مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

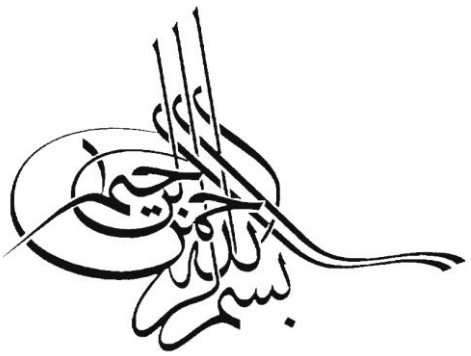
العدد الرابع والعشرون
محرم ١٤٤٢هـ

الجزء الثالث

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 . ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز التميم
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن فالح السكران
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

مدير التحرير
الدكتور / سالم بن علي اليامي
عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / أحمد بن عبد العزيز الرومي
الأستاذ في قسم أصول التربية ـ كلية التربية

الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

الأستاذ الدكتور / بدر بن عمر العمر
الأستاذ في قسم علم النفس التربوي – كلية التربية بجامعة الكويت

الأستاذة الدكتورة / سوسن بنت محمد زرعة
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الأستاذ الدكتور / طارق بن صالح الريس
الأستاذة في قسم التربية الخاصة – كلية التربية بجامعة الملك سعود

الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الأستاذ الدكتور / علي بن راشد النعيمي
دائرة التعليم والمعرفة – أبو ظبي

الأستاذ الدكتور / محمد خميس حرب
أمين تحرير المجلة ـ الأستاذ 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

مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة في كتاب الفيزياء(١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية أ. خلود بنت إبراهيم التركي أ. د. جبر بن محمد الجبر	١٥
فاعلية برنامج لتدريس القضايا العلمية الاجتماعية قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض د. طيبة بنت عبد الرحمن الزنيدي د. غالية بنت حمد بن سليمان السليم	٧١
أثر استخدام الرحلات المعرفية في تنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلم في مقرر الفقه لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل د. سعود حمود الربيعان	١٢٣
درجة إمكانية تطبيق مؤشرات النمو المهني للمعلمات في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي أ.إيلاف محمد الحسيكي	١٧٧
الثقافة التنظيمية وعلاقتها بصنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم د. حمدة بنت حمد بن هلال السعدية أ.حليمة بنت عبدالله بن علي الكمزارية	٢٥١
واقع التربية القيميّة لطالبات كلية التربية بالجامعات العربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (منظور إسلامي تربوي) د. نوف بنت محمد الدوسري	٣١٧
التحصيل الإحصائي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جدة في ضوء تباين مصدر العبء المعرفي وتوجهات أهداف الإنجاز ومستوى التعلم المنظم ذاتيا د. عبدالرحمن بن معتوق زمزمي	٣٨٧
مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى ذوات الإعاقة البصرية وصعوبات التعلم والعاديات "دراسة مقارنة" د. منال يحيى باعامر	٤٢٩

مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة في كتاب الفيزياء(١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

أ. خلود بنت إبراهيم التركي
باحثة دكتوراه
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة الملك سعود

أ. د. جبر بن محمد الجبر
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة الملك سعود

مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

أ. خلود بنت إبراهيم التركي أ. د. جبر بن محمد الجبر
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٢/ ٦/ ١٤٤٠ هـ تاريخ قبول البحث:٩/ ٩/ ١٤٤٠ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. وطبق الباحثان المنهج الوصفي التحليلي باستخدام بطاقة تحليل المحتوى، حيث تكونت من(٢٢) مؤشرًا في ثلاثة مجالات: التعلم والابتكار، والثقافة الرقمية، والمهنة والحياة. وتم التحقق من صدقها وثباتها على عينة استطلاعية، وبلغ معامل ثبات هولستي (٨٦٪)،وقد استخدمت التكرارات والنسب المئوية لمعالجة البيانات. وأظهرت النتائج أن مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الفيزياء (١) كان متفاوتًا بين منخفض ومرتفع، إذ كان مستوى تضمين مهارات التعلم والابتكار مرتفعًا، وبنسبة بلغت (٣٨,٩٢٪)،وجاءت مهارات الثقافة الرقمية بمستوى تضمين منخفض، وبنسبة بلغت (٤٤,٤٪)،في حين كانت مهارات المهنة والحياة الأقل تضمينًا وبمستوى تضمين منخفض، وبنسبة بلغت (١٨,٣٪).وعليه؛ أوصت الدراسة ببناء أنشطة ومواقف تعليمية تنمي مهارات الثقافة الرقمية ومهارات المهنة والحياة من خلال دمجها في محتوى الكتاب وتقديم ما يسهم في الإعداد للحياة والعمل ومواجهة التحديات في القرن الحادي والعشرين لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

الكلمات المفتاحية: مهارات القرن الحادي والعشرين، مهارات التعلم والابتكار، مهارات الثقافة الرقمية، مهارات المهنة والحياة.

***البحث مدعوم من مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود**

المقدمة:

يشهد العالم اليوم انفجارًا معرفيًّا هائلاً وتطورًا في تقنية المعلومات والاتصالات، أدى إلى بروز ظاهرة العولمة والتنافس الاقتصادي، الذي أثر على جميع مجالات الحياة، وأصبح المجتمع أمام تطورات سريعة وتغيرات هائلة، مما استدعى ضرورة مواكبة النظام التعليمي لهذه التطورات بشكل عام، وإحداث نقلة متميزة في التعليم، والسعي لإعداد المتعلم وتزويده بكافة المهارات التي تساعده على التفاعل مع مجتمعه.

وفي ظل متطلبات مجتمع القرن الحادي والعشرين، وعصر الاقتصاد القائم على المعرفة، أصبح لابدَّ من اكتساب المتعلم لمهارات التعلم مدى الحياة وتطبيق وسائل التقنية نتيجة لتطور وتنوع مصادر المعرفة، وسميت تلك المهارات بمهارات القرن الحادي والعشرين التي ستلبي متطلبات هذا القرن بجعل المتعلم ناجحًا ومتميزًا في حياته وعمله. وترتكز أهداف تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين على جعل المتعلمين قادرين على الإبداع، والابتكار، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والاتصال، والتعاون، والمرونة، والقابلية للتكيف، والمبادرة والتوجيه الذاتي، والاهتمام بالتثقيف الإعلامي والتقني والمعلوماتي (The Partnership for 21st Century Skills، 2009).

ويشير روفائيل ويوسف (٢٠٠١) إلى أن مهارات القرن الحادي والعشرين هي المهارات التي تمكن المتعلم من التعامل والتفاعل مع تطورات الحياة في القرن الحادي والعشرين وتحدياتها، مثل: مهارات التفكير بأنماطها المتعددة، وتحمل المسؤولية، والقدرة على حل المشكلات، والتكيف مع المتغيرات،

ومهارات تنمية القيم والاتجاهات، في حين عرّف شحاته (٢٠١٠) مهارات القرن الحادي والعشرين بأنه االمهارات التي يحتاجها المتعلم لمواكبة التطورات والتغيرات في المستقبل، وتزايد احتياجات المجتمع وسوق العمل، وقد حددها في مهارات التعلم والإبداع، ومهارات المعلومات والتقنية، ومهارات الحياة والعمل، في حين عرفتها الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (The Partnership for 21st Century Skills، ٢٠٠٩) بأنها مهارات تتضمن: التعاون، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والإبداع، والابتكار، واستخدام أدوات التقنية والقابلية للتكيف في الحياة.

والجدير بالذكر أن كثيرًا من المؤسسات التعليمية سعت إلى بناء إطار لتحديد وتعريف مهارات القرن الحادي والعشرين وتوضيح كيفية تكاملها ضمن النظام التعليمي بصفة عامة والمناهج الدراسية بصفة خاصة، فقد أكدت دراسة سوتو (Suto،٢٠١٣) أن مشروع تقويم وتدريس مهارات القرن الحادي والعشرين من أهم المشروعات التي هدفت إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لتحقيق النجاح في هذا القرن. وقد قسم المختبر التربوي للإقليم الشمالي المركزي (The North Central Regional Educational Laboratory، NCREL) مهارات القرن الحادي والعشرين إلى أربع مجموعات رئيسة، هي مهارات: العصر الرقمي، والتفكير الإبداعي، والاتصال الفعَّال، والإنتاجية العالية (الغامدي والخزيم، ٢٠١٦؛ شلبي، ٢٠١٤؛ الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، ٢٠٠٩). ووضعت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (The Organization for

Economic Cooperation and Development، ٢٠٠٥) إطارًا لمهارات القرن الحادي والعشرين من خلال مبادرتين، كانت الأولى عبارة عن برنامج تحديد وتعريف المهارات، في حين كانت الثانية البرنامج الدولي لتقييم المتعلمين (PISA)، بحيث شكلت المبادرة الأولى الإطار النظري للمبادرة الثانية، ومن خلال هذا الإطار قُسِّمت مهارات القرن الحادي والعشرين إلى ثلاث مجموعات رئيسة، وهي: استخدام الأدوات تفاعليًّا، والتفاعل في مجموعات متباينة، والتصرف بشكل مستقل.

وقدمت الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (٢٠٠٩) إطار مقترح يضم مهارات القرن الحادي والعشرين في جميع التخصصات، بحيث يكون إطار شراكة بين وزارة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وما يقارب الأربعين من المؤسسات التعليمية، ومن ضمنها شركة مايجروهيل (McGraw-Hill)، وميكروسوفت (Microsoft)، وأتومك للتعلم (Atomic Learning)، وبلاكبورد (Blackboard)، وديل (Dell)، وأبل (Apple)، وبيرسون للتعليم (Pearson Learning). وقد أصبحت هذه الشراكة من أهم الشراكات لتنمية وتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين في العالم، ووفقًا لهذا الإطار حُددت مهارات القرن الحادي والعشرين في الولايات المتحدة الأمريكية في ثلاثة مجالات رئيسة، هي مهارات: التعلم والابتكار، والثقافة الرقمية، والمهنة والحياة، ويندرج تحت كل مجموعة عدد من المهارات الفرعية.

ومن منطلق أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين تضيف دراسة كلٍّ من يونس (٢٠١٦)، وسبحي (٢٠١٦)، والمنصور والعديلي (٢٠١٨) أن

تكامل تلك المهارات مع مناهج التعلم يُمكِّن التربويين من تحقيق عديد من الأهداف التي لم يتمكنوا من تحقيقها في السنوات السابقة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن مهارات القرن الحادي والعشرين توفر إطارًا منظمًا يضمن انسجام المتعلمين في عملية التعلم ويساعدهم في بناء الثقة بالنفس وفهم المواد الدراسية وربطها معًا من أجل التفكير الناقد وحل المشكلات، وتعدُّهم للابتكار والقيادة في القرن الحادي والعشرين والمشاركة الفاعلة في المجتمع. وفي السياق ذاته أضافت دراسة الحربي والجبر (٢٠١٦) أن مهارات القرن الحادي والعشرين تلعب دورًا مهمًّا في إعداد المتعلمين لمواجهة التطورات السريعة وتهيئتهم لمستقبل مليء بالاختراعات والاكتشافات والتقنيات غير المألوفة لديهم، وتمكنهم من مواصلة التعلم والإبداع وحل المشكلات والقضايا التي تواجههم في الحياة. ودعت دراسة جونسون (Johnson، ٢٠٠٩) للاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين وضرورة إكسابها للمتعلمين بما يتناسب مع كل مرحلة تعليمية؛ لاحتياجهم لها للنجاح في المهنة والحياة. وأكدت دراسة حنفي (٢٠١٥) على أن مهارات القرن الحادي والعشرين تسهم في إعداد المتعلمين لمواجهة التحديات المستقبلية وتساعدهم على الإبداع والابتكار والمشاركة في الحياة المدنية بفاعلية. وأشارت دراسة الباز (٢٠١٣) إلى أهمية تضمين المناهج التعليمية للمهارات الحياتية المختلفة ومهارات التنور المعلوماتي؛ لما لها من أهمية كبيرة في إعداد متعلمين قادرين على مواكبة تحديات العصر والتطورات التقنية المتلاحقة. ولتأكيد تمكُّن المتعلم من مهارات القرن الحادي والعشرين لابد من وجود معايير القرن الحادي

والعشرين في مجال العلوم؛ لأنها الموجه الأول لعمليتي التعليم والتعلم، وتختلف عما سبقها من معايير، منها: التقييم القائم على إظهار المعرفة المكتسبة، وتقديم المعرفة عن طريق المحاضرة التي تغطي كمًّا واسعًا من الحقائق غير المترابطة، وتعلم المواد الدراسية في إطار استقصائي وتقني واجتماعي وشخصي، والتأكيد على تاريخ وطبيعة العلم، وفهم المتعلمين المفاهيم العلمية (شلبي، ٢٠١٤).

والجدير بالذكر أن الشركة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (٢٠٠٩) أوردت مجموعة من الأسس التي يجب أن تبنى عليها معايير القرن الحادي والعشرين، ومنها: توفير فرص لتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين عبر المحتوى، وتوفير طرق تعلم إبداعية لتكامل استخدام التقنية والاستقصاء العلمي والمداخل القائمة على المشكلات ومهارات التفكير العليا، وتركيز المحتوى على مهارات وخبرات القرن الحادي والعشرين التي تتضمن ظواهر طبيعية وموضوعات اجتماعية في سياق العلوم، وتسمح باندماج المتعلمين مع معطيات العالم الحقيقي والخبرات التي سيواجهونها في الدراسة الجامعية والحياة والمهنة. بذلك؛ تتكون خبرات حقيقية عملية تسند المعايير وتؤكد الفهم العميق، مثل: المختبرات والرحلات الميدانية، والتأكيد على دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في سياق المواد الدراسية وموضوعات القرن الحادي والعشرين.

ومن انعكاسات دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم أنه سيوفر للمتعلمين فرصة كبيرة على التعلم؛ إذ يساعدهم هذا الدمج على

تكوين بنية معرفية ومفاهيمية لتخزين واسترجاع المعلومات واستخدامها باستمرار. وقد ذكرت دراسة شلبي (٢٠١٤) ؛ ودراسة المنصور والعديلي (٢٠١٨) أن هناك اتفاقًا على أن تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين تتمثل في ثلاثة مبادئ أساسية، وهي: الحث على المشاركة، والتوجيه نحو بناء الروابط، والتأكيد على التطبيق. ولتوظيف تلك المبادئ لابد من مراعاة مجموعة من الأسس عند دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم، وهي (المنصور والعديلي، ٢٠١٨):

١. ربط المحتوى المعرفي بواقع المتعلم وعالمه الحقيقي، من خلال مواجهته بمشكلات حقيقية على هيئة مواقف تعليمية مختلفة.

٢. التأكيد على الفهم العميق للمحتوى بدلاً من السطحي من خلال العمل وحل المشكلات المعقدة، وذلك يتطلب من المتعلم ممارسة مهارات التفكير العليا وتطبيق ما تعلمه بطرق جديدة ومبتكرة مع استخدام المتعلم للتقنية للوصول إلى المعلومات وتحليلها وتنظيمها ومشاركتها مع الآخرين.

وبذلك توفر فرصة للمتعلم ليصبح منتجًا للمعرفة ومتعلمًا ذاتيًّا، ويتحمل مسؤولية تعلمه، ويدرك أهمية العمل التعاوني لتنمية مهارات الحياة والمهنة.

وقد أكدت الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (٢٠٠٩) ؛ وترلينج وفادل (٢٠١٣) أهمية استفادة المجتمع التربوي من مهارات القرن الحادي والعشرون، وضرورة دمجها في النظم التعليمية عامة وفي المناهج بوجه خاص. ففي عام ٢٠٠٨ عبرت الجمعية القومية لمعلمي العلوم (The National Science Teachers Association، NSTA، ٢٠١٣) عن تعاونها مع

شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين ودعمها لمهارات القرن الحادي والعشرين، والحاجة إلى أهمية تضمينها في سياق التربية العلمية في التعليم ما قبل الجامعي، ودعم هذه المهارات بما يتوافق مع أفضل الممارسات التعليمية عبر النظم التعليمية، بما في ذلك مناهج العلوم وإعداد معلم العلوم والتنمية المهنية للمعلم وطرق التدريس، من خلال إعداد خريطة توضح كيفية دمج تلك المهارات في تدريس العلوم ومناهجها لكافة المراحل التعليميةK-12))، ووضعت أهدافًا تعليميةً لكل مهارة من هذه المهارات التي يجب أن يحققها المتعلمون في نهاية الصف (الرابع، والثامن، والثاني عشر)، وقد قدمت أمثلة توضيح كيف يتم تحقيق هذه الأهداف ضمن أنشطة تدريس العلوم، سواءٌ داخل الغرفة الصفية أو المختبر أو خارجهما، من خلال الاهتمام بالاستقصاء العلمي، والتصميم التجريبي، وعادات العقل العلمي، والمعرفة العلمية.

وفي هذا الصدد، ينبغي من معلم العلوم معرفة التطورات والتغييرات المستمرة وتوجيه العملية التعليمية إلى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس العلوم بشكل سليم. وأشارت دراسة الحربي والجبر (٢٠١٦) إلى أن وعي معلمي العلوم بأهمية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين للمتعلمين في المرحلة الابتدائية بمحافظة الرس في المملكة العربية السعودية يساعد في اكتساب المتعلمين لهذه المهارات. وأكدت دراسة كاليسكان، كومتيبي، أيدين، وكومتيبي (Caliskan، Kumtepe، Aydin، &Kumtepe، ٢٠١١) أن ضرورة إتقان معلمي العلوم لا يقتصر على المحتوى العلمي فقط،

وإنما المهارات المتقدمة الضرورية لجميع مراحل التقدم المهني، ومنها: نظام التفكير، والإدارة الذاتية، والإبداع، والاتصال، والتفكير الناقد. وترى دراسة حنفي (٢٠١٥) أن أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها معلم القرن الحادي والعشرين في مصر تتمثل في: تنمية مهارات التفكير العليا، ودعم الاقتصاد المعرفي، وإدارة قدرات المتعلمين والمهارات الحياتية لهم، وإدارة تقنية التعليم وفن التعليم ومنظومة التقويم. وتؤكد الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (٢٠٠٩) أن التعليم والتعلم يجب أن يكونا في بيئة القرن الحادي والعشرين التي تتطلب تعليم المواد الدراسية من خلال أمثلة من العالم الحقيقي، وليس بيئة مجردة، إضافة إلى استخدام أساليب دقيقة لتقييم المتعلمين وفق مهارات القرن الحادي والعشرين، وتتطلع الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين إلى أن تدمج المهارات في تدريس العلوم لسد الفجوة بين المدرسة والمهنة والحياة. وبناء على ذلك تحتاج مهارات القرن الحادي والعشرين إلى أسلوب تقييم جديد؛ لأن معظم أساليب التقييم للمراحل التعليمية (K-12) تقيس قدرة المتعلم على معرفة الحقائق بشكل منفصل، وليس القدرة على تضمين المعرفة في مواقف معقدة، وبذلك يكون تقييم تلك المهارات على إتقان المتعلم لها، وقياس فعالية النظام التعليمي في تدريس هذه المهارات، وتشجيع المتعلمين على إظهار تعلمهم وكفاءتهم للمؤسسات التعليمية والمهنية (الباز، ٢٠١٣؛ الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، ٢٠٠٩).

وفي ضوء ما سبق؛ سيكون هناك تحديات وصعوبات تواجه التعليم في القرن الحادي والعشرين، منها: التحدي الثقافي والفكري في عصر العولمة، ونمطية وتقليدية التعلم، والتربية المستدامة، والثورة التقنية، والتغير الاجتماعي المتسارع، وزيادة حدة بعض المشكلات، مثل: الأزمات البيئية والانفجار السكاني ونقص الدواء والغذاء والحروب (روفائيل ويوسف، ٢٠٠١). وبناءً على تلك الصعوبات التي تواجه التعليم في القرن الحادي والعشرين يتطلب ذلك من مناهج العلوم أن تؤدي دورًا بارزًا في مواجهتها لإعداد المتعلم الناقد المفكر المبتكر، ورسم الطريق الواضح له، خاصة في ظل التطورات والتغيرات المستمرة. وتذكر دراسة سبحي (٢٠١٦) ؛ ودراسة عبدالسلام (٢٠٠٦) أن أهم أهداف تعليم العلوم وفق مهارات القرن الحادي والعشرين تتمثل في إعداد المتعلم القادر على إثراء الخبرة وإثارة المعرفة والفهم للعالم الحقيقي، وتنمية مهارات التفكير العلمي والإبداعي، وزيادة إنتاجيته الاقتصادي، والإسهام في صناعة القرارات الشخصية. أما من ناحية محتوى العلوم فلابد من التوازن بين الكم والكيف وعمق موضوعات العلوم، والتأكيد على أهمية الاستقصاء العلمي، وتنمية قدرات المتعلم وفهمه مع التكامل مع المجالات الأخرى كالرياضيات والتقنية والهندسة. وأشارت دراسة شلبي (٢٠١٤) إلى أن اختيار محتوى مقررات العلوم في التعلم الأساسي بمصر يكون في ضوء معايير محتوى العلوم الثمانية، المتمثلة في: توحيد المفاهيم والعمليات في مادة العلوم، وعلوم الحياة، وعلوم الأرض، وعلوم الفضاء، والعلوم كاستقصاء،

والعلوم والتقنية، والعلوم الفيزيائية، والعلوم من منظور شخصي واجتماعي، وتاريخ وطبيعة العلم، ويشمل كل معيار على المفاهيم والأفكار التي تحققه.

وتأسيسًا على ما تقدم، سعت المملكة العربية السعودية إلى مواكبة التطورات التعليمية، فقد قدمت شركة تطوير للخدمات التعليمية (٢٠١٥) عددًا من المشروعات لتطوير التعليم العام، كان منها مشروع تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين ومهارات الحياة وسوق العمل، والذي هدف إلى تحسين استعدادات المتعلمين لتهيئتهم للتعليم العالي والانتقال من التعليم المدرسي إلى الحياة الجامعية أو المهنية، ويدعم نمو شخصياتهم وميولهم ويعزز مفهوم المواطنة الصالحة والمسؤولية الاجتماعية ويؤهلهم أكاديميًّا ومهنيًّا بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل في القرن الحادي والعشرين. وقد أكد مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام على ضرورة تحقيق التكامل بين المناهج الدراسية ومهارات القرن الحادي والعشرين، وتطوير المهارات اللازمة وتضمينها في المناهج الدراسية وتدعيم الممارسات التربوية لمساعدة المتعلم على تطوير بيئة العمل المستقبلية، مثل مهارات: التعاون والتواصل والابتكار وحل المشكلات.

ويُعدُّ مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية من المشروعات التربوية الرائدة في المنطقة، ويهدف إلى التطوير الشامل لتعليم الرياضيات والعلوم، من خلال تطوير المناهج والمواد التعليميَّة والتطوير المهني والتقويم والتعلم الإلكتروني، وتمثل مناهج العلوم إحدى المصادر الرئيسة لحصول المتعلم على المعرفة العلمية في الموضوعات التي يتعلمها، وكونها

ذات طابع مميز وخاص في تنمية مهارات التعليم والتعلم، فإن على مطوري ومخططي مناهج العلوم تكوين رؤية شاملة ومتكاملة للعلوم تسعى إلى تزويد المتعلم بالمعارف والاتجاهات والميول والقيم والمهارات العلمية اللازمة؛ لكي يكون المتعلم مواطنًا مفكرًا ومبتكرًا وناقدًا ومثقفًا ومتنورًا علميًّا ومنتجًا للمعرفة بدلاً من كونه مستقبلاً لها؛ ليكون قادرًا على تحقيق النجاح في الحياة والعمل والتكيف مع التحديات والتغيرات في مجتمعه.

وهدفت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (مجتمع حيوي، اقتصاد مزدهر، وطن طموح) إلى بناء جيل متعلم ومثقف علميًّا قادرًا على الابتكار والإبداع وفهم الثقافات المتعددة وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات المستقبلية ومهارات القيادة والعمل ضمن الفريق وغيرها من المهارات، التي تندرج تحت مهارات القرن الحادي والعشرين، ولم يتوقف الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين عند التعرف عليها؛ بل تجاوز إلى تحليل مناهج العلوم للوقوف على مدى تضمينها لتلك المهارات. وقد أكد ذلك عديدٌ من الدراسات، منها دراسة غنيم (٢٠٠٠) التي تناولت تقويم منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التربية العلمية ومجال علم الأحياء للقرن الحادي والعشرين في المملكة العربية السعودية؛ ودراسة سوكر؛ وعثمان؛ وعبدالله (Sukor، Osman & Abdullah، ٢٠١٠) في تحصيل الطلاب وتضمين منهج الكيمياء بمهارات القرن الحادي والعشرين في ماليزيا؛ ودراسة الباز (٢٠١٣) سعت لتطوير منهج العلوم للصف الثالث الإعدادي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين بمصر؛ ووضعت دراسة شلبي (٢٠١٤) إطارًا مقترحًا لدمج مهارات

القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي بمصر؛ وكشفت دراسة سبحي (٢٠١٦) عن تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية؛ وأشارت دراسة المنصور والعديلي (٢٠١٨) إلى تضمين كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين. حيث اتفقت الدراسات السابقة على ضرورة بناء وتطوير مناهج العلوم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين والتعرف على مدى تضمين هذه المهارات في محتواها، إضافة إلى تحديد مدى إسهام مناهج العلوم في تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين.

مشكلة الدراسة:

تسعى وزارة التعليم من خلال رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠إلى تحديد وتنمية المهارات الأساسية للمتعلم، كمعرفة أساسيات العلوم، والإلمام بالتقنية الحديثة، وتزويده بمهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، ومهارات القيادة، والعمل ضمن الفريق، ومهارات التواصل الاجتماعي، والقيم، وغيرها من المهارات العلمية اللازمة لكي يصبح مواطنًا متنورًا ومثقفًا علميًّا قادرًا على مواجهة متطلبات الحياة. وبالتالي فإن معرفة تلك المهارات وتعلمها يؤديان إلى الاستيعاب المفاهيمي العميق لها، وبناء خبرات تعلم قوية لدى المتعلم، وتصبح المعرفة الأكثر فائدة متزامنة مع حاجات المجتمع.

وقد أكد المنتدى الدولي الأول للمعلمين (٢٠١٨) تحديدَ مهارات القرن الحادي والعشرين ودمجها في المحتوى وتطبيقها خلال الدرس، والتركيز على المهارات الأساسية كالمهارات الحياتية المرتبطة بمحتوى المنهج، واستخدام التقنية ووسائل التواصل الاجتماعية في الصف، وتشجيع الإبداع في الغرفة الصفية، وتعليم تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات ((STEM، مؤيدًا ما أشارت إليه منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (٢٠٠٦) من ضرورة تضمين المهارات والمعرفة والخبرة التي يحتاجها المتعلم للنجاح في العمل والحياة في المناهج الدراسية بما فيها مناهج العلوم بشكل عام، مثل التفكير الناقد، ومهارات التفكير، وحل المشكلات، ومهارات العمل، ومحو الأمية التقنية، والقيادة التعليمية، التواصل والإبداع وغيرها من المهارات.

بالإضافة إلى ما توصل إليه المؤتمر العلمي الخامس والدولي الثالث بكلية التربية في جامعة بورسعيد في مصر (٢٠١٦) تحت شعار (المدرسة المصرية في القرن الحادي والعشرين) من توصيات، كان أهمها ضرورة اهتمام الخبراء ومطوري المناهج بمهارات القرن الحادي والعشرين وكيفية دمجها في محتوى المنهج، ومحاولة التركيز على الطرق والوسائل الخاصة لتحقيقها عند تصميم الخطط الدراسية، والعمل على ربط التعليم المدرسي باحتياجات سوق العمل، وترسيخ قيم تحمل المسئولية والانضباط وتنمية مهارات القيادة والعمل الجماعي لدى المتعلمين وفقًا للمهارات المتوقعة منهم في القرن الحادي والعشرين. وركز مؤتمر التعلم (٢٠١٦) بعنوان (قيادة التعلم: رؤى معاصرة) في

قطر على عدد من القضايا التربوية كان من أهمها دمج مهارات القرن الحادي والعشرين بالمناهج التعليمية.

وفي ضوء ما يراه الباحثان من أهمية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين وتضمينها في محتوى مقررات الفيزياء؛ لكون هذه المهارات تسهم في بناء شخصية المتعلم وتنمي قدراته واستعداداته وتؤهله لتحديد مستقبله العلمي المهني، وما عززته نتائج دراسات سابقة من ضرورة هذا التضمين في المناهج التعليمية، واتفقت نتائج كثيرة من الدراسات على وجود قصور مناهج العلوم في تضمينها لمهارات القرن الحادي والعشرين، ومن بينها دراسة: غنيم (٢٠٠٠) ؛ وشلبي (٢٠١٤) ؛ وسبحي (٢٠١٦) ؛ والمنصور والعديلي (٢٠١٨).

ولندرة الدراسات العربية والأجنبية – في حدود علم الباحثين– التي تناولت تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، فقد تحددت مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن مستوى مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟
٢. ما مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

٣. ما مهارات القرن الحادي والعشرين الأكثر تضمينًا في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوىمهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من حيث:

١. تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلةالثانوية في المملكة العربية السعودية.
٢. التعرف على مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلةالثانوية في المملكة العربية السعودية.
٣. تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين الأكثر تضمينًا في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلةالثانوية في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من كونها:

١. قد تقدم قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين المقترح تضمينها في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلةالثانوية في المملكة العربية السعودية لتتماشى مع متطلبات مجتمع القرن الحادي والعشرين.
٢. قد تفيد في توجيه نظر القائمين على بناء وتطوير مناهج الفيزياء في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

٣. تأتي استجابة لما نادى به كثير من المؤتمرات والبحوث التربوية بضرورة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقررات العلوم الطبيعية.

٤. تفتح مجالاً لدراسات أخرى مشابهة لتضمين وتنمية مزيد من مهارات القرن الحادي والعشرين.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلةالثانوية في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٩-١٤٤٠هـ، في أحدث طبعة لكتاب الفيزياء (١) ١٤٣٩-١٤٤٠هـ، لتحليل محتوى الدرس المتضمن في (المحتوى الرئيس، وصندوق المحتوى، والتجربة، والتقويم، والمسائل التدريبية) وفق قائمة من مهارات القرن الحادي والعشرين المقترح تضمينها في كتاب الفيزياء (١)، والتي ظهر تصنيفها في ثلاثة مجالات رئيسة، وهي مهارات: التعلم والابتكار، والثقافة الرقمية، والمهنة والحياة. وهذا التصنيف كان وفق إطار الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي يمكن تضمينها في كتاب الفيزياء (١)، والذي يعدُّ أحد كتب العلوم الطبيعية، ويلبي حاجات المتعلم بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين (الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، ٢٠٠٩).

مصطلحات الدراسة:

مهارات القرن الحادي والعشرين: يُعرف شحاته (٢٠١٠) مهارات القرن الحادي والعشرين بأنها"المهارات التي تعِدُّ الطالب للمستقبل لتزايُد تعقد الحياة

وآليات العمل المختلفة، وقد حددها في مهارات التعلم والإبداع، ومهارات المعلومات والتكنولوجيا، ومهارات الحياة والعمل" (ص٢٩٥).

ويُعرفها الباحثان **إجرائيًّا** بأنها مجموعة المهارات التي يحتاجها المتعلم للنجاح في الحياة والعمل في مجتمع القرن الحادي والعشرين، والتي لابد من تضمينها في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وتشمل مهارات التعلم والابتكار، ومهارات الثقافة الرقمية، ومهارات المهنة والحياة، على النحو الآتي:

١. **مهارات التعلم والابتكار:** ويقصد بها المهارات التي تتضمن التفكير الناقد وحل المشكلات والاتصال والتعاون والابتكار والإبداع.
٢. **مهارات الثقافة الرقمية:** وتشير إلى المهارات التي تتضمن الثقافة المعلوماتية والثقافة التقنية.
٣. **مهارات المهنة والحياة:** وتعني المهارات التي تتضمن المرونة والتكيف والمبادرة والقيادة والمسؤولية.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة، وهو المنهج الذي يتبع الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل التي تم اختيارها (العساف، ٢٠٠٦). وأُخذ بهذا المنهج لهدف الكشف عن مستوى مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلةالثانوية في المملكة العربية السعودية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع دروس كتاب الفيزياء (١) الخاص بالطالبة بالمرحلةالثانوية، في طبعته ١٤٣٩-١٤٤٠هـ، في حين تكونت عينة الدراسة

من مجتمع الدراسة الأصلي؛ نظرًا لمحدودية المجتمع والبالغ عدده (٢٠) درسًا في كتاب الفيزياء (١)، ويمثل الجدول (١) وصف لخصائص العينة.

جدول (١) خصائص العينة

الفصل		الدرس
الأول	مداخل إلى علم الفيزياء	الرياضيات والفيزياء
		القياس
الثاني	تمثيل الحركة	تصوير الحركة
		الموقع والزمن
		منحنى (الموقع- الزمن)
		السرعة المتجهة
الثالث	الحركة المتسارعة	التسارع (العجلة)
		الحركة بتسارع ثابت
		السقوط الحر
الرابع	القوى في بعد واحد	القوة والحركة
		استخدام قوانين نيوتن
		قوى التأثير المتبادل
الخامس	القوى في بعدين	المتجهات
		الاحتكاك
		القوة والحركة في بعدين
السادس	الحركة في بعدين	حركة المقذوف
		الحركة الدائرية
		السرعة المتجهة النسبية
السابع	الجاذبية	حركة الكواكب والجاذبية
		استخدام قانون الجذب الكوني
مجموع عدد الدروس		**٢٠**

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، مثل دراسة المنصور والعديلي (٢٠١٨) ؛ وإطار الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، تم تصميم بطاقة تحليل محتوى في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وتضمنت ثلاثة مجالات رئيسة، تمثلت في: مهارات التعلم والابتكار وتضمنت عشرة مؤشرات فرعية دالة عليها، ومهارات الثقافة الرقمية وتضمنت تسعة مؤشرات فرعية دالة عليها، ومهارات المهنة والحياة وتضمنت تسعة مؤشرات فرعية دالة عليها. وبلغ مجموع المؤشرات الكلي في بطاقة التحليل في صورتها الأولية (٢٨) مؤشرًا.

وصُمِّمت أداة تحليل المحتوى في الدراسة بمستويين، وهما: المستوى"غير المتضمن"، ويقصد به عدم وجود المؤشر لمهارات القرن الحادي والعشرين في وحدة التحليل (الدرس)، والمستوى"المتضمن"، ويقصد به وجود المؤشر لمهارات القرن الحادي والعشرين في وحدة التحليل (الدرس)، ويشمل: مستوى التضمين المنخفض أكبر من (٠٪) إلى أقل من (٣٣٪)، ومستوى التضمين المتوسط من (٣٣٪) إلى أقل من (٦٦٪)، ومستوى التضمين العالي يتراوح من (٦٦٪) إلى (١٠٠٪) ؛ وذلك للكشف عن مستوى مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق بطاقة التحليل؛ عُرضت في صورتها الأولية على سبعة من المحكمين المتخصصين في التربية العلمية لإبداء آرائهم حول بطاقة التحليل من

حيث مناسبة الفقرة لمحورها، وسلامة الصياغة اللغوية والعلمية، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين وتعديلها، حتى أصبحت بطاقة التحليل في صورتها النهائية متضمنة (٢٢) مؤشرًا، بحيث تضمنت مهارات التعلم والابتكار ثمانية مؤشرات فرعية دالة عليها، في حين تضمنت مهارات الثقافة الرقمية ستة مؤشرات فرعية دالة عليها، أما مهارات المهنة والحياة فتضمنت ثمانية مؤشرات فرعية دالة عليها. وبذلك اعتبر الباحثان ذلك مؤشرًا على صدق محتوى بطاقة التحليل.

ثبات الأداة:

لحساب ثبات بطاقة التحليل؛ تم اختيار أربعة دروس من فصول مختلفة كعينة استطلاعية عشوائية للتحليل من كتاب الفيزياء (١)، ويرجع الباحثان اختيار العينة العشوائية من العينة الأصلية نظرًا لصغر عينة الدروس في كتاب الفيزياء (١) والبالغ عددها (٢٠) درسًا، وتعادل العينة الاستطلاعية (٢٠٪) من دروس كتاب الفيزياء (١)، وتم تحليل هذه الدروس الأربعة من قِبل محللين اثنين، واعتبر الباحثان أن نسبة الاتفاق للحكم على ثبات الأداة بين المحللين تكون مساوية أو أكبر من (٨٠٪) (Kaid& Wadsworth، ١٩٨٩)، وتم استخدام معادلة هولستي (Holsti)، فأظهرت نتائج معادلة هولستي نسبة الاتفاق بين المحللين، إذ بلغ معامل الثبات (٨٦٪)، وبذلك تُعد هذه النسبة مناسبة ومعتبرة لثبات بطاقة التحليل.

إجراءات التحليل:

اتبعت إجراءات تحليل كتاب الفيزياء (١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية الوصف التحليلي، للكشف عن مستوى مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلة الثانوية، باستخدام قائمة لمهارات القرن الحادي والعشرين كبطاقة تحليل للمحتوى، وفقًا للخطوات الآتية:

١. **تحديد فئة التحليل:** تمثلت فئة التحليل في مهارات القرن الحادي المحددة في الدارسة، وهي مهارات: التعلم والابتكار والثقافة الرقمية والمهنة والحياة، ويمثل الجدول (٢) مهارات القرن الحادي والعشرين ومؤشراتها.

جدول (٢) مهارات القرن الحادي والعشرين ومؤشراتها

م	مهارات القرن الحادي والعشرين	عدد المؤشرات
١	مهارات التعلم والابتكار	٨
٢	مهارات الثقافة الرقمية	٦
٣	مهارات المهنة والحياة	٨
المجموع		**٢٢**

٢. تحديد وحدة التحليل: ذكر العساف (٢٠٠٦) أن وحدة التحليل يمكن أن تكون موضوعًا أو كلمة أو مفردة أو وحدة قياس أو زمنًا أو شخصية، وقد يكون التحليل في ضوء معيار واحد أو عدة معايير، ويمثل (الدرس) وحدة التحليل في هذه الدراسة، ويشتمل على: المحتوى الرئيس، وصندوق المحتوى، والتجربة، والتقويم، والمسائل التدريبية.

١. **المحتوى الرئيس:** تمثَّل في المادة المعرفية الموجودة في محتوى كل درس من كتاب الفيزياء (١).

٢. **صندوق المحتوى:** تمثَّل في إطارات تقدم فيها معلومات إثرائية وُضِع على جانبي المحتوى الرئيس. ويتضمن: تطبيق الفيزياء، ودلالة اللون، ورابط الدرس الرقمي، والربط مع رؤية ٢٠٣٠، والربط مع الأحياء، والرياضيات في الفيزياء.

٣. **التجربة:** عبارة عن نشاط عملي يتم وضعه في داخل كل درس من كتاب الفيزياء (١)، وتتضمن: التجربة والنشاط العملي.

٤. **التقويم:** يتمثَّل في أسئلة المراجعة في نهاية كل درس من كتاب الفيزياء (١).

٥. **المسائل التدريبية:** تمثَّلت في الأمثلة، والأنشطة التدريبية، ومسألة تحفيز، وحسابات في محتوى كل درس من كتاب الفيزياء (١).

واستُثنيت من وحدات التحليل: صفحة الغلاف، ومقدمة الكتاب، والأهداف، والأهمية، والمفردات، والصور، والأشكال، ودليل مراجعة الفصل، والاختبار المقنن، والملاحق من الجداول ودليل الرياضيات والمصطلحات من التحليل لعدم ارتباطها بشكل مباشر بمهارات القرن الحادي والعشرين، والتجربة الاستهلالية لوجودها في أول الفصل، ومختبر الفيزياء لوجوده في آخر الفصل.

٣. ضوابط وتعليمات الحكم على فئات التحليل:

اتبع الباحثان في الحكم على وجود المؤشر في محتوى كتاب الفيزياء (١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية الضوابطَ والتعليمات الآتية:

١. تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين، وتوضيح مؤشرات كل مهارة.

٢. إيجاد معيار للحكم على درجة تضمين المؤشر الممثل لمهارة القرن الحادي والعشرين المحددة في الدراسة في وحدة التحليل (الدرس) المتضمن في: المحتوى الرئيس، وصندوق المحتوى، والتجربة، والتقويم، والمسائل التدريبية من كتاب الفيزياء (١).

٣. تحديد مستويين لبطاقة تحليل المحتوى: متضمن ويشمل (منخفض، متوسط، عالٍ)، وغير متضمن للكشف عن تضمين المهارات في محتوى كتاب الفيزياء (١).

٤. قد لا تكون العبارة التي اكتُشفت في الدرس مماثلة لفظيًّا للمؤشر، فلا بد من فهم العبارة للكشف عن مدى تضمينها لمهارات القرن الحادي والعشرين.

٥. تتبع مدى تضمين المؤشر في كل درس من كتاب الفيزياء (١).

٦. حساب عدد تكرارات كل مؤشر بغض النظر عن عدد مرات وروده في وحدة التحليل.

٧. استخدام جداول التفريغ؛ حيث سُجِّلت بيانات وحدة التحليل في بطاقة التحليل، وتتضمن بيانات عامة مثل: اسم الفصل، واسم الدرس، واسم المحلل، ثم تتبعها جداول التحليل ومهارات القرن الحادي والعشرين المحددة في الدراسة، والمؤشرات الدالة عليها، وعدد التكرارات لكل مؤشر في الدرس والنسبة المئوية ومستوى تضمينها في كتاب الفيزياء (١).

٤. معيار الحكم على مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الفيزياء (١):

استفاد الباحثان من دراسة كلٍّ من سبحي (٢٠١٦) ؛ والغامدي والخزيم (٢٠١٦) ؛ والمنصور والعديلي (٢٠١٨) لاعتماد معيار الحكم على مستوى مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، كما هو موضح في الجدول (٣).

جدول (٣) تقدير مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين وفق النسب المئوية

مستوى التضمين	غير متضمن	متضمن		
		منخفض	متوسط	عالٍ
النسبة المئوية	صفر	أكبر من٠٪ إلى أقل من ٣٣٪	من ٣٣٪ إلى أقل من ٦٦٪	من ٦٦٪إلى ١٠٠٪

الأساليب الإحصائية:

طبق الباحثان الأساليب الإحصائية الآتية:

١. حساب التكرارات والنسب المئوية لمهارات القرن الحادي والعشرين؛ لتحديد المهارات ومستوى تضمينها والأكثر تضمينًا منها في كتاب الفيزياء (١).

٢. معادلة هولستي (Holsti) لحساب ثبات بطاقة التحليل من خلال معامل الاتفاق بين المحللين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على: ما مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين المقترح تضمينها في مناهج العلوم، مثل: دراسة المنصور والعديلي (٢٠١٨) ؛ وإطار الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (٢٠٠٩) ؛ للوصول إلى قائمة لهذه المهارات المقترح تضمينها في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، بعد عرضها على مجموعة من المحكمين، وتكونت في صورتها النهائية من (٢٢) مؤشرًا تدل على مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي ظهرت في ثلاثة مجالات رئيسة، وهي مهارات: التعلم والابتكار، والثقافة الرقمية، والمهنة والحياة، ويوضح الجدول (٤) القائمة التي تم التوصل إليها.

جدول (٤) قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين

المجال الرئيس	المؤشرات الدالة على المهارات
يتضمن المحتوى:	
مهارات التعلم والابتكار	أسئلة تسهم في دعم الأفكار الجديدة.
	أسئلة تُحفز عمليات التفكير (مثل العصف الذهني والاستنتاج والتحليل).
	أنشطة/ ومواقف تعليمية تشجع على التفكير الناقد وحل المشكلات.
	أنشطة/ ومواقف تعليمية توجه المتعلم للوصول إلى المعرفة من خلال الاكتشاف والاستقصاء.
	توجيهًا لعرض تفسيرات جديدة لنتائج التجربة.

جدول (٤) قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين

المجال الرئيس	المؤشرات الدالة على المهارات
يتضمن المحتوى:	
	تحفيزًا للمتعلم على التواصل مع زملائه والعمل بشكل تعاوني.
	توظيفًا للأفكار المبتكرة في حل المشكلات في الحياة.
	تطبيقًا للنظريات والمعلومات في مواقف حقيقية من الحياة اليومية.
مهارات الثقافة الرقمية	توجيهًا لإجراء تجارب علمية باستخدام التقنية داخل المختبر.
	توظيفًا للتقنية في المواقف التعليمية.
	أساليبَ تُنمي التقويم الناقد للمعلومات أثناء جمعها.
	توجيهًا لتوثيق المعلومات عند جمعها من مصادرها الأصلية.
	عرضًا لأمثلة من تقنيات حديثة.
	توضيحًا لعلاقة التقنية بالعلم والمجتمع والبيئة.
مهارات المهنة والحياة	مواقف تعليمية توجه المتعلم إلى التأقلم مع الحالات الطارئة (كعدم توافر أدوات كافية لتنفيذ تجربة علمية).
	قضايا علمية مجتمعية محلية مهمة.
	تحفيزًا على تحمل المسئولية تجاه بيئته.
	مواقف تعليمية تتطلب من المتعلم التوصل إلى خبرات معينة من خلال استشارة المختصين والخبراء.
	مواقف تعليمية تُنمي لدى المتعلم القدرةَ على القيادة.
	مواقف تعليمية مُدعمة بمشروع يرتبط بمهن المستقبل.
	تحفيزًا للمتعلم على تنمية مهاراته ليصبح موجهًا ذاتيًا.
	تشجيعًا على التكيف والتعامل مع ضغوط العمل والحياة.

تسعى مهارات القرن الحادي والعشرين متمثلة في مهارات مجالاتها الثلاثة: التعلم والابتكار، والثقافة الرقمية، والمهنة والحياة؛ إلى انسجام المتعلمين في

عملية التعلم، وتنمية المهارات لديهم؛ كالإبداع، والابتكار، والقيادة، والمبادرة، والمسؤولية، والتعاون، والتفكير الناقد، واستخدام أدوات التقنية والتكيف مع المتغيرات، وحل المشكلات والقضايا التي تواجههم في الحياة مما يضمن مشاركتهم الفاعلة في المجتمع، وتلبية حاجاتهم في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، وتهيئتهم لمستقبل مهني يواكب تحديات العصر والتطورات التقنية المتلاحقة، مما يضمن تحقيق النجاح للمتعلمين في حياتهم وعملهم في هذا القرن.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني على: ما مستوى مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل كتاب الفيزياء (١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية باستخدام بطاقة تحليل المحتوى، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة من مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة في كتاب الفيزياء (١) بالنسبة لكل مجال من مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (٥) تكرار المهارة بالنسبة لكل مجال من مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين

المجال	التكرار	النسبة المئوية	مستوى التضمين
المجال الأول (التعلم والابتكار)	١١٠٣	٣٨،٩٢	مرتفع
المجال الثاني (الثقافة الرقمية)	٥٣	٤٤،٤	منخفض
المجال الثالث (المهنة والحياة)	٣٨	١٨،٣	منخفض
المجموع	**١١٩٤**	٪١٠٠	

يتضح من الجدول رقم (٥) أن مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين كان متفاوتًا في كتاب الفيزياء (١)، حيث كان مستوى تضمين مهارات المجال الأول (التعلم والابتكار) مرتفعًا، وبنسبة تبلغ (٣٨،٩٢٪)، والأعلى تكرارًا، إذ بلغ تكرار تضمين مهاراته (١١٠٣) مرة في كتاب الفيزياء (١)، ويليه مستوى تضمين مهارات المجال الثاني (الثقافة الرقمية)، حيث جاء منخفضًا، ونسبة تضمين مهاراته (٤٤،٤٪)، حيث تكررت مهاراته (٥٣) مرة، وكان مستوى تضمين مهارات المجال الثالث (المهنة والحياة) منخفضًا، ونسبة تضمين مهاراته تبلغ (١٨،٣٪)، والأقل تكرارًا، إذ تكررت مهاراته (٣٨) مرة في كتاب الفيزياء (١).

ويبين الجدول التالي تكرار مهارات القرن الحادي والعشرين بالنسبة للمجال الأول (مهارات التعلم والابتكار) والنسب المئوية لتضمينها.

جدول (٦) تكرار المهارة بالنسبة للمجال الأول (التعلم والابتكار) والنسب المئوية

م	المؤشرات الدالة على مهارات القرن الحادي والعشرين	التكرار	النسبة المئوية	مستوى التضمين
١	أسئلة تسهم في دعم الأفكار الجديدة.	٤٦	١٧،٤	منخفض
٢	أسئلة تُحفز عمليات التفكير (مثل العصف الذهني والاستنتاج والتحليل).	٥٥٥	٣٢،٥٠	متوسط
٣	أنشطة/ ومواقف تعليمية تشجع على التفكير الناقد وحل المشكلات.	٢٤٤	١٢،٢٢	منخفض
٤	أنشطة/ ومواقف تعليمية توجه المتعلم للوصول إلى المعرفة من خلال الاكتشاف والاستقصاء.	١٢٦	٤٢،١١	منخفض
٥	توجيهًا لعرض تفسيرات جديدة لنتائج التجربة.	٩	٨٢،٠	منخفض
٦	تحفيزًا للمتعلم على التواصل مع زملائه والعمل بشكل تعاوني.	١٤	٢٧،١	منخفض

٧	توظيفًا للأفكار المبتكرة في حل المشكلات في الحياة.	٥	٤٥،٠	منخفض
٨	تطبيقًا للنظريات والمعلومات في مواقف حقيقية من الحياة اليومية.	١٠٤	٤٣،٩	منخفض
مجموع التكرارات للمجال الأول (التعلم والابتكار)		**١١٠٣**	**١٠٠**	

يتضح من الجدول رقم (٦) نتائج المجال الأول (مهارات التعلم والابتكار)، أن مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الفيزياء (١) جاء متفاوتًا بين مستوى تضمين منخفض ومتوسط، وبنسبة تضمين تتراوح بين ٤٥،٠٪ إلى ٣٢،٥٠٪، وكانت المهارة الأعلى مستوى هي مهارة"أسئلة تُحفز عمليات التفكير مثل العصف الذهني والاستنتاج والتحليل"، وبنسبة تضمين بلغت (٣٢،٥٠٪)، حيث كان تكرارها في كتاب الفيزياء (١) بواقع (٥٥٥) مرة، وتليها مهارة"أنشطة/ ومواقف تعليمية تشجع على التفكير الناقد وحل المشكلات"، وبمستوى تضمين منخفض، وبنسبة (١٢،٢٢٪)، وتكررت في كتاب الفيزياء (١) بواقع (٢٤٤) مرة. وهذا يساعد المتعلم على الانسجام في عملية التعلم، وتنمية مهارات التفكير العليا من تحليل وربط واستنتاج وتوليد الأفكار ونقدها وإبداء المتعلم رأيه في أي موقف تعليمي أو نشاط أو مشكلة، سواءٌ كان مؤيدًا أو معارضًا مع تقديم الحجة والدليل. ويرى الباحثان أن طبيعة كتاب الفيزياء (١) وما يحتويه في الدرس من أسئلة وتمارين تحفز وتشجع على التفكير الناقد وحل المشكلات والإبداع والعصف الذهني والتحليل والتفسير والاستنتاج والاكتشاف وارتباط المعارف والمعلومات بحياة المتعلم، مما يؤدي إلى انخراط المتعلم في تطبيق ما تعلمه عند حل المشكلات المعقدة التي تتطلب مهارات

التفكير العليا ليصل إلى حلول جديدة مبتكرة للمشكلات. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إلية دراسة الباز (٢٠١٣) من أن مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات كانت الأعلى تضمينًا، وبنسبة منخفضة بلغت (٣،٢٣٪) في الأنشطة العلمية والمحتوى لمنهج العلوم للصف الثالث الإعدادي في مصر.

وتؤكد دراسة كلٍّ من يونس (٢٠١٦)، والمنصور والعديلي (٢٠١٨) على أن مهارات القرن الحادي والعشرين تضمن تكيف المتعلمين في عملية التعلم، وفهم المواد الدراسية من خلال التفكير الناقد وحل المشكلات، وتعِدُّهم للابتكار والإبداع. وعززت ذلك دراسة حنفي (٢٠١٥)، إذ أظهرت أن مهارات القرن الحادي والعشرين تسهم في إعداد المتعلمين لمواجهة التحديات المستقبلية، وتساعدهم على الإبداع والابتكار. وتختلف مع نتائج دراسة سبحي (٢٠١٦) حيث كانت مهارة"يقدم المحتوى طرقًا مختلفة لابتكار الأفكار كالعصف الذهني"الأدنى مستوى في مجال مهارات التفكير والإبداع، وبنسبة تضمين (٨٪)، وتكررت بواقع (١٦) مرة في كتابي العلوم للصف الأول المتوسط للفصل الدراسي الأول والثاني، وبررت النتيجة لإهمال هذه المهارات وعدم تناولها في كتابي العلوم بالشكل المطلوب.

في حين ظهر مستوى تضمين مهارة"توظيفًا للأفكار المبتكرة في حل المشكلات في الحياة"في كتاب الفيزياء (١) منخفضًا، والأقل تضمينًا، وبنسبة بلغت (٤٥،٠٪)، وهي نسبة متدنية، وتكررت في كتاب الفيزياء (١) بواقع خمس مرات فقط، وقد ظهرت مهارة"توجيهًا لعرض تفسيرات جديدة لنتائج التجربة"بمستوى تضمين منخفض، وبنسبة تضمين تبلغ (٨٢،٠٪)، وتكررت

بواقع تسع مرات في كتاب الفيزياء (١). في حين كان مستوى تضمين مهارة"تحفيز المتعلم على التواصل مع زملائه والعمل بشكل تعاوني"منخفضًا، وبنسبة تضمين تبلغ (٢٧،١٪)، وتكررت في كتاب الفيزياء (١) بواقع (١٤) مرة. وسبب ذلك يعود إلى أن توظيف الأفكار الإبداعية المبتكرة يتطلب من المتعلم أن يقوم بإجراء التجارب العلمية بنفسه، ويتوصل إلى تفسير وتحليل واستقصاء واستنتاج النتائج من ذاته ليكون التعلم ذا معنى، والتأكيد على الفهم العميق للمحتوى، وذلك بالتركيز على تجارب ومشكلات ومشروعات تتطلب من المتعلم استخدام معلوماته بطرق جديدة ومبتكرة من خلال تواصله وتعاونه مع زملائه لتوسيع فهمه وتبادل المعرفة والخبرات. ويعزو الباحثان انخفاض تضمين كتاب الفيزياء (١) لتلك المهارات لضعف اهتمام المحتوى بمواقف وأنشطة تدعم الأفكار الجديدة وإجراء التجارب وتفسيرها، ومهارات التعاون والتواصل والعمل ضمن الفريق الواحد، مما أدى لظهور هذه المهارات بشكل عرضي وغير مخطط لها عند بناء وتطوير كتاب الفيزياء (١). وأكدت دراسة سوتو (Suto،٢٠١٣) ابتكار وتطوير الأفكار الجديدة والقيمة وتنفيذها وتفسيرها بفاعلية، وتنمية مهارات التعلم التعاوني والبحث والاتصال الفعّال. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إلية نتائج دراسة الباز (٢٠١٣) في أن تضمين مهارة"التعاونية"كان بمستوى منخفض، ونسبة تضمين بلغت (٦،٤٪)، وبررت ذلك بعدم اعتماد الأنشطة على العمل الجماعي، فلم يتم توزيع المهام بين أفراد الجماعة، ولا يوجد تقييم ونقد ما قاموا به من مهام وأنشطة. في حين تختلف مع ما توصلت إليه دراسة سبحي (٢٠١٦) في أن

تضمين مهارة"يطلب تفسيرات غير مألوفة للبيانات والأشكال"بنسبة بلغت (٣٢٪) الأكثرَ تكرارًا في مجال مهارات التفكير والإبداع، وتضمين مهارة"يعزز المحتوى الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التعاوني"كان الأعلى تكرارًا في مجال مهارات التعاون والعمل في فريق القيادة، بواقع (٢٧) مرة في كتابي العلوم للصف الأول المتوسط للفصل الدراسي الأول والثاني، وبررت ذلك بوجود أنشطة وتطبيقات تنمي مهارات التعاون والعمل ضمن الفريق الواحد. ويبين الجدول التالي تكرار مهارات القرن الحادي والعشرين بالنسبة للمجال الثاني (مهارات الثقافة الرقمية) والنسب المئوية لتضمينها.

جدول (٧) تكرار المهارة بالنسبة للمجال الثاني (مهارات الثقافة الرقمية) والنسب المئوية

م	المؤشرات الدالة على مهارات القرن الحادي والعشرين	التكرار	النسبة المئوية	مستوى التضمين
١	توجيهًا لإجراء تجارب علمية باستخدام التقنية داخل المختبر.	٠	٠،٠	غير متضمن
٢	توظيفًا للتقنية في المواقف التعليمية.	٢٩	٧٢،٥٤	متوسط
٣	أساليبَ تُنمي التقويم الناقد للمعلومات أثناء جمعها.	٠	٠،٠	غير متضمن
٤	توجيهًا لتوثيق المعلومات عند جمعها من مصادرها الأصلية.	١	٨٩،١	منخفض
٥	عرضًا لأمثلة لتقنيات حديثة.	٢٠	٧٤،٣٧	متوسط
٦	توضيحًا لعلاقة التقنية بالعلم والمجتمع والبيئة.	٣	٦٦،٥	منخفض
مجموع التكرارات للمجال الثاني (الثقافة الرقمية)		**٥٣**	**١٠٠**	

يتضح من الجدول رقم (٧) نتائج المجال الثاني (مهارات الثقافة الرقمية)، أن مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الفيزياء (١) يتفاوت بين مستوى غير متضمن ومستوى متضمن منخفض ومتوسط، حيث تتراوح نسبة التضمين بين ٨٩،١٪ إلى ٧٢،٥٤٪، حيث ظهرت

مهارة"توظيفًا للتقنية في المواقف التعليمية"الأعلى تكرارًا بواقع (٢٩) مرة في كتاب الفيزياء (١)، وبمستوى تضمين متوسط، وبنسبة بلغت (٧٢،٥٤٪)، وتليها مهارة"عرضًا لأمثلة لتقنيات حديثة"بمستوى تضمين متوسط، وبنسبة تضمين بلغت (٧٤،٣٧٪)، وتكررت بواقع (٢٠) مرة في كتاب الفيزياء (١)، وسبب ذلك وجود التقنيات في كتاب الفيزياء (١) مما يتيح للمتعلم تعلمها واستخدامها في البحث والتقصي للوصول إلى المعلومات وتحليلها وتنظيمها ومشاركتها مع الآخرين بأقل وقت. ويرى الباحثان أن ذلك يرجع إلى مراعاة مصممي كتاب الفيزياء (١) للمرحلة العمرية للمتعلم وقدراته على استخدام التقنية، من خلال وضع الرابط الرقمي في بداية كل درس في كتاب الفيزياء (١)، مما ساعد على تحفيز وتشجيع استخدام التقنية أثناء شرح المعلم للدرس، واسترجاع المتعلم للمعلومات بدقة في أي وقت، للوصول إلى الاستيعاب المفاهيمي في الفيزياء بعمق، مما يوفر فرصة للمتعلم لبناء معرفته على مواقع تسمح للآخرين بتقييمها، وتسمح له بتقييم معرفة الآخرين، ليصبح منتجًا للمعرفة بالإضافة لكونه مستهلكًا لها.

وأكدت الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (٢٠٠٩) ؛ ودراسة غنيم (٢٠٠٠) أهمية اكتساب مهارات الثقافة المعلوماتية في الوصول للمعلومات بكفاءة الوقت وفاعلية المصدر، واستخدام أدوات التقنية بدقة وإبداع، وإدارة تدفق المعلومات من المصادر المتنوعة. واتفقت هذه النتائج مع دراسة كاليسكان وآخرون (Caliskan، et al، ٢٠١١) في ضرورة إتقان معلمي العلوم للمحتوى العلمي والرقمي، ودمج مهارات القرن الحادي والعشرين في

أساليب تدريس المعلمين، واستخدام التقنية بفاعلية، مما ينعكس ذلك على مستوى أنشطة التعلم داخل الفصل. وتختلف عما توصلت إليه دراسة سبحي (٢٠١٦) حيث كان مستوى تضمين مهارة"مواقف تتطلب توظيف واستخدام التقنيات الحديثة"منخفضًا، وبنسبة تضمين (٦،٢٨٪)، وبررت ذلك لضعف اهتمام المحتوى بالوسائل التقنية والإعلامية وتطبيقاتها. ودراسة الغامدي والحزيم (٢٠١٦) في انخفاض مستوى تضمين مهارات ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال بنسبة تضمين بلغت (٣،٤٪)، وفسروا ذلك أن محتوى مقررات الرياضيات في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لم تتضمن بالقدر الكافي لتلك المهارات، وأن مقرر الحاسب لم يدرج ضمن المقررات الدراسية في المرحلة الابتدائية.

في حين ظهرت مهارة"توجيهًا لإجراء تجارب علمية باستخدام التقنية داخل المختبر"، ومهارة"أساليبَ تُنمي التقويم الناقد للمعلومات أثناء جمعها"بمستوى غير متضمن في كتاب الفيزياء (١) ؛ لأن استخدام التقنيات الرقمية كالحاسب الآلي وأدوات الاتصال والإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي يساعد المتعلم في جمع المعلومات من المصدر الأساسي لها وتوثيقها، ويفكر بطريقة ناقدة في المعلومات التي توصل إليها، مما يتيح للمتعلم إجراء التجارب العلمية في المختبرات الافتراضية، وإدارة المعلومات ودمجها ونقدها وربطها بمجتمع المتعلم وبيئته، بهدف العمل والمشاركة في اقتصاد المعرفة. ويرى الباحثان ضعف اهتمام المحتوى بمواقف وأنشطة وتجارب تشجع على اكتساب مهارات الثقافة الرقمية والمعلوماتية داخل المختبر

كاستخدام المختبرات الافتراضية، ولم تتضمن تلك المهارات في كتاب الفيزياء (١) بشكل منهجي مقصود، بالتالي لم تنعكس في المحتوى بالشكل العلمي الصحيح. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المنصور والعديلي (٢٠١٨) في عدم تضمين بعض مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب العلوم للصف السابع في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، منها: مهارة"أساليب تقويم المعلومات"، ومهارة"الأمانة العلمية"، وبررا ذلك بعدم وجود هذه المهارات في محتوى كتاب العلوم. ودراسة سبحي (٢٠١٦) في تضمين مهارة"تقويم المعلومات تقويمًا نقديًّا"بمستوى منخفض، وبلغت نسبته (٦٪)، في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط للفصل الدراسي الأول والثاني في المملكة العربية السعودية. ودراسة شلبي (٢٠١٤) في عدم تضمين مهارات الثقافة المعلوماتية في كتب العلوم في التعليم الأساسي في مصر، وبررت بعدم تناولها في محتوى كتب العلوم.

ويبين الجدول التالي تكرار مهارات القرن الحادي والعشرين بالنسبة للمجال الثالث (مهارات المهنة والحياة) والنسب المئوية لتضمينها.

جدول (٨) تكرار المهارة بالنسبة للمجال الثالث

(مهارات المهنة والحياة) والنسب المئوية

م	المؤشرات الدالة على مهارات القرن الحادي والعشرين	التكرار	لنسبة المئوية	مستوى التضمين
١	مواقف تعليمية توجه المتعلم إلى التأقلم مع الحالات الطارئة. (كعدم توافر أدوات كافية لتنفيذ تجربة علمية).	٤	٥٣،١٠	منخفض
٢	قضايا علمية مجتمعية محلية مهمة.	٠	٠،٠	غير متضمن
٣	تحفيزًا على تحمل المسئولية تجاه بيئته.	٣	٨٩،٧	منخفض
٤	مواقف تعليمية تتطلب من المتعلم التوصل إلى خبرات معينة من خلال استشارة المختصين والخبراء.	١	٦٣،٢	منخفض

٥	مواقف تعليمية تُنمي لدى المتعلم القدرة على القيادة.	١	٦٣،٢	منخفض
٦	مواقف تعليمية مُدعمة بمشروع يرتبط بمهن المستقبل.	١	٦٣،٢	منخفض
٧	تحفيزًا للمتعلم على تنمية مهاراته ليصبح موجهًا ذاتيًا.	٢١	٢٦،٥٥	متوسط
٨	تشجيعًا على التكيف والتعامل مع ضغوط العمل والحياة.	٧	٤٢،١٨	منخفض
مجموع التكرارات للمجال الثالث (المهنة والحياة)		**٣٨**	**١٠٠**	

يتضح من الجدول رقم (٨) نتائج المجال الثالث (مهارات المهنة والحياة)، أن مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الفيزياء (١) يتفاوت بين مستوى غير متضمن ومستوى متضمن منخفض ومتوسط، حيث تتراوح نسبة التضمين بين (٦٣،٢٪) إلى (٢٦،٥٥٪)، حيث كانت مهارة"تحفيزًا للمتعلم على تنمية مهاراته ليصبح موجهًا ذاتيًا"المهارة الأعلى تكرارًا بواقع (٢١) مرة في كتاب الفيزياء (١)، وبمستوى تضمين متوسط وبلغت نسبته (٢٦،٥٥٪) ؛ لأن طبيعة العلم تعتمد على طرح مجموعة من التساؤلات حول الظواهر الطبيعية المحيطة بالمتعلم ليفهمها ويفسرها، وهذه التساؤلات تساعد على توجيه المتعلم لمحاولة البحث عن الإجابة، وتنمي لديه المبادرة والتوجيه الذاتي، وتشجعه على التعلم مدى الحياة. ويعزو الباحثان ذلك إلى اهتمام محتوى كتاب الفيزياء (١) بوجود الرابط الرقمي في بداية كل درس، مما يسهم في تنمية مهارات المتعلم وقدراته بحيث يصبح قادرًا على رصد وتحديد وترتيب أولوياته، وينجز المهام دون إشراف المعلم، وبذلك يسعى لاكتساب مزيدٍ من الخبرات حول ما يتعلمه ذاتيًا، مما يساعده على اتخاذ القرار في حياته اليومية. وتؤكد الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (٢٠٠٩) أهمية مبادرة المتعلم وتوجيه الذاتي، والتزامه بعملية التعلم واكتساب الخبرات باعتبارها عملية مستمرة مدى الحياة. وأكدت دراسة

جونسون (Johnson، ٢٠٠٩) ضرورة اكتساب المتعلمين لمهارة المرونة والتكيف لمواجهة التغيرات والتطورات السريعة للاتصال والتعلم والعمل والحياة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي والخزيم (٢٠١٦) في أن مستوى تضمين مهارة"المهنة والتعلم المعتمد على الذات"في كتب الرياضيات في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية كان متوسطاً، وبنسبة تضمين بلغت (٥،٥٤٪)، وبررا ذلك بطبيعة كتب الرياضيات وقدرتها على تفعيل أكبر قدر من العمليات العقلية، وإثارة المتعلم وتشويقه من خلال حل المسائل والأنشطة، والاهتمام بربط المعلومات والبيانات بالحياة وتفسيرها وتحليلها لدعم التكيف لأدوار ومسئوليات مختلفة. وتختلف عما توصلت إليه دراسة شلبي (٢٠١٤) في عدم تضمين مهارة"المبادرة والتوجيه الذاتي"، وبررت ذلك بعدم تناول هذه المهارة في محتوى مناهج العلوم في التعليم الأساسي في مصر، وما تتسم به مناهج العلوم بالقصور الشديد والمعالجة السطحية لهذه المهارة، ودراسة المنصور والعديلي (٢٠١٨) في عدم تضمين مهارة"المراقبة الذاتية أثناء تحقيق الأهداف"، وذكرا أن سبب ذلك إغفال وجود تلك المهارات في محتوى كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

في حين ظهر مستوى تضمين مهارة"مواقف تعليمية تتطلب من المتعلم التوصل إلى خبرات معينة من خلال استشارة المختصين والخبراء"، ومهارة"مواقف تعليمية تُنمي لدى المتعلم القدرة على القيادة"، ومهارة"مواقف تعليمية مُدعمة بمشروع يرتبط بمهن المستقبل"بأقل مستوى، وبنسبة (٦٣،٢٪)، حيث تكررت مرة واحدة فقط في كتاب الفيزياء (١)، في حين

لم يتم تضمين مهارة"قضايا علمية مجتمعية محلية مهمة"في كتاب الفيزياء (١) ؛ وذلك لأن طبيعة تعليم العلوم تتيح للمتعلم فرصة التعلم من خلال المشروعات أو المهمات الأدائية، والعمل بفاعلية مع المجموعات، بحيث يكون المتعلم قادرًا على التخطيط، ووضع الأولويات، وإدارة العمل، وضبط الوقت، وتحمل المسئولية عن النتائج، والتواصل مع الخبراء والمختصين في مجال العلوم لاكتساب الخبرات، ومناقشة القضايا العلمية المجتمعية، ومشاركة النتائج التي توصل إليها مع بيئته ومجتمعه. ويرى الباحثان انخفاض تضمين تلك المهارات في محتوى كتاب الفيزياء (١) لضعف اهتمام المحتوى بالتعلم المستند إلى المشروعات المرتبط بحياة المتعلم ومهنته المستقبلية، إذ تبين أن تلك المهارات غير موظفة بطريقة علمية صحيحة، فكتاب الفيزياء (١) لم يُبنَ على مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل مقصود، وبذلك لم ينعكس تضمين تلك المهارات بالشكل المطلوب. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة سبحي (٢٠١٦) في انخفاض مستوى تضمين مهارة"ينمي الشعور بالمسئولية وتحمل النتائج"، بنسبة تضمين بلغت (٧،١٥٪)، وتضمين مهارة"تتضمن مواقف تعليمية بالمشروعات الجماعية"بمستوى منخفض، وبنسبة بلغت (٦،٨٪)، وبررت ذلك بإغفال محتوى كتابي العلوم للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول والثاني في المملكة العربية السعودية لتلك المهارات. وأكدت دراسة المنصور والعديلي (٢٠١٨) وجود بعض المهارات بشكل عرضي في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن كمهارات المبادرة، والقيادة، وتحمل المسئولية في الفريق، والتكيف مع الأدوار المختلفة. واختلفت مع ما توصلت إليه دراسة بيل (Bell، ٢٠١٠)، إذ أثبت

فعالية التعلم المستند على المشروعات في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، من خلال البحث وابتكار المشاريع التي تعكس معرفة المتعلمين وتعلمهم، وتنمي قدرتهم على حل المشكلات الحقيقية. وتعزو الباحثة عدم تضمين مهارة"القضايا علمية مجتمعية محلية مهمة"في كتاب الفيزياء (١)، إلى عدم وجود محتوى مناسب لتلك المهارة في كتاب الفيزياء (١). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المنصور والعديلي (٢٠١٨) في عدم تضمين مهارة"توضيح القضايا القانونية والأخلاقية"في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

ينص السؤال الثالث على: ما مهارات القرن الحادي والعشرين الأكثر تضمينًا في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟ وللإجابة عن هذا السؤال، حسبت التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة من مهارات القرن الحادي والعشرين ولكل مجال من مجالات المهارات المتضمنة في كتاب الفيزياء (١) بالنسبة لمجموع تكرارات تضمين المهارات في الكتاب ككل، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية لتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الفيزياء (١) بالنسبة لتضمين المهارات ككل

المجال	التكرار	النسبة المئوية	مستوى التضمين
المجال الأول (التعلم والابتكار)	١١٠٣	٣٨،٩٢	عالٍ
المجال الثاني (الثقافة الرقمية)	٥٣	٤٤،٤	منخفض
المجال الثالث (المهنة والحياة)	٣٨	١٨،٣	منخفض
المجموع	**١١٩٤**	**١٠٠**	

يتضح من جدول (٩) أن مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الفيزياء (١) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية كان متفاوتًا بين مستوى تضمين منخفض ومستوى تضمين مرتفع، وتتراوح نسبة التضمين بين (١٨،٣٪) إلى (٣٨،٩٢٪)، حيث ظهر المجال الأول (مهارات التعلم والابتكار) الأكثر تضمينًا في كتاب الفيزياء (١)، وبمستوى تضمين مرتفع، وبنسبة بلغت (٣٨،٩٢٪)، وتكررت مهاراته بواقع (١١٠٣) مرة في كتاب الفيزياء (١) ؛ وذلك لأن مهارات التعلم تنمي لدى المتعلم مهارات التفكير العليا من العصف الذهني، والتحليل، والاستنتاج، وربط الجانب المعرفي للمحتوى بتطبيقات من العالم الواقعي في حياة المتعلم بحيث تتيح للمتعلم تحليل المشكلة التي تواجهه، واتخاذ القرار حول أكثر الطرق فاعلية لحل هذه المشكلة، ليصبح المتعلم قادرًا على تكوين الأفكار الجديدة والجديرة بالاهتمام، ويُضيف ويُحلل ويُقيّم أفكاره لتحسينها، مع الاهتمام بالابتكار والإبداع، والأصالة في العمل، والتفكير الناقد، والتواصل والتعاون مع زملائه. ويرى الباحثان أن التركيز على تضمين مهارات المتعلم والابتكار في محتوى كتاب الفيزياء (١) كان نتيجة اهتمام مصممي ومطوري كتاب الفيزياء (١) بمهارات التعلم والابتكار، منها: التفكير الناقد وحل المشكلات، والإبداع والابتكار، والاتصال والتعاون، وحاجة تعلم الفيزياء إليها، مما انعكس ذلك على تأكيد الفهم العميق للمحتوى، وتضمين مهارات التعلم والابتكار من خلال المواقف التعليمية والأنشطة والمسائل التدريبية والتقويم والتجارب العملية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المنصور والعديلي (٢٠١٨)

في تضمين مهارات التعلم والابتكار بمستوى مرتفع، وبنسبة بلغت (٩٩،٧٤٪) في كتاب العلوم للصف الخامس، ونسبة تضمين بلغت (٠٨،٧٧٪) في كتاب العلوم للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وبرر ذلك بأن مصممي ومطوري كتب العلوم اهتموا أثناء عملية التطوير بأغلب مهارات التعلم والابتكار، وضمنوها على شكل أنشطة تدريسية وتقويمية. ودراسة الباز (٢٠١٣) في أن أعلى نسبة تضمين مهارات مجال التعلم والابتكار في المحتوى والأنشطة العلمية في كتاب العلوم الصف الثالث الإعدادي في مصر كانت في مهارة التفكير الناقد والاتصال، حيث تحقق أكثر من ٥٠٪ من المهارات الفرعية. واختلفت مع دراسة غنيم (٢٠٠٠) في أن مستوى تضمين مهارات التعلم والابتكار في منهج علم الأحياء في المملكة العربية السعودية كان منخفضًا، وبنسبة تضمين بلغت (٨٧،٢٥٪)، ولا يحقق متطلبات التربية العلمية.

ويليه المجال الثاني (مهارات الثقافة الرقمية) بمستوى تضمين منخفض في كتاب الفيزياء (١)، وبنسبة بلغت (٤٤،٤٪)، وتكررت مهاراته بواقع (٥٣) مرة؛ وهذا لأن الثقافة المعلوماتية والتقنية تتطلب من المتعلم استخدام التقنيات الرقمية كأداة للبحث، والتنظيم، والتقويم، وجمع وتحليل البيانات، ومشاركتها مع الآخرين، واكتساب مهارة الوصول للمعلومات بفاعلية وكفاءة وتقويمها، وتقدير مصداقية صحة وموثوقية المعلومات التي توصل إليها، والتفكير بطريقة ناقدة بها، ليكون متعلمًا مثقفًا معلوماتيًّا. ويرى الباحثان أن سبب انخفاض تضمين مهارات الثقافة الرقمية مثل الثقافة المعلوماتية والثقافة التقنية وجود

بعض المهارات بشكل سطحي وغير موظفة بطريقة علمية صحيحة، وبذلك لم تتضمن بشكل مقصود عند تطوير وبناء كتاب الفيزياء (١)، وبالتالي لم تنعكس هذه المهارات في المحتوى بالقدر الكافي. وأكد ترلينج وفادل (٢٠١٣) ؛ ودراسة غنيم (٢٠٠٠) ضرورة إلمام المتعلمين بمهارات الثقافة المعلوماتية، بحيث تساعدهم على تحديد احتياجاتهم من المعلومات والوصول إليها وتقييمها، ثم استخدامها بالكفاءة المطلوبة. واتفقت مع دراسة سبحي (٢٠١٦) في انخفاض مستوى تضمين مجال (ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال) في كتابي العلوم للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، بنسبة تضمين بلغت (٦٥،١٢٪)، وبررت ذلك بتناولها بشكل عرضي في محتوى الكتاب، وتم طرحها نتيجة اجتهاد مؤلفي كتب العلوم لتحقيق هذه المهارات. ودراسة المنصور والعديلي (٢٠١٨) في انخفاض مستوى تضمين مهارات مجال (الثقافة الرقمية) في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وبنسبة تضمين (٧٦،٢٩٪)، وفسرا ذلك بإغفال محتوى كتب العلوم لهذه المهارات، واعتماد المؤلفين على ترجمة الكتب الأجنبية للحصول على محتوى الكتب الدراسية. واختلفت مع دراسة شلبي (٢٠١٤) في عدم تضمين مهارات مجال (الثقافة المعلوماتية) في كتب العلوم بالتعليم الأساسي في مصر، وبررت ذلك بعدم تناولها في محتوى كتب العلوم بشكل منهجي.

في حين ظهر المجال الثالث (مهارات المهنة والحياة) الأقل تضمينًا، بمستوى منخفض في كتاب الفيزياء (١)، وبنسبة بلغت (١٨،٣٪)، حيث

تكررت مهاراته بواقع (٣٨) مرة في كتاب الفيزياء (١) ؛ وذلك لأن مهارات المهنة والحياة تتطلب تنمية مهارات المتعلم ليصبح موجهًا ذاتيًّا، قادراً على التكيف والمرونة، وتحمل المسئولية، وإدارة المشروعات، وقيادة الآخرين ليصل إلى نتائج إيجابية تنعكس على حياته وبيئته، سعيًا للنجاح في الحياة وبيئات العمل ذات المنافسة العالمية في عصر الاقتصاد المعرفي. ويرى الباحثان أن انخفاض مستوى تضمين مهارات المهنة والحياة نتج بسبب عملية تطوير كتاب الفيزياء (١)، حيث ركزت بشكل كبير على بعض مهارات التعلم والابتكار، مثل: التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات الإبداع والابتكار، وانعكس ذلك على محتوى كتاب الفيزياء (١)، مما أدى إلى ضعف في اهتمام المحتوى بمهارات المهنة والحياة المرتبطة بالمشروعات وتحمل المسئولية، أو عدم وجود محتوى مناسب لها في كتاب الفيزياء (١) مثل مهارة"القضايا علمية مجتمعية محلية مهمة". وتتطلع الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (٢٠٠٩) في دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس العلوم ليسد الفجوة بين المدرسة والمهنة والحياة. وأكدت دراسة جونسون (Johnson، ٢٠٠٩) ؛ ودراسة حنفي (٢٠١٥) الاهتمام بمهارات المهنة والحياة، وضرورة إكسابها للمتعلمين لإعدادهم لمواجهة التحديات المستقبلية والنجاح في المهنة والحياة والمشاركة بفاعلية في الحياة المدنية. واتفقت مع دراسة سبحي (٢٠١٦) في انخفاض مستوى تضمين مهارات مجال المهنة والتعلم المعتمد على الذات في كتابي العلوم للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، وبنسبة بلغت (٩،٢٨٪)، وفسرت ذلك بقصور

المحتوى في تناول تلك المهارات، وإغفال دورها البارز في إعداد المتعلم للحياة. ودراسة الباز (٢٠١٣) في أن ٨٠٪ وأكثر من قائمة معايير منهج العلوم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لا تتحقق في كتاب العلوم للصف الثالث الإعدادي في مصر، وكان مستوى معالجة كتابي العلوم لمعايير المنهج في ضوء هذه المهارات متدنيًا. ودراسة شلبي (٢٠١٤) توصلت إلى أن هناك تدنيًا واضحًا في تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم في المرحلة الأساسية في مصر، وأوصت بضرورة دمج تلك المهارات في محتوى كتب العلوم. واختلفت مع دراسة المنصور والعديلي (٢٠١٨) في أن تضمين مهارات مجال المهنة والحياة في كتاب العلوم للصف السابع في الأردن جاء بمستوى متوسط، وبلغت نسبته (٣،٤٢٪)، وبررا ذلك بظهور بعض المهارات بشكل عرضي في المحتوى، وإغفال عدد من مهارات المهنة والحياة، مثل: إدارة الوقت، ومهارة المراقبة الذاتية أثناء تحقيق الأهداف.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يرى الباحثان تقديم التوصيات الآتية:

١. استفادة خبراء التربية ومطوري المناهج من نتائج الدراسة بتقديم محتوى لكتاب الفيزياء (١) يسهم في تحقيق مهارات الثقافة الرقمية ومهارات المهنة والحياة.

٢. بناء أنشطة ومواقف تعليمية في كتاب الفيزياء (١) تنمي مهارات الثقافة الرقمية ومهارات المهنة والحياة لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٣.دمج مهارات الثقافة الرقمية ومهارات المهنة والحياة في محتوى كتاب الفيزياء (١) من خلال تقديم محتوى يسهم في إعداد المتعلم للحياة والعمل ومواجهة التحديات في القرن الحادي والعشرين.

المقترحات:

يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

١. دراسة مماثلة لهذه الدراسة لكتب الفيزياء (٢)، (٣)، (٤) لإجراء مقارنات بين مستويات تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين فيها.

٢. تقويم الأداء التدريسي لمعلمات ومعلمي الفيزياء في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في المملكة العربية السعودية.

٣. دراسة تكشف عن تصورات معلمات الفيزياء حول مهارات الثقافة الرقمية ومهارات المهنة والحياة في كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية.

٤. دراسة تكشف عن تصورات طالبات المرحلة الثانوية حول مهارات الثقافة الرقمية ومهارات المهنة والحياة في كتب الفيزياء.

شكر وتقدير:

"البحث مدعوم من مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود"

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الباز، مروة محمد (٢٠١٣). تطوير منهج العلوم للصف الثالث الإعدادي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة التربية العلمية، ١٦ (٦)، ٧-٤٩.

ترلينج، بيرني؛ وفادل، تشارلز (٢٠١٣). مهارات القرن الحادي والعشرين التعلم للحياة في زمننا (ترجمة: بدر عبدالله الصالح). الرياض: جامعة الملك سعود النشر العلمي والمطابع. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٩).

الحربي، عبدالله؛ الجبر، جبر (٢٠١٦). وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في محافظة الرس بمهارات المتعلمين للقرن الحادي والعشرين. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥ (٥)، ٢٤-٣٧.

حنفي، مها كمال (أبريل، ٢٠١٥). مهارات معلم القرن الحادي والعشرين. المؤتمر العلمي الدولي الثالث) الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس). مصر، جامعة أسيوط، كلية أسيوط.

روفائيل، عصام وصفي؛ يوسف، محمد أحمد (٢٠٠١). تعليم وتعلم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سبحي، نسرين حسن (٢٠١٦). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، ١ (١)، ١٦-٥٠.

شحاته، حسن (٢٠١٠). المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع. القاهرة: دار العالم العربي.

شركة تطوير للخدمات التعليمية (٢٠١٥). برامج تطوير. تم الاسترجاع ٣٠ سبتمبر، ٢٠١٨، من الرابط http: //www. tatweer. edu. sa/tatprojects

شلبي، نوال (٢٠١٤). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣ (١٠)، ١-٣٣.

طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية- مفاهيمه- أسسه- استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر.

عبدالسلام، مصطفى عبدالسلام (أبريل، ٢٠٠٦). تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة. مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة. مصر، جامعة المنصورة، كلية التربية.

العساف، صالح (٢٠٠٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الطبعة الرابعة. الرياض: مكتبة العبيكان.

الغامدي، محمد فهم؛ الخزيم، محمد ناصر (٢٠١٦). تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، (٥٣)، ٦١-٨٥.

غنيم، صافيناز علي (٢٠٠٠). تقويم منهج علم الأحياء بالمرحلة الثانوية للبنات في ضوء متطلبات التربية العلمية في مجال علم الأحياء للقرن الحادي والعشرين (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المنتدى الدولي الأول للمعلمين (أبريل، ٢٠١٨). مهارات القرن الحادي والعشرين. الرياض، المملكة العربية السعودية.

المؤتمر العلمي الخامس والدولي الثالث لكلية التربية (أبريل، ٢٠١٦). المدرسة المصرية في القرن الحادي والعشرين في ضوء الاتجاهات العالمية للتعليم. جامعة بورسعيد، مدارس بورسعيد الدولية.

مؤتمر التعلم (مايو، ٢٠١٦). قيادة التعلم: رؤى معاصرة، قطر. مركز قطر الوطني للمؤتمرات.

المنصور، عرين؛ العديلي، عبدالله (٢٠١٨). درجة تضمين كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق.

يونس، إدريس (٢٠١٦). تقويم منهج الجغرافيا للمرحلة الثانوية العامة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ٧٦ (١)، ٦٣-٩٢.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Bell، S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future، *Clearing House: A Journal of Educational Strategies، Issues and Ideas، 83 (*2)، 39-43.

Caliskan، H. ; Kumtepe، E. ; Aydin، C. ; &Kumtepe، A. (June، 2011). *Integration of 21st Century Skills in to Science Instruction: A Case of Early Childhood Teacher Education*. International Conference: The Future of Education، Florence، Italy. Retrieved on October 16، 2018، from: http: //Conference. pixel-online. net/edu_future/index. php.

Johnson ، P. (2009). The 21St Century Skills Movement. *Educational Leadrship، 67* (1)، 1-11.

Kaid، L. L. ;&Wadsworth، A. J. (1989). Content analysis: Measurement of communication behavior (EDS)، *Philip Emmert and Larry Barker*. New york: Longman، 197-217.

Sukor، N. ; Osman، K. ; & Abdullah، M. (2010). Students achievement of Malaysian 21st Century Skills in Chemistry، WALTA 2010. *Procedia Social and Behavioral Sciences، 9*، 1256-1260.

Suto، I. (2013). 21st Century Skills: Ancient، ubiquitous، enigmatic Research Matters. *Cambridge Assessment Publication،* (15)، 2-14.

The National Science Teachers Association (2013). Quality Science Education and 21st- Century Science Education and 21st- Century Skills. Retrieved on October 2، 2018، from: http: //www. nsta. org/about/positions/21stcentury.

The Organization for Economic Cooperation and Development (April، 2005). *21st Century Learning Research، Innovation and Policy*. OECD/ CERI International Conference: Learning in the 21st Century: Research، Innovation and Policy. Canada، Alberta. Retrieved on October 8، 2018، from: http: //www. oecd. org/site/educeri 21st/40554299.

The Partnership for 21St Century Skills (2006). Frame work for 21st Century Learning. United States of America، Retrieved on October 4، 2018، from: http: //www. p21. org/our-work/p21-framework.

The Partnership for 21St Century Skills (2009). *Standards: A 21st Century Skills Implementation Guide*. United States of America، Retrieved on October 4، 2018، from: http: //www. p21. org/storage/documents/p21-stateimp_ standards.

Ta'aima, R. A. (2004). *Content analysis in humanities: Concepts, Foundations, and applications*. Cairo: Dar Alfiker Press.

Tatweer Company for Educational Services (2015). Tatweer Programs. Retrieved on September 30, 2018, from: http://www.tatweer.edu.sa/tatprojects.

The 5th Scientific Conference and the 3rd International for College of Education (April, 2016). The Egyptian school in the 21st century in the light of global trends in education. Port Said University, Port Said international schools.

Younis, I. (2016). Evaluation of the geography curriculum for secondary schools in the light of 21st century skills. *Journal of the Educational Association of Social Studies, 76* (1), 63-92.

List of References:

AbdulSalam, M. A. (April, 2006). *Developing educational curricula to meet development requirements and facing globalization challenges*. Conference on Qualitative Education and its Role in Human Development in Globalization era. Egypt, Mansoura University, College of Education.

Alassaf, S. (2006). *Introduction to research in* the *behavioral sciences*. 4th Ed. Riyadh: Obeikan.

Albaz, M. M. (2013). Development of science curriculum for Grad 9 in the light of 21st century skills. *Journal of Science Education, 16*(6), pp. 7-49.

AlGhamdy, M.; & AlKhozim, K. (2016). Analysis of the content of mathematics textbook of the upper grades of the primary school in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the 21st century skills. *Education and Psychology Journal*, (53), pp. 61-85.

Alharbi, A.; & Aljabber, J. (2016). Awareness of Science Teachers in Primary School about Leaners' Skills of the 21st Century in the Province of Al-Rass. *International Interdisciplinary Journal of education, 5*(5), 24-37.

Almansour, A.; & Adili, A. (2018). *Inclusion Of 21st Century Skills in The Content Of Science Textbooks at The Basic Education Stage in Jordan* (unpublished Master thesis) .Al-Bayt University, Al-Mafraq.

Trilling, B.; & Charles, F. (2013). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Time* (Translated by: Al-Saleh, B. A.). Riyadh: King Saud University Scientific Publishing and Printing Press. (Original work published in 2009).

First International Teachers Forum. (April, 2018). 21st century skills. Riyadh, Saudi Arabia.

Ghoneim, S. A. (2000). *Evaluation of Biology curriculum in female secondary stage in light of science education requirements in Biology for 21st century* (Unpublished PhD dissertation). College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.

Hanafi, M. K. (April, 2015). *21st Century Teacher's Skills*. Third International Scientific Conference (24th of the Egyptian Association for Curriculum and Teaching Methods). Assiut College, Assiut University, Egypt.

Learning Conference. (May, 2016). Learning Leadership: Contemporary Perspectives, Qatar, Qatar National Convention Center.

Raphael, E. W.; & Yousef, M. A. (2001). *Teaching and learning mathematics in the 21st century*. Cairo: The Anglo-Egyptian Press.

Subhi, N. H. (2016). Content Analysis of 21st Century Skills in a Developed Science Course for Intermediate Schools in Saudi Arabia, *Journal of Educational Sciences, 1*(1), 16-50.

Shalaby, N. M. (2014). A proposed Framework For The Integration of the 21st Century Skills in Egyptian Science Curriculum in Basic Education. *International Interdisciplinary Journal of Education, 3*(10), 1-33.

Shehata, H. (2010). *Reference in writing Arabic Art to form the creative mind*. Cairo: Alam Al-Kutub.

21st Century Skills as Included in Physics (1) textbook for Secondary Stage in Saudi Arabia

Kholoud I. AlTurki **Pro.Jabber M. Aljabber**
Doctoral Researcher
Department of Curriculum and Instruction
College of Education- King Saud University

Abstract:

The study aimed to explore the inclusion of 21st century skills in Physics (1) textbook for Secondary Stage in the Kingdom of Saudi Arabia. Researchers conducted a descriptive analytical method by using content analysis tool which consisted of (22) items, divided into three domains: Learning and Innovation, Digital Culture, and Profession and Life. Validity and reliability of the study were examined, where the reliability coefficient of Holsti was (86%), and frequencies and percentages were used for data analysis. Results showed that the inclusion level of 21stcentury skills in Physics (1) textbook ranged from high to low. The inclusion level of Learning and Innovation domain was high with (92. 38%), Digital Culture domain was low with (4.44%), and Profession and Life domain was the lowest with (3. 18%). Accordingly, recommendations were proposed, such as designing learning activities and integrating them in Physics (1) textbook to develop 21st century skills.

key words: 21st Century Skills, Learning and Innovation Skills, Digital Culture Skills, Profession and Life Skills.

This research is funded by Center for Research Excellence of Science and Mathematics Education in King Saud University

فاعلية برنامج لتدريس القضايا العلمية الاجتماعية قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض

د. طيبة بنت عبد الرحمن الزنيدي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. غالية بنت حمد بن سليمان السليم
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

فاعلية برنامج لتدريس القضايا العلمية الاجتماعية قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض

د. طيبة بنت عبد الرحمن الزنيدي د. غالية بنت حمد بن سليمان السليم
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٨/ ٨/ ١٤٤٠ هـ تاريخ قبول البحث:٢٢/ ٩/ ١٤٤٠ هـ

ملخص الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج لتدريس القضايا العلمية الاجتماعية قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، واستخدمت الباحثتان المنهج التجريبي، وكان مجتمع البحث طالبات المرحلة الثانوية المنتظمات في العام الدراسي (١٤٤٠-١٤٣٩هـ) بمدينة الرياض وتكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية واحدة قوامها (٢٨) طالبة بالصف الثالث الثانوي، وكانت أداة البحث مقياساً لمهارات التفكير التأملي. وقد توصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لجميع المهارات الفرعية لمِقْياس مهارات التفكير التأملي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات.

الكلمات المفتاحية: القضايا العلمية الاجتماعية – مدخل التحليل الأخلاقي– التفكير التأملي– مهارات التفكير

المقدمة:

يعد اكتساب المتعلمين مهارات التفكير المختلفة ضرورة تحتمها طبيعة الحياة المعاصرة بما تحويه من إشكالات وتعقيدات، فاكتساب هذه المهارات يساعد المتعلم على حل ما يواجه من مشكلات، والإبداع في هذه الحلول، والإفادة منها فيما يواجهه مستقبلاً من مشكلات.

إن إعداد الجيل المفكر من أهم أهداف التربية بشكل عام ومن أهداف تدريس العلوم بشكل خاص، كما ان من أهداف تدريس الكيمياء بشكل خاص أن يمارس الطالب التفكير من خلال حل المشكلات التي يتعرض لها، فالعلم يتكون من بناء معرفي (Knowledge) وطريقة (Method)، والطريقة هي الإجراءات التي تساعد على الوصول للمعرفة؛ فهي أسلوب في التفكير، والمعرفة العلمية؛ إنها نسيج متكامل من المفاهيم والحقائق والمبادئ العلمية والافكار التي يكونها الباحث في ظل منهجية بحثية واضحة في التفكير والبحث والمنطق. (زيتون، ٢٠١٠م). والتفكير هو"نشاط عقلي يتميز بالتصور الداخلي للأحداث والأشياء، فالتفكير هو الانعكاس العام للعالم في دماغ المتعلم" (زروقي ولطيف، ٢٠١٨م، ص١٢)

وتتنوع أنواع التفكير فمنه التفكير التأملي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي وغيرها. والتفكير التأملي Reflection Thinking يعد "شكلاً من أشكال الاستجابة الشخصية للخبرات والمواقف والأحداث، والمعلومات الجديدة" (زروقي وسهيل، ٢٠١٨م، ص ٩٢)

ويتطلب التفكير التأملي أن يحول المتعلم أهداف التعلم إلى سلوك بتحقيقها، ثم يقيم أداءه بنفسه، فيكون لديه تصور عن تقدمه المحرز، ليتمكن من الإفادة من خبرته المكتسبة لاحقاً في مواقف أخرى، أي أن التفكير التأملي يربط بين الماضي والحاضر والمستقبل مما يسهم في صقل المعرفة ويؤكد على وجود اتصال أساسي بين المتعلم والبيئة، وفي النهاية يجعل التعلم ذا معنى. (رخا، ٢٠١٦م)

ومن ضمن المشكلات المعاصرة التي تواجه البشرية تلك المشكلات الناتجة عن التطبيقات التقنية لنتائج العلم، أو ما يسمى بالقضايا العلمية الاجتماعية، وتحدد ليلى حسام الدين (٢٠١١م) جوانب القضايا العلمية الاجتماعية بأنها:

- الجانب المعرفي: الذي يتمثل بالمعرفة العميقة حول القضية لتكوين أحكام معقولة حولها.
- الجانب الوجداني: الذي يتمثل في القيم، والأخلاقيات، والمعتقدات، ومشاعر الفرد، حول القضية.
- الجانب المهاري: ويتمثل في القدرة على تحليل الصراع المتضمن في القضية، ومعرفة سلبياتها وإيجابياتها، واقتراح حلول للتغلب على سلبياتها. (ص١٢٢)

وتأتي أهمية تدريس القضايا العلمية الاجتماعية في كونها تتيح الفرص للطلاب للتفاعل مع البيئة مما يزيد من معرفتهم العلمية، وينمي لديهم التفكير الناقد، وصنع القرار، واستكشاف جوانب طبيعة العلم، وتسهم في تطبيق

المفاهيم المرتبطة بحياة الطلاب وتنمي لديهم القدرة على الجدل العلمي من خلال الأدلة المبرهنة. (راغب، ٢٠١٧م)

ولكون القضايا العلمية الاجتماعية ذات طبيعة خاصة إذ هي كما يصفها سادلر (Sadler، ٢٠١١) مشكلات مفتوحة ليس لها حلول حاسمة، وحلولها تدعم بالمبادئ العلمية والنظريات والبيانات؛ لكن لا يمكِن تقريرها كاملة من خلال الاعتبارات العلمية بمفردها، كما أن طرق تنفيذ حلولها تتأثر بعدد من العوامل الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والأخلاقية، ويمكن أن تكون القضايا العلمية المجتمعية بطبيعتها ذات بعد عالمي، كما يمكن أن تكون ذات بعد محلي.

لذا فاختيار الأسلوب المناسب لتدريسها له أهمية كبيرة جدا بقدر أهمية تدريسها، وتتنوع الاستراتيجيات والمداخل المستخدمة في تدريس القضايا العلمية الاجتماعية، ومن أبرز هذه المداخل والإستراتيجيات: العصف الذهني، دراسة الحالة، المناقشات الجدلية، المدخل البيئي، مدخل التحليل الأخلاقي، كما استخدمت دراسة (النفيعي، ١٤٣٧هـ) مدخل جود ولافوي، أما دراسة (عبدالحميد، ٢٠١٢م) فقد استخدمت الموديولات التعليمية، بينما اقترحت دراسة (حسام الدين، ٢٠١١م) استراتيجية تجمع بين استراتيجيتي التعلم الذاتي والمناقشات الجدلية، واستخدمت دراسة (سيد، ٢٠١٧م) برنامجا تنوعت فيه استراتيجيات التدريس التبادلي والتعلم التعاوني والعصف الذهني والطريقة الاستقصائية وطريقة المناقشة والحوار.

ومن بين هذه الاستراتيجيات والمداخل المستخدمة يعد مدخل التحليل الاخلاقي أكثرها ملاءمة لتدريس القضايا العلمية الاجتماعية (SSI)؛ إذ يعمل على تدريب الطلاب على حل المشكلات واتخاذ القرارات وممارسة التعلم بالمناقشة والحوار، وإقامة جدل علمي أخلاقي حول القضية، كما يعد من أكثر المداخل نجاحا لتدريس القضايا التي تتطلب اتخاذ قرار يغلب عليه المنطقية العلمية تجاه المتناقضات أو الجدليات، حيث يتضمن استخدامه تطوير التفكير المنطقي واستخدام الطريقة العلمية. (قنديل وفتح الله، ٢٠٠١م، ص٢٢٢)

وعند استخدام المعلم مدخل التحليل الأخلاقي في التدريس فإن المحتوى العلمي كما يذكر الجمل (١٩٩٦، ص ٦٩-٧١) يجب أن يكون"مبنياً على مشكلات أخلاقية" كما في القضايا العلمية الاجتماعية (SSI).

وبناء على ما سبق فإن مشكلة البحث الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج لتدريس القضايا العلمية الاجتماعية قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في مقرر الكيمياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في تنمية مهارات التفكير التأملي؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

١. ما فاعلية برنامج لتدريس القضايا العلمية الاجتماعية قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارة الملاحظة والتأمل في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

٢. ما فاعلية برنامج لتدريس القضايا العلمية الاجتماعية قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارة الكشف عن المغالطات في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

٣. ما فاعلية برنامج لتدريس القضايا العلمية الاجتماعية قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارة الوصول إلى استنتاجات في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

٤. ما فاعلية برنامج لتدريس القضايا العلمية الاجتماعية قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارة إعطاء تفسيرات في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

٥. ما فاعلية برنامج لتدريس القضايا العلمية الاجتماعية قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارة وضع حلول مقترحة في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

١. التعرف على فاعلية برنامج لتدريس القضايا العلمية الاجتماعية قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارة الملاحظة والتأمل في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٢. التعرف على فاعلية برنامج لتدريس القضايا العلمية الاجتماعية قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارة الكشف عن المغالطات في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٣. التعرف على فاعلية برنامج لتدريس القضايا العلمية الاجتماعية قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارة الوصول إلى استنتاجات في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٤. التعرف على فاعلية برنامج لتدريس القضايا العلمية الاجتماعية قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارة إعطاء تفسيرات في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٥. التعرف على فاعلية برنامج لتدريس القضايا العلمية الاجتماعية قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارة وضع حلول مقترحة في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١. يقدم البحث مقياساً لمهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٢. يسهم هذا البحث في لفت انتباه الباحثين في حقل المناهج وطرق التدريس؛ للقيام بدراسات وبحوث؛ لتطوير تدريس القضايا العلمية الاجتماعية.

الأهمية التطبيقية:

١. يسهم هذا البحث في إكساب طالبات المرحلة الثانوية، مهارات التفكير التأملي.

٢. يرتبط هذا البحث بالمرحلة الثانوية التي تتميز بأنها مرحلة اتخاذ القرارات المهمة، وقد يساعدهم في ذلك تدريسهم وفقًا لمدخل يعزز لديهم التفكير الناقد، والمنطق، والجدل؛ للتوصل إلى قراراتٍ، وفقًا لمنظومتهم القيمية.

٣. يسهم هذا البحث في مساعدة المعلمين على تصميم الدروس باستخدام مدخل التحليل الأخلاقي.

فرض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين: القبلي والبعدي، لمقياس مهارات التفكير التأملي في تنمية مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على الحدود الموضوعيَّة التالية:
  - برنامج لتدريس القضايا العلمية الاجتماعية قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في مقرر الكيمياء للمرحلة الثانوية المعد من قبل (الزنيدي، ٢٠١٨م).
  - مهارات التفكير التأملي: وحدد في هذا البحث بخمس مهارات هي: (الملاحظة والتأمل، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات، وضع حلول مقترحة)
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ، في الفترة (١٩-٦/ ٧-٧/١٤٤٠هـ).

- **الحدود المكانية:** طبقت في المدرسة الثانوية (١٤٤) للبنات بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية:** طالبات المرحلة الثانوية المنتظمات في العام الدراسي (١٤٤٠/١٤٣٩هـ) بمدينة الرياض.

التعريفات الإجرائية:

- **البرنامج Program:**

يعرف البرنامج بأنه"المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الموضوعات والإجراءات التي تنظم خلال مدة معينة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم مرتبة ترتيباً يتماشى مع نموهم وحاجاتهم الخاصة" (اللقاني، والجمل، ١٩٩٦م)

ويعرف البرنامج إجرائيا في هذا البحث بأنه: البرنامج المعد من قبل (الزنيدي، ٢٠١٨) وهو مخطط قائم على مدخل التحليل الأخلاقي لإكساب الطالبات مهارات التفكير التأملي، وسيدرس لطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بما يتضمنه من أهداف، ومحتوى، واستراتيجيات التدريس، وأنشطة، ووسائل، وأساليب تقويم.

- **مدخل التحليل الأخلاقي Ethical Analysis Approach:**

يعرف مدخل التحليل الأخلاقي بأنه: "تتابعات تدريسية تتحدد في ثلاث خطوات رئيسة، هي التوضيح أو التفسير، ويتضمن عرض الخيارات، والمعيار، والمعلومات، ثم التحليل والمجادلة، ويشتمل على الفحص لمعرفة

الفوائد والأضرار، ثم الانتقاء واتخاذ القرار" (فتح الله وقنديل، ٢٠٠١: ص٢١٢).

وتتبنى الباحثتان التعريف الإجرائي لدراسة (الزنيدي، ٢٠١٨م) حيث تعرف مدخل التحليل الأخلاقي إجرائيا بأنه: "الأسس والمبادئ والمنطلقات التي تستند إلى معالجة القضايا المطروحة في الدروس على مجموعة من المعايير والقيم الأخلاقية والتفكير المنطقي، وتتضمن هذه المعالجة تحديد مفهوم القضية والحدود والمجالات ومعيار للحكم عليها، ثم إجراء مسح لتحديد الإيجابيات والسلبيات في القضية وإقامة جدل للموازنة بين كل من الإيجابيات والسلبيات، ثم تحديد موقف من القضية العلمية ومراجعته". (ص١١)

- **القضايا العلمية الاجتماعية Social-Scientific Issues-SSI:**

وتتبنى الباحثتان التعريف الإجرائي لدراسة (الزنيدي، ٢٠١٨م) حيث تعرف القضايا العلمية الاجتماعية إجرائيًّا بأنها: مجموعة من المشكلات ذات الصلة بمجال الكيمياء التي تدرس في المرحلة الثانويَّة مثل (قضايا تسريع نمو الفواكه والخضار، واستخدام رباعي ايثيل الرصاص لتحسين أداء المحركات، والمتشكلات المستخدمة في الغذاء)، وتقوم على أساس التطبيقات العلمية والتكنولوجية، ولها جوانب اجتماعية وأخلاقية تؤثر في المتعلم.

التفكير التأملي Reflection thinking:

تعرفه عطيات إبراهيم (٢٠١١م) بأنه"عملية عقلية يقوم بها الطالب خلال مواجهته لمشكلة معينة أو تناوله لموضوع ما فيمارس من خلالها بعض المهارات العقلية المتمثلة في تحديد السبب الرئيس للمشكلة، وتحديد

الإجراءات الخطأ في حل المشكلة، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية، وتقديم حلول مقترحة بهدف تبصر أبعاد الموقف وحل المشكلة" (ص١٠٦).

ويعرَّف اجرائيا في هذا البحث بأنه العمليات العقلية التي تمارسها الطالبة في المواقف المختلفة، والمشكلات التي تواجهها، وتقوم خلالها بالتأمل والملاحظة، والوصول إلى استنتاجات، والكشف عن المغالطات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للتوصل إلى حل للمشكلة أو تفسير للموقف.

* * *

الإطار النظري:

مدخل التحليل الأخلاقي:

يمكن تحديد الأسس التربوية لمدخل التحليل الأخلاقي باتباع الأسلوب المنهجي والأخذ بأسلوب النظم؛ من خلال مدخلات تتمثل في تحديد الأهداف التدريسية وترتيب الخبرات وتخطيط آلية العمل بمدخل التحليل الأخلاقي في التدريس، واختيار طرق وأساليب تدريسية مناسبة وتنويع مصادر التعلم، وأدوات التقويم. وتنوع الخبرات لتقلل الفروق الفردية بين الطلاب، وتحقق لهم التكامل وتحقيق التعلم ذي المعنى حيث ترتبط المعايير المستخدمة بمجتمع وواقع الطلاب، وبخلفيتهم الاجتماعية. وتنوع أساليب التعلم من خلال العمل في مجموعة أو بشكل فردي لتحقيق إيجابية المتعلم وإثارة دافعيته (الجابر، ١٤٣٦هـ).

ويمكن القول بأن مدخل التحليل الأخلاقي هو الأسس والمبادئ والمنطلقات التي تستنِدُ في معالجة القضايا المطروحة في الدروس على مجموعة من المعايير والقيم الأخلاقية والتفكير المنطقي. وتتضح خصائص مدخل التحليل الأخلاقي من خلال مخرجاته التعليمية في ثلاث:

- المتعلم: وذلك من حيث إثارة دافعيته وتفاعله وايجابياته حتى يتمكن من اتخاذ القرار واكتساب المهارات التي ترفع من قدراته.
- مادة التعلم: وذلك بتناول أبعاد المجالين المهاري والوجداني بالإضافة للمجال المعرفي.

- نواتج التعلم: بناء تعلم ذي معنى وتطوير مهارات التفكير العلمي للمتعلم بالإضافة إلى تنمية مهارات العمل الفردي والجماعي لدى المتعلم. (خليل، ٢٠٠٦، ص٦٥)

ويهدف مدخل التحليل الأخلاقي إلى تدريب التلاميذ على اتخاذ الأحكام القيمية، وتدريس القضايا العلمية الاجتماعية. (عبد السلام، ٢٠٠١م، ص ٣٤٣). وتدريب التلاميذ على كيفية العمل في الجماعة، وتدريبهم على تحديد الأهداف القيمية المطلوب تحقيقها. (Fullick & Ratcliffe، 1996، 27-21) و (أبو شاهين، ٢٠١٢، ص٢٢)

وتعددت الخطوات التي يتبعها مستخدمو هذا المدخل في التدريس وذكر فوليك وراتكليف (Fullick &Ratcliffe، ١٩٩٦) أنها تتحدد في:

- التوضيح.
- التحليل.
- الانتقاء واتخاذ القرار.

أما تروبرج وزملاؤه (Trowbridge، **٢٠٠٤**، p373) فيرون أن التحليل الأخلاقي في الفصل يشمل أربعة عناصر حيث أضافوا المجادلة ويتضمن طرح الأسباب والمبررات.

أما الزنيدي (٢٠١٨م) فلقد حددت الخطوات في:

١. **التفسير**: وفي هذه الخطوة يحدد المعيار للحكم على القضية، متضمنا المبادئ الأخلاقية، وقد تم تحديد المبادئ الأخلاقية الأربعة وفقا لبيوشامب وتشايلدرس (Beuchamp & childress، 2012) وهي:

- **احترام الاستقلالية:** وتعني عدم المساس باستقلالية أي شخص عند ممارسة حقه بالتحليل الأخلاقي والحكم.
- **الاتقان:** حيث يتطلب من الشخص الممارس للتحليل الأخلاقي اتقان ذلك وحسن ممارسته، وفي التحليل الأخلاقي للقضايا التي ستدرس في هذا البرنامج فإن معيار الاتقان يتطلب فهم جوانب القضية ودراساتها بشكل وافٍ.
- **عدم التعدي:** بأن يتجنب الإضرار بأي شخص عند اتخاذ القرار حول قضية ما وذلك خلال بحث الإشكاليات التي تسببها القضية بعمق لئلا يسبب الحكم إضراراً بأي شخص يتصل بالقضية.
- **العدالة:** بأن يكون منصفا وموضوعيا لا يتحيز لأي طرف أو جانب عند الحكم ويتطلب: ذلك إضافة إلى دراسة إشكاليات كل قضية بحث المبررات التي تطرح وراء اتخاذ موقف معين منها، كما يَتِمُّ تحديدُ مفهوم القضية العلمية الاجتماعية المراد دراستها، وتوضيح حدودها ومجالاتها.

٢. **التحليل:** وفي هذه الخطوة يتم القيام بعملية مسح لتحديد الإيجابيات والسلبيات في القضية العلمية الاجتماعية، المراد التوصل لقرار حولها، كما يقام جدل بين الطالبات والمعلمة، وبين الطالبات وزميلاتهن؛ للموازنة بين كل من الإيجابيات والسلبيات، تتضمن عرض آراء الطالبات، ونقدها، وعرضها على المعيار الذي سبق التوصل إليه في الخطوة السابقة.

٣. **اتخاذ القرار**: وتتضمن هذه الخطوة تحديد موقف من القضية العلمية الاجتماعية، بناء على ما توصلت إليه المجموعة في الخطوتين السابقتين، ثم القيام بعملية مراجعة لهذا الموقف من خلال بحث التأثيرات المتوقعة له؛ حتى يتم إقراره، أو التراجع عنه، والبحث عن قرار آخر يتناسب مع نواتج الخطوتين السابقتين.

ومن أبرز الدراسات التي تناولت مدخل التحليل الأخلاقي في العلوم دراسة (المشيقح، ١٤٢٩م) التي استهدفت استقصاء فاعليَّة برنامج قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تدريس وحدة مطورة في مقرر الأحياء، متضمنة بعض القضايا الجدلية، وتنمية فهم هذه القضايا، والتفكير الناقد، والاتجاه نحو القضايا الجدلية لدى طالبات المرحلة الثانويَّة. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي لتحقيق الهدف من الدراسة، وتضمنت أدوات الدراسة اختبارًا لفهم القضايا الجدلية، واختبارًا لمهارات التفكير الناقد، ومقياسا للاتجاه نحو القضايا الجدلية، وتكونت التجربة من مجموعتين: مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية، وتوصلت إلى لوجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين درجات المقاييس الثلاثة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة الضابطة، ودراسة (الملاح، ١٤٣٥هـ) التي استهدفت إعداد برنامج مقترح قائم على مدخل التحليل الأخلاقي لبعض القضايا البيولوجية الجدلية لتنمية المعتقدات المعرفية، والقدرة على اتخاذ القرار الأخلاقي لدى طلبة كلية التربية. استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتضمنت أدوات الدراسة مقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس اتخاذ القرار الأخلاقي، وتكونت التجربة من مجموعة تجريبية، طبق عليها كل

مقياس تطبيقا قبليا وبعديا، وتوصلت الدراسة لفاعلية البرنامج القائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية المعتقدات المعرفية والقدرة على اتخاذ القرار الأخلاقي لدى طلبة كلية التربية.

القضايا العلمية الاجتماعية

يعد اهتمام التربية العلمية بالتأثيرات الأخلاقية والاجتماعية للتقدم العلمي من الموضوعات الحديثة، إلا أن الاهتمام بالبعد الاجتماعي للعِلم يعود لنهاية الستينيات الميلادية، حيث كثر التأكيد على أن العلوم ستحظى بقبول أكثر عند تقديمها في سياق يوضح تأثير العلوم على التكنولوجيا، وتأثير التكنولوجيا على المجتمع، وهو ما سمي بسياق العلم والتكنولوجيا والمجتمع (STS) (Science Technology and Society)). (الضلعان وآخرون، ٢٠١١م)

ويسعى التعلم في سياق (STS) إلى ربط المتعلم بالبيئة والمجتمع المحلي وإعداد الفرد المتنور علميا وثقافيا وتكنولوجيا، وذلك عن طريق الربط بين المعلومات العلمية التي يدرسها بالمشكلات البيئية والاجتماعية التي تحيط به، ثم أضيف بعد رابع لهذا السياق، وهو بعد البيئة؛ ليظهر سياق العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (Science Technology Society and Environmental) (STSE). (الزنيدي، ٢٠١٨م)

ويبرر تدريس القضايا العلمية الاجتماعية بأن المجتمع الدولي أصبح واعيا بعمل العلماء ودور العلم في المجتمع، وبالتالي يتوقع أن يحدث نوعا من المحاسبة من قبل المجتمع تجاه العلم وآثاره، بالإضافة إلى التقدم المذهل في

المعرفة العلمية، كما أصبح ينظر للعلم على أن له دوراً في إنتاج الجنس البشري الذي يمتاز بضوابطه القيمية والأخلاقية والاجتماعية. (Tytler، ٢٠٠٦) نقلا عن (عبد الحميد وسعودي والعبساوي، ٢٠١٢م، ص٥٦٨)

التفكير التأملي:

تعرف عطيات إبراهيم (٢٠١١م) التفكير التأملي بأنه"عملية عقلية يقوم بها الطالب خلال مواجهته لمشكلة معينة أو تناوله لموضوع ما فيمارس من خلالها بعض المهارات العقلية المتمثلة في تحديد السبب الرئيس للمشكلة، وتحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية، وتقديم حلول مقترحة بهدف تبصر أبعاد الموقف وحل المشكلة" (ص١٠٦).

كما عرف بأنه"نشاط ذهني هادف يقوم به المتعلم عند مواجهته لمشكلة معينة أو تخيله لموضوع ما، بهدف تبصر المواقف التعليمية، فيمارس خلالها بعض المهارات العقلية المتمثلة بـ (مهارة التأمل والملاحظة، والوصول إلى استنتاجات، والكشف عن المغالطات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة) للوصول إلى حلول للمشكلة" (الأطرش، ١٤٣٧هـ، ص٨)

ويعرَّف التفكير التأملي إجرائيا في هذا البحث بأنه العمليات العقلية التي تمارسها الطالبة في المواقف المختلفة، والمشكلات التي تواجهها، وتقوم خلالها بالتأمل والملاحظة، والوصول إلى استنتاجات، والكشف عن المغالطات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للتوصل إلى حل للمشكلة أو تفسير للموقف.

ويتسم التفكير التأملي بأنه يقوم على وجود مشكلة معينة أو موقف تعليمي مثير يتطلب من الطلاب التأمل والتفكير بعمق، كما يتطلب تحليل المواقف والأحداث، وتحديد السبب الرئيس للمشكلة المطروحة، وتحديد الإجراءات الخاطئة في حل المشكلة، وربط الخبرات السابقة والحالية عند الطلاب للوصول على استنتاجات وتفسيرات منطقية، كما أنه يكسب الطلاب القدرة على اتخاذ القرار المناسب وحل المشكلات المختلفة. (عيسى، ٢٠١٧م)

أما مهارات التفكير التأملي أو العمليات العقلية التي يتضمنها التفكير التأملي فقد تعددت بتنوع الدراسات التي تناولته، ومن أبرز الدراسات التي تناولت إكساب مهارات التفكير التأملي في العلوم دراسة (إبراهيم، ٢٠١١م) وقد صنفت مهارات التفكير التأملي بأنه (تحديد السبب الرئيس للمشكلة، تحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة، التوصل إلى استنتاجات مناسبة، تقديم تفسيرات منطقية، وتقديم حلول مقترحة)

وحددتها دراسة (العتيبي، ٢٠١٤م) ودراسة (رخا، ٢٠١٦م) بـ (الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة)، أما دراسة (عيسى، ٢٠١٧م) فقد حددتها بـ (التأمل والملاحظة، والوصول إلى استنتاجات، والكشف عن المغالطات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة) وهذه المهارات هي التي اعتمدها البحث الحالي في بناء مقياس التفكير التأملي، والتي تتناسب في مضامينها مع خطوات ومسلمات مدخل التحليل الأخلاقي، في

البحث القضايا وملاحظتها وملاحظة تأثيراتها، ثم الكشف عن ما يعتري تطبيقها من مشكلات والبحث عن قرار حلوها ثم تبرير اختيار ذلك القرار.

ومن الدراسات التي تناولت تنمية التفكير التأملي في مقررات العلوم دراسة (Lim and Angelique، ٢٠١١) التي هدفت للتعرف على كيفية تطوير الطلاب في مؤسسة معينة في عادات التفكير الانعكاسية – العمل الطوعي والتفاهم والتأمل والتفكير الحرج – أثناء خضوعهم للممارسة اليومية للتعلم القائم على المشكلات، وأظهرت النتائج أن برنامجا المتعلم القائم على المشكلات يشجع على تطوير التفكير التأملي.

ودراسة (العتيبي، ٢٠١٤م) التي استهدفت التعرف على فاعلية تدريس العلوم وفق نموذج مقترح قائم على التعلم التأملي في تنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي للنصوص العلمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة (رخا، ٢٠١٦م) التي استهدفت استقصاء استخدام نموذجين من نماذج التعلم البنائي هما نموذج ويتلي ونموذج بايبي في تدريس العلوم في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتوصلت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير التأملي لصالح المجموعتين التجريبيتين.

ودراسة (الهدابية وأمبوسعيدي، ٢٠١٦م) التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملي وتحصيل العلوم، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مجمل مهارات التفكير التأملي وكذلك في مجمل اختبار تحصيل العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة (عيسى، ٢٠١٧م) التي استهدفت استقصاء فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية PDEODE في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الأول إعدادي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير التأملي واختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة (بخش والحربي، ٢٠١٧م) فقد هدفت إلى قياس مدى فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول متوسط، وتوصلت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي.

***

منهجية البحث واجراءاته:

للإجابة عن أسئلة البحث تم استخدام المنهج التجريبي، واستخدم التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة، مع القياسين القبلِي والبعدي One group-Test ،Post Test Design.

وقد حدد مجتمع البحث بطالبات المرحلة الثانوية المنتظمات في العام الدراسي (١٤٤٠-١٤٣٩هـ) بمدينة الرياض، وعددهن (٨٦١٨٢) في مدارس نظامي المقررات والفصلي الحكومية.

أما عينة البحث فنظرا لكثرة أفراد مجتمع البحث، وصعوبة تطبيقه بأخذ مفردة (الطالبة) وحدة للعينة؛ تم الاعتماد على مجموعة (الفصل) وحدة للعينة، وذلك عن طريق العينة العشوائية العنقودية متعددة المراحل (أبو علام، ٢٠٠٧م)، واختيرت العينة من إحدى مدارس مجتمع البحث بالطريقة العشوائية العنقودية، ووقع الاختيار على مدرسة (١٤٤) الثانوية التابعة لمكتب البديعة، ثم الاختيار العشوائي للفصل الذي يمثل مجموعة البحث من فصول الصف الثالث الثانوي وهو الصف الثالث علمي ثالث وعدد طالباته ثمان وعشرون طالبة.

وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٥٨) طالبة من طالبات الصف الثالث بالمرحلة الثانوية تخصص علمي بمدينة الرياض من خارج عينة البحث، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في التحقق من ثبات وصدق أداة البحث الحالية.

وللإجابة عن أسئلة البحث تم القيام بالإجراءات الآتية:

١. صمم مقياس للتفكير التأملي، تكون من ٢٠ سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، تقيس الخمس مهارات الرئيسة بواقع أربع أسئلة لكل مهارة رئيسة، والمهارات الرئيسة كما يلي:

١) الملاحظة والتأمل: (الأسئلة من ١-٤).

٢) الكشف عن المغالطات: (الأسئلة من ٥-٨).

٣) الوصول إلى استنتاجات: (الأسئلة من ٩-١٢).

٤) إعطاء تفسيرات: (الأسئلة من ١٣-١٦).

٥) وضع حلول مقترحة: (الأسئلة من ١٧-٢٠).

وتم التحقق من صدق وثبات المقياس كالآتي:

✓ حساب صدق المحكمين:

تم عرض الصورة الأولية لمقياس مهارات التفكير التأملي على مجموعة من المحكمين من الأساتذة والأساتذة المشاركين والمساعدين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ومن لهم خبرة في هذا المجال، للحكم على مدى مناسبة أسئلة المقياس للمهارات الرئيسة للتفكير التأملي، وكذلك للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس وقد تم الاستفادة من آراء السادة المحكمين في تعديل صياغة بعض الأسئلة.

وقد تم تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية (٥٨ طالبة)، وتم حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز ومعاملات ثباته وصدقه، فكانت النتائج كما يلي:

أولاً: معاملات السهولة والصعوبة والتمييز:

جدول (١) معاملات السهولة والصعوبة والتمييز

لفقرات مقياس التفكير التأملي (ن=٥٨)

الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٥٣	١١	٠,٤١	٠,٥٩	٠,٤٧
٢	٠,٣٨	٠,٦٢	٠,٧١	١٢	٠,٣١	٠,٦٩	٠,٤٧
٣	٠,٢٤	٠,٧٦	٠,٢٩	١٣	٠,٣١	٠,٦٩	٠,٥٩
٤	٠,٤٧	٠,٥٣	٠,٧٦	١٤	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٥٩
٥	٠,٣١	٠,٦٩	٠,٤٧	١٥	٠,٤٧	٠,٥٣	٠,٢٤
٦	٠,٢٤	٠,٧٦	٠,٤١	١٦	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٤١
٧	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٣٥	١٧	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٥٣
٨	٠,٤٢	٠,٥٨	٠,٨٢	١٨	٠,٤١	٠,٥٩	٠,٤١
٩	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٥٣	١٩	٠,٣٨	٠,٦٢	٠,٦٥
١٠	٠,٦٩	٠,٣١	٠,٧١	٢٠	٠,٤٠	٠,٦٠	٠,٢٩
الاختبار ككل (١٨ سؤالاً)					٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٥٣

يتضح من الجدول السابق أن:

- معاملات السهولة لأسئلة مقياس مهارات التفكير التأملي قد امتدت من (٠,٣١) إلى (٠,٦٩)، أي أن جميع معاملات السهولة قد وقعت في المدى الذي يتم فيه الإبقاء على السؤال الذي يمتد من (٠,٣٠) إلى (٠,٧٠)، وذلك باستثناء سؤالين هما: ٣، ٦ وهما أسئلة صعبة لأن معامل سهولة كل منها أقل من ٠. ٣٠ ولذا سيتم حذف هذين السؤالين.
- معامل السهولة الكلي لمقياس مهارات التفكير التأملي ككل بلغ (٠,٤٦) وهو معامل سهولة مقبول للاختبار ككل.

- معاملات الصعوبة لأسئلة مقياس مهارات التفكير التأملي قد امتدت من (٠,٣١) إلى (٠,٦٩)، أي أن جميع معاملات الصعوبة قد وقعت في المدى الذي يتم فيه الإبقاء على السؤال الذي يمتد من (٠,٣٠) إلى (٠,٧٠). وذلك باستثناء سؤالين هما: ٣، ٦ وهما أسئلة صعبة لأن معامل صعوبة كل منها أكبر من ٠. ٧٠ ولذا سيتم حذف هذين السؤالين. .
- أن معامل الصعوبة الكلي لمقياس مهارات التفكير التأملي ككل بلغ (٠,٥٤) وهو معامل صعوبة مقبول للاختبار ككل.
- معاملات التمييز لأسئلة مقياس مهارات التفكير التأملي قد امتدت من (٠,٢٩) إلى (٠,٨٢)، أي أن جميع معاملات التمييز قد وقعت في المدى الذي يتم فيه قبول معامل تمييز السؤال وهو (من ٠,٢٠ إلى ١,٠٠)..
- معامل التمييز الكلي لمقياس مهارات التفكير التأملي ككل بلغ (٠,٥٣) وهو معامل تمييز مقبول للاختبار ككل.

✓ حساب ثبات مقياس مهارات التفكير التأملي

الجدول الآتي يوضح معاملات ثبات أسئلة مقياس مهارات التفكير التأملي:

جدول (٢) معاملات ثبات عبارات مقياس مهارات التفكير التأملي (ن=٥٨)

الفقرة	معامل كودر-ريتشارد سون ٢٠	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس (١)	الفقرة	معامل كودر-ريتشارد سون ٢٠	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس (١)
١	٠,٧٥٤	**٠,٤٦	١٢	٠,٧٥٧	**٠,٤٣
٢	٠,٧٣٥	**٠,٦٦	١٣	٠,٧٥١	**٠,٥٠
٤	٠,٧٣٩	**٠,٦٣	١٤	٠,٧٥٢	**٠,٥٠
٥	٠,٧٥٤	**٠,٤٦	**١٥**	**٠,٧٧٢**	-

الفقرة	معامل كودر- ريتشارد سون٢٠	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس (١)	الفقرة	معامل كودر- ريتشارد سون٢٠	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس (١)
٧	٠,٧٥٨	**٠,٤٠	١٦	٠,٧٦٤	**٠,٣٤
٨	٠,٧٤٢	**٠,٦٠	١٧	٠,٧٥٧	**٠,٤٤
٩	٠,٧٥٨	**٠,٤١	١٨	٠,٧٥٦	**٠,٤٠
١٠	٠,٧٤٧	**٠,٥٧	١٩	٠,٧٤٦	**٠,٥٧
١١	٠,٧٦٠	**٠,٣٧	٢٠	٠,٧٦٦	-
معامل كودر- ريتشارد سون٢٠ للمقياس ككل (١٨ سؤالاً) = ٠,٧٦٤					
معامل كودر- ريتشارد سون٢٠ للمقياس ككل (١٦ سؤالاً) بعد حذف السؤالين ١٥، ٢٠ = ٠,٨٧٥					
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون = ٠,٨١٥					

(١) معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس

*** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن معامل كودر- ريتشارد سون٢٠ للمقياس ككل في حالة حذف درجة كل سؤال من أسئلته أقل من أو يساوي معامل كودر- ريتشارد سون٢٠ العام للمقياس ككل في حالة وجود جميع الأسئلة. أي أن تدخل أسئلة الاختبار لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للاختبار، وهذا يشير إلى أن كل سؤال يسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للاختبار وذلك باستثناء سؤالين هما: ١٥، ٢٠ وُجِدَ أن وجودهما يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للمقياس، ولذا تم حذف هذين السؤالين ليصبح عدد أسئلة هذا المقياس ١٦ سؤالاً.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة المقياس (في حالة وجود درجة السؤال في الدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع أسئلة مقياس مهارات التفكير التأملي التي تم الإبقاء عليها (١٦ سؤالاً).

- أن معاملات الثبات الكلي لمقياس مهارات التفكير التأملي بطريقتي كودر- ريتشارد سون ٢٠، والتجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون معاملات ثبات مرتفعة مما يدل على الثبات الكلي لمقياس مهارات التفكير التأملي.

ثالثًا: صدق مقياس مهارات التفكير التأملي:

الجدول الآتي يوضح معاملات صدق أسئلة مقياس مهارات التفكير التأملي:

جدول (٣) معاملات صدق أسئلة مقياس مهارات التفكير التأملي (ن=٥٨)

الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس (٢)	الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس (٢)
١	**٠,٣٣	١١	*٠,٢٦
٢	**٠,٥٧	١٢	*٠,٣٠
٤	**٠,٥٣	١٣	**٠,٣٩
٥	**٠,٣٤	١٤	**٠,٣٧
٧	*٠,٢٩	١٦	*٠,٢٦
٨	**٠,٤٩	١٧	*٠,٣٠
٩	*٠,٢٩	١٨	*٠,٣٢
١٠	**٠,٤٤	١٩	**٠,٤٥

(٢) معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس

عند حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للمقياس

*** دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دال عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمقياس في حالة حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥) مما يدل على صدق جميع أسئلة مقياس مهارات التفكير التأملي التي تم الإبقاء عليها، ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحثتين ثبات وصدق مقياس مهارات

التفكير التأملي، ومن ثم صلاحيته لقياس مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي علمي بمدينة الرياض، وتتكون الصورة النهائية للمقياس من ١٦ سؤالاً، حيث تشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى ارتفاع مهارات التفكير التأملي لدى الطالبة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مهارات التفكير التأملي لديها، وأقصى درجة يمكن أن تحصل عليها الطالبة على جميع أسئلة المقياس هي (١٦) درجة، بينما (الصفر) هو أقل درجة يمكن أن تحصل عليها.

٢. اختيار البرنامج الذي سيطبق على الطالبات وهو البرنامج القائم على مدخل التحليل الاخلاقي في تدريس القضايا العلمية الاجتماعية والذي صمم بواسطة الزنيدي (٢٠١٨م)، ويتكون من (إطار نظري، دليل للمعلمة، كتاب للطالبة)، ويقوم على أسس مرتبطة بمدخل التحليل الأخلاقي، وخصائص المتعلمات، ومطالب المجتمع السعودي، ويهدف لتنمية فهم الطالبات للقضايا العلمية الاجتماعية من خلال مدخل التحليل الاخلاقي، ويتكون من وحدتين وست دروس، الدرس الاول منها يوضح خطوات التحليل الاخلاقي، والمعايير المستخدمة للحكم على القضايا، وتتناول الدروس الباقية خمس قضايا هي (الدهون المتحولة، تسريع نمو الفواكه والخضار، تأثير استخدام مركب الزيلين، انتاج الوقود الحيوي، تأثير إضافة مركبات الرصاص للوقود)

٣. بعد ذلك طبق مقياس التفكير التأملي على المجموعة التجريبية، ثم درست المجموعة البرنامج وبعد ذلك طبق المقياس مرة أخرى وصحح ورصدت الدرجات وحللت احصائيا.

عرض النتائج وتفسيرها:

للإجابة عن أسئلة البحث فقد طبق مقياس التفكير التأملي على عينة البحث ثم درس البرنامج للطالبات وبعدها طبق المقياس تطبيقا بعديا، ورصدت نتائج الطالبات وحللت احصائيا واستخدمت الاختبارات الإحصائية الآتية:

- اختبار (ت) T-test Paired Samples للعينتين المرتبطين.
- مربع إيتا (η٢) Eta-Square لحساب حجم تأثير (البَرْنامَج القائم على مَدخَل التحليل الأخلاقيِّ) في تنمية مهارات التفكير التأملي، وذلك من خلال استخدام معادلة حجم التأثير (مربع إيتا)
- حساب نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك Modified Blake's Gain Ratio
- حساب نسبة الكسب المصححة لـ عزت Corrected Ezzat's Gain Ratio (CEGratio)

الإجابة عن أسئلة البحث:

الإجابة على السؤال الأول:

ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارة الملاحظة والتأمل في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (٤) مربع إيتا ونسب الكسب المعدلة والمصححة ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارة الملاحظة والتأمل (ن = ٢٨)

مهارات التفكير التأملي	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا (η^2)	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
الملاحظة والتأمل	قبلي	١,١١	٠,٧٩	**٥,٧٤	٠,٥٤٩٤	١,١٤	١,٦٨
	بعدي	٢,٤٣	٠,٧٩				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة نسبة الكسب المعدلة لـ **بلاك** التي تساوي (١,١٤) وهي قيمة قريبة من القيمة (١,٢) التي اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج، كما أن قيمة نسبة الكسب المصححة لـ **عزت** التي تساوي (١,٦٨) قيمة قريبة من القيمة (١,٨) التي اقترحها عزت للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن (البرنامج القائم على مدخل التحليل الأخلاقي) متوسط الفاعلية أو مقبول الفعالية في تنمية مهارة **الملاحظة والتأمل** (إحدى مهارات التفكير التأملي)، وقد يفسر ذلك بكون دراسة القضايا وتأثيراتها المتنوعة تستلزم قدرا معقولا من الملاحظة والتأمل، بما فيه القدرة على فحص وعرض الجوانب المتعلقة بهذه القضية، وتعرف جوانبها المختلفة وعناصرها المتباينة.

الإجابة على السؤال الثاني:

ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارة الكشف عن المغالطات في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (٥) مربع إيتا ونسب الكسب المعدلة والمصححة ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارة الكشف عن المغالطات (ن = ٢٨)

مهارات التفكير التأملي	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا (η^2)	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
الكشف عن المغالطات	قبلي	٠,٨٩	٠,٧٩	**٧,١٨	٠,٦٥٦٣	١,٢١	١,٨٤
	بعدي	٢,٣٩	٠,٧٩				
	بعدي	١٣,٢٩	١,٩٢				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة نسبة الكسب المعدلة لـ **بلاك** التي تساوي (١,٢١) وهي قيمة أكبر من القيمة (١,٢) التي اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج، كما أن قيمة نسبة الكسب المصححة لـ **عزت** التي تساوي (١,٨٤) قيمة أكبر من القيمة (١,٨) التي اقترحها عزت للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن (البرنامج القائم على مدخل التحليل الأخلاقي) **فعَّال** في تنمية مهارة **الكشف عن المغالطات** (إحدى مهارات التفكير التأملي)، ويفسر ذلك

بكون أحد خطوات التحليل الاخلاقي خطوة التحليل التي تستلزم القيام بعملية مسح لتحديد الإيجابيات والسلبيات في القضية العلمية الاجتماعية، المراد التوصل لقرار حولها، كما يقام جدل بين الطالبات والمعلمة، وبين الطالبات وزميلاتهن؛ للموازنة بين كل من الإيجابيات والسلبيات، تتضمن عرض آراء الطالبات، ونقدها وكل ذلك يستدعي أن تكون الطالبة قادرة على الكشف عن المغالطات التي قد تؤدي للحكم على قضية ما حكما مضللا بناء على معلومات غير صحيحة.

الإجابة على السؤال الثالث:

ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارة الوصول إلى استنتاجات في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (٦) مربع إيتا ونسب الكسب المعدلة والمصححة ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارة الوصول إلى استنتاجات (ن = ٢٨)

مهارات التفكير التأملي	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا (η^2)	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
الوصول إلى استنتاجات	قبلي	١,٦١	٠,٩٢	٦,٣٩**	٠,٦٠٢٢	١,١٢	١,٦٣
	بعدي	٣,٢٩	٠,٩٠				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة نسبة الكسب المعدلة لـ **بلاك** التي تساوي (١,١٢) وهي قيمة قريبة من القيمة (١,٢) التي اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج، كما

أن قيمة نسبة الكسب المصححة لـ **عزت** التي تساوي (١,٦٣) قيمة قريبة من القيمة (١,٨) التي اقترحها عزت للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن (البرنامج القائم على مدخل التحليل الأخلاقي) متوسط الفاعلية أو مقبول الفعالية في تنمية مهارة **الوصول إلى استنتاجات** (إحدى مهارات التفكير التأملي)، ويفسر ذلك بان الطالبة بعد تعرفها على القضية وتحليلها لها ملزمة بالتوصل إلى قرار حولها، وهو ما يستدعي ان تكون لديها مهارة التوصل لاستنتاجات حول أي من الجواب السلبية أو الايجابية للقضية هو الأكثر تأثيرا.

الإجابة على السؤال الرابع:

ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارة إعطاء تفسيرات في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (٧) مربع إيتا ونسب الكسب المعدلة والمصححة ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارة إعطاء تفسيرات (ن = ٢٨)

مهارات التفكير التأملي	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا (η^2)	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
إعطاء تفسيرات	قبلي	١,٢٩	٠,٧١	٩,٧٨**	٠,٧٧٩٧	١,٣٤	١,٨٧
	بعدي	٢,٧٥	٠,٥٢				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة نسبة الكسب المعدلة لـ **بلاك** التي تساوي (١,٣٤) وهي قيمة أكبر من القيمة (١,٢) التي اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج، كما أن قيمة نسبة الكسب المصححة لـ **عزت** التي تساوي (١,٨٧) قيمة أكبر من القيمة (١,٨) التي اقترحها عزت للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن (البرنامج القائم على مدخل التحليل الأخلاقي) **فعَّال** في تنمية مهارة **إعطاء تفسيرات** (إحدى مهارات التفكير التأملي)، وترتبط هذه المهارة بشكل وثيق بتقديم مبررات للحكم او القرار الذي تم التوصل له حول القضية وهي آخر خطوات التحليل الاخلاقي.

الإجابة على السؤال الخامس:

ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارة وضع حلول مقترحة في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (٨) مربع إيتا ونسب الكسب المعدلة والمصححة ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارة وضع حلول مقترحة (ن = ٢٨)

مهارات التفكير التأملي	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا (η^2)	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
وضع حلول مقترحة	قبلي	١,١٤	٠,٩٣	٦,٢٨**	٠,٥٩٣٤	١,١٣	١,٦٥
	بعدي	٢,٤٣	٠,٦٩				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة نسبة الكسب المعدلة لـ **بلاك** التي تساوي (١,١٣) وهي قيمة قريبة من القيمة (١,٢) التي اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج، كما أن قيمة نسبة الكسب المصححة لـ **عزت** التي تساوي (١,٦٥) قيمة قريبة من القيمة (١,٨) التي اقترحها عزت للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن (البرنامج القائم على مدخل التحليل الأخلاقي) متوسط الفاعلية أو مقبول الفعالية في تنمية مهارة **وضع حلول مقترحة** (إحدى مهارات التفكير التأملي)، وتفسر بأن الطالبة عند وصولها لآخر خطوات التحليل الاخلاقي وهي اتخاذ قرار قد تتضمن هذه الخطوة عرض حلول أخرى في حال أن القرار بالمنع او الرفض لعناصر القضية، أي أن البرنامج فعال في تنمية مهارتي الكشف عن المغالطات وتقديم التفسيرات، بينما هو متوسط الفعالية او مقبول في تنمية مهارات الملاحظة والتأمل، والتوصل للاستنتاجات، واقتراح الحلول؛ وق يفسر ذلك بارتباط مهارتي الكشف عن المغالطات وتقديم التفسيرات بشكل وثيق بخطوات التحليل الاخلاقي.

الإجابة على السؤال الرئيس:

ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارات التفكير التأملي الخمس في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (٩) مربع إيتا ونسب الكسب المعدلة والمصححة ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير التأملي الخمس (ن = ٢٨)

مهارات التفكير التأملي	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا (η^2)	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
الملاحظة والتأمل	قبلي	١,١١	٠,٧٩	٥,٧٤**	٠,٥٤٩٤	١,١٤	١,٦٨
	بعدي	٢,٤٣	٠,٧٩				
الكشف عن المغالطات	قبلي	٠,٨٩	٠,٧٩	٧,١٨**	٠,٦٥٦٣	١,٢١	١,٨٤
	بعدي	٢,٣٩	٠,٧٩				
الوصول إلى استنتاجات	قبلي	١,٦١	٠,٩٢	٦,٣٩**	٠,٦٠٢٢	١,١٢	١,٦٣
	بعدي	٣,٢٩	٠,٩٠				
إعطاء تفسيرات	قبلي	١,٢٩	٠,٧١	٩,٧٨**	٠,٧٧٩٧	١,٣٤	١,٨٧
	بعدي	٢,٧٥	٠,٥٢				
وضع حلول مقترحة	قبلي	١,١٤	٠,٩٣	٦,٢٨**	٠,٥٩٣٤	١,١٣	١,٦٥
	بعدي	٢,٤٣	٠,٦٩				
الدرجة الكلية	قبلي	٦,٠٤	٢,١٠	١٥,٠٦**	٠,٨٩٣٦	١,١٨	١,٧٣
	بعدي	١٣,٢٩	١,٩٢				

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لجميع المهارات الفرعية (الملاحظة والتأمل، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات، وضع حلول مقترحة) والدرجة الكلية لمِقْياس مهارات التفكير التأملي لصالح

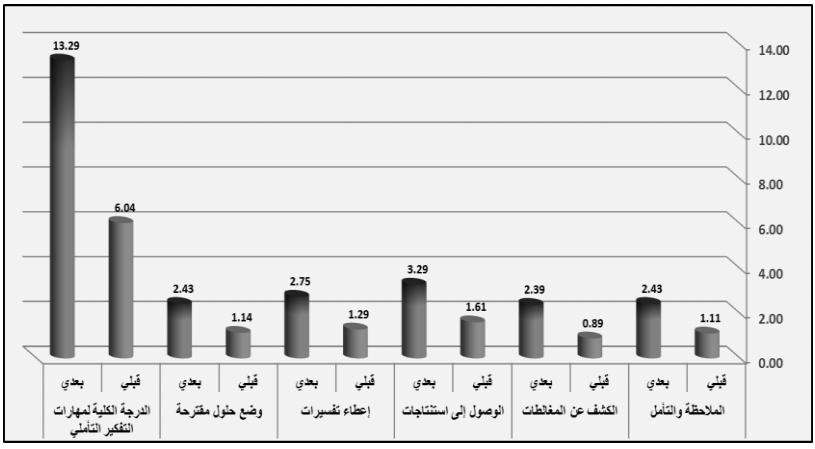
متوسط درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات. أي أن متوسط درجات طالبات الصف الثالث الثانوي علمي بمجموعة البحث التجريبية في جميع المهارات الفرعية (الملاحظة والتأمل، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات، وضع حلول مقترحة) والدرجة الكلية لمِقْياس مهارات التفكير التأملي في التطبيق البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها في التطبيق القبلي.

تشير قيم مربع إيتا التي امتدت من (٠,٥٤٩٤) إلى (٠,٨٩٣٦) أن (البرنامج القائم على مَدخَل التحليل الأخلاقيّ) له حجم تأثير كبير جدًا في تنمية جميع المهارات الفرعية (الملاحظة والتأمل، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات، وضع حلول مقترحة) والدرجة الكلية لمِقْياس مهارات التفكير التأملي. كما تشير قيم مربع إيتا أيضًا إلى أن (البَرْنامَج القائم على مَدخَل التحليل الأخلاقيّ) يفسر ما نسبته ٥٤. ٩٤ %، ٦٥. ٦٣ %، ٦٠. ٢٢ %، ٧٧. ٩٧ %، ٥٩. ٣٤ %، ٨٩. ٣٦ % من التباين في درجات (الملاحظة والتأمل، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات، وضع حلول مقترحة، الدرجة الكلية لمِقْياس مهارات التفكير التأملي) على الترتيب، وهي كميات كبيرة جدًا من التباين المفسر بواسطة (البرنامج القائم على مدخل التحليل الأخلاقي).

أن قيمة نسبة الكسب المعدلة لـ **بلاك** التي تساوي (١,١٨) وهي قيمة قريبة جدًا من القيمة (١,٢) التي اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج، كما

أن قيمة نسبة الكسب المصححة لـ **عزت** التي تساوي (١,٧٣) قيمة قريبة جدًا من القيمة (١,٨) التي اقترحها عزت للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن البرنامج القائم على مدخل التحليل الأخلاقي **فعَّال** بوجه عام في تنمية الدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي).

ويوضح الشكل الآتي متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي في المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير التأملي لدى طالبات مجموعة البحث التجريبية بالصف الثالث الثانوي.



شكل (١) متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي في المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير التأملي لدى طالبات مجموعة البحث التجريبية بالصف الثالث الثانوي

وللتحقق من صحة فرض البحث الذي ينص على أنه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقينِ: القبلِي والبعدي، لمقياس مهارات التفكير التأملي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي"

يتضح من إجمالي نتائج فرض البحث أنه قد تحقق، أي تم قبول الفرض البديل للبحث، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لجميع المهارات الفرعية (الملاحظة والتأمل، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات، وضع حلول مقترحة) والدرجة الكلية لمِقْياس مهارات التفكير التأملي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات. وأنه يوجد حجم تأثير كبير جدًا لـ (البرنامج القائم على مَدخَل التحليل الأخلاقي) في تنمية جميع المهارات الفرعية (الملاحظة والتأمل، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات، وضع حلول مقترحة) والدرجة الكلية لمِقْياس مهارات التفكير التأملي، وأن (البرنامج القائم على مدخل التحليل الأخلاقي) فعَّال في تنمية كل من: (إعطاء تفسيرات، الكشف عن المغالطات، الدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي)، ومتوسط الفعالية أو مقبول الفعالية في تنمية كل من: (الملاحظة والتأمل، الوصول إلى استنتاجات، وضع حلول مقترحة) لدى طالبات الصف الثالث الثانوي علمي بمجموعة البحث التجريبية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التي استخدمت طرق واستراتيجيات ونماذج مختلفة لتنمية مهارات التفكير التأملي، مثل دراسة (عيسى، ٢٠١٧م) التي استخدمت استراتيجية الأبعاد السداسية، ودراسة (بخش، ٢٠١٧م) التي استخدمت استراتيجية البيت الدائري، ودراسة (الأطرش، ٢٠١٦م) التي استخدمت نظرية الذكاءات المتعددة، ودراسة

(رخا، ٢٠١٦م) التي استخدمت نموذجي ويتلي وبايبي، ودراسة (العتيبي، ٢٠١٤م) التي استخدمت نموذج قائم على التعلم التأملي.

ويمكن القول إن استخدام البرنامج عزز من التفكير التأملي لدى الطالبة، بمهاراته الفرعية حيث إن مدخل التحليل الأخلاقي يقوم على تفاعل الطالبة وايجابيتها في بحثها عن القضية، ثم في البحث عن قرار تجاه هذه القضية، كما أن عليها أن تبحث حول المغالطات تجاه القضية وهل ما يذكر من تأثيرات لها سواء التأثيرات السلبية أو الإيجابية فعلي أم مصطنع، بالإضافة إلى أنه ضمن خطوات مدخل التحليل الأخلاقي على الطالبة أن تضع حلولا مقترحة تمثل قرارات حول هذه القضية، ثم تقدم تفسيرات تعلل سبب توصلها لهذا القرار دون غيره، كما تتيح الدراسة باستخدام مدخل التحليل الأخلاقي للطالبة أن تناقش وتحاور وتطرح آراءها حول القضايا، وتعارض الآراء الأخرى بتقديم ما ينقضها من براهين، وتقدم الحجج التي تدعم قرارها الذي اتخذته.

* * *

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي البحث بما يلي:

١. الاهتمام بالتدريس باستخدام مدخل التحليل الأخلاقي، وتهيئة البيئة الصفية المناسبة لتطبيقه.

٢. الاهتمام بإدخال بعض الدروس المصممة وفقا لمدخل التحليل الأخلاقي والاستراتيجات المناسبة معه في أدلة معلمي الكيمياء، وخصوصا الدروس التي تتضمن قضايا علمية اجتماعية.

٣. تدريب معلمات الكيمياء والطالبات على خطوات مدخل التحليل الأخلاقي والاستراتيجيات المتناسبة معه.

٤. الاهتمام بتنمية مهارات التفكير عموما ومهارات التفكير التأملي خصوصا لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال تصميم البرامج التدريبية والتعليمية المناسبة لهذا الهدف.

المقترحات:

كما يقترح إجراء الدراسات الآتية:

١. فاعلية تدريس الكيمياء باستخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية متغيرات أخرى كالذكاء الأخلاقي، والقيم العلمية.

٢. فاعلية تدريس القضايا العلمية الاجتماعية في مقرر الكيمياء على متغيرات أخرى كالدافعية للتعلم، وفهم طبيعة العلم، والاتجاه نحو الكيمياء.

٣. دراسات للمقارنة بين مدخل التحليل الأخلاقي والمدخل البيئي في تنمية التفكير التأملي.

المراجع:

إبراهيم، عطيات. (٢٠١١م) أثر استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. **مجلة التربية العلمية**. (١٤) ع١، ص ص ١٠٣-١٤٠.

أبو شاهين، أحمد شلبي. (٢٠١٢). فاعلية مدخل التحليل الأخلاقي في الدراسات الاجتماعية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة القراءة والمعرفة** -مصر، ع ١٢٣، ص ص ١٩-٣٢.

أبو علام، رجاء. (٢٠٠٧م) **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط٦، القاهرة: دار النشر للجامعات.

الأطرش، طارق عمر. (١٤٣٧هـ) فاعلية برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير التأملي والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة. (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الإسلامية غزة

بخش، هالة والحربي، إيمان. (٢٠١٧م). فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول متوسط بجدة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية** – المركز القومي للبحوث – فلسطين، مج١، ع٣، ٣٧ – ٥٩.

الجابر، عبد الرحمن حمد. (١٤٣٦هـ) برنامج تعليمي وفق مدخل التحليل الأخلاقي وقياس فاعليته في تنمية القيم الحياتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمقرر الحديث. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

الجمل، علي أحمد (١٩٩٦م). **القيم ومناهج التاريخ الإسلامي دراسة تربوية**. القاهرة: عالم الكتب

حسام الدين، ليلى. (٢٠١١م). فاعلية برنامج مقترح في ضوء القضايا العلمية الاجتماعية (SSI) لتنمية المفاهيم المتعلقة بهذه القضايا، والاتجاه نحو دراستها، واخلاقيات العلم لمعلمي العلوم أثناء الخدمة. **مجلة التربية العلمية** –مصر، مج ١٤، ع ٢، ١١١ – ١٥٨.

الحصان، أماني. (٢٠١٨م) **المدخل التأسيسي للمناهج وطرق التدريس في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م**. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

خليل، منال محمد. (٢٠٠٦م) أثر برنامج مقترح في بعض القضايا البيولوجية المستحدثة على تنمية فهم العلم والتحصيل والاتجاهات نحو تلك القضايا لدى الطالب المعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة المنيا. مصر.

راغب، رانية. (٢٠١٧م). دراسة تحليلية لتقصي الجدل العلمي في القضايا العلمية المجتمعية لدى معلمي البيولوجي وعلاقته بأنماط استدلالهم. **مجلة التربية العلمية** – مصر، مج٢٠، ع١١، ١٤٣ – ٢٠٩.

رخا، سعاد عبد العزيز. (٢٠١٦). استخدام نموذجي ويتلي وبايبي في تدريس العلوم لتنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية** – جامعة طنطا –مصر، مج٦٣، ع٣، ص ص ١٩٠–١٦٠

زروقي، رعد وسهيل، جميلة. (٢٠١٨م) **سلسلة التفكير وأنماطه**، ج٢. بيروت: دار الكتب العلمية

زروقي، رعد ولطيف، استبرق. (٢٠١٨م) **سلسلة التفكير وأنماطه**، ج١. بيروت: دار الكتب العلمية

الزنيدي، طيبه عبد الرحمن. (٢٠١٨م) فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية فهم القضايا العلمية الاجتماعية وعمليات العلم التكاملية في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض

زيتون، عايش. (٢٠١٠م) **الاتجاهات المعاصرة في مناهج العلوم وطرق تدريسها**. القاهرة: دار الشروق

سيد، ماجدة حسام الدين. (٢٠١٧). فعالية برنامج مقترح لتنمية وعي طلاب المرحلة الثانوية بالقضايا البيولوجية والاجتماعية المستحدثة من خلال مادة الحديث فرع الثقافة الإسلامية. **مجلة القراءة والمعرفة**، ع١٨٤، ص ١٤٥ - ١٧١

شبارة، أحمد مختار. (١٩٩٨م) فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية فهم معلمي البيولوجيا – في أثناء الخدمة – لبعض القضايا البيو أخلاقية واتجاهاتهم نحوها. **المؤتمر العلمي الثاني: إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، العباسية، ص ١-٥٣.

الضلعان، أحمد. والشايع، فهد. والزغبي، محمد. (٢٠١٥م). مدى تضمين محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية القضايا العلمية المجتمعية (SSI) ومستوى وعي المعلمين بها. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. البحرين. ١٦ (٢) ص١٦١-١٩٧.

عبد الحميد، عزت. (٢٠١٣). تصحيح نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك (نسبة الكسب المصححة لـ عزت Corrected Ezzat's Gain Ratio CEGratio))، **المؤتمر السنوي التاسع والعشرون لعلم النفس في مصر والعربي الحادي والعشرون الذي نظمته الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، المنعقد في الفترة من ٣٠ مارس – ١ أبريل ٢٠١٣.

عبد الحميد، عزت. (٢٠١٦أ). **الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الحميد، عزت. (٢٠١٦ب). **الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج LISREL8. 8**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الحميد، وفا. وسعودي، منى والعبساوي، محمود. (٢٠١٢م). أثر استخدام الموديولات التعليمية في تنمية الوعي بالقضايا العلمية الاجتماعية في الكيمياء لدى الطالب المعلم بكليات التربية في ليبيا. **مجلة البحث العلمي في التربية**. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جمهورية مصر العربية. ع١٣، ج١. ص ٥٥٥ – ٥٨٦.

عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (٢٠٠١م) **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

العتيبي، وضحى حباب. (٢٠١٤). فاعلية تدريس العلوم وفق نموذج مقترح قائم على التعلم التأملي في تنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي للنصوص العملية لدي طالبات المرحلة المتوسطة. **مجلة القراءة والمعرفة**، ع١٤٩، ١٧٥ –٢١٣.

عيسى، رشا. (٢٠١٧). استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية PDEODE فى تنمية التحصيل والتفكير التأملي في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة التربية العلمية** –مصر، مج٢٠، ع٩، ص ص٦١–٩٩

قنديل، يس عبد الرحمن وفتح الله، مندور عبد السلام. (٢٠٠١م) فاعلية استخدام بعض مداخل التربية القيمية لتقديم الموضوعات المرتبطة بقضايا العلم والتقنية والمجتمع في تنمية التحصيل الدراسي وقيم المواطنة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **المؤتمر العلمي الخامس، التربية العلمية للمواطنة**. الجمعية المصرية للتربية العلمية. مج ١، ص ٢٠٥–٢٥٨.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي (١٩٩٦م). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: دار عالم الكتب.

المشيقح، لطيفة محمد. (١٤٢٩هـ) فاعلية مدخل التحليل الأخلاقي في تدريس وحدة مطورة في الأحياء متضمنة بعض القضايا الجدلية في تنمية فهم هذه القضايا والتفكير الناقد والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية للبنات، أبها.

الملاح، إيناس. (١٤٣٥هـ). فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الأخلاقي لبعض القضايا البيولوجية الجدلية في تنمية المعتقدات المعرفية البيولوجية واتخاذ القرار الأخلاقي لدى طلبة كلية التربية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة الزقازيق: جمهورية مصر العربية.

النفيعي، ناصر. (١٤٣٧هـ) بناء برنامج قائم على نموذج جود ولافوي لدورة التعلم وقياس فاعليته في تنمية فهم القضايا العلمية الاجتماعية في مقرر الأحياء ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض

الهدابية، إيمان وأمبو سعيدي، عبد الله. (٢٠١٦). أثر استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملي وتحصيل العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي. **المجلة الاردنية في العلوم التربوية** –الاردن، مج١٢، ع١، ١ – ١٥

الدراسات الأجنبية:

Yuen Lie Lim, Y. L. and Angelique, L. (2011) A Comparison of Students' Reflective Thinking across Different Years in a Problem-Based Learning Environment. Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences Vol. 39, Iss. 2, (Mar): 171-188.

Fullik, P. & Ratcliffe, M. (1996) Teaching Ethical Aspects of Science. Science Ethics and Education Project, Southampton: Bassett Press.21-34.

Sadler, T. (2011) Socio-scientific Issues in the Classroom Teaching, Learning and Research. Springer Science & Business Media.

* * *

education in Libya. Journal of Scientific Research in Education. Faculty of Arts, Science and Education, Egypt. 1(13), pp. 555-586.

Abdel-Salam, Abdel Salam Mustafa. (2001) Recent trends in science teaching. Cairo: Dar Alfikr.

Al-Otaibi and Wadha Habab. (2014). Effectiveness of teaching science according to a proposed model based on learning in the development of intellectual thinking skills and reading comprehension of the practical texts of students in the middle stage. Journal of Reading and Knowledge, pp. 175-213.

Issa, Rasha. (2017). The use of the six-dimensional strategy PDEODE in the development of intellectual achievement and thinking in sciences for students in the preparatory stage. Journal of Scientific Education - Egypt, vol. 20, pp. 61-99.

Kandil, Yassin Abdel-Rahman and Fatehallah, Mandour Abdel-Salam. (2001). Effectiveness of using some approaches of value-based education to provide topics related to issues of sciences, technology and society on the development of educational achievement and the values of citizenship among students of Grade One at preparatory schools. The fifth scientific conference, scientific education for citizenship. Egyptian Association for Scientific Education. (vol. 1) pp. 205-258.

Al-Laqani, Ahmed Hussein and Aljamal, Ali (1996). Glossary of educational terms: Knowledge in curricula and teaching methods. Cairo: Alam al-Kutub.

Al-Misheeqeh, Latifa Mohammed. (2010). Effectiveness of the ethical analysis approach on the teaching of a developed module in biology, including some controversial issues in the development of understanding of these issues and critical thinking and attitudes towards it in grade 8, science track. Unpublished PhD thesis. Faculty of Education for Girls, Abha.

Al-Mallah, Inas. (2014). Effectiveness of a program based on the ethical analysis approach of some controversial biological issues in the development of cognitive biological beliefs and moral decision-making among students of the Faculty of Education. Unpublished PhD thesis. Faculty of Education, Zagazig University: Egypt.

Al-Nifie, Nasser. (2016) Building a program based on Good and Lavoie's model of the learning cycle and measuring its effectiveness on developing the understanding and critical thinking skills about social scientific issues in biology among the ninth-grade students. Unpublished PhD thesis. Faculty of Social Sciences. Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. Riyadh.

Al-Hadabya, Iman and Umbo Saidi, Abdullah. (2016). Impact of using the McCarthy model in the development of thinking and the achievement in sciences among the sixth-grade students. The Jordanian Journal of Educational Sciences, Jordan, vol. 12, pp.1-15

Rakha, Suad Abdel Aziz. (2016). The use of Whitley and Pape in teaching science to develop contemplative thinking among middle school students. Journal of the Faculty of Education - University of Tanta - Egypt, 3(63) pp. 190-160

Zarrouqi, Raad and Suhail, Jamila. (2018). Series of Patterns of Thinking. 2nd edition, Beirut: Dar Al-Kutub Al-'Ilmiyah.

Zarrouki, Raad and Lateef, Astberk. (2018). Series of Patterns of Thinking. 1st edition ,

Beirut: Dar Al-Kutub Al-'Ilmiyah.

Al-Zinidi, Taybah Abdul-Rahman. (2018). Effectiveness of a program based on the ethical analysis approach in the development of understanding of social scientific issues and integrated scientific processes in chemistry course for secondary school students in Riyadh. Unpublished PhD thesis. Faculty of Social Sciences. Al-Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. Riyadh.

Zaytoon, Ayish. (2010). Contemporary trends in sciences curricula and methods of teaching. Cairo: Dar Al Shorouk.

Sayed, Magdah Hossam El-Din. (2017). Effectiveness of a proposed program for the development of awareness of secondary school students on the biological and social issues developed through Hadith course, Islamic Culture Branch. Journal of Reading and Knowledge, Issue 184, pp. 145-171

Shabara, Ahmed Mokhtar. (1998). Effectiveness of a program based on the entrance of moral analysis in the development of the understanding of in-service biology teachers of some ethical issues and their attitudes towards them. Second Scientific Conference: Preparation of science teacher for the twenty-first century, the Egyptian Association for Scientific Education, Ain Shams University, Abbasiyah.

Al-Dhalaan, Ahmed, Al-Shaya, Fahd and Al-Zoghbi, Mohammed. (2015). Inclusion of sociological issues (SSI) in the content of physics books in the Kingdom of Saudi Arabia and the level of awareness of teachers. Journal of Educational and Psychological Sciences. Bahrain. 16 (2) pp. 161-197.

Abdul Hamid, Ezzat. (2013). Black's Modified Gain Ration (Ezzat's Corrected Gain Ratio), the 29th Annual Conference of Psychology in Egypt and the 21st Arab, organized by the Egyptian Society for Psychological Studies, 30 March to 1 April 2013.

Abdul Hamid, Ezzat. (2016). Psychological and Educational Statistics: Applications using SPSS18. Cairo: Dar Alfikr.

Abdul Hamid, Ezzat. (2016). Advanced Statistics for Educational, Psychological and Social Sciences: Applications using LISREL8.8. Cairo: Dar Alfikr.

Abdul Hamid, Wafa. And Saudi, Mona and Abbasi, Mahmoud. (2012). The impact of using educational modules in raising awareness about the social scientific issues in chemistry among the student teacher in the faculties of

List of References:

Ibrahim, Attiyat (2011) Impact of using networks of visual thinking in the teaching of science on academic achievement and the development of thinking skills among students of grade three in the Saudi middle schools. Journal of Scientific Education. 1 (14) pp. 103-140.

Abu Shahin, Ahmed Shalabi. (2012). Effectiveness of the ethical analysis approach in social studies on developing the values of citizenship among Grade-Two students in the Saudi middle schools. Journal of Reading and Knowledge - Egypt, pp. 19-32.

Abu Allam, Raga. (2007). Research Methods in Psychological and Educational Sciences, Cairo: Publishing Universities Publishing House.

Atrash, Tariq Omar. (1437H) Effectiveness of a proposed program based on multiple intelligences for developing the skills of thinking and mathematical communication among the ninth grade students in Gaza. (Unpublished Master Thesis) Islamic University of Gaza

Bakhsh, Hala and Harbi, Iman. (2017). Effectiveness of the circular home strategy in developing the thinking skills for the first-grade students in Jeddah. Journal of Educational and Psychological Sciences - National Research Center - Palestine, pp. 37 - 59.

Al-Jaber, Abdul Rahman Hamad. (2016). An Educational Program in Line with the ethical Analysis Approach: Measuring its Effectiveness in the Development of life Values Among Students in the intermediate stage in Hadith course. Unpublished PhD thesis. Faculty of Social Sciences. Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. Riyadh.

Jamal, Ali Ahmed (1996). Values and Curricula of Islamic History: A Pedagogical Study. Cairo, Alam Al-Kutub.

Hussam El-Deen, Laila. (2011). Effectiveness of a Proposed Program in the light of Social Scientific Issues (SSI) for developing Concepts Related to these issues, Attitudes Towards studying them and the scientific ethics among in-Service Science Teachers. Journal of Scientific Education - Egypt, 2 (14), pp. 111 - 158.

Alhusan, Amani. (2018). Introduction to Curriculum and Methods of Teaching in the Light of the vision of Saudi Arabia 2030. Riyadh: Al-Rushd Publishers.

Khalil, Manal Mohammed. (2006). The impact of a Proposed Program on some of the Newly Developed Biological Issues on Developing the Understanding of Science, Achievement and Attitudes Towards These Issues Among the Preservice Teacher. Unpublished PhD thesis. Faculty of Education. Minia University. Egypt.

Ragheb, Rania. (2017). An Analytical study to investigate the scientific debate on the sociological issues among teachers of biology and their relationship to their patterns of reasoning. Journal of Scientific Education, Egypt, 11 (20) pp. 143 - 209.

Effectiveness of a program for Teaching Social Scientific Issues Based on Ethical Analysis Approach on Developing Reflective Thinking Skills Among High School Students in Riyadh

Dr. Taiba Abdul Rahman Al-Zunaidi
Dr. Ghalia Hamad Ibn Sulaiman Al-Salim
Department of Curricula and Teaching Methods - College of Education
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The study aims to identify the effectiveness of a program for teaching chemistry based on ethical analysis approach on developing reflective thinking skills among high school students in Riyadh. The experimental approach is used on an experimental group consisting of 28 students in grade 12. The efficacy reflection thinking skills scale is used as the research tool.

The research found that there was a statistically significant difference at the level of (0.05) between the mean scores of the pre- and post-applications of all sub-skills of reflective thinking scale in favor of the means of the post-application in all cases..

key words: Social-Scientific Issues, Ethical analysis approach, Reflective thinking skills, Thinking skills

أثر استخدام الرحلات المعرفية في تنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلم في مقرر الفقه لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل

د. سعود حمود الربيعان
وزارة التعليم
المملكة العربية السعودية

أثر استخدام الرحلات المعرفية في تنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلم في مقرر الفقه لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل

د. سعود حمود الربيعان
وزارة التعليم
المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٧/ ١/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٢٨/ ٢/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى أثر استخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلم في مقرر الفقه لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، كما تم استخدام الاختبار كأداة للدراسة، والذي تكون من (٢٥) فقرة تقيس قدرة الطلبة على حل المشكلات. وتم استخدام التطبيق القبلي والبعدي والآجل للاختبار، وتم اختيار عينة بالطريقة القصدية، تكونت من (٥٣) طالب من طلبة الصف الأول ثانوي في حائل موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلبة المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي والآجل تعود لاستخدام الرحلات المعرفية (Web Quest) في التدريس لصالح طلبة المجموعة التجريبية. مما يدل على وجود أثر لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التدريس في تنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلم لدى الطلبة. وتوصي هذه الدراسة بتأهيل المشرفين التربويين لاستخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلم لدى الطلبة كطريقة تدريس، تمهيدًا لنقل خبراتهم للمعلمين، كما توصي بتوجيه اهتمام مؤلفي مناهج التربية الإسلامية إلى أهمية توظيف الرحلات المعرفية (WebQuest) في تنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلم لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: الاحتفاظ بالتعلم، حل المشكلات، الرحلات المعرفية.

مقدمة الدراسة

يشهد العالم اليوم تطورًا معرفيًا وتقنيًا هائلًا، ويعقد المهتمون بالتعليم آمالاً واسعة على استخدام التقنية في تحسين العملية التعليمية التعلمية، وخاصة في ظل اتساع المعارف، وازدياد تعقيدها. وقد تعالت الأصوات للاستفادة من ميزات التقنية الحديثة في التدريس، لا سيما أن الطلبة يتسمون بميولهم الشديد نحو استخدام التقنيات الحديثة. وهذا عزز فكرة استخدام المعلمين استراتيجيات التدريس والبرامج والأدوات التقنية المناسبة، ومن اكثر استراتيجيات التدريس التي تستثمر ميزات التقنية الحديثة في التعليم هي الرحلات المعرفية عبر الإنترنت (WebQuest)، كما تعد من أكثر الطرق التي تناسب ميول الطلبة واهتماماتهم، وتساعدهم على تنمية مهارات التفكير العليا.

ومن أهم مهارات التفكير العليا التي يستهدفها المنظرون بالبحث والدراسة هي مهارة حل المشكلات وهي واحدة من أهم المهارات الحياتية، التي ازداد الاهتمام بها في ضوء التقدم التقني، وهي من الموضوعات الشائعة في التدريس في العصر الحديث، وتعد مؤشرًا على الذكاء والإبداع، وتعتمد على تنمية أدوات وأفكار ثابتة لدى الطالب يمكن استعمالها لحل المشكلات في مختلف المجالات (Cavinder، Byrd، Frank & Holub، ٢٠١٥)، ولقد ازداد الاهتمام بتنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة بسبب ازدياد المشكلات الاجتماعية والاقتصادية، ووجود حاجة ماسة لتعليم الطالب كيف يعيش ويندمج اجتماعيًا (Altun، ٢٠١٩)، ووجود حاجة ماسة لتدريب

الطلبة على مواجهة المشكلات الحياتية المتنوعة، مما فرض على المؤسسات التربوية التركيز على تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة باستخدام استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس المناسبة (Ozdayi، ٢٠١٩).

ويتطلب تنمية مهارة حل المشكلات في الوقت المعاصر تدريب الطلبة على استخدام التقنيات الحديثة في حل المشكلات، وبخاصة في عملية جمع البيانات والوصول إلى مصادر المعلومات، وتحليل البيانات، والتفكير وطرح البدائل أو الفرضيات، ثم اختبار تلك البدائل أو الفرضيات للوصول إلى الحل الأمثل (Cavinder، Byrd، Frank & Holub، ٢٠١٥). وتقوم مهارة حل المشكلات على تنمية مهارات الطلبة في تحديد المشكلة وتجزئتها وتحديد أسبابها، واقتراح حلول من خلال استخدام الربط الحر، أي ربط موضوع المشكلة بمشكلات أخرى، أو بمواضيع قريبة تعطي إضاءة على المشكلة الحالية، أو ربط مفاهيم معقدة بمفاهيم أكثر وضوحًا تسهل فهم أبعاد المشكلة، تم حصر أهم الحلول المقترحة واختيار اصلحها (Yoo & Park، ٢٠١٥). وتركز مهارة حل المشكلات على العمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية، وتشير مهارة حل المشكلات إلى جهود الطالب المختلفة التي يبذلها للوصول إلى هدف ليس لديه حل جاهز لتحقيقه (محمد، ٢٠١٧).

فالطالب أثناء ممارسة مهارة حل المشكلات يقوم بمجموعة من الإجراءات تبدا بتقديم المشكلة من خلال تحديد المعطيات والمطلوب، وثم تحديد خطة للحل، وثم تنفيذ الحل، ومراجعته والتحقق منه (Neill، Adams

Bandelt &، ٢٠١٩). وبهذا يرى الباحث أن مهارة حل المشكلات يمكن تنميتها من خلال تنمية مهارة الطلبة على تحديد المشكلة، وكيفية الوصول إلى مصادر المعلومات، والتفاعل معها وتحليلها، وثم رصد اهم الحلول المحتملة، والفاضلة بينها، واختيار افضلها.

ويمكن أن يؤدي المعلمون دوراً كبيراً في تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة، كونهم على اتصال مباشر مع الطالب، ويوجهان سلوكه، مستفيدين من الميزات العديدة التي تقدمها التقنية الحديثة (Akbas، ٢٠١٩)، فقد ارتبط تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة بتنمية مهاراتهم على استخدام التقنية، للاستفادة من ميزاتها في الوصول إلى مصادر المعرفة، ومحاولة التعرف إلى المشكلة وتحديدها (Zbal & Ayse، ٢٠١٩)، ويرى الباحث أن استخدام التقنية وبخاصة الويب (Web) والتفاعل مع الخبراء والأقران يساعد الطلبة في فهم جميع جوانب المشكلة، إلى جانب أن الويب (Web) قد وفر مخزون معرفي هائل يساعد الطالب في تحديد الحلول المقترحة، تمهيدًا لاختيار أفضلها.

وفي ضوء تطبيقات النظرية البنائية فقد ارتبط تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة بإعادة تشكيل البنى المعرفية لديهم، والتي تقوم بالأساس على تنمية مهارة الطلبة على الاحتفاظ، باعتبار أن كل مرحلة من مراحل حل المشكلة تمهد للمرحلة التالية (Guerrero & Sebastian، ٢٠١٩)، لذا تُعد تنمية قدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات، واسترجاعها عند الحاجة واستخدامها في فهم وإدراك جوانب المشكلة، وثم تقديم الحلول

المقترحة تعد من أهم المؤشرات السلوكية على مقدرة الطلبة في حل المشكلات (Akbas، ٢٠١٩). ويرى الباحث أن البنائية الحديثة تهدف لمساعدة المتعلم على بناء معرفته بنفسه، فالمتعلم ناشط وباحث ومستكشف، وهذا يؤكد أهمية تنمية مهارات الطلبة في استخدام التقنيات الحديثة لتسهيل عملية البحث والاستكشاف والوصول إلى مصادر المعلومات. ولقد بين علوان (Alwan، ٢٠١٩) أن تطبيقات النظرية البنائية الحديثة تؤكد على فاعلية استخدام التقنيات الحديثة في مساعدة الطالب على تكوين البناء المعرفي السليم للمفاهيم والتراكيب المتعلمة، وتؤكد على أن تنمية مقدرة الطالب على الاحتفاظ بالتعلم هي الأساس في تشكيل التراكم المعرفي السليم الذي يؤدي بالمحصلة لتنمية مهارة حل المشكلات.

ويعد تحسين مقدرة الطلبة على الاحتفاظ بالتعلم من أهم الأهداف التربوية لا سيما أن تنمية قدرة الطلبة على الاحتفاظ بالتعلم، تؤدي إلى بناء خبرة تراكمية لدى الطلبة تسهم في تكوين بناء معرفي سليم (Salisbury، Omolewu، Smith، ٢٠١٨)، وتزداد مقدرة الطلبة على الاحتفاظ بالتعلم كلما ارتبطت المفاهيم بواقع حياتهم العملية، فالاحتفاظ المعلومات يزيد كلما زادت قدرة الطلبة على تكوين الصورة الذهنية الصحيحة للمفاهيم (Browne، Barford، Ramela & Dowse، ٢٠١٩)، وتكوين الصورة الذهنية للمفاهيم المختلفة يرتبط بمساعدة الطالب على استخدام حواسه المختلفة للتفاعل مع المعرفة، وإدراك المفاهيم والاحتفاظ بالمعرفة، ويعد العمل اليدوي السبيل الأمثل لاكتساب الخبرات المباشرة ويؤدي لأدوم أنواع التعلم،

ويساعد الطالب على تكوين الصورة الحقيقية عن المفاهيم المتعلمة (Tieman، ٢٠١٩)، وفي حال عدم التمكن من توفير الأدوات التي تساعد على إكساب الطلبة الخبرات التعليمية بشكل مباشر، فيمكن توفير الخبرات البديلة، وتقوم الخبرات البديلة على توفير نماذج تحاكي الواقع مثل الصور ومقاطع الفيديو، والتي تساعد الطلبة على الفهم والإدراك والتذكر (Zeglen، ٢٠١٨)، ويرى الباحث أن شبكة الإنترنت أصبحت بما توفره من كم هائل من الصور ومقاطع الفيديو من اهم مصادر الخبرات البديلة، والتي يمكن للطالب التفاعل معها بشكل مباشر واكتساب المفاهيم المختلفة، وربطها بصور ذهنية تساعده على الاحتفاظ بالتعلم واستردادها عند الحاجة. فالقدرة على الاحتفاظ بالتعلم ترتبط بشكل مباشر بمدى ارتباط المادة التعليمة بواقع حياة المتعلم، وبمدى ربط المفاهيم العلمية بالواقع، أو بصور أو مخططات تجسد الواقع، مما يزيد من أهمية استخدام التقنيات الحديثة في التعلم والتعليم، وبخاصة شبكة الإنترنت.

ولكن عملية التعلم باستخدام الإنترنت والوصول إلى مصادر المعرفة، وطريقة التفاعل معها، وتحديد المفاهيم المقصودة بالدراسة، تحتاج إلى توجيه وإرشاد، لذا فقد ظهرت العديد من استراتيجيات التدريس التي توجه جهود الطلبة نحو الاستفادة من الإنترنت في التعلم، والتي صنفت تحت التعليم المدمج (العبيدي وإبراهيم، ٢٠١٨)، وبسبب التطور التقني، وتعقد المفاهيم وتشابكها، ازدادت الحاجة لترسيخ المفاهيم العلمية لدى الطلبة، ومساعدتهم على الاحتفاظ بها، إلى جانب ترسيخ مبادئ التعلم الذاتي في ضوء مبادئ

النظرية البنائية (Zeglen، ٢٠١٨) وكان من بين اهم الاستراتيجيات التدريسية القائمة على النظرية البنائية، والتي ترسخ بشكل أساسي مبادئ التعلم الذاتي، وتستفيد من ميزات التقنية الحديثة"الرحلات المعرفية عبر الويب"والتي تجعل الطالب في ركز العملية التعليمية (عز الدين، ٢٠١٨).

وتعد الرحلات المعرفية من أهم استراتيجيات التدريس التي تحاكي رغبات الطلبة وميولهم، وتساعدهم على استثمار أوقاتهم في التعلم، سيما أن الطلبة يميلون نحو استخدام الإنترنت، والتقنية الحديثة (Haralson، Hoaglund، & Birkenfeld، ٢٠١٦). ويرى الباحث أن الرحلات المعرفية عبر الويب عبارة عن استراتيجية تدريس توظف التقنيات الحديثة وبخاصة شبكة الإنترنت وتطوعها لتكون أحد أهم الوسائل التعليمية، فهي مثال واقعي على توظيف التقنيات في التعليم، ولكن توظيف التقنيات في التعليم يتطلب وجود معلم قادر على التعامل مع التقنيات الرقمية، وقادر على الاستفادة من برامجها في التعلم والتعليم.

ويتطلب التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، وجود كفاءة لدى المعلم في استخدام الإنترنت والتقنية الحديثة، والقدرة على تحليل المادة التعليمية، وربطها بواقع حياة الطالب باستخدام الواقع الافتراضي، وإتاحة الفرصة للطلبة للبحث والوصول إلى مصادر المعلومات باستخدام الإنترنت، ومحاولة التغلب على المشكلات التي تواجههم بالتواصل مع الأقران من ناحية ومع المعلم من ناحية أخرى (Kundu & Bain، ٢٠١٦)، كما يتطلب استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التدريس استخدام الإنترنت،

وتصميم برمجية تضم مجموعة من الوسائط التعليمية بصورة مندمجة ومتكاملة من أجل تحقيق التعلم الفعال، ويتطلب استخدامها كذلك الوصول إلى مصادر المعلومات كالمطبوعات الإلكترونية، والصور باستخدام روابط وأدوات تسمح للمتعلم بالتفاعل معها (Haralson، Hoaglund، Birkenfeld &، ٢٠١٦).

كما يتطلب التدريس باستخدام الرحلات المعرفية تدريب الطلبة على استخدام محركات الدراسة، وآليات تبادل المعرفة إلكترونيًا، إلى جانب تدريب الطلبة على معالجة البيانات، وتحليلها، واستخلاص النتائج (Rubin، ٢٠١٨)، وتتكون الرحلة المعرفية من خمس خطوات رئيسية، الأولى: اختيار الموضوع المناسب والذي يتصف بالمرونة، وتحديد وبناء السيناريو وتفصيله إلى قضايا ومشكلات فرعية. والثانية: عمل التصميم الخاص بالموضوع على الإنترنت؛ والذي يجب أن يتضمن الخطوات الآتية: (المقدمة، والمهمة، ووصف للعمليات والإجراءات، ووصف للمصادر والموارد المتاحة، والتقييم، والخاتمة). والثالثة: تضمين مجموعات الصور، ومقاطع الفيديو، والموسوعة التي تتضمن المقالات، وموارد الإنترنت المستخدمة في قالب تصميم. والرابعة: تصميم قالب التقييم، والذي يختص بتقويم أداء الطلبة. والخامسة: إفراد جزء لكتابة المستخلص، والذي يركز على وصف تقدم أداء الطلبة، ومن الممكن استخدامه أيضاً لتوجيه الطلبة، وإعطائهم التعليمات (Discovery Education Union، ٢٠١٧).

وهناك خمسة مزايا رئيسية لعمل رحلة معرفية مميزة عالية المستوى والتي تم جمعها في كلمة"تركيز" (Focus)، كما بينها دودج (Dodge، ٢٠١١):

– يشير الحرف (F) إلى جملة (Find Great Sites) وتشير إلى اختيار أو تصميم موقع على شبكة الإنترنت، بحيث يتصف بمناسبته لأعمار فئة الطلبة المستهدفة، وأن يتصف بالإثارة ويحاكي اهتمامات الطلبة وميولهم. ويضم الإرشادات اللازمة لاستخدام محرك البحث، وسبر أغوار الإنترنت للوصول إلى مصادر المعلومات.

– يشير الحرف (O) إلى جملة (Orchestrate Learners & resources) والتي تؤكد على تنظيم الطلبة، وتحديد مصادر المعلومات وتنظيمها، وجعلها مألوفة لدى الطلبة.

– يشير الحرف (C) إلى جملة (Challenge Your Learners to Think والتي، تشير إلى تضمين الرحلات المعرفية ما يثير اهتمام الطلبة، ويضعهم في تحديات حقيقة، ورفع دافعيتهم.

– يشير الحرف (U) إلى جملة (Use the Medium) والتي تعني التوسط في الاختيار بحيث لا تكون جميع بنود الرحلة المعرفية موجه لمحاكاة مهارات التفكير العليا فقط، بل العليا والدنيا، وهكذا.

– يشير الحرف (S) إلى جملة (Scaffold High Expectation) والتي تعني تصميم الرحلات المعرفية بما يحقق توقعات عالية المستوى، أي تكليف الطلبة بمهمات عالية المستوى.

وتعتمد الرحلات المعرفية (WebQuest) على تقديم مهام تعليمية محددة تساعد المتعلم على القيام بنفسه بعمليات مختلفة من بحث واستكشاف للمعلومات عبر الويب، واستخدام وتوظيف هذه المعلومات في حل المشكلات التعليمية وتحقيق أهداف تعليمية محددة، فالمتفحص لفلسفة الرحلات المعرفية (WebQuest) يجد أنها تؤسس على افتراضات النظرية البنائية من خلال مبدأ بنائية المعرفة، أي أن المتعلم يبني معرفته بنفسه، وبالنظر إلى الأسس والمبادئ التي تقوم عليها الرحلات المعرفية (Web Quest) يلاحظ أنها تتفق مع أسس ومبادئ المدخل البنائي الذي من خصائصه (عبد العاطي، ٢٠١٤). ويرى الباحث أن الرحلات المعرفية عبر الويب تستثمر ميزات التطور التقني، كما تعد تطبيقًا عمليًا لمبادئ النظرية البنائية، وخاصة أنه تهيء الفرصة للمتعلم ليتعلم بنفسه.

وفي ضوء هذا التطور التقني والتربوي لم تكن المملكة العربية السعودية بمعزل عنه، فقد اهتمت وزارة التربية بربط المدارس بالإنترنت والتعليم الإلكتروني، إذ تم رصد مبلغ (١٢٠٠) مليون ريال على مدى ثلاث سنوات للبنية الأساسية، وتشمل الشبكات الداخلية للمدارس، والربط بالإنترنت بسعات وسرعات عالية، لجميع المدارس بشكل كبير لتلبية متطلبات التعليم الإلكتروني، وتم رصد مبلغ (١١٩٠) مليون ريال سنوياً للمعامل والفصول الذكية والتشغيل والصيانة، حيث سيتم تجهيز جميع فصول المدارس والتي تبلغ ما يقارب (٢٥٠) ألف فصل، بتقنيات الفصول الذكية، بالإضافة إلى استكمال تجهيز المدارس بأجهزة الحاسبات الموصولة بالإنترنت، وهذا يعني

الانتقال الفعلي لمواكبة التعليم المتطور على غرار الدول المتقدمة، ففي هذا الزمن لم يعد من الممكن تجاهل ذلك، بل إن من شأن هذا الربط تعزيز التعليم الإلكتروني وفتح مجالات هائلة لتطوير عملية التعليم، بل ويُعد من الخطوات المساعدة للانتقال للمناهج الإليكترونية، إذ يؤدي التعليم الإلكتروني في المدارس دورًا كبيرًا جدًا في تحسين أداء الطلبة، وأصبح فعليًا من ركائز التعليم الناجح، مما يحتم تبني استراتيجيات تعليمة تستثمر ميزات التعلم الإلكتروني وتعززه (الفيصل، ٢٠١٩). ويرى الباحث أن توجه المملكة العربية السعودية لاستثمار التقنيات الحديثة في التعلم والتعليم ضمن خطة واضحة وممنهجه تُعد من ضمن خطة المملكة لتحقيق رؤية (٢٠٣٠).

وفي ضوء توجهات المملكة العربية السعودية لتحقيق رؤية (٢٠٣٠)، وأهمية إكساب الطلبة القدرة على الاحتفاظ بالتعلم، وتنمية مهاراتهم في حل المشكلات، وارتباطها بالتطور التقني، وبخاصة الإنترنت وانتشار الأدوات والبرمجيات الحديثة والوسائط المتعددة، وأثرها الكبير على عملية التفاعل مع المحتوى التعليمي، والتفاعل بين الطلبة من ناحية، وبين الطلبة ومعلميهم من ناحية أخرى، ومساهمة هذه التقنيات في التركيز على الطالب كمحور للعملية التعليمية، وتمكينه من الوصول مصادر المعرفة والتفاعل معها، ونظرًا لخصوصية طلبة المرحلة الثانوية، وميولهم نحو استخدام التقنيات الحديثة، ونظرًا لمرونة مقرر الفقه، وما يتمتع به من محتوى معرفي تقني، جاءت هذه الدراسة لتقصي أثر استخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه

في تنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل.

مشكلة الدراسة

إن مسألة تعليم مهارة حل المشكلات والاستفادة من التقنية، واستخدام الأساليب التدريسية والوسائل التقنية الحديثة تفرض نفسها بقوة في هذا العصر، لذلك تسعى العديد من الدول إلى تبني طرق تدريسية تستثمر ميزات التقنية الحديثة في التعلم والتعليم، لمواجهة التحديات التي يفرضها عصر المعلوماتية. فلقد تطور العالم بشكل غير مسبوق في القرن الحادي والعشرين، وأصبح يوصف بعصر المعرفة، وبعصر التقنية، ودخلت التقنيات الحديثة كافة المجالات، وأثرت في جميع جوانب الحياة. وانعكس ذلك بشكل كبير على العملية التعليمية التعلمية في مختلف المجتمعات، وبرغم الأهمية الكبيرة التي توفرها التقنيات الحديثة في التعليم والتعلم، فقد أشارت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة رحمن (Rahman، ٢٠١٩) إلى قصور استخدام التقنيات الحديثة في تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة.

كما أشارت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة أهن وبور وثيكيت وآنديبان (Ahn، Power، Thickett & Andiappan، ٢٠١٩) إلى قصور استخدام التقنيات الحديثة في تنمية القدرة على الاحتفاظ بالتعلم لدى الطلبة، وهو الأمر الذي أكدته ملاحظة الباحث أثناء عمله كمعلم تربية إسلامية ثم مشرفاً في إدارة قياس الأداء. وفي ضوء نتائج العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي أظهرت فاعلية استخدام الرحلات المعرفية

(WebQuest) في تحسين مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلم لدى الطلبة مثل دراسة القحطاني (٢٠١٨)، وروبين (Rubin، ٢٠١٨)، ويونال وجاكير (Unal & Gakir، ٢٠١٨)، وليبتي (Liete، ٢٠١٦)، جاءت الدراسة الحالية لتقصي أثر استخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه في تنمية مهارة حل المشكلات والقدرة على الاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل، وتمثلت مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما أثر استخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه في تنمية مهارة حل المشكلات والقدرة على الاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل؟

أسئلة الدراسة

تفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما أثر استخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل؟

٢. ما أثر استخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه في تنمية القدرة على الاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل؟

فروض الدراسة

تبنت الدراسة الفروض الصفرية التالية:

١. لا يوجد أثر لاستخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل.

٢. لا يوجد أثر لاستخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه في تنمية القدرة على الاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. توظيف الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه لتنمية مهارة حل المشكلات لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل.

٢. توظيف الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه في تنمية القدرة على الاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة بجانب نظري وجانب تطبيقي، وكالآتي:

الأهمية النظرية:

ترجع أهمية الدراسة النظرية للاتي:

١. تعد إضافة جديدة سيما أنها تناولت توظيف الرحلات المعرفية (WebQuest) في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طلبة الأول ثانوي في مقرر الفقه.

٢. تقدم إطارا نظريًا لتوظيف الرحلات المعرفية (WebQuest) في مساعدة الطلبة على الاحتفاظ بالتعلم في مقرر الفقه مما يثري مجال العلوم الشرعية في هذا الجانب.

الأهمية التطبيقية:

يؤمل أن تفيد الدراسة الفئات الآتية:

– مسؤولو بناء المناهج العلوم الشرعية: تزود المسؤولين عن بناء مناهج العلوم الشرعية بأحد استراتيجيات التدريس الحديثة التي توظف الرحلات المعرفية (WebQuest) في تنمية مهارة حل المشكلات وتنمية القدرة على الاحتفاظ بالتعلم لدى الطلبة.

– المشرفون التربويون لمقررات الفقه والعلوم الشرعية: تدريب معلمي مقررات الفقه على تبني أحد الطرق الحديثة في تنمية مهارة حل المشكلات والقدرة على الاحتفاظ بالتعلم لدى الطلبة.

– معلمو مقرر الفقه: تلبي الدراسة الحالية احتياجات معلمي مقرر الفقه من حيث الاستفادة من توظيف الرحلات المعرفية (WebQuest) في تنمية مهارة حل المشكلات والقدرة على الاحتفاظ بالتعلم لدى الطلبة.

– الباحثون في مجال العلوم الشرعية: يؤمل أن تفتح هذه الدراسة آفاق جديدة أمام الباحثين في مجال العلوم الشرعية، بحيث تكون هذه الدراسة تمهيدا لبحوث ودراسات جديدة تتناول محاور أخرى من مقررات الفقه ولمراحل دراسية أخرى. والاستفادة من توصيات الدراسة الحالية في إجراء المزيد من الدراسات.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

١- الحد المكاني: منطقة حائل.

٢- الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٨/٢٠١٩.

٣- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على التعرف إلى أثر استخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه في تنمية مهارة حل المشكلات والقدرة على الاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل.

٤- الحد البشري: طلاب الأول ثانوي في منطقة حائل.

مصطلحات الدراسة

الرحلات المعرفية (WebQuest): أحد التطبيقات العملية للتعليم المدمج القائم على مبادئ النظرية البنائية والتعلم التعاوني، وترتكز بالأساس على جعل الطالب يبحث عن المعرفة ويتفاعل معها لحل المشكلة موضع الدرس (Discovery Education Union، ٢٠١٧، .٨٢p)، وتعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بتصميم موقع على شبكة الإنترنت باستخدام برنامج الفوتوشوب على الخادم المجاني وهو (Somee. com) وتضمين هذا الموقع إرشادات وروابط تشعيبية تساعد الطلبة على تعلم الدروس المستهدفة.

مهارات حل المشكلات: هي"الوصول إلى ناتج محدد مطلوب باتباع معطيات محددة تبدأ بتحديد المشكلة وجذورها، ثم جمع البيانات الضرورية، ومعالجة البيانات وتحليلها، ووضع البدائل الممكنة، وتقييم البدائل، وتطبيق

البديل الأنسب" (Rebori، ٢٠١٢، 1P). وتعرف في هذه الدراسة إجرائيًا بمهارة الطلبة في اتباع الخطوات العلمية في حل بعض المشكلات الفقهية الواردة في وحدة"أصول الفقه"في كتاب الأول ثانوي، والتي تعد قضايا خلافية بين المذاهب، فمثلًا تارة يقال أن مسألة حجاب الوجه للمرأة مسألة اتفاقية، وتارة يقال أنها مسألة خلافية، وتارة يقال بأن مذهب الأئمة الأربعة جاء على جواز كشف الوجه للمرأة، وتارة يقال بالعكس، مما يظهر مشكلة تستوجب البحث والتقصي وجمع البيانات وترجيح الرأي بالأدلة الدامغة، ويقاس عليها بعض القضايا الأخرى الواردة في المقرر مثل (جواز قيادة المرأة للسيارة، وجواز سماع الموسيقى والأغاني، و. . . .).

الاحتفاظ بالتعلم: تعديل البُنى المعرفية لدى الفرد استجابة للعمليات التعليمية والخبرات الجديدة المكتسبة (Zeglen، ٢٠١٨، ٢٦). ويعرف بهذه الدراسة إجرائيًا بقدرة طلبة الصف الأول ثانوي على استرجاع المعلومات وفق الاختبار الآجل المعد لهذه الغاية.

الدراسات السابقة

أجرى القحطاني (٢٠١٨) دراسة هدفت التعرف إلى أثر برنامج تعليمي قائم على التفاعل بين الرحلات المعرفية (WebQuest) عبر البنائية في اكتساب مهارات حل المشكلات والتفكير العلمي والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، والاختبار كأداة للدراسة، وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين، ضمت كل منهما (٢٧) طالبًا وتم تطبيق القياس

القبلي والبعدي لكل مجموعة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من مدرسة بن المسيب الابتدائية والمتوسطة. وبعد إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في حل المشكلات وفي تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم تعزى لاستخدام البرنامج التعليمي القائم على التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر البنائية. ويعزى ذلك الأثر إلى التفاعل الإيجابي بين الطلبة مع بعضهم ومع معلمهم، وإلى سهولة الوصول إلى مصادر المعلومات. كما أن طلبة المدارس يميلون إلى استخدام التقنية الحديثة، والتفاعل مع المواقع الإلكترونية، الأمر الذي رفع مستوى دافعية الطلبة نحو التعلم.

وهدفت دراسة روبين (Rubin، ٢٠١٨) التعرف إلى فاعلية الرحلات عبر الويب في تنمية مهارة حل المشكلات كأحد مهارات التفكير العليا لدى طلبة المدارس، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، والاختبار التحصيلي كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية بلغت (١٢٨) طالبًا وطالبة من طلبة مدارس ولاية فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين، وبعد تطبيق القياس القبلي والبعدي لكل مجموعة، وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية مهارة حل المشكلات كأحد مهارات التفكير العليا، لصالح طلبة المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام الرحلات

المعرفية عبر الويب. . وفسر الباحث فاعلية الرحلات عبر الويب في تنمية مهارة حل المشكلات كأحد مهارات التفكير العليا لدى طلبة المدارس إلى ما تتيحه الرحلات المعرفية عبر الويب من فرص متعددة في الدراسة والاستقصاء، والتفاعل مع المعرفة، وتبادل الخبرات مع الرفاق، وإمكانية الحصول على تغذية راجعة مباشرة من الأقران.

وأجرى يونال وجاكير (Unal & Gakir، ٢٠١٨) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية الرحلات عبر الويب في تنمية مهارات التفكير العليا والتحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة المدارس في موغلا (Mugola) في تركيا، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، والاختبار التحصيلي كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية بلغت (٦٨) طالبًا وطالبة من طلبة الصف السابع (الأول متوسط)، وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين، ودرست المجموعة التجريبية أحد الوحدات الدراسية المقررة (القوة والحركة) من كتاب العلوم باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وبعد تطبيق القياس القبلي والبعدي لكل مجموعة، وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية في تنمية مهارات التفكير العليا ومنها مهارة حل المشكلات، وفي تحسين التحصيل، وفي مستوى الاحتفاظ بالتعلم، لصالح طلبة المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب. . وقد فسر الباحثان أن التحسن في أداء طلبة المجموعة التجريبية يعود إلى أن

استخدام التقنية الحديثة في التعلم والتعليم يحاكي ميول ورغبة الطلبة الأمر الذي استثار دافعيتهم، وجعلهم أكثر دافعية نحو الإنجاز. كما ساعد استخدام الصور ومقاطع الفيديو في تقديم خبرات بديلة جعلت التعليم أدوم، مما زاد من مقدرة الطلبة على الاحتفاظ بالتعلم.

وسعت دراسة سمرة (٢٠١٧) للتعرف إلى أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي في مقرر تقنية المعلومات والاحتفاظ والاتجاه نحوها لدى طلاب المستوى الأول في جامعة أم القرى، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، والاختبار التحصيلي كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية بلغت (٤٨) طالبًا، وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين، وتم تطبيق القياس القبلي والبعدي لكل مجموعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية التحصيل المعرفي والاحتفاظ، لصالح طلبة المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب. وقد فسر الباحث تحسن مستوى التحصيل لدى طلبة المجموعة التجريبية إلى الفرص التي أتاحتها الرحلات المعرفية عبر الويب في الوصول إلى المادة التعليمية عبر تتبع الارتباطات التشعيبية، والحصول على تقويم المعلم بشكل مباشر إضافة إلى تقويم الأقران، كما أن تفاعل الطلبة مع الصور ومقاطع الفيديو، قدم للطلبة خبرات بديلة غنية، أسهمت في إشراك أكثر من حاسة في التعلم مما أسهم في زيادة مستوى الاحتفاظ بالتعلم.

وسعت دراسة ليبتي (Liete، ٢٠١٦) للتعرف إلى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طلبة المدارس في برتغاليا، وذلك ببناء موقع إلكتروني يتيح للطلبة الدخول اليه عبر اسم مستخدم وكلمة مرور، وقد قام الباحث بتصميم بعض المواضيع العلمية المقررة من منهاج المرحلة المتوسطة والثانوية، بما يمكن من عرضها بشكل إلكتروني، من خلال تتبع العديد من الروابط التشعيبية التي ترتبط بشكل مباشر مع المادة العلمية الأساسية والإثرائية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، والاختبار كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة من المرحلة الثانوية والثانوية بلغت (٩٢) طالب وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين من حيث العدد، وتم تطبيق برنامج تعليمي قائم على استخدام الرحلات المعرفية على طلبة المجموعة التجريبية تناول الأفكار والمفاهيم المتعلقة بمناهج كل مرحلة، وتم تطبيق القياس القبلي والبعدي لكل مجموعة، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اداء طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية مهارة حل المشكلات تعزى لاستخدام البرنامج التعليمي القائم على الرحلات المعرفية، لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وأجرى سيتكازيا وتولوبيكوفا ووأمانوفا (Seitkazya، Toleubekova & Amanovaa، ٢٠١٦) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية الرحلات عبر الويب في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طلبة المدارس الثانوية الكازخستانية، وقام الباحثون بتصميم موقع إلكتروني يضم إرشادات متنوعة لتحقيق

الأهداف التعليمية المحددة، ويتيح الموقع التواصل بين الطلبة من ناحية، وبين الطلبة ومعلميهم من ناحية أخرى، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، والاختبار التحصيلي كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية بلغت (٢٣) طالبًا، وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتعرض أفراد المجموعة التجريبية لبرنامج تعليمي قائم على استخدام الرحلات المعرفية غبر الويب، وتم تطبيق القياس القبلي والبعدي لكل مجموعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية في تنمية مهارة حل المشكلات، لصالح طلبة المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب. وفسر الباحثون التحسن في مهارة حل المشكلات لدى طلبة المجموعة التجريبية إلى فاعلية الرحلات المعرفية في تسهيل الوصول إلى مصادر المعرفة، وذلك لسهول استخدام أدوات الدراسة، والروابط التشعيبية.

وقام الجمل (٢٠١٦) بدراسة هدفت التعرف إلى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاستيعاب المفاهيمي ومهارات التفكير التأملي في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، والاختبار التحصيلي كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية بلغت (٦١) طالبًا من معهد أبو الغر الثانوي من كفر الزيات في مصر، وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين، وتم تطبيق القياس القبلي والبعدي لكل مجموعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية الاستيعاب المفاهيمي ومهارات التفكير التأملي، لصالح طلبة المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب. وقد فسر الباحث تحسن مستوى الاستيعاب المفاهيمي ومهارات التفكير التأملي لدى طلبة المجموعة التجريبية إلى الفرص التي أتاحتها الرحلات المعرفية في الوصول إلى مصادر المعلومات والتفاعل مع الأقران والمعلم.

خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، والاختبار كأداة للدراسة، كما استخدمت عينة من طلبة المدارس، وتشبه بذلك دراسة كل القحطاني (٢٠١٨)، وروبين (Rubin، ٢٠١٨)، ويونال وجاكير (Unal & Gakir، ٢٠١٨)، وليتي (Liete، ٢٠١٦). وتتشابه مع دراسة الجمل (٢٠١٦) من حيث اختيار المقرر التعليمي وهو مقرر الفقه، بينما تتميز الدراسة الحالية الحالي عن بقية الدراسات السابقة من حيث المجتمع المستهدف والذي تكون من طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل، ولم تستهدف أي دراسة سابقة دراسة هذا المجتمع- على قدر اطلاع الباحث. كما تتميز الدراسة الحالية من حيث هدفها إذ سعت للتعرف على أثر توظيف الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه على تنمية مهارة حل المشكلات ومستوى الاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف الأول ثانوي في حائل. ولقد استفاد الباحث من بعض الأدوات التي تم استخدامها في الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة الحالية، كما استنار بمراجع

الدراسات السابقة في كتابة الإطار النظري، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية.

منهج الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وذلك لملاءمته لمشكلة الدراسة وطبيعتها وأهدافها، وهي أثر استخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه في تنمية مهارة حل المشكلات والقدرة على الاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١)

التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	الاختبار القبلي	أسلوب التدريس	الاختبار البعدي	الاختبار الآجل
التجريبية	x	استخدام الرحلات المعرفية (WebQuest)	x	X
الضابطة	x	الطريقة المعتادة	x	X

وقامت منهجية الدراسة على إعادة بناء وحدة أصول الفقه من كتاب الأول الثانوي لتدرس باستخدام الرحلات المعرفية لطلبة المجوعة التجريبية، بينما سيدرس طلبة المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وثم تطبيق الاختبار القبلي على أفراد المجموعة الضابطة والضابطة، يلي ذلك تطبيق التجربة (التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب)، وثم تطبيق الاختبار

البعدي للتعرف إلى أثر استخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه في تنمية مهارة حل المشكلات، وبعد ثلاثة أسابيع تم تطبيق الاختبار الآجل للتعرف إلى أثر استخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه في تنمية القدرة على الاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول ثانوي في مدرستي (ثانوية الصديق)، و (ثانوية الفاروق)، للعام الدراسي (٢٠١٨/ ٢٠١٩).

عينة الدراسة

تكوَّنت عينة الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية من (٥٣) طالبًا من طلبة الأول ثانوي، من مدرستي (ثانوية الصديق)، و (ثانوية الفاروق)، وتم اختيار هاتين المدرستين كونهما متجاورتين، وفي نفس المنطقة التعليمية. ولقد تم اختيار مدرستين ومعلمين مختلفين حتى لا يتأثر المعلم الذي سيدرس باستخدام الرحلات المعرفية بهذه الطريقة عندما يدرس المجموعة الضابطة، لذا تم اختيار معلمين مختلفين، وقد ضبط الباحث المتغيرات الدخيلة باختيار مدرستين متجاورتين ومتشابهتين إلى حد كبير في إمكانياتها، كما تم اختيار المعلمين من الحاصلين على نفس المؤهل العلمي (ماجستير) ومتشابهين من حيث سنوات الخبرة (٩) سنوات لكل منهما. كما تم التأكيد والمتابعة على تنفيذ المقرر وتحقيق النتاجات المحددة. وبلغ عدد طلبة المجموعة التجريبية (٢٦) طالبًا من مدرسة (ثانوية الصديق)، وقد تم اختيار هذه المدرسة قصديًا

كون إدارة المدرسة متعاونة، وكون الباحث تربطه علاقة طيبة بمدرس مادة الفقه، وقد تم تدريب المعلم على كيفية إنجاز الدروس باستخدام الرحلات المعرفية، وبإشراف وتوجيه مباشر من الباحث على كافة العمليات التعليمية. بينما بلغ عدد طلبة المجموعة الضابطة (٢٧) طالبًا من مدرسة (ثانوية الفاروق)، وقد تم اختيار هذه المدرسة قصديًا كون إدارة المدرسة متعاونة، وكون الباحث تربطه علاقة طيبة بمدرس مادة الفقه، وتم التدريس في هذه المدرسة بالطريقة الاعتيادية، دون أي توجيه من الباحث؛ إذ تم تدريس المجموعة الضابطة دروس وحدة أصول الفقه من كتاب الأول الثانوي بالطريقة الاعتيادية"الموصوفة في دليل المعلم.

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة باختبار قائم على حل المشكلات: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم اعداد اختبار قائم على حل المشكلات، والذي مر تصميمهما بالخطوات الآتية:

١. تم مراجعة الادب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة القحطاني (٢٠١٨)، وسمرة (٢٠١٧) وروبين (Rubin، ٢٠١٨)، وتم تحديد الهدف من الدراسة وهو التعرف إلى أثر استخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه في تنمية مهارة حل المشكلات والقدرة على الاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، وعليه تم تحديد مهارات حل المشكلات التي بُنى الاختبار في ضوئها، وقام الباحث بعمل جدول مواصفات لتحديد الوزن النسبي وعدد

الأسئلة لكل مهارة فرعية من مهارة حل المشكلات وفقًا لأهميتها، ذلك بعرض قائمة المهارات الفرعية لمهارة حل المشكلات على مجموعة من الخبراء والمختصين، لتحديد الوزن النسبي لكل مهارة فرعية من مهارات حل المشكلات، و وفق ما أجمع عليه المحكمون تم تحديد الوزن النسبي، وعدد الأسئلة اللازمة لتمثيل كل مهارة، وتم استخلاص (٨) مهارات فرعية لمهارة حل المشكلات بلغ الوزن النسبي لكل منها (١٣- ١٢. ٥٪) تقريبًا ووفقًا للأهمية النسبية تم تحديد عدد الأسئلة التي بلغت (٢٥) سؤال، ومنح كل سؤال درجة واحدة، وبهذا تراوحت الدرجة الكلية لاستجابات الطلبة على أسئلة الاختبار من (صفر) إلى (٢٥) درجة، واستنادًا تم تحديد مستوى مهارة حل المشكلات لدى الطلبة.

٢. تحديد صدق الاختبار (صدق المحكمين): لضمان صدق المحتوى تم عرض الاختبار بصورته الأولية على (١١) من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس برتبة أستاذ مشارك وأستاذ دكتور، كما تم عرض الاختبار بصورته الأولية على (٥) محكمين مختصين في مجال أصول الدين في جامعة حائل، وعلى (٧) من المشرفين التربويين تخصص تربية إسلامية في إدارة تعليم منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية. وتم إجراء تعديلات وفق آراء المحكمين والمشرفين والعمل على توجيهاتهم والتي تضمنت بعض التعديلات اللغوية مثل تعديل كلمة"أوجد النصوص الشرعية"إلى"ما النصوص الشرعية"، كما تم تعديل كلمة"الفتاة"إلى"المرأة"، وكلمة"السياقة"إلى القيادة" ولم يتم حذف أي سؤال، وبذلك بقي الاختبار يتكون من (٢٥) سؤال.

٣. تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار: إذ تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (١٢) طالب من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وذلك بهدف التحقق من وضوح الأسئلة وتعليمات الاختبار، وحساب زمن أداء الاختبار.

٤. تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ؛ إذ كانت قيمة معامل ثبات الاختبار (٠,٨٣)، وهذا مؤشر على درجة ثبات عالية، وصلاحية تطبيق الاختبار، كما تم التحقق باستخدام معامل ارتباط بيرسون بتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على عينة استطلاعية، وقد بلغت قيمته (٠,٨٦٨) وهذا يدل على أن الاختبار يتصف بدرجة عالية من الثبات.

٥. تم حساب معاملات الصعوبة لأسئلة بقسمة مجموع الدرجات المحصلة على السؤال على عدد الطلبة مضروب في درجة السؤول، ووفقًا للنتائج لم تحذف أي فقرة لأنها شديدة السهولة أو الصعوبة، فقد تراوحت معاملات الصعوبة بين (٠,٦٦- ٠. ٣٤)، كما تم حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار وفق المعادلة:

$$\text{ت} = \frac{\text{مج س} - \text{مج ص}}{\text{مج م} \times \text{ن}}$$

ت: مؤشر قوة التمييز.

مج س: مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة العليا.

مج ص: مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة الدنيا.

مج م: الدرجات المخصصة للسؤال.

ن: عدد أفراد إحدى المجموعتين.

ووفقًا للنتائج فقد تراوحت معاملات التمييز ما بين (٠,٤٨- ٠. ٦١) وهي معاملات مقبولة تشير إلى ملاءمة وقدرة تمييزية للاختبار. وعليه خلص الباحث إلى اختبار يقيس مستوى مهارات الطلبة في حل المشكلات يكمن الوثوق في خصائصه السيكوميترية لتحقيق اغراض الدراسة الحالية.

٦. تم التحقق من تكافؤ المجموعتين من خلال نتائج الاختبار القبلي، باستخدام اختبار (T- test) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف إلى الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات حل المشكلات، وكانت قيمة ت (٦. ٢٥) بدلالة احصائية (٠,٤٢١) وهي غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة، في درجات التطبيق القبلي لاختبار حل المشكلات، قبل البدء بتنفيذ التجربة.

الرحلات لمعرفية عبر الويب (WebQuest): تم اتباع الخطوات التالية للتدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب:

- تحليل خصائص الطلبة، ومحتوى الوحدة مدار الدراسة: "وحدة أصول الفقه من كتاب الأول الثانوي"، وتحديد النتاجات العامة والخاصة.

- تصميم دروس"وحدة أصول الفقه من كتاب الأول الثانوي"لتحقيق النتاجات المحددة من خلال استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (WebQuest). وذلك بتجزئة الدروس بحسب اهدافها التعليمية، وتم تصميم

الدروس بحيث تمكن المتعلم من تحقيق الاهداف وإتقان تعلمها في حدود امكانياته، وبحيث لا ينتقل المتعلم من درس لآخر إلا بعد تحقيقه للأهداف المحددة، وهكذا حتى يتم تعلم جميع اهداف الوحدة الدراسية بشكل متقن، وقد مرت خطوات التصميم بالإجراءات الآتية:

١. بناء التصميم العام للرحلات لمعرفية عبر الويب (WebQuest) على برنامج الفوتوشوب ومن ثم تفصيل الموقع الأساسي إلى مواقع فرعية مرتبطة بارتباطات تشعيبية تؤدي كل منها إلى مصادر معلومات تفيد في توفير المادة الخام لتحقيق الهدف أو حل المشكلة، والشكل رقم (١) يبين الصفحة الأساس:

الشكل رقم (١)

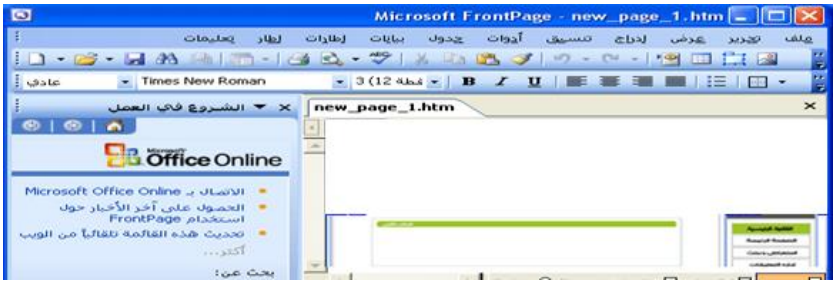
الصفحة الاساس للبرنامج

٢. حفظ الصفحة كصفحة (Web)، وذلك حتى يتسنى للطلبة زيارة الموقع والحذف والإضافة، والنشر، والاستفادة من الميزات التي تقدمها شبكة الانترنت.

٣. بعد حفظ الصفحة كصفحة (Web)، يتم فتح الصفحة باستخدام برنامج (FrontPage). والشكل (٢) يبين ذلك:

الشكل رقم (٢)

الصفحة الاساس للبرنامج

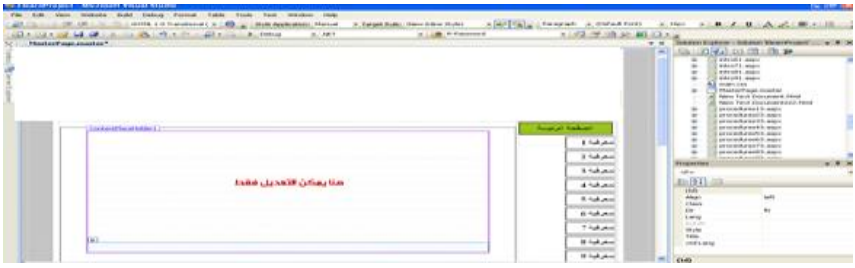


٤. تعديل التصميم بالشكل المطلوب لينتج صفحة HTML أساسية لهذا الموقع تمهيدًا للمرحلة التالية.

٥. تصميم الصفحة الرئيسية (Master Page) وهي تمثل التصميم الأساسي للبرنامج، والتي من خلالها يتم فتح بقية الصفحات، عبر وجود أزرار في الجهة اليمنى للصفحة، تنقل الطالب الى رقم الصفحة المطلوبة عند الضغط عليها، والشكل (٣) يبن ذلك:

الشكل رقم (٣)

الصفحة الرئيسية (Master Page)



٦. تصميم الصفحات الأخرى المنبثقة من الصفحة الرئيسية، وكما في الشكل الآتي:

٧. تنفيذ عملية الاستضافة على الإنترنت، وكالآتي:

تتم عملية الاستضافة من خلال استخدام أحد الخوادم المجانية، وأشهرها (Somee. com)، والذي يتطلب استخدامه توافر بريد إلكتروني للعميل فقط، والشكل (٤) يبين ذلك:

الشكل رقم (٣)

الاستضافة على الخادم (Somee. com)

٨. إضافة النصوص والصور والارتباطات، والإرشادات اللازمة، وأي معلومات أو توجيهات يراها المعلم مناسبة: لتشكيل عناصر الرحلات المعرفية الأساسية وهي: (المقدمة، والمهمة، ووصف للعمليات والإجراءات، ووصف للمصادر والموارد المتاحة، والتقييم، والخاتمة):

٩. تجريب الموقع من حسابات مختلفة.

١٠. تدريب الطلبة على استخدام الموقع، وكيفية التعامل مع الارتباطات التشعيبية، وكيفية التعامل مع أوراق لتقييم، والاستفادة من التفاعل مع المعلم والأقران.

١١. تنفيذ البرنامج: وفي هذه المرحلة يتم تنفيذ الاستراتيجيات التي تم التخطيط لها، أي إدخالها حيز التنفيذ، ويجب التحقق من أن التنفيذ يتم وفقًا للخطة المرسومة، وفي حدود التعليمات والقواعد الموضوعة، وذلك

بقصد اكتشاف الأخطاء، وتصحيحها وتفادي تكرارها. وبنهاية هذه المرحلة يتم التحقق من تعلم المتعلمين وإتقانهم للأهداف المحددة مسبقاً.

أسلوب تحليل البيانات

لتحليل البيانات سيتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. معادلة ألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات، ومعاملات الصعوبة والتمييز للفقرات للتحق من لقوة التميزية للاختبار، ودرجة السهولة والصعوبة.

٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة الضابطة والتجريبية للكشف عن الفروق الظاهرية بين أداء طلبة المجموعتين، وتحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA)، للكشف عن وجود فروق في أداء المجموعتين على الاختبار البعدي، والمتوسطات الحسابية المعدلة، والخطأ المعياري، للكشف عن دلالة الفروق. وتم استخدام تحليل التاين الأحادي المصاحب كونه احصائي متقدم على اختبار (T- test) وذلك لعزل (حذف) الفروق على أداء أفراد عينة الدراسة في الاختبار القبلي على اختبار مهارات حل المشكلات كون المنهج شبه تجريبي (امطانيوس، ١٩٩٦، ٢٨٩). بينما تم استخدام اختبار (T- test) للتاكد من تكافؤ المجموعات على الاختبار القبلي كونه لا يوجد اختبار سابق له، وبالتالي يصلح هذا الاختبار للتاكد من التكافؤ.

٣. معامل مربع إيتا لحساب حجم الأثر، وفاعلية طريقة التدريس باستخدام بيئة التعلم الإلكترونية. وقد بين امطانيوس (١٩٩٦) أن حجم الاثر يقاس لمعرفة حجم التأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع.

٤. تم حساب تحليل التباين الأحادي المصاحب لفحص الفروق بين نتائج الاختبار الآجل للاحتفاظ بالمعرفة للطلبة الذين درسوا بتوظيف الرحلات المعرفية (WebQuest) في تعليم مهارة حل المشكلات والطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

نتائج الدراسة وتفسيرها

تاليًا عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

نتائج سؤال الدراسة الأول الذي نص على"ما أثر استخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة– طلبة الأول ثانوي– القبلي والبعدي على اختبار مهارات حل المشكلات، وذلك تبعًا لمتغير طريقة التدريس المستخدمة (الاعتيادية، والرحلات المعرفية (WebQuest))، وذلك كما هو مبين في الجدول (٢).

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة– طلبة الأول ثانوي– القبلي والبعدي على اختبار مهارات حل المشكلات، وذلك تبعًا لمتغير طريقة التدريس المستخدمة (الاعتيادية، والرحلات المعرفية (WebQuest)

طريقة التدريس	العدد	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتيادية	٢٧	12.63	٣,٢٨	16.48	٣,٠١
الرحلات المعرفية (WebQuest)	٢٦	9.81	٣,١١	19.29	٣,٠٩
الكلي	٥٣	11.23	٣,٨٧	17.77	٣,٤١

العلامة الكلية من ٢٥

يتبين من الجدول (٢) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية لأداء أفراد المجموعة التجريبية، حيث كانت المتوسطات الحسابية البعدية أعلى من المتوسطات الحسابية القبلية. وكذلك وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على اختبار مهارات حل المشكلات، حيث كانت جميع قيم المتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا

بتوظيف الرحلات المعرفية (WebQuest)، أعلى من المتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد المجموعة الضابطة.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الضابطة والتجريبية)، بعد عزل (حذف) الفروق على أداء أفراد عينة الدراسة– طلبة الأول ثانوي– في الاختبار القبلي على اختبار مهارات حل المشكلات، فقد استخدم تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (٣).

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين المصاحب الأحادي للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة– طلبة الأول ثانوي– البعدي اختبار مهارات حل المشكلات، وفقًا لمتغير طريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي	٥,٦٣٢١٤	1	5.63214	5.9454	.1684	0.003
طريقة التدريس	٢١,٢٣٦٥	1	21.2365	*22.418	٠,٠٠٠	٠,٢٧
الخطأ	٤٧,٣٦٥٨٤	٥٠	0.947317			
المجموع المعَدَّل	74.81045	٥٢				

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α ≤ ٠,٠٥)**

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول (٣) يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α ≤ ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد عينة الدراسة– طلبة الأول ثانوي– البعدي

على اختبار مهارة حل المشكلات يُعزى لمتغير طريقة التدريس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α ≤ ٠,٠٥)، إذ بلغت قيمة (ف) الناتجة من تحليل التباين المصاحب (٢٢,٤١٨)، وبمستوى دلالة (٠,٠٠٠) ولمعرفة لصالح من ذلك الفرق الدال إحصائيًا، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارة حل المشكلات البعدي، وذلك كما هو مبين في الجدول (٤).

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات أفراد عينة الدراسة– طلبة الأول ثانوي– على اختبار مهارة حل المشكلات البعدي

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الاعتيادية	١٤	16.52	٠,٢٧٤
الرحلات المعرفية (WebQuest)	١٣	19.37	٠,٢٧٤

يتبين من الجدول (٤) وجود فرق دال إحصائيًا في اختبار مهارة حل المشكلات بين أداء طلبة المجموعة الضابطة الذين خضعوا للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية مقارنة بأداء طلبة المجموعة التجريبية الذين خضعوا للتدريس بتوظيف الرحلات المعرفية (WebQuest)، لصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي معدل (١٩,٣٧)، مقابل متوسط حسابي معدل (١٦,٥٢) لأداء طلبة المجموعة الضابطة.

ولإيجاد فاعلية متغير طريقة التدريس على اختبار مهارة حل المشكلات فقد تم إيجاد حجم الأثر Effect Size)) باستخدام مربع إيتاEta Square))، حيث وجد أنه يساوي (٠,٢٧) وهذا يعني أن (٢٧٪) من التباين في أداء أفراد عينة الدراسة– طلبة الأول ثانوي- البعدي على اختبار مهارة حل المشكلات عائد لمتغير طريقة التدريس. واستنادًا لهذه النتيجة تم رفض فرضية الدراسة الصفرية والتي تنص"لا يوجد أثر لاستخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل"، وتم قبول الفرضية البديلة: "يوجد أثر لاستخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل".

ويلاحظ أن نتيجة الدراسة الحالية تتفق مع نتيجة جميع الدراسات السابقة التي تضمنها الدراسة الحالية برغم اختلاف هدفها العام، فتتشابه مع نتيجة دراسة القحطاني (٢٠١٨) وليبتي (Liete، ٢٠١٦)، وسيتكازيا وتولوبيكوفا ووأمانوفا (Seitkazya، Toleubekova & Amanovaa، ٢٠١٦) في وجود أثر لاستخدام الرحلات المعرفية في اكتساب الطلبة مهارات حل المشكلات، وتتشابه مع نتيجة دراسة لوروبين (Rubin، ٢٠١٨) في وجود فاعلية الرحلات عبر الويب في تنمية مهارة حل المشكلات كأحد مهارات التفكير العليا لدى طلبة المدارس، وبرغم اختلاف الهدف العام لدراسة يونال وجاكير (Unal & Gakir، ٢٠١٨) فقد أظهرت النتائج وجود فاعلية

الرحلات عبر الويب في تنمية مهارات التفكير العليا ومنها مهارة حل المشكلات، والتي أظهرت نتيجة كل منها وجود أثر لاستخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تنمية مهارة حل المشكلات.

وتعني هذه النتيجة فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى الميزات التي قدمتها بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على استخدام الرحلات المعرفية إذ إتاحة الفرصة للطلبة للتفاعل والتشارك بالمعرفة، إلى جانب إتاحة الفرصة للطلبة للنقاش والحوار، كما أضفت التفاعلية على التعلم، لا سيما أنها حاكت فضول الطلبة ورغباتهم؛ إذ مكنت الطلبة من استخدام التقنية في التعلم، من خلال التصفح والبحث، والتفاعل مع المواقع المختلفة. الأمر الذي حرر دافعية الطلبة نحو التعلم، وجعلهم اكثر فاعلية في الوصول إلى مصادر المعلومات، وهذا بالضرورة مكنهم من الوصول إلى اكثر من تفسير لبعض القضايا الشرعية، والرجوع لأكثر من مصدر في الفتاوى، وهذا كان دليلًا واضحًا على تنوع مصادر التعلم، وتقديم مادة علمية إثرائية، أسهمت في تحقيق أهداف الوحدة الدراسية. ولقد لاحظ الباحث الحماس الكبير لدى الطلبة، إذ رصد الباحث بعض عبارات الطلبة"هذه معلومات كافية"، "هذا الفيديو يوجد به حل المشكلة"، "هذا الرابط يساعدنا على حل المشكلة"، "أنصح بالبحث في (موقع www.....) "، لنسأل المعلم عن أهم المواقع الإلكترونية، "من منكم وجود ملف يوفر معلومات عن. . . . "، ربما هذه الميزات مجتمعة تشير إلى استفادة الطلبة من نماذج التصميم التعليمي القائمة

على الرحلات المعرفية، مما أدى لتحسن تعلم الطلبة، وبالتالي كانوا اكثر فاعلية في حل المشكلات. ولقد أوضح القحطاني (٢٠١٨) في هذا الجانب أن طلبة المدارس يميلون إلى استخدام التقنية الحديثة، والتفاعل مع المواقع الإلكترونية، الأمر الذي رفع مستوى دافعية الطلبة نحو التعلم. كما أن التفاعل الإيجابي بين الطلبة مع بعضهم ومع معلمهم، وإلى سهولة الوصول إلى مصادر المعلومات يعزز مقدرة الطلبة على حل المشكلات، كما يتفق الباحث في تفسير هذه النتيجة مع ما بينه روبين (Rubin، ٢٠١٨) من أن التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب أسهم في تنمية مهارة حل المشكلات كأحد مهارات التفكير العليا لدى طلبة المدارس بسبب ما تتيحه الرحلات المعرفية من فرص متعددة في الدراسة والاستقصاء، والتفاعل مع المعرفة، وتبادل الخبرات مع الرفاق، وإمكانية الحصول على تغذية راجعة مباشرة من الأقران. كما يتفق الباحث مع ما بينه يونال وجاكير (Unal & Gakir، ٢٠١٨) من أن التحسن في أداء طلبة المجموعة التجريبية يعود إلى أن استخدام التقنية الحديثة في التعلم والتعليم يحاكي ميول ورغبة الطلبة الأمر الذي استثار دافعيتهم، وجعلهم أكثر دافعية نحو الإنجاز. كما ساعد استخدام الصور ومقاطع الفيديو في تقديم خبرات بديلة جعلت التعليم أدوم، مما زاد من مقدرة الطلبة على الاحتفاظ بالتعلم.

ويرى الباحث أن تحسن مستوى التحصيل لدى طلبة المجموعة التجريبية إلى الفرص التي أتاحتها الرحلات المعرفية عبر الويب في الوصول إلى المادة التعليمية عبر تتبع الارتباطات التشعيبية، والحصول على تقويم المعلم بشكل

مباشر إضافة إلى تقويم الأقران، كما أن تفاعل الطلبة مع الصور ومقاطع الفيديو، قدم للطلبة خبرات بديلة غنية، أسهمت في إشراك أكثر من حاسة في التعلم مما أسهم في زيادة مستوى الاحتفاظ بالتعلم وهو ما أكدته نتئج دراسة سمرة (٢٠١٧).

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني ونصه: "ما أثر استخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه في تنمية القدرة على الاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التباين المصاحب والمتعلق بفحص الفروق بين نتائج الاختبار المؤجل للاحتفاظ بالمعرفة للطلبة الذين درسوا بتوظيف الرحلات المعرفية (WebQuest) والطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، وجدول (٥) يبين ذلك.

جدول رقم (٥)

نتائج الاختبار الآجل للاحتفاظ بالمعرفة للطلبة الذين درسوا بتوظيف الرحلات المعرفية (WebQuest) والذين درسوا بالطريقة الاعتيادية

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية
المتغير المصاحب	٢٣,٢١٥٧	1	23.2157	15.556	.٠٩١
المجموعة	٣٧,٦٥٨٤	1	37.6584	*25.233	.000
الخطأ	٧٤,٦٢١٢	50	1.49242		
المجموع المعدل	136.0124	٥٢			

يتبين من الجدول رقم (٥) أن مستوى الدلالة للفروق بين أداء طلبة المجموعة التجريبية التي درست بتوظيف الرحلات المعرفية (WebQuest) وبين أداء طلبة المجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية ف بلغت (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٠٥)، إذ بلغت قيمة (ف) الناتجة من تحليل التباين المصاحب (٢٥. ٢٣٣)، ولمعرفة لصالح من ذلك الفرق الدال إحصائيًا؛ تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارة حل المشكلات الآجل، وذلك كما هو مبين في الجدول(٦).

جدول (٦)

الأوساط الحسابية المعدلة للاحتفاظ بالمعرفة لمجموعتي الدراسة على الاختبار الآجل

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الاعتيادية	٢٧	14.41	٠,٢,٨٩
الرحلات المعرفية (WebQuest)	٢٦	18.01	٠,٢٨٩

يتبين من الجدول (٥) أن الفروق كانت لصالح طلبة المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي معدل (١٨,٠١) مقارن متوسط حسابي معدل (١٤,٤١) للمجموعة الضابطة، وتعني هذه النتيجة أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية، واستنادًا لهذه النتيجة تم رفض فرضية الدراسة الصفرية والتي تنص"لا يوجد أثر لاستخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه في تنمية القدرة على الاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة

حائل"، وتم قبول الفرضية البديلة: "يوجد أثر لاستخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تدريس مقرر الفقه في تنمية القدرة على الاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف الأول ثانوي في منطقة حائل". وتتشابه نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سمرة (٢٠١٧)، ويونال وجاكير (Unal & Gakir، ٢٠١٨)، والتي أظهرت نتائجها وجود أثر لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية قدرة الطلبة على الاحتفاظ بالتعلم. برغم أن دراسة سمرة (٢٠١٧) تناولت متغيرات أخرى إلى جانب الاحتفاظ بالتعلم، فقد هدفت إلى اختبار أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي في مقرر تقنية المعلومات والاحتفاظ والاتجاه نحوها، كما تناولت دراسة يونال وجاكير (Unal & Gakir، ٢٠١٨) متغيرات أخرى فقد هدفت التعرف إلى فاعلية الرحلات عبر الويب في تنمية مهارات التفكير العليا والتحصيل إلى جانب الاحتفاظ بالتعلم.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة المجموعة التجريبية أتيحت لهم الفرصة للتعلم الذاتي، بالإضافة إلى بعض الممارسات العملية، التي ساعدت الطلبة على اكتساب المعرفة، ورسخت المفاهيم العلمية لدى الطلبة. لاسيما أنها تضع الطالب في محور العملية التربوية وتكسبه المهارات اللازمة للتعامل مع الأقران والمعلم، وتغير دوره من متلقي للمعلومات ليكون باحثًا ومستكشفًا، ومستدلًا على المعلومة ومستنتجًا لها، كما أنها تغير دور المعلم من ملقن ليكون المرشد والموجه والباني للبيئة التعليمية، وتؤكد التغيير في أدوار المعلم والطالب. كما تعزز بُعد التعلم الذاتي والبحث، كون الطالب يحاول

الوصول إلى مصادر المعرفة، إضافة إلى استثمار هذه المعرفة في الإجابة عن الأسئلة مما يعزز بعد بناء المعرفة وإدارتها، وهذا بالمحصلة ينعكس على البناء المعرفي لدى الطالب، فيبني المتعلم معرفته وخبراته الذاتية لينمو بذلك قدرته على الاحتفاظ بالتعلم التي اكتسبها. ويتفق الباحث أيضًا في تفسير هذه النتيجة مع تفسير يونال وجاكير (Unal & Gakir، ٢٠١٨) واللذان فسرا أن التحسن في مستوى الاحتفاظ بالتعلم بعود إلى أن استخدام التقنية الحديثة في التعلم والتعليم يحاكي ميول ورغبة الطلبة الأمر الذي استثار دافعيتهم، وجعلهم أكثر دافعية نحو الإنجاز. كما ساعد استخدام الصور ومقاطع الفيديو في تقديم خبرات بديلة جعلت التعليم أدوم، مما زاد من مقدرة الطلبة على ربط المعرفة بواقع حياتهم وبرسومات وأشكال بقيت عالقة في الذاكرة مما أسهم بزيادة مقدرتهم على الاحتفاظ بالتعلم. كما يتفق الباحث في تفسير النتيجة الحالية مع تفسير سمرة (٢٠١٧) والذي بين أن تفاعل الطلبة مع الصور ومقاطع الفيديو، قدم للطلبة خبرات بديلة غنية، أسهمت في إشراك أكثر من حاسة في التعلم مما أسهم في زيادة مستوى الاحتفاظ بالتعلم.

* * *

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

– أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تحسين مستوى مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلم لدى الطلبة، وعليه توصي الدراسة بتدريب الطلبة المعلمين على استخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلم لدى الطلبة.

– أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تحسين مستوى مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلم لدى الطلبة، وعليه توصي الدراسة بتأهيل المشرفين التربويين لاستخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في تنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلم لدى الطلبة كطريقة تدريس، تمهيدًا لنقل خبراتهم للمعلمين.

– أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تحسين مستوى مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلم لدى الطلبة، وعليه توصي الدراسة بعقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة لتأهيلهم لتوظيف الرحلات المعرفية (WebQuest) في تنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالتعلم لدى الطلبة.

* * *

المراجع

أمطانيوس، ميخائيل (١٩٩٦)، **القياس والتقويم في التربية الحديثة**، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

الجمل، توكل (٢٠١٦)، فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاستيعاب المفاهيمي ومهارات التفكير التأملي في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٧٧ (١)، ١٩٧- ٢٤٧.

سمرة، عماد (٢٠١٧)، أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي والاحتفاظ والاتجاه نحوها لدى طلاب المستوى الأول لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى، **مجلة عجمان للدراسات والبحوث**، ١٥ (٢)، ١٢٠- ١٥٢.

العبيدي، زينب وإبراهيم، محمد (٢٠١٨)، مَدى إدراك مُتطلبات التَعليم المدمَج في تَدريسِ مادة الأحياء من وجهة نظر مُدرسيّ المادة للمرحلةِ الإعدادية، **مجلة كلية التربية في الخضر**، ٣١ (٣)، ٥٨١- ٦٢٢.

عز الدين، سحر (٢٠١٨)، اثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في التعلم المنظم ذاتيا في العلوم والاتجاه نحو العلم والتقنية لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية، **المجلة التربوية**، ٣٢ (١٢)، ٨٩- ١٢٤.

الفيصل، خالد (٢٠١٩). **مئتان وخمسون ألف فصل ذكي وحلول لتوفير البيئة المدرسية الجاذبة**. وزارة التربية، المملكة العربية السعودية.

القحطاني، ناصر (٢٠١٨)، أثر **برنامج تعليمي قائم على التفاعل بين الرحلات المعرفية (WebQuest) عبر البنائية في اكتساب مهارات حل المشكلات والتفكير العلمي والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

محمد، ظاهر (٢٠١٧)، تأثير مهارة حل المشكلات في تعلم الجانب المهاري لبعض المهارات الأساسية للمدرسة التخصصية العراقية بكرة السلة، **مجلة علوم الرياضة**، ٢٩ (١)، ١٤٠- ١٥٨.

Ahn, J., Power, S., Thickett, E. & Andiappan, M. (2019), nformation retention of orthodontic patients and parents: A randomized controlled trial, A**merican Journal Of Orthodontics And Dentofacial Orthopedics**, 156 (2), pp. 169-177.

Akbas, Y. (2019), The Effect of Place-Based Education Integrated Project Studies on Students' Problem-Solving and Social Skills, As**ian Journal of Education and Training,** 5(1), p183-192.

Altun, H. (2019), Examining the Problem Solving Skills of Primary Education Mathematics Teacher Candidates According to Their Learning Styles, **International Education Studies**, 12(4), p60-73.

Alwan, H. (2019), The Impact of Using The Cloud Computing to Teaching Algorithms Upon The Student Achievement, Attitudes and Retention of Information, **Journal of College of Education for Pure Science**, 9(1), p113-125.

Browne, S., Barford, K., Ramela, T. & Dowse, R. (2019), The impact of illustrated side effect information on understanding and sustained retention of antiretroviral side effect knowledge. **Research in Social & Administrative Pharmacy**, 15(4), 469-473.

Cavinder, C., Byrd, B., Frank, J. & Holub, G. (2015), Texas A & M University Student Life Skill Development and Professional Achievement from Participation on a Collegiate Judging Team, **NACTA Journal**. 55(1), 60-62.

Discovery Education Union (2017). **United streaming in Action**. Web Quests Search. Discovery Education Union, New York.

Dodge, B. (2011). Five Rules for Writing a Great WebQuest. Lear**ning & Leading with Technology**, 28(8), 285- 294.

Guerrero, S. & Sebastian, s. (2019), Myths in science: Children trust but do not retain their teacher's information, **Journal of Applied Developmental Psychology**, 62(1), p116-121.

Haralson, M., Hoaglund, A. & Birkenfeld, K. (2016), Using Webquests to Support Pre-Service Teachers' Attitudes toward Diversity: A Model for the Future Education **NACTA Journal**, 134(4), p413-420.

Kundu, R., & Bain, C. (2016). WebQuests: Utilizing technology in a constructivist manner to facilitate meaningful preserve learning. **Art Education**, 59(2), 6–11.

Liete, L. (2016), Sustainability On Earth" WebQuests: Do They Qualify as Problem-Based Learning Activities?, **Res Sci Educ**, 45:149–170.

Neill, M., Adams, M. & Bandelt, M. (2019), Cohort Learning: Supporting Transdisciplinary Communication and Problem-Solving Skills in Graduate STEM Researchers, **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, 31(1), p166-175.

Ozdayi, N. (2019), An Analysis on Problem Solving Skills of Students Studying in Balikesir University School of Physical Education and Sports, **Journal of Education and Training,** 5(1), p287-291,

Rahman, M. (2019), 21st Century Skill "Problem Solving": Defining the Concept, **Journal of Interdisciplinary Research**, 2(1), p71-81.

Rebori, M. (2012). **Effective Problem Solving Techniques Groups**. The University of Nevada Press, USA.

Rubin, J. (2018), Designing WebQuests to Support Creative Problem Solving, Designing WebQuests to Support Creative Problem Solving, **Journal of Educational Multimedia and Hyperm**edia, 22(2), p185-207.

Salisbury, L., Omolewu, A., Smith, J. (2018), Technology Use for Non-Educational Purposes during Library Instruction: Effects on Students Learning and Retention of Information, **Science & Technology Libraries**. 37(3), p274-289.

Seitkazya, B., Toleubekovaa, R. & Amanovaa, A. (2016), A Web-Quest as a Teaching and Learning Tool, **Iejme, Mathematics Education**, 11(10), 3537- 3549.

Tieman, R. (2019), How Implementation of an Educational Software Application Can Assist With Retention of Valuable Information, Jou**rnal of Obstetric, Gynecologic & Neonatal Nursing,** 48(1), 44- 48.

Unal, B. & Gakir, N. (2018), The Effect of Webquest Cooperative Learning Approach on Students' Academic Achievement and Retention Levels. **Journal of Kirsehir Education Faculty.** 19(2), p1524-1544.

Yoo, M., Park, H. (2015). Effects of case-based learning on communication skills, problem-solving ability, and learning motivation in nursing students. **Nursing and Health Sciences.** 17(2), 166- 177.

Zbal, A. & Ayse, F.(2019), Examining the Attitudes and Problem Solving Skills of Physical Education and Sports Students, **Universal Journal of Educational Research,** 7(3), p820-823.

Zeglen, R. (2018), Increasing Online Information Retention: Analysing the Effects of Visual Hints and Feedback in Educational Games, **Journal of Open, Flexible and Distance Learning**, 22(1), p22-33.

* * *

List of References:

Al-Faisal, Kh. (2019). 250,000 smart classrooms and solutions to provide an attractive school environment. Ministry of Education, Saudi Arabia.

Al-Jamal, T. (2016), Effectiveness of WebQuest in Developing Conceptual Comprehension and Reflective Thinking Skills in Jurisprudence among Al-Azhar High School Students, Arabic Studies in Education and Psychology, 77 (1), 197- 247.

Al-Obeidi, Z. & Ibrahim, M. (2018), the extent of understanding the requirements of integrated education in the teaching of biology from the point of view of teachers of the subject for the preparatory stage, Journal of the Faculty of Education in Alkhudar, 31 (3), 581-622.

Al-Qahtani, N. (2018), Impact of an educational program based on the interaction between WebQuest through constructivism in the acquisition of problem-solving skills, scientific thinking and attitudes towards science among third-grade students in Saudi Arabia, unpublished master thesis, University of Jordan, Jordan.

Amtanios, M. (1996), Measurement and Evaluation in Modern Education, Damascus University Publications, Damascus.

Ezz El-Din, S. (2018), The Effect of Using WebQuests in Self-Organized Learning in Science and the Attitude towards Science and Technology among Students of the College of Education in Saudi Arabia, Educational Journal, 32 (12), 89-124.

Mohammed, Zh. (2017), The Effect of Problem-Solving Skill on Learning the Skill dimension of Some Essential Skills of the Iraqi Specialized Basketball School, Sports Science Journal, 29 (1), 140-158 .

Samra, E. (2017), Impact of Using WebQuest Strategy in Developing Cognitive Achievement, Retention, and Attitude towards First-Level Students among a Sample of Umm Al-Qura University Students, Ajman Journal of Studies and Research, 15 (2), 120-152.

Samra, E. (2017), Impact of Using WebQuest Strategy in Developing Cognitive Achievement, Retention, and Attitude towards First-Level Students among a Sample of Umm Al-Qura University Students, Ajman Journal of Studies and Research, 15 (2), 120-152.

The Effect of Using WebQuest in Developing Problem-Solving Skill and Retention of learning in AlFiqh curriculum among First-Grade Secondary Students in Hail Region

Dr. Saud Hammoud Al-Rabian
Ministry of Education

Abstract:

The current study aimed to identify the effect of using of WebQuest in developing problem-solving skill and retention in AlFiqh curriculum among first-grade secondary students in Hail region. To achieve the objective of the study, a quasi-experimental approach was used. The test was also used as a study tool consisting of (25) items that measure the ability of students to solve problems. The pre-test, post-test and delayed post-test were used. A purposeful sample of the study population was selected, which consisted of (53) first-grade secondary students from Hail, divided into two groups, experimental and control.

The findings of the study showed that there are statistically significant differences between the performance of the experimental and control groups on the post-test and delayed post-test due to the use of WebQuest in favor of the experimental-group students. This study recommends to train educational supervisors to use the WebQuest in the development of problem-solving skills and the retention of learning among students as a method of teaching, in preparation for passing their experiences to teachers. It also recommends that the authors of Islamic education curricula pay attention to the importance of employing WebQuest in developing problem-solving skills and the retention of learning among students.

key words: Retention of learning, Problem Solving, WebQuest

درجة إمكانية تطبيق مؤشرات النمو المهني للمعلمات في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي

أ.إيلاف محمد الحسيكي
قسم الإدارة التربوية- كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبد العزيز

درجة إمكانية تطبيق مؤشرات النمو المهني للمعلمات في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي

أ.إيلاف محمد الحسيكي
قسم الإدارة التربوية- كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبدالعزيز

تاريخ تقديم البحث: ٢٨/ ١٢/ ١٤٤٠ هـ تاريخ قبول البحث:٢/ ٣/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى التعرف على درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني (التخصصي، التربوي، المفتوح، مجموعات التعلم) للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات قائدات المدارس حول درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني في ظل (المؤهل التعليمي/عدد سنوات الخبرة). ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وجاءت أهم النتائج أن درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني (التخصصي/ المفتوح) للمعلمات في مدارس التعليم العام جاءت بدرجة (موافق)، ودرجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني (التربوي/ في مجموعات التعلم) للمعلمات في مدارس التعليم العام جاءت بدرجة (موافق بشدة)، وكشف البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء قائدات مدارس المرحلة الثانوية بالتعليم العام بجدة نحو امكانية تطبيق مؤشر النمو المهني (التخصصي، المفتوح، في مجموعات التعلم) تعُزى الى اختلاف (المؤهل العلمي/ سنوات الخبرة) وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء قائدات مدارس المرحلة الثانوية بالتعليم العام بجدة نحو امكانية تطبيق مؤشر النمو المهني باختلاف (المؤهل العلمي/ سنوات الخبرة).

الكلمات المفتاحية: مؤشرات النمو المهني- منظومة قيادة الأداء المدرسي- جامعة الملك عبدالعزيز.

المقدمة

في العصر الحاضر بدأ العالم يتحول تدريجياً إلى قياس الأداء كونه مطلباً ضرورياً، حيث يوفر أرضية صلبة لصناعة القرار والتحسين والتطوير في أداء المنظمة وإعطاء مؤشراً واضحاً عن أماكن الخلل أو نقاط الضعف في الأداء التي تحتاج إلى التحسين والتطوير إضافة إلى نقاط القوة التي يمكن أن تستثمرها المنظمة لبناء خطط التحسين والتطوير.

وقد أشار ماضي (٢٠٠٤م): أن الكثير من الدول مثل الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وغيرها بدأت في الاهتمام بقياس الأداء الحكومي، ففي عام ٢٠٠٠م أصبح قياس الأداء مطلباً ضرورياً في كل جهة حكومية فيدرالية في الولايات المتحدة الأمريكية.

وتحرص المملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة على رسم خطى واعدة للحاق بمصاف الدول المتقدمة، والنهوض بكافة وزاراتها وأجهزتها لتحقيق نقلة نوعية تحقق متطلبات عصرية ذات قيمة عالية مما يؤدي إلى انتقال الاهتمام بقياس الأداء إلى الحكومة (العوشن، ٢٠١٣هـ).

وانطلاقًا من التوجهات المستقبلية للوصول لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م، وفيما يتعلق بمؤشرات قياس الأداء اتجهت الإدارة العامة للإشراف التربوي (بنين-بنات) إلى تصميم وتفعيل نظام مؤشرات قيادة الأداء ذات الأداء الفعال حول العالم لتوجيه الجهود وضمان جودة الأداء (الإدارة العامة للإشراف التربوي، ٢٠١٧م).

ويتمثل الاستخدام الأكثر جوهرية للمؤشرات التعليمية في دورها الفعال والمؤثر في عملية تقييم ورقابة النظم التعليمية سعياً للتعرف على مستوى التطور واتجاه التغيير في تلك النظم (حجازي، ٢٠١١م).

وقد اكتمل عقد المنظومة عام ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ بتطبيقها على جميع الفئات المستهدفة في الإشراف التربوي (إدارات الإشراف –مكاتب التعليم– رؤساء الأقسام–المدارس –المعلمين) وهو الأمر الذي يُمكن الوزارة ممثّلة في الجهة القائمة على متابعة تنفيذ المنظومة من فرصة نشر ثقافتها في الميدان التربوي ككل وقيادتها بأسلوب مهني يعمل على تحقيق أهدافها على جميع المستويات، وبذلك تتضح الصورة المتكاملة للتأثير والتأثر في الأداء الإشرافي والمدرسي المستند على بيانات كمية ونوعية مستقاه من مصادر متعددة وبطرق مختلفة ومن مختلف المستويات (الإدارة العامة للإشراف التربوي، ٢٠١٧م).

مشكلة البحث:

سعت وكالة وزارة التعليم (الإدارة العامة للإشراف التربوي) في توجهها إلى تصميم وتفعيل منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي رغبة منها في الاستفادة من هذا المنهج الاستراتيجي لمواجهة المشكلات التربوية المرتبطة بتطوير بيئة التعلم وزيادة فاعلية المعلمين والذي تستخدمه جميع المؤسسات ذات الأداء الفعال حول العالم. وتعتبر المدرسة هي الوحدة التنفيذية المعنية بتنفيذ وقياس مؤشرات المنظومة (الإدارة العامة للإشراف التربوي، ٢٠١٧م). كما أن قائد المدرسة هو المسؤول الأول في المدرسة نظراً لحساسية موقعه في

السلم الوظيفي لجهاز التعليم؛ فالقائد يشغل موقعا وسطا بين المواقع التعليمية المختلفة، مما يجعله ذو مهمات كبيرة ومتعددة، لأنه يركز الاتصال المباشر بمجتمع المدرسة ومكاتب التعليم بأقسامها المختلفة، وعلى رأسها الوزارة (محمد، ٢٠١٧م)، وهو يؤدي دوراً هاماً في تسيير العملية التربوية وانجاحها بوصفه القائد التربوي المسؤول عن تصريف الأمور الإدارية والفنية في المدرسة، كما من مسؤولياته تنمية طاقات المعلمين وقدراتهم (أحمد، ٢٠٠١م)، وقد أكدت دراسة الإبراهيم (٢٠١٥م) على تفعيل دور القائد المدرسي في تقصي حاجات المعلمين في المدرسة وتقدير مستوى كفاياتهم وتحديد احتياجاتهم وتوضيحها والتعرف على احتياجات النمو المهني لهم والتعرف على ميولهم واهتماماتهم. وقد ذكرت العديد من الدراسات الحديثة أهمية الأداء المدرسي في التخطيط وتحسين العملية التعليمية (الثقفي، ٢٠١٥م)، وأن تطوير الأداء المدرسي له دور في العناية بالمدخلات والمخرجات في النظام التعليمي والتربوي (الخيري، ٢٠١٤م). كما أن البيانات المستقاه من وصف مؤشرات الأداء المدرسي يمكن أن تقوم بتزويد المدرسة بتحليل داخلي لبنيتها الإدارية ويمكن استخدامها في إعادة الهيكلة والإصلاح ومن ثم تحسين الأداء داخل المدرسة وعليه تعتبر المؤشرات بمثابة وسيلة للتطوير وجودة التعليم (حجازي، ٢٠١١م)، وقد نصت مؤشرات منظومة قيادة الأداء الاشرافي والمدرسي في مجال النمو المهني للمعلمين أن: "الأصل في النمو المهني الذاتية، ودور القائد التربوي يتمثل في تشخيص وجود المعرفة لدى المعلم والتمكن من تطبيقها وتيسير اكتسابها (الإدارة العامة للإشراف التربوي، ٢٠١٧م، ص ٦٠).

ويتضمن مجال النمو المهني (الخاص بالمدرسة) المؤشرات التالية: النمو المهني التخصصي، النمو المهني التربوي، النمو المهني المفتوح، مجموعات التعلم، النمو المهني للمفرغين.

وقد ذكرت المزروع (٢٠٠٦م): أن المعلم يستطيع تطوير وتحسين آدائه بالاستفادة من زملاؤه في المدرسة حيث يتعلم منهم ويتعلمون منه، ونتيجة لإشارة العديد من الدراسات التربوية الحديثة إلى أهمية مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي في تحقيق المهام الإشرافية والإدارية، والتي منها على سبيل المثال وليس الحصر؛ دراسة (نواوي، ٢٠١٦م) ودراسة (المسعودي، ٢٠١٦م).

ولأن المعلم جزء من النظام التربوي يحتاج إلى دعم مستمر وتطوير دائم ليقوم بالمهام التي يوكلها له واضعوا السياسات التربوية فقد أوصت العديد من الدراسات بأهمية النمو المهني للمعلمين منها دراسة (باجحزر، ٢٠١٠م) حيث ذكر أن تطوير إعداد المعلم مهنياً وتربوياً حاجة ماسة للمجتمع السعودي بشكل عام، وأهمية المعلم الكفء في المجالين المهني والتربوي في تطوير العملية التعليمية والتربوية، ومع تزامن اصدار مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي الخامسة، ووجود النمو المهني في أحد فصولها جاء هذا البحث وحدد مشكلته في السؤال الرئيسي التالي:

ما درجة إمكانية تطبيق مؤشرات النمو المهني للمعلمات في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي؟

وينبثق من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي؟

٢. ما درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي؟

٣. ما درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي؟

٤. ما درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات قائدات المدارس حول درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني (التخصصي، التربوي، المفتوح، مجموعات التعلم) للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي في ظل (المؤهل التعليمي/ عدد سنوات الخبرة) ؟

أهداف البحث

١. التعرف على درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني (التخصصي، التربوي، المفتوح، مجموعات التعلم) للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي.

٢. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات قائدات المدارس حول درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني (التخصصي، التربوي، المفتوح، مجموعات التعلم) في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي في ظل (المؤهل التعليمي/ عدد سنوات الخبرة)

أهمية البحث

تتبلور أهمية البحث في النقاط التالية:

١. نظراً لحداثة اصدار وتطبيق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي على مستوى إدارات التعليم المختلفة يؤمل أن يستفيد صانعوا القرار بوزارة التعليم وإدارات الإشراف المختلفة من نتائج البحث في إيضاح الوضع القائم خاصةً فيما يتعلق بمؤشرات النمو المهني للمعلمات ليتسنى وضع الخطط والبرامج العلاجية لجوانب القصور وتعزيز وتنمية وتطوير الجوانب الإيجابية.

٢. قد يكشف البحث لوزارة التعليم ومكاتب الإشراف حاجة قائدات المدارس لتطوير وتحسين أدائهن ومهاراتهن ليتمكنوا من تطبيق مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي بكفاءة وفاعلية.

٣. قد يحدد هذا البحث للقائمين على الاشراف التربوي في وزارة التعليم الصعوبات التي تواجه قائدات المدارس في تطبيق مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي بحيث يتم العمل على تلافي تلك الصعوبات ومحاولة علاجها.

مصطلحات البحث

المنظومة: تعرّف منظومة قيادة الأداء المدرسي بأنها"مجموعة من الاستراتيجيات والمؤشرات تشمل جمع البيانات الكمية والنوعية والتي تستهدف زيادة قدرة المدرسة على القيام بوظائفها ومهامها الأساسية وفقاً للمعدل المفروض أداؤه" (العدواني، ٢٠١٧م، ص١٠).

المؤشر: يُعرّف المؤشر بأنه"أداة لقياس وتقدير قيمة متغيرات تنتمي الى منظومة ما بطريقة كمية أو كيفية بشكل مفرد أو بإدماج عدد من المتغيرات في نقطة معينة، أو في سلسلة زمنية أو مكانية بشرط توافر الأسلوب العلمي في بنائها وحساب قيمتها" (القيسي، ٢٠٠٦م، ص٣٤٩).

٣. النمو المهني: يقصد بالنمو المهني في هذا البحث: بأنه عملية مستمرة شاملة ومنظمة تزود المعلم بمجموعة من المهارات والإجراءات والسلوكيات في المجال التخصصي، والتربوي، والمفتوح أو عن طريق مجموعات التعلم، تُجرى تحت اشراف مباشر من قائد المدرسة.

حدود البحث

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على معرفة واقع تطبيق مؤشرات النمو المهني للمعلمات في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي في المجالات التالية: (التخصصي –التربوي– المفتوح – مجموعات التعلم).
- **الحدود المكانية:** المدارس الثانوية للتعليم العام بجدة
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩ هـ

- **حدود بشرية:** تمثلت الحدود البشرية في قائدات المدارس الثانوية للتعليم العام في مدينة جدة

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم النمو المهني:

عرفته (تمام وطه، ٢٠١٣م) بأنه"تطوير كفاءة ومهارة المعلمين والارتقاء بمستواهم الوظيفي في جميع ما يقومون به من مهام ومسئوليات تدريسية وبحثية وإدارية وخدمة المجتمع عن طريق توفير كل الفرص أمامهم لتحسين أدائهم، وتزويدهم بمجموعة من البرامج التأهيلية وثيقة الصلة بتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وقدراتهم في المجالات المختلفة"

وقد أوردت (الرفاعي، ٢٠١٧م) تعريفاً للنمو المهني بأنه"كل خبرات التعليم التي يزود بها المتعلمون من أجل إحداث تغيير في السلوك يؤدي إلى تحقيق أهداف المنشأة التعليمية، وهو عملية مستمرة منظمة وهادفة وفرصة ذهبية تتاح للأفراد للانتقال بهم من مستواهم الحالي إلى مستوى أفضل بشرط أن يتوفر لدى المعلم القدرة والرغبة".

ويعرفه (عامر، ٢٠١٢م) بأنه: عملية مؤسسية تهدف إلى تغير مهارات ومواقف وسلوك المعلمين لتكون أكثر كفاءة وفعالية لمقابلة حاجات المتعلمين والمجتمع.

وعرفه (البوشي، ٢٠١٥م) النمو المهني بأنه"عملية مستمرة شاملة ومنظمة تزود المعلم بمجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات والسلوكيات التي تحسن أداءه في جميع جوانب العملية التعليمية".

كما عرفه جلوفر بأنه"عملية تهدف إلى تحقيق أربعة أهداف هي: تمكين المعلمين من معارف جديدة ذات العلاقة بعملهم التعليمي، وتنمية المهارات المهنية لديهم، وتنمية القيم المهنية والقيم الداعمة لعملهم، وتأهيلهم لتحقيق تربية وتعليم ناجحين لفائدة طلبتهم" (بحلوس، ٢٠٠٧م)

مما سبق يتضح أهمية وجوب توفير قوة العمل ذات الكفاءة العالية والمؤهلة تأهيلاً جيداً لمهنة التعليم، فأصبحت الحاجة إلى النمو المهني للمعلم حاجة قائمة ومستجدة باستمرار، إذ أنه لا يمكن للمعلم أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات والكفايات.

أهمية النمو المهني:

ذكرت الرفاعي (٢٠١٧م) إن: التنمية المهنية تمثل حلاً لبعض التحديات التي تواجه التعليم في العصر الحالي الذي يشهد انفجاراً معرفياً وتقنياً هائلاً، وعرجت إلى المكانة التي حظي بها النمو المهني في تاريخ التربية فكل اقتراح للإصلاح التعليمي وكل خطة للتحسين المدرسي تؤكد الحاجة إلى تنمية مهنية ذات مستوى رفيع، حتى تتحقق أهداف هذا الإصلاح في توفير خبرات جديدة للمعلمين على كافة المستويات، كما يضمن النمو المهني النمو الذاتي للمعلمين بعد أن تعددت أدوار ومهام المعلم، حيث أصبح موجها وميسراً ومشجعاً للتعليم، ويعمل النمو المهني على تلبية احتياجاتهم التدريبية وتجديد معارفهم، وإحداث التغيير الإيجابي في اتجاهاتهم العلمية ومهاراتهم والذي ينعكس على مستوى الخريجين على أيديهم.

مفهوم المنظومة:

وقد عرف الكبيسي (٢٠١٠م): المدخل المنظومي بأنه"مجموعة من العناصر أو المكونات التي ترتبط فيما بينها وتتلاحم من خلال علاقات وروابط تبادلية تعطي النظام القائم عليها قوة ومعنى ودلالة للوصول إلى أهدافه".

وعرفتها الفقيه (٢٠١٣م) بأنها"مجموعة من المركبات والأجزاء تتفاعل مع بعضها وتعتمد في عملها على بعضها طبقاً لتخطيط محدد يساعدها (المنظومة) للوصول إلى أهداف محددة بعينها"

تعريف منظومة قيادة الأداء المدرسي: هي صورة متكاملة للتأثير في الأداء الإشرافي والمدرسي حيث تستند إلى جمع البيانات الكمية والنوعية من مصادر متعددة وبطرق مختلفة منها الفردي ومنها الجماعي (فرق) من مستفيدين ومن عاملين ومن متخصصين (أخصائي تقويم) ومن مختلف المستويات (الإدارة العامة للإشراف التربوي، ٢٠١٧م)

ويتضح من التعريف السابق أن منظومة قيادة الأداء المدرسي تتكون من مؤشرات كمية، ونوعية تهدف لقياس أداء العاملين في الميدان التربوي، وحصر الأدوار الإشرافية والإدارية، وكشف مكامن الخلل، والقوة، عن طريق جمع البيانات (رقمية، وصفية) بحيث يتم جمعها بطرق، وصور متعددة، سواء من العاملين في التعليم أو المشرفين التربويين والعاملين في المدارس أو إدارات التعليم أو وزارة التعليم، حتى يتم رسم صورة متكاملة عن الواقع التعليمي، وعلى ضوء تلك الصورة المتكاملة يتم اتخاذ الإجراءات اللازمة، من دعم

وتشجيع وتطوير وتحسين، وتتصف هذه العملية بالقيادية والمنظومية، بحيث يقوم القائد التربوي بأعماله الإدارية، ويستوفيها في فترة زمنية محددة ومخططة ومؤكدة بشواهد الأداء المدرسي.

مراحل التطور التاريخي لمنظومة قيادة الأداء المدرسي:

سبق ظهور منظومة قيادة الأداء المدرسي تجارب متنوعة في الأداء؛ استجابة للتوجيهات الكريمة من ولاة الأمر حفظهم الله وحرصهم على الرقي بمؤسسات الدولة وخصوصا التعليم، ولذلك فإن الخطوات التي قامت بها الدولة للرفع من مستوى أداء الأجهزة الحكومية جعلت المعنيين في التعليم يسارعون في اتخاذ القرارات، والطرق المناسبة لتلبية تطلعات ولاة الأمر، وقد تُرجم هذا الاهتمام بقرارات متعاقبة من ضمنها إنشاء مركز قياس أداء الأجهزة الحكومية (١٤٢٩ هـ)، وفيما يلي عرض لأبرز القرارات المتعلقة بالأداء في المملكة العربية السعودية، ويمكن القول إن بعضها مهدت لظهور منظومة قيادة الأداء المدرسي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية:

١- مركز قياس الأداء للأجهزة الحكومية:

تم إنشاء مركز قياس الأداء للأجهزة الحكومية بقرار من مجلس الوزراء في يوم الاثنين الموافق ١٤٢٩/٧/٤ هـ، واستمر المركز في عمله لمدة ما يقارب سبع سنوات تقريبا، ويهدف إنشاء هذا المركز إلى قياس أداء جميع الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية، واستخراج مؤشرات سنوية تعكس أداءها، لتمكين هذه الأجهزة من الاستفادة من هذه المؤشرات في تحسين وتطوير أدائها.

ومن أبرز ملامح هذه المرحلة ما توصلت له دراسة (القحطاني، ٢٠١٤م) حيث كشفت هذه الدراسة عن واقع قياس الأداء في الأجهزة الحكومية والصعوبات التي تعيق قياس الأداء في الأجهزة الحكومية وهي كالتالي: ضعف مستوى الوعي بأهمية قياس الأداء بنسبة (٨٨٪) قلة الموارد البشرية المتخصصة أو المدربة على القياس بنسبة (٨١٪) ضعف التشريعات والأنظمة الملزمة بقياس الأداء بنسبة (٧٧٪) وقلة توفر قواعد البيانات لغرض قياس الأداء بنسبة (٤٢٪) بينما يرى (٥٨٪) من العينة أن قواعد البيانات المتاحة كافية لغرض القياس، وجاء ضعف المردود الإيجابي لقياس الأداء بنسبة (٣٨٪) بينما يرى (٦٢٪) عكس ذلك، وضعف القناعة لدى الإدارة العليا بأهمية تطبيق قياس الأداء بنسبة (٢٣٪) من العينة فقط مما يشير إلى أن الغالبية تستشعر اهتمام المسئولين في الأجهزة الحكومية بأهمية قياس الأداء.

وهناك مجموعة صعوبات أخرى تعيق قياس الأداء في الأجهزة الحكومية اقترحها (٤٦٪) من العينة من أهمها: حداثة ثقافة قياس الأداء في المملكة وعدم وضوح معالمها وندرة الشركات المتخصصة التي توفر خدمات استشارية في مجال قياس الأداء، وعدم وجود خطة استراتيجية بعيدة المدى محددة الأهداف وذات برامج تنفيذية يمكن قياسها وقياس مخرجاتها، قصور برامج نشر الثقافة والتوعية بأهمية قياس الأداء في كل جهاز حكومي لنشر وتطبيق قياس الأداء، وعدم توفر الموارد المالية اللازمة لإنشاء وحدات لقياس الأداء في الأجهزة الحكومية، عدم وجود جهاز يعنى بتطبيق قياس الأداء، وضعف مستوى تقبل المجتمع وبعض الأجهزة الحكومية لقياس الأداء.

٢- **المركز الوطني لقياس أداء الأجهزة العامة:** صدر قرار مجلس الوزراء بتاريخ: ١٤٣٧/١/٢٦ هـ بإلغاء (مركز الأداء لقياس الأجهزة الحكومية)، وإنشاء (المركز الوطني لقياس أداء الأجهزة العامة)، وجاء القرار بناء على قرار مجلس الوزراء بتاريخ٣٠ /أكتوبر/ ٢٠١٤م ونص القرار على الآتي:

- إلغاء (مركز الأداء لقياس الأجهزة الحكومية) المنشأ بقرار مجلس الوزراء رقم (١٨٧) وتاريخ ١٤٢٩/٧/٤ هـ ونقل موظفيه وممتلكاته ووثائقه إلى معهد الإدارة العامة.

- إنشاء مركز وطني لقياس أداء الأجهزة العامة باسم (المركز الوطني لقياس أداء الأجهزة العامة) تكون له شخصية اعتبارية مستقلة ماليا، وإداريا ويرتبط تنظيميا برئيس مجلس الوزراء، وتشكيل مجلس إدارة للمركز برئاسة صاحب السمو الملكي رئيس مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية.

- يهدف إنشاء المركز الوطني لقياس أداء الأجهزة العامة إلى قياس أداء الأجهزة العامة والتنسيق مع الجهات المختلفة ذات العلاقة في القطاعين العام الخاص؛ من أجل تحقيق أهداف خطط التنمية، ويعمل على ذلك من خلال قياس مخرجات تنفيذ خطط التنمية، والتأكد من توافق ومواءمة أهداف ومؤشرات خطط الأجهزة مع خطط التنمية، وإعداد وتطبيق منهجية موحدة وآليات وأدوات قياس وإدارة الأداء للأجهزة، ومساندتها في بناء قدرات قياس وإدارة الأداء.

وعطفا على ما سبق يتضح اختلاف وتميز المركز الجديد لقياس أداء الأجهزة العامة عن مركز قياس أداء الأجهزة الحكومية في النقاط التالية:

- الشمولية: حيث يشمل القطاع العام الحكومي والقطاع الخاص
- استقلالية المركز وقوته الاعتبارية
- حرص المركز الجديد على مواكبة الأحداث الراهنة وترسيخ مفهوم الحفاظ على الموارد لدى الجهات العامة والخاصة.

٣- إلغاء الإشراف المباشر والتوجه نحو الأداء:

في هذه المرحلة قامت وزارة التعليم ممثلة في الإدارة العامة للإشراف التربوي بإصدار قرار بتاريخ١٤٣٤/١١/٩ هـ، ورقم (٣٤١٨٣٠٩٥٤) يتضمن إشارة لاجتماع اللجنة العليا للإشراف التربوي المبني على نتائج تقويم الأداء الإشرافي والمدرسي، والمتضمن مراجعة مهام المشرف التربوي، وتوظيف برامج الإشراف التربوي، وتمكين المدرسة لأداء أدوارها، حيث تم إصدار القرارات التالية: (الإدارة العامة للإشراف التربوي، ٢٠١٧م):

- إيقاف العمل بالإشراف المباشر.
- بناء البرامج للمشرفين، والمشرفات على أن يحقق استثمار كامل اليوم الدراسي بالتركيز على الأولويات (القيادة المدرسية التخطيط المدرسي بناء القدرات المهنية للعاملين في المدرسة التعلم النشط -استراتيجيات التدريس التقويم وأدواته)
- التأكيد على المهام الأساسية للمشرف التربوي المرتبطة بعمليتي التعليم والتعلم، وألا يكلف بأي أعمال أخرى تؤدي إلى الإخلال بخطط الإشراف المعتمدة.

- التنبيه على تنويع الأساليب الإشرافية، والمتابعة الدقيقة للمعلمين الجدد، أو المنقولين، أو ذوي الأداء المنخفض، والمشاركة في بناء الاختبارات التحصيلية.

ويلاحظ من التعميم السابق تأثر القائمين في إدارة الإشراف التربوي بثقافة الأداء ومواكبتهم لمجريات المرحلة السابقة والمتمثلة في أعمال مركز قياس أداء الأجهزة الحكومية ويلاحظ أيضا المسارعة في استحداث منظومة قيادة الأداء الإشرافي في فترة وجيزة تلت استصدار القرار السابق وقد جاءت المنظومة مواكبة للقرار في التعميم أعلاه، حيث جسد القرار السابق هيكل وشكل منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمتمثل في التركيز على الأداء وحصر أدوار المشرف في الأدوار الإشرافية فقط والتي تتعلق بعملية التعليم والتعلم والتركيز على الأداء المدرسي بشكل كبير وإعطاء العناية القصوى للمعلمين وهذا ما حدث فعلا في إنشاء وتفعيل منظومة قيادة الأداء وفقا للمؤشرات الكمية والنوعية.

٤- إطلاق منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي في وزارة التعليم:

صدرت منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي بعد أربع سنوات تقريبا من عمل مركز قياس أداء الأجهزة الحكومية، استجابة لتوجهات القادة لتطوير أداء الأجهزة الحكومية بشكل عام، والتعليم بشكل خاص، ولذلك فقد شرعت وزارة التعليم بتطبيق المنظومة وتفعيلها في الميدان التربوي، بتوجيه مباشر من مدير عام الإشراف التربوي بتاريخ ١٢/٢٦/ ١٤٣٥ هـ ورقم (٣٥٢٢٦١٨٢٨)،

ويأتي التوجيه بتطبيقها رسميا في الميدان التربوي بعد مراحل مرت بها المنظومة من البناء، وكذلك التطبيق لمدة عام كامل لمؤشرات الأداء الإشرافي (النعمي، ٢٠١٤ م).

وتُصدر الإدارة العامة للإشراف التربوي في عامها الخامس على التوالي النسخ المتجددة لمنظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي حيث تعتبر نتاج العمل في الواقع التربوي، وتغذية مباشرة لتطبيق مؤشراتها خلال الأعوام السابقة، فقد قام المعنيون بتعديل وإضافة ما يساعد ويتواءم مع الميدان التربوي، حتى يتم الرفع من كفاءة الأداء إلى أقصى حد ممكن، وتضم مؤشرات الإصدار الأخير للمنظومة البنود التالية:

١. مؤشرات قيادة أداء المعلمين
٢. مؤشرات قيادة الأداء المدرسي
٣. مؤشرات قيادة أداء إدارات الإشراف التربوي ومكاتب التعليم
٤. مؤشرات قيادة أداء رؤساء أقسام الإشراف التربوي

أهمية منظومة قيادة الأداء المدرسي:

أشارت (الإدارة العامة للإشراف التربوي، ٢٠١٧م) الى النقاط التالية لإيضاح أهمية مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي:

- التشخيص الدقيق التفصيلي لأداء القيادة المدرسية بصفة مستمرة بفروعه المتعددة الفردي والجماعي.
- تحديد اتجاه التغير الذي حدث في الأداء والعوامل المؤثرة فيه.
- تحديد عوامل النجاح الحاسمة والبناء عليها.

- التحذير من جوانب الضعف في الأداء واستشراف المتوقع والمخاطر المحتملة.
- تمكين الأفراد والمجموعات من تقويم ذاتي للأداء بمصداقية.
- توجيه الأداء المدرسي في اتجاهات التركيز المرغوبة.
- إيجاد بيئة تنافسية محفزة للآداء الفعال.
- تفعيل إجراءات تصحيحية فورية ومستمرة للأداء مستندة إلى نتائج التشخيص.

أهداف بناء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي:

يكمن نجاح المشاريع الجديدة في مدى تحديدها الدقيق لأهدافها، والسعي دوما لتحقيق هذه الأهداف، وقد حدد القائمون على منظومة قيادة الأداء المدرسي في (الإدارة العامة للإشراف التربوي، ٢٠١٧م) أهدافا للمنظومة وهي كالتالي:

١. جعل القيادات المدرسية على معرفة تامة بما تحتويه مدارسهم منذ بداية العام الدراسي وترتيب وقتهم حسب الأولويات والمهام الموكلة إليهم.

٢. إشعار المعلمين بالتطوير الدقيق للمهام الموكلة لهم ليتم تقويمهم بصدق وثبات.

٣. رفع المعلم لأدائه العام بمحاولة الابتكار والتجديد والتميز في أدائه التدريسي.

٤. بيان الصورة الحقيقة لمخرجات التعليم والتعلم للقيادات الوسطى والعليا وما يترتب عليها من اتخاذ للقرارات.

٥. قياس وتشخيص تفعيل الوسائل التعليمية والتقنية الحديثة – استخداماً وإنتاجاً – بما يضمن تحقيقها للهدف الذي وضعت من أجله.

٦. تشخيص سلوك الطلاب بالمتابعة الجادة لهم من قبل المدرسة، ووضع البرامج الخاصة بما يضمن سلامة السلوك.

٧. تشخيص ومتابعة الخدمات المساندة في المدرسة للاستفادة منها بما يحقق الهدف الذي أوجدت من أجله.

فلسفة النمو المهني للمعلمات في منظومة قيادة الأداء المدرسي:

ذكر الدليل الإجرائي لمؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي أن الأصل في النمو المهني الذاتية، ودور القائد التربوي يتمثل في تشخيص وجود المعرفة لدى المعلم والتمكن من تطبيقها، وتيسير اكتسابها بتعاون يتحقق فيه تبادل الخبرات واستقطاب الكفاءات، وأولوية النمو المهني المستهدف هو الأكثر تأثيراً على الأداء مما ينتج عن ذلك إيجاد بيئة يتأصل فيها مفهوم القيادات المتعلمة.

وللمدرسة خمسة مؤشرات تتطلب من قيادة المدرسة تنفيذها وتحسين أداء المدرسة بتغذيتها وتنميتها وهي كالتالي: (الإدارة العامة للإشراف التربوي، ٢٠١٧م)

١. مؤشر النمو المهني التخصصي
٢. مؤشر النمو المهني التربوي
٣. مؤشر النمو المهني المفتوح
٤. مؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم

٥. مؤشر النمو المهني للمفرغين

وفي ضوء حدود البحث الموضوعية تم دراسة المؤشرات الأربعة (التخصصي، التربوي، المفتوح، مجموعات التعلم) وفيما يلي ذكر لأهم الضوابط الواردة في المنظومة لما يخص هذه المؤشرات.

١/: النمو المهني التخصصي وينقسم إلى قسمين:

١/١: النمو المهني التخصصي للمقررات الدراسية:

يهددف إلى قياس درجة إتقان المعلم للمعارف والمهارات الموجودة في نفس المقرر والمنصوص عليها دون إضافات خارجية بحيث تكون الإجابة بنصٍ من نفس المقرر بنفس الصياغة، ويلزم إبلا غ معلمي المقرر بدون تعميم.

٢/١: النمو المهني التخصصي الاثرائي للمقررات الدراسية: وهو مادة علمية تدعم فهم المعلم وتنمي قدراته في تفسير مفردات المقرر وفق الشروط التالية:

٢/: النمو المهني التربوي:

يحدد كل تخصص في كل إدارة إشراف أو مكتب تعليم الاحتياج التربوي المطلوب من معلمي التخصص بداية كل عام دراسي وفق ما يلي.

٣/: النمو المهني المفتوح:

ضابط النمو المهني المفتوح هو احضار وثيقة معتمدة يؤشر عليها المشرف المختص لمسنديه وتحفظ لديهم.

٤/: النمو المهني في مجموعات التعلم: حيث يختار القسم أو المشرف التربوي المختص عدداً من المعلمين في كل مجال لتقديم برامج مهنية لزملائهم،

وليس هناك عدداً محدداً لأولئك المعلمين وتكون برامج النمو المهني التي يقدمها المعلمون لزملائهم تنحصر في المجالات التي تم تحديدها في (التربوي والتخصصي والإثرائي) ولا يصح تقييم أي عنصر غير موجود في القائمة. تنفيذ برامج مجموعات التعلم المهنية في فترتين (اختياراً): صباحية: ويشترط فيها موافقة قائد المدرسة، ووجود برنامج منظم معلن لخروج المعلمين في مكتب التعليم أو إدارة الإشراف، مسائية: وتتم بالتشاور بين المعلمين.

دور القائد المدرسي الفعّال في تطبيق مؤشرات النمو المهني:

لكي يتم النمو المهني للمعلم وفق ما نصّت عليه مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي لابد لقائد المدرسة أن يقوم بتوفير جو من العمل يتسم بروح القيادة الجماعية والمشاركة الفعالة والممارسة الديموقراطية التي تتيح له سهولة التفاعل مع جماعة المدرسين واشباع حاجاتهم الخاصة، ويسمح لهم بالمشاركة في تخطيط العمل الموكل إليهم وتوفير فرص التعلم الذاتي لهم، ولا يأتي ذلك إلا من خلال قيادة مدرسية فعالة متحررة من مظاهر البيروقراطية، تعطي قدرا كبيرا من الاستقلال المهني وصلاحيات أكبر للمعلم. وذكر (قداد، ٢٠١١م) في دراسة له أن القائد الفعال هو الذي يتسم أسلوبه بالالتمام الذي يركز على العمل وتخطيطه وتنظيمه ورفع مستوى أداء العاملين، وفي نفس الوقت يتركز الاهتمام أيضا على الأفراد وإشباع حاجاتهم ومراعاة العلاقات الإنسانية، وأن يعمل على تحقيق التوازن بين البعدين التنظيمي والإنساني، نظرا لأن الاهتمام بالأفراد لا يتعارض مع الاهتمام بإنجاز العمل، والقيادة الفعالة هي القيادة الجماعية التي ترتكز على الاهتمام بالعمل والعلاقات

الإنسانية معا وكذلك المشاركة الفعالة من قبل فريق العمل في اتخاذ القرارات والتفويض للسلطة.

وعلى القائد الفعّال الاهتمام بأداء المعلم من خلال تنميته مهنيا، وعلى الرغم من أن القائمين على النظام التعليمي قد يسعون إلى تحقيق النمو المهني للمعلم إلا أن الأساليب التي يتبعونها قد تتصف بالبيروقراطية، وعدم الأخذ بما هو جديد، فيواجه المعلم بنظم تقليدية جامدة تقيد حركته وتحد من قدراته على مواجهة التغيرات التي تحدث دوما من حوله، ولذلك فإن نموه المهني قد يتوقف عند مستوى معين، ويصبح في أمس الحاجة إلى تهيئة المناخ المناسب لكي يواصل نموه.

خصائص القيادة المدرسية الفعالة:

ذكر قداد (٢٠١١م) أن هناك عدداً من الخصائص المرتبطة بنجاح القيادة الفعالة في المدارس في تحقيق الأهداف المنشودة ومن هذه الخصائص:

- أن تكون القيادة ناجحة فمن سمات القائد الناجح أن يكون مفعم بالحيوية والنشاط وخاصةً عند قيادته لأعضاء هيئة التدريس وفريق العمل، وعند سعيه لتحقيق وحدة الأهداف بين فريق العمل، خصوصاً الفريق الإداري، كما تشكل هذه الخاصية أهمية قصوى وأساسية في سعي القادة وراء المصادر والعوامل الإصلاحية والتطويرية الخارجية التي من شأنها تنمية وتطوير المدارس داخلياً.
- المشاركة المتبادلة في المسؤوليات واتخاذ القرارات بين القادة وكبار العاملين في المدرسة وأعضاء هيئة التدريس، حيث يؤكد على أهمية مشاركة

وكلاء ونواب المدارس في وضع السياسة المدرسية، ومشاركة أعضاء هيئة التدريس في الإدارة وتخطيط المناهج الدراسية، واستشارتهم في وضع الخطط، ومن شأن هذا الأسلوب أن يقوم بخلق نوع من التعاون الفكري والثقافي المبني على رؤى مشتركة وأهداف واحدة، ف**هناك** بعض التأملات التي تؤكد على تفويض أكبر قدر من العناصر القيادية وتفعيل دورها.

- نجاح قادة المدارس في تمكنهم من الإدارة السليمة إلى جانب القيادة المهنية أي اشتراكهم في توجيه المناهج الدراسية ومتابعتهم لما يحدث داخل الفصول من أنشطة دراسية وغيرها، إذ يجب على القادة مساندة وتدعيم المدرسين بشتى الطرق وإمدادهم بمختلف الإمكانات المطلوبة وتشجيعهم ومساعدتهم عملياً ونظريا.

إن للقيادة في المدرسة دوراً كبيرا في إحداث التغيير وتحديد الاتجاه وتحريك الجموع وحشد القوى خلف هذه الرؤية، وتوفير المناخ الذي يتيح للمعلمين الاتصال وإشعارهم بأهمية الدور الذي يقومون به، ومكافأة المتميزين بصورة علنية مما يزيد من شعورهم بالإنجاز. فالأسلوب الذي يتبعه القائد في إدارة مدرسته له دور كبير في تطوير وتحسين الأداء المهني لدى المعلمين.

الدراسات السابقة:

دراسات سابقة تناولت النمو المهني:

١. هدفت **دراسة المباركي (٢٠١٦م)** إلى التعرف على واقع تطبيق قائدات المدارس للتنمية المهنية للمعلمات في ضوء معايير جائزة التعليم للتميز، وذلك من خلال الكشف عن درجة تطبيق قائدات المدارس لمعيار

ترسيخ ثقافة التنمية المهنية للمعلمات من حيث تحقيق شواهد المؤشرات التالية: (تعزيز مفهوم التنمية المهنية – وامتلاك مهارات التعلم الذاتي – وتقديم المساعدة الفنية والخبرات المهنية للمعلمات الجدد)، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في البحث، وجاءت نتائج الدراسة لتؤكد أن تطبيق قائدات المدارس المتوسطة لمعيار ترسيخ ثقافة التنمية المهنية للمعلمات قد حصل على مؤشرات إيجابية وبدرجة عالية جداً لتؤكد بذلك أن القائدات يحققن مؤشرات هذا المعيار وفق الترتيب التالي: المؤشر الأعلى نسبة في التطبيق هو تقديم المتميزات من المعلمات المساعدة لزميلاتهن الجدد يليه مؤشر امتلاك المعلمات مهارات التعلم الذاتي وفي المستوى الثالث تعزيز مفهوم التنمية المهنية للمعلمات، وكلها قد حصلت على نتائج عالية جداً من التطبيق.

٢. هدفت **دراسة العنتر (٢٠١٤م)** إلى تحديد درجة إدراك وممارسة مديري المدارس في مراحل التعليم العام لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنياً بتعليم مكة المكرمة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واتضح من نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محاور الدراسة (التخطيط – المتابعة – التدريب – البنية المعرفية – البيئة الاجتماعية) يشير إلى أن درجة ادراك المديرين لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنياً هي بدرجة (عالية)، كما اتضح أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على عبارات المحاور (المتابعة – البيئة الاجتماعية) يشير إلى أن درجة ممارسة المديرين لدورهم القيادي في تنمية

المعلمين مهنياً هي بدرجة (عالية)، وكان المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على عبارات المحاور (التخطيط – التدريب – البنية المعرفية) يشير إلى أن درجة ممارسة المديرين لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنياً هي بدرجة (متوسطة)، كما اتضح في الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات إدراك ودرجات ممارسة مديري المدارس في مراحل التعليم العام لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنياً بتعليم مكة المكرمة تجاه كل محاور الدراسة: (التخطيط – المتابعة – التدريب – البنية المعرفية – البيئة الاجتماعية).

٣. هدفت **دراسة جاد الكريم (٢٠١٢م)** إلى الوقوف على الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية للمعلمين وتحديد التحديات التي تواجه التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي والتعرف على معالم التطوير المهني لمعلمي المرحلة الثانوية على ضوء المتغيرات المستقبلية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي في دراسته من خلال تحليل أدبيات الفكر التربوي حول مفهوم التنمية المهنية للمعلمين، ووصف العلاقات المتبادلة بين التنمية المهنية وتطوير التعليم الثانوي. وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية تتمثل في: التنمية المهنية وفق مدخل النظم، والتنمية المهنية وفق ذاتية المعلم، والتنمية المهنية وفق الأسلوب التحليلي لمهارات التعلم، والتنمية المهنية المرتكزة على المدرسة. أما أهم التحديات التي تواجه التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي فتتمثل في: الانفجار المعرفي وثورة التقنية، وتغيير أدوار ومسؤوليات المعلم، والتغيير في أساليب التدريس وممارسته. وخلصت الدراسة إلى تحديد

معالم التطور المهني لمعلم المرحلة الثانوية، وأن هناك حاجة ماسة إلى معلم متميز يتم إعداده اعداداً نوعياً قبل وأثناء الخدمة؛ ليكون المعلم باحثاً ومقوماً ومصدراً للتغيير وقائداً اجتماعياً.

٤. هدفت **دراسة التميمي (٢٠١٠م)** إلى التعرف على دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية بمحافظة رأس تنورة، كما هدفت إلى التعرف على واقع التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية بمحافظة رأس تنورة، بالإضافة إلى التعرف على الأساليب التي يتخذها مديري المدارس لتطوير التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية بمحافظة رأس تنورة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكشفت نتائج الدراسة أن أهم الأساليب التي يتخذها مديري المدارس لتطوير التنمية المهنية للمعلمين حسب وجهة نظر مديري المدارس هي ورش العمل، وأما حسب وجهة نظر المعلمين فهي الدورات التدريبية. وكان من أبرز توصياتها أن تخطط وزارة التعليم برامج تدريبية تستهدف مديري المدارس لتزويدهم بالمهارات اللازمة بالتنمية المهنية للمعلمين وتطوير أداء المعلمين مهنياً.

٥. هدفت **دراسة Opfer &Peddr (٢٠١٠م)** إلى التعرف على تصورات مديري المدارس والمعلمين في إنجلترا عن فوائد وفاعلية أنشطة التنمية المهنية المستمرة، واعتمدت الدراسة على منهجية البحث المختلطة والتحليل المتعمق لأدبيات التنمية المهنية، كذلك البيانات النوعية. وخلصت

الدراسة إلى النتائج التالية: ضعف فاعلية التنمية المهنية المستمرة على مستوى ممارسات المعلمين الصفية والتعاون بين الزملاء، كذلك ضعف فاعلية التنمية المستمرة فيما يتعلق بأساليب ومدة أنشطة التنمية المستمرة، إضافة لوجود مؤشرات قليلة تشير لوجود تأثير لأنشطة التنمية المهنية المستمرة لرفع المعايير وتضيّق الفجوة في نتائج الطلاب. كما أجمع مديرو المدارس على أن التنمية المهنية المرتكزة على المدرسة والفصل والتي تركز على عمليات التعلم أكثر فاعلية.

٦. هدفت **دراسة Lucilio (٢٠٠٩م)** إلى التعرف على الاستراتيجيات الفعالة من أجل الوصول للتنمية المهنية وقامت الباحثة بصياغة التقارير بخصوص دراسة ما يتعلق بالحاجات والتصورات والخطط المتعلقة بالمعلمين والمدراء في مراحل الدراسة الثانوية، وتم استخدام المنهج الوصفي التجريبي، وكان من اهم النتائج: يجب العمل على استشارة المعلمين بأساليب التنمية المهنية لتحسين تعليم الطلاب، أشار جميع أفراد العينة بأهمية الوقت والمال كعوامل مهمة في التنمية المهنية حيث يجب توفير الوقت والمال للإسراع في التنمية المهنية، ويجب التركيز على المحتوى والاستراتيجيات الخاصة بالتدريس حيث يجب على المعلمين البحث عن الطرق التي تنمي من معرفتهم، والبحث عن الأساليب الفضلى لزيادة تحصيل الطالب في جانب معين.

دراسات تناولت منظومة قيادة الأداء المدرسي:

١. هدفت **دراسة العدواني (٢٠١٧م)** لمعرفة واقع توافر معايير منظومة الأداء المدرسي من وجهة نظر قائدي المدارس الثانوية والمشرفين التربويين في محافظة الخرج، من خلال الكشف عن مدى توافر معايير مجالات (القيادة المدرسية – عملية التعليم والتعلم – المخرجات التربوي والتعليمية) من وجهة نظر قائدي المدارس والمشرفين التربويين بالمدارس الثانوية بمحافظة الخرج ووضع جملة من سبل تفعيل منظومة قيادة الأداء المدرسي في ضوء أهدافها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكان من ضمن ما توصلت اليه الدراسة النتائج التالية: توافر معايير مجال القيادة المدرسية التالية مع أهداف منظومة الأداء المدرسي بالمدارس الثانوية بمحافظة الخرج بدرجة موافقة كبيرة (٣،٤٩) حيث كانت ضمن درجات المؤشرات التابعة لهذا المحور: معيار نشر وممارسة المعرفة حصل المؤشر (يتلقى معلمو المدرسة دورات في التنمية المهنية) على درجة موافقة متوسطة (٣،٢٦) وحصل المؤشر (يلتحق أعضاء الهيئة الإدارية ببرامج تدريبية خارج المدرسة) على درجة موافقة متوسطة (٣،٠٦).

٢. هدفت **دراسة بالخير (٢٠١٦م)** إلى التعرف على درجة تطبيق قائدات المدارس لمؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي بمدينة جدة من وجهة نظر مشرفات القيادة المدرسية بمدينة جدة، وكذلك الكشف عن الاختلاف بين درجة تطبيق قائدات المدارس لمؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي بمدينة جدة من وجهة نظر مشرفات القيادة المدرسية والتي تعزى

لاختلاف الخبرة. وقد تم تطبيق البحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي والوصفي، وقد توصل البحث إلى النتائج التالية: إن درجة تطبيق قائدات المدارس لمؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي من حيث القيادة المدرسية جاءت بدرجة تطبيق (دائماً) و درجة تطبيق قائدات المدارس لمؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي من حيث عملية التعليم والتعلم جاءت بدرجة تطبيق (دائماً) و درجة تطبيق قائدات المدارس لمؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي من حيث المخرجات التربوية والتعليمية جاءت بدرجة تطبيق (غالباً) من وجهة نظر مشرفات القيادة المدرسية، وأن عدد سنوات الخبرة متغير مؤثر من خلال محور كلاً من (القيادة المدرسية، عملية التعليم والتعلم) من وجهة نظر مشرفات القيادة المدرسية.

٣. هدفت **دراسة المسعودي (٢٠١٦م)** إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي في إدارة ا لتعليم بمحافظة صبيا، والكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين استجابات مجتمع الدراسة حول الصعوبات تعزى إلى المتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في الإشراف التربوي، والتخصص)، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلي عدد من النتائج منها: جاءت الصعوبات المادية في الترتيب الأول بدرجة صعوبة (عالية جدا) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لها (٢,٦١) وبانحراف معياري بلغ (٤٠٨ ،٠)، بينما الصعوبات الفنية في الترتيب الثاني بدرجة صعوبة (عالية جدا) حيث بلغ المتوسط

الحسابي العام لها (٢,٤٢) وبانحراف معياري بلغ (٠,٣٢٣). وجاءت الصعوبات الإدارية في الترتيب الثالث بدرجة صعوبة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٢،٢٠) وبانحراف معياري بلغ (٠،٣٣٧)، كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشاركين في الدراسة حول الصعوبات: (الإدارية، الفنية، المادية) التي تواجههم في تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي تعزى (للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في مجال الإشراف والتخصص).

٤. هدفت **دراسة نواوي (٢٠١٦م)** إلى معرفة واقع تطبيق المشرفين التربويين لمنظومة قيادة الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة مكة المكرمة، والتعرف على صعوبات تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة مكة المكرمة، واستخدمت الدارسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: ارتفاع مستوي تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي ككل بمتوسط حسابي (٢,٤٧)، وارتفاع مستوى موافقة مديري مكاتب التعليم على الكفايات المهنية المرصودة بالدراسة واتفاقهم على أهميتها وامتلاك المشرفين التربويين لها، وجود علاقة طردية بين امتلاك المشرفين التربويين للكفايات المهنية وتطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي.

٥. سعت **دراسة القحطاني (٢٠١٤م)** إلى تحقيق الأهداف الرئيسية ومنها التعرف على واقع تطبيق مؤشرات الأداء للمشرفين التربويين في مكاتب التعليم بمدينة الرياض، ومعرفة معوقات تطبيق مؤشرات الأداء للمشرفين

التربويين في مكاتب التعليم بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية أفراد الدراسة حصلوا على تدريب كاف يفي مجال عملهم؛ يؤهلهم للتعامل مع مؤشرات الأداء الإشرافي حيث بلغت نسبة من حصل (على ثلاث دورات فأكثر، ٦٤٪) من إجمالي أفراد الدراسة، وأن أكثر العبارات موافقة حول واقع تطبيق مؤشرات الأداء الإشرافي في مكاتب التعليم بمدينة الرياض هي عبارة (تُطَوِّر المؤشرات عملية التقويم من عشوائية إلى مخططة) كما كشفت النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة ضعيفة على توافر مقومات تطبيق مؤشرات الأداء الإشرافي في مكاتب التعليم بمدينة الرياض، ، وأن أفراد الدراسة موافقون بشدة على أن أهم المعوقات التي تواجههم في تطبيق مؤشرات الأداء هي: قلة وجود الحوافز المادية والإدارية للمشرف.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال عرض وتحليل الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة واستعراض أهدافها ومنهج البحث وأدوات البحث ومجتمع البحث ونتائجها واستنباط أوجه الشبه والاختلاف مع الدراسة الحالية بهدف الاستفادة منها بما يدعم الدراسة استخلصت الباحثة ما يلي:

تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة فيما يلي

- متغيرات الدراسة: فقد تشابهت مع دراسة كل من العنتر (٢٠١٤م) والمباركي (٢٠١٦م) والتميمي (٢٠١٠م) وجاد الكريم (٢٠١٢م) و opper

pedder & (٢٠١٠م) من حيث متغير النمو المهني أما دراسة السديري وآخرون (٢٠١١م) فقد اقتصرت على دراسة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

- وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة القحطاني (٢٠١٤م) ودراسة نواوي (٢٠١٦م) ودراسة المسعودي (٢٠١٦م) ودراسة بالخير (٢٠١٦م) ودراسة العدواني (٢٠١٧م) من حيث منظومة قيادة الآداء الإشرافي والمدرسي، وقد ركزت دراسة بالخير (٢٠١٦م) ودراسة العدواني (٢٠١٧م) على مؤشرات القيادة المدرسية التي يندرج بها مؤشرات النمو المهني للمعلمات.

- اتفقت دراسة العنتر (٢٠١٤م) ودراسة المباركي (٢٠١٦م) ودراسة التميمي (٢٠١٠م) ودراسة جاد الكريم (٢٠١٢م) ودراسة السديري وآخرون (٢٠١١م) المتعلقة بمتغير النمو المهني في استخدام المنهج الوصفي، أما فيما يخص الدراسات المتعلقة بمنظومة قيادة الآداء الإشرافي والمدرسي فقد اتفقت جميعها باستخدام المنهج الوصفي.

- اتفقت الدراسة مع دراسة العنتر (٢٠١٤م) ودراسة opper & pedder (٢٠١٠م) في استخدام العينة العشوائية.

- اتفقت جميع الدراسات المتعلقة بالمنظومة بالإضافة إلى دراسات العنتر (٢٠١٤م) و المباركي (٢٠١٦م) والتميمي (٢٠١٠م) و opper & pedder (٢٠١٠م) و السديري وآخرون (٢٠١١م) فيما يتعلق بالنمو المهني باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

- اتفقت دراسة العنتر (٢٠١٤م) والتميمي (٢٠١٠م) في تطبيق الدراسة على مجتمع قائدات أو قائدي المدارس فيما يتعلق بجانب النمو المهني، ودراسة العدواني (٢٠١٧م) فيما يتعلق بجانب الدراسات الخاصة بالمنظومة.

تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة فيما يلي

- أهداف الدراسة: حيث هدفت دراسة بالخير (٢٠١٦م) الى التعرف على درجة تطبيق قائدات المدارس لمؤشرات منظومة قيادة الأداء الاشرافي والمدرسي في مدينة جدة من وجهة نظر مشرفات القيادة المدرسية، أما دراسة العدواني (٢٠١٧م) فقد هدفت الى معرفة واقع توافر معايير منظومة الأداء المدرسي من وجهة نظر قائدي المدارس الثانوية والمشرفيين التربويين في محافظة الخرج.
- منهج الدراسة: حيث اعتمدت دراسة opper & pedder (٢٠١٠م) على منهج البحوث المختلطة (الكمية والنوعية).
- عينة ومجتمع الدراسة: استهدفت دراسة المباركي (٢٠١٦م) والتميمي (٢٠١٠م) و opper & pedder (٢٠١٠م) عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات، بينما استهدفت دراسة القحطاني (٢٠١٤م) ونواوي (٢٠١٦م) والمسعودي (٢٠١٦م) وبالخير (٢٠١٦م) والعدواني (٢٠١٧م) المشرفون التربويون والمشرفات، أما دراسة السديري وآخرون (٢٠١١م) فقد كانت عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

- تختلف هذه الدراسة عن دراسة بالخير (٢٠١٦م) ودراسة العدواني (٢٠١٧م) في تحديد مؤشرات النمو المهني التابعة لمنظومة قيادة الآداء المدرسي نظراً للتحديث الخامس لإصدار المنظومة والذي نتج عنه تحديث هذه المؤشرات.

تميزت هذه الدراسة عن الدراسات في سعيها لمعرفة درجة تطبيق القيادة المدرسية لأساليب للنمو المهني للمعلمات في مدارس التعليم العام ومعرفة درجة تناسب هذه الأساليب مع مؤشرات النمو المهني في منظومة قيادة الأداء المدرسي والكشف عن الاختلاف بينهما، كما تميزت بأداة الدراسة التي تم تصميمها لتقيس دور القيادة المدرسية في النمو المهني للمعلمات و بكونها طبقت في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية في العام الدراسي (١٤٣٩ هـ).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في محوريها:

أسهمت الدراسات السابقة في إثراء خلفية الباحثة والاستفادة من أدبياتها ونتائجها وتوصياتها وما احتوت عليه من دراسات سابقة كذلك، وقد استفادت الباحثة في الاطلاع على الاستبانات مختلفة تقيس متغيرات البحث وآلية استخدام المنهج الوصفي وتطبيقه.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث: تم اختيار المنهج الوصفي لكونه أكثر ملائمة لطبيعة البحث والأنسب لتحقيق أهدافه، والذي يقوم على جمع معلومات كافية عن: واقع تطبيق مؤشرات النمو المهني للمعلمات في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي

في المدارس الثانوية بمدينة جدة، ووصفها، وتفسيرها، وتقديم النتائج في ضوئها.

مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من جميع قائدات مدارس التعليم العام للمرحلة الثانوية بمدينة جدة البالغ عددهن (١٢٢) قائدة حسب احصائيات الإدارة العامة للتعليم بجدة ١٤٣٨ هـ ١٤٣٩/هـ (الإدارة العامة للتعليم بجدة، ٢٠١٧م)

عينة البحث: تم اختيار عينة البحث من المجتمع الأصلي للبحث، حيث تم استخدام أسلوب الحصر الشامل لجميع قائدات مدارس التعليم العام للمرحلة الثانوية بجدة وذلك لقلة عدد أفراد المجتمع، والبالغ عددهم (١٢٢) قائدة موزعة على مكاتب التعليم الأربعة التابعة لإدارة التعليم بمدينة جدة وهي: (شمال، شرق، وسط، جنوب)

أداة البحث: بعد أن تم الاطلاع على الأدب التربوي وأساسيات الإدارة التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، وتم بناء أداة البحث (الاستبانة) بهدف التعرف على واقع تطبيق مؤشرات النمو المهني للمعلمات في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي.

ولقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على جزئين رئيسيين هما:

- الجزء الأول: عبارة عن البيانات العامة لأفراد عينة البحث وتمثلت في (اسم القائدة، المدرسة، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)
- الجزء الثاني: تضمن أربعة محاور حول امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي كالتالي:

المحور الأول: امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي، وتكون من (٨) عبارات، ذات الأرقام المسلسلة من (١-٨).

المحور الثاني: امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي، وتكون من (٨) عبارات، ذات الأرقام المسلسلة من (٩-١٦).

المحور الثالث: امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح، وتكون من (٨) عبارات، ذات الأرقام المسلسلة من (١٧-٢٤).

المحور الرابع: امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم، وتكون من (٨) عبارات، ذات الأرقام المسلسلة من (٢٥-٣٢).

صدق أداة البحث:

- **الصدق الظاهري:** وهو الصدق الذي يعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المختصين والخبراء في المجال، حيث تم عرض أداة الدراسة بصيغتها الأولية من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس وبلغ عددهم (١٣) وفي ضوء التوجيهات التي أبداها السادة المحكمون، تم إجراء التعديلات على الاستبانة حتى تم الحصول على الصورة النهائية لأداة الدراسة.
- **صدق الاتساق الداخلي:**

ويتكون من فرعين مهمين لا يمكن الفصل بينهما وهما:

١. الصدق: يقصد بصدق المقياس (Instrument Validity) إلى أي درجة يقيس المقياس الغرض المصمم من أجله. ولدارسة مدى اتساق عبارات

هذه المحاور مع بعضها البعض وكذلك حساب مقياسا لصدق الاتساق الداخلي، تم دراسة معامل بيرسون للارتباط كما يتضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

المحور الأول: مؤشر النمو المهني التخصصي		**المحور الثالث: مؤشر النمو المهني المفتوح**	
رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون ••	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون ••
١	٠,٨٠٢**	١٧	٠,٨٥٠**
٢	٠,٧٥٣**	١٨	٠,٨٣٤**
٣	٠,٧٥٣**	١٩	٠,٨٧٢**
٤	٠,٨١٦**	٢٠	٠,٩٠٠**
٥	٠,٨٠٤**	٢١	٠,٨٧٣**
٦	٠,٨١١**	٢٢	٠,٨٨٦**
٧	٠,٧٨٢**	٢٣	٠,٨٧٠**
٨	٠,٧٩٤**	٢٤	٠,٧٩٨**
المحور الثاني: مؤشر النمو المهني التربوي		**المحور الرابع: مؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم**	
رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون ••	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون ••
٩	٠,٨٣٧**	**٢٥**	٠,٩١١**

١٠	٠,٨٤١**	٢٦	٠,٨٩١**
١١	٠,٨٦٦**	٢٧	٠,٨٩٥**
١٢	٠,٨٩٣**	٢٨	٠,٨٤٤**
١٣	٠,٨٢٠**	٢٩	٠,٩٣٥**
١٤	٠,٨٥٦**	٣٠	٠,٩٣٣**
١٥	٠,٨٩٨**	٣١	٠,٨٨٣**
١٦	٠,٨٤٧**	٣٢	٠,٨٣٩**

●● / قيمة معامل الارتباط بين العبارة ومجموع عبارات المحور وهو يقيس قيمة الصدق الداخلي أو ما يسمي صدق المحك.

**** / معامل الارتباط دال عند مستوي معنوية ٠،٠١**

نلاحظ من الجدول (١) أن معاملات الارتباط بين العبارة ومجموع عبارات المحور دالة معنويا عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على صدق العبارات في جميع المحاور، حيث جاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية، تراوحت في المحور الأول: مؤشر النمو المهني التخصصي بين (٠،٧٥٣-٠،٨١٦) أما في المحور الثاني: مؤشر النمو المهني التربوي، فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠،٨٢٠- ٠،٨٩٨) وفي المحور الثالث: مؤشر النمو المهني المفتوح، تراوحت معاملات الارتباط بين (٠،٧٩٨- ٠،٩٠٠) وفي المحور الرابع: مؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم، فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠،٨٣٩- ٠،٩٣٥).

٢. الثبات: من الصفات الأساسية التي يجب توافرها أيضاً في أداة جمع البيانات قبل الشروع في استخدامها هي ويعرف ثبات المقياس إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها. ويقاس ثبات أداة جمع البيانات بطرق مختلفة من بينها: طريقة كرونباخ ألفا، وتكون قيمة معامل ألفا كرونباخ محصورة بين صفر وواحد، وكلما كان قريب من الواحد دل ذلك على ثبات المقياس، وقد تم استخدام معامل"كرونباخ ألفا"في حساب معامل الثبات، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

معاملات الثبات للمحاور وللمقياس ككل

المحـــــــاور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
١- امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.	٨	٠,٩١٢
٢- امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.	٨	٠,٩٤٤
٣- امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.	٨	٠,٩٤٨
٤- امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.	٨	٠,٩٢٦
المقياس ككل	**٣٢**	**٠,٩٨٢**

نلاحظ من الجدول (٢) أن قيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل وللمحاور أكبر بكثير من (٠,٧٠) وقريبة من واحد، وهذا يدل على ثبات المقياس والمحاور بدرجة كبيرة جداً.

تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها

- **تحليل نتائج السؤال الأول وتفسيرها:**

ما درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي؟ للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الأول في الاستبانة والتي حددته الباحثة في ثمانية عبارات كما يلي:

المحور الاول: امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي

جدول رقم (٣)

التوزيع التكراري والمتوسط المرجح والانحراف المعياري والرأي السائد لعبارات المحور الأول

العبـــارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد	الترتيب
١- تشجيع المعلمات على اكتساب المعلومات والمعارف المتجددة في تخصصاتهن.	٤,٤٤	٠,٨٩	**موافق بشدة**	١
٢- تحفيز المعلمة على الابداع في بناء الاختبارات المنهجية.	٤,٢١	٠,٩٦	**موافق بشدة**	٣

٣- تنظيم حلقات بحثية لمعلمات التخصص المشترك.	٤,١٣	٠,٩٩	**موافق**	٥
٤- اختيار قراءات موجهة للمعلمات لإثراء الجانب المعرفي في التخصص.	٣,٩٧	١,١٧	**موافق**	٧
٥- تشجيع المعلمات لإكمال الدراسات العليا في التخصص.	٣,٧٩	١,١٩	**موافق**	٨
٦- تيسير حضور المعلمات للمؤتمرات العلمية في التخصص.	٤,١٤	١,٠٣	**موافق**	٤
٧- دعم إقامة الأنشطة اللاصفية التي تثري التخصص.	٤,١٢	١,١٧	**موافق**	٦
٨- مشاركة معلمات التخصص في تخطيط برامج النمو المهني لهن.	٤,٢٤	١,٠٣	**موافق بشدة**	٢
إجمالي المحور	**٤,١٣**	**٠,٨٣**	**موافق**	

إن الرأي السائد لعبارات هذا المحور يقع في فئتي"موافق أو موافق بشدة"وللمحور ككل يقع في فئة"موافق"بمتوسط حسابي (٤،١٣) وانحراف معياري (٠،٨٣) وهذا يعني أن مفردات عينة الدراسة"قائدات مدارس المرحلة الثانوية بجدة"موافقات على امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.

- **مناقشة نتائج السؤال الأول:**

فيما يتعلق بدرجة كل عبارة من العبارات الدالة على امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي فقد جاءت أغلب الممارسات بدرجة موافق باستثناء العبارات (١- ٢- ٨) حصلت على درجة موافق بشدة كما هو مبين في الجدول (٣).

حيث حصلت العبارة (تشجيع المعلمات على اكتساب المعلومات والمعارف المتجددة في تخصصاتهن) على متوسط حسابي (٤,٤٤) وانحراف معياري (٠,٨٩) وتفسر الباحثة حصول العبارة على الترتيب الأول بدرجة (موافق بشدة) بين العبارات نظراً لأهمية تجديد مهارات ومعارف المعلمات لتتوافق مع ما يستجد من تغيرات وتطورات علمية ومعرفية في المجالات المتخصصة وأساليب التدريس وممارسته والذي يؤدي بدوره إلى رفع مستوى تحصيل الطالبات وتفوقهن وابداعهن، وبالتالي يعود على المدرسة بالتميز والتفرد بين المدارس الأخرى، كما ذكرت نتائج دراسة (جاد الكريم، ٢٠١٢م) و (Lucilio، ٢٠٠٩).

وحصلت العبارة (تحفيز المعلمة على الابداع في بناء الاختبارات المنهجية) على متوسط حسابي (٤,٢١) وانحراف معياري (٠,٩٦) وتفسر الباحثة حصول العبارة على الترتيب الثاني بدرجة (موافق بشدة) بين العبارات نظراً للحاجة الماسة في كسر روتين البيروقراطية الإدارية والتدريسية، فالإدارة الفعّالة تخلق جواً من الديموقراطية والمساحة الحرة للمعلمات لتشجيع الابداع

والابتكار الذي يعود على المدرسة والطالبات بالقيمة، إضافةً إلى استحداث (مؤشر التميز) ضمن مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي والذي يمنح درجة عالية للمدرسة التي تشجع الابتكار والإبداع والمبادرات والأعمال المميزة ضمن النطاق المدرسي.

بينما حصلت العبارة (مشاركة معلمات التخصص في تخطيط برامج النمو المهني لهن) على متوسط حسابي (٤,٢٤) وانحراف معياري (١,٠٣) وتفسر الباحثة حصول العبارة على الترتيب الثالث بدرجة (موافق بشدة) بين العبارات نظراً لأن العائد من عملية النمو المهني لمعلمات التخصص المشترك يعود عليهن بالنفع والفائدة فيجدر بقائدة المدرسة أن تتعرف على احتياجاتهن وتعمل على مشاركتهن في التخطيط لبرامج النمو المهني الخاصة بهن وقد وافقت هذه النتيجة نتائج دراسة (العنتر، ٢٠١٤م) ودراسة (العدواني، ٢٠١٧م).

بينما حصلت العبارة (تشجيع المعلمات لإكمال الدراسات العليا في التخصص) على متوسط حسابي (٣،٧٩) وانحراف معياري (١،١٩) وتفسر الباحثة حصول العبارة على الترتيب الثامن بدرجة (موافق) نظراً لصعوبة سد الفراغ الذي تشغله المعلمات في المدرسة إذا تم تفريغهن لإكمال الدراسات العليا، اضافةً الى ما قد يترتب عليه من نقص عدد المعلمات وزيادة العبء التدريسي والإرباك وعدم التوازن في سير نظام المدرسة.

- **تحليل نتائج السؤال الثاني وتفسيرها:**

ما درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثاني في الاستبانة والتي حددته الباحثة في ثمانية عبارات كما يلي:

المحور الثاني: امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.

جدول رقم (٤)

التوزيع التكراري والمتوسط المرجح والانحراف المعياري والرأي السائد لعبارات المحور الثاني

العبـــــارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد	الترتيب
٩- مساعدة المعلمات للإلمام بطرق وأساليب التدريس المختلفة	٤,٢٣	١,٠٧	**موافق بشدة**	٧
١٠- إلزام المعلمات ببناء الأهداف التربوية والسلوكية والوجدانية الصحيحة.	٤,٠٧	١,٠٢	**موافق**	٨
١١- توجيه المعلمات لتفهم شخصيات المتعلمات المختلفة.	٤,٣٤	٠,٨٨	**موافق بشدة**	٥
١٢- تشجيع المعلمات لإحداث تغيرات إيجابية في سلوكهن التربوي.	٤,٤٢	٠,٨٩	**موافق بشدة**	٤

١٣- توفير بيئة صفية معززة لأساليب التعلم المختلفة.	٤,٢٤	١,٠٣	**موافق بشدة**	٦
١٤- تسهيل حضور الدورات التدريبية التربوية للمعلمات في مكاتب التعليم.	٤,٤٤	٠,٩٥	**موافق بشدة**	٣
١٥- تشجيع الخبرات التربوية المتميزة من المعلمات.	٤,٥١	٠,٨٦	**موافق بشدة**	٢
١٦- ارشاد المعلمات إلى التحلي بالقيم التربوية المُثلى.	٤,٥٨	٠,٨٠	**موافق بشدة**	١
إجمالي المحور	**٤,٣٥**	٠,٨٠	**موافق بشدة**	

إن الرأي السائد للغالبية العظمي لعبارات هذا المحور وللمحور ككل يقع في فئة"موافق بشدة"بمتوسط حسابي (٤،٣٥) وانحراف معياري (٠،٨٠) وهذا يعني أن مفردات عينة الدراسة"قائدات مدارس المرحلة الثانوية بجدة"موافقات بشدة على امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.

جدول رقم (٥)

التوزيع التكراري والمتوسط المرجح والانحراف المعياري والرأي السائد لعبارات المحور الثالث

العبـــــارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد	الترتيب
١٧- توظيف الإمكانات المادية والبشرية المخصصة للنمو المهني داخل المدرسة.	٤,٢٨	٠,٩٣	**موافق بشدة**	٢
١٨- مشاركة المعلمات في إعداد برامج النمو المهني وفق	٤,٢٧	٠,٩٨	**موافق بشدة**	٣

احتياجاتهن.				
١٩- تشجيع المعلمات على الانتساب إلى المؤسسات التربوية والتعليمية خارج المدرسة.	٣,٩٨	١,٠٦	**موافق**	٧
٢٠- مساندة المعلمات لخدمة المجتمع المحلي.	٤,٠٠	١,١١	**موافق**	٦
٢١- اكساب المعلمات صلاحية توظيف البيئة المدرسية في خدمة العملية التعليمية.	٤,٢٥	٠,٩٣	**موافق بشدة**	٤
٢٢- تشجيع المعلمات للمشاركة في التغلب على المشكلات والصعوبات في المدرسة.	٤,٣٥	٠,٩٧	**موافق بشدة**	١
٢٣- تيسير الإجراءات لحضور المعلمات دورات تدريبية خارج المدرسة.	٤,٢٥	١,٠٢	**موافق بشدة**	٥
٢٤- تنظيم الرحلات الاثرائية للمعلمات خارج المدرسة.	٣,٦٦	١,٢٤	**موافق**	٨
إجمالي المحور	**٤,١٣**	٠,٨٨	**موافق**	

إن الرأي السائد لعبارات هذا المحور يقع في فئتي"موافق أو موافق بشدة"وللمحور ككل يقع في فئة"موافق"بمتوسط حسابي (٤,١٣) وانحراف معياري (٠,٨٨) وهذا يعني أن مفردات عينة الدراسة"قائدات مدارس المرحلة الثانوية بجدة"موافقات على امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.

- **مناقشة نتائج السؤال الثالث:**

فيما يتعلق بدرجة كل عبارة من العبارات الدالة على امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي فقد جاءت أغلب الممارسات بدرجة موافق بشدة باستثناء العبارات (٢٠-١٩- ٢٤) فقد حصلت على درجة موافق كما هو مبين في الجدول (٥).

حيث جاءت في مقدمة الممارسات العبارة رقم (٢٢) والتي نصت على (تشجيع المعلمات للمشاركة في التغلب على المشكلات والصعوبات في المدرسة) بمتوسط حسابي (٤,٣٥) وانحراف معياري (٠,٩٧) وتفسر الباحثة حصول العبارة على الترتيب الأول بدرجة (موافق بشدة) بين العبارات نظراً لأن المعلمة جزء وركيزة أساسية في المدرسة، ومشاركتها في حل المشكلات والأزمات التي تمر بالمدرسة يكسبها خبرة ومهارة متزايدة تجعلها في مصاف المعلمات المتميزات القادرات على اتخاذ القرار وتطوير أساليب العمل وحسن الإدارة والتوجيه، وبالتالي يساعدهن في رفع مستوى الأداء الوظيفي لهن واعتبارهن مكسب للمدرسة وتميزها.

وحصلت العبارة (مساندة المعلمات لخدمة المجتمع المحلي) على الترتيب السادس بدرجة (موافق) بين العبارات بمتوسط حسابي (٤,٢١) وانحراف معياري (٠,٩٦) بينما حصلت العبارة (تشجيع المعلمات على الانتساب إلى المؤسسات التربوية والتعليمية خارج المدرسة) على الترتيب السابع بدرجة (موافق) بين العبارات بمتوسط حسابي (٤,٠٠) وانحراف معياري (١,١١)

بينما حصلت العبارة (تنظيم الرحلات الاثرائية للمعلمات خارج المدرسة) على الترتيب الثامن والأخير بدرجة (موافق) بين العبارات في هذا المحور بمتوسط حسابي (٣,٦٦) وانحراف معياري (١,٢٤) وتفسر الباحثة حصول العبارات السابقة على الدرجات الأقل نظراً لتوجه العبارات للنمو المهني لخارج نطاق المدرسة، وقد يرجع ذلك لثقل كاهل المعلمة والتزامها بأعباء كبيرة طوال فترة الدوام المدرسي مما يضعف درجة الحماس والرغبة لإكمال مسيرتها المهنية خارج أوقات الدوام الرسمي، إضافةً لأن غيابها أو انشغالها بارتباطات خارج المدرسة قد يؤدي إلى خلل أو عدم توازن سير المدرسة بصورة عامة، فتكثر حصص الانتظار للمعلمات الحاضرات، و التسيب للطالبات، وتأخر المناهج، وتعثر النظام والانتظام العام للمدرسة، إضافةً إلى عدم توفر الحوافز أو البدلات في حال رغبت المعلمة أو شاركت بنمو مهني خارج المدرسة خصوصاً إذا لم يكن تحت مظلة وزارة التعليم.

- **تحليل نتائج السؤال الرابع وتفسيرها:**

ما درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الرابع في الاستبانة والتي حددته الباحثة في ثمانية عبارات كما يلي:

المحور الرابع: امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.

جدول رقم (٦)

التوزيع التكراري والمتوسط المرجح والانحراف المعياري والرأي السائد لعبارات المحور الرابع

العبـــــارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد	الترتيب
٢٥- تشجيع المعلمات لاستخدام أسلوب تدريب الأقران داخل المدرسة.	٤,٣٨	٠,٩٠	**موافق بشدة**	٤
٢٦- تنمية الحوارات الهادفة بين المعلمات.	٤,٣٧	٠,٩٥	**موافق بشدة**	٥
٢٧- تكوين فرق العمل المتخصصة داخل المدرسة.	٤,٣٩	٠,٩٥	**موافق بشدة**	٣
٢٨- تشجيع المعلمات على المنافسة الشريفة بينهن.	٤,٣٧	١,٠٠	**موافق بشدة**	٦
٢٩- تحفيز المعلمات على تبادل الخبرات المفيدة بينهن.	٤,٥٠	٠,٩٠	**موافق بشدة**	١
٣٠- تنمية الترابط والتآلف بين المعلمات.	٤,٤٧	٠,٩٣	**موافق بشدة**	٢
٣١- العمل على حل المشكلات والصراعات بين المعلمات.	٤,٣٢	٠,٩٩	**موافق بشدة**	٧
٣٢- إشراك المعلمات في وضع أهداف المدرسة وخططها.	٤,٣٠	٠,٩٧	**موافق بشدة**	٨
إجمالي المحور	**٤,٣٩**	**٠,٨٥**	**موافق بشدة**	

إن الرأي السائد لعبارات هذا المحور وللمحور ككل يقع في فئة"موافق بشدة"بمتوسط حسابي (٤،٣٩) وانحراف معياري (٠،٨٥) وهذا يعني أن مفردات عينة الدراسة"قائدات مدارس المرحلة الثانوية بجدة"موافقات بشدة على امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.

- **مناقشة نتائج السؤال الرابع:**

وفيما يتعلق بدرجة كل عبارة من العبارات الدالة على امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي فقد جاءت جميع الممارسات بدرجة موافق بشدة كما هو مبين في الجدول (٦).

وقد جاءت العبارة رقم (٢٩) والتي نصّت على (تحفيز المعلمات على تبادل الخبرات المفيدة بينهن) بمتوسط حسابي (٤,٥٠) وانحراف معياري (٠,٩٠) وتفسر الباحثة حصول العبارة على الترتيب الأول بدرجة (موافق بشدة) بين العبارات نظراً لأنه سبق تطبيقها وفق معايير جائزة التعليم للتميز ضمن معيار"ترسيخ ثقافة التنمية المهنية للمعلمات"وقد حقق المؤشر"تقديم المتميزات من المعلمات المساعدة لزميلاتهن"الأعلى نسبة في التطبيق، وبالتالي أصبحت ثقافة تبادل الخبرات سائدة ومطبقة مسبقاً، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (المباركي، ٢٠١٦م).

تلتها العبارة رقم (٣٠) والتي نصت على (تنمية الترابط والتآلف بين المعلمات) بمتوسط حسابي (٤,٤٧) وانحراف معياري (٠,٩٣) وتفسر الباحثة حصول العبارة على الترتيب الثاني بدرجة (موافق بشدة) بين العبارات نظراً لأهمية تحسين العلاقات الإنسانية بين المعلمات باعتبارهن أعضاء فريق واحد يسعى لأداء مهامه ووظيفته على أكمل وجه ممكن، كذلك يفسر مدى

حرص واهتمام قائدات المدارس بتلبية حاجات ورغبات المعلمات الإنسانية والاجتماعية، وسيرهن على خطى المدرسة الإنسانية في الإدارة.

بينما كان في مؤخرة العبارات في هذا المحور العبارة رقم (٣٢) والتي نصت على (إشراك المعلمات في وضع أهداف المدرسة وخططها) بمتوسط حسابي (٤,٣٠) وانحراف معياري (٠,٩٧) وتفسر الباحثة حصول العبارة على الترتيب الثامن بدرجة (موافق بشدة) بين العبارات أنه قد يرجع ذلك إلى مركزية أهداف التعليم والخطط التشغيلية للمدارس من وزارة التعليم والمستويات الإدارية العليا، فتفتقر قائدة المدرسة إلى تحقيق هذه العبارة بصورة حقيقية، لكنها قد تسعى إلى إشراك المعلمات فيما هو ضمن صلاحياتها المطلقة، وقد يعود إلى كثرة أعباء المعلمات وأدوارهن التعليمية في المدرسة فتفضل القائدة عدم إشراكهن في مجال التخطيط الإداري الخاص بالمدرسة.

جدول (٧)

المتوسط المرجح والانحراف المعياري والرأي السائد للمؤشرات الأربعة

المحـــــــــاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرأي السائد	الترتيب
١- درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي	٤,١٣	٠,٨٣	**موافق**	**٣**
٢- درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي	٤,٣٥	٠,٨٠	**موافق بشدة**	**٢**
٣- درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني	٤,١٣	٠,٨٨	**موافق**	**٤**

المفتوح للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي				
٤- درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي	٤,٣٩	٠,٨٥	**موافق بشدة**	١
إجمالي المحاور	**٤,٢٥**	**٠,٨٠**	**موافق بشدة**	

نستخلص من نتائج الجدول (٧) ما يلي:

إن درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني تقع في فئة"موافق بشدة"بمتوسط حسابي (٤،٢٥) وانحراف معياري (٠،٨٠) وهذا يعني أن مفردات عينة الدراسة"قائدات مدارس المرحلة الثانوية بجدة"موافقات بشدة على امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني (التخصصي، التربوي، المفتوح، مجموعات التعلم) في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.

- **تحليل نتائج السؤال الخامس وتفسيرها:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات قائدات المدارس حول درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني (التخصصي، التربوي، المفتوح، مجموعات التعلم) للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي في ظل (المؤهل التعليمي/ عدد سنوات الخبرة) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء بعض الاختبارات لمعرفة إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسط آراء مفردات العينة حول محاور الدراسة يعزي إلى اختلاف:

١. المؤهل العلمي

بناءًا على ما ورد من بيانات العينة فإن متغير المؤهل العلمي يتكون من فئتين (بكالوريوس، ماجستير) وعليه تم إجراء اختبار"ت"للمقارنة بين متوسطين مستقلين وفق آراء قائدات مدارس المرحلة الثانوية بالتعليم العام بجدة فحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (٨) نتائج اختبار"ت

المحاور	المؤهل العلمي	عدد القراءات	المتوسط	الانحراف المعياري	ت(١٢١)*	المعنوية p-value	الدلالة
١- امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.	بكالوريوس	١١٦	٤,١٧	٠,٧٨	٢,٥٨٥	٠,٠١١	دال
	ماجستير	٦	٣,٢٩	١,٤٥			

٢- امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.	بكالوريوس	١١٦	٤,٣٨	٠,٧٥	١,٨٥٠	٠,٠٦٧	غير دال
	ماجستير	٦	٣,٧٧	١,٤٨			
٣- امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء	بكالوريوس	١١٦	٤,١٦	٠,٨٥	١,٩٨٩	٠,٠٤٩	دال
	ماجستير	٦	٣,٤٤	١,٣٦			

المدرسي.						
٤- امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.	بكالوريوس	١١٦	٤,٤٣	٠,٨٠		
	ماجستير	٦	٣,٦٥	١,٤٣	٢,٢٣٨	٠,٠٢٧ دال
امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء	**بكالوريوس**	**١١٦**	**٤,٢٩**	**٠,٧٦**		
	ماجستير	**٦**	**٣,٥٤**	**١,٣٧**	**٢,٢٦٩**	**٠,٠٢٥ دال**

المدرسي.							

* ت (١٢١) تعني قيمة الإحصاء ت عند درجات حرية (١٢١)

١. عدد سنوات الخبرة

بناءًا على ما ورد من بيانات العينة فإن متغير سنوات الخبرة يتكون من ثلاث فئات (أقل من ٥ سنوات، من (٥-١٠) سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) وعليه تم إجراء اختبار"ف"أو"تحليل التباين في اتجاه واحد"للمقارنة بين متوسطات آراء قائدات مدارس المرحلة الثانوية بالتعليم العام بجدة فكانت النتائج التالية:

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار"ف"أو"تحليل التباين في اتجاه واحد"

المحاور	سنوات الخبرة	عدد القراءات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف (٢، ١٢٠) *	المعنوية p-value	الدلالة
١- امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.	أقل من ٥	١٩	٤,٠٢	٠,٥٢	٤,٠٠٢	٠,٠٢١	دال
	من (٥-١٠)	١٢	٣,٥٤	١,١٠			
	أكثر من ١٠	٩١	٤,٢٣	٠,٨٢			

٢- امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.	أقل من ٥	١٩	٤,١٤	٠,٤٥	٣,٠١٧	٠,٠٥٣	غير دال
	من (٥-١٠)	١٢	٣,٩٥	٠,٩٤			
	أكثر من ١٠	٩١	٤,٤٥	٠,٨٢			
٣- امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.	أقل من ٥	١٩	٤,٠٦	٠,٥٦	٤,٢١٧	٠,٠١٧	دال
	من (٥-١٠)	١٢	٣,٤٧	١,٠٣			
	أكثر من ١٠	٩١	٤,٢٣	٠,٨٩			
٤- امكانية	أقل من ٥	١٩	٤,٢٥	٠,٥٧	٣,٨٩٢	٠,٠٢٣	دال
	من (٥-١٠)	١٢	٣,٨١	١,٠٩			

تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.	أكثر من ١٠	٩١	٤,٤٩	٠,٨٣			
امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.	**أقل من ٥**	**١٩**	**٤,١٢**	**٠,٤٣**	**٤,٠٦٤**	**٠,٠٢٠**	**دال**
	من (٥-١٠)	**١٢**	**٣,٦٩**	**٠,٩٩**			
	أكثر من ١٠	**٩١**	**٤,٣٥**	**٠,٨١**			

*** قيمة الإحصاء ف عند درجات حرية (٢، ١٢٠)**

ولتحديد فئات سنوات الخبرة التي أدت إلى اختلاف متوسط آراء مفردات العينة، قامت الباحثة بإجراء مجموعة من المقارنات المتعددة باستخدام

اختبار"ت"بين كل فئتين من فئات سنوات الخبرة، وحيث أن سنوات الخبرة تتكون ثلاث فئات يتولد عنها ثلاث مقارنات متعددة. والجدول التالي يبين فقط المقارنات التي بينها فروق معنوية ذات دلالة إحصائية، كما يعطي قيمة الفروق والخطأ المعياري لها وقيمة المعنوية.

جدول رقم (١٠)

نتائج المقارنات المتعددة بين سنوات الخبرة واختبارات"ت

المحاور	المقارنات المتعددة بين كل فئتين من فئات سنوات الخبرة		فروق ● المتوسطات (أ) - (ب)	الخطأ المعياري	المعنوية D-value
	الفئة (أ)	الفئة (ب)			
١- امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.	أكثر من ١٠	من (٥-١٠)	*٠,٦٩	٠,٢٥	٠,٠٠٧
٣- امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.	أكثر من ١٠	من (٥-١٠)	*٠,٧٦	٠,٢٦	٠,٠٠٥
٤- امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.	أكثر من ١٠	من (٥-١٠)	*٠,٦٨	٠,٢٥	٠,٠٠٩
امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.	**أكثر من ١٠**	**من (٥-١٠)**	*٠,٦٦	٠,٢٤	٠,٠٠٧

الفروق بين متوسط الفئتين أو (المجموعتين) موجبة

- **مناقشة نتائج السؤال الخامس:**

أن سبب وجود الفروق الإحصائية في امكانية تطبيق مؤشرات النمو المهني (التخصصي، المفتوح، في مجموعات التعلم) بين قائدات المدارس في التعليم العام ذوات المؤهل العلمي (البكالوريوس) نظراً لمحدودية الخبرة التعليمية أو الأكاديمية في مجال الإدارة التربوية، وقلة المعلومات و المعارف المتصلة بهذا المجال لدى القائدات لاسيما في العصر الحالي حيث تسارعت عجلة التطور المعرفي و الأكاديمي، وبالتالي يمكن تفسير عدم وجود الفروق الإحصائية بين قائدات المدارس في التعليم العام ذوات المؤهل العلمي (الماجستير) لاتساع اطلاعهن وقراءاتهن الموجهة والبحثية في مجال عملهن الإداري وبالتالي يقينهن بأهمية وفعالية تطبيق البرامج والأنظمة الإدارية الجديدة والمتطورة والتي تسعى للحصول على نتائج إيجابية لصالح الأهداف الموضوعة.

وسبب وجود الفروق الإحصائية في امكانية تطبيق مؤشرات النمو المهني (التخصصي، المفتوح، في مجموعات التعلم) بين قائدات المدارس في التعليم العام ذوات سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) أنه قد يرجع لأقدمية تواجدهن في ميدان العمل وبالتالي يصعب عليهن مواكبة الأنظمة الجديدة في العملية الإدارية، فتزداد عملية مقاومة التغيير واستصعاب اتباع القوانين والخطوات المحددة في ظل ما لديهن من اثراء وتجارب مكتسبة ومتنوعة، قد تحد أو تيسر تحقيق الأهداف المتوقعة من هذه الأنظمة، إضافةً إلى عدم حصولهن على التدريب الوافي لتطبيق مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي، أو التعديلات المستحدثة عليها

النتائج والتوصيات

فيما يلي أبرز النتائج التي توصل إليها البحث، وأهم التوصيات التي يمكن تطبيقها في الميدان في ضوء تلك النتائج، إضافةً إلى مجموعة من الاقتراحات بدراسات مستقبلية.

نتائج البحث:

بناءاً على ما تم عرضه في البحث الحالي وفي ضوء أهدافه الموضوعة وأسئلته وما أشارت اليه التفسيرات والتحليلات الإحصائية للإجابة عن أسئلة البحث، قامت الباحثة بإعداد خلاصة عامة لنتائج بحثها الحالي وهي كالتالي:

- إن درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي للمعلمات في مدارس التعليم العام جاءت بدرجة (موافق).
- إن درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي للمعلمات في مدارس التعليم العام جاءت بدرجة (موافق بشدة).
- إن درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح للمعلمات في مدارس التعليم العام جاءت بدرجة (موافق).
- إن درجة امكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم للمعلمات في مدارس التعليم العام جاءت بدرجة (موافق بشدة).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء قائدات مدارس المرحلة الثانوية بالتعليم العام بجدة نحو امكانية تطبيق مؤشر النمو المهني

(التخصصي، المفتوح، في مجموعات التعلم) للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي تعُزى الى اختلاف المؤهل العلمي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء قائدات مدارس المرحلة الثانوية بالتعليم العام بجدة نحو امكانية تطبيق مؤشر النمو المهني (التربوي) للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي تعُزى الى اختلاف المؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء قائدات مدارس المرحلة الثانوية بالتعليم العام بجدة نحو امكانية تطبيق مؤشر النمو المهني (التخصصي، المفتوح، في مجموعات التعلم) للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي تعُزى الى اختلاف سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء قائدات مدارس المرحلة الثانوية بالتعليم العام بجدة نحو امكانية تطبيق مؤشر النمو المهني (التربوي) للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي تعُزى الى اختلاف سنوات الخبرة.

* * *

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث السابقة، توصي الباحثة بما يلي:

- العمل على تعزيز ثقافة النمو المهني وتذليل الصعوبات وتفويض الصلاحيات لدى القيادة المدرسية من قبل المسؤولين في وزارة التعليم وايضاح مدى أثرها وأهميتها للمعلمات في تحسين العملية التعليمية وتيسيرها.
- العمل على تقليص العبء التدريسي والمهام الموكلة للمعلمات من قبل القيادة المدرسية، ليتمكنّ من تحقيق وتطبيق مؤشرات النمو المهني في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي داخل المدرسة وخارجها.
- منح المعلمات الحوافز والتسهيلات من قبل وزارة التعليم، والتي تشجعهن للمبادرة لتطوير أنفسهن مهنياً وفق مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي أو غيرها.
- استحداث البرامج والأساليب التدريبية المقننة من قبل المسؤولين في مكاتب الإشراف التربوي والعمل على توطين ممارسات النمو المهني للمعلمات بالمدرسة وجعلها جزء لا يتجزأ من اليوم الدراسي، وتحديد مواعيد ثابتة في الجدول الدراسي لتنفيذها، وتوفير الكوادر البشرية المتخصصة لذلك.
- اعتماد الممارسات الوارد ذكرها في استبانة البحث من قبل القائمين على تطوير التعليم وإصدار مؤشرات المنظومة، لتنفيذ مؤشرات النمو المهني للمعلمات ضمن منظومة قيادة الأداء المدرسي وتحقيق أهدافها، حيث تفتقر المنظومة لتوضيح آلية أو خطوات لتحقيق هذه المؤشرات.

قائمـة المـراجـع

أولاً: المراجع العربية

- الإبراهيم، افتكار عبد الله محمود (٢٠١٥م) دور الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية في مديرية عمان الرابعة، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمّان
- أحمد، نجم الدين نص (٢٠٠١م) دور مديري المدارس في النمو المهني للمعلمين: دراسة ميدانية بمحافظة الشرقية، رسالة ماجستير، كلية التربية بالزقازيق، مصر.
- الإدارة العامة للإشراف التربوي (٢٠١٧م) دليل مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي، الإصدار الخامس، تاريخ الدخول ٢٨-١١-٢٠١٧م، على الرابط: https: //departments. moe. gov. sa/EducationAgency/RelatedDepartments/ESUPERVISION/boys/Pages/Performanceindicators. aspx
- الإدارة العامة للتعليم بجدة (٢٠١٧م) دليل مدارس جدة، تاريخ الدخول ٤-١٢-٢٠١٧م، على الرابط: http: //sp. jedu. gov. sa/dalel/
- باجحزر، خالد بن صالح محمد (٢٠١٠م) النمو المهني للمعلم لرفع كفاءته التدريبية في مرحلة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، المؤتمر السنوي الخامس عشر بعنوان تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، الرياض، المملكة العربية السعودية
- بالخير، هناء أحمد (٢٠١٦م) درجة تطبيق قائدات المدارس لمؤشرات منظومة قيادة الأداء الاشرافي بمدينة جدة، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبدالعزيز، معهد الدراسات العليا التربوية، جدة
- بحلوس، بهاء) ٢٠٠٧م (النمو المهني للمعلمين، تاريخ الدخول ٢٦-١١-٢٠١٧م على الرابط http: //search. shamaa. org/PDF/Articles/TIRa/١٧RaNo١/٢٠٠٧Y١٧RaNo٢٠٠٧Y. pdf

- البوشي، محمد سعود علي (٢٠١٥م) واقع التنمية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العلا في ضوء توجهات مشروع المعلم الجديد، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض
- تمام، شادية عبد الحليم وطه، أماني محمد (٢٠١٣) التنمية المهنية للمعلم، ط١، القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- التميمي، عبدالعزيز (٢٠١٠م) دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين: دراسة ميدانية على محافظة رأس تنورة، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض
- الثقفي، مستور محمد (٢٠١٥م) دور التخطيط الاستراتيجي المدرسي في تطوير الأداء من وجهة نظر القيادات التربوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة
- جاد الكريم، علاء أحمد (٢٠١٢م) تطوير التنمية المهنية لمعلم المرحلة الثانوية على ضوء المتغيرات المستقبلية، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد (١٣)، الجزء (٢).
- حجازي، هناء شحات (٢٠١١م) مؤشرات الأداء المدرسي وإصلاح التعليم، بنها: كلية التربية، جامعة بنها، مصر.
- الخيري، منى محمد (٢٠١٤م) دور الثقة التنظيمية في تحسين جودة الأداء المدرسي من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة
- الرفاعي، رانيه محمد (٢٠١٧م) العلاقة بين القيادة التشاركية والتنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.
- عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠١٢م) النمو التنمية المهنية للمعلم، القاهرة: مؤسسة طيبه للنشر والتوزيع.
- العدواني، عبدالله ناصر (٢٠١٧م) واقع توافر معايير منظومة الأداء المدرسي من جهة نظر قائدي المدارس الثانوية والمشرفين التربويين في محافظة الخرج، رسالة

ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية

- العنتر، ياسر (٢٠١٤م) الدور القيادي لمديري المدارس بمكة المكرمة في تنمية المعلمين مهنياً للإدراك والممارسة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، تخصص الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة
- العوشن، محمد بن سعود (٢٠١٣م) المؤشرات التربوية الرئيسية لتقييم نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الفقيه، عائشة حسين (٢٠١٣م) مشكلات وقضايا اجتماعية، تاريخ الدخول ٢٨-١١-٢٠١٧م، على الرابط: http: //shsh ٢٠٣٠. html٧١٨٢/blog-post_٠١/٢٠١٣blogspot. com/.
- القحطاني، مبارك بن سعيد (٢٠١٤م) معوقات تطبيق مؤشرات الأداء الإشرافي في مكاتب التعليم بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
- قداد، عادل يوسف (٢٠١١م) نمط القيادة المدرسية وعلاقته بالتنمية المهنية للمعلمين: دراسة تحليلية ميدانية لمدارس مرحلة التعليم المتوسط بقطاع التعليم سهل الجفارة، رسالة ماجستير، جامعة طرابلس، ليبيا
- القيسي، نايف (٢٠٠٦م) المعجم التربوي وعلم النفس، عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي
- الكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠١٠م) التفكير المنظومي توظيفه في التعلم والتعليم استنباطه من القرآن الكريم، الرمادي: جامعة الأنبار
- ماضي، محمد (٢٠٠٤م) نحو إدارة اقتصادية للقطاع العام والحكومي وقياس الأداء بروح القطاع الخاص، مؤتمر الأساليب الحديثة في قياس الأداء الحكومي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

- المباركي، مريم علي (٢٠١٦م) واقع تطبيق قائدات المدارس للتنمية المهنية للمعلمات في ضوء معايير جائزة التعليم للتميز، رسالة ماجستير، تخصص الإدارة التربوية، معهد الدراسات العليا التربوية ن جامعة الملك عبد العزيز، جدة
- محمد، فراس حج (٢٠١٧م) مدير المدرسة والعملية التربوية، مجلة عود الند الثقافية، العدد (٧٩)، فلسطين
- المزروع، هيا بنت محمد (٢٠٠٦م) تدريب الزملاء: رؤية في النمو المهني للمعلم، اللقاء السنوي الثالث عشر بعنوان اعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة، الرياض، المملكة العربية السعودية
- المسعودي، محمد موسى (٢٠١٦م) الصعوبات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي في إدارة تعليم صبيا، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة
- النعمي، علي بن طعنون (٢٠١٤م) منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي فكر – متجدد وعمل مؤسسي، تاريخ الدخول ٥ / ١٢ / ٢٠١٧ م. على الموقع الإلكتروني لإدارة التعليم بصبيا https: //edu. moe. gov. sa/Sabia/Pages/default. aspx،
- نواوي، الهام حسن (٢٠١٦م) واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي وعلاقة بالكفايات المهنية للمشرفين التربويين من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Lucilio, Lisa (2009) What Secondary Teachers Need in Professional Development, Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice , Vol. 13, No. 1, September
- Opfer,V. & peddr,D. (2010), benefits status and effectiveness of continuous professional development for teachers in England, The Curriculum Journal,21(٤)

Al-Kubaisi, Abdul Wahid Hameed (2010) *Systemic thinking employed in learning and education deduced from the Qur'an*, Ramadi: Anbar University

Lucilio, Lisa (2009) *What Secondary Teachers Need in Professional Development, Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, Vol. 13, No. 1, September , 53-75

Madi, Mohammed (2004) *towards the economic management of the public sector and government performance measurement in the spirit of the private sector*, the Conference of modern methods of government performance measurement, the Arab Organization for Administrative Development, Cairo.

Mohammed, Firas Hajj (2017) Director of the School and the Educational Process, Oud Al-Nad Cultural Magazine, Issue (79), Palestine

Nawawi, Elham Hassan (2016) *The reality of the application of supervisory performance leadership system and a relationship with the professional competencies of educational supervisors from the point of view of managers of education offices,* Master Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Mecca

Opfer, V. & Peddr, D. (2010), "Benefits status and effectiveness of continuous professional development for teachers in England", The Curriculum Journal,21(4).413

Al-Rifai, Rania Mohammed (2017) *The relationship between participatory leadership and professional development of secondary school teachers in Jeddah*, Master Thesis, King Abdulaziz University, Jeddah.

Sakran, Mohamed Mohamed (2005) *On the road of continuous professional development of the Arab teacher*, The sixth scientific conference of the Faculty of Education in Fayoum: Sustainable professional development of the Arab teacher, Fayoum, Egypt.

Tammam, Shadia Abdel Halim Taha, Amani Mohamed (2013) *Teacher Professional Development*, 1st edition, Cairo: Modern Library for Publishing and Distribution.

Tamimi, Abdulaziz (2010) *The role of school principals in the professional development of teachers: A field study on Ras Tanura*, Master Thesis, Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, College of Social Sciences, Riyadh.

University
Al-Qaisi, Nayef (2006) *The Lexicon of Pedagogy and Psychology*, Amman: Osama Publishing House
Al-Thaqafi, Mastour Mohammed (2015) *The Role of School Strategic Planning in Developing Performance from the Point of View of Educational Leaders in Makkah*, MA Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah
Amer, Tarek Abdel Raouf (2012) *Growth and Professional Development of the Teacher,* Cairo: Taiba Foundation for Publishing and Distribution.
Bahlous, Bahaa (2007) Professional Teacher Development, Accessed on 26-11-2017, available at http://search.shamaa.org/PDF/Articles/TIRa/2RaNo17Y2007/1RaNo17Y2007.pdf
Bajehzr, Khaled Ibn Saleh Mohammed (2010) *Professional development for teachers to enhance the efficiency of training in general education in the Kingdom of Saudi Arabia*, the fifteenth annual conference entitled "Development of Education: Visions, models and requirements", Riyadh, Saudi Arabia
Balkhair, Hana Ahmed (2016*) The degree of application of indicators of supervisory performance leadership system by school leaders in Jeddah*, Master Thesis, King Abdulaziz University, Institute of Educational Graduate Studies, Jeddah
Jeddah Public Administration (2017) *Jeddah Schools Directory*, Accessed on 4-12-2017, available at http://sp.jedu.gov.sa/dalel/
Educational Guide (2017) *Indicators Guide for the Supervisory and School Performance System*, Fifth Edition, Accessed on 28-11-2017, available at https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/ESUPERVISION/boys/Pages/Performanceindicators.aspx
Faqih, Aisha Hussein (2013*) problems and social issues*, Accessed on 28-11-2017, available at http://shsh2030.blogspot.com/2013/01/blog-post_7182.html
Hegazy, Hana Shahat (2011) School Performance Indicators and Education Reform, Banha: Faculty of Education, Banha University, Egypt
Hussein, Ahmed Mustafa (1994) *Policy Analysis: a new approach to planning in government systems*, (4) Sharjah: Social Society.
Jad Al-Karim, Alaa Ahmed (2012) *Enhancing the Professional Development of Secondary School Teacher in the Light of Future Variables*, Journal of Scientific Research in Education, No. (13), Part (2).
Kaddad, Adel Yousef (2011) *Pattern of School Leadership and its Relationship with Teachers' Professional Development: An Analytical Field Study of Intermediate Schools in the Education Sector Sahl Al-Jafara*, MA Thesis, Tripoli University, Libya

List of References:

Al-Adwani, Abdullah Nasser (2017), *The availability of school performance system standards from the point of view of secondary school leaders and educational supervisors in Al-Kharj province*, Master Thesis, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia

Al-Antar, Yasser (2014), *the leading role of school principals in Makkah in the development of teachers professionally to recognize and practice their point of view,* Educational Administration and Planning Trac-, College of Education, Umm Al Qura University, Makkah.

Al-Boushi, Mohammed Saud Ali (2015), The professional development of the primary school teacher from the viewpoint of teachers in the province of Al'ula in the light of the directions of the new teacher project, Master Thesis, King Saud University, Riyadh

Al-Ibrahem, Iftikar Abdullah Mahmood (2015), *The Role of School Administrators and Educational Supervisors in Improving the Professional Development of Primary Stage Teachers in Amman Fourth Directorate*, University of Jordan, Amman

Al-Khairi, Mona Mohammed (2014) *The role of organizational trust in improving the quality of school performance from the point of view of secondary school teachers in Makkah*, Master Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.

Al-Masoudi, M. Musa (2016) *Difficulties facing the educational supervisors in the application of the supervisory performance leadership system in the management of the education of Sabya*, Master Thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah

Al Mazrou', Haya Mohammed (2006) *Peer Training: A Vision for Teacher Professional Development*, 13th Annual Meeting on Teacher Preparation and Development in the Light of Contemporary Variables, Riyadh, Saudi Arabia

Al-Mubaraki, Mariam Ali (2016) *The reality of the application of school leaders for the professional development of teachers in the light of the criteria of the Education Award for Excellence*, Master Thesis, Educational Administration, Institute of Educational Graduate Studies, King Abdul Aziz University, Jeddah

Al-Naami, Ali Ibn Taanoun (2014) Leadership and Supervisory Performance System: Renewed Thinking and Institutional Work, Available on the Website of the Education Administration in Sabya https://edu.moe.gov.sa/Sabia/Pages/default.aspx

Al-Qahtani, Mubarak Ibn Saeed (2014) *Obstacles to the Application of Supervisory Performance Indicators in Education Offices in Riyadh*, Master Thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic

The Degree of applicability of Professional Development Indicators for Teachers in The Light of The School Performance Leadership System

Elaf Mohamed Al-Huseiki
Department of Educational Administration - College of Graduate Studies
King Abdulaziz University

Abstract:

The purpose of this paper is to identify the degree to which the school leadership can apply the indicators of professional development (specialization, education, exposure, learning groups) of female teachers in public schools in the light of the school performance leadership system. In addition, the paper aims to detect statistical differences in the responses of school leaders on the degree to which school leadership can apply indicators of professional development under their educational qualifications and experiences.

To achieve these objectives, the researcher used the descriptive approach, where she adopted the questionnaire as a data collection tool. The total population of 122 secondary school leaders in Jeddah was included in the study, and the SPSS program was used for statistical analysis.

The results of the study showed that the degree of applicability of the school leadership to the indicators of professional development (specialization / exposure) of teachers in the public schools was (Agree). Moreover, the responses to the degree of applicability of the school leadership to the indicators of professional development (education / learning groups) was (Strongly agree).

The study showed statistically significant differences between the average views of the leaders of secondary schools in public education in Jeddah towards the possibility of applying the indicators of professional development (specialization, exposure, learning groups) due to the differences in (educational qualification / years of experience).

The absence of statistically significant differences between the average views of the leaders of secondary schools in public education in Jeddah towards the possibility of applying the indicators of professional development (educational) went back to the differences in (scientific qualification / years of experience)

key words: Indicators of Professional Development, School Performance Leadership System

الثقافة التنظيمية وعلاقتها بصنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم

د. حمدة بنت حمد بن هلال السعدية

كلية التربية بالرستاق

وزارة التعليم العالي
سلطنة عمان

أ.حليمة بنت عبدالله بن علي الكمزارية

المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم

وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

الثقافة التنظيمية وعلاقتها بصنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم

د. حمدة بنت حمد بن هلال السعدية أ.حليمة بنت عبدالله بن علي الكمزارية
وزارة التعليم العالي
سلطنة عمان

تاريخ تقديم البحث: ١١/ ١/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:١٥/ ٣/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة لمعرفة مستوى الوعي لدى طلبة كلية التربية بشقراء بجامعة شقراء بنظام مكافحة جرائم المعلوماتية ومعرفة التدابير التربوية التي يمكن أن تقوم بها كلية التربية لزيادته. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبية المسحي والاستقرائي، وقد تكون مجتمع الدراسة من(٧١٣) طالب وطالبة، وبلغت العينة (١٩٠) طالب وطالبة هم جميع طلبة قسمي التربية الخاصة وعلم النفس لكونهما القسمين المتناظرين بين شطري الكلية، وأظهرت نتائج الدراسة: موافقة أفراد العينة على عبارات المحور الأول المرتبط بالمصطلحات الواردة في النظام، والمحور الثاني المرتبط بالتنصت والدخول على المواقع بطريقة غير مشروعة، وكشف الخصوصية، والمحور الثالث المرتبط بإنتاج البرامج ونشر المواقع الإباحية والمحظورة، وبلغ المتوسط الحسابي العام للمحاور على التوالي(٤,٠٢) (٣,٧١) (٣,٨١).وهي قيمة منخفضة نسبيا. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في المحور الأول، مرتبطة بمتغيرات الجنس أو التخصص أو المعدل التراكمي، ولا توجد فروق دالة إحصائيا متعلقة بإجابات أفراد العينة في المحور الثاني والثالث مرتبطة بمتغيري الجنس أو التخصص بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لهذين المحورين مرتبطة بالمعدل التراكمي بين من معدلهم أقل من(٣) ومن معدلهم أكثر من(٤) لصالح من معدلهم أكثر من (٤) من (٥) وبينت الدراسة عدد من التدابير التربوية التي يمكن اتخاذها لزيادة مستوى الوعي لدى الطلبة ومن ذلك تبصيرهم بماهية جائم المعلوماتية وبأخطارها وبأهم الطرق لمواجهتها ومن ذلك تنمية المسئولية، والقيم الأخلاقية والوطنية، وتجنيبهم العوامل الاجتماعية التي قد تؤدي إلى ارتكابها أو المشاركة بها. وتنمية جانب الرقابة والوقاية والاستفادة من الإمكانات المادية والبشرية والتقنية المتاحة لدى الكلية.

الكلمات المفتاحية: تطوير، برامج التربية الخاصة، رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ذوي الإعاقة

مقدمة الدراسة

تُعد الثقافة التنظيمية من الموضوعات الحديثة التي بحث فيها العديد من العلماء والمفكرين والمهتمين بالسلوك التنظيمي لأنها تعتبر عوامل نجاح أي مؤسسة؛ فالمؤسسات ترتبط بقيم وأخلاقيات ومعتقدات واتجاهات ومشاركة في صنع القرارات، وحتى تتميز المؤسسة ويصبح لها ميزة تنافسية لا بد من الاهتمام بجوانب الثقافة التنظيمية وترسيخ مفاهيمها مبادئها لدى العاملين في المؤسسات. ويرى الطويل (٢٠٠٦) الثقافة التنظيمية امتداد للثقافة المجتمعية السائدة وانعكاس للمعرفة والأفكار والقيم لدى مجتمع ما وجزء من علاقة تبادلية تفاعلية مع مكونات النظام الاجتماعي الواسع وعلية، فإن سلوك الأفراد في المؤسسة لا يتولد من فراغ وإنما هو نتاج السلوك المجتمعي وأن الثقافة التنظيمية ليست من صنع فرد معين وإنما هي نتاج تفاعل أهداف المؤسسة وتطلعاتها وجهود مؤسسيها وتوالي العاملين في أدوارها المختلفة. ويشير العميان (٢٠٠٥) أنه لا توجد منظمة ثقافتها مشابهة تماماً لثقافة منظمة أخرى حتى لو كانت تعمل في نفس القطاع، فهناك جوانب عديدة تختلف فيها ثقافة المنظمات فكل منظمة تحاول تطوير ثقافتها الخاصة بها، ومن جوانب الاختلاف بين المنظمات: أنماط اتصالاتها ونظم العمل والإجراءات، وعملية ممارسة السلطة، وأسلوب القيادة، والقيم والمعتقدات. كما يرى عابدين (٢٠١٣) أن كل مؤسسة تمتلك ثقافة خاصة بها تسمي الثقافة التنظيمية، وهي ثقافة تعطي صورة عن الافتراضات والمعايير المهمة التي

تقوم عليها قيم المؤسسة واتجاهاتها وأهدافها، وتبين للعاملين إطار الأمور وسيرها فيه وتقاليد المؤسسة وطرق التأقلم فيها.

ويحظى موضوع ثقافة المنظمة في الفترة الاخيرة باهتمام كبير على اعتبار أن ثقافة المنظمة من المحددات الرئيسية لنجاح المنظمات أو فشلها، على افتراض وجود علاقة ارتباطية بين نجاح المنظمة وتركيزها على القيم والمفاهيم التي تدفع أعضائها إلى الالتزام والعمل الجاد والابتكار والتحديث والمشاركة في صنع القرارات والعمل للمحافظة على الجودة وتحسين الخدمة وتحقيق ميزة تنافسية والاستجابة السريعة الملائمة لاحتياجات العملاء والأطراف ذوي العلاقة في بيئة عمل المنظمة (أبو بكر، ٢٠٠٠). وتظهر أهمية الثقافة التنظيمية في أنها تساعد على الارتقاء بالفهم والقدرة على تفسير كل ما يحيط، ويقصد بذلك أن طبيعة وتكوين القائد قد تؤثر بطريقة أو بأخرى على ثقافته التنظيمية (المرسي، ٢٠٠٦). يرى أيضاً عبدالإله (٢٠٠٦) أن الثقافة التنظيمية تودي دورا مهما في التغيير والتطوير التنظيمي الذي يعتبر أهم سمة من سمات العصر الحديث حيث تحتاج جميع المؤسسات والدوائر في القطاعين العام والخاص لمواجهة التحديات ومواكبة المستجدات العالمية المتسارعة. بينما يرى الطويل (٢٠٠٦) أن ثقافة النظام التربوي تتأثر بنتائج التفاعل، وبالآثار المتبادلة بين قطاعات النظام التربوي الثلاثة: القطاع الإداري، والقطاع الأكاديمي، وقطاع الخدمات، كما أن جو النظام التربوي وثقافته يتأثران إلى حد كبير بالطريقة أو الكيفية التي يمارس بها إداريو النظام وقادته، وبالفلسفة

التي توجه تصرفاتهم، وسلوكياتهم، وبالسياسات، وبالأساليب الإدارية التي يعتمدونها.

تشير عليان (٢٠١٢) أن المؤسسات التعليمية بحكم ماضيها، وحاضرها، ووظائفها، وعلاقاتها بالأطر الثقافية التي تعيش فيها، تسعي إلى بناء القيم في كل مجال من مجالاتها الخلقية، والنفسية، والاجتماعية، والفكرية، والسلوكية، فإصدار الأحكام واتخاذ القرارات لا يتم إلا على درجة من الوعي، والإدراك بطبيعة الثقافة التي يؤمن بها، والتي تتعلق بطبيعتها ومصدرها وتبريرها، فالفرد في تفاعله الاجتماعي يحتاج إلى نظام ثقافي يتخذه كمعايير تعمل موجهاً لسلوكه، ونشاطه، وتعكس اهتمامه، وحاجاته، مشكلاً بذلك مفهوماً واضحاً لذاته وللآخرين وفقا للنظام الاجتماعي، والثقافي الذي يعيشون فيه.

ويرى شاين (٢٠١١) أن أهمية الثقافة التنظيمية تتضح في المؤسسات التعليمية، والمدارس بشكل خاص، لما لها من انعكاس على الفاعلية التنظيمية والمناخ التنظيمي، من حيث تحصيل الطلبة، وتحقيق الانتماء والانجاز، والولاء، والعمل بروح الفريق، وتحقيق ذات العاملين، وترى الباحثتان أن الثقافة التنظيمية هي نمط من السلوك الذي يعتمده المدراء والمعلمون في التعامل داخل المدرسة وهذه الثقافة تشمل مجموعة القيم والمعتقدات والممارسات اليومية التي يمارسها العاملون في المجال التربوي وتساعد على تكوين ثقافة المدرسة ونقل المعرفة بين أعضائها.

مشكلة الدراسة

إن لكل مدرسة ثقافة تنظيمية تختلف عن الأخرى لذلك إذا كانت إدارات المدارس ترغب في تحقيق التميز والتنافس مع المدارس المجاورة فهذا يتطلب فهم الثقافة التنظيمية في المدارس وإيجاد ثقافة تنظيمية تحدد السلوك الوظيفي المرغوب لدى العاملين في المؤسسة التعليمية، وما يشعر الباحثتان بالمشكلة هو الضعف شديد عند بعض العاملين في مدارس السلطنة ومنها مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم حول مفهوم الثقافة التنظيمية وعناصرها وأهميتها في المؤسسة التعليمية، والدليل على ذلك قيام بعض إدارات المدارس من خلال برامج الأنماء المهني بتدريب المعلمات والمعلمين على هذه المفاهيم التي تهم كل مؤسسة تعليمية، وهذه تعتبر من المشكلات الأساسية عند إدارات المدارس، لأن مؤسسات التعليم العام في سلطنة عمان تسعي أن يكون صناعة القرار الإداري من قبل العاملين في المؤسسة وهذا لا يأتي إلا بفهم مناخ العمل وهو جزء من الثقافة التنظيمية. كما أن الثقافة التنظيمية تساعد إدارات المدارس على صنع القرار في المؤسسة التربوية بما يساعد في تشكيل شخصية المدرسة وهويتها. ومن خلال اطلاع الباحثتان على عدد من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها كدراسة البلوي (٢٠١٧) التي أكدت نتائجها على وجود علاقة ارتباطية جيدة بين الثقافة التنظيمية وصنع القرار الأخلاقي، ودراسة الكمالي (٢٠١٥)، التي بينت نتائجها إلى أنه كلما ارتفع مستوى الثقافة التنظيمية ارتفعت درجة صنع

القرارات التربوية الفعالة، ودراسة إلينزينتر (Zenter، Eilin، ٢٠١٤)، التي بحثت الثقافة التنظيمية وأثرها على عملية صنع القرار في المؤسسات التعليمية بعد الثانوي في كندا التي بينت نتائجها بصفة عامة للمشاركين أنهم عانوا من نظام الهرم التنظيمي الذي طغي على المؤسسات التعليمية، ترى الباحثتان أن ممارسات مديرو المدارس لتلك الثقافات التنظيمية تختلف من مدرسة إلى أخرى وذلك باختلاف ثقافة المدير وممارساته اليومية داخل المدرسة وباختلاف ثقافات المعلمين والمعلمات في تلك المدارس، فإن ذلك يؤثر على طبيعة العمل داخل المدارس. لذا ارتأت الباحثتان من الأهمية الاهتمام بمعرفة الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم، ومدى ارتباط هذه الثقافة التنظيمية بصنع القرار الإداري لما له من الأهمية في نجاح العملية وذلك كما يراها معلمين ومعلمات تلك المدارس المطبق عليها عينة الدراسة. ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة للتعرف على واقع الثقافة التنظيمية السائدة في تلك المدارس والعلاقة بينهما وبين صنع القرارات الإدارية.

أسئلة الدراسة

١- ما واقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم؟

٢- ما واقع صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم؟

٣- هل يختلف واقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة في الوظيفة، والولاية. ؟

٤- هل يختلف واقع صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة في الوظيفة، والولاية؟

٥- هل توجد علاقة ارتباطية بين الثقافة التنظيمية وعملية صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة كما يلي:

تساعد الثقافة التنظيمية إدارات المدارس في صنع القرار وتسهم في تشكيل سلوك المؤسسة، وتقدم نتائج واقعية ملموسة حول واقع الثقافة التنظيمية وعلاقتها بصنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم، ومن المؤمل أن تفتح المجال للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال وتناول متغيرات جديدة لم تتناولها هذه الدراسة، وتزويد المكتبات بدراسة علمية يتعلق بموضوع الثقافة التنظيمية وعلاقتها بصناعة القرارات الإدارية في بيئة المدارس العمانية تساعد الباحثين على الاستفادة منها.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية

١- تعرف على واقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم.

٢- تعرف على واقع صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم.

٣- تعرف على واقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة في الوظيفة، والولاية.

٤- تعرف على واقع صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة في الوظيفة، والولاية.

٥- تحديد علاقة ارتباطية بين الثقافة التنظيمية وعملية صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمين ومعلمات مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم، والبالغ عددهم (١٣٠) معلماً ومعلمة.

الحدود المكانية: جرى تطبيق هذه الدراسة على مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم.

الحدود الزمانية: جرى تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.

الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية للدراسة في تناولها لواقع الثقافة التنظيمية وعلاقتها بصنع القرار الإداري في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم.

مصطلحات الدراسة

الثقافة التنظيمية: مجموعة الافتراضات والمعتقدات والقيم والقواعد والمعايير التي يشترك بها أفراد المنظمة، وهي بمثابة البيئة الإنسانية التي يؤدي الموظف عمله فيها (بطاح، ٢٠٠٦، ٤٧).

تعريف الثقافة التنظيمية إجرائيا: هي الممارسات السلوكية، والقيم والمعتقدات والأعراف والتوقعات التنظيمية السائدة في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم كما تحددها أداة الدراسة.

صنع القرار: الاختيار الأنسب من بين البدائل بعد تقييم جميعها حيث ينتج القرار بناءً على مجموعة من القواعد والأوامر أو الأدوات المستخدمة أو بعض الوقائع المحددة (سلامة، ٢٠٠٦)

تعريف صنع القرار إجرائياً: قدرة مدير المدرسة المخول على إصدار قرار أو طريقة لتسيير العمل الإداري في المدرسة ويستلزم أن يمتلك الكفايات اللازمة لتحقيق مستوى مقبول من الأداء الإداري.

مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم: هي المدارس التي تضم مدارس الحلقة الأولي والثانية وما بعد التعليم الأساسي التابعة للمدرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

تتعدد التعريفات لمفهوم الثقافة التنظيمية لتشمل منظومة القيم الأساسية التي تتبناها المنظمة، والفلسفة التي تحكم سياساتها تجاه الموظفين والعملاء، والطريقة التي يتم بها إنجاز المهام، والافتراضات والمعتقدات التي يشترك أعضاء التنظيم في الإيمان بها والالتفاف حولها (القريوتي، ٢٠٠٠). أما تعريف الفراج (٢٠١١)، فيرى أن الثقافة التنظيمية تمثل الممارسات السلوكية الناجمة عن تفاعلات الأفراد بين بعضهم البعض والتي تؤدي إلى مستوى أداء معين في المنظمات وتعبر هذه الثقافة عن مجموعة من القيم والمعتقدات والمفاهيم وطرائق التفكير المشتركة بين قادة المنظمة وأفرادها القدامى، ويتم تعليمها للأفراد الجدد.

عناصر الثقافة التنظيمية

إن أي مؤسسة تحدد بعدد من العناصر التي تساعدها على زيادة فعاليتها وهي: **القيم التنظيمية:** وهي عبارة عن اتفاقات مشتركة بين أعضاء التنظيم الاجتماعي الواحد حول ما هو مرغوب أو غير مرغوب، جيد أو غير جيد، مهم أو غير مهم. **أما القيم التنظيمية** فهي تمثل القيم في مكان أو بيئة العمل؛ بحيث تعمل هذه القيم على توجيه سلوك العاملين ضمن الظروف

التنظيمية المختلفة، ومن هذه القيم المساواة بين العاملين، والاهتمام بإدارة الوقت، والاهتمام بالأداء واحترام الآخرين. و**المعتقدات التنظيمية:** وهي عبارة عن أفكار مشتركة حول طبيعة العمل والحياة الاجتماعية في بيئة العمل، وكيفية إنجاز العمل والمهام التنظيمية. ومن هذه المعتقدات أهمية المشاركة في عملية صنع القرارات، والمساهمة في العمل الجماعي وأثر ذلك في تحقيق الأهداف التنظيمية. و**الأعراف التنظيمية:** وهي عبارة عن معايير يلتزم بها العاملون في المنظمة على اعتبار أنها معايير مفيدة للمنظمة. مثال ذلك التزام المنظمة بعدم تعيين الأب والأبن في نفس المنظمة، ويفترض أن تكون هذه الأعراف غير مكتوبة وواجبة الإتباع، و**التوقعات المستقبلية:** تتمثل التوقعات المستقبلية بالتعاقد السيكولوجي غير المكتوب والذي يعني مجموعة من التوقعات يحددها أو يتوقعها الفرد أو المنظمة ككل منهما من الآخر خلال فترة عمل الفرد في المنظمة (العميان، ٢٠٠٥).

خصائص الثقافة التنظيمية

يشير العميان (٢٠٠٥) أنه لا توجد منظمة ثقافتها مشابهة تماماً لثقافة منظمة أخرى حتى لو كانت تعمل في نفس القطاع، فهناك جوانب عديدة تختلف فيها ثقافة المنظمات فكل منظمة تحاول تطوير ثقافتها الخاصة بها، ومن جوانب الاختلاف بين المنظمات: أنماط اتصالاتها ونظم العمل والإجراءات، وعملية ممارسة السلطة، وأسلوب القيادة، والقيم والمعتقدات. قد أوضح (Mcshane & Von Glinow،٢٠٠٥) أن هناك أربعة أبعاد للثقافة التنظيمية: هي ثقافة الرقابة، وهي ثقافة تهدف إلى جعل العاملين جميعاً تحت

السيطرة وتعطي دوراً خاصاً للمديرين في الإدارة: وثقافة العلاقات وهي ثقافة تركز على الاتصالات المفتوحة والعدالة والعمل الجماعي والمشاركة وتعطي قيمة عالية لقيم الخير والسعادة والرفاهية. وثقافة الأداء. وهي ثقافة ترتبط بتقييم الأداء الفردي والتنظيمي من أجل تحقيق الكفاءة والفاعلية. وثقافة الاستجابة. وهي ثقافة تهتم بالتعايش والانسجام مع البيئة الخارجية.

بينما يرى حريم (٢٠٠٤) أن وظائف الثقافة التنظيمية تتلخص في أربع وظائف رئيسية هي:

تعطي أفراد المنظمة هوية تنظيمية: إن مشاركة العاملين نفس المعايير والقيم والمدركات يمنحهم الشعور بالتوحد، مما يساعد على تطوير الإحساس بغرض مشترك. وتسهيل الالتزام الجماعي: إن الشعور بالهدف المشترك يشجع الالتزام القوي من جانب من يقبلون هذه الثقافة وتعزيز استقرار النظام: تشجع الثقافة على التنسيق والتعاون الدائمين بين أعضاء المنظمة وذلك من خلال تشجيع الشعور بالهوية المشتركة والالتزام، وتشكيل السلوك من خلال مساعدة الأفراد على فهم ما يدور من حولهم: حيث توفر ثقافة المنظمة مصدراً للمعاني المشتركة التي تفسر لماذا تحدث الأشياء، وبتحقيق الوظائف السابقة، تعمل ثقافة المنظمة بمثابة الصمغ/ الاسمنت الذي يربط أفراد المنظمة بعضهم ببعض، ويساعد على تعزيز السلوك المنسق الثابت في العمل.

القرار الإداري وأهميته بالنسبة للمدرسة

إن عملية صنع القرارات تعد جوهر العملية الإدارية، فالإدارة بمجملها هي سلسلة من عمليات صناعة القرارات، ومدير المدرسة هو عصب المدرسة

وعقلها المدبر فعليه الأخذ بوجهات نظر الفئات ذات العلاقة بعمله، وإشراكهم في عملية القرارات المدرسية حتى تكون هذه القرارات فاعلة في تحقيق الأهداف المنشودة فضلاً عن ما تجنيه عملية إشراك المعلمين في صنع القرارات من تنمية روح التعاون، والعمل الجماعي، وتعزيز الاتصال والتشاور فيما بينهم الأمر الذي يؤدي إلى إشاعة الجو الإنساني في العمل، وزيادة الانتماء للمدرسة، ومن ثم تحقيق أهدافها (الرواشدة، ٢٠٠٧). وترى الباحثتان أن مشاركة المعلمين في صنع القرار له معاني ودلالات كثيرة حيث تزيد من روح المعلمين المعنوية وتزيد من دافعيتهم للعمل، وتبعث فيه الحماس والمسؤولية، والمقدرة على تنفيذ الخطط باعتبارهم مشاركين لصنع القرار المدرسي، والكثير من المعلمين يفضلون العمل مع مدراء المدارس الذين يشاركونهم في صنع القرار المدرسي.

والنظم التربوية تسعى جاهدة إلى صنع قرارات فاعلة من أجل تحقيق الأهداف، إذ تولي اهتماما فائقا بثقافة المؤسسة عند صنع القرارات أو اتخاذها. ويعد موضوع صناعة القرار بشكل عام من أهم العناصر وأكثرها أثراً في حياة الأفراد وحياة المنظمات الإدارية، إضافة إلى ذلك ما يحظى به الموضوع من أهمية خاصة من الناحيتين العملية والعلمية. لذا أخذ اهتمام المشتغلين بصنع القرار في المجالات المختلفة وراي المشتغلون أن عملية صنع القرار هي عملية خطيرة، تمس الحاضر، وتغير الواقع، ويمتد آثارها إلى المستقبل، لذلك وضحوا أن عند القيام ببدء أي عملية صنع القرار واتخاذه يجب أن تكون قائمة على دراسة متأنية ترتكز إلى قاعدة واسعة من

المعلومات المتخصصة والدقيقة (أحمد، ٢٠٠٣). وكما يرى عليوه (٢٠٠٢)، إن المدخل الرئيسي لدراسة صنع القرار الإداري مرتبط بكيفية صناعة القرارات بدءاً من تحديد المشكلة بدقة، ومعرفة طبيعتها، وتحديد الأهداف، والمبررات وجمع البيانات وتحليلها، ومعالجتها، واستخراج المعلومات التي تعد مادة القرار الإداري. ومن هنا تجد الباحثتان ان عدم توفر القرارات الإدارية في الوقت المناسب وبالقدر المناسب يمثل أحد أكبر المعوقات التي تواجه اتخاذا القرارات.

ثانياً: الدراسات السابقة

تستعرض الباحثتان عدد من الدراسات السابقة في مجال الثقافة التنظيمية وعلاقتها بصنع القرارات الإدارية في المؤسسات التربوية والتي أقيمت في بيئات مختلفة سواء كانت محلية أم عربية، أم أجنبية، وقد رتبت هذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث حسب تسلسلها الزمني، ومن هذه الدراسات دراسة كارين (Karen،٢٠٠٢) التي أشارت إلى الثقافة التنظيمية في قطاع المدارس الحكومية: عرض تصورات الأمريكيات من ذوات الأصول الإفريقية للثقافة التنظيمية هدفت هذه الدراسة باختبار القرارات التي صنعتها إحدى المديرات الأمريكيات من أصل إفريقي في محاولة لها لإعادة تعريف وتحديد الثقافة التنظيمية لأحد المدارس الكبيرة الحكومية في المنطقة الحضرية في ولاية من ولايات أمريكا، بهدف تأطير الأساس لاستراتيجيات صناعة القرار للمديرة في المدرسة، وكيف أن هويتها الأنثوية والعرقية قد أثرت في هذه الفقرات. وقد تم اختيار العينة بالاستراتيجيات التي تتصف بالنوعية في جمع المعلومات، وقام

الباحث بعقد عشر مقابلات للمديرة الأمريكية من أصل إفريقي على اعتبارها مشاركة رئيسية في الدراسة، وكان التركيز الرئيسي هو القيام ببحث القرارات التي قامت بصناعتها المديرة بما يتعلق بعملية تعريف وتحديد الثقافة التنظيمية في المدرسة الحكومية في المنطقة الحضرية، حيث تم تسجيل كل المقابلات تسجيلا صوتيا من قبل الباحث. وقد توصلت الدراسة إلى ثلاثة مواضيع رئيسية: (التواصل-والمسؤولية-والعلاقات-والدقة والانتظام-التدريب-التوجيه والتدريس)؛ حيث تم العمل على مطابقة نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالأمريكيين من أصل إفريقي. وأشارت أيضا بأن الهوية العرقية والجنس قد أثر بشكل مباشر على قرارات المديرة بعدة طرق، حيث كتن للمواضيع الخمسة التي تكررت في ردود المديرة المشاركة ارتباطا في تطورات هويتها العرقية، ودورها كمديرة امرأة في المدرسة.

كما أجرى بوقلر وسمج (Bogler & Somech،٢٠٠٥) دراسة هدفت التعرف على الثقافة التنظيمية وعلاقتها بصناعة القرارات الإدارية في المؤسسات التعليمية، فتوصلا في دراستهما إلى أن درجة الثقافة التنظيمية كانت مرتفعة ولها أثر كبير على المشاركة في اتخاذ القرار وتعمل على تعزيز الوعي بالعدالة والثقة بين العاملين في المنظمة، لأنها تمكنهم من الدفاع عن مصالحهم الخاصة، كما تمكنهم من الحصول على المعلومات عن القرارات التي تخص الموضوعات السرية، وهذا الإحساس بالعدالة سيزيد من رغبة العاملين والتزامهم بالعمل، كما يمكنهم من فهم كل ما يخص عملهم من تحديات

بشكل أفضل من المديرين والمسؤولين عن وضع السياسات، وتتضمن المشاركة توفير أفضل المعلومات لاتخاذ القرار وتسهيل قيام العاملين بإعمالهم بنجاح.

وأجرى بوحمد (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تعرف تصورات مديري المدارس الثانوية ومعلميها للثقافة التنظيمية في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت، بلغت عينة الدراسة من مديري المدارس الثانوية (١١٠) مديرين ومديرات، وتكونت عينة الدراسة من معلمي المدارس الثانوية والبالغ عددهم (٣٢٨) معلماً. استخدم الباحث استبانه للكشف عن تصورات مديري المدارس الثانوية ومعلميها للثقافة التنظيمية، أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات مديري المدارس الثانوية والمعلمين حول الثقافة التنظيمية مرتفعة ووجود فروق دالة إحصائياً بين المديرين والمعلمين في تصوراتهم حول الثقافة التنظيمية، ولصالح مديري المدارس الثانوية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ووجود فروق بين المعلمين.

استهدفت دراسة كيكل (Kekale،٢٠٠٧) التعرف على خصائص الثقافة التنظيمية في البيئات المدرسية في عدد من دول الاتحاد الأوروبي، وكذلك تقييم أثر إدارة الجودة الشاملة على الثقافة المدرسية، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) من المديرين، و (١٥) من المعلمين، بالإضافة إلى (٢٢) من العاملين في البيئات المدرسية المتمثلين في المربين، والإداريين، والفنيين، الذين تم اختيارهم من (١٥) مدرسة من مدارس دول الاتحاد الأوروبي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، توصلت نتائج الدراسة إلى أن الثقافة

التنظيمية تتسم في البيئات المدرسية الأوروبية بالقدرة على تفويض السلطات والمسؤوليات في إطار هرمي الشكل بحيث لا يقوم شخص واحد بجميع المهام المدرسية، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير مستوى المدرسة والوظيفة.

هدفت دراسة الكلباني (٢٠١١) إلى الكشف عن واقع الثقافة التنظيمية في المديرية العامة للمدارس الخاصة بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان في ضوء تطبيق معايير الجودة الشاملة ووضع تصور مقترح لتطوير الثقافة التنظيمية، تم تطوير أداة تضمنت (٥٥) فقرة وتوزيعها على عينة تكونت من (١٤٦) من العاملين في مديرية المدارس الخاصة، أشارت النتائج إلى أن محور العلاقات الإنسانية، والاتصال، والقيم والمعتقدات مرتفع، ومحور التطوير والتحسين المستمر، والأنماء المهني متوسط، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير النوع، والخبرة.

ودراسة (Galvan، Spatzier & Juvonen، ٢٠١١) المعايير المدركة والقيم الاجتماعية المنتشرة في الثقافة المدرسية في المدارس الأساسية والمتوسطة. صُممت الدراسة لتعرف وجهات النظر حول تغيير الثقافة المدرسية من خلال فحص معتقدات الأفراد حول معايير الجماعة والقيم الاجتماعية في صفوف المرحلتين الأساسية والمتوسطة، ولقد تم قياس المعتقدات عن طريق سؤال وجه إلى (٦٠٥) طالباً لتقدير كيفية انخراط زملائهم أو عدم انخراطهم في الحياة المدرسية، ولقد استخدم الطلبة المشاركون مصطلح"البرودة"للدلالة على سلوكيات زملائهم، وقد أشارت النتائج إلى أن

إدراكات الطلبة تتسم بالسلبية خلال الصفوف الرابع وحتى الثامن الأساسي، كما أشارت النتائج إلى المشاركة الاجتماعية والانخراط الأكاديمي ظهرت في الصفوف الأساسية الدنيا، وعززت الدراسة نتائجها إلى ارتباط السلوكيات السلبية بالانتقال من المرحلة الأساسية الدنيا إلى المرحلة الأعلى.

وفي دراسة أبو الوفا، سلامة حسين، (٢٠١٢)، دراسة تحليلية مكتبية للثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية وتأثيرها على عملية صنع القرار. هدفت التعرف على الأطر النظرية للثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسات التعليمية، والتعرف على خطوات صنع القرارات وأساليب اتخاذه في المؤسسات التعليمية وتوصلت نتائج الدراسة إلى عجز متخذ القرار عن تحديد المشكلة تحديدا واضحاً وعدم قدرته على التمييز بين المشكلة السطحية والمشكلة الحقيقية، وإصدار قرارات عشوائية في أكثر من اتجاه يحدث تضارب بين هذه القرارات مع بعضها، ووجود تأثير لثقافة المؤسسة المتمثلة في جماعية العمل، والمشاركات الإنسانية والقيم والمعاني المشتركة على النجاح في اتخاذ قرارات فعالة.

هدفت دراسة عليان (٢٠١٢) التعرف إلى درجة توفر مديري المدارس الحكومية في محافظتي القدس ورام الله والبيرة للثقافة التنظيمية، والممارسات الإدارية، والعلاقة بينهما من وجهة نظر المعلمين، طبقت أداة الدراسة على عينة طبقية عشوائية منهم بلغ عددها (٤٥٧) معلماً. أشارت نتائجها أن هناك درجة عالية لتوفر الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى المديرين من وجهات نظر المعلمين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات

الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية. بينما توجد فروق في متغير مكان المدرسة ولصالح معلمي مدارس القرى. ووجود فروق لمتغير موقع المدرسة ولصالح معلمي رام الله، ووجود فروق في المدارس الحكومية تعزى لمتغير العمر ولصالح الفئة الأكبر عمراً. ووجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية في المدارس الحكومية من وجهات نظر المعلمين.

دراسة عابدين (٢٠١٣) هدفت إلى التعرف مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية العربية في القدس من وجهة نظر إداريها ومعلميها. وتم تطبيقها على عينة عنقودية مكونة من ٢١ مدرسة. واستجاب من أفرادها ٤٢ إداريا و٢٩٤ معلماً استخدمت استبانة ضمت ٦١ بنداً. أشارت النتائج أن مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية في محافظة القدس كما يراه المبحوثين"مرتفع"بشكل عام وفي مجالات التوقعات التنظيمية والمعتقدات والقيم. و"متوسط"في مجال الأعراف. كما أشارت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين تبعاً لجنس المستجيب ومؤهلة العلمي وسنوات الخبرة لدية. بينما كانت الفروق بين متوسطات الاستجابات ذات دلالة إحصائية تبعاً للصفة الوظيفية ومرجعية المدرسة.

أجرى إيسكي وقورزيل (Lsiki & Gursel،٢٠١٣) دراسة هدفت إلى معرفة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الأساسية، استخدم الباحثان المنهج الوصفي (دراسة الحالة) واختيرت مدرسة أساسية واحدة من مدارس

منطقة (قونية) في تركيا مضى على تعين مديرها أكثر من ثلاث سنوات، تكونت عينة الدراسة من الكادر التعليمي والإداري في المدرسة، وتم استخدام المقابلة كأداة للدراسة، حيث تضمنت مجموعة أسئلة معدة مسبقاً تعكس الاستجابة عليها تجربة المشارك الشخصية حول إيجابية أو سلبية الثقافة التنظيمية السائدة في المدرسة، أظهرت نتائج الدراسة وجود ثقافة تنظيمية إيجابية سائدة في المدرسة، حيث تسود العلاقات الإيجابية بين المعلمين، واتصاف الكادر الإداري بالسمات القيادية الإيجابية، وتبادل العاملون في المدرسة وجهات النظر في حل المشكلات.

أجرى إلين زينتر (EilinZenter، ٢٠١٤)، دراسة هدفت التعرف على الثقافة التنظيمية وأثرها على عملية صنع القرار في المؤسسات التعليمية بعد الثانوي في كندا تكونت العينة من (٥٢) مشاركا في دائرتين غير أكاديميتين قد قامتا بإكمال تقييم مقياس الثقافة التنظيمية، و (٨) من الذين تم إجراء مقابلات معهم قد أضافوا معلومات إلى الدراسة، (٢٥) مشاركا من خدمات ال (IT) حيث شكلوا ما نسبته ٢١٪ من مجموع العينة، و (٢٥) مشاركا من الخدمات الطلابية حيث شكلوا ١٠٪ من مجموع العينة، أما بالنسبة إلى (٨) مقابلات فهي عبارة عن (٥) من الخدمات المتعلقة ب ال (IT ، و (٣) من الخدمات الطلابية. واستخدم الباحث أساليب مدمجة حيث شملت الدراسة مقاييس كمية للثقافة التنظيمية باستخدام (OCAI)، كما قامت الدراسة بتجميع الرؤى المتعلقة الفاحصة للنتائج باستخدام مقابلات البحث النوعية. توصلت إلى أن وجهات النظر المتعلقة بالثقافة التنظيمية هي متشابهة

في عينات كل من الإدارة والمدير والموظف، ولقد كانت النتائج بصفة عامة للمشاركين على أنهم كانوا قد عانوا من نظام الهرم التنظيمي الذي طغت على المؤسسات الكندية.

هدفت دراسة المطيري (٢٠١٤) التعرف على أنماط الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل، تم استخدام المنهج الوصفي، استخدمت استبانة طبقت على عينة عشوائية طبقية قوامها (٢٣٦) معلما، توصلت نتائج الدراسة إلى أن نمط الثقافة التنظيمية في مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل جات بممارسة عالية، وأن نمط الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل هو ثقافة النظم والأدوار بدرجة عالية، ووجود فروق وفقا لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة، ومتغير المرحلة التعليمية.

دراسة الكمالي (٢٠١٥)، التي هدفت إلى التعرف على الثقافة التنظيمية وعلاقتها بصنع القرار التربوي في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي بواسطة استبيانين، الأولى استبانة الثقافة التنظيمية، والثانية: استبانة صنع القرار التربوي التي أعدهما الباحث وطورهما، تم تطبيقهما على عينة الدراسة التي بلغت (١٢٠٠) توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية وبلغ معامل الارتباط (٤٤١،) وبمعنوية (٠٠٠،٠) بصفة اجمالية لجميع الأبعاد كما أشارت النتائج أيضا إلى أن الثقافة التنظيمية وأبعادها تؤثر بشكل كبير في المتغير التابع عملية صنع القرار التربوي.

وهدفت دراسة المطيري (٢٠١٦) التعرف إلى مستوى الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الفروانية في دولة الكويت، استخدم المنهج الوصفي من خلال توزيع استبانه على عينة تكونت من (٢٩١) معلماً ومعلمه، توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الفروانية في دولة الكويت كان متوسطاً، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأجرى العنزي (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تشخيص مكونات الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية بمدينة حائل من خلال معرفة درجة ممارستها وأهميتها من وجهة نظر المعلمين، وصولاً للتصور المقترح الذي ينبغي أن تكون عليه مكونات الثقافة التنظيمية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانه طبقت على عينة بلغت (٣٥٠) معلماً، توصلت نتائج الدراسة إلى درجة ممارسة الثقافة التنظيمية جاءت بين مستوى عالي جداُ ومتوسط على مجالات الدراسة.

هدفت دراسة مومني (٢٠١٧) بالتعرف إلى مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية في محافظة عجلون في الأردن من وجهة المعلمين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي طبقت على عينة بلغت (٢٩١) معلماً ومعلمة، أظهرت نتائج الدراسة إلى أن تقدير عينة الدراسة لمستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية كان متوسطا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

لاستجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة البلوي (٢٠١٧) إلى تعرف العلاقة بين مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة البلقاء ودرجة ممارسة المديرين لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٦٩) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية النسبية، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الثقافة التنظيمية مرتفع بينما صنع القرار الأخلاقي متوسط، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الثقافة التنظيمية وصنع القرار الأخلاقي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية للثقافة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للثقافة التنظيمية تبعا لمتغير الخبرة للمعلم.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة قامت الباحثتان بتحديد مدى الإفادة من الدراسات السابقة ومدى الاختلاف وموقع هذه الدراسة من الدراسات السابقة وهي كالآتي:

- استفادت الباحثتان من بعض المحاور التي شملتها بعض الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري وبناء أداة الدراسة وتحديد محاورها، بما يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية.
- تشابهت هذه الدراسة مع بعض المتغيرات للدراسات السابقة، مثل النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في الوظيفة.

- اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها لم تتناول متغيرات تناولتها الدراسات السابقة مثل متغير مكان المدرسة.
- تميزت هذه الدراسة بانها استخدمت متغير لما تتناوله الدراسات السابقة وهو متغير الولاية.
- كما أن الدراسة الحالية تشابهت مع الدراسات السابقة من حيث تناول العينة وهي المعلمين.
- اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها استخدمت المنهج الارتباطي بينما الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي، باستثناء دراسة إلين زينتر (Eilin Zenter،٢٠١٤) ودراسة (Karen،٢٠٠٢) حيث أستخدم المنهج النوعي من خلال إجراء مقابلات، ودراسة أبو الوفا، سلامة حسين (٢٠١٢) حيث كانت دراسة تحليلية مكتبية.
- وتميزت هذه الدراسة بأنها طبقت في مجتمع يختلف عن المجتمعات التي طبقت بها الدراسات الأخرى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الارتباطي وهذا المنهج يعنى بمعرفة العلاقة بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بصورة رقمية (العساف، ٢٠٠٠).

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين ومعلمات مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم؛ وذلك حسب الإحصائيات التي حصلت عليها الباحثتان من قسم الاحصائيات بالمديرية العامة للتربية

والتعليم بمحافظة مسندم للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧).

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة لتوزيع أداة الدراسة عليهم، والجدول (١) يوضح خصائص متغيرات الدراسة.

جدول (١) يوضح خصائص متغيرات الدراسة

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	٣٨	٢٩,٢٣
	أنثي	٩٢	٧٠,٧٧
المؤهل العلمي	دبلوم	١٤	٪١٠,٧٧
	بكالوريوس	١١٦	٪٨٩,٢٣
المسمى الوظيفي	معلم أول	١٥	٪١١,٥٤
	معلم	١١٥	٪٨٨,٤٦
سنوات الخبرة	١-٥ سنوات	١٨	٪١٣,٨٥
	٦-١٠ سنوات	٤٨	٪٤٦,٩٢
	١١ سنة فما فوق	٦٤	٪٤٩,٢٣
الولاية	خصب	٧٤	٪٥٦,٩٢
	دبا	١٧	٪١٣,٠٨
	بخا	٢٣	٪١٧,٦٩
	مدحا	١٤	٪١٠,٧٧

أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتمت صياغة الأداة في صورتها الأولية التي تكونت من خمسة محاور وهي محور القيم، والمعتقدات، والأعراف، والتوقعات المستقبلية، وصنع القرار، حيث تضمّنت (٤٦) فقرة.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال الصدق الظاهري، حيث عرضت الأداة في صورتها الأولية على (٥) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية، من كلية التربية بالرستاق وطلبت الباحثة منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة، من حيث الوضوح والصياغة اللغوية ومدى انتماء الفقرات للمحور الذي تندرج تحته بالإضافة إلى أي ملاحظة يرونها مناسبة، وبعد الاطلاع على آرائهم تم تعديل محتوى عدد من الفقرات وحذف فقرات وإضافة فقرات أخرى وأصبحت الأداة بصورتها النهائية تضمّ (٤٠) فقرة.

ثبات الأداة:

تم استخدام معادلة ألفا – كرونباخ وذلك لاستخراج ثبات الأداة والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) نتائج معامل الثبات (الفا كرونباخ) alpha- cronbach

المحاور	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
القيم	٧ فقرات	.٩٢
المعتقدات	٨ فقرات	.٩٣
الأعراف	٦ فقرات	.٩١
التوقعات المستقبلية	٦ فقرات	.٩٣
ثبات المقياس الكلي	٢٧ فقره	.٩٨
صنع القرار	١٣ فقرة	.٨٣

من الجدول (٢) يتضح أن معاملات الثبات لمحاور الأداة تراوح بين (٩١. -٩٣.) أما معامل ثبات الأداة كاملة فقد بلغ (٩٨.) وهي معاملات ثبات مرتفعة.

متغيرات الدراسة

المتغيرات التابعة: شملت الدراسة على متغير تابع واحد وهو تقديرات المعلمين والمعلمات لمستوى الثقافة التنظيمية وعلاقتها بصنع القرار في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم.

المتغيرات المستقلة: شملت الدراسة على المتغيرات المستقلة الآتية:

النوع الاجتماعي وله فئتان: ذكر، أنثى، و**المؤهل العلمي** وله فئتان: دبلوم - بكالوريوس، **المسمى الوظيفي** ولها فئتان: معلم أول، معلم.

عدد سنوات الخبرة في الوظيفة وله ثلاث مستويات: من (١-٥ سنوات) من (٦-١٠ سنوات) من (١١ سنة فما فوق)

الولاية ولها أربعة مستويات (خصب – دبا – بخا– مدحا).

إجراءات تطبيق الأداة: بعد التحقق من صدق صلاحية أداة الدراسة وثباتها وإخراجها بصورتها النهائية تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم عن طريق برنامج نماذج (جوجل)؛ وقد استغرقت عملية توزيع الاستبيانات واسترجاعها شهر، وكان ذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، وتم توزيع (١٣٠) استبانة عليهم.

المعالجة الإحصائية

للإجابة على أسئلة الدراسة، استخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للتحليل الإحصائي، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة بما يتوافق مع أسئلة الدراسة، والأدوات المستخدمة في الدراسة على النحو الآتي: للإجابة عن السؤال الأول، والثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمحور الثقافة التنظيمية، ومحور صنع القرار، وللإجابة عن السؤال الثالث والرابع استخدام الاختبار التائي (T-test) لمجموعتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي والمسمى الوظيفي، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) ، للكشف عن دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في متغيرات سنوات الخبرة، والولاية، للإجابة على السؤال الخامس تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين محور الثقافة التنظيمية ومحور صنع القرارات الإدارية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تضمنت الدراسة عدداً من النتائج بناء على إجابات المستجيبين وتمت مناقشة هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري ومن ثم وضع التوصيات.

إجابة السؤال الأول: ما واقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور واقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم، يبين الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة في المحاور الأربعة، والمتوسط الكلي للدراسة المتعلقة بتقديرات عينة الدراسة مرتبة تنازلياً وفق قيمة المتوسط الحسابي لكل محور والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المحاور الرئيسة للدراسة.

رقم المحور	الرتبة	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	١	القيم	٤,١٩	٠,٧	عالية
٢	٣	المعتقدات	٤,٠٣	٠,٧٣	عالية
٣	٢	الأعراف	٤,٠٧	٠,٧٩	عالية
٤	٤	التوقعات المستقبلية	٣,٨٢	٠,٨٨	عالية
		المجموع الكلي للمحاور	٤,٠٣	٠,٧٢	عالية

يتضح من الجدول (٣) أن متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس محاور واقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم تراوح بين (٣,٨٢-٤. ١٩) وهذا يعني محاور واقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم قد تراوح

بدرجة عالية. هذه النتيجة تتفق مع دراسة المطيري (٢٠١٤)؛ ودراسة الكمالي (٢٠١٥)؛ ودراسة عابدين (٢٠١٣)؛ ودراسة عليان (٢٠١٢)؛ ودراسة الكلباني (٢٠١١)؛ ودراسة بوحمد (٢٠٠٨)؛ والتي أجمعت جميعاً على امتلاك أفراد العينة للثقافة التنظيمية. بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة مومني (٢٠١٧)؛ ودراسة المطيري (٢٠١٦)؛ ودراسة أبو الوفا، سلامة حسين (٢٠١٢)؛ ودراسة (Spatzier،Galvan،٢٠١١). التي أشارت إلى درجة متوسطة في مستوى الثقافة التنظيمية عند المعلمين، وتعزى هذه النتيجة كون الثقافة التنظيمية تعد عنصراً هاماً في تكوين المنظمات تعبر عن القيم المشتركة الشاملة والاعتقادات الأساسية لكل العاملين في المؤسسة، وهي تعكس مفهوم القيم والمعايير والاتجاهات والسلوك داخل المجتمع.

كما يتضح أيضا أن من أكثر المحاور لواقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم هو **محور القيم** من حيث المتوسط الحسابي حيث جاء **في المرتبة الأولى** وبلغ متوسطة الحسابي (٤,١٩) وانحراف معياري (٠,٧) وهذا يدل أن هناك موافقة عالية، وهو دال إحصائياً، كون القيم التنظيمية تعمل على توجيه سلوك العاملين ضمن الظروف التنظيمية المختلفة، ومن هذه القيم المساواة بين العاملين، والاهتمام بإدارة الوقت، والاهتمام بالأداء، واحترام الآخرين، كما ركز نظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عمان على العديد من القيم التنظيمية وهي التعاون، والعمل بروح الفريق، والمشاركة، والابتكار والتجديد، وجودة الأداء، والتحفيز، والمساءلة. أما فيما **يتعلق بمحور الأعراف** فقد جاء **بالمرتبة الثانية**

بمتوسط حسابي (٤,٠٧) وانحراف معياري (٠,٧٩) وهو دال إحصائياً أيضاً، كون الاعراف عبارة عن معايير يلتزم بها العاملون في المنظمة على اعتبار أنها معايير مفيدة للمنظمة، وتكون هذه الأعراف غير مكتوبة وواجبة الإتباع.

جاء **محور المعتقدات المرتبة الثالثة** بمتوسط حسابي (٤,٣) وانحراف معياري (٠,٧٣) وهو دال إحصائياً، كونها عبارة عن أفكار مشتركة حول طبيعة العمل والحياة الاجتماعية في بيئة العمل، وكيفية انجازه، والمهام التنظيمية. ومن المعتقدات الأكثر أهمية المشاركة في عملية صنع القرارات، والمساهمة في العمل الجماعي، وأثر ذلك في تحقيق الأهداف التنظيمية، وتستطيع المدارس الجيدة أن تفعل الثقافة التنظيمية السائدة بالمدرسة من خلال غرس القيم والمعتقدات الجيدة في البيئة المدرسية واتخاذ الإجراءات التي تضمن اكتساب الأفراد العاملين لمثل هذه الثقافة في مجال الإدارة وعناصرها المختلفة وعمليات التعلم وما تحتاج إليه من معارف متجددة مواكبة للتطورات التربوية وما يلازمها من احتياجات للعملية التعليمية على مستوى الطالب والمعلم.

وأخيراً جاء **محور التوقعات المستقبلية** على **المرتبة الرابعة** بمتوسط حسابي (٣,٨٢) وانحراف معياري (٠,٨٨) وهو دال إحصائياً، كونها تتمثل مجموعة من التوقعات يتوقعها الفرد أو المنظمة كل منها من الآخر خلال فترة عمل الفرد في المنظمة، مثال ذلك توقعات الرؤساء من المرؤوسين، والمرؤوسين من الرؤساء، والزملاء من الزملاء الآخرين والمتمثلة بالتقدير والاحترام المتبادل، وتوفير بيئة تنظيمية ومناخ تنظيمي يساعد ويدعم احتياجات الفرد العامل النفسية والاقتصادية.

لمعرفة أهم الفقرات لكل محور تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحاور الأربعة وبشكل مستقل لكل محور حسب ترتيب المحاور في الجداول من حيث مستوى ترتيب المحاور في الأداة، وتناولت الباحثتان عرض هذه المحاور والجداول (٤)، و (٥)، و (٦) (٧) يوضح ذلك.

المحور الأول: القيم

لمعرفة مستويات فقرات هذا المحور تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول البالغ عددها (٧) فقرات كما هو موضح في الجدول (٤)

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور"القيم"

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٦	١	تتابع إدارة المدرسة بصورة مباشرة مدى التزام العاملين بالأنظمة والتعليمات	٤,٥١	٠,٩٣	عالية جداً
٢	٢	تركز إدارة المدرسة على قيم التسامح	٤,٤٤	٠,٦٨	عالية جداً
٥	٣	تتبع إدارة المدرسة أسلوب تمكين العاملين من القيام بواجباتهم	٤,٢٣	.٩١	عالية جداً
٧	٤	يتوفر في المدرسة أنظمة تحكم في أغلب جوانب المهام الوظيفية	٤,١٤	.٨٥	عالية

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٤	٥	تعتمد إدارة المدرسة قيم مؤسسية تنظم العلاقة بين المعلمين	٤,١٣	٨٨.	عالية
١	٦	توفر إدارة المدرسة مناخ تنظيمي صحي	٤,١١	.٧٩	عالية
٣	٧	تهتم إدارة المدرسة بوجهات نظر العاملين الأوائل في العمل	٤,١٠	.٩٤	عالية

يتضح من نتائج الجدول (٤) أن هناك فقرات حصلت على درجات عالية جداً وعالية من حيث متوسطاتها الحسابية، ففيما يتعلق بالفقرات العالية جداً تبين أن الفقرة"**تتابع إدارة المدرسة بصورة مباشرة مدى التزام العاملين بالأنظمة والتعليمات**"والتي كان تسلسلها (٦) في الأداة، حيث جاء في **الترتيب الأول** بأعلى وسط حسابي (**٤,٥١**)، ويفسر ذلك إلى دور مدراء المدارس في تبيان أهمية الثقافة التنظيمية وتأثيرها على المدرسة من خلال الادوار المهمة التي تؤديها والتي تساهم في تحقيق فعالية المدرسة، وتحفزهم على التعاون ومشاركتهم في صنع القرارات، وتساعدهم على التكيف مع الظروف البيئية الخارجية والداخلية للمدرسة، وغلى فهم معظم مدراء المدارس بالأنظمة والقوانين الموجودة بوزارة التربية والتعليم ومدى تطبيقها في الميدان.

المحور الثاني: المعتقدات

لمعرفة مستويات فقرات هذا المحور تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني البالغ عددها (٨) فقرات كما هو موضح في الجدول (٥)

الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور"المعتقدات"

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١٥	١	يتوفر في المدرسة مبدأ المساءلة والمحاسبة	٤,١٨	.٩٨	عالية
١١	٢	تفوض إدارة المدرسة بعض الصلاحيات للمعلمين الأوائل	٤,١٧	.٨٤	عالية
٨	٣	توجد في المدرسة رؤية مشتركة بين جميع المجالات	٤,٧	٠,٩٦	عالية
١٣	٤	تقوم إدارة المدرسة بتفويض بعض الصلاحيات للمعلمين	٤,٠٥	١,٠٠	عالية
١٢	٥	يسود في المدرسة مبدأ الثقة المتبادلة بين مجالاتها	٤,٠٣	١,٠٠	عالية
٩	٦	تنفذ إجراءات العمل في المدرسة بيسر حسب الثقافة لها	٤,٠٠	,٩٠	عالية
١٤	٧	تحرص إدارة المدرسة على تشجيع الحوار مع المعلمين	٤,٠٠	.٩٣	عالية
١٠	٨	توجد قناعات مشتركة لدى المعلمين بأهمية المشاركة في صنع القرار	٣,٨	١,٠٧	متوسطة

يتضح من نتائج الجدول (٥) أن هناك فقرات حصلت على درجات عالية ومتوسطة من حيث متوسطاتها الحسابية، فيما يتعلق بالفقرات العالية تبين أن الفقرة"**يتوفر في المدرسة مبدأ المساءلة والمحاسبة**"والتي كان تسلسلها (١٥) في الأداة، حيث جاء في **الترتيب الأول** في هذا المحور بأعلى وسط حسابي (**٤,١٨**)، إذ يتضح هنا دور المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم برغبتها في تطبيق القانون والمساءلة في الأداء في جوانب التقصير من جانب العاملين في المدرسة ولأن ذلك يساعد على تنفيذ الأعمال الإدارية بكل شفافية ووضوح ويعطي التزام للعاملين بالأدوار المناطة لهم وبالتالي يتحقق مفهوم الثقافة التنظيمية في المدارس.

المحور الثالث: الأعراف

لمعرفة مستويات فقرات هذا المحور تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث البالغ عددها (٦) فقرات كما هو موضح في الجدول (٦)

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور"الأعراف"

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٢٠	١	تشجع إدارة المدرسة المعلمين والمعلمات الذين يقدمون أفكار جديدة وبناءه لتطوير وتحسين الأداء	٤,٢	.٨٧	عالية
١٩	١	تحدد إدارة المدرسة المسؤوليات والعلاقات التنظيمية بين كافة المجالات	٤,٢	.٨٣	عالية

١٦	٢	تشجع إدارة المدرسة فلسفة الجودة في كل ما تؤديه من أعمال	٤,١	.٨٩	عالية
٢١	٣	تعطي إدارة المدرسة أهمية بالغة لمشاركة المعلمين في قرارات مجالاتهم	٤,٠	.٩٦	عالية
١٨	٤	يتم استشارة المعلمين في رسم ورؤية ورسالة المدرسة	٣,٩	١,٠٣	متوسطة
١٧	٥	يتواجد الإداريين في المدرسة قبل تواجد المعلمين	٣,٧	١,١٧	متوسطة

يتضح من نتائج الجدول (٦) أن هناك فقرات حصلت على درجات عالية ومتوسطة، من حيث متوسطاتها الحسابية، فيما يتعلق بالفقرات العالية تبين أن الفقرة"**تشجع إدارة المدرسة المعلمين والمعلمات الذين يقدمون أفكار جديدة وبناءه لتطوير وتحسين الأداء**"والتي كان تسلسلها (٢٠) في الأداة، حيث جاء في **الترتيب الأول** في هذا المحور بأعلى وسط حسابي (**٤,٢**)، ربما يعزى ذلك أن مدراء المدارس يرغبون في تشجيع المعلمين والمعلمات على تطوير افكارهم ويتبنون هذه الأفكار التي يجدون أنها تساعد على تحقيق التميز والابتكار لمدارس فعالة منتجه.

المحور الرابع: التوقعات المستقبلية

لمعرفة مستويات فقرات هذا المحور تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الرابع البالغ عددها (٦) فقرات كما هو موضح في الجدول (٧)

الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور"التوقعات المستقبلية"

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٢٢	١	تسعي إدارة المدرسة لتطوير المعلمين وتشجيع إبداعاتهم	٤,٣	.٨٧	عالية
٢٥	٢	تسعي إدارة المدرسة لتطوير مفاهيم العمل السائد	٤,٥	.٩٠٩	عالية
٢٤	٣	تتطلع إدارة المدرسة لتلبية احتياجات ومتطلبات المعلمين لتطوير العمل في المستقبل	٤,٠٢	.٨٨	عالية
٢٣	٤	توجد رؤية مشتركة بين كافة المعلمين حول ما يجب أن تكون علية المدرسة مستقبلا	٣,٨	١,٠٥	متوسطة
٢٧	٥	تتطلع إدارة المدرسة بتطوير علاقة المعلمين مع ذوي الاختصاص من مدارس أخرى على مستوى السلطنة	٣,٥	١,٠٤	متوسطة
٢٦	٦	تسعي إدارة المدرسة دوما لتلبية ما يتوقعه المعلم من الوزارة من علاوات وحوافز ومكافآت	٣,٤	١,٢	متوسطة

يتضح من نتائج الجدول (٧) أن هناك فقرات حصلت على درجات عالية، ومتوسطة من حيث متوسطاتها الحسابية، فيما يتعلق بالفقرات العالية تبين أن الفقرة"تسعي إدارة المدرسة لتطوير المعلمين وتشجيع إبداعاتهم"والتي كان تسلسلها (٢٢) في الأداة، حيث جاء في الترتيب الأول في هذا المحور بأعلى وسط حسابي (٤,٣)، ويمكن تفسير ذلك إلى اهتمام إدارات المدارس بتشجيع الموظفين على التغيير والتجديد وتسعى لتطوير مفاهيم العمل

والارتقاء نحو الأفضل بما يلاءم ابداعات الموظفين وأفكارهم نحو التجديد والابتكار.

إجابة السؤال الثاني: ما واقع صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم، يبين الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً وفق قيمة المتوسط الحسابي للمحور.

الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور"صنع القرار"

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٣٤	١	توفر إدارة المدرسة معلومات كافية للمعلمين تمكنهم من أداء أعمالهم	٤,٠٦	.٩٩	عالية
٣١	٢	توجد جودة عالية عند اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل	٣,٩٤	.٩١	عالية
٣٠	٣	توجد مرونة في المدرسة تسمح بمشاركة المعلمين الأوائل وتحقيق المركزية	٣,٨٩	١,٠٠	عالية
٣٩	٤	تؤثر ثقافة المنظمة السائدة في المدرسة على جودة القرار	٣,٨٦	.٩٢	عالية

٤٠	٥	يعطي المعلمين والمعلمين الأوائل صلاحيات تساعد على صنع القرار المناسب في البيئة المدرسية	٣,٧٥	١,٢٣	عالية
٢٩	٦	تمارس إدارة المدرسة الديمقراطية أثناء صنع القرارات التربوية	٣,٧٢	١,١٤	عالية
٣٧	٧	تؤدي الضغوط المهنية إلى اتخاذ قرارات غير صائبة	٣,٦٧	١,١٠	عالية
٣٨	٨	توجد في المدرسة مرونة تنظيمية تؤدي إلى مرونة وجودة اتخاذ القرار	٣,٦٦	١,٠٨	عالية
٣٣	٩	توجد مشاركة بين إدارة المدرسة والمعلمين في جميع المجالات بتعديل الخطط الدراسية	٣,٦٣	١,٢٠	عالية
٢٨	١٠	يلاحظ قلة وعي المعلمين بمفهوم صنع القرار التربوي	٣,٦١	١,٠٥	عالية
٣٥	١١	يتأثر اتخاذ القرارات في المدرسة بالعلاقات الشخصية بين الرؤساء والمرؤوسين	٣,٥٥	١,٢	عالية
٣٢	١٢	يشارك المعلمين في القرارات المتعلقة بتغير المناهج الدراسية المختلفة	٣,٢٣	١,٤٢	متوسطة
٣٦	١٣	تتخذ إدارة المدرسة قرارات عشوائية بسبب قلة مشاركة المعلمين والمعلمين الأوائل في صنع القرار	٣,١٣	١,١٩	متوسطة

يتضح من نتائج الجدول (٨) أن هناك فقرات حصلت على درجات عالية ومتوسطة من حيث متوسطاتها الحسابية، فيما يتعلق بالفقرات العالية تبين أن الفقرة"**توفر إدارة المدرسة معلومات كافية للمعلمين تمكنهم من**

أداء أعمالهم"والتي كان تسلسلها (٣٤) في الأداة، حيث جاء في **الترتيب الأول** في هذا المحور بأعلى وسط حسابي (٤,٠٦)، ربما يرجع ذلك إلى سياسة إدارات المدارس بأهمية مشاركة المعلمين والمعلمات في القضايا المدرسية، وتوضيح لهم كل ما هو جديد تساعدهم على العمل بكل سهولة ويسر، لأنها على يقين بأهمية توفر المعلومات للمعلمين والمعلمات لأن كلما توفرت معلومات كافية عن أي مشكلة أو عمل في المدرسة كلما ساعد على اتخاذ القرار المناسب.

إجابة السؤال الثالث: هل يختلف واقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة في الوظيفة، والولاية؟

للإجابة عن السؤال الثالث، تم استخدام الاختبار التائي (T-test) لمجموعتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق وفقاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي) بينما استخدم اختبار تحليل التباين الآحادي لحساب دلالة الفروق وفقا لمتغيرات (سنوات الخبرة، والولاية)

فبالنسبة لمتغير **النوع الاجتماعي** (ذكر، أنثى) أشارت نتائج الاختبار التائي (ت) لمجموعتين مستقلتين إلى عدم وجود دلالة فروق لواقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم في هذا المتغير، حيث بلغت قيمة ت (١٥٤.) بدلالة إحصائية (٠,٦٨) والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) نتائج اختبار (ت) لدلالة متغير النوع الاجتماعي لواقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم

المحاور	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
القيم	ذكر	٣٨	٢٩,٥	٦,٢	.٣٨٣	.٨٦
	أنثي	٩٢	٢٩,١	٤,٦		
المعتقدات	ذكر	٣٨	٣٢,٢	٦,٧٥	.٠٢٥	.٨٠٦
	أنثي	٩٢	٣٢,٢	٥,٣٩		
الأعراف	ذكر	٣٨	٢٤,٢	٥,٠١٦	-٣٥٠	.٤١٥
	أنثى	٩٢	٢٤,٢	٤,٦٠		
التوقعات المستقبلية	ذكر	٣٨	٢٣,٢	٥,٩٦	.٤٧٨	.٥٣٨
	أنثى	٩٢	٢٢,٧	٤,٩٧		
متوسط المجموع الكلي	ذكر	٣٨	١٠٩,٣	٢٢,٧	.١٥٤	.٨٦٨
	أنثي	٩٢	١٠٨,٧	١٧,٨		

فبالنسبة لمتغير **المؤهل العلمي** (دبلوم، بكالوريوس) أشارت نتائج الاختبار التائي (ت) لمجموعتين مستقلتين إلى عدم وجود دلالة فروق في واقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم في هذا المتغير، حيث بلغت قيمة ت (**٤٦٣. –**) بدلالة إحصائية (**,٧٠٠**) والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) نتائج اختبار (ت) لدلالة متغير المؤهل العلمي لواقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم

المحاور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
القيم	دبلوم	١٤	٢٩,٠٧	٤,١٠	-١,٨٠	.٨٧١
	بكالوريوس	١١٦	٢٩,٣	٥,٢٩٨		
المعتقدات	دبلوم	١٤	٣٠,٥٠	٥,٣٣	-١,٢١٠	.٨٣٧
	بكالوريوس	١١٦	٣٢,٤	٦,٨٣		
الأعراف	دبلوم	١٤	٢٣,٨٥	٤,٤١	-.٤٨٣	.٧٤٧
	بكالوريوس	١١٦	٢٤,٥٠	٤,٨٠		
التوقعات المستقبلية	دبلوم	١٤	٢٣,٢١	٥,٣٨	.٢٤١	.٢٣٢
	بكالوريوس	١١٦	٢٢,٦٥	٥,٢٧		
متوسط المجموع الكلي	دبلوم	١٤	١٠٦,٦	١٧,٣٨	-.٤٦٣	,٧٠٠
	بكالوريوس	١١٦	١٠٩,١٨	١٩,٥٧		

فبالنسبة لمتغير **المسمى الوظيفي** (معلم أول، معلم) أشارت نتائج الاختبار التائي (ت) لمجموعتين مستقلتين إلى عدم وجود دلالة فروق في واقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم في هذا المتغير، حيث بلغت قيمة ت (**٢,٠٣**) بدلالة إحصائية (**٠,٨٧**) والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١) نتائج اختبار (ت) لدلالة متغير المسمى الوظيفي لواقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم

المحاور	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
القيم	معلم أول	١٥	.٣١	٤,٩٩	١,٥٦	.٩٤٢
	معلم	١١٥	٢٩,٠	٥,١٥		
المعتقدات	معلم أول	١٥	٣٥,٨	٤,٨٥	٢,٦١	.٦٣٣
	معلم	١١٥	٣١,٨	٥,٧٦		
الأعراف	معلم اول	١٥	٢٦,٧	٣,٤٩	٢,١	.٣٢١
	معلم	١١٥	٢٤,١	٤,٨٢		
التوقعات المستقبلية	معلم أول	١٥	٢٥,٦	٥,٣	٢,٢٠	.٧٢٨
	معلم	١١٥	٢٢,٥	٥,٢		
متوسط المجموع الكلي	معلم أول	١٥	١١٩,٥	١٧,٧	٢,٠٣	٠,٨٧
	معلم	١١٥	١٠٧,٥	١٩,١		

للإجابة عن متغير"**سنوات الخبرة**"تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) وحساب قيمة"ف"ودلالتها لتحديد الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لكل محور من المحاور المختلفة لواقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم، ولمتوسط المجموع الكلي للمحاور وفقاً لمتغير **سنوات الخبرة**. والجدول (١٢) يوضح هذه النتائج.

جدول (١٢) نتائج اختبار ANOVA وقيمة"ف"ودلالتها لتقدير أفراد العينة لدرجة كل محور من المحاور المختلفة لواقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم، ولمتوسط المجموع الكلي للمحاور وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
القيم	بين المجموعات	٩,120	٢	4.458	.١٢٣	٢,٣١
	ضمن المجموعات	6332	١٢٧	٣٧١,٤		
	المجموع الكلي	٣٤,٧	١٢٩			
المعتقدات	بين المجموعات	٤٧,٢	٢	٢٣,٦	.٦٩	.٤٩٩
	ضمن المجموعات	٤٢٩,٣	١٢٧	٣٣,٧		
	المجموع الكلي	٤٣٣,٥	١٢٩			
الأعراف	بين المجموعات	٣٢,١	٢	١٦,٠٦	,٧٠	.٤٩
	ضمن المجموعات	٢٨٨,٨	١٢٧	٢٢,٧		

	المجموع الكلي	٢٩١,٠	١٢٩			
التوقعات المستقبلية	بين المجموعات	٦١,١	٢	٣٠,٥	١,١٠	.٣٣
	ضمن المجموعات	٣٥١,٤	١٢٧	٢٧,٦		
	المجموع الكلي	٣٥٧,٤	١٢٩			
متوسط المجموع الكلي	بين المجموعات	٩١٦,٨	٢	٤٥٨,٤	١,٢	.٢٩
	ضمن المجموعات	٤٧,١	١٢٧	٣٧,١		
	المجموع الكلي	٤٨٠,٨	١٢٩			

للإجابة عن متغير"**الولاية**"تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) وحساب قيمة"ف"ودلالتها لتحديد الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لكل محور من المحاور المختلفة لواقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم، ولمتوسط المجموع الكلي للمحاور وفقاً لمتغير **الولاية**. والجدول (١٣) يوضح هذه النتائج.

جدول (١٣) نتائج اختبار ANOVA وقيمة"ف"ودلالتها لتقدير أفراد العينة لدرجة كل محور من المحاور المختلفة لواقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم، ولمتوسط المجموع الكلي للمحاور وفقاً الولاية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
القيم	بين المجموعات	٤٣٢,٩	٣	٤٤,١	٥,٩٣	.٠٠١
	ضمن المجموعات	٣٠١,٥	١٢٤	٢٤,٣		
	المجموع الكلي	٣٤٤,٥	١٢٧			
المعتقدات	بين المجموعات	٤٣٥,٥	٣	١٤٥,١	٤,٦٢	.٠٠٤
	ضمن المجموعات	٣٨٩,٥	١٢٤	٣١,٤		
	المجموع الكلي	٤٣٢,١	١٢٧			
الأعراف	بين المجموعات	٣٨٧,٧	٣	١٢٩,٢	٦,٤٠	,٠٠٠
	ضمن المجموعات	٢٥٠,٢	١٢٤	٢٠,١٩		
	المجموع الكلي	٢٨٩,١	١٢٧			

التوقعات المستقبلية	بين المجموعات	٤١٤,٩		٣	١٣٨,٣	٥,٤٥
	ضمن المجموعات	٣١٤,٢		١٢٤		
	المجموع الكلي	٣٥٥,٥		١٢٧		
متوسط المجموع الكلي	بين المجموعات	٦٥٣,٠	٣	٢١٧,٣	٦,٥٣	٠,٠٠٠
	ضمن المجموعات	٤١٣,٦	١٢٤			
	المجموع الكلي	٤٧٩,٧	١٢٧			

تشير نتائج الجداول (٩) (١٠) (١١) (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لواقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم، تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة، اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مومني (٢٠١٧)؛ ودراسة المطيري (٢٠١٦)؛ ودراسة عابدين (٢٠١٣)؛ ودراسة وعليان (٢٠١٢)؛ ودراسة الكلباني (٢٠١١)؛ ودراسة بوحمد (٢٠٠٨) والتي اشارت إلى أن هذه المتغيرات ليس له أثر في الثقافة التنظيمية. وقد يرجع السبب في عدم فروق في هذه المتغيرات من وجهة نظر الباحثتان إلى أن الظروف التي تتعرض اليها مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة

مسندم تكاد تكون واحدة على الرغم من درجة تفاوتها بين حاملين شهادة الدبلوم أو شهادة البكالوريوس كون القوانين والأنظمة المتعلقة بالثقافة التنظيمية والبيئة والظروف المحيطة هي نفسها للجميع دون استثناء.

كما أن متغير المسمى الوظيفي (معلم أول، معلم) لا يؤثر في الثقافة التنظيمية، إذ ان كلاً منهم لديه من المهام والمسؤوليات ما يجعلهم يقومون بمجموعة من الأعمال يسعون من خلالها التميز في الأداء، فضلاً عن طبيعة علاقاتهم الوظيفية مع الآخرين في ميدان العمل بغض النظر عن مسمياتهم أو تخصصاتهم الوظيفية. كما أن المعلمين والمعلمات يمتلكون مستوى واحداً من الثقافة التنظيمية بغض النظر عن مدة عملهم في المدرسة، لأنهم يمارسون نفس المهام والواجبات الملقاة على عاتقهم دون تمييز، فضلاً عن أنهم يمثلون شريكاً واحداً في العملية التعليمية. بينما يشير الجدول (١٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الولاية كون أن الطبيعة للولايات مختلفة من حيث عدد السكان والبنية الأساسية والطبيعة الجبيلية للولايات مختلفة على الرغم من أن القوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة من وزارة التربية والتعليم بالسلطنة هي مركزية للجميع دون استثناء.

إجابة السؤال الرابع: هل يختلف واقع صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة في الوظيفة، والولاية؟

للإجابة عن السؤال الرابع، تم استخدام الاختبار التائي (T-test) لمجموعتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق وفقاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي) واستخدام اختبار تحليل التباين الآحادي لحساب دلالة الفروق وفقا لمتغيرات (سنوات الخبرة في الوظيفة، والولاية)

فبالنسبة لمتغير **النوع الاجتماعي** (ذكر، أنثى) أشارت نتائج الاختبار التائي (ت) لمجموعتين مستقلتين إلى عدم وجود دلالة فروق في واقع صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم باختلاف هذا المتغير، حيث بلغت قيمة ت (**.٣٩٧**) بدلالة إحصائية (**.٥٨٣**) والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) نتائج اختبار (ت) لدلالة متغير النوع الاجتماعي لواقع صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم

المحاور	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
صنع القرار	ذكر	٣٨	٤٧,٩	٨,٧٣	.٣٩٧	.٥٨٣
	أنثي	٩٢	٤٧,٢	٨,١٧		

فبالنسبة لمتغير **المؤهل العلمي** (دبلوم، بكالوريوس) أشارت نتائج الاختبار التائي (ت) لمجموعتين مستقلتين إلى وجود فروق في واقع صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم باختلاف هذا المتغير، حيث بلغت قيمة ت (.٣٩٧) بدلالة إحصائية (.٥٨٣) والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥) نتائج اختبار (ت) لدلالة متغير المؤهل العلمي لواقع صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم

المحاور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
صنع القرار	دبلوم	١٤	٤٢,٥	١٥,١٠	-٢,٤١	,٠,٣٠
	بكالوريوس	١١٦	٤٨,٠	٧,٩١		

فبالنسبة لمتغير **المسمى الوظيفي** (معلم أول، معلم) أشارت نتائج الاختبار التائي (ت) لمجموعتين مستقلتين إلى عدم وجود دلالة فروق في واقع صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم باختلاف هذا المتغير، حيث بلغت قيمة ت (-٢,٤١) بدلالة إحصائية (,٠,٣٠) والجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦) نتائج اختبار (ت) لدلالة متغير المسمى الوظيفي لواقع صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم

المحاور	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
صنع القرار	معلم أول	١٥	٤٨,٤	٨,٠٦	,٤٦٠	,٩٠٠
	معلم	١١٥	٤٧,٣	٨,٠٣		

للإجابة عن متغير"**سنوات الخبرة**"تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) وحساب قيمة"ف"ودلالتها لتحديد الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لكل محور من المحاور

المختلفة لواقع صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم باختلاف هذا المتغير، والجدول (١٧) يوضح هذه النتائج.

جدول (١٧) نتائج اختبار ANOVA وقيمة"ف"ودلالتها لتقدير أفراد العينة لدرجة كل محور من المحاور المختلفة لواقع صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم باختلاف"متغير سنوات الخبرة"

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
صنع القرار	بين المجموعات	٣٩٢,٨	٢	١٩٦,٤	٢,٩	٠,٠٥
	ضمن المجموعات	٨٥١,٥	١٢٧	٦٧,٠		
	المجموع الكلي	٨٩١,٢	١٢٩			

للإجابة عن متغير"**الولاية**"تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) وحساب قيمة"ف"ودلالتها لتحديد الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم باختلاف هذا المتغير، والجدول (١٨) يوضح هذه النتائج.

جدول (١٨) نتائج اختبار ANOVA وقيمة"ف"ودلالتها لتقدير أفراد العينة لدرجة كل محور من المحاور المختلفة لواقع صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم باختلاف متغير"الولاية"

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
صنع القرار	بين المجموعات	٧٧,٦	٢	٢٥٨,٧	٣,٩	,٠١٠
	ضمن المجموعات	٨١٣,٧	١٢٧	٦٥,٥		
	المجموع الكلي	٨٩٠,٩	١٢٩			

تشير نتائج الجداول (١٤) (١٦) (١٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لواقع صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم، تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة، وربما تفسر الباحثتان ذلك إلى غياب اللامركزية ووجود المركزية واقصاء العاملين على اختلاف خبراتهم في كل المدارس من المشاركة في صنع القرارات، وقلة مشاركتهم في صنع القرارات المدرسية خاصة أن المعلمين هم المنفذين لأي سياسة تعليمية وهم القائمين على العملية التعليمية ومن الضروري اشراكهم في القرارات. بينما تشير الجداول (١٥) و (١٨) إلى وجود فروق تعزي إلى متغيرات المؤهل العلمي، والولاية، اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة مومني (٢٠١٧)؛ ودراسة المطيري (٢٠١٦) وقد يرجع

السبب في ذلك من وجهة نظر الباحثتان إلى أن الظروف التي يتعرض لها المعلمين والمعلمات تكاد تكون واحدة على الرغم من درجة تفاوتها بين حاملي المؤهلات العلمية، وكون القوانين والأنظمة المتعلقة بالثقافة التنظيمية والبيئة والظروف المحيطة هي نفسها للجميع دون استثناء. (هذا التفسير موجود يمكن للمحكم الرجوع الية)

إجابة السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين الثقافة التنظيمية وعملية صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم؟

للإجابة عن السؤال الخامس تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين محور الثقافة التنظيمية ومحور صنع القرار، كما هو موضح في الجدول (١٩)

جدول (١٩) يوضح معاملات الارتباط بين محور الثقافة التنظيمية ومحور صنع القرار في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم

المتغيرات		الثقافة التنظيمية	صنع القرار
الثقافة التنظيمية	ارتباط بيرسون	١,٠٠٠	.٧٤١**
	القيمة الجدولية		
صنع القرار	ارتباط بيرسون	.٧٤١**	١,٠٠٠
	القيمة الجدولية	,٠٠٠	

معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٩) أن قيمة الارتباط كانت (٠,٧٤) وهي قيمة ارتباط جيدة، وهو دال احصائيا عند مستوى ٠,٠١. مما يشير إلى وجود علاقة عالية وجيدة بين مستوى الثقافة التنظيمية وصنع القرارات الإدارية لدى مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة البلوي (٢٠١٧)؛ ودراسة الكمالي (٢٠١٥)؛ ودراسة عليان (٢٠١٢). وعليه تستنتج الباحثتان أن كلما أرتفع مستوى الثقافة التنظيمية ارتفعت درجة صنع القرارات التربوية الفعالة وأن الاهتمام بالثقافة التنظيمية وصنع القرارات الإدارية لدى مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم يعد من اهم المجالات التي ينبغي الاهتمام بها، لما لهما من أهمية في تحسين مستوى الاداء، وزيادة الفاعلية في تطوير الأداة، وبالتالي فكلما كانت العلاقة إيجابية بين المتغيرين كلما كانت درجة تفعيل الثقافة التنظيمية مع صنع القرارات الإدارية موجبة وهذا يعتبر مؤشراً على تفوق المدارس وتميزها في العمل.

ملخص لأبرز نتائج البحث

- إن هناك موافقة بدرجة عالية في جميع محاور الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم.

- وأن محور القيم قد حصل على الرتبة الأولى وبدرجة عالية لمحاور الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم يليه محو الأعراف ثم محو المعتقدات وفي المرتبة الأخيرة حصل محور التوقعات المستقبلية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع الثقافة التنظيمية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم تعزى لمتغير الولاية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والمسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع صنع القرارات الإدارية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم تعزى لمتغير المؤهل العلمي والولاية.

- توجد علاقة عالية وجيدة بين مستوى الثقافة التنظيمية وصنع القرارات الإدارية لدى مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم.

* * *

التوصيات

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي الباحثتان بالآتي:

١- توصي الدراسة بضرورة إشراك المعلمين في رؤية المدرسة وتنفيذ أهدافها.

٢- توصي الدراسة بضرورة مشاركة المعلمين في صنع القرار قبل اتخاذه.

٣- توصي الدراسة بأعطاء دورات تدريبية للمعلمين كافة من أجل تبصيرهم بأهمية الثقافة التنظيمية وصنع القرارات الإدارية لزيادة الادراك نحو المعرفة والممارسة.

٤- تقترح الدراسة إجراء دراسات أخرى للثقافة التنظيمية وتتناول متغيرات لم تتناولها الدراسة الحالية، أو دراسات أخرى مثل: الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية في المحافظات العامة للتربية والتعليم بمحافظات سلطنة عمان.

* * *

المراجع

- أبو الوفا، جمال حسين، سلامه، عبدالله، حنان. (٢٠١٢). دراسة تحليلية للثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية وتأثيرها على عملية صنع القرار التربوي، ***مجلة كلية التربية، بنها***، ع (٩١) ٢٦٩-٢٨٣.
- أبو بكر، مصطفى. (٢٠٠٠). ***الفكر الاستراتيجي وإعداد الخطة الاستراتيجية***، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- أحمد، إبراهيم. (٢٠٠٣). ***الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق***. (ط١). مكتبة المعارف، الاسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- بطاح، أحمد. (٢٠٠٦) قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، ط١، دار الشروق، عمان، الأردن.
- البلوي، عبير. (٢٠١٧). ***الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة البلقاء وعلاقتها بدرجة ممارسة المديرين لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين.*** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- بوحمد، خالد. (٢٠٠٨). ***تصورات مديري المدارس الثانوية ومعلميها للثقافة التنظيمية في وزارة التربية والتعليم في الكويت***. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- حريم، حسين. (٢٠٠٤). ***السلوك التنظيمي***: سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الرواشدة، خلف. (٢٠٠٧). ***صناعة القرار المدرسي والشعور بالأمن والانتماء التنظيمي***، ط١، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- سلامة، عبدالعظيم حسين. (٢٠٠٦). ***ديناميات وأخلاقيات صنع القرار***. (ط١). دار النهضة العربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- شاين، إدجار. (٢٠١١). ***الثقافة التنظيمية والقيادة***، ترجمة محمد الأصبحي وشحاته وهبي، معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- الطويل، هاني. (٢٠٠٦). ***الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق***. (ط٣). دار وائل للطباعة والنشر، عمان.
- عابدين، محمد. (٢٠١٣). مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية في محافظة القدس كما يراهُ الإداريون والمعلمون. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، جامعة البحرين، البحرين، المجلد (١٤) العدد (١) ص٤٢-٧٠,
- عبدا الإله، سمير، يوسف محمد. (٢٠٠٦). ***واقع الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة وأثرها على مستوى التطوير التنظيمي للجامعات، دراسة مقارنة***. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- العساف، صالح. (٢٠٠٠). ***المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية***، ط١، دار الزهراء، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- عليان، ديمة. (٢٠١٢). ***الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية والعلاقة بينهما من وجهة نظر المعلمين في محافظتي القدس ورام الله والبيرة***. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- عليوه، السيد. (٢٠٠١). ***تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد***، أيتراك للطباعة والنشر والتوزيع. (ط٢). القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- العميان، محمود سلمان. (٢٠٠٥). ***السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال***، (ط٦). دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العنزي، فهد. (٢٠١٧). الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين وتصور مقترح لها، ***المجلة التربوية الدولية المتخصصة***، دار سما للدراسات والأبحاث، مجلد (٦). ع (١) ص ٢٨٣-٢٩٧.
- الفراج، أسامة. (٢٠١١). نموذج مقترح لخصائص الثقافة التنظيمية الملائمة في مؤسسات القطاع العام، ***مجلة العلوم الاقتصادية والقانونية***، دمشق، سوريا، مجلد (٢٧) العدد (١) ص١٥٥-١٨٤.

- القريوتي، محمد. (٢٠٠٠). السلوك التنظيمي: ***دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة***، دار الشروق، عمان، الأردن.
- الكلباني، سالم. (٢٠١١). ***واقع الثقافة التنظيمية للمديرية العامة للمدارس الخاصة بسلطنة عمان في ضوء تطبيق معايير الجودة الشاملة***. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.
- الكمالي، عبدالله، . (٢٠١٥). ***الثقافة التنظيمية وعلاقتها بصنع القرار التربوي في مدارس التعليم العام بدولة الكويت***. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- المرسي، جمال. (٢٠٠٦). ***إدارة الثقافة التنظيمية والتغيير***، الدار الجامعية، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- المطيري، سعد. (٢٠١٤) ***أنماط الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم العام في الهيئة الملكية بالجبيل من وجهة نظر المعلمين***. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية.
- المطيري، ماجد. (٢٠١٦). ***مستوى الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت***. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- مومني خالد. (٢٠١٧). مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية في محافظة عجلون في الأردن من وجهة نظر المعلمين، ***مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية***، جامعة الزرقاء، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٧). ***الإحصائيات الخاصة بإعداد المعلمين والمعلمات***، المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم، سلطنة عمان.

-Eline ،Zitener ،(2014). ***Organizational Culture & The Impact on Decision making in A post- Secondary Educational Institution*** ،(Unpublished Master Thesis). Pepperdine University ،USA .

-Karen ،Nobles ،B. ،(2002). **public School District Organizational culture & Descision Making: An African- American Female Perspective. (**Unpublished PhD Dissertation). University of Texas At Aust ،USA .

-Kekale ،Cervai. (2007). ***Features of Organisational Culture in European Schools with a focus on the different approaches of Total Quality Management.*** Culture Life Long Learning Programmer .

-Mcshane ،L. & Von Glinow ،A. (2005). **Organizational behavior (3rd edition)**. New York: Mcgraw- Hill .

-Bogler & A. Somech ،(2005). Organizational Citizenship Behavior in School How Does it Relate to Participation in Decision Making? ***Journal of Educational Administration*** Vol 43 ،No 5 ،pp420-438 .

-Galvanetal ،(2011). Perceived norms and social values to capture School culture in elementary and middle School ،***Journal of Applied Developmental Psycholigy***،٣٢ ،p346-353

-Isiki ،A & Gursel ،M. (2013). Organizational Culture in a Successful primary School: An Ethnographic Case Study. ***Educational Consultancy and Research Center*** ،Educational Sciences: Theory & Practice .(١) ١٣ ،

* * *

administrative practices of the principals of public schools from the perspective of teachers in Jerusalem, Ramallah and Al-Bireh governorates. (Unpublished MA Thesis). An-Najah National University, Nablus, Palestine.

Eliwa, Elsaid (2001). Develop leadership skills for new managers, ITrac for printing, publishing and distribution. (2nd edition). Cairo, Arab Republic of Egypt.

Elumyan, Mahmoud Salman. (2005). Organizational Behavior in Business Organizations, (6th edition). Wael for Publishing & Distribution, Amman, Jordan .

Al-Enzi, Fahd. (2017). Organizational Culture in Secondary Schools in Hail City According to Teachers and a Proposed Perspective, International Specialized Educational Journal, Dar Sama for Studies and Research, Vol (6). (1st edition) pp. 283-297.

Al-Farraj, Osama. (2011). A Proposed Model for the Characteristics of Appropriate Organizational Culture in Public Sector Institutions, Journal of Economic and Legal Sciences, Damascus, Syria, Volume (27) No. (1), pp. 155-184.

Al-Qaryouti, Mohammad. (2000). Organizational Behavior: A Study of Individual and Group Human Behavior in Different Organizations, Dar Al Shorouk, Amman, Jordan.

Kittani, Munther. (2008). School Administration (1st edition). Dar Al-Manaaj Publishing & Distribution, Amman, Jordan .

Al-Kalbani, Salem. (2011). The reality of the organizational culture of the Directorate General of Private Schools in the Sultanate of Oman in light of the application of total quality standards. Sultan Qaboos University, Muscat, Oman.

Al-Kamali, Abdullah, (2015). Organizational culture and its relationship to educational decision-making in public education schools in the State of Kuwait (unpublished PhD thesis). Cairo University, Arab Republic of Egypt.

Al-Morsi, Jamal. (2006). Management of Organizational Culture and Change, Al-Dar Al-Jami'iyah, Alexandria, Egypt .

Al-Mutairi, Saad. (2014) Patterns of Organizational Culture in General Education Schools at the Royal Commission for Jubail from the Teachers' Perspective. (Unpublished MA thesis). King Faisal University, Al-Ahsa, Saudi Arabia .

Al-Mutairi, Majed. (2016). The level of organizational culture of secondary school principals in the State of Kuwait. (Unpublished MA thesis). Al-Bayt University, Mafraq, Jordan.

Moumni Khaled. (2017). Level of Organizational Culture in Secondary Schools in Ajloun Governorate, Jordan from the Teachers' Perspective, Zarqa Journal for Research and Humanities, Zarqa University, Jordan .

Ministry of Education. (2017). Statistics on Preparation of Teachers, Musandam Governorate, Sultanate of Oman.

List of References:

Abu al-Wafa, Jamal Hussein and Salama, Abdullah, Hanan. (2012). An analytical study of the organizational culture of the educational institution and its impact on the educational decision-making process, Journal of the Faculty of Education, Banha, issue (91) 269-283.

Abu Bakr, Mustafa. (2000). Strategic Thought and the Preparation of the Strategic Plan, Al-Dar Al-Jami'iyah for Printing, Publishing and Distribution, Cairo, Egypt .

Ahmad, Ibrahim. (2003). Educational management between theory and practice. (1st edition). Al-Maarif, Alexandria, Egypt.

Battah, Ahmed. (2006). Contemporary Issues in Educational Administration, 1st edition, Dar Al-Shorouk, Amman, Jordan.

Al-Buluwi, Abeer. (2017). Organizational culture in public secondary schools in Balqa governorate and its relation to the degree of principals 'practice of ethical decision making from teachers' point of view. Unpublished MA thesis. Middle East University, Amman, Jordan.

Buhamad, Khaled. (2008). Perceptions of Principals and Teachers of Organizational Culture at the Ministry of Education in Kuwait (Unpublished MA Thesis). Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

Hareem, Hussein. (2004). Organizational Behavior: Behavior of Individuals and Groups in Business Organizations, Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Rawashdeh, behind. (2007). School Decision Making and Feeling of Security and Organizational Affiliation, 1st edition, Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Salama, Abdul Azim Hussain. (2006). Dynamics and Ethics of Decision Making. Dar Alnahda Alarabia, Cairo, Egypt.

Shein, Edgar. (2011). Organizational Culture and Leadership, Translated by Mohammad Al-Asbahi and Shehata Wahbi, Institute of Public Administration, Riyadh, Saudi Arabia.

Taweel, Hani. (2006). Educational management concepts and prospects. (3rd edition). Wael Printing and Publishing House, Amman.

Abdeen, Mohammad. (2013). Level of organizational culture in secondary schools in Jerusalem governorate as perceived by administrators and teachers. Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, Bahrain, Volume (14) Issue (1) pp. 42-70 .

Abdallah, Samir, Youssef Mohamed (2006). The reality of the organizational culture prevailing in Palestinian universities in the Gaza Strip and its impact on the level of organizational development of universities, a comparative study. (Unpublished MA Thesis). Faculty of Commerce, Islamic University, Gaza, Palestine .

Al-Assaf, Saleh. (2000). Introduction to Research in Behavioral Sciences, 1st edition, Dar El Zahraa, Cairo, Egypt.

Olayan, Dima. (2012). Relationship between the organizational culture and

Organizational Culture and its Relationship with Administrative Decision Making in Schools of General Directorate of Education in Musandam Governorate

Dr. Hamda Hamed Ibn Hilal Al-Saadi
Department of Educational Administration
Al-Rustaq College of Education

Halima Abdullah Ibn Ali Alkamzari
General Directorate of Education in Musandam Governorate
Ministry of Education

Abstract:

The study aimed to identify the level of organizational culture and its relationship to administrative decision-making in the schools of the General Directorate of Education in Musandam Governorate, and to identify the impact of variables related to the study. To achieve the objectives of the study the correlative approach is used. A questionnaire consisting of 40 items is administered to 130 teachers and is then analyzed using the appropriate statistical methods. The results of the study showed that the teachers of the General Directorate of Education in Musandam Governorate are aware of the importance of organizational culture at a very high level and the importance of the decision-making axis at a high level. The results indicated that there is a high and good relationship between the level of organizational culture and decision-making in the schools of the General Directorate of Education in Musandam Governorate. In the light of the results, the study proposed a number of recommendations, including: the involvement of teachers in developing the vision of the school and the implementation of its objectives, and the engagement of teachers in decision-making processes.

key words: Organizational Culture, Decision Making, Musandam Governorate

واقع التربية القيميّة لطالبات كلية التربية بالجامعات العربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
(منظور إسلامي تربوي)

د. نوف بنت محمد الدوسري

قسم أصول التربية- كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

واقع التربية القيميّة لطالبات كلية التربية بالجامعات العربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (منظور إسلامي تربوي)

د. نوف بنت محمد الدوسري
قسم- أصول التربية- كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

تاريخ تقديم البحث: ٢٥/ ١٢/ ١٤٤٠ هـ تاريخ قبول البحث:٢٨/ ٣/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

استهدف البحث الكشف عن واقع التربية القيمية لطالبات كلية التربية بالجامعات العربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من منظور إسلامي تربوي ؛ ولتحقيق ذلك الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي فطُبقت أداة البحث : الاستبانة بهدف التعرّف إلى آراء أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات العربية ، وقد طبّقت الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بالرياض ، وجامعة عين شمس في جمهورية مصر العربية ، وجامعة محمد الخامس في المغرب، حيث بلغ عدد أفراد العينة (٦٩) عضوا ، للكشف عن واقع قيم : الصدق وتحمل المسؤولية والإحسان لدى طالبات هذه الكليات. وقد كشفت نتائج البحث عن: ارتفاع نسب موافقة أعضاء هيئة التدريس على العبارات المطروحة في المحور المتعلق بقيمة الصدق حيث تراوحت بين ٧٠.% لأقل قيمة ونسبة ٨٧٪ لأعلى استجابة ، بما يعني توفر هذه القيمة لدى طالبات الجامعات العربية، كما كشفت النتائج عن ارتفاع نسب موافقة أعضاء هيئة التدريس على العبارات المطروحة في المحور المتعلق بقيمة تحمل المسئولية حيث تراوحت بين ٥٣.% لأقل قيمة ونسبة ٨٠٪ لأعلى استجابة ، بما يعني توفر هذه القيمة لدى طالبات الجامعات العربية بدرجة مناسبة ، وفي محور الإحسان جاءت النسب المئوية لست عبارات أعلي من ٧٥٪، مما يدل علي أن معظم أفراد العينة قد وافقوا بدرجة كبيرة علي هذه العبارات بينما وافق معظم أفراد العينة علي بقية العبارات بدرجة متوسطة حيث كانت النسب المئوية من أقل من ٧٥٪ وحتى ٥٠٪.

ومن أبرز توصيات البحث: أن يعمل أعضاء هيئة التدريس في تخصص أصول التربية على توظيف محتوى المقررات التي يدرّسونها بما تشمله من قيم تنبع من منظور إسلامي في تنمية تلك القيم لدى الطلاب والطالبات.، ومن أهم المقترحات: استشراف الواقع القيمي في ظل متطلبات وتطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر التربويين وصنّاع القرار التربوي.

الكلمات المفتاحية: التربية القيمية – طالبات كليات التربية – القيم الإسلامية – التربية الإسلامية.

المقدمة:

تعتبر القيم الأخلاقية والإيمانية أهم محرك داخلي للسلوك الإنساني بجوانبه المعرفية والنفسية والسلوكية، وهي إلهية المصدر وتهدف إلى إرضاء الله تعالى، كما تُعبر عن مجموعة الأخلاق الإسلامية التي تصنع نسيج الشخصية، وتجعلها متكاملة وقادرة على التفاعل الحيّ مع المجتمع وعلى التوافق مع أعضائه، وعلى العمل من أجل النفس والآخرين والعقيدة.

وترتبط القيم في الإسلام بالبعد الأخلاقي في الإسلام ارتباطا كبيرا؛ فالأخلاق أهم مكوّن للشخصية الإسلامية، لأن الإسلام يحمل قواعد نظرية أخلاقية، متكاملة تقود الفرد والمجتمع إلى الفضيلة وقد أثنى الله تعالى على نبيه في القرآن الكريم بقوله: (وإنك لعلى خُلقٍ عظيم) (سورة القلم، آية٤). فالرسول – صلى الله عليه وسلم – هو المربي الأول وهو القدوة الكامل للمسلمين في أخلاقه وقيمه.

ونتيجة للتطورات التي أصابت المجتمعات كامتداد للتغيرات العالمية في مجال الاتصال والتكنولوجيا، فقد تعرضت المجتمعات الإنسانية إلى تغيرات عميقة في البنى الاجتماعية وفي نوعية العلاقات التي تؤلف أنسجة المجتمع المتباينة، مما أدى إلى خلل في منظومة القيم الاجتماعية.

وقد أكدت العديد من الدراسات المعاصرة على تصاعد أزمة القيم، حيث يرى نور، ٢٠١٦ أن أزمة القيم أصابت الثوابت الإيجابية والمبادئ والمعايير الاجتماعية التي تحفظ للمجتمع استقراره؛ مما يشير إلى خطورة أزمة القيم وتغلغلها، وتهديدها لوحدة المجتمع. وتؤكد هذه النتيجة ما خلصت إليه

دراسة مفيدة عبدالخالق، ٢٠١٥ التي أشارت إلى أن الأزمة الاجتماعية في المجتمعات الإسلامية تتجاوز المتغيرات الاقتصادية إلى كونها أزمة في القيم يتوقع استمرارها وتصاعدها إذا لم تتم إعادة النظر في تربية القيم وغرسها وتعزيزها، وهذا يعني أن أزمة القيم وتتفاعل بما ينعكس سلبا على النسيج الاجتماعي.

في حين ذكر الزهراني والزهراني، ٢٠١٧ أن هناك علاقة طردية موجبة بين القيم النظرية والتماسك الاجتماعي. مما يعني أن التحلي بالقيم يزيد من تماسك المجتمع ووحدته وقدرته على الوقوف في وجه التحديات ومتغيرات الحياة المعاصرة.

ويقول مالافايا **Malaviya** (١٩٩٦) "إن الجامعة لن تؤدي وظيفتها إلا إذا كانت تسعى إلى تطوير قوة القلب لعلمائها بنفس القوة الذي تطور به قدراتهم العقلية. وبالتالي، تضع الجامعة تشكيل الشخصية في الشباب كأحد أهدافها الرئيسية. إنها لن تسعى فقط إلى تحويل الإنسان إلى مهندس، وعالم، وطبيب، وتاجر، وعالم الدين، بل وأيضاً رجال من الشخصيات الرفيعة، والنزاهة والشرف، الذين سيظهر سلوكهم عبر الحياة". فلا معنى للمعلومات والمهارات إن لم يصاحبها محرك داخلي للقيم.

استنادا إلى ما سبق فإن منظومة القيم في مجتمعاتنا الإسلامية المعاصرة تعاني من خلل في مفاهيمها وتطبيقاتها السلوكية، إضافة إلى طغيان جانب القيم المادية والتأثّر بنمط الحياة الغربية، وضعف دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في التصدي لهذه الظواهر.

ويرى سالدانا . ٢٠١٣ Saldana)) أن المدرسة والجامعة أصبحت في السنوات الأخيرة، تتولى بعض مهام الأسرة والمجتمع، أي أنها أصبحت ومؤسسة أساسية للتواصل الاجتماعي. وبناء وتعزيز القيم والجامعة هي منظمة واسعة النطاق يتولى الطلاب والطالبات أدواراً أساسية فيها تعكس ما يحدث في المجتمع الخارجي.

وتؤكد ليلى جرّار، ٢٠١١ على أن مرحلة الجامعة مرحلة مهمة لتأهيل الشباب والفتاة لتحمل المسؤولية ولكسب المعرفة الحقيقية، فيما يتعلق بمستلزمات العصر من قيم ومعارف وتقنية، كما أنها فترة إعداد الفرد وتأهيله لمواجهة مشكلات المجتمع، ومن ثم العمل على زيادة الإنتاج، كما تُعتبر مرحلة الجامعة مرحلة فريدة في تأهيل الفرد علميًا وثقافيًا.

ولأهمية مواكبة منظومة القيم لدى طالبات المرحلة الجامعية للتغير السريع محليا وعالميا بما ييسر عملية التطور مع المحافظة على التماسك الاجتماعي والاعتزاز بالهوية الإسلامية ، كان لا بد من البحث عن مداخل علمية وموضوعية، تتناسب مع ما رسخه البحث العلمي المعاصر من قواعد منهجية في دراسة الظواهر الاجتماعية، ومن هذا المنطلق أصبحت الحاجة ملحّة لإسهامات الباحثين وأصحاب العلم والمهتمين في العالم العربي والإسلامي، للوقوف على بعض المتغيرات التي تؤثر بالتربية القيمية التي تنطلق من منظور إسلامي تأصيلي، والتي تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على فئة مهمة من فئات المجتمع، هي الطالبات الجامعيات.

ولهذا تحفزت الباحثة للدراسة والبحث في مجال التربية القيمية، من منظور إسلامي مُنطلق من القرآن والسنة النبوية، ومعرفة القيم المرتبطة بها والتي يتضمنها الواقع الفعليّ لطالبات الجامعة. فتعاليم الإسلام وقيمه هي المنطلق الأساس لبناء مجتمع متماسك قادر على التفاعل والعطاء والبناء

مشكلة الدراسة:

تُشكل القيم المصدر الأساسي الذي يحفظ للدول والأمم قوتها وقدرتها على الاستمرار، وهي التي توجه القوى الأخلاقية والاقتصادية والعلمية والعسكرية، وأيضًا تعمل القيم على الحفاظ على هوية المجتمعات، كما أنها أداة لتحقيق الرقابة الذاتية والتوازن والضبط الاجتماعي في مواجهة الغزو الثقافي والفكري في عصر التكنولوجيا الذي يعتبر من أخطر المهددات الحالية، ولاعتبار أن الفتاة الجامعية هي ثروة للأمم، فلا بد من الحفاظ عليها، وعلى مكوناتها المعرفية والقيمية، التي تؤسس على مفاهيم التربية القيمية الإسلامية.

ولعل المتابع لمجتمعنا العربي الإسلامي اليوم يتأكد مروره بتغيرات عميقة في نظامه القيمي، وما يصاحبها من ظروف ومستجدات ومتغيرات بشكلٍ متسارع التي تتعرض لها جميع مكونات مجتمعنا، كان من نتائجها اختلال منظومة القيم الإسلامية وما تعتمد عليه مفاهيم التربية القيمية.

ولقد لفتت عدد من البحوث والدراسات السابقة أنظار الباحثين والمهتمين إلى أهمية البحث في القيم المرتبطة بالمرحلة الجامعية، منها دراسة عثمان ، ٢٠١٣ التي هدفت إلى قياس الأنساق القيمية لدى طالبات كلية

التربية والآداب بجامعة تبوك، وكشفت عن وجود خلط كبير بين القيم وبين المفاهيم الأخرى كمفاهيم الذكاء والمهارات والاتجاهات، لدى الطالبات، وهذا يدل بأن هناك غياب لبعض القيم وأصولها عند بعض طالبات الجامعة.

ولفتت دراسة العنزي، ٢٠١٥ إلى أن جهود الجامعة المقدمة في سبيل تنمية القيم ضئيلة لطلبتها، ولا تتعدى بعض الجهود على تدريس بعض المقررات ذات الصلة ببعض القيم كقيم المواطنة، وبطريقة التلقين الذي يقتصر على حفظ المحتوى فقط، ولا يوجد كذلك أية أنشطة صفيّة تضمن ممارسة القيم فعليًا.

ويؤكد الشخيبي، ٢٠١٢ (ص٧٤-٧٣) "بأن تجربة التعليم الجامعي في الوطن العربي لم تكن ذاتية، وإنما منقولة من الخارج، فقد كان هناك تردد وخوف من الإقدام على إجراء أي تغيير، أو إحداث أي تطوير أو تجديد، الأمر الذي جعل الجامعات العربية عرضة للتآكل، بعد أن مضى عليها أكثر من نصف قرن وهي على هذه الحالة، حيث أصبحت معظم الجامعات العربية أشبه بالمصانع القديمة التي بنيت في غير الموقع المناسب لها والتي زاد إنتاجها الكمي على حساب الجانب الكيفي، دون أن يطرأ عليها أي تغيير يُذكر.

من جانب آخر أكّدت دراسة الزيوت، ٢٠١٥ على القيم الدينية بحيث توصلت دراستها إلى أن القيم الدينية تحتل المرتبة الأولى في المنظومة القيمية لدى طلبة كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك، ثم القيم الجمالية، فالقيم المعرفية، والاجتماعية، والسياسية، وجاءت القيم الاقتصادية في المرتبة الأخيرة،

وأيضًا احتلت القيم الدينية المرتبة الأولى في المنظومة القيمية لدى طلبة الكليات الأخرى، في الجامعة ثم القيم الجمالية، فالقيم الاجتماعية، والقيم المعرفية، والسياسية، وجاءت القيم الاقتصادية في المرتبة الأخيرة.

كما أوصتّ شلبي، ٢٠١٥ في دراسة لها تناولت القيم كمنبئات بالبناء الشخصي لدى طلبة المرحلة الجامعية، إلى ضرورة اهتمام الجامعات بتقديم برامج توعوية لتنمية القيم التي من شأنها أن تُكون أفرادًا فاعلين، يرتفع لديهم تقدير أنفسهم وإنجازهم، وعين لطموحاتهم، وأهميتهم.

مما سبق من دراسات يتبين بعض المعطيات ومنها:

١. أهمية القيم وضرورة موثوقية مرجعيتها.

٢. رغم وجود بعض الجهود الجامعية في دعم البناء القيمي للطلاب إلا أن هذه الجهود ليست كافية. ولا يوجد لها استراتيجيات محددة ومخطط لها يوجهها.

٣. انطلاقا من أهمية القيم كحاكمة لتصرفات الأفراد وخاصة لطلاب الجامعة، فترك الأمور دون ضوابط وموجهات يعني مزيد من الهدر لمقومات الأمة الإسلامية في أعظم مكنوناتها وأعني بذلك البناء القيمي المرتبط بثوابتنا الإسلامية، من هنا تأتي مشكلة الدراسة الحالية في تصديها لما يمكن أن نسميه الخلل في البناء القيمي لطلاب الجامعة، من أجل طرح المقترحات التي من شأنها تعزيز التربية القيمية. وقد تعزز هذا التوجه بتناول هذا الموضوع بالدراسة الاستطلاعية (الأولية) التي أجرتها الباحثة

على عينة من (١٠) من أعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة العربية السعودية، واتفقت الآراء على أن هناك ندرة في ممارسة بعض القيم الأخلاقية التالية: قيمة الصدق، وقيمة تحمل المسؤولية، وقيمة الإحسان. وبناءً على ما سبق تتحدّد مشكلة الدراسة في التعرّف على واقع التربية القيمية في الجامعات العربية انطلاقا من القيم الإسلامية في الكتاب والسنة.

السؤال الرئيس: ما واقع التربية القيميّة لدى طالبات كليات التربية في بعض الجامعات العربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها بالتركيز على قيم الصدق وتحمل المسئولية والإحسان؟

أسئلة الدراسة:

س١: ما تقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع التربية القيمية لدى الطالبات في كليات التربية في جامعة (الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، عين شمس، محمد الخامس) ؟

س٢: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع التربية القيميّة لدى طالبات كليات التربية في جامعة (الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، عين شمس، محمد الخامس) ؟

س٣: ما المقترحات المستقبلية لتعزيز التربية القيميّة لدى طالبات كليات التربية في جامعة (الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، عين شمس، محمد الخامس) ؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١. الكشف عن واقع التربية القيميّة لدى طالبات كليات التربية في جامعة (الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بالسعودية، وجامعة عين شمس بمصر، وجامعة محمد الخامس بالمغرب).

٢. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع التربية القيميّة لدى طالبات كليات التربية في جامعة (الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، عين شمس، محمد الخامس).

٣. تقديم مجموعة مقترحات لتعزيز التربية القيمية لدى طالبات كليات التربية في جامعة (الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، عين شمس، محمد الخامس).

أهمية الدراسة:

تنبع الأهمية العلمية والعملية للدراسة الحالية في اختيارها للمرحلة الدراسية التي تتصف بالشمولية والاتساع والتباين مقارنة بالمراحل الدراسية السابقة لها، كما أن الفئة التي تتناولها الدراسة الحالية وهي فئة طالبات كلية التربية – معلّمات المستقبل – المنوط بهن تربية الأجيال تربية شاملة :

وتفصيلا فإن الدراسة تستمد أهميتها العلمية والعملية من التالي:

أ. الأهمية العلمية:

– تقدم هذه الدراسة مادة علمية موضوعية ومنظمة، توضح المقصود بالقيم بشكلٍ عام، وتميزها عن غيرها، وتؤصلها بقالب إسلامي، مما يعزّز جانب القيم التربوية الإسلامية للباحثين المطّلعين، أو المستفيدين.

- تسد هذه الدراسة النقص في الدراسات ذات العلاقة بالقيم الإسلامية، والتربية عليها.
- تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى تمتد حدودها لتشمل جوانب مختلفة من القيم المهمة، مما يفتح آفاقًا واسعة للبحث.
- يمكن أن تفيد الباحثين في التعرف على إجراء مقارنة بين دول الدراسة في منظومة القيم.
- نظرا لطبيعة منظومة القيم المتغيرة تفاعلا مع التغيرات الاجتماعية والتقنية فإن هذه الدراسة تقدما مسحا واقعيا جديدا لهذه المنظومة.

ب. الأهمية العملية:

- تفيد هذه الدراسة العاملين في محيط التعليم الجامعي، وبالنظر إلى تطبيقاتها فعليًا في المحيط الجامعي.
- تقدم لمتخذي القرار في التعليم الجامعي تشخيصا للواقع يمكن توظيفه في صناعة القرار.
- كما تأمل الباحثة أن تفيد توصيات الدراسة ومقترحاتها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، والباحثين والتربويين والمؤسسات التعليمية الجامعية العربية.
- التوصل إلى نتائج وتوصيات تعزّز مواطن القوة، وتعالج مواطن الضعف في المنظومة القيمية لدى الطالبات.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على معرفة واقع التربية القيمية، من خلال القيم الأخلاقية التالية: قيمة الصدق، وقيمة تحمل المسؤولية، وقيمة الإحسان. انطلاقا من قناعة الباحثة بأهمية هذه القيم في الحياة الجامعية، ولقدرة كليات التربية على المساهمة الفاعلة في تعزيز هذه القيم.

الحدود المكانية:

شملت هذه الدراسة ثلاث دول هي: المملكة العربية السعودية، مصر، المغرب؛ تمّ اختيارها نظرا لتوزيعها الجغرافي عبر العالم العربي، وكثرة عدد السكان في هذه الدول، ومكانتها العربية والدولية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

الحدود البشرية: تحدد مجتمع الدراسة بجميع أعضاء هيئة التدريس (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) العاملين في الجامعات مجتمع البحث.

مصطلحات الدراسة:

التربية القيمية:

التربية في اللغة العربية، هي كل تغذية إنمائية، مادية أو معنوية، يقول ابن منظور (د. ت.): "ربيته تربية وتربيته أي غذوته، ويُقال هذا لكل ما ينمى كالولد، والزرع وغيرها" ج ١٤ ص ٣٠٦

والقيمة لغةً: في المعجم الوسيط (١٤٢٥هـ) بأن القيمة من"قيم الشيء تقييماً أي قدر قيمته" ص. ٧٧١

وتعرّف القيم اصطلاحا: بأنها"المعتقدات حول الأمور والغايات وأشكال السلوك المفضَّلة لدى الناس، التي توجّه مشاعرهم، وتفكيرهم، ومواقفهم، وتصرفاتهم، واختياراتهم، وتنظم علاقاتهم بالواقع والمؤسسات والآخرين وأنفسهم والمكان والزمان، وتسوغ مواقفهم وتحدد هويتهم ومعنى وجودهم، أي تتصل بنوعية السلوك المفضل بمعنى الوجود وغاياته"الزيود، ٢٠١١ (ص ٢٣).

وتُعرف الباحثة التربية القيمية إجرائيا: بأنها مجموع الخبرات والأفكار والمعتقدات والتي يتم غرسها في الطالبة الجامعية وتؤثر في سلوكها، والتي تظهر في المواقف المختلفة يومياً في بيئة الجامعة، وتهيء لها فرصة التكيف مع البيئة المحيطة بها، التي من خلالها تحكم على الأشياء والأفكار والأشخاص، والتفاعلات والعلاقات الجامعية، بهدي القرآن والسنة النبوية، والتي يكون القصد من ورائها إرضاء الله عزّ وجل.

وتركز الدراسة على المعايير والفضائل التي جاء بها الإسلام ثم أصبحت محلّ اعتقاد لدى الإنسان عن اقتناع واختيار، وصارت موجهات لسلوكه ومرجعًا لأحكامه في كل ما يصدر عنه من أقوال وأفعال، وتنظّم علاقته بالمولى عزّ وجلّ وبالكون وبالإنسانية.

وتُعرف الباحثة بعض القيم محلّ الدراسة كالتالي:

قيمة الصدق: هو قدرة الطالبة على قول الحق، التطابق بين أقوالها وأفعالها في الواقع.

قيمة تحمل المسؤولية: هي تحمل الطالبة نتيجة التزاماتها، وقراراتها، واختياراتها، من الناحية الايجابية والسلبية، والقدرة على تنفيذ الأمور المتعلقة بهذه الالتزامات والقرارات والاختيارات.

قيمة الإحسان: وهي إتقان الطالبة وإجادتها للأعمال المختلفة التي تقدمها للآخرين، ونفعها لغيرها سواء بالمال أو الجهد أو الوقت أو العلم.

الجامعة:

تعرّف الجامعة لغة بأنها: كلمة مشتقة عربياً من كلمة الاجتماع أي الاجتماع حول هدف ألا وهو هدف التعليم والمعرفة

وتعرّف اصطلاحا بأنها: المكان أو البيئة التي تتفاعل فيها الأفكار وتكشف المواهب وتنمى الميول والقدرات (عطية، ٢٠١٤، ١٧).

وتُعرف كليات التربية إجرائياً بأنها: ذلك المكان الذي يتم فيه إعداد الطالبة، علمياً وفكرياً وتربوياً، من خلال العناصر الأساسية في كليات الجامعة: كعضو هيئة التدريس، والبحث العلمي، والأنشطة الدراسية والجامعية اللازمة، التي تكتسب من خلالها مفاهيم التربية القيمية وتسلُك عدد من القيم الأخلاقية داخلها وخارجها.

وتُعرف طالبات كليات التربية إجرائياً:

نظرا لتصدي الدراسة الحالية لموضوع القيم في أكثر من جامعة عربية، تختلف في تنظيماتها، وقواعد تعاملها مع طلابها، فقد يكون من المناسب

تحديد المقصود بطالب كلية التربية، ونعني به في الدراسة الحالية للطالبة التي أنهت تعليمها الثانوي وأصبحت مقيدة بكلية التربية وتدرس برنامج بهدف إعدادها كمعلمة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا – الخلفية النظرية للدراسة:

القيم والتربية:

في عقيدة كل مسلم أن القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة هما منبع القيم الأصيلة، وقد تميّز الإسلام بعدد من القيم التي يجب على المسلم العمل بها.

ومن وجهة نظر البعض يعني مفهوم القيمة بأنها: تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشياء أو الأشخاص أو المعاني، سواءً كان بالتفضيل الناشئ عن هذه التقديرات المتفاوتة صريحًا أو ضمنيًا، ويمكن تصوّر هذه التقديرات على أساس أنها امتداد يبدأ بالثقيل، ويمر بالتوقف، وينتهي بالرفض (القحطاني، ٢٠١٠).

وقدّم **الغزالي** رؤية لتربية القيم، تعتمد على عدة قيم وموجهات أخلاقية، وهذه القيم تتقدم بالتربية وتتعززّ بها. يؤكد ذلك أن التربية إحدى ضروب النشاط الإنساني الرامية إلى صقل خصائص شخصيات الأفراد وتهذيبها على نحو يؤهلهم للتعايش مع بيئاتهم الطبيعية والمجتمعية بحواملها المختلفة: الفكرية والأَخلاقية والاجتماعية والجمالية والنفسية والدينية والأدبية. . . والتربية هنا هي الناظم الدائم لقيم الإنسان عامة والقيم الخاصة بهذا الميدان أو ذاك، بمعنى

أَن التربية هي التي تختص ببناء المعطيات والمفاهيم التي تنبني عليها معايير الفرد في تقويم أي فكرة أو مفهوم أو موضوع، وتعديل هذه المعطيات مع تغير الظرف والزمان والحال، وهذا ما ينطبق على التربية القيمية عامة وتربية القيم الأخلاقية، والاجتماعية، والجمالية، والسياسية وغيرها من ضروب التربية. أحمد، ٢٠٠٩، (٤٧).

وتعد العلاقة بين التربية والقيم الأساس في الكثير من العمليات المجتمعية، ومن الطبيعي أن تنشأ من هذا التشابك والاشتباك بين المصطلحات وما تكتسبه من خصوصيات ثقافية (النسبية)، مشكلة العلاقة بين التربية وأي من القيم وخاصة ما يتعلق منها بالأخلاق. فما قد يعد انحراف أخلاقي في بيئة من البيئات الثقافية ونمط من أنماط التربية، يعد في أخرى مرادف للحرية والنمو الطبيعي للشخصية؛ فحرية الجنس في ثقافة ما، من أخلاقها وشرط للصحة النفسية والمجتمعية عندها؛ وفي ثقافة أخرى، هي من الاستهجان؛ وهي في المجتمعات الإسلامية محرمة قطعياً. (فرحاتي، ٢٠١٢، ٧٣)

وإن كان كل ما يهمنا هو التأكيد على معيارية القيم وتوجيهها لسلوك الفرد، وأن سلوك الفرد والحكم عليه يتحدد من خلال مشروعية ما يقوم به وفق البناء القيمي للمجتمع الذي يعيش فيه ومدى قناعته والتزامه شخصيا بهذه القيم. وكل هذا يؤكد على المرجعية القيمية وعلى مصدر هذه القيم، بما يؤكد على ضرورة تمسكنا كمجتمعات إسلامية بالقيم ذات المصادر الموثوقة وأعنى بها القرآن الكرين والسنة النبوية الشريفة.

خصائص القيم:

للقيم – بصورة عامة – عدة خصائص يوجزها (العاجز، ١٩٩٩، ٦) فيما يلي: –

القيم لها معان مجردة، ولكن يجب أن تتلبس بالواقع والسلوك، فالقيم يجب أن يؤمن بها الإنسان بحيث تصبح موجِّهة لسلوكه حتى يمكن اعتبارها قيماً، ولذلك جاء في القرآن الكريم كثيراً قوله تعالى"الذين آمنوا وعملوا الصالحات"

المعرفة بالقيم قبلية ولا تأتي فجأة فالإدراك العقلي لابد من توافره مع القيم، ولا بد أن يكون مصحوباً بالانفعال الوجداني.

القيم تقتضي الاختيار والانتقاء، وهذا يقتضي أن تكون لنا حرية.

التدرج القيمي ليس جامداً بل متحرك متفاعل، والسلَّم القيمي قد يهتز سلباً أو إيجاباً.

تقوم القيم بعملية توجيه للفرد وسلوكه في الحياة.

للقيم علامات فارقة"مميزة"أي أنها لها مؤشرات من خلالها نفرق بينها وبين العادات.

القيم متداخلة مترابطة ومتضمنة، حيث إنها تتضمن الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية كما أنها متضمنة من حيث التطبيق، فالعدل مثلاُ قيمة سياسية وقيمة أخلاقية أيضاً.

مكونات القيم:

تتكون القيم من ثلاثة مستويات رئيسية هي: المكوِّن المعرفي، والمكوِّن الوجداني، والمكوِّن السلوكي.

ويرتبط بهذه المكونات والمعايير التي تتحكم بمناهج القيم وعملياتها وهي: الاختيار، والتقدير، والفعل.

أ-المكوّن المعرفي: ومعياره"الاختيار"، أي انتقاء القيمة من أبدال مختلفة بحرية كاملة بحيث ينظر الفرد في عواقب انتقاء كل بديل ويتحمل مسئولية انتقائه بكاملها، وهذا يعني أن الانعكاس اللاإرادي لا يشكل اختياراً يرتبط بالقيم. ويعتبر الاختيار المستوى الأول في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم، ويتكون من ثلاث درجات أو خطوات متتالية هي:

استكشاف الإبدال الممكنة، والنظر في عواقب كل بديل، ثم الاختيار الحر.

ب- المكوّن الوجداني: ومعياره"التقدير"الذي ينعكس في التعلق بالقيمة والاعتزاز بها، والشعور بالسعادة لاختيارها والرغبة في إعلانها على الملأ.

ويعتبر التقدير المستوى الثاني في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم ويتكون من خطوتين متتاليتين هما:

الشعور بالسعادة لاختيار القيمة، وإعلان التمسك بالقيمة على الملأ.

ج- المكوّن السلوكي: ومعياره"الممارسة والعمل"أو"الفعل"ويشمل الممارسة الفعلية للقيمة أو الممارسة على نحو يتسق مع القيمة المنتقاة، على أن تتكرر الممارسة بصورة مستمرة في أوضاع مختلفة كلما سنحت الفرصة لذلك. وتعتبر الممارسة المستوى الثالث في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم، وتتكون من خطوتين متتاليتين هما: ترجمة القيمة إلى ممارسة، وبناء نمط قيمي. العاجز، ١٩٩٩، (ص٤).

وبالعودة لثوابت التربية الإسلامية حيث أثنى القرآن الكريم على من يتحلّى بالقيم ويمارسها في حياته بشكل عام، ومثل ذلك تزكية الله للصادقين، كتعظيم لقيمة الصدق حيث قال تعالى: "يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وكونوا مع الصادقين" (التوبة، ١١٩)، كما أثنى في كتابه الكريم على المؤمنين بقوله: (والذين هم لأماناتهم وعهدهم راعون) (سورة المؤمنون، ٨)، بل إن الله جلّ وعلا قد أمرنا بالتحلّي ببعض القيم مثل قيمة الإحسان كقولة تعالى: (وأحسنوا إن الله يحب المحسنين) (سورة البقرة، ١٩٥).

دور الجامعة في غرس القيم

في ظل الثورة المعلوماتية وانعدام الحواجز بين الأفراد والمجتمعات والشعوب يبرز تحدي المحافظة على هوية المجتمع وشخصية الأمة كأحد أبرز التحديات. فترى هناء بو حارة (٢٠١٧) أن رابطة الهوية تحتم على الفرد إدراك خصوصية الأمة والسعي للحفاظ عليها حيث هي الروح الذي تربط الأفراد بمصير أمتهم والقيم هي من أهم عوامل الترابط داخل المجتمع حول هويته من خلال الشعور بالمصير المشترك، وتحقيق المصلحة، إضافة إلى الشعور بالاندماج داخل المجتمع والسعادة الاجتماعية.

ومن أبرز وظائف الجامعة المساهمة الفاعلة في تعزيز الهوية الوطنية المتمثلة في المجتمع السعودي بثقافة الإسلام و قيمه وتعاليمه.

وتقوم الجامعة بدور فاعل في غرس القيم و تعزيزها و ترى عفاف زهو، ٢٠١٥ أن على الجامعة أن تراجع فلسفتها و مناهجها وتصوغها في رؤى مستقبلية لمواجهة التغيرات ورعاية الطالبات الجامعيات اللاتي يعتبرن من أكثر

الفئات العمرية تقبلاً لكل ما هو جديد بحيث تقوم الجامعة بدورها في ترسيخ منظومة القيم لدى الطالبات.

القيم المستهدفة:

نظراً لتعقد منظومة القيم واتساع أبعادها فقد اختارت الباحثة ثلاث من القيم نظراً لأهميتها في تحقيق التماسك الاجتماعية و تأثيرها على حياة الطالبة و مجتمعها.

والقيم المختارة هي: الصدق وتحمل المسؤولية، والإحسان. وفيما يلي تعريف بهذه القيم.

قيمة الصدق: ضد الكذب وهو القول المطابق للحقيقة (الجار الله، د. ت).

والإنسان بطبيعته وفطرته يحب الصدق والوضوح و به تتعلق أخلاق الناس والعلاقة فيما بينهم فالصدق محور ارتكاز الثقة فيما بينهم و لذا كانت مكانته في التربية الإسلامية عالية ومهمة روى الإمام البخاري عن ابن مسعود –رضي الله عنه– عن النبي –صلى الله عليه وسلم– قال"إن الصدق يهدي إلى البر و البر يهدي إلى الجنة وإن الرجل ليصدق حتى يكتب عند الله صديقاً، وإن الكذب يهدي للفجور والفجور يهدي إلى النار، وإن الرجل ليكذب حتى يكتب عند الله كذابا"ص ١٥٢٥ فهو سمة من سمات أهل الإيمان و طريق مؤدي إلى الجنة. كما أن ضده مهلك ويؤدي إلى النار.

و يقول تعالى (يا أيها الذين آمنو اتقوا الله وكونوا مع الصادقين) (التوبة، ١١٩) فقد ربطت الآية بين التقوى التي هي من أسس الدين و بين الصدق و مخالطة الصادقين للتأسي بهم والاقتداء بأخلاقهم.

ومن الصدق اشتقت الصداقة التي تعني علاقات صافية بين اثنين تقوم بطبيعة الحال على الصدق، وللصدق مظاهر يتجلى فيها منها :

١- صدق الحديث فلا ينقل المسلم إلا الاخبار الصادقة وهذا يتطلب من الناقل لتثبت فيما يقال واجتناب الظنون والأوهام والحزر من التحدث بكل ما يسمع روى البخاري عن أبي هريرة رضي الله عنه – عن النبي –صلى الله عليه وسلم-"إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث ولا تحسسوا ولا تجسسوا"ص ١٥١٩. وفي صحيح مسلم قال صلى الله عليه وسلم"كفى بالمرء إثما أن يحدث بكل ما يسمع" ص ٥

٢- الصدق في النية والإرادة ويرجع ذلك إلى الإخلاص وهو ألا يكون له صارف في الحركات والسكنات عن الله تعالى.

٣- الصدق في الوفاء بالعزم قال تعالى"من المؤمنين رجال صدقوا ما عاهدوا الله عليه" (الاحزاب: ٢٣)

٤- الصدق والنصح في التعاملات إن الله أوجب على المسلمين الصدق والنصح في جميع المعاملات وحرم عليهم الكذب والغش والخيانة لما في ذلك من صلاح أمر المجتمع، وقد صح عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال"البيعان بالخيار مالم يتفرقا فإن صدقا، فإن صدقا وبينا بورك لهما في بيعهما وإن كتما وكذبا محقت لهما بركة بيعهما"أخرجه البخاري ومسلم.

تحمل المسؤولية

هذه القيمة من أهم القيم ذات التأثير الذاتي والاجتماعي على الفرد. فالتربية على تحمل المسؤولية تكسب الفرد قدرة على تطوير ذاته ومراجعة

قراراته، وتجنب الأخطاء مستقبلاً والثقة بالذات والقدرة على التكيف العالي مع المجتمع. فالإنسان الذكي المتوازن هو الذي يتحمل مسؤولية قراراته ولا يرميها على الآخرين.

وهناك عدة اتجاهات في تعريف تحمل المسؤولية. ويذكر (المفلوت، ٢٠١٢) أن المسؤولية هي الأمانة وقد أشار ابن عاشور (د. ت.) في تفسيره للآية"إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنسَانُ ۖ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا "الأحزاب ٧٢. ما يتضمن معنى المسؤولية بقوله"الأمانة كل ما يؤتمن عليه ومنه الوفاء بالعهد ومنه انتفاء الغش في العمل "ج٢٢ ص ١٢٧.

ويعرفها (الحارثي، ١٤٢٢) "بأنها إدراك ويقظة الفرد ووعي ضميره وسلوكه للواجب الشخصي والاجتماعي"وهذا يعني أن المسئولية هي الجسر الرابط بين متطلبات الفرد والموازنة بينها وبين المصالح الاجتماعية العامة

إن مسؤولية الإنسان عن قراراته ترتبط بها المسئولية الدينية التي تعني محاسبة الفرد عن أعماله في الدنيا والآخرة فإيمان الفرد بأنه محاسب عما تقترفه يداه يعزز لديه الرقابة الداخلية وكبح جماح نزواته وشهواته.

ومن الآثار الإيجابية للتربية على قيمة"تحمل المسؤولية"تمكُّن الفرد من السيطرة على مشاعره وانفعالاته وضبطها بالضوابط الداخلية كالوازع الأخلاقي ومعطيات العقل السليم الذي يتبصر في عواقب الأمور ومن نواتجها الإيجابية أيضاً احترام الفرد لذاته من خلال اعتزازه بتحمل المسئولية وعدم

الخوف من عواقب ذلك وهي ما يسمى بالشجاعة الأدبية التي تفضي إلى الاعتذار عند الخطأ والرجوع إلى الحق وعدم التمادي في الباطل.

ونظراً لأهمية الاندماج الاجتماعي للفرد فإن قيمة تحمل المسئولية خير معين على التكيف الإيجابي والفاعل في المجتمع. وهي التي تعزز سمات القيادة في الفرد من خلال تقبله للآخرين وحسن التعامل معهم والاعتذار منهم.

إن قيمة تحمل المسئولية هي أداة إدارة الوقت وضبط المشاعر والالتزام بالمواعيد والعهود والمواثيق سواء في ذلك بُعدها الديني أو الاجتماعي أو الأخلاقي.

وفي الوقت الحاضر مع تفجر المعرفة وتدفق عملية التواصل الاجتماعي وتأثير معطيات التقنية فإن تحمل المسئولية والالتزام بها أصبحت تواجه أزمة مما يستدعي من التربويين إعادة النظر في استراتيجيات غرس القيم وتعزيزها ومنها قيمة تحمل المسئولية مما ولد الحاجة إلى الوقوف عندها وتشخيصها ومن ثمّ اقتراح آليات للتربية عليها.

قيمة الإحسان:

الإحسان من القيم الاجتماعية الجمالية فالحُسن مرادف للجمال وسياقها يقتضي جمال العلاقة مع الله التي تقوم على المبادرة روى الإمام البخاري عن أبي هريرة –رضي الله عنه – في حديث جبريل الطويل أن الرسول –صلى الله عليه وسلم– قال"الإحسان أن تعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنه يراك"ص ١٢٠٠ ويشير منظور (ت: ٧هـ) إلى أن الإحسان ضد الإساءة ورجل محسن. . .

ومن معانيها الإتقان فيُقال لمن عمل عملاً فأجاده وأدَّى حقه أحسنت أي أجدت وأتقنت. كما أنها ترد في سياق البذل والعطاء فيقال رجل محسن أي كريم كثير العطاء.

فالإحسان في العبادة هي أعلى درجات اتقانها بأن يكون معيار ذلك تأدية العمل والعبادة وكان الله يرى العبد المحسن.

أما في العلاقات الاجتماعية فإن قيمة الإحسان تتجلى في كل شيء حتى في الأعمال والمواقف التي تتعلق فيها الرحمة فإن الله أمر بالإحسان كما في الحديث الصحيح"إن الله كتب الإحسان على كل شي فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة، فإذا ذبحتم فأحسنوا الذبحة. . . . " (مسلم برقم ١٩٥٥).

إن غرس قيمة الإحسان وتعزيزها يبني في الفرد قيمة من أهم قيم العطاء والجمال والذوق في الأخلاق وفي السلوك وقيل ذلك في العلاقة مع الله جل جلاله.

إن غرس قيمة الإحسان بأبعادها الدينية والأخلاقية والاجتماعية والسلوكية يبني في نفس الطالبة التوازن المطلوب في العلاقة مع الخالق ومع الأسرة و المجتمع كافة بل حتى مع الحيوان ومع البيئة وفي قطاع العمل والإنتاج.

ثانيا – الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي بحثت في مجال القيم في الكليات والجامعات، ومن أهمها:

دراسة السحيمي، ٢٠١١، والتي كانت بعنوان: الجامعة وتنمية قيم التسامح الفكري: الواقع والمأمول (جامعة طيبة أنموذجًا). حيث هدفت الدراسة إلى

التعرف على مدى إسهام جامعة طيبة بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، بعناصرها المختلفة (إدارة الجامعة، أعضاء هيئة التدريس، محتوى المقررات الجامعية، الأنشطة الطلابية) في تنمية قيم التسامح الفكري لدى الطلبة من وجهة نظرهم، وتقديم تصور مقترح لتفعيل إسهام جامعة طيبة في تنمية قيم التسامح الفكري لدى الطلبة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم بناء استبانة كأداة لجمع المعلومات التي تقيس مدى إسهام جامعة طيبة في تنمية قيم التسامح الفكري لدى الطلبة، وتم تطبيقها على عينة عشوائية من طلاب وطالبات الجامعة بلغ عددهم (٥٨٩) طالب وطالبة.

واتضح من نتائج الدراسة أن مدى إسهام إدارة الجامعة بجامعة طيبة في تنمية قيم التسامح الفكري لدى الطلبة، كان بدرجة أقل من المتوسط، بينما مدى إسهام أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة في تنمية هذه القيم، كان بدرجة متوسطة، تساويها بالدرجة مدى إسهام محتوى مقررات الجامعة بجامعة طيبة ودورها في تعزيز قيم التسامح الفكري، كذلك تتفق معهم بالدرجة مدى إسهام الأنشطة الطلابية بجامعة طيبة في تنمية قيم التسامح الفكري لدى طلبتها.

دراسة سالم، ٢٠١٢، التي كانت بعنوان: الأنساق القيمية وعلاقتها بالتخصص الأكاديمي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. وقد هدفت الدراسة إلى التعرّف على: الأنساق القيمية وعلاقتها بالتخصص الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من طالبات كلية عجلون الجامعية، واللواتي بلغ

عددهن (٤٠٠) طالبة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث، وطبقت الباحثة مقياس لقياس ترتيب القيم وهو مقياس (النوافلة) والذي يحوي على ٦٠ فقرة لخمسة محاور هي بالأساس القيم (الدينية، المعرفية، الجمالية، السياسية، الاقتصادية)، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة النسق القيمي بين الطالبات كانت كبيرة، وجاء ترتيب القيم حسب أهميتها بالنسبة للطالبات بالترتيب التالي: القيم الدينية، القيم المعرفية، القيم الاقتصادي، القيم الجمالية، القيم السياسية.

كما أوضحت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قيم الطالبات، تُعزى للتخصص، كما أوصت الدراسة بضرورة عمل برامج جامعية تعمل على تطبيق وتقوية القيم لدى طلبة الجامعة.

دراسة المرزوق، ٢٠١٢، التي كانت بعنوان: المنظومة القيمية لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات. وهدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على المنظومة القيمية لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، باستخدام أداة الاستبانة على عينة عشوائية طبقية من طلاب وطالبات جامعة حائل في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، التي تكوّنت من (٤٤٠) طالب وطالبة.

وأظهرت النتائج إلى أن القيم الدينية جاءت أولًا في ترتيب منظومة القيم، ثم القيم الجمالية ثم الاقتصادية ثم الاجتماعية ثم السياسية، وفي آخر الترتيب القيم المعرفية، كما أن هناك عوامل عدة ساهمت في تشكيل القيم للطلبة وهي

المستوى الدراسي، والجنس، ومكان السكن، ومهنة الأم، ومستوى دخل الأسرة، كما أوصت الدراسة أعضاء هيئة التدريس إلى تعزيز المنظومة القيمية لدى الطلبة خلال المحاضرات الدراسية.

دراسة إسماعيل، ٢٠١٤، التي كانت بعنوان: قيم المواطنة لدى الشباب الجامعي السعودي. حيث هدفت الدراسة إلى معرفة قيم المواطنة لدى الشباب، تشمل هذه القيم: قيمة الانتماء الوطني، وقيمة احترام الأنظمة والقوانين، وقيمة المسؤولية الاجتماعية، وقيمة التسامح، وأُجريت الدراسة التي اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، على عينة عشوائية من طلاب جامعة الملك فيصل في محافظة الإحساء في المملكة العربية السعودية، حيث بلغ عدد العينة (٤٠٠) طالب، تم تطبيق أداة الاستبانة عليهم.

وأوضحت الدراسة إلى أنه توجد فروق معنوية بين الشباب الجامعي في ممارستهم لقيمة الانتماء الوطني، وقيمة المسؤولية الاجتماعية وفقًا للمعدل الدراسي، بحيث أن ارتفاع المعدل الدراسي يؤثر على ممارستهم لهاتين القيمتين، وبالمقابل لا توجد فروق معنوية بين الشباب الجامعي في ممارسة قيمة احترام الأنظمة والقوانين وقيمة التسامح، والمعدل الدراسي، بحيث أن ارتفاع المعدل الدراسي لم يؤثر على ممارسة الطلبة لهاتين القيمتين.

كما أوضحت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق معنوية بين الشباب الجامعي في ممارستهم القيم السابقة وفقًا للسكن. وبالمقابل توجد فروق معنوية بين الشباب الجامعي في ممارسته لقيمة الانتماء الوطني، وقيمة احترام الأنظمة والقوانين، وقيمة التسامح، ومتغير دخل الأسرة، بحيث أن ارتفاع دخل الأسرة

يؤثر على ممارسة طلبة الجامعة لهذه القيم، بينما لا توجد فروق معنوية بين الشباب الجامعي في ممارسته لقيمة المسؤولية الاجتماعية، بحيث أنه لا يتأثر التزام الطلبة بهذه القيمة بدخل الأسرة.

كذلك لا توجد فروق معنوية بين ممارسة الطلاب لقيمة الانتماء الوطني، وقيمة احترام الأنظمة والقوانين، وقيمة المسؤولية الاجتماعية، ومتغير تعليم الأب، بحيث أن تعليم الأب لا يؤثر بمدى تمسك الطلبة بهذه القيم من عدمه، بينما توجد فروق معنوية بين ممارسة الطلاب لقيمة التسامح وتعليم الأب، بحيث أن تعليمه يؤثر بمدى ممارسة الطلبة لهذه القيمة من عدمها، وبالنسبة لمحل الإقامة وتعليم الأم، فإنه لا توجد فروق معنوية بين ممارسة الطلبة للقيم الوطنية السابق ذكرها، وهذين المتغيرين، أي أن محل الإقامة وتعليم الأم، لا يؤثر بمدى تمسك وممارسة الطلبة للقيم الوطنية محل الدراسة.

دراسة الفضلي، ٢٠١٤م، التي كانت بعنوان: الفروق بين الجنسين في الأنساق القيمية لدى طلاب الجامعة، دراسة على المجتمع الكويتي. وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق بين الجنسين في الأنساق القيمية لدى طلاب الجامعة، دراسة على المجتمع الكويتي، بحيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك باستخدام أداة الاستبانة، على عينة من طلاب الإرشاد النفسي في كلية التربية والعلوم الاجتماعية، وجاءت نتائج ترتيب القيم بأن القيم الثقافية في مقدمة القيم، ثم القيم الاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية والسياسية والنظرية، وبالأخير القيم البيئية، كما أظهرت نتائج الدراسة اختلاف الجنسين في القيم حيث تميزت الإناث بالقيم الثقافية والاجتماعية

والأخلاقية والاقتصادية، والذكور بالقيم النظرية، بينما لم تظهر الدراسة فروق بين الجنسين في القيم السياسية والبيئية.

دراسة الخزاعلة، ٢٠١٥م، التي كانت بعنوان: أثر مواقع التواصل الاجتماعي على منظومة القيم الجامعية لدى طلبة جامعة الملك فيصل. وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر مواقع التواصل الاجتماعي على منظومة القيم الجامعية، وتمّ تطبيق الدراسة على عينة تكونت من (٧٧٢) طالب وطالبة، وتم تطبيق أداة الاستبانة عليهم، باستخدام المنهج الوصفي المسحي.

وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها، أن درجة تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على القيم الدينية والأخلاقية، والقيم الاجتماعية، والقيم الشخصية، كان تأثير بدرجة متوسطة، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر مواقع التواصل الاجتماعي على منظومة القيم الجامعية وفقًا لمتغير الجنس، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأفراد العينة بتأثير هذه المواقع باختلاف متغير الكلية.

دراسة المومني ٢٠١٥م، التي كانت بعنوان: المنظومة القيمية وعلاقتها بالاتجاه نحو العولمة لدى طالبات كلية إربد الجامعية. حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المنظومة القيمية لدى طالبات كلية إربد الجامعية وعلاقتها باتجاهاتهن نحو العولمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبقت على مجتمع طالبات كلية إربد، من طالبات البكالوريوس للعام الجامعي ٢٠١٢-٢٠١٣م، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث تصميم مقياس

للمنظومة القيمية، مكوّن من ٦٠ فقرة، موزعة على ستة مجالات قيمية هي: الدينية، والاجتماعية، والاقتصادية، والنظرية، والجمالية، والسياسية، ومقياس آخر للاتجاه نحو العولمة مكون من ٤٨ فقرة، وطبقت الأداتين على عينة بلغت ٢١٧ طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية عنقودية، وأشارت النتائج إلى أن درجة تمثل طالبات الكلية للمنظومة القيمية قد جاءت بدرجة متوسطة وقد احتلت القيم الدينية المرتبة الأولى في المنظومة، فالاجتماعية، ثم النظرية، تليها الاقتصادية، فالجمالية، وأخيرًا السياسية، وكشفت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دالة إحصائية تُعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طالبات السنة الرابعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير التخصص في المجال الجمالي لصالح التخصصات النظرية.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاه الطالبات للعولمة جاء بدرجة متوسطة، ووجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين المنظومة القيمية واتجاه الطالبات نحو العولمة، ووجود علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين الاتجاه نحو العولمة، وكل من المجالين الديني والاجتماعي، ووجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين الاتجاه نحو العولمة وكل من القيم الاقتصادية، والنظرية، والجمالية، والسياسية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت جميع الدراسات موضوع القيم وطلاب وطالبات الجامعة، كأحد أهم متغيراتها، كما طُبقت في البيئة المحليّة، وأخرى في بيئات عربية ، في حين تنوعت عينة الدراسات ما بين ذكور وإناث (طالب، وطالبة)، واتفقت الدراسات في اتّباع المنهج الوصفي.

وتتفق الدراسات السابقة مع هذه الدراسة في الموضوع وارتباط المتغيرات الجامعية فيها، وكذلك في اتّباع المنهج الوصفي، كما تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدامها للأداة (الاستبانة) في القسم الميداني لها مستقبلًا.

في حين تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها محور لم يتم التطرّق له في الدراسات السابقة، وهي (التربية القيمية). كما تتميز هذه الدراسة في كونها تجمع بين المجتمع المحلي ومجتمعين عربيين، وهذا يعطي للدراسة قوتها وتميزها عن الدراسات السابقة المعروضة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة بحيث تبدأ هذه الدراسة من حيث انتهى إليه الباحثين، والباحثات، وكذلك صياغة أدبيات الدراسة (الإطار النظري)، ثم في خطوات وإجراءات الدراسة الميدانية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها وفي ضوء الأسئلة التي تسعى الدراسة للإجابة عنها، فإنه سوف يتم استخدام المنهج الوصفي المسحي لوصف الظاهرة في الوقت الحالي.

حيث يقصد بالبحث المسحي _ أو كما يسميه بعض علماء المنهجية البحث الوصفيّ _ هنا ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً (العساف، ٢٠١٢، ١٧٩).

تحديد مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة يشمل كليات التربية بالجامعات السعودية والمصرية والمغربية. حيث قامت الباحثة باستقراء عدد الجامعات من بوابات الجامعات في الإنترنت في الجامعات السعودية وعددها ٢١ كلية، وفي الجامعات المصرية ٢٠ كلية، وفي الجامعات المغربية ٣ مؤسسات تحت اسم المدرسة العليا للأساتذة.

اختيار عينة الدراسة:

ونظرا لسعة ميدان الدراسة وشموليتها فقد استخدمت الباحثة ثلاثة أساليب في اختيار العينة:

١. عينة قصدية (Intentional sample): في اختيار الدول مجال الدراسة لثلاث من أكبر الدول العربية وأكثرها سكانا وأكبرها مساحة وتعدد الجامعات فيها.

٢. عينة العنقودية (Cluster Sample): لتعذر إجراء الدراسة المسحية لجميع كليات التربية في هذه الدول فقد اختارت الباحثة عينة عنقودية؛ لأن كليات التربية متجانسة في طبيعة أهدافها ومخرجاتها، مختلفة في الأنشطة والعلميات الداخلية فيها.

٣. عينة عشوائية (Random sample) من أعضاء هيئة التدريس تتفاوت درجتهم العلميّة بين"أستاذ، أستاذ مُشارك، أستاذ مُساعد"من العاملين والعاملات في كليات التربية في العينة العنقودية.

أولا: أداة الدراسة:

تتكون أداة الدراسة من استبانة واحدة هدفها التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات الثلاث (جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض، وجامعة عين شمس بمصر، وجامعة محمد الخامس بالمغرب)

واشتملت الاستبانة على ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: لواقع قيمة الصدق لدى طالبات كليات التربية.

المحور الثاني: لواقع قيمة تحمل المسؤولية لدى طالبات كليات التربية.

المحور الثالث: واقع قيمة الإحسان لدى طالبات كلية التربية.

إعداد أدوات الدراسة:

لقد تم صياغة أسئلة الاستبانة والتي تحوي على ثلاثة محاور، يتم الاختيار للإجابة على فقراتها، من عدّة استجابات وقد كانت استجابة أعضاء هيئة التدريس وفق تدرج رباعي (دائما، أحيانا، نادرا، ليس لي رأي) مقابل الدرجات (١، ٢، ٣، ٤). لمعرفة آراء عضو هيئة التدريس، من خلال عدة فقرات تجيب على أسئلة كل محور من محاور أداة الدراسة.

ولإعداد أداة الدراسة بموضوعية فقد تم القيام بالتالي:

- الاطلاع على الأدوات البحثية السابقة ذات العلاقة للاستفادة من الجهود السابقة للباحثين.
- إجراء مقابلات شخصية مع بعض أفراد العينة من"أعضاء هيئة التدريس"لمناقشتهم في متغيرات الدراسة.
- كتابة محاور الاستبانة اعتماداً على بعض القيم المختارة (قيمة الصدق وقيمة تحمل المسئولية وقيمة الإحسان).
- كتابة عبارات الاستبانة التابعة لكل محور بناءً على الأدبيات السابقة.

صدق أداة الدراسة (الاستبانة):

تم عرض الاستبانة على بعض المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والباحثين بالمركز القومي للبحوث التربوية بالقاهرة، وذلك للاستفادة من توجيهاتهم حول ملائمة العبارات ووضوحها، ولاختبار صدق الاستبانة وقد أبدوا عدة ملاحظات من أهمها: اختصار محاور الاستبانة بدلا

من أربعة محاور لتصبح ثلاثة محاور، وكذلك ملاحظات أخرى (لغوية وتراكيب وتكرار المعنى وتداخل الأفكار) تم أخذها في الاعتبار، لتظهر الاستبانة في وضعها الحالي الذي تم تطبيقها في الجامعات الثلاث.

تقدير ثبات أدوات الدراسة:

تم حساب معامل ألفا كرومباخ للتأكد من ثبات أدوات الدراسة وجاءت النتائج كما يلى:

جدول (١): معامل ألفا كرومباخ للتأكد من ثبات أدوات الدراسة

الأفراد	الثبات
الاستبانة كلها	٨٤,٦٢٪
المحور الأول	٩٢,٣١٪
المحور الثاني	٨٤,٦٢٪
المحور الثالث	٧٦,٩٢٪

يتضح من بيانات الجدول السابق تمتع الاستبانة بمحاورها الثلاثة بمعاملات ثبات مناسبة ومقبولة في أغراض الدراسة وطبيعتها.

معيار الحكم على واقع القيم لدى الطالبات:

من المناسب قبل تناول الجانب الإحصائي بالتحليل أن يكون هناك معيار أو محك للحكم على واقع القيم لدى طالبات كليات التربية بالعالم العربي. وعليه فحصول العبارة على أكثر من ٧٥٪ معناها توفر القيمة لدى الطالبات بدرجة عالية.

ثانيا: عينة الدراسة:

تشتمل عينة أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من الجامعات الثلاث، والذين تم التطبيق عليهم بالفعل وهم (٦٩) عضو هيئة التدريس، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢): توزيع عينة أعضاء هيئة التدريس على الجامعات الثلاث.

الجامعة	التكرار(ك)	النسبة(%)
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن	38	55.1
جامعة عين شمس	15	21.7
جامعة محمد الخامس	16	23.2
إجمالي	69	100.0

يلاحظ من الجدول السابق الخاص بالعينة وتوزيعها على الجامعات الثلاث زيادة نسبة المشاركة من جانب الأعضاء بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وهو أمر يعد طبيعي، حيث عمل الباحثة لفترة طويلة بهذه الجامعة وامتلاكها علاقات معهم، ومن الموضوعية والأمانة الإشارة إلى ما وجدته الباحثة من تعاون بباقي الجامعات، إلا أن المشاغل وخاصة التدريسية لهم قد تقلل من استجابتهم بطبيعة الحال.

جدول (٣) يبين إجمالي عينة الدراسة وفق الوظيفة.

الوظيفة	**التكرار(ك)**	**النسبة(%)**
أستاذ	**١٧**	**٢٤,٦٤**
أستاذ مشارك	**١٧**	**٢٤,٦٤**
أستاذ مساعد	**٣٥**	**٥٠,٧٢**
إجمالي	**٦٩**	**١٠٠**

من الجدول السابق يتبين أن ما يقارب ربع العينة رتبتهم أستاذ، ومثلهم أستاذ مشارك. على حين أن النصف تقريبا على رتبة أستاذ مساعد؛ وهذه نتيجة طبيعية فالأكثر عددا هم من شاغلي رتبة أستاذ مساعد.

جدول (٤) يبين إجمالي عينة الدراسة وفق عدد سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخدمة	التكرار(ك)	النسبة(%)
١٥ عام فأكثر.	٥١	٧٣,٥
من ١٠ إلى اقل من١٥ عام	٩	١٣,٣
من ٥ إلى أقل من ١٠ أعوام.	٩	١٣,١
إجمالي	٦٩	١٠٠,٠

من المهم ربط الجدول السابق بالجدول الأسبق، ومع زيادة أفراد العينة من الأساتذة سيزداد بطبيعة الحال خبرتهم، ويتضح من الجدول السابق تميز أيضاً عينة الدراسة بالخبرة الطويلة، فما يقارب من الثلاثة أرباع العينة لهم خبرة أكثر من ١٥ عام.

نتائج الدراسة:

تتمثل نتائج الدراسة في الإجابة عن أسئلة البحث كما يلي:

إجابة السؤال الأول: ونصه"ما تقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع التربية القيمية لدى الطالبات في كليات التربية في جامعات (الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، عين شمس، محمد الخامس) ؟"أظهرت نتيجة المسح الميداني النتائج التالية –كما في الجدول (٥) المحور الأول لواقع قيمة الصدق، والجدول (٦)

لقيمة تحمل المسؤولية والجدول (٧) لواقع قيمة الإحسان، وتفصيل النتائج كما يلي :

أولا: واقع تربية قيمة الصدق:

جدول (٥) عن التكرارات والمتوسط والأهمية النسبية والترتيب لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع قيمة الصدق لدى طالبات كليات التربية.

م	العبـــارة	دائماً(ك)	أحياناً(ك)	نادراً (ك)	ليس لي رأي	المتوسط	النسبة المئوية لمتوسط الموافقة	الترتيب
٣	تشارك الطالبات بفاعلية مع بعضهن داخل القاعات الدراسية من أجل إنهاء العمل المطلوب منهن.	٣٦	٣٠	٣	٠	٣,٤٨	٨٧٪	١
٢	تنجز الطالبات فعليًا ما يكلفن به من أعمال مشتركة خارج القاعات الدراسية.	٣٥	٣١	٢	١	٣,٤٥	٨٦٪	٢
١	تنفذ الطالبة ما تُكلف به من واجبات ومشاريع بأمانة.	١٩	٤٥	٣	٢	٣,١٧	٧٩٪	٣
٤	تعبر الطالبة عن رأيها العلمي أمام عضو هيئة التدريس بتجرّد وواقعية.	٢٦	٣٧	٦	٠	٣,١٠	٧٨٪	٤
٧	تدون الطالبة أسماء من ساعدها أو اشترك معها في البحوث المطلوبة منها.	٢٣	٢٨	١٣	٥	٣,٠٠	٧٥٪	٥
٥	تحرص الطالبة على التوثيق العلمي لمراجع بحثها.	٩	٣٩	٢٠	١	٢,٨١	٧٠٪	٦
٦	تقدم الطالبة أعذار حقيقية عن أسباب غيابها.	١٣	٣٧	١٢	٧	٢,٨١	٧٠٪	٦م

يتضح من الجدول السابق أن:

عن واقع قيمة الصدق لدى طالبات كليات التربية يأتي الجدول السابق وبصفة عامة فثمة ملاحظات أولية:

١- النسبة المئوية لمتوسط الموافقة على العبارات المطروحة في هذا المحور والمعبرة عن قيمة الصدق تراوحت بين ٧٠. % لأقل قيمة ونسبة ٨٧٪ لأعلى استجابة.

واتضح أن ثلاث عبارات قد حصلت على نسبة مئوية للمتوسط مرتفعة، وهي العبارات ١، ٢، ٣. وهذا يعني توفر هذه المؤشرات لقيمة الصدق لدى طالبات الجامعات العربية، والدراسة الحالية تختلف في نتيجتها مع ما جاء في دراسة (الخياط، ٢٠١٥) من نتائج مفادها التأكيد على تراجع بعض من الأخلاق الفاضلة وتفشي أخلاق مرذولة كالكذب، والغش.

٢- جاء في المرتبة الأولي العبارة الثالثة التي تنص علي (تشارك الطالبات بفاعلية مع بعضهن داخل القاعات الدراسية من أجل إنهاء العمل المطلوب منهن). بينما جاء في المرتبة الأخيرة العبارة السادسة التي تنص علي (تقدم الطالبة أعذار حقيقية عن أسباب غيابها) مما يدل علي أن معظم الطالبات لا يقدمن أعذارا مقنعة عن سبب غيابهن بينما يتعاملوا بفعالية مع زميلاتهن.

٣- يلاحظ أن أقل نسبة استجابة، بها عدد سبع استجابات أعلنت (أن ليس لها رأي)، وكان محتوى العبارة هو (تقدم الطالبة أعذار حقيقية عن أسباب غيابها).

وتفصيلا:

لقد حصلت العبارة (تشارك الطالبات بفاعلية مع بعضهن من أجل إنهاء العمل المطلوب منهن داخل القاعات الدراسية) على أعلى استجابة، وبالتدقيق في العبارة فهي معنية بالمشاركة، والفاعلية وهما أساس لقيمة الصدق، والدراسة الحالية تختلف إلى حد ما عن نتائج دراسة الفضلي (٢٠١٤م)، والتي طبقت على الطلاب بالمجتمع الكويتي وجاءت نتائج ترتيب القيم في هذه الدراسة بأن القيم الثقافية في مقدمة القيم، ثم القيم الاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية والسياسية والنظرية، وبالأخير القيم البيئية.

وفي الترتيب الثاني جاءت عبارة (تنجز الطالبات فعليًا ما يكلفن به من أعمال مشتركة خارج القاعات الدراسية) بما يعني ثقة أعضاء هيئة التدريس في الطالبات، وكلمة (فعليا) هي الدالة على قيمة الصدق بصورة كبيرة

وفي ترتيب متأخر جاءت العبارة (تحرص الطالبة على التوثيق العلمي لمراجع بحثها) بما يعني قلة الحرص وضعف الأمانة العلمية، والدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة حديثة عن البحث العلمي في التعليم (سامي رضوان وآخرون ٢٠١٨)، والتي أوضحت بأن هناك مجموعة من المبادئ والأخلاقيات التي يجب على الطلاب الالتزام بها أثناء التدريب على مهارات البحث العلمي وتقع على رأس هذه الأخلاقيات **الأمانة العلمية**، حيث تعتبر من أهم مبادئ وأخلاقيات البحث العلمي، وتتمثل في الصدق في نقل البيانات والمعلومات العلمية التي يقتبسها الباحث في بحثه العلمي، ومن ثم يجب عليه توثيق هذه البيانات والمعلومات بالطريقة الصحيحة.

وفي آخر ترتيب جاءت العبارة (تقدم الطالبة أعذار حقيقية عن أسباب غيابها)، بما يعني أن الطالبات يشوب رأيهم وأعذارهم الكثير من الشك من قِبل أعضاء هيئة التدريس، ومعلوم أن الغياب قد يعني العقاب، وقد بعني فقدان الدرجات ونقص معدل الطالبة، وظاهرة الغياب أصبحت من الظواهر الواضحة في مجتمعنا العربي وأصبحت تشكل خطراً كبيراً علي المجتمع وإهدار كبير لميزانيات الدول مما جعل منها ظاهرة تستوجب من العاملين في الحقل الاجتماعي الدراسة ومعرفة الأسباب والعوامل المؤدية إليها ووضع نتائج هذه الدراسة أمام المسئولين حتى يمكن وضع الحلول المناسبة لها.

وبمقارنة أقل عبارتين في الجدول السابق يلاحظ أيضاً أن رأي عينة الدراسة كان واضحاً في عملية التوثيق من المراجع (واحد منهم فقط قال أن ليس له رأي)، ولكنه جاء مترددا إلى حد كبير فيما يتعلق بالحكم على صدق الطالبة في موضوع غيابها.

وإذا كانت الأمانة مرتبطة بالصدق فالأمانة تُعتبر مكمّلاً للصِّدق فهما خلُقان متلازمان، وللأمانة مفهومُ كبير حيث إنها عبارة عن دَيْن في رقبة المسلِم، وعليه المحافظة عليها وتأديتها بحق وجه الله تعالى، وهو من الأخلاق الطيِّبة المحبّبة، فالشخص الأمين هو شخص محبوب ومصدَّق بين الناس. ورغم كل هذا فنسبة كبيرة من العينة (٦٥٪) كانت استجابتها (أحيانا) على العبارة المعنية بالأمانة (تنفذ الطالبة ما تُكلف به من واجبات ومشاريع بأمانة)، وهو ما يبين الخلل والضعف في قيمة الأمانة لدى طالبات كليات

التربية بالجامعات العربية. ويعني أنه رغم شيوع قيم الصدق لدى الطالبات إلا أن ا\لأمر يشوبه العوار عندما يرتبط الأمر بالواجبات المطلوب منهن فعلها.

ثانيا: واقع تربية قيمة تحمل المسؤولية:

جدول (٦) التكرارات والمتوسط والأهمية النسبية والترتيب ل تقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع قيمة تحمل المسؤولية لدى طالبات كليات التربية.

	العبارات	دائماً(ك)	أحياناً(ك)	نادراً (ك)	ليس في رأيي (ك)	المتوسط	الأهمية النسبية	الترتيب
٣	تنجز الطالبات العمل المطلوب منهن في الوقت المحدد.	٢٠	٤٤	٤	١	٣,٢٠	٨٠٪	١
٤	تمتلك الطالبة القدرة على أداء ما تكلف به من أعمال ومشاريع بالاعتماد على نفسها.	٢١	٣٩	٤	٥	٣,١٠	٧٨٪	٢
٢	تتحمل الطالبة مسؤولية التخطيط للمقررات الواجب عليها دراستها.	٢٤	٢٦	٩	١٠	٢,٩٣	٧٣٪	٣
٨	تتحمل الطالبة قراراتها الدراسية كاملة.	٢٤	٢٧	٢	١٦	٢,٨٦	٧١٪	٤
٥	تحرص الطالبة على تدوين المحاضرات بنفسها.	١٦	٢٩	١٩	٥	٢,٨١	٧٠٪	٥
١٠	تمتلك الطالبة القدرة على التوفيق بين دراستها الجامعية ومسؤولياتها الأسرية في حال كانت متزوجة.	١٨	٢٩	٤	١٨	٢,٦٨	٦٧٪	٦
١	تعتمد الطالبة على نفسها في اختيار الكلية والتخصص المناسبين لاهتماماتها التحصيلية.	١٣	٣٦	٤	١٦	٢,٦٧	٦٧٪	٧
٦	تلتزم الطالبة بالمحافظة على معلوماتها الجامعية السرية.	٢١	١٩	٦	٢٣	٢,٥٥	٦٤٪	٨

	العبارات	دائماً(ك)	أحياناً(ك)	نادراً (ك)	ليس لي رأي (ك)	المتوسط	الأهمية النسبية	الترتيب
٩	تعمل الطالبة على التوفيق بين مسئولياتها الجامعية، ومسؤولياتها الاجتماعية.	١٨	٢٥	٢	٢٤	٢,٥٤	٦٣٪	٩
٧	تساهم الطالبة في إدارة الشئون المالية في حياتها الجامعية وتتدرج في بناء استقلاليتها في ذلك.	٩	٢٤	٢	٣٤	٢,١٢	٥٣٪	١٠

يتناول الجدول السابق **قيمة تحمل المسؤولية لدى طالبات كليات التربية** والتي تعني: تحمل الطالبة نتيجة التزاماتها، وقراراتها، واختياراتها، من الناحية الايجابية والسلبية، والقدرة على تنفيذ الأمور المتعلقة بهذه الالتزامات والقرارات والاختيارات. وقد ركز مكتب التربية العربي لدول الخليج في المهارات الحياتية على: «المهارات التي تعنى ببناءِ شخصيةِ الفردِ القادر على تحمل المسؤولية. . . **وفي هذا الاطار يتضح من الجدول السابق أن:**

١-النسب المئوية لمتوسطي الاستجابة للعبارتين ٣، ٤ فقط كانتا أعلى من ٧٥٪ والتي تنصان على (تنجز الطالبات العمل المطلوب منهن في الوقت المحدد، تمتلك الطالبة القدرة على أداء ما تكلف به من أعمال ومشاريع بالاعتماد على نفسها.) بينما جاءت النسبة المئوية لمتوسطات الاستجابات منخفضة حيث كانت أقل من ٧٥٪ وحتي ٥٠٪. بما يؤكد القصور في عملية تحمل المسئولية، والدراسة تختلف عن ما جاء عند (جرّار، ٢٠١١) على أن مرحلة الجامعة مرحلة مهمة لتأهيل الشباب والفتاة لتحمل المسؤولية ولكسب

المعرفة الحقيقية، فيما يتعلق بمستلزمات العصر من قيم ومعارف وتقنية، كما أنها فترة إعداد الفرد وتأهيله لمواجهة مشكلات المجتمع، ومن ثم العمل على زيادة الإنتاج، كما تُعتبر مرحلة الجامعة مرحلة فريدة في تأهيل الفرد علميًا وثقافيًا.

٢- جاء في المرتبة الأولى العبارة الثالثة التي تنص على (تنجز الطالبات العمل المطلوب منهن في الوقت المحدد) بينما جاء في المرتبة الأخيرة العبارة السابعة التي تنص علي (تساهم الطالبة في إدارة الشئون المالية في حياتها الجامعية وتتدرج في بناء استقلاليتها في ذلك) مما يدل علي أن معظم الطالبات ليست لديهم المقدرة علي الاستقلال بحياتهن بينما ينجزن المهام المكلفات بهن في الموعد المحدد.

٣- بالتركيز على العبارة الثالثة التي حصلت على أعلى نسبة مئوية لمتوسط استجابة عينة الدراسة والمعنية بقيمة الوقت، فهي تتسق مع الثوابت الإسلامية بأن الله تعالى قَد أنعَمَ علينا الحياة، وَكُلّ إنسانٍ لَديهِ عُمرٌ مُحَدّد وَضَعَهُ الله تعالى لا يُقَدّم ساعَة ولا يُؤخِّر، وإذا جاءَ أجلُ الموت سَيُسألُ العَبدُ عَن وَقتِهِ فِيما أفناه وَعَن عُمرِهِ فِيما ضَيّعه، فالله تعالى لَم يَخلِقُنا عَبثاً ولهواً ووضع الوقت لنستغلّهُ. وكل هذا يؤكد والحمد لله أن الوقت كدال على قيمة المسئولية الاجتماعية بخير في كليات التربية بالجامعات العربية.

٤- على العكس من تقدير الوقت، فعينة الدراسة أبدت رأياً سلبياً بالنسبة للطالبات، والمتعلق بالعبارة (تساهم الطالبة في إدارة الشئون المالية في حياتها الجامعية وتتدرج في بناء استقلاليتها في ذلك)، فربما يعكس ذلك حالة

اللامبالاة التي تعيشها كثير من بناتنا، خاصة، والدراسة الحالية تتفق مع دراسة أبو غالي، ٢٠١٦ حيث أصبح شبابنا في عصرنا الحاضر محاصرين بما تقدمه لهم القنوات الفضائية ومواقع الانترنت والهواتف الجوالة من برامج ومحتويات، كما أنه أصبح يقلد كل ما يشاهده عبر هذه الوسائط، من سلوكيات وعادات وتقاليد سواء كانت مفيدة أم مضرة بالنسبة له، وذلك تحت شعار الموضة والتفتح على الآخر ومواكبة تطورات العصر، لقد جعلت هذه الوسائط الشاب العربي يعيش في عالم لا يدرك ماذا يفعل فيه حيث جعلته يعيش في عالم خيالي بعيدا عن مجتمعه وأسرته، يفكرا دوما في محاولة الوصول إلى هذا العالم المثالي الذي صورته وزرعته له وسائط الإعلام والاتصال في مخيلته، مما ولد لدى شبابنا الكثير من الإحباط واليأس من واقعه المعاش وخوفه من تحمل المسؤولية.

ثالثا: واقع تربية قيمة الإحسان:

المحور الثالث:

جدول (٧) عن التكرارات والمتوسط والأهمية النسبية والترتيب لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع قيمة الإحسان لدى طالبات كليات التربية.

	العبارات	دائماً(ك)	أحياناً(ك)	نادراً (ك)	ليس لي رأي (ك)	المتوسط	الأهمية النسبية	الترتيب
٤	تتعاون الطالبة مع زميلاتها في إنجاز البحوث العلمية.	٢٧	٣٤	٧	١	٣,٢٦	٨٢٪	١
٥	تُحسن الطالبة في إخراج الأعمال والمشاريع التي تُطلب منها	٢٠	٤٢	٦	١	٣,١٧	٧٩٪	٢

	العبارات	دائماً(ك)	أحياناً(ك)	نادراً (ك)	ليس لي رأي (ك)	المتوسط	الأهمية النسبية	الترتيب
٧	عند أداء فروضها وواجباتها تحسن الطالبة في استيفاء كافة الجوانب ذات الصلة بالواجب.	١٥	٤٤	٧	٣	٣,٠٣	٧٦٪	٣
٨	تحضر الطالبة قبل موعد المحاضرة بشكلٍ مستمر.	١٧	٣٩	١٠	٣	٣,٠١	٧٥٪	٤
٦	تُقدم الطالبة خدماتها لمن يحتاجها.	١٩	٣٨	٥	٧	٣,٠٠	٧٥٪	٥
٩	تلتزم بتسليم تكاليف المقرر قبل مدة كافية.	١٥	٣٨	١٣	٣	٢,٩٤	٧٤٪	٦
٣	تشارك الطالبة في الأنشطة التطوعية في داخل الكلية.	٧	٤٩	١٠	٣	٢,٨٧	٧٢٪	٧
١	تبادر الطالبة بمساعدة أعضاء هيئة التدريس خارج القاعة الدراسية.	١٥	٣٣	١٧	٤	٢,٨٦	٧١٪	٨
٢	تبادر الطالبة في مساعدة الأستاذ داخل القاعة قبل أن يُطلب منها.	١٦	٢٧	١٩	٤	٢,٧٥	٦٩	٩
١٠	تشارك الطالبة في الأنشطة التطوعية بمجتمعها المحلي.	٨	٣٩	١٠	١٢	٢,٦٢	٦٦٪	١٠

يتناول الجدول السابق قيمة عظيمة وهي الإحسان، ويُعتبر الإحسان في الدين الإسلاميّ خلقاً نبيلاً لمن يتحلّى به، حيث جعله في المرتبة الثالثة بعد الإسلام والإيمان في مراتب الدين الإسلاميّ. أمرنا الله سبحانه وتعالى بالتحلّي بأخلاق جميلة كالعدل وعدم الشرك بالله، وإعطاء كلّ صاحب حقٍّ حقه، والإحسان في عبادته جلّ وعلا وتأدية فرائضه، وفي الأقوال والأفعال.

وقيمة الإحسان تعني كما سبق التوضيح إتقان الطالبة وإجادتها للأعمال المختلفة التي تقدمها للآخرين، ونفعها لغيرها سواء بالمال أو الجهد أو الوقت أو العلم.

وعن فضل الإحسان في الإسلام: قال تعالى: (فأتاهمُ اللهُ ثوابَ الدنيا وحَسُنَ ثوابِ الآخرةِ واللهُ يُحبُّ المحسنين) (آل عمران: ١٤٨)، في هذه الآية الكريمة يتبيّن لنا عِظم مكانة الإحسان في الإسلام، وأنّ الله تعالى يحب المحسنين، ولهم ثوابٌ في الحياة الدنيا وثوابٌ في الآخرة، فهنيئاً للمحسنين، يكفيهم حبّ الله لهم. **وبالرجوع للجدول السابق يتبين أن:**

١- جاءت النسب المئوية لست عبارات، ٤ ٤، ٥، ٦، ٧، ٨ اعلي من ٧٥٪، مما يدل علي أن معظم أفراد العينة قد وافقوا بدرجة كبيرة علي هذه العبارات بينما وافق معظم أفراد العينة علي بقية العبارات بدرجة متوسطة حيث كانت النسب المئوية من اقل من ٧٥٪ وحتى ٥٠٪.

٢- جاء في المرتبة الأولي العبارة الرابعة التي تنص علي (تتعاون الطالبة مع زميلاتها في إنجاز البحوث العلمية). ومعلوم أن سخَّرَ اللهُ عزَّ وجلَّ الناسَ بعضَهُمْ لبعضٍ، فلاَ يستطيعُ أحدٌ أن يستقِل بذاته، لذلكَ وجب التعاونِ بين النَّاسِ جميعا حتى تقام المجتمعاتِ وتبنى الحضاراتِ، وتتقدم الشعوب. وبهذا فهذه النتيجة تؤكد على تغلب القيم الدينية، ومن تتفق مع ما جاء في نتائج دراسة (الزيوت، ٢٠١٥) بغلبة القيم الدينية، وأن القيم الدينية تحتل المرتبة الأولى في المنظومة القيمية لدى طلبة كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك، ثم

القيم الجمالية، فالقيم المعرفية، والاجتماعية، والسياسية، وجاءت القيم الاقتصادية في المرتبة الأخيرة

٣- حصلت العبارة (تُحسن الطالبة في إخراج الأعمال والمشاريع التي تُطلب منها) على الترتيب الثاني، وهي معنية بحرص الطالبة على انجاز ما يطلب منها، ومعلوم أن التكليفات الموجهة من قبل أعضاء هيئة التدريس للطالبات يرتبط انجازها بما تحصل عليه الطالبة من درجة أو معدل، ولذلك من الطبعي أن تهتم الطالبة بإنجاز هذه الأعمال. وفي نفس السياق جاءت العبارة (عند أداء فروضها وواجباتها تحسن الطالبة في استيفاء كافة الجوانب ذات الصلة بالواجب) مكملة للعبارة السابقة وهي ترتبط بنفس المعنى وتسير في نفس السياق.

٤- في المرتبة قبل الأخيرة جاءت العبارة (تبادر الطالبة في مساعدة الأستاذ داخل القاعة قبل أن يُطلب منها)، ولا نستطيع القول أن العلاقة بين الأستاذ/ة والطالبة تعد علاقة سلبية على الإطلاق، بل هنا يتبين كما يوضح (سليمان العقيل، ١٤٣٣هـ) ضرورة أن تكون علاقة الطالب بأستاذه الجامعي تكاملية وتواصلية؛ لكونها ستؤثر مستقبلاً في مسيرة الطالب العمليَّة، مشيراً إلى أنَّه يُمكن الحكم على شكل تلك العلاقة واتجاهاتها من خلال التعامل التربوي أو الأكاديمي بين الطالب وأستاذه.

٥- جاء في المرتبة الأخيرة العبارة العاشرة التي تنص علي (تشارك الطالبة في الأنشطة التطوعية بمجتمعها المحلي) مما يدل علي أن معظم الطالبات لا

يشاركن في الأنشطة التطوعية بينما يتعاون مع زميلاتهن في إنجاز البحوث العلمية.

رابعا: واقع تربية قيم الصدق وتحمل المسؤولية والإحسان مجتمعة:

جدول (٨) يعرض المتوسط والانحراف المعياري والترتيب للمجاميع الكلية لجميع القيم:

القيمة	الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط	الترتيب
الصدق	٢٨	٢٢,٠١	٢,٧	٪٧٨,٦	١
الإحسان	٤٠	٢٩,٥	٥,٠٤	٪٧٣,٨	٢
تحمل المسؤولية	٤٠	٢٧,٤	٦,٤	٪٦٨,٦	٤

يتضح من الجدول السابق أن النسبة المئوية للمتوسط في المحاور الثلاثة جاءت متقاربة، وأن أفضل النتائج لمعظم أفراد العينة هو المحور الأول الخاص بتقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع قيمة الصدق لدى طالبات كليات التربية. وهذا يدل على ارتفاع مستوى الثقة بالنفس والاستقلالية في التفكير نتيجة للنضج العقلي والنفسي. يليه المحور الثالث الخاص بتقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع قيمة الإحسان وذلك نظرا لارتباط هذه القيمة بفطرة الإنسان كما أنها تتضمن إشباعاً نفسيا داخليا يؤدي إلى السعادة والطمأنينة بإسداء الخير للآخرين. ثم في المرتبة الأخيرة المحور الثاني الخاص بتقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع قيمة تحمل المسؤولية لدى طالبات كليات التربية؛ فتحمل المسؤولية ثقيل على النفس بالرغم من أهميته.

إجابة السؤال الثاني: ونصه"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع التربية القيميّة لدى طالبات

كليات التربية في جامعة (الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، عين شمس، محمد الخامس) ؟"

جدول (٩) تحليل التباين للمجموع الكلي للمحاور والاستبانة كلها لمعرفة الفروق بين الجامعات.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	١٠١,١٨٥	٢	٥٠,٥٩٢	٨,٣٥٢	٠,٠٠١ دالة
	داخل المجموعات	٣٩٩,٨٠١	٦٦	٦,٠٥٨		
	الكلي	٥٠٠,٩٨٦	٦٨			
المحور الثاني	بين المجموعات	١٢٦,٥٩٤	٢	٦٣,٢٩٧	١,٥٨٠	٠,٢١٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٦٤٤,٤٧٩	٦٦	٤٠,٠٦٨		
	الكلي	٢٧٧١,٠٧٢	٦٨			
المحور الثالث	بين المجموعات	١١,٦٤٢	٢	٥,٨٢١	٠,٢٢٣	٠,٨٠٠ غير دالة
	داخل المجموعات	١٧١٩,٥٧٥	٦٦	٢٦,٠٥٤		
	الكلي	١٧٣١,٢١٧	٦٨			
المجموع الكلى	بين المجموعات	٤٥٦,٠٠٤	٢	٢٢٨,٠٠٢	١,٧٩٩	٠,١٧٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٨٣٦٦,٩٨١	٦٦	١٢٦,٧٧٢		
	الكلي	٨٨٢٢,٩٨٦	٦٨			

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم"ف"كانت غير دالة إحصائياً، ماعدا المحور الأول كانت قيمة"ف"دالة إحصائياً مما يدل علي انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات الثلاثة بينما يوجد اختلاف بينهم بالمحور الأول فقط والمعني

بتقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع قيمة الصدق لدى طالبات كليات التربية، وجدول شيفيه للمقارنات المتعددة يوجد الجامعة السبب في وجود هذه الفروق:

جدول (١٠) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة للتربية على قيمة الصدق

الجامعات.	المتوسط.	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.	جامعة محمد الخامس.	جامعة عين شمس
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.	٢٠.٩٢١١	------	-------	------
جامعة محمد الخامس	٢٣,٣١٢٥	دال	-------	------
جامعة عين شمس.	٢٣,٤٠٠٠	دال	غير دال	------

يتضح من الجدول السابق الذي يعرض نتائج اختبار (شيفيه) للدلالات البعدية وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى ٥٪ بالمائة بين متوسط استجابات أعضاء هيئات التدريس لجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمتوسط حسابي (٢٠,٩٢١١) وكل من متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس لجامعتي عين شمس وجامعة محمد الخامس لصالح متوسطي جامعتي عين شمس ومحمد الخامس. بينما لا توجد فروق ذات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٥٪ بالمائة بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس لجامعتي عين شمس ومحمد الخامس مما يدل على أن جامعة الأميرة نورة كانت السبب في وجود الفروق حيث كانت استجابات أفراد العينة لهذه الجامعة متدنية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع قيمة الصدق لدى طالبات كليات التربية عن استجابات أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين الأخيرتين.

والحقيقة أن الباحثة تنتمي لهذه الجامعة واعتز بذلك، ورغم هذا فالأمانة العلمية تحتم أن أظهر هذه النتيجة، وبالرغم من ذلك فالفارق في المتوسط ليس كبيراً جدا وطبيعي أن يحصل في البحوث الاجتماعية.

والجداول التالية يوضح المتوسطات للتربية على القيمتين تحمّل المسؤولية والإحسان والمجموع الكلي:

جدول (١١) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة للمحور الثاني:

الجامعات.	المتوسط.
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	٢٦,٣٩٤٧
جامعة محمد الخامس	٢٧,٧٥٠٠
جامعة عين شمس	٢٩,٨٠٠٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع متوسطات الجامعات الثلاث في التربية على تحمل المسؤولية كانت متقاربة ولذلك لم يكن بينها فروقا دالة إحصائياً. وتفسّر الباحثة ذلك بأن هذه القيمة ربما لا تخضع كثيراً للهوية الثقافية في كل من المجتمعات السعودي والمصري والمغربي.

جدول (١٢) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة للتربية على الإحسان:

الجامعات.	المتوسط
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	٢٩,٣٦٨٤
جامعة محمد الخامس	٣٠,٢٥٠٠
جامعة عين شمس	٢٩,١٣٣٣

يتضح من الجدول السابق أن جميع متوسطات الجامعات الثلاث للمحور الثالث والمعني بتقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع قيمة الإحسان لدى طالبات

كلية التربية كانت متقاربة ولذلك لم يكن بين الجامعات الثلاث فروق ذات دلالة إحصائية. مما يدل على تقارب هذه المجتمعات في التربية على هذه القيمة.

جدول (١٣) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة الاستبانة كلها:

الجامعات	المتوسط
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.	٧٦,٦٨٤٢
جامعة محمد الخامس	٨١,٣١٢٥
جامعة عين شمس	٨٢,٣٣٣٣

يتبين من الجدول السابق والذي يعرض المقارنات المتعددة أن متوسطات لجامعات الثلاث لإجمالي الاستبانة المطبقة للتربية على القيم المستهدفة جاءت متقاربة في متوسطاتها، بما يبين من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعة الثلاث بصورة إجمالية. ولعل هذا يتسق مع ملاحظة الباحثة وما أجرته من مقابلات مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الثلاث، فالعالم أجمع أصبح كما يشاع كرة صغيرة، وبدأ التقارب مع استخدام تقنيات التواصل الاجتماعي يتم بصورة أسرع، فما بالنا بالمجتمع العربي، وخاصة أن مرجعية القيم هي الإسلام.

نتائج عامة:

من التحليل الإحصائي وما تم من محاولات تفسير النتائج الواردة في الجداول السابقة، يمكن أن نستخلص أهم النتائج فيما يلي:

- هناك موافقة على معظم العبارات التي احتوتها الاستبانة والمعبرة عن القيم الموجودة لدى الطالبات.

- توجد ايجابية في تعاون الطالبات المعلمات مع بعضهن البعض للانتهاء من دروسهن و**من أجل إنهاء العمل المطلوب منهن**، وفي إنجاز البحوث العلمية التي يكلفن بها.
- بالنسبة لقيمة الأمانة فالطالبات ينقصهن الأمانة في تنفيذ ما يكلفن به من واجبات ومشاريع، وهو ما يبين الخلل والضعف في قيمة الأمانة لدى طالبات كليات التربية بالجامعات العربية.
- يرى أعضاء هيئة التدريس سلبية الطالبات وعدم مصداقيتهن في تقديم الأعذار عند غيابهن، وهذا يؤكد أن ظاهرة الغياب أصبحت من الظواهر الواضحة في مجتمعنا العربي وأصبحت تشكل خطراً كبيراً علي المجتمع.
- يشوب الطالبات في كليات التربية بالجامعات العربية ضعف الصدق في نقل البيانات والمعلومات العلمية التي يتم اقتباسها في بحثهن العلمي.
- تؤكد استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة على وجود قصور لدى طالبات كليات التربية في الجامعات العربية في عملية تحمل المسئولية.
- تأكيداً لعنصر الوقت وقيمته فالطالبات في كليات التربية ينجزن العمل المطلوب منهن في الوقت المحدد، وهو أمر ايجابي يجب دعمه والتأكيد عليه.
- على العكس من تقدير الوقت، فعينة الدراسة أبدت رأي سلبي بالنسبة للطالبات، والمتعلق بالعبارة (تساهم الطالبة في إدارة الشئون المالية في حياتها الجامعية وتتدرج في بناء استقلاليتها في ذلك).
- أن معظم أفراد العينة قد وافقوا بدرجة كبيرة على معظم العبارات الدالة على قيمة الإحسان.

- تعبر نتائج الدراسة عن أن النسبة المئوية للمتوسط في المحاور الثلاثة جاءت متقاربة، وأن أفضل المحاور لمعظم أفراد العينة هو المحور الأول الخاص بتقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع قيمة الصدق لدى طالبات كليات التربية بالجامعات العربية.
- يتضح من التحليل الإحصائي –أن جميع قيم"ف"كانت غير دالة إحصائياً، ماعدا المحور الأول كانت قيمة"ف"دالة إحصائياً مما يدل علي انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات الثلاثة بينما يوجد اختلاف بينهم بالمحور الأول فقط والمعني بتقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع قيمة الصدق لدى طالبات كليات التربية بالجامعات العربية.
- يتبين من المقارنات المتعددة أن متوسطات الجامعات الثلاث لإجمالي الاستبانة المطبقة بكل محاوره جاءت متقاربة في متوسطاتها، بما يبين من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعة الثلاث بصورة إجمالية. ولعل هذا يتسق مع ملاحظة الباحثة وما أجرته من مقابلات مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الثلاث، فالعالم أجمع أصبح كما يشاع كرة صغيرة، وبدأ التقارب مع استخدام تقنيات التواصل الاجتماعي يتم بصورة أسرع، فما بالنا بالمجتمع العربي، وخاصة أن مرجعية القيم هي الإسلام.

إجابة السؤال الثالث: ونصه"ما المقترحات المستقبلية لتعزيز التربية القيميّة لدى طالبات كليات التربية في جامعة (الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، عين شمس، محمد الخامس) ؟"من خلال استعراض أدبيات الدراسة، والدراسات السابقة، والنتائج المفصّلة في مسح الواقع، ومن خلال ورش العمل التي قامت الباحثة

بترتيبها مع الزميلات من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن وجامعة عين شمس وجامعة محمد الخامس. يمكن عرض إجابة هذا السؤال فيما يلي:

- أن يحرص عضو هيئة التدريس على ربط الأنشطة والمشاريع بالقيم الإسلامية؛ حتى يجعل الطلبة أكثر رغبة وحماسة في تحصيل القيم والمعارف والمهارات المرتبطة بها.
- من الضروري الاهتمام بتعزيز قيم تحمل المسؤولية لدى طالبات كليات التربية بالجامعات العربية.
- أن يتيح عضو هيئة التدريس للطلبة فرصا للنقاش حول القيم والمثل العليا من واقع ممارسات الطلاب وحاجاتهم المجتمعية.
- لابد من مراجعة التكليفات المطلوب من الطالبات تنفيذها، وخاصة آليات المحاسبة على إنجازهن لها.
- من المهم إكساب الطالبات القدرة والمهارة التي تمكنهم من التعامل مع المراجع العلمية بسهولة وييسر، بحيث لا يضطررن إلى الاقتباس دون أمانة.
- يكمل النقطة السابقة الاهتمام بأخلاقيات البحث العلمي وخاصة ما يتعلق بنقل الأفكار عن الآخرين.
- نوعية الطالبات بأهمية الانتظام في الدراسة، وعدم الغياب.
- اللجوء للكثير من الآليات التي تمنع أو تقلل الغياب، وبحيث يكون الحرص على الحضور نابع من الطالبة بعيدا عن أساليب العقاب التقليدية.

- الاهتمام بالأنشطة الداعمة لتكتسب الطالبة الثقة بنفسها ولاستقلالها واعتمادها على نفسها وخاصة في الجانب المالي مثل المعارض التي تقام داخل الكليات.
- من المهم استثمار قيمة الإحسان الموجودة بالفعل لدى الطالبات وخاصة في التعامل مع المجتمع الحاضن لهذه الكليات.
- أن يعمل أعضاء هيئة التدريس في تخصص أصول التربية على توظيف محتوى المقررات التي يدرّسونها بما تشمله من قيم تنبع من منظور إسلامي في تنمية تلك القيم لدى الطلاب والطالبات.
- أن يخصص عضو هيئة التدريس جزءاً من علامات تقويم الطلبة على قيمهم واتجاهاتهم ويقوم بقياسها؛ ليكشف عن مدى تخلق الطالب بالقيمة.

* * *

مقترحات لدراسات لاحقة:

تأمل الباحثة أن تكون هذه الدراسة قد سدت فراغا مهما في الأدب التربوي، وفي ذات الوقت فإنها تفتح آفاقا رحبة لدراسات متعددة في مجال التربية القيمية، ومنها:

- استشراف الواقع القيمي في ظل متطلبات وتطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر التربويين وصنّاع القرار التربوي.
- دراسة حول واقع التربية القيمية لدى طلاب مراحل التعليم المختلفة من منظور أولياء الأمور.
- رصد الواقع القيمي استنادا إلى الفروق التي تعزى إلى البلد أو الجنس أو المرحلة العمرية للطلاب .
- بحوث تتناول العديد من القيم التي لم تتمكن الدراسة الحالية من تناولها.
- القيم الموجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من وجهة نظر الطالبات.
- البناء القيمي لدى طالبات كليات التربية وأهم العوامل المؤثرة فيه.
- المرجعية الإسلامية مقابل المرجعية الثقافية في البناء القيمي لدى طالبات كليات التربية.

* * *

المراجع:

١. أبو غالي، مشيرة. (٢٠١٦). واقع الشباب العربي في ظل تطور وسائل الاتصال وعلاقته بالتشريع والثقافة، الندوة العلمية حول رعاية الشباب العربي وحمايته من التطرف والفكر الإرهابي والكراهية، ٠٩ – ١١ – شعبان ١٤٣٧هـ جامعة الدول العربية، بيروت.

٢. أحمد، عزّت السيد، (٢٠٠٩). أصول التربية القيمية عند الغزالي. العدد ١١٦. مجلة التراث العربي، سوريا، مجلد ٢٩، ،كانون الأول ٢٠٠٩م.

٣. إسماعيل، صلاح محمد سامي. (٢٠١٤). قيم المواطنة لدى الشباب الجامعي السعودي. العدد ٥١. مجلة الخدمة الاجتماعية. مصر. يناير ٢٠١٤م.

٤. آل جار الله، عبد الله بن جار الله. (٢٠٠٩م). محاسن الصدق ومساوئ الكذب.

٥. أنيس و آخرون، إبراهيم. (٢٠٠٤م). المعجم الوسيط. الطبعة الرابعة. مجمع اللغة العربية – مكتبة الشروق الدولية. مصر.

٦. بوحارة، هناء. (٢٠١٧م). الهوية الثقافية بين التمسك بالأصالة وتحديات العولمة قراءة تحليلية. جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة – كلية العلوم الانسانية والاجتماعية مخبر التربية والابستمولوجيا. بوزريعة الجزائر.

٧. البخاري، محمد بن إسماعيل: صحيح البخاري. دار ابن كثير. بيروت. ط١ ١٤٢٣هـ.

٨. جرار، ليلى أحمد. (٢٠١١). المشاركة بموقع الفيسبوك وعلاقته باتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو العلاقات الأسرية، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الإعلام. جامعة الشرق الأوسط. عمان.

٩. الحارثي، زايد بن عجير. (٢٠٠١م). واقع المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى الشباب السعودي و سبل تنميتها. الطبعة الأولى. مركز الدراسات والبحوث أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

١٠. الحازمي، محمد بن عبد الله بن حسين. (٢٠١٧م). دور الأسرة في تنمية القيم الخلقية لدى الطفل في ضوء التربية الإسلامية. المجموعة الدولية للاستشارات و التدريب. الرياض.
١١. ابن الحجاج: مسلم: صحيح مسلم. دار طيبة. الرياض. ١٤٢٧هـ
١٢. حجي و آخرون، (٢٠١١). التعليم العالي والجامعي المقارن حول العالم _ *جامعات المستقبل واستراتيجيات التطوير نحو مجتمع المعرفة*. الطبعة الأولى. عالم الكتب. القاهرة.
١٣. الخزاعلة، محمد بن سلمان فيّاض. (٢٠١٥). أثر مواقع التواصل الاجتماعي على منظومة القيم الجامعية لدى طلبة جامعة الملك فيصل. مجلة كلية التربية بالإسكندرية. المجلد ٢٥. العدد الثالث. مصر ٢٠١٥م.
١٤. رضوان، سامي عبد السميع. (٢٠١٨) تصور مقترح لدور التعليم العام في دعم منظومة البحث العلمي في المجتمع المصري، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة.
١٥. راضي، ياسر. ١٤٣٦ (هـ). مباحث (الصدق) في القرآن الكريم دراسة في التفسير الموضوعي. جامعة طيبة. المدينة المنورة المملكة العربية السعودية.
١٦. زهو، عفاف محمد توفيق. (٢٠١٥م). دور جامعة الباحة في تنمية قيم الولاء لدى طالباتها. المركز العربي للتعليم والتنمية.
١٧. الزيوت، عائشة راتب باير. (٢٠١٥). المنظومة القيمية لدى طلبة كلية التربية الرياضية مقارنة بطلبة الكليات الأخرى في جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الرياضية. جامعة اليرموك. الأردن.
١٨. الزيود ، ماجد. (٢٠١١). الشباب والقيم في عالم متغير. الطبعة الثانية. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان.
١٩. سالم، رفقة خليف. (٢٠١٢). الأنساق القيمية وعلاقتها بالتخصص الأكاديمي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. العدد ٨١. مجلة كلية التربية بالمنصورة. مصر. أكتوبر ٢٠١٢م.
٢٠. سالم، سماح سالم. (٢٠١٢). البحث الاجتماعي: الأساليب، المناهج، الإحصاء. الطبعة الأولى. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان.

٢١. السحيمي، عارف بن مرزوق. (٢٠١١). الجامعة وتنمية قيم التسامح الفكري: الواقع والمأمول (جامعة طيبة أنموذجًا). رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة طيبة، المدينة المنورة.
٢٢. الشامي، عبد العزيز مصطفى. (٢٠١٧م). فضائل الصدق ومراتبه. العدد. ٣٦٤. المنتدى الإسلامي.
٢٣. الشخيبي، علي السيد. (٢٠١٢). آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي. الطبعة الأولى. دار الفكر العربي. القاهرة.
٢٤. الشربيني وآخرون، زكريا. (٢٠١٢). مناهج البحث العلمي: الأسس النظرية والتطبيقية والتقنية الحديثة. الطبعة الأولى. دار الفكر العربي. القاهرة.
٢٥. شلبي، أمينة إبراهيم. (٢٠١٥). القيم كمنبئات بالهناء الشخصي لدى طلبة المرحلة الجامعية. العدد ٣٠. ورقة عمل منشورة في المؤتمر القومي التاسع عشر: التعليم الجامعي العربي وأزمة القيم في عالم بلا حدود. مركز تطوير التعليم الجامعي. جامعة عين شمس. القاهرة. سبتمبر ٢٠١٥م.
٢٦. العاجز، فؤاد علي، العمري، عطية: القيم وطرق تعلُّمها وتعليمها، دراسة مقدمة إلى مؤتمر كلية التربية والفنون تحت عنوان "القيم والتربية في عالم متغير"والمنعقد في جامعة اليرموك في الفترة من ٢٧-١٩٩٩/٧/٢٩م إربد، الأردن، ص٦.
٢٧. ابن عاشور: محمد الطاهر. تفسير التحرير والتنوير. الدار التونسية للنشر. تونس. د. ت.
٢٨. عثمان، حباب عبد الحي محمد. (٢٠١٣). قياس إدراك الأنساق القيمية لطالبات جامعة تبوك: دراسة مسحيّة. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. مصر، أبريل.
٢٩. العساف، صالح بن حمد. (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الطبعة الثانية. دار الزهراء. الرياض.
٣٠. عطية، عماد محمد محمد. (٢٠١٤). التعليم العالي"تاريخه، فلسفاته، بيئة الحرم الجامعي" . الطبعة الأولى. الدار العالمية للنشر والتوزيع. شارع الملك فيصل ــ الهرم.

٣١. العنزي، حمود حطّاب سويدان. (٢٠١٥). دور التعليم الجامعي في دعم وتنمية قيم المواطنة في دولة الكويت. العدد ٩٥. مجلة مستقبل التربية العربية. المجلد ٢٢. مصر. يوليو ٢٠١٥م.
٣٢. الفضلي، ماجد مانع عبد الهادي. (٢٠١٤). الفروق بين الجنسين في الأنساق القيمية لدى طلاب الجامعة دراسة على المجتمع الكويتي. العدد ٣٨. المجلد الثاني. مجلة كلية التربية عين شمس. مصر.
٣٣. فرحاتي، العربي بلقاسم، التربية على القيم بين الوظيفة التسلطية والوظيفة التوجيهية، مجلة عالم التربية، ع٢١، ص ص ٦٨-١١٨. المغرب، ٢٠١٢م.
٣٤. القحطاني، عبد الله بن سعيد. (٢٠١٠). قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.
٣٥. القرآن الكريم.
٣٦. ابن كثير، عماد الدين
٣٧. المرزوق، رجاء سليمان. (٢٠١٢). المنظومة القيمية لدى طلبة كلية التربية في جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. إربد. جامعة اليرموك. الأردن.
٣٨. المغلوث، فهد بن حمد. (٢٠١٢م). استشعار المسؤولية للطالبة الجامعية. جامعة الأميرة نورة. الرياض المملكة العربية السعودية.
٣٩. المومني، حازم عيسى. (٢٠١٥). المنظومة القيمية وعلاقتها بالاتجاه نحو العولمة لدى طالبات كلية إربد الجامعية. العدد الثاني. المجلد التاسع. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. سلطنة عمان. إبريل ٢٠١٥م.
٤٠. ابن منظور، جمال الدين: لسان العرب. دار صادر. بيروت. لبنان. (د. ت.).
٤١. نور، أمجد نور. (٢٠١٦م). نحو استراتيجية مقترحة للحد من أزمة القيم الأخلاقية و السلوكيات بين الشباب. جامعة عين شمس –كلية الآداب. مصر.
٤٢. ياسين، عبد السلام. (١٩٨٨م). الإحسان. الطبعة الأولى. مطبوعات الأفق. الدار البيضاء المغرب.

Foreign references

43. **BANARAS HINDU UNIVERSITY** VALUE PROMOTION POLICY . http: //www. bhu. ac. in/conv92/VALUE_PROMOTION_POLICY. pdf
استرجاع في ١٣ / ١١ / ٢٠١٩

44. **JUSTIN SALDANA** ،THE ROLE OF THE SCHOOL AS A SOCIALIZING AGENT**.** International Journal of Humanities and Social Science Vol. 3 No. 1; January 2013

* * *

Al-Qahtani, Abdullah Ibn Said. (2010). Youth citizenship values and their role in enhancing preventive security.

Ibn Katheer, Imad Al-Din: Tafseer Al-Qur'an Al-'Azeem. Dar Tibah. Riyadh. 1420 H.

Marzouk, Raja Solaiman. (2012). Value system among students of the Faculty of Education at the University of Hail in the light of some variables. Unpublished MA theis. Irbid. Yarmouk University. Jordan.

Almughalwath, Fahd ibn Hamad. (2012). Sense of responsibility of the university student at Princess Noura University. Riyadh, Saudi Arabia.

Al- Momni, Hazem Issa. (2015). The value system and its relation to the tendencies towards globalization among students of Irbid University. 2nd Issue. Volume IX. Journal of Educational and Psychological Studies. Sultanate of Oman. April 2015.

Ibn Manzoor, Jamal al-Din: Lisan Al-Arab. Dar Sader. Beirut. Lebanon. (nd.).

Noor, Amjad Noor (2016). Towards a proposed strategy to reduce the crisis of moral values and behavior among young people. Ain Shams University, Faculty of Arts. Egypt.

Yassin, Abdul Salam (1988). Kindness. 1st Edition. Horizon Publications. Casablanca Morocco.

Banaras Hindu University value promotion policy. http://www.bhu.ac.in/conv92/VALUE_PROMOTION_POLICY.pdf. Retrieved November 13, 2019

Justin Saldana, The role of the school as a socializing agent. International Journal of Humanities and Social Science Vol. 3 No. 1; January 2013

1st edition. Dar Al-Fikr Al-Araby. Cairo.

El-Sherbini, Zakaria et al., (2012). Methods of Scientific Research: Theoretical, Practical and Technological Foundations. 1st edition. Dar Al-Fikr Al-Araby. Cairo.

Shalaby, Amina Ibrahim. (2015). Values as predictors of personal happiness among undergraduate students. Issue 30. The 19th National Conference: Arab University Education and the Crisis of Values in a World Without Borders. University Education Development Center. Ain-Shams University. Cairo. September 2015.

Al-Ajez, Fouad Ali and Al-Omari, Attia. Methods of Learning and Teaching Values, Conference of the Faculty of Education and Arts "Values and Education in a Changing World", Yarmouk University 27-29 / 7/1999, Irbid, Jordan, p. 6.

Ibn Ashour: Mohamed Taher (nd.). Tafseer Al-Tahreer wa Al-Tanweer. Tunisian Publishing House. Tunisia.

Othman, Hubab Abdul-Hai Mohammed. (2013). Measuring Perception of Value Systems among Tabuk University Students: A Survey Study. Journal of Faculty of Education. Banha University. Egypt, April.

Al-Assaf, Saleh Ibn Hamad. (2012). Introduction to behavioral science research. 2nd Edition. Dar Al-Zahra. Riyadh.

Attia, Emad Mohammed Mohammed. (2014). Higher Education: History, Philosophies, Campus Environment". International Publishing & Distribution. King Faisal Street, Al-Haram

Al-Enazi, Hamoud Hattab Swedan. (2015). The role of university education in supporting and developing the values of citizenship in the State of Kuwait. No. 95. Journal of the Future of Arab Education. Volume 22. Egypt. July 2015.

Al-Fadhli, Majed Manea Abdul Hadi. (2014). Gender differences in value systems among university students. 38 (2), Volume II. Journal of the Faculty of Education Ain Shams. Egypt.

Farahati, Larbi Belkacem, Education on Values between Authoritarian and Instructional Roles, World of Education Journal, (21), pp. 68-118, Morocco, 2012.

Hajji et al. (2011). Comparative Higher Education around the World, Future Universities and Development Strategies Towards Knowledge Society. First edition. Alam al-Kutub. Cairo.

Al-Khazaleh, Mohammed Ibn Salman Fayyad. (2015). Impact of social networking sites on the value system of university students in King Faisal University. Journal of the Faculty of Education in Alexandria. Volume 25. 3rd Issue. Egypt 2015.

Radwan, Sami Abdel Samie. (2018) A Proposed approach for the Role of Public Education in Supporting the Scientific Research System in the Egyptian Society, National Center for Educational Research, Cairo.

Radi, Yasser. 1436 AH. Themes of honesty in the Qur'an: Thematic interpretation of the Qur'an. Taibah University. Medina, Saudi Arabia.

Zahw, Afaf Mohammed Tawfiq (2015). The role of Baha University in developing the values of loyalty among its students. Arab Center for Education and Development.

Al-Ziyout, Aisha Rateb Bayer. (2015). The value system among the students of the Faculty of Physical Education compared to the students of other colleges at Yarmouk University. Unpublished MA thesis. Faculty of Physical Education. Yarmouk University. Jordan.

Al-Ziyoud, Majed. (2011). Youth and values in a changing world. 2nd Edition. Dar Al Shorouk For Publishing & Distribution. Amman.

Salem, Rifqa Khleif. (2012). Value systems and their relationship to academic specialization among the students of Ajloun College. Issue 81. Journal of the Faculty of Education in Mansoura. Egypt. October 2012.

Salem, Samah Salem. (2012). Social Research: Methods, Approaches, Statistics. First edition. Dar Al Thaqafa for Publishing & Distribution. Amman.

Al-Suhaimi, Aref Ibn Marzouk. (2011). University and the development of values of intellectual tolerance: practice and expectations (Taibah University as a model). Unpublished MA thesis. Faculty of Education. Taibah University, Medina.

Al-Shami, Abdul Aziz Mustafa (2017). The virtues and ranks of honesty.

Al-Shkhaibi, Ali Al-Sayed. (2012). New Horizons in Arab University Education.

List of References:

Abu Ghali, Mushira. (2016). The status of Arab youth in the light of the development of the means of communication and its relationship with legislation and culture, the scientific symposium on Arab youth care and protection from extremism and terrorist thought and hatred, 09-11 - Sha'ban 1437 AH., League of Arab States, Beirut.

Ahmad, Izzat Al-Sayed, (2009). Foundations of Value-based Education according to Al-Ghazali. Issue 116. Arab Heritage Magazine, Syria, Volume 29, December 2009.

Ismail, Salah Mohammed Sami. (2014). Citizenship values among Saudi university youths. Journal of Social Service, Issue 51. Egypt. January 2014.

Al Jarallah, Abdullah Ibn Jarallah (2009). Merits of honesty and demerits of lying.

Anis, Ibrahim et al., (2004). Al-Mu'jam Al-Waseet, Arabic Academy, A-Shorouk International Press. Egypt.

Buhara, Hana (2017). Cultural Identity between Adherence to Authenticity and the Challenges of Globalization. Al-Jilali University, Bonhama Khamis Miliana, Faculty of Humanities and Social Sciences, Laboratory of Education and Epistemology. Bouzareah of Algeria.

Al-Bukhari, Muhammad ibn Ismail: Sahih al-Bukhari. Dar Ibn Katheer. Beirut. I 1 1423 AH.

Jarrar, Laila Ahmed. (2011). Sharing on Facebook and its relationship with the trends of Jordanian university students towards family relations, Unpublished MA thesis. Faculty of Information. Middle East University. Amman.

Al-Harthy, Zayed Ibn Ujeir (2001). Status of personal responsibility among Saudi youths and ways of developing it, 1st edition. Center for Studies and Research, Naif Arab Academy for Security Sciences. Riyadh.

Hazmi, Mohammed Ibn Abdullah Ibn Hussein (2017). The role of the family in the development of moral values of the child in the light of Islamic education. International Consulting & Training Group. Riyadh.

Ibn Al-Hajjaj, Muslim: Sahih Muslim. Dar Taibah. Riyadh. 1427 AH.

The Reality of Value-oriented Education for Students of the Faculty of Education in Arab Universities from the Perspective of Faculty Members (Islamic educational perspective)

Dr. Nouf Mohammed Al Dossary
Assistant Professor of Islamic Education
Princess Nourah University

Abstract:

The aim of the research was to uncover the reality of value-oriented education for female students of the Faculty of Education in Arab universities from the point of view of faculty members from an Islamic educational perspective. To achieve this goal, the descriptive method was used. A questionnaire was used as a research tool to identify the opinions of faculty members in colleges of education in Arab universities. The questionnaire was administered to faculty members of the colleges of education at Princess Noura University in Riyadh, Ain Shams University in the Arab Republic of Egypt, and Mohammed V University in Morocco, where the number of the sample population reached (69) students to reveal the extent of the values of honesty, shouldering of responsibility, and kindness among the female students in these colleges .

The results of the research showed high rates of approval of the faculty members on the statements related to the value of honesty ranging from 70% to 87%, confirming that this value characterize the female students in Arab universities. As to the value of shouldering responsibilities, the agreement ranged from 53% to 80%, which means that this value characterize Arab university students at reasonable level. Finally, six statements belonging to the value of kindness scored 75% indicating that most of the respondents accepted to a large extent these statements, while most members moderately accepted the remaining statements, the rates were less than 75% to even 50%. Among the most important recommendations of the research is that the faculty members in the field of pedagogy should work on the content of the courses they are studying, including the values that stem from an Islamic perspective in the development of these values among students. Another recommendation is related to the anticipation of the future status of values in the context of Vision 2030 and the aspiration of KSA from the point of view of educators and decision makers.

key words: Value-oriented Education, Students of Colleges of Education, Islamic values, Islamic education.

التحصيل الإحصائي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جدة في ضوء تباين مصدر العبء المعرفي وتوجهات أهداف الإنجاز ومستوى التعلم المنظم ذاتيا

د. عبدالرحمن بن معتوق زمزمي

قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة جدة

التحصيل الإحصائي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جدة في ضوء تباين مصدر العبء المعرفي وتوجهات أهداف الإنجاز ومستوى التعلم المنظم ذاتيا

د. عبدالرحمن بن معتوق زمزمي
قسم علم النفس– كلية التربية
جامعة جده

تاريخ تقديم البحث: ١/ ٦/ ١٤٤٠ هـ تاريخ قبول البحث:١/ ٩/ ١٤٤٠ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى الكشف عن مدى اختلاف التحصيل في مقرر الإحصاء لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة جدة في ضوء اختلاف مصادر العبء المعرفي(داخلي/خارجي) وتوجهات أهداف الانجاز(اتقان/اقدام/تجنب) ومستوى التعلم المنظم ذاتيا(منخفض/متوسط/مرتفع). شملت عينة البحث(٥٨٣) طالبا جامعيا. تم استخدام تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم العاملي (٢×٣×٣), وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الاحصائي بين مجموعات الطلاب متفاوتي مصدر العبء المعرفي وتوجهات اهداف الانجاز ومستوى التعلم المنظم ذاتيا.

الكلمات المفتاحية: التحصيل- العبء-الدافعية-التنظيم-الجامعة –طلاب.

مقدمة

تعتبر نواتج التعلم الرياضي "الحسابي/ الاحصائي" من مهارات التفكير العليا التي تسعى الكثير من منظومات التربية والتعليم الاهتمام بها ضمن جدولة المقررات الدراسية في مختلف مراحل التعليم. ويعتبر مقرر الاحصاء في المرحلة الجامعية من المقررات التي تحظى بعناية كبرى كونه يعد مقررًا يؤدي دورًا هامًا في حياة المتعلم الأكاديمية وغير الأكاديمية؛ لارتباط نواتجه التحصيلية بمواكبة التطورات المعرفية والتكنولوجية، كما أنه يسهم في إكساب المتعلمين مهارات الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، كما تعتبر مدخلا مناسبا لإكساب مهارات التعلم التي تتطلب التوافق مع مقتضيات سوق العمل الحالية والمستقبلية التي اضحت تستوجب اتقان المهارات الإحصائية كمكون أساسي في شخصية المتقدم للوظائف بشتى توصيفاتها المهنية، نظرا لتركيز مفردات مقررات علم الاحصاء على تنمية مجموعة من المهارات المعرفية العليا كعملية جمع البيانات وتبويبها وتحليلها وتفسيرها كخطوات تفكير منطقي تسعى للتحقق من صحة الفرضيات والإجابة عن الأسئلة المصاغة بشكل علمي سليم.

وبشكل عام يتفق كلا من Chau، ٢٠١٨)؛ Nielsen & Kreiner، ٢٠١٨؛ (Peter،٢٠١٨ على ان تواضع مخرجات التعلم والتحصيل الاحصائي تعتبر مشكلة تعليمية تواجه (٢٠٪) من طلاب المرحلة الجامعية وهو ما يعني أن ثمة ضعف في استخدام أساليب حل المشكلات بشكل عقلاني وهو ما يعتبر بمثابة مؤشرات تحصيلية سلبية تصم المسيرة التعليمية

للطالب او للمؤسسات الجامعية التي تخرج منها، وبالتالي فتواضع مستويات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء لدى طلاب المرحلة الجامعية تتطلب جهودًا بحثية متواصلة تسهم في دعم وتحسين مستوياتهم التحصيلية المتدنية خاصة لدى طلاب المرحلة الثانوية وصولًا إلى جودة مخرجات التعلم الجامعي. وكما هو معلوم فأن اغلب مؤسسات التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية اقرت ضمن نظام التخصيص والتنسيب للتخصصات العلمية الجامعية شروط اجتياز مجموعة من المقررات وهو ما يعرف بالسنة التحضيرية.

هذا ،وتتفق دراسة كلا من (العقيلي،٢٠١٤؛ الكثيري،٢٠١٤ الراشد،٢٠١٧؛درندري،٢٠١٧) وجود مجموعة من المشكلات التعليمية التي تواجه طلاب السنة الدراسية في مختلف الجامعات السعودية ،ومن ضمن تلك المشكلات تواضع درجات الطلاب في المقررات التعلم الرياضي والاحصائي، و في ضوء ذلك، يرى الباحث أن هذه مشكلة تواضع درجات التحصيل الاحصائي لدى طلاب السنة التحضيرية بحاجة الى جهود بحثية مكثفة لمحاولة تعميق الفهم والتدخل النفسي والتربوي والاجرائي لمعالجة هذه المشكلة التعليمية في ضوء متغيرات تربوية تصنف بأنها من اكثر المتغيرات المرتبطة بالتحصيل الدراسي والتي من ضمنها متغيرات مصادر العبء المعرفي وتوجهات اهداف الانجاز والتعلم المنظم ذاتيا

مشكلة البحث:

يعتبر تواضع مخرجات التحصيل الاحصائي لدى طلاب المرحلة الجامعية بشكل عام وطلاب السنة التحضيرية تحديا كبيرا يواجه منظومة التعليم

الجامعي باعتبارها مؤسسات معنية بتنمية المهارات المعرفية العليا التي تسعى مختلف المقررات الدراسية تنميتها كوسيلة لإعداد الشباب لسوق العمل الذي يرتكز على وظائف مستقبلية تقوم على مهارات القرن الحادي والعشرين. ويرى Zeng &Goh (٢٠١٨) ان خبراء القياس والتقويم التربوي معنيين بدرجة كبيرة بدراسة تواضع مخرجات التحصيل الاحصائي خاصة في ضوء المتغيرات التربوية الاكثر ارتباطا بهذه المشكلة. وفي ذات السياق، اتفق كلا من (الحربي،٢٠١٥؛ (Kao & Green، ٢٠١٨ على أن دراسة التحصيل الدراسي في ضوء تباين خصائص المتغيرات النفسية والتربوية تعد من أفضل أنماط البحوث النفسية الفارقة وأجودها من ناحية منطقية المقارنات من جهة ومن ناحية فوائدها التربوية التطبيقية من جهة أخرى؛ لأن مثل هذا النمط المعقد التعاملات الاحصائية عادة ما من يقدم مجموعة من النتائج التربوية الواضحة والمحددة لتصنيف المتعلمين على نحو يتلاءم مع تنوع الخصائص المرتبطة بأنشطة التعلم لكل مجموعة.

وفي ظل الأهمية التربوية لمتغيرات مصدر العبء المعرفي وتوجهات اهداف الانجاز ومستوى التعلم المنظم ذاتيا تحددت مشكلة البحث الحالي في التساؤل الآتي:

س/١هل يختلف التحصيل الاحصائي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جدة في ضوء تباين مصدر العبء المعرفي وتوجهات اهداف الانجاز ومستوى التعلم المنظم ذاتيا؟.

فرضيات البحث:

لا يختلف التحصيل الاحصائي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جدة في ضوء تباين مصدر العبء المعرفي وتوجهات اهداف الانجاز ومستوى التعلم المنظم ذاتيا.

هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن مقدار اختلاف التحصيل الاحصائي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جدة في ضوء تباين مصدر العبء المعرفي وتوجهات اهداف الانجاز ومستوى التعلم المنظم ذاتيا.

أهمية البحث: تبرز اهمية البحث الحالي في:

الأهمية النظرية:

١) محاولة استكشاف العوامل المسهمة في مشكلة ضعف التحصيل الاحصائي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جدة.

٢) تركيزها على طلاب السنة التحضيرية باعتبارها شريحة تعليمية حساسة قادرة على صياغة مستقبل مخرجات التعليم الجامعي، بالإضافة إلى اعتبار مرحلة الشباب مرحلة نمائية بالغة الأهمية.

٣) تعد الدراسة الأولى من نوعها في البيئتين العربية والسعودية – على حد اطلاع الباحث –التي تناول التحصيل الاحصائي لدى طلاب السنة التحضيرية في ضوء تباين مصدر العبء المعرفي وتوجهات اهداف الانجاز ومستوى التعلم المنظم ذاتيا.

الأهمية التطبيقية:

(١) (قد) تسهم في تقديم توصيات تربوية بما يعزز من المعالجات التربوية والتعليمية لمعالجة التحصيل الاحصائي نحو يساعدهم في إعداد وتطوير برامج تدريبية تركز على العوامل التعليمية المرتبطة بالتحصيل الاحصائي.

(٢) تسهم في تقديم توصيات تربوية ونفسية لمعلمي ومعلمات مقرر الاحصاء في المرحلة الجامعية على نحو يعزز من بناء مناخ تعليمي سليم للطلاب والطالبات داخل قاعات الدراسة الجامعية.

مصطلحات البحث:

(١) التحصيل الاحصائي: يعرف بأنه محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور فترة زمنية محددة. ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة النهائية التي يحصل عليها طالب السنة التحضيرية بجامعة جدة في مقرر الاحصاء.

(٢) العبء المعرفي: يعرف بأنه مجموع الأنشطة المعرفية التي يقوم المتعلم بها أثناء تركيزه على معالجة وتجهيز مدخلات التعلم في الذاكرة العاملة أو أثناء أداء مهام معرفية معينة كمهام حل المشكلات استنادا على تصميمات وبيئات تعليمية تتخطى حدود النظام المعرفي للمتعلم. ويعرف إجرائيا بأنه انخفاض درجات المفحوص عن المتوسط العام لمجموع درجات مقياس العبء المعرفي إعداد بدوي (٢٠١٤).

(٣) توجهات اهداف الانجاز: تعرف بأنها التوجهات الدافعية للطلاب في مواقف التحصيل الدراسي. ويعرف إجرائيا بأنه هي الدرجة التي يحصل

عليها المتعلم على مقياس توجهات اهداف الانجاز الذي قام بتقنينه حسانين (٢٠٠٨).

(٤) التعلم المنظم ذاتيًا: يعرف بأنه هي قدرة المتعلم على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين. ويعرف إجرائيا بأنه هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس التعلم المنظم ذاتيا والذي تم اعداده من قبل الجراح (٢٠١١).

ادبيات البحث:

اولا: العبء المعرفي Cognitive Load

يتفق كلا من (Feldon،et al،٢٠١٨؛ Wissman، ٢٠١٨) على أن متغير العبء المعرفي يعد من المتغيرات المعرفية التي يرى الكثير من الباحثين في مجال علم النفس المعرفي أنها ترتبط بشكل كبير بعمليات التعلم والتعليم نظرا لأنها تصف بقدرة المتعلم على معالجة المعلومات الدراسية. ووفقا لأدبيات مفهوم العبء المعرفي في ضوء نموذج John Sweller فإن هذا المفهوم يستخدم لشرح العلاقة بين البنية المعرفية للمتعلم والتصميم التعليمي وكيفية حدوث عملية التعلم بشكل فعال خاصة في ظل مراعاة الإجراءات التعليمية لمصممي المقررات والأنشطة التدريسية ومقدار الجهد المعرفي والسعة التخزينية المحددة في الذاكرة العاملة خلال تنفيذ مهام التعلم.

هذا وذكر الحربي (٢٠١٥) أن مصطلح العبء المعرفي يشير إلى المقدار الكلي من الجهد المعرفي والعقلي الذي يستهلكه الفرد أثناء معالجة وتجهيز

المدخلات في الذاكرة العاملة ، خلال فترة زمنية محددة ، والعامل الرئيس الذي يشكل هذا العبء هو: عدد المدخلات التي يتوجب معالجتها وتجهيزها. ويتفق كلا من (Sweller; Kirschner & Josephsen،٢٠١٨ Zambrano،٢٠١٨ على أن المتعلم الذي تزيد لديه مظاهر العبء المعرفي عادة ما يتصف بمجموعة من السمات المعرفية السلبية كتدني مستوى اداء المهام المعرفية بكفاءة ، وصعوبة القيام بإجراءات التنشيط المعرفي للمهام المراد انجازها خاصة المهام الحسابية اذ يصعب فهمها واشتقاق الحلول منها، عطفا على تضاءل مقدار حفظ وتخزين المعلومات، وبالتالي تؤكد التطبيقات التربوية المشتقة من نظرية العبء المعرفي على ضرورة تنظيم أنشطة ومحتويات التعلم المعروضة والمستخدمة داخل المحاضرات الجامعية في ضوء تصميمها على نحو يضمن تقليل مصادر العبء المعرفي.

ويذكر J،Cerdan; Candel & Leppink (٢٠١٨) أن التصورات النظرية الحديثة للعبء المعرفي تشير الى وجود مصدرين ،وهما: (١) العبء المعرفي الداخلي، ويراد به صعوبة المحتويات والمفردات المراد تعلمها بما يعبر عن مدى تعقد العناصر المكونة لمادة التعلم. ويكون العبء المعرفي الداخلي ذو مستوى مرتفع إذا كانت عناصر المادة المتعلمة أكثر تفاعلا ، مما يتطلب جهدا معرفيا من المتعلم يفوق سعة ذاكرته. (٢) العبء المعرفي الخارجي، ويراد به ضعف تصميم بيئة التعلم ، بالإضافة إلى عدم مناسبة طرائق التدريس المستخدمة في عرض المفردات والعناصر المراد تعلمها ، كالرسوم ، والجداول ،والخرائط المفاهيمية التي تتطلب جهد أكبر في التعلم.

ويظهر من خلال مراجعة الباحث لدراسة كلًا من (Suna & Junmei ، ٢٠١٨،Chu ؛٢٠١٨،et al،Ünal ٢٠١٨،et al،;López ٢٠١٨، ٢٠١٨،et al،(Chee عن وجود علاقة ارتباطية بين زيادة العبء المعرفي وانخفاض التحصيل الدراسي بصفه عامه وبمقرر الرياضيات بصفه خاصه، ووجود فرق دال احصائيا بين متفاوتي العبء المعرفي على درجات التحصيل الدراسي والانهماك في انشطة التعلم لدى مختلف شرائح الطلاب في مراحل التعليم العام والعالي.

ثانيا: التعلم المنظم ذاتيا Self-Regulated Learning

اتفق كلا من (;Sahdan،et al ٢٠١٨،Anwaar)،٢٠١٨أن التعلم المنظم ذاتيا يعتبر احد مفاهيم التعلم المعرفي التي تعنى بوصف مجموعة الإجراءات والعمليات المعرفية والانفعالية المستخدمة من قبل المتعلم التي تؤثر على مجمل انشطة التعلم و التفكير، والتخطيط، والتقييم الذاتي، والتوجيه، والتنظيم المسؤولة عن اكتساب المعارف الدراسية.

ويشير Sayukti (2018 أدبيات البحث في مجال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا شهدت تطورا ملحوظا خلال العقدين الماضيين مما انعكس على تواعر مجموعة كبيرة من الابنية النظرية المعنية بفهم هذا المتغير الذي حرصت تطبيقاته التربوية والتعليمية على تحديد انماطه لاسيما في المقررات الرياضية الحسابية. ويذكر Jairo،2018) et al) أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعنية بالتحصيل في المرحلة الجامعية تستهدف بشكل محدد تعزيز فعالية التعلم الذاتي إذ أنها تسهم في مساعدة المتعلمين على تجهيز المعلومات في

الذاكرة العاملة، كما أنها تسعى دعم بناء كفاءة المهارات، والسلوكيات، والمواقف الإيجابية التي من شأنها تمكين المتعلمين في تنظيم أنشطة التعلم والإنجاز فيها ، بالإضافة إلى المساعدة في تطبيق المعرفة الدراسية.

و وفقا لما ذكره كلا من (Chumbley،et al ٢٠١٨، & Ribeiro; Boruchovitc، ٢٠١٨) يعد التصور النظري المقدم من Zimmerman من اشهر النماذج النظرية التي تناولت وصف التعلم المنظم ذاتيا ،ويرتكز هذا النموذج الفرضي على تقسيم التعلم الى مجموعة من الاستراتيجيات وهي: (١) وضع الهدف والتخطيط، ويشير الى قدرة المتعلم على وضع أهداف عامة، وأهداف خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف. (٢) الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ويشير الى قدرة المتعلم على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها. (٣) التسميع والحفظ، ويشير الى قدرة المتعلم على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة. (٤) طلب المساعدة الاجتماعية هو لجوء الطالب إلى أحد أفراد أسرته، أو المعلمين، أو الزملاء؛ للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات.

ويظهر من خلال مراجعة الباحث لدراسة كلًا من (Zare ; Zeinalipoor & Jahromi، ٢٠١٨؛ Kourosh & Nadari،٢٠١٨؛ Zeng &Goh، ٢٠١٨؛ Amini،٢٠١٨. Dinsmore، & Alexander Loughlin،٢٠١٨) وجود علاقة إيجابية بين استراتيجيات التعليم و أداء

الطلاب في مادة الرياضيات والاحصاء، و أن استراتيجيات التعلم الرياضي تسهم في تحسين المستويات التحصيلية، والارتقاء بالأداء الأكاديمي لطلاب المرحلة الجامعية، كما انه تعد من العوامل الفارقة بين متفاوتي التحصيل الرياضي.

ثالثا: توجهات أهداف الانجاز Achievement Goal Orientation

يؤكد كلا من ;Wacera; Mwaura & Dinga، ٢٠١٨ ،Loredana et al، ٢٠١٩) أن متغير توجهات أهداف الانجاز تعتبر من المفاهيم النفسية والتربوية التي نجحت في وصف وتفسير و الدافعية نحو الانجاز تفسيرا كيفيا يعتمد على نوع الدافع وليس كمية أو درجة وجوده ،فأغلب المختصين بمجال العلوم التربوية يستخدمون هذا المفهوم لشرح كيفية تعلم الطلاب المهارات الأكاديمية نظراً لقابلية اسسه ومبادئه للتطبيق والفهم وتحسين عمليتي التعلم والتعليم.

ويتفق كلا من (Mentiş; Köksoy & Uygun، ٢٠١٨ ; Hidayat، ٢٠١٨) أن أهداف الانجاز هي عبارة عن مكونات فرضية يراد بها مجموعة التمثيلات المعرفية لما يحاول الأفراد إنجازه، وأسبابهم لأداء المهام المطلوبة منهم ، كما أن هذا المفهوم يعبر عن المقاصد السلوكية المحددة لفهم المتعلمين لمجمل انشطة وعمليات التعلم وتقرير مدى اندماجهم فيها ، وهي بالتالي تعتبر وسيطاً هاماً لفهم التأثيرات ذات الصلة بخصائص المتعلم ، وموقف التعلم ،كما انها تصف الجوانب المعرفية والوجدانية، والسلوكية للمتعلم في سبيل تحقيق اهداف التعلم.

ونتيجة لزيادة اهتمام علماء النفس بمتغير توجهات اهداف الانجاز تعددت النماذج النظرية التي تناولت هذا المتغير، ويرى Stamovlasis &Gonida (٢٠١٨) التصنيف الثلاثي لتوجهات أهداف الانجاز ، المقدم من Marcy Church &Andrew Elliot يعتبر من اشهر النماذج النظرية استخداما في ادبيات البحث المرتبطة بهذا المتغير. وبشكل عام يقوم انموذج Church& Elliotعلى تقسيم توجهات الهدف إلى ثلاثة توجهات هي: (١) أهداف الإتقان،وهي أهداف يضعها بعض المتعلمين الذين يعتبرون التعلم والبحثفرصة للتنافس أو للتحدي ، فيركزون على اكتساب أدق التفاصيل ، كما يتميزون بالمثابرة المستمرة حتى في المهام الصعبة. (٢) أهداف الإقدام ،وتوصف بأنها توجهات دافعية إقداميه ذات قيمة موجبة ، يركز فيها المتعلم على المعايير الخارجية للكفاءة ، وخاصة المقارنة بالآخرين ، فالأفراد الذين يعتمدون أهداف الإقدام في المواقف الإنجازية يحققون مستويات عالية فقط في الميول والمتعة في المهمة تماماً. (٣) أهداف الإحجام، ويميل الأفراد الذين يعتمدون على أهداف الإحجام في المواقف الإنجازية إلى تجنب الفشل ، والى إصدار استجابات بسيطة وقليلة إذا ما تطلب الأمر وعند الضرورة ، وذلك حتى يتجنبوا الوقوع في الفشل أو التعرض لأحكام سلبية من الآخرين ، وهؤلاء الأفراد تكون أهدافهم بسيطة وغير موجهه نحو التعلم وعملياته ، و تركيزهم يكون منصباً على الا تزيد حصيلتهم من خبرات الفشل والإحباط ، كما يرون أن عملية التعلم عملية لا إرادية لا يمكن التحكم فيها.

ويظهر من خلال مراجعة الباحث لدراسة كلًا من (Neroni،etal،٢٠١٨؛ Scott ،٢٠١٨؛ Sigrid ،et al،٢٠١٨؛ Jie ،et al،٢٠١٨؛ Daumiller. ،Dickhäuser & Dresel ،٢٠١٩) أن توجهات اهداف الانجاز تسهم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي في مختلف تحسين المستويات التحصيلية، والارتقاء بالأداء المقررات الاكاديمية، كما انها تعد من العوامل الفارقة بين متفاوتي التحصيل الرياضي.

منهج البحث واجراءاته

أولاً: منهج البحث: قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي الفارق لمناسبته لأهداف الدراسة، ولاعتماده على وصف الواقع والتعبير عنه تعبيراً كمياً بشكل يمد الباحث بدلائل قيمة.

ثانياً: عينة البحث:

(أ) **العينة الاستطلاعية:** بهدف حساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات البحث قام الباحث بتطبيق ادوات البحث المعينة بقياس المتغيرات محل البحث (العبء المعرفي وتوجهات اهداف الانجاز و التعلم المنظم ذاتيا) على عينة استطلاعية تم اختيارها عشوائيا تكونت من (٩٥) طالبا ممن يدرسون في السنة التحضيرية بجامعة جدة.

(ب) العينة الفعلية: نظرا لتركيز البحث الحالي على قياس التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء بالسنة التحضيرية في ضوء بعض المتغيرات المرتبطة به، شملت العينة الفعلية للبحث (٥٨٣) طالبا ممن تم قبولهم في جامعة جدة خلال العام الجامعي لعام ١٤٣٩هـ،كعينة عشوائية متاحة من (٧٦٠) طالبا

ممن تم قبولهم ضمن مسار السنة التحضيرية مثلوا ما نسبته (٧٦. ٧١٪) من مجتمع البحث،بلغ عدد طلاب التخصص العلمي (٢١٩) في حين بلغ عدد طلاب التخصص العلمي (٣٦٤) طالبا.

جدول (١). توزيع أفراد العينة الفعلية في ضوء المتغيرات المستقلة للدراسة

المتغير	مصدر العب المعرفي		توجهات اهداف الانجاز			مستوى التعلم المنظم ذاتيا			المجموع
	داخلي	خارجي	اتقان	اقدام	تجنب	مرتفع	متوسط	منخفض	
	٢٩٥	٢٨٨	٢٠١	١٨٢	٢٠٠	١٨٠	١٩٥	٢٠٨	٥٨٣
النسبة المئوية	٪٥٠,٦	٪٤٩,٤	٪٣٤,٤٧	٪٣١,٢٢	٪٣٤,٣١	٪٣٠,٨	٪٣٣,٤	٣٥,٨	٪١٠٠

ثالثا: أدوات البحث

أولا: مقياس العبء المعرفي: تقنين الحربي (٢٠١٥م).

قامت بدوي (٢٠١٤) بإعداد هذه هذا المقياس في البيئة المصرية ،وقام الحربي (٢٠١٥) بتقنينه على البيئة السعودية. يهدف هذا المقياس الى تحديد مدى شعور المفحوص بصعوبة المادة المتعلمة والاختبار التحصيلي الذي يليه وخبرته بموضوع التعلم وتشابك العلاقات بين عناصر المعلومات المتعلمة ، وقياس مقدار الجهد المعرفي المبذول في عملية التعلم ، ومدى كفاية الوقت للتعلم ، ومدى تعدد عناصر أو وحدات المعلومات وحاجة الأسئلة إلى تنوع طرق الإجابة عليها. ويتكون المقياس من (٣٠) مفردة تتم الاجابة عليها بالاختيار من ثلاثة بدائل هي: نعم ، إلى حد ما ، لا. وفي حالة تصحيح مفردات العبء المعرفي الداخلي يمنح البديل (نعم) درجة واحدة ، والبديل (إلى حد ما) درجتين ، ويمنح البديل (لا) ثلاث درجات. أما في حالة

تصحيح مفردات العبء المعرفي الخارجي فيتم عكس الدرجات. وتشير الدرجة المرتفعة على مقياس العبء المعرفي إلى معاناة الفرد من عبء معرفي خارجي ، في حين تشير الدرجة المنخفضة على مقياس العبء المعرفي إلى معاناة الفرد من عبء معرفي داخلي **الخصائص السيكومترية لمقياس العبء المعرفي في البحث الحالي :**

(١) الصدق: قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس على عينة استطلاعية شملت (٩٥) طالبا. اشارت نتائج مصفوفة الارتباط بين بعدي المقياس (العبء الداخلي والخارجي) وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بلغت (٠,٦٧١) عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، في حين بلغ معامل الارتباط بين العبء المعرفي الداخلي والدرجة الكلية للمقياس (٠,٧٢٢) أما معامل الارتباط بين العبء المعرفي الخارجي والدرجة الكلية للمقياس فبلغت (٠,٦٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠١).

(٢) الثبات: قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس العبء المعرفي باستخدام معامل ألفا كرونباخ فوجد أنه يساوي (٠,٨٩٩). ومن الخصائص السيكومترية السابقة يتضح أن المقياس يتمتع بمؤشرات بمعاملات صدق وثبات تشير لسلامة استخدامه مع افراد العينة الفعلية.

ثانيا: مقياس توجهات اهداف الانجاز: تقنين حسانين (٢٠٠٨م).

قام Church& Elliotبإعداد الصورة الاجنبية من هذا المقياس في ضوء النموذج الثلاثي لتوجهات اهداف المتعلمين في مواقف التحصيل، وقام حسانين (٢٠٠٨) بترجمة وتقنين المقياس للبيئة العربية. يتكون المقياس من

(١٨) عبارة تستخدم لقياس ثلاثة توجهات دافعية هي: (١) توجهات أهداف الإتقان، تقيس اهتمام المتعلم على تنمية الكفاية وتحسينها وفهم ما يتعلمه. (٢) أهداف الإقدام ، تقيس اهتمام المتعلم بالحصول على احكام ايجابية عن كفايته حتى يكون افضل من زملاءه. (٣) أهداف الإحجام ، تقيس اهتمام المتعلم في بذل جهد قليل كلما امكن دون التعرض لعواقب وخيمة وتجنب أي مواقف تمثل تهديدا لذاته. تتم الاجابة على عباراتها في ضوء الاختيار من (٧) بدائل وفقا لتصنيف ليكرت (تبدأ بالبديل ليس صوابا على الاطلاق حتى البديل صادقا تماما بالنسبة لي).

الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات اهداف الانجاز في البحث الحالي:

(١) الصدق: قام الباحث الحالي بحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس توجهات اهداف الانجاز (ن=٩٥) عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعْد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢) قيم معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس توجهات اهداف الانجاز بالدرجة الكلية

البعد	أهداف الإتقان	أهداف الإقدام	أهداف الإحجام	الدرجة الكلية
أهداف الإتقان	-	٠,٥٣٠**	٠,٤١٨ **	٠,٦٨٢٤**
أهداف الإقدام	-	-	٠,٤٧٠**	٠,٥٧٣**
أهداف الإحجام	-	-	-	٠,٦٠٩**

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس توجهات اهداف الانجاز دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يُعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، بالتالي يعْتبر المقياس صادقا فيما وضع لقياسه.

(٢) الثبات: قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس توجهات اهداف الانجاز (ن=٩٥) باستخدام معامل ألفا كرونباخ فوجد أنه يساوي (٠,٨٧٧). ومن الخصائص السيكومترية السابقة يتضح أن المقياس يتمتع بمؤشرات بمعاملات صدق وثبات تشير لسلامة استخدامه مع افراد العينة الفعلية.

ثالثا: استبيان التعلم المُنظم ذاتيًا: ترجمة وتقنين الباحث

قام Purdie بإعداد الصورة الاجنبية من الاستبيان الذي يهدف الى الإجراءات التي يستخدمها المتعلم عند تعلمه لمحتويات التعلم، وقام الجراح (٢٠١١) بتقنينه على طلاب المرحلة الجامعية. تكون المقياس من (٢٨) فقرة موزعة بالتساوي في أربعة مكونات، هي:

(أ) وضع الهدف والتخطيط وفقراته (٢٥، ٢١، ١٧، ١٣، ٩، ٥، ١). (ب) الاحتفاظ بالسجلات، وفقراته (٢٦، ٢٢، ١٨، ١٤، ١٠، ٦، ٢). (ج) التسميع والحفظ، وفقراته (٢٧، ٢٣، ١٩، ١٥، ١١، ٧، ٣). (د) طلب المساعدة الاجتماعية وفقراته (٢٨، ٢٤، ٢٠، ١٦، ١٢، ٨، ٤). وتتم الاجابة على الاستبيان في ضوء الاختيار من (٣) بدائل، هي (تنْطبقُ على تمامًا، تنْطَبقُ على قليلًا، لا تنْطبقُ على أبدًا) وتصحح وفقا للتدرج الثلاثي (١، ٢، ٣).

الخصائص السيكومترية لاستبيان التعلم المُنظم ذاتيًا في البحث الحالي:

(١) الصدق: قام الباحث الحالي بحساب صدق الاتساق الداخلي

لاستبيان التعلم المنظم ذاتيًا (ن=٩٥) عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعْد والدرجة الكلية للاستبيان.

جدول (٣) قيم معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لاستبيان التعلم المُنظم ذاتيًا بالدرجة الكلية

البعد	وضع الهدف	الاحتفاظ بالسجلات	التسميع والحفظ	طلب المساعدة	الدرجة الكلية
وضع الهدف والتخطيط	–	٠,٦٠٢**	٠,٥٤٤**	٠,٤١٤**	٠,٧٥٥**
الاحتفاظ بالسجلات	–	–	٠,٥٨٩**	٠,٥٨٧**	٠,٧٠١**
التسميع والحفظ	–	–	–	٠,٤٢٤**	٠,٧٣٤**
طلب المساعدة الاجتماعية	–	–	–	٠,٤٩٢**	٠,٦٤٩**

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لاستبيان التعلم المنظم ذاتيًا دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يُعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، بالتالي يعْتبر الاستبيان صادقا فيما وضع لقياسه.

(٢) الثبات: قام الباحث بالتحقق من ثبات استبيان التعلم الرياضي المنظم ذاتيًا باستخدام معامل ألفا كرونباخ فوجد أنه يساوي (٠,٨٦١). ومن الخصائص السيكومترية السابقة يتضح أن الاستبيان يتمتع بمؤشرات بمعاملات صدق وثبات مناسبة تشير لسلامة استخدامه مع افراد العينة الفعلية.

نتائج البحث ومناقشتها

نص سؤال البحث: هل يوجد فرق بين متفاوتي مصدر العبء المعرفي وتوجهات اهداف الانجاز ومستوى التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جدة؟. وللإجابة على هذا

السؤال تم استخدام تحليل التباين تحليل التباين الثلاثي Three – Way Analysis Variance ذي التصميم العاملي (٢×٣×٣).

جدول (٤). تحليل التباين لدلالة الفرق بين مصدر العبء المعرفي وتوجهات اهداف الانجاز ومستوى التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	د٠ح	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
مصادر العبء المعرفي	١٦٣,١٠٦	١	٨١,٥٥	٤,٧٢	٠,٠٠
توجهات اهداف الانجاز	٦٤١٧,١٩٨	٢	٣٢٠٨,٥٩	١٨,٦٨	٠,٠٠
التعلم المنظم ذاتيا	٣١,٨٦٩	٢	١٥,٩٣	٩,٢٢	٠,٠٠
العبء المعرفي × توجهات اهداف الانجاز	١٦٢٨,٠٩٩	٤	٤٠٧,٠٢	٢٣,٥٥	٠,٠٠
العبء المعرفي × التعلم المنظم ذاتيا	٢٨,٦٩٥	٤	٧,١٧٤	٤,١٥	٠,٠٠
توجهات اهداف الانجاز × التعلم المنظم ذاتيا	٦٠٩,٨٥٧	٥	١٥٢,٤٦	٨,٨٢	٠,٠٠
العبء المعرفي × توجهات اهداف الانجاز × التعلم المنظم ذاتيا	٦٥٧,٠٣٩	٨	٨٢,١٣	٤,٧٥	٠,٠٠
الخطأ	٩٦٠٧,٦٨٣	٥٥٨	١٧,٢٨		
المجموع	٤١٣٣٥٧,٠٠٠	٥٨٣			

بشكل عام يتضح من الجدول (٤) الاتي:

(أ) وجود أثر دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين مصدر العبء المعرفي و توجهات اهداف الانجاز على التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء. (ب) وجود أثر دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين مصدر العبء المعرفي ومستوى التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء. (ج) وجود أثر دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين توجهات اهداف الانجاز ومستوى التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء. (د) وجود أثر دال إحصائيا للتفاعلات الثلاثية بين مصدر العبء المعرفي بين توجهات اهداف

الانجاز ومستوى التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء.

جدول (٥). المقارنات البعدية بطريقة شيفيه

م	المجموعات	ن	م	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
١	عبء داخلي توجه الاتقان منخفض التنظيم	٣٥	٨٣,١																		
٢	عبء داخلي توجه الاتقان متوسط التنظيم	٢٨	٨٤,٥		*																
٣	عبء داخلي توجه الاتقان مرتفع التنظيم	٣٢	٨٦,٧	*	*																
٤	عبء داخلي توجه الاقدام منخفض التنظيم	٣٠	٧٨,٦																		
٥	عبء داخلي توجه الاقدام متوسط التنظيم	٢٩	٧٩,٣					*													
٦	عبء داخلي توجه الاقدام مرتفع التنظيم	٣٤	٨١,١				*	*													
٧	عبء داخلي توجه التجنب منخفض التنظيم	٣٠	٧٤,٥																		
٨	عبء داخلي توجه التجنب متوسط التنظيم	٣٤	٧٦,٩																		
٩	عبء داخلي توجه التجنب مرتفع التنظيم	٣٣	٧٧,٠						*	*											
١٠	عبء خارجي توجه الاتقان منخفض التنظيم	٣١	٧٣,٧																		
١١	عبء خارجي توجه الاتقان متوسط التنظيم	٣٧	٧٤,٥																		
١٢	عبء خارجي توجه الاتقان مرتفع التنظيم	٣٩	٧٥,٦										*	*							
١٣	عبء خارجي توجه الاقدام منخفض التنظيم	٣١	٧٣,٥																		
١٤	عبء خارجي توجه الاقدام متوسط التنظيم	٢٦	٧٤,١																		

١٥	عبء خارجي توجه الاقدام مرتفع التنظيم	٢٨	٧٤,٨																*				
١٦	عبء خارجي توجه التجنب منخفض التنظيم	٣٦	٦٩,٩																				
١٧	عبء خارجي توجه التجنب متوسط التنظيم	٤٠	٧٠,٤																				
١٨	عبء خارجي توجه التجنب مرتفع التنظيم	٣٠	٧١,٥																		*		

بالرجوع إلى الجدول (٦) يتبين أيضا وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متفاوتي مصدر العبء المعرفي وتوجهات اهداف الانجاز ومستوى التعلم المنظم ذاتيا على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جدة، ويمكن توضيح تلك الفروق وفقا للآتي:

أولا: يتبين من الجدول (٦) الفروق وجود فرق بين متفاوتي مستوى التعلم المنظم ذاتيا (منخفض/متوسط/مرتفع) على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء لدى عينة الطلاب ذوي العبء المعرفي الداخلي من ذوي توجه الاتقان نحو الانجاز، يتبين الاتي:

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب من مرتفعي ومنخفضي مستوى التعلم المنظم ذاتيا على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء لصالح عينة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب من متوسطي ومنخفضي مستوى التعلم المنظم ذاتيا على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء لصالح عينة متوسطي التعلم المنظم ذاتيا.

- عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب من مرتفعي و متوسطي مستوى التعلم المنظم ذاتيا على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء.

يرى الباحث أن النتائج السابقة تعكس اهمية دور ارتفاع استخدام الطالب في مقرر الاحصاء لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء الاعتقاد بقدرته على إمكانية فهم المعارف النظرية المقدمة في مقرر الاحصاء في ضوء ادراكه لمدى وضوح أهدافه الإنجازية و قابليته لإتباع تنظيم محتويات التعلم الاحصائي باستخدام الاستراتيجيات المعرفية المنظمة للعبء المعرفي سواء في المقرر او اثناء المحاضرات التدريسية من شأنها التسهيل من حجم الضغوط على سعتها اثناء اداء المهام الحسابية والاحصائية لدى طلاب السنة التحضيرية على نحو يساعد على تخفيف درجة تعقد التعليمات التي يقدمها المعلم ومصمم على تعقد و تعدد العناصر المكونة لمحتوى التعلم الاحصائي الامر الذي من شأنه أن يزيد من مقدار وكفاءة التعلم الاحصائي سواء اثناء المحاضرات او الاختبارات. و بشكل يمكن القول بأن هذه النتيجة غير مباشر مع نتائج دراسة كل من (Zare ; Zeinalipoor & Jahromi، ٢٠١٨؛ Zeng &Goh، ٢٠١٨؛ Amini، ٢٠١٨؛ Dinsmore. ،Alexander & Loughlin، ٢٠١٨) في حين خالفت وبشكل غير مباشر دراسة (Kourosh & Nadari، ٢٠١٨) ويرجع الباحث سبب هذا الاختلاف إلى اختلاف خصائص عينة البحثالحالية والتي يتصف أفرادها بأنهم من طلاب المرحلة الثانوية.

ثانيا: يتبين من الجدول (٦) الفروق وجود فرق بين متفاوتي مستوى التعلم المنظم ذاتيا (منخفض/متوسط/مرتفع) على متوسطات التحصيل

الدراسي في مقرر الاحصاء لدى عينة الطلاب ذوي العبء المعرفي الداخلي من ذوي توجه الاقدام نحو الانجاز، يتبين الاتي:

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب من مرتفعي ومنخفضي مستوى التعلم المنظم ذاتيا على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء لصالح عينة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب من متوسطي ومنخفضي مستوى التعلم المنظم ذاتيا على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء لصالح عينة متوسطي التعلم المنظم ذاتيا.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب من مرتفعي و متوسطي مستوى التعلم المنظم ذاتيا على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء.

يرى الباحث أن النتائج السابقة تشير إلى أن ارتفاع استخدام الطالب في مقرر الاحصاء لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المشتملة على مهارات و استراتيجيات معرفية تنشيطية وتفسيرية كمهارات حل المشكلات وما وراء المعرفة والبحث الذاتي عن المعلومات ،واختبار العلاقات الضمنية والأفكار والفرضيات الجديدة في مواقف التعلم الاحصائي بالإضافة إلى توجهه الطالب الجامعي نحو رغبته بتحقيق مستويات متقدمة من الدرجات التحصيلية في موقف تعليمي مصمم بشكل تتوافق فيه طرائق التدريس مع طبيعة المفردات والعناصر المراد تعلمها، ، عادة ما تسهم في تحسين المستوى التحصيلي له وذلك من خلال تقليل حجم العبء المعرفي في بيئة التعلم الجامعي فقدرة المتعلم على تحقيق الوعي الكافي بالمعلومات التي تقدم له تساعده تجويد

وتكثيف جهوده كمعالج للمعلومات في بناء واستخدام مخططات و أساليب واستراتيجيات معرفية تسهل من عمليات معالجة المعلومات التي يتعامل معها في مقرر الاحصاء ، وبالتالي تحد تلك الانشطة والعمليات الذاتية من مجمل أنشطة السلبية اثناء عمليات التعلم والتحصيل الرياضي. ويرى الباحث أن النتيجة السابقة تتفق ضمنيا مع نتائج دراسة كل من (Sigrid،et al،٢٠١٨؛ Jie،et al،٢٠١٨) والتي أشارت إلى أن الموقف التعليمي المستند إلى طرائق تعليمية غير مناسبة لمحتويات التعلم تزيد من مستوى العبء المعرفي لدى المتعلم مما يسهم في الحد من إمكانيات الذاكرة العاملة وعندئذ تفشل عملية التعلم.

ثالثا: يتبين من الجدول (٦) الفروق وجود فرق بين متفاوتي مستوى التعلم المنظم ذاتيا (منخفض/متوسط/مرتفع) على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء لدى عينة الطلاب ذوي العبء المعرفي الداخلي من ذوي توجه التجنب نحو الانجاز، يتبين الاتي:

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب من مرتفعي ومنخفضي مستوى التعلم المنظم ذاتيا على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء لصالح عينة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب من متوسطي ومنخفضي مستوى التعلم المنظم ذاتيا على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء لصالح عينة متوسطي التعلم المنظم ذاتيا.

- عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب من مرتفعي و متوسطي مستوى التعلم المنظم ذاتيا على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء.

يرى الباحث أن النتائج السابقة تعكس أن وجود المتعلم في بيئة تعليمية تتفاعل فيها عناصر ومكونات التعلم الاحصائي الذي لا يهيئ فيها مجموعة من الأهداف التي تدفعه إلى عدم استخدام استراتيجيات تعلم سواء معرفية او وجدانية تنشيطية يستطيع من خلالها الاحتفاظ بمستويات عالية من المدركات والتصورات الدافعية والتوقعات الايجابية بقدرته المتعلم على إمكانية السيطرة على مواقف التعلم الاحصائي تعد جميعها من العوامل السلبية التي لا تعزز من قدرته على اكتساب المفاهيم الاحصائية سواء داخل المحاضرات الدراسية او من خلال التعلم الذاتي عبر المراجع العلمية الاحصائية او عبر المحاضرات التدريسية مما يؤدي الى انخفاض مستواه التحصيلي، وبالتالي فارتفاع مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء توافر مقومات مصدر العبء المعرفي الداخلي المرتكز على الإحجام في المواقف الإنجازية حتما ما سيؤدي تواضع مخرجات التحصيل في مقرر الاحصاء. ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق بشكل غير مباشر مع نتائج دراسة كل من (Archer.، Cantwell & Bourke، ٢٠١٧؛Hasan et al، ٢٠١٦)

رابعا: يتبين من الجدول (٦) الفروق وجود فرق بين متفاوتي مستوى التعلم المنظم ذاتيا (منخفض/متوسط/مرتفع) على متوسطات التحصيل

الدراسي في مقرر الاحصاء لدى عينة الطلاب ذوي العبء المعرفي الخارجي من ذوي توجه الاتقان نحو الانجاز، يتبين الاتي:

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب من مرتفعي ومنخفضي مستوى التعلم المنظم ذاتيا على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء لصالح عينة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب من متوسطي ومنخفضي مستوى التعلم المنظم ذاتيا على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء لصالح عينة متوسطي التعلم المنظم ذاتيا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب من مرتفعي و متوسطي مستوى التعلم المنظم ذاتيا على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء.

يرى الباحث أن النتائج السابقة تعكس أهمية وجود طلاب مقرر الاحصاء في مناخ تعليمي يوفر فرص للتنافس أو للتحدي بين الطلاب وتحفيز المثابرة المستمرة ،ليركزوا على اكتساب أدق التفاصيل حتى في المهام الصعبة مع تشجيعهم على رفع مستوى استخدام استراتيجيات وضع الهدف والتخطيط ومراقبة انشطة التعلم وتسجيلها وحفظها، وبالتالي فارتفاع مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يسهم في تخفيض دور الشعور بمضاعفات مصدر العبء المعرفي الخارجي الذي سيؤدي الى محاولة تقليل تواضع مخرجات التحصيل في مقرر الاحصاء. ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من (Ding، Song & Richardson، ٢٠١٧; Ismail & Othman، ٢٠١٦; Stevens، ٢٠١٦ et al، ٢٠١٦).

خامسا: يتبين من الجدول (٦) الفروق وجود فرق بين متفاوتي مستوى التعلم المنظم ذاتيا (منخفض/متوسط/مرتفع) على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء لدى عينة الطلاب ذوي العبء المعرفي الخارجي من ذوي توجه الاقدام نحو الانجاز، يتبين الاتي:

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب من مرتفعي ومنخفضي مستوى التعلم المنظم ذاتيا على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء لصالح عينة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب من متوسطي ومنخفضي مستوى التعلم المنظم ذاتيا على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء.
- عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب من مرتفعي و متوسطي مستوى التعلم المنظم ذاتيا على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء.

سادسا: يتبين من الجدول (٦) الفروق وجود فرق بين متفاوتي مستوى التعلم المنظم ذاتيا (منخفض/متوسط/مرتفع) على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء لدى عينة الطلاب ذوي العبء المعرفي الخارجي من ذوي توجه التجنب نحو الانجاز، يتبين الاتي:

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب من مرتفعي ومنخفضي مستوى التعلم المنظم ذاتيا على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء.

- عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب من متوسطي ومنخفضي مستوى التعلم المنظم ذاتيا على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء لصالح عينة متوسطي التعلم المنظم ذاتيا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب من مرتفعي و متوسطي مستوى التعلم المنظم ذاتيا على متوسطات التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء.

ويرى الباحث أن النتائج السابقة توضح أن ضعف تصميم بيئة التعلم في محاضرات ومناهج مقرر الاحصاء لدى طلاب السنة التحضيرية و عدم مناسبة طرائق التدريس المستخدمة في عرض المفردات والعناصر المراد تعلمها في ظل تفاعلها مع كل من اعتماد طلاب مقرر الاحصاء على سلوكيات تجنب الفشل ، والى إصدار استجابات بسيطة عند الضرورة ، لتجنب التعرض لأحكام سلبية من الزملاء وارتفاع مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا قد تسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي في مقرر الاحصاء مقارنة بالطلاب الذين ينخفض لديهم استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وبشكل عام يمكن القول بأن النتيجة السابقة تتفق نوعا ما مع نتائج دراسة كلا من (Diseth،٢٠١٧؛Habibah et al، ٢٠١٦؛Garkaz. ،Esmaeili،Banimahd. ،٢٠١٦).

التوصيات:

١- الاستناد إلى نتائج البحثالحالية كمقدمات نظرية مناسبة لصياغة تساؤلات وفروض علمية للبرامج والدورات التدريبية التي تسعى إلى تهيئة طلاب السنة التحضيرية للتعامل مع المقررات الجامعية التي تختلف عن طبيعة مقررات المرحلة الثانوية وعن وسائل عرضها واستذكارها التي تعتمد على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

٢- إجراء المزيد من الأبحاث في البيئة العربية والسعودية تتناول التفاعلات والتأثيرات الثنائية والثلاثية بين متغيرات البحثالحالية على عينات مختلفة من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية في جامعات اخرى يمكن من خلالها صياغة استراتيجية عامة لتقديم وعرض وتصميم مقررات الاحصاء في ضوء مراعاة اهمية مصدر العبء المعرفي وتوجهات دافعية الانجاز.

٣-أن تولي الاقسام العلمية المختصة و اعضاء هيئة التدريس المعنيون بتدريس مقررات الاحصاء اهتمامهم الكبير بتصميم محتويات مقررات الاحصاء ، وان يهتموا بضرورة التأكد من أن بيئات التعلم الجامعي تسعى الى تحفز طلاب السنة التحضيرية على استخدام التعلم المنظم ذاتيا لتحقيق اكبر قدر من اتقان مخرجات التعلم الاحصائي.

قائمة المراجع العربية:

الحربي، مروان علي (٢٠١٥). الانهماك بالتعلم في ضوء اختلاف مصدر العبء المعرفي ورتبة السيطرة المعرفية ومستوى العجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية جامعة الملك سعود ،٢٧ (٣) ،٤٦١-٤٨٨.

حسانين، محمد حسانين (٢٠٠٨). النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية ببنها، مجلة كلية التربية، (٣٨) ،٥٣١-٥٧٤.

درندري، إقبال (٢٠١٧). درجة اكتساب طالبات السنة التحضيرية للمهارات الأكاديمية المطلوبة: دراسة تقويمية على جامعة الملك سعود، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٦ (١٢) ، ١٩٦ – ٢١٥.

الراشد، يوسف (٢٠١٧). اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي، مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، (٢٢) ، ٢٦٢ – ٢٩٤.

العقيلي، عبدالمحسن (٢٠١٤). السنة التحضيرية: المنظور العالمي والممارسة المحلية، المجلة السعودية للتعليم العالي، (١١) ، ٤٣ – ٦٣.

الكثيري، سعود (٢٠١٤). دور السنة التحضيرية وأهميتها للطلبة في المرحلة الجامعية: جامعة الملك سعود أنموذجا، المجلة السعودية للتعليم العالي، (١١) ، ٦٥ – ٧٠.

قائمة المراجع الأجنبية:

Anwaar،M (2018). Self-Regulated Learning Strategies in Middle School Students in Pakistan ،Conference: The Learner Conference 2018 ،At University of Athens Greece ،١٥-١٢،https: //www. researchgate. net/publication/314121939_Self-Regulated_Learning_Strategies_in_Middle_School_Students_in_Pakistan

Amini،M (2018). The Relationship between SelfRegulatory Learning Strategies and Motivational Beliefs with Students' Academic Achievement ،Quarterly of Modern Thoughts; 4 (4): 136-123 .

Archer ،J. ،Cantwell ،R& Bourke ،S (2017). Coping at University: An Examination Achievement ،Motivation ،Self-Regulation ، Confidence ،and Method of Entry. Higher Education Research and Development ١٨ ،(1) ،٣١-٥٤. .

Alharbi،Marwan،A (2015). Engagement in Learning in light of the different source of Cognitive load& order Cognitive Holding Power& level of Learned Helplessness Among secondary school students ،Journal of Educational Sciences 27 (3) -٤٦١، ٤٨٨.

Al-Aqili ،Abdulmohsen (2014). Preparatory Year Program: Global Perspective and Local Practice ،Saudi Journal of Higher Education ،(11) ،٤٣-٦٣. .

Al-Rashed ،Youssef (2017). Attitudes of students of the preparatory year at the University of Dammam towards self-learning ،Journal of the Faculty of Education ،Port Said University ،(22) ٢٦٢ ،- 294 .

Chau ،Q (2018). "Exploration of Statistics Anxiety Among Doctoral Students in Health Sciences Related Disciplines،Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). 2525. https: //scholarship. shu. edu/dissertations/2525 .

Chu ،H (2018). Potential Negative Effects of Mobile Learning on Students' Learning Achievement and Cognitive Load—A Format Assessment Perspective. Educational Technology & Society ١٧ ،(1) ٣٣٢ ،–334 .

Chee ،S; Maizam ،A ; Islamiah ،R&Lee ،M (2018). The effects of integrated teaching method on academic achievement and cognitive load in engineering mathematics ٢ ،IEEE 9th International Conference on Engineering Education (ICEED) ، ١٠-٩Nov. 2018 ،https: //ieeexplore. ieee. org/document/8251167

Cerdan،R; Candel،C& Leppink،J (2018). Cognitive Load and Learning in the Study of Multiple Documents ،Frontiers in Education ٣ ،(59) .١٢٩-١١٢،

Chumbley ،S; Haynes ،J; Hainline،C; Mark ،S. & Sorensen ،T (2018). A Measure of Self-Regulated Learning in Online Agriculture Courses ،Journal of Agricultural Education ٥٩ ،(1) .١٧٠-١٥٣،

Darandari ،Eqbal (2017). Evaluating the extent of acquired skills by the female students in the Preparatory Year Program (PYP) at King Saud University ،International Interdisciplinary Journal of Education ٦ ،(12) .٢١٥-١٩٦،

Dinsmore ،D. ،Alexander ،P& Loughlin ،S (2018). Focusing the conceptual lens on metacognition ،self-regulation ،and self-regulated learning. Educational Psychology Review ٢٠ ،(4) ، .٤٠٩-٣٩١

Daumiller ،M. ،Dickhäuser ،O & Dresel ،M. (2019). University instructors' achievement goals for teaching. Journal of Educational Psychology ١١١ ،(1) .١٤٨-١٣١ ،

Ding ،C. ،Song ،K & Richardson ،L (2017). Do Mathematical Gender Differences Continue? A Longitudinal Study of Gender Difference and Excellence in Mathematics Performance in the U. S. Educational studies ٤٠ ،(3) .٢٩٥-٢٧٩ ،

Diseth ،G (2017). Self-efficacy ،goal orientations and learning strategies as mediatorsbetween preceding and subsequent academic achievement. Learning and Individual Differences ، (21) .١٩٥-١٩١ ،

Feldon ،D. ; Franco ،J; Chao ،J; Peugh ،J& Maahs-Fladung ،C (2018). Self-Efficacy Change Associated with a Cognitive Load-Based Intervention in an Undergraduate Biology Course ، Instructional Technology and Learning Sciences Faculty Publications ،https: //digitalcommons. usu. edu/itls_facpub/635 ./

Garkaz ،M. ،Banimahd ،B. ،Esmaeili ،H (2016). Factors affecting accounting students'performance: The case of students at The Islamic Azad University ،Procedia -Social and Behavioral Sciences ،(29) 122 .

Hidayat،R (2018). Roles of metacognition and achievement goals in mathematical modeling competency: A structural equation modeling analysis ،PLoS One .١٩-١٤، (١١) ١٣ ،

Hasan،N;Adam،M;Musta ،N&Midi،H (2016). Statistical Fact of Students' Background and Academic Achievement in Higher Educational Institution،Social and Behavioral Sciences ،(18) .٨٤-٧٩،

Habibah ،E. ،SharifahMuzlia ،S. ،Samsilah ،R&Sidek ،M (2016). Motivation alpredictors of academic performance in end year examination. Procedia – Social and Behavioral Sciences ،(29) ١١٧٩-١١٨٨.

Hassanein ،Mohamed. (2008). The Structural Model of the Relationship between Targets and Concerns of Cognitive Testing ،Psychological Stress and Academic Performance in a Sample of Students of the Faculty of Education in Banha ، Journal of the Faculty of Education ،(38) ٥٣١- ٥٧٤.

Ismail،N & Othman،Z (2016). Comparing University Academic Performances of HSC Students at the Three Art-Based Faculties. International Education Journal ٧ ،(5) ٦٦٨-٦٧٥.

Josephsen،J (2018). Cognitive Load Measurement ،Worked-Out Modeling ،and Simulation ،Clinical Simulation In Nursing ،(23) ١٠ ،–15 .

Jairo،J; Ramírez E ;Rosales-Castro،V ; Felipe R&González،S (2018). Self-Regulated Learning in a Computer Programming Course ،IEEE Xplore Digital ١٣،(3) ٧٥-٨٣.

Jie ،Q; Dennis ،M; Gregory ،A&Yasmin ،Y (2018). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. Contemporary Educational Psychology ٣٥ ،(4) ٢٦٤-٢٧٩. .

Kourosh ،S& Nadari،B (2018). The relationship between self-regulated learning ،academic selfconcept and the academic achievement motivation of students in the second grade of high school ،World Family Medicine ١٦ ،(2) ٣٢٥-٣٣٥.

Kao ،L& Green،C (2018). Analysis of Variance: Is There a Difference in Means and What Does It Mean? ،Journal of Surgical Research ،144 ١٥٨–١٧٠. ، (١)

Loredana ،R;Diaconu،G; Tepordei،A; Cornelia ،M& Andrei ،R (2019). Intelligence beliefs ،goal orientations and children's academic achievement: does the children's gender matter? ، Journal Educational Studies ٤٥،(1) .٢٢-٢٩،

López-Vargas ،O. ،Ibáñez-Ibáñez ،J & Racines-Prada ،O (2018). Students'Metacognition and Cognitive Style and Their Effect on Cognitive Load and Learning Achievement. Educational Technology & Society ٢٠ ،(3) ١٤٥ ،–157 .

Mentiş،A; Köksoy ،M& Uygun،A (2018). Examining the achievement goal orientation levels of Turkish pre-service music teachers ،International Journal of Music Education ،(27) .٦٦-٧٨،

Nielsen،T & Kreiner،S (2018). Measuring statistical anxiety and attitudes toward statistics: The development of a comprehensive Danish instrument (HFS-R) Cogent Education ٥ ،(1) .١-١٩،

Peter ،C (2018). An examination of the internal consistency and structure of the Statistical Anxiety Rating Scale (STARS) ، PLoS One ١٣ ،(3) ،https: //www. ncbi. nlm. nih. gov/pmc/articles/PMC5851613/

Ribeiro،D& Boruchovitc،G (2018). Promoting Self-regulated Learning of Brazilian Preservice Student Teachers: Results of an Intervention Program ،Frontiers in Education ٣،(12) -١٠١، .١١٩

Suna،w& Junmei ،X (2018). The Prediction of Academic Emotions on Cognitive Load in Hypermedia Learning Environment٦ ،th International Conference on Educational ،Management ، Administration and Leadership ،(14) .٣٧٨-٣٨٣،

Sahdan،S; Masek،N ،Atikah،Z ;Abidin،D& Jusoh،H (2018). Preliminary Study: Self-Regulated Learning Procedure ،

Education ،Social Science & Technology Management ،(150) ٢٢-٣٩.

Sayukti،N (2018). Integrating self-regulated learning and discovery learning into English lesson plan ،Global Conference on Teaching ،Assessment ،and Learning in Education ،(18) ٤٧-٥٦.

Stamovlasis ،D &Gonida ،S (2018). Dynamic Effects of Performance-Avoidance Goal Orientation on Student Achievement in Language and Mathematics ،Nonlinear Dynamics ،Psychology ،and Life Sciences ٢٢،(3): 335-358 .

Sigrid ،W;Helmut ،K;Lackner،L; Papousek،B &Paechter،D (2018). Goal Orientations and Activation of Approach Versus Avoidance Motivation While Awaiting an Achievement Situation in the Laboratory ،Frontiers in Psychology ،(77) -١٠٥، ١١٤.

Scott ،E (2018). Goal orientations of general chemistry students via the achievement goal framework ،Chemistry Education Research and Practice ،(11) ٥٤-٦٢.

Neroni،G; Meijs،C; Leontjevas،R;. Kirschner،P& de Groot،R (2018). Goal Orientation and Academic Performance in Adult Distance Education ،International Review of Research in Open and Distance Learning ١٩،(2) ١٠-١٩.

Sweller،J ; Kirschner ،F& Zambrano R (2018). From Cognitive Load Theory to Collaborative Cognitive Load Theory ، International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning13 .٢١٣ ، (٢) ٢١٣–٢٣٣

Stevens ،T. ،Olivarez Jr ،A. ،Lan ،W& Tallent-Runnels ،M (2016). Role of Mathematics Self-Efficacy in Mathematics Performance cross Ethnicity. The Journal of Educational research. 97 (4) ٢٠٨ ، ٢٢١-.

Ünal ،S ; Suiçmezb،S; Yılmaz ،B; Kurtoğluc ،A; Suheda Y&Öztürkf،A (2018). Exploring perceived cognitive load in learning programming via Scratch ،Research in Learning Technology ،(20) .١٣٦-١٢٠،

Wacera،M; Mwaura،P& Dinga،J (2018). Relationship Between Achievement Goal Orientation and Academic Achievement Among Form Three Students in Kiambu County ،Kenya ، International Journal of Education and Research ٦ ،(4) .٦٨-٥٣ ،

Wissman ،A (2018). Cognitive Load Theory: Applications in Medical Education ،Technical Communication Capstone Course ،(25) 1-19 .

Zare،S ; Zeinalipoor ،H& Jahromi،N (2018). Study of the relationship between self-regulated learners strategies with academic achievement ،journal of Research in Medical Education ٩ ،(4) .٤٩-٥٧ ،

Zeng،Y&Goh،C (2018). A self-regulated learning approach to extensive

listening and its impact on listening achievement and metacognitive awareness ،Studies in Second Language Learning and Teaching ٢،(8) .٢١٨-١٩٣،

List of References:

Alharbi, Marwan, A (2015). Engagement in Learning in light of the different source of Cognitive load & order Cognitive Holding Power & level of Learned Helplessness Among secondary school students, Journal of Educational Sciences 27 (3),461-488.

Al-Aqili, Abdulmohsen (2014). Preparatory Year Program: Global Perspective and Local Practice, Saudi Journal of Higher Education, (11), 43-63.

Al-Rashed, Youssef (2017). Attitudes of students of the preparatory year at the University of Dammam towards self-learning, Journal of the Faculty of Education, Port Said University, (22), 262 - 294.

Al-Kathiri, Saud (2014). The role of the preparatory year and its importance to students in the university: King Saud University model, Saudi Journal of Higher Education, (11), 65 - 70.

Hassanein, Mohamed (2008). The Structural Model of the Relationship between Targets and Concerns of Cognitive Testing, Psychological Stress and Academic Performance in a Sample of Students of the Faculty of Education in Banha, Journal of the Faculty of Education, (38), 531-574.

Darandari, Eqbal (2017). Evaluating the extent of acquired skills by the female students in the Preparatory Year Program (PYP) at King Saud University, International Interdisciplinary Journal of Education, 6(12),196-215.

Statistical Achievement Among the Preparatory Year Students (PYP) at the University of Jeddah In view of the different sources of Cognitive load and Achievement Goal Tendencies and Level of Self-regulated Learning

Dr. Abdulrahman Maatouq Zamzami
Department of Psychology- College of Education
University of Jeddah

Abstract:

This study aims at evaluating the academic achievement in Statistics course in view of the different sources of cognitive load and achievement goal tendencies and level of Self-regulated learning among the preparatory year students at Jeddah University. The study used the descriptive approach, and the study sample consisted of (583) PYP students. Data were analyzed by 3-way variance analysis of the following factorial design (2 × 3 × 3). The study results indicated the presence of significant differences in academic achievement between internal groups of students & Intrinsic/extraneous cognitive load in the light of the difference in achievement goal tendency and level of Self-regulated learning.

key words: achievement, load, motivation, self-regulated, university-students.

مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى ذوات الإعاقة البصرية وصعوبات التعلم والعاديات "دراسة مقارنة"

د. منال يحيى باعامر
قسم التربية الخاصة- كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبد العزيز

مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى ذوات الإعاقة البصرية وصعوبات التعلم والعاديات "دراسة مقارنة"

د. منال يحيى باعامر
قسم التربية الخاصة- كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبد العزيز

تاريخ تقديم البحث: ٢٤/ ٥ /١٤٤٠ هـ تاريخ قبول البحث: ٣ /٩/ ١٤٤٠ هـ

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة لمقارنة مستوى الطموح لدى ذوات الإعاقة البصرية، وذوات صعوبات التعلم، والطالبات العاديات، والتعرف على علاقته بالتحصيل الدراسي.

وقد شملت عينة الدراسة (٤٢) طالبة من الفئات المدروسة ممن وتتراوح أعمارهن بين ١١-١٣ سنة. وأظهرت نتائج الدراسة مستوىً متوسطاً من الطموح لدى جميع أفراد العينة، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً لصالح أي فئة في مستوى الطموح؛ حيث لا توجد فروق بين ذوات الإعاقة والعاديات، كما لا توجد فروق دالة إحصائياً باختلاف الإعاقة، ولا توجد علاقة بين مستوى التحصيل ومستوى الطموح.

الكلمات المفتاحية: مستوى الطموح، ذوي الإعاقة، التحصيل، صعوبات التعلم، الإعاقة البصرية.

المقدمة:

يتفاوت مستوى طموح الفرد بناء على عدة عوامل؛ منها ما يتعلق بالدافعية وموضع الضبط، ومنها ما يعود للبيئة وتأثيراتها والظروف الاجتماعية والسياسية.

و من خلال مراجعة الأدب السابق حول الطموح ومستواه يلحظ أن معظم التعريفات التي تتناول مستوى الطموح تتمحور حول الأهداف التي يضعها الفرد ويسعى لتحقيقها في المستقبل، والتي ترتبط بشكل مباشر بدافعيته نحو تحقيق هذه الأهداف.

و يحدد مستوى الطموح نشاط الفرد وسلوكه والتوجه نحو تحقيق الأهداف، سواء كانت أكاديمية، أو اقتصادية، أو مهنية، أو اجتماعية. وقد أشار بيل Peel إلى أن هناك أنواعاً مختلفة للطموح؛فهناك الطموح الواقعي وغير الواقعي، واللفظي وغير اللفظي، و الفوري وبعيد المدى، والايجابي والسلبي، والتربوي، والمهني ، (Nanda،٢٠٠٨، p. 161)

كما اهتمت بعض النظريات بتقديم تفسيرات لمستوى الطموح كنظرية: أدلر – كيرت ليفين – اسكالونا. وبحسب تفسير نظرية كيرت ليفين للطموح، فإن عوامل متعددة تدفع الطموح و تؤثر فيه و يمكن تصنيفها إلى قسمين: أولها: عوامل تتعلق بالفرد (كالنضج، والقدرة العقلية، ونظرة الفرد للمستقبل، والتنافسية بين الأقران)، و الثاني: عوامل تتعلق بالبيئة المحيطة: وتتمثل في طبيعة علاقة الفرد بالزملاء، والمناخ الذي ينشأ فيه الفرد وتأثيراته المختلفة (خالد، ٢٠١٨،ص٣١-٣٢).

وأكد ألفرد أدلر من خلال نظريته أن المناخ الذي يحيط بالفرد و السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه يؤثران في مستوى الطموح، كما أته ركز على عدد من المفاهيم التي تشكل الفرد في السياق السوي تشمل: ذات الفرد المحفزة للابتكار، وأسلوب الحياة، و نظرة الفرد للحياة من حيث التفاؤل أو التشاؤم، والنظر إلى الأهداف ومدى إمكانية تحقيقها بين أهداف واقعية، أو وهمية (محمود، ٢٠١٧،ص٦١١).

وبالنظر إلى موضوع الدراسة الحالية"مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى ذوات الإعاقة البصرية وصعوبات التعلم والعاديات"دراسة مقارنة""، فنحن نتوقع مؤثرات إضافية على مستوى الطموح؛ لأن الإعاقة في حد ذاتها تحمل تأثيرات متنوعة بمختلف المجالات (النفسية – الاجتماعية – الأكاديمية–الجسمية)؛و من المتوقع أن يتأثر مستوى الطموح لدى ذوي الإعاقة، وأن يكون على قدر أقل من أولئك الذين العاديين، بخاصة عندما نضع في الاعتبار أن ذوي الإعاقة لديهم مخاوف من المستقبل والفرص المتاحة لهم من قبل مؤسسات التعليم. و قد أظهرت نتائج دراسة كامرينا و سارجيني Camarena،٢٠٠٩، Sarigiani & (p115) أن لدى الآباء والمراهقات التوحديات مخاوف تتعلق بمدى استعداد مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي لتلبية احتياجاتهن. إلا أن الدراسات التي تناولت مستوى الطموح لدى ذوي الإعاقة ومقارنته مع الذين العاديين، كشفت عن مستويات متفاوتة؛حيث أشار بعضها لانخفاض مستوى الطموح لدى ذوي الإعاقة مقارنة بالعاديين كما في دراسة باندا (٢٠٠٧)، و أحمد وحمدي (٢٠١٢)، وصغيرون

(٢٠١٤)، و أظهر بعضها مستويات متقاربة في درجة الطموح، كدراسة جورج (١٩٦٧)، شابمان وارنولد (١٩٩٢)، ايمرسون وهني وللولين (٢٠٠٨)، ودراسة بوتشارت (٢٠٠٤)، و أبو زيادة (٢٠٠٥).

وبحثت العديد من الدراسات العلاقة بين مستوى الطموح وعدد من المتغيرات كـ (الدافعية، والتحصيل، مفهوم الذات، الخجل، القلق، . . . .). وتباينت نتائجها بين وجود علاقة إيجابية و عدمها. على سبيل المثال: دراسة شعبان (٢٠١٠، ص. ب–ج) التي بحثت العلاقة بين مستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً و الخجل، والتي أظهرت عدم ارتباط الطموح بالخجل لدى أفراد العينة. وارتبط مستوى الطموح بالدافعية بعلاقة ارتباطية إيجابية في عدد من الدراسات كدراسة برجي (٢٠١٨) ودراسة سالم و قمبيل و الخليفة (٢٠١٢).

كما تفاوتت نتائج الدراسات التي بحثت العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الأكاديمي؛ حيث كانت العلاقة ارتباطية إيجابية في دراسات كل من صرايرة (٢٠٠١)، و صيام (٢٠٠٤)، و دقة (٢٠١١)، أما دراسة دوتا وسوني وراجنوار، (Dutta،Soni and Rajkonwar،٢٠١٤،p902) و فقد كشفت نتائجها عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح والتحصيل.

و تسعى التربية الخاصة إلى تقديم خدمات الدعم والتمكين لذوي الإعاقة على مختلف الأصعدة والمجالات؛ لتحقيق النجاح الأكاديمي، والمهني، والتكيف والتعايش مع الإعاقة والآثار المترتبة عليها؛ و تمكينهم في النهاية من حياة ذات جودة أفضل؛ و بناء على ذلك يعد التعرف على مستوى الطموح

مؤشراً هاماً من المؤشرات الدالة على دافعية الفرد نحو تحقيق أهدافه وإنجازها؛ فهو موجه للعاملين مع الأفراد ذوي الإعاقة، ويساعدهم في دراسة وتحديد مدى الاحتياج ومجالاته لدى الطلاب من ذوي الإعاقة، والتعرف على المشكلات التي تقف حاجزاً بينهم وبين قدرتهم على تحديد طموحهم؛ من خلال وضع أهداف وطموحات واقعية والسعي لإنجازها؛ وذلك عن طريق دعمهم، وتخطيط البرامج الإرشادية، والتغلب على المشكلات التي تعيق الفرد عن الإنجاز وتحقيق أهدافه، كما في دراسة علي (٢٠١٧، ص. ٤٣) التي هدفت إلى التعرف على مدى فعالية برنامج قائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تخفيف حدة قلق الرياضيات وتحسين مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية من الموهوبات ذوات صعوبات تعلم الرياضيات التي أظهرت نتائجها تحسن مستوى الطموح وخفض القلق لدى الطالبات عقب تطبيق البرنامج. و كما في دراسة أبو العنين و عبدالنبي (٢٠١٨ ص. ١٢) التي سعت للتعرف على فاعلية برنامج إرشادي قائم على البرمجة العصبية اللغوية على مستوى الطموح وفاعلية الإنجاز لدى طالبات صعوبات التعلم و التي توصلت إلى فاعلية البرنامج المطبق و ارتفاع مستوى الطموح لديهن.

مشكلة الدراسة:

يعد الطموح ومستواه أحد أهم المتغيرات التي تدفع الفرد نحو الارتقاء بآماله وتطلعاته المستقبلية، وتؤثر الإعاقة في طموح الفرد (المتمثل في الأهداف المستقبلية التي يضعها ويسعى لتحقيقها). وفي حال عدم تقديم الدعم والفرص المناسبة؛فلن يتمكن الفرد من بلوغ وإنجاز طموحاته. ويعكس مستوى الطموح آمال وتطلعات الفرد، أما أداؤه وجهده وقدرته على الإنجاز، فإنها تحدد ما إذا كانت تلك الطموحات واقعية ومتناسبة أو غير متناسبة مع قدراته.

وبحسب نتائج الأبحاث فإنه في حالة النجاح أو الفشل يؤثر الإحباط بعد الفشل في مهمة صعبة في اختيار الأهداف المستقبلية لمهمة قادمة ((Beswick،٢٠١٧، p. 106؛فالأفراد يعدلون مستويات طموحهم مع مرور الوقت؛ فهم في بعض الأحيان يدركون عدم قدرتهم على تحقيق الهدف؛بناءً على تجارب النجاح والفشل التي يمرون بها خلال مراحل حياتهم (Haller ،١٩٦٨، p. 485).

وعلى الرغم من صدور الأمر السامي رقم ٧-ب-١٢٨١٤ في عام ١٤٢٠ هـ الذي يقضي بتمكين ذوي الإعاقة من الدراسة في جامعات وكليات المملكة وتقديم الإعانات المادية اللازمة. (هيئة حقوق الانسان المملكة العربية السعودية، ٢٠١٩)؛إلا أن الفرص التي توفرها مؤسسات التعليم العالي لاتزال محدودة من حيث التخصصات المتوفرة لقبول ذوي الإعاقة وخاصة الإعاقة البصرية.

و تقدم وزارة التعليم السعودية فرصاً للابتعاث الخارجي لذوي الإعاقة، حيث وفرت ٢٠٠ مقعد عام ١٤٣٩هـ، وسعت لإبرام الاتفاقيات مع جامعات خارجية لتسهيل قبول هؤلاء الطلبة (السهلي، ٢٠١٧). وعلى الرغم من جهود المملكة في دعم ذوي الإعاقة وتوفير الفرص التعليمية، والمهنية لهم؛ إلا أن الفرص الوظيفية المتاحة لذوي الإعاقة سواء في المؤسسات الحكومية أو الخاصة تعد محدودة جداً.

جميع ما سبق يشكل عوامل تتفاعل فيما بينها وبين السمات الشخصية للفرد، والظروف البيئية التي يعيش بها لتشكل طموحه، ومن خلال مراجعة الدراسات التي تناولت موضوع الطموح وعلاقته بالتحصيل لدى ذوي الإعاقة أظهرت العديد من الدراسات تبايناً في مستويات الطموح، التي تراوحت بين المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة، كما أظهرت بعض الدراسات التقارب بين مستويات الطموح أو التطابق مع العاديين، ومن ثم دعم الطلاب ومساعدتهم للتغلب على الصعوبات المثبطة لطموحهم. لذا جاءت الدراسة الحالية للتعرف على مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى ذوات الإعاقة البصرية وصعوبات التعلم والعاديات"دراسة مقارنة"، من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما مستوى الطموح لدى الطالبات من ذوات الإعاقة البصرية؟

٢- ما مستوى الطموح لدى الطالبات من ذوات صعوبات التعلم؟

٣- ما مستوى الطموح لدى الطالبات العاديات؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح باختلاف الإعاقة؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين العاديين وذوي الإعاقة؟

٦- هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية لمستوى التحصيل الدراسي في مستوى الطموح؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

أولاً: التعرف على مستوى الطموح لدى ذوات الإعاقة البصرية، وذوات صعوبات التعلم، و العاديات.

ثانياً: مقارنة مستوى الطموح بين ذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقة البصرية و الطالبات العاديات.

ثالثاً: التعرف على العلاقة بين متغير التحصيل الدراسي ومستوى الطموح.

أهمية الدراسة:

- تقديم بيانات ومعلومات نظرية حول مستوى الطموح لدى ذوي الإعاقة البصرية – ذوي صعوبات التعلم واثراء المكتبة العربية.

- استخدام البيانات التي ستنتج عن هذه الدراسة كموجه للعاملين مع ذوي الإعاقة، و الإفادة منها في النظر في تحفيز الطلاب ومساعدتهم لرفع طموحاتهم وتحقيقها في حدود إمكانياتهم، و اعتمادها في تقديم البرامج

الإرشادية لحفز الدافعية والطموح، و الدعم الأكاديمي والنفسي و زيادة فرص النجاح لذوي الإعاقة.

- قلة الدراسات العربية بخاصة تلك التي أجريت في المملكة العربية السعودية لمقارنة مستوى الطموح لدى ذوي الإعاقة و العاديين، و علاقته بالتحصيل.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد النتائج بـ:

حدود زمانية: الزمان الذي طبقت فيه الدراسة ٢٠١٧.

حدود مكانية: المكان الذي أجريت فيه الدراسة مدينة جدة.

حدود بشرية: تناول البحث مستوى الطموح ومقارنته لدى عينة الدراسة والتي تشمل الفئات التالية:

- الطالبات العاديات.
- الطالبات اللاتي يعانين من الإعاقة البصرية.
- الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

حدود موضوعية:

١. دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى العاديات.

٢. دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى ذوات الإعاقة البصرية.

٣. دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى ذوات صعوبات التعلم.

٤. التعرف على مستوى الطموح لدى ذوات الإعاقة البصرية، وذوات صعوبات التعلم، و العاديات.

٥. مقارنة مستوى الطموح بين ذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقة البصرية و الطالبات العاديات.

مصطلحات الدراسة:

مستوى الطموح: "هو المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه، ويرغب في بلوغه، أو يشعر أنه قادر على بلوغه وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة، أو انجاز أعماله اليومية" (خالد، ٢٠١٨،ص. ١٥).

الإعاقة البصرية: "هي فقدان بصري من درجة تؤثر تأثيراً جوهرياً على أداء الشخص. وللغايات التربوية، فالإعاقة البصرية هي فقدان بصري من درجة يفرض تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات الداعمة للطالب" (الخطيب، ٢٠١٣، ص. ١٧٧).

صعوبات التعلم: "هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة. ويظهر هذا الاضطراب في نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام، أو القراءة أو الكتابة، أو التهجئة، أو أداء العمليات الحسابية. و الاصطلاح يشتمل على حالات مثل: الاعاقات الادراكية، و إصابات الدماغ، والتلف

الدماغي الوظيفي البسيط، وعسر القراءة والحبسة الكلامية النمائية" (الخطيب، ٢٠١٣، ص. ١٢٤-١٢٥).

التحصيل الاكاديمي: "هو حصيلة ما يكتسبه الطالب من العملية التعليمية، من معارف ومعلومات ومهارات وخبرات، نتيجة للجهد المبذول خلال تعلمه بالمدرسة، أو مذاكرته في المنزل، أو ما اكتسبه من قراءته الخاصة في الكتب والمراجع، ويمكن قياسه من خلال الاختبارات المدرسية العادية في نهاية العام الدراسي ويعبر عنه التقدير العام لدرجات الطالب في المواد الدراسية" (الفاخري، ٢٠١٨، ص. ١١).

إجراءات الدراسة:

١- منهجية الدراسة: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، حيث تم التعرف على مستويات الطموح ومن ثم مقارنتها، ثم التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل.

٢- مجتمع وعينة الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع الطالبات من ذوات الإعاقة البصرية- وذوات صعوبات التعلم، إضافةً للطالبات العاديات في مدينة جدة والملتحقات بمدارس التعليم العام والمراكز الخاصة.

وتتألف عينة الدراسة من (٤٣) طالبة، (١٦) منهن ملتحقات بالمدارس العادية (١٥) طالبة من ذوي صعوبات التعلم ملتحقات بمدارس الدمج، (١٢) طالبة ملتحقة بمعهد النور)، و تتراوح أعمارهن بين ١١-١٣ عاماً. وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية من الطالبات الراغبات في المشاركة

بالدراسة. يوضح جدول (١) توزيع أفراد العينة، كما يوضح جدول (٢) توزيع عينة الدراسة بحسب متغير التحصيل.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب الحالة.

	تكرار	النسبة
لا أعاني من مشكلات	16	37.2
إعاقة بصرية	12	27.9
صعوبات تعلم	15	34.9
المجموع	43	100.0

تظهر بيانات الجدول أن ٣٧. ٢٪ من العينة لا يعانون من مشكلات، بينما ٢٧. ٩٪ من العينة لديهم إعاقة بصرية، و ٣٤. ٩٪ من العينة لديهم صعوبات تعلم.

جدول (٢)

توزيع عينة الدراسة حسب مستوى التحصيل:

	تكرار	النسبة
مقبول	1	2.3
جيد	10	23.3
جيد جدًا	22	51.2
ممتاز	10	23.3
المجموع	43	100.0

ويشير الجدول أعلاه إلى أن ٥١. ٢٪ من عينة الدراسة بلغ مستوى تحصيلهم (جيد جداً)، و٢٣. ٣٪ من العينة بلغ مستوى تحصيلهم ممتاز

٢٣. ٣٪، أما البقية، فإن مستوى تحصيلهم هو (جيد) فما دون.

٣- **أداة الدراسة:** تمت الاستعانة بمقياس مستوى الطموح لمحمد النوبي محمد علي، و الذي توفرت به دلالات الصدق والثبات، والمشتمل على خمسة أبعاد كالتالي:

- البعد الأول: تقبل الطفل لذاته: وذلك من خلال رضا الطفل عن ذاته، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، أو من خلال النظرة السلبية للذات، وأنه أقل من أقرانه واعتقاده بعدم تقبلهم له بالتالي يرفض الحياة التي يعيشها. (علي، ٢٠٠٤، ص. ٢)

- البعد الثاني: نظرة الطفل للمستقبل: وتتمثل في رؤية الطفل لمستقبله، ومدى تفاؤله حول هذا المستقبل، وأهدافه التي رسمها لمستقبله في مختلف المجالات الأكاديمية – المهنية – الأسرية – الاجتماعية –أو شعوره بمستقبل غير واضح المعالم من خلال انعدام الرؤية الواضحة للمستقبل.

- البعد الثالث: القدرات والإمكانيات الذاتية للطفل: و هي اعتقادات الطفل عن قدراته، وامكاناته الجسمية، والعقلية، كذلك كل ما يختص بالجانب الأكاديمي، كالقدرة على التعلم، والحرص على الاجتهاد – وحل المعضلات التي تواجهه خلال الدراسة.

- البعد الرابع: ثقة الطفل بنفسة: وتحدد مستوى ثقة الطفل بنفسه، و توكيد الذات لديه، وتبلور شخصيته واعتزازه بها، ومعرفته بقدراته، ومعتقداته، والفخر بما يبذله من جهود والصفات القيادية والتنافسية و القدرة على تحمل المسئولية (علي، ٢٠٠٤).

- البعد الخامس: شعور الطفل بالنجاح أو الفشل: و هو مدى حكم الطفل على تجارب النجاح، والفشل من خلال الخبرات المتراكمة مقارنة بالحالية – والتوجه نحو تحقيق الهدف، من خلال التوجه نحوه، والحصول على درجات مرتفعة، أو متدنية في المقررات الأكاديمية ومدى نجاحه في التفاعل مع الآخرين وتكوين الصداقات أو الانسحاب والوحدة (علي، ٢٠٠٤).

ويتألف المقياس من ٣٠ فقرة موزعة على خمسة أبعاد، تم استخراج دلالات الصدق والثبات للمقياس كالتالي:

أولاً الصدق: تم استخراج دلالات الصدق من خلال الصدق الظاهري (صدق المحكمين) وكذلك الصدق التلازمي مع مقياس مستوى الطموح لدى المعاقين بدنياً لعبدالفتاح رجب ١٩٩٨ و كذلك مع مقياس مستوى الطموح لكاميليا عبدالفتاح ١٩٦١ وكانت معاملات الارتباط مع المقياسين دالة.

ثانياً الثبات: تم احتساب الثبات من خلال الاتساق الداخلي وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٦٥-٠. ٤٤) (علي، ٢٠٠٤).

المعالجة الإحصائية:

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.

- للإجابة على السؤال الثالث تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطين.

- للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس والدرجة الكلية لكل مجموعة من

المجموعات بحسب التحصيل الدراسي، ثم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين مستوى الطموح باختلاف الإعاقة والتحصيل الدراسي.

الإطـار النـــظـــري:

يعد الطموح ومستواه من المصطلحات التي ارتبطت بعلم النفس التربوي، و الأعمال الرائدة لعلماء مدرسة الجشتالت كفون اهرنفيلس (von Ehrenfels)، و فيرتهايمر (Wertheimer) – كولر (Kohler)، وكوفكا (Koffka). وقد قام كورت لوين (Kurt Lewin)، وطلابه، بتطوير النظريات الأخيرة لمستوى الطموح، وتمت الإشارة إلى مستوى الطموح على أنه: مستوى من الأداء يكون مقبولاً لمفهوم الذات لدى شخص معين. كما أظهرت نتائج الأبحاث بأن الإحباط بعد الفشل في مهمة صعبة يؤثر على اختيار الأهداف المستقبلية لمهمة قادمة (Beswick،٢٠١٧، p. 106). وهذا يقودنا إلى تبرير مستويات الطموح المتدنية بخاصة الطموح الأكاديمي لدى بعض الأفراد من ذوي صعوبات التعلم، ؛ حيث إن الفشل، وتكراره قد يؤدي إلى تخفيض الطموح، وتقليل الأهداف، والآمال المستقبلية للفرد، وتقليل الدافعية وقد يصل الفرد إلى حالة العجز المتعلم.

وقد قدم العديد من العلماء تعريفات متنوعة لمستوى الطموح، ويعد هوبر ((Hopper من أوائل العلماء الذين قدموا تعريفاً لهذا المصطلح، فعرفه بأنه: "أهداف الشخص، أو غاياته، أو ما ينتظر القيام به، في مهمة معينة". أما آيزنيك (Eysenck)، فقد عرفه بأنه: "الميل إلى تذليل العقبات، وتدريب القوة، والمجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة، وجيدة لتحقيق مستوى عال

مع التفوق على النفس". ويعرفه جاردنر بأنه: "القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل" (عبدالفتاح، ١٩٩٠ ص. ٧).

ويرى هورلوك (Hurlock) "أن الطموح يعني التوق إلى ما هو فوق المستوى الذي حققه المرء، و رفع مستوى الأداء والنهوض به"١٥٩، ويصفه بأنه: الهدف الذي يضعه الانسان لنفسه، في مهمة ذات أهمية شخصية كبيرة بالنسبة للفرد، والتي ينخرط فيها، وأشار إلى أن مستوى الطموح يعد إطاراً مرجعياً متضمناً لتقدير الذات (. (Nanda،٢٠٠٨ p. 159

ويعرف فرانك (Frank) مستوى الطموح بأنه: "مستوى الأداء المستقبلي في مهمة مألوفة، حيث يتعهد الشخص بناءً على مستوى أدائه السابق بالوصول إلى مستوى أفضل في تلك المهمة" (٨٠) ويرتبط مستوى الطموح بتجارب الفرد السابقة ومدى النجاح والفشل. و قد أظهرت نتائج البحوث في هذا المجال أن مشاعر النجاح، والفشل، تتحدد في المقام الأول عن طريق تحقيق الهدف الذي يسعى الفرد إليه أو عدم تحققه (عبدالفتاح، ١٩٩٠ ص. ٨).

فعند تحقيق طالب ما لتقدير ((B ستنتابه مشاعر النجاح؛في حال حصل الطالب على ((C في الاختبار السابق وقد تكون تحقيقاً لأهدافه وطموحه، بينما تشكل حالة من عدم الرضا لطالب مستواه أعلى من B))، بالتالي فمستوى الطموح، والأهداف المتعلقة به تعتمد على أهداف ذاتية، وليست موضوعية (Weiner،١٩٨٥ p. 548 .).

ويبرز دور الطموح بشكل جلي في مجال التعليم؛ فيؤدي إلى أنشطة موجهة لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من الموارد، والتسهيلات التي توفرها المدرسة في المسائل الأكاديمية؛ من أجل النمو والتنمية للوصول إلى تحصيل أكاديمي عالٍ.

النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

- نظرية كيرت ليوين (Kurt Lewin): ويعد من الرواد الذين درسوا الطموح ومستواه فهو يؤكد على تفاعل عدد من القوى الدافعة المؤثرة على مستوى الطموح منها:

القدرة العقلية: والتي ترتبط إيجابياً بالقدرة على تحقيق أهداف أكثر صعوبة.

النضج: فكلما أصبح الفرد أكثر نضجاً، امتلك أدوات ووسائل تحقيق الأهداف المحققة للطموح.

النجاح والفشل: يرتبط النجاح بزيادة مستوى الطموح، والرضا، أما الفشل، فيرتبط بالإحباط الذي يعتبر مثبطاً للوصول للهدف وخفض مستوى الطموح.

الثواب والعقاب: تؤثر الحوافز المعنوية، والمادية على رفع مستوى الطموح؛ أما العقاب وعدم التحفيز، فيقللان من دافعية الفرد نحو تنظيم نشاطه لتحقيق الهدف (سرحان، ١٩٩٣ص، ١١٥).

القوى الانفعالية: و ترتبط بشكل مباشر ببيئة العمل، أو البيئة التي يتم تحقيق الهدف فيها، مثل: الشعور بتقدير الآخرين كالزملاء والأقران و تقديرهم لنشاط الفرد وأدائه، وعلاقاته الجيدة بالمسئولين.

القوى الاجتماعية والمنافسة: و يحفز الجو التنافسي الصحي مستوى الطموح، على عكس البيئات المحفزة للتنازع والأنانية والعداوات.

مستوى الزملاء: إن مقارنة الفرد لمستواه مع مستوى المجموعة التي ينتمي إليها؛قد يكون حافزاً وسبباً لرفع مستوى الطموح (سرحان، ١٩٩٣ص. ١١٥).

نظرية إسكالونا (Escalona):

و هي نظرية القيمة الذاتية للهدف؛ والتي تحدد الاختيار للأهداف إضافة إلى احتمالات الفشل، و النجاح فيقوم الفرد بوضع توقعاته في حدود قدراته، وتقوم النظرية على ثلاث حقائق هي:

- أن الأفراد يميلون للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبياً.
- أن الأفراد يميلون لجعل مستوى الطموح يرتفع إلى حدود معينة.
- أن بعض الأفراد يظهرون مشاعر الخوف الشديد من الفشل الذي يسيطر عليهم خاصة بعد الفشل القوي فيتناقص الطموح بشكل أكبر ويتزايد الطموح بعد النجاح (سرحان، ١٩٩٣).

نظرية أدلر (Adler): و بحسب هذه النظرية فالإنسان كائن اجتماعي، تدفعه الحوافز الاجتماعية، والأهداف الحياتية، ولديه القدرة على بلوغ أهدافه من خلال التخطيط لأعماله وتوجيهها.

و من المفاهيم الأساسية لدى أدلر: الكفاح في سبيل التفوق –الذات الخلاقة – أسلوب الحياة – الأهداف النهائية والوهمية – مشاعر النقص وتفويضها (سرحان، ١٩٩٣، ص. ١١٦).

وأشار هالر (١٩٦٨)) ((Haller إلى أن علماء النفس الاجتماعي يرون الجانب الوظيفي للسلوك الموجه نحو الهدف؛ وهو ما يسمى بمستوى الطموح Level of Aspiration، ويرون أن لدى الفرد مستوى طموح واقعي حقيقي متمثل في قدرته على تحقيق الهدف، و طموحاً آخر يمثل الصورة المثالية؛ وهي ما يأمل الفرد أن يحققه، وقد أظهرت الدراسات بأن هناك تمييزاً بين الآمال الواقعية ذات الصلة بالسلوك المؤدي لتحقيق الهدف و المستويات المثالية من الطموح التي ترتبط بالوضع الاجتماعي؛ لذا فهي غير متطابقة مع ما يتم تحقيقه فعلاً. و الأفراد يعدلون مستويات طموحهم مع مرور الوقت؛ فهم في بعض الأحيان يدركون عدم قدرتهم على تحقيق الهدف؛بناءً على تجارب النجاح والفشل التي يمرون بها خلال مراحل حياتهم (Haller،١٩٦٨، p. 485).

العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

يتأثر مستوى الطموح بنوعين من العوامل: الشخصية، والبيئية؛حيث تشير الدراسات إلى أن مستوى الطموح يتأثر بالعوامل البيئية أكثر من تأثره بالعوامل الشخصية وينطبق ذلك بشكل كبير على الأطفال الأصغر عمراً فليس لديهم ما يكفي للتعرف على قدراتهم واهتماماتهم وقيمهم، فتتشكل طموحاتهم إلى حد كبير من خلال البيئة التي ينشؤون بها، و عندما يكبرون

ويزداد إدراكهم لقدراتهم ومصالحهم تؤثر العوامل الشخصية فيهم بشكل أكبر، و يتأثر مستوى الطموح كذلك بالتنشئة الاجتماعية، و يؤثر في تحفيز سلوك النجاح، ففي دراسة فرحات، (٢٠١٤) التي تناولت دور التنشئة الاجتماعية في مستوى الطموح عند الإنسان، وارتباطه بتكوين الشخصية، وأبعادها البيولوجية، والاجتماعية، والنفسية، انتهت الدراسة إلى أن مستوى الطموح يعتبر قوة دافعة للسلوك، وأن النجاح يعزى للطموح.

ومن العوامل المؤثرة على مستوى الطموح تجربة النجاح والفشل: و يعد (Hoppe) أول باحث ذهب إلى أن تجربة النجاح، أو الفشل في مهمة ما لا تعتمد على أمور مطلقة، بل تتعلق بالوصول الفعلي إلى الهدف المتوقع في وقت لاحق؛ فطبيعة وحجم الخبرة السابقة في المهمة متغير هام يؤثر على مستوى الطموح. و ارتفاع طموح الأفراد يؤدي إلى مستويات أداء أفضل في العادة. أما الفشل، فسيؤدي إلى طموح منخفض؛ فيقوم الفرد بإعادة صياغة طموحه، وأهدافه، وسيتأثر مفهوم الذات لدى الفرد، إما بالارتفاع، أو الانخفاض بناء على تجربة النجاح والفشل في تحقيق الأهداف؛ فتكون العلاقة تبادلية تفاعلية بين مستوى الطموح، والنجاح، والفشل، وتقدير الذات ((Kakkar، ١٩٩٢، p. 4.

إن الاعتقاد الذاتي بالنجاح يعد وظيفة مباشرة للنجاح الفعلي، ويعتمد مستوى الطموح اللاحق جزئياً على التباين في مستوى التحصيل السابق (النجاح أو الفشل)، وفي معظم الحالات يرتفع مستوى الهدف بعد النجاح، وينخفض بعد الفشل. و مع ذلك فإن مستوى الطموح ينخفض أحياناً بعد

تحقيق الهدف، أو يرتفع بعد الفشل، وقد ثبت أن مستوى الطموح يتأثر بالفوارق الفردية، ومعايير المجموعة، والعوامل الثقافية.

وأظهرت الدراسات أن الفشل يؤدي إلى انسحاب نفسي من المهمة؛ فالأفراد المصنفون على أنهم ذوو طموح عالٍ يميلون بأن يكون لديهم مستويات أعلى من الدافعية، و نستطيع القول بأن هناك ارتباطاً بين الدافعية، والطموح، والفشل، والنجاح بعضها ببعض (Weiner،١٩٨٥، p. 548).

وتؤثر العوامل الأسرية على مستوى الطموح: حيث إن استقرار الأسرة على مختلف الأصعدة (اقتصادياً واجتماعياً ونفسياً) يسهم في التأثير على مستوى الطموح، ومن العوامل المؤثرة على استقرار الأسرة (الطلاق- الانفصال-غياب الأب- عمل الأم -المستوى الاقتصادي) (خالدد، ٢٠١٨، ص. ٢٠).

كما يعد حجم الأسرة من العوامل المؤثرة في الطموح؛ فقد ارتبطت الأسر الصغيرة بالتحصيل الأكاديمي والمهني العالي أكثر من الأسر الأكبر حجماً، وارتبط الطموح الأكاديمي المهني بالمستوى التعليمي للأم والأب والمستوى المهني لهما فكلما كان تعليم ومهن الأبوين ذات مستوى عالٍ زادت احتمالية ارتفاع مستوى الطموح لدى الأبناء (خالد، ٢٠١٨، ص. ٢١).

وقد اهتمت بعض الدراسات باستقصاء العوامل المؤثرة في الطموح ومستواه كدراسة: دراسة أبوزيادة (٢٠٠٥، ص. ك)، ودراسة كل من كوني و جودا و جواملي وكونت (Cooney، Jahoda، Gumley، and Knott، ٢٠٠٦ .

p. 432)، ودراسة كامرينا و سارجيني Camarena، ٢٠٠٩، Sarigiani (p115 and)، Geckova et al. (2010. p. 1،2)، ودراسة كورا Kaur (2012. p. 37،42،40)، و فرند Farinde (2012. p. 330-340) Othman et al. (2012. p. 411-419))، ودراسة كريستوفيدز وآخرون Christofides et al. (2012. p. 48-52)، دراسة أحمد و حمدي (Ahmad&Hamid، ٢٠١٢، p. 62)، ودراسة كنتل (Kentli، ٢٠١٤ p. 340 .)، ودراسة بشير وجوبتا (Bashir and Gupta، ٢٠١٧ p. 497-500 .) و انتهت الدراسات السابق ذكرها إلى إرجاع مستوى الطموح إلى عوامل تتلخص في العوامل التالية:

- الأسرة (تشجيع الوالدين وطموحاتهم وتطابق طموح الفرد مع والديه – مستوى تعليم الوالدين – وظيفة الأب)
- الدعم الاجتماعي.
- تصورات الطلبة حول البيئة التعليمية.
- مفهوم الذات الأكاديمي.
- المقررات الأكاديمية.
- البيئة الاجتماعية.
- البيئة المدرسية (الدمج – المراكز الخاصة)
- المفاهيم والأيدولوجيات الاجتماعية القائمة على العرق والجنس و العائلة والمدرسة والقدوة.
- مستوى الذكاء.
- مفهوم الذات.

العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي:

يعرف التحصيل بأنه"الوسيلة التي نصل بها إلى دلالات رقمية عن مدى تحقق الأهداف" (قطامي و قطامي، ٢٠٠١) ويعد الطموح أحد العوامل الذاتية (القدرة العقلية، الوضع النفسي، والانفعالي، و الدافعية الذاتية، والطموح) (شيخي، ٢٠١٤).

ويرى كيرت ولوين أن النجاح يرتبط بزيادة مستوى الطموح، والرضا، أما الفشل، فيرتبط بالإحباط الذي يعتبر مثبطاً للوصول للهدف وخفض مستوى الطموح. ويشير راجح إلى: "أن مستوى الطموح يتحدد بالكفاءة والنجاح والقابلية فالنجاح يقود لتقدير الذات وذلك عندما يبلغ الفرد طموحه وأهدافه، أما إذا أخفق في بلوغه لطموحه فيشعر بالفشل والنقص والحرمان فيقل تقديره لذاته فعلى الطلاب أن يضعوا طموحاً مناسباً لقدراته". (الفاخري، ٢٠١٨)

وأظهرت الأبحاث التي تطرقت إلى العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل تنوعاً في النتائج؛إذ ذهبت بعض الدراسات إلى أنها علاقة ارتباطية إيجابية كما في دراسة علي Ali (٢٠١٨)، ودراسة تشاولا (Chawla،٢٠١٨)، و دقة (٢٠١١، ص. ك–ل)، ودراسة صيام (٢٠٠٤، ص. ن)، و دراسة شبير (٢٠٠٥، ص. ٢٠٤–٢٠٨)، ودراسة الصرايرة (٢٠٠١). أما دراسة سونجا Sonja (٢٠١٧)، ودراسة شارما و سنت Singh and Sharma (٢٠١٧)، فقد أظهرتا علاقة إيجابية ضعيفة، و لم يظهر ارتباط بين مستوى التحصيل و مستوى الطموح في دراسات كل من دراسة ديف و هوودا (Hooda and

Devi،٢٠١٨)، و حاج ومنصور (٢٠١٧)، ودراسة ايمرسون و هني وللويلين Honey and Llewellyn،Emerson،٢٠٠٨، p40)).

الخصائص التعليمية لذوي الإعاقة البصرية:

تتأثر الخصائص الأكاديمية لدى ذوي الإعاقة البصرية بعدد من العوامل التي تتفاعل لتحددها كدرجة الذكاء ودرجة الإعاقة، والبقايا البصرية، وزمن الإصابة (ولادية- مكتسبة). و تؤدي الخدمات التربوية والتعليمية – والصحية-و النفسية - والتأهيلية المقدمة وجودتها دوراً هاماً في تحديد الخصائص الأكاديمية إضافة إلى اتجاهات المجتمع، فلا نستطيع تحديد أثرها بشكل دقيق؛لأنها تختلف من فرد لآخر؛ وذلك لأنها تعتمد على مدى تقبل الفرد لذاته و لإعاقته؛إلا أنها بالمجمل لا تعيق الفرد عن مواصلة تعليمه أو الإعداد للحصول على مهنة إذا توافرت العوامل المحفزة للنجاح والتدريب في بيئة سليمة مناسبة (الجلامدة، ٢٠١٦،ص. ٥٦٧-٥٦٨).

الخصائص التعليمية لدى ذوي صعوبات التعلم:

من الخصائص الرئيسية لدى ذوي صعوبات التعلم التفاوت بين القدرات العقلية (درجة الذكاء) و الأداء الأكاديمي الذي يقل عن المتوسط في واحدة أو أكثر من المجالات التالية: (القراءة – الكتابة – الرياضيات)، كما أن الصعوبات النمائية التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ والتي تؤثر في مجملها في كل من (الانتباه- الذاكرة التفكير-الحكم – المقارنة- حل المشكلات) تقود لأداء أكاديمي يقل عن المتوسط؛إلا أن الدعم والخدمات المقدمة من قبل النظام التعليمي يحسن من هذا الأداء، ويقلل من خبرات الفشل التي قد يمر

بها هؤلاء التلاميذ في حال تم تشخيصهم مبكراً وتقديم التدخل العلاجي المناسب لهم (الجلامده، ٢٠١٦، ص. ٣٧٩-٣٨٠).

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية، الطموح الأكاديمي، والمهني، والرياضي، والعلاقة بينها وبين عدد من المتغيرات، بعضها يتعلق بالتحصيل الدراسي، والآخر يتعلق بمتغيرات تختص بالثقة بالنفس، والدافعية. كما تناولت بعض الدراسات مستوى الطموح لدى ذوي الإعاقة. و من خلال البحث في قواعد البيانات تم التوصل إلى دراسات ذات علاقة بموضوع الدراسة تظهر في العرض التالي:

أولاً: دراسات تناولت مستوى الطموح لدى ذوي الإعاقة البصرية:

دراسة زكريا (٢٠٠٤، ص. ٣١٣) التي تناولت تدني مستوى الطموح لدى الطالبات المراهقات الفاقدات للبصر، و مقارنته بالمبصرات، وأحداث الحياة الضاغطة. وأظهرت النتائج أن أحداث الحياة الضاغطة تؤثر سلبياً على مستوى الطموح لدى الفتيات غير المبصرات مقارنة بالمبصرات.

و قامت جيثجنأ ((Githanga'a،٢٠٠٧بدراسة مستوى الطموح المهني والتعليمي لدى طلاب المدارس الكينية في أربع مقاطعات، و شملت عينة الدراسة ٧٩ طالباً من ذوي الإعاقة البصرية (ذكور – اناث)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب من ذوي الإعاقة البصرية لديهم تطلعات وطموحات تعليمية ومهنية عالية نسبياً، ويتطلع كثير منهم إلى تعليم أعلى و إلى الحصول

على وظائف ذات مستوى عالٍ، كما أظهرت النتائج أن مستوى الطموح تأثر بالجنس ودرجة الإعاقة والدوافع الذاتية وتوقعات الآخرين.

وقد بحثت دراسة باندا (Panda،٢٠٠٧) العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من: مستوى الطموح، والتحصيل الدراسي لدى الطالبات المراهقات ذوات الإعاقة البصرية. و وضحت نتائجها ارتباط الذكاء الوجداني بالتحصيل الأكاديمي بدرجة أعلى من ارتباطه بمستوى الطموح، وأشارت النتائج أيضاً لانخفاض مستوى الطموح بشكل عام لدى الطالبات الكفيفات.

أما دراسة شعبان (٢٠١٠، ص. ب-ج)، فقد هدفت إلى التعرف على مستوى الخجل وعلاقته بتقدير الذات، ومستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصرياً بالمرحلة الإعدادية الثانوية بمدارس النور والأمل بغزة. و أظهرت نتائجها مستوى فوق المتوسط من الخجل، وكان مستوى الطموح و مستوى تقدير الذات عالياً، و لم توجد علاقة بين مستوى الخجل ومستوى الطموح.

في دراسة شاهين (٢٠١١) حول استخدام العلاج المتمركز حول العميل في خدمة الفرد لتحسين مستوى الطموح لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ونجاح البرنامج للتدخل وتحسين مستوى الطموح.

واستقصت دراسة صغيرون (٢٠١٤، ص. ك) دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً بمعهد النور، ووجدت أن مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة كان متدنياً، مع عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية

لدافعية الإنجاز لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية مع مستوىً متدن من الطموح لدى أفراد العينة.

و اهتمت دراسة لينكا وكانت (Lenka and Kant،٢٠١٦) بدراسة مستوى الطموح ودور المدرسة في تنميته. و شملت عينة الدراسة ٢٠٠ طالب وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية نصفهم من ذوي الإعاقة البصرية الجزئية و النصف الآخر كانوا من الذين يعانون من كف بصر كلي. وقد وجدت الدراسة أن الطموح الأكاديمي كان منخفضاً بشكل عام لجميع أفراد العينة، و كانت مستويات الطموح أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث، كما أن طموح الطلاب الملتحقين بالمدارس الخاصة (مدارس ذوي الإعاقة البصرية) كان أعلى من طموح الطلاب المدموجين في المدارس العادية. كما بينت النتائج بأن المدارس الخاصة أكثر دعماً للمكفوفين من مدارس الدمج وتلعب دوراً إيجابياً في تعزيز طموحهم.

أما دراسة إرمي و آتنسمي ((Eremie and Atonsemi،٢٠١٨، فقد اهتمت بدراسة الطموح المهني لدى ١٣٠ طالبا من الطلاب المكفوفين في المرحلة الثانوية في النيجر، و أظهرت أن الطموحات المهنية لديهم كانت في مجال الآداب والعلوم الاجتماعية، و أنه لا أثر لدعم المرشدين؛حيث إن المعلومات عن المهن كانت عن طريق الأقران و وسائل الاعلام، كما أظهرت النتائج عدم قدرة الطلاب المكفوفين استخدام المكتبة أو معمل العلوم. و أن للآباء تأثيرًا في أبنائهم.

ثانياً: دراسات تناولت مستوى الطموح لدى ذوي صعوبات التعلم:

هدفت دراسة مكجي وميز ((McConkey and Mezza،٢٠٠١، p. 309 إلى استقصاء آراء ٢٧٥ فرداً من ذوي صعوبات التعلم في بلفاست والملتحقين بوظائف من خلال مبادرات التوظيف المدعومة، وآراء العاملين الرئيسيين الذين يقومون بتدريب هؤلاء الموظفين، و أشارت نتائجها إلى أن ما يزيد عن ثلث أفراد العينة من ذوي صعوبات التعلم كان لديهم طموح للحصول على وظيفة، إلا أن العاملين الرئيسيين أفادو بأن فردًا من كل خمسة منهم سيكون قادراً على الاحتفاظ بعمل. و أن العقبات التي تواجه هؤلاء العاملين والتي من المحتمل أن تؤثر في احتفاظهم بالوظيفة هي ضعف التركيز، ومهارات الاتصال والتحفيز، وقد استفاد ذوو صعوبات التعلم من العمل في مبادرات التوظيف المدعومة حيث ارتفع لديهم مستوى تقدير الذات والاستقلال والثقة.

أما دراسة سينجيتا و مهشواري Maheshwari Sangeeta and (٢٠١١)، فقد هدفت إلى مقارنة مستوى الإبداع و مستوى الطموح لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، و شملت العينة ٦٠ طالباً وطالبة من الطلاب والطالبات العاديين وذوي صعوبات التعلم الملتحقين بالصف السادس والسابع والثامن، و أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مستوى الطموح، أما مستوى الابداع، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب العاديين.

وهدفت دراسة علي (٢٠١٧، ص. ٤٣) إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تخفيف حدة قلق الرياضيات وتحسين مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية من الموهوبات ذوات صعوبات تعلم الرياضيات. و قد أظهرت النتائج تحسن مستوى الطموح وخفض القلق لدى الطالبات عقب تطبيق البرنامج.

كما سعت دراسة أبو العنين و عبدالنبي (٢٠١٨ ص. ١٢) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي قائم على البرمجة العصبية اللغوية في مستوى الطموح وفاعلية الإنجاز لدى طالبات صعوبات التعلم، و توصلت إلى فاعلية البرنامج المطبق و ارتفاع مستوى الطموح لدى طالبات صعوبات التعلم.

ثالثاً: دراسات تناولت مقارنة مستوى الطموح لدى ذوي الإعاقة مع الذين العاديين:

أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها جورج (George،١٩٦٧، p. 59) والتي قارنت مستوى الطموح الأكاديمي والمهني لدى طلاب المرحلة الثانوية من العاديين و ذوي الإعاقة الجسدية، عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين في مستوى الطموح.

أما دراسة شابمان وارنولد (Chapman،١٩٩٢، p. 97 Arnold and)، فقد هدفت إلى مقارنة تقدير الذات ومستوى الطموح لدى المراهقين من ذوي الإعاقة الحركية والعاديين. و توصلت إلى عدم وجود فروق كبيرة بين المجموعتين في تقدير الذات ولا مستوى الطموح، كما أنه لا يوجد ارتباط بين مستوى الطموح والتطلع نحو المستقبل وتقدير الذات.

وفي دراسة بورتشارت (Burchardt،٢٠٠٤، p. 181) الساعية للتعرف على الطموح المهني، والأكاديمي للمراهقين من ذوي الإعاقة ومقارنته مع الذين لا يعانون من أي إعاقة، أظهرت النتائج أنه لا فرق بين المجموعتين في مستوى الطموح؛ على الرغم من وجود بعض العوائق لدى بعض الحالات في عالم العمل، كما أن ذوي الإعاقة يشعرون بتدني جودة الدعم، والتوجيه المقدم لهم.

رابعاً: دراسات تناولت العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل:

سعت دراسة صيام (٢٠٠٤، ص. ن) إلى التعرف على التوجهات القيمية ومستوى الطموح وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لطلبة مؤسسات رعاية الطفولة مقارنة بنظرائهم المنتظمين في المدارس العامة والخاصة في الأردن، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الطموح لدى الطلاب الملتحقين بمؤسسات رعاية الطفولة كان متوسطاً، أما قرنائهم الملتحقين بالمدارس العامة والخاصة في الأردن، فقد كان عالياً، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح والتحصيل.

وأشارت دراسة شبير (٢٠٠٥ ، ص. ٢٠٤-٢٠٨) الهادفة إلى التعرف على مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، إلى وجود فروق في مقياس الطموح يعزى للمعدل التراكمي، كما توجد فروق في مقياس الذكاء يعزى للمعدل التراكمي، و توجد علاقة ارتباطية عكسية بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي ومستوى الطموح.

وفي دراسة دقة (٢٠١١، ص. ك-ل) للكشف عن مستوى التوجه نحو الحياة، وعلاقته بمستوى الطموح ومدى ارتباطه بعدد من المتغيرات كالجنس والتخصص والتحصيل، لدى طلبة الجامعة، أشارت النتائج بأن مستوى الطموح والتوجه للحياة كان ذا مستوى متوسط، كما أنه لا توجد فروق بين متغيرات الدراسة ومستوى الطموح تعزى للجنس والتخصص، كما أظهرت أن هناك علاقة دالة بين مستوى الطموح والتوجه نحو الحياة و التحصيل الدراسي كذلك.

وسعت دراسة أبو عمرة (٢٠١٢، ص. د) إلى التعرف على علاقة الأمن النفسي بكل من مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة من خلال دراسة مقارنة بين أبناء الشهداء وأقرانهم العاديين في محافظة غزة. و أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الثانوية العامة من العاديين وأبناء الشهداء بالنسبة للأمن النفسي، و كذلك الحال في مستوى الطموح حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة.

و هدفت دراسة سين و شارما (Singh and Sharma، ٢٠١٧، p. 159-163) إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في جامو في الهند، و تكونت العينة من ٦٠٠ طالب من طلاب الصف التاسع، و كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى التحصيل لدى هؤلاء الطلاب.

فيما هدفت دراسة تشاولا (Chawla،٢٠١٨،p. 1-7) إلى التعرف على العلاقة بين مستوح الطموح الأكاديمي و مستوى التحصيل، كما هدفت إلى التعرف على الفروق بين مستويات الطموح الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية في الهند استناداً إلى الجنس أو نوع المدرسة (حكومية أم خاصة)، شملت عينة الدراسة ٢٠٠طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، و أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الطموح الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية يمكن عزوها للجنس أو نوع المدرسة (حكومية ام خاصة). كما لا توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الطموح الأكاديمي للطلاب ومستوى التحصيل الأكاديمي.

كما هدفت دراسة علي (Ali،٢٠١٨) إلى التعرف على تأثير الطموح الأكاديمي على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الهند، تكونت العينة من ٤٥٠ طالب وطالبة، و أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مستويات التحصيل الأكاديمي ومستوى الطموح.

و هدفت دراسة ((Hooda and Devi،٢٠١٨،p. 51-53إلى التعرف على العلاقة بين الطموح الأكاديمي ومستوى التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الهند، و شملت عينة الدراسة ٤٠٠ طالب من طلاب المرحلة الثانوية في هاريانا في الهند، وأظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة احصائية لمستوى الطموح الأكاديمي على مستوى التحصيل لدى أفراد العينة.

هدفت دراسة حاج و منصور (٢٠١٧. ص. ٢٤: ١) إلى دراسة العلاقة بين مستوى الطموح ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في

الأغواط في الجزائر، تألفت العينة من ٢٨٣ طالب وطالبة، أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى الطموح ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى أفراد العينة.

و هدفت دراسة سونجا Sonja،(2017 P. 39) إلى التعرف على علاقة مستوى الطموح المهني ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الصف الثاني عشر في إقليم خوماس في ناميبيا، و تألفت العينة من ٣٠٠طالب وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين مستوى الطموح المهني ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى أفراد العينة.

و خلصت الدراسات الآنفة الذكر إلى نتائج متفاوتة في مستويات الطموح؛ فبعضها أظهر مستويات مرتفعة، وأخرى متوسطة، وبعضها منخفضة. كما أظهرت بعض الدراسات مستوى متساوياً بين ذوي الإعاقة والعاديين، وعلاقة متفاوتة بين مستوى الطموح والتحصيل.

النتائج ومناقشتها:

الإجابة على تساؤلات الدراسة:

١- ما مستوى الطموح لدى الطالبات من ذوات الإعاقة البصرية؟

تم استخراج المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للإجابة على التساؤل أعلاه و التوصل إلى ما يلي وفقاً للمقياس التالي:

جدول (٣)

القيمة	***المستوى***
١-١,٦٦٦٦	ضعيف
١,٦٧-٢,٣٣٣٣	متوسط
٢,٣٤-٣	مرتفع

جدول (٤)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
تقبل الذات	2.0556	.16412	متوسط
نظرة الطفل للمستقبل	2.0278	.23391	متوسط
القدرات والإمكانيات الذاتية للطفل	2.1667	.36927	متوسط
ثقة الطفل بنفسه	2.1250	.31079	متوسط
شعور الطفل بالنجاح والفشل	1.8194	.16603	متوسط
المتوسط الكلي	2.0389	.13091	متوسط

يبين الجدول رقم (٤) أن مستوى الطموح لدى الطالبات من ذوات الإعاقة البصرية ذو درجة متوسطة؛حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٠٣٨٩)، وكان مستوى القدرات والإمكانيات الذاتية لديهم هو الأعلى بين أبعاد المقياس؛حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,١٦٦٧). بينما كان شعور الطفل بالنجاح والفشل هو الأقل بينها حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٨١٩٤). وبالإمكان تفسير حصول العينة على هذه الدرجة على بعد شعور الطفل بالنجاح والفشل، بأن مستوى التحصيل لـ ٧٧٪ من أفراد العينة يتراوح بين جيد جداً و جيد، و ٢٣٪ كان تقديرهم ممتاز، وتشتمل فقرات البعد على فقرات كـ (أحصل على جوائز تفوق في المدرسة، أحصل على درجات مرتفعة في الامتحانات) فمن المتوقع أن تكون استجابات ٧٧٪ من الطالبات سلبية على تلك الفقرات. كما أن بقية أسئلة البعد تتناول تكوين الصداقات والحفاظ عليها، الأمر الذي قد لا تستطيع الطالبات ذوات الإعاقة البصرية تحقيقه خارج نطاق المعهد.

واختلفت نتائج هذا السؤال مع دراسة كل من شعبان (٢٠١٠)، و جيثانجأ ((Githanga'a،٢٠٠٧، والتي أشارت إلى مستوى طموح عالٍ لدى المعاقين بصرياً. كما اختلفت أيضاً مع الدراسات التالية: دراسة صغيرون (٢٠١٤)، وباندا (Panda،٢٠٠٧)، و لينكا وكانت (Lenka and Kant،٢٠١٦)، و زكريا (٢٠٠٤)، وكذلك أبو زيادة (٢٠٠١) حيث أشارت نتائج الدراسات إلى تدني مستوى الطموح لدى أفراد العينة.

٢- ما مستوى الطموح لدى الطالبات من ذوات صعوبات التعلم؟

تم استخراج المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للإجابة على التساؤل أعلاه حيث تم التوصل إلى ما يلي وفقا للمقياس التالي:

جدول (٥)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
تقبل الذات	2.0222	.24289	متوسط
نظرة الطفل للمستقبل	2.1889	.20766	متوسط
القدرات والإمكانيات الذاتية للطفل	2.0000	.32121	متوسط
ثقة الطفل بنفسه	2.1333	.28312	متوسط
شعور الطفل بالنجاح والفشل	1.7333	.15171	متوسط
المتوسط الكلي	2.0156	.09666	متوسط

يتبين من الجدول رقم (٥) أن مستوى الطموح لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم ذو درجة متوسطة، و قد كان بعد (نظرة الطفل للمستقبل) يمثل البعد الأعلى بمتوسط حسابي (٢،١٨٨٩)، بينما كان (شعور الطفل بالنجاح والفشل) هو البعد الأقل بينها حيث بلغ المتوسط الحسابي للبعد (١،٧٣٣٣).

ومن الممكن تفسير حصول العينة على درجة قريبة من الحد الأدنى للمستوى المتوسط على بعد (شعور الطفل بالنجاح والفشل)، من خلال خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتي تقودهم إلى المرور بخبرات الفشل الأكاديمي، وكذلك خصائصهم الاجتماعية من حيث القدرة على

تكوين الصداقات والحفاظ عليها، و كذلك فإن البيئة المدرسية واتجاهات الطالبات في المدرسة العادية تلعبان دوراً هاماً في مدى تقبل الطالبات العاديات لذوات صعوبات التعلم لحاجتهن إلى الدعم من خلال غرفة المصادر. وتقيس فقرات البعد (قدرة الطالبة على تكوين علاقات جديدة وجيدة، كذلك الحصول على جوائز التفوق في المدرسة، والحصول على درجات مرتفعة في الامتحانات).

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات التالية: دراسة أبو العنين و عبدالنبي (٢٠١٨، ص. ١٢)، و علي (٢٠١٧، ص. ٣٤) حيث أشارت الدراستان إلى أن مستوى الطموح لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم كان منخفضاً قبل تطبيق البرنامج الارشادي.

٣- ما مستوى الطموح لدى الطالبات العاديات؟

لقد تم استخراج المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للإجابة على التساؤل أعلاه حيث تم التوصل إلى ما يلي وفقا للمقياس التالي:

جدول (٦)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
تقبل الذات	1.7604	.16066	متوسط
نظرة الطفل للمستقبل	2.0000	.21943	متوسط
القدرات والإمكانيات الذاتية للطفل	1.9896	.21490	متوسط
ثقة الطفل بنفسه	1.9271	.18226	متوسط
شعور الطفل بالنجاح والفشل	1.9479	.20833	متوسط
المتوسط الكلي	1.9250	.08028	متوسط

يبين الجدول رقم (٦) أن مستوى الطموح لدى الطالبات العاديات ذو درجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٩٢٥٠)، وكان بعد (نظرة الطفل للمستقبل) هو الأعلى بين الأبعاد (٢,٠٠) بينما كان (تقبل الذات) هو الأقل بينها حيث بلغ المتوسط (١,٧٦٠٤).

وبالإمكان تفسير حصول الطالبات على درجة قريبة من أدنى درجة للمستوى المتوسط من الطموح

على بعد (تقبل الذات) (١,٧٦٠٤) من خلال خصائص المرحلة العمرية التي تمثل مرحلة المراهقة وما يرافقها من تغيرات ومشاعر غير ناضجة؛فمن الأسئلة التي تناولها البعد (أشعر بأن الآخرين يتهربون مني، أشعر بأني محبوب من قبل الآخرين، أشعر بالرضا عن حياتي الحالية).

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة دقة (٢٠١١) التي أظهرت نتائجها بأن مستوى الطموح كان متوسطاً.

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح باختلاف الإعاقة؟

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للإجابة على التساؤل أعلاه حيث تم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول (٧)

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح باختلاف الإعاقة

المجال	الإعاقة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
تقبل الذات	إعاقة بصرية	12	2.0556	.16412	.406	.688
	صعوبات تعلم	15	2.0222	.24289		
نظرة الطفل للمستقبل	إعاقة بصرية	12	2.0278	.23391	-1.894	.070
	صعوبات تعلم	15	2.1889	.20766		
القدرات والإمكانيات الذاتية للطفل	إعاقة بصرية	12	2.1667	.36927	1.254	.221
	صعوبات تعلم	15	2.0000	.32121		
ثقة الطفل بنفسه	إعاقة بصرية	12	2.1250	.31079	-.073	.943
	صعوبات تعلم	15	2.1333	.28312		
شعور الطفل بالنجاح والفشل	إعاقة بصرية	12	1.8194	.16603	1.406	.172
	صعوبات تعلم	15	1.7333	.15171		
مستوى الطموح	إعاقة بصرية	12	2.0389	.13091	.533	.599
	صعوبات تعلم	15	2.0156	.09666		

و قد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، و يبين الجدول رقم (٧) أن قيمة (ت) ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة لكل بعد من أبعاد المقياس مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح باختلاف الإعاقة.

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين العاديين وذوي الإعاقة؟

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للإجابة على التساؤل أعلاه و التوصل إلى النتائج التالية:

جدول (٨)

اختبار ت لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين العاديين وذوي الإعاقة

المجال	الإعاقة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
تقبل الذات	العاديين	16	1.7604	.16066	-4.559	**٠,٠٠٠
	ذوي الإعاقة	27	2.0370	.20844		
نظرة الطفل للمستقبل	العاديين	16	2.0000	.21943	-1.642	.108
	ذوي الإعاقة	27	2.1173	.23027		
القدرات والإمكانيات الذاتية للطفل	العاديين	16	1.9896	.21490	-.986	.330
	ذوي الإعاقة	27	2.0741	.34694		

ثقة الطفل بنفسه	العاديين	16	1.9271	.18226	-2.509	*٠,٠١٦
	ذوي الإعاقة	27	2.1296	.28991		
شعور الطفل بالنجاح والفشل	العاديين	16	1.9479	.20833	3.108	**٠,٠٠٣
	ذوي الإعاقة	27	1.7716	.16111		
مستوى الطموح	العاديين	16	1.9250	.08028	-3.162	**٠,٠٠٣
	ذوي الإعاقة	27	2.0259	.11145		

**** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠. ٠١**

* **ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠. ٠٥**

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حيث يبين الجدول رقم (٨) أن قيمة (ت) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة لجميع أبعاد المقياس، فيما عدا بعدي (نظرة الطفل للمستقبل)، و (القدرات والامكانيات الذاتية للطفل)؛ مما يدل على وجود فروقات بين العاديين وذوي الإعاقة تميل لصالح عينة ذوي الاعاقة ذات المتوسط الحسابي الأعلى بالنسبة لـ: تقبل الذات، و ثقة الطفل بنفسه، و مستوى الطموح ككل. أما عينة العاديين، فقد كانت لصالحهم بالنسبة لبعد (شعور الطفل بالنجاح والفشل).

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة بورتشارت (Burchardt،٢٠٠٤، p. 181) حيث أظهرت النتائج أن ذوي الإعاقة لديهم طموحات عالية للمستقبل؛ وكانت طموحات الشباب تتماشى مع تطلعات الأفراد الذين لايعانون من إعاقة. كما تتفق مع دراسة آرنولد و تشابمان (Arnold and ،١٩٩٢، p. 97

Chapman)، ودراسة جورج (George،١٩٦٧، p. 59) حيث أشارتا لعدم وجود فروق كبيرة بين العاديين وذوي الإعاقة في مستوى الطموح.

٦- هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية لمستوى التحصيل الدراسي على مستوى الطموح؟

تم استخدام اختبار الانحدار البسيط للإجابة على التساؤل أعلاه حيث تم التوصل إلى ما يلي:

جدول (٩)

نتائج الانحدار البسيط

ت	الدلالة	معامل الارتباط	معامل التحديد	الثابت	B
-.284	0.778	0.044	.002	2.008	-0.007

نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) البالغة (-٠. ٢٨٤) ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بالإضافة إلى أن قيمة معامل الارتباط البالغة (٠,٠٤٤) ومعامل التحديد (٠,٠٠٢) ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمستوى التحصيل الدراسي على مستوى الطموح.

ولأغراض الدراسة تم استخراج مصفوفة ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي وأبعاد مستوى الطموح حيث تم التوصل إلى ما يلي:

جدول (١٠)

نتائج معامل ارتباط بيرسون

البعد	معامل الارتباط
تقبل الذات	-.131
نظرة الطفل للمستقبل	-.025
القدرات والإمكانيات الذاتية للطفل	.285
ثقة الطفل بنفسه	-.627**
شعور الطفل بالنجاح والفشل	.481**
المتوسط الكلي	-.044

يشير الجدول رقم (١٠) أعلاه إلى وجود علاقة متوسطة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين ثقة الطفل بنفسه و بين مستوى التحصيل الدراسي؛حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (**-,٦٢٧)، و وجود علاقة متوسطة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين شعور الطفل بالنجاح والفشل و بين مستوى التحصيل الدراسي؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (**. ٤٨١)، بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين باقي مجالات مستوى الطموح و بين مستوى التحصيل الدراسي.

و تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من حاج ومنصور (٢٠١٧)، علي Ali (٢٠١٨) ديف و هوودا Hooda and Devi (٢٠١٨)، و

ايمرسون و هني وللويلين Honey and Llewellyn،Emerson ،٢٠٠٨، p40)) التي أظهرت عدم ارتباط مستوى التحصيل بمستوى الطموح، و تختلف هذه النتيجة مع دراسة الصرايرة (٢٠٠١)، و صيام (٢٠٠٤)، وشبير (٢٠٠٥)، و دقة (٢٠١١)، وسن و شارما (٢٠١٧،Singh and Sharma (P. 159-163)، و سونجا (٢٠١٧،Sonja (P. 39)، وتشاولا (Chawla،٢٠١٨)، و هوودا وديف (Hooda and Devi،٢٠١٨، p. 51-53) حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح والتحصيل.

التوصيات:

- تدريب المعلمين على تحفيز الطلاب ذوي الإعاقة، وزيادة فرص النجاح وتقليل فرص الفشل.

- تصميم برامج إرشادية لتنمية الدافعية وتحسين مستوى الطموح للطلاب ذوي الإعاقة.

- تصميم البرامج الارشادية للطلاب ذوي الإعاقة لمساعدتهم على تقبل تجارب الفشل، وزيادة الثقة بالنفس.

- إجراء دراسات تتناول متغيرات أخرى كالدافعية–الثقة في النفس – التكيف.

- إجراء دراسات على فئات أخرى من الإعاقة، و عينات أكبر.

مراجـع الـدراسـة:

١- أبو العنين، حنان محمد، وعبدالنبي، فادية، رزق. (٢٠١٨). تنمية الدافعية للإنجاز كمدخل لتحسين مستوى الطموح باستخدام بعض فنيات البرمجة اللغوية العصبية لدي التلميذات ذوات صعوبات التعلم بمنطقة نجران. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. ج٧، ع ١. ص ص. ١٢-٣٢.

٢- أبو زيادة، إسماعيل جابر، (٢٠٠١). *العلاقة بين مفهوم الذات بمستوى الطموح عند امعاقين حركياً من مصابي الانتفاضة في قطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس.

٣- برجي، مليكه. (٢٠١٨). *علاقة مستوى الطموح بتقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة -كـلية العـلوم الإنـسانية والاجتماعية. جـامعة مـولود مـــعمري. الجزائر.

٤- شبير، محمد توفيق. (٢٠٠٥). *دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الاسلامية بغزة*، رسالة ماجستر غير منشورة، كلية التربية، . غزة.

٥- الجلامدة، فوزية عبدالله (٢٠١٦). *المشكلات السلوكية والنفسية والتربوية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان، الأردن.

٦- حاج، شتوان، ومنصور، بوقصارة (٢٠١٧). علاقة مستوى الطموح بالإنجاز الاكاديمي لدى عينة من تلاميذ الطور الثانوي. (الملخص). *مجلة التنمية البشرية*. ع ٨. ص ص. ١-٢٨.

٧- خالد، فاطمة مسعود (٢٠١٨). *الطموح الأكاديمي والثقة بالنفس*. مركز الكتاب الأكاديمي. عمان. الاردن.

٨- دقة، نيفين فتحي. (٢٠١١). *التوجه نحو الحياة وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان. الاردن.

٩- الخطيب، جمال محمد. (٢٠١٣). *أسس التربية الخاصة*. ط١. مكتبة المتنبي. الدمام. المملكة العربية السعودية.

١٠- زكريا، نيفين السيد. (٢٠٠٤). *مستوى ونوعية الطموح وعلاقته بضغوط أحداث الحياة لدى عينة من فاقدات البصر والمبصرات المراهقات*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة عين شمس.

١١- سالم، هبةالله، قمبيل كبشور، الخليفة، هارون. (٢٠١٢). علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط، ومستوى الطموح، والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان. *المجلة العربية لتطوير التفوق*. ع٤. ص ص. ٨٢-٩٦. تم الاسترجاع من http: //khartoumspace. uofk. edu/handle/123456789/12854

١٢- سرحان، نظيمة أحمد محمود. (١٩٩٣). العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين. (ملخص). *مجلة علم النفس. العدد*: ج ٧، ع ٢٨،ص ص: ١٢٤ -. ١١٢. تم استرجاع الملخص من https: //search. mandumah. com/Record/170394

١٣- السهلي، ناصر. (٢٠١٧. ديسمبر. ١٨). تخصيص ٢٠٠ مقعد لذوي الاحتياجات الخاصة للابتعاث الخارجي. *الجزيرة*. تم الاسترجاع من www. al-jazirah. com.

١٤- شاهين، محمد مصطفى. ٢٠١١، استخدام العلاج المتمركز حول العميل في خدمة الفرد لتحسين مستوى الطموح لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية. (ملخص). *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*. ج ٦. ع ٣٠.

ص ص. ٢٨٢٨-٢٨٦٥. مصر. تم استرجاع الملخص من https: //search. mandumah. com/Record/122057

١٥- شعبان، عبدربه علي. (٢٠١٠). *الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. كلية التربية. فلسطين.

١٦- شيخي، رشيد. ٢٠١٤. عوامل و عوائق التحصيل الدراسي. *الباحث*. ع. ١٠، ص ص. ١١٨-١٤٣.

١٧- الصرايرة، منى محمود. (٢٠٠١). *أثر التوافق النفسي والجنس على كل من مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي الملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لتربية الكرك*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤته. الكرك. الاردن.

١٨- صغيرون، نهى عبد الجليل. (٢٠١٤). *دافعية الإنجاز وعلاقتها بمستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً بمعهد النور لتعليم المكفوفين بالخرطوم بحري*. رسالة ماجستيرغير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. الخرطوم. تم الاسترجاع من http: //search. shamaa. org/FullRecord?ID=112551

١٩- صيام، يعقوب محمود. (٢٠٠٤). *التوجهات القيمية ومستوى الطموح وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لطلبة مؤسسات رعايته الطفولة مقارنة بنظرائهم المنتظمين في المدارس العامة والخاصة في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الاردن. تم الاسترجاع من

٢٠- chrome-extension: //mhjfbmdgcfjbbpaeojofohoefgiehjai/index. html

٢١- علي، عبير حسن أحمد. (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تخفيف حدة قلق الرياضيات وتحسين مستوى

الطموح الأكاديمي لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية. (ملخص). *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*. ج٣٣، ع٦، ص ص. ٤٣-١١٠. تم استرجاع الملخص من https: //search. mandumah. com/Record/844029

٢٢- علي، محمد النوبي. (٢٠٠٤). *اختبار مستوى الطموح (في مجال الإعاقة السمعية والعاديين)*. توزيع مكتبة النهضة المصرية والانجلو.

٢٣- فرحات، أحمد. (٢٠١٤). التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية مستوى الطموح عند الانسان. (ملخص). *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. ع١٧. ص ص. ٣٢٥-٣٣٢. جامعة قاصدي مرباح. زورقلة. الجزائر. تم استرجاع الملخص من https: //search. mandumah. com/record/638008

٢٤- الفاخري، سالم. (٢٠١٨). التحصيل الدراسي. مركز الكتاب الأكاديمي. عمان. الاردن.

٢٥- قطامي، يوسف؛ قطامي، نايفة (٢٠٠١): سيكولوجية التدريس، ط١. دار الشروق. عمان، الأردن.

٢٦- محمود، حنان حسين. (٢٠١٧). مفهوم الذات الاكاديمية ومستوى الطموح الاكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الاكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. (ملخص). *مجلة العلوم التربوية*. ع٢. ج ٢، ص ص: ٢٠١-٦٤٦. تم الاسترجاع https: //search. mandumah. com/Record/844631

٢٧- *ماهي أبرز الجهود المتخذة لتعزيز وحماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. هيئة حقوق الانسان المملكة العربية السعودية. تاريخ الاسترداد ٢٠١٩مايو

28- http: //www. hrc. gov. sa/a-sa/HumanRightsInSaudi/Pages/disability. aspx

29- Ahmad ،Aqueel& Hamid ،Muddasir&،Ganaie M. Y. (2012). Self Concept،Level of Asperation and Acadimic Achievement

of Physicallychallenged and normal students at secondary level in district Barramullah. *Research on Humanities and Social Sciences*. Vol. 2 ،No. 2. P. 62-66. www. iiste. org .

30- Ali ،M. (2018). Study Of Educational Aspiration and Academic Achievement of Senior Secondary School Students in Relation to Gender and Area. *ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research*. 8 (4). p. 34-38

31- Amrita ،Maheshwari and Sangeet. (2011). Creativity and Level of Aspiration of Learning-Disabled and Non- Disabled Children. *International Journal of Education & Allied Sciences*. Vol. 3 ،Issue 2 ،pp119-126 .

32- Arnold Paul& Chapman Melanie ،(1992). Self-Esteem ، Aspiration and Expectation of Adolescents With Physical Disability. *Devlopmental Midecin &child Nuorolgy*. Vol 34، Issue2 .Pages 97-102 .

34- Bashir ،L. and Gupta ،S. (2017). Educational Aspiration of Secondary School Students: Influence of School Environment and Parental Encouragement. *The International Journal of Applied Business and Economic Research*. 15 (21 Part2). p. 497-507

35- Beswick ،D. (2017). Cognitive motivation: From curiosity to identity ،purpose and meaning. New York ،NY ،US: Cambridge University Press .

36- Burchardt،Tania .(٢٠٠٤) .Aiming high: the educational and occupational aspirations and of young. disabled people. *Support for Learning*. Vol (19) ،Issue 4. Pages 181–186

37- Camarena ،P. M and Sarigiani ،P. A. ،(2009). Postsecondary educational aspirations of high-functioning adolescents with autism spectrum disorders and their parents ،*Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. Vol 24،Issue (2) ١١٥ ،– 128 .

38- Chawla ،M. (2018). A Study of Educational Aspirations of Secondary School Students in relation to their Achievement Scores. *International Journal of Research in Social Sciences*. 8 (4). pp. 1-9

39- Christofides ،L. ; Hoy ،M. ; Milla ،J. ; and Stengos ،T. (2012). Grades ،Aspirations and Post-Secondary Education Outcomes. The Institute for the Study of Labor (IZA) .

40- Cooney G. ،Jahoda A. ،Gumley A. ،& Knott F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma ،social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol 50 ،Issue 6. PP 432–444

41- Emerson ،Eric،Honey ،Anne،Madden ،Ros & Llewellyn ، Gwynnyth .(٢٠٠٨) .The Well-Being and Aspirations of Australian Adolescents and Young Adults with a Long-term Health Condition ،Disability or Impairment. *Australian Journal of Social Issues* ،Vol. ،No. 1. PP. 39-54 .

42- Eremie،Maxwell &Atonsemi،Akarada (2018). career Aspiration of Visually Impaired Secondary School Students in Rivers State. *International Journal of Innovatitive Psychology &Social Development.* Vol. 7. Issue 2. PP. 18-32 .

43- Farinde ،A. (2012). The Other Gender: An Examination of African American Female Students' Career Aspirations. *Journal of Modern Education Review*. 2 (5). pp. 330–342

44- Geckova ،A. ; Tavel ،P. ; Dijk ،J. ; Abel ،T. ; and Reijneveld ، S. (2010). Factors associated with educational aspirations among adolescents: cues to counteract socioeconomic differences? BMC Public Health. 10 (154). pp. 1-9

45- George H ،Alien (1967). Aspirations and Expectations of Physically Impaired High School Seniors. *Personnel & Guidance Journal*. Sep67 ،Vol. 46 Issue 1 ،PP59-62. 4p .

46- Githanga'a ،Margaret (2007). Vocational Aspiration of Upper Primary School Learners with Visual Impairaments an Exploratory Case Study in Four Provinces of Kenya. Unpuplished Master Theses University of Oslo. Norway. p. i .
47- Haller. O. Archibald. (1968). On The Concept Of peration. *RuralSociology*. Vol. 33. No. 4. pp. 484-487 .
48- Hooda ،M. and Devi ،R. (2018) Exploring the Role of Educational Aspiration to Enhance the Mathematics Achievement of Secondary School Students. *International Journal of Research in Humanities ،Arts and Literatur*e. 6 (9). pp. 51-60 .
49- Hopper ،C. ،& Santomier ،J. (1984-1985). Self esteem and aspirations of wheelchair athletes. *Humboldt Journal of Social Relations* ١٢ ،(1) ،pp 24-35 .
50- http: //dx. doi. org/10. 1017/9781316822920
51- Kakkar،S. B. (1993). *Reading In Educational Psychology*. Atlantic Publishier & Distributors ،Vishal Endave،New Delhi .
52- Kaur ،P. (2012). Educational Aspirations of Adolescents In Relation To Their Level of Intelligence. *International Multidisciplinary e-Journal*. I (VII) ،pp. 37-43
53- Kentli ،F. (2014). Influential factors on students' vocational aspiration in Turkish elementary schools. Educational Research and Reviews. 9 (1). p. 34-40 DOI: 10. 5897/ERR2013. 1662 .
54- Lenka K،Samir،& Kant،Ravi (2016). A Study of Educational Aspiration of Special Needs Students in Relation to Some Factors. *Global Journal of Human-Social Science: Arts &Humanities0Pschology. Global Journal Inc. (USA).* Vol. 16. Issue 5. pp. 1 .
55- McConkey ،Roy & Mezza ،Felice. (2001). Employment Aspirations of People with Learning Disabilities Attending Day Centres. *Journal of Intellectual Disabilities*. Volume: 5 issue: 4 ، pp: 309-318. https: //doi. org/10. 1177/146900470100500403

56- Nanda ،Joyashree. (2008). *Education forAll*. APH Publishing. New Delhi .

57- Othman ،A. ; Nordin ،F. ; Mat Nor ،N. ; Endot ،Z. ; Azmi ،A. ; Isamil ،I. ; and Yaakob ،A. (2012). Factors Influencing Students' Academic Aspirations in Higher Institution: A Conceptual Analysis. The Sixth International Conference on University Learning and Teaching. Doi: 10. 1016/j. sbspro. 2013. 07. 110 .

58- Panda A (2009). Emotional intelligence of visually impaired adolescent girls in relation to their level of aspiration and educational achievement ،Doctoral Thesis Abstract retrieved from. http: //old. jmi. ac. in/2000/Research/ab2010_education_amruta. pdf

59- Rajkonwar،Suresh & Soni ،J. C & Dutta ،Jadab. A Study of Adjustment ،Level of Aspiration ،Self -Concept and Academic Achivement of Visually Handicapped School Children of Assam. *International Journal of Development Research ،Vol. 4 ، Issue ،٤ ،pp. 902-907 ،April . ٢٠١٤ ،*

60- Singh ،A. and Sharma ،D. (2017). Educational Aspiration of Secondary School Students in relation to Academic Achievement. *The International Journal of Social Science and Economics Invention.* 3 (2). pp. 159-163 .

61- Sonja ،G. (2017). The relationship between the career aspirations and academic achievement of Grade 12 learners in the Khomas region of Namibia. Published MA thesis. THE University of Namibia. Namibia .

62- Weiner،Bernard (1958). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. Vol. 92،No. 4،p. 458-573 .

individual to enhance the level of ambition among blind high-school students. Journal of Studies in Social Service and Humanities, 6 (30) pp. 2828-2865. Retrieved from: https://search.mandumah.com/Record/122057.

Shaban, Abdrabuh Ali (2010). Shyness and its relationship with self-esteem and level of ambition among the visually-impaired people. Unpublished MA Thesis. College of Education, The Islamic University. Palestine .

Shaykhi, Rashid. (2014). Factors and Obstacles of Academic Achievement. Al-Baheth 10, pp. 118-143.

Alsarayrah, Mona Mahmoud. (2001). Impact of psychological harmony and gender on both the level of ambition and academic achievement of the tenth-grade students enrolled in state schools of Karak. Unpublished MA thesis, University of Mutah, Al-Karak, Jordan .

Saghirun, Nuha Abdeljalil.(2014). Impetus of achievement and its relationship with the level of ambition among the visually-impaired people in Al-Nour Institute, Khartoum, Unpublished MA thesis. University of Sudan for Science and Technology at Khartoum. Retrieved from: http://search.shamaa.org FullRecord ؟ID = 112551.

Siam, Yaqoub Mahmoud. (2004). Value-based attitudes and the level of ambition and their relationship with academic achievement of students in Child Care institutions compared to their regular counterparts in public and private schools in Jordan. Retrieved from: http: //mhjfbmdgcfjbbpaeojofohoefgiehjai/index.html.

Ali, Abir Hassan 'Ahmud. (2017). Effectiveness of a training program based on creative problem-solving strategy in alleviating mathematics anxiety and improving the level of academic ambition among talented female students with learning difficulties in elementary school. Journal of College of Education, Assiut University. 6 (33) pp. 43-110. Retrieved from https://search.mandumah.com/Record/844029.

Ali, Mohamed Alnubi. (2004). Testing the level of ambition (student with hearing impairment and normal students). Al-Nahdah Al-Misriyah and Anglo.

Farahat, Ahmad (2014). Social upbringing: Its role in developing the level of man's ambition. Journal of Humanities and Social Sciences (7) pp. 325-332. University of Kasdi Merbah, Ouargla. Algeria. Retrieved from: https://search.mandumah.com/record/638008.

Alfakhri, Salim. (2018). Academic Achievement. Center of the Academic Book. Amman, Jordan.

Qatami, Yusuf & Qatami, Nayfa (2001). Psychology of teaching, 1st edition. Dar Alshuruq. Amman, Jordan.

Mahmud, Hanan Husain. (2017). Concept of the academic self and the level of academic ambition: Their relationship with academic integration among a sample of university students. Journal of Educational Sciences. 2 (2), pp. 201-646. Retrieved from: https://search.mandumah.com/Record/844631.

What are the main efforts for promoting and protecting the rights of persons with disabilities? Human Rights Commission, Kingdom of Saudi Arabia. Retrieved on 2019 May 3. http://www.hrc.gov.sa/a-a/HumanRightsInSaudi/Pages/disability.aspx

List of References:

Abu Al-Inein, Hanan Muhamad and Abdelnaby, Fadiah , Rizq. (2018). Developing the motivation for achievement as a method to improve the level of ambition by using some NLP techniques among students with learning difficulties in Najran. International Specialized Journal for Education.7, pp.12-32.

Abu Ziadah, Ismail Jabir. (2001). The relationship between the concept of self and the level of ambition among the physically disabled persons of the uprising in Gaza Strip. Unpublished MA Thesis. Al-Najah National University, Nablus .

Barji, Mulikah. (2018). The relationship of the level of ambition to self-esteem and the motivation for achievement among first-year university students. Unpublished PhD thesis, College of Humanities and Social Sciences, Mouloud Mammeri University of Tizi Ouzou, Algeria.

Shabir, Muhamad Tawfiq. (2005). A study of the level of ambition and its relationship to some variables in light of the prevailing culture among students of the Islamic University of Gaza, Unpublished MA Thesis. College of Education, Ghaza .

Aljalamdah, Fawziyah Abdallah. (2016). Behavioral, psychological and educational problems of people with special needs. Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Haj, Shatawan, and Mansour, Buqsarah. (2017). The relationship of the level of ambition to academic achievement of a sample of secondary school students. Human Development Journal. (8) 1-28.

Khalid, Fatimah Masaud. (2018) Academic ambition and self-confidence. Center for the Academic Book. Amman, Jordan.

Daqat, Niveen Fathi. (2011). Inclinations to life and its relationship to the level of ambition of students at the University of Jordan. Unpublished MA Thesis. Amman Arab University, Jordan .

Alkhatib, Jamal Muhamad (2013). Principles of Special Education. 1st edition, Maktabat Almutanbi. Dammam, KSA.

Zakariaaan , Nyfyn Alsayd. (2004). Level and type of ambition and its relationship to life pressure among a sample of visually impaired and normal female adolescents Unpublished MA Thesis. College of Arts, Ain Shams University .

Salim, Hibatullah, Qambil Kabshur, and Alkhalifah, Haroun. (2012). Relationship of impetus of achievement to level of ambition, and academic achievement among students of higher education in Sudan. Arab Journal for Developing Excellence. (4) pp. 82-96. Retrieved from: http://khartoumspace.uofk.edu/handle/123456789/12854.

Sarhan, Nazimah, Ahmad Mahmoud. (1993) The relationship between the level of ambition and professional satisfaction for social workers. Journal of Psychology, 7 (28), pp. 112-124. Retrieved from: https://search.mandumah.com/Record/170394.

Alsahali, Nasir. (2017 Dic.18). 200 overseas scholarships for people with special needs. Retrieved from: www.al-jazirah.com.

Shahin, Muhamad Mustafa. (2011). Use of client-centered therapy to serve the

Level of Aspiration And its Relationship to Academic Achievement Among Female Students with Visual Disabilities, learning disabilities, and Normal students: A Comparative Study

Dr. Manal Yahya Ba-Amer
Department of Special Education- Faculty of Graduate Studies for Education
King Abdulaziz University

Abstract:

This study aims to compare the level of aspiration among female students with visual impairment, learning disabilities, as well as normal students who do not suffer from any disability, and its relation to their educational achievement. The study sample included (42) female students with disabilities and those with no disability, whose ages ranged from 11-13. The results of the study showed an average level of aspiration among all respondents. This means that there are no statistically significant differences in favor of any category in the level of aspiration. There are no differences between the disabled students and those who do not suffer from any disability. There are no differences of statistical significance based on the kind of disability. In addition, there is no relation between the level of educational achievement and level of aspiration.

key words: Level of Aspiration, Visual Impairment, Academic Achievement, Learning Disabilities (LD) People with Disabilities.

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. Ahmed Ibn Abdulaziz Al-Roumi,**
  Department of Foundations of Education-College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

- **Prof. Ahmed Ibn Muhammad Al-Nashwan**
  Department of Curricula and Teaching Methods- College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

- **Prof. Badr Ibn Omar Al-Omar**
  Department of Educational Psychology - the College of Education - Kuwait University

- **Prof. Sawsan Bint Muhammad Zarah**
  Department of Educational Administration and Planning - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University

- **Prof. Tariq Ibn Saleh Al-Rass**
  Department of Special Education-King Saud University

- **Prof. Abdul Mohsen Ibn Mohammad Al-Samih**
  Department of Educational Administration and Planning - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

- **Prof. Ali Ibn Rashid Al Nuaimi**
  Department of Education and Knowledge in Abu Dhabi - Curricula and Teaching Methods

- **Prof. 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
President 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. Abdullah Ibn Faleh Al-Sakran
Foundations of Education Department- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Dr. Salem bin Ali Al-Yami
Dean of Scientific Research