مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

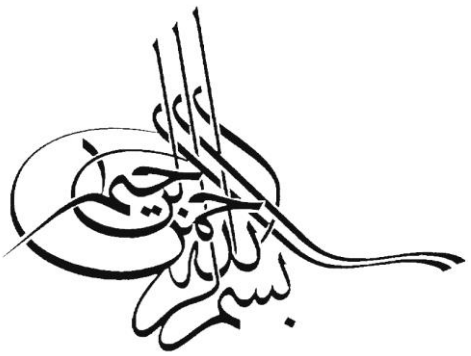
العدد السادس والعشرون
رجب ١٤٤٢هـ

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 - 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 مجلة العلوم التربوية

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

فاعلية وحدة مطورة من مقرر الجغرافيا في ضوء نموذج " نيدهام البنائي" لتنمية عمق المعرفة الجغرافية وقيم التنوع الثقافي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي د. كرامي محمد بدوي عزب أبو مغنم د. محمد بخيت السيد أحمد	١٥
توظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان (Kagan) في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى د. أبوبكر عبد الله علي شعيب	٩١
دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي د. لينا بنت سليمان الخليوي	١٥١
تقويم تجربة استخدام أدوات التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية خلال فترة التباعد الاجتماعي من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض د. عبدالله بن محمد العقاب	٢١٥
الرشاقة التنظيمية مدخل لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم بمدينة الرياض (تصور مقترح) د. خولة بنت عبد الله المفيز د. أمل بنت راشد الحمدان مي بنت محمد العيفان	٢٦٣
ملامح النظام التربوي الإسلامي في القرن الرابع الهجري د. أمل بنت راشد بن إبراهيم الخليفة	٣٣١
الاتجاه نحو التعلم التأملي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طلاب جامعة الملك فيصل في ضوء بعض المتغيرات د. خالد حسن بكر الشريف	٣٩٩
إدراك نمط المعلمة القيادي وعلاقته بكل من التفكير المجرد وميكانيزمات الدفاع لدي طالبات المرحلة المتوسطة د. حنان محمد سيد إسماعيل	٤٤١

فاعلية وحدة مطورة من مقرر الجغرافيا في ضوء نموذج "نيدهام البنائي" لتنمية عمق المعرفة الجغرافية وقيم التنوع الثقافي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي

د. كرامي محمد بدوي عزب أبو مغنم
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة مطروح

د. محمد بخيت السيد أحمد
وزارة التربية والتعليم والتعليم
الفني- مصر

فاعلية وحدة مطورة من مقرر الجغرافيا في ضوء نموذج " نيدهام البنائي" لتنمية عمق المعرفة الجغرافية وقيم التنوع الثقافي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي

د. كرامي محمد بدوي عزب أبو مغنم
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة مطروح

د. محمد بخيت السيد أحمد
وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني- مصر

تاريخ تقديم البحث: ٢٧/ ١/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث:١٧/ ٣/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث تعرف فاعلية وحدة مطورة من مقرر الجغرافيا في ضوء نموذج " نيدهام البنائي" لتنمية عمق المعرفة الجغرافية وقيم التنوع الثقافي لدى طلاب الصف الثالث الاعدادي، وتم استخدام منهج البحث التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وإعداد أدواتها، التي تمثلت في: اختبار عمق المعرفة الجغرافية، ومقياس التنوع الثقافي، وتكونت مجموعة البحث من (٦٤) طالباً، قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية عددها (٣٢) طالبًا والأخرى ضابطة وعددها (٣٢) طالبًا. وقد تم إعداد دليل المعلم للوحدة المطورة في ضوء نموذج نيدهام البنائي، وطبقت أداتيّ القياس قبليًا، وبعديًا على المجموعتين، وتم تحليل النتائج، وأشارت نتائج البحث إلى: وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة الجغرافية، ومقياس قيم التنوع الثقافي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن حجم التأثير للوحدة المطورة في الجغرافيا في ضوء نموذج نيدهام كبير في تنمية عمق المعرفة الجغرافية، وقيم التنوع الثقافي، وقد انتهى البحث بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي ترتبط بتوظيف البرامج والوحدات المطورة في الجغرافيا في ضوء نماذج تدريسية ناجحة في بيئة تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: وحدة مطورة، نموذج نيدهام البنائي، عمق المعرفة الجغرافية، قيم التنوع الثقافي.

The effectiveness of A development unit from the geography course in light of the " Needham's Constructivist " model for developing the depth of geographical knowledge and the values of cultural diversity among third year middle school students

Dr. Krami Mohammed Badawi Azeb Abu Maghnam
Department of Curricula and Teaching Methods College of Education- Matrouh University- Egypt

Dr. Mohammed Bakuit El sayed Ahmed
The Ministry of Education and Technical Education- Egypt

Abstract:

To know the effectiveness of an improved unit of the geography course in light of the "Needham Constructivist" model for developing the depth of geographical knowledge and the values of cultural diversity among students of the third year of middle school .To achieve the objectives of the study; the experimental approach with a quasi-experimental design was used to achieve the objectives of the study and preparing its tools, which were represented in the test of geographical knowledge depth, and the measure of cultural diversity. The research group consisted of (64) students, and they were divided equally into two groups; experimental control. The teacher's guide for the improved unit was prepared in light of the Needham Constructivist model. The two measurement tools were applied before and after on the two groups. The results were analyzed.

The research results indicated:

•There are statistically significant differences at the level of (0.05) in the post application of the test of the depth of geographical knowledge, and the measure of cultural diversity values in favor of students of the experimental group.

•There is a significant impact of the geography A development unit in light of the Needham Constructivist model on the development of the depth of geographical knowledge, and cultural diversity values.

The research presented a set of recommendations and suggestions related to employing programs and geography units developed in light of effective pedagogical models in the teaching and learning environment of social studies.

key words: development unit, Needham Constructivist Model, depth of geographical knowledge, values of cultural diversity.

المقدمة:

يتسم العصر الحالي بالتقدم والتطور العلمي والتكنولوجي والانفجار المعرفي السريع، ويتطلب ذلك من المؤسسات التربوية العمل على تطوير العملية التعليمية لمواكبة هذه التغيرات والتطورات من خلال إعداد متعلمين قادرين على إتقان لغات العصر وتكنولوجيا المعلومات ومعالجتها والتعامل معها بكفاءة عالية.

وبالتالي تزايدت أعباء المعلم الذي أضحت مهمته تتمثل في تنمية قدرات المتعلمين على الوصول للمعرفة من مصادرها المختلفة في عصر بدأت فيه القيم النسبية للمعرفة تبرز في مجتمع عالمي يتوجه نحو الاقتصاد المعرفي، والاستثمار الأمثل للمعلومات من خلال البحث عن الطرق الفعالة معها لتحقيق أقصى استفادة ممكنة، وبمعنى آخر زيادة العمق المعرفي لدى المتعلمين (فرج الله، ٢٠١٨: ٤٥٥).

وترجع أهمية عمق المعرفة في تحديد مفهوم الدقة المعرفية للمحتوى الذي يعمل الطلاب من خلاله عن طريق تحليل وتصنيف عمليات التفكير المختلفة اللازمة لحل المشكلة بشكل صحيح، حيث يساعد توزيع الأسئلة حسب مستويات عمق المعرفة المعلمين على تحديد المفاهيم الخاطئة والمكان الذي يحتاج فيه الطلاب إلى مزيد من المساعدة في التفكير في مشكلة ما (Betancourt,2017).

وبذلك يتحقق التعلم ذو المعنى، وربط المعرفة الجديدة بالسابقة الموجودة في بنية المتعلم المعرفية مما يؤدى إلى أفكار مترابطة ومتكاملة بما يسهم في زيادة

قدرة المتعلم على المقارنة والتمييز وفهم الأفكار المتناقضة (الجندي وأحمد، ٢٠٠٤: ٦٩٠).

وتعد عملية تنمية عمق المعرفة الجغرافية أحد نواتج التعلم التي تسعى الجغرافيا إلى تحقيقها وذلك من خلال الاعتماد على زيادة اتساع وعمق المحتوى والسياقات التي تمتد من المألوف والملموس إلى غير المألوف والمجرد، وتنظيم وربط المعلومات والأفكار حول الأشخاص والأماكن والبيئات والتعامل مع معلومات أكثر تعقيدًا بما في ذلك مواقف الناس وقيمهم ومعتقداتهم وزيادة مدى ودقة مهارات التحقق لدى المتعلمين، وتعزيز قدراتهم على تطبيق هذه المهارات وتحقيق الاستقلالية في البحث الجغرافي. (Geographical Association,2019)

وتنطلق أهمية تنمية مستويات عمق المعرفة لدى المتعلمين في مادة الجغرافيا من أنه يعد أحد متطلبات عصر العولمة الثقافية، فالمجتمع المصري أصبح يواجه العديد من المؤثرات الثقافية المتشعبة والمتداخلة والتي لا يمكن التعامل معها بطريقة آلية، بل تتطلب معرفةً وتفكيرًا عميقًا، حيث انفتحت المجتمعات في ثقافاتها على بعضها البعض، مما فرض عليها العديد من التحديات أهمها الموازنة بين التوجه العالمي، والحفاظ على الهوية الثقافية الخاصة.

وترتبط الجغرافيا ارتباطًا وثيقًا بدراسة ثقافات المجتمعات والشعوب، من خلال اهتمامها بدراسة المنتجات الثقافية والأعراف واختلافاتها وعلاقاتها بالنسبة للمناطق والأماكن، حيث تركز على وصف وتحليل طرق اختلاف

اللغة، والدين، والاقتصاد، والحكومات والظواهر الثقافية الأخرى أو بقائها ثابتة من مكان إلى آخر، وشرح كيفية تعامل البشر حسب المكان (يونس،٢٠١٦: ١٧٧).

حيث يتوجه العالم اليوم إلى تجسيد قيم التنوع بين ثقافات العالم لمواجهة عمليات الهيمنة الفكرية لثقافة بعينها، مع التأكيد على الخصوصية الثقافية بمفهومها المرن المناقض للانغلاق، ويركز هذا التوجه على أن مستقبل البشرية مرهون بالاحترام المتبادل لثقافات الشعوب المختلفة والتي تهتم الجغرافيا البشرية بدراستها. (لبنى إبراهيم،٢٠١٤: ٤).

ونتيجة لذلك فقد أصبح لزامًا على المناهج الدراسية أن تقدم مادة علمية رصينة شاملة ومتكاملة لمختلف جوانب الحياة وتعد قيم التسامح والسلام والحوار والتنوع الثقافي وغيرها من المفاهيم الأساسية التي ينبغي أن يفهمها المتعلم ويكتسبها بحيث تصبح سلوكًا عمليًا في حياته لضمان مخرجات تعليمية تحقق الأهداف التربوية المتوخاة. وتأتي هذه الأهمية من منطلق أن قيم الحوار والتسامح، وتقبل الآخر، والتنوع الثقافي وغيرها ضرورة ملحة في عالمنا المعاصر خاصة في ظل الظروف التي يمر بها العالم من نزاعات وحروب فضلًا عن الطفرة المعلوماتية التي يمر بها العالم، وبالتالي فإن الجميع مطالبون بأن يتعايشوا سلميًا مع بعضهم البعض حفاظًا على هذا العالم ومنجزاته. وهناك الكثير من الدعوات والنداءات والجهود من أجل بسط يد السلام والوئام بين مختلف الحضارات من أجل التعايش السلمي والتسامح بين مختلف الشعوب (المشيفري، ٢٠١٠، ١١٦).

ولكي يتم تنمية عمق المعرفة الجغرافية وقيم التنوع الثقافي للمتعلمين فإن الأمر يحتاج إلى نماذج تعلم تعتمد على فاعلية المتعلم ونشاطه من خلال الخبرة المباشرة وغير المباشرة والملاحظة والتأمل.

وتماشيًا مع هذه المتطلبات ظهرت في السنوات الأخيرة عدة فلسفات يعد كلًا منها أساسًا في الطرق المستخدمة في التدريس، ومن هذه الفلسفات النظرية البنائية، التي تدعو إلى أن يبني المتعلم معرفته من خلال تفاعله المباشر مع الموقف التعليمي، مع المعرفة الجديدة وربطها بما لديه من معارف سابقة في ضوء توجيهات المعلم، ويحدث التعلم بحدوث تغيير في بنية التلميذ المعرفية من خلال تعرضه لمشكلات حقيقية، ومحاولة إيجاد حلول لها في بيئة تفاوضية. (زيتون، ٢٠٠٧، ٤٥).

ويعد نموذج نيدهام البنائي أحد النماذج التي تستند إلي أفكار النظرية البنائية المعرفية، ويؤكد علي الدور الإيجابي النشط للمتعلم في مواقف التعلم، حيث يقوم بطرح التساؤلات، وتكوين الفرضيات، وجمع المعلومات، والتنبؤ بالظواهر، وتطبيق الأفكار والتأمل، وإعادة التفكير في أفكاره ومعرفته السابقة، ويتكون من خمس مراحل هي: التوجيه وتوليد الأفكار وإعادة بناء الأفكار،وتطبيق الأفكار، والتأمل (UMAR,ABIDIN,2007,28)

ونظراً لأهمية نموذج نيدهام البنائي سعت العديد من الدراسات السابقة إلى تعرف فاعليته على نواتج التعلم المختلفة ومنها: دراسة أبو شامة (٢٠١٧)، ودراسة الأشقر (٢٠١٨)، ودراسة شحات (٢٠١٩) وقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى فاعلية نموذج نيدهام في تنمية العديد من

نواتج التعلم ومنها: التحصيل والتفكير التأملي والحس العلمي والمفاهيم وعمليات العلم والتفكير التحليلي وتقدير الذات.

يتضح مما سبق أن نموذج نيدهام البنائي يركز في جوهره على نشاط المتعلم وإيجابيته في بيئة التعلم، كما يركز على أن تتم عملية التعلم في السياق الحقيقي لها وبمهام أصيلة واقعية؛ لأن هذا من شأنه أن يحقق التعلم ذي المعنى وينمي التعلم العميق لدى الطلاب، كذلك من شأنه أن يكسبهم الأنواع والمستويات المختلفة من المعرفة ويمكنهم من تطبيقها في مواقف أخرى جديدة غير المواقف التي اكتسبت فيها.

مشكلة البحث:

بالنظر إلى واقع تدريس الجغرافيا يلاحظ أنه ما زال يعتمد في تدريس المعارف، وتقويمها، بشكل كبير على الطريقة التقليدية التي تشجع عمليات الحفظ والتذكر، وهي أدنى مستويات المعرفة، دون الاهتمام بتنمية مستويات عمق المعرفة الجغرافية. وفي هذا الصدد أكدت العديد من الدراسات على تدني مستويات عمق المعرفة الجغرافية لدى المتعلمين ومنها: دراسة فرج الله (٢٠١٨)، ودراسة سلام (٢٠١٩).

كما أجرى الباحثان دراسة استكشافية لتحديد مستوى الطلاب في عمق المعرفة الجغرافية وذلك بإعداد وتطبيق اختبار لعمق المعرفة الجغرافية عند مستويات (لاستدعاء، والتطبيق والتفكير الاستراتيجي، والممتد) على عينة قوامها (٣٥) من طلاب الصف الثالث الإعدادي بمدرسة المعناوي بنين، وقد

بلغت النسبة المئوية لمتوسط استجاباتهم (٣٣٪) وهو متوسط منخفض مما يدل على ضعف مستويات عمق المعرفة الجغرافية لدى الطلاب.

كما قام الباحثان بتحليل محتوى مقرر الجغرافيا من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي للعام الدراسي ٢٠١٩ / ٢٠٢٠م في ضوء قيم التنوع الثقافي وقد جاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١) نتائج تحليل محتوى مقرر الجغرافيا من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي في ضوء قيم التنوع الثقافي

قيم التنوع الثقافي	الباحث ١ التكرارات	الباحث٢ التكرارات	نسبة الاتفاق
نبذ التعصب	٣	٢	٠,٦٧٪
قبول الاختلاف والتعايش مع الآخرين	١	١	١٠٠٪
قيمة التكامل الثقافي	٠	٠	–
التسامح	٠	٠	–
المجموع	٤	٣	٠,٧٥٪

يتضح من الجدول السابق ضعف تضمين قيم التنوع الثقافي مما يشير إلى ضعف اهتمام مناهج الجغرافيا بتنمية قيم التنوع الثقافي رغم أهميتها؛ حيث أنها تعد إطارًا فكريًا لقيم معيارية تؤسس على حق التعايش للأجناس مهما تباينت الآراء، والثقافات، والمعتقدات في سياق مغلف بقبول الآخر ومزيد من التفاهم والاحترام المتبادل.

ورغم أهمية قيم التنوع الثقافي لم تخلو عمليات البحث من العثور على بعض الدراسات التي أشارت إلى ضعف تواجدها في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمراحل التعليمية المختلفة، مثل دراسة: يونس (٢٠١٠)، وكيم

(kim, 2013)، ولبنى إبراهيم (٢٠١٤)، وعبد الحفيظ (٢٠١٤)، وسعاد عز الدين (٢٠١٦) وحميدة (٢٠١٧)، وأحمد (٢٠١٩). الأمر الذي دعا الباحثان إلى مزيد من التقصي حول هذا الضعف.

مما سبق يتضح مايلي:

- تنمية عمق المعرفة الجغرافية وقيم التنوع الثقافي من أهداف تدريس الجغرافيا في المرحلة الإعدادية.
- ضعف مستويات عمق المعرفة الجغرافية لدى المتعلمين كما أظهرته نتائج الدراسات السابقة والدراسة الاستطلاعية.
- ضعف تضمين مناهج الجغرافيا لقيم التنوع الثقافي كما أظهرته نتائج تحليل المحتوى.
- ضعف قيم التنوع الثقافي لدى المتعلمين كما أظهرته نتائج الدراسات السابقة.

وبذلك تحددت مشكلة البحث الحالي في ضعف مستويات عمق المعرفة الجغرافية وقيم التنوع الثقافي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي. لذا سعى البحث الحالي إلى تطوير وحدة من مقرر الجغرافيا في ضوء نموذج "نيدهام البنائي" لتنمية عمق المعرفة الجغرافية وقيم التنوع الثقافي لدي طلاب الصف الثالث الإعدادي.

أسئلة البحث:

١- ما قيم التنوع الثقافي المناسبة لطلاب الصف الثالث الإعدادي؟

٢- ما فاعلية وحدة مطورة من مقرر الجغرافيا في ضوء نموذج "نيدهام البنائي " لتنمية عمق المعرفة الجغرافية لدي طلاب الصف الثالث الإعدادي؟

٣- ما فاعلية وحدة مطورة من مقرر الجغرافيا في ضوء نموذج "نيدهام البنائي " لتنمية قيم التنوع الثقافي لدي طلاب الصف الثالث الإعدادي؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى الاتي:

١. تحديد أهم قيم التنوع الثقافي المناسبة لطلاب الصف الثالث الإعدادي.

٢. تقصي فاعلية وحدة مطورة من مقرر الجغرافيا في ضوء" نموذج نيدهام" لتنمية عمق المعرفة الجغرافية وقيم التنوع الثقافي لدي طلاب الصف الثالث الإعدادي.

فروض البحث:

اختبر البحث الحالي صحة الفروض الآتية:

١) يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة الجغرافية.

٢) يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قيم التنوع الثقافي.

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته مما يمكن أن يسهم به فيما يلي: -

١) محاولة لمعالجة أوجه القصور في أساليب واستراتيجيات تعليم الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا منها بخاصة المتبعة في المدارس، ومسايرةً للاتجاهات التربوية الحديثة في استخدام استراتيجيات التدريس ذات البعد البنائي في العملية التعليمية بما يمكن أن يسهم في زيادة الفعالية، وإضفاء جوٍ من المتعة في عملية التعلم.

٢) يقدم أدوات تقويم تتمثل في: اختبار عمق المعرفة، مقياس قيم التنوع الثقافي، التي يمكن الإفادة منها في تقويم بعض جوانب تعليم الجغرافيا وتعلمها لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٣) يقدم لمعلمي الجغرافيا بالمرحلة الإعدادية أنموذجًا إجرائيًا لكيفية تطوير وحدة دراسية من مقرر الجغرافيا وفق نموذج نيدهام البنائي، مما يعينهم على الاسترشاد بها في بناء نماذج أخرى في صفوف دراسية مختلفة.

٤) تنمية نزعات التفكير لدى التلاميذ من خلال تدريبهم على الإجراءات والممارسات التعليمية لمستويات العمق المعرفي في الجغرافيا في الأهداف والمحتوى والوسائل والأنشطة في إطار مراحل نموذج نيدهام البنائي.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- تطوير وحدة من كتاب الجغرافيا للصف الثالث الإعدادي للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠م) وهي وحدة " جغرافية سكان العالم".

- قياس عمق المعرفة في المستويات الآتية:(الاستيعاب، التطبيق، التفكير الاستراتيجي، التفكير الممتد).
- قياس قيم التنوع الثقافي في الأبعاد الآتية:(نبذ التعصب، قبول الاختلاف والتعايش مع الآخرين، التكامل الثقافي، التسامح).
- تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م في مدرسة وادي ماجد بنين بمطروح.

مصطلحات البحث:

تم تحديد مصطلحات البحث على النحو الآتي:

وحدة مطورة: (A development Unit)

تعرف إجرائيًا على أنها: الصورة النهائية التي خرج بها الباحثان استنادًا لنتائج التحليل والدراسة الاستطلاعية، والتي تتمثل في الإطار العام الذي يشمل المحتوى التعليمي من نصوص وأنشطة وتقويم ودليل للمعلم يضم الأهداف والمصادر التعليمية.

نموذج نيدهام البنائي: Needham's Five Phases Constructivism Model

عرف هاشيم وكاشبولا (Hashim & Kasbolah,2012) نموذج نيدهام بأنه: "أنموذج يستخدم من أجل تعزيز فهم الطلاب للمفهوم العلمي وتشجيعهم لكي يشاركوا بأنفسهم بشكل فعّال داخل الصف ويتكون من خمس مراحل هي (إثارة الانتباه وتوليد الأفكار وتنظيم الأفكار وتطبيق الأفكار والتأمل) ".

ويعرّف إجرائيًا بأنه:" نموذج تدريس صفي قائم على المنحى البنائي يستهدف تحقيق إيجابية المتعلم وتوظيف معرفته السابقة في بناء المعارف والمعلومات الجغرافية الجديدة من خلال مجموعة من المراحل المنطقية المتتابعة: التوجيه–توليد الأفكار–إعادة بناء الأفكار–تطبيق الأفكار–التأمل).

عمق المعرفة: *Depth* of Geographical Knowledge Levels (DOKLs)

عرف نيوتن (*Newton, 2005: 43*) عمق المعرفة بأنه: فحص ناقد للأفكار والحقائق الجديدة ووضعها في البناء القائم، وربط هذه الأفكار ببعضها لحل مشكلة ما في الحياة الواقعية.

ويعرّفه الباحثان إجرائيًا بأنه:" مستويات التفكير التي يتفاعل من خلالها طلاب المرحلة الإعدادية مع المعرفة الجغرافية وتشمل أربعة مستويات (الاستدعاء وتطبيق المفاهيم والمهارات والتفكير الاستراتيجي والتفكير الممتد)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل مستوى من مستويات اختبار عمق المعرفة الجغرافية المعد لهذا الغرض".

قيم التنوع الثقافي: Cultural diversity values

وتعرف منظمة اليونسكو (٢٠٠٥: ٤٨) التنوع الثقافي بأنه: " تعدد الأشكال والسلوكيات التي يعبر بها الأفراد، والجماعات بالمجتمعات عن ثقافتها، ويتم تناقلها داخل الجماعات والمجتمعات وفيما بينها".

ويعرّفه الباحثان قيم التنوع الثقافي إجرائيًا بأنها: "قيم التعامل وقبول تنوع شعوب قارات العالم في اللغة والعرق والدين، واللون والعادات والتقاليد،

والظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية بقارات العالم المختلفة، ويقاس في البحث الحالي من خلال الدرجة التي يحصل عليها طالب الصف الثالث الإعدادي في مقياس قيم التنوع الثقافي المعد لهذا الغرض."

الإطار النظري:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى رفع مستوى عمق المعرفة الجغرافية، وتنمية قيم التنوع الثقافي لدي طلاب الصف الثالث الإعدادي من خلال وحدة مطورة من مقرر الجغرافيا في ضوء نموذج نيدهام البنائي، كان من الضروري إلقاء الضوء على نموذج نيدهام البنائي، وعمق المعرفة، وقيم التنوع الثقافي؛ وذلك للإفادة منها في إعداد التصور الخاص بالوحدة المطورة وفق هذا النموذج، وأيضا للإفادة منها في إعداد أدوات القياس المستخدمة في البحث، وفيما يلي عرض لهذه العناصر:

أولاً: نموذج نيدهام وتعليم الجغرافيا:

ماهية نموذج نيدهام البنائي:

عرف هاشيم وكاشبولا (Hashim & Kasbolah,2012) نموذج نيدهام بأنه: "أنموذج يستخدم من أجل تعزيز فهم الطلاب للمفهوم العلمي وتشجيعهم لكي يشاركوا بأنفسهم بشكل فعّال داخل الصف ويتكون من خمس مراحل هي (إثارة الانتباه وتوليد الأفكار وتنظيم الأفكار وتطبيق الأفكار والتأمل) ".

كما يُعرّف بأنه: "نموذج تدريسي يرتكز على مبادئ النظرية البنائية التي تؤكد على أهمية توظيف المعارف والخبرات السابقة، وبناء المعرفة الجديد من

خلال خمس مراحل متتابعة، هي: مرحلة التوجيه، ومرحلة توليد الأفكار، ومرحلة إعادة بناء الأفكار، ومرحلة تطبيق الأفكار، ومرحلة التأمل" (البعلي ١٧:٢٠١٤).

وعرفه أبوشامة (٢٠١٧: ١٠٧). بأنه "نموذج تدريسي قائم على المنحى البنائي لتحقيق ايجابية المتعلم في عمليتي التعليم والتعلم بتوظيف المعرفة السابقة في بناء المعارف الجديدة وفقا لسلسلة من المراحل المتتابعة التي تعكس نشاطا عقليا ايجابيا في التعلم متمثلة في: التوجيه، وتوليد الأفكار، وإعادة بنائها، وتطبيقها، والتأمل في تلك الأفكار"

وعرفته سماح الأشقر (٢٠١٨: ٥٣) بأنه: نموذج للتدريس قائم على النظرية البنائية يهدف لتحقيق ايجابية الطالب، وتوظيف معرفته السابقة في بناء معارفه اللاحقة من خلال مروره بمراحل التعلم: (التوجيه، توليد الأفكار، إعادة بناء الأفكار، تطبيق الأفكار، التأمل).

وقد وصفته لطيفة الشمري (٢٠١٨) بأنه مجموعة من الخطوات والإجراءات التدريسية التي يقوم بها المعلم ذات المنحى البنائي تؤكد على توظيف خبرات المتعلم ومعارفه السابقة، وبناء المعرفة الجديدة بنفسه عبر خمس مراحل متتابعة، هي: توجيه أفكار، وتوليدها، وإعادة بنائها، وتطبيقها، والتأمل فيه.

وترى كريمة محمود (٢٠٢٠: ١٠٥٩) أن نموذج نيدهام:" نموذج تدريسي يعتمد على مبادئ النظرية البنائية؛ يتيح للتلاميذ توظيف معارفهم السابقة في بناء المعارف الجديدة، عن طريق المشاركة الإيجابية، من خلال السير وفق

خمس مراحل متتابعة تتمثل في: التوجيه، توليد الأفكار، إعادة بناء الافكار، والتأمل في تلك الأفكار.

ويستنتج الباحثان من التعريفات السابقة أن نموذج نيدهام يشتمل على مجموعة من الأنشطة المحفزة للمشاركة الإيجابية والعمق المعرفي، وفق مراحل منطقية منظمة تتمثل في: التوجيه–توليد الأفكار–إعادة بناء الأفكار–تطبيق الأفكار–التأمل المدروس.

وعليه يعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه:" نموذج تدريس صفي قائم على المنحى البنائي يستهدف تحقيق إيجابية المتعلم وتوظيف معرفته السابقة في بناء المعارف والمعلومات الجغرافية الجديدة من خلال مجموعة من المراحل المنطقية المتتابعة: التوجيه–توليد الأفكار–إعادة بناء الأفكار–تطبيق الأفكار–التأمل).

وينبثق من هذا التعريف مجموعة من السمات لنموذج نيدهام تُبرز خصائصه البنائية، هي:

١- وظيفية الخبرات السابقة في استقصاء اللاحق.

٢- يسمح للمتعلمين بالتوصل إلى الخبرات الجديدة من خلال إجراء التجارب والأنشطة الأدائية.

٣- مبدأ العمل الجماعي التشاركي بين المتعلمين آلية لتحقيق الأهداف المنشودة.

٤- التأمل الذاتي أو التأمل الجماعي من أجل التأكد من المفاهيم المكتسبة.

٥- تداول الآراء ومناقشتها بشكل جماعي أو فردي يسهم في حل التعارض المعرفي، والتوصل للحقائق العلمية.

الأهداف والافتراضات الأساسية لنموذج نيدهام البنائي:

ينطلق النموذج البنائي ذو الخمس مراحل لنيدهام من مجموعة من الأهداف والافتراضات ب

حسين، وحميد (٢٠١٨: ٧)، ولطيفة الشمري (٢٠١٨: ٢١) هي:

١- مساعدة المتعلم على أن يكون إيجابيًا في موقف التعلم، ساعيًا لتطوير قدرته على توظيف ما لديه من خبرات ومعرفة سابقة في اكتشاف المعرفة والمعلومات الجديدة وربطها بخبراته السابقة، وأن يسعي إلى إعادة تشكيل المعاني القديمة لديه وبناء المعاني الجديدة.

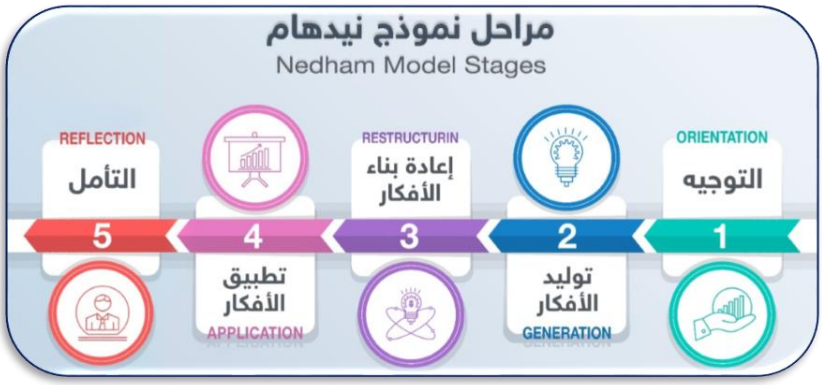
٢- يبدأ التعلم عند مواجهة الطلاب بموقف أو حدث أو مشكلة معقدة Events، ويعتقد نيدهام بأنه بمجرد مواجهة الطلاب بهذا الموقف أو الحدث أو المشكلة فإنه يتم تحفيزهم طبيعيًا وإثارة اهتمامهم بموضوع التعلم، ويدفعهم للقيام بعملية البحث وبناء التنبؤات.

٣- هناك خمس عناصر أساسية لضمان حدوث التعلم الفعال، وهي: الدافعية وإثارة الانتباه، توليد الأفكار حول موضوع التعلم، إعادة بناء الأفكار عبر ممارسة عمليات التفكير المختلفة، تطبيق الأفكار في مواقف جديدة غير المواقف التي استخلصت منها، وممارسة تكنيكات التأمل الذاتي والجماعي المختلفة حول ما تم تعلمه.

خطوات ومراحل نموذج نيدهام البنائي:

يجمع الأدب التربوي: Needham & Hill, 1987, Jasin & Shaari, 2012; 81-82- Mohammad, 2012: 9)، ولطيفة الشمرى (٢٠١٨: ٢٣-

٢٤)، ومحمود (٢٠٢٠: ١٠٦٣-١٠٦٤) بأن عملية التدريس وفقًا لنموذج نيدهام البنائي تمر بخمس خطوات مرحلية متتالية كالآتي:



شكل(١) مراحل نموذج نيدهام الخماسية

١- المرحلة الأولي: التوجيه *Orientation* : مرحلة جذب انتباه الطلاب وإثارة اهتمامهم نحو موضوع الدرس من خلال تقديم صور وأشكال ومقاطع فيديو للموضوع أو الظاهرة الجغرافية، أو رحلات معرفية قصيرة عبر الويب، أو عرض مشكلات لقضايا جغرافية للتفكير في حلها، يعقب ذلك إعطاء المعلم الفرصة للطلاب للتنبؤ بأسباب أو نتائج الظاهرات الجغرافية أو الحلول الممكنة للمشكلة المطروحة بشكل فردي، وتبرير تلك التنبؤات قبل أن يتم تنفيذ الأنشطة والعملية.

٢- المرحلة الثانية: توليد الأفكار*Generation of Idea*: في هذه الخطوة يقوم المعلم بتقصي الأفكار والمعرفة السابقة للمتعلمين من خلال: استقبال تنبؤاتهم عن الظاهرة أو المشكلة الجغرافية وتدوينها، توجيه بعض الأسئلة

السابرة عن الموضوع أو الظاهرة أو المشكلة الجغرافية، وتدوين إجابات المتعلمين حولها، مع إتاحة الفرصة للعمل في مجموعات ثنائية من أجل مناقشة أفكارهم، وإجراء مناقشات حوارية لتبادل المعلومات والأفكار حول الظاهرة أو المشكلة، ثم كتابة نتيجة هذه المناقشات بشكل مرتب سواء كان ذلك الكترونيًا أم ورقيًا.

٣- المرحلة الثالثة: إعادة بناء الأفكار *Restructuring of Idea*: وفي هذه المرحلة يركز معلم الجغرافيا علي تعديل الأفكار السابقة الخاطئة أو المفاهيم البديلة لدي الطلاب كما يلي:

- المجموعات المتعاونة: عدد كل منها من (٣-٥) طلاب، ثم يطلب من أفراد كل مجموعة التشارك مع بعضهم البعض للقيام بتنفيذ الأنشطة الجغرافية، وحثهم على القيام بالبحث والتقصي وممارسة مهارات التفكير المتنوعة، وتدوين كافة الملاحظات والاستنتاجات والتفسيرات باستخدام تقنيات التدوين المرئية او المسموعة.
- التعارض المعرفي: بمقارنة كل مجموعة التناقضات الموجود بين التنبؤات (في المرحلة الأولي)، وبين نتائج التجارب والأنشطة الجغرافية، بهدف إحداث تغيير مفاهيمي لديهم، مع إجراء نقاش حر مرن داخل المجموعات حول هذه التناقضات.
- عرض الأفكار والمعارف: حيث تعرض كل مجموعة الأفكار والمعرفة العلمية (الصحيحة) المكتشفة أثناء تنفيذ الأنشطة الجغرافية لمواقف التعلم أمام المجموعات الأخرى داخل جمهور الفصل.

✍ المؤتمر المفتوح: من خلال إجراء مناقشة مفتوحة بين المجموعات حول الأفكار والمعلومات العلمية الصحيحة التي توصلت إليها كل مجموعة.

٤- المرحلة الرابعة: تطبيق الأفكار *Application of Idea* : وتختص هذه المرحلة بالوظيفية حيث يقوم المتعلمين بتطبيق المفاهيم والمعرفة الجديدة المكتسبة في مواقف جديدة، ويتحدد دور معلم الجغرافيا في هذه المرحلة علي النحو التالي:

- تهيئة وتجسير الفرص المناسبة للطلاب لتطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية جديدة.
- المتابعة أثناء تطبيق المتعلمين للمعرفة والمفاهيم الجديدة.
- تقديم مشكلات جديدة للطلاب ترتبط بالظاهرة أو المشكلة الجغرافية – التي تم بحثها–للتفكير في حلها واستشراف مستقبلها.

٥- المرحلة الخامسة: التأمل *Reflection*: وفي هذه المرحلة يتيح المعلم الفرصة للطلاب لممارسة فنيات التأمل الذاتي *Self-Reflection*، والتأمل الجماعي *Group Reflection* لمراجعة المفاهيم التي تم تعديلها بداخل أبنيتهم المعرفية، كما ينبغي علي المعلم أن يقوم بالاتي:

✍ توجيه بعض الأسئلة للمتعلمين حول المفاهيم والأفكار الرئيسة، بهدف التأكد من تصحيح الأفكار والمفاهيم الموجودة في بنيتهم المعرفية حول موضوع الدرس.

✍ تشجيع كل متعلم لإعادة التفكير في معرفته السابقة ومقارنتها بالأفكار الجديدة المكتشفة.

✍ توجيه المجموعات التعاونية لمراجعة المفاهيم والمعلومات الجغرافية التي قاموا باكتشافها أثناء تنفيذ الأنشطة والتجارب الحياتية، والتأكد من مدي صحتها العلمية.

✍ تشخيص وتحديد بعض القضايا والأفكار في الدرس، والتي مازالت غامضة لديهم وتحتاج إلى حلول.

وباستقراء الباحثان لمراحل التعلم بنموذج نيدهام البنائي *Syntax Of Needham's Constructivism Model* تبين لهما أمران: الأول: لمعلم الجغرافيا وفق نموذج نيدهام إطار يتمثل في التوجيه والارشاد، والتحفيز، ومسئول عن بيئة التعلم المناسبة، التي توظف الوسائط التكنولوجية والخرائط الجغرافية، كما أن للطالب دورًا جوهريًا في بيئة التعلم وفق نموذج نيدهام تتمثل في الإيجابية والمشاركة النشطة في بناء معرفته، ذو قدرة على الاستكشاف والبحث للوصول لحلول للمواقف التعليمية المطروحة.

الثاني: أن نموذج نيدهام البنائي ذي الخمس مراحل يمكن أن يسهم في تطوير العمليات والأبنية المعرفية للمتعلمين؛ حيث يتم خلال مراحله الانتقال المتسلسل من العام إلى الخاص، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط الى المركب في إطار مشاركة إيجابية من المتعلمين في ظل توجيه وارشاد من المعلم، الأمر الذي يجعل تطوير وحدات جغرافية في ضوء هذا النموذج يمكن أن يسهم في تحقيق نواتج تعلم منشودة، لذا يأتي الاستشعار لفكرة البحث الحالي للتحقق من العلاقة بين وحدة جغرافية مطورة في ضوء نموذج نيدهام ومتغيرات البحث التابعة.

ثانياً: عمق المعرفة الجغرافية: ***Depth of Geographical Knowledge***

بزوغ بعض المشكلات الخاصة بالمحتوى المعرفي للكتب المدرسية بصفتها مصدرًا من مصادر المعرفة أدى إلى وجود نوع من التعلم يعرف باسم التعلم السطحي على حساب التعلم العميق *deep learning* للمادة العلمية، لذا كانت الحاجة التربوية للأخذ بالاتجاه المعاصر في مجال بناء المناهج وتطويرها، بالتركيز على أسس المعرفة من تعميمات ومفاهيم وحقائق. وهو ما يعرف بعمق المعرفة.

مفهوم عمق المعرفة:

عرف نيوتن (*Newton*, 2005: 43) عمق المعرفة بأنه: فحص ناقد للأفكار والحقائق الجديدة ووضعها في البناء القائم، وربط هذه الأفكار ببعضها لحل مشكلة ما في الحياة الواقعية.

أما هولمز (*Holmes*, 2011: 18) فقد عرف عمق المعرفة بأنه: مستويات التفكير التي يجب على الطلاب إتقانها في معالجة المعرفة لمادة علمية معينة.

ويُفصّل محمد (٢٠١٩: ١٦) تعريف هولمز حيث يرى أنه:" أحد أنواع التفكير المركب الذي يقوم من خلاله الطالب بتنظيم المعارف والمهارات بشكل منطقي في أربعة مستويات تبدأ بأقلها عمقًا وهو مستوى الاستدعاء وإعادة الإنتاج ثم مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات ثم مستوى التفكير الاستراتيجي وتنتهي بأكثرها عمقًا وهو التفكير الممتد".

وتعرفه سامية أحمد (٢٠٢٠: ١٣٩٢) بأنه " تصنيفًا للمعرفة وضعه ويب webb حسب عمقها، وحدده في أربعة مستويات تتمثل في: **التذكر** وإعادة

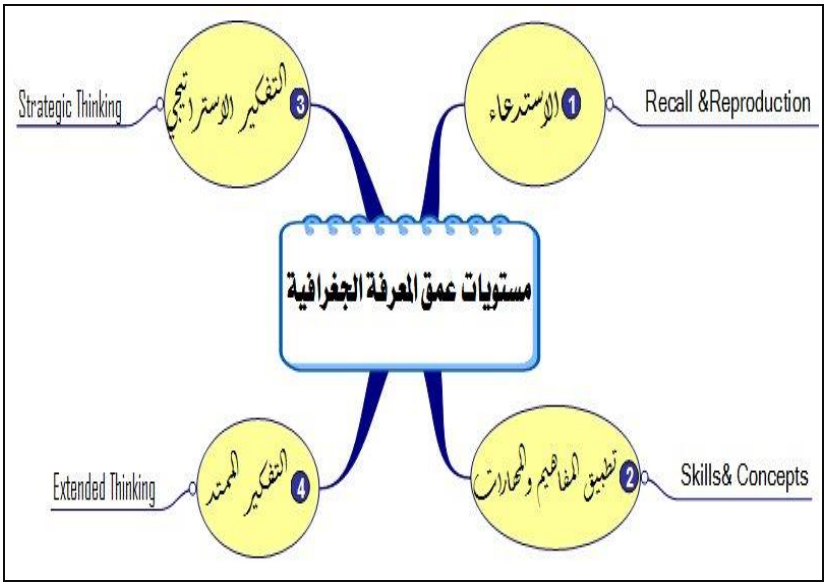
الإنتاج، وتطبيق المفاهيم والمهارات، والتفكير الاستراتيجي، والتفكير الممتد، يُمكن تنميتها من خلال تدريس دروس المحتوى المعرفي لمادة ما".

كما عرفته ابتسام تمساح (٢٠٢٠، ١٢٣١) بأنه: "مستوى المعالجة أو العمليات العقلية التي يمارسها تلميذ الصف الرابع الابتدائي للمعلومات والمعارف التي تقدم له في محتوى العلوم للوصول إلى فهم أعمق لهذه المعلومات، وتشمل ثلاث مستويات هي الاستدعاء وتذكر المعلومات، تطبيق المفاهيم والمهارات، التفكير الاستراتيجي".

ويستنتج الباحثان من جملة التعريفات السابقة أن عمق المعرفة مستويات للمعالجة العقلية المتنوعة تحفز عمليات التفكير المركب التي من شأنها أن تحقق العمق المعرفي للمحتوى العلمي للجغرافيا، ربما ينطوي على عددٍ من الخصائص الحرجة، مثل: البحث والاستكشاف، التأمل الدقيق، انقرائية المحتوى الجغرافي، التفكير الاستراتيجي، ورسم الخطط المستقبلية.

مستويات عمق المعرفة الجغرافية:

حدد ويب Webb أربعة مستويات لأعماق المعرفة بحيث يبدأ كل عمق معرفي من حيث انتهى العمق المعرفي الذي يسبقه، ويمهد للعمق المعرفي الذي يليه، ويمكن تناول هذه المستويات وفق استنتاجها من الأدب التربوي والدراسات السابقة: (الفيل، ٢٠١٨:١٧؛ Karin ;2012,21-22 ؛ Marie,2013,2) كالاتي:



شكل(٢) مستويات العمق المعرفي

المستوى الأول: الاستدعاء *Recall &Reproduction*: يصف هذا المستوى(*DOK1*) المهام التي تتطلب تذكر أو إعادة إنتاج المعرفة أو المهارات المتعلقة بعناصر المناهج الدراسية التي تندرج ضمن محتوى الموضوع. وقد يكون ذلك لتعريف مصطلح ما، أو إجراء عقلي بسيط أو تطبيق صيغة أو قانون في خطوة واحدة. ويقتصر دور المعلم على أن يسأل الطالب أسئلة تستدعي ما تم شرحه مع تدرج عمق السؤال وصولًا به إلى الفهم مثل: اكتشف؟ اذكر أمثلة لـ؟ من أسس؟ من أنشأ؟ ما مساحة؟ هل يمكنك تحديد؟ كيف تصف؟ حدد اسم الدولة؟ كم تنتج؟ كم تنفق دولة ما؟ ولعل طبيعة المحتوى الجغرافي الذي يتوافق مع هذا المستوى ذلك الذي يعرض الحقائق الجغرافية والملامح المتنوعة من طبيعية وبشرية واجتماعية.

المستوى الثاني: تطبيق المفاهيم والمهارات*Skills& Concepts* : يتضمن المستوى الثاني (*DOK2*) ما هو أعلى من التذكر واستدعاء المعارف، حيث يتطلب قدرة من المتعلم على إبراز الفروق أو مقارنة الأماكن والأحداث والمفاهيم الجغرافية، وإعادة صياغة المعلومات بشكل جديد، كما يتطلب تصنيفًا للأشياء إلى فئات ذات معنى، ووصف وشرح القضايا والمشاكل والأنماط، وتوضيح العلاقات بين الأسباب والنتائج الجغرافية. ويمكن توظيف ذلك في الجغرافيا في تصنيف الظاهرات الجغرافية ووصفها، وإعادة صياغة المعارف الجغرافية، وتوضيح العلاقات بين المشكلات والظاهرات الجغرافية بعضها ببعض وإبراز الفروق بينها، ومن الأسئلة التي يمكن استخدامها من قبل المعلم في هذا المستوى :كيف يمكن تصنيف؟ كيف يمكن التنظيم في جدول؟ كيف يمكن تطبيق؟ كيف يمكن تمثيل؟ وغيرها من الأسئلة التي تمثل عمق مهارات التفكير الجغرافي. ومن مواصفات المحتوى الجغرافي المتوافق مع محتوى هذا العمق: ثرى بالأفكار والمفاهيم التي يمكن تطبيقها في الحياة اليومية للطالب، الارتباط بالأحداث الجارية، مشكلة تواجه الطالب أو المجتمع المحلي: تتوفر به قدرًا من النواحي الإجرائية، مثل القياسات والسلوكيات الثقافية سواء للأشخاص أم الجماعات.

المستوى الثالث: التفكير الاستراتيجي *Strategic Thinking* : يتطلب التفكير الاستراتيجي تفكير عميق ووضع خطة أو خطوات متعاقبة لحل المشكلة، كما يتطلب شيئًا من اتخاذ القرار والتبرير، وهو مستوى أعلى من سابقيه، وكذلك عمقه المعرفي أكبر، وقد تواجه المعلم واضع الأسئلة مشكلة

كبيرة في هذا المستوى ألا وهي إمكانية وجود أكثر من إجابة صحيحة لحل المشكلة. ويهدف هذا المستوى إلى استخلاص النتائج، وتقديم الأدلة ووضع حجج منطقية للمفاهيم والمبادئ والقوانين؛ شرح الظواهر البيئية والجيولوجية والبشرية، وحل المشكلات المعقدة، ويتصف المحتوى الجغرافي المحفز على هذا المستوى بأن يكون: غني بالعناصر والأفكار، يتضمن موضوع كلي يمكن تقسيمه إلى عناصر فرعية، عناصر مفككة يمكن تصنيفها إلى فئات ومجموعات. ولعل هذا يجعل معلم الجغرافيا يسأل الطالب أسئلة تجعله يفكر تفكيرًا تحليليًا ويجزئ المعلومات ويصنفها ويعيد ترتيبها ويقسمها إلى عناصر ويبحث في نقاط القوة والضعف بها ويتوصل إلى خطوات واستراتيجيات لحل المشكلات.

المستوى الرابع: التفكير الممتد *Extended Thinking* : وهو بحث أو تطبيق علي الواقع الفعلي، ويتطلب وقتًا للبحث والتفكير ومعالجة أوجه متعددة للمشكلة أو البحث في مشكلة غير روتينية مرورًا بأنظمة وتخصصات ومصادر متعددة، ويتطلب ذلك تفكير ممتد ومركب. ووضع خطط غالبًا ما تكون على فترة طويلة من الزمن. وفي هذا المستوى، ينبغي أن تكون المطالب المعرفية عالية، والعمل يجب أن يكون معقد جدًا. وبطبيعته يتضمن هذا المستوى تصميم وإجراء التجارب والمشاريع، وتطوير وإثبات صحة الفروض، والتجريب والتوصل إلى حلول وقرارات، وهذا المستوى يتوافق مع المحتوى الجغرافي الذي يتناول قضايا جغرافية ذات علاقة بالخطط طويلة المدى مثل القضايا السكانية والجغرافية، والثقافات المختلفة، ومن أمثلة الأسئلة التي

يمكن أن يقدمها معلم الجغرافيا في هذا المستوى ماذا تحتاج لإعداد خطة للتغلب على مشكلة التلوث؟ عد تقريرًا جغرافيا عن التنوع الثقافي في قارة افريقيا، ضع تصور مستقبلي لحل مشكلة التصحر بالقارة الافريقية، وغيرها من الأنشطة والأسئلة التي يستخدم فيها المتعلم مهارات التفكير التنبؤى، والتفكير المستقبلي، والتفكير الاحتمالي.

لماذا تنمية عمق المعرفة:

تشير الأدبيات والدراسات السابقة إلى العديد من المبررات لتنمية عمق المعرفة ومنها: (Jennifer Elkins: 2017)، فرج الله (٢٠١٨: ٤٧١)، و سلام (٢٠١٩: ٧١)، (Webb ,2009) (Jackson,2010) (Hart ,2016)، (Adam,2011)، وعلي (٢٠١٨) ، وعزام (٢٠١٨) :

- يتيح التعلم وفقًا لأسلوب اعماق المعرفة قدرة من الإبداع وتوليد أفكار جديدة وإيجاد حلول ذكية للمشاكل التي كانت في السابق لا يمكن التغلب عليها.
- أكدت الملاحظات العلمية أن الطلاب الذين يتعلمون وفقًا لأعماق المعرفة يتعلمون أكثر من مجرد المعرفة؛ فهم يفكرون خارج المعايير المعتادة لإيجاد حل مقبول للمشكلات التي يدرسونها.
- يسمح التعلم وفقًا لأسلوب أعماق المعرفة بتنمية التفكير التحليلي الذي ينطوي على اتخاذ القرار الجيد والقدرة على تحليل المعلومات، وصياغة الخطط والتنبؤ بالنتائج.

- يقدم عمق المعرفة بعض المزايا، فكلما ارتفع مستوى عمق المعرفة تمكن المتعلمين من التكيف مع التحديات والعمل بشكل تعاوني وحل المشكلات والعمل دون إشراف المعلم، والتواصل الاجتماعي فيما بينهم؛ وبالتالي فإن دور المعلم في مستويات عمق المعرفة العليا هو تسهيل التعلم وليس التلقين.
- تمكن المتعلم من الربط بين الخبرات والأفكار السابقة والجديدة.
- توفير بيئة تعليمية من شأنها أن تنمي مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات التي يتعرض لها المتعلم في حياته داخل الفصل والمدرسة وخارجهما حتى يستطيع التكيف مع البيئة.
- تساعد المتعلم على استخدام أساليب تنظيمية أثناء التعلم.
- تنظيم عملية التعلم بالشكل الذي يتيح للمتعلم تكوين بنيته المعرفية بنفسه، وذلك من خلال مواقف تعليمية تثير التفكير.
- تسهم في بقاء أثر التعلم لفترة طويلة وتقلل من أثر تعرض المعرفة للنسيان.
- تعزز الاستقلالية في التعلم.
- تنمية القدرة على الفحص الناقد للأفكار والحقائق الجديدة.
- توفير بيئة تعليمية من شأنها أن تنمي مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات التي يتعرض لها المتعلم في حياته داخل الفصل والمدرسة وخارجهما حتى يستطيع التكيف مع البيئة.
- تكسب المتعلم رؤية واسعة لربط الأفكار بعضها ببعض، وتساعده على تحقيق فضوله العلمي وتنمية مهارات البحث والنقد والتقييم.

ويضيف الباحثان أن تنمية عمق المعرفة الجغرافية لدى طلاب الحلقة الاعدادية يمكن أن يسهم في:

– تطوير مهارات الاستقصاء الجغرافي من خلال التفكير الممتد والتفكير الاستراتيجي.

– اكساب الطلاب مزيد من الخبرات الجغرافية الوظيفية.

– تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية الحاكمة والفرعية.

– تنمية مهارات التفكير المستقبلي من خلال التفكير الممتد والاستراتيجي.

ثالثا: قيم التنوع الثقافي وتعليم الجغرافيا:

مفهوم التنوع الثقافي: (*cultural diversity*)

يُعد التنوع الثقافي سمة بشرية مهمة؛ ففي قبوله حل للنزاع البشري من أجل الاعتراف بالذات من قبل الآخرين دون أن يمنح هؤلاء الآخرين حق الاختلاف والقبول رغم أن طبيعة الكون قائمة على الاختلاف والتنوع في كل الكائنات واحتواء الجميع.

وتعرف منظمة اليونسكو (٢٠٠٥: ٤٨) التنوع الثقافي بأنه:" تعدد الأشكال والسلوكيات التي يعبر بها الأفراد، والجماعات بالمجتمعات عن ثقافتها، ويتم تناقلها داخل الجماعات والمجتمعات وفيما بينها".

ويعرفه بانكس وبانكس (Banks & Banks,2007) بأنه: الفروق الفردية بين مجموعات مختلفة بسبب العادات والتقاليد، والعنصر، والعرق والدين واللغة والجنس والطبقة الاجتماعية.

أما يونس (٢٠١٠: ١٥٤) فيرى أنه:" تنوع شعوب وأمم العالم في العرق والدين واللغة واللون ونمط الحياة وأسلوب التفكير والعادات والتقاليد والظروف الاجتماعية والاقتصادية من منطقة جغرافية لأخرى".

ويخلص أيوا (Iwal, 2013: 185:195) في تعريفه للتنوع الثقافي بالقيمة العظمى له حيث يرى بأنه: عملية تمثل ضمان بقاء البشرية وتفادي أوجه التفرقة وظواهر الأصولية التي ترسخ هذه الفوارق باسم الاختلافات الثقافية ويتضمن هذا المصطلح القدرة علي إضفاء الطابع الإنساني علي ظاهرة العولمة ".

وفي ذات السياق يعرف أحمد (٢٠١٦: ٤٧) التنوع الثقافي بأنه: "عملية تبادل الأنماط والأشكال الثقافية المختلفة (عادات – تقاليد – قيم – معتقدات – أفكار .... الخ) التي تميز كل ثقافة من الثقافات البشرية وتواصلها مع بعضها البعض مع الاحتفاظ بحقوق أفرادها في التعبير عن آرائهم وتراثهم وهويتهم الثقافية".

من التعريفات السابقة يمكن القول بأن التنوع الثقافي مفهوم مركب لمجموعة من الثقافات مختلفة في المعتقدات الدينية، واللغة، والعرق، والعمر، ومستوي التعليم، والموقع الجغرافي، وسلوكيات الأفراد والجماعات مما ينتج عنه التنوع الحاصل في ثقافات سكان العالم وسلالاتهم البشرية.

أهمية تنمية قيم التنوع الثقافي:

يمكن تحديد أهمية التنوع الثقافي فيما يلي:(المعصبي ،٢٠٠٤: ١، فوزي،٢٠١٥: ١٣، غنيمات، ٢٠١٩):

١- يؤدى التنوع الثقافي إلى خلق منظومة حياتية متكاملة ومتطورة، حيث يتاح للفرد أن يعبر عن آرائه سواء عبر الفن أو الثقافة أو السياسة أو الوسائل الأخرى التي يكفلها له النظام الديمقراطي.

٢- يوسع نطاق الخيارات المتاحة لكل فرد، فهو أحد مصادر التنمية، ووسيلة لبلوغ حياة فكرية وعاطفية وأخلاقية وروحية مرضية.

٣- إثراء الثقافة البشرية، حيث تزداد ثقافات الأفراد بالتواصل مع الثقافات المتنوعة والمغايرة لثقافاتهم وليس المطابقة لها، فثراء ثقافة أي جماعة لا يتحقق إلا من خلال التنوع الثقافي.

٤- العلاقة الوثيقة بين التنوع الثقافي والتنوع البيولوجي، فإذا كان توافر حد أدنى من التنوع البيولوجي ضروري للاستمرار على كوكب الأرض، فتوافر حد أدنى من التنوع الثقافي ضروري للإنماء الثقافي، حيث أن هناك علاقة بين زوال بعض الأنواع البيولوجية وزوال ثقافات معينة.

٥- ينطوي التنوع الثقافي في حد ذاته على قيمة جمالية تلبي تطلع النفس البشرية إلي الجمال الذي تجده في التنوع، وتلبية احتياجات الجميع وأذواقهم ومشاربهم.

٦- إلهام حس الإبداع وتحفيز الأفكار: لا شك أن الثقافة لها تأثير مباشر في الكيفية التي يرى فيها الشخص العالم الآخر، لذلك فقد أُثبت أن امتلاك التنوع الثقافي يساعد صاحبه على الإبداع وخلق الأفكار الجديدة؛ مما يؤهله لحل المشاكل وتلبية احتياجاته واحتياجات الآخرين.

أبعاد التنوع الثقافي:

تتعدد أبعاد وقيم التنوع الثقافي وتتنوع لخدمة مضمون واحد وهو امتلاك نمط من السلوك، وطريقة التفكير التي تمكن الفرد من التعامل مع التنوع الثقافي بصورة إيجابية، ومن قيم التنوع الثقافي قبول الاختلاف، والتكامل الثقافي، ونبذ التعصب، ودعم الهوية الثقافية، وإدارة الصراع (لبنى إبراهيم، ٢٠١٤: ١٣٥).

وقد اقتصر البحث الحالي على القيم التالية:

قبول الاختلاف والتعايش مع الآخرين قبول الاختلاف والتعايش مع الآخر من القيم التي دعا إليها الإسلام سعيًا للعيش في سكينة واطمئنان ليس فقط بين أفراد المجتمع الواحد ولكن بين الثقافات والحضارات.

ولما كان الاختلاف وضعًا طبيعيًا للوجود فإن تقبل الآخر المختلف في كل مجال أمر ضروري للثراء الناتج عن التنوع، فالعقول تتباين بما تختزنه من معلومات وخبرات وبالتالي فإن التباين يلازم تعدد العقول الحرة ذات الممارسات العقلية التي لا يمكن أن تتطابق في أساليب الاجتهاد، وهذا ما يجعل التنوع علامة الثراء الفكري (عصفور، ٢٠٠٨: ٩٣).

وتعرّف قيمة قبول الاختلاف بأنها: "إقرار حق الآخرين في الوجود وحقهم في الاختلاف معنا في المعتقد أو الفكر لأنهم متساوون معنا في الإنسانية والعقل، مع احترام مواقفهم والدفاع عن حقهم في إتاحة الفرصة أمامهم للتعبير عن هذه المواقف، وبما لا يتصادم مع قيم المجتمع ووحدته الإنسانية "(يونس،٢٠١٠: ١٤).

وترتبط قيمة قبول الاختلاف بقيمة التعايش مع الآخر والتي يقصد بها الكيفية التي يعيش بها أفراد المجتمع الواحد على اختلاف ألوانهم وأديانهم ومذاهبهم الفكرية مع بعضهم البعض، تجمعهم حقوق وواجبات، ويحترم كل منهم الآخر ويساعده ويقف بجواره ويعامله معاملة حسنة ويحافظ كل منهم على ممتلكات الآخر(لطيفة خضر،٢٠٠٩: ٢٠٠).

كما يعرف التعايش مع الآخر بأنه: "قدرة الفرد على العيش مع الآخرين داخل المجتمع وخارجه المختلفين معه في الخصائص الديمغرافية كالدين، الجنس، اللغة، المذهب، والثقافة، ويقوم هذا التعايش على أساس من المساواة، الحرية، التسامح، وتقبل الحق في التنوع، التواصل والتعاون مع الآخرين، واحترام الرأي الآخر وتقبله" (أحمد،٢٠١٧ :٤٣٥).

كما عرفاه الشربيني والطناوي (٢٠١٧ :٧) بأنه: العيش مع الآخر أو الآخرين المخالفين لك فكرًا واعتقادًا وثقافةً بقبول وسلم ودون أن يتعرض أي طرف للآخر بما يهدد السلم المحلي أو العالمي.

وتؤكد العديد من الأدبيات على أن التعايش مع الآخر يعد شكلًا من أشكال التعاون الذي يقوم على الثقة والاحترام المتبادلين، وتظهر أهمية التعايش مع الآخر في أنه: يسهم في القضاء على الصراعات والتعصب بين الأفراد في المجتمع الواحد، ونشر السلام وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعاون مع الآخرين والقضاء على الخصومات بين الجماعات، والبعد عن العنف والتعصب والتطرف، وتوفير الظروف النفسية الملائمة لخفض التوتر وحل الخلافات القائمة بين الجماعات (الشربيني والطناوي،٢٠١٧ :١٢).

وهناك تصنيفات عديدة لقيم التعايش مع الآخر ومنها: تصنيف إلهام فرج (٢٠٠٦) حيث حددت قيم التعايش مع الآخر في: التسامح وتتضمن المرونة والتكيف والاختلاف والتعامل مع الآخر، وقيمة الحوار وتتضمن التعبير عن الرأي والتواضع والديمقراطية وتقدير جهود الآخرين وآرائهم، وقيمة المسؤولية وتتضمن المشاركة والتواصل والاعتماد على النفس، والعمل الجماعي وتتضمن التعاون وتحمل الضغوط والتواصل مع الذات.

بينما يرى معبد والحنان (٢٠١٢: ١٠٥ – ١٠٦) بأن قيم التعايش مع الآخر تقع ضمن المهارات الاجتماعية الحياتية وتشمل (تقبل الآخر وتقدير الآخر واحترام الآخر).

كما حددت سماح إسماعيل (٢٠١٦: ١٢٠) قيم التعايش مع الآخر في (العمل الجماعي، التسامح، الحوار، تحمل المسئولية، التعاون، التفاوض، قيمة الاختلاف، العفو عن الآخر، حل الخلافات والصراعات، قبول الآخر، احترام الآخر، المشاركة، التواصل مع الآخر، المساواة، الاعتدال، الحرية، السلام، الصدق، حسن الاستماع إلى الآخر، مراعاة حقوق الآخرين).

- **التسامح: (*Tolerance*)**

عرفت الأدبيات التربوية التسامح بأنه: "أحد المبادئ الإنسانية، ويعني نسيان الماضي المؤلم بكامل إرادتنا، والتخلي عن رغبتنا في إيذاء الآخرين لأي سبب حدث في الماضي، وهو الشعور بالرحمة والتعاطف، وألا يكون هناك شعور بالغضب ولا وجود لمشاعر سلبية لأي شخص" (الشربيني والطناوي،٢٠١٧ :٧).

وتعرفها هبة سعيد (٢٠١٧: ٧٧٥) بأنها: "مجموعة من القيم الفاضلة والتي تمكن الفرد من رقي الأخلاق والتعايش مع الآخر برحمة وعفو دون التمييز بين العادات والتقاليد المختلفة".

كما تعرف قيم التسامح بأنها: " احترام متبادل للآخرين وثقافتهم ومعتقداتهم في إطار مبدأ حق الأفراد في الحياة بالشكل الذي يناسبهم، ما داموا لم ينتهكوا حقوق وحريات الآخرين" (إلهام فرج وإيمان سيد وشادية تمام، ٢٠١٧: ١٢).

مما سبق يتضح أن التسامح يعني حرية المرء في التمسك بمعتقداته وأنه يقبل أن يتمسك الآخرون بمعتقداتهم، فالعالم اليوم أصبح في حاجة ماسة إلى التسامح الفعّال أكثر من أي وقت مضى، فالتقارب بين الثقافات والتفاعل بين الحضارات يزداد يومًا بعد يوم بفضل الثورة التكنولوجية والمعلوماتية التي أزالت الحواجز الزمانية والمكانية بين الأمم والشعوب، حتى أصبح الجميع يعيشون في قرية كونية صغيرة.

وتتعدد تصنيفات قيم التسامح حيث صنفها فايزة مجاهد (٢٠١٧: ١١٤) إلى أربعة أبعاد هي:

- **التسامح الديني:** ويشمل التسامح بين الأديان واحترام حرية التعبير، والانفتاح الفكري باتجاه أصحاب الديانات الأخرى، حق ممارسة الشعائر الدينية، ونبذ التعصب والكراهية والعنصرية.
- **التسامح الثقافي:** ويشمل الانفتاح العقلي، الإقرار بحق الاختلاف، عدم معاداة الآخرين لاختلافهم الفكري والثقافي والحضاري، آداب الحوار.

- **التسامح الاجتماعي**: ويشمل القيم المرتبطة بتعامل الفرد مع مجتمعه سواء كانوا أفرادًا أو مؤسسات ومنها: قبول الآخر، التعاون، الاحترام المتبادل، التكافل، الإصغاء للآخرين.
- **التسامح السياسي**: ويشمل احترام التعدد والتنوع السياسي، حماية حقوق الإنسان، الاعتراف بحقوق الآخرين سواء كانوا أقلية أو أكثرية في العمل والتنظيم والترويج لفكرهم السياسي.

وعليه فالتسامح يعمل على تحقيق المحبة والتعاون والألفة والانسجام، كما يساعد الفرد في تحمل المسؤولية والوقوف بوجه مشاكل الحياة الاجتماعية من خلال تنمية مشاعر الإحساس الاجتماعي بالمجتمع. وإن حصول خلل في طبيعة قيم المسامحة لدى الافراد سيؤدي إلى تكوين شخصية مضطربة تصبح بنيتها أكثر تفككًا واستعدادًا لتشرب القيم الأجنبية السلبية، وذلك بدوره يؤدي إلى حالة من التذبذب على مستوى الانتماء الثقافي وهذا الوضع ربما يقود صاحبه إلى الانعزال عن مجتمعه وبالتالي يصبح مغترباً عن واقعه الاجتماعي والديني والثقافي (ناجي،٢٠١٧).

- **نبذ التعصب: (*Rejection of intolerance*)**

يعد التعصب ظاهرة قديمة حديثة يرتبط بها العديد من المفاهيم كالتمييز العنصري والديني والطائفي والجنسي. والتعصب هو بمثابة شعور داخلي يدفع الإنسان إلى أن يرى نفسه على حق، ويرى الآخرين على باطل، ويظهر هذا الشعور بصورة ممارسات ومواقف متزمتة ينطوي عليها مصادرة الآخر واحتقاره وعدم الاعتراف بحقوقه وإنسانيته (البوريني، ٢٠١١).

فالتعصب الأعمى لبعض الخصوصيات والعمل على إلغاء وقهر خصوصيات التنوعات الاجتماعية الأخرى، يؤسس لمشروع حروب اجتماعية مفتوحة، تهدد بمتوالياتها النفسية والعملية أسس الاستقرار وعوامل الوحدة في الإطار الوطني والاجتماعي. وذلك لأن عقلية التعصب والإلغاء، تمنع من تبلور خيار الشراكة والمشاركة لكل التنوعات في بناء الوطن وتطوير المجتمع على مختلف المستويات (محفوظ، ٢٠١٩).

فوجود صراع بين الجماعات البشرية على وجه الأرض ينطوي على مفاهيم متعددة كالتمركز العرقي والقوالب الجامدة والمسافة الاجتماعية والعنصرية والتمييز، كما تعد المشاعر والاتجاهات التي ينطوي عليها العداء أو الصراع بين الجماعات والأفراد محورًا أساسيًا في فهم تلك المفاهيم التي يمكن أن تجمل في مفهوم واحد وهو التعصب" (التويجري،٢٠٠٢: ٨٧).

لذا لابد من تنمية قيمة نبذ التعصب، من خلال حث التلاميذ على اتساع الصدر لاختلاف الآراء والأفكار واتساع الأفق والتحرر من الأفكار المتطرفة، والسماح للعقل بالتحليل والمقارنة والاستنتاج. ويمكن تحقيق ذلك من خلال مناهج الجغرافيا عن طرق تدريس الحضارات ولغة الحوار بينها وتنمية الوعي بالقواسم المشتركة بين الأديان والحضارات والثقافات من خلال تدريس موضوعات الجغرافيا البشرية (إبراهيم، ٢٠١٠: ٢٧٣).

- **التكامل الثقافي: *(Cultural integration)***

التكامل الثقافي شرط لقيام بناء اجتماعي صحي في الدول والجماعات، وفهم هذا التكامل يساعد على معرفة النظام الاجتماعي من خلال الربط بينه

وبين النظم الأخرى في المجتمع، بسبب التأثير المتبادل بين عناصر البناء الثقافي المختلفة، والتداخل المستمر الذي يحيط بها (الحجيلان،٢٠٠٨).

ويمر التكامل الثقافي بثلاث مراحل لكي تصبح العناصر الجديدة جزءًا لا يتجزأ من الثقافة (الرشدان، ٢٠١٦).

✓ **المرحلة الأولى:** وهي تقديم العناصر الجديدة للمجتمع وتعريفه بها، وقد يحاول البعض أحياناً سد الطريق أمامها خوفاً من التجديد، وإبقاء الوضع القائم على ما هو عليه، وإبقاء القديم على قدمه، انطلاقاً من أن التجديد المادي والاجتماعي يشكل خطرا على النظام الاجتماعي، ففي هذه المرحلة هناك عاملان أساسيان يعوقان عملية تكامل العناصر الثقافة الجديدة، وهما: الجهود القصدية الواسعة من أصحاب المصالح الخاصة الذي يرون تعارضاً مع التجديد. ثم الجمود الموجودة عند بعض أفراد المجتمع وتمسكهم بنمط ثقافي معين، أو ما يسمى باسم القصور الذاتي.

✓ **المرحلة الثانية:** مرحلة قبول العناصر الثقافية الجديدة، بعد مرور هذه العناصر بسلام من المرحلة الأولى، ولذلك عليها أن تقوي نفسها وتعد قواها، وأن تثبت فائدتها في تلبية حاجة من حاجات المجتمع الأساسية، وعليها الاستمرار في المعركة ضد القديم، تلك المعركة التي لا تغتر في أي مرحلة من المراحل.

✓ **المرحلة الثالثة:** وهي مرحلة التكامل والاندماج، فإذا استطاعت العناصر الثقافية الجديدة أن تمر بالمرحلتين السابقتين بنجاح، فإن هذه العناصر الجديدة يجب عليها ان تحتل مكانها في النمو الثقافي في زمان ومكان

محددين، فعدم الوصول إلى التكامل الثقافي التام يؤدي إلى مشكلات اجتماعية خطيرة.

وعلى الرغم من أهمية قيمة التكامل الثقافي إلا أن ذلك التكامل غالبًا لا يتحقق بالدرجة المأمولة، ويرجع ذلك إلى عدم الوعي بالقيم التي تمكن من التعامل مع مفهوم التنوع الثقافي، حيث عادة ما يوظف الفرد قدراته العقلية وإمكاناته المادية لاستبعاد الآخرين أو السيطرة عليهم بحجة المحافظة علي وجوده الذاتي، لذا فالمجتمع العربي يعاني أزمة في القيم حيث غموض الهوية وضياع الأهداف وخاصة بعد الأزمات والهزات الاجتماعية، والسياسية العميقة والتي عصفت بالعالم المعاصر، ومن هنا يجد التلميذ نفسه موزعاً بين قيم ثقافية متنوعة وتتولد لديه الرغبة في التكامل والوحدة كي يتهيأ له السلام مع النفس والعالم أجمع (شيماء أحمد، ٢٠١٩:٥٥).

مناهج الجغرافيا وعلاقتها بقيم التنوع الثقافي:

تعد تنمية قيم التنوع الثقافي من أهداف تدريس الجغرافيا بمفهومها الحديث فقد اتجه تدريس الجغرافيا في العصر الحديث إلى الاهتمام بالتفاعلات المختلفة للإنسان علي سطح الأرض، وما يرتبط بها من مفاهيم متعددة تتضمن ثقافات الشعوب واستخدامات البيئة، وحركة الناس، والتفاعل بين أرجاء المعمورة، بالإضافة إلي الاهتمام بالتركيز علي احتياجات المتعلمين، ومتطلباتهم، وما يلمسوه من أحداث في مجتمعاتهم المحلية والعالمية (Ryan ,2007:6).

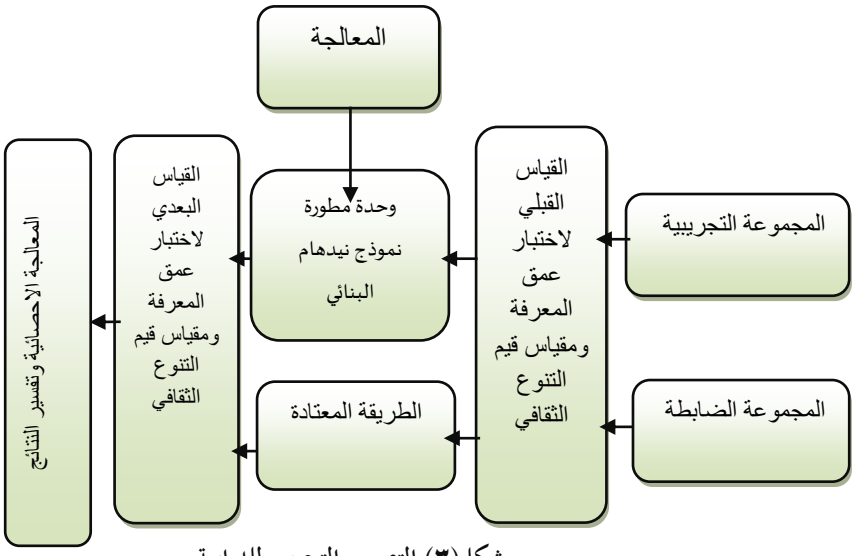
فمفهوم الجغرافيا الحديث يؤكد على اهتمامها بدراسة ثقافة الشعوب وحضاراتها في ضوء عواملها الجغرافية التي تسببت في تكوينها وتشكيل خصائصها (لبنى إبراهيم، ٢٠١٤: ١٢٣). حيث أصبح للجغرافيا كمادة دراسية خصائص تنبثق من هذا المفهوم تمثلت في اتصال الجغرافيا بشكل مباشر بالحياة وما فيها من ظواهر مختلفة يساعد التلاميذ على فهم أنفسهم، والمجتمع الذي يعيشون فيه وقيمه ومثله العليا، وكيف يحلون مشكلات البيئة ويدركون العلاقات بين الإنسان والأرض، الإنسان والقوانين، الإنسان والقيم. (يونس ،٢٠٠٨: ١١).

كما أن تنوع ثقافات الشعوب، يعد انعكاس لتنوع البيئات الجغرافية فالتنوع الثقافي انعكاس طبيعي للتنوع الجغرافي وبالتالي فإن فهم العلاقات بين الثقافات والتعرف على أسباب تنوعها لا يتأتى إلا بفهم العلاقات والاختلافات المكانية. (Forrest &Dunn ,2010:90).

منهجية البحث وإجراءاته:

منهجية البحث:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي *Quiz-experimental Design* للمجموعتين المتكافئتين، حيث يقوم الباحثان بدراسة أثر استخدام نموذج نيدهام البنائي (متغير مستقل) في تنمية عمق المعرفة الجغرافية، وقيم التنوع الثقافي (متغيرات تابعة) لدي طلاب الصف الثالث الإعدادي.



شكل(٣) التصميم التجريبي للدراسة

عينة البحث:

تم اختيار مدرسة " وادى ماجد الإعدادية بنين بإدارة مطروح التعليمية – محافظة مطروح " بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، وهو طلاب الصف الثالث الإعدادي، وتكونت مجموعة الدراسة من أربعة وستين (٦٤) طالباً بالصف الثالث الإعدادي موزعين على فصلين، وتم اختيار أحد الفصلين عشوائيًا ليمثل المجموعة التجريبية والآخر يمثل المجموعة الضابطة، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة:

جدول(٢) توزيع أفراد عينة الدراسة

المجموعة	الفصل	عدد الطلاب
التجريبية	٣/٣	٣٢
الضابطة	١/٣	٣٢
إجمالي العينة		٦٤

المواد التعليمية وأدوات البحث:

لتقصي فاعلية وحدة مطورة من مقرر الجغرافيا في ضوء نموذج " نيدهام البنائي" لتنمية عمق المعرفة الجغرافية وقيم التنوع الثقافي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي تم إجراء ما يأتي:

أولًا: إعداد قائمة بقيم التنوع الثقافي:

- الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد أهم قيم التنوع الثقافي التي ينبغي تنميتها لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي وبحيث تكون نقطة البداية لتطوير الوحدة المختارة.

- مصادر بناء القائمة:

✓ تم اشتقاق القائمة من خلال الرجوع إلى الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت هذه القيم في مجال الدراسات الاجتماعية عامة، والجغرافيا منها بخاصة، مثل دراسة: المشيقري (٢٠١٠)، ولبنى إبراهيم (٢٠١٤)، وأحمد (٢٠١٩)، والعجيلي وجعفر (٢٠١٩).

✓ أهداف تدريس الجغرافيا في التعليم العام بجمهورية مصر العربية.

- الصورة الأولية للقائمة: تم التوصل إلى أربع قيم رئيسة للتنوع الثقافي وهي (نبذ التعصب – قبول الاختلاف والتعايش مع الآخر –التكامل الثقافي – التسامح) ويندرج تحت كل قيمة مجموعة من المظاهر والسلوكيات التي تعبر عن هذه القيمة.

- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين: تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المختصين لإبداء الرأي حول مناسبتها لطلاب الصف

الثالث الإعدادي، وقد أسفرت النتائج عن دمج وإضافة وتعديل صياغة بعض المظاهر المعبرة عن هذه القيم، حيث تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة قيم التنوع الثقافي (ملحق٢). وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الحالية.

ثانيًا: إعادة صياغة وحدة " جغرافية سكان العالم" في ضوء قيم التنوع الثقافي:

١. تم اختيار وحدة " جغرافية سكان العالم " المقررة ضمن منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي، وتشغل الوحدة الثالثة من الكتاب المقرر للعام الدراسي ٢٠١٩ – ٢٠٢٠م الفصل الدراسي الأول.

٢. مبررات اختيار وحدة جغرافية سكان العالم: حيث تتضمن هذه الوحدة موضوعات ذات علاقة بالتنوع السكاني والثقافي في العالم حيث تتضمن موضوعات (السلالات البشرية في العالم وتوزيع السكان في قارات العالم وخصائص السكان في العالم)، وهذه الموضوعات يمكن استغلالها في تحقيق أهداف الدراسة.

٣. عنوان الوحدة: تم الالتزام بعنوان الوحدة الواردة في الكتاب المدرسي وهي وحدة (جغرافية سكان العالم)، وقد تم تقسيمها إلى ثمانية دروس هي (السلالات البشرية في العالم – توزيع السكان في آسيا –توزيع السكان في أفريقيا –توزيع السكان في أوربا –توزيع السكان في أمريكا الشمالية – توزيع السكان في أمريكا الجنوبية –توزيع السكان في استراليا – خصائص سكان العالم).

٤. تنظيم محتوى الوحدة: تم تطوير الوحدة في ضوء قائمة قيم التنوع الثقافي التي تم التوصل إليها مع مراعاة الإبقاء على محتوى وحدة (جغرافية سكان العالم) كما هو مضافًا إليه بعض قيم التنوع الثقافي وهي (نبذ التعصب – قبول الاختلاف والتعايش مع الآخر – التكامل الثقافي – التسامح).

٥. الوسائط التعليمية: حيث تم استخدام العديد من الوسائل والمواد التعليمية وقد تضمنت ما يلي: (صور – خرائط جغرافية – خرائط ذهنية – أفلام تعليمية – رسوم بيانية).

٦. الأنشطة التعليمية: تضمنت الوحدة التعليمية على العديد من الأنشطة التعليمية ومنها (مشاهدة أفلام تعليمية حول موضوعات الوحدة واستنتاج المعلومات منها – تحليل الخرائط والرسوم البيانية – تصميم مخططات تعليمية – تحليل نصوص جغرافية).

٧. تقويم الوحدة: حيث تم تقويم تعلم الطلاب من خلال اختبار عمق المعرفة ومقياس قيم التنوع الثقافي بهدف التأكد من مدى تحقيق الوحدة لأهدافها.

٨. ضبط الوحدة المطورة وصياغتها في صورتها النهائية: بعد الانتهاء من إعداد الوحدة تم عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية وبعض الخبراء والموجهين المشهود لهم بالكفاءة، للتأكد من مدى مناسبة الوحدة لطلاب الصف الثالث الإعدادي، الصحة العلمية للمعلومات الواردة في الوحدة، مدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها، وقد اسفرت نتائج التحكيم عن الآتي:

إعادة صياغة بعض الفقرات والعبارات لتناسب مستوى الطلاب عينة الدراسة، وبذلك تم وضع الوحدة المطورة في صورتها النهائية (ملحق ٣).

٩. دليل المعلم:

تطلب البحث الحالي إعداد دليل للمعلم يوضح كيفية تنفيذ موضوعات الوحدة باستخدام نموذج نيدهام البنائي ويتضمن هذا الدليل ما يأتي:

- مقدمة: توضح أهداف الدليل، ومفهوم نموذج نيدهام البنائي، والخطوات الإجرائية لتنفيذه داخل الصف الدراسي.
- الأهداف العامة للوحدة المختارة.
- الخطة الزمنية لتنفيذ دروس الوحدة المختارة، وذلك بعد الاطلاع على الخطة الزمنية التي وضعتها وزارة التعليم التربية والتعليم والتعليم الفني للعام الدراسي ٢٠١٩ – ٢٠٢٠م.
- الوسائل التعليمية المقترحة لتنفيذ دروس الوحدة.
- الأنشطة التعليمية المقترحة لتنفيذ دروس الوحدة.
- أساليب التقويم، وقد اشتملت أساليب للتقويم المبدئي، والمرحلي، والنهائي.
- تخطيط مقترح لتنفيذ دروس الوحدة المختارة باستخدام " نموذج نيدهام البنائي وتضمن كل درس العناصر الآتية: عنوان الدرس–الأهداف السلوكية لكل درس–المفاهيم – الأنشطة التعليمية–الوسائل التعليمية والوسائط التكنولوجية–خطوات السير في الدرس وفقاً لنموذج نيدهام البنائي، هي (التوجيه –توليد الأفكار –إعادة بناء الأفكار –تطبيق الأفكار–التفكير (التأمل)).

- عرض دليل المعلم علي مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من مدى صلاحيته للاستخدام، وقد أجمع المحكمون على صلاحيته وكفايته للتطبيق، مع إبداء بعض الملاحظات التي وُضعت في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية، وبذلك أصبح دليل المعلم (ملحق ٤)، في صورته النهائية صالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

ثالثًا: إعداد أدوات الدراسة.

١. **اختبار العمق المعرفي الجغرافي**: وقد مر بالخطوات الآتية:

١) **تحديد هدف الاختبار**: هدف الاختبار إلى قياس مستويات العمق المعرفي لدى طلاب كل من المجموعة التجريبية والضابطة في المحتوى العلمي لوحدة " السلالات البشرية" المطورة.

٢) **بنية الاختبار ومفرداته:** تم صياغة مفردات الاختبار من النوع الموضوعي والمقالي، بحيث تغطي مستويات عمق المعرفة الأربعة (الاستدعاء – تطبيق المفاهيم والمهارات – التفكير الاستراتيجي – التفكير الممتد)، موزعة كما هو مبين بجدول (٣) الآتي:

جدول (٣) جدول مواصفات مفردات اختبار عمق المعرفة في وحدة "جغرافية سكان العالم"

م	المستويات / الدروس	الاستدعاء	تطبيق المفاهيم والمهارات	التفكير الاستراتيجي	التفكير الممتد	مج	النسبة المئوية
١	السلالات البشرية في العالم	٧ – ٢	١١ – ١٠	٢٨ – ٢٢	٣٠	٧	١٩,٤٤٪
٢	توزيع سكان قارة اسيا	٦	١٩	٢٤	٣٢	٤	١١,١١٪
٣	توزيع سكان قارة أفريقيا	١	١٢	٢٥	٣٣	٤	١١,١١٪

م	المستويات / الدروس	الاستدعاء	تطبيق المفاهيم والمهارات	التفكير الاستراتيجي	التفكير الممتد	مج	النسبة المئوية
٤	توزيع سكان قارة أوربا	٨	١٨	٢٩	٣٦	٤	٪١١,١١
٥	توزيع سكان قارة أمريكا الشمالية	٤	٢٠	٢٦	٣٤	٤	٪١١,١١
٦	توزيع سكان قارة أمريكا الجنوبية	٣	١٦	٢٧		٣	٪٨,٣٣
٧	توزيع سكان قارة استراليا	٩	١٧	٢٦	٣٥	٤	٪١١,١١
٨	خصائص السكان	٥	١٣ – ١٤ – ١٥	٢١	٣١	٦	٪١٦,٦٧
	المجمـوع.	٩	١١	٩	٧	٣٦	% ١٠٠

- طريقة تصحيح وتقدير درجات الاختبار: صممت ورقة بها الأسئلة ومكان فارغ للإجابة، ويترك للطالب حرية الكتابة، حيث يتم تقدير الدرجات حسب المستويات كالتالي:
- مستوى الاستدعاء وتطبيق المفاهيم والمهارات: خصصت لكل سؤال (٣) درجات وتنقص حسب درجة الخطأ بها، فإذا لم يكتب الطالب أو كتب خطأ يحصل على صفر.
- مستوى التفكير الاستراتيجي والممتد: خصصت لكل سؤال ثلاث درجات فإذا لم يكتب الطالب أو كتب خطأ يحصل على صفر وإذا كانت إجابة السؤال تتطلب فكرة واحدة وكتبها الطالب حصل على ثلاث درجات وإذا كانت فكرتين يحصل على درجة ونصف لكل فكرة وإذا كانت ثلاثة أفكار صحيحة أو أكثر حصل على ثلاث درجات.

٣) **ضبط الاختبار**: تم ضبط الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٢٧) طالباً، بمدرسة المعناوي بنين بمحافظة مرسى

مطروح وبعد التصحيح والرصد أجريت العمليات الحسابية والإحصائية باستخدام برنامج (SPSS, "23") للمعالجات الإحصائية، وذلك بهدف:

– حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة "سبيرمان–براون" للتجزئة النصفية، وقد أشارت النتائج إلى أن معامل ثبات الاختبار ككل يساوى "٠,٩٣" وهذا يشير إلى أن الاختبار له درجة ثبات عالية.

– حساب السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار: تراوحت معاملات السهولة ما بين (٠,٣١–٠,٧٤)، والصعوبة ما بين (٠,٢٦–٠,٦٩)، وهي قيم مناسبة لمعاملات السهولة والصعوبة.

– حسب معامل التمييز لمفردات الاختبار: وقد تراوحت بين (٠,٢٩–٠,٨٦)، وهذا يدل على أن مفردات الاختبار كلها مميزة.

– حساب زمن تطبيق الاختبار: تم تسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالب في الإجابة على الاختبار ثم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وقد بلغ (٩٠) دقيقة تقريباً.

(٣). مقياس قيم التنوع الثقافي: وقد مر بالمراحل الآتية:

أ. تحديد هدف المقياس: هدف المقياس إلى قياس وعي طلاب الصف الثالث الإعدادي بقيم التنوع الثقافي، وتحديد مقدار التغير الذي أحدثته الوحدة المطورة القائمة على نموذج نيدهام البنائي.

ب. تحديد أبعاد المقياس: تم تحديد أبعاد المقياس في ضوء القائمة النهائية التي تم التوصل إليها بشأن قيم التنوع الثقافي ويقيس هذا المقياس أربعة قيم

رئيسة حيث تمثل كل قيمة بعد من أبعاد المقياس وهي: نبذ التعصب، قبول الاختلاف والتعايش مع الآخرين، التكامل الثقافي، والتسامح.

ج. صياغة مفردات المقياس: تم صياغة مفردات الاختبار في صورة مواقف ويندرج تحت كل موقف ثلاث استجابات وعلى الطالب أن يستجيب وفقًا لوجهة نظره والذي يبين مدى تبنيه للقيمة من عدمه وقد بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته الأولية (٣٠) موقفًا موزعة على أبعاد المقياس الأربعة، وقد تم تصميم هذه العبارات بالرجوع إلى العديد من المصادر ومنها: الإطار النظري للدراسة، الوحدة المطورة، بعض الأدبيات والدارسات التي اهتمت ببناء مقاييس الوعي بقيم التنوع الثقافي، مثل دراسة: أحمد (٢٠١٩)، ودراسة إبراهيم (٢٠١٤). وقد تم صياغة مفردات المقياس بحيث تراعي ما يلي: أن يكون لكل موقف ثلاث استجابات، أن يكون الموقف موجز ومختصر قدر الإمكان لعدم تشتيت انتباه الطالب، أن تكون الاستجابات متجانسة، خلو المواقف والاستجابات من المصطلحات الغامضة.

د. نظام تقدير الدرجات: تم تحديد الدرجة العظمى لكل مفردة من مفردات الاختبار ب (٣) درجات فقط والدرجة الصغرى (درجة واحدة فقط) وبالتالي تصبح الدرجة العظمي للمقياس (٩٠) درجة، والدرجة الصغرى (٣٠) درجة.

هـ. الصدق الظاهري للمقياس: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين وذلك للتعرف على: مدى ملائمة صياغة

العبارات، مدى ملائمة كل موقف للقيمة التي ينتمي إليها، مدى مناسبة كل موقف لمستوى طلاب الصف الثالث الإعدادي، تعديل المواقف سواء بالحذف منها أو الإضافة إليها، وقد قام الباحثان بإجراء التعديلات المناسبة في ضوء اقتراحات المحكمين، وأصبح المقياس يتكون من (٣٠) موقفًا موزعةً على أبعاد المقياس الأربعة.

و. التجربة الاستطلاعية للمقياس: تم تطبيق الصورة المعدلة للمقياس على عينة ممثلة للعينة الأصل للدراسة عددها (٢٧) طالبًا، وبعد الانتهاء من التطبيق الاستطلاعي، تم التصحيح، وكان الهدف من إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس ما يأتي:

- **حساب معامل الثبات:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل التجزئة النصفية لسبيرمان براون، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٦) ومعامل الثبات لمقياس الوعي بقيم التنوع الثقافي ككل (٠,٨٦)، وهو معامل ثبات مناسب.

- **حساب صدق المقياس:** تم التأكد من صدق المقياس من خلال الطرق التالية:

✓ **الصدق الذاتي:** تم حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات وبلغت قيمته (٠,٩٣) وهو معامل صدق مرتفع.

✓ **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤) صدق الاتساق الداخلي لمقياس الوعي بقيم التنوع الثقافي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
نبذ التعصب	٠,٧٣**
قبول الاختلاف والتعايش مع الآخرين	٠,٨٠**
التكامل الثقافي	٠,٦٩**
التسامح	٠,٥٩**

يتضح من الجدول السابق أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ز. **زمن المقياس:** تم حساب متوسط زمن إجابة جميع الطلاب على المقياس، وقد بلغ زمن المقياس (٤٠) دقيقة.

ح. **الصورة النهائية للمقياس:** بعد اجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون ونتائج الصدق والثبات للمقياس أصبح في صورته النهائية مكون من (٣٠) موقفًا موزعة على أربعة أبعاد رئيسة كما في الجدول التالي:

جدول (٥) توزيع مفردات مقياس الوعي بقيم التنوع الثقافي على أبعاده الأربعة

الأبعاد	أرقام المواقف	المجموع	%
نبذ التعصب	١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥ – ٦ – ٧ – ٨	٨	٢٦,٧٪
قبول الاختلاف والتعايش مع الآخرين	٩ – ١٠ – ١١ – ١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٥ – ١٦	٨	٢٦,٧٪
التكامل الثقافي	١٧ – ١٨ – ١٩ – ٢٠ – ٢١ – ٢٢ – ٢٣	٧	٢٣,٣٪
التسامح	٢٤–٢٥ – ٢٦ – ٢٧ – ٢٨ – ٢٩ – ٣٠	٦	٢٣,٣٪
المجموع	٣٠	٣٠	١٠٠٪

تجربة الدراسة ونتائجها:

١- هدفت تجربة البحث إلى تقصي فاعلية وحدة مطورة من مقرر الجغرافيا في ضوء نموذج " نيدهام البنائي" لتنمية عمق المعرفة الجغرافية وقيم التنوع الثقافي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي، وذلك من خلال المقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لأدوات الدراسة.

٢- وتم اختيار فصلين من فصول الصف الثالث الإعدادي بمدرسة " وادي ماجد الإعدادية بنين" بإدارة مطروح التعليمية، بمحافظة مطروح، حيث وقع الاختيار على فصل(١/٣) مجموعة تجريبية تدرس الوحدة المطورة في ضوء نموذج نيدهام البنائي، وفصل (٣/٣) مجموعة ضابطة تدرس الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٦٤) طالبًا.

٣- استغرق تنفيذ تجربة الدراسة (٩) أسابيع حيث بدأت في يوم الأحد الموافق ٢٠١٩/١١/٣م، إلى يوم ٢٠١٩/١٢/٣١م الموافق الإثنين بواقع (١٢) فترة، بما فيها التطبيق القبلي والبعدي.

٤- بالاتفاق مع إدارة المدرسة تم اختيار اثنين(١) من معلمي الدراسات الاجتماعية تخصص جغرافيا للقيام بالتدريس أحدهما للمجموعة التجريبية، والآخر للمجموعة الضابطة، وقد روعي في اختيارهما التكافؤ في المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، كما تم تزويدهما بالوحدة المطورة وبدليل المعلم،

---

١ - أ/ محمد على محمود – أ/ أحمد جودة على

لتدريس موضوعات الوحدة المطورة في ضوء نموذج نيدهام البنائي، وقد التزم أحد الباحثين بالإشراف على تجربة الدراسة ومتابعتها أسبوعياً.

تنفيذ تجربة الدراسة:

مر تنفيذ تجربة الدراسة بالخطوات الآتية:

(١) –القياس القبلي: تم تطبيق اختبار عمق المعرفة الجغرافية، ومقياس قيم التنوع الثقافي للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل البدء في التدريس وذلك يوم الثلاثاء والخميس ٥–٢٠١٩/١١/٧م، وتم التصحيح وحساب المتوسطات والتباين واستخدام اختبار " ت" *(T-Test)* لعينتين غير مرتبطتين ن١= ن٢، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار عمق المعرفة الجغرافية

البيان / المستوى	التجريبية (١/٣)			الضابطة (٣/٣)			درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع				
الاستدعاء	٣٢	١٠,٤	٢,٩	٣٢	٩,٩	٢,٠	٦٠	٢,٠٠	٠,٨١	غير دالة عند مستوي ٠,٠٥
تطبيق المفاهيم والمهارات		١١,٤	٢,٥		١١,٢	٢,٧			٠,٣٣	
التفكير الاستراتيجي		١٠,٩	١,٤		١٠,٤	١,٢			١,٤٨	
التفكير الممتد		٨,٨	٢,١		٨,١	١,٨			١,٤١	
الاختبار ككل		٤١,٥	٤,٧		٣٩,٦	٥,٢			١,٥٠	

****– قيمة ت الجدولية (٠,٠٥، ٦٠) = ٢,٠٠**

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار عمق المعرفة الجغرافية، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة لمستويات الاختبار والاختبار ككل على الترتيب (٠,٨١ – ٠,٣٣ – ١,٤٨ – ١,٤١ – ١,٥٠) وهي قيم غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، حيث وجدت قيمة " ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٦٠) تساوي (٢,٠٠)، مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق القبلي لمقياس قيم التنوع الثقافي

البيان / المستوى	التجريبية (١/٣)			الضابطة (٣/٣)			درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع				
نبذ التعصب	٣٢	١١,١	٢,٥	٣٢	١٠,٦	١,٦	٦٠	٢,٠٠	٠,٨٣	غير دالة عند مستوي ٠,٠٥
قبول الاختلاف والتعايش مع الآخر		١١,٥	٢,٦		١٠,٩	١,٢			١,١٧	
التكامل الثقافي		١٠,٩	٣,٧		١٠,١	١,٩			١,٠٣	
التسامح		١٠,٣	٣,٨		١٠,١	٢,٠			٠,٢٩	
المقياس ككل		٤٣,٧	٦,٨		٤١,٧	٣,٩			١,٤٤	

**– قيمة ت الجدولية (٠,٠٥، ٦٠) = ٢,٠٠

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس قيم التنوع الثقافي، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة لأبعاد المقياس والمقياس ككل على الترتيب (٠,٨٣ – ١,١٧ – ١,٠٣ – ٠,٢٩ – ١,٤٤) وهي قيم غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، حيث وجدت قيمة " ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٦٠) تساوي (٢,٠٠)، مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

تدريس وحدة الدراسة " جغرافية سكان العالم":

أ- **المجموعة الضابطة:** سار التدريس مع المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة المعتادة التي يتبعها المعلم مع طلابه، حيث كان المعلم يقوم بذكر عنوان الدرس، ويسرد الحقائق، والمفاهيم والتعميمات المتضمنة من خلال الإلقاء واستخدام الخرائط الجغرافية، وأحياناً طريقة المناقشة.

ب- **المجموعة التجريبية:** قبل البدء في عملية التدريس تم مقابلة المعلم القائم بالتدريس للمجموعة التجريبية بهدف تدريبه على كيفية تدريس الوحدة المطورة في ضوء نموذج نيدهام البنائي، وتم تزويده بالوحدة المطورة ورسم تخطيطي لخطوات النموذج، ودليل إرشادي، وأُظهر له الفرق بين مراحل النموذج، وتم التأكيد على أنه هناك بعض المعلومات المضافة للوحدة فيما يتعلق بالتنوع الثقافي، بالإضافة إلى إعادة صياغتها وفق نموذج نيدهام البنائي، وأن وقت التجربة محدد ومطابق للوائح التي وضعتها وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، وتم تدريس موضوعات الوحدة في حجرة الدراسة

وغرفة مناهل المعرفة، وتوفير الأدوات التقنية (لاب توب متصل بالإنترنت – جهاز داتا شو – أقلام –– خرائط جغرافية – انفوجرافك جغرافي – أفلام تعليمية مرتبطة بالوحدة عن سكان العالم وعاداتهم وتقاليدهم ودياناتهم).

ت- **القياس البعدي:** بعد الانتهاء من تدريس وحدة " جغرافية سكان العالم" للمجموعتين التجريبية والضابطة تم تطبيق اختبار عمق المعرفة الجغرافية، ومقياس قيم التنوع الثقافي على طلاب المجموعتين، وذلك يومي الأحد والثلاثاء ٢٩ – ٣١ / ١٢/ ٢٠١٩م.

اختبار فروض الدراسة وتحليل وتفسير النتائج:

١- اختبار الفرض الأول للدراسة الذي نص على:

" يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة الجغرافية ". ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة الجغرافية ولكل مستوى من المستويات المكونة له، ثم استخدام اختبار " ت" لمتوسطين غير مرتبطين ن١= ن٢ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة الجغرافية

البيان / المستوى	التجريبية (١/٣)			الضابطة (٣/٣)			درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع				
الاستدعاء	٣٢	٢٣,٧	٢,٣	٣٢	١٨,٧	٣,٠	٦٠	٢,٠٠	٧,٤٥	دالة عند مستوي ٠,٠٥
تطبيق المفاهيم والمهارات		٢٧,٧	٣,٤		١٩,١	٤,٧			٨,٣٩	
التفكير الاستراتيجي		٢٣,٢	٢,١		١٦,٩	٣,٤			٨,٨٠	
التفكير الممتد		١٨,٢	٢,٣		١٢,٦	٣,٣			٧,٧٠	
الاختبار ككل		٩٢,٧	٧,٥		٦٧,٣	٩,٧			١١,٧٤	

****– قيمة ت الجدولية (٠,٠٥، ٦٠) = ٢,٠٠**

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة الجغرافية، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة لمستويات الاختبار والاختبار ككل على الترتيب (٧,٤٥ – ٨,٣٩ – ٨,٨٠ – ٧,٧٠ – ١١,٧٤) وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠٥)، حيث وجدت قيمة " ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٦٠) تساوي (٢,٠٠)، مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة الجغرافية، وبالتالي قبول الفرض الأول من فروض الدراسة.

١. إجابة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي نص على:

ما فاعلية وحدة مطورة من مقرر الجغرافيا في ضوء نموذج "نيدهام البنائي " لتنمية عمق المعرفة الجغرافية لدي طلاب الصف الثالث الإعدادي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب فاعلية استخدام الوحدة المطورة في ضوء نموذج " نيدهام البنائي " لتنمية عمق المعرفة الجغرافية لدى طلاب المجموعة التجريبية باستخدام معادلة "بليك" للكسب المعدل، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٩) دلالة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية في اختبار عمق المعرفة الجغرافية

البيان / المكونات	النهاية العظمى (د)	المتوسط القبلي (س)	المتوسط البعدي (ص)	نسبة الكسب المعدل	الفاعلية
الاستدعاء	٢٧	١٠,٤	٢٣,٧	١,٣٠	كبيرة
تطبيق المفاهيم والمهارات	٣٣	١١,٤	٢٧,٧	١,٢٤	كبيرة
التفكير الاستراتيجي	٢٧	١٠,٩	٢٣,٢	١,٢٢	كبيرة
التفكير الممتد	٢١	٨,٨	١٨,٢	١,٢١	كبيرة
الاختبار ككل	١٠٨	٤١,٥	٩٢,٧	١,٢٤	كبيرة

يتبين من الجدول السابق أن نسب الكسب المعدل بالنسبة لكل مكون من مكونات اختبار عمق المعرفة الجغرافية والاختبار ككل تقع في المدى الذي حدده "بليك" (١,٢)، وهذا يدل على أن الوحدة المطورة في ضوء نموذج " نيدهام البنائي " لها درجة عالية من الفاعلية في تنمية عمق المعرفة الجغرافية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

يتضح من إجابة السؤال الثاني، ونتائج اختبار الفرض الأول أن الوحدة المطورة في ضوء نموذج " نيدهام البنائي أدت إلى تنمية عمق المعرفة الجغرافية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويمكن أن تُعزى النتيجة السابقة إلى أن نموذج نيدهام البنائي:

- قدم تهيئة للطلاب في صورة موقف أو مشكلة يصوغ من خلالها الطالب مجموعة من التنبؤات في ضوء تأمله للموقف مما يسهم في تنمية التفكير الممتد لديهم.

- ساهم في تقديم الجوانب التطبيقية للمهارات والمعارف والمفاهيم المكتشفة في مواقف وسياقات تعليمية جديدة، وذلك من خلال مرحلة تطبيق الأفكار كل ذلك ساعد في جعل التعلم ذا معني لدى الطلاب وقدرتهم على تطبيق المفاهيم والمهارات المختلفة في مواقف حياتية خارج بيئة الصف.

- ساهم من خلال خطوتي التوجيه وإعادة بناء الأفكار من طرح المواقف والمشكلات على الطلاب واكتشاف العلاقات بين أجزاء المشكلات المطروحة وإعطاء تفسيرات مقنعة واكتشاف الأخطاء وتصحيحها، مما ساهم في تنمية التفكير الاستراتيجي والممتد لدى الطلاب.

- وفر للطلاب فرصة للتعبير عن أفكارهم وتصوراتهم حول المفاهيم بحرية والمقارنة بين معلوماتهم السابقة عن المفهوم وما تعلموه في الدرس مما ساهم في اكتسابهم للمفاهيم بشكل صحيح دون أخطاء علمية وذلك من خلال مرحلة توليد الأفكار.

– ساهم في تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي والممتد من خلال مرحلة توليد الأفكار التي تعتمد على التنبؤ والتفكير في حلول للمشكلات الجغرافية المطروحة ومشاركة هذه الأفكار دون قيود أو وضع أحكام، ومرحلة التأمل التي من خلالها تتيح للطلاب التأمل في مشكلات إضافية وكيفية إيجاد الحلول لها وإعادة النظر في هذه المشكلات وحلولها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى فاعلية نموذج نيدهام البنائي في تنمية العديد من نواتج التعلم المختلفة ومنها: دراسة البعلي (٢٠١٤م)، ودراسة الأشقر (٢٠١٨م)، ودراسة حسين وعبد (٢٠١٨).

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات التي استخدمت متغيرات مستقلة مختلفة في تنمية عمق المعرفة ومنها: دراسة عمر (٢٠١٧م)، ودراسة فرج الله (٢٠١٨م)، ودراسة الباز (٢٠١٨)، دراسة سلام (٢٠١٩م). وتختلف هذه الدراسات عن البحث الحاليي في المرحلة التعليمية والمتغير المستقل.

٢- اختبار الفرض الثاني للدراسة، الذي نص على:

" يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس قيم التنوع الثقافي". ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس قيم التنوع الثقافي، ثم استخدام اختبار " ت" لمتوسطين غير مرتبطين ن١=

ن٢ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قيم التنوع الثقافي

البيان / المستوى	التجريبية (١/٣)			الضابطة (٣/٣)			درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع				
نبذ التعصب	٣٢	٢١,٣	٢,٤	٣٢	١٦,٤	٣,٦	٦٠	٢,٠٠	٦,٣٨	دالة عند مستوي ٠,٠٥
قبول الاختلاف والتعايش مع الآخر		٢١,٧	١,٤		١٦,٢	٤,٠			٧,٣٩	
التكامل الثقافي		١٩,٤	١,٦		١٣,٨	٢,٣			١١,٠٨	
التسامح		١٩,١	١,٥		١٥,٥	١,٩			٨,١٦	
المقياس ككل		٨١,٤	٥,٢		٦١,٩	٥,٢			١٤,٩٨	

****– قيمة ت الجدولية (٠,٠٥، ٦٠) = ٢,٠٠**

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قيم التنوع الثقافي، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة لأبعاد المقياس والمقياس ككل على الترتيب (٦,٣٨ – ٧,٣٩ – ١١,٠٨ – ٨,١٦ – ١٤,٩٨) وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠٥)، حيث وجدت قيمة " ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٦٠) تساوي (٢,٠٠)، الأمر الذي يقود إلى: قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة.

٣- إجابة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الذي نص علي:

ما فاعلية وحدة مطورة من مقرر الجغرافيا في ضوء نموذج "نيدهام البنائي " لتنمية قيم التنوع الثقافي لدي طلاب الصف الثالث الإعدادي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب فاعلية استخدام الوحدة المطورة في ضوء نموذج " نيدهام البنائي " لتنمية قيم التنوع الثقافي لدى طلاب المجموعة التجريبية باستخدام معادلة "بليك" للكسب المعدل، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١١) دلالة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية في مقياس قيم التنوع الثقافي

البيان / المكونات	النهاية العظمى (د)	المتوسط القبلي (س)	المتوسط البعدي (ص)	نسبة الكسب المعدل	الفاعلية
نبذ التعصب	٢٤	٢١,٣	١١,١	١,٢١	كبيرة
قبول الاختلاف والتعايش مع الآخر	٢٤	٢١,٧	١١,٥	١,٢٥	كبيرة
التكامل الثقافي	٢١	١٩,٤	١٠,٩	١,٢٤	كبيرة
التسامح	٢١	١٩,١	١٠,٣	١,٢٤	كبيرة
المقياس ككل	٩٠	٨١,٤	٤٣,٧	١,٢٣	كبيرة

٤- يتبين من الجدول السابق أن نسب الكسب المعدل بالنسبة لكل بعد من أبعاد مقياس قيم التنوع الثقافي والمقياس ككل تقع في المدى الذي حدده "بليك" (١,٢)، وهذا يدل على أن الوحدة المطورة في ضوء نموذج " نيدهام البنائي " لها درجة عالية من الفاعلية في تنمية قيم التنوع الثقافي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

يتضح من إجابة السؤال الثالث، ونتائج اختبار الفرض الثاني أن الوحدة المطورة في ضوء نموذج " نيدهام البنائي أدت إلى تنمية قيم التنوع الثقافي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويمكن أن تُعزى النتيجة السابقة إلى:

- أسهم المناخ العلمي الذي وفره نموذج نيدهام البنائي القائم على الحوار، وتقبل الرأي الآخر في تنمية قيمهم الثقافية من حيث تقبل الآخرين ونبذ التعصب وانتشار قيم التسامح فيما بينهم.
- تضمين الوحدة المطورة العديد من المعلومات حول ثقافات سكان القارات الست وعاداتهم ودياناتهم والعلاقات التي تحكم هذه الشعوب والأعراق المختلفة ساهم في تنمية قيم التنوع الثقافي لديهم.
- الأنشطة التعليمية المتنوعة ساعدت على تنمية قيم التنوع الثقافي لدى الطلاب، ولاسيما هذه الأنشطة التي تحدث الطلاب على استخدام أكثر من قيمة من قيم التنوع الثقافي.
- تقديم الخبرة التعليمية بصورة تسمح للطلاب بالتحليل والتركيب والتصور والتعبير عن الآراء وقبول الاختلافات بينهم ووضعهم في مواقف حقيقية تتطلب منهم تطبيق ما تعلموه عن طريق إعمال العقل، والتفكير في الموقف قبل إصدار الأحكام ساهم في تنمية قيم التنوع الثقافي لديهم.
- التفكير التوليدي المتضمن في نموذج نيدهام البنائي كان عاملًا أساسيًا في تنمية وعي الطلاب بقيم التنوع الثقافي والامتثال لقيمه وزودهم بمجموعة

من القدرات التي من ضمنها التعامل مع الآخر وتقبلهم والتسامح معهم وخاصة المختلفين عنهم في الاتجاهات والميول والثقافة العامة.

- التقويم الذي تم خلال طرح قضايا، ومشكلات متعلقة بقيم التنوع الثقافي واجهت الطلاب في حياتهم اليومية من خلال طرح مجموعة من البدائل، واختيار أفضلها للوصول إلى أفضل النتائج أدى إلى تنمية قيم التنوع الثقافي لديهم.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات التي استهدفت تنمية قيم التنوع الثقافي في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية عامة، والجغرافيا منها بخاصة باستخدام برامج مقترحة واستراتيجيات ونماذج تدريس حديثة مثل: دراسة لبنى إبراهيم (٢٠١٤م)، ودراسة أحمد (٢٠١٩م) بيد أنه يختلف عنها في أنه قام بتطوير وحدة في ضوء نموذج نيدهام البنائي.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تم تقديم مجموعة من التوصيات هي كما يلي:

١. تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على التدريس باستخدام نموذج نيدهام البنائي لتنمية مستويات عمق المعرفة وقيم التنوع الثقافي.

٢. إعداد وحدات تعليمية باستخدام نموذج نيدهام البنائي من شأنها أن تسهم في تنمية قيم التنوع الثقافي لدى الطلاب.

٣. ضرورة تركيز معلمو الجغرافيا بالمرحلة الاعدادية على استخدام الاستراتيجيات التدريسية التي تساعد الطالب على تمثل قيم التنوع الثقافي، وإثرها في الحوار والتسامح والتعايش مع الغير.

٤. الاهتمام بتطوير محتوى الجغرافيا من خلال استخدام استراتيجيات التدريس التي تحفز النشاط والمشاركة والابتكار في تحليل المعلومات الجغرافية وتركيبها وتقويمها واتخاذ القرارات بشأنها.

٥. ضرورة الاهتمام بتطوير مقررات الجغرافيا في مراحل التعليم العام بحيث تساعد على تنمية قيم التنوع الثقافي لدى المتعلّمين، لما لها من أهمية في تحقيق التوافق بين المجتمعات.

مقترحات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليه البحث الحالي تم تقديم مجموعة من المقترحات البحثية هي كما يلي:

١. تطوير منهج جغرافية التنمية بالمرحلة الثانوية في ضوء قيم التنوع الثقافي وفاعليته في تنمية قيم التسامح وقبول الآخر لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

٢. فاعلية وحدة مقترحة في مقرر الدراسات الاجتماعية في ضوء قيم التنوع الثقافي لتنمية مهارات الاتصال الاجتماعي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي.

٣. تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية في ضوء قيم التنوع الثقافي.

٤. فاعلية وحدة مقترحة قائمة على قيم التنوع الثقافي في تنمية قيم التسامح والتعايش مع الآخر لدى طلاب المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية.

مراجع البحث:

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، لبنى نبيل عبدالحفيظ .(٢٠١٤). برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على نشاط المخ لتنمية التفكير المنظومي وبعض قيم التنوع الثقافي بالمرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

أبوشامة، محمد رشدي. (٢٠١٧). فاعلية نموذج نيدهام البنائي في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملي وبعض أبعاد الحس العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء. المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج٢٠، ع٥، ٩٩ -١٥٦.

أحمد، سامية جمال حسين. (٢٠٢٠). أثر استراتيجية المكعب في تدريس العلوم على تنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير الجمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بسوهاج، العدد (٧٥)، ١٣٨٣-١٤١٤.

أحمد، محمود جابر حسن. (٢٠١٧). فاعلية مقرر مقترح في الجغرافية الثقافية في تنمية مهارات التفكير الناقد وقيم التعايش مع الآخر لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية. المؤتمر الدولي للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: التسامح وقبول الآخر: الجمعية التربوية لدراسات الاجتماعية، مج١، ٤٢٢ -٤٧٧.

أحمد، هشام عاطف. (٢٠١٦م). التنوع الثقافي في منهج التاريخ وتأثيره على بعض القيم لدي معلمي وتلاميذ الصف الثاني الإعدادي " بحث إجرائي". دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٦-٤٧.

اسماعيل، سماح محمد إبراهيم. (٢٠١٦). استخدام نموذج استقلالية المتعلم في تدريس الفلسفة لتنمية أبعاد التنظيم الذاتي وقيم التعايش مع الآخر لدى طلاب المرحلة

الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس –كلية التربية – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع٢١١، ٧٩ –١٣٨.

الأشقر، سماح فاروق المرسي. (٢٠١٨). استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم لتنمية الفكر التحليلي وتقدير الذات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط –كلية التربية، مج٣٤، ع٣، ٤٧ –٨٨.

الأشقر، سماح فاروق المرسي. (٢٠١٨). استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم لتنمية الفكر التحليلي وتقدير الذات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط –كلية التربية، مج٣٤، ع٣، ٤٧ –٨٨.

بركات، أحمد السيد. (٢٠٠٦). فعالية المدخل البصري المكاني في تنمية بعض أبعاد القدرة المكانية والتحصيل لتلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة كلية البنات، جامعة عين شمس.

البعلي، إبراهيم عبدالعزيز محمد. "فعالية استخدام نموذج نيدهام البنائي في تنمية مهارات اتخاذ القرار و التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية." دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب ع٤٧, ج٣: ١٣ – ٣٦.

البوريني، عمر. (٢٠١١). التسامح ونبذ العنف والتعصب. متاح على .http://www wasatyea.net/ar/content تاريخ الزيارة (٢١–٥–٢٠٢٠).

تمساح، ابتسام على ابراهيم. (٢٠٢٠). فاعلية تنظيم محتوى وحدة في العلوم وفق نموذج VARK في تنمية مستويات عمق المعرفة (DOK) والتصور الخيالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي أنماط التعلم المختلفة. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ع(٧٤)، يونيو، ١٢٢١–١٢٧٦

التويجري، عبد العزيز بن عثمان. (٢٠٠٢). العولمة والحياة الثقافية في العالم الإسلامي. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

الجندي، أمنية السيد وأحمد، نعيمة حسن. (٢٠٠٤). دراسة التفاعل بين بعض أساليب التعلم والسقالات التعليمية في تنمية التحصيل والتفكير التوليدي والاتجاه نحو العلوم لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي. المؤتمر العلمي السادس عشر – تكوين المعلم، جامعة عين شمس –الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

الحجيلان، ناصر. (٢٠٠٨). التكامل الثقافي في المجتمع. جريدة الرياض، عدد١٤٥٥٤، متاح على http://www.alriyadh.com/338345 (تاريخ الزيارة ٢٥-٨-٢٠٢٠).

حميدة، أماني مصطفى السيد. (٢٠١٧). برنامج مقترح في التاريخ لتنمية قيم التسامح وقبول الآخر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المؤتمر الدولي للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: التسامح وقبول الآخر: الجمعية التربوية لدراسات الاجتماعية، مج٢، القاهرة: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية بالتعاون مع جامعة عين شمس، ١٠٩٨ -١١٦٠.

خضر، لطيفة إبراهيم. (٢٠٠٩). هويتنا إلى أين. القاهرة: عالم الكتب

الرشدان، عبدالله .(٢٠١٦). التكامل الثقافي. متاح على https://almerja.com/ reading. php? Idm =54290 (تاريخ الزيارة ٢٠-٩-٢٠٢٠).

سعيد، هبة الله حلمي عبدالفتاح. (٢٠١٧). تطوير منهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد التربية الكونية لتنمية قيم التسامح والتعايش مع الآخر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر الدولي للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: التسامح وقبول الآخر: الجمعية التربوية لدراسات الاجتماعية، مج٢، القاهرة: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية بالتعاون مع جامعة عين شمس، ٧٦٨ -٨٠٣.

سلام، باسم صبري محمد. (٢٠١٩). تأثير التعلم الخبراتي في الجغرافيا على تنمية عمق المعرفة الجغرافية والدافعية العقلية لدي طلاب المرحلة الثانوية. كلية التربية، جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية، مج٣٥، ع١٨٩،٥-٢٣٣.

شحات، محمد على أحمد. (٢٠١٩). أثر استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم على المفاهيم وعمليات العلم الأساسية لدى التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة للتعلم بالصف الرابع الابتدائي. مجلة العلوم التربوية: جامعة جنوب الوادي –كلية التربية بقنا، ع٣٨، ٤٨٥ –٥٥١.
شحات، محمد على أحمد. (٢٠١٩). أثر استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم على المفاهيم وعمليات العلم الأساسية لدى التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة للتعلم بالصف الرابع الابتدائي. مجلة العلوم التربوية: جامعة جنوب الوادي –كلية التربية بقنا، ع٣٨، ٤٨٥ –٥٥١.
الشربيني، فوزي عبدالسلام إبراهيم، والطناوي، عفت مصطفى. (٢٠١٧). تدويل الجامعات لتعزيز التسامح والتعايش مع الآخر. المؤتمر الدولي للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: التسامح وقبول الآخر: الجمعية التربوية لدراسات الاجتماعية، مج١، القاهرة: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية بالتعاون مع جامعة عين شمس، ١ –٣٥.

عز الدين، سعاد. (٢٠١٦م). دمج التعددية الثقافية في مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية لتعزيز الهوية الوطنية "رؤية مستقبلية"، دار الجامعيين للطباعة والتجليد: القاهرة.

عزام، محمد رمضان. (٢٠١٨). فعالية استخدام استراتيجية عظم السمك في تدريس البيولوجي لتدريس الصف الثاني الثانوي في تنمية عمق المعرفة البيولوجية ومهارات التفكير البصري. المجلة المصرية للتربية العلمية، ع٢١ (٩)، ١٤٦. –١٠٩.

عصفور، جابر أحمد. (٢٠٠٨). نحو ثقافة مغايرة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عمر، عاصم محمد إبراهيم. (٢٠١٧). أثر تدريس العلوم باستخدام وحدات التعلم الرقمية في تنمية مستويات عمق المعرفة العلمية والثقة بالقدرة على تعلم العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. المجلة التربوية. جامعة الكويت، مج٣٢، ع٤، ص ٢–٣٠.

غنيمات، إسلام (٢٠١٩). ما هو التنوع الثقافي. متاح على https://mawdoo3.com/%D9 (تاريخ الزيارة ٣-٧-٢٠٢٠).

فرج الله، وليد محمد خليفة. (٢٠١٨). أثر استخدام بنك أسئلة الكترونى فى تدريس الجغرافيا على تنمية الأعماق المعرفية وخفض قلق الاختبار لدى الطالبات منخفضات التحصيل بقسم الجغرافيا. مجلة العلوم التربوية: جامعة جنوب الوادي – كلية التربية بقنا، ع٣٥، ٤٥١ -٤٩٥.

فرج، إلهام عبد الحميد وسيد، إيمان مصطفي موسى وتمام، شادية عبد الحليم. (٢٠١٧). منهج الفلسفة في ضوء التعددية الثقافية للتنمية لتنمية قيم التسامح لدى طلاب المرحلة الثانوية (تصور مقترح). العلوم التربوية، متطلبات بحثية، يوليو.

فرج، إلهام عبد الحميد. (٢٠٠٦). برنامج مقترح لتنمية قيم التعايش مع الآخر لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء ميثاق حقوق الطفل. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ١١٦.

فهمي، نوال عبد الفتاح. (٢٠٠٨). أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الخامس الابتدائي في مادة العلوم، مجلة التربية العلمية الجمعية المصرية التربية العلمية، ١١.

فوزي، عمارة (٢٠١٥). التنوع الثقافي كمصدر خلاق للإبداع. المؤتمر الدولي الثامن: التنوع الثقافي، طرابلس، ٢١ – ٢٣ مايو، ١ – ١٩.

الفيل، حلمي محمد. (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو SBL)) في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، ٣٣ (٢)، ٢-٦٦.

لطف الله، نادية سمعان (٢٠٠٦). أثر استخدام التقويم الأصيل في تركيب البنية المعرفية وتنمية الفهم العميق ومفهوم الذات لدى معلم العلوم أثناء اعداده. المؤتمر العلمي

العاشر، الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي تحديات العصر ورؤى المستقبل، الجمعية المصرية للتربية العلمية (٢) ٥٩٥-٦٤٠

لطيفة بنت عايد بن عياد الشمري .(٢٠١٨). "برنامج تدريسى قائم على الدمج بين نموذج نيدهام البنائى والتعلم المنظم ذاتيا وفاعليته فى تنمية المفاهيم الفيزيائية ونزاعات التفكير الابتكارى لدى طالبات الصف الأول الثانوى" رسالة دكتوراه. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

مجاهد، فايزة أحمد الحسيني. (٢٠١٧). قيم التسامح والتعايش مع الآخر في المناهج الدراسية الجامعية وما قبل الجامعية رؤية مقترحة في ضوء بعض التجارب العالمية. المؤتمر الدولي للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: التسامح وقبول الآخر: الجمعية التربوية لدراسات الاجتماعية، مج١، القاهرة: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية بالتعاون مع جامعة عين شمس، ١٠٩ -١٣٨.

محفوظ، محمد .(٢٠١٩). التنوع الاجتماعي والحقوق الثقافية. متاح على https://m.annabaa.org/ arabic/authorsarticles/20842 (تاريخ الزيارة ٢٠-٨-٢٠٢٠).

محمد، إيهاب السيد شحاتة. (٢٠١٩). وحدة مقترحة في الرياضيات قائمة على المنطق الفازي Fuzzy Logic لتنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الجامعية. مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج٢٢، ع١١، ٦ -٤٨.

محمود، كريمة عبد اللاه. (٢٠٢٠). استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم لتنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير عالي الرتبة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية، ع٧٦، ١٠٤٧ -١١٢٥.

المشيفري، سالم بن محمد بن سالم. (٢٠١٠). قيم التسامح والحوار والتنوع الثقافي في المناهج الدراسية العمانية. رسالة التربية: وزارة التربية والتعليم، ع ٣٠، ١١٤ – ١٢٣.

معبد، علي كمال علي والحنان، طاهر محمود محمد. (٢٠١٣). تطوير منهج التاريخ للصف الثالث الإعدادي فى ضوء متغيرات ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١ م لتنمية قيم التسامح ومهارات التعايش مع الآخر. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع٥١، ٩١ -١٢٧.

المعصبي، عبد الملك منصور. (٢٠٠٤) . إدارة التنوع الثقافي: من الاحتفاظ إلى التزكية. ورقة مقدمة لندوة التنوع الثقافي والحداثة: حوار بين الأقاليم، اليونسكو، باريس. متاح عبر شبكة الانترنت: متاح على https://abdulmalikmansour.com/ar/ (تاريخ الزيارة ٢٠-٨-٢٠٢٠).

ناجي، علاء محمد. (٢٠١٧). ثقافة التسامح ودورها في تقوية العلاقات الاجتماعية. متاح على http://fcdrs.com/social/987 (تاريخ الزيارة ١٩-٨-٢٠٢٠).

يونس، إدريس سلطان صالح. (٢٠٠٨). مفاهيم البعد العالمي في مناهج الجغرافيا للمرحلة الإعدادية، المؤتمر الدولي الأول لجامعة المنيا، حوار الحضارات: قنوات الاتصال بين الشعوب.

يونس، إدريس سلطان صالح. (٢٠١٠م)." فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللاصفية في الجغرافيا في تنمية العقلية الكونية والاتجاه نحو التنوع الثقافي لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي"، كلية التربية، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع١٥٩، ١٤٦- ١٨٢.

يونس، إدريس سلطان صالح. (٢٠١٦م)." فاعلية وحدة مقترحة في الجغرافيا لتنمية أبعاد الوعي بالخصائص الثقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي". دراسات عربية في التنمية وعلم النفس، ع٧٤، ١٧٣-١٩٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adam, E (2011). Items Writers Understand Depth of Knowledge. Educational Assessment, 16(4), 185-206.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2007a). Multicultural education: issues and perspectives. 4th ed: John Wiley.

Betancourt, I. .(2017). Integrating Cognitive Rigor with Webb's Depth of Knowledge. Available at : https://edulastic. com/ blog/ depth- of-knowledge/.

Forrest, J& Dunn, K. (2010). Attitudes to multicultural values in Diverses spaces in austuralia immigrant cities, Sydney and Melbourne. Space & polity, vol (14), no(1), 81-103.

Geographical Association .(2019). Progression and expectations in geography. Available at: https://www.geography.org.uk/ Progression- and-Expectations-in-Geography.

Hart ,A (2016). Depth of Knowledge and Tiered Questioning Techniques in Physical Education. Retrieved Dec 29, 2018, from: https://openphysed.org/wp-content/uploads/2016/06/NYC-June2016-Handout-DOK-Qs.pdf.

Hashim, M. & Kasbolah, M. (2012),Application of Needham's Five Phase Constructivism Model in (Civil, Electrical and Mechanical) Engineering Subject at Technical Secondary School. Journal of Education and Learning . Vol. 1, No. 1, PP.117-128.

Holmes, S. R.,(2011). "Teacher Preparedness for Teaching and Assessing Depth of Knowledge" (2011.(Dissertations. 448.https://aquila.usm .edu/dissertations/448

Iwal, Y. (2013). Multicultural Children's Literature and Teacher candidates' Awareness and Attitudes Toward Cultural Diversity . International Electronic Journal of Elementary Education, 5(2), 185-198.

Jackson. T (2010). Teacher Depth of Knowledge as a Predictor of Student Achievement in the Middle Grades (Ph.D .(dissertation, university of Southern Mississippi.

Jennifer Elkins, (2007). Depth of Knowledge in the 21 st century southeast education network, Issue (18), 55-62.

Johnson, Ken (2000). Thinking, Learning, Teaching Geography. University Science News, 16 (21), May. available at: http //scienceUniverse .edu .au/newsletter/vol11/johnson.html.

Karin, H. (2013). Guide for Using Webb Depth of Knowledge with Common Core State Standards. Common Core Institute.

Kim, Y, H.(2013). Multicultural Education in Social Studies Textbooks in South Korean and The United States: A Comparative analysis, Phd Unpublished Thesis, university of Washington

Marie, C.(2012). Assessment Guide for Educators, LINCS, national leadership initiative of the U.S. Department of Education, Office of Career, Technical, and Adult Education.

Mohamad, S(2012):The Instructional Material Blended With Needham 5 Phases Strategy in Teaching Visual Art Education, Education and Educational Technology, Advances in Intelligent and Soft Computing, V108.

Needham, R&Hill,p.(1987):Teaching Strategies For Developing Understanding in Science. UK. Leeds: University of Leeds.

Newton .L. (2005). Teaching for Understanding -What it is and How to do it. London New York. Rutledge Falmer. 107. In NASA Educational Resources USA American.

Ryan, p. (2007). World cultural geography without maps, how can we find our way? An assessment of implemenating map use in senior high school world cultural geography classes, Omaha, Nebraska(ed595994).

UMAR, I. N. & MUSTAPA A. .(2007). The Effects of a Constructiviste Approach in a Web Environment on Surdents' Langage Learning. Internet Journal of e-Language Learning & Teaching, 4(2), pp. 26-37.

Webb, Norman L. (2009). Depth of Knowledge Guide, Career and Technical Education Definitions. University of Wisconsin Centre for Education Research.

* * *

توظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان (Kagan) في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

د. أبوبكر عبد الله علي شعيب
قسم الإعداد اللغوي – معهد تعليم اللغة العربية
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

توظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان (Kagan) في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

د. أبوبكر عبد الله علي شعيب
قسم الإعداد اللغوي– معهد تعليم اللغة العربية
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

تاريخ تقديم البحث: ٢٤/ ١/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث:١٧/ ٣/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

استهدف البحث التّحقق من أثر توظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تنمية تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وتكونت عيّنة البحث من (٦٤) طالباً من طلاب المستوى الثاني ببرنامج الإعداد اللغوي، تمَّ اختيارُهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق هذا الهدف أعدّ الباحث اختبارا لقياس تحصيل المفاهيم الإملائية، كما أعدّ اختبارا لقياس مهارات الكتابة الإملائية، وأعدّ برنامجاً مقترحاً قائماً على توظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تعليم الإملاء طبّقه على عينة البحث، وأظهرت نتائج الدراسة وجودَ فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لصالح القياس البعدي تُعزَى لتوظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان. وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث مجموعة التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيّة تراكيب كيجان – تحصيل المفاهيم الإملائية – مهارات الكتابة الإملائية – متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

Utilizing the Kagan Structures Strategy in Acquiring Orthographic Concepts and Developing Orthographic Writing Skills among Non-Native Learners of the Arabic Language

Dr. Abu Bakr Abdalla Ali Shoaib.
Institute of Arabic Language Teaching
Islamic University of Al Madinah Al Munawwara

Abstract:

The research aimed to investigate the effect of utilizing the Kagan Structures strategy on developing orthographic concepts and writing skills among non-native learners of the Arabic language. The research sample consisted of (64) students from the second level of the language preparation program, who were randomly selected. To achieve this goal, the researcher prepared a test to evaluate the orthographic concepts, a test to evaluate orthographic skills, a proposed program based on utilizing Kagan structures strategy in teaching orthography, and applied them to the research sample. The results of the study showed that the presence of statistically significant differences between the experimental and control groups in the pre and post-tests for evaluating the orthographic concepts and orthographic skills in favour of the experimental group, and statistically significant differences between the pre and post-tests for evaluating the orthographic concepts and orthographic skills of the students in the experimental group in favour of the post-tests due to the utilization of the Kagan structures strategy. In light of these results, the researcher proposed some recommendations and suggestions.

key words: Kagan Structures strategy / acquiring orthographic concepts/ orthographic writing skills / non-native learners of the Arabic language.

المقدمة:

تأتي أهمية الكتابة من كونها مهارة أساسية من مهارات اللغة، وهدفاً من أهداف تعليم اللغة الأجنبية، والكتابة تعتبر سجل الإنسان وتاريخه، فهي مفخرة من مفاخر العقل الإنساني التي حفظت لنا تراث الإنسان وحضارته، فهي إضافة إلى كونها وسيلة الاتصال للتعبير عن الفكر والنفس هي وثيقة ثابتة حفظت تاريخ الحضارات.

ولعل الكتابة أكثر مهارات اللغة الأربع تعقيداً؛ لأنها تستحوذ على درجة معينة من الجسم وحركته، وتتطلب من مقدرات معرفية وأدائية ليتمكن متعلمو اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من مهارتها. ليس هذا فحسب، بل إن الكتابة تعد وسيلة أساسية من وسائل دراسة اللَّغة، وترقية المهارات اللُّغويّة الأخرى.

والكتابة عملية عقلية منظمة تتم من خلال عدة عمليات متسلسلة في البناء وصولاً إلى نهاية العمليات الكتابية الست: (التخطيط الكتابي، الكتابة الأولى (المسودة)، معرفة ردة فعل القاري، عملية التنقيح، التقييم، الكتابة المتقدمة)، وبانتهاء العمليات تكون المادة الكتابية صالحة للقراءة والنشر (عاشور ومقدادي، ٢٠٠٥: ٢٠٥).

وللكتابة علاقة تأثير وتأثر بالمهارات اللُّغويّة الأخرى، حيث تسهم في تعميق وتجويدها كالحديث، والقراءة والاستماع أيضاً، باعتبار أن كتابة الإملاء نوعاً من أنواع التدريب على الاستماع، علاوة على ذلك فإن تركيز الانتباه على شكل الكلمات، والعبارات، تساعد الكتابة الدَّارسين على

التمييز، وبناء القدرة على تذكّر الأشكال الكتابيّة وعلاقاتها مما يسهِّل عملية القراءة (الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣: ٢٠٠).

وللكتابة أنواع مختلفة منها الخط بنوعيه (النسخ والرقعة)، ومنها الإملاء بأنواعه: المنقول، والمنظور، والاختباري ومنها التعبير بأنواعه: المقيد، والموجه، والحر، ولكل من هذه الأنواع أساليب تدريس مختلفة، ويستخدم المتعلم أكثر من حاسة في تعليم الإملاء، لتنطبع صور الكلمات في النص، ويصبح عنده مهارة في كتابة الكلمات بالشكل الصحيح (طعيمة، ٢٠٠٢: ٥٢).

ومن هنا فإن الإملاء يعد مهارة فرعية من مهارة الكتابة الكلية، وهو من الأسس المهمة في التعبير الكتابي، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية (البجة، ٢٠٠٠: ٤٣١).

والإملاء هو تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة (الحروف) على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة؛ وذلك لاستقامة اللفظ، وظهور المعنى المراد، بمعنى آخر القدرة على الرسم الصحيح للكلمات، والكتابة الصحيحة، تكتسب بالتدريب والمراس المنظم، ورؤية الكلمات الصحيحة، والانتباه إلى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة (شحاتة، ١٩٩٦: ٣٢٧؛ إبراهيم، ١٩٩٥، ١٩٣).

تأتي أهمية الإملاء في كونه وسيلة أساسية في رسم الحروف رسمًا صحيحًا خاليًا من الأخطاء، وفقًا للقواعد الصحيحة والحدود المتعارف عليها في الكتابة، وبهذا يتحقق الفهم والإفهام بمستوى مقروئية المادة المكتوبة؛ فالكتابة

السليمة الخالية من الأخطاء ترفع من قيمة صاحبها في نظر القارئ، في حين أن الكتابة المشتملة على الأخطاء تشين صاحبها في نظر القارئ مهما كانت قيمته الأدبية ومستواه.

وتعليم الإملاء ليس هدفا في حد ذاته، وإنما هو وسيلة لصحة الكتابة من الخطأ، فالهدف من تعليمه يتجلى في إعانة المتعلم على الكتابة الصحيحة، والخط الحسن، والنظافة والترتيب ووضع علامات الترقيم، وفهم المعنى، إذ إن الكتابة الكلمة الصحيحة أثر في فهم المعنى، وفي إفهام الآخرين (عبد الله، ٢٠٠٥: ٥٩).

وللإملاء مهارات ينبغي لمتعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى معرفتها ومن ثم إتقانها أدائيّا ومن هذه المهارات استخدام علامات الترقيم الأساسية، وكذلك الفرق كتابة بين همزتي الوصل والقطع، والحروف التي تنطق ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تنطق. والتمييز كتابة بين النون والتنوين وغيرها من المهارات.

ولأهمية الإملاء فقد استهدفت دراسات كثيرة تنمية مهاراته مثل: دراسة الجوجو (٢٠٠٣) التي هدفت إلى تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة، أما دراسة الحربي (١٤٣٦هـ) ودراسة العوفي (١٤٣٥هـ) فهدفتا إلى تنمية مهارات الإملاء لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ودراسة خصاونة والعتيبي (٢٠١٩) فهدفت إلى تنمية بعض المفاهيم الإملائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، ودراسة حافظ الدين (١٤٤١هـ) هدفت إلى قياس أثر برنامج قائم على الأنشطة

اللغوية في تنمية مهارات الإملاء لدى طلاب المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

غير أن تعليم الإملاء لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يواجه مشكلات أعمق من التي يواجهها متعلمو اللغة العربية للناطقين بها؛ حيث يصعب على كثير من هؤلاء الطلاب معرفة المفاهيم الإملائية والتفريق بين بعضها مثل التاء المربوطة والتاء المبسوطة (المفتوحة) مثلا؛ مما يتطلب محاولات جادة لحل هذه المشكلات وتذليل تلك الصعوبات.

ومن ثم أوصت دراسة (خصاونة: ٢٠١٢) بضرورة الاهتمام بالمفاهيم الإملائية وإعطاء الظواهر الإملائية ما تستحقه من الاهتمام في منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة من حيث الأهداف والمحتوى والوسائل وطرائق التدريس والتقويم.

وعلى الرغم من أهمية تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى إلا أن هناك عدة أمور أوضحت أن هناك قصورا في هذا الجانب خاصة فيما يتعلق بإستراتيجيات التعليم التقليدي من قبل المعلمين التي تفتقر إلى مستوى عالٍ من المشاركة النشطة، وتخلق بيئة تعليمية أقل تشويقا، وغالبًا ما تفشل في إنشاء سياق تواصل فعال لاكتساب اللغة الطبيعية (Kagan, 2020).

الأمر الذي يتطلب البحث عن إستراتيجيات تعليمية متنوعة للوصول تساعد على تعليم الطلاب بأساليب مختلفة، وتقوم على التعاون والمشاركة

وتسهم في خلق بيئة تعليمية تفاعلية جاذبة، مجموعة تيسر تحصيل المفاهيم الإملائية من جهة، وتنمي مهارات الكتابة الإملائية من جهة أخرى.

وتراكيب كيجان إستراتيجيات تعليمية مصممة لتعزيز التعاون والتواصل في الفصل الدراسي، وتعزيز ثقة الطلاب والحفاظ على اهتمامهم بالتفاعل في الفصل الدراسي، كما أنها توفر البيئة الاجتماعية المناسبة لاستخدام اللغة وتوفر للطلاب المزيد من الفرص لتلقي المدخلات والتفاعل في اللغة المستهدفة وممارسة الإنتاج اللغوي (Kagan, 2020).

ويحقق استخدام تراكيب كيجان مجموعة من الفوائد في العملية التعليمية أهمها: تنمية الخيال والابتكار عند الطلاب، وتقوية ذاكرتهم؛ وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، والتعاون واحترام حقوق الآخرين، واحترام القوانين والقواعد والالتزام بها، وتعزيز الانتماء للمجموعة. (ملاك: ٢٠١٩)

وقد أثبتت الدراسات فعالية إستراتيجية كيجان في تحصيل المواد الدراسية، مثل دراسة عريق (٢٠٠٩)، في مبحث الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمارات المتحدة، ودراسة فالح (٢٠١٩) في توليد المعلومات في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط ومهاراتهم، ودراسة غي (١٤٤٠هـ) في قواعد اللغة العربية لدى طلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

وعلى الرغم من أهمية الإملاء في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والدور الذي يمكن أن تلعبه إستراتيجية كيجان في تنمية تحصيل

المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية، فإنه لا توجد دراسة علمية ـ في حدود علم الباحث – استهدفت توظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى مما دعا الباحث إلى إجراء هذا البحث.

كما أن هناك عدد من الأسباب أدت للإحساس بمشكلة البحث منها: تدريس الباحث مقرر "دروس في الإملاء" للمستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة الذي اتضح له من خلاله أن كثيرا من الطلاب يعانون ضعفا في مهارات الكتابة الإملائية، كما أن لديهم ضعفا في تبيين المفاهيم الإملائية المختلفة.

بالإضافة إلى ذلك توصيات الدراسات التي تناولت المفاهيم الإملائية ومهارات الإملاء مثل: دراسة (خصاونة والعتيبي، ٢٠١٩) ودراسة (الجوجو، ٢٠٠٣) ودراسة (حافظ الدين، ١٤٤١هـ) حيث أوصت باستخدام استراتيجيات حديثة في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية، واستخدام تراكيب كيجان مثل: دراسة عريق (٢٠٠٩)، ودراسة فالح (٢٠١٩)، ودراسة غي (١٤٤٠هـ).

تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في ضعف في مهارات الكتابة الإملائية لدى الطلاب، وأيضا من ضعفهم في تحصيل المفاهيم الإملائية فقد رأى أن يتصدى لحل هذه المشكلة من خلال البحث في توظيف إستراتيجيّة تراكيب

كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما المفاهيم الإملائية اللازمة لدى اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني؟

٢. ما مهارات الكتابة الإملائية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني؟

٣. ما مكونات برنامج مقترح لتوظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٤. ما فاعلية استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

٥. ما فاعلية استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. تحديد المفاهيم الإملائية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني.

٢. تحديد مهارات الكتابة الإملائية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني.

٣. إعداد برنامج لتوظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٤. قياس مدى فاعلية استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٥. قياس مدى فاعلية استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

أهمية البحث:

تبلورت أهمية البحث الحالي في كونه من البحوث القلائل العربية التي اهتمت بتوظيف استراتيجية تراكيب كيجان في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بالإضافة إلى ذلك قد يسهم في:

١. تنمية تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية من خلال البرنامج المعد لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢. تقديم دليل إجرائي للمعلمين يتضمن مجموعة من إجراءات التدريس وفقا لإستراتيجية تراكيب كيجان لتحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية المهارات الإملائية.

٣. فتح آفاق للباحثين في تعرّف فعالية إستراتيجية تراكيب كيجان في تنمية مهارات اللغة العربية وعناصرها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

حدود البحث:

التزم البحث بالحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان لتحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية المقررة على طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- **الحدود المكانية:** معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠هـ – ١٤٤١هـ.
- **الحدود البشرية:** متعلمو المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مصطلحات البحث:

١. إستراتيجية كيجان:

عرفها كيجان (Kagan, 2009:1) بأنها: "إستراتيجيات تعليمية تدريبية تساعد المعلمين على تنظيم العملية التعليمية بما يتوافق مع طريقة عمل الدماغ وتطور كل الذكاءات لدى الطلاب، مهارات التفكير، والشخصية".

وتعرف إستراتيجية كيجان إجرائيا بأنها الإستراتيجية التي تستخدم لتنمية المفاهيم الإملائية ومهارات الكتابة الإملائية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتتألف من خمس تراكيب هي: اقرأ وسَجِّل من أنا؟، والضيف العزيز، والنصف الآخر، ومكعب الأسئلة، وأين الخطأ؟

٢. المفاهيم الإملائية:

اصطلاحًا: " مصطلح له دلالة لفظية كما يعرفونه على أنه تجريد للعناصر المشتركة بشيء لعدة مواقف أو حقائق" (أمبوسعيدي والبلوشي، ٢٠١١: ٨٦).

إجرائيا تُعرف بأنها ألفاظ محددة الدلالة التي وردت في مقرر دروس في الإملاء المقرر على طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة يساعد تحصيلها على الكتابة الصحيحة.

٣. مهارات الكتابة الإملائية:

تعرف مهارات الكتابة الإملائية بأنها القدرة على رسم الكلمات رسما صحيحا بسرعة ودقة خالية من الأخطاء الإملائية مع استخدام علامات الترقيم (خصاونة والعتيبي، ٢٠١٩).

وإجرائيا يقصد بها في البحث الحالي قدرة متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على رسم الكلمات رسما صحيحا بسرعة ودقة خالية من الأخطاء الإملائية.

الإطار النظري:

المفاهيم الإملائية:

تعدُّ المفاهيم قاعدة أساسية للتعلم والتعليم؛ فهي لبنة المعرفة، وقد تعدّدت التعريفات التي توضح معنى المفهوم، ولكنها اشتركت كلها في كونه مجموعة من الأشياء، أو الحوادث، أو العناصر، أو الفئات، التي تشترك معًا في خصائص عامة، ويشار لها باسم خاص، ويمكن القول إن المفهوم تصور عقلي، لأنه ناتج عن فكرة عامة ومجردة قابلة للتعميم، واستجابة موجهة لمجموعة من المثيرات، وهو يحتاج إلى عدة عمليات خاصة به مثل التمييز، والتحليل والتركيب والتعميم، والتجريد، وغيرها (دروزة، ٢٠٠٦: ٣٣).

وتطلق كلمة "المفهوم"، على مجموعة من الأشياء، أو الأحداث، أو الأفكار التي تشترك معًا في خصائص وصفات معينة، بمعنى أن المفهوم يشكل تصورًا ذهنيا عن مجموعة من الأشياء تحت مسمّى أو لفظ واحد، بناء على

الصفات المشتركة بينها، وتعدُّ المفاهيم من الأنماط المهمة والرئيسة في محتوي أي مادة دراسية..... وكذلك تقليل الحاجة إلى إعادة التعلّم من جديد عند التقدم في مراحل دراسية لاحقة، ومن الجدير بالذكر، أن المتعلّم لا يستطيع أن يحقق نجاحا وتطورًا علميًا، إلا إذا كان يملك عددًا كافيًا من المفاهيم والمبادئ (عسيري، ٢٠١٥: ٤٦)

أهمية تعلم المفاهيم:

يسعى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى تنمية قدرة الطلاب على التواصل من خلال الاستخدام الصحيح لفنونها اللغوية في سياقاتها الوظيفية بسهولة ويسر في مواقف الحياة المختلفة؛ فتنمو مهاراتهم العليا في التفكير من ناحية، ويتمكنون من التفاعل والاندماج في مجتمعاتهم من ناحية أخرى (أبوالدهب، ٢٠٢٠: ١٠١٥).

ويستند نجاح عملية التعلّم بشكل كبير، على امتلاك المتعلّم ثروة كبيرة من المفاهيم، لأنها تعدّ الركيزة الأساسية في تعلّم البنية المعرفية للمادة الدراسية وتعليمها، و تركّز على الأفكار الرئيسة في المحتوى، وكذلك فإن المفاهيم تساعد المتعلّم على تذكّر ما تعلّمه، وتقلل من النسيان، والحاجة إلى إعادة التعلّم، ويؤدي تعلّم المفاهيم إلى إكساب المتعلّم مهارات المقارنة، والاستنتاج، وإيجاد العلاقات، ويحتفظ بها المتعلم للاستفادة منها في الخبرات والمواقف التعليمية الجديدة، كما وتسهم المفاهيم في بناء مناهج دراسية متتابعة وتنظيمها، للمراحل التعليمية المختلفة (النعيمات، ٢٠٠٨: ٣٣).

والمفهوم لغةً: جاء في لسان العرب "معرفتك الشيء في القلب وفهمه فهْمًا وفهَمًا وفهامةً وفهمت الشيء عقلته وعرضته، وتفهم الكلام فَهِمَه شيئًا بعد شيء، ورجل فهم أي سريع الفهم (ابن منظور، ١٤١٤: ٤٥٩).

ويعرف المفهوم اصطلاحًا بأنه " مصطلح له دلالة لفظية كما يعرفونه على أنه تجريد للعناصر المشتركة بشيء لعدة مواقف أو حقائق (أمبوسعيدي، والبلوشي، ٢٠١١: ٨٦).

وما يقصد في هذا البحث المصطلحات المقررة على متعلمي المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وهي:((أَلْ) الشمسية، (أَلْ) القمرية، التنوين، التاء المربوطة، التاء المفتوحة (المبسوطة)، همزة الوصل، همزة القطع، النقطة، النقطتان، الفاصلة، الفاصلة المنقوطة، علامة الحذف، الشرطتان، الهلالان / القوسان، علامة التنصيص، علامة التأثر، علامة الاستفهام، الألف المتطرفة).

مهارات الكتابة الإملائية:

للغة العربية أنظمة متعددة، فلها نظامها الموزع توزيعاً لا يتعارض فيه صوت مع صوت، ولها نظامها التشكيلي الذي لا يتعارض فيه موقع مع موقع، ولها نظامها الصرفي الذي لا تتعارض فيه قاعدة مع قاعدة، ولها بعد ذلك نظامٌ للمقاطع، ونظامٌ للنبر، ونظامٌ للتنغيم، فكل نظام يؤدي دوره بالتعاون مع الآخر؛ ولما كانت بعض الحروف في الكتابة العربية تخضع في رسمها إلى عوامل محررة من التزام الصورة النطقية، فقد جدّت الحاجة إلى وضع

ضوابط عامة، تنظّم رسم الحروف في أوضاعها المختلفة، وهذه الضوابط هي التي نسميها قواعد الرسم الإملائي.

من هنا تتضح الحاجة إلى تدريب الطلاب غير الناطقين باللغة العربية على الممارسات اللغوية المتنوعة لفنون اللغة العربية التي يستخدمون فيها اللغة حديثاً واستماعاً قراءة وكتابة استخداماً ناجحاً في المواقف الحيوية الطبيعية داخل حجرة الدراسة وخارجها، وفق برنامج محدد قائم على تخطيط واضح ودقيق (أبوالدهب، ٢٠٢٠: ١٠١٥).

فالإملاء نظام لغوي محدد، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد، والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة، وهاء التأنيث وتاؤه، وعلامات الترقيم، وقلب الحركات الثلاث، واللام الشمسية والقمرية.

والإملاء فرع مهم من فروع اللّغة العربية، وهو من الأسس المهمة في التعبير الكتابي، كما أنه الوسيلة لصحة الكتابة من حيث الصورة الخطية، والخطأ الإملائي يشوه الكتابة، وقد يعوق فهم الجملة، ويكون سبباً في تحريف المعنى وعدم وضوح الفكرة (شحاتة والسمان، ٢٠١٢: ٦٥).

وللإملاء أهمية خاصة لدى متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى؛ حيث يكتسب فيها مهارات الكتابة الإملائية، ليبتعد عن الخطاء الإملائي الذي لا يرجع إلى عامل واحد، بل إلى عوامل متعددة ومتشابكة، منها ما يرجع للمعلم، ومنها ما يرجع للمتعلم، وأخرى ترجع إلى المنهج، ومنها ما يتصل بخصائص اللغة المكتوبة، وعوامل ترجع إلى طريقة التدريس.

كما أن هناك عوامل أخرى للأخطاء الإملائية تتمثل في: الطريقة السلبية لتدريس الإملاء، وضعف تفاعل الطلاب، وإهمال أسس التهجي السليم، وقلة التدريبات المصاحبة لكل درس، وعدم استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة، وعدم التدريب الكافي على المهارة الإملائية، والنقل الآلي للمتعلمين. كما أن عدم تمكن الكثير من المعلمين من التطبيق السليم للتقويم المستمر يؤدي إلى ضعف المتعلمين في مهارة الكتابة الإملائية وكثرة أخطائهم. وحتى يصل بمتعلميه إلى مستوى الإتقان بهذه المهارات، يجب النظر في طريقة التدريس المتبعة واختيار الأفضل، بحيث تتناسب مع قدرات كتعلميه (عواد، ٢٠١٢: ٢٢٢ – ٢٢٣).

مشكلات الإملاء وصعوبتها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

من المشكلات التي تواجه متعلمي اللّغة العربيّة الناطقين بغيرها، في أعمالهم الكتابية تتمثَّل في الآتي:

أ. **اختلاف الكتابة عن نطقها**، وقد تزاد الأحرف، وقد تنقص، مع أنّ الأصل في الرسم الإملائي أن يكون مُعبّراً تعبيراً دقيقاً عن أصوات الكلمة بدون زيادة أو نقصان، ولا خلل في ترتيب الحروف (صبري، ١٩٦٤: ١٥٤) في اللغة العربيّة يلاحظ زيادة بعض الحروف في بعض الكلمات ولا يُنطق بها، وتُحذف أحرف أخرى ينطق بها مثلاً (هذا، لكن، ذلك) وهذا يؤدي إلى الوقوع في الأخطاء، ويؤدي إلى صعوبات تواجه المبتدئين.

ب. **ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف،** مما يزيد من صعوبة الرسم الإملائي. وهذا يلزم الكاتب أن يكون عارفاً بالنحو والصرف، ليرجع الألفاظ إلى أصولها ويهتدي إلى وجه الصَّوّاب في كتابتها حتى يتفادى الوقوع في الخطأ (فضل الله، ١٩٩٥: ٣١) ومثلاً للصعوبات أيضاً، الألف اللَّينة، إذا وقعت ثالثة أصلها واو، رُسمت ألفاً كما في سماء، ودعاء، وإذا وقعت ثالثة وأصلها ياءٌ، رُسمت ياء كما في رمى وهدى، وإذا سُبقت بياءٍ، تُرسم ألفاً كما في دنيا ويحيا ويستثنى من ذلك الاسم يحى، فيرسم على القاعدة للتمييز بينه وبين الفعل. (وما) تُوصل بكلِّ إذا كانت تُعبِّر عن الزمان، وتصل بـ(ربّ) و(إنّ) إذا كانت كافّة، وتُفْصَلُ إذا كانت موصولة أو نكرة موصوفة.

ج. **الاختلاف في قواعد الإملاء:** لقد اختلفت الكتابة بين الشعوب والأفراد، وذلك لكثرة اختلاف العلماء في قواعد الإملاء، فالهمزة المتوسطة في كلمة (يقرؤون، يقرأون، يقرءون) رسمت على ثلاثة أوجه، وكلها رسم صائب.

* أثر القواعد الإملائية: أما عدم اضطراد بعض قواعد الإملاء أو الهجاء وخضوعها لقواعد تفصيلية، تصعب على الدارسين، مع وجودها في كتابات اللّغات المختلفة، وأخذ مجمع اللّغة العربيّة في تبسيط قواعد الإملاء، بادئاً بالهمزة في مختلف مواقعها، لما يلاقيه الدارسون من صعوبات في كتابتها (عيد، ١٩٤٧: ٢٧).

د. اختلاف صور الحرف باختلاف موضعه في الكلمة:

إنّ تعدد صور الحرف العربي في الكتابة العربيّة، يُربك الدارس خاصة إذا كان مبتدئاً في دراسة اللّغة العربيّة، إذ أنّه يجد أكثر من صورة للحرف الواحد، مما يزيد

من تعقيد الفهم للدارس، ويُصبح تقدم الدارس في تعلَّم الكتابة بطيئاً (عطية الله، ١٩٣٨: ٣١٨).

لاختلاف صور الحرف باختلاف موضعه في الكلمة، أثره، فيشكل ذلك صعوبات تربك الدارسين، لكن الحروف الثمانية والعشرين، لكل حرف صورة واحدة، عدا، العين والكاف – الهاء – الياء (ك – ك)، (هـ، هـا،ه)، (ي،ي)، غير أنّه إذا وصل الحرف بما قبله زيدت عليه حلية تزيّنه (عبد القادر، ١٩٣٨: ١٢١). مثل: (ء، عـ، ع) (م، مـ، م).

هـ. الإعجام:

ويعنى به تنقيط الحروف، يلاحظ أن نصف عدد حروف الهجاء مُعجّمة منقوطة؛ وأن عدد النقاط تختلف باختلاف الحروف المنقوطة، وأن وضع النقط تختلف باختلاف هذه الحروف، مما قد يشكّل صعوبة في تعلّم الكتابة العربيّة. إلا زيادة نقطة أو نقطتين أو ثلاثة فقط، أعلى أو أسفل الحرف، فإذا أضيفت إلى حرف من الحروف، صار من السهل جداً تمييزه كحرف جديد، فهذه طريقة مباشرة ومُيسَّرة في فهم الحروف وتمييزها وتعلُّمها (عطية الله، ١٩٣٨: ٢١٨).

و. الإعراب:

الاسم المعرب، يتغيّر شكل آخره بتغيير وَضَعه في الجملة، فيرفع، ويُنصب ويجرُّ، وكذلك الفعل المعرب، يرفع وينصب ويجزم، ويكون الإعراب مرّة بالحركات، وتارة بالحروف، وأحياناً بإثبات حرف "النون"، وأحياناً بالحذف مما يُغيّر صورة الكلمة التي تتأثر بعوامل إعرابها، والتنوين، خاصَّة تنوين الأسماء التي

تنتهي (بالألف والواو والياء) والأفعال المعتلَّة، وهذا يشكّل صعوبة جمَّة للدارسين، لأنه لم يعهدها من قبل.

ز. وصل الحروف وفصلها:

الكلمات العربيّة تتكون من حروف، يوصل بعضها، ويُفصل بعضها الآخر مثلا، ـر–د–ز) لا توصل في نهايتها، والدارسون لا علم لهم بما يوصل وما يفصل، لذلك يعانون عند كتابة هذه الحروف، ويرتبكون ويترددون بين الفصل والوصل بخلاف الكتابة في اللغات الأخرى، لا توجد فيها هذه الخصائص، مما يشكّل عقبة لدارسي اللغة العربيّة وتعلّم الكتابة.

ح. استخدام الصوائت القصار والطوال:

الدارس لا يستطيع التمييز بين الصوائت القصار والطول، فكثيراً ما يرسم الصوائت القصار حروفاً، فمثلاً الفتحة ألفاً، والضّمة واواً، والكسرة ياءً.

الدعوة بوجوب كتابة الصوائت القصار حروفاً، تتناقض مع خصائص اللّغة العربية، لأنَّ اللّغة العربيّة لغة إيجاز في صورتها الكتابيّة، ومن مظاهر هذا الإيجاز أنّها لا تعني بكتابة علامة الحركة، على عكس الكتابة في اللغات الأخرى، ومؤدي ذلك أنّ حروف أي كلمة عربيّة تُختزل بمقدار نصفها، إذا رُوعي علامة الحركة لكل حرف (أمين، ١٩٧٠: ٣٠).

ط. اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي:

يلتبس على الدارس حذف الحروف وإضافتها في الرسم القرآني، وعدم تطابق القراءة بين رسم المصحف، والكتابة العاديّة والوصل، والفصل والمدّ في قراءة القرآن، خاصة أن معظمهم من حفظة القرآن الكريم، وفي هذا الشأن نهض

مجمع اللّغة العربيّة بمهمة كبيرة، حين أدلى باقتراح خاص بطبع المصحف على أساس الرسم العادي، واللجنة التي قامت بهذه المهّمة، هي لجنة الفتوى بالجامع الأزهر، فأفتت في ذلك، برؤيتها لزوم الوقوف عند المأثور من كتابة رسم المصحف العثماني (التهامي، ١٤٣١: ٢٦٧-٢٧١).

ي. التهجئة:

والتهجئة: هي عملية ترجمة للصياغة الذهنيّة للحروف، والكلمات إلى أشكالٍ ورموز مكتوبة من خلال الأنماط التقليدية للحروف اللغوية (الميلادي، ٢٠٠٨: ١١٩) ويعاني منها الدارسون، وهذه المشكلة مردّها تشابه بعض الحروف، واسترجاعها من الذاكرة، وحفظ وتذكّر مواقع الحروف في الكلمات، فلذا مهارة التهجئة تبدو أكثر صعوبة من قراءة ذات الكلمات

إن خطة تحسين وعلاج مهارة التهجئة هي: الإدراك السمعي وذاكرة نطق الحروف، هناك ممارسة فعليّة لمهام الإدراك السمعي لنطق الحروف مع تقوية ودعم المعرفة بالأصوات وتحليل تراكيب الكلمات وتنمية المهارات.

الإدراك البصري، وذاكرة الحروف، ويمكن دعم وتقوية الصورة البصريّة للكلمة، والاحتفاظ بها كما يجب أن تكون المواد التعليمية واضحة ومكثَّفة أو مَرَكّزة.

استخدام أسلوب تعدد الحواس في التهجئة، عادة ما يشعر الدارسون بالعجز في التهجئة، فلذا ينبغي الاعتماد على مدخل تعدد الحواس البصريّة والسمعيّة والحسحركيّة واللمسيّة (الميلادي، ٢٠٠٨: ١٢٠).

ك. نظام الكتابة العربيّة:

نظام الكتابة من اليمين إلى الشَّمال، هذا النظام غير مألوف لدى كثير من دارسيها الناطقين بغير العربيّة، خاصة الناطقين بلغات تستعمل الحرف اللاتيني، وتكتب من الشمال إلى اليمين، وهنا الصعوبة لا تكمن في الكتابة من اليمين إلى الشمال أو الخطّ، إنما الصعوبة في القراءة وسرعتها، والانتقال من سطر إلى سطر آخر، مع القدرة على الفهم، والاحتفاظ بالفكرة العامّة للنص، وهذه المشكلة أو الصُّعوبة، قد تستمرّ مع الدارس حتى في المراحل المتقدِّمة في دراسته.

ل. تقارب بعض الحروف وتشابهها:

تتشابه بعض الحروف في شكلها العام، ولا يُميّز بعضها عن بعض إلا الإعجام أو إهمال الإعجام أو الفرق في عدد النقط أو في مواضع النقط في الحروف وهي: (ب، ت، ث) لا يفرّق بينها إلا عدد النقاط. وح- خ – ج، أيضاً يفرّق بينها عدد النقاط وموقعها كسابقتها ود ذ، ر ز، ع غ، ف ق، ص ض، وهذا يُربك الدارس خاصة في الكتابة اليدويّة.

وكان أسلافنا لا يعتمدون على التنقيط في التفريق بين الحروف المتشابهة، إنما يلجأون إلى وصفها بقولهم، الباء التحتية والتاء المثناة، والدال المهملة، الجيم المعجمة، بل إنهم غيرّوا بعض القواعد الإملائية خوفاً من اللبس أو التصحيف (العصيلي، ١٤٢٢: ٢٠٧).

وقد تسبب النقط ذاتها مشكلة، تزيد رسم الكتابة العربيّة لبساً وخلطاً بين بعض الحروف، خاصة إذا ابتعدت عن بعضها أو عن مكانها، بسبب إهمال الكاتب أو لسوء الخطّ.

م. مشكلة كتابة الهمزة وتعدد أشكالها:

كتابة الهمزة، وتعدد أشكالها في أوَّل الكلمة، ووسطها ونهايتها يشكّل ذلك صعوبة للدَّارسين، حيث أنّها تكتب مرّة على ياء ومرّة على واو وأحياناً على ألف، وأحياناً أخرى على السطر حسب حركتها، أو حركة ما قبلها، ولكلِّ حالة من هذه الحالات قاعدة استثنائية، مما يجعل (الهمزة) مشكلة إملائية يُعاني منها الناطقون بغير العربيّة، ومما زاد الأمر تعقيداً، اختلاف اللغويين العرب في القواعد المتعلِّقة بكتابة الهمزة الخاصة بها ولذلك يلتبس الأمر على الدارسين (التهامي، ١٤٣١: ٢٧٠).

ن. كتابة اللف المقصورة والياء المنقوصة:

يصعب على الدَّارسين التفريق بين الألف المقصورة والياء المنقوطة مثل: (سلمى، قاضي) خاصة إذا لم تنقط الياء، ومشكلة الألف الممدودة أيضاً كما في (سماء وسما)، بالإضافة إلى صعوبة التفريق بين التاء المفتوحة والمربوطة، من ناحية والتاء المربوطة والهاء من ناحية أخرى مثل (بنات وبُناة) (التهامي، ١٤٣١هـ: ٢٧٠).

إستراتيجية كيجان:

إن تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى يتم تعليمها بالمحاكاة والممارسة السليمة في مواقف حية تشبه مواقف الحياة إلى حد كبير، إنه نشاط متكامل يستهدف ثلاثة أشياء: تنمية قدرات الطالب العقلية، وتنمية مشاعرهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة العربية وثقافتها، وأخيراً اكتسابهم مهارات لغوية معينة (أبوالدهب، ٢٠٢٠: ١٠١٨).

وإستراتيجية كيجان من الإستراتيجيات التعليمية التي تتميز بسهولة الاستخدام وسهولة التعلم؛ ومن ثم تعد الطريقة الأمثل لترقية عملية التعليم، ولذلك أنشأ مشاركو كيجان بشكل عفوي شعار كيجان:" تعلمها اليوم؛ استخدمها غدًا؛ وطبقها مدى الحياة" (أمين، ٢٠٠٨: ١٩).

أهداف استراتيجية كيجان:

يوجد العديد من الأهداف حول استراتيجية كيجان ومن هذه الأهداف ما يلي:

- تقوم هذه الطريقة بإعادة هندسة وتفكير الطالب بشكل جيد.
- تنمية المهارات المختلفة وبعض المهارات الخاصة بالتفكير للطالب بشكل يساعد على توظيفها في حياتنا اليومية العادية.
- تعمل استراتيجية كيجان على تكوين النظرة الموضوعية عند الطلاب في معرفة بعض المواقف والنظر إليها بصورتها الحقيقة.
- تعمل استراتيجية كيجان على رفع مستوى الكفاءة عند الطلاب وتحسين عملية التحصيل الدراسي.
- تعمل هذه الطريقة على احترام وتقدير الذات وبناء الثقة.
- الوصول بالطالب إلى حد الإبداع الفعال، ومساعدته على التفكير بشكل سليم والقدرة على القيام بحل المشكلات والاشتراك في بناء المجتمع، كما تعمل على تنمية العمل بروح الفريق (Kagan,1994:11).

المبادئ الأساسية لإستراتيجية كيجان

تعتمد إستراتيجية كيجان على عدة مبادئ أساسية هي المسؤولية الفردية، والاعتماد المتبادل الإيجابي، والطلاقة والمرونة، والأصالة (Farmer, 2017: 3). ويرى الباحث أن على المعلم ترسيخ هذه القيم والمفاهيم لدى الطلاب حتى تصبح سلوكا لديهم يمارسونه.

وعند استخدام إستراتيجية كيجان يكون المعلم موجها ومثيرا لدافعية التعلم ومهيئا للنشاطات التي تنمي حاجات مختلفة لدى المتعلمين، ويتلخص دور المعلم في إستراتيجية كيجان فيما يأتي:

- التخطيط السليم لاستغلال الألعاب والنشاطات لخدمة أهداف تربوية تتناسب وقدرات واحتياجات التلاميذ.
- توضيح قواعد اللعبة للطلاب.
- ترتيب المجموعات وتحديد الأدوار لكل طالب.
- تحديد المشكلة والتدخل في الوقت المناسب.
- تقويم مدى فعالية اللعب في تحقيق الأهداف التي رسمها
- إبلاغهم بالتغذية الراجعة المتعلقة بالكيفية المثلى لإدارة العمل. (جونسون وجونسون، ١٩٩٨: ٣٥)

أما دور المتعلم في استراتيجيات كيجان فهو:

١. قائد الفريق: المسؤول عن توجيه المجموعة نحو المهمة المحددة، وعليه التأكد من أن كل فرد يعي عمله بالضبط.

٢. مقرر الفريق: وعليه أن يكتب ما يدور من مناقشات وما توصل إليه الفريق من قرارات. (زيتون، ٢٠٠٣: ٢٥١)

٣. مسؤول الصيانة: يتولى تسليم المواد والأدوات من المعلم، وإرجاعها بعد نهاية الدرس، وأيضا ترتيب المكان بعد نهاية الفرق من العمل.

٤. المشجع أو المعزز: ووظيفته تقديم الدعم المعني والتشجيعي لأعضاء الفريق، وهو دور اجتماعي مهم.

٥. الميقاتي: دوره بسيط، لكنه مهم؛ فهم يساعد في التحكم في سرعة العمل عن طريق تسجيل الوقت المستغرق والمتبقي. (الريامي وآخرون، ٢٠٠٤: ١٥٤)

أمثلة على استراتيجيات كيجان:

لكيجان أكثر من ١٥٠ استراتيجية ذات وظائف مختلفة بعضها صمم ليحقق اتفاق آراء جماعي والآخر لتوليد مهارات التفكير وغيرها لتوليد مهارات الاتصال. (الديب، ٢٠١١: ٩٧-٩٨)

ومن هذه الاستراتيجيات:

- **إستراتيجية المشاركة الثنائية الزمنية:** التي تعني إعطاء الفرصة للطالب للتحدث لمدة زمنية محددة على أن يستمع له الزملاء الآخرون ومن ثم يتبادلون الأدوار.
- **إستراتيجية مقابلة الفريق** ويتم من خلالها إجراء مقابلة مع كل طالب في الفريق بالدور مع زميله.

- **إستراتيجية تعرف على الخطأ:** حيث يعطي المعلم سؤال أو فقرة بها معلومات خاطئة ويطلب من كل فريق اكتشاف الخطأ. ويمكن أن تتم هذه التركيبة بين كل اثنين من الفريق.
- **إستراتيجية ابحث عن الشخص المناسب:** حيث تعد ورقة عمل تضم سؤال أو مفهوم يقوم أعضاء الفريق بالمرور على باقي الفرق ويتم تسجيل إجاباتهم عما هو مطلوب في الورقة وتوقيعهم عليها.
- **إستراتيجية مكعب الأسئلة:** تعطي جوًا من المرح داخل الصف تقوم فكرتها على عرض موقف محفز للتفكير (نص أو قصة أو شريط مرئي)، ثم تطرح أسئلة باستخدام مكعب الأسئلة.

وقد استخدمها الباحث جميعها عند التطبيق وهذه بعض الأمثلة:

(اقرأ، وسَجِّل من أنا؟) في ورقة العمل الآتية: اقرأ العبارة الآتية، ثم سجل المفهوم الذي يدل عليها "أنا تاء أكون في الأسماء والأفعال، فمن أنا؟"

النصف الآخر في هذا المثال:

أمامك مجموعة من العبارات ومجموعة من الكلمات، بالتعاون مع أفراد مجموعتك ابحث عن الكلمات الملائمة لهذه العبارات.

أين الخطأ؟ في هذا المثال: بالتعاون مع أفراد مجموعتك اكتشف الأخطاء الواردة في كتابة التاء المربوطة والتاء المفتوحة، ثم صَحِّحوا هذه الأخطاء.

مكعب الأسئلة

بالتعاون مع أفراد مجموعتك اطرح الأسئلة الآتية على أفراد المجموعة المقابلة لكم، ثم قيِّموا إجاباتهم.

الضيف العزيز: اختارك معلم الإملاء لتمثل دور (ألْ) الشمسية في برنامج الضيف العزيز، هيَّا عرف الجمهور بك.

إجراءات البحث:

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من طلاب المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ويبلغ عددهم (٣٢٠) طالبًا، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ.

عينة البحث:

تمثلت عينة البحث من طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وعددهم ٦٤ طالبا قسموا على مجموعتين ضابطة وتجريبية.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، الذي يهدف إلى معرفة أثر السبب (المتغير المستقل) وهو استخدام استراتيجية كيجان، على النتيجة (المتغير التابع الأول) وهو الأثر الذي تتركه في تحصيل المفاهيم الإملائية و(المتغير التابع الثاني) وهو مهارات الكتابة الإملائية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

وأُستخدم التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين، حيث اختار الباحث أفراد البحث، وقسمهم إلى مجموعتين واختبرهم اختبارًا قبليا، واختبارًا بعديا.

إعداد أدوات البحث:

أولا: إعداد قائمة المفاهيم الإملائية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى المستوى الثاني.

أعدّ الباحث هذه القائمة وفقاً للخطوات التالية:

تحديد الهدف من إعداد القائمة:

هدفت القائمة إلى المفاهيم الإملائية المتضمنة في مقرر الإملاء المقرر على طلاب المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ ليتم في ضوئها إعداد اختبار المفاهيم الإملائية لهؤلاء الطلاب، وبناء البرنامج المقترح لتنميتها من خلال توظيف إستراتيجية تراكيب كيجان.

تحديد مصادر إعداد القائمة:

حصر الباحث المفاهيم الإملائية من خلال الاطلاع على أدبيات تعليم الإملاء في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم الإملائية، وتحليل محتوى كتاب الإملاء المقرر على طلاب المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

صياغة مفردات القائمة:

صيغت مفردات قائمة المفاهيم الإملائية في جدول من خانتين: الخانة الأولى تضم ثمانية عشر مفهوماً إملائيا والخانة الأخرى تتضمن شرحا لهذه المفاهيم بعبارات إجرائية واضحة يمكن في ضوئها بناء اختبار المفاهيم الإملائية.

أُعدت استبانة بالصورة الأولية للقائمة عرضت على مجموعة من المحكمين في مجال إعداد مناهج تعليم العربية للناطقين ولغير الناطقين بها، وفي مجال علم اللغة التطبيقي. وذلك من خلال استطلاع للرأي شمل مقدمة تعرف السادة المحكمين بهدف البحث، ومصادر اشتقاق القائمة؛ للحكم على مدى مناسبة هذه المفاهيم لطلاب المستوى الثاني، والصحة العلمية لتعريفات تلك المفاهيم.

الضبط الإحصائي للقائمة:

حصرت آراء المحكمين واستخراج نسبة اتفاقهم على مدى مناسبة المفاهيم المحددة لطلاب المستوى الثاني حيث عُدت المفاهيم التي حازت نسبة (٨٠٪) فما فوق مفاهيم مناسبة للطلاب، وبناءً على ذلك لم يتم حذف أو استبعاد أي مفهوم من القائمة.

الصورة النهائية لقائمة المفاهيم الإملائية:

بعد إجراء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات، تُوصل إلى القائمة في صورتها النهائية حيث اشتملت

(١٨) مفهوما إملائيا هي:

جدول (١)

قائمة المفاهيم الإملائية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى المستوى الثاني في صورتها النهائية.

الرقم	المفهوم	الدلالة اللفظية للمفهوم
١	(ألْ) الشمسية:	هي ما كانت لامها مُدغمة بالحرف الذي بعدها ويسمى هذا الحرف بالحرف الشمسي ويُنطق مُشدَّدًا ولا تُنطق (لام) (ألْ) معه. نحو: الشُّعاع
٢	(ألْ) القمرية:	هي ما كانت لامها ظاهرة مع الحرف الذي بعدها، ويسمى بالحرف القمري ولا يُشَدد عند النطق.

الرقم	المفهوم	الدلالة اللفظية للمفهوم
		نحو: البيت
٣	التنوين:	هو نون ساكنة زائدة تلحق بآخر الاسم لفظًا لا خطًّا وهي حالة طارئة تقع في آخر الاسم للتمييز بين المعرفة والنكرة.
٤	التاء المربوطة:	هي التي تلفظ هاء عند الوقف عليها وتكتب هكذا ـة / ة نحو: عائشة، كرة.
٥	التاء المفتوحة (المبسوطة)	هي التي تبقى على حالها (تاء) في الوصل وعند الوقف عليها بالسكون في آخر الكلمة، نحو: بيت، أخوات.
٦	همزة الوصل:	هي التي تقع في أول الكلمة، وتنطق في بدء الكلام ولا تنطق في أثناء وصله بما قبله، نحو: اجلس. تعال واجلس.
٧	همزة القطع:	هي التي تقع في أول الكلمة، وينطق بها في بدء الكلام وفي وصله، نحو: أنا وأنت.
٨	النقطة:	هي التي توضع في نهاية الجملة التامة، وفي نهاية الفقرة، نحو: خير الناس أنفعهم للناس
٩	النقطتان:	توضع لتوضيح ما قبلها، ومن مواضعها أنها تأتي بعد القول، نحو: قال الله تعالى: ((عَلَيْكُمْ أَنفُسَكُمْ)).
١٠	الفاصلة:	هي التي توضع بين الشيء وأنواعه، نحو: الحركات ثلاث وهي: الضمة، الفتحة، الكسرة. أو للتوضيح والتفصيل، نحو: الحج لغة: قصد الشيء المعظم وإتيانه. وشرعا: قصد البيت الحرام والمشاعر العظام وإتيانها، في وقت مخصوص، على وجه مخصوص.
١١	الفاصلة المنقوطة؛	توضع بين جملتين الأولى سبب للثانية نحو: ارحم الحيوان؛ لأنه يحس ويتألم كما تحس وتتألم.
١٢	علامة الحذف (...)	توضع للدلالة على كلام محذوف من النص نحو: للجاحظ مؤلفات كثيرة، منها: كتاب الحيوان، وكتاب البخلاء و...
١٣	الشرطتان – –	توضع بينهما الجملة أو الجمل التي تعترض الكلام المتصل، نحو: عن عائشة –رضي الله عنها– قالت قال رسول الله صلى الله عليه وسلم
١٤	الهلالان/ القوسان ( )	توضع بينهما الألفاظ المفسرة لما قبلها، نحو: تركت الأغنام تأكل الكلأ (العشب).
١٥	التنصيص " "	يوضع بينهما كل كلام ينقل بنصه. نحو قال لي "توجَّه مباشرةً إلى المستشفى، أعتقدُ أنَّنا نواجه مشكلةً أخرى".
١٦	التأثر (!)	توضع في نهاية الجملة التي تدل على التعجب، أو الفرح، أو الحزن، أو التوجع، نحو: ما أحسن هذا المسجد! ما شاء الله!
١٧	الاستفهام (؟)	توضع في نهاية جملة الاستفهام، نحو: ما اسمك؟ كيف حالك؟
١٨	الألف المتطرفة	هي التي تقع في آخر الكلمة وتكتب ألفًا أو ياءً وتلفظ ألفا. مثل عصا، هدى

وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول للبحث وهو: ما المفاهيم الإملائية اللازمة لدى لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى المستوى الثاني؟

ثانيا: إعداد قائمة مهارات الكتابة الإملائية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى المستوى الثاني.

الهدف من إعداد القائمة:

يهدف من إعداد القائمة إلى تحديد مهارات الكتابة الإملائية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها التي يُعد الاختبار على ضوئها.

تحديد مصادر إعداد القائمة:

حصر الباحث المفاهيم الإملائية من خلال الاطلاع على أدبيات تعليم الإملاء في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم الإملائية، وتحليل محتوى كتاب الإملاء المقرر على طلاب المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

إعداد القائمة في صورتها الأولية:

تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية ما يأتي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد القائمة.
- المطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه.
- كيفية تدوين الاستجابة المناسبة ورأي المحكم.
- التعريف الإجرائي لمهارات الكتابة الإملائية، وإستراتيجية كيجان.

ولقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على ثمانية عشر مهارة للكتابة الإملائية.

عرض القائمة في صورتها الأولية على المحكمين:

لقد عرضت القائمة على مجموعة من المحكمين متخصصين في مجال علم اللغة التطبيقي والمناهج وطرائق التدريس؛ وذلك للاسترشاد برأيهم عند إعداد القائمة النهائية لمهارات الكتابة الإملائية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وبهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه من حيث:

- ملاءمة المهارة الفرعية للمستوى الأساسي.
- مناسبة مهارات الكتابة الإملائية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الثاني) كما طلب منهم إضافة ما يرونه مناسبا من مهارات لم ترد بالقائمة.

إعداد قائمة نهائية بمهارات الكتابة الإملائية:

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون- وقد أخذ الباحث ما نسبته ٨٠٪ مما اتفقوا عليه - أعد قائمة بمهارات الكتابة الإملائية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الثاني)، وقد تضمنت ست عشرة مهارة وهي:

١. يفرق كتابة بين اللام الشمسية واللام القمرية.
٢. يستخدم علامة الترقيم (النقطة) بشكل صحيح.
٣. يكتب مراعيا علامة الترقيم (الفاصلة).
٤. يستخدم علامة الترقيم الفاصلة المنقوطة بشكل صحيح.

٥. يستخدم علامة الترقيم (الاستفهام) بشكل صحيح.

٦. يكتب مراعيا علامة الترقيم (النقطتان).

٧. يستخدم علامات الترقيم (الشرطتان) بشكل صحيح.

٨. يكتب مراعيا علامة الترقيم (الأقواس).

٩. يكتب مراعيا علامة الترقيم (علامات التنصيص).

١٠. يكتب مراعيا علامة الترقيم (الحذف)

١١. يكتب مراعيا علامة الترقيم (التأثر).

١٢. يكتب مراعيا الفرق بين همزتي الوصل والقطع.

١٣. يكتب مميزا بين التاء المفتوحة والمربوطة والهاء.

١٤. يكتب الألف المتطرّفة بصورة صحيحة.

١٥. يرسم الألف اللَّينة في آخر الكلمة رسمًا صحيحًا.

١٦. يفرّق في الرَّسم بين التّاءين المربوطة والمبسوطة في أواخر الكلمات.

وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثاني للبحث وهو: ما مهارات الكتابة الإملائية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى المستوى المتوسط؟

ثالثا: تصميم برنامج لتوظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

للإجابة عن هذا السؤال أعدّ الباحث برنامجا قائما على استخدام إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وأُخذ محتوى للبرنامج من مقرر "دروس في الإملاء" للمستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وتم إعادة بناء المحتوى العلمي للمفاهيم الإملائية التي تم تحديدها للبرنامج من قبل الباحث الذي احتوى على ثمانية عشر درسا في ضوء إستراتيجية تراكيب كيجان.

وتكون برنامج توظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في صورته النهائية من كتاب الطالب، ودليل المعلم في إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. الذي احتوى على مقدم الدليل، وأهدافه، وأهداف البرنامج العامة، ومخرجات كل درس، وتعريف بإستراتيجية كيجان، وكيفية تطبيقها في هذا البرنامج.

وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثالث للبحث وهو: ما مكونات برنامج لتوظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

رابعًا: اختبار تحصيل المفاهيم الإملائية لطلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الهدف من الاختبار: هدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها في المفاهيم الإملائية الثمانية عشرة التي تم التوصل إليها.

مكونات الاختبار: يتكون هذا الاختبار من ٢٤ مفردة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، وحُدّدت درجة واحدة لكل مفردة، ومن ثم كانت الدرجة القصوى للاختبار (٢٤) درجة.

تعليمات الاختبار: وُضعت تعليمات الاختبار بصياغة سهلة ملائمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى الثاني، وموضحة لهدف الاختبار ومكوناته، وطريقة الإجابة عن الأسئلة في ورقة الإجابة المعدة لذلك.

التحقق من صدق الاختبار: للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار؛ عُرض على مجموعة من المحكمين متخصصين في مجال علم اللغة التطبيقي والمناهج وطرق التدريس؛ لتعرف آرائهم في مدى وضوح تعليمات الاختبار، ومدى قياسه للهدف الذي وضع من أجله، ومدى مناسبة المفردات الاختبارية للطلاب. وبعد إجراء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات، أصبح هذا الاختبار صادقاً ظاهرياً في قياس المفاهيم الإملائية الثمانية عشرة لدى عينة البحث.

حساب ثبات الاختبار: طُبق الاختبار استطلاعياً على ٢٥ طالبا من غير عينة البحث من طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها.

وذلك لحساب زمن الاختبار وحساب معامل ثباته، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز بين مفرداته.

حُسبت معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية لدرجات الاختبار وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية للاختبار باستخدام معادلة سيبرمان وبراون. ولقد وجد أن معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (٠,٨٨) وبذلك يكون معامل ثبات الاختبار =٠,٩٣ مما يدل الدرجة العالية لثبات الاختبار.

وتراوحت معاملات السهولة بين (٠,٤٧-٠,٥٨) معامل الصعوبة بين (٠,٤٢-٠,٥٣) وهي معاملات مقبولة إحصائياً قيم معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار بين (٢٤.) و (٧٩.) وكلها مقبولة، كما تراوحت قيم معاملات التمييز للمفردات بين (٤٥.) و (٤٨.) وهي أيضا تقع في المدى المقبول لمعاملات تمييز مفردات الاختبار.

تحديد زمن الاختبار: حُسب زمن الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن الذي انتهى فيه أول طالب وآخر طالب في الإجابة عن أسئلة الاختبار، واستغرق الطالب الأول (١٩) دقيقةً في الإجابة، بينما استغرق الطالب الأخير (٣١) دقيقةً، وقد بلغ زمن الاختبار ٢٥ دقيقة تقريبًا، وأضاف الباحث خمس دقائق لقراءة التعليمات وتسجيل البيانات؛ ليصبح الزمن الكلي للاختبار ٣٠ دقيقة.

وبعد التأكد من صدق الاختبار وحساب ثباته وزمن تطبيقه؛ أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على العينة الأساسية للبحث.

خامسًا: إعداد اختبار مهارات الكتابة الإملائية لطلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الهدف من الاختبار: يمثل الهدف من إعداد الاختبار في معرفة مدى تمكن طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من مهارات الكتابة الإملائية بالإضافة إلى استخدامه في التطبيق القبلي والبعدي لتجربة البحث.

تصميم الاختبار: من خلال قائمة مهارات الكتابة الإملائية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى الثاني) التي تم التوصل إليها تكون الاختبار من (٣٢) سؤلا من نوع الاختيار من متعدد، وتم تحديد درجة واحدة لكل سؤال، ومن ثم كانت الدرجة القصوى للاختبار (٣٢) درجة، وقد تضمن زمن الإجابة، وكيفية تدوين الإجابة، بالإضافة إلى بعض الإرشادات للمتعلم، كما تم وضع مثال توضيحي للطلاب يبين لهم طريقة الحل فعليا.

عرض الاختبار في صورته الأولية على المحكمين: لقد عُرض الاختبار على مجموعة من المحكمين متخصصين في مجال علم اللغة التطبيقي والمناهج وطرق التدريس بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه من حيث:

- مدى صحة صياغة الأسئلة.
- مدى قياس السؤال للمفهوم الإملائي.

وقد طلب منهم قراءة أسئلة الاختبار، ووضع علامة (✓) في الخانة التي تتناسب مع رأيهم.

أداة التصحيح وتقدير الدرجات: تم إعداد مفتاح الإجابة النموذجية، وبحيث تكون هناك إجابة واحدة صحيحة، والإجابات الثلاث خطأ، أي أن الطالب يحصل على درجة واحدة لكل إجابة.

صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار تم استخدام الآتي:

صدق المحكمين: تأكد الباحث من أن مفردات الاختبار صادقة بعد عرضها على المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة عليه بناء على آرائهم.

تحديد زمن الاختبار: حُسب زمن الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن الذي انتهى فيه أول طالب وآخر طالب في الإجابة عن أسئلة الاختبار، واستغرق الطالب الأول (٢٥) دقيقةً في الإجابة، بينما استغرق الطالب الأخير (٤٥) دقيقةً، وقد بلغ زمن الاختبار ٣٥ دقيقة، وأضاف الباحث خمس دقائق لقراءة التعليمات وتسجيل البيانات؛ ليصبح الزمن الكلي للاختبار ٤٠ دقيقة.

الاختبار في صورته النهائية: بعد عرض الاختبار على المحكمين وحساب ثباته وزمن تطبيقه؛ أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على العينة الأساسية للبحث، وقبل ذلك طُبقت التجربة الاستطلاعية – على العينة العشوائية البالغ عددها ٢٥ طالبًا من جملة عدد طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة البالغ عددهم وقد تكوَّن الاختبار في صورته النهائية من اثنين وثلاثين سؤالا.

تجربة البحث:

للتأكد من التكافؤ بين مجموعتي البحث طبقت التجربة وفقًا للخطوات الآتية:

١. اختيار الطلاب المراد التطبيق عليهم من فصلين طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وبعد إجراء الترتيبات اللازمة من حيث الموافقة الإدارية لتطبيق التجربة.

٢. التحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي؛ لكون البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، والجدول الآتي يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٢)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المجموعتين في الاختبار القبلي، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها للمفاهيم الإملائية (ن=٣٢)

البيان	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
المفاهيم الإملائية	التجريبية	٧,٤٤	٣,٠٦	٠,٩٧	٣١	١,٣٣٨	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	الضابطة	٦,٤٧	٢,٧٢				

قيمة ت المحسوبة: (١,٣٣٨) وقيمة ت الجدولية: (٢,٠٠٠).

إذا كانت قيمة (ت المحسوبة) أقل من قيمة (ت الجدولية) فيدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا.

يظهر الجدول السابق تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لمفاهيم الإملائية.

٣. التحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي؛ لكون البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، والجدول الآتي يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٣)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المجموعتين في الاختبار القبلي، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها للكتابة الإملائية (ن=٣٢)

البيان	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الكتابة الإملائية	التجريبية	١١,٩٧	٢,٦٨	٠,١٢	٣١	٠,١٩٩	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	الضابطة	١١,٨٤	٢,٣٥				

قيمة ت المحسوبة: (٠,١٩٩) وقيمة ت الجدولية: (٢,٠٠٠).

إذا كانت قيمة (ت المحسوبة) أقل من قيمة (ت الجدولية) فيدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا.

يتضح من الجدول السابق تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين

للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات التطبيق القبلي للاختبار مهارات الكتابة الإملائية.

٤. مباشرة التدريس وفقًا إستراتيجية كيجان وذلك من خلال كتاب الطالب المعد وفقًا لهذه الاستراتيجية الذي يرافقه دليل للمعلم.

٥. تم إجراء التجربة الميدانية للبحث في الفترة من ١٤٤١/٥/٢٧هـ إلى ١٤٤١/٧/١٧هـ، واستغرقت سبعة أسابيع، وقد اشتملت هذه الفترة تطبيق أداة البحث قبليا وبعديا.

٦. تضمنت هذه الفترة (١٤) ساعة لكل من مجموعتي البحث: التجريبية، والضابطة، بواقع ساعتين لكل مجموعة في الأسبوع.

٧. التطبيق البعدي لاختباري تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٨. تطبيق اختباري تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية على عينة البحث تطبيقًا بعديًّا للمقارنة بين متوسطات الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيق القبلي والبعدي، وذلك للتعرف على فاعلية إستراتيجية كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية والناطقين بلغات أخرى.

نتائج البحث:

أجاب البحث عن الأسئلة الثلاثة الأولى عند الحديث عن إجراءات الدراسة، ويوضح الباحث هنا إجابة السؤال الرابع الخاص بفاعلية توظيف إستراتيجية تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية ومهارات الكتابة

الإملائية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الإجابة عن السؤال الرابع:

ما فاعلية إستراتيجية تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟" للإجابة عن هذا السؤال اختبر الباحث صحة الفروض التالية:

الفرض الأول: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الإملائية لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثاني: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الإملائية لصالح التطبيق البعدي.

تم استخدام اختبار T-Test للعينات المرتبطة باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS؛ وذلك لحساب المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المجموعتين في الاختبار البعدي ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية وبيان ذلك على النحو التالي:

أ. عرض النتائج الخاصة بالفرض الأول:

وينص الفرض الأول على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الإملائية لصالح المجموعة التجريبية.

ويوضح جدول (٤) دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الإملائية.

جدول (٤)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المجموعتين في الاختبار البعدي ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها للمفاهيم الإملائية (ن=٣٢)

البيان	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
المفاهيم الإملائية	التجريبية	٢٢,٥	١,٨	٥,٧٥	٣١	١٤,٣١٧	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	الضابطة	١٦,٧٥	١,٣٩				

قيمة ت المحسوبة: (١٤,٣١٧) وقيمة ت الجدولية: (٢,٠٢١).

يتبين من الجدول تفوق أداء طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الإملائية لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث إن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية.

وبهذا يقبل الفرض الأول بوجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الإملائية لصالح المجموعة التجريبية.

ب . **عرض النتائج الخاصة بالفرض الثاني:**

وينص الفرض الثاني على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الإملائية لصالح التطبيق البعدي.

ويوضح الجدول الآتي (٥) دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الإملائية.

جدول (٥)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها للمفاهيم الإملائية (ن=٣٢)

البيان	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
المفاهيم الإملائية	القبلي	٧,٤٤	٣,٠٦	١٥,٠٦	٣١	٢٣,٧٢٤	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	البعدي	٢٢,٥	١,٣٩				

قيمة ت المحسوبة: (٢٣,٧٢٤) وقيمة ت الجدولية: (٢,٠٤٢).

يتبين من الجدول دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الإملائية؛ حيث إن الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي.

وبهذا يمكن قبول الفرض الثاني بوجود فرق دال إحصائيًا متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الإملائية لصالح التطبيق البعدي.

إجابة السؤال الخامس:

ما فاعلية توظيف إستراتيجية تراكيب كيجان في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة

الإسلامية بالمدينة المنورة؟" " للإجابة عن هذا السؤال اختبر الباحث صحة الفروض التالية:

الفرض الثالث: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الرابع: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية لصالح التطبيق البعدي.

أُستخدم اختبار T-Test للعينات المرتبطة باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS؛ وذلك لحساب المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المجموعتين في الاختبار البعدي ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية وبيان ذلك على النحو التالي:

ج . عرض النتائج الخاصة بالفرض الثالث:

وينص الفرض الثالث على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية لصالح المجموعة التجريبية. ويوضح الجدول رقم (٦) دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية.

جدول (٦)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المجموعتين في الاختبار البعدي ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها للكتابة الإملائية (ن=٣٢)

البيان	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
مهارات الكتابة الإملائية	التجريبية	٢٩,٤٣	١,٥	٩,٢٥	٣١	١٩,٦٩٨	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	الضابطة	٢٠,١٩	٢,١٩				

قيمة ت المحسوبة: (١٩,٦٩٨) وقيمة ت الجدولية: (٢,٠٢١).

يتضح من الجدول تفوق أداء طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث إن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية.

وبهذا يقبل الفرض الثالث بوجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية لصالح المجموعة التجريبية.

د . عرض النتائج الخاصة بالفرض الرابع:

وينص الفرض الرابع على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية لصالح التطبيق البعدي

يوضح الجدول الآتي (٧) دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الإملائية عند مستوى التطبيق.

جدول (٧)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها للكتابة الإملائية (ن=٣٢)

البيان	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الكتابة الإملائية	القبلي	١١,٩٧	٢,٣٥	١٧,٤٧	٣١	٣٦,٤٤٠	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	البعدي	٢٩,٤٤	١,٥٠				

قيمة ت المحسوبة: (٣٦,٤٤٠) وقيمة ت الجدولية: (٢,٠٤٢).

إذا كانت قيمة (ت المحسوبة) أكبر من قيمة (ت الجدولية) فيدل على وجود فرق دال إحصائيا.

يوضح الجدول السابق دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية؛ حيث إن الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي.

وبهذا يمكن قبول الفرض الثاني بوجود فرق دال إحصائيًا متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية لصالح التطبيق البعدي.

تفسير النتائج:

أشارت نتائج البحث إلى فاعلية توظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغير في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لغات أخرى.

وبهذه النتيجة يتفق البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات التي أثبتت فاعلية البرامج المقترحة في تنمية مهارات الإملاء لدى الطلاب مثل: دراسة الحربي (١٤٣٦هـ)، ودراسة إبراهيم (١٤٣٩هـ)، ودراسة حافظ الدين (١٤٤١هـ) بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. كما تتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسات كل من: دراسة عريق (٢٠٠٩)، ودراسة فالح (٢٠١٩)، ودراسة غي (١٤٤٠هـ).

ولتفسير أسباب فاعلية توظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، فإن الباحث يرجع أسباب هذه الفاعلية إلى ما يأتي:

- ساعدت إستراتيجيّة تراكيب كيجان خاصة إستراتيجية ابحث عن الشخص المناسب على إعادة تنظيم المحتوى؛ حيث تعد ورقة عمل تضم سؤالا أو مفهوما إملائيا يقوم أعضاء الفريق بالمرور على باقي الفرق ويتم تسجيل إجاباتهم عما هو مطلوب في الورقة وتوقيعهم عليها، مما أدى إلى استيعاب الطلاب للمفاهيم الإملائية بصورة جيدة.

- ساعد تكوين الطالب لأمثلة دالة على المفاهيم الإملائية في إستراتيجية تراكيب كيجان بشكل صحيح على الفهم العميق للمفاهيم الإملائية؛ خاصة إستراتيجية المشاركة الثنائية الزمنية: والتي تعني إعطاء الفرصة للطالب للتحدث لمدة زمنية محددة عن المفاهيم الإملائية على أن يستمع له الزملاء الآخرون ومن ثم يتبادلون الأدوار، وهذا يعد خطوة أولية لإتقان هذه المفاهيم.
- أدى استخدام إستراتيجية تعرف على الخطأ إلى تنمية مهارات الكتابة الإملائية؛ حيث يعطي المعلم سؤال أو فقرة بها معلومات خاطئة ويطلب من كل فريق اكتشاف الخطأ. ويمكن أن تتم هذه التركيبة بين كل اثنين من الفريق.
- اعتماد البرنامج عند تنفيذه على إستراتيجيات تعلم حديثة قائمة على مبادئ التعلم النشط مثل إستراتيجيتي: ابحث عن النصف الآخر، ومكعب الأسئلة بعمل الطلاب في مجموعات صغيرة أضفى على المناخ التعليمي مزيدا من المتعة والتشويق أسهم بشكل واضح في زيادة فهم الدارسين للمفاهيم الإملائية، وتحسن أدائهم بشكل واضح في مهارات الكتابة الإملائية.
- المناخ التشاركي والحواري الذي ظهر خلال تدريس الطلاب لمحتوى البرنامج التعليمي؛ حيث جعل الطلاب أكثر اهتماما بالدروس المقدمة لهم، وبالتالي أكثر فهما لها.

- أتاحت إستراتيجية كيجان الفرصة أمام كل طالب للمشاركة في الموقف التعليمي، حيث يؤدي دوره حسب تفكيره، وقدرته على التفاعل مع أفراد مجموعته.
- التنوع في الأنشطة والوسائل التعليمية، وكذلك التنوع في الأساليب وطرق التدريس المستخدمة لتدريس البرنامج التعليمي أدى إلى تعميق فهم الطلاب للمفاهيم الإملائية، ومهارات الكتابة الإملائية، وهو ما ساعد على تنمية تلك المهارات لدى الطلاب.
- تنويع أساليب التقويم المستخدمة في توظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية بين التقويم القبلي والبنائي والختامي أدى إلى إتقان الطلاب للمفاهيم الإملائية ومهارات الإملاء المستهدفة.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يقدم الباحث التوصيات الآتية:

- تشجيع معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على توظيف تراكيب كيجان في تعليم الإملاء، وتوفير متطلبات ذلك؛ نظرا لصعوبة استيعاب المفاهيم الإملائية ومهارات الكتابة الإملائية لدى كثير من هؤلاء المتعلمين.

- حث معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على توظيف تراكيب كيجان في تعليم المهارات اللغوية والمواد الشرعية في برنامج الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية.

– تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على توظيف تراكيب كيجان في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لتنمية مهارات التفكير لدى طلابهم.

– الاستفادة من دليل المعلم في توظيف تراكيب كيجان لتنمية مهارات الكتابة الإملائية عند بناء مقرر الإملاء في المستويات الأخرى ببرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية.

مقترحات البحث

في ضوء ما تُوصل إليه من نتائج، يوصي الباحث بإجراء البحوث الآتية:

١. فاعلية توظيف تراكيب كيجان في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. فاعلية توظيف تراكيب كيجان في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣. فاعلية توظيف تراكيب كيجان في تنمية مهارات فهم المسموع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٤. فاعلية توظيف تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم البلاغية والاتجاه نحوها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

* * *

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، تيغيرا (١٤٣٩): فاعلية استخدام برنامج مصمم القصص الرقمية في علاج الأخطاء الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- إبراهيم، عبد العليم (١٩٩٥). **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية (الطبعة السابعة)**. القاهرة: دار المعارف.
- أبوالدهب، أبوالدهب البدري علي (٢٠٢٠). برنامج إثرائي في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية والتفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. ***مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع، تطوير تعليم اللغة العربية وتعلُّمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق، الشارقة،*** ٢٩-٢٠٢٠/١/٣٠م، ٣، ١٠١٥ – ١٠٣٢.
- أمبوسعيدي، عبد الله؛ والبلوشي، سليمان (٢٠٠٩). **طرائق تدريس العلوم؛ مفاهيم وتطبيقات علمية**. عمان: دار الميسرة.
- أمين، أميمة بنت محفوظ محمد (٢٠٠٨). فاعلية استراتيجية تبادل الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإنسانية جامعة طيبة – المدينة المنورة.
- أمين، محمد شوقي (١٩٧٠) العربيّة أوجز عبارة، وأحصر كتابة. *مجلة مجمع اللغة العربيّة*، (٦)، ٣٠ إلى ٥٥.

- البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠٠). **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، المرحلة الأساسية الدنيا (الطبعة الأولى)**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- التهامي، حياة عبد الوهاب (١٤٣١). الصعوبات الكتابيّة التي تواجه متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها؛ معهد اللّغة العربيّة بجامعة إفريقيا العالميّة نموذجاً. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، بجامعة إفريقيا العالمية –الخرطوم.
- جونسون، ديفيد؛ وجونسون، روجر (١٩٩٨). **التعليم الجماعي والفردي، التعاون والتنافس والفردية (الطبعة الأولى)** (ترجمة: بهجت، رفعت محمود). القاهرة: عالم الكتب.
- الجوجو، ألفت (٢٠٠٤). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.
- حافظ الدين، محمد دوتم (١٤٤١). أثر برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الإملاء لدى طلاب المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الحربي، محمد بن غازي بن مناور (١٤٣٦). تنمية مهارة الإملاء لدى طلاب المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- خصاونة، نجوى أحمد سليم (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية رافت (RAFT) في تنمية بعض المفاهيم الإملائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ١، (٦)، ٢٨٨ – ٣٠٦.

- خصاونة، نجوى؛ والعتيبي، نجلاء (٢٠١٩). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات تنشيط الذاكرة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية – الأردن*، ١٥، (٢)، ١٣٣ – ١٤٨.
- دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٦). **المناهج ومعايير تقييمها**. نابلس: بدون ناشر.
- الديب، حسناء فاروق (٢٠١١). **تراكيب كيجان تطبيقات على أحدث طرق التدريس (الطبعة الأولى)**. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- الريامي، سعود وآخرون (٢٠٠٤). **التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي (الطبعة الأولى)**. العين: مكتبة الفلاح.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣): **استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم (الطبعة الأولى)**. القاهرة: عالم الكتب.
- شحاتة، حسن (١٩٩٦). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق (الطبعة الثالثة)**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن؛ والسمان، مرون (٢٠١٢). **تعليم اللغة العربية وتعلمها**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- صبري، عثمان (١٩٦٤). **نحو أبجدية جديدة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٢). تعليم اللغة اتصاليا. *المجلة العربية للدراسات اللغوية – معهد الخرطوم الدولي للغة العربية*، (٢٠/ ٢١)، ١ – ٧٤.
- عبد القادر، حامد (١٩٣٨). الحروف والحركات العربيّة بين شقي الرحي. *مجلة التربية الحديثة*، (٤)، ١٢٠ – ١٦١.
- عبد الله، عبد العزيز صديق (٢٠٠٥). أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب المرحلة الثانوية أسبابها، ومقترحات علاجها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة النيلين.

- العدوي، غسان ياسين (٢٠٠٣). التنظيم الهرمي للمفاهيم النحوية في مناهج المرحلة الإعدادية؛ دراسة ميدانية في مدينة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*، ١٩، (١)، ٢٥٧ – ٢٨٨.
- عريق، سامر محمد على (٢٠٠٩). أثر التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على أساس تراكيب كيغان في التحصيل والاتجاهات نحو مبحث الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمارات المتحدة. رسالة دكتورة غير منشورة، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة عمان العربية – الأردن.
- عسيري، محمد الهلالي (٢٠١٥). أثر استخدام إستراتيجتي فراير والتعارض المعرفي في تنمية المفاهيم في مادة الحديث والوعي بالقضايا المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى – مكة المكرمة.
- عاشور، راتب قاسم؛ ومقدادي، محمد فخري (٢٠٠٥). **المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها (الطبعة الأولى)**. عمان: دار المسيرة.
- العصيلي، عبد العزيز (١٤٢٢). **أساسيات تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى (الطبعة الأولى)**. مكّة المكرّمة: جامعة أم القرى.
- عطية الله، أحمد (١٩٣٨). العوامل السيكولوجية في إصلاح الهجاء العربي. *مجلّة التربية الحديثة*، (٤)، ١٧ – ٥٩.
- عواد، فردوس إسماعيل (٢٠١٢). الأخطاء الإملائية وطرائق علاجها. *مجلة دراسات تربوية – وزارة التعليم العالي بالعراق*، (١٧)، ٢١٧ – ٢٥٠.
- العوفي، ياسر بن عوض بن داخل (١٤٣٥). الأخطاء الإملائية في الألف المتطرفة والحروف التي تكتب ولا تنطق، والتي تنطق ولا تكتب لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: دراسة تطبيقية المستوى الرابع. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- عيد، محمد (١٩٤٧). **في اللّغة ودراستها**. القاهرة: عالم الكتب.
- غي، سيدي (١٤٤٠). أثر استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- فالح، استقلال حسن (٢٠١٩). تصميم تعليمي تعلمي على وفق تراكيب كيجان وأثره في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط ومهاراتهم في توليد المعلومات في مادة الرياضيات. كلية التربية، جامعة بغداد.
- فضل الله، محمد رجب (١٩٩٥). **صعوبات الكتابة الإملائية (الطبعة الأولى)**. القاهرة: عالم الكتب.
- الميلادي، عبد المنعم (٢٠٠٨). **صعوبات التعلّم**. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- الناقة، محمود كامل؛ وطعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٣). **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو.
- نبهان، يحيى محمد (٢٠١٢). **الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم (الطبعة الثانية)**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- النعيمات، عبد الله صالح (٢٠٠٨). المفاهيم التاريخية المتضمنة في كتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة.
- ابن منظور، جمال الدين (١٤١٤). **لسان العرب (الطبعة الثالثة) (المجلد الثالث)**. بيروت: دار صادر.
- ملاك (٢٠١٩). التعريف بنموذج كيجن. المرسال. استرجعت بتاريخ ١٤٤٢/٠١/١٥ من موقع:
https://www.almrsal.com/post/783175

المراجع الأجنبية:

- Kagan, Spencer (1994). **Cooperative Learning.** California: Kagan Cooperative Learning
- Kagan, S. & Kagan, M. (2009**). Kagan Cooperative Learning.** San Clemente, SA: Kagan Publishing.
- Farmer, M. Lisa (2017). Kagan Cooperative Learning Structures and the Effects on Student Achievement and Engagement. An unpublished master's dissertation, School of Education, Northwestern College.
- Kagan, Spencer (2009). Kagan Structures: A Miracle of Active Engagement. *Kagan Online Magazine*. Retrieved October 20, 2020, from: https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/281/Kagan-Structures-A-Miracle-of-Active-Engagement

* * *

دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي

د. لينا بنت سليمان الخليوي
قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود

دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي

د. لينا بنت سليمان الخليوي
قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٦/ ٧/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:١٦/ ٨/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور عمادة التطوير والجودة ووكالتها بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي، والكشف عن الصعوبات التي تواجهها، ومن ثم التعرف على دلالة الفروق الإحصائية (إن وجدت) في استجابات عينة الدراسة التي تعزى لمتغيرات الدارسة: (مكان العمل، طبيعة العمل)، ومن ثم التوصل إلى المقترحات التي يمكن أن تساعد عمادة التطوير والجودة ووكالتها بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي. ولتحقيق اهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، معتمدة على الاستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيق الأداة على أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والاداريين في الكليات الإنسانية وعمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود ممن سبق لهم العمل في الجودة والاعتماد الأكاديمي ، واستخدمت الباحثة العينة القصدية وقد بلغت (١٩٨) فرداً وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها: أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على دور عمادة التطوير والجودة ووكالتها بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي. وأن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على الصعوبات التي تواجه عمادة التطوير والجودة ووكالتها بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي. وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول دور عمادة التطوير والجودة ووكالتها بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي باختلاف متغير مكان العمل؛ وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن يعملون بقسم أكاديمي حاصل على الاعتماد الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الاعتماد الأكاديمي، إدارة الجودة الشاملة، التعليم العالي، عمادة الجودة، جامعة الملك سعود.

The role of the Deanship of Development and Quality in King Saud University supporting academic departments to obtain academic accreditation

Dr. leena Sulaiman Alkhlewi

Department of Educational Administration - College of Education

King Saud University

Abstract:

Identifying the role of the Deanship of Development and Quality and its Deputy Dept., at King Saud University in supporting academic departments to obtain academic accreditation, revealing the difficulties they face, and then identifying the significance of statistical differences (if any) in the responses of the study sample that are attributed to the study variables: (Work, place nature of work), and then come up with proposals that can help the Deanship of Development and Quality and its Deputy Dept., at King Saud University in supporting academic departments to obtain academic accreditation. In order to achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive survey method, relying on the questionnaire as a study tool, and the tool was applied to faculty members and those of similar rank and administrators in humanitarian colleges and the Deanship of Development and Quality at King Saud University.

The researcher used the intentional sample and reached (198) individuals, thus the study reached several results, the most prominent of which are:

That there is a medium degree of agreement among the study individuals on the role of the Deanship of Development and Quality and its Deputy at King Saud University in supporting academic departments to obtain academic accreditation. That there is a high degree of agreement among the study individuals on the difficulties facing the Deanship of Development and Quality and its Deputy at King Saud University in supporting academic departments to obtain academic accreditation. That there are statistically significant differences at the level of (0.01) between the average responses of the study individuals about the role of the Deanship of Development and Quality and its Deputy at King Saud University in supporting academic departments to obtain academic accreditation according to the different workplace variable. This is for the benefit of the study individuals who work in an academic department that has academic accreditation.

key words: academic accreditation, comprehensive quality management, higher education , Deanship of Quality, King Saud University.

المقدمة:

تزايد الاهتمام بالتعليم العالي في المملكة العربية السعودية بشكل ملحوظ خلال السنوات الماضية، كماً بازدياد اعداد الجامعات، وكيفاً حيث لا تخلو جامعة من الجامعات من نظم الجودة ومعايير الاعتماد الأكاديمي، وتسعى أغلب الكليات إلى تحقيق هذه المعايير للحصول على الاعتماد الأكاديمي، سواء المحلي أو الدولي لتجويد مدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها.

حيث تُعتبر إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management من أهم الاتجاهات التي استحوذت على الاهتمام الكبير من قبل المديرين الممارسين والباحثين الأكاديميين، كإحدى الأنماط الإدارية السائدة والمرغوبة في الفترة الحالية، وقد وصفت بأنها الموجه الثورية الثالثة بعد الثورة الصناعية، وثورة التقنية، وقد أصبحت محور اهتمام معظم دول العالم باعتبارها ركيزة أساسية لنموذج الإدارة الجديدة التي تتيح لها مواكبة المستحدثات العالمية من خلال مسايرة المتغيرات الدولية والمحلية من أجل التكيف معها (برقاوي وخربط وأبو الرب، ٢٠١٥، ١١٥).

ويشير (الحريري،٢٠١٧) إلى أن العلاقة بين الاعتماد الأكاديمي والجودة علاقة تبادلية، مما يعني أن الاعتماد يضمن استمرارية تحقيق الجودة، وتحقيق الجودة يؤدي إلى الاعتماد؛ فالاعتماد الأكاديمي يقيس مدى تحقيق الجودة وذلك من خلال استخدام أساليب وتقنيات منها المعايير المتفق عليها والتي تم إعدادها سلفا من قبل هيئات الاعتماد.

وقد سعت الإدارات التربوية بكافة مؤسساتها التعليمية لمواجهة التحديات التي تقف عائقاً أمام التعليم، وذلك بالمضي قدماً في تحقيق الجودة الشاملة لتحسين جودة المخرجات التعليمية من حيث تقديم أفضل الخدمات التربوية للعديد من المستفيدين من مخرجات التعليم كالطلاب وأولياء الأمور والمعلمين وسوق العمل وغيرها في ظل ثورة الاتصالات ومواكبةً للتقدم العلمي، والتي تؤثر بدورها على تطوير الدولة ودرجة نهوضها في جميع المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية (الغنيم ،٢٠١٥).

فإدارة الجودة الشاملة في الجامعات تنصب أساساً في مجال تقويم المؤسسة التربوية بقصد تطويرها وتحسينها، بوصف هذا الأسلوب أحد الأساليب الحديثة المستخدمة في تقويم المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التعليمية بشكل خاص، وتوظيف مبادئ وأفكار إدارة الجودة الشاملة في أنظمة التعليم العالي يعود بالنفع على الجامعات إذ يضع حجر الأساس لرؤية فلسفية جديدة لأهداف الجامعة ورسالتها ويرفع معنويات العاملين فيها ويمنحهم فرصة التعبير ويغير مفاهيمهم واتجاهاتهم نحو المهنة مما يضفي على البيئة التعليمية مناخاً منتجاً (الموسوي، ٢٠٠٣، ٩٢-٩٣). كما أن تطبيق الجودة له آثار إيجابية على تحسين عملية التعلم والتعليم ورضا الموظفين والطلاب وبالتالي تطوير التعليم بشكل عام (Bendermacher, al. 2017).

وقد عملت جامعة الملك سعود منذ أكثر من عقد من الزمان على اتخاذ عدة تدابير تضمن من خلالها بدء حراك تطويري يشمل كافة عملياتها الداخلية ومخرجاتها، لذا أولت الجامعة عمليات التطوير والجودة اهتماماً بالغاً

إيماناً بأهميتهما في دعم الحراك التطويري للجامعة، وتحقيق الطموحات المرجوة، لذا أنشأت الجامعة عددًا من العمادات والإدارات التي تخص التطوير والجودة وتطوير المهارات والبيئة التقنية والمعلوماتية وغيرها.

نتيجة لتلك الجهود كانت جامعة الملك سعود من الجامعات السباقة في الحصول على الاعتماد المؤسسي من هيئة تقويم التعليم والتدريب، كما حصلت على تجديد للاعتماد المؤسسي في عام ٢٠١٧م إلى عام ٢٠٢٤م (جامعة الملك سعود ،٢٠٢٠، news.ksu.edu.sa)، بالإضافة إلى حصول عدد من الأقسام الأكاديمية على اعتمادات محلية ودولية مختلفة حسب التخصص الدقيق لكل برنامج أكاديمي كحصول برنامج ماجستير أدب اللغة الإنجليزية وبرنامج ماجستير اللغويات التطبيقية على الاعتماد من هيئة الاعتماد الفرنسية (HCERES) واعتماد برنامج بكالوريوس الطفولة المبكرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب السعودية، وكلية إدارة الأعمال لجميع برامجها من (AACSB) وغيرها سواء في الكليات الإنسانية أو العلمية (جامعة الملك سعود، ٢٠٢٠، news.ksu.edu.sa).

مشكلة الدراسة:

مع إعلان رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الصادرة في تاريخ ١٢/ ٧/ ١٤٣٧هـ والتي كان للتعليم نصيب كبير منها، سعت إلى تحقيق أهداف تربوية تعليمية منها أن تصبح خمس جامعات سعودية ضمن أفضل ٢٠٠ جامعة عالمية بحلول ٢٠٣٠. شكل ذلك تحدياً جديدًا أمام جامعة الملك سعود؛ كونها الجامعة الأم في المملكة العربية السعودية ولها تاريخها العريق، كما

أنها صنفت من أفضل ٥٠٠ جامعة على مستوى العالم، ومن أفضل الجامعات على المستوى العربي، هذا كله يجعلها في مقدمة الجامعات التي يقع على عاتقها تحقيق ذلك؛ من خلال إداراتها وعماداتها المختلفة ويقع العبء الأكبر في ذلك على عمادة التطوير والجودة ووكالتها للوفاء بمتطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي التي تعتبر عاملاً أساسياً لزيادة الكفاءة والفاعلية حتى تكون في مصاف الجامعات العالمية.

ومع صدور نظام الجامعات الجديد في المملكة العربية السعودية بموجب المرسوم الملكي رقم (م/٢٧) وتاريخ ١٤٤١/٣/٢هـ، الذي بدأ تطبيقه على ثلاث جامعات كمرحلة أولية (جامعة الملك عبدالعزيز، جامعة الإمام فيصل، جامعة الملك سعود) أصبح الاعتماد الأكاديمي لزاماً، حيث نصت المادة الأربعون على (تلزم الجامعة بالحصول على الاعتماد المؤسسي من هيئة تقويم التعليم والتدريب)، ونصت المادة الحادية والأربعون على (تعمل الجامعة على تحقيق الاعتماد البرامجي من هيئة تقويم التعليم والتدريب، أو من إحدى الهيئات الدولية التي تعتمدها الهيئة) (نظام الجامعات الجديد،١٤٤١، ٢٥-٢٦).

إلا أن المطلع على الدراسات والبحوث التي طبقت على جامعات المملكة العربية السعودية أظهرت الحاجة إلى تطوير بعض جوانب وممارسات العمل في وحدات ووكالات الجودة والاعتماد الأكاديمي، كدراسة (مرزا، ٢٠١٩) التي اشارت إلى أن نقص الأعداد والتأهيل لمدراء وحدات الجودة، وضيق الوقت المتاح لإنجاز مهام الجودة من أبرز المعوقات التي تحول دون

الوصول إلى المستوى المأمول، كما أوضحت دراسة (الصالحي،٢٠١٧) عدم وضع كليات الآداب والعلوم في جامعة القصيم استراتيجيات لتحليل البيئة الداخلية والخارجية ومعرفة نقاط القوة والضعف.

وجامعة الملك سعود ليست بعيدة عن ذلك؛ فبالرغم من كل الجهود التي بذلتها ممثلة بعمادة التطوير والجودة ووكالتها إلا أن هناك العديد من الأقسام والبرامج الأكاديمية التي لم تحصل على اعتماد اكاديمي من أي منظمة محلية أو دولية، كما تشير عدة دراسات حديثة إلى وجود بعض التحديات والصعوبات أمام جامعة الملك سعود لتطبيق معايير الجودة وتوفير أدلة كافية عن الجودة الأكاديمية حيث توصلت دراسة (خليل،٢٠١٧) إلى أن التخطيط الاستراتيجي يحتاج إلى المزيد من التطوير، ودراسة (عون وباسعيد والشهري،٢٠١٥) والتي أظهرت أن بعض المدخلات دون المستوى المطلوب لتحقيق جودة التعليم كالدعم المادي للبحوث، ومصادر التعلم، ودراسة (حطرم وعبدالله،٢٠١٧) التي أظهرت ضرورة بذل المزيد من الجهود من قبل وكالة التطوير والجودة للعمل على تعزيز مقترحات أعضاء هيئة التدريس لتحقيق الجودة.

من هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي.

أهداف الدراسة:

١. الكشف عن دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي.
٢. تحديد الصعوبات التي تواجه عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي.
٣. الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية (إن وجدت) في استجابات عينة الدراسة التي تعزى لمتغيرات الدارسة: (مكان العمل، طبيعة العمل) حول دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي والصعوبات التي تواجهها.
٤. التوصل إلى مقترحات يمكن أن تساعد عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

١. يعتبر موضوع الجودة في التعليم العالي من الموضوعات الحيوية في العملية التعليمية وذلك لما له من أهمية اقتصادية واجتماعية وتنموية وخاصة في ظل التغييرات التي يخضع لها هذا القطاع.
٢. تزامن الدراسة مع صدور نظام الجامعات الجديد بتاريخ ١٤٤١/٣/٢هـ والذي يؤكد على ضرورة الاعتماد الأكاديمي والعمل على تحقيق الجودة.
٣. نشر ثقافة التميز في التعليم العالي باعتباره نشاطا جوهريا وذلك من أجل خلق ونقل المعرفة المستدامة.

٤. الدراسة لها أهمية عملية مفيدة للجامعة محل الدراسة لما ستسفر عنه من نتائج بخصوص مواطن القوة والضعف وكيفية علاجها.

أسئلة الدراسة:

١. ما دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي؟

٢. ما الصعوبات التي تواجه عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي؟

٣. ما دلالة الفروق الإحصائية (إن وجدت) في استجابات عينة الدراسة التي تعزى لمتغيرات الدارسة: (مكان العمل، طبيعة العمل) حول دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي والصعوبات التي تواجهها؟

٤. ما المقترحات التي يمكن أن تساعد عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي؟

مصطلحات الدراسة:

الاعتماد الأكاديمي اصطلاحاً: "عملية تقييم تخضع لها مؤسسة التعليم العالي أو أحد برامجها وتقوم بها إحدى هيئات الاعتماد استناداً إلى معايير محددة ثم تقرر بنتيجتها أن تلك أو ذلك البرنامج قد استوفى الحد الأدنى من المعايير فيصبح بالتالي معتمداً لفترة زمنية محددة، ويؤهلها لإعداد خريجين متقنين لمهنتهم، وقادرين على المنافسة في سوق العمل (أبو دقة وعرفة، ٢٠٠٧، ٣٤).

كما يعرف "بالعملية التي تعترف من خلالها هيئة أو وكالة بأن كلية أو جامعة أو برنامجاً دراسياً حقق متطلبات ومعايير سبق تحديدها (Stephanie,2008,12).

ويعرفه (Eaton, 2015,1) بأنه عملية تنطوي على تقييم لفحص مؤسسات التعليم العالي بهدف ضمان الجودة وتحسينها.

اجرائياً: اعتراف من أحد هيئات الاعتماد التي تسعى مؤسسة التعليم العالي أو أحد برامجها الأكاديمية بكفاءتها من خلال تحقيق الحد الأدنى من معايير ضمان الجودة.

عمادة التطوير والجودة اجرائياً: هي الجهة المسؤولة عن التطوير المستمر في الجامعة ودعم الأقسام الاكاديمية والبرامج لتحقيق معايير الجودة للحصول على الاعتماد الأكاديمي.

وتعرف وكالة اجرائياً: وحدة إدارية تسعى إلى تحقيق أهداف عمادة التطوير والجودة في كليات الجامعة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الصيفي من العام الجامعي ١٤٤١.

الحدود المكانية: جامعة الملك سعود الكليات الإنسانية وعمادة التطوير والجودة.

الحدود الموضوعية: دور عمادة التطوير والجودة ووكالتها في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي.

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والإداريين ممن سبق لهم العمل في الجودة والاعتماد الأكاديمي.

الإطار النظري للدراسة (الخلفية العلمية، الدراسات السابقة):

لا يمكن عند تناول موضوع الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي من ذكره منفرداً دون الخوض في الجودة الشاملة وإدارتها حيث يرتبطان ارتباطًا وثيقًا ولا يمكن الفصل بينهما. ويذكر عبدالغفور والعزاوي (٢٠١٦، ١٠٦) أن ضبط الجودة يُعد متطلباً وشرطاً مسبقاً لإجراءات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وتستهدف إجراءات ضبط الجودة إثبات أن المؤسسات قادرة على تلبية المعايير، ومن ثم فهي مؤهلة لاتخاذ إجراءات الاعتماد الأكاديمي.

فتوافر متطلبات إدارة الجودة الشاملة بالمؤسسة يمكن أن يحقق لها اعتماداً من مؤسسات الاعتماد، كما أن حرص المؤسسة على الحصول على الاعتماد يتطلب ضرورة توافر متطلبات الجودة الشاملة، فالعلاقة بين الاعتماد وإدارة الجودة الشاملة علاقة تلازم، ومن جهة أخرى فإن المعايير هي أساس عملية الاعتماد، والاعتماد وسيلة لتحقيق الجودة استناداً إلى معايير محددة (الزهراني، ٢٠١٨، ٦٤٦).

حيث توصف الجودة بأنها التوافق مع الغرض أو الحصول على رضا العميل، وتنظر إدارة الجودة الشاملة إلى كل عمل في المؤسسة على أنه –في الأساس –عملية تمثل طرفًا في علاقة عميل أو مورد مع العملية التالية، ويتمثل الهدف في كل مرحلة في تحديد وتلبية متطلبات العميل من أجل زيادة رضا العميل النهائي بأقل تكلفة ممكنة (جويحان والترتوري، ٢٠٠٩، ٣١).

ويعرفها المعموري وأبو حسين (٢٠١٥) بأنها "مقاربة تنظيمية ونظام إداري يركز على متطلبات العملاء وعلى التحسين المستمر، من خلال إشراك جميع العاملين ومن كل المستويات في تحسين الجودة في عمليات المنظمة وفي المنتجات والخدمات ورضا العملاء والربحية على المدى القصير والطويل من عمر الأعمال". ويعرفها الغامدي(٨٢،٢٠١٣) بأنها " التطوير المستمر للعمليات الإدارية، وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء، وتقليل الوقت لإنجازها بالإستغناء عن جميع المهام والوظائف عديمة الفائدة والغير ضرورية للعميل أو للعملية، وذلك لتخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة مستندين في جميع مراحل التطوير على متطلبات واحتياجات العميل".

أما في التعليم فيعرفها إدريس (١٩،٢٠١٤) بأنها "مجموعة من الأنشطة التي لا بد من توفرها في العملية التعليمية، وتتعلق بالمدخلات والمخرجات التي تلبي حاجات المجتمع، ويتحقق ذلك من خلال الاستخدام الأمثل لجميع العناصر البشرية والمادية"، ويضيف الفضلي (٢٠١٧، ٢٨٧) تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم فهناك العديد من التعريفات فقد عرف روديس إدارة الجودة الشاملة في التربية بأنها: "عملية إدارية استراتيجية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مستويات التنظيم المختلفة على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر في المؤسسة التربوية".

كما يعرفها (Cheng,2003) بأنها: "مجموعة الإجراءات المخططة

والمنهجية اللازمة لإعطاء ثقة كافية بأن المنتج التعليمي أو العملية التعليمية المؤداة تستوفي مطالب الجودة المطلوبة"

ويلاحظ أن مفهوم الجودة مر بعدد من المراحل حتى وصل إلى مفهوم الجودة الشاملة، وهي كما يذكرها (عبادة، ٢٠١٥، ٧٦):

١. **مرحلة فحص الجودة Inspection**: وهي مرحلة ختامية للتأكد من مطابقة المنتجات للمواصفات الموضوعة لاستبعاد المعيب منها، ولضمان عدم انتقاله خارج المنظمة.

٢. **رقابة الجودة Quality Control**: في أواخر العشرينيات من القرن العشرين، وتعني رقابة عملية التصميم والتصنيع في ضوء المعلومات التي تم الحصول عليها من عمليات الفحص الختامية للمخرجات (التغذية الراجعة).

٣. **ضمان الجودة Quality Assurance**: وفيها يتم البحث عن أسباب الانحراف عن المواصفات الموضوعة، وطرق الوقاية من الانحراف، مع دراسة إمكانية بناء الجودة في عمليات الإنتاج وذلك من خلال جعل الجودة مسئولية كل العاملين في قوة العمل وخطوط الإنتاج.

٤. **مرحلة الجودة الشاملة Total Quality Management**: وهي المرحلة الرابعة، وتحدث عنها "هنري فورد" بأنها التحسن المستمر واختزال الفاقد، والخطوات والعمليات داخل التنظيم، والاهتمام بحاجات المستهلك.

أما الاعتماد الأكاديمي: فهو العملية التي تقوم عبرها المؤسسة أو الوحدة التعليمية بإجراء تقييم دوري لأدائها للحصول على حكم من قبل نظراء مستقلين بأن هذه المؤسسة أو الوحدة تحقق الأهداف التعليمية التي وضعتها

لنفسها، وتحقق في ذات الوقت المعايير المعتمدة من الهيئة المكلفة بمنح الاعتماد لهذه المؤسسة (طرابلسية، ٢٠١٥: ٧٣).

كما يعرف أيضاً بأنه: نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها (Quality Assurance and Accreditation,2004).

ويعرفه (Eaton,2015,1) بأنه: عملية تنطوي على تقييم لفحص مؤسسات التعليم العالي بهدف ضمان الجودة وتحسينها.

أما (Alhkaimi,2012,47) فعرف الاعتماد الأكاديمي بأنه:

آلية لضمان الجودة، ويشجع مؤسسات التعليم العالي على اعتماد الرقابة الذاتية، كما أنه يساعد المؤسسات في الالتزام بمعايير الجودة العالية للحفاظ على النزاهة الأكاديمية وضمان أن تكون الأنشطة مؤسسية.

ويمكن أن نستخلص من التعريفات السابقة أن الاعتماد الأكاديمي هو عبارة عن: عملية تقييم تخضع لها مؤسسة تعليمية أو أحد برامجها وتقوم به إحدى هيئات الاعتماد استناداً إلى معايير محددة ثم تقرر بنتيجتها أن تلك أو ذلك البرنامج قد استوفى الحد الأدنى من المعايير فيصبح معتمداً لفترة زمنية محددة، ويؤهلها لإعداد خريجين متقنين لمهنتهم، وقادرين على المنافسة في سوق العمل، ويترتب عليه إعطاء حكم حول أهلية وكفاءة هذه المؤسسة (العلياني، ٢٠١٨، ٨١).

أنواع الاعتماد الأكاديمي:

في كثير من الأحيان يعد الالتزام بالمعايير وتحقيق الجودة عملية طوعية إلى حد كبير، يدفعها الالتزام والمسؤولية الاجتماعية، أو يكون الغرض منها الحصول على الترخيص والميزة التنافسية (وان سان وكونغ، ٢٠١٢). وتتخذ بعض الحكومات الآن هذا القرار للحفاظ على نوع من النظام والاتساق على نطاق التعليم المزدهر عالمياً، ورغم وجود مبادرات وممارسات نموذجية، فإن من المتوقع ظهور مشكلات وتحديات لابد من التغلب عليها في عملية تغيير ضمان الجودة، فالدول تسعى جاهدة للتجديد أو لتبني أو لتعديل أو استحداث وفتح المجال لإمكانيات أخرى للأنظمة حيث لا يزال التعليم العالي في تطور (Singh,2010).

يمكن التفريق بين ثلاث أنواع للاعتماد الأكاديمي وهي:

أ) الاعتماد العام المؤسسي:

ويركز هذا الاعتماد على المؤسسة ككل وفقاً لمعايير محددة ويتضمن اعترافاً بالكيان الشامل للمؤسسة فإذا تم التأكد من توافر هذه المعايير يتم الانتقال إلى الاعتماد الأكاديمي كجزء مكمل للاعتماد الكلي للمؤسسة. ويهدف إلى التأكد من وجود أساس وبنية تنظيمية جيدة للأنشطة التعليمية، وقد يتضمن الاعتماد المؤسسي بعض أو كل الجوانب الآتية: مدى ملائمة رسالة المؤسسة وأهدافها، وإدارة المؤسسة، والكفاءة الإدارية، والموارد المالية، وتعيين أعضاء هيئة التدريس، وكفايات الأفراد العاملين، وغيرها (المليجي والبرازي، ٢٠١٠، ٢١٤).

ب) الاعتماد المهني:

ويقصد به الاعتراف بالكفاية لممارسة مهنة معينة في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات مهنية متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، مثل اشتراط الحصول على ترخيص بمزاولة مهنة التدريس. ويختص الاعتماد المهني بالاعتراف بجودة وأهلية الأشخاص لممارسة المهن المختلفة، ويمنح هذا النوع من الاعتماد من قبل مؤسسات اعتمادية أعدت لهذا الغرض كالنقابات والاتحادات أو الروابط المهنية الخاصة بكل مهنة (عبد المعطي،٢٠٠٩،٤٣).

ج) الاعتماد الأكاديمي / البرامجي:

ويمنح عادة للبرامج الأكاديمية المتخصصة وذلك بعد حصول المؤسسة التعليمية على الترخيص الأولي أو الاعتماد العام، كما أنه لا يمنح إلا بعد مرور سنة واحدة من تخريج الدفعة الأولى على الأقل وذلك لضمان الحصول على عملية تقويم متكاملة وفحص دقيق لكل ما يتعلق بالبرامج الدراسية في كافة مراحلها وأعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم الأكاديمية وخبراتهم ونشاطاتهم البحثية، وعدد الطلاب وأدائهم في الامتحانات الشهرية والنهائية وتوافر مصادر التعلم المختلفة (خليل،٢٠١١،٢١٣).

يعتبر الاعتماد الأكاديمي القوة الدافعة لتخطيط وتطوير المناهج الدراسة، وغالباً ما يكون الاعتماد الأكاديمي بمثابة إرشادات لما يجب تضمينه فيها، لذا فإن أعضاء هيئة التدريس في كثير من الأحيان يطالبون بدمج معايير الاعتماد في القاعات الدراسية. (Lewis,2016,86).

خطوات الحصول على الاعتماد الأكاديمي:

اختلفت الأدبيات في تحديد خطوات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وقد يرجع ذلك إلى اختلاف الهيئات والدول التابعة لها واختلاف المعايير والأهداف، أيضا حجم المؤسسة التعليمية، ولكن على رغم اختلاف هذه الخطوات إلا أن المتفحص لها يدرك مدى تشابهها حيث هناك من ذكرها بالتفصيل والبعض الآخر اختصرها. ومن الخطوات التي اتفق عليها كل من (العلياني،٢٠١٨) و (خليل،٢٠١١) و (عبد المعطي،٢٠٠٩) ست خطوات أو مراحل وهي:

الخطوة الأولى: الدراسة الذاتية:

تقوم المؤسسة التعليمية الراغبة في الحصول على الاعتماد الأكاديمي بإعداد دراسة تفصيلية وشاملة عن أوضاعها الحالية بشكل متكامل، وحسب متطلبات الجهة المانحة للاعتماد، وتشتمل الدراسة على كافة المعلومات الخاصة ببرامجها وهيكلها الإداري والمالي، والخدمات التي تقدمها للمجتمع الحالي، وتدعم هذه الدراسة بكافة الوثائق الضرورية على شكل ملاحق وجداول بيانات توضح مصداقية الدراسة.

وتحتوي الدراسة الذاتية على التصورات المستقبلية ذات المدى القريب والمتوسط والتخطيط للتطورات الهامة بالمؤسسة التعليمية كأحد المؤشرات الإيجابية لفعاليتها في تطوير ذاتها، وتقدم هذه الدراسة للجهة المانحة للاعتماد لكي تشكل الأساس في عملية التقويم. وتعتبر هذه الدراسة مسؤولية جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية.

المرحلة الثانية: التقويم التعاوني:

تعد المؤسسة التعليمية والجهاز التنفيذي المسئول عن الاعتماد هم المسئولون عن عملية تقييم الاعتماد، وذلك من خلال تقييم الدراسة الذاتية عن طريق الزيارات الميدانية التي تقيم المؤسسات والبرامج، حيث يطلب من العاملين بالمؤسسة التعليمية والقائمين بالتقييم ملء استبيان خاص بأسلوب الدراسة الذاتية والمعلومات والمؤشرات الواردة بها وصلاحيتها وتوصيات أخرى خاصة لهذه العملية، وبعد الانتهاء من إعداد التقرير ترسل نسخة لكل فرد من فريق العمل الذي سيقوم بالزيارة الميدانية.

المرحلة الثالثة: الزيارة الميدانية:

تقوم الجهة المانحة للاعتماد بتشكيل لجنة أو عدد من اللجان المختصة لدراسة الوثائق المقدمة من قبل المؤسسة التعليمية الراغبة في الاعتماد، والقيام بزيارات ميدانية لموقع البرامج المؤسسات للتأكد من مصداقية وتطابق الدراسة الذاتية المقدمة، وإجراء المقابلات الميدانية مع أعضاء الجهاز الإداري للمؤسسة التعليمية، وتفقد المرافق والأجهزة والمصادر التعليمية التي تستخدمها المؤسسة التعليمية، والاطلاع بشكل مباشر على كافة الأوضاع الحالية بهدف تقويم مستوى المؤسسة التعليمية، والاطلاع بشكل مباشر على كافة الأوضاع الحالية بهدف تقويم مستوى المؤسسة التعليمية واستكمال أية معلومات ناقصة ترى اللجنة ضرورة استكمالها، وتقوم هذه اللجنة في نهاية عملها بكتابة تقرير شامل ترفعه للجهة المسئولة عن منح الاعتماد.

المرحلة الرابعة: التحكم بواسطة وكالات الاعتماد:

في نهاية الزيارة يقرأ الخبراء والزائرين تقريرهم في وجود عدد من ممثلي المؤسسات ويشرحون فيه مواقع القوة والضعف في البرنامج، ومظاهر الاتفاق والاختلاف مع تقرير الدراسة الذاتية، ويمكن لأعضاء المؤسسة مناقشة ما جاء في هذا التقرير مع الزائرين لمراجعة تصحيحه.

المرحلة الخامسة: القرار النهائي:

تقوم الجهة المسؤولة عن منح الاعتماد بدراسة جميع التقارير والملاحظات والتوصيات المقدمة لها من قبل المؤسسة التعليمية الراغبة في الاعتماد، ومن قبل لجان الزيارات الميدانية، وتتخذ قرارها النهائي في ضوء مدى التزام المؤسسة التعليمية بالمعايير المطلوبة، ويتم منح الاعتماد لفترة محددة من الزمن تتراوح ما بين ٢ – ١٠ سنوات، وذلك حسب وضع المؤسسة التعليمية وتاريخ تأسيسها، ويجوز للمؤسسة التعليمية أن تستأنف خلال ٣٠ يوماً من وصول القرار النهائي إليها ضد أي قرار سلبي قد يصدر عن الجهة، ومن الممكن تقسيم القرار النهائي حسب ما يلي:

- منح الاعتماد دون أي شرط.
- منح الاعتماد بشرط: وهذا يعني وجود أوجه قصور معينة من الممكن إصلاحها خلال فترة من الزمن، مما يستوجب إعطاء مهلة للإصلاح ثم إعادة التقييم مرة أخرى.

- رفض الاعتماد: بالنسبة للمؤسسات التي لم تستوف المعايير المطلوبة ويحدد لها فترة زمنية لمراجعة وتصحيح أوضاعها حتى يمكنها التقدم للاعتماد مرة أخرى.

المرحلة السادسة: التقويم والمتابعة:

يتم إعادة تقييم المؤسسات التعليمية والبرامج بصفة دورية في فترة تتراوح بين عدد قليل من السنوات تصل إلى عشر سنوات، وفي كل مرة يتم إعداد دراسة ذاتية وتخضع المؤسسات إلى الزيارات الميدانية، وحصول المؤسسة التعليمية على الترخيص الأولي أو الاعتماد العام هو المرحلة الأولى للحصول على الاعتماد الكامل، وهو بمثابة إعلان بأن المؤسسة التعلمية قد تهيأت للحصول على الاعتماد الكامل خلال مرحلة زمنية لا تتجاوز ٣ – ٦ سنوات من الترشيح للاعتماد، وأن هذا الترشيح لا يعني بالضرورة أن المؤسسة التعليمية قد حصلت على الاعتراف الكامل بل يعني فقط أنها قد باشرت عملها حسب الأصول المتبعة واستوفت الشروط الأولية لأداء وظيفتها. أما الاعتماد الكامل فيعني الاعتراف الرسمي بأهلية المؤسسة التعليمية لأداء مهاما وأنها استوفت الشروط والمعايير المطلوبة وأصبحت قادرة على تحقيق أهدافها بالجودة والنوعية اللازمة وأنها تستطيع الاستمرار بقدراتها الذاتية على النمو والتطوير.

نبذة مختصرة عن نشأة عمادة التطوير والجودة في جامعة الملك سعود :

تم إنشاء عمادة الجودة في ١٤٢٨/٩/٢٠هـ تحت مسمى إدارة الجودة ثم تم تحويلها الى عمادة الجودة بتاريخ ١٤٢٩/٧/٥هـ. كذلك تم إنشاء عمادة

التطوير بالقرار رقم ١/١٣١٣ وتاريخ ١٤٢٩/٧/١١هـ.وقد كان إنشاء عمادة مستقلة للتطوير أمراً هاماً في المراحل الأولى من الحراك التطويري، حيث تطلبت هذه المرحلة وجود كيان مستقل يعنى بالتخطيط الاستراتيجي وإعداد الكوادر وتوفير الميزانيات والتواصل مع بيوت الخبرة العالمية. بالمثل، فإن وجود عمادة مستقلة للجودة كان لازماً لأن ذلك ساعد في بناء النظم على المستوى المؤسسي والبرامجي والتواصل مع جهات الاعتماد وتدريب الكوادر وتوفير الميزانيات وغير ذلك. ودعماً للحراك التطويري الذي تشهده الجامعة في شتى الميادين، ومن منطلق وجود أنظمة راسخة للتطوير والجودة، ولتحقيق التكامل والتناغم بين منظومتي الجودة والتطوير، رأت الجامعة أهمية دمج هاتين العمادتين في عمادة واحدة باسم عمادة التطوير والجودة (جامعة الملك سعود – عمادة التطوير والجودة، ٢٠١٧، http://dqd.ksu.edu.sa/ar).

الدراسات السابقة:

من الدراسات التي تناولت إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي والتي تم ترتيبها من الأحدث للأقدم:

دراسة (مرزا ،٢٠١٩) تحديد الكفايات اللازمة لمديري وحدات الجودة والاعتماد في الجامعات السعودية:

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم الكفايات اللازمة لمديري وحدات الجودة والاعتماد في الجامعات السعودية، إضافة إلى معرفة وجهة نظر أفراد عينة البحث على الأهمية النسبية لهذه الكفايات، ورصد أبرز المعوقات التي تحول

دون ممارسة الكفايات التي يتمتع بها مديرو وحدات الجودة والاعتماد في الجامعات السعودية، والتوصل لقائمة من المقترحات التي تقلل من أثر المعوقات، استخدمت الباحثة أسلوبين من أساليب المنهج الوصفي، هما أسلوب التقرير الذاتي باستطلاع آراء عينة البحث من خلال تصميم استبانة وزعت على مدراء وحدات الجودة والاعتماد وبلغ عددهم (٤٢) فرداً، أما الأسلوب الثاني فهو تحليل محتوى مهام مدير وحدة الجودة والاعتماد في عدد من الجامعات السعودية لاشتقاق قائمة كفايات مدير وحدة الجودة والاعتماد، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج، من أبرزها: أهم الكفايات اللازمة لمديري وحدات الجودة والاعتماد في الجامعات السعودية مرتبة حسب متوسطاتها الحسابية على النحو التالي: الكفايات الشخصية، وكفايات الاعتماد المؤسسي والبرامجي، والكفايات الإنسانية، والكفايات القيادة، وكفايات السعودية الجودة والتقييم المؤسسي، وأخيراً يأتي في المرتبة السادسة والأخيرة الكفايات الإدارية في الإشراف والتنظيم والتنسيق.

دراسة (الزهراني،٢٠١٨) إسهام معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في تحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في التعليم العالي:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة إسهام معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في تحقيق أهداف رؤية السعودية ٢٠٣٠ في التعليم العالي من خلال التعرف على درجة ممارسة الجامعات السعودية لعدد من تلك المعايير ودورها في تحقيق أهداف الرؤية في التعليم العالي من وجهة نظر

أعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى تشخيص أبرز المعوقات التي تضعف قدرة الجامعات السعودية على ممارسة معايير ضمان الجودة والاعتماد من وجهة نظر وكلاء وعمداء الجودة والتطوير. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن ممارسة الجامعات لمعيار التعلم والتعليم متحقق بدرجة مرتفعة، بينما جاءت ممارسات الجامعات لمعياري البحث العلمي وعلاقات المؤسسة بالمجتمع بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما تحققت أهداف الرؤية المتمثلة في ربط مخرجات التعليم العالي بمتطلبات سوق العمل وقدرة الجامعة على المنافسة عالمياً بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

دراسة (العلياني، ٢٠١٨) متطلبات تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كليات جامعة بيشة:

هدفت الدراسة إلي التعرف متطلبات تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كليات جامعة بيشة وخرج الباحث بتصور لمتطلبات الاعتماد الاكاديمي قسمها حسب المعايير الأحد عشر للهيئة الوطنية للاعتماد الاكاديمي والتقويم في المملكة العربية السعودية وهي (الرسالة والاهداف، السلطات والإدارة، إدارة ضمان الجودة، التعليم والتدريس، إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، مصادر التعلم، المرافق والمعدات، التخطيط المالي والإدارة المالية، عمليات توظيف الهيئة التدريسية والإدارية، البحث العلمي، علاقة المؤسسة التعليمية مع المجتمع).

دراسة (الصالحي،٢٠١٧) مدى توفر متطلبات الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي لدى كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى توفر متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي بكليات العلوم والآداب التابعة لجامعة القصيم والبالغ عددها (١١) كلية، وذلك من خلال استطلاع آراء الهيئة التدريسية والقيادات الأكاديمية، والتعرف على المعوقات التي قد تحول دون تطبيق معايير الجودة وتم إعداد استبانة تم تطبيقها على (٤٨٨) من مجموع مجتمع الدراسة والبالغ (٩٨٠)، كان من أهم نتائجها: أن محور السياق المؤسسي حصل على الترتيب الأول، وأن أقل المحاور توفراً هو محور البنية التحتية للخدمات المساندة، بينما كان مجموع المتوسط الحسابي لمحاور مدى تطبيق معايير الجودة (متوسط)، كما بينت الدراسة وجود مجموعة من المعوقات التي تحد من فاعلية الأداء المؤسسي من أهمها: عدم وضع استراتيجيات في كليات العلوم والآداب لتحليل البيئة الداخلية والخارجية ومعرفة نقاط القوة والضعف، ولا يوجد تنسيق واضح بين الكليات وبرامجها مع متطلبات سوق العمل.

وفي دراسة (الفضلي،٢٠١٧) بعنوان "المعوقات التي تواجه تطبيق ثقافة إدارة الجودة الشاملة في أداء الموارد البشرية ومتطلبات تعزيزها في جامعة الملك سعود: دراسة حالة":

هدفت إلى التعرف على أبرز المعوقات التي تحد من تعزيز ثقافة إدارة الجودة الشاملة من: تخطيط الموارد البشرية، التخطيط الاستراتيجي للجودة، ثقافة الجودة الإدارية. وتشخيص متطلبات تعزيز ثقافة إدارة الجودة الشاملة في

أداء الموارد البشرية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها: لا يوجد وصف دقيق للمهارات والقدرات اللازمة للموظف الذي ستسند إليه الوظيفة الإدارية، قصور في تحديد احتياجات الموظفين الإداريين في مختلف التخصصات والمستويات الوظيفية من قبل الجامعة، ضعف تقويم أثر التدريب المستمر للموظفين، تحدد (وكالة/ وحدة) الجودة في الكلية والقسم أهداف تنسجم مع الأهداف العامة للجامعة.

تحديد مؤشرات الاعتماد لبرامج المعلمين في تايلاند (**Chaiyaphumthanachok & et all, 2016**):

دراسة هدفت إلى تحديد مؤشرات الاعتماد لبرامج تعليم المعلمين في تايلاند، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة مؤشرات الاعتماد مكونة من خمسة مجالات (السياق المؤسسي، وتصميم البرامج، وتنفيذ البرامج، ونتائج البرامج، وضمان الجودة)، وطبقت على عينة قوامها (١٤٥) من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي بتايلاند، (٥٧) من الذكور و(٨٨) من الإناث، وأظهرت الدراسة مجموعة نتائج من أبرزها أن السياق المؤسسي أتى بالدرجة الأولى في حين كان ضمان الجودة في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت اهتماماً بمهارات البحث العلمي، وأنشطة التدريب العملي، والاهتمام بالمحتويات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة، والتدريب على البرمجيات.

(Akpan & Ttor, 2016):

دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين اعتماد البرامج الأكاديمية وجودة التعليم لخريجي جامعات جنوب نيجيريا، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي،

واستخدمت الدراسة ثلاثة أدوات (استبانة متطلبات الاعتماد الأكاديمي، واستبانة جودة التعليم الجامعي، واستبانة موجهة إلى أصحاب الأعمال من أجل تقييم جودة خريجي الجامعات)، وقد أُجريت الدراسة على أربع جامعات وعينة قوامها (٩٠٠) مقسمة إلى (٤٠٠) محاضر و(٣٠٠) طالب في السنة النهائية و(٢٠٠) صاحب عمل، وأظهرت الدراسة مجموعة نتائج من أبرزها أن مستوى كفاية البرامج الأكاديمية كانت كافية إلى حد ما، وأن جودة الجامعات كانت متوسطة، وأن هناك اختلافاً كبيراً بين إدراك الطلاب وإدراك المحاضرين للجودة، والاعتماد الأكاديمي، كما توصلت إلى أن هناك علاقة بين اعتماد البرامج الأكاديمية والجودة التعليمية في نيجيريا.

دراسة (Blanco,2015) دور الاعتماد الأكاديمي في تحقيق جودة التعليم العالي:

هدفت إلى الوقوف على دور الاعتماد الأكاديمي في تحقيق جودة التعليم العالي في الجامعات في المكسيك، واستخدمت المنهج الوصفي وتوصلت إلى أن تحقيق المكانة والسمعة المرموقة هو الدافع الرئيس لتحقيق الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات الجامعية ومنها تمكين أعضاء هيئة التدريس من اتخاذ القرار.

(Belash et al ,2015) ضمان الجودة في التعليم الجامعي وتدريب الخريجين الذين يطلبهم سوق العمل:

ركزت الدراسة على أن المكون الأساسي لتقييم وضمان جودة برنامج البكالوريوس هو رصد ومتابعة رضا أصحاب المصلحة بنتائج التعليم. كما

أشارت إلى إثبات ضرورة تقييم الجودة على أساس التغذية المرتدة من الطلاب وأصحاب المصلحة من خلال معايير وممارسة الاعتماد المهني العام لبرامج الدرجات العلمية، كما عرضت منهجية معقدة لرصد رضا أصحاب المصلحة عن نتائج التعليم في برامج البكالوريوس، وتم الحصول على النتائج من جامعة سانت بطرسبرغ بروسيا في أطر البحوث المتعلقة بضمان جودة برامجها لمرحلة البكالوريوس، حيث ظهرت نتائج الأبحاث على أساس استطلاع آراء الطلاب وأصحاب العمل حول مدى رضاهم عن برامج الجامعة، وأشارت إلى أنه يمكن لمؤسسات التعليم العالي أن تستخدم المنهجية المتبعة في المراقبة ورصد الطلاب والخريجين، ورضا أصحاب العمل عن نتائج التعليم كآلية لضمان جودة برامج الدرجات العلمية المقدمة فيها.

دراسة (أبو الريش، ٢٠١٤) واقع نظام إدارة الجودة الشاملة لكليات التربية بجامعات المملكة العربية السعودية:

هدفت إلى التعرف على الواقع الفعلي لعمليات إدارة الجودة، واستعراض المهام التي تضطلع بها وحدات ضبط الجودة الشاملة، وإبراز السبل والوسائل والإجراءات التي تتبعها لضمان تطبيق إدارة الجودة الشاملة. وقد قام الباحث ببناء استبانة للتعرف على آراء العاملين بكليات التربية بالجامعات التي اختارها ضمن حدود الدراسة وهي: (جامعة الملك عبدالعزيز، جامعة أم القرى، جامعة الطائف، جامعة الملك سعود)، وتكونت الاستبانة من (٨٦) فقرة موزعة على معايير ضمان الجودة والاعتماد الصادرة عن هيئة التقويم والاعتماد الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها:

أن بعض الكليات حققت تقدماً في مجال إدارة الجودة الشاملة حيث استندت تلك الكليات إلى بعض التجارب في كليات مقاربة، كما انعكس استخدام تلك الكليات لإدارة الجودة الشاملة على الأداء العام للكلية ومن هذه الكليات كلية التربية بجامعة الملك سعود وكلية التربية بجامعة أم القرى بينما تحتاج كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز إلى تقديم مستوى افضل في هذا المجال.

دراسة (إدريس وآخرون ،٢٠١٢) إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية: دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة:

والتي أوضحت أن المؤسسات العامة والخاصة تسعى إلى تحقيق الجودة والتمييز من أجل البقاء والاستمرار، وذلك نتيجة للمنافسة الشديدة في كافة القطاعات، وتعتبر الجامعات الركيزة الأساسية للتعليم العالي، حيث تقوم بتنمية الموارد البشرية وبناء قدرات الإنسان المعرفية والثقافية والمهاراتيه في كافة التخصصات بهدف تحسين جودة الأداء وتحقيق التنمية ولسد متطلبات سوق العمل الداخلي والخارجي، وتحقيق طموحات الوطن حاضرا ومستقبلاً، وتم اختيار جامعة الطائف فرع الخرمة كدراسة حالة إمكانية تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن هناك وعي لدى أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات

تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وهناك نقص في القاعات التدريسية والمعامل والمكتبات المتخصصة، والبيئة الجامعية المتميزة، وهناك نقص وقصور في استخدام الأساليب الحديثة في التقويم وقياس الأداء للطالب والأساتذة، وأن الخدمات المقدمة لا تلبي احتياجات المجتمع المحلي كلياً.

دراسة (Shearman& Seddon, 2010) العوامل التي تؤثر في عملية الاعتماد الأكاديمي في بريطانيا:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر العوامل التي تؤثر في عملية الاعتماد الأكاديمي في بريطانيا، دراسة نظرية وصفية وقد أظهرت النتائج أن أكثر هذه العوامل هي: السياسات الحكومية، و التغيرات الديموغرافية، وضغوطات أصحاب العمل؛ فهذه العوامل تؤدي إلى تشكيل برامج جديدة في الجامعات البريطانية، والحكومة تشجع بقوة المشاركة بين الجامعات وأصحاب العمل، إلى جانب تنامي استخدام التعليم عن بعد وهذه التطورات تشكل تحدياً للطريقة التقليدية المتبعة في اعتماد البرامج، لذلك على هيئات الاعتماد التفكير في طريقة جديدة للتكيف مع التطورات.

التعليق على الدراسات السابقة:

تم استعراض دراسات محلية في المملكة العربية السعودية ودراسات أجنبية عالمية، جميعها تصب في صلب الموضوع الاعتماد الأكاديمي والجودة الشاملة. وقد استفادت الباحثة منها في بناء الإطار العام للدراسة والخلفية العملية والاستفادة من نتائج الدراسات في بناء أداة الدراسة الحالية؛ التي اختلفت

عن الدراسات المذكورة في كونها تناولت دور عمادة الجودة ووكالتها أو وحدتها في الحصول على الاعتماد الأكاديمي وهو موضوع نادر من تطرق له على المستوى المحلي –على حد علم الباحثة – فالدراسات السابقة في أغلبها وخاصة المحلية منها ركزت على دراسة واقع ومتطلبات الجودة ومدى تحققها للحصول على الاعتماد الاكاديمي كدراسة (الزهراني،٢٠١٨) ودراسة (الصالحي،٢٠١٧) و(العلياني،٢٠١٨) ودراسة (أبو الريش،٢٠١٤).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولا منهج الدراسة:

تم استخدم المنهج الوصفي المسحي ، بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها ولا يتوقف عند وصف البيانات المتعلقة بالظاهرة فقط بل يتعداه إلى حدود استقصاء مظاهرها وعلاقاتها المختلفة، وكذلك يقوم على تحليل الظاهرة وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات في تطوير الواقع وتحسينه (العساف،٢٠١٢).

ثانياً مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والاداريين في الكليات الإنسانية وعمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود. أما عينة الدراسة فقد استخدمت الباحثة العينة القصدية وهي تعني أن خبرة الباحث ومعرفته بأن هذه المفردة أو تلك تمثل مجتمع البحث (العساف،٢٠١٢،١٠١) وقد بلغت (١٩٨) فرداً.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: مكان العمل، نوع العمل، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١) خصائص أفراد عينة الدراسة

	التكرارات	النسبة المئوية
مكان العمل		
عمادة التطوير والجودة	٣٣	١٦,٧
قسم أكاديمي حاصل على الاعتماد الأكاديمي (حتى لو برنامج واحد من برامج القسم)	١٠٠	٥٠,٥
قسم أكاديمي غير حاصل على الاعتماد الأكاديمي	٦٥	٣٢,٨
نوع العمل		
عضو هيئة تدريس ومن في حكمهم (ممن سبق لهم العمل في الجودة والاعتماد الأكاديمي)	١٥٣	٧٧,٣
إداري (ممّن سبق لهم العمل في الجودة والاعتماد الأكاديمي)	٤٥	٢٢,٧
الإجمالي	**١٩٨**	**١٠٠,٠**

يتضح من خلال الجدول رقم (١) أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة يعملون بقسم حاصل على الاعتماد الأكاديمي (حتى لو برنامج واحد في القسم) بتكرار (١٠٠) من أفراد الدراسة وبنسبة (٥٠,٥٪)، في حين أن هناك (٦٥) من أفراد الدراسة بنسبة (٣٢,٨٪) يعملون بقسم أكاديمي غير حاصل على الاعتماد الأكاديمي، وهناك (٣٣) من أفراد الدراسة بنسبة (١٦,٧٪) يعملون بعمادة التطوير والجودة، **وبالنسبة لمتغير نوع العمل** فإن النسبة الأكبر من أفراد الدراسة يعملون كعضو هيئة تدريس ومن في حكمهم (ممن سبق لهم العمل في الجودة والاعتماد الأكاديمي) بتكرار (١٥٣) من أفراد الدراسة وبنسبة (٧٧,٣٪)، في حين أن هناك (٤٥) من

أفراد الدراسة بنسبة (٢٢,٧٪) يعملون كإداريين (ممّن سبق لهم العمل في الجودة والاعتماد الأكاديمي).

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة هي "الاستبانة"، ويعرف عبيدات واخرون (٢٠١٢, ص١٠٦) الاستبيان أو ما يعرف بالاستقصاء على أنه "أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين ويقدم على شكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان"، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزئين: الجزء الأول يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة والتي تتمثل في: مكان العمل، نوع العمل، أما الجزء الثاني فهو يتضمن (٥٠) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، المحور الأول: يتناول دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الإعتماد الأكاديمي ويتضمن (٢٠) عبارة، أما المحور الثاني: فيتناول الصعوبات التي تواجه عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي ويتضمن (١٧) عبارة، والمحور الثالث: يتناول المقترحات التي يمكن أن تساعد عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي ويتضمن (١٣) عبارة، وطلبت الباحثة من أفراد الدراسة

الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (√) أمام أحد الخيارات التالية (عالي – متوسط – قليل – لا ينطبق)، وقد تم تحديد فئات المقياس المتدرج الرباعي كما في الجدول رقم (٢)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٢) فئات المقياس المتدرج الرباعي

عالي	متوسط	قليل	لا ينطبق/ لا يشكل عائقاً/ لا يُسهم
٣,٢٦ – ٤,٠	٢,٥١ – ٣,٢٥	١,٧٦ – ٢,٥٠	١,٠ – ١,٧٥

صدق الاستبانة (الأداة):

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه (العساف، ٢٠١٢، ٤٢٩)، ولقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول " دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي "، تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبديت، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها الغالبية، من تعديل بعض العبارات، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) فرداً، كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل

الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة بالدرجة الكلية لكل محور

دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي						الصعوبات التي تواجه عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي						المقترحات التي يمكن أن تساعد عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي					
م	معامل الارتباط		م	معامل الارتباط		م	معامل الارتباط		م	معامل الارتباط		م	معامل الارتباط		م	معامل الارتباط	
١	٠,٧٧٠**		١١	٠,٧٣٩**		١	٠,٦٥١**		١١	٠,٦٦٩**		١	٠,٦٩٣**		١١	٠,٧٨٨**	
٢	٠,٧٩٩**		١٢	٠,٦٩٢**		٢	٠,٥٨٩**		١٢	٠,٥٦٨**		٢	٠,٨٥٣**		١٢	٠,٧٧٣**	
٣	٠,٧٦٣**		١٣	٠,٧٨٨**		٣	٠,٧١٥**		١٣	٠,٦٨٩**		٣	٠,٨٧٩**		١٣	٠,٨٥١**	
٤	٠,٧٧٤**		١٤	٠,٨١٣**		٤	٠,٥٣٤**		١٤	٠,٥٤٨**		٤	٠,٧٧٧**		–	–	
٥	٠,٧٥٣**		١٥	٠,٦٩٧**		٥	٠,٥٢٥**		١٥	٠,٥٠٢**		٥	٠,٩٠٧**		–	–	
٦	٠,٨١٥**		١٦	٠,٧٩٩**		٦	٠,٥٦٣**		١٦	٠,٥٠٠**		٦	٠,٨٧٧**		–	–	
٧	٠,٧٧٩**		١٧	٠,٦٧٢**		٧	٠,٦٩١**		١٧	٠,٧١٢**		٧	٠,٨٤٨**		–	–	
٨	٠,٦٦٢**		١٨	٠,٧٩٤**		٨	٠,٥٧٧**		–	–		٨	٠,٨٤٤**		–	–	
٩	٠,٧٩٣**		١٩	٠,٧٨٧**		٩	٠,٥٨٣**		–	–		٩	٠,٨٦٠**		–	–	
١٠	٠,٨٢٦**		٢٠	٠,٨٠٨**		١٠	٠,٥٩٢**		–	–		١٠	٠,٨١١**		–	–	

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن جميع عبارات المحاور دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط لمحور " دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي" ما بين (٠,٦٦٢ ، ٠,٨٢٦)، ولمحور "الصعوبات التي تواجه عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي" ما بين (٠,٥٠٠، ٠,٧١٥)، ولمحور "المقترحات التي يمكن أن تساعد عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود

في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي" ما بين (٠,٦٩٣، ٠,٩٠٧)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة؛ تم استخدام معامل الفا كرونباخ، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٤)، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٤) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الإعتماد الأكاديمي.	٢٠	٠,٨٦٣
٢	الصعوبات التي تواجه عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي.	١٧	٠,٨١٠
٣	المقترحات التي يمكن أن تساعد عمادة التطوير والجودة وبجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي.	١٣	٠,٨٦٠
	الثبات الكلي للأداة	**٥٠**	**٠,٨٨٩**

يتضح من خلال الجدول رقم (٤) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٨٨٩)، كما تراوحت معاملات الثبات للمحاور ما بين (٠,٨١٠، ٠,٨٦٣)، وجميعها معاملات ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة، معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة، معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، المتوسط الحسابي "Mean"، والانحراف المعياري "Standard Deviation" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن الفروق باختلاف متغيرات الدراسة التي تنقسم إلى أكثر من قسمين (مكان العمل)، اختبار(ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) للكشف عن الفروق باختلاف متغيرات الدراسة التي تنقسم إلى قسمين (نوع العمل).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي؟

وللتعرف على دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٥) دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالي		متوسط		قليل		لا ينطبق				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٢	تعمل العمادة ووكالتها على وضع خطة زمنية للأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي.	٩٣	٤٧,٠	٦٦	٣٣,٣	٣٠	١٥,٢	٩	٤,٥	٣,٢٣	٠,٨٧	١
١	تحرص العمادة ووكالتها على تعريف الأقسام الأكاديمية بالهيئات الدولية والمحلية للاعتماد الأكاديمي ومعاييرها.	٨٢	٤١,٤	٧٤	٣٧,٤	٢٩	١٤,٦	١٣	٦,٦	٣,١٤	٠,٩٠	٢
٩	تجيب العمادة ووكالتها على استفسارات الأقسام الأكاديمية خلال وقت مناسب.	٧٦	٣٨,٤	٧٨	٣٩,٤	٣٦	١٨,٢	٨	٤,٠	٣,١٢	٠,٨٥	٣
٣	تساعد العمادة ووكالتها الأقسام الأكاديمية في وضع خطة استراتيجية للعمل على معايير الاعتماد الأكاديمي.	٨٢	٤١,٤	٦٤	٣٢,٣	٤٠	٢٠,٢	١٢	٦,١	٣,٠٩	٠,٩٢	٤
٦	تعمل العمادة ووكالتها على تدريب لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الأقسام الأكاديمية.	٨٣	٤١,٩	٦٤	٣٢,٣	٣٢	١٦,٢	١٩	٩,٦	٣,٠٧	٠,٩٨	٥
٤	تضم العمادة ووكالتها كوادر بشرية مؤهلة ذات معرفة كبيرة بمتطلبات ضمان الجودة.	٦٧	٣٣,٨	٨٨	٤٤,٤	٣١	١٥,٧	١٢	٦,١	٣,٠٦	٠,٨٦	٦

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالي		متوسط		قليل		لا ينطبق				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١٢	توضح العمادة ووكالتها أهمية مشاركة جميع أعضاء القسم الأكاديمي في الدراسة الذاتية.	٧٤	٣٧,٤	٦٦	٣٣,٣	٤٤	٢٢,٢	١٤	٧,١	٣,٠١	٠,٩٤	٧
١٠	تساعد العمادة ووكالتها الأقسام الأكاديمية في تحديد نقاط القوة والضعف فيها بمصداقية.	٧١	٣٥,٩	٦٩	٣٤,٨	٤٢	٢١,٢	١٦	٨,١	٢,٩٨	٠,٩٥	٨
١٤	تحرص العمادة ووكالتها على وضع نظام دوري لتقييم عمل الأقسام الأكاديمية فيما يخص معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.	٦٨	٣٤,٣	٧٢	٣٦,٤	٣٩	١٩,٧	١٩	٩,٦	٢,٩٥	٠,٩٦	٩
١٦	تقدم العمادة ووكالتها نماذج للأدلة والشواهد المطلوبة من الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي.	٦٧	٣٣,٨	٦٩	٣٤,٨	٤٢	٢١,٢	٢٠	١٠,١	٢,٩٢	٠,٩٨	١٠
٥	تستقطب العمادة ووكالتها خبراء في التقويم والجودة لدعم الأقسام الأكاديمية.	٥٩	٢٩,٨	٧٦	٣٨,٤	٥٠	٢٥,٣	١٣	٦,٦	٢,٩١	٠,٩٠	١١
٢٠	تزود العمادة ووكالتها الأقسام الأكاديمية بالتغذية الراجعة حول مستوى الأداء وخطط التحسين اللازمة.	٦٤	٣٢,٣	٥٩	٢٩,٨	٤٩	٢٤,٧	٢٦	١٣,١	٢,٨١	١,٠٣	١٢
١٣	تشجع العمادة ووكالتها الأقسام الأكاديمية على الإبداع والابتكار في تطبيق معايير الجودة.	٥٢	٢٦,٣	٧٠	٣٥,٤	٦٠	٣٠,٣	١٦	٨,١	٢,٨٠	٠,٩٢	١٣
١١	تساعد العمادة ووكالتها الأقسام الأكاديمية في توفير البيانات الإحصائية اللازمة للمقارنة المرجعية كنسب توظيف الخريجين.	٤٦	٢٣,٢	٧٢	٣٦,٤	٦٥	٣٢,٨	١٥	٧,٦	٢,٧٥	٠,٩٠	١٤
١٧	تساعد العمادة ووكالتها الأقسام الأكاديمية في اختيار أعضاء فريق ذو الخبرة في الجودة والاعتماد الأكاديمي للإشراف على أعمال الجودة.	٤٤	٢٢,٢	٧٦	٣٨,٤	٦١	٣٠,٨	١٧	٨,٦	٢,٧٤	٠,٩٠	١٥
٧	تنظم العمادة ووكالتها لقاءات دورية بين الأقسام الأكاديمية لتبادل الخبرات.	٥٦	٢٨,٣	٦٠	٣٠,٣	٥٧	٢٨,٨	٢٥	١٢,٦	٢,٧٤	١,٠١	١٦
١٨	توفر عمادة التطوير والجودة قاعدة بيانات متاحه للأقسام الأكاديمية.	٤٦	٢٣,٢	٦٦	٣٣,٣	٦٨	٣٤,٣	١٨	٩,١	٢,٧١	٠,٩٣	١٧

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالي		متوسط		قليل		لا ينطبق				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٨	تقدم العمادة ووكالتها للأقسام الأكاديمية الدعم المادي المطلوب للوفاء باحتياجات الجودة.	٥١	٢٥,٨	٤٩	٢٤,٧	٦٩	٣٤,٨	٢٩	١٤,٦	٢,٦٢	١,٠٢	١٨
١٩	تدعم العمادة ووكالتها الأقسام الأكاديمية في إجراء دراسات تخص الجودة والاعتماد الأكاديمي.	٣٥	١٧,٧	٧٣	٣٦,٩	٥٩	٢٩,٨	٣١	١٥,٧	٢,٥٧	٠,٩٦	١٩
١٥	تضع العمادة ووكالتها حوافز تشجيعية للأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي.	٤٢	٢١,٢	٥٨	٢٩,٣	٦٧	٣٣,٨	٣١	١٥,٧	٢,٥٦	٠,٩٩	٢٠
	المتوسط الحسابي العام للمحور									٢,٨٩	٠,٧٢	-

يتضح من الجدول رقم (٥) أن محور دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي يتضمن (٢٠) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٥٦، ٣,٢٣)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الرباعي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة متوسطة.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٨٩) بانحراف معياري (٠,٧٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي.

حيث جاءت العبارة رقم (٢) والتي تنص على (تعمل العمادة ووكالتها على وضع خطة زمنية للأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٢٣) وبانحراف معياري (٠,٨٧) وبدرجة

موافقة (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى إدراك عمادة التطوير والجودة ووكالة التخطيط إلى أهمية وضع خطة زمنية مع توجهات الجامعة نحو العالمية بالإضافة إلى بدء تطبيق نظام الجامعات الجديد مؤخراً والذي يلزم الكليات والاقسام الاكاديمية الحصول على الاعتماد الأكاديمي.

وبالمرتبة الثانية تأتي العبارة رقم (١) والتي تنص على (تحرص العمادة ووكالتها على تعريف الأقسام الأكاديمية بالهيئات الدولية والمحلية للاعتماد الأكاديمي ومعاييرها) بمتوسط حسابي (٣,١٤) وبانحراف معياري (٠,٩٠) وبدرجة موافقة (متوسطة) وقد يعزى ذلك إلى أن عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود أسست مجلس المراجعين المعتمدين مكون من ١٢٠ عضو هيئة تدريس تم تدريبهم على تطبيق معايير الجودة QMS لمساعدة البرامج الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي المحلي أو العالمي.

وبالمرتبة قبل الاخيرة تأتي العبارة رقم (١٩) والتي تنص على (تدعم العمادة ووكالتها الأقسام الأكاديمية في إجراء دراسات تخص الجودة والاعتماد الأكاديمي) بمتوسط حسابي (٢,٥٧) وبانحراف معياري (٠,٩٦) وبدرجة موافقة (متوسطة) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الزهراني،٢٠١٨) والتي تشير إلى أن ممارسات الجامعات السعودية لمعياري البحث العلمي وعلاقات المؤسسة بالمجتمع بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وبالمرتبة الأخيرة تأتي العبارة رقم (١٥) والتي تنص على (تضع العمادة ووكالتها حوافز تشجيعية للأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي) بمتوسط حسابي (٢,٥٦) وبانحراف معياري (٠,٩٩) وبدرجة

موافقة (متوسطة) متدنية قريبة من الفئة الثانية (قليلة)، وقد يعزى ذلك إلى أن كثير من الأقسام الاكاديمية هي من تتحمل نفقات الجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمي حسب خبرة الباحثة حيث لم يعد هناك مخصصات للأقسام تقدمها عمادة الجودة أو وكالتها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (مرزا ،٢٠١٩) أن قلة الدعم والموارد المالية من أبرز المعوقات المؤسسية التي تحول دون ممارسة الكفايات التي يتمتع بها مدراء وحدات الجودة في الجامعات السعودية.

السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تواجه عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي؟

وللتعرف على الصعوبات التي تواجه عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٦) الصعوبات التي تواجه عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالي		متوسط		قليل		لا ينطبق				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٣	كثرة الأعباء والمهام المطلوبة من عمادة	١٤٩	٧٥,٣	٢٨	١٤,١	٩	٤,٥	١٢	٦,١	٣,٥٩	٠,٨٤	١

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالي		متوسط		قليل		لا ينطبق				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	التطوير والجودة ووكالتها.											
٩	مشاركة بعض أعضاء هيئة التدريس وليس الكل في تطبيق معايير الجودة في الأقسام الأكاديمية.	١٣٥	٦٨,٢	٤٨	٢٤,٢	١٠	٥,١	٥	٢,٥	٣,٥٨	٠,٧١	٢
١٥	نقص التحفيز والدافعية لدى الأقسام الأكاديمية.	١٢٩	٦٥,٢	٥٣	٢٦,٨	١٤	٧,١	٢	١,٠	٣,٥٦	٠,٦٧	٣
١٢	صعوبة توفير بعض البيانات والإحصائيات المطلوبة مثل قياس رضا المستفيد حيث يوجد في الدول المتقدمة جهات مختصة تقدم مثل هذه البيانات.	١٢٦	٦٣,٦	٥١	٢٥,٨	١٩	٩,٦	٢	١,٠	٣,٥٢	٠,٧١	٤
٦	نقص الكوادر المؤهلة في الجودة والاعتماد في عمادة التطوير والجودة ووكالتها.	١٢٤	٦٢,٦	٤٨	٢٤,٢	٢٢	١١,١	٤	٢,٠	٣,٤٧	٠,٧٧	٥
١١	اعتقاد الأقسام الأكاديمية بأن تطبيق معايير الجودة هو من صميم عمل عمادة التطوير والجودة ووكالتها.	١١٩	٦٠,١	٥٠	٢٥,٣	٢٢	١١,١	٧	٣,٥	٣,٤٢	٠,٨٣	٦
٧	نقص الكوادر المؤهلة في الجودة والاعتماد في الأقسام الأكاديمية.	١٢٤	٦٢,٦	٤٣	٢١,٧	٢١	١٠,٦	١٠	٥,١	٣,٤٢	٠,٨٧	٧
٤	تعدد الجهات والاقسام الأكاديمية في الجامعة التي تعمل معها عمادة	١٢٦	٦٣,٦	٤٥	٢٢,٧	١١	٥,٦	١٦	٨,١	٣,٤٢	٠,٩٢	٨

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالي		متوسط		قليل		لا ينطبق				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	التطوير والجودة.											
١٦	تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي والجودة قبل إعداد البيئة المناسبة في الأقسام الأكاديمية.	١٠٣	٥٢,٠	٦٨	٣٤,٣	٢٤	١٢,١	٣	١,٥	٣,٣٧	٠,٧٥	٩
١٣	ضعف الميزانية المخصصة لعمادة التطوير والجودة ووكالتها.	١١٥	٥٨,١	٥٠	٢٥,٣	٢١	١٠,٦	١٢	٦,١	٣,٣٥	٠,٩٠	١٠
١٧	ضعف عمليات إدارة المعرفة في عمادة التطوير والجودة ووكالتها.	٩٤	٤٧,٥	٧٨	٣٩,٤	٢١	١٠,٦	٥	٢,٥	٣,٣٢	٠,٧٦	١١
٨	تحفظ الأقسام الأكاديمية في الإفصاح عن التحديات ونقاط الضعف فيها.	٩٦	٤٨,٥	٦٦	٣٣,٣	٣١	١٥,٧	٥	٢,٥	٣,٢٨	٠,٨٢	١٢
٥	التغييرات المستمرة في الأقسام الأكاديمية فيما يخص أعضاء هيئة التدريس (التفرغ العلمي، الإعارة، التقاعد).	١١٢	٥٦,٦	٣٥	١٧,٧	٤١	٢٠,٧	١٠	٥,١	٣,٢٦	٠,٩٦	١٣
٢	ضعف الخطط التنفيذية وآليات تطبيق معايير الجودة.	٨٦	٤٣,٤	٧٧	٣٨,٩	٢٤	١٢,١	١١	٥,٦	٣,٢٠	٠,٨٦	١٤
١٠	ضعف التواصل بين عمادة التطوير والجودة والأقسام الأكاديمية.	٨٣	٤١,٩	٧٧	٣٨,٩	٢٢	١١,١	١٦	٨,١	٣,١٥	٠,٩١	١٥
١	غياب الخطط الاستراتيجية لدعم تطبيق الجودة.	٦٦	٣٣,٣	٨٠	٤٠,٤	٣٧	١٨,٧	١٥	٧,٦	٢,٩٩	٠,٩١	١٧
١٤	ضعف الاتصال بين وكالات ولجان الجودة	٨٠	٤٠,٤	٦٨	٣٤,٣	٣٤	١٧,٢	١٦	٨,١	٣,٠٧	٠,٩٥	١٦

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالي		متوسط		قليل		لا ينطبق				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	فيما بينها وبين العمادة.											
المتوسط الحسابي العام للمحور										٣,٣٥	٠,٤٢	-

يتضح من الجدول رقم (٦) أن محور الصعوبات التي تواجه عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي يتضمن (١٧) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٣,٠٧، ٣,٥٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح ما بين متوسطة إلى عالية.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٣٥) بانحراف معياري (٠,٤٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على الصعوبات التي تواجه عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي. وترى الباحثة أن هذه نتيجة غير مقبولة ولا تتوافق مع توجهات الجامعة نحو العالمية ونظام التعليم العالي الجديد الذي يلزم الجامعات والكليات والاقسام الاكاديمية الحصول على الاعتماد الأكاديمي سواء المحلي أو الدولي.

حيث جاءت العبارة رقم (٣) والتي تنص على (كثرة الأعباء والمهام المطلوبة من عمادة التطوير والجودة ووكالتها) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٥٩) وبانحراف معياري (٠,٨٤) وبدرجة موافقة (عالية).

يليها العبارة رقم (٩) والتي تنص على (مشاركة بعض أعضاء هيئة التدريس وليس الكل في تطبيق معايير الجودة في الأقسام الأكاديمية) بمتوسط حسابي (٣,٥٨) وبانحراف معياري (٠,٧١) وبدرجة موافقة (عالية)، ومن خلال خبرة الباحثة كوكيلة قسم اكاديمي سابقه من أبرز الصعوبات التي تواجه القسم الاكاديمي مشاركة الجميع في اعمال الاعتماد الاكاديمي من دراسة ذاتية وجمع الأدلة والشواهد وغيرها، مما يؤثر على عملية الحصول على الاعتماد؛ ويرجع ذلك إلى تعدد مهام عضو هيئة التدريس وارتباطه بعدة لجان بالإضافة إلى التدريس والاشراف وخدمة المجتمع.

وبالمرتبة السادسة عشر قبل الأخيرة تأتي العبارة رقم (١٤) والتي تنص على (ضعف الاتصال بين وكالات ولجان الجودة فيما بينها وبين العمادة) بمتوسط حسابي (٣,٠٧) وبانحراف معياري (٠,٩٥) وبدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى كثرة وكالات الجودة ووحدتها نظراً لتعدد الكليات وككبر حجم جامعة الملك سعود.

وبالمرتبة السابعة عشر والأخيرة تأتي العبارة رقم (١) والتي تنص على (غياب الخطط الاستراتيجية لدعم تطبيق الجودة) بمتوسط حسابي (٢,٩٩) وبانحراف معياري (٠,٩١) وبدرجة موافقة (متوسطة). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الصالحي،٢٠١٧) في أن أبرز المعوقات التي تحول دون نجاح تطبيق نظام إدارة الجودة قصور الخطط الاستراتيجية في الكليات التابعة لجامعة القصيم.

السؤال الثالث: ما دلالة الفروق الإحصائية (إن وجدت) في استجابات عينة الدراسة التي تعزى لمتغيرات الدارسة: (مكان العمل، طبيعة العمل) حول دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي والصعوبات التي تواجهها؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير مكان العمل

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغير مكان العمل؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way anova)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٧)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسطات استجابات

أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغير مكان العمل

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي	بين المجموعات	٨,٣١١	٢	٤,١٥٦	٨,٦٦٦	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٩٣,٥١١	١٩٥	٠,٤٨٠		
	المجموع	١٠١,٨٢٣	١٩٧			
الصعوبات التي تواجه عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي	بين المجموعات	٠,٤٦٨	٢	٠,٢٣٤	١,٣٥٧	٠,٢٦٠
	داخل المجموعات	٣٣,٦٤٩	١٩٥	٠,١٧٣		
	المجموع	٣٤,١١٧	١٩٧			

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي

تواجه عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي باختلاف متغير مكان العمل، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٢٦٠)، وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة على اختلاف مكان عملهم حول الصعوبات التي تواجه عمادة التطوير والجودة ووكالتها بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي.

في حين أوضحت النتائج بالجدول رقم (٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي باختلاف متغير مكان العمل؛ ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير مكان العمل تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٨)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٨) اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي باختلاف متغير مكان العمل

المؤهل العلمي	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	عمادة التطوير والجودة	قسم أكاديمي حاصل على الاعتماد الأكاديمي	قسم أكاديمي غير حاصل على الاعتماد الأكاديمي
عمادة التطوير والجودة	٣٣	٢,٩٦	٠,٦٧	-		٠,٣٦*
قسم أكاديمي حاصل	١٠٠	٣,٠٥	٠,٦٢		-	٠,٤٥**

المؤهل العلمي	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	عمادة التطوير والجودة	قسم أكاديمي حاصل على الاعتماد الأكاديمي	قسم أكاديمي غير حاصل على الاعتماد الأكاديمي
على الاعتماد الأكاديمي						
قسم أكاديمي غير حاصل على الاعتماد الأكاديمي	٦٥	٢,٦٠	٠,٨١	-٠,٣٦*	-٠,٤٥**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٨)، والذي يُبين نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي باختلاف متغير مكان العمل، حيث يتضح أن تلك الفروق جاءت بين أفراد الدراسة ممن يعملون بقسم أكاديمي غير حاصل على الاعتماد الأكاديمي وكل من (عمادة التطوير والجودة – قسم أكاديمي حاصل على الاعتماد الأكاديمي)، وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن يعملون بقسم أكاديمي حاصل على الاعتماد الأكاديمي بمتوسط موافقة (٣,٠٥)، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد الدراسة ممن يعملون بقسم أكاديمي حاصل على الاعتماد الأكاديمي يوافقون بدرجة أكبر على دور عمادة التطوير والجودة ووكالتها بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي. وتعزي الباحثة ذلك إلى أن الأقسام الاكاديمية الحاصلة على الاعتماد الأكاديمي أكثر معرفة وخبرة بما تقدمة عمادة التطوير والجودة من دعم ومساندة.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير نوع العمل

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغير نوع العمل؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٩)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٩) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغير نوع العمل

الأبعاد	نوع العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي	عضو هيئة تدريس ومن في حكمهم	١٥٣	٢,٩٠	٠,٧٩	٠,٤٩٥	٠,٦٢١
	إداري	٤٥	٢,٨٦	٠,٤١		
الصعوبات التي تواجه عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي	عضو هيئة تدريس ومن في حكمهم	١٥٣	٣,٣٧	٠,٤٢	١,٠٧٠	٠,٢٨٦
	إداري	٤٥	٣,٢٩	٠,٤٢		

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل من (دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي – الصعوبات التي تواجه عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي) باختلاف متغير نوع العمل، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للمحورين على التوالي (٠,٦٢١ ، ٠,٢٨٦)، وهي قيم أكبر من

(٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة على اختلاف مكان عملهم حول كل من (دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي – الصعوبات التي تواجه عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي).

السؤال الرابع: ما المقترحات التي يمكن أن تساعد عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي؟

وللتعرف على المقترحات التي يمكن أن تساعد عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١٠) يوضح المقترحات التي يمكن أن تساعد عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالي		متوسط		قليل		لا ينطبق				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	تضع العمادة خطة استراتيجية معلنة تحدد فيها الكليات والأقسام الأكاديمية المستهدفة للحصول على الاعتماد الأكاديمي.	١٤٨	٧٤,٧	٣٨	١٩,٢	٨	٤,٠	٤	٢,٠	٣,٦٧	٠,٦٥	١
٣	مشاركة العمادة ووكالتها الأقسام الأكاديمية في وضع خطة استراتيجية للعمل على معايير	١٣٢	٦٦,٧	٥٤	٢٧,٣	١٢	٦,١	٠	٠,٠	٣,٦١	٠,٦٠	٢

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالي		متوسط		قليل		لا ينطبق				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	الاعتماد الأكاديمي.											
٢	إعداد وتهيئة البيئة المناسبة في الأقسام الأكاديمية قبل البدء في تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي والجودة مثلاً من خلال اللقاءات التعريفية.	١٣٣	٦٧,٢	٤٥	٢٢,٧	٢٠	١٠,١	٠	٠,٠	٣,٥٧	٠,٦٧	٣
٤	تتيح عمادة التطوير والجودة قاعدة بيانات للأقسام الأكاديمية يتوفر فيها كل البيانات اللازمة.	١٣١	٦٦,٢	٤٤	٢٢,٢	٢٠	١٠,١	٣	١,٥	٣,٥٣	٠,٧٤	٤
١٠	عقد لقاءات دورية بين الأقسام الأكاديمية التي تسعى للحصول على الاعتماد الأكاديمي وعمادة التطوير والجودة.	١٢٨	٦٤,٦	٥٠	٢٥,٣	١٠	٥,١	١٠	٥,١	٣,٤٩	٠,٨١	٥
٥	مشاركة جميع أعضاء القسم الأكاديمي التدريسي والإداري في العمل على تحقيق معايير الجودة.	١٢٧	٦٤,١	٤٠	٢٠,٢	٢٥	١٢,٦	٦	٣,٠	٣,٤٥	٠,٨٣	٦
١١	تضع العمادة ووكالتها نظام دوري لتقييم عمل الأقسام الأكاديمية فيما يخص معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.	١١٧	٥٩,١	٦٣	٣١,٨	٩	٤,٥	٩	٤,٥	٣,٤٥	٠,٧٨	٧
٨	تحدد العمادة مستشار أو خبير في الجودة والاعتماد الأكاديمي لكل قسم أكاديمي.	١٢٠	٦٠,٦	٣٩	١٩,٧	٢٩	١٤,٦	١٠	٥,١	٣,٣٦	٠,٩١	٨
٧	تعمل العمادة على بناء شراكات مع وزارات الدولة المختلفة مثل وزارة التخطيط والموارد البشرية للحصول على الإحصائيات المطلوبة.	١١٣	٥٧,١	٤٤	٢٢,٢	٣١	١٥,٧	١٠	٥,١	٣,٣١	٠,٩١	٩
٦	تستقطب العمادة ووكالتها خبراء في التقويم والجودة بدوام جزئي أو تقديم دورات تدريبية للعمل على دعم الأقسام الأكاديمية.	١٠٢	٥١,٥	٦١	٣٠,٨	٢٦	١٣,١	٩	٤,٥	٣,٢٩	٠,٨٦	١٠
٩	وضع حوافز تشجيعية للأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي.	١١٩	٦٠,١	٢٧	١٣,٦	٤١	٢٠,٧	١١	٥,٦	٣,٢٨	٠,٩٨	١١
١٣	تضع العمادة ووكالتها خطة للعمل على زيادة المصادر المالية مثلًا من	٩٩	٥٠,٠	٤٩	٢٤,٧	٤١	٢٠,٧	٩	٤,٥	٣,٢٠	٠,٩٢	١٢

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالي		متوسط		قليل		لا ينطبق				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	خلال تقديم استشارات أو دورات تدريبية لجهات خارج الجامعة.											
١٢	تواُمة الأقسام الأكاديمية بين قسم حاصل على الاعتماد الأكاديمي وبين قسم يسعى للحصول عليه.	٨٤	٤٢,٤	٦٠	٣٠,٣	٤٣	٢١,٧	١١	٥,٦	٣,١٠	٠,٩٣	١٣
المتوسط الحسابي العام للمحور										٣,٤١	٠,٦٨	-

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن محور المقترحات التي يمكن أن تساعد عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي يتضمن (١٣) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٣,١٠، ٣,٦٧)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح ما بين متوسطة إلى عالية. يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٤١) بانحراف معياري (٠,٦٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على المقترحات التي يمكن أن تساعد عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي.

حيث جاءت العبارة رقم (١) والتي تنص على (تضع العمادة خطة استراتيجية معلنة تحدد فيها الكليات والأقسام الأكاديمية المستهدفة للحصول على الاعتماد الأكاديمي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٧) وبانحراف معياري (٠,٦٥) وبدرجة موافقة (عالية)، يليها العبارة رقم (٣) والتي تنص على (مشاركة العمادة ووكالتها الأقسام الأكاديمية في وضع خطة استراتيجية

للعمل على معايير الاعتماد الأكاديمي) بمتوسط حسابي (٣,٦١) وبانحراف معياري (٠,٦٠) وبدرجة موافقة (عالية)، وبالمرتبة الثانية عشر تأتي العبارة رقم (١٣) والتي تنص على (تضع العمادة ووكالتها خطة للعمل على زيادة المصادر المالية مثلًا من خلال تقديم استشارات أو دورات تدريبية لجهات خارج الجامعة) بمتوسط حسابي (٣,٢٠) وبانحراف معياري (٠,٩٢) وبدرجة موافقة (متوسطة)، وبالمرتبة الثالثة عشر والأخيرة تأتي العبارة رقم (١٢) والتي تنص على (توأمة الأقسام الأكاديمية بين قسم حاصل على الاعتماد الأكاديمي وبين قسم يسعى للحصول عليه) بمتوسط حسابي (٣,١٠) وبانحراف معياري (٠,٩٣) وبدرجة موافقة (متوسطة).

* * *

ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، جاءت على النحو التالي:

١. أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على كل من (أن العمادة ووكالتها تعمل على وضع خطة زمنية للأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي، وكذلك أن العمادة ووكالتها تحرص على تعريف الأقسام الأكاديمية بالهيئات الدولية والمحلية للاعتماد الأكاديمي ومعاييرها).

٢. أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على الصعوبات التي تواجه عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي، ومن أبرز تلك المعوقات (كثرة الأعباء والمهام المطلوبة من عمادة التطوير والجودة ووكالتها، وكذلك مشاركة بعض أعضاء هيئة التدريس وليس الكل في تطبيق معايير الجودة في الأقسام الأكاديمية).

٣. لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي باختلاف متغير مكان العمل.

٤. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي باختلاف متغير مكان العمل؛ وذلك لصالح أفراد الدراسة ممن يعملون بقسم أكاديمي حاصل على الاعتماد الأكاديمي.

٥. لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل من (دور عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي – الصعوبات التي تواجه عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي) باختلاف متغير نوع العمل.

٦. أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على المقترحات التي يمكن أن تساعد عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي، ومن أبرز تلك المقترحات (أن تضع العمادة خطة استراتيجية معلنة تحدد فيها الكليات والأقسام الأكاديمية المستهدفة للحصول على الاعتماد الأكاديمي، وكذلك مشاركة العمادة ووكالتها الأقسام الأكاديمية في وضع خطة استراتيجية للعمل على معايير الاعتماد الأكاديمي).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

- عقد لقاءات دورية بين الأقسام الأكاديمية لتبادل الخبرات فيما يخص الجودة والاعتماد الأكاديمي مما له من أثر إيجابي على الأعضاء.

الية التحقيق : تقوم وكالة التطوير والجودة في كل كلية بوضع جدول زمني مع بداية كل عام دارسي لعقد اللقاءات وتبادل الخبرات.

- توفر عمادة التطوير والجودة قاعدة بيانات متاحه للأقسام الأكاديمية تشمل على المعلومات والبيانات المرتبطة بالاعتماد الأكاديمي.

الية التحقيق : استخدام المخزن السحابي لجامعة الملك سعود لإتاحة كل المعلومات والبيانات للجان الاعتماد الاكاديمي والجودة بالأقسام.

- إجراء دراسات في الجودة والاعتماد الأكاديمي مدعومة من عمادة التطوير والجودة.

الية التحقيق : ووضع مكافأت مبنية على أهمية البحث لتشجيع أعضاء هيئة التدريس للبحث في الجودة والاعتماد الأكاديمي.

- قيام عمادة التطوير والجودة ووكالاتها بتعريف الأقسام الأكاديمية بالهيئات المحلية والدولية للاعتماد الأكاديمي ومعاييرها.

الية التحقيق : تنظيم لقاءات ومحاضرات تعريفية في كل كلية بحضور ممثلي الجودة للاقسام.

وضع روابط الكترونية مباشرة في موقع عمادة التطوير والجودة لأهم الهيئات المحلية والدولية للاعتماد الأكاديمي.

- التأكيد على مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس وليس جزء منهم في تطبيق معايير الجودة في الأقسام.

الية التحقيق : تقويم الثقافة التنظيمية السائدة لتوضيح أهمية مشاركة الجميع من خلال نشر الخطة الاستراتيجية للجامعة.تشكيل لجنة رئيسية للجودة والاعتماد لكل برناج ويتفرع منها لجان بحيث تشمل جميع أعضاء القسم.

- استقطاب الكوادر المؤهلة في الجودة والاعتماد الأكاديمي للأقسام الأكاديمية بجامعة الملك سعود.

الية التحقيق : تخصيص مبلغ مالي لطلب الاستشارات سواء من داخل الجامعة أو خارجها.

عمل شراكات مع هيئات الاعتماد الاكاديمي المحلية ، والاقليمية ، والدولية.

- توفير المخصصات المالية اللازمة لعمادة التطوير والجودة ووكالاتها بما يُعزز من قدرتهم على دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي.

الية التحقيق : التنوع في مصادر التمويل (الدورات ، الاستشارات ، التبرعات).

- اعتماد المقترحات (١٣) في إجابة السؤال الرابع من أسئلة الدراسة والتي حصلت على متوسط حسابي عالي.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقدم الباحثة بعض المقترحات لدراسات مستقبلية، والتي تأمل أن تُساهم في إثراء الميدان التربوي في ذلك المجال، وذلك على النحو التالي:

١. إجراء دراسة مماثلة تتناول دور عمادة التطوير والجودة ووكالتها في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي بجامعات أخرى وبمناطق أخرى.

٢. إجراء دراسة تتناول تصور مقترح لتعزيز دور عمادة التطوير والجودة ووكالتها في دعم الأقسام الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي.

* * *

المراجع العربية:

١. أبو الريش، صفوان حامد (٢٠١٤): واقع نظام إدارة الجودة الشاملة لكليات التربية بجامعة المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، ع (١)، ص (١٢١-١٣٤).

٢. أبو دقة، سناء، وعرفة، لبيب (٢٠٠٧): الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم: تجارب عربية وعالمية، ورقة مقدمة إلى ورشة عمل "العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي: برامج تدريب وإعداد المعلمين"، ص(٤).

٣. إدريس، جعفر، وأحمد، أحمد، والأخت، عبد الرحمن (٢٠١٢): إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية: دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة، مجلة أماراباك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، مج (٣)، ع(٧)، ص (٣٩-٦٢).

٤. برقاوى، باسم، وخربط، فاتن، وأبو الرب، عماد (٢٠١٥): تطوير إطار لضمان جودة التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مج (٨)، ع(٢٠)، ص (١٨٧-٢٠٧).

٥. الترتوري، محمد، وجويحان، عرفات (٢٠٠٩): إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، دار الميسرة للطباعة والنشر، عمان.

٦. جامعة الملك سعود (٢٠١٧): عمادة التطوير والجودة، http://dqd.ksu.edu.sa/ar.

٧. جامعة الملك سعود (٢٠٢٠): عمادة التطوير والجودة، www. news.ksu.edu.sa.

٨. الحريري، خالد (٢٠١٧): استخدام الوسائط الالكترونية لنشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بالجامعات اليمنية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مج (١١)، ع (٣)، ص (٥٦٥-٥٨٥).

٩. خليل، نبيل سعد (٢٠١١): إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التربوية. دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.

١٠. الخليل، اديب (٢٠١٧): إدارة الجودة الشاملة ومدى نجاحها في جامعة الملك سعود، مجلة السياحة والاثار، مج (٢٩)، ع (٢)، ص (٢٩-٤٣).
١١. الزهراني، خديجة (٢٠١٨): اسهام معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في تحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في التعليم العالي، مجلة جامعة عين شمس، مج (٧)، ع(١٩)، ص (٦٧٥-٦٣٩).
١٢. الصالحي، خالد (٢٠١٧): مدى توفر متطلبات الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي لدى كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، مج (٣٧) ع (٣)، ص (١٧٣-٢١٨).
١٣. طرابلسية، شيراز محمد (٢٠١٥): إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.
١٤. عبادة، إبراهيم عبد الحليم (٢٠١٥): كفاءة إدارة الجودة الشاملة ودورها في نجاح المصارف الإسلامية في ظل المنافسة، مجلة التسويق الإسلامي في المملكة المتحدة. مج (٥)، ع (٢).
١٥. عبدالغفور، همام والعزاوي، محمد عبدالوهاب (٢٠١٦): استراتيجية الجودة والاعتماد الأكاديمي في ظل سياسات العلم والتكنولوجيا، المنظمة العربية للتنمية الإدارية للطبع والنشر، القاهرة.
١٦. عبدالمعطي، أحمد حسين (٢٠٠٩): الاعتماد الأكاديمي والمهني للمؤسسات التعليمية، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.
١٧. عبيدات، ذوقان، وعدس، عبدالرحمن وعبد الحق، كايد (٢٠١٢): البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، عمان.
١٨. العساف، صالح (٢٠١٢): البحث في العلوم السلوكية، دار الزهراء، الرياض.
١٩. العلياني، غرم الله (٢٠١٨): متطلبات تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كليات جامعة بيشة، مجلة كلية التربية، مج (٢٩)، ع (١١٣)، ص (٧٩-١١٤).
٢٠. الغامدي، حنان (٢٠١٣): إدارة الجودة الشاملة في الميزان الإسلامي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج(١)، ع (٤٢)، ص (٧٧-١٠٠).
٢١. عون، وفاء، والشهري، حليمة، وباسعيد، ابتسام (٢٠١٥): دراسة تحليلية لواقع

ضمان جودة التعليم في أقسام الدراسات الإنسانية النسائية في جامعة الملك سعود، مجلة رابطة التربية الحديثة، مج (٧)، ع (٢٦)، ص (٣٧٤-٣٤٥).
٢٢. الغنيم، أحمد (٢٠١٥): التقييم العددي وأثرة على تحسين الجودة -تجربة مركز الملك فهد بن عبد العزيز للجودة، المؤتمر الأول للتقويم العام في المملكة العربية السعودية، الرياض.
٢٣. الفضلي، عبدالمجيد (٢٠١٧): المعوقات التي تواجه تطبيق ثقافة إدارة الجودة الشاملة في أداء الموارد البشرية ومتطلبات تعزيزها في جامعة الملك سعود: دراسة حالة، مجلة البحث العلمي في التربية، مج (٣) ع (١٨)، ص (٢٧٩-٣١٤).
٢٤. مرزا، هند (٢٠١٩): تحديد الكفايات اللازمة لمديري وحدات الجودة والاعتماد في الجامعات السعودية، المجلة التربوية، مج(٣٣)، ع (١٣٠)، ص (٣٠٥-٣٥٤).
٢٥. المعموري، عثمان، وأبو حسين، الحارث (٢٠١٥): أثر إدارة الجودة الشاملة على الاداء المؤسسي: دراسة حالة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان.
٢٦. المليجي، رضا، والبرازي، مبارك (٢٠١٠): الجودة الشاملة والاعتماد المؤسسي: رؤى مستقبلية لتحقيق جودة التعليم في عصر المعلوماتية، عالم الكتب، القاهرة.
٢٧. الموسوي، نعمان (٢٠٠٣): نحو تجويد مدخلات ومخرجات التربية، صحيفة الوسط، ع (٢٥٠).
٢٨. نظام الجامعات الجديد (٢٠٢٠): المادة السادسة والعشرون، www.Moe.gov.sa.
٢٩. وان سان، ستيفن تان، وكونغ، لي (٢٠١٢): قضايا وممارسات في الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة، المجلة السعودية للتعليم العالي، ع (٧)، ص (١١-٣٨).

* * *

المراجع الأجنبية:

30. Alhkaima,A.(2012): Accreditation in Arab Higher Education :A Critical Perspective ,Saudi Journal of Higher Education ,v(7) ,p (40-69).
31. Akpan, c.Etor,c (2016): Accreditation of Academic Programmed andQuality University Education in South-Nigeria,Journal of International Educational Studies ,14 (2),p(38-54).
32. Belash, O., Popov M., Ryzov N., Ryaskov Y., Shaposhnikov S., Shestopalov M., (2015): 'Research on University Education Quality Assurance; Methodolgy and Results to Stakeholders' Satisfaction Monitoring Procedia – Social and Behavioral Sciences, vol.(214),p (344- 358).
33. Bendermacher, G. W. G., Oude Egbrink, M. G. A., Wolfhagen, I. H. A. P., & Dolmans, D. H. J. M. (2017). Unravelling quality culture in higher education: a realist review. Higher Education, 73(1), 39-60.
34. Blanco Ramirez, Gerardo : (2015) International Accreditation as Global Position Taking An Empirical Exploration of U.S Accreditation in Mexico , Higher Education and Educational Planning , vol. (69) ,No.(3), P (361-374).
35. Chaiyaphumthanachok,C. Tangdhanaknond, k. & Sujiva, S(2016) : Indicators Development for Accreditation of Teacher Education Programs in Thailand, Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences ,(217),p (430-434).
36. Cheng, Y. : (2003) Quality Assurance in Education – Internal, Interface and Future, Journal of Quality Assurance in Education ,Vol.(2), No (4),p (204).
37. Eaton, Judith S.: (2015) An Overview of US Accreditation , Council for Higher Education Accreditation , www.files.eric.ed.gov.
Lewis, B.:(2016) Perceptions of University Faculty Regarding Accreditation in College of Education University of South Florida,Graduate Theses and Dissertations, www.scholarcommons.usf.edu.
38. Quality Assurance and Accreditation (2004): The Quality Assurance and Accreditation Handbook, National Quality Assurance and Accreditation .
39. Shearman, R, & Seddon, D: (2010) Challenges of Academic for Academic Accreditation the UK Experience ,European Journal of Engineering Education ,vol. (35),No (4), p (6-19).
40. Stephanie, A: (2008) Quality Assurance in Education , Center for Education Policy Development (CEPD),(5).
41. Singh,M.(2010): Quality Assurance in Highre Education: Which Pasts to Build on What Futures to Contemplate, Quality in Highre Education, (6), (2) p(189-194).

تقويم تجربة استخدام أدوات التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية خلال فترة التباعد الاجتماعي من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض

د.عبدالله بن محمد العقاب
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تقويم تجربة استخدام أدوات التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية خلال فترة التباعد الاجتماعي من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض

د.عبدالله بن محمد العقاب

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٢/ ٢/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث:١٨/ ٣/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدِّراسة إلى تقويم تجربة استخدام أدوات التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية خلال أزمة كورونا من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتكونت من (٦٢) فقرة، وتم إجراء الدِّراسة على عينة من المعلمين بمدينة الرياض تكونت من (٢٤٥) معلم. وقد توصلت الدِّراسة إلى أن درجة استخدام المعلم لأدوات التعليم الإلكتروني متوسطة، وأنه قد واجهه العديد من الصعوبات في تطبيق التعليم الإلكتروني؛ حيث حصلت الصعوبات الذاتية على درجة غير موافق، وحصلت الصعوبات التنظيمية على درجة موافق، وكذلك حصلت الصعوبات التقنية على درجة موافق، أما صعوبات التعامل عن بُعد مع الطلاب فقد حصلت على درجة موافقة بشدة. وفي ضوء هذه النتائج خلصت الدِّراسة إلى مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: أدوات التعليم الإلكتروني، أزمة كورونا، التفاعل، المعلم.

Evaluating the Experience of Using E-Learning Tools at High School During Social Spacing from Teachers' Perspective

Dr.Abdullah Alaugab
Department of Curriculum and Instruction - Colleges of Education
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The purpose of this study is to explore the reality of using e-learning tools at High School during coronavirus crisis from teachers' point of view in Riyadh. To achieve the objectives of the study, the questionnaire was used as a tool to collect data and it consisted of (62) items, the study was conducted on a sample of teachers in Riyadh consisting of (245) teachers. The findings indicate that the degree of teacher use of e-learning tools is medium, and there are many difficulties that they faced in applying e-learning, where Self-efficacy difficulties got to disagree, as organizational difficulties got a degree of agreement, as well as technical difficulties got agree, Also, the difficulties in dealing with the students in distance obtained a degree of strong approval. The study concluded with some recommendations.

key words: E-learning Tools, Coronavirus Crisis, Interaction, Teacher

المقدمة:

تشهد صناعة التعليم الإلكتروني تطوراً ونمواً سريعاً على مستوى العالم، وتزداد حجم المنافسة بين الشركات في تسويق برامج التعليم الإلكتروني، والاستثمار في سوق التعليم الإلكتروني العالمي؛ حيث وصلت استثمارات التعليم الإلكتروني العالمية إلى ١٨,٦٦ مليار دولار أمريكي في عام ٢٠١٩، ومن المتوقع أن يصل إجمالي سوق التعليم الإلكتروني بحلول عام ٢٠٢٥ إلى ٣٥٠ مليار دولار (Cathy & Lalani, 2020). كما أن هناك نمواً مطرداً في تسجيل الطلبة ببرامج التعليم الإلكتروني؛ ففي أمريكا كل أربعة طلاب يسجلون في التعليم التقليدي يقابلهم طالب واحد يسجل في التعليم الإلكتروني (Allen & Seaman, 2016)، وفي الصين هناك أكثر من ١٤٦ مليون طالب مشارك في فصول التعليم الإلكتروني (CNNIC, 2016).

وقد دفع الطلب المتزايد على التعليم الإلكتروني من قبل المتعلمين في التعليم العالي والتوجه القائم؛ جميع المؤسسات التربوية إلى تبني وتوظيف التعليم الإلكتروني في نظامها التعليمي، والتوسيع في برامجها باستخدام منصات التعلم الإلكتروني، حتى أصبح التعلم الإلكتروني هو الاتجاه السائد بين الطلاب في التعلم العالي (Fonolahi, Khan, & Jokhan, 2014; O'Connor, 2014; Stack, 2015). ويشير كل من لي وتان (Lee & Tan, 2018) إلى أن طرق تعلم الطلاب قد تغيرت مع الوقت، وأن الإستراتيجيات التعليمية أخذت شكلاً مختلفاً عمّا كانت عليه في السابق مع التطور التقني، وأن دور المعلم قد تغير كذلك.

إن مؤسسات التعليم العام قد بادرت، هي الأخرى، بتبني منهجية توظيف التعليم الإلكتروني في منظومتها، فقد ذكرت الرابطة الدولية للتعليم الإلكتروني للتعليم العام (International Association for K-12 Online Learning, 2013) أنه بأمريكا، في عامي ٢٠١٣-٢٠١٤، تم إنشاء مدارس إلكترونية في خمس وعشرين ولاية بدوام جزئي، وأن تسعاً وعشرين ولاية، بالإضافة إلى واشنطن العاصمة، لديها مدارس إلكترونية تعمل على مستوى الولاية بدوام كامل. وقد ارتفع عدد المسجلين في برامج التعليم الإلكتروني في السنوات العشر الماضية في هذه المدارس بمعدل نمو بلغ ١٤,٥٪ (Gemin & Pape, 2017)؛ حيث يقدر عدد المسجلين في برامج التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بأربعة ملايين طالب؛ مقارنة بسبعة ملايين طالب مسجلين في التعليم العالي (Allen & Seaman, 2016).

ويعد التعليم الإلكتروني من الأنظمة التعليمية الموازية للتعليم التقليدي، ويعتمد على استخدام جميع الأدوات التقنية المتاحة للتفاعل وتحقيق أهداف التعلم. ويقوم التعليم الإلكتروني على أساس فلسفة الإتاحة والمرونة، وتجاوز حدود الزمان والمكان، وأنه ذو مصادر مفتوحة يمكن الوصول إليها (Tonks, Weston, Wileym, & Barbour, 2013) بسهولة من خلال الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية والحاسب الآلي(Saqlain, 2016) . وقد فتح هذا النوع من التعليم آفاقاً جديدة للتعلم الذاتي، وتكيف المتعلمين مع أساليب التعلم والتقييم الجديدة (Eranki & Moudgalya, 2016) . ويضيف عبد الحميد (٢٠١٨) أنها بيئات تعلم تكيفية تفاعلية، تعمل على تعزيز تكيف المتعلمين،

وتجعل من أساليب المتعلم وتفضيلاته ومعلوماته وخبراته محور ارتكاز وتوجيه للتصميم التعليمي.

وقد قدم التعليم الإلكتروني العديد من الفوائد للمعلِّمين والمتعلمين، فقد ساهم في تسهيل طرق الوصول إلى التعليم، وتوفير فرص تعلم ذات جودة عالية، وتحسين نتائج ومهارات الطلاب، وتقديم تحفيز ذي مستوى عالٍ (Barbour, 2013)، كما أنه يسمح للطلاب بالتعلم المنفرد LaFrance, & (Beck, 2014)، والتفكير الناقد، والمشاركة النشطة، وحل المشكلات (Burgess, 2015)، وتحقيق التنظيم الذاتي والتوازن الشخصي للطالب، بين القيام بالمسؤوليات وتحقيق الأهداف الأكاديمية (Gok, 2015).

وتظهر أهمية التعليم الإلكتروني في المدارس الثانوية من عدة جوانب، أهمها القدرة على خلق فرص وإمكانيات تعليمية جديدة للمدارس؛ لتقديم برامج متنوعة يحتاجها المجتمع، ولم تستطع المدارس تلبيتها في السابق لقلة إمكانياتها (Hassel & Dean, 2015). وكذلك إتاحة فرص تعلم جديدة تتناسب مع مهارات الجيل الصاعد وقدراته العقلية، مع إمكانية استدامت الإتاحة والوصول المرن للموارد التعليمية، وتشجيع التعلم الذاتي حسب تفضيلات المتعلمين بعيداً عن ضغط المدرسة (Setzer & Lewis, 2011).

ويُعدّ المعلم هو الركيزة الأهم في منظومة التعليم الإلكتروني في مستوى التعليم العام (Borup, Graham, & Drysdale, 2014). ويضيف بورب وآخرون (Borup et al., 2014) أن المعلم هو العنصر الأساس للتعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية؛ حيث يضطلع بأدوار متعددة، من أهمها قيادة

العملية التعليمية وإبقاء الطلاب في الوضع الافتراضي، ومتابعة مشاركات الطلاب وإنجاز المهام (Gu & Day, 2013)، فالمعلم يقضي وقتاً أطول مع الطلاب في تتبع سير العملية التعليمية، والرد على تساؤلاتهم، بينما المعلم في المدرسة التقليدية ينتهي تواصله مع الطالب بنهاية اليوم الدراسي Biesta, (2015; Coy, 2014; & Barbour, 2014). كما يَبْرُزُ دور المعلم في بيئة التعليم الإلكتروني في تصميم الدروس الإلكترونية، وإدارة التعلم، وتسهيل المناقشات الفردية والجماعية، والإجابة على أسئلة الطلاب، وتقييم تعلم الطلاب (Sun & Chen, 2016).

ويذكر كل من أوليفر وكيلوج (Oliver & Kellogg, 2015) أن عدد معلمي المدارس الثانوية الذين يستخدمون التعليم الإلكتروني في تزايد مستمر، ولكن ليسوا بمستوى واحد؛ لذا يجب تدريب المعلمين بشكل صحيح، وحثهم على استخدام التقنية في العملية التعليمية بما يحقق أهداف التعلم (Song, Kidd, & Owens, 2009). وقد وجد كل من ميتشل وهلب وسكينر (Mitchell, Wohleb, & Skinner, 2016) أنه عندما تلقى المعلمون التدريب الكافي، وتمكنوا من التعامل مع التقنية؛ كانوا أكثر استعداداً لمحاولة الاندماج في الفصل الدراسي ومساعدة الطلبة. والواقع أن قدرات المعلم لا تكون ثابتة أبدًا، بل تستمر في التشكل من خلال التدريب، والتجارب، والممارسات الجديدة (Taylor, 2017).

إن تطوير المعلم يجب ألا يقتصر على الجانب المهاري فقط، بل يجب أن يتعدى ذلك إلى تطوير هوية المعلم. ويشير هونغ (Hong's, 2010) إلى أن

تصورات المعلمين عن أنفسهم وتطلعاتهم تؤثر على فعاليتهم وتطورهم المهني، ومن ثمّ على كفاءتهم الذاتية، وثقتهم بقدراتهم، واستعدادهم للتعامل مع التغييرات التعليمية، وتنفيذ الابتكار في مجال التعليم. وتؤثر – أيضًا – هوية المعلمين على دوافعهم، وقراراتهم التعليمية (Nykvist & Mukherjee, 2016)، ومستوى مشاركتهم، وجودة ممارساتها في مهنة التعليم (Hammerness et al., 2005). ويضيف هان (Han,2017) أنه يجب تطوير الهوية المهنية للمعلمين وفق منهج شامل وقابل للتطبيق، وأن تضمين معانيها ضرورية في تصميم المناهج الدراسية وفي عملية التنفيذ.

ويمثل التدريب العنصر الأساس في بناء المعلم معرفياً ومهارياً؛ لذا فإن تدريب المعلم على أدوات التعليم الإلكتروني المخطط استخدامها في الفصل الافتراضي يسهم في نجاح تطبيقها (Motte, 2013)، كما أنه يجب أن يخضع المعلم للتدريب على كيفية تسهيل عملية التعلم الإلكتروني للطلاب (Andrade, 2015). ويعتقد كل من بليكلي ومانقن (Bleakley & Mangin, 2013) أنه بالإضافة إلى التحدي الواضح المتمثل في تأمين الموارد الكافية اللازمة لبيئة التعليم الإلكتروني؛ يجب على القادة – أيضًا – تقييم الاحتياجات التقنية، وتحديد البرامج والخدمات المناسبة، وتكييف البنية التحتية، وتطوير الدعم لاعتمادها، وتوفير فرص تدريب كافية للمعلمين على التقنيات الرقمية وآلية دمجها في ممارساتهم التعليمية. وقد توصل العطيوي (٢٠١٨) في دراسته إلى أن هناك ضعفاً في استخدام المعلمين والمعلمات للتعليم الإلكتروني في بيئات التعلم، ويرى أهمية تبني إستراتيجية واضحة لحثهم

وتدريبهم على استخدام الأدوات التفاعلية، وتطبيق التعليم الإلكتروني لضمان مخرجات تحقق متطلبات بيئة العمل.

وقد أجرى كل من بيتمان وجاينس (Pittman & Gaines, 2015) دراسة لعدد (٢١٨) معلماً في مقاطعة باسكو بفلوريدا بهدف حصر العوامل المؤثرة في تبني التعليم الإلكتروني، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاه المعلمين نحو التقنية كان له دلالة أكثر على مستوى تبني التعليم الإلكتروني في الفصول الدراسية. وقد وجد هسو (Hsu, 2016) أن هناك علاقة بين قناعات المعلمين البنائية حول التقنية ونظرتهم الإيجابية للتقنية، وبين تبني ودمج التقنية بنجاح في ممارساتهم التعليمية. كما توصلت دراسة فارول (Varol, ٢٠١٣) إلى أن المعلمين يكون لديهم ثقة أكبر عند استخدام التقنية في البحث في الإنترنت، وتقلّ الثقة عند تصميم المواقع التعليمية على شبكة الإنترنت. وبالإضافة إلى ذلك أظهر المعلمون أثناء التدريس مستوى متدنياً من الكفاءة الذاتية في التعامل مع أدوات التعليم الإلكتروني.

وقد حدد فاولر (Fowler, 2013) خمس صعوبات تواجه المعلمين عند التنفيذ الفعال لسياسة التحول لبيئة التعليم الإلكتروني، وهي: أن المعلمين لم يفهموا حقًّا التحول الذي طُلب منهم تنفيذه، وعدم المعرفة بكيفية استخدام المنهجية الجديدة، وعدم توافر المواد المطلوبة تنفيذها، وعدم التوافق بين التنظيم المؤسسي للمدرسة ومتطلبات المرحلة الجديدة، والإحباط وعدم وجود الدافعية الكافية لتنفيذ المهام الجديدة. ويُعدّ نقص الإمكانيات المادية وضيق

الوقت من الصعوبات الرئيسة التي تواجه المعلمين في بيئة التعليم الإلكتروني (Brenner & Brill, 2016; Mitchell, Wohleb, & Skinner, 2016)

وللمعلم دور أساس في إنشاء بيئة تعلم مستقلة، وزيادة دافعية الطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني من خلال تهيئة البيئة التعليمية المناسبة، وتنوع الأنشطة التعليمية، وإثارة اهتمام الطلاب، وتشجيع الاختيار في التعلم. وفي المقابل، يمكن للمعلم – أيضًا – توفير بيئة تعلم مستقلة للطلاب، والتأثير عليهم باستخدام أدوات التقويم والمكافآت والعقوبات (Oga-Baldwin, Nakata, Parker, & Ryan, 2017)، فالمعلم له دور كبير في التأثير على تحفيز الطلاب في الفصل الإلكتروني (Çakır & Bichelmeyer, 2016; Eom & Ashill, 2016)، فكلما زاد المعلم من استقلالية الطالب أثناء التعليم الإلكتروني؛ انعكس ذلك إيجابيًّا على الطالب في المشاركة والتعلم (Jang, Reeve, & Halusic, 2016).

ويمثل الدعم المؤسسي أهمية قصوى في بيئة التعليم الإلكتروني، ويشمل تطوير المناهج وإستراتيجيات التعلم (Moisey & Hughes, ٢٠٠٨)، والممارسات التحفيزية للمعلمين (Ferdig, Cavanaugh, DiPietro, Black, & Dawson, 2009)، وتطوير المهارات والكفاءة الذاتية للمعلم (Badri et al., 2016)، ومعالجة الاحتياجات الخاصة للطلاب (Chen & Jang, 2010)، وتوفير الدعم الفني للمعلمين وطلاب المدارس، وكل من هذه الأدوار التنظيمية تدعم فرص نجاح بيئة التعليم الإلكتروني.

ويرى إيساري (Essary, 2014) أن بيئة التعليم الإلكتروني تختلف من حيث التفاعل والحماس والدافعية عن بيئات التعلم وجهاً لوجه، وأن خصائص واحتياجات الطلبة الذين يسجلون في برامج التعليم الإلكتروني تختلف عنها لدى الطلبة في التعليم التقليدي. فالتعليم الإلكتروني يوفر حزمة من الفوائد للطلاب، مثل: الحصول على مزيد من المرونة في تعلمهم، وكذلك القدرة على إنجاز أعمال المقررات الدراسية بالسرعة التي تناسبهم (Oliver & Kellogg, 2015)

وقد أثبت أوليفر وكيلوج (Oliver & Kellogg, 2015) أن هناك أثراً لاستخدام التعليم الإلكتروني في مساعدة المتعلمين في التحصيل العلمي والأداء أكبر من التعليم وجهاً لوجه. وفي الدراسة وجد أن للمعلمين دوراً رئيساً في قيادة العملية التعليمية، وتوجيه المتعلمين تجاه تطوير مهاراتهم الذاتية ومهارات إدارة الوقت. وبالإضافة إلى ذلك كانت استجابة المتعلمين في بيئة التعليم الإلكتروني وتفاعلاتهم عالية. ويرى كل من أيوم وأشل (Eom, & Ashill, 2016) أن هناك علاقة إيجابية بين تواصل المعلم وبين التفاعل وإنجاز الطلاب ونتائج التعلم.

كما أن تجارب الطلاب وممارساتهم في بيئة التعليم الإلكتروني تتأثر بدرجة تمكنهم من المهارات التقنية، فقد وجد بار (Barr, ٢٠١٣) أن الطلاب الذين التحقوا بالتعليم الإلكتروني، ولم يكن لديهم الحد الأدنى من المهارات التقنية اللازمة لإكمال المهام، لم يستطيعوا إكمال البرنامج عبر الفصول الإلكترونية. كما توصل هوبارد (Hubbard, 2013) إلى أن الطلاب لا يستخدمون –

بالضرورة – الأساليب والإجراءات المناسبة التي من شأنها تسهيل تعلمهم في بيئة التعليم الإلكتروني، وهذا يتسبب في تأخرهم في أداء أعمال المقرر.

وقد أجرى نولينبرغر (Nollenberger, 2017) دراسة عن تفضيلات الطلاب وتصوراتهم في بيئة التعليم الإلكتروني، وقد وجد أنه في حين أن معظم الطلاب يفضلون مرونة التعليم الإلكتروني؛ فإنهم يرون أن التعليم وجهاً لوجه ضروري لجودة التعليم. وبالإضافة إلى ذلك يعتقد الطلاب أن التعليم المدمج يلبي احتياجات الطلاب بشكل أفضل. وفي دراسة بي (Ni , 2013) قارن بين أداء الطلاب في التعليم الإلكتروني والتعليم وجهاً لوجه، وشمل تقييماً منطقياً لتفاعل الطلاب مع المقررات الدراسية. وأظهرت النتائج أن أداء الطالب في التعليم الإلكتروني كان عالياً، وأن المشاركات أقلّ تخويفًا، ولكن التعامل مع بيئة التعليم الإلكتروني قد يكون أكثر صعوبة مقارنة ببيئة التعليم التقليدي.

وتفتقد العديد من برامج التعليم الإلكتروني إلى الدعم الفني والتقني، وهذا يؤثر على استعداد الطلبة (McGlynn, 2013; Gustiené & Magnusson, 2015)، ومحدودية الوصول إلى الموارد التعليمية (Hassel & Dean, 2015). وقد وجد تاتياما (Tateyama, 2015) في دراسته أن الطلاب في برامج التعليم الإلكتروني واجهوا صعوبات عدة؛ كالدعم التقني، وطريقة التدريس، وإكمال الواجبات والمتطلبات. وبالإضافة إلى ذلك، كانت نتائج الطلاب في التعليم الإلكتروني أقل من المتوقع؛ مقارنةً بأقرانهم في التعليم وجهاً لوجه.

وقد أُجري العديد من الدراسات عن التعليم الإلكتروني في بيئة التعليم العالي، وتم تناوله من جوانب متعددة على المستوى العالمي، في حين أنه ليس

لدينا إلا القليل من الدراسات التي تم إجراؤها على مستوى التعليم العام في العقد الأول من الألفية الجديدة، وظل الوضع كما هو، ولم يتغير في العقد الثاني، إذ لم تُجْرَ سوى بحوث قليلة حول هذا الموضوع حتى الآن (Miron, Shank, & Davidson, 2018). فالدراسات والبحوث التي تناولت التعلم الإلكتروني في مرحلة التعليم العام محدودة (Childers & Jones, 2017; Hawkins et al., 2013)، والبيانات حول تجارب المعلمين في بيئة التعليم الإلكتروني في المدارس الثانوية لا تزال ناقصة (Barile, 2014; Johnston, 2015). ويرى كل من لويرنس وهارتنت (Louwrens & Hartnett, 2015) أن هناك حاجة إلى مزيد من البحث حول كيفية دعم المعلمين لمساعدة الطلاب في الانخراط في برامج التعليم الإلكتروني.

وقد تسببت جائحة كورونا (COVID-19) في إرباك التعليم، مما أدى الى الإغلاق التدريجي والتام لجميع مؤسسات التعليم العام والعالي في كل أنحاء العالم، ويشير تقرير منظمة اليونسكو (UNESCO, 2020) إلى أن انتشار الفيروس سجل رقمًا قياسيًّا للطلبة الذي انقطعوا عن الذهاب إلى المدرسة أو الجامعة. وأن ثروة الموارد التعليمية الرقمية البديلة التي قدمتها المؤسسات التعليمية ساهمت في تطوير مناهج ابتكارية، وبرامج دراسية، وطرق ومسارات تعليمية بديلة؛ لاستمرار التعليم ومواجهة هذه التحديات.

وبدورها بادرت جميع مؤسسات التعليم العام والعالي بالمملكة العربية السعودية؛ إلى استخدام أدوات التعليم الإلكتروني عن بُعد في تقديم المقررات الدراسية من خلال المنصات الإلكترونية (منصة مدرستي)، وأنظمة إدارة

التعلم المختلفة، وقنوات البث المباشر (قناة بوابة التعليم الوطنية عين) لتقديم التعليم لكل من طلاب وطالبات التعليم العام والعالي في المملكة (وزارة التعليم، ٢٠٢٠). وعقدت الدورات التدريبية عن بعد لتأهيل المعلمين، وأساتذة الجامعات، وإكسابهم المهارات اللازمة للتعامل مع أدوات التعليم الإلكتروني.

مشكلة الدِّراسَة:

أدى انتشار جائحة كورونا (COVID-19) إلى إغلاق المؤسسات التعليمية مؤقتًا، وفرض التباعد الاجتماعي في محاولة لاحتواء انتشار الوباء، وهذا تسبب في تأثر حوالي ١,٢ مليار طالب في ١٨٦ دولة في جميع أنحاء العالم (Cathy & Lalani, 2020)، وتشير منظمة اليونسكو (UNESCO, 2020) إلى أن ٧٠ ٪ تقريبًا من طلاب العالم لا يذهبون إلى المدارس، وأن هناك ١٥٦ حالة إغلاق تام للمؤسسات التعليمية على مستوى الدول، وتضيف المنظمة أن نسبة الطلبة الملتحقين ببرامج التعليم الإلكتروني وبرامج التعليم عن بُعد حول العالم بلغ ٦٩,١٪ من إجمالي المتعلمين.

وقد استخدمت المؤسسات التعليمية العديد من أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني، مثل: Blackboard ، Canvas، Moodle، Google Classroom، Docebo، Edmodo ، Skooler ، Ekstep ، Cell-Ed، LabXchange، Quizlet. واستعملت عدداً من أنظمة وأدوات الاتصال، مثل: Zoom، Skype، Microsoft Teams، Google Hangouts Meet، Dingtalk. بالإضافة إلى استخدام المنصات الإلكترونية المفتوحة الواسعة الانتشار

(MOOCs)، مثل: Alison، Coursera، EdX، Future Learn، Funzi، Empower.

وقد عُلقت الدراسة في جميع مؤسسات التعليم العام والعالي بالمملكة في وقت مبكر؛ وذلك أخذاً بالاحترازات الطبية، وبدأت جميع المؤسسات التعليمية في تطبيق التعلم عن بُعد من خلال المنصات الإلكترونية لتقديم التعليم لأكثر من ستة ملايين طالب سعودي في التعليم العام، وحوالي ١,٦ مليون طالب في التعليم العالي؛ مستخدمة في ذلك برامج رقمية متنوعة، وأنظمة إدارة تعلم، و٢٠ قناة بث مباشر من بوابة التعليم الوطنية عين (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

ولقد أثبت التعليم الإلكتروني فاعليته ودوره في مواجهة الصعوبات على مستوى مؤسسات التعليم العالمي، إلا أن تطبيقه على المستوى المحلي لا يزال في بداياته، وعلى الرغم من تطبيق التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العام على المستوى الرسمي؛ فإن تجارب المدارس تختلف، وكذلك تجارب المعلمين تتفاوت في عملية التطبيق والاستخدام؛ حيث تُركت مساحة كبير من الحرية للمعلم في اختيار البرامج التعليمية الأنسب خلال هذه الجائحة، كما أنه لم تُجْرَ اختبارات تحصيلية للطلاب لقياس نواتج التعلم الذي تم من خلال برامج التعليم الإلكتروني؛ لذا فإنه من الأهمية بمكان قياس إلى أي مدى تم استخدام أدوات التعليم الإلكتروني من قبل المعلم؛ إذ إن تقويم برامج التعليم الإلكتروني والممارسات الحية في الميدان يساعد الهيئة الإدارية على التطوير المستمر، واختيار البرامج المناسبة (Hamann, Pollock, Smith, & Wilson, 2016).

ويؤكد كل من كافانو وجاكيمين (Cavanaugh & Jacquemin, 2015) أنه مع استمرار تنفيذ برامج التعليم الإلكتروني على مستوى المدارس الثانوية وما قبلها من مؤسسات التعليم العام؛ فإن التطوير يجب أن يكون قائماً على دراسات علمية تحدد كل من التحسينات المطلوبة، وأوجه القصور التي قد تطرأ أثناء التنفيذ. وبالإضافة إلى ذلك، فإن التقييم الشامل والدوري لبرامج التعليم الإلكتروني يحتاج إلى أن يكون ديناميكيًّا، ويجب قياسه من خلال وجهات نظر متعددة، وتشمل جوانب متعددة "كالمحتوى التعليمي، والنتائج المبنية على الدرجات، ومعدلات إكمال البرنامج، ورضا المتعلمين، فضلا عن الجوانب النوعية المتعلقة بنتائج التعلم" (Cavanaugh & Jacquemin, 2015, p. 31).

ويتضح مما سبق مدى الحاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة، التي تسعى إلى تقويم تجربة استخدام أدوات التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية خلال أزمة كورونا من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض، خاصة في ظل قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع المهم؛ وستحاول الدراسة – تحديداً – أن تجيب عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

١. ما مدى استخدام المعلمين لأدوات التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية خلال فترة التباعد الاجتماعي من وجهة نظرهم؟

٢. ما أهم الصعوبات التي واجهت المعلمين عند استخدام أدوات التعليم الإلكتروني خلال فترة التباعد الاجتماعي؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١) ما الصعوبات الذاتية التي واجهت المعلمين عند استخدام أدوات التعليم الإلكتروني؟

٢) ما الصعوبات التنظيمية التي واجهت المعلمين عند استخدام أدوات التعليم الإلكتروني؟

٣) ما الصعوبات التقنية التي واجهت المعلمين عند استخدام أدوات التعليم الإلكتروني؟

٤) ما صعوبات التعامل عن بُعد مع الطلاب خلال استخدام أدوات التعليم الإلكتروني؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة بصفة أساسية إلى التعرف على مدى استخدام المعلمين لأدوات التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية خلال فترة التباعد الاجتماعي من وجهة نظرهم، كما سعت الدراسة إلى التعرف على أهم الصعوبات التي واجهت المعلمين عند استخدام أدوات التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية؛ كالصعوبات الذاتية، والتنظيمية، والتقنية، وصعوبة التعامل عن بُعد مع الطلاب.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من كونها تأتي في ظل ظروف صعبة يمر بها التعليم على المستوى العالمي والمحلي، فرض فيها التباعدُ الاجتماعي تعطيلَ المؤسسات التعليمية، وهذا يتطلب تقويم الوضع الحالي، ودراسة التجربة التي مارسها المعلمون وكل ما يحول دون تطبيق جميع البدائل المتاحة لإتمام عملية التعلم. كما أن تناول الصعوبات من أوجه مختلفة في ظل ظروف الواقع الحالي من شأنه رسم صورة مكتملة الجوانب، تساعد في إيجاد الحلول، وتجاوزها إلى تطوير منظومة التعليم الإلكتروني. كما قد تسهم نتائج هذه الدراسة في لفت انتباه القائمين على تطوير التعليم نحو فهم احتياجات المعلمين، وتنفيذ إستراتيجيات التطوير المهني للمعلم لتوظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية.

حدود الدِّراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- الحد المكاني: مدارس الثانوية العامة بمدينة الرياض.
- الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤١هـ، فترة التباعد الاجتماعي.
- الحد البشري: المعلمين.
- الحد الموضوعي: اقتصرت الدِّراسة على تناول أدوات التعليم الإلكتروني من حيث درجة الاستخدام واهم الصعوبات.

مصطلحات الدراسة:

- التعليم الإلكتروني: هو نظام تعليمي تفاعلي يقوم على فلسفة خاصة، ويعتمد على بيئة تعلم إلكترونية رقمية متكاملة، مبنية على تقنيات الاتصال والمعلومات، ويقدم المقررات الدراسية عبر منصات التعلم الإلكترونية، وإدارة أنظمة التعلم والمصادر التعليمية.
- أدوات التعليم الإلكتروني: جميع الأدوات التقنية التعليمية التفاعلية اللازمة لتطبيق التعليم الإلكتروني؛ من منصات تعلم ونشر محتوى وأساليب تقويم وأدوات اتصال ورصد ومتابعة إدارة العملية التعليمية.
- فترة التباعد الاجتماعي: هي فترة إغلاق المؤسسات التعليمية مؤقتًا أثناء جائحة كورونا (COVID-19) بهدف احتواء انتشار الوباء.

منهج الدِّراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدِّراسة في جمع البيانات المناسبة للإجابة على أسئلة الدراسة.

مجتمع الدِّراسة:

تكون مجتمع الدِّراسة من جميع المعلمين في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدِّراسي ١٤٤١هـ، والبالغ عددهم (٢٧٣١) معلم؛ حسب الإحصائيات في موقع الوزارة (٢٠١٩).

عينة الدِّراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدِّراسة باستخدام معادلة ثامبسون (Thompson, 2012)، لتكون عينة الدراسة (٢٤٥) معلماً، وقد تم توزيع

الإستبانة إلكترونياً على عينة الدراسة، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١هـ.

أداة الدِّراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء إستبانة، مكونة من (62) فقرة، تناولت ثلاثة أجزاء رئيسة: الجزء الأول، ويتضمن البيانات الأولية، ويتكون من فقرتين. وتضمن الجزء الثاني من الأداة مدى استخدام المعلمين لأدوات التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية خلال فترة التباعد الاجتماعي، واحتوى هذا الجزء على (٢٠) فقرة. ويتضمن الجزء الثالث أهم الصعوبات التي واجهت المعلمين عند استخدام أدوات التعليم الإلكتروني خلال فترة التباعد الاجتماعي، ويتكون من (٤٠) فقرة. وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات أفراد العينة على فقرات الإستبانة؛ حيث تم تحديد المعيار التالي لتوزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة، كما يوضحه جدول رقم (١):

جدول (١): توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

مدى المتوسط الحسابي	٤,٢١ – ٥	٣,٤١ – ٤,٢٠	٢,٦١ – ٣,٤٠	١,٨١ – ٢,٦٠	١ – ١,٨٠
المحور الأول	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
المحور الثاني	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة

صدق أداة الدِّراسة: تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين كالتالي:

صدق محتوى الإستبانة: للتأكد من صدق محتوى الإستبانة؛ تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس؛ لإبداء آرائهم في مدى مناسبة الإستبانة لتحقيق أهداف الدِّراسة، وكذلك للتأكد من دقة الصياغة اللغوية. وتم تعديل بعض فقرات الإستبانة في ضوء الملاحظات العلمية التي أبداها المحكمون؛ لتصبح في صورتها النهائية متضمنة (٦٢) فقرة.

صدق بناء الإستبانة: للتأكد من صدق البناء والاتساق، تم تطبيق الأداة على عينة عشوائية من المعلمين، وعددهم (٣٠) معلماً، من خارج عينة الدراسة، وبناء عليه تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين عبارات الإستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، واتضح أن معاملات الارتباط دالةٌ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) و (٠,٠١)، وهذا يشير إلى درجة اتساق عالية لعبارات الإستبانة، وهذا يدل على أن الإستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق، كما هو موضّح بالجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بنود أداة الدِّراسة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=٣٠)

المحور الأول				المحور الثاني							
مدى الاستخدام				الصعوبات الذاتية		الصعوبات التنظيمية		الصعوبات التقنية		الصعوبات في التعامل مع الطلاب	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٦٧٩٣**	١١	٠,٧٢٨٥**	١	٠,٦٣٧٧**	١	٠,٨٠٩٠**	١	٠,٤١٩١*	١	٠,٧٩٥١**
٢	٠,٨١٩٥**	١٢	٠,٧٣٤٣**	٢	٠,٨١٩٢**	٢	٠,٩٠١٩**	٢	٠,٥٩٦٧**	٢	٠,٧٣٧٣**
٣	٠,٧٢٨٥**	١٣	٠,٦٩٦٥**	٣	٠,٦٩٧٣**	٣	٠,٧٧٦١**	٣	٠,٧٧٢٥**	٣	٠,٨٨٠٣**

المحور الأول				المحور الثاني							
مدى الاستخدام				الصعوبات الذاتية		الصعوبات التنظيمية		الصعوبات التقنية		الصعوبات في التعامل مع الطلاب	
٤	٠,٧٧٥٢**	١٤	٠,٦٦٣٤**	٤	٠,٧٥٦٠**	٤	٠,٨٦٤٤**	٤	٠,٨٣١٩**	٤	٠,٨١٢٧**
٥	٠,٦٢٤٥**	١٥	٠,٦٢٨٢**	٥	٠,٧٥١٧**	٥	٠,٧٠٠٩**	٥	٠,٧٠٩٤**	٥	٠,٧٨٦٤**
٦	٠,٧٥٤٨**	١٦	٠,٦٩٠١**	٦	٠,٦٠٩٣**	٦	٠,٧٩٦٩**	٦	٠,٨٨٧٥**	٦	٠,٧٧٨٠**
٧	٠,٦٦٧٧**	١٧	٠,٧٨٨٠**	٧	٠,٨١٦٣**	٧	٠,٦١٨٤**	٧	٠,٧٤٨٦**	٧	٠,٨٩٠١**
٨	٠,٥٦٣٢**	١٨	٠,٧٣٩٣**	٨	٠,٦٣٤٦**	٨	٠,٥٨٩٢**	٨	٠,٧٥٨٩**	٨	٠,٨٢٨٤**
٩	٠,٥٦٦٥**	١٩	٠,٧٣٨٢**	٩	٠,٦٣٥١**	٩	٠,٦٠٩٧**	٩	٠,٧٨٣٠**	٩	٠,٦٩٠٤**
١٠	٠,٤٦٩٦**	٢٠	٠,٦٢٦٧**	١٠	٠,٥٧٤٤**	١٠	٠,٦٤٥٩**	١٠	٠,٥٨٥٦**	١٠	٠,٧٤٨٤**

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١**

ثبات أداة الدِّراسة: تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لقياس معامل الثبات لكل محور من محاور الإستبانة، وقد بلغتْ قيمة معامل الثبات للمحور الأول (٠,٩٢)، والمحور الثاني (٠,٩٠)، وتعد درجةَ ثباتٍ مرتفعة يعتمد عليها لتحقيق أهداف الدِّراسة، كما هي في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة (العينة الاستطلاعية: ن=٣٠)

المحور	المتغير	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول	مدى استخدام أدوات التعليم الإلكتروني	٢٠	٠,٩٢
المحور الثاني	الصعوبات الذاتية	١٠	٠,٨٨
	الصعوبات التنظيمية	١٠	٠,٩٠
	الصعوبات التقنية	١٠	٠,٨٩
	صعوبات التعامل عن بعد مع الطلاب	١٠	٠,٩٣

التحليل الإحصائي: حسب مقتضيات الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات وتحليلها، ولتقدير استجابات أفراد عينة الدِّراسة تمَّ استخدام معاملات بيرسون (Pearson Coefficient) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لقياس ثبات الأداة والتكرارات (Frequency)؛ وذلك لوصف عينة الدراسة وفق البيانات الأولية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

نتائج الدراسة:

أولا– نتائج السؤال الأول: ما مدى استخدام المعلمين لأدوات التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية خلال فترة التباعد الاجتماعي من وجهة نظرهم؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم تحديد الترتيب ودرجة قياس الاستخدام؛ لتقدير استجابات عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن: استخدام المعلمين لأدوات التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية خلال أزمة كورونا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مدى الاستخدام
٦	أستخدم البريد الإلكتروني في التواصل مع الطلاب.	٣,٩١	١,٣٩	١	عالية
١٢	أستخدم وسائل التواصل الاجتماعي للتواصل مع الطلاب.	٣,٨٣	١,٣٤	٢	عالية
٨	أجيب على جميع أسئلة واستفسارات الطلاب.	٣,٧١	١,٥٤	٣	عالية
١٣	أستخدم أنظمة إدارة التعلم في تدريس المقرر.	٣,٣٩	١,٥٣	٤	متوسطة
١٥	تم تقديم مفردات المقرر بشكل مرن يتناسب مع الظروف الحالية.	٣,٣٥	١,٥٢	٥	متوسطة
٥	ألزم الطلاب بمتابعة البث المباشر من خلال قناة عين.	٣,٣٤	١,٥٧	٦	متوسطة

١٠	أستخدم الوسائط المتعددة في شرح الدروس (فيديو، رسوم متحركة، صور،... إلخ)	٣,٣١	١,٥٨	٧	متوسطة
٢٠	أستخدم تطبيقات قوقل في استلام المتطلبات من الطلاب.	٣,٢٢	١,٦٢	٨	متوسطة
١٦	أستخدم الفصول الافتراضية في بث الدروس الحية.	٣,١٧	١,٤٩	٩	متوسطة
١٨	أتواصل مع أسرة الطالب في حال عدم مشاركة الطالب في المقرر الإلكتروني.	٣,١١	١,٥١	١٠	متوسطة
٧	أستخدم التحضير الإلكتروني لمتابعة تقدم الطلاب في المقرر.	٣,١٠	١,٤٩	١١	متوسطة
١٩	أقدم تغذية راجعة عبر منصة استلام الواجبات لجميع أعمال الطلاب.	٢,٨٨	١,٥٦	١٢	متوسطة
٢	أستخدم نظم التعلم للتخطيط للدروس والإعلان عنها للطلاب.	٢,٧٦	١,٥٧	١٣	متوسطة
١١	أستخدم قاعة الصف (قوقل كلاس روم) في إدارة مهام التعلم.	٢,٦٣	١,٥٠	١٤	متوسطة
١٤	أزود الطلاب بروابط لأنشطة خارجية تدعم عملية التعلم.	٢,٦١	١,٥٣	١٥	متوسطة
١	المحتوى المقدم إلكترونياً يحقق أهداف المقرر.	٢,٥٩	١,٥٧	١٦	منخفضة
٤	أستخدم الاختبارات الإلكترونية لتقويم الطلاب.	٢,٥٤	١,٥١	١٧	منخفضة
٩	تم تقويم الطلاب باستخدام أساليب منوعة (مشاريع، حل مشكلات، ...إلخ)	٢,٤٩	١,٥٤	١٨	منخفضة
١٧	أستخدم مجموعات النقاش لتمكين الطلاب من نقاش مواضيع مختلفة.	٢,٤٦	١,٥٥	١٩	منخفضة
٣	أساليب التقويم المستخدمة تقيس مجالات متنوعة لدى الطلاب (معرفية، مهارية، وجدانية)	٢,٣٢	١,٤٨	٢٠	منخفضة
	المتوسط العام*	**٣,٠٤**	**١,١٣**		**متوسطة**

*** المتوسط الحسابي من ٥ درجات.**

يوضح الجدول رقم (٣) قيم المتوسطات الحسابية لإجابة عينة الدراسة عن استخدام المعلمين لأدوات التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية خلال أزمة كورونا، وقد تراوحت ما بين (٣,٩١-٢,٣٢)؛ أي أنها تتراوح ما بين درجة "عالية" ودرجة "منخفضة"، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المعتمد عليه في هذه الدراسة؛ حيث جاءت العبارة رقم (٦)، التي تنص على: "أستخدم البريد الإلكتروني في التواصل مع الطلاب" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩١). ولعل ذلك يُعزى إلى أهمية التواصل في بيئة التعلم الإلكتروني، ومتابعة الطلبة، ودرجة مشاركتهم وتفاعلهم في بيئة التعليم الإلكتروني، ودور أستاذ المقرر في تسهيل انضمام الطلاب للفصل الافتراضي، وحل جميع

العقبات التي تواجه الطلاب عبر التواصل المستمر، وحث الطلاب على المشاركة والتفاعل لأداء المهام التعليمية.

في حين جاءت العبارة رقم (٣)، ونصها: "أساليب التقويم المستخدمة تقيس مجالات متنوعة لدى الطلاب (معرفية، مهارية، وجدانية)" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٢). ولعل ذلك يُعزى إلى أنه لا يزال هناك تخوف من قبل المعلمين في تطبيق التقويم الإلكتروني، والاعتماد عليه في تقويم الطلبة، وذلك يرجع إلى عدة أسباب من أهمها عدم الإلمام الكافي بمفهوم وأنواع الاختبارات الإلكترونية وأساليب تنفيذها، وعدم جاهزية الطلاب للتعامل معها، وكذلك لأن النظام التعليمي لا يعتمد على النتائج الإلكترونية.

كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٣,٠٤)، والانحراف المعياري (١,١٣)، وهذا يشير إلى مستوى موافقة متوسطة على عبارات المحور عامةً من وجهة نظر أفراد العينة. وقد يُعزى ذلك إلى أن مؤسسات التعليم العام لا تزال في بداية طريق المشروع الإلكتروني، وتعد هذه النتيجة مشجعة شيئاً ما؛ وذلك للدور الذي قام به المعلم في ظل الظروف الحالية؛ حيث إن معظم الممارسات التي تمت خلال الأزمة (جائحة كورونا) تعتمد على الجهد الذاتي للمعلمين.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من أوليفر وكيلوج (Oliver & Kellogg, 2015) التي توصلت إلى أن عدد معلمي المدارس الثانوية الذين يستخدمون التعليم الإلكتروني في تزايد مستمر، ولكن ليسوا بمستوى واحد.

وتتفق كذلك مع دراسة كل من ميتشل، وهلب، وسكينر (Mitchell, Wohleb, & Skinner, 2016) التي وجدت أن المعلمين كانوا أكثر استعداداً لمحاولة الاندماج في الفصل الدراسي ومساعدة الطلبة بعد برامج التدريب.

بالإضافة إلى ذلك، تتفق هذه النتائج مع دراسة كل من أوقا وآخرين (Oga-Baldwin et al., 2017)، ودراسة كل من جان وريف وهلوسك (Jang, Reeve, & Halusic, 2016) التي أثبتت دور المعلم في بيئة التعليم الإلكتروني في إنشاء بيئة تعلم مستقلة، وزيادة دافعية الطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني من خلال تهيئة البيئة التعليمية المناسبة، وتنوع الأنشطة التعليمية، وإثارة اهتمام الطلاب، وتشجيع الاختيار في التعلم. وتتوافق – كذلك – مع دراسة كل من أيوم وأشل (Eom, & Ashill, 2016) التي أكدت على أن هناك علاقة إيجابية بين تواصل المعلم وبين تفاعل الطلاب وإنجازهم ونتائج التعلم.

وفي المقابل، تختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة العطيوي (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن هناك ضعفاً في استخدام المعلمين والمعلمات للتعليم الإلكتروني في بيئات التعلم.

ثانيا– نتائج السؤال الثاني: ما أهم الصعوبات التي واجهت المعلمين عند استخدام أدوات التعليم الإلكتروني خلال أزمة كورونا؟ وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم تقسيم الصعوبات إلى أربع محاور فرعية تتناول أهم الصعوبات التي واجهت المعلمين، وهي كالتالي:

١. الصعوبات الذاتية التي واجهت المعلمين عند استخدام أدوات التعليم الإلكتروني، وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم تحديد الترتيب ودرجة قياس الموافقة؛ لتقدير استجابات عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن: الصعوبات الذاتية التي واجهتهم عند استخدامهم أدوات التعليم الإلكتروني

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٣	عدم المعرفة الكافية للتعامل مع أدوات التعليم الإلكتروني.	٢,٨٧	١,٤٤	١	محايد
٨	قلة الخبرة في ضبط وتوجيه وإدارة عمليات التعلم.	٢,٦٩	١,٣٤	٢	محايد
١٠	لا يقدم التعليم الإلكتروني أنشطة ومهام تفاعلية.	٢,٦٧	١,٥٢	٣	محايد
٦	عدم وجود الوقت الكافي لاستخدام أدوات التعليم الإلكتروني.	٢,٦٢	١,٤٧	٤	محايد
٥	نقص القدرة والكفاءة الذاتية في التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ.	٢,٤٥	١,٣٨	٥	غير موافق
١	قلة الدافعية والاستعداد النفسي تجاه استخدام أدوات التعليم الإلكتروني.	٢,٤٣	١,٣٨	٦	غير موافق
٩	لا يتناسب التعليم الإلكتروني مع مقرراتي الدراسية.	٢,٣٨	١,٤٧	٧	غير موافق
٢	عدم وجود رغبة ذاتية لاستخدام أدوات التعليم الإلكتروني.	٢,٣٤	١,٤٨	٨	غير موافق
٤	عدم الشعور بأهمية التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية.	٢,٣٠	١,٤١	٩	غير موافق
٧	عدم الالتزام وتحمل مسؤولية الإعداد والتحضير للتعليم الإلكتروني.	٢,٢٠	١,٣٣	١٠	غير موافق
	المتوسط* العام	**٢,٥٠**	**٠,٩١**		**غير موافق**

*** المتوسط الحسابي من ٥ درجات.**

يوضح الجدول رقم (٤) قيم المتوسطات الحسابية لإجابة عينة الدراسة عن الصعوبات الذاتية التي واجهتهم عند استخدامهم أدوات التعليم الإلكتروني، وقد تراوحت ما بين (٢,٨٧-٢,٢٠)؛ أي أنها تتراوح ما بين درجة "محايد" ودرجة "غير موافق"، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المعتمد

عليه في هذه الدراسة؛ حيث جاءت العبارة رقم (٣)، التي تنص على: "عدم المعرفة الكافية للتعامل مع أدوات التعليم الإلكتروني" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٧). ولعل ذلك يُعزى إلى قلة الدورات التدريبية المتخصصة التي خضع لها المعلم؛ حيث يتطلب التعليم الإلكتروني بأدواته وتطبيقاته وبرامجه إلى حد أدنى من المهارات المعرفية والأدائية، وأن المعلمين لا يزالون في مرحلة يحتاجون فيها إلى تعلم مزيد من هذه المهارات، كما أن لهذه المهارات أهمية في تبنى المعلم للتعليم الإلكتروني والانخراط في برامجه، وهذا سيعود أثره الإيجابي على الطلاب والمؤسسة التعليمية.

في حين جاءت العبارة رقم (٧)، ونصها: "عدم الالتزام وتحمل مسؤولية الإعداد والتحضير للتعليم الإلكتروني" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٠)، وعلى الرغم من كونها جاءت في المرتبة الأخيرة فإن العبارة عكسية، وتدل على أن هناك التزاماً من قِبل المعلم وتحملاً لمسؤولية الإعداد والتحضير للتعليم الإلكتروني. وهذا يدل على أن لدى المعلم مستوى جيداً من التنظيم الذاتي وقابلية الانخراط في برامج التعليم الإلكتروني، متى ما كانت البيئة مهيئة لذلك، وعدم الممانعة الذاتية للتطوير والتغيير الذي يطرأ على برامج المؤسسة التعليمية.

كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٢,٥٠)، والانحراف المعياري (٠,٩١)، وهذا يشير إلى عدم الموافقة على عبارات المحور كلها من وجهة نظر أفراد العينة، وفي هذا دلالة على أن المعلمين لا يرون الأمور الذاتية عائقاً أمام تبني التعليم الإلكتروني.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة فاولر (Fowler, 2013) الذي وجد أن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين عند التنفيذ الفعال لسياسة التحول لبيئة التعليم الإلكتروني؛ هو أن المعلمين لم يفهموا حقًّا التحول الذي طُلب منهم تنفيذه. وتتفق – كذلك – مع دراسة كل من برينر وبريل وميتشل وولب وسكينر (Brenner & Brill, 2016; Mitchell, Wohleb, & Skinner, 2016) الذين توصلوا إلى أن نقص الإمكانيات المادية وضيق الوقت من الصعوبات الرئيسة التي تواجه المعلمين في بيئة التعليم الإلكتروني. وتتوافق مع دراسة هسو (Hsu, 2016) التي تشير إلى أن هناك علاقة بين قناعات المعلمين البنائية حول التقنية ونظرتهم الإيجابية للتقنية، وبين تبني ودمج التقنية بنجاح في ممارساتهم التعليمية.

٢. الصعوبات التنظيمية التي واجهت المعلمين عند استخدام أدوات التعليم الإلكتروني، وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم تحديد الترتيب ودرجة قياس الموافقة؛ لتقدير استجابات عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن: الصعوبات التنظيمية التي واجهتهم عند استخدامهم أدوات التعليم الإلكتروني

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٥	كثرة الأعباء المكلف بها المعلم تحول دون استخدامه التعليم الإلكتروني.	٤,١٧	١,٣٠	١	موافق
٩	غياب الحوافز المادية والمعنوية عند تطبيق التعليم الإلكتروني.	٤,١٥	١,٣١	٢	موافق
٦	عدم وجود دورات تدريبية على استخدام أدوات التعليم الإلكتروني.	٣,٩٨	١,٣٢	٣	موافق
٢	عدم وجود وحدة تثقيف وتنظيم وتدريب للمعلمين.	٣,٩٧	١,٣٤	٤	موافق
١	عدم وجود لوائح وقوانين تنظم التعليم الإلكتروني في المدارس.	٣,٩٣	١,٣٥	٥	موافق
٤	عدم وضوح أنظمة وأساليب التعليم الإلكتروني.	٣,٩٠	١,٣٢	٦	موافق

٧	قلة الإمكانيات المادية المخصصة لبرامج التعليم الإلكتروني.	٣,٨٨	١,٤١	٧	موافق
٣	عدم وجود خطة تنفيذ مرحلية داخل المدرسة لاستخدام التعليم الإلكتروني.	٣,٧٥	١,٤٠	٨	موافق
٨	عدم تبادل خبرات التعليم الإلكتروني بين الزملاء.	٣,٥٠	١,٤٣	٩	موافق
١٠	عدم وجود الدعم الكافي من إدارة المدرسة حال استخدام التعليم الإلكتروني.	٣,٤٠	١,٦٣	١٠	محايد
المتوسط* العام		**٣,٨٦**	**١,٠٠**		**موافق**

*** المتوسط الحسابي من ٥ درجات.**

يوضح الجدول رقم (٥) قيم المتوسطات الحسابية لإجابة عينة الدراسة عن الصعوبات التنظيمية التي واجهتهم عند استخدامهم أدوات التعليم الإلكتروني، وقد تراوحت ما بين (٤,١٧-٣,٤٠)؛ أي أنها تقع في درجة "موافق"، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المعتمد عليه في هذه الدراسة؛ حيث جاءت العبارة رقم (٥)، التي تنص على: " كثرة الأعباء المكلف بها المعلم تحول دون استخدامه التعليم الإلكتروني" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٤,١٧).

ولعل ذلك يُعزى إلى أن المعلم عليه أعباء تدريسية كبيرة، ومسؤولية تنظيمية داخل المدرسة في إنجاز بعض الأعمال الإدارية التي توكل إليه، وقد يكون ذلك من الصعوبات التي تواجه المعلم؛ حيث يتطلب التعليم الإلكتروني من المعلم وقتاً للتخطيط والتصميم والتنفيذ، وتقديم التغذية الراجعة للطلاب، ومتابعة تقدمهم في البرنامج.

في حين جاءت العبارة رقم (١٠)، ونصها: "عدم وجود الدعم الكافي من إدارة المدرسة حال استخدام التعليم الإلكتروني" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٠)، وعلى الرغم من كونها جاءت في المرتبة الأخيرة فإن المعلمين لا يزالون مترددين في أنها من الصعوبات المؤثرة في

مستوى تبنيهم للتعليم الإلكتروني؛ وذلك لاختلاف إدارة المدارس في هذا السياق وفي نظرتهم للتعليم الإلكتروني، فبعض إدارات المدارس يمكن أن توفر بعض الدعم للمعلم من خلال ما لديها من إمكانيات مادية، والبعض الآخر من إدارات المدارس قد يكون التعليم الإلكتروني ليس من أولوياته، ومن ثمّ يجد المعلم نفسه، وإن كان لديه الاستعداد والرغبة لاستخدام التعليم الإلكتروني، مكلفاً من إدارة المدرسة بالقيام بأمور أخرى، تراها ذات أهمية أكبر لديها.

وبلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٣,٨٦)، والانحراف المعياري (١,٠٠)، وهذا يشير إلى الموافقة على عبارات المحور عامةً من وجهة نظر أفراد العينة، وفي هذا دلالة على أن الأمور التنظيمية تمثل صعوبة أمام استخدام المعلم للتعليم الإلكتروني. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة فاولر (Fowler, 2013) التي توصلت إلى أن عدم التوافق بين التنظيم المؤسسي للمدرسة ومتطلبات المرحلة الجديدة؛ يُعدّ من أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين عند التنفيذ الفعال لسياسة التحول لبيئة التعليم الإلكتروني. وتتفق – كذلك – مع دراسة كل موزي هيوس (Moisey & Hughes, ٢٠٠٨) التي توصلت إلى أن هناك دوراً كبيراً على الجهات التنظيمية يجب القيام به؛ كتطوير المناهج، وإستراتيجيات التعلم. وتتوافق مع دراسة فريج (Ferdig et al, 2009) التي ترى أهمية الممارسات التحفيزية للمعلمين، ودراسة بدري وآخرين (Badri et al., 2016) التي توصلت إلى أن هناك مسؤولية على إدارة المدرسة في تطوير المهارات والكفاءة الذاتية للمعلم.

٣. الصعوبات التقنية التي واجهت المعلمين عند استخدام أدوات التعليم الإلكتروني، وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم تحديد الترتيب ودرجة قياس الموافقة؛ لتقدير استجابات عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن: الصعوبات التقنية التي واجهتهم عند استخدامهم أدوات التعليم الإلكتروني

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٨	ضعف الإمكانات التقنية والاتصال بالإنترنت في بعض الأحياء.	٤,٥٢	٠,٩٤	١	موافق بشدة
٧	حدوث الأعطال الفنية عند استخدام منصات التعلم.	٤,٣٤	١,٠٧	٢	موافق بشدة
١٠	بطء أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني.	٤,٠٤	١,٢١	٣	موافق
٩	عدم جاهزية منصات التعليم الإلكتروني.	٣,٩٣	١,٣٠	٤	موافق
٥	عدم وجود دليل يحتوي على التعليمات الكافية للتعامل مع المنصات الرقمية.	٣,٧٣	١,٣٥	٥	موافق
١	تعدد أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني.	٣,٥٢	١,٣٤	٦	موافق
٣	عدم التكامل بين أنظمة التعليم الإلكتروني والبرامج الأخرى المستخدمة في المقرر.	٣,٥٢	١,٤٩	٦	موافق
٦	عدم وجود دعم فني مستمر عند استخدام أدوات التعليم الإلكتروني.	٣,٥١	١,٤٤	٨	موافق
٤	عدم وضوح واجهة المستخدم في منصات التعلم الإلكترونية.	٣,٤٧	١,٤٥	٩	موافق
٢	صعوبة التعامل مع أدوات التعليم الإلكتروني.	٣,١٤	١,٤٤	١٠	محايد
	المتوسط العام*	**٣,٧٧**	**٠,٩٤**		**موافق**

*** المتوسط الحسابي من ٥ درجات.**

يوضح الجدول رقم (٦) قيم المتوسطات الحسابية لإجابة عينة الدراسة عن الصعوبات التقنية التي واجهتهم عند استخدامهم أدوات التعليم

الإلكتروني، وقد تراوحت ما بين (٤,٥٢-٣,١٤)؛ أي أنها تتراوح بين درجة "موافق بشدة" ودرجة "محايد"، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المعتمد عليه في هذه الدراسة؛ حيث جاءت العبارة رقم (٨)، التي تنص على: "ضعف الإمكانات التقنية والاتصال بالإنترنت في بعض الأحياء" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٢). ولعل ذلك يُعزى إلى أن الطلاب في لمرحلة الثانوية لا تتوفر لديهم جميع المقومات التقنية اللازمة للتعليم الإلكتروني في كل الأحوال؛ لأن ذلك يعتمد على متغيرات أخرى، مثل: دخل الأسرة، ومستواها الاقتصادي، كما أن التوزع الجغرافي للطلاب في الأحياء يُعد متغيراً آخر بالنسبة لجودة خدمات الإنترنت، فبعض الأحياء، وخاصة الحديثة منها، لم تصلها خدمات الإنترنت السريع، وسكان هذه الأحياء لا يزالون يعتمدون على الشبكة. وهذه المتغيرات مهمة حيث يرتبط تكيف الطلاب وتقدمهم في برامج التعليم الإلكتروني بدرجة توافر الخدمات اللازمة للتعليم.

في حين جاءت العبارة رقم (٢)، ونصها: "صعوبة التعامل مع أدوات التعليم الإلكتروني"، في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٤)، ودرجة "محايد"، وهذا يعني أن هناك تردداً لدى المعلمين. وقد يُعزى ذلك إلى أن بعض المعلمين لا يرون الصعوبات الذاتية عائقاً كبيراً أمام استخدام أدوات التعليم الإلكتروني، وأنهم قادرون على التكيف وتطوير مهاراتهم المعرفية والأدائية، من خلال برامج التدريب المناسب على هذه الأدوات، وبالتالي الانخراط في برامج التعليم الإلكتروني.

وبلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٣,٧٧)، والانحراف المعياري (٠,٩٤)، وهذا يشير إلى درجة الموافقة على عبارات المحور عامةً من وجهة نظر أفراد العينة، وهذا يعني أن هناك صعوبات تقنية واجهت المعلمين أثناء استخدامهم أدوات التعليم الإلكتروني.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من ميتشل وهلب وسكينر (Mitchell, Wohleb, & Skinner, 2016) اللذين توصلا إلى أنه عندما تلقى المعلمون التدريب الكافي والتمكن من التعامل مع التقنية؛ كانوا أكثر استعداداً لمحاولة الاندماج في الفصل الدراسي ومساعدة الطلبة. واتفقت – كذلك – مع دراسة كل من بليكلي ومانقن (Bleakley & Mangin, 2013) اللذين يعتقدان وجوب تأمين الموارد الكافية اللازمة لبيئة التعليم الإلكتروني؛ كالاحتياجات التقنية، وتحديد البرامج والخدمات المناسبة، وتكييف البنية التحتية، وتطوير الدعم لاعتمادها، وتوفير فرص تدريب كافية للمعلمين على التقنيات الرقمية وألية دمجها في ممارساتهم التعليمية.

٤. صعوبات التعامل عن بُعد مع الطلاب التي واجهت المعلمين عند استخدامهم أدوات التعليم الإلكتروني، وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم تحديد الترتيب ودرجة قياس الموافقة؛ لتقدير استجابات عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم(٧).

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن: صعوبات التعامل عن بُعد مع الطلاب التي واجهت المعلمين عند استخدامهم أدوات التعليم الإلكتروني

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٥	تفاوت دخول الطلاب على الفصول الإلكترونية.	٤,٥٠	٠,٩٦	١	موافق بشدة
٣	عدم التزام الطلاب بمتابعة الدروس الإلكترونية.	٤,٤٧	٠,٩٩	٢	موافق بشدة
٨	اعتذار الطلاب بعدم وجود البيئة المساعدة على التعليم الإلكتروني بالمنزل.	٤,٣٣	١,٠٨	٣	موافق بشدة
٧	قلة استجابة الطلاب مع مناشط المقرر الإلكترونية.	٤,٣٣	١,١٠	٣	موافق بشدة
١٠	انشغال الطلاب بأعمال خارج المقرر أثناء سير الدروس الإلكترونية.	٤,٢٨	١,١٦	٥	موافق بشدة
٤	اعتذار الطلاب بكثرة التكاليف والاختبارات نتيجة الاعتماد على أعمال السنة.	٤,٢٦	١,٠٩	٦	موافق بشدة
٩	عدم التحكم في بيئة التعليم الإلكتروني.	٤,١٨	١,١٦	٧	موافق
١	قلة المهارات المعرفية والأدائية لدى الطلاب في التعامل مع أدوات التعليم الإلكتروني.	٤,٠٨	١,٣٥	٨	موافق
٦	عدم تعاون الأسرة مع المعلم واتخاذ موقف سلبي من التعليم الإلكتروني.	٤,٠٦	١,٢٥	٩	موافق
٢	عدم مناسبة التعليم الإلكتروني لجميع الفئات العمرية للطلاب.	٣,٨٥	١,٥٣	١٠	موافق
	المتوسط العام*	**٤,٢٣**	**٠,٩٢**		**موافق بشدة**

*** المتوسط الحسابي من ٥ درجات.**

يوضح الجدول رقم (٧) قيم المتوسطات الحسابية لإجابة عينة الدراسة عن صعوبات التعامل عن بُعد مع الطلاب التي واجهت المعلمين عند استخدامهم أدوات التعليم الإلكتروني، وقد تراوحت ما بين (٤,٥٠-٣,٨٥)؛ أي أنها تتراوح بين درجة "موافق بشدة" ودرجة "موافق"، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المعتمد عليه في هذه الدراسة؛ حيث جاءت العبارة رقم (٥)، التي

تنص على: " تفاوت دخول الطلاب على الفصول الإلكترونية"، في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٠). ولعل ذلك يُعزى إلى أن هذه هي التجربة الأولى للطلاب، وأن بيئة التعليم الإلكتروني بالنسبة لهم شيء غير مألوف، ولم يتدربوا عليها في المدرسة قبل الأزمة، وإنما وجد الطلاب أنفسهم فجأة أمام منصات تعلم متعددة تحتاج إلى مزيد من الوقت للتأقلم عليها والتكيف على أجوائها. وكذلك لم يكن التعليم عبر هذه الأدوات ملزماً للطلاب، وداخلا في عملية التقويم النهائي؛ لذا ينظر إليه كثير من الطلاب على أنه اختياري، وليس إلزاميّاً.

في حين جاءت العبارة رقم (٢)، ونصها: "عدم مناسبة التعليم الإلكتروني لجميع الفئات العمرية للطلاب"، في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٥)، وعلى الرغم من كونها جاءت في المرتبة الأخيرة فإن المعلمين لا يزالون يرون أنها من الصعوبات المؤثرة في التعامل مع الطلاب عن بُعد؛ وذلك لتفاوت المراحل العمرية بين سنوات المراحل الثانوية حيث يقدر المدى العمري بثلاث سنوات، وهذا قد يمثل صعوبة للمعلم في التعامل مع الطلاب الذين هم في مرحلة مبكرة أكبر منها في التعامل مع الطلاب الذين هم في المرحلة الأخيرة.

وبلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٤,٢٣)، والانحراف المعياري (٠,٩٢)، وهذا يشير إلى درجة الموافقة بشدة على عبارات المحور عامةً من وجهة نظر أفراد العينة، وهذا يعني أن المعلمين يرون أن هناك صعوبات في التعامل عن بُعد مع الطلاب أثناء التدريس باستخدامهم أدوات التعليم

الإلكتروني. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من شن وجان (Chen & Jang, 2010) التي تشير إلى أهمية معالجة الاحتياجات الخاصة للطلاب وتوفير الدعم الفني، ودراسة هوبارد (Hubbard, 2013) الذي توصل إلى أن الطلاب لا يستخدمون بالضرورة الأساليب والإجراءات المناسبة التي من شأنها تسهيل تعلمهم في بيئة التعليم الإلكتروني.

وأخيرا، تعددت الصعوبات التي واجهت المعلمين عند استخدام أدوات التعليم الإلكتروني خلال فترة التباعد الاجتماعي، وكان لكل دوره في التأثير، فقد تم تقسيم الصعوبات إلى محاور أربعة: الصعوبات الذاتية، والصعوبات التنظيمية، والصعوبات التقنية، وصعوبات التعامل مع الطلاب، كما هو موضح في الجدول رقم (٨).

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً للصعوبات التي واجهت المعلمين عند استخدام أدوات التعليم الإلكتروني

المحاور	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
الصعوبات الذاتية	٢,٥٠	٠,٩١	٤	غير موافق
الصعوبات التنظيمية	٣,٨٦	١,٠٠	٢	موافق
الصعوبات التقنية	٣,٧٧	٠,٩٤	٣	موافق
صعوبات التعامل عن بعد مع الطلاب	٤,٢٣	٠,٩٢	١	موافق بشدة
الدرجة الكلية	٣,٥٩	٠,٧٨		**موافق**

*** المتوسط من ٥ درجات.**

يوضح الجدول رقم (٨) قيم المتوسطات الحسابية العامة لإجابة عينة الدراسة عن جميع الصعوبات التي واجهت المعلمين عند استخدام أدوات التعليم الإلكتروني، وقد تراوحت ما بين (٤,٢٣-٢,٥٠)؛ أي أنها تتراوح بين درجة "موافق بشدة" ودرجة "غير موافق"، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

المعتمد عليه في هذه الدراسة؛ فقد جاءت صعوبات التعامل عن بعد مع الطلاب في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٢٣)، وانحراف معياري (٠,٩٢). وحل في المرتبة الثانية الصعوبات التقنية بمتوسط حسابي (٣,٧٧)، وانحراف معياري (٠,٩٤). وفي المرتبة الثالثة جاءت الصعوبات التنظيمية بمتوسط حسابي (٣,٨٦)، وانحراف معياري (١,٠٠). وفي المرتبة الرابعة الصعوبات الذاتية، بمتوسط حسابي (٢,٥٠)، وانحراف معياري (٠,٩١).

وبلغ المتوسط الحسابي العام للمحاور (٣,٥٩)، والانحراف المعياري (٠,٧٨)، وهذا يشير إلى درجة الموافقة على جميع المحاور من وجهة نظر أفراد العينة. وهذه النتيجة تدل على دور هذه الصعوبات مجتمعة وتأثيرها في مدى استخدام المعلمين لأدوات التعليم الإلكتروني.

* * *

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

١. وضع إطار تنظيمي عام يحدد قوانين ولوائح تنظيم التعليم الإلكتروني في مرحلة التعليم العام.

٢. وضع دليل إجرائي يوضح أنظمة وأساليب التعليم الإلكتروني للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور.

٣. تفعيل أنظمة التعليم الإلكتروني، وجعل استخدامها جزءاً من عملية تقويم المعلم.

٤. التدريب المستمر للمعلمين على استخدام أنظمة وأدوات التعليم الإلكتروني.

٥. تخفيف الأعباء المكلف بها المعلم، وتحفيزه مادياً ومعنوياً عند تطبيق التعليم الإلكتروني.

٦. إشراك أولياء الأمور في اتحاد القرارات الخاصة بتنظيم برامج التعليم الإلكتروني.

* * *

المراجع

أولاً– المراجع العربية:

عبد الحميد، عبد العزيز. (٢٠١٨). دلالية بيئات التعلم التكيفية وتأثيرها على التقويم الإلكتروني. القاهرة: *دار السحاب للنشر والتوزيع.*

العطيوي، صالح. (٢٠١٨). واقع دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي المرحلة الثانوية باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة العلوم التربوية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٥)* ١٢٧–١٩٥.

ثانيا– المراجع الأجنبية:

Allen, I., & Seaman, J. (2016). Online report card: Tracking online education in the United States. Retrieved from https://onlinelearningconsortium.org/read/onlinereport-card-tracking-online-education-united-states-2015/

Andrade, S. (2015). Teaching online: A theory-based approach to student success. *Journal of Education and Training Studies, 3*(5), 1-9 .

Badri, M., Rashedi, A., Yang, G., Mohaidat, J., & Hammadi, A. (2016). Students' intention to take online courses in high school: A structural equation model of causality and determinants. *Education & Information Technologies, 21*(2), 471-497. doi:10.1007/s10639-014-9334-8

Barbour, K. (2013). *The landscape of K-12 online learning: Examining what is known.* In M. G. Moore (Eds.), Handbook of distance education (3rd ed.) (pp. 574-593). New York, NY: Routledge.

Barbour, M. (2014). Multiple roles of the teacher in the K-12 online learning environment: Cautions for teacher education. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2014(1), pp. 1521-1526 .

Barile, N. (2014). Is getting gritty the answer? Can grit solve all your students' problems? This urban high school teacher shares her experiences. *Educational Horizons, 93*(2), 8-9.doi:10.1177/0013175X14561418

Barr, M. (2013). *Can playing video games help develop graduate attributes?* Paper presented at the 6th Annual University of Glasgow Learning and Teaching Conference, Glasgow, UK.

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. European Journal of Education, 50(1), 75.

Bleakley, A., & Mangin, M. (2013). Easier said than done: Leading technology integration. *Journal of Cases in Educational Leadership, 16*(1), 14-26. doi:10.1177/1555458912475213

Borup, J., Graham, R., & Drysdale, S. (2014). The nature of teacher engagement at an online high school. *British Journal of Educational Technology, 45*(5), 793-806. doi:10.1111/bjet.12089

Brenner, M., & Brill, M. (2016). Investigating practices in teacher education that promote and inhibit technology integration transfer in early career teachers. *TechTrends, 60*(2), 136-144. doi: http://dx.doi.org.libproxy1.usc.edu/10.1007/s11528-016-0025-8

Burgess, O. (2015). Cyborg teaching: The transferable benefits of teaching online for the face-to- face classroom. *Journal of Online Learning and Teaching, 11*(1), 136-n/a. Retrieved from http://jolt.merlot.org/vol11no1/Burgess_0315.pdf

Çakır, H., & Bichelmeyer, B. (2016). Effects of teacher professional characteristics on student achievement: An investigation in blended learning environment with standards-based curriculum. Interactive Learning Environments, 24(1), 20-32. doi:10.1080/10494820.2013.817437

Cathy L, Lalani, F. (2020). Entertainment and Information Industries, World Economic Forum. Retrieved from: https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/

Cavanaugh, K., & Jacquemin, J. (2015). A large sample comparison of grade-based student learning outcomes in online vs. face-to-face courses. *Online Learning, 19*(2). Retrieved from https://search-proquestcom.weblib.lib.umt.edu:2443/docview/1720063409?accountid=14593

Chen, K., & Jang, S. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior, 26*(4), 741-752. doi:10.1016/j.chb.2010.01.011

Childers, G., & Jones, M. (2017). Learning from a distance: High school students' perceptions of virtual presence, motivation, and science identity during a remote microscopy investigation. International Journal of Science Education, 39(3), 257-273. doi:10.1080/09500693.2016.1278483

CNNIC. (2016). *The 2015 statistical survey report on the youth internet behavior in China*. Retrieved from http://www.CNrencai.com

Coy, K. (2014). Special educators' roles as virtual teachers. Teaching Exceptional Children,46(5), 110-116. doi:10.1177/0040059914530100

Eom, B., & Ashill, N. (2016). The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An update. Decision Sciences Journal of Innovative Education, 14(2), 185-215. doi:10.1111/dsji.12097

Eranki, N., & Moudgalya, M. (2016). Comparing the effectiveness of self-learning Java workshops with traditional classrooms. *Journal of Educational Technology & Society,19*(4), 59-74. Retrieved from https://search-proquestcom.weblib.lib.umt.edu:2443/docview/1924690365?accountid=14593

Essary, L. (2014). Key external factors influencing successful distance education programs. *Academy of Educational Leadership Journal, 18*(3). Retrieved from https://www.abacademies.org/articles/aeljvol18no32014.pdf

Ferdig, E., Cavanaugh, C., DiPietro, M., Black, W., & Dawson, K. (2009). Virtual schooling standards and best practices for teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education, 17*(4), 479. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/200000487

Fonolahi, V., Khan, M., & Jokhan, A. (2014). Are students studying in the online mode faring as well as students studying in the face-to-face mode? Has equivalence in learning been achieved? *Journal of Online Learning and Teaching*, *10*(4), 598–609. Retrieved from http://jolt.merlot.org/.

Fowler, C. (2013). *Policy studies for educational leaders: An introduction* (4th ed.). Boston, MA: Pearson. Retrieved from https://books.google.com/books?id=joP2ygAACAAJ

Gemin, B., & Pape, L. (2017). *Keeping pace with K-12 online learning, 2016.* Durango, CO: Evergreen Education Group. Retrieved from https://search-proquestcom.weblib.lib.umt.edu:2443/docview/2009555559?accountid=14593

Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. British Educational Research Journal, 39(1), 22-44.

Gustiené, P. & Magnusson, M. (2015). *Best practices for e-learning in on-campus and distance education—A case study of Karlstad university.* Information and Software Technologies: 21st International Conference. Springer International Publishing, 93-103.

Hamann, K., Pollock, H., Smith, E., & Wilson, M. (2016). Online Teaching and Assessment. PS: Political Science & Politics, 49(1), 107-110. Retrieved from: https://doi.org/10.1017/S104909651500133X

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, K. & Duffy, H. (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358- 389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Han, I. (2017). Conceptualization of English teachers' professional identity and comprehension of its dynamics. *Teachers and Teaching, 23*(5), 549-569. doi:10.1080/13540602.2016.1206525

Hassel, C., & Dean, S. (2015). *Technology and rural education.* Boise, ID: Rural Opportunities Consortium of Idaho. Retrieved from http://www.rociidaho.org/wpcontent/uploads/2015/03/ROCI_2015_RuralTech_Final.pdf

Hawkins, A., Graham, R., Sudweeks, R., & Barbour, K. (2013). Academic performance, course completion rates, and student perception of the quality

and frequency of interaction in a virtual high school. Distance Education, 34(1), 64-83. doi:10.1080/01587919.2013.770430

Hong, Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1530-1543. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003

Hsu, P. (2016). Examining current beliefs, practices and barriers about technology integration: A case study. *TechTrends, 60*(1), 30-40. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1090180

Hubbard, P. (2013). Making a case for learner training in technology enhanced language learning environments. *CALICO Journal, 30*(2), 163-178. doi:10.11139/cj.30.2.163-178

International Association for K-12 Online Learning, (2013). Retrieved from https://search-proquestcom.weblib.lib.umt.edu:2443/docview/854552729?accountid=14593

Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education, 84(4),* 686-701. doi: http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522

Johnston, J. (2015). Issues of professionalism and teachers: Critical observations from research and the literature. *Australian Educational Researcher, 42*(3), 299

LaFrance, A., & Beck, D. (2014). Mapping the Terrain: Educational Leadership Field Experiences in K-12 Virtual Schools. Educational Administration Quarterly, *50*(1), 160–189. https://doiorg.ezp.waldenulibrary.org/10.1177/0013161X13484037

Lee, O., & Tan, P. (2018). The new roles for twenty-first-century teachers: Facilitator, knowledge broker, and pedagogical weaver. *The Teacher's Role in the Changing Globalizing World,* 11-31. doi:10.1163/9789004372573_002

Louwrens, N., & Hartnett, M. (2015). Student and teacher perceptions of online student engagement in an online middle school. *Journal of open, flexible and distance learning*, 19(1), 27 – 44.

McGlynn, P. (2013). CCRC Reports online course outcomes. *The Hispanic Outlook in Higher Education, 23* (21). 11-13. doi: 1521025115579675.

Miron, G., Shank, C., & Davidson, C. (2018). *Full-time virtual and blended schools: Enrollment, student characteristics, and performance*. Boulder, CO: National Education Policy Center. Retrieved from http://scholar.aci.info/view/1465d9b65315c0c0128/041423e49441cef3b41

Mitchell, W., Wohleb, C., & Skinner, B. (2016). Perceptions of public educators regarding accessibility to technology and the importance of integrating technology across the curriculum. *The Journal of Research in Business Education, 57*(2), 14-25. Retrieved from http://libproxy.usc.edu/login?url=http://search.proquest.com.libproxy1.usc.edu/docview/1863560051?accountid=14749

Moisey, S., & Hughes, J. (2008). Supporting the online learner. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (pp. 417-439). Edmonton: AU Press

Motte, K. (2013). Strategies for online educators. Turkish Online Journal of Distance Education, 14(2), 258-267.

Ni, Y. (2013). Comparing the effectiveness of classroom and online learning: Teaching research methods. *Journal of Public Affairs Education*, *19*(2), 199-215. Retrieved from http://www.jstor.org.weblib.lib.umt.edu:8080/stable/23608947

Nollenberger, K. (2017). On-campus versus hybrid courses in a Master of Public Administration program. *Journal of Public Affairs Education: J-PAE, 23*(1), 625-636. Retrieved from https://search-proquestcom.weblib.lib.umt.edu:2443/docview/1869870249?accountid=14593

Nykvist, S., & Mukherjee, M. (2016). Who am I? Developing pre-service teacher identity in a digital world. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 217*, 851-857.

O'Connor, K. (2014). MOOCs, institutional policy and change dynamics in higher education. *Higher Education*, *68*(5), 623–635. doi:10.1007/s10734-014-9735-z

Oga-Baldwin, Q., Nakata, Y., Parker, P., and Ryan, M. (2017). Motivating young learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, *49*, 140- 150. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.010

Oliver, K., & Kellogg, S. (2015). Credit recovery in a virtual school: Affordances of online learning for the at-risk student. *Journal of Online Learning Research, 1*(2), 191-218.

Pittman, T., & Gaines, T. (2015). Technology integration in third, fourth and fifth-grade classrooms in a Florida school district. *Educational Technology, Research and Development, 63*(4), 539-554.

Saqlain, N. (2016). The development of virtual schooling in Newfoundland and Labrador. Turkish Online Journal of Distance Education, 17(1), 78-86. https://doiorg.ezp.waldenulibrary.org/10.17718/tojde.93317

Setzer, C., & Lewis, L. (2011). *Distance education courses for public elementary and secondary school students: 2009-10.* Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Retrieved from https://nces.ed.gov/pubs2012/2012008.pdf

Song, H., Kidd, T., & Owens, E. (2009). Examining technological disparities and instructional practices in English language arts classroom: Implications for school leadership and teacher training. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, *5*(1), 17-37.

Stack, S. (2015). Learning outcomes in an online vs traditional course. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, *9*(1), 1–18. Retrieved from http://www.georgiasouthern.edu/ijsotl/index.htm

Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. Journal of Infor-mation Technology Education: Research, 15, 157-190. Retrieved from http://www.informingscience.org/Publications/3502

Tateyama, Y. (2015). Advanced Japanese online: Course effectiveness and student perceptions. *Japanese Language and Literature, 49*(2), 333-368. Retrieved from http://www.jstor.org.weblib.lib.umt.edu:8080/stable/24615140

Taylor, A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education, 61*, 16-25. doi:https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.008

Thompson, s. (2012). Sampling. Third Edition. wiley series in probability and statistics.

Tonks, D., Weston, S., Wiley, D., & Barbour, M. (2013). Opening a new kind of school: The story of Open High School of Utah. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, 14(1),* 255-257.

Varol, F. (2013). Elementary school teachers and teaching with technology. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 12*(3) Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1016857.

* * *

الرشاقة التنظيمية مدخل لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم بمدينة الرياض (تصور مقترح)

د. خولة بنت عبد الله المفيز
قسم الإدارة التربوية
كلية التربية
جامعة الملك سعود

د. أمل بنت راشد الحمدان
مشرف عام
بوكالة التخطيط والتطوير
وزارة التعليم

مي بنت محمد العيفان
إدارة الإشراف التربوي
الإدارة العامة للتعليم
بمنطقة الرياض

الرشاقة التنظيمية مدخل لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم بمدينة الرياض (تصور مقترح)

د. خولة بنت عبد الله المفيز	د. أمل بنت راشد الحمدان	مي بنت محمد العيفان
قسم الإدارة التربوية	مشرف عام	إدارة الإشراف التربوي
كلية التربية	بوكالة التخطيط والتطوير	الإدارة العامة للتعليم
جامعة الملك سعود	وزارة التعليم	بمنطقة الرياض

تاريخ تقديم البحث: ٢٦/ ١/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث:٢٦/ ٢/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمة بمكاتب التعليم في مدينة الرياض، وتحديد المعوقات التي تحد من تطبيق الرشاقة التنظيمية من وجهة نظر المشرفات التربويات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت الاستبانة كأداة وزعت على مجتمع الدراسة المكون من (٥٧٩) مشرفة تربوية، واسترجعت عينة مكونة من (٢٣٤) مشرفة في (٩) مكاتب تعليم في مدينة الرياض. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الرشاقة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة الخمسة (الإنذار، الاستعداد للأزمة، احتواء الاضرار، استعادة النشاط، التعلم والاستفادة) جاء بدرجة (كبيرة). وبالنسبة لمعوقات تطبيق الرشاقة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة في مكاتب التعليم في مدينة الرياض فقد أظهرت النتائج أن أبرزها كان قلة المخصصات المالية الكافية لإدارة الأزمة، يليها قصور نظام الحوافز عن دعم المشاركة في احتواء الأزمة، ثم جمود الهياكل التنظيمية واللوائح والأنظمة المساهمة في إدارة الأزمة، وقدمت الدراسة تصور مقترح لإدارة الأزمة في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية في مكاتب التعليم في مدينة الرياض.

الكلمات المفتاحية: الرشاقة التنظيمية، إدارة الأزمة، مكاتب التعليم.

Organizational Agility: An Introduction to Crisis Management in Education Offices in Riyadh City (Proposed Scenario)

Khawla Abdullah Al-Mufeez
Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University

Amal Rashed Al-Hamdan
Supervisor at Ministry of Education

Mai Mohammad Al-Aifan
Educational Supervision Department, General Administration of Education, Ministry of Education

Abstract:

The study aimed at identifying the role of organizational agility in crisis management in education offices in the City of Riyadh. It also attempted determining the obstacles that limit the application of organizational agility from the point of view of female educational supervisors. To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used and a questionnaire was developed as a study tool. Afterward, the questionnaire was distributed to study population, which consisted of (579) female educational supervisors. Later, questionnaire copies were retrieved answered by study sample members, which are (234) female educational supervisors in (9) education offices in Riyadh. The study demonstrated that the role of organizational agility in the five stages of crisis management (i.e. warning, preparing for the crisis, containing the damages, restoring activity, learning, and developing) was determined to be at a (large) degree. As for the obstacles facing the process of implementing organizational agility principles in the stages of crisis management in education offices in Riyadh, the results showed that the most prominent of them were: the lack of adequate financial allocations to manage the crisis; followed by, failure of the incentives system to support any participation in containing crisis; then came, the rigidity of the organizational structures; and then, the regulations and systems related to crisis management. The study presented a suggested proposal for managing crisis in light of an approach to organizational agility at education offices in Riyadh.

key words: organizational agility, crisis management, education offices.

المقدمة:

يتسم العصر الحالي بالديناميكية بما يتضمّنه من تغيّرات مُتسارعة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، قادتها الثورة التكنولوجية والمعلوماتية، وانعكست هذه التَّغيُّرات على المُنَظَّمَات التعليمية بكافة قطاعاتها، وفرضت عليها ضغوطًا وتحدّيات وأزمات جعلتها تُظهر تباينًا في استجابتها لها.

ويعيش التعليم في معظم دول العالم أزمات حقيقية، وإن اختلفت أبعادها وتنوعت أشكالها، وتفاوتت درجاتها من دولة إلى أخرى، ومن مرحلة إلى غيرها(أبو خليل، 2001)، ومن أعظم الأزمات التي مر بها التعليم جائحة كورونا (كوفيد 19) التي أربكت الدول وتسببت في حالة استنفار عالمية، فقد أُقفلت المدارس وأُغلقت أبوابها وأصبحت مواجهة الأزمة ضرورة أمام وزارات التعليم تتطلب استراتيجيات وأساليب إدارية جديدة للتعامل مع واقع الأزمة للوصول إلى الحلول البديلة التي تضمن سير العملية التعليمية.

إن أزمة كورونا (كوفيد 19) وغيرها من الأزمات تعد منعطفات حرجة يتعرض لها التعليم، تجتمع في كونها مفاجئة، قليلة البيانات، مؤثرة في الكيان الإداري الذي حلت به، فهي حدث مفاجئ يصعب على المنظمة التعامل معه، يتطلب البحث عن وسائل وطرق لإدارته، بشكل يحد من آثاره السلبية (أحمد، 2003). ونجاح المنظمات التعليمية في إدارة الأزمة يتعلق بالقدرة على إدارة التغيير الذي تحدثه، من خلال النظر إليه على أنه فرصة يمكن استثمارها أو تهديد يمكن تجنب آثاره؛ بتحسين مستوى الاستجابة للتغييرات

التي تتضمنها الأزمة، وتتطلب القدرة على إدارة التغيير في المنظمات مدخل إداري يمكنها من التعامل بسرعة ومرونة وتركيز عال مع التغيرات التي تحدثها الأزمات من هذا النوع لتنجح في إدارتها بشكل فعال. وتُعدُّ الرشاقة التنظيمية (Organizational Agility) أحد المداخل الحديثة التي تُسهم في تحسين استجابة المُنَظَّمَات للتَّغيُّرَات، ويُقصد بها قدرة المُنظَّمَة على الشعور بالتغيرات المستمرة المحيطة بها وفهمها والتنبؤ بها، والتَّعرُّف إليها، وعدّها فرصة للنمو (Jahangiri& Khalkhali,2014). لذا فإنه من الجدير بالاهتمام دراسة دور الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمات في المنظمات التعليمية خصوصًا في الوقت الحاضر الذي يتسم بالتغيرات السريعة والمعقدة.

مشكلة الدراسة

تحُدِث التغيرات المفاجئة المختلفة العديد من الأزمات في العصر الحالي؛ نتيجة التقدم والتطور السريع الذي يشكل عادةً ما يسمى ببيئة الفوكا (VUCA)، وهي بيئة تتصف بأنها بيئة متقلبة Volatility غير مؤكدة Uncertainty معقدة Complexity وغامضة Ambiguity؛ مما جعل الأزمات الحالية قد تكون أكثر حدة وتتطلب تعاملًا خاصًا مناسبًا لمثل هذه البيئات.

ولكون الرشاقة التنظيمية مدخل إداري يستهدف رفع درجة استشعار التَّغيُّرَات، وبناء نظام للمراقبة؛ لرصد المعلومات وتوثيقها؛ من أجل تعزيز المبادرة وسرعة الاستجابة، واتخاذ قرارات مبتكرة وسريعة وفعّالة، فهو الخيار المثالي للتعامل مع الأزمات الحالية التي تتعرض لها المنظمات التعليمية ومنها مكاتب التعليم، لتحافظ على استقرارها واستدامتها، لتكون قادرة على

التصرف بسرعة ومرونة عالية، الأمر الذي يقلّل من الآثار السلبية للأزمات، ويسهم في احتواء الاضرار ويزيد من استثمار الفرص.

مما يؤكد على ضرورة التوجه نحو ممارسات الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمة، ما اثبتته الدراسات السابقة التي تناولت إدارة الأزمة من عدم فعالية الممارسات المطبقة لإدارتها والتعامل معها في المنظمات التعليمية، ومنها دراسة القحطاني (2019) التي أشارت نتائجها إلى أن ممارسات قائدات المدارس الثانوية للبنات في مدينة أبها لعمليات إدارة الأزمات جاءت بدرجة متوسطة، ونتائج دراسة العيسى والألفي(2019) التي أظهرت أن توفر متطلبات إدارة الازمات في مدارس محافظة القنفذة جاءت بدرجة متوسطة، وأيضًا نتائج دراسة آل شميخ (2009) التي كشفت نتائجها عن قلة الإلمام بالمنهجية العلمية لإدارة الأزمات المدرسية لدى مديري ومديرات مدارس التعليم الثانوي الحكومي بمنطقة عسير، وأشارت دراسة أبو العلا (2012) أن درجة إدارة الأزمات في المدارس الحكومية للبنات في محافظة الطائف كانت متوسطة، وكشفت نتائج دراسة طيب والمطلق (2014) عدم توفر الكادر المتخصص لإدارة الأزمة.

ومن جهة أخرى كشفت دراسة الحبيب والفايز (2014) عن أهم متطلبات إدارة الأزمات وهي منح مديري المدارس الصلاحيات وإعداد دليل للتعامل مع الأزمات المدرسية ومنح حوافز تشجيعية لمدراء المدارس، وأكدت دراسة الغيث (2011) على أهمية تزويد القائد بالمهارات الفنية والفكرية والإنسانية اللازمة لإدارة الازمات.

وعند النظر إلى الدراسات التي تناولت ممارسات الرشاقة التنظيمية في التعليم العام، فإنها قليلة جدًا على حد علم الباحثات، ليس منها دراسة في المملكة العربية السعودية، فقد تناولت دراسة جهانجيري وخالخالي (2014، Jahangiri & Khalkhali) تحليل الرشاقة التنظيمية في النظام التعليمي الإيراني، وأظهرت نتائجها أن الرشاقة التنظيمية بالنظام التعليمي الإيراني أدنى من المتوسط في جوانب: السرعة، والاستجابة، والمرونة، والكفاءة، وتحسين الخدمات، وإثراء رضا العملاء. وتناولت دراسة المصري (2016) التعرف على مستوى الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المديرين، وتوصلت إلى أن مستوى الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية كان بنسبة (78.5%)، وبناءً عليه قدمت الدراسة استراتيجية مقترحة لتحسين مستوى الرشاقة التنظيمية في تلك المدارس، وتشير هذه النتائج إلى أن هناك قصور في تبني ممارسات الرشاقة في منظمات التعليم العام.

واقتصرت الدراسات المحلية التي تناولت الرشاقة التنظيمية على أنظمة التعليم العالي في الجامعات والكليات، ومن هنا تظهر الحاجة ملحة لإجراء دراسة حول الرشاقة التنظيمية في التعليم العام تستهدف الكشف عن دورها في تصحيح الانحراف في الممارسات وتهيئة كل الظروف لتحسين إدارة الأزمة. والخروج بتصور مقترح لتطبيقها، وذلك ليستفيد منه القائمون على المنظمات التربوية بشكل عام والقائمون على مكاتب التعليم في مدينة الرياض بشكل خاص.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1 - ما دور الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمة (الإنذار، الاستعداد، احتواء الأضرار، استعادة النشاط، التعلم والاستفادة) بمكاتب التعليم في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

2 - ما معوقات ممارسة الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمة بمكاتب التعليم في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

3 - ما التصور المقترح لإدارة الأزمة باستخدام مدخل الرشاقة التنظيمية في مكاتب التعليم في مدينة الرياض؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

1- التعرف على دور الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمة (الإنذار، الاستعداد، احتواء الأضرار، استعادة النشاط، التعلم والاستفادة) بمكاتب التعليم في مدينة الرياض

2- التعرف على معوقات ممارسة الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمة بمكاتب التعليم في مدينة الرياض

3- تقديم تصور المقترح لإدارة الأزمة باستخدام مدخل الرشاقة التنظيمية في مكاتب التعليم في مدينة الرياض

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية للدراسة: تبرز أهمية الدراسة ببحثها لموضوع دور الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمة، في وقت يمر التعليم السعودي فيه بأزمات حقيقية، تتطلّب منها تحولًا تنظيميًّا يتكيف مع أدواره الجديدة، كما تأتي أيضًا استجابة لتوصيات العديد من المؤتمرات التي عقدت لتباحث خطط إدارة الأزمات في التعليم ومنها المؤتمر الاستثنائي الافتراضي لوزراء التعليم والتربية في الدول الأعضاء بمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة "إيسيسكو"؛ الذي عقد بتاريخ 21/9/1441. تحت شعار "المنظومات التربوية في مواجهة الأزمات والكوارث (كوفيد19)". وكذلك الورشة الافتراضية حول الاستجابة للتعليم في الأزمات والأوضاع الطارئة كوفيد 19 التي نفّذتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية) 21 مايو 2020 وما نتج عنها من توصيات منها تمكين التعليم ليكون مرناً وقادراً على التكيّف مع الأزمات والأوضاع الطارئة، تأمين الشروط اللوجستية والتقنية والعلمية والتعليمية للتعليم عن بعد، تعزيز أدوار المعلّمين والمؤسسات التعليمية في تأمين التعليم الجيّد والمنصف والمستدام للجميع.

كما يُؤمل أن تكون هذه الدراسة إضافة للأدب النظري الذي يظهر دور الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمات في منظمات التعليم العام والتي ندرت الدراسات فيها على حد علم الباحثات

الأهمية التطبيقية للدارسة: تبرز أهمية الدراسة في تقديم تصور مقترح لإدارة الأزمات في مكاتب التعليم، من خلال تصميم آليات لتطبيق ممارسات

الرشاقة التنظيمية المناسبة في كل مرحلة من مراحل إدارة الأزمة، كما تفتح المجال أمام القيادات التربوية للمنظمات التعليمية المختلفة لتطبيق ممارسات الرشاقة التنظيمية للتغلب على الأزمات المقبلة، وقد تلفت نظر المسئولين في وزارة التعليم إلى جدوى تبني ممارسات الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمات.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

– الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تناول دور الرشاقة التنظيمية بأبعادها (رشاقة الاستشعار، رشاقة اتخاذ القرار، رشاقة التصرف والممارسة، رشاقة المراقبة والمتابعة، رشاقة التعلم التنظيمي)، وكذلك إدارة الأزمة مراحلها (الإنذار، الاستعداد للأزمة، احتواء الاضرار، استعادة النشاط، التعلم والاستفادة).

– الحدود المكانية: مكاتب التعليم في مدينة الرياض (شمال، البديعة، الحرس، الروابي، الشفا، النهضة، جنوب، غرب، وسط).

– الحدود الزمانية: العام الدراسي 1441.

– الحدود البشرية: المشرفات التربويات في مكاتب التعليم.

مصطلحات الدراسة

1–**الرشاقة التنظيمية** (Organizational Agility):"هي استجابة المنظمة السريعة وبفعالية عالية المرونة، لوضع حلول منطقية للمصاعب والقضايا التي تواجهها المنظمة مستقبلاً، لغايات التكيف والمواءمة السريعة بكفاءة وإتقان إزاء التغيرات غير المتوقعة وباستمرار (Wendler & Dresden,2014).

وتُعرّفها الدراسة الحالية إجرائيًّا بأنها: قدرة مكاتب التعليم على التعامل بسرعة ومرونة وخفة مع التغيرات التي تحدثها الأزمات في جميع مراحلها قبل الأزمة وخلالها والتنبؤ بالتغيرات التي يمكن أن تحدث بعد انحسار الأزمة، بهدف تحسين استجابة المكتب لها.

2-**إدارة الأزمة** (Crisis management): عرفها ريشارد ورونالد (1991 ،Richard and Ronald) بأنها "قدرة المنظمة على التعامل مع المواقف الطارئة بسرعة وفعالية وكفاءة، بهدف تقليل التهديدات لصحة وأمان الافراد أو الخسائر في الأرواح والممتلكات والآثار العكسية على استمرار أنشطتها وعملياتها الطبيعية" (ص13).

وعرفها بيرسون وكلير **(**Pearson, Clair, 1998**)** بأنها تعتبر محاولة نظامية من قبل الأفراد في المؤسسة ومن قبل جمهور المستفيدين الخارجيين لتجنب الأزمة أو إداراتها بشكل فعال.

كما عرفها ببويولفا وسدورفا (Bobyleva & Sidorva,2015) بأنها تصميم وتنفيذ خطوات الإنذار بالأزمات والوقاية من خلال سلسلة من التدابير التصحيحية المرنة القادرة على تحقيق الاستقرار.

وتعرفها الدراسة الحالية بأنها: الأنشطة والإجراءات التي تقوم بها مكاتب التعليم لمواجهات الأزمات بأسلوب علمي مبني على التنبؤ الجيد وتحديد الأدوار والمهام، والتحرك السريع في جميع مراحل الأزمة (الإنذار، الاستعداد للأزمة، احتواء الاضرار، استعادة النشاط، التعلم والاستفادة) وذلك للحد من آثارها السلبية والعودة إلى حالة الاستقرار بأقل مستوى من الخسارة.

الإطار النظري:

أولاً: إدارة الأزمة

تعريف الأزمة: تعرّف الأزمة بأنها حالة غير طبيعية تمر بها المنظمة تهدد وجودها بسبب ظرف داخلي أو خارجي متوقع أو غير متوقع وعدم الاستعداد الكافي لتفادي الضرر (اللامي والعيساوي، 2016). وتعد نقطة تحول في حياة المنظمة يحدث فيها تغيير حاسم في سير العمل، وقد تؤدي الى نتائج مرغوب فيها أو غير مرغوب فيها (Fink،1986) .

خصائص الأزمة: للأزمة مجموعة من الخصائص يتعين توافرها في الموقف الذي يواجهه الكيان الإداري كونها نقطة تحول جوهرية على درجة عالية من الغموض والمخاطرة، وتتطلب قرارات مصيرية لمواجهتها أو لحسمها، وتسبب حالة عالية من التوتر العصبي والتشتت الذهني لوجود عنصر المفاجأة، كما تهدد القيم العليا أو الأهداف الرئيسية للمنظمة، وتتسم أحداثها بالسرعة والديناميكية والتعقيد والتداخل أيضًا، وتتطلب معالجة خاصة، وإمكانيات ضخمة (اليحيوي ،2006).

إدارة الأزمة: لكي تتعامل أي منظمة مع الأزمات بصورة صحيحة، فإن عليها اعتماد منهج علمي وعملي قائم على الرشد والخبرة والمعرفة، يعمل على معالجتها بكفاءة وفعالية، ويحد من تفاقمها وانتشارها وتغلغلها في مرافق المنظمة، ويعدها فرصًا للاستثمار والتعلم (أبو فار، 2020). وقد اهتم علماء الإدارة بوضع الأسس والمبادئ لإدارة الأزمة، وأصبحت فرعًا من فروع الإدارة يحظى بمزيد من العناية. وعليه فإن مفهوم إدارتها تركز حول كيفية

التغلب على الأزمة بالأدوات العلمية والإدارية المختلفة، وتجنب السلبيات والاستفادة من الإيجابيات.

وتعرّف إدارة الأزمة بأنها: عملية إدارية مستمرة تهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة عن طريق الاستشعار، ورصد المتغيرات البيئية الداخلية أو الخارجية المسببة للأزمة، وتعمل على تعبئة الموارد والإمكانات المتاحة لمنعها أو التعامل معها بأكبر قدر من الكفاءة والفاعلية، بما يحقق أقل قدر من الأضرار للمنظمة وللبيئة وللعاملين، مع ضمان العودة للأوضاع الطبيعية في أسرع وقت وبأقل تكلفة ممكنة، مع دراسة القوى والعوامل التي تقف وراء الأزمة لمنع حدوثها مرة أخرى في المستقبل (مصطفى، 2005).

مراحل إدارة الأزمة ونماذجها: لتتمكن المنظمات التعليمية من إدارة الأزمة واتخاذ التدابير اللازمة للتعامل السليم معها، لابد من معرفة المراحل التي تمر بها وخصائص كل مرحلة وسماتها التي تميزها عن غيرها، وعلى الرغم من تعدد النماذج التي تناولت مراحل إدارة الأزمات إلا أن نموذج بيرسون وميتريف (1993) يعد من أشهر النماذج التي تناولت مراحل إدارة الأزمات ومن أكثرها شيوعاً وقبولاً بين الباحثين في هذا المجال. ويتكون هذا التصور من خمس مراحل وهي:

١. **مرحلة الإنذار:** وفيها يتم اكتشاف إشارة الإنذار المبكر لحدوث أزمة، أو التنبؤ بها وهي الإرهاصات الأولى التي تنذر بحدوث الأزمة (الزبيدي،2011).

٢. **مرحلة الوقاية والاستعداد:** وهي مرحلة تكون قبل الأزمة وتتضمن توفر التخطيط، وتوفر تعليمات واضحة عند حدوث الأزمة، وتوفر فريق مدرب للتعامل معها وبرامج تدريبية للحد من آثارها.

٣. **مرحلة احتواء الاضرار أو الحد منها:** وهي مرحلة تبدأ عند حدوث الأزمة وتتمثل بكيفية التعامل مع الأزمة حسب طبيعتها وتداعياتها وسبل تقليص آثارها.

٤. **مرحلة استعادة النشاط:** وهي مرحلة تأتي بعد الأزمة مباشرة وتشمل جمع معلومات كافية عن الأزمة وتداعياتها وتخفيف اضرارها، وتحديد الاحتياجات اللازمة لإعادة الأمور إلى نصابها.

٥. **مرحلة التعلم والاستفادة:** وتشمل مرحلة الإثراء والتدريب والتعلم من الأزمة السابقة وتشمل أيضاً الدروس المستفادة من تلك التجربة والتعلم منها (عاشور، ٢٠١١).

ثانياً : الرشاقة التنظيمية:

مفهوم الرشاقة التنظيمية ونشأتها: يرى المصري (2016) أن الرشاقة التنظيمية "سمة تنظيمية مرتبطة بمجموعة من الكفايات، والقدرات، والمُتطلّبات، والأسس، والأبعاد اللازمة؛ لتمكين المُنظَّمَة التعليمية من تحقيق التوافق والاستجابة السريعة والدقيقة للتَّغيُّرَات البيئية، وما قد يرافقها من مواقف مُتغيرة ومفاجئة وغير مُتوقّعة، والتكيّف معها بدرجة عالية من السرعة والمرونة والتوازن"(ص 269).

بينما عرّف هورني وأوشيه (Horney & O'Shea ,2015) الرشاقة التنظيمية بأنها: "قدرة المُنظَّمَة على تحقيق النجاح والتميّز عندما تكون الفرص غير مؤكدة، والتي يصاحبها الكثير من الغموض، في بيئة أكثر تعقيدًا وتقلّبًا، وذلك من خلال استشعار العقبات، والاستجابة للفرص المتاحة بشكل أفضل وأسرع من المنافسين على جميع مستويات المُنظَّمَة".

ويعود الأصل الفلسفي للرشاقة التَّنْظِيمِيَّة إلى نظرية القدرات الديناميكية، التي جاءت بعد نظرية الموارد للمنظمة، حيث كان النظر إلى أن قدرات المنظمات في معارفها ومواردها، فجاءت نظرية القدرات الديناميكية بفكرة أن الموارد والمعارف التي لا يمكن استثمارها بطريقة ديناميكية (سريعة ومحدثة ومتغيرة باستمرار) قد لا تكفي المنظمات لتحقيق النجاح، ومن هنا كان البحث عن اتجاهات إدارية حديثة تطبق هذه الفلسفة.

وفي بداية تسعينيات القرن العشرين، بدأ مفهوم الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة يُعرف بين الممارسين والباحثين عبر تطبيقه في إدارة المُنَظَّمَات، حيث كانت الحاجة إلى التعامل مع التَّغيُّرَات؛ لمواجهة ظروف السوق المتطوّر والمُتغيّر، والتي تتطلَّب السرعة والرَّشَاقَة (Harraf; Wanasika; Tate & Talbott,2015). ثم انتقلت الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة – شأنها شأن الاتجاهات الإدارية الحديثة الأخرى– من مجال الإدارة العامة إلى إدارة المؤسسات التربوية في بداية القرن الحادي والعشرين.

أهمية الرشاقة التنظيمية: تعد الرشاقة التنظيمية الأسلوب المناسب لزيادة قدرة المُنَظَّمَات على مواجهة التحدِّيات، إلى جانب تحقيق أعلى مستويات

الأداء (Trinh, Molla & Peszynski,2012). فقد أشارت دراسة هرّاف واناسيكا وتيت وتالبوت (Harraf; Wanasika; Tate & Talbott,2015) إلى أنها أصبحت ضرورة لتحسين القدرة على الاستجابة السريعة للتَّغيُّرات في البيئة الخارجية، وهي بذلك تميّز بين المُنَظَّمَات المميزة والتقليدية. كما تكمن أهميتها من وجهة نظر فارلي (Varley, 2012) في قدرتها على مساعدة المُنَظَّمَات على العمل بشكل أسرع وأكثر فعالية، وتوفير مزيد من الانفتاح مع المجتمع، وتعزيز تبادل المعرفة. ويضيف على ذلك هنية (2016) أنها تمنح المُنظَّمَة إطار عمل يمتاز بالمرونة والابتعاد عن المركزية؛ مما يُمكّنها من النجاح والتفوّق من خلال منح فرق العمل صلاحيات واسعة في اتخاذ القرارات وحلّ المشكلات التي تواجه المُنظَّمَة بدرجة عالية من الاستقلالية. كما تدعم قدرة المُنظَّمَة على تعبئة الموارد البشرية، وتوجيهها نحو الفرص الاستراتيجية الجديدة المتاحة للمُنظّمة؛ وبالتالي تحقيق أعلى درجات التّميز (Bukovec & Markic, 2008).

أبعاد الرشاقة التنظيمية: تناول الرشاقة التنظيمية يستوجب ذكر أبعادها التي تناولها الباحثون من وجهات نظر مختلفة، واقتصر العرض في هذه الدراسة على الأبعاد التالية نظرًا لتوافقها مع أهمية وأهداف الدراسة الحالية (المصري، 2016؛ Park,2011؛ 2016 Nafi, ؛Horney & Oshea,2015؛ Bunton,2017):

-**رشاقة الإدراك والاستشعار:** وتعني القدرة على استشعار التغييرات البيئية، والخطوة الأولى في ذلك هو الفهم الكامل للتغيرات البيئية الداخلية والخارجية للمنظمة، وذلك لتحقيق الإدراك التام باتجاهات التغيير ومصادره

وأنواعه وخصائصه. وهو عملية رصد بيئي أو استنتاج منظم للتغيرات البيئية وانعكاسها على المنظمة ورشاقة الاستشعار جزء من رشاقة المنظمة.

– **رشاقة اتخاذ القرار:** هي القدرة على جمع وتراكم، وهيكلة، وتقييم المعلومات ذات الصلة من مصادر متنوعة لتفسير الآثار المترتبة على الأحداث الخاصة على الأعمال دون تأخير، وتحديد الفرص والتهديدات القائمة على تفسير الأحداث، ووضع خطط العمل التي توجه كيفية إعادة تكوين الموارد وعمل إجراءات تنافسية جديدة.

– **رشاقة التصرف والممارسة:** يقصد برشاقة الممارسة العمل على مجموعة من الأنشطة لإعادة تجميع الموارد التنظيمية وتعديل عمليات الأعمال على أساس مبادئ العمل الناتجة عن مهمة صنع القرار من أجل مواجهة التغيير الذي يحدث في البيئة المحيطة.

– **رشاقة المراقبة والمتابعة:** تحديد وجمع وتنظيم وتوثيق المعلومات ذات الصلة بطرق تسهل التعرف على الأنماط والاتجاهات في الأداء الرئيسي أو المؤشرات الاستراتيجية.

– **رشاقة التعلم التنظيمي/ الاستفادة/ اغتنام الفرص:** هي القدرة على البناء على الخبرات وإعادة تطبيق المعرفة لمواجهة التحديات المستقبلية.

علاقة الرشاقة التنظيمية بإدارة الأزمة:

بسبب التطوّرات المتسارعة والمعقّدة التي تواجه المُنَظَّمَات على اختلاف أنشطتها، فإن الرشاقة التنظيمية تعد من الحلول الأكثر ملاءمة للتعامل مع أزماتها باختلاف مستوياتها وأسبابها سواء كانت عوامل داخلية أو خارجية،

وتزداد الحاجة حين تفرز الأزمات ظروفاً مُتغيّرة لا يمكن التنبؤ بها (Shiri, 2014).

معوقات تطبيق الرشاقة التنظيمية:

كما هو الحال عند تطبيق أي مدخل إداري جديد، قد تواجه المُنَظَّمَات عددًا من المُعوِّقَات والتحدِّيات في تطبيق الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة كشفت عنها العديد من الدراسات والتي من أهمها (Park, 2011؛ Young, 2013؛ Mukerjee,2014؛ Kotter,2012):

-**المركزية والأنظمة البيروقراطية** مما يحول دون سهولة اتخاذ القرار في مستويات الإدارة الدنيا، كما يُسهم جمود اللوائح والأنظمة بالمُنَظَّمَات في إيجاد بيئات تنظيمية مستقرة أو بطيئة؛ مما يُقلّل مرونتها في الاستجابة للتغير.

-**التَّكيُّف الثقافي ومقاومة التغيير** سواء من العاملين أو من بعض القيادات، حيث تتطلب ففكرة التَّحوُّل إلى مؤسسة رشيقة إعادة تشكيل فرق العمل، والاعتماد على تقنيات مخصّصة.

- **صعوبة إجراء عمليات المراجعة والتحسين** وإعادة الهندسة؛ لتحقيق مستوى قوي من الكفاءة، يمكن على أساسه تأسيس القدرة الرشيقة. إضافة إلى أن تحسين العمليات لزيادة الكفاءة؛ يتطلّب تكاليف عالية تعتمد على نضج المُنظَّمَة في مستوى الكفاءة، والمرونة، والرَّشَاقَة. كما أن القدرة على اتخاذ إجراءات استباقية فعّالة في الوقت المناسب، يصطدم مع البيئة المعقّدة سريعة التَّغيُّر، فتتوجّه المُنظَّمَة في عملياتها للتفاعل مع التَّغيُّرات المعقّدة، بدلًا من معالجتها واستثمارها كفرص تحقّق لها التَّمَيّز.

– **تأثر الهيكل التَّنْظِيمِيّ وعمليات التشغيل** فالهياكل التَّنْظِيمِيَّة التقليدية الهرمية من المُعوِّقَات الأساسية لتطبيق الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة؛ حيث تُركّز على أنظمة العمليات الروتينية لأداء المهام، بينما تتطلَّب الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة هياكل تنظيمية شبكية، تمكّن المُنَظَّمَات من إنشاء وتصميم وتحدِّيث الابتكارات والتحوّلات الجديدة والناشئة مع المرونة والرَّشَاقَة، وتوفّر الحرية من الأعباء والقيود المفروضة على الإدارة التشغيلية والعمليات الإدارية.

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت إدارة الأزمة:

دراسة القحطاني (2019) بعنوان "ممارسات إدارة الأزمات لدى قائدات المدارس الثانوية للبنات من وجهة نظر المعلمات في مدينة أبها"، وهدفت إلى تعرف درجة ممارسات القائدات لعمليات إدارة الأزمات من حيث التخطيط للأزمات، وتشكيل فريق إدارة الأزمات، والقيادة في الأزمات، ونظام الاتصال في الأزمات، ونظام المعلومات في الأزمات، وتقويم الأزمات، وطبقت المنهج الوصفي وأُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة بلغت (٢٦٣) معلمة من معلمات المدارس الثانوية في أبها، ونتج عنها أن ممارسات قائدات المدارس الثانوية للبنات في مدينة أبها لعمليات إدارة الأزمات جاءت بدرجة متوسطة.

دراسة العيسى والألفي (2019) بعنوان "متطلبات إدارة الأزمات في مدارس محافظة القنفذة"، وهدفت إلى الكشف عن درجة توفر متطلبات إدارة الأزمات بمدارس محافظة القنفذة، وطبقت المنهج الوصفي بصورته المسحية،

وأُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة بلغت (٣٦٤) من معلمي مدارس محافظة القنفذة، في العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ، وأظهرت نتائجها أن توفر متطلبات إدارة الازمات في مدارس محافظة القنفذة جاءت بدرجة متوسطة.

دراسة آل شميخ (2009) بعنوان "واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي الحكومي بمنطقة عسير للكفايات الإدارية للأزمة"، وهدفت إلى لتعرف على درجة قدرة ممارسة مديري/مديرات مدارس التعليم العام الثانوي لكفايات إدارة الأزمات، وطبقت المنهج الوصفي التحليلي وأُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة بلغت (٧٢) مديراً و(٦٧) مديرة من مدارس التعليم الثانوي الحكومي في منطقة عسير، وكشفت نتائجها عن قلة الإلمام بالمنهجية العلمية لإدارة الأزمات المدرسية لدى مديري ومديرات مدارس التعليم الثانوي الحكومي بمنطقة عسير.

دراسة أبو العلا (2012) بعنوان " واقع إدارة الأزمات في المدارس الحكومية في الطائف من وجهة نظر المشرفات"، وهدفت إلى معرفة واقع إدارة الأزمات في المدارس الحكومية في الطائف، وطبقت المنهج الوصفي المسحي، وأُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (٣٥٠) مشرفة من المشرفات التربويات في محافظة الطائف، وأشارت نتائجها إلى أن درجة إدارة الأزمات في المدارس الحكومية للبنات في محافظة الطائف كانت متوسطة.

دراسة طيب والمطلق (2014) بعنوان " واقع جاهزية المدارس الثانوية الحكومية للبنات في مدينة حائل لإدارة الأزمات المدرسية"، وهدفت إلى التعرف على واقع جاهزية المدارس الثانوية الحكومية للبنات في مدينة حائل لإدارة الأزمات المدرسية، وطبقت المنهج الوصفي المسحي وأُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، على عينة بلغت (٧٣) من مديرة ووكيلة مدرسة، وكشفت نتائجها عن وجود قصور في جاهزية المدارس من ناحية جاهزية المباني وعدم توفر الكادر المتخصص لإدارة الأزمة.

دراسة الحبيب والفايز (2014) بعنوان" إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بإدارة التربية والتعليم في مدينة الرياض"، وهدفت إلى التعرف على واقع ومتطلبات إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بإدارة التربية والتعليم في مدينة الرياض وطبقت المنهج الوصفي، وأُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، على عينة بلغت (١٤٨) من مديري المدارس بمدينة الرياض، وكشفت نتائجها عن أهم متطلبات إدارة الأزمات وهي منح مديري المدارس الصلاحيات وإعداد دليل للتعامل مع الأزمات المدرسية ومنح حوافز تشجيعية لمدراء المدارس.

دراسة الغيث (2011) بعنوان" المهارات القيادية اللازمة للمديرات لإدارة الأزمات المدرسية في التعليم الثانوي العام بمنطقة الرياض"، وهدفت إلى التعرف على المهارات اللازمة لمديرة المدرسة لإدارة الأزمة المدرسية، والتعرف على أنواع الأزمات المدرسية وإدارتها في التعليم الثانوي للبنات بالرياض، وطبقت المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة

وتمثلت عينة الدراسة في مديرات وإداريات ومشرفات إداريات بالتعليم الثانوي بمنطقة الرياض، وكشفت أهم النتائج أن المهارات الفكرية لإدارة الأزمة المدرسية هي التخطيط للعمل، وتوجيه وترتيب الأولويات، السرعة في اتخاذ القرار المناسب والاستعداد لتقبل التغيير، وأهم المهارات الفنية هي وجود نماذج يسهل تطبيقها، وقدرة المديرة على أداء عملها والإلمام بجوانبه الفنية، وأهم المهارات الإنسانية خلق جو انفعال سليم، الجدية في العطاء، والبعد عن استخدام السلطة.

دراسات تناولت الرشاقة التنظيمية:

دراسة جهانجيري وخالخالي **(**Jahangiri & Khalkhali ،2014**)** بعنوان "تحليل الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة في نظام التعليم الإيراني "، وهدفت إلى تحليل الرشاقة التنظيمية في النظام التعليمي الإيراني، وطبقت المنهج المسحي الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة على عينة بلغت (٥٠٠) خبير، اختير منهم (١٢٠) خبيرًا عشوائيًّا للمشاركة في هذه الدراسة. وأظهرت نتائجها أن الرشاقة التنظيمية بالنظام التعليمي الإيراني أدنى من المتوسط في جوانب: السرعة، والاستجابة، والمرونة، والكفاءة، وتحسين الخدمات، وإثراء رضا العملاء.

دراسة المصري (2016) بعنوان "استراتيجية مقترحة لتحسين مستوى الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة"، وهدفت إلى التعرف على مستوى الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة

وتكونت العينة من (٩٨) مديرا ومديرة. وتوصلت إلى أن مستوى الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية كان بنسبة (78.5%)، وبناءً عليه قدمت الدراسة استراتيجية مقترحة لتحسين مستوى الرشاقة التنظيمية في تلك المدارس، وتشير هذه النتائج إلى أن هناك قصور في تبني ممارسات الرشاقة في منظمات التعليم العام.

دراسة أحمد (٢٠١٦)، بعنوان "تحسين الأداء الإداري بكليات جامعة جازان في ضوء مدخل الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة"، وهدفت لبناء تصوّر مُقْتَرَح لتحسين الأداء الإداري لممارسات (التخطيط والتنظيم والمتابعة واتخاذ القرارات) بكليات جامعة جازان، في ضوء مدخل الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة، وطبقت المنهج الوصفي، وأُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة بلغت (**٢٤٠**) فردًا من أعضاء هيئة التدريس بسبع كليات من جامعة جازان.وتوصّلت الدراسة إلى أن درجة الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة ببعديها: التوقيت والكلفة بكليات جامعة جازان متوسطة؛ حيث كان كل من درجتي رشاقة التخطيط ورشاقة اتخاذ القرار منخفضة، بينما كانت درجة رشاقة المتابعة متوسطة، ودرجة رشاقة التنظيم مرتفعة.

دراسة منصور (2020) بعنوان "تطوير الأداء الإداري للقيادات بكلية التربية جامعة المنصورة في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية "، وهدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات تطوير الأداء الإداري بكلية التربية جامعة المنصورة في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية، وتقديم تصور مقترح لتفعيل الأداء الإداري للقيادات بكلية التربية (العميد، الوكلاء، رؤساء الأقسام)، وطبقت المنهج

الوصفي، وأُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، على عينة بلغت (٧٢) عضو من أعضاء هيئة تدريس بكلية التربية جامعة المنصورة. وجاءت نتائج الدراسة دالة على تقييم متوسط لأداء عميد الجامعة ووكلاءه في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية.

دراسة العنزي (2020) بعنوان " مستوى الرشاقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت وعلاقتها بالقدرة التنافسية " وهدفت للكشف عن العلاقة بين مستوى الرشاقة التنظيمية والقدرة التنافسية للجامعة، وطبقت المنهج الوصفي الارتباطي وأداة الاستبانة، على عينة بلغت (405) من أعضاء هيئة التدريس وتوصلت إلى أن مستوى الرشاقة لدى القيادات جاء مرتفعًا. ووجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين مجالات مستوى الرشاقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت والقدرة التنافسية لها.

دراسة الحمدان (٢٠١٩) بعنوان الرشاقة التنظيمية لتحقيق التميز التنظيمي في الجامعات السعودية (نموذج مقترح)، وهدفت إلى التَّعرُّف على مستوى تطبيق مُحَرِّكَات الرشاقة التنظيمية بالجامعات السعودية في ضوء النماذج العالمية، والتّعرّف على مستوى إسهامها في تحقيق التَّمَيّز التَّنْظِيمِيّ، وطبقت المنهج الوصفي وأُستخدمت الاستبانة أداة للدراسة على عينة بلغت (٤٥٠) قائدًا أكاديميًّا، في كل من: جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك فيصل. كما أُستخدمت أداة المقابلة على (١٣) خبيرًا وخبيرة من القيادات الإدارية والأكاديمية بالجامعات الثلاث وفي وزارة التعليم.

وأكدت نتائجها أن مستوى تطبيق مُحَرِّكَات الرشاقة التنظيمية في الجامعات السعودية؛ جاء بدرجة موافقة ضعيفة، وأن مستوى إسهام مُحَرِّكَات الرشاقة التنظيمية في تحقيق التَّمَيّز التَّنْظِيمِيّ بالجامعات السعودية؛ جاء بدرجة موافقة كبيرة جدًّا، وتوصلت الدراسة لبناء نموذج مُقْتَرَح للرشاقة التنظيمية الداعمة لتحقيق التَّمَيّز التَّنْظِيمِيّ في الجامعات السعودية.

دراسة المعايطة وأبو حسين (2019) بعنوان "أثر الرشاقة التنظيمية على إدارة الازمات في شركات تكنولوجيا المعلومات في الأردن"، والتي تهدف إلى قياس أثر الرشاقة التنظيمية بأبعادها (القدرة على استغلال الفرص، المرونة، السرعة، التكيف مع البيئة) على إدارة الازمات بأبعادها (قبل الأزمة، أثناء الأزمة، بعد الأزمة) في شركات تكنولوجيا المعلومات في الأردن، وطبقت المنهج الوصفي التحليلي، وأُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة بلغت (٢٧٢) من المدراء ونوابهم، في شركات تكنولوجيا المعلومات في الأردن. وكشفت الدراسة عن وجود أثر للرشاقة التنظيمية بأبعادها (القدرة على استغلال الفرص، المرونة، السرعة، التكيف مع البيئة) مجتمعة على إدارة الازمات قبل وأثناء وبعد حدوث الأزمة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال النظر في الدراسات التي تناولت الرشاقة التنظيمية يظهر جليًا عدم وجود أي دارسة ربطت بين الرشاقة التنظيمية وبين إدارة الأزمة عدا دراسة المعايطة وأبو حسين (2019) والتي كانت في قطاع تكنولوجيا

المعلومات في الأردن، بينما تناولت بقية الدراسات الرشاقة التنظيمية مع أبعاد أخرى كالتنافسية وتطوير الأداء.

وحيث أن مكاتب التعليم من المنظمات التعليمية التي تعمل كجهة تنفيذية في وزارة التعليم، تساعد الإدارة التعليمية بالمنطقة على تنفيذ خططها، وبرامجها الإدارية والمالية والخدمية للمدارس، وتهتم بتطوير الموقف التعليمي بالمدارس وتقويمه لضمان فعالية الأداء التربوي والتعليمي، وتقوم بالأعمال التنظيمية (التخطيط)، والأعمال الإشرافية (المتابعة) في الميدان التربوي (آل أدريس، المقرن،2019) فإنها تواجه الكثير من الأزمات التي تنشأ من طبيعة العمل فيها ومن تشعب المهام وارتباطها بفئات مختلفة من المستفيدين من الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والمشرفين وقيادات التعليم، والتي تتطلب ضرورة التعامل معها بمنهجية ديناميكية سريعة توفرها الرشاقة التنظيمية، وهذا ما اهتمت به الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملائمة هذا المنهج للإجابة على أسئلة الدراسة، حيث تم تحديد ممارسات الرشاقة التنظيمية المناسبة تحت كل مرحلة من مراحل إدارة الأزمة وذلك لتقييم دورها في إدارة الأزمة من وجهة نظرهم وتفسير ذلك ومناقشته، وكذلك تحديد المعوقات التي يمكن أن تواجه تطبيق الرشاقة التنظيمية في مكاتب التعليم.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفات التربويات في مكاتب التعليم في مدينة الرياض والبالغ عددهنّ (579) مشرفة وتم الحصول عليها من إحصائية إدارة التخطيط والتطوير التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض بتاريخ 2020/2/24.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة عشوائية بسيطة تكونت من (234) مشرفة تربوية وذلك وفقًا لجدول كريس ومورجان (Krejcie & Morgan) لتحديد العينات.

أداة الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إعداد الاستبانة من خلال الرجوع للأدبيات والدراسات السابقة (دراسات في الرشاقة التنظيمية، ودراسات في إدارة الأزمة) وتم اختيار ممارسات الرشاقة التي تتناسب مع كل مرحلة من مراحل الأزمة والتأكد من وضوحها وسهوله قراءتها وارتباطها بالأزمة، وبذلك انسجمت الممارسات الرشيقة مع مراحل إدارة الأزمة، وتضمنت أداة الدراسة العبارات التي تقيس درجة موافقة المشرفات التربويات على دور الرشاقة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة، وبلغت (30) عبارة موزعة على مراحل إدارة الأزمة (الإنذار، الاستعداد، احتواء الاضرار، استعادة النشاط، التعلم والاستفادة)، وكذلك (15) عبارة لمعوقات ممارسة الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمة في مكاتب التعليم في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات.

إجراءات توزيع أداة الدراسة:

تم إرسال الاستبانة إلى مديرات مكاتب التعليم المحددة للحصول على موافقتهن ومساعدتهن في نشر الاستبانة للمشرفات التربويات في المكتب، وقد قامت الباحثات بمتابعة الاستجابات، والتواصل الشخصي مع المشرفات التربويات للتأكيد على استجابتهن، وقد طُلِب من أفراد عينة الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة أمام أحد البدائل التالية (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا) لدرجة الموافقة على دور ممارسات الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمة ، والبدائل التالية (موافق بشدة ، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) لمعوقات تطبيق الرشاقة التنظيمية وذلك تحسبًا لرغبة المستجيبات تحييد موافقتهن على معوق تطبيق الرشاقة التنظيمية، وتم حساب طول الفئة لتصنيف الإجابات إلى مستويات متساوية المدى باستخدام المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس= (5–1) ÷5= 0,8

ويوضح الجدول رقم (1) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي ومدى المتوسطات الحسابية التالية لكل بديل على النحو التالي:

جدول رقم (1): تصنيف درجة الموافقة على فقرات أبعاد الاستبانة

الرقم	درجة الموافقة على دور الرشاقة في إدارة الأزمة	الموفقة على معوقات تطبيق الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمة	المتوسط الحسابي
1	منخفضة جدا	موافق بشدة	من 1 إلى أقل من 1,80
2	منخفضة	موافق	من 1.80 إلى أقل من 2.60
3	متوسطة	محايد	من 2,60 إلى أقل من 3,40
4	كبيرة	غير موافق	من 3,40إلى أقل 4,20
5	كبيرة جدا	غير موافق بشد	من 4,20 إلى 5,00

صدق أداة الدراسة

أولًا / صدق المحكمين:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة تم عرضها على (6) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وذلك للاسترشاد بآرائهم، كما تم عرضها على عينة استطلاعية من المشرفات التربويات بلغت 20 مشرفة وتم الأخذ بآرائهن والتعديل وفقها.

ثانيًا/ الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الاتساق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، ووجدت الباحثات أن قيم معامل الارتباط لجميع العبارات موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)؛ مما يشير إلى تمتع الأداة بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي. كما يوضح ذلك جدول رقم (2).

جدول رقم (2) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط					
	المحور الأول					المحور الثاني
	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	
1	0.857**	0.894**	0.863**	0.948**	0.902**	0.670**
2	0.900**	0.917**	0.901**	0.927**	0.921**	0.691**
3	0.889**	0.916**	0.880**	0.942**	0.937**	0.796**
4	0.915**	0.902**	0.914**	0.944**	0.938**	0.811**
5	0.906**	0.900**	0.904**	0.917**	0.985**	0.829**
6	0.907**	0.900**	0.892**	0.893**	0.886**	0.733**
7		0.819**	0.882**			0.702**
8						0.826**
9						0.738**
10						0.655**
11						0.808**
12						0.787**
13						0.759**
14						0.746**
15						0.822**

(**) دالة عند 0,01

ثبات أدوات الدراسة

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، لكل بعد من أبعاد الاستبانة على حدة ومجموع العبارات، كما يوضحها جدول رقم (3).

الجدول رقم (3) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	معامل الثبات
دور الرشاقة التنظيمية في مرحلة الإنذار لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم	0.950
دور الرشاقة التنظيمية في مرحلة الاستعداد لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم	0.957
دور الرشاقة التنظيمية في مرحلة احتواء الأضرار لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم	0.956
دور الرشاقة التنظيمية في مرحلة استعادة النشاط لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم	0.968
دور الرشاقة التنظيمية في مرحلة التعلّم والاستفادة لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم	0.965
دور الرشاقة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة (الإنذار – الاستعداد – احتواء الأضرار – استعادة النشاط –التعلم والاستفادة) في مكاتب التعليم	0.988
معوقات تطبيق الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم	0.948
كامل الاستبانة	0.939

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.939)؛ مما يدلّ على تمتع الأداة بثباتٍ عالٍ إحصائياً يمكن الوثوق به في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما دور الرشاقة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة (الإنذار، الاستعداد، احتواء الاضرار، استعادة النشاط، التعلم والاستفادة) في مكاتب التعليم في مدينة الرياض؟

للتعرف على دور الرشاقة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة في مكاتب التعليم في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات تم حساب

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

– البعد الأول: دور الرشاقة التنظيمية في مرحلة الإنذار لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم

جدول رقم (4) درجة الموافقة على دور الرشاقة التنظيمية في مرحلة الإنذار لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم

م	العبارة		درجة الموافقة على دور الرشاقة التنظيمية					المتوسط	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا				
2	تبني رؤية واضحة تسهم في التعامل السريع مع الأزمة.	ك	57	102	58	13	4	3.83	كبيرة	0.918	1
		%	24.4	43.6	24.8	5.6	1.7				
1	تبني ثقافة تنظيمية داعمة لمواجهة الأزمات.	ك	53	96	72	10	3	3.79	كبيرة	0.884	2
		%	22.6	41	30.8	4.3	1.3				
3	تشكيل فريق متخصص لاستشعار الأزمات الداخلية والخارجية.	ك	51	86	65	27	5	3.64	كبيرة	1.01	3
		%	21.8	36.8	27.8	11.5	2.1				
4	تحديد الاحتمالات والخيارات	ك	41	98	67	23	5	3.62	كبيرة	0.955	4
		%	17.5	41.9	28.6	9.8	2.1				

	للأزمات المتوقعة.									
5	وضع آليات استشعار توفر تدفق المعلومات الدقيقة اللازمة لاتخاذ القرار.	ك	39	78	86	25	6	3.50	كبيرة	0.977	5
		%	16.7	33.3	36.8	10.7	2.6				
6	تحديد مؤشرات ومقاييس دقيقة لاستشعار الأزمات.	ك	34	84	79	28	9	3.45	كبيرة	1.006	6
		%	14.5	35.9	33.8	12	3.8				
المتوسط الحسابي العام = 3.64 ، الانحراف المعياري العام = 0.859									**كبيرة**		

يوضح الجدول رقم (4) موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة إجمالًا على دور الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمة في مرحلة الإنذار في مكاتب التعليم بمنطقة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3,64). ويفسر ذلك بإدراك المشرفات التربويات لأهمية وجود استشعار مبكر واستعداد وإجراءات وعمليات مسبقة للتنبؤ بالأزمات، وذلك لمساعدة إدارة المكتب على التعامل مع الأزمة بسرعة ومرونة، وقد اتضح ذلك لهن خلال أزمة كورونا.

ويتضح أيضًا من نتائج الجدول رقم (4) أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (2) وهي "تبني رؤية واضحة تسهم في التعامل السريع مع إدارة الأزمة" حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط

حسابي (3,83) وقد تعزى هذه النتيجة إلى حاجة مكاتب التعليم إلى وضوح الرؤية قبل اتخاذ أي إجراء للتعامل مع الأزمة كونهم في المستوى التنفيذي الذي يرتبط بتوجيهات من القيادة العليا المشرفة على مكاتب التعليم فيما يتعلق بحدوث الأزمات. وأن الرؤية المشتركة الواضحة بين المستويات الإدارية تسهل على مكاتب التعليم التعامل السريع مع الأزمة وتحديد توجهها لمعالجتها، وتتفق مع نتائج دراسة (عبدالعال، 2009)، التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين أساليب إدارة الأزمة والتخطيط الاستراتيجي الذي تشكل الرؤية أول عناصره وخطواته.

كما كانت موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة أيضًا على العبارة رقم (6) وهي " تحديد مؤشرات ومقاييس دقيقة لاستشعار الأزمات" حيث جاءت في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (3,45)؛ ويمكن تفسير حصول العبارة على الترتيب الأخير بأن ثقافة بناء المؤشرات والوعي بأهميتها لدى مشرفات المكاتب متفاوتة، كما قد يعزى ذلك إلى أن المشرفات يدركون مدى صعوبة تحقيق هذه الممارسة في الوضع الطبيعي، فضلًا عن تحقيقها في الأزمات، وبالتالي تقل ثقتهم في دور هذه الممارسة في إدارة الأزمة.

– البعد الثاني: دور الرشاقة التنظيمية في مرحلة الاستعداد لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم

جدول رقم (5) درجة الموافقة على دور الرشاقة التنظيمية في مرحلة الاستعداد لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم

م	العبارة		درجة الموافقة على دور الرشاقة التنظيمية					المتوسط	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا				
7	تحديد قنوات اتصال متعددة مع المستفيدين وأصحاب العلاقة.	ك	70	101	52	4	7	3.95	كبيرة	0.927	1
		%	29.9	43.2	22.2	1.7	3				
5	وضع خطة تشغيلية مبنية على سرعة الاستجابة لإدارة الأزمة.	ك	61	89	66	13	5	3.80	كبيرة	0.960	2
		%	26.1	38	28.2	5.6	2.1				
6	وضع آليات لعمل الإدارات والوحدات بشكل مشترك ومكثف لاحتواء الأضرار.	ك	54	94	68	13	5	3.76	كبيرة	0.940	3
		%	23.1	40.2	29.1	5.6	2.1				
3	تحديد الأهداف بدقة عند مواجهة الأزمة	ك	52	106	52	18	6	3.76	كبيرة	0.966	4
		%	22.2	45.3	22.2	7.7	2.6				
1	الكشف عن الفرص والتهديدات في آثار الأزمة على	ك	40	109	67	12	6	3.70	كبيرة	0.899	5
		%	17.1	46.6	28.6	5.1	2.6				

م	العبارة		درجة الموافقة على دور الرشاقة التنظيمية					المتوسط	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا				
	المستفيدين في الوقت المناسب.										
2	تحديد توقعات المستفيدين وأصحاب العلاقة لنتائج إدارة الأزمة.	ك	33	102	71	20	8	3.56	كبيرة	0.952	6
		%	14.1	43.6	30.3	8.5	3.4				
4	بناء مؤشرات لقياس النتائج المتوقعة لإدارة الأزمة.	ك	37	99	67	20	11	3.56	كبيرة	1.01	7
		%	15.8	42.3	28.6	8.5	4.7				
المتوسط الحسابي العام = 3,73، الانحراف المعياري العام = 0,848									كبيرة		

يوضح الجدول رقم (5) موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة إجمالًا على دور الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمة في مرحلة الاستعداد في مكاتب التعليم بمنطقة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3,73)، ويفسر ذلك بأن المشرفات التربويات شعرن بأهمية التخطيط للأزمات وما يصحبه من ممارسات رشيقة كبناء المؤشرات لقياس النتائج، والكشف عن الفرص والتهديدات لأثار الأزمة على المستفيدين وتحديد توقعاتهم يتيح لفريق عمل إدارة الأزمات القدرة على إجراء رد فعل

منظم وفعّال، لا سيما وأن المكتب يواجه أزمة حقيقية جعلتهن يتفاعلن مع دور الرشاقة في إدارة الأزمة.

ويتضح أيضًا من نتائج الجدول رقم (5) أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (7) وهي " تحديد قنوات اتصال متعددة مع المستفيدين وأصحاب العلاقة" حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.95)، ويعود سبب هذه النتيجة إلى أن المشرفات يرون أن وجود قنوات تواصل بشكل عام لإرسال التوجيهات والتعليمات بات حتميًا، مثل نظام تواصل وقنوات التواصل الأخرى بين المكتب والمدارس، وبين المكتب والمشرفات، كما يرون جدوى ما يصلهم من ملاحظات وتعليقات وشكاوى عبر نظام تواصل في الإصلاح والتحسين مما يجعل الدور أكثر أهمية في الأزمات.

كما كانت موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة أيضًا على العبارة رقم (4) وهي " بناء مؤشرات لقياس النتائج المتوقعة لإدارة الأزمة". حيث جاءت في المرتبة السابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (3,56)؛ وقد تفسر هذه النتيجة بأن الرشاقة المعتمدة على تحديد مؤشرات لقياس توقعات المستفيدين تسهم بشكل كبير في إدارة الأزمة. إلا أن صعوبة بناء المؤشرات لقياس هذه النتائج وحداثة مفهوم قياس الأداء بالنسبة لمكاتب التعليم، قد أثر على استجابات أفراد العينة فجاءت أدنى عبارة في هذا البعد. ويؤكد على ذلك حصول ممارسة "تحديد مؤشرات ومقاييس دقيقة لاستشعار الأزمات" في

مرحلة الإنذار على الترتيب الأخير على الرغم من الموافقة على دورها الكبير في إدارة الأزمة.

- **البعد الثالث: دور الرشاقة التنظيمية في مرحلة احتواء الأضرار لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم**

جدول (6) درجة الموافقة على دور الرشاقة التنظيمية في مرحلة احتواء الأضرار لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم

م	العبارة		درجة الموافقة على دور الرشاقة التنظيمية					المتوسط	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا				
1	إعادة توزيع المسؤوليات بسرعة لمعالجة فرص نجاح إدارة الأزمة.	ك	68	97	56	10	3	3.92	كبيرة	0.902	1
		%	29.1	41.5	23.9	4.3	1.3				
6	اتخاذ القرارات المبنية على المعلومات عن أضرار الأزمة.	ك	58	105	53	15	3	3.85	كبيرة	0.910	2
		%	24.8	44.9	22.6	6.4	1.3				
7	ممارسات قيادية فعالة مع العاملين لتعزيز الثقة والشفافية خلال الأزمة.	ك	61	68	54	14	7	3.82	كبيرة	0.985	3
		%	26.1	41.9	23.1	6	3				
4	التشاور مع جميع الأطراف المشتركة في الأزمة لاتخاذ القرارات	ك	66	76	67	17	8	3.74	كبيرة	1.05	4
		%	28.2	32.5	28.6	7.3	3.4				

م	العبارة		درجة الموافقة على دور الرشاقة التنظيمية					المتوسط	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا				
	المناسبة										
2	منح الصلاحيات للعاملين في المستويات التنفيذية لاتخاذ القرارات الابتكارية للتعامل مع الأزمة	ك	50	88	63	24	9	3.62	كبيرة	1.05	5
		%	21.4	37.6	26.9	10.3	3.8				
5	الاهتمام بردود أفعال المستفيدين والتكيف مع التغيير في توقعاتهم.	ك	45	83	76	25	5	3.59	كبيرة	0.986	6
		%	19.2	35.5	32.5	10.7	2.1				
3	إعادة تخصيص الموارد بسهولة كلما اقتضت الظروف ذلك.	ك	37	90	75	26	6	3.53	كبيرة	0.972	7
		%	15.8	38.5	32.1	11.1	2.6				
المتوسط الحسابي العام = 3,72، الانحراف المعياري العام = 0,873									كبيرة		

يوضح الجدول رقم (6) موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة إجمالًا على دور الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمة في مرحلة احتواء الأضرار في مكاتب التعليم بمنطقة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات، حيث بلغ

المتوسط الحسابي العام (3,72)، وقد يعزى ذلك إلى أن الممارسات الرشيقة التي تضمنتها مرحلة احتواء الأضرار، هي ممارسات ضرورية للتعامل مع الأزمات التي يتعرض لها المكتب، فعملهن المتكرر تحت ضغوط المهام الهامة والعاجلة أسهم بشكل كبير في وعيهن بأهمية السرعة والمرونة في توزيع المسئوليات، والوضوح والشفافية في كل مراحل الأزمة، وإتاحة الفرصة لسماع المقترحات والحلول المبتكرة، والمرونة في إدارة الموارد المالية والبشرية.

ويتضح أيضًا من نتائج الجدول رقم (6) أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (1) وهي "إعادة توزيع المسؤوليات بسرعة لمعالجة فرص نجاح إدارة الأزمة" حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.92)، وقد يعزى ذلك إلى إدراك المشرفات لأهمية التعاون في التعامل مع الأزمة من خلال الفرق واللجان المشكلة، ويؤكد ذلك تعدد تكوين اللجان في مكاتب التعليم وتعدد عضوية المشرفة الواحدة في أكثر من لجنة، كما أن طبيعة عمل المشرفات تستلزم تنفيذ كل ما يوكل إليهن من مهام كما ورد في الدليل التنظيمي للإشراف. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المعايطة (2019) والتي جاء فيها أن تقييم أثر الممارسة" تقوم الشركة بتوزيع المسئوليات على الأفراد للتعامل مع الأزمة " كممارسة من ممارسات الرشاقة بدرجة متوسطة.

كما كانت موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة أيضًا على العبارة رقم (3) وهي " إعادة تخصيص الموارد بسهولة كلما اقتضت الظروف ذلك " حيث جاءت في المرتبة السابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.53) ويمكن تفسير ذلك بوعي المشرفات بالمرونة المتاحة في توزيع الموارد البشرية في احتواء الأزمات، مقابل مرونة أقل في توزيع الموارد المادية بسبب محدودية الصلاحيات.

البعد الرابع: دور الرشاقة التنظيمية في مرحلة استعادة النشاط لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم

جدول (7) درجة الموافقة على دور الرشاقة التنظيمية في مرحلة استعادة النشاط لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم

م	العبارة		درجة الموافقة على دور الرشاقة التنظيمية					المتوسط	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا				
1	رصد ومراقبة الآثار المترتبة على الأزمة.	ك	55	116	45	16	2	3.88	كبيرة	0.875	1
		%	23.5	49.6	19.2	6.8	0.9				
6	تخفيف آثار الأزمة على الخدمات المقدمة للمستفيدين من طلاب وأولياء أمور	ك	56	102	55	20	1	3.82	كبيرة	0.908	2
		%	23.9	43.6	23.5	8.5	0.4				
4	وضع إجراءات محددة لضمان استعادة النشاط بعد الأزمة.	ك	59	95	56	22	2	3.79	كبيرة	0.952	3
		%	25.2	40.6	23.9	9.4	0.9				
3	تحديد نقاط تحسين الأداء بعد الأزمة.	ك	57	102	47	24	4	3.78	كبيرة	0.983	4
		%	24.4	43.6	20.1	10.3	1.7				
2	تحليل الأداء وفق مؤشرات قياس نتائج الأزمة في التوقيت المناسب.	ك	56	96	59	18	5	3.76	كبيرة	0.970	5
		%	23.9	41	25.2	7.7	2.1				
5	تحسين قدرات الرشاقة التنظيمية (الموارد البشرية –العمليات – التكنولوجيا) المتأثرة بالأزمة.	ك	45	98	63	25	3	3.67	كبيرة	0.948	6
		%	19.2	41.9	26.9	10.7	1.3				
المتوسط الحسابي العام = 3,78، الانحراف المعياري العام = 0,872									كبيرة		

يوضح الجدول رقم (7) موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة إجمالًا على دور الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمة في مرحلة استعادة النشاط في مكاتب التعليم بمنطقة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3,78)، و يمكن تفسير ذلك بأن المشرفات التربويات يقع على عاتقهن الكثير من المسئولية للمساهمة في عودة العمل في المكتب والمدراس إلى حالة التوازن بعد الأزمات أو بعد القرارات التي تتطلب سرعة التنفيذ لما يرد فيها، لذلك كانت استجابتهن تجاه دور ممارسات هذا المحور في التعامل مع الأزمات كبيرة؛ لما فيها من رشاقة تنظيمية يتطلبها العمل في المكتب.

ويتضح أيضًا من نتائج الجدول رقم (7) أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (1) وهي عبارة "رصد ومراقبة الآثار المترتبة على الأزمة" حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,88)، وتعزى هذه النتيجة إلى وجود وعي لدى المشرفات بأهمية التوثيق وأن ثقافته موجودة وممارسته مطبقة في مكاتب التعليم، حيث يطلب رفع تقارير بشكل مستمر لجميع العمليات والنشاطات في مكتب التعليم وخاصة عند إدارة الأزمات.

كما كانت موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة أيضًا على العبارة رقم (5) وهي "تحسين قدرات الرشاقة التنظيمية (الموارد البشرية –العمليات – التكنولوجيا) المتأثرة بالأزمة" حيث جاءت في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (3,67) وقد يعزى حصولها على المرتبة الأخيرة بأن جل

اهتمام وتركيز المكاتب يصرف في التخطيط والتنفيذ للمهام والأنشطة، بينما يصرف اهتمام أقل على عمليات التحسين سواء لقدرات الرشاقة التنظيمية أو غيرها، لذا فإدراكهن لدور هذه القدرات في تحقيق الرشاقة التنظيمية التي تسهم في استعادة النشاط بعد الأزمة لا يبدو واضحًا، أو أنهم يرون أن عمليات تحسين التكنولوجيا والموارد البشرية والعمليات الرئيسية هي خارج صلاحياتهم.

– البعد الخامس: دور الرشاقة التنظيمية في مرحلة التعلّم والاستفادة لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم

جدول (8) درجة الموافقة على دور الرشاقة التنظيمية في مرحلة التعلّم والاستفادة لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم

م	العبارة		درجة الموافقة على دور الرشاقة التنظيمية					المتوسط	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا				
1	تقييم مستمر لفعالية الخطط الإدارية المتَّبعة في التعامل مع الأزمة.	ك	62	94	59	13	6	3.82	كبيرة	0.971	1
		%	26.5	40.2	25.2	5.6	2.6				
5	إدارة المعرفة المستفادة من إدارة الأزمة.	ك	58	86	66	18	6	3.73	كبيرة	1.001	2
		%	24.8	36.8	28.2	7.7	2.6				
4	الاستفادة من مقترحات المستفيدين وأصحاب العلاقة أثناء وبعد الأزمة.	ك	59	86	59	25	5	3.72	كبيرة	1.02	3
		%	25.2	36.8	25.2	10.7	2.1				
3	تعزيز ثقافة التعامل مع أخطاء العمل باعتبارها فرص تعلّم	ك	62	82	58	27	5	3.72	كبيرة	1.04	4
		%	26.5	35	24.8	11.5	2.1				
6	تدريب العاملين لمواجهة	ك	55	81	75	16	7	3.68	كبيرة	1.002	5

م	العبارة		درجة الموافقة على دور الرشاقة التنظيمية					المتوسط	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا				
	التغيرات التي أحدثتها الأزمة.	%	23.5	34.6	32.1	6.8	3				
2	إجراء حوارات مفتوحة مع جميع المستفيدين حول الدروس المستفادة من الأزمة	ك	51	67	79	27	10	3.52	كبيرة	1.08	6
		%	21.8	28.6	33.8	11.5	4.3				
المتوسط الحسابي العام = 3,70، الانحراف المعياري العام = 0,944									**كبيرة**		

يوضح الجدول رقم (8) موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة إجمالًا على دور الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمة في مرحلة التعلم والاستفادة في مكاتب التعليم بمنطقة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3,70)، وقد يعزى ذلك إلى قناعة المشرفات بدور المكتب في استخلاص الدروس المستفادة من الأزمات ونشرها والتعلم منها لضمان عدم تكرارها في المستقبل، وإدراكهن بأن هذه الممارسات الرشيقة ضرورية لضمان ذلك، جعل موافقتهن كبيرة على دورها في إدارة الأزمة.

ويتضح أيضًا من نتائج الجدول رقم (8) أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (1) وهي عبارة " التقييم المستمر لفعالية الخطط الإدارية المتَّبعة في التعامل مع الأزمة"، حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,82)، وقد يعزى ذلك إلى أن المشرفات في المكاتب

يدركن أهمية متابعة وتقييم الخطط الإشرافية، وأثر ذلك على تجويد العمل، ويتأكد ذلك عند التعامل مع الأزمة.

كما كانت موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة أيضًا على العبارة رقم (2) وهي "إجراء حوارات مفتوحة مع جميع المستفيدين حول الدروس المستفادة من الأزمة" حيث جاءت في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (3,52)، وقد يفسر ذلك بأن مشرفات مكاتب التعليم يدركن أهمية التواصل مع المستفيدين للحصول على التغذية الراجعة للأداء وذلك باستخدام طرق تواصل متعددة، إلا أن لديهن قناعة بصعوبة التواصل المفتوح مع جميع فئات المستفيدين وذلك لكونها فئات مختلفة وبالتالي فهي متفاوتة في إمكانية إبداء الرأي وخاصة في ظل ضعف تفعيل مجالس أولياء الأمور والطلاب والمعلمين فيما يتعلق بعمل مكاتب التعليم.

السؤال الثاني: ما معوقات ممارسة الرشاقة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة في مكاتب التعليم في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

للتعرّف على معوقات ممارسة الرشاقة التنظيمية في مراحل أدارة الأزمة في مكاتب التعليم في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول (9) درجة الموافقة على معوقات ممارسة الرشاقة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة في مكاتب التعليم

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
10	قلة المخصصات المالية الكافية لإدارة الأزمة.	ك	71	92	44	24	3	3.87	موافق	1.002	1
		%	30.3	39.3	18.8	10.3	1.3				
12	قصور نظام الحوافز عن دعم المشاركة في احتواء الأزمة.	ك	30.3	33.3	21.8	12	2.6	3.76	موافق	1.08	2
		%	20.1	40.6	22.2	16.2	0.9				
1	جمود الهياكل التنظيمية واللوائح والأنظمة المساهمة في إدارة الأزمة.	ك	44	104	52	28	6	3.65	موافق	1	3
		%	18.8	44.4	22.2	12	2.6				
6	ضعف الصلاحيات لعقد شراكات مجتمعية تدعم إدارة الأزمة.	ك	48	91	62	29	4	3.64	موافق	0.997	4
		%	20.5	38.9	26.5	12.4	1.7				
2	ضعف البنية التقنية التي تدعم عمليات إدارة الأزمة.	ك	47	95	52	38	2	3.62	موافق	1.007	5
		%	20.1	40.6	22.2	16.2	0.9				
3	الافتقار إلى قواعد معلومات	ك	22.2	35	20.1	20.5	2.1	3.54	موافق	1.11	6
		%	20.5	38.9	26.5	12.4	1.7				

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
	دقيقة خلال مراحل إدارة الأزمة.										
5	ضعف إشراك المستفيدين في اتخاذ القرار خلال إدارة الأزمة.	ك	57	75	41	57	4	3.53	موافق	1.15	7
		%	24.4	32.1	17.5	24.4	1.7				
11	ضعف الثقافة التنظيمية الداعمة لمواجهة الأزمات.	ك	46	94	38	49	7	3.52	موافق	1.11	8
		%	19.7	40.2	16.2	20.9	3				
4	الافتقار إلى مؤشرات واضحة لإدارة الأزمة.	ك	47	83	46	54	4	3.49	موافق	1.10	9
		%	20.1	35.5	19.7	23.1	1.7				
13	ضعف دعم الأفكار الابتكارية لإدارة الأزمة.	ك	43	78	54	54	5	3.42	موافق	1.09	10
		%	18.4	33.3	23.1	23.1	2.1				
15	ضعف عمليات التقويم والتغذية الراجعة خلال الأزمة وبعدها.	ك	45	74	42	66	7	3.35	محايد	1.16	11
		%	19.2	31.6	17.9	28.2	3				
8	ضعف الانفتاح والشفافية في	ك	35	84	41	68	6	3.31	محايد	1.12	12
		%	30.3	33.3	21.8	12	2.6				

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
	تدفق المعلومات خلال الأزمة.										
7	مقاومة التغيير للإجراءات الجديدة خلال الأزمة وبعدها.	ك	36	73	60	57	8	3.30	محايد	1.10	13
		%	15.4	31.2	25.6	24.4	3.4				
9	قصور مهارات العاملين عن الاستجابة الرشيقة لمستجدات الأزمة.	ك	23	85	52	62	12	3.19	محايد	1.09	14
		%	9.8	36.3	22.2	26.5	5.1				
14	ضعف قنوات الاتصال مع المستفيدين وأصحاب العلاقة.	ك	31	65	42	81	15	3.06	محايد	1.18	15
		%	13.2	27.8	17.9	34.6	6.4				
المتوسط الحسابي العام = 3,48، الانحراف المعياري العام = 0,829									موافق		

توضح نتائج الجدول رقم (9) موافقة المشرفات التربويات في مكاتب التعليم على معوقات ممارسة مكاتب التعليم للرشاقة التنظيمية في مراحل إدارة الأزمة، بمتوسط حسابي عام بلغ (3,48). ويمكن تفسير هذ النتيجة بإدراك المشرفات التربويات أن ممارسات الرشاقة التنظيمية تتطلب الجهد والتدريب وربما متطلبات مالية وحوافز معنوية لتطبيقها، كونها تعتمد على السرعة

والمرونة في وقت تتسم به الأزمات بالتعقيد والمفاجأة، وكذلك في ظل الأنظمة التعليمية التي تميل إلى المركزية.

ويتضح أيضًا من نتائج الجدول رقم (9) أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (10) حيث جاءت في المرتبة الأولى عبارة " قلة المخصصات المالية الكافية لإدارة الأزمة" بمتوسط حسابي (3,87) أي أن أفراد العينة موافقون على أن المخصصات المالية غير كافية لإدارة الأزمة ويعود ذلك لمحدودية الميزانية التي تصرف لمكاتب التعليم، وتقييد صلاحيات الصرف وفق بنود محددة، الأمر الذي يشكل عائقًا كبيرًا أمام مكاتب التعليم عند إدارتها للأزمات.

بينما جاءت العبارة رقم (12) وهي "قصور نظام الحوافز عن دعم المشاركة في احتواء الأزمة" في المرتبة الثانية في المعوقات، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3,76) أي أن أفراد العينة موافقون على أن نظام الحوافز قاصر عن دعم المشاركين في احتواء الأزمة، ويعود ذلك إلى أن صرف الحوافز المادية والتحفيز عن طريق منح الإجازات والأيام المرنة ليست من صلاحيات مديرات المكاتب، مما يشكل عائقًا في تشجيعهم على المشاركة بفعالية في احتواء الأزمات. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحبيب والفايز (2014) في أن من متطلبات إدارة الأزمات منح حوافز تشجيعية من إدارة التعليم لأفضل مدير في إدارة الأزمات المدرسية.

وجاءت العبارة رقم (1) "جمود الهياكل التنظيمية واللوائح والأنظمة المساهمة في إدارة الأزمة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3,65) أي أن

أفراد العينة موافقين على أن الهياكل التنظيمية الجامدة والمركزية عائق عن إدارة الأزمة بفعالية، وكون مكاتب التعليم جهة تنفيذية تستلم التوجيهات من الجهات العليا هو عائق لها عن إدارة الأزمات. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه بارك في الإطار النظري (Park,2011) من أن من عوائق الرشاقة التنظيمية تطبيق المركزية والأنظمة البيروقراطية. ويؤكد عليه ما ذكره (Kotter,2012) من أن الهياكل التَّنْظِيمِيَّة التقليدية الهرمية تعدّ من المُعوِّقَات الأساسية لتطبيق الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة؛ حيث تُركّز على أنظمة العمليات الروتينية لأداء المهام، بينما تتطلَّب الرشاقة التنظيمية هياكل تنظيمية شبكية، تمكّن المُنَظَّمَات من إنشاء وتصميم وتحدِّيث الابتكارات والتحوّلات الجديدة والناشئة مع المرونة والرَّشَاقَة، وتوفّر الحرية من الأعباء والقيود المفروضة على الإدارة التشغيلية والعمليات الإدارية.

وجاءت العبارة رقم (14) " ضعف قنوات الاتصال مع المستفيدين وأصحاب العلاقة." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.06) أي بدرجة موافقة "محايد"، ويفسر ذلك بانقسام أفراد العينة وعدم تأكدهم حول اعتبار ضعف قنوات الاتصال مع المستفيدين وأصحاب العلاقة معوق لممارسة الرشاقة التنظيمية في مكاتب التعليم بمنطقة الرياض.

السؤال الثالث: ما التصور المقترح لإدارة الأزمات في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية في مكاتب التعليم بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا لسؤال تم وضع تصور لإدارة الأزمات في مكاتب التعليم في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية وذلك بالاستفادة من نتائج الدراسة

والإطار النظري وخبرة الباحثات في مجال الرشاقة التنظيمية، وخبرتهن في طبيعة العمل في مكاتب التعليم وتمت مراجعة وتحليل ممارسات الرشاقة وأبعادها وربطها بمراحل إدارة الأزمات للتأكد من مدى فعاليتها في إدارة الأزمات، وقد تم عرض النموذج على ثلاثة من الخبراء في الإدارة التربوية لتحكيمه والاستفادة من مرئياتهم وملاحظاتهم للتعديل، والتي بناء عليها تم التفصيل في الإجراءات لكل مرحلة من مراحل إدارة الأزمة. ويعرض هذا الجزء المبررات الأساسية للتصور المقترح وأهدافه، وآليات تطبيقه وعوامل نجاحه.

مبررات التصور المقترح:

تظهر حاجة مكاتب التعليم لهذا التصور في ظل توجهات وزارة التعليم المنطلقة من تحقيقها لرؤية المملكة 2030 التي تقود جميع المستويات الإدارية لتقليل الهدر في الموارد والوقت وسرعة إنجاز الأعمال، وإدارة المخاطر التي تعد الأزمات أحد مصادرها ومسبباتها. وقد أظهرت جائحة كورونا (كوفيد19) التي أحدثت تغيير لخطط التعليم في المدارس في المملكة العربية السعودية بشكل خاص، نتج عنها ضرورة تطوير الإدارات التعليمية لمنهجيتها في التعامل مع الأزمات، وقد أكدت نتائج الدراسة الحالية على دور الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمات في مكاتب التعليم كمنهجية ديناميكية سريعة تتوافق مع طبيعة العمل في مكاتب التعليم التي ترتبط بفئات مختلفة من المستفيدين من الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والمشرفين وقيادات التعليم، ويختلف تأثر كل من هذه الأطراف بالأزمات.

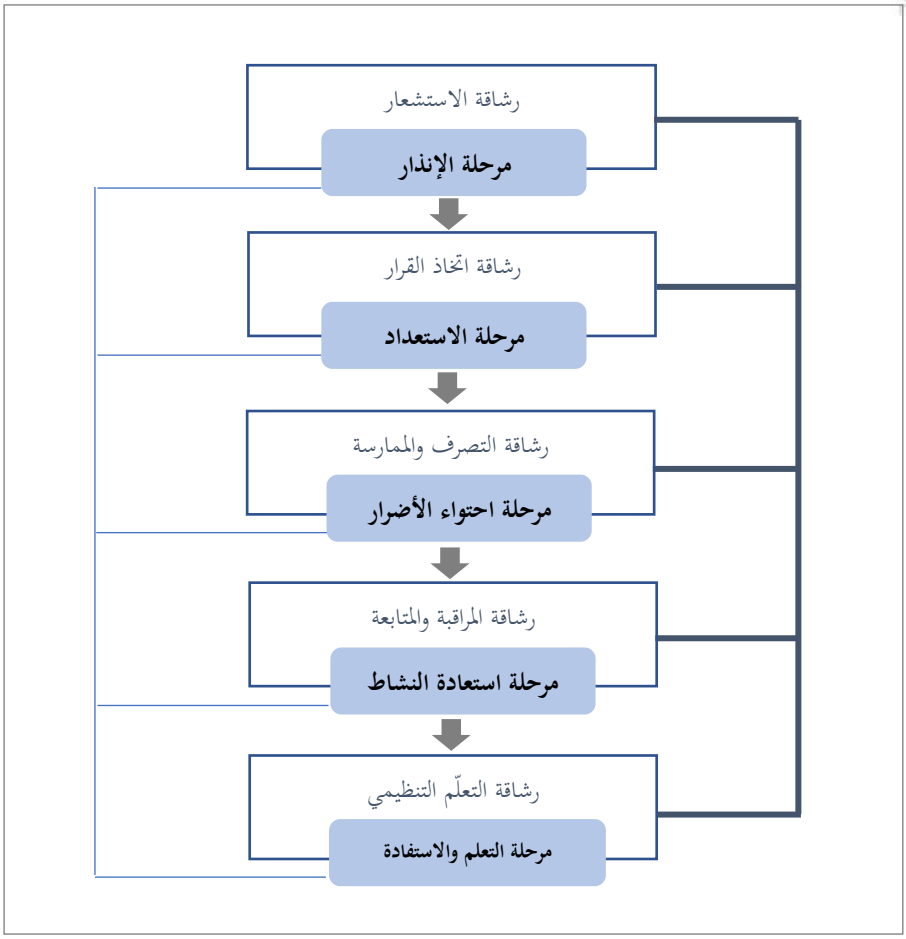
أولًا: أهداف التصور المقترح:

- تقديم آليات ترفع مستوى توقع مكاتب التعليم للأزمات في خططها التشغيلية.
- بناء خطة تأهيلية لتطوير مهارات المشرفات في مكاتب التعليم للتعامل مع الأزمات برشاقة عالية.
- وضع منهجية رشيقة لتقليل الآثار السلبية للأزمات للتعامل معها بسرعة ومرونة.

ثانيًا: آليات تطبيق التصور المقترح:

تعتمد فكرة التصور على وضع آليات لتطبيق ممارسات الرشاقة التنظيمية المناسبة لكل مرحلة من مراحل إدارة الأزمة بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج الدراسة الحالية، وينطلق تصميم التصور من نظريات إدارة الأزمة ونماذجها – من جهة – التي ركزت بشكل عام على تقسيم إدارة الأزمة إلى مراحل وتحديداً تم تبني نموذج بيرسون وميتريف (1993) للمراحل الخمس لإدارة الأزمة، ووفقاً لأبعاد الرشاقة التنظيمية- من جهة أخرى- (رشاقة الاستشعار، رشاقة اتخاذ القرار، رشاقة التصرف والممارسة، رشاقة المراقبة والمتابعة، رشاقة التعلم التنظيمي) التي تتسق مع ما تتطلبه مراحل إدارة الأزمة السابقة، وتتضمن كل مرحلة عدداً من الخطوات تم تنظيمها وفقاً لاستجابات أفراد الدراسة حول دور ممارسات الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمة، وفيما يلي مراحل تطبيق التصور:

التصور المقترح لإدارة الأزمة في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية



المرحلة الأولى: رشاقة الاستشعار في مرحلة الإنذار بحدوث الأزمة

تتطلب هذه المرحلة من مراحل إدارة الأزمة تطبيق ممارسات الرشاقة التنظيمية المتعلقة باستشعار التغيرات وتوقعها قبل حدوث الأزمة.

هدف المرحلة: تهيئة مكتب التعليم لتحري حدوث الأزمة أيا كان مصدرها. وتتكون من ثلاث خطوات.

آليات التطبيق:

١. تبني المكتب رؤية تسهم في التعامل السريع مع الأزمات، تتفق مع التَّوجُّه الاستراتيجي لوزارة التعليم.

يساعد تبني الرؤية على تجاوب المكتب بطريقة فعّالة ورشيقة مع الأزمات، وتُعدّ الرؤية المحددة الواضحة عاملًا مهمًّا في نجاح إدارة الأزمة في مكتب التعليم، حيث يوفّر وضوحها السرعة اللازمة لتجنب التهديدات واستثمار الفرص المرتبطة بالأزمة حال حدوثها، كما تزوّد القيادات ومنسوبي المكتب بهدف شامل يسعون لتحقيقه معًا خلال الأزمة، وتُشير إلى أهمية التخطيط المبني على أسس من توقّع التغيير.

٢. نشر ثقافة تنظيمية راسخة لدى المكتب تتقبّل التغيير وتتفهّمه، وتدرك أبعاده وتوجّهاته.

يتم في هذه الخطوة تطوير قدرات القادة للتعامل مع التغييرات الطارئة بشكل مناسب وسريع، حيث يتعيّن عليهم إِطْلاع جميع أفراد المكتب على تلك التَّغيُّرَات، وتشجيعهم على تقبّلها، والتعامل معها بمرونة؛ حيث أن مجرد وجود الرؤية لا يكفي لنجاح إدارة الأزمة في مرحلة الإنذار، فهذه المرحلة الحساسة من إدارة الأزمة تحتاج إلى معرفة وفهم وإيمان مشترك بأهمية الرشاقة التنظيمية في إدارة الأزمة.

٣. تكوين فريق رشيق يمتلك مهارات فعّالة في جسّ النبض والاستشعار.

تتسم مرحلة الإنذار بوجود سلسلة من إشارات الإنذار المبكر أو الأعراض التي تنبئ باحتمال حدوث أزمة، وفي حال لم يكن المكتب مهتمًا لهذه الإشارات فمن المتوقع حدوث الأزمة وتفاقمها لذا فمن الضروري تشكيل فريق متخصص يستخدم كافة القنوات والتقنيات والمعلومات المتاحة، وقادر على تحديد الاختيارات والاحتمالات للأزمات المتوقعة سواء الداخلية أو الخارجية، ووضع مؤشرات ومقاييس دقيقة لاستشعارها، ولديه الإمكانات والصلاحيات لتلبية المُتَطَلَّبَات الضرورية التي توفر تدفق المعلومات الدقيقة اللازمة لاتخاذ القرارات المُتغيّرة والطارئة والسريعة.

المرحلة الثانية: رشاقة اتخاذ القرار في مرحلة الاستعداد لحدوث الأزمة.

تتطلب هذه المرحلة من مراحل إدارة الأزمة تطبيق ممارسات الرشاقة التنظيمية المتعلقة باتخاذ القرارات استعداداً لحدوث الأزمة.

هدف المرحلة: وضع مكتب التعليم على أهبة الاستعداد لحدوث الأزمة من خلال قررات رشيقة فعالة، مبنية على ما تم رصده واستشعاره في المرحلة السابقة. وتتكون من ثلاث خطوات.

آليات التطبيق:

١. تحديد ورسم الأهداف بدقة للتغلب على الأزمة.

يستلزم تحقيق الأهداف بناء خطة تشغيلية تمكن المكتب من الاستجابة السريعة للتعامل مع التغييرات المتوقعة والطارئة بسبب الأزمة في البيئة الداخلية أو الخارجية وتساعده في العودة للوضع الطبيعي بعد انتهاءها.

٢. تحديد مؤشرات أداء لقياس الأهداف ونتائجها المتوقعة لإدارة الأزمة.

إن تحديد المؤشرات يسهم في التركيز على تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً، وكي تتحقق مستهدفات المؤشرات على المكتب أن يضع آليات لعمل الإدارات والوحدات بشكل مشترك ومكثف بحيث تكون جاهزة لاحتواء الأضرار.

٣. تحديد قنوات اتصال متعددة مع المستفيدين وأصحاب العلاقة من أولياء أمور ومعلمين وقادة مدارس وطلاب.

تسهم قنوات الاتصال في معرفة ردود أفعال المستفيدين واستقبال أراءهم ومقترحاتهم، وتحديد توقعاتهم لنتائج إدارة الأزمة، ويتم من خلالها الكشف عن الفرص والتهديدات في آثار الأزمة لهم في الوقت المناسب مما يسهم في الحد من الشائعات والحيلولة دون ظهور أية تعقيدات إضافية للأزمة.

المرحلة الثالثة: رشاقة الممارسة (التنفيذ)لاحتواء أضرار الأزمة.

يتم في هذه المرحة تنفيذ القرارات التي سبق اتخاذها في المرحلة السابقة.

هدف المرحلة: التعامل مع الموارد والمسؤوليات لصالح احتواء الأضرار الناجمة عن الأزمة استناداً على توقعات المستفيدين وردود أفعالهم.

آليات التطبيق:

١. تعزيز الثقة والشفافية مع منسوبي المكتب والمستفيدين خلال الأزمة.

ويتم ذلك من خلال التشاور مع جميع الأطراف المشتركة في الأزمة لاتخاذ القرارات المناسبة، والعمل على مواجهة التحدّيات بفعالية.

٢. إعادة توزيع الموارد والمسئوليات بين العاملين بسهولة لمعالجة الأزمة وزيادة فرص نجاح إدارتها.

ويؤدي ذلك إلى أن يفهم ويؤمن كل من يشارك منهم بدوره ومساهمته في إدارة المخاطر، وتنظيم الذات؛ مما يحقق الاستجابة السريعة والصحيحة لتقليل المخاطر على المستفيدين وعلى رأسهم الطلاب وذلك في الوقت المناسب.

٣. منح الصلاحيات للمنسوبين في المكتب لاتخاذ القرارات الابتكارية للتعامل مع الأزمة.

يسهم منح الصلاحيات في رفع القدرة على اتخاذ القرارات المركّزة والسريعة المبنية على المعلومات عن أضرار الأزمة.

المرحلة الرابعة: رشاقة المراقبة والمتابعة لاستعادة النشاط بعد الأزمة.

يتم في هذه المرحلة مراقبة ومتابعة ما تم تنفيذه من قرارات في مرحلة احتواء أضرار الأزمة.

هدف المرحلة: التأكد من تعافي قدرات الرشاقة التنظيمية الديناميكية للمكتب من موارد بشرية وتكنولوجيا وعمليات.

آليات التطبيق:

١. رصد ومراقبة الآثار المترتبة على الأزمة.

يقوم فريق إدارة الأزمة في مكتب التعليم برصد ما لحق بقدرات الرشاقة التنظيمية في المكتب من تأثيرات وتحليل النتائج بهدف تحسينها ومعالجتها، وكذلك الآثار المتعلقة بالمستفيدين من طلبة وأولياء أمور.

٢. تحليل أداء المكتب خلال الأزمة وفق مؤشرات قياس نتائج الأزمة في التوقيت المناسب.

وذلك من أجل تخفيف آثار الأزمة على الخدمات المقدمة للمستفيدين من طلاب وأولياء أمور.

٣. تحديد نقاط تحسين الأداء.

يتم في هذه الخطوة وضع إجراءات محددة تضمن استعادة النشاط وتحسين قدرات الرشاقة التنظيمية (الموارد البشرية –العمليات – التكنولوجيا) المتأثرة بالأزمة.

المرحلة الخامسة: رشاقة التعلّم التنظيمي للتعلم والاستفادة من الأزمة.

يتم في هذه المرحلة التأمل في النتائج المتحصل عليها في المرحلة السابقة.

هدف المرحلة: تكوين المعرفة والمهارة حول إدارة الأزمات في ضوء أبعاد الرشاقة التنظيمية وممارساتها، بهدف تعزيز الخبرة للتعامل مع الأزمات واستدامة الرشاقة في السلوك التنظيمي لمكتب التعليم.

آليات التطبيق:

١. تقييم مستمر لفعالية الخطط الإدارية المتَّبعة في التعامل مع الأزمة.

تعتمد هذه الخطوة على استخدام نماذج مناسبة لقياس الأداء، والعمل على تعزيز ثقافة التعامل مع أخطاء العمل باعتبارها فرص تعلّم، وذلك من أجل تطوير أداء المكتب في الأزمات القادمة.

٢. إجراء حوارات مفتوحة مع جميع المستفيدين حول الدروس المستفادة من الأزمة.

حتى يضمن المكتب الاستفادة المثلى من التجربة التي مر بها لابد من إدارة المعرفة المستخلصة منها وذلك باستخدام قنوات وأساليب متنوعة، للاستفادة من مقترحات المستفيدين وأصحاب العلاقة أثناء وبعد الأزمة، والتي قد تكون على قدر كبير من الإبداع كونها ناتجة عن تعلّم أنماط سلوكية جديدة خلال التعامل مع الأزمة.

٣. تأهيل وتدريب فريق العمل للتعامل مع التغييرات التي أحدثتها الأزمة بكفاءة وفعالية.

حيث أن أي أزمة تمر على المكتب تترك خلفها تغييرات دائمة تتطلب استجابة منسوبي المكتب لها، لذا لابد من التركيز على تدوير المعرفة وتحويلها إلى مهارات مكتسبة يتم تفعيلها في مواقف مشابهة.

ويراعي التصور المقترح التركيز على التغذية الراجعة من كل مرحلة والاستفادة من مخرجاتها كمدخلات للمرحلة التي تليها، بما يشكل حلقة من التعلَم تضمن استمرارية الرشاقة التنظيمية واستدامتها وتحول ممارساتها إلى ثقافة تنظيمية تدار بها الأزمات في جميع مراحلها.

خامسًا: مقترحات التصور المقترح للتغلب على المعوقات التي تحد من تطبيق الرشاقة التنظيمية في مكاتب التعليم للتعامل مع الأزمات:

- تكوين فريق معني باستشعار إشارات الأزمات وتصنيفها، وتحديد مصادرها، ومراقبة تأثيرها.
- توفير أنظمة تقنية متطوّرة، تُسهم في رصد مؤشرات الأزمات ومراقبتها.

- تأهيل الكفاءات من منسوبي المكتب على عمليات: الاستشعار، والرصد، والمراقبة لمؤشرات الأزمات.
- نشر الثقافة التنظيمية الداعمة لمواجهة الأزمات وإشراك المستفيدين في اتخاذ القرار خلال إدارة الأزمة
- تدريب فريق إدارة الأزمة على تطوير المؤشرات والمقاييس لتقويم الأداء خلال إدارة الأزمة.
- عقد ورش عمل؛ لمناقشة الأدلة التنظيمية والإجرائية، والتأكد من الصلاحيات الممنوحة لإدارة ومنسوبي المكتب خلال الأزمات، ودورها في تسريع اتخاذ القرار.
- تدريب منسوبي المكتب على تكوين فرق رشيقة تحقّق الانسجام والترابط فيما بينها وذلك لتكون على قدر عال من الجاهزية للتعامل مع الأزمات.
- وضع نظام عملي لإعادة تدفُّق الموارد المادية والبشرية كلما اقتضت الحاجة، مع حوكمة ومراقبة دقيقة لإجراءات النظام.
- إنشاء نظام للحوافز مبني على المشاركة والمسؤولية.
- تعزيز قنوات التواصل بين المكتب، وبين العاملين والمستفيدين، وبين القيادات وأصحاب العلاقة، من خلال أنظمة تقنية متطورة، وذلك بتفعيل دور العلاقات العامة في هذا المجال والاستفادة من تجارب القطاعات الأخرى.

- إنشاء قاعدة بيانات؛ لرصد توقّعات المستفيدين وأصحاب العلاقة خلال الأزمات وتحديثها باستمرار.
- بناء أدوات قياس حديثة؛ لتقويم نتائج أداء المكتب لمواجهة الأزمات بشكل مستمر.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة؛ تم التوصل إلى عدد من التوصيات على النحو التالي:

– تنفيذ التصور المقترح لإدارة الأزمات في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية في مكاتب التعليم.

– تطوير الهياكل التنظيمية واللوائح والأنظمة والصلاحيات بما يقلل البيروقراطية ويعزز استقلالية المكاتب لممارسة السرعة والمرونة في اتخاذ القرار لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم

– تشجيع ودعم الشراكة المجتمعية بين مكاتب التعليم ومؤسسات المجتمع لتقديم الدعم المالي والمادي والخدمي اللازم لإدارة الأزمات.

* * *

المراجع العربية:

آل إدريس، حميد ؛ المقرن، فهد. (2109). تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المهام الموكلة إليهم. *مجلة العلوم التربوية ع 14* .

آل شميخ، سعيد معيض عبد الله (2009). واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي بمنطقة عسير للكفايات الإدارية لإدارة الأزمة .مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر،1 (141)، 101-160.

أبو العلا، ليلى (2012). واقع إدارة الازمات في المدارس الحكومية للبنات في الطائف من وجهة نظر المشرفات، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط- كلية التربية، 28(3)، 241-279.

أبو خليل، محمد (2001)، موقف مديري مدارس التعليم الأساسي من بعض الأزمات والتخطيط لمواجهتها، مستقبل التربية العربية7 (21)، 259-318.

ابو فار، يوسف. (٢٠٢٠). *ادارة الازمات في المنظمات العامة والخاصة*. عمان: دار اليازوري.

أحمد، أحمد إبراهيم (2002)، إدارة الازمات التعليمية: الأسباب والعلاج، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر: دار الفكر.

أحمد، كمال عبد الوهاب (2016). تحسين الأداء الإداري بكليات جامعة جازان في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية. مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 3(8)، 15 -116.

الحبيب، عبد الرحمن، والفايز، فايز (2014). إدارة الازمات في مدارس التعليم العام بإدارة التربية والتعليم في مدينة الرياض، مجلة التربية، جامعة الازهر- كلية التربية، ع 161، ج1، 540-581.

الحمدان، أمل بنت راشد (2019). الرَّشَاقَة التَّنْظِيمِيَّة لتحقيق التَّمَيّز التَّنْظِيمِيّ في الجامعات السعودية: نموذج مُقْتَرَح، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الزبيدي، نصير مطر. (2011). *إدارة الولايات المتحدة للازمات الدولية*. عمان: دار الجنان.

طيب، عزيزة، والمطلق، نهلاء (2014). واقع جاهزية المدارس الثانوية الحكومية للبنات في مدينة حائل لإدارة الازمات المدرسية، 15(3)، 391-415.

العابدي، علي رزاق جياد. (2012). الرشاقة التنظيمية: مدخل استراتيجي في عملية تعزيز الاستغراق الوظيفي للعاملين-دراسة تجريبية لعينة من شركات القطاع الصناعي في وزارة الصناعة والمعادن. *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية*.العراق. 9 (24).147-174

عاشور، محمد (2011). درجة تصور رؤساء الأقسام في جامعة اليرموك لتوافر عناصر إدارة الأزمات .مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية،3 (1)، 121-165.

العنزي، سعيد. (٢٠٢٠). *مستوى الرشاقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت وعلاقتها بالقدرة التنافسية*. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

العيسى، عبدالله، والألفي، اشرف (2019). متطلبات إدارة الازمات في مدارس محافظة القنفذة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط-كلية التربية، 35(8)، 442-480.

الغيث، العنود (2011). المهارات القيادية اللازمة للمديرات في إدارة الازمات المدرسية في التعليم الثانوي العام بمنطقة الرياض، مجلة رابطة التربية الحديثة، 4(9)،19-124.

القحطاني، سارة (2019). ممارسات إدارة الازمات لدى قائدات المدارس الثانوية للبنات من وجهة نظر المعلمات، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل- العلوم الإنسانية والإدارية، مج20، 165- 185.

اللامي، غسان قاسم داود والعيساوي، خالد عبد الله إبراهيم. (2016). *إدارة الأزمات: الأسس والتطبيقات*، الأردن: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

المصري، مروان. (2016). استراتيجية مقترحة لتحسين مستوى الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس – كلية التربية، 40(2)، 257 – 341.

مصطفى، هويدا(1997) ، إعلام الأزمات، القاهرة :دار النديم للصحافة والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.

مصطفى، يوسف (2005)، الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، مصر.

المعايطة، سلام، وأبو حسين، الحارث (2019). أثر الرشاقة التنظيمية على إدارة الازمات في شركات تكنولوجيا المعلومات في الأردن، رسالة ماجستير، كلية الاعمال، جامعة عمان العربية، الأردن.

منار منصور. (٢٠٢٠). تطوير الأداء الإداري للقيادات بكلية التربية جامعة المنصورة في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية. *مجلة البحث العلمي في التربية* ، 21(٤)، ١-٤٥.

هنية، محمد أنور رشدي (2016). مدى ممارسة الرشاقة الاستراتيجية وعلاقتها بتميز الأداء المؤسسي لدى قطاع الصناعات الغذائية في قطاع غزة (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

اليحيوي، صبرية (2006) ، إدارة الأزمات في المدارس البنات المتوسطية الحكومية في المدينة المنورة، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، 19(1)، 247- 380.

المراجع الأجنبية:

Bobyleva, A., & Sidorova, A. (2015). Crisis management in higher education in Russia. Internationalization in Higher Education: Management of Higher Education and Research, 3 (1), pp. 23-35.

Bukovec, B., & Markic, M. (2008). The level of integration of various models for organizational change management in Slovenian organizations. *International journal of business and system research*, *2* (4), 431- 446.

Bunton, T. E. (2017). *Agility Within Higher Education IT Organizations: a Loosely Coupled Systems Perspective* (Published Ph.D dissertation), Philosophy in Communication. University of Wisconsin-Milwaukee.

Fink, S. (1986). *Crisis management: Planning for the inevitable*. New York, N.Y: American Management Association.

Harraf, A., Wanasika, I., Tate, K., & Talbott, K. (2015). Organizational agility. *Journal of Applied Business Research*, *31*(2), 675-686.

Horney, N., & O'shea, T. (2015). Focused, Fast & Flexible: Creating Agility Advantage in a VUCA World. United States of America: Indie books international.

Jahangiri, F., & Khalkhali, A. (2014). Analysis of organizational agility in education system of Iran, *International Journal of Economy, Management and Social Sciences*, *3*(12), 869-873

Mukerjee, S. (2014). *Organizational Agility in Universities: Tensions and Challenges*. In T. Fitzgerald (Ed.), Advancing Knowledge in Higher Education: Universities in Turbulent Times (pp. 15-25).

Nafi, W. A. (2016). Organizational Agility: The Key to Organizational Success. *International Journal of Business and Management*, 11(5). 296-309

Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-4666-6202-5.ch002.

Kotter, J. (2012). How the most innovative companies capitalize on today's rapid-fire strategic challenges-and still make their numbers. *Harvard business review*, 90(11), 43-58.

Park, Y. K. (2011). *The Dynamics of Opportunity and Threat Management in Turbulent Environments: The Role of Information Technologies*. (Ph.D. Dissertation), University of Southern California

Pearson, C., & Clair, J. (1998). Reframing crisis management. The Academy of Management Review, ٦٥(1), 59–77.

Richard, G. and J. Ronald (1991). Emergency Planning for Maximum Protection. New York: Butterworth - Heinemann, P13.

Shiri, A. (2014). A study on relationship between conflict management styles and organizational agility: A case study of Ilam state University, Management *Science Letters*,4, 87–94

Trinh, T., Molla, A., & Peszynski, C. (2012). Enterprise systems and organizational agility: A review of Literature and Conceptual Framework, *the Communications of the Association for Information Systems*,*31*(8),167-193

Varley, C. (2012) " International Workshop "Strategic Agility for Strong Societies and Economies" Summary and issues for further debate, 10 November, OECD *Conference Centre*, Paris, 1-28.

Young, A. G. (2013). *Identifying The Impact of Leadership Practices On Organizational Agility* (Published Master Theses), Graziadio School of Business and Management, Pepperdine University.

Wendler, R. & Dresden, T.(2014, September). Development of the organizational agility maturity model. *In 2014 Federated Conference on Computer Science and Information Systems* .1197-1206. IEEE.

* * *

ملامح النظام التربوي الإسلامي في القرن الرابع الهجري

د. أمل بنت راشد بن إبراهيم الخليفة
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ملامح النظام التربوي الإسلامي في القرن الرابع الهجري

د. أمل بنت راشد بن إبراهيم الخليفة
قسم أصول التربية– كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

تاريخ تقديم البحث: ١٧/ ١/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث:٢٦/ ٣/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في تسليط الضوء على ملامح النظام التربوي الإسلامي في القرن الرابع الهجري عبر الكشف عن أبرز ملامح مجتمع ذلك القرن من الناحية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والتوصل إلى المؤسسات التعليمية التربوية السائدة آنذاك وما يجري فيها من ممارسات، والتعرف على الجهود العلمية لعلماء التربية ومكانتهم المالية والاجتماعية مع التوصل إلى أبرز مميزات الفكر التربوي في ذلك القرن. استخدمت الدراسة الحالية المنهج التاريخي والمنهج الوصفي الوثائقي. توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: أنه بالرغم من تدهور الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية في القرن الرابع الهجري إلا أن الحالة الثقافية العامة كانت في قمة الازدهار الفكري. وأن ذلك القرن قد شهد تطورا وتعددا في المؤسسات التعليمية التربوية السائدة. ومن النتائج أيضا أن الفكر التربوي في ذلك القرن ظهر مستقلا بذاته، وذلك على يد مجموعة من علماء التربية كابن الجزار، والعامري، والنفزاوي، والقابسي وابن مسكويه. وارتبطت مكانة العلماء الاجتماعية والمالية بوظائفهم. أما عن أبرز مميزات الفكر التربوي فهي كون الثقافة قسمة شائعة بين الناس بمختلف أعراقهم وأجناسهم، وظهور اتجاه نحو التخصص التربوي والمهني، وأن الفكر التربوي اتسم بالشمول في نظرته للإنسان، وبالوظيفية والمرونة، وأن المسلمين نفذوا مبادئ مثالية كثيرة هي من أساسيات التربية الإسلامية في ذلك القرن. كذلك امتاز ذلك القرن بالاهتمام بتكوين الشخصية العلمية، وقضية الفروق الفردية. ونال البحث العلمي في ذلك القرن دعم الخلفاء والوزراء.

الكلمات المفتاحية: التربية الإسلامية – تاريخ التربية الإسلامية – النظام التربوي الإسلامي – القرن الرابع الهجري.

The features of the Islamic educational system in the 4th century of Hegira

Dr. Amal Rashed Alkhalifh
Department of educational principles- Faculty of Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

The objectives of the current study was to shed light on the features of the Islamic educational system in the 4th century of Hegira by revealing the most important features of the political, economic ،social and cultural aspect of the community. It was also to find out the learning educational institutions and the practice at that time; to identify the scientific efforts of the educational scholars and their financial and social position; and highlight the characteristics of the educational thought. The study used historical descriptive and documentation methods. The most significant findings stated that despite the political ،economic and social deterioration in the 4th century of Hegira ،but the general cultural aspect was at the top of the thought progress. That century witnessed development and diversification in the learning educational institutions. The findings showed that the educational thought in the 4th century of Hegira was self-independent; and the most key scholars of education were Ibn Algazar ،Al-amari ،Al-nefzawi ،Al-qabasi and Ibn Masqaway. The social and financial position of scholars associated with their functions. The most significant advantages of the educational thought attributed to the fact that culture was commonly spread between different ethnic people; the educational thought was comprehensive towards human-being and flexible functions. The Muslims established ideal principles which are the essentials of Islamic education in that century. The Holy Qur'an is interested in developing scientific person and individual differences; and the scientific research was supported by Khulfa' (Governers) and ministers.

key words: Islamic education, The Islamic educational system, The 4th century of Hegira.

المقدمة:

إن دراسة تاريخ التربية الإسلامية في العصور المختلفة له أهمية كبرى؛ حيث أنه يعد جانبا مهما من جوانب التربية بمفهومها الشامل الذي يشمل تاريخ التربية، وتاريخ الفكر التربوي، وتاريخ النظم التربوية، وتاريخ المؤسسات التربوية، وتاريخ الممارسات والتطبيقات التربوية والعوامل المؤثرة في التربية. كما أن التعرف على نظام التربية وملامحه في تلك العصور يقصد منه الاستفادة والوصول إلى معرفة حقيقية بالنفس والتراث التربوي. ولاشك بأن النظام التربوي هو أحد الأنظمة الاجتماعية المهمة والأكثر حاجة في المجتمع؛ باعتباره المصنع والأساس الذي يقوم ببناء الأجيال، ونجاح هذا النظام أو فشله يعني بالضرورة النجاح أو الفشل لمؤسسات المجتمع ونظمه الأخرى (محمد، ٢٠١٤م، ص١٨).

وتأتي دراسة النظام التربوي في عصر من العصور الإسلامية استجابة للدعوات الصادرة من علماء المسلمين بضرورة توجيه تاريخ التربية الإسلامية توجيها إسلاميا ينبثق عن التصور الإسلامي المبني على العقيدة الإسلامية الصحيحة عن الخالق عز وجل والكون والإنسان والحياة (الحربي،١٤١٧هـ، ص٢٩)؛ وذلك حماية للتاريخ التربوي الإسلامي من التشويه والتزييف والتحريف والتفسير الخاطئ لأحداثه ومجرياته. كما أن هناك حاجة لدراسة النظام التربوي الإسلامي في العصور السابقة لإيجاد أنظمة تربوية إسلامية تنطلق من التصور الإسلامي خاصة أن النظم والمؤسسات التربوية التي أنشئت

في الأقطار العربية والإسلامية على النمط الأوروبي والأمريكي مازالت مغتربة ثقافيا ومعرفيا (الكيلاني، ٢٠١٠م، ص٢).

ويعد النظام التربوي الإسلامي في القرن الرابع الهجري نظاما تربويا متكاملا، حيث له فلسفته، ومؤسساته، وتمويله، ومناهجه، وطرقه، ومدرسوه وطلابه. لقد تميز هذا القرن بالنضج الفكري، حيث شهد تطورا كبيرا في الحركة العلمية، وكثرت مجالس العلم، وانتقلت الترجمة إلى طور الإضافة والشرح، وظهرت الجماعات العلمية، وخطط التصنيف، وتطورت المؤسسات التعليمية، وتنافست الدويلات المنقسمة عن الدولة العباسية فيما بينها في تزيين بلدانهم بالعلوم والآداب، فاستقدموا لذلك العلماء ورغبوهم بالهبات الوافرة والعطايا الجليلة على التدريس والتأليف، وشيدوا معاهد العلم لنشره، فالحمدانيون وعالمهم سيف الدولة الحمداني الذي لم يجتمع ببابه بعد الخلفاء مثل ما اجتمع ببابه من العلماء والفلاسفة والشعراء، وكذا فعل البويهيون الذي استوزروا أجل العلماء والأدباء كالوزير المهلبي والصاحب بن عباد وغيرهم، وكذا فعل السامانيون ببخارى والأمويون في الأندلس إلى غير ذلك من دويلات. فطالب العلم يدرس في كل بلد يحل فيه، ويتمتع بكل ما أرصد في معاهد البلد لطلاب العلم من غير تمييز، فالبلاد بلاد كل عالم ومتعلم، لا حدود ولا حواجز، بالإضافة إلى رباط اللغة العربية الذي يجمعهم(الديوه جي، ١٤٠٩هـ، ص ص ٢٢٢-٢٢٣). ويزيد من قيمة المعرفة بذلك القرن أنه يشبه العصر الحاضر في بعض جوانبه خصوصا من حيث نشاط بعض

التيارات الفكرية والانفتاح الثقافي مما يدفع للقول بضرورة أخذ الدروس والعبر من العصور السابقة.

مشكلة الدراسة:

واكب ظهور النظام التربوي الإسلامي في القرن الرابع الهجري فترة الازدهار العلمي والثقافي، وإن كان هناك ضعفا في النواحي السياسية. وتزيد دراسة النظام التربوي الإسلامي في ذلك القرن من معرفة المربين والمتخصصين بشؤون التربية وأحوال التعليم، وتعصمهم من الوقوع في الخطأ، وتحفز هممهم نحو الإبداع والابتكار كما فعل العلماء السابقون.

وتعطي الدراسة الحالية صورة للتطورات العلمية والتعليمية في بلاد المسلمين في تلك الفترة المزدهرة علميا، حيث اهتم المسلمون بالعلم والتعليم؛ فنتج عن ذلك حركة علمية ملموسة ونظام تربوي متكامل ظهر في مؤسسات تعليمية، ومناهج دراسية، وطرق تدريس، ومعلمون أفذاذ، ومتعلمون مخلصون وخلفاء داعمون لكل تلك النهضة العلمية الحضارية. ومما يؤكد على أهمية ذلك القرن وغيره من قرون الازدهار ما ذكره عدد من المستشرقين ومنهم على سبيل المثال ديورَانت(Durant, 1988) حيث أكد على استمرار الإسلام خمسة قرون من عام ٧٠٠ إلى عام ١٢٠٠ يتزعم العالم كله في القوة، والنظام، وجميع الطباع والأخلاق، وفي ارتفاع مستوى الحياة، وفي التشريع الإنساني الرحيم، والتسامح الديني، والبحث العلمي، والعلوم، والطب، والفلسفة(ص٣٨٢). وتدور الدراسة الحالية في عدة محاور أساسية للكشف

عن الملامح التربوية لهذا القرن. وتتضح هذه المحاور في عدة تساؤلات وهي على النحو الآتي:

١- ما أبرز ملامح مجتمع القرن الرابع الهجري؟

٢- ما المؤسسات التعليمية التربوية السائدة في القرن الرابع الهجري؟

٣- ما الجهود العلمية لعلماء التربية في القرن الرابع الهجري وما مكانتهم المالية والاجتماعية؟

٤- ما أبرز مميزات الفكر التربوي في القرن الرابع الهجري؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في تسليط الضوء على ملامح النظام التربوي الإسلامي في القرن الرابع الهجري من خلال الآتي:

١- الكشف عن أبرز ملامح مجتمع القرن الرابع الهجري من الناحية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

٢- التوصل إلى المؤسسات التعليمية التربوية السائدة في القرن الرابع الهجري وما يجري فيها من ممارسات.

٣- التعرف على الجهود العلمية لعلماء التربية في القرن الرابع الهجري ومكانتهم المالية والاجتماعية.

٤- التوصل إلى أبرز مميزات الفكر التربوي في القرن الرابع الهجري.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الآتي:

١. أهمية الكتابة في تاريخ التربية الإسلامية في العصور الإسلامية، ورصد ما شهدته من تقدم أو تأخر على المستوى الحضاري آنذاك، واستخلاص أهم النتائج من ذلك، حيث أن هذا النوع من الدراسات بإمكانه أن يقدم للباحثين المعاصرين أفضل السبل لتحقيق النهضة العلمية التربوية.

٢. أهمية القرن الرابع الهجري، حيث أنه زخر بالعديد من الانجازات العلمية والعلماء الجهابذة.

٣. لعل الدراسة الحالية تسهم في تشكيل لبنة من لبنات النظرية التربوية الإسلامية عبر ما توصلت إليه من نتائج تتعلق بالنظام التربوي الإسلامي في تلك الفترة.

٤. يمكن أن تسهم الدراسة الحالية في عملية توجيه تاريخ التربية توجيها إسلاميا.

٥. يضاف إلى ذلك أهمية عملية تتمثل فيما يمكن أن تتمخض عنه الدراسة من حقائق حول النظام التربوي في القرن الرابع الهجري يستفاد منها في محتوى مقررات تاريخ التربية الإسلامية وتاريخ الفكر التربوي في كليات التربية.

٦. لعل الدراسة الحالية تسهم في مساعدة القائمين على المؤسسات التعليمية التربوية في تطويرها وتطوير ما يقدم فيها من مناهج، وطرق تدريس، وإدارة، وعلاقات بين معلمين ومتعلمين وطرق تمويل وغير ذلك.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على دراسة ملامح النظام التربوي الإسلامي في القرن الرابع الهجري فقط دون غيره من القرون، وذلك من حيث عرض أبرز ملامح مجتمع القرن الرابع الهجري من الناحية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والكشف عن المؤسسات التعليمية التربوية السائدة آنذاك، والجهود العلمية لعلماء التربية في ذلك القرن، ومكانتهم المالية والاجتماعية، وأخيرا عرض أبرز مميزات الفكر التربوي في ذلك القرن.

الحدود الزمانية: اقتصرت الدراسة على دراسة ملامح النظام التربوي الإسلامي في القرن الرابع الهجري الذي يبدأ من سنة (٣٠١ هـ) إلى سنة (٤٠٠هـ).

مصطلحات الدراسة:

النظام التربوي الإسلامي: هو مقومات العملية التربوية والتعليمية وعناصرها اللازمة لتحقيق التنمية الشاملة للفرد والمجتمع في جانبها التربوي (البلوشي،٢٠١٣م، ص٩). ويقصد به في هذه الدراسة مجموعة من المكونات التي يقوم عليها النظام كالسياسات واللوائح التنظيمية التي تنظم شؤون التعليم في المؤسسات التربوية والتعليمية التي تستمد أصولها من القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة، كما يشمل النظام المناهج التعليمية، والمعلمين، والمتعلمين، والإدارة التربوية، وأماكن التعلم وتمويل التعليم في القرن الرابع الهجري.

القرن الرابع الهجري: هو الفترة الزمنية الممتدة من سنة (٣٠١ هـ) إلى سنة (٤٠٠هـ).

الدراسات السابقة:

كان وما يزال تاريخ التربية ومؤسساتها محل اهتمام من قبل بعض الباحثين منذ وقت مبكر نسبيا، ومن أوائل هؤلاء الذين عنوا عناية واضحة بدراسة هذا التاريخ في جانب أو أكثر من جوانبه شلبي (١٩٨٢م) في كتابه بعنوان:" التربية الإسلامية – نظمها، فلسفتها، تاريخها"، وهو في الأصل رسالة دكتوراة قدمها إلى جامعة كامبردج حوالي عام ١٩٥٠م؛ وهي دراسة علمية تمت طباعتها بطبعات عديدة، وهدفت إلى الكشف عن أمكنة التعليم والمدرسين والتلاميذ ورعاة العلم من الخلفاء مع الكشف عن النظم التعليمية بمصر في العهد الفاطمي. وكان من أبرز نتائج الدراسة تنوع أمكنة التعليم ما بين الكتاتيب والحوانيت ومنازل العلماء والصالونات الأدبية والمساجد وانتهاء بالمدراس. إن المسلمين اعتنوا بتلقي العلم عن المدرسين عناية ملحوظة وأن هناك اختلافا في المستوى المادي والاجتماعي للمدرسين. كما أكدت الدراسة على ارتباط النهضة العلمية ارتباطا وثيقا ببعض الخلفاء والوزراء الذين دعموا العلم وأهله. وأجرت أبيض(١٩٨٩م) دراسة بعنوان: "مؤسسات التربية العربية في الشام حتى أواسط القرن الرابع الهجري". هدفت الدراسة إلى الكشف عن المؤسسات السائدة في ذلك العصر وما يتعلق بها من أهداف وتنظيمات وتمويلها وإدارتها وما يجري فيها من أنشطة تربوية. اتبعت الدراسة المنهج التاريخي. من أبرز نتائج الدراسة أن المؤسسات التربوية هي مؤسسات اجتماعية؛ ولذا تتأثر بظروف المجتمع المحيطة بها. أن المؤسسات التربوية العربية في الشام قد اتخذت مسارات متميزة في نشأتها وألوان مختلفة في تنظيمها عما

كانت عليه في مناطق أخرى من العالم الإسلامي. أن أبرز المؤسسات التربوية التي كان يرتادها عامة أهل الشام هي: المساجد والكتاتيب وبيوت الشيوخ والحوانيت والربط، في حين كان الخاصة كالخلفاء والأمراء يدور في أروقة قصورهم نوعان من النشاط هما التأديب للأبناء والمجالس. ومن النتائج أيضا أن القرن الرابع الهجري شهد إنشاء المكتبات العامة لاستقبال الكتب من العامة والخاصة على السواء. من الدراسات الحديثة دراسة الربابعة (٢٠١٠م) وهي بعنوان: "المنهاج التربوي في مراحل التعليم الأولى في القرنين الرابع والخامس الهجريين". هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع المنهاج التربوي في مراحل التعليم الأولى في القرنين الرابع والخامس الهجريين، وذلك من خلال معرفة الأحوال السائدة آنذاك وأثرها في المسيرة العلمية، وعن مفهوم المنهاج التربوي الإسلامي وأهميته وعناصره، وعن واقع مراحل التعليم الأولى ومناهجها مع التعرف على التطبيقات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في الواقع المعاصر. استخدم الباحث المنهج التاريخي والوصفي. وكان من أبرز نتائج الدراسة تميز محتوى المنهاج التربوي بالشمول والتكامل، فتضمن مختلف العلوم مع التركيز على العلوم الدينية. تعدد أنواع وأهداف التعليم عند الطلبة في القرنين الرابع والخامس الهجريين. أنه لم يكن هناك تقسيما واضحا لمراحل التعليم آنذاك، وأن عناصر المنهاج التربوي آنذاك لا تختلف عن عناصر المنهاج التربوي المعاصر إلا في المادة المطروحة وطريقة التنفيذ.

التعقيب على الدراسات السابقة: تشترك الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها لموضوع المؤسسات التربوية والتعليمية، إلا أنها

تختلف عنها في بعض الأمور فمثلا اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة شلبي(١٩٨٢م) التي غطت قرون متعددة بشكل عام في حين اختصت الدراسة الحالية بالقرن الرابع الهجري، واختلفت الدراسة الحالية عن دراسة ملكة أبيض(١٩٨٩م) التي غطت فترة زمنية محدودة من القرن الرابع الهجري وليس جميعه كما في الدراسة الحالية. وكذلك في كونها اختصت بالمؤسسات التربوية في بلاد الشام دون غيرها من المناطق في حين أن الدراسة الحالية كشفت عن المؤسسات التربوية في عدة مناطق من البلاد الإسلامية. كذلك اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة الربابعة (٢٠١٠م) في تركيزها على المنهاج التربوي مفهومه وأهميته وإن كانت الدراسة الحالية قد استفادت منها في التعرف على مراحل التعليم، والمحتوى المقدم وطرق التدريس السائدة آنذاك. فقد جاءت الدراسة الحالية لتضيف بعدا زمانيا ومكانيا أبعد مما تناولته الدراسات السابقة وهو التركيز على الجوانب التربوية في القرن الرابع كله وتغطية غالبية مناطق الدولة الإسلامية بالإضافة إلى طرح بعض المحاور التي لم تشر إليها تلك الدراسات. لقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فيما يتعلق بمنهجيتها، وكيفية عرض المادة العلمية في ثنايا الدراسة، مع الاستفادة من الاشارات المتعلقة بالمؤسسات التعليمية وما يجري فيها من أنشطة تربوية.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج التاريخي، وذلك فيما يتعلق بالأحداث التاريخية ذات الدلالة التربوية؛ ومراجعتها في مضانها للوصول إلى الحقائق التاريخية المرجوة منها، كذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي من أجل دراسة وتوجيه النصوص ذات العلاقة بملامح

النظام التربوي الإسلامي في القرن الرابع الهجري، وذلك بالرجوع إلى المصادر الأصلية لبعض المربين المسلمين والدراسات الحديثة.

مباحث الدراسة: لقد قسمت الباحثة هذه الدراسة إلى مقدمة وأربعة مباحث وخاتمة شملت النتائج والتوصيات. أما مباحث الدراسة فالأول منها كان يدور حول ملامح مجتمع القرن الرابع الهجري وفيه تم التطرق إلى الحالة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والحالة الثقافية. وكان المبحث الثاني يدور حول المؤسسات التعليمية في القرن الرابع الهجري وتم تقسيمه إلى ستة مطالب وهي: أنواع المؤسسات التعليمية السائدة آنذاك، ومراحل التعليم، والمناهج التعليمية، وطرق التدريس، والمتعلمون في القرن الرابع الهجري، وإدارة التعليم وتمويله. أما المبحث الثالث فكان عن الجهود العلمية لعلماء التربية في القرن الرابع الهجري ومكانتهم المالية والاجتماعية، والمبحث الرابع فهو عن أبرز مميزات الفكر التربوي في القرن الرابع الهجري. ويمكن عرض تلك المباحث على النحو الآتي:

المبحث الأول: أبرز ملامح مجتمع القرن الرابع الهجري:

تتمثل أهمية دراسة العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي سادت في عصر من العصور، في أنها تساعد في التعرف على العوامل والقوى المؤثرة في النظام التربوي في ذلك العصر، حيث أن أية نظام تربوي هو نتاج للعديد من تلك العوامل، والتي تميز النظام التربوي في زمن معين عن غيره. ومن تلك العوامل المؤثرة في النظام التربوي في القرن الرابع الهجري الآتي:

١- الحالة السياسية: لقد تعمقت ظاهرة التدهور السياسي للخلافة الإسلامية في هذا القرن، وأصبحت دويلات متناثرة، وانتشرت الفوضى وذاعت الفتنة والاضطراب، وتم العبث بسلطان الخلفاء العباسيين والتحكم بمصائرهم على يد أمراء الأمراء والجنود الأتراك، بالإضافة إلى ثورات العامة في المدن، كذلك سيطرة البويهيين وتغلبهم على الأتراك سنة(٣٣٤هـ)، وهؤلاء كانوا من الشيعة(أحمد، ٢٠٠٤م، ص ١٩).

ولقد تتابع عدد من الخلفاء العباسيين في هذا القرن على أمر الحكم، فابتدأه المقتدر بالله (٢٩٥-٣٢٠هـ)، ثم القاهر بالله (٣٢٠-٣٢٢هـ)، ثم الراضي بالله (٣٢٢- ٣٢٩هـ)، ثم المتقي لله (٣٢٩- ٣٣٣هـ)، ثم المستكفي بالله (٣٣٣- ٣٣٤هـ)، ثم المطيع لله (٣٣٤- ٣٦٣هـ)، ثم الطائع لله (٣٦٣- ٣٨١هـ)، وأخيرا القادر بالله (٣٨١ - ٤٢٢هـ) (السيوطي، ١٩٧٧م، ص ص ١٥٦-١٧٠). ووجد في التاريخ السياسي لهذا القرن أن حركات الجند طالبوا بأرزاقهم، وإلا خلعوا الخلفاء وولوا غيرهم، وخروج الأخ على أخيه، وزيادة نفوذ الأعاجم من ترك وفرس. كذلك مما يلفت النظر ولاية المقتدر للحكم وكان عمره(١٣) سنة، فلم يكن مؤهلا لضبط أمور الحكم؛ ولذا ظهر تسلط أمه واسمها شغب، حيث تدخلت بشؤون الحكم، وكذا قهرمانتها ثمل وغريب الخال وهو خال الخليفة المقتدر(السيوطي، ١٩٧٧م، ص ١٥٦). واستبدوا بالأمور والأموال مما أدى لفراغ الخزينة. ولعل هذا الوضع دفع إلى ثورة القرامطة مرة أخرى سنة(٣١١هـ)، وإحراقهم الحرائق في البصرة، وكانوا قد ظهروا في القرن السابق سنة(٢٧٨هـ)، كل هذه الأوضاع

هيأت للبويهيين فرض سيطرتهم في بغداد، مما أدى إلى ازدياد الأمور سوءا، فقد عزلوا الخلفاء وسملوا أعين بعضهم وحددوا نفقة الخليفة اليومية ثم قطعوها عنه(معتوق، ١٤١٨هـ، ص ص٣٠- ٣٣). وفي سنة(٣١٧هـ) أخذ القرامطة الحجر الأسود لبلادهم فمكث عندهم اثنتين وعشرين سنة، حتى ردوه في سنة(٣٣٩هـ). وكانوا قد قتلوا من الحجاج خلقا كثيرا، وجلس أميرهم أبو طاهر على باب الكعبة والرجال تصرع حوله، وهو يقول: أنا الله وبالله أنا أنا أخلق الخلق(ابن كثير، ١٤٠٨هـ، جـ ١١، ص ١٨٢). أما الشام فقد خضعت لسيطرة دويلات ثلاث وهي الحمدانية والإخشيدية والفاطمية(أحمد، ٢٠٠٤م، ص ٢٣). وخضعت بلاد فارس لعماد الدين بويه وينازعه في ذلك وشمكير، وكانت بلاد إفريقية والمغرب في يد القائم بأمر الله ابن المهدي الفاطمي، والأندلس في يد عبد الرحمن بن محمد الملقب بالناصر الأموي، وخراسان وبلاد ما وراء النهر بيد السامانيين، والبحرين وهجر بيد القرامطة(ابن كثير، ١٤٠٨هـ، ص ٢٠٩). وفي اليمن كانت دولة بني طباطبا العلوية الحسنية التي قامت في القرن الثاني وانتهت في القرن الرابع(السيوطي، ١٩٧٧م، ص ٢١٩).

٢- الحالة الاقتصادية: كانت هذه الحال على قدر كبير من السوء والاضطراب، ورغم تعدد موارد الخلافة العباسية، إلا أن الثروة عموما لم تكن موزعة توزيعا عادلا، حتى أنه وجدت الطبقات فهذه طبقة ممتازة، وتلك وسطى، وبعدهما فقر مدقع. إضافة إلى ذلك سوء المواسم الزراعية مما جعل الأمور تتفاقم حتى هاج العامة بسبب غلاء الأسعار سنة(٣٠٨هـ)، وهاجموا

صاحب الشرطة، وحرقوا جسورا كثيرة، فأمر الخليفة بقتال العامة، وخرج القرامطة، وأفسدوا ونهبوا الأموال وسرقوا حتى الحجيج، واستمر هذا الحال من الفوضى ببغداد، فتختل أسواقها، وتخرب أجزاؤها، وهكذا غلاء فشغب فقتال بين العامة والجند حتى اختلت الدولة العباسية (جمال الدين، ٢٠٠٢ م، ص ص٥٠- ٥٣)، (معتوق، ١٤١٨هـ، ص ٣٣)، (ابن كثير، ١٤٠٨هـ، ص ١٥٠).

٣- الحالة الاجتماعية: أدى انتشار التفاوت الطبقي بين الناس إلى انتشار الفساد الاجتماعي، فقد ساءت أحوال الناس واضطربت أمورهم، وانتشر الفقر بين العامة وحتى العلماء، فقد عرف منهم من كان فقيرا بحاجة ماسة إلى رغيف كما هو حال أبو حيان التوحيدي(ت ٤٢١ هـ)، ومما يؤيد فساد أحوال بعض العلماء وفقرهم في ذلك العصر لجوء عدد منهم لمهنة الوراقة ونسخ الكتب، ولكن لا يعني هذا عدم وجود علماء أغنياء ممن تقربوا للحكام أو ممن ارتحلوا إلى حواضر الدويلات الجديدة. كذلك فإن من الظواهر الشائعة في ذلك العصر ما عرف بمجالس الشراب رغم تحريم الإسلام لها، حيث امتلأت بغداد بالحانات، وكانت للجواري بيوت معدة لسماع الغناء وغير ذلك. كذلك فإنه نتيجة للبطالة وشيوع الفقر والحاجة بين العامة في بعض المدن وخاصة بغداد، فشا أمران متناقضان بين الناس هما: تنامي التصوف، فالفشل في الحياة قد يسلم صاحبه للزهد وإقناع النفس بأن نعيم الدنيا زائل، ولقد عمل البويهيون على إشاعة التصوف؛ وذلك لوجود علاقة وثيقة بين التشيع والتصوف خصوصا في مسألة الإمامة، وأنها لعلي رضي الله

عنه. أما الأمر الآخر فهو ما شاع من لصوص سموا بالعيارين أو الشطار، ولقد تجول هؤلاء في الأسواق بحثا عن الرزق بواسطة السلب والنهب، وتمادى هؤلاء واستغلوا الوضع السياسي المتفاقم بين السنة والشيعة ودعم البويهيين للشيعة (معتوق، ١٤١٨هـ، ص ص٢٠٠، ٣٨٦)، (جمال الدين، ٢٠٠٢م، ص٥٦). كما انتشر الدجل والتخريف؛ بسبب سوء الأحوال الاقتصادية، كذلك انتشر تعلق الناس بالأسباب المتوهمة في الحصول على الغنى لعجزهم عن تحصيله بالوسائل المعقولة، فكان الاتجاه إلى التنجيم والانصراف إلى الكيمياء التي تقلب النحاس والقصدير ذهبا، والاعتقاد بالسحر والطلسمات (أمين،١٩٨٢م، ص ٣٢). لقد ساد التنوع السكانيفي ذلك القرن، فقد عاش العرب والفرس والأتراك والديلم والأكراد والروم جنبا لجنب، إلى جانب اليهود والنصارى، ولقد ظلت العصبيات موجودة رغم نهي الإسلام عنها، وإن كان لهذا التنوع فائدة في ميدان العلوم حيث أن كل فئة قدمت ما لديها.

٤- الحياة الثقافية: لقد كان القرن الرابع الهجري بحق عصر النهضة العلمية في الإسلام، وقمة الرقي العقلي والنضج، بالرغم من الوضع السياسي المتمزق. بل رأى البعض أن هذا الوضع ربما هو الذي دفع باتجاه رقي الحياة الثقافية ونهضتها، وذلك أن العلماء لما رأوا سوء الأحوال السياسية وظلمها واضطرابها كرهوها وانصرفوا عنها لميدان العلم (أمين، ١٩٨٢م، ص ٢٥٩). ولعل أبرز ملامح الحياة الثقافية في ذلك القرن الآتي:

– بروز الصراع المذهبي بين أتباع المذاهب الفقهية، وبينهم وبين الفرق الأخرى كالشيعة وأهل الكلام، ولقد صاحب ذلك التعصب بمذهب دون آخر، مما قد يدفع الناس لما لا يرتضيه الدين(ابن كثير،١٤٠٨هـ، ص ص ٢٦٤، ٢٧٦).

– ظهور الدعاوي الدينية المنحرفة، فقد ظهر من يدعي حلول روح الإله فيه، كما فعل الحلاج الذي انتهى به الأمر لضرب عنقه سنة(٣٠٩هـ)، وثلاثة من أتباعه رفضوا العودة للحق، كذلك أحرقت كتبه وكتب كثير من الزنادقة(ابن الأثير، ١٣٥٣هـ، ص ص ١٧٦-١٨١).

– الازدهار الثقافي بالرغم من التمزق السياسي، الذي صار سمتا للعالم الإسلامي منذ ظهور الدويلات وضياع الوحدة السياسية، إلا أن الحركة الفكرية لم تتوقف، بل كان تنافس تلك الدويلات مبعث ازدهار للحركة الفكرية، خصوصا في القرنين الثالث والرابع على عكس دويلات القرن الخامس الهجري التي أكدت على النواحي السياسية والعسكرية بالدرجة الأولى، وكان دورها ضئيلا في تشجيع الحركة الفكرية، وهنا لا يمكن أن ينكر منصف ما للقرن الخامس من دور في ازدهار العلوم الشرعية من خلال المدارس النظامية، واستمرار الحركة الفكرية، إلا أنها لم تحافظ على مستواها الذي كان في القرن الرابع الهجري. من حيث الابتكار، وكثرة الإنتاج وتنوعه، بل أصبح الاتجاه الفكري في القرن الخامس يؤكد على إعادة تنظيم المادة التي احتوتها القرون السابقة بشكل يجعلها أكثر استيعابا. وهذا بداية الاتجاه نحو الموسوعات التاريخية والأدبية والحديثية(العمري، ١٤٠٩هـ، ص ٣٢٧-

٣٢٨). ولعل من أسباب هذا الازدهار الثقافي تأثر النهضة الثقافية بالعناصر المكونة للأمة الإسلامية من أتراك وفرس وهنود وعرب وغيرهم، إلى جانب الاحتكاك بين المسلمين واليهود والنصارى، وهؤلاء تعاونوا حينا وتجادلوا حينا. ولاشك أن هذا أثر في رقي العلوم، فأخذ غير العربي عن العربي والمسلم عن غيره وهكذا. كذلك تأثرت النهضة الثقافية بالاحتكاك بين أتباع المذاهب الفقهية، والاتجاهات الفكرية المتعددة، وهذا شجع على ازدهار حركة التأليف والمناظرة؛ ليثبت كل فريق صحة ما ذهب إليه (جمال الدين،٢٠٠٢م، ص ٦٣).

– استمرار حركة الترجمة ونتائج الانفتاح الثقافي: عرف المسلمون علوم غيرهم عن طريق ترجمتها للعربية، وقد كان القرن الثالث الهجري عصرا فيه بلغت حركة الترجمة ذروتها، ومع ذلك استمرت في القرن الرابع الهجري، الذي انتقل فيه المسلمون من طور الجمع والتحصيل– كما في القرنين السابقين– إلى طور الإنتاج الشخصي والابتكار والإضافة، فقد أخذ العلماء يفحصون آراء قدماء اليونان ويشرحونها ويصححون ما فيها من أخطاء، لا سيما بعد أن صارت اللغة العربية في مطلع هذا القرن لغة التعبير عن التفكير العلمي(أحمد، ١٤١١هـ، ص١٧). ومن مترجمي هذه الفترة متى بن يونس (لايعرف تاريخ وفاته)، سنان بن ثابت بن قرة (ت٣٦٣هـ)، أبو علي بن زرعة (ت٣٣١هـ) ويحيى بن عدي (٣٦٤هـ). وكان أكثر ما يترجم من كتب في هذا الدور الكتب المنطقية والطبيعية لأرسطو، فضلا عن الكتب الهندسية والعلمية(علي،١٩٨٦هـ، ص٦٢).

وبرز الكثير من العلماء الذين شرحوا وعلقوا على ما تم ترجمته، وظهرت الأسر العلمية التي رعت الترجمة، ومن هذه الأسر التي امتدت جيلا بعد جيل أسرة ثابت بن قرة(ت٢٨٨هـ)، التي استمرت من القرن الثالث وحتى الرابع الهجري، فمن أفراد أسرة ثابت ابنه سنان(ت٣٣١هـ) وحفيده ثابت بن سنان(ت٣٦٥هـ)، كذلك من أسرة بختيشوع هناك جبرائيل، الذي اشتهر بالطب، وعاش في القرن الرابع الهجري(الجبوري، ١٩٩٨م، ص ص ١٦٤-١٦٥)، (حربي،٢٠١٠م، ص ص٢٨-٣٧). ولقد أثرت حركة الترجمة في مؤلفات بعض العلماء مثل: الحديث عن حقيقة النفس وعن فيضها الصادر من العقل الكلي، وعن فناء المادة وغير ذلك، ولذا نظر بعض العلماء من أهل السنة إلى هذه العلوم الوافدة في شيء من الريبة، مما دفع بعلماء آخرين إلى محاولة التوفيق بين الدين الإسلامي والفلسفة اليونانية الوافدة على وجه الخصوص(جمال الدين، ٢٠٠٢م،ص ص٦٧، ٦٩).

- ظهور الاتجاه التوفيقي في الفكر الإسلامي: فبعد ترجمة التراث اليوناني الفلسفي منه على وجه التحديد، ظهرت عدة مواقف منها: موقف الفلاسفة الذين يحاولون إخضاع المبادئ الدينية للآراء الأرسطية وغيرها، وموقف العلماء الذين يعارضون ذلك بشدة وخاصة المتكلمين، وموقف التوفيقيين بين الدين والفلسفة كالفارابي(ت ٣٣٩هـ) الذي تأثر به كثير من العلماء(شلبي، ١٩٨٦م، ص ص ١٣٩-١٤١). ولقد كرهت الأمة الإسلامية في القرن الرابع الهجري الاشتغال بعلوم الأوائل أو علوم العجم -كما يسمونها- ،ونظرت بريبة وشك لمن يشتغل فيها، وادخر الفقهاء والعامة للفلسفة

والفلاسفة جام غضبهم، وخاصة لأولئك الذين مزجوا الدين بالفلسفة اليونانية كإخوان الصفا، ولعل ما دعم تلك النظرة المريبة لتلك العلوم الوافدة ما شاع من زندقة استترت تحت ستار الفلسفة من أجل هدم الدين والدولة معا، كذلك ما صاحب تلك العلوم من مزاولة السحر والطلسمات إلى جانب علم التنجيم، مما زاد السخط على تلك العلوم وخاصة الفلسفة (جمال الدين، ٢٠٠٢م، ص ص ٦٩-٧٥). كذلك فإن محاولة المبالغة في التأويل من أجل التوفيق أدى إلى استعداء الناس للفلسفة، كذلك شجع كون القضايا الفقهية ومباحثها مثلا قريبة للناس، فرأوا الاستغناء عن الفلسفة، التي يرى أصحابها أنها تتطلب إدراكا أعلى من مستوى العامة (علي،١٤١٢هـ، ص ص ١٨١-١٨٢).

- ظهور الجماعات العلمية: تميزت الحياة الثقافية في هذا القرن بظهور تلك الجماعات في بغداد وغيرها من المدن المحيطة بها، وتتكون كل جماعة من مجموعة من العلماء تلتف حول أكثرهم علما وأغزرهم مادة ويؤلفون وحدة واحدة يكمل بعضهم بعضا، بحيث يتباحثون ويتناقشون فيما يعرض لهم من مسائل وأمور، ومثال ذلك: جماعة إخوان الصفا وخلان الوفاء، وهي جماعة سرية من العلماء والفلاسفة الذين اجتمعوا في البصرة وتعاهدوا على التماسك والتناصر والوفاء، وبخاصة في مجال العلوم التي هي الوسيلة لتطهير النفس، ورأوا أن الفلسفة وسيلتهم لتطهير الشريعة التي دنست بالجهالات - على حد زعمهم - حتى يصلوا لتطهير نفوسهم والصعود إلى ملكوت السماء، ولهم آراء كثيرة خالفوا فيها أهل السنة، وهذه الآراء موجودة في رسائلهم التي بلغ

عددها اثنين وخمسين رسالة(جمال الدين، ٢٠٠٢م). وهناك نوع آخر من الجماعات وهي جماعات علمية علنية مثل: جماعة العلماء الملتفون من كافة النحل والمشارب حول أبو سليمان محمد السجستاني(ت٣٨٠هـ) المعروف بالمنطقي. كذلك هناك جماعات لها اجتماعات في بيوت الأمراء والوزراء، لا يشهدها إلا الخاصة المقربون مثل: ما كان يجري في منزل أحد وزراء بني بويه(جمال الدين، ٢٠٠٢م، ص ص ٧٥-٧٧).

- كثرة ظهور خطط التصنيف: وهي ثمرة طبيعية للنهضة العلمية التي بلغت أوجها في هذا القرن، فألف الفارابي (ت٣٣٩هـ) كتابه إحصاء العلوم، وقصد فيه علما علما، ومعرفة ما يشتمل عليه كل علم وأجزاؤه وتفريعاته، كذلك وضع أبو بكر الرازي(ت٣٢٠هـ)، وابن النديم(ت٣٨٥هـ) الذي تناولت خطته لغات الأمم، كتب الشرائع المنزلة، النحويون، اللغويون، الإخباريون والنسابون، الشعر والشعراء، الكلام والمتكلمون، الفقه والفقهاء، المحدثون، الفلاسفة والعلوم القديمة، العزائم والسحر والشعوذة، الكيمائيون وإخوان الصفا. وكل هذه الخطط توضح خصوبة العقلية الإسلامية واتساع أفقها وعظم إسهام الحضارة الإسلامية في تاريخ الفكر التطبيقي(أحمد،٢٠٠٤م، ص ص ١٠١-١١١).

- تأسيس وإنماء المؤسسات العلمية والتعليمية بمختلف الأشكال الممكنة كالمساجد، المكتبات، البيمارستانات، والرباطات وغيرها.

- أوجدت العلمية طرقا متعددة للتلقين والتعليم وتداول المعارف كالرحلة والسماع والمناولة وغيرها.

– اهتمت الحضارة الإسلامية بتطوير أدوات ووسائل التعليم والكتابة والنشر، من وراقة ونسخ وخط وتجليد الكتب.

– وجود مجتمع معرفة حقيقي، ينتمي إليه كثير من الفاعلين والمهنيين، ويؤثر في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فهناك أسواق، مؤسسات، وظائف، وصنائع ومهن متعددة، كالوراقين والمؤدبين، الناسخين وباعة الكتب، محافظي الخزائن، المترجمين، مدراء الأوقاف، دور الطلبة والصيادلة والأطباء، ومرتادي الأسواق، الندماء، الجلساء، أصحاب الحلقات، وتلاميذ العلماء، القضاة والوعاظ(تمورو، ١٤٢٩هـ، ص ٢١٩).

– ومما يلفت النظر في ذلك القرن وغيره الشخصية العلمية للعلماء، فقد تميزوا بحبهم للعلم والمثابرة على البحث العلمي والترفع عن الصغائر والاجتهاد في العمل والابتعاد عن الغرور والتمسك بالأمانة والزهد في المال والسلطان وهذه الصفات يرجع إليها الفضل في تفسير غزارة إنتاجهم، وأصالة بحوثهم، وتعدد تخصصاتهم، واتساع ثقافتهم ومعارفهم.

المبحث الثاني: المؤسسات التعليمية التربوية السائدة في القرن الرابع الهجري:

لقد تعددت هذه المؤسسات في ذلك القرن، وتعددت الأدوار المنوطة بها على امتداد رقعة البلاد الإسلامية، ولقد شكلت هذه المؤسسات الإسلامية تعبيرا جليا عن مساعي الجماعة لتحقيق هدف بعيد للتربية الإسلامية وهو نشر الدين الإسلامي، وتلبية الحاجات التربوية للمؤمنين، من خلال تفاعلها المؤثر مع الظروف المحيطة(أبيض، ١٩٨٩م، ص ص ١٠٧– ١٠٨). وهذا

يدل على مرونة وتطور تلك المؤسسات منذ عهد الرسول صلى الله عليه وسلم وحتى قرون متأخرة. ولعل من المناسب عرض أنواع تلك المؤسسات وما يجري فيها من ممارسات كمراحل التعليم ومناهجه، وطرق التدريس، والمتعلمون في تلك المؤسسات، وكيفية إدارة وتمويل التعليم في ذلك القرن الزاهر، ولقد تم عرض كل ذلك عبر تقسيمه إلى عدة مطالب وهي على النحو الآتي:

المطلب الأول: أنواع المؤسسات التعليمية في القرن الرابع الهجري:

تعددت المؤسسات التعليمية في القرن الرابع الهجري، ومنها الآتي:

١- الكتاب: وهو أول مكان بعد البيت، ولقد زاد عدد الكتاتيب وعدد المعلمين فيها في القرن الثاني الهجري وما بعده من قرون، حتى صار بكل قرية كتاب أو أكثر. وكان الكتاب المكان الأول لتعليم الأطفال القرآن الكريم، والقراءة والكتابة والحساب، وقد ساهم الكثير من المسلمين في إنشاء الكتاتيب تقربا لله، ونشرا للتعليم بين الأغنياء والفقراء على السواء، تحقيقا لمبدأ المساواة وتكافؤ الفرص، وكانت الكتاتيب تلحق بالمساجد حينا وتبعد عنها حينا آخر. ولم يقتصر الكتاب على تعليم الأطفال بالمجان، بل وأيضا كانت بعض الكتاتيب تقدم الطعام والكساء (الإبراشي، د-ت، ص٧٣-٧٤).

٢- المسجد والجامع: ولاشك بأن المسجد لعب دورا كبيرا في نشر العلم في المجتمع المسلم على مر القرون، فقد ارتبطت به الدعوة الإسلامية، كذلك فإن عدد هذه المساجد قد زاد على مر القرون، والمهم هنا الحديث عن

القرن الرابع الهجري، الذي بني فيه الجامع الأزهر في سنة(٣٦٠هـ)، على يد جوهر الصقلي في عهد المعز لدين الله الفاطمي، وقام ابن الخليفة العزيز بالله ببناء دار للفقهاء بجوار الجامع، وأجرى عليهم الأموال، وكان الفقهاء يجتمعون يوم الجمعة بالجامع، ويتحلقون حتى بعد صلاة العصر. كذلك بنى العزيز بالله جامعا كبيرا يعرف اليوم بجامع الحاكم، تم بناؤه سنة(٣٨٠هـ)، وقد تحلق فيه الفقهاء. وهناك جامع راشدة، وجامع المقدس، وجامع الجيزة الذي بني سنة (٣٥٠هـ)، وقد تم بناؤها في عهد الدولة الفاطمية بمصر(المقريزي، ١٩٩٨م، ص ص ٢١٣-٢١٤، ٢٢٢). ولم تجد الباحثة أية معلومات حول النشاط العلمي في الجوامع الثلاثة في كتاب المقريزي. أما بالنسبة للجامع الأزهر فقد استمر يؤدي دوره العلمي والتربوي دون منافس حتى نهاية القرن السادس الهجري، حين أسس صلاح الدين ومن بعده المدارس التي جذبت العلماء. وفي الشام كان مسجد عمرو بن العاص، الذي بلغت فيه الحلقات العلمية ما يقارب الـ (١١٠) حلقات، وذلك في منتصف القرن الرابع الهجري. وكذلك الحال في مساجد خراسان وقرطبة والقيروان وغيرها(أحمد، ١٤١١هـ، ص ٢١). بل أنه في مسجد الزهراء عقدت الكثير من الحلقات والدروس لعدد من العلماء المشرقيين، الذين استقبلهم عبد الرحمن الناصر وأجزل لهم العطاء(ريبيرا،١٩٩٤م، ص١١). وقد بلغت قرطبة مبلغا عظيما في عدد مساجدها حيث بلغت(٣٨٧٧) مسجدا، وقد كانت مراكز للتعليم، فلم تكن قد ظهرت المدارس

بعد(فكري،١٩٨٣م، ص١٨٨). إضافة لذلك ما كان قائما من مساجد في قرون سابقة، كجامع المنصور ببغداد الذي كان قبلة لأنظار الأساتذة والطلاب، وجامع الرصافة ومسجد البصرة وغيرها(أحمد،٢٠٠٤م، ص ص٥٦-٥٧). ومن الملاحظ أن التعليم في المساجد، لا يقتصر على تدريس العلوم الدينية، بل امتد ليشمل علوم اللغة والأدب وعلم الكلام ونحوه.

٣- البادية: كان لفشو اللحن في الحضر بعد اختلاط العرب بالأعاجم أثر في إرسال الأمراء أبنائهم للصحراء، وكذا رحل العلماء ليتعلموا اللغة في منبعها الأصيل(شلبي، ١٩٨٢م، ص ص ٩٦، ٩٩).

٤- منازل العلماء: لعبت دورا كبيرا في نشر العلم، فقد وقف الطلاب على أبواب العلماء ليسألوهم أو يسمعوا منهم، وكان بعض العلماء يلقي بعض الدروس في منزله، إلا أن إقامة الحلقات العلمية داخل المنازل كان استجابة للضرورة، إذ لم يعد المسلمون المنزل مكانا صالحا للتعليم العام، حيث أن للمنازل حرمتها وهدوءها، وهذا قد لا ينسجم مع ما تستدعيه حلقة الدرس من نشاط وحركة، ومع ذلك فإن تلك المنازل العلمية قد أسهمت بنشر الثقافة، وبخاصة قبل انتشار المدارس(شلبي، ١٩٨٢م، ص ص ٧٠-٧١). ومع تقديم التعليم في بيوت العلماء إلا أن ذلك لم يجعلها مؤسسة تعليمية بالمعنى الدقيق للكلمة بل شكلا من أشكال تخفيف الكلفة في المال والجهد اللذين يبذلان فيه، ومواجهة لبعض الظروف التي تحول دون انتقال المعلم من منزله لمكان آخر(أبيض، ١٩٨٩م، ص

١٤٦). ولقد انتشرت مجالس الحديث والفقه في بيوت العلماء في الشام في القرن الرابع الهجري، كمجلس القاضي أبو الحسن أحمد بن سليمان بن حذلم(ت ٣٤٧ هـ)، الذي كان له مجلس في داره يوم الجمعة يملي فيه(ابن منظور، ١٤٠٤هـ، ص ٩٢).

٥- المكتبات: كانت المكتبات في ذلك القرن على نوعين: مكتبات عامة، ومكتبات خاصة، فالأولى: أنشأتها الدولة ورجالاتها بالمساجد وغيرها، لتكون في متناول الدارسين فيها والوافدين إليها. كما أنشئت أحيانا كنواة لمعهد يستقبل الطلاب ليجدوا العلم فيه، ثم أنشئت متصلة بالمدارس عندما بدأت هذه الأخيرة بالظهور والانتشار ومن أشهرها: المكتبة الحيدرية بالنجف: نسبة للإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه، صحيح أنه لا يعرف تاريخ إنشائها، لكن كثيرا من الوزراء والأمراء وأعيان الشيعة اهتموا بها منهم عضد الدولة البويهي(ت ٣٧٢ هـ). مكتبة ابن سوار بالبصرة: وهي لأبي علي بن سوار الكاتب من رجال عضد الدولة البويهي، وكان التدريس عنصرا هاما فيها. دار الحكمة بالقاهرة: أنشأها الحاكم بأمر الله الفاطمي سنة(٣٩٥هـ)، وكان يراد بها إزالة ما علق بالأذهان من مجد ببيت الحكمة في بغداد، وقد جمع لها من الكتب الشيء العظيم، وجعل فيها ما يحتاج الناس إليه من أقلام ومحابر وورق، وجلس فيها القراء والفقهاء والمنجمون والأطباء وغيرهم. وقد بلغت خزائنها أربعين خزانة حوت كل خزانة على (١٨٠٠٠) كتاب. وقد كانت دار الحكمة بمثابة جامعة أو معهد عال، ولم تنتشر في البلاد

الإسلامية جميعها بل كانت في مصر وبغداد وبلاد فارس(شلبي، ١٩٨٢م، ص ص ١٨١، ١٨٥- ١٨٧)، (الإبراشي،د-ت، ص ص ٨٤ -٩٨). دار العلم أو خزانة الكتب لسابور: وقد أسسها أبو نصر سابور بن أردشير سنة(٣٨٣هـ)، وابتاع لها دارا بالكرخ، وبناها أحسن بناء، وسماها دار العلم، وأوقف عليها الأوقاف، فكانت مركزا ثقافيا للبحث والدراسة والمناظرات والمجادلات، يجتمع فيها الباحثون والمتناظرون والعلماء والأدباء، وقد عمل كثير من العلماء على وقف كتبهم عليها (الإبراشي، د-ت، ص ٩٩). بل أنها قد تكون أول مدرسة أوقفت على الفقهاء، وكانت قبل النظامية بمدة طويلة (ابن كثير، ١٤٠٨هـ، ص٣٥٧). وهناك مكتبة علمية ضخمة أنشأها الخليفة الحكم بن عبد الرحمن الناصر، الذي تولى الخلافة سنة(٣٥٠هـ)، وكانت في القصر الملكي بمدينة الزهراء، واحتوت على ما يقارب(٤٠٠) ألف مجلد في شتى العلوم، جمعها من خلال عملائه في بغداد والقاهرة ودمشق وغيرها، بهدف منافسة بني العباس في اقتناء الكتب، وسار على نهجه رجالات دولته، فأنشاؤا المكتبات ودور العلم في مختلف البلاد(أحمد، ١٤١١هـ، ص ص٢٦- ٢٧)، (بروكلمان،١٩٦٨م، ص٣٠٢).

والنوع الثاني من المكتبات: مكتبات خاصة أنشأها العلماء، فلم يكن منزل عالم من العلماء يخلو من مكتبة قيمة مثل: خزانة ابن حاجب النعمان(ت٣٥١هـ)، وكان من أدباء بغداد، وامتدح العلماء مكتبته، وكذلك خزانة كتب ابن الفرات(ت ٣٨٤هـ)، من أهل الحديث الثقات وكتب الكثير

بخطه. وكذا خزانة كتب الصولي(ت ٣٣٥هـ)، وكان أحد جامعي الكتب، وقد أهداه الراضي بعض الكتب، وقد سرقت مكتبته لاحقا(الجبوري، ١٩٩٨م، ص ص ٢٢١- ٢٢٣). وأيضا دار العلم بالموصل، التي أنشأها أبو القاسم جعفر بن محمد بن حمدان في سنة(٣٣٣هـ)، وجعل بها خزانة للكتب، كانت تضم مؤلفات في شتى العلوم والمعارف، ثم أنه جعلها وقفا على جميع طلاب العلم، وكان يمد المعسر منهم بأوراق الكتابة اللازمة(أحمد، ١٤١١هـ، ص ٢٤). كذلك كان هناك خزائن الخلفاء والأمراء، التي يمكن القول بأنها خاصة وعامة بنفس الوقت، فلا يدخلها إلا من يشاء صاحبها من العلماء كخزانة الراضي(ت ٣٢٩هـ) التي كونها منذ صغره، وقد حوت بعض النفائس ومنها كتاب ورد من ملك الروم إلى الراضي يطلب منه الهدنة مدة سنة، مكتوب بالرومية بالذهب، والترجمة للعربية بالفضة. وخزانة العزيز بالله الفاطمي سنة(٣٤٤هـ) في مصر، واتخذ لها وزيرا نابها من الكتاب الحساب وهو يعقوب بن كلس الذي قرب العلماء للخليفة، وأجرى الأرزاق عليهم، واحتوت من الكتب الشيء الكثير، إضافة للخرائط والمخطوطات والمصاحف وغيرها. كذلك هناك خزانة كتب ببخارى للأمير نوح بن منصور الساماني(٣٨٧هـ) التي زارها ابن سيناء وأعجبته كثيرا. وخزانة سيف الدولة الحمداني(٣٥٦هـ) في حلب، وكان محبا للعلم والشعر، وكان يبذل المال للعلماء والأدباء، وفيها عشرة آلاف مجلد(الجبوري، ١٩٩٨م، ص ص ٢٠٠- ٢٠٢، ٢٠٧).

٦- حوانيت الوراقين: لقد كان لازدهار التأليف في العصر العباسي وازدهار الترجمة أثر في ظهور مهنة اشتق اسمها من الورق، فعرفت المهنة بالوراقة، ومتعاطوها هم الوراقون، وهذه المهنة لا تقتصر على نسخ الكتب، بل وتجليد الكتاب وتصحيحه ونشره بين الناس، وحتى بيع أدوات الكتابة كالورق والحبر والأقلام. ولقد ازدهرت هذه المهنة وبلغت أوجها في القرنين الثالث والرابع الهجريين، وانتشرت حوانيت الوراقين في سائر الأمصار، وكان يجري فيها المناظرات وإلقاء الشعر، وكان يتردد عليها العلماء والشعراء ومنهم المتنبي(ت ٣٥٤هـ)، إذ كان يلازم الوراقين وينظر في الكتب، وكذلك أبو الفرج الأصفهاني(ت٣٥٦هـ). ولقد كثر عدد هؤلاء الوراقون، وكان منهم من اشتهر بالأمانة والتقى، ومنهم غير ذلك، فدسوا الكثير من الروايات والأخبار الكاذبة ببعض الكتب(الجبوري، ١٩٩٨م، ص ص٥٦، ٩٥). والخلاصة، أنها كانت مراكز علمية، يجتمع بها العلماء للمناظرة والمناقشة ولشراء الكتب ونحوه، والعجيب أن أصحابها لم يكونوا مجرد تجار، بل هم في الغالب أدباء ذوي ثقافة يسعون للذة العقلية من وراء هذه الحرفة، فإلى جانب اطلاعهم على الكتب كانت دكاكينهم تجذب العلماء الآخرين. ولم يقف النشاط العلمي على حوانيت الوراقين بل انتقل إلى المحال الأخرى التي تبيع غير الكتب فقد ذكر أن أبا بكر الصبغي(ت ٣٤٤هـ) كان يبيع الصبغ في حانوته، وهو من فقهاء الشافعية، وكان يجتمع إليه الحفاظ والمحدثون(شلبي، ١٩٨٢م، ص ص ٦٢-٦٦).

٧- التعليم الأولي في القصور: حيث يقوم المؤدبون بتأديب وتعليم أبناء الخلفاء والأمراء في قصورهم، وكان المنهج يتم إعداده بالاشتراك مع الأب؛ لإعدادهم لشغل المناصب الرئيسية في الدولة، ولقد كانت وظيفة المؤدب وظيفة جذابة، ومع ذلك أباها بعض العلماء(شلبي، ١٩٨٢م، ص ص ٥٨-٦١).

٨- الصالونات الأدبية: ظهرت بداية في العصر الأموي بشكل بسيط، وانتشرت رائعة غنية في عصر العباسيين. وقد تأثرت هذه الصالونات بالتقاليد والحضارات الأجنبية التي اقتبسها الخلفاء من الممالك التي خضعت لسلطانهم، ولم تكن الصالونات مفتوحة لكل الراغبين، إنما خاصة بفطاحل العلماء الذين كانوا يتلقون الدعوة من الخليفة نفسه، لتقام المناظرات والمناقشات بين العلماء في مختلف العلوم، ومن أمثلة ذلك: ما كان يدور في مجلس الوزير ابن الفرات الذي انعقد سنة(٣٢٦هـ)، واجتمع لديه أكثر من ستة عشر عالما من كبار العلماء للمناظرة(شلبي، ١٩٨٢م، ص ص ٧١-٩٦).

٩- الرباط: وهو نوعان: رباط الجهاد، وهو عبارة عن ثكنة عسكرية محصنة ذات صحن واسع تحيط به غرف، وقد يكون من طابق واحد أو اثنين، تعلوه صومعة مستديرة للأذان ولمراقبة السواحل اتقاءا للغارات البحرية الموجهة من الروم، وكان المرابطون في سبيل الله يقضون يومهم وليلهم في العمل والعبادة. ومن أعمالهم نسخ المصاحف وكتب الفقه والحديث ثم إعطائها لطلاب العلم مجانا، وأيضا صناعة الورق والحبر. وكان ممن يرابطون

العلماء وطلبة العلم وغيرهم، وكان في كل رباط مكتبة علمية(مرسي، ١٤٢٣هـ، ص ص ٣٠٣- ٣٠٤). ويقدر عدد العلماء الذين نشأوا أو أقاموا في أربطة الجهاد في الشام في القرن الرابع الهجري باثنين وأربعين شيخا هذا في ثغور الشام الشمالية، في حين زاد هذا العدد في الثغور الساحلية فارتفع إلى(١٢٧) شيخا، علما بأن هذه الأربطة قد ضعف دورها وظهر نوع آخر وهو ربط الزهاد والمتصوفة(أبيض، ١٩٨٩م،ص ص١٥٠-١٥١). وأما النوع الثاني من الرباط فهو رباط الزهاد والمتصوفة: فقد أنشئ ليكون مكانا خاصا بهم ينصرفون فيه عن الحياة الدنيا ويجاهدون الرغبات. وقد سميت بأربطة أو خوانق أو دويرة كما في الشام. وبالنسبة لإنشائها وتمويلها فقد كان من شأن الأفراد وذلك في نهاية القرن الرابع الهجري. وبالنسبة للنفقات الجارية على المقيمين فيها فقد كانت تغطى عن طريق الهبات على الأرجح أو عن طريق وقف آخر(أبيض، ١٩٨٩م،ص ص ١٥٤-١٥٥).

١٠- البيمارستانات: وهي كلمة فارسية، وتعني دار المرضى. وكانت أماكن لعلاج المرضى ودراسة الطب. وشهد القرن الرابع الهجري إنشاء العديد منها على امتداد الدولة الإسلامية، ولم يقتصر الأمر على الخلفاء بل تجاوزه إلى رجالات الدولة كالوزير علي بن عيسى الذي أقام بالحربية ببغداد بيمارستانا سنة(٣٠٢هـ) وأنفق عليه من ماله وعهد به لطبيبه سعيد بن يعقوب الدمشقي. كذلك فإن البيمارستان العضدي الذي شيده عضد الدولة البويهي في سنة(٣٦٨هـ) في بغداد يعد من أشهرها على الإطلاق، وكان لمعالجة المرضى وتدريس الطب كما فعل إبراهيم بن بكس الذي درس

صناعة الطب. وفي قرطبة كان ما يقارب الخمسين بيمارستان في منتصف هذا القرن، تفوقت على مثيلاتها في المشرق(أحمد، ١٤١١هـ، ص ص ١٧١-١٧٢)، (أبو النصر، ٢٠٠٢م، ص ص ٣٤-٣٥). أيضا هناك مساهمة للمرأة في ذلك القرن، حيث افتتح في سنة(٣٠٦هـ) بيمارستان السيدة أم المقتدر، وجلس فيه سنان بن ثابت وكانت نفقته في كل شهر ستمائة دينار(ابن كثير،١٤٠٨هـ، ص١٤٦).

١١- المدارس: وهنا تثار قضية هل المدارس ظهرت في هذا القرن أم في القرن الذي يليه حين ظهرت المدارس النظامية؟ ولاستجلاء هذه القضية فقد جمعت الباحثة ما استطاعت جمعه من كتابات حول هذا الأمر، ولذا يمكن تقسيم الآراء إلى رأيين هما: رأي من قال إنها ظهرت في عهد نظام الملك، الذي أنشأ المدرسة النظامية سنة(٤٥٩هـ)، ومن هؤلاء المقريزي(المقريزي، ١٩٩٨م، ج٣، ص٤٣٦)، الذي ذكر بأن المدارس مما حدث في الإسلام، وأنها لم تعرف إلا بعد سنة(٤٠٠هـ)، وأن أول مدرسة هي النظامية؛ لأنها قررت للفقهاء معاليم. وكذا ذهب شلبي الذي أفرد لها جزءا في كتابه(شلبي،١٩٨٢م، ص١١٦). ورأي آخر يرى أن المدارس نشأت قبل القرن الخامس، ثم اختلفوا في تحديد أول مدرسة أنشئت فقيل: أن أول استعمال لمصطلح المدرسة كان في أواخر القرن الثاني وأوائل القرن الثالث الهجريين، حيث ظهرت أول مدرسة وهي مدرسة الإمام أبي حفص الفقيه البخاري(ت٢١٧هـ)، وهو من الفقهاء الذين تزعموا الحركة الفكرية في مدينة بخارى (السامرائي،١٩٨٩م، ص ص٣٣٣-٣٣٤). وممن فصلوا في هذه

المسألة السامرائي وذكر عددا من المدارس ظهرت قبل المدرسة النظامية نقلها عن بعض الأئمة، واعتمد على عدة مصادر ككتاب السياق للفارسي، وكتاب تاريخ بيهق للبيهقي، وكتاب تاريخ بخارى لفامبيري، وكتاب منتخب السياق للصريفيني، ومن هذه المدارس:

– أنه في بداية القرن الرابع الهجري، ظهرت مدرسة فارجك إلا أنه لم يعرف مؤسسها. ومدرستان في نيسابور هما: مدرسة الإمام أبو الوليد حسان بن محمد النيسابوري(٣٤٩هـ)، ومدرسة الإمام أبو حاتم محمد بن حبان البستي الشافعي(٣٥٤هـ)، وكانت مدارس أحادية المذهب. أما الحنفية فلهم مدرسة أنشئت أيام السلطان محمود الغزنوي، ودرس فيها الفقيه أبو صالح الحنفي سنة(٣٨٥هـ) حتى وفاته(٤٠٠هـ).

– وفي العقد الأخير من ذلك القرن، قام أبو علي الحسن السمرقندي(ت٣٩٥هـ)، بإنشاء مدرسة مستقلة سنة(٣٩٠هـ). وكذلك أنشأ أبو علي الحسن النيسابوري المعروف بالدقاق مدرسته سنة(٣٩١هـ). وفي سنة(٤٠٠هـ) أنشئت المدرسة الصاعدية، وهكذا توالت المدارس بالظهور في بداية القرن الخامس وقبل ظهور المدارس النظامية(السامرائي،١٩٨٩م، ص ص٣٣٦-٣٤١). وقد ذكر السامرائي بعض المدارس التي أشار إليها السبكي، وبالرجوع لكتاب السبكي وجدت الباحثة أنه ذكر ثلاث مدارس في نيسابور ضمن ترجمة الحسن الطوسي الملقب بنظام الملك وهي: المدرسة البيهقية قبل أن يولد نظام الملك الذي ولد سنة(٤٠٨هـ). والمدرسة السعدية بنيسابور أيضا بناها الأمير نصر بن سبكتكين، ومدرسة ثالثة بناها إسماعيل

بن علي الاستراباذي الواعظ الصوفي(السبكي، ١٤١٣هـ، ج٤، ص ص٣٠٩، ٣١٢، ٣١٤). وفي موضع آخر ذكر مدرسة محمد بن عبدالله بن خمشاد النيسابوري(ت٣٨٨هـ) (السبكي،١٤١٣هـ، ج٣، ص١٧٩-١٨٠).

وفي دمشق تم إنشاء أول مدرسة فيها سنة(٣٩١هـ)، وهذه المدرسة هي المدرسة الصادرية المنسوبة إلى منشئها الأمير شجاع الدولة صادر بن عبد الله، وتبعه بعد ذلك مقرئ دمشق رشأ بن نضيف؛ إذ قام بتأسيس المدرسة الرشائية في حدود سنة(٤٠٠هـ)، وإلى هذه المدارس خرج الطلبة من الحلق التي كانت تعقد في المسجد إلى مكان يختص بتلقي علم معين، فيوقف عليهم وعلى شيوخهم المال وتوفر لهم أسباب التعليم(النعيمي، ١٤١٠هـ، ج١،ص٩). كذلك هناك مدرسة أبي إسحاق الأسفراييني الفقيه الشافعي(ت٤١٨هـ)، التي أشار لها متز في معرض تأكيده على أن المدرسة من مستحدثات القرن الرابع، وأن تغير طريقة التعليم كان سببا في إيجاد نوع جديد من المؤسسات العلمية؛ لأن المناظرة والجدل لم يكن يحسن أن يتم في المسجد، فالقرن الرابع هو الذي أظهر هذه المعاهد الجديدة التي بقيت إلى الوقت الحاضر(متز، د-ت، ص٣٣٦). وأيده في ذلك أحد الباحثين الذي أكد على ريادة نيسابور للمدن الإسلامية في إنشاء المدارس، وأن المدارس نشأت في كنف الفقهاء الشافعية ورعايتهم. كما أكد على أمر هام، وهو أن المدارس ظهرت كمبادرات شعبية حققت للناس طموحاتهم في أن تكون الأمكنة مراكز علمية تدرس فيها مختلف العلوم والآداب، وأنها في عهدها

الأول لم تستكمل شروط المدرسة من حيث السعة والوقوف التي توقف للصرف عليها (أمين،٢٠٠٠م، ص ص١٠٣-١٠٤). كذلك هناك المدرسة الكاملية(دار الحديث)، التي تقع قبالة قصر الشوك بجانب المسجد الذي بناه جوهر الصقلي صاحب الفاطميين، ذكرها ابن تغري صاحب كتاب النجوم الزاهرة في أحداث سنة(٣٥٨هـ)(ابن تغري،١٤١٣هـ، ج٤، ص ص ٣٦-٣٧). وكان ممن ذهب إلى هذا الرأي بروكلمان أيضا حيث أشار إلى أن فارس عرفت المدارس في نهاية القرن العاشر الميلادي-الرابع الهجري-، كذلك تحدث في موضع آخر من كتابه عن أن الحكم الثاني المستنصر بالله (٣٥٠-٣٦٦هـ)، بنى سبعا وعشرين مدرسة في قرطبة أدخل فيها الطلاب الفقراء (بروكلمان،١٩٦٨م، ص ص ٢٧٤، ٣٠٢). والخلاصة في رأيهم: أن المدارس أنشئت قبل القرن الخامس في عدة مدن، وأن القول بأن نظام الملك هو أول من قدر المعاليم غير صحيح؛ لأن أول من نصب الرجال لتعليم الصبيان هو عمر بن الخطاب، ولم يكن ذلك بالمجان، أما القول بأن نظام الملك هو أول من أوقف الأوقاف على المدارس، فغير مقبول أيضا لأن أبو حاتم البستي قد أوقف مدرسته بما فيها من كتب وغيره(أحمد، ١٤٠١هـ، ص١١)، (السامرائي، ١٩٨٩م، ص ص٣٤٢-٣٤٣)، (عبدالعال، د-ت، ص٢١١). وترى الباحثة أنه مما لاشك فيه أن المدارس النظامية وتنظيمها وما لعبته من دور كل ذلك أحدث نقلة كبيرة وقفزة نوعية في النظام التربوي ككل، وهذا مما يحمد لنظام الملك وللدولة السلجوقية.

المطلب الثاني: مراحل التعليم في القرن الرابع الهجري: لقد كانت هناك مرحلتان للتعليم وهما على النحو الآتي: مرحلة الكتاب: والكتاب مكان محدد، تمثله غرفة في دار أو سقائف حول المسجد أو ركن في مسجد جامع- وهذا قليل لتحفظ المالكية حول تعليم الصبيان في المساجد- يذهب إليه الصبيان في سن صغيرة للتعلم، ويستعمل فيه الصبيان ألواحا يخطون عليها ما يتعلمونه ثم يمحونه بعد حفظه. أما عن فترة الكتاب فلم تكن تقل عن ثلاث سنوات، وربما امتدت لخمس أو ست سنوات، وربما تجاوزت ذلك لدى غير النجباء. أما عن أيام التدريس فهي تشمل كل أيام الأسبوع عدا يوم الجمعة والعيدين، وربما تقل ساعاته في رمضان. وتمتاز هذه المرحلة عن المرحلة اللاحقة بتطبيق العقوبات البدنية بضوابط، إذ أن سمعة المعلم تقاس بمقدار نجاحه في التأديب؛ ولذا تم التركيز على تعويدهم على السلوك المنسجم مع أوامر الإسلام ونواهيه سواء في العبادات أو المعاملات(عباس، ١٩٨٩م، ص ص ١٨٢-١٨٦)،(بدر، ١٩٨٩م،ص ٢٠٦).

أما مرحلة ما بعد الكتاب أو المرحلة العالية: ففيها يأخذ الطالب قسطا من الثقافة الأساسية، ثم إذا شاء التميز تمهر في واحد أو غير واحد من العلوم. فللطالب والمعلم حرية واسعة، حيث للدارس أن يدرس ما يشاء من علوم على يد من يراه مناسبا؛ ولذا قد يأخذ عن غير واحد من العلماء المتقنين، وكان الشيخ يختار الأوقات التي تناسبه للتدريس، وهذه الحرية في اختيار الزمان تواكبها حرية مماثلة في اختيار المكان، فكل الأماكن صالحة لتلقي العلم، وخيرها المسجد الجامع في كل بلد؛ لأنه أرحب صدرا للتحلق.

ولقد التف الطلبة حول أستاذهم في داره وحديقته أو دكانه أو حتى سجنه. أما عن عدد طلاب تلك الحلقات العلمية، فالحاكم هنا اتساع المكان وشهرة العالم، هذا بالنسبة لنظام الحلقة الذي تميز في المرحلة العالية، كذلك هناك نظام آخر وهو نظام المجلس كمجالس الحديث لروايته، ومجالس التدريس لفهم مسائل في الفقه والنحو، ومجالس المناظرة، وأخرى للمذاكرة، وكانت لطلبة العلم ثم أصبح بعض العلماء يتذاكرون فيها ويحضرها طلبة العلم، وكانت هناك مجالس الشعراء، ولم تكن للتعليم، ومع ذلك حضرها طلبة العلم كما في جامع المنصورة ببغداد، كذلك كانت مجالس الفتوى والنظر؛ لإصدار الفتوى وتكون مرة بالأسبوع، وكان طلبة الفقه يحضرونها؛ ليشاهدوا الأحكام العملية لما درسوه. وتجدر الإشارة إلى أن مواعيد المحاضرات كانت تبدأ بعد صلاة الفجر، وهذه هي الفترة الأولى، ثم تليها فترة ثانية تنتهي عند صلاة الظهر، ثم ثالثة تنتهي بصلاة العصر، ثم رابعة حتى أذان المغرب، وربما وجدت بعض المحاضرات في المساء(أحمد، ١٤٠١هـ، ص ص ٥٥-٦١)، (عباس،١٩٨٩م، ص ص ١٨٦-١٨٩). فالتعليم في ذلك القرن كان مفتوحا ومتاحا على مدار اليوم تقريبا.

المطلب الثالث: مناهج التعليم في القرن الرابع الهجري: لقد امتازت هذه المناهج بالتوازن بين علوم الدين والدنيا، ومع ذلك فإن هناك تركيز على بعض العلوم دون بعضها الآخر، حسب مرحلة النمو ومرحلة التعليم، وحسب التخصص الدقيق في مراحل التعليم العالي، كذلك فإن هذه المناهج امتازت بالوظيفية، فهي تهدف إلى تخريج وتشكيل إنسان مسلم عارف

بدينه، وفاهم للحياة، ومساهم في حركة وبناء مجتمعه كما في التعليم المتخصص(عبد العال، د–ت، ص١٣١).

ويمكن تقسيم هذه المناهج التعليمية على النحو الآتي:

– منهج التربية لأطفال ما قبل السادسة: وكان المنهج يتركز في التربية الخلقية، والاهتمام بالنمو الحسي الحركي، عن طريق اللعب وممارسة الرياضة والعناية بتدريب الحواس وتنميتها؛ وذلك لإعداده لمرحلة الكتاب. ولذلك أكد كثير من رجال الفكر التربوي في هذا القرن، ومن ذلك قول ابن سيناء في كتابه القانون في الفصل الرابع تدبير الأطفال: "وإذا انتبه الصبي من نومه، فالأحرى أن يستحم ثم يخلى بينه وبين اللعب ساعة، ثم يطعم شيئا يسيرا ثم يطلق له اللعب الأطول ثم يستحم ثم يغذى"(ابن سيناء، د–ت، ص١٥٠). أما ما يتعلق بالتربية الخلقية، فقد أكد العلماء على ضرورة تهيئة الظروف التي تسمح بتكوين عادات سليمة لدى الصبي؛ وذلك لأن نفسه "مستعدة للتأديب صالحة للعناية"(ابن مسكويه، د–ت، ص ٦٧).

– منهج التعليم للمرحلة الأولى من عمر ست سنوات وحتى أربع عشرة سنة. ولقد وقع الخلاف بين البلدان الإسلامية في منهج تعليم صبيان الكتاتيب، فعكس كل منهج اهتمام أهله بمواد دون أخرى، فأهل المغرب يقتصرون على تعليم القرآن فقط، ولا يخلطون ذلك بشيء سواه في تعليمهم، لا بحديث ولا بفقه ولا شعر إلى أن يحذق فيه، وأما أهل الأندلس فيركزون على تعليم القرآن الذي هو أصل في التعليم، ومع ذلك يعلمون الوالدان الشعر والكتابة وقوانين العربية. وأما أهل أفريقيا فيخلطون في تعليمهم القرآن

بالحديث وقوانين العلوم، إلا أن التركيز يكون على تعلم القرآن وقراءاته ثم الخط. وأما أهل المشرق فيخلطون في التعليم ويهتمون بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه في زمن الشبيبة، ولا يخلطونه بتعليم الخط الذي له قانونه ومعلموه(ابن خلدون، ١٤٢١هـ، ص ص ٧٤٠-٧٤١). وبالرغم من هذا الخلاف في تحديد المنهج، إلا أنه يظل تعليم القرآن الكريم هو محور التعليم في الكتاتيب إلى جانب علوم ومعارف ومهارات أخرى حيث أضاف ابن مسكويه أهمية الرياضة للصبي في فصل عقده بعنوان: في تأديب الأحداث والصبيان خاصة فيقول: "ويعود المشي والحركة والركوب والرياضة حتى لا يتعود أضدادها"(ابن مسكويه، د-ت، ص ٧١). وخلاصة الأمر أن المنهج كان دينيا في هذه المرحلة، وكان هناك اهتمام بمبادئ القراءة والكتابة، وحفظ القرآن الكريم ومعرفة قواعد الإسلام إلى جانب العناية بالتربية الخلقية والتربية الرياضية والحساب والشعر الهادف(الإبراشي، د-ت، ص ص١٦٠-١٦١).

- منهج التعليم للمرحلة العالية: عرف هذا المنهج في القرن الرابع الهجري المواد العامة، التي يجب أن يدرسها الطلاب جميعا، والمواد التي تخضع لميول المتعلم واهتماماته، وهذه المواد العامة هي المواد الدينية واللغوية. وفي هذا العصر تعددت العلوم، وتعددت بالتالي المناهج؛ نظرا للازدهار الثقافي، واختلفت المناهج باختلاف الغرض الذي يرمي إليه المتعلم، فمنهج من أعد نفسه ليكون كاتبا غير منهج من أراد أن يكون محدثا وهكذا، فكان التعليم مسؤولية المتعلم مدفوعا بميوله ورغباته، ويتضح ذلك من تعدد الإجازات الممنوحة للطالب الواحد في فروع متعددة للعلم من شيوخ متعددين. ويمكن

حصر فروع العلم المختلفة التي كانت تدرس في القرن الرابع، من خلال الرجوع لمؤلفات هذا العصر، وإلى الكتب التي أحصت هذه العلوم كمفاتيح العلوم للخوارزمي أو كتب التراجم كالفهرست لابن النديم وغيره(عبد العال، د–ت، ص ص ١٣٩–١٤١). ومن الملاحظ اتصاف تلك المناهج بالشمول والاتساع لجميع فروع المعرفة، فقد كان منهج التعليم في هذه المرحلة بعيدا عن التخصص الضيق للعلوم، فهذا التخصص لا يأتي إلا بعد فترة دراسية عامة وحتى تظهر ميول المتعلم.

المطلب الرابع: طرق التدريس في القرن الرابع الهجري: لقد تنوعت هذه الطرق في ذلك القرن الزاهر علميا، واختلفت من مرحلة إلى أخرى، فلقد تم التركيز على طريقة التلقين والتكرار؛ بسبب أن المنهج كان يدور حول حفظ القرآن واستظهاره، ولذا على الصبي في المرحلة الأولى من التعليم الحفظ والاستظهار، وكان ذلك دليلا على تميز الصبي عن غيره(الإبراشي، د–ت، ص ١٩٦). أما طريقة المحاضرات فقد عرفت في المرحلة العالية، حيث كان المحاضر يعتمد على الإلقاء والتكرار؛ حتى يتمكن الطلبة من الحفظ خاصة في حلقات الحديث، وكذلك الكتابة، علما بأن هذه الطريقة تنقسم إلى:

أ– طريقة الإملاء سواء من كتاب أو من حفظ الشيخ، وسميت كتب هذا العصر بالأمالي، وإن كانت الحلقة كبيرة استعان المعلم بمستمل، غير أن الحاجة إلى طريقة الإملاء بدأت تقل تدريجيا في ذلك القرن بعد انتشار الكتب ورواج صناعة الورق.

ب- القراءة على الشيخ أو العرض، فقد يقرأ أحد تلاميذ الشيخ ما كتبه عن شيخه أو أن يقوم الشيخ بقراءة كتابه على تلاميذه في بيته. والغالب تكون هذه الطريقة فردية، ويكون الطالب حرا في اختيار الموضوع الذي يقرأه على الشيوخ (عبد العال، د-ت، ص ص ١٥٣-١٥٤). إلا أن ريبيرا فرق بين هاتين الطريقتين فسمى الأولى العرض، وسمى الثانية القراءة، وهي طريقة في مرتبة تالية لطريقة العرض من حيث قوة الرواية (ريبيرا، ١٩٩٤م، ص ٤٣).

ومن طرق التدريس طريقة المناظرة، التي أولع بها بعض علماء المسلمين؛ لما لها من أثر في شحذ الذهن، وتقوية الحجة، والتمرن على سرعة التعبير، والقدرة على الارتجال وغير ذلك. ولقد ذكرت بعض الكتب بعض مجالس المناظرات كالتي حصلت بين السيرافي وأبو بشر متى في ذلك القرن(التوحيدي،١٤٢٤هـ، ج١، ص ص ٨٩-١٠٠). وهناك طريقة المناولة، وهي أن يعطي الشيخ تلميذه كتابه يدا بيد، وهو أشد تقدير، أو بواسطة شخص آخر وهنا من الأفضل أن يكون الكتاب منسوخا بخط الأستاذ أو راجعه أو صححه على الأقل(ريبيرا، ١٩٩٤م، ص ص ٤٣-٤٤). أيضا هناك طريقة الوجادة، وهي أن يتبنى الإنسان شيئا قرأه في كتاب أو تعليق، ولم يطلب الإجازة من كاتبه ولم يسمعه منه، وقد انتفع بعض العلماء بهذا النوع، ولكنهم في الغالب اتهموا بالسرقة أو على الأقل اتهموا بأنهم يرون شيئا لم يجازوا بروايته، وهذا أمر عادة ما تذكره كتب التراجم فمثلا: أشار الخطيب في ترجمته لأبي بكر بن مالك، أنه غرقت كتبه فنسخها من

كتاب ذكروا أنه لم يكن سماعه فيه فغمزوه؛ لأجل ذلك وإلا فهو ثقة(الخطيب البغدادي،د-ت، ج٤،ص ص ٧٢-٧٤).

وأخيرا تجدر الإشارة إلى أمر هام يتعلق بتحصيل العلم في المرحلة العالية، وهو الرحيل في طلب العلم. ويعتبر ذلك من مميزات جهود المسلمين في طلب العلم عبر القرون، فقد كان الواحد منهم يكابد مشاق السفر وأخطاره، التي يعجز المرء عن وصفها لمجرد سماع حديث واحد، ولم يقتصر الأمر على المقتدرين بل حتى الفقراء رحلوا لطلب العلم؛ وذلك لما للرحلة من فوائد خصوصا في القرن الرابع الهجري، كتحقيق الوحدة الثقافية بالرغم من الانقسام السياسي، كذلك الحراك الثقافي في البلدان التي يسافر لها العلماء، فقد ينقلون معهم كتابا أو قد يجلسون في مجالس المذاكرة وقد يجيبون عن سؤال ما(أحمد، ١٤٠١هـ، ص ص ٦٥-٦٧). وللرحلات أيضا أثر عظيم في النهوض بالكبار من المتعلمين وتربيتهم من النواحي العلمية والعملية والعقلية والاجتماعية والدينية والثقافية(الإبراشي، د-ت، ص ١٩٩). ولعل هذه الفوائد جاءت مفصلة بشكل أكبر في كتاب الرحلة في طلب الحديث للخطيب البغدادي (ت٤٦٣هـ)، الذي أسهب بذكر فوائدها وآدابها، وذكر الصحابة والتابعين وغيرهم الذين رحلوا طلبا للحديث الواحد، ومن مات منهم قبل سماعه حتى. ولقد رحل المئات من طلاب العلم في القرن الرابع الهجري، وطافوا في أرجاء البلاد الإسلامية؛ ليأخذوا العلم عن رجاله. ولقد كانت قيمة الطالب آنذاك تقدر بما قام به من رحلات، وبما قام به من لقاء الشيوخ والعلماء، وهذا ملاحظ في تراجم علماء ذلك القرن في كتب التراجم

المختلفة من عبارات نحو: كان رحالا، ورحل في طلب العلم، وطاف البلاد ونحوها. ومثال ذلك ما ورد في ترجمة ابن المقري(ت ٣٨١هـ)، وهو من علماء ذلك القرن قوله عن نفسه:"طفت الشرق والغرب أربع مرات". وقال ابن منده:"كتبت عن ألف شيخ وسبعمائة شيخ"(في الخطيب البغدادي، ١٣٩٥هـ، ص ص ٢١٠-٢١١). ومن الملفت للنظر أن كثيرا من علماء الأندلس عقدوا أبوابا في كتبهم عن المرتحلين في سبيل العلم، من ذلك ما أورده الخشني(ت٣٦١هـ) في كتابه قضاة قرطبة وعلماء إفريقية، حيث كتب: باب ذكر من تشرق ممن كان ينتسب إلى علم من أهل القيروان(الخشني،١٤١٥هـ، ص ٢١٩). لقد انشغل هؤلاء العلماء الأفذاذ بالعلم، وجعلوا غذاءهم الكتابة وطلب العلم، واستراحهم المذاكرة، وذلك لأنهم عابوا التفقه من بطون الكتب.

المطلب الخامس: المتعلمون في القرن الرابع الهجري: لعل النصوص الإسلامية، وما جاءت به من ترغيب بالعلم، وأهمية طلبه والأجر عليه، جعل الطالب المسلم يقبل على طلب العلم بعزيمة وإصرار، ولو تطلب الأمر قطع الأميال لذلك الهدف، كذلك لا يمكن نسيان دور العلماء في حض الناس على طلبه، فالقابسي(٤٠٣هـ) يذهب لوجوب تعليم الصبيان جميعا، وأن ذلك ما دلت عليه الآيات وفعل المسلمين(الأهواني، د-ت، ص ٢١٩). ولعل ذلك راجع لوجوب معرفة القرآن والعبادات، وأن ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب. إضافة إلى ذلك تشجيع الآباء بصورة عامة لأبنائهم على طلب العلم والرحلة في سبيله، ولذا كثيرا ما كان أبناء العلماء في الغالب

يقلدون آبائهم في التعليم، ويحضرون معهم مجالس العلماء، ويعودوهم السماع والكتابة، فقد كان طلب العلم مفخرة للآباء، بل قد يصل الأمر بهؤلاء إلى إقامة الولائم بمناسبة انخراط أبنائهم في سلك العلم، ومع ذلك كان هناك من الآباء الفقراء من يشكل ابنه الطالب عبئا ثقيلا؛ لأن التعليم يستغرق سنين طويلة، ويكلف نفقات طائلة، ولكن هؤلاء الطلبة عادة ما يجدون من يعينهم على تلك النفقات من قبل المحسنين(أحمد، ١٤٠١هـ،ص ص ٧٩-٨٠).

وعموما فإن الطلبة نوعين: طلبة عارضين وطلبة منتظمين، فالصنف الأول يشمل أعداد كبيرة من رجال الأعمال والعمال وغيرهم، ممن يحضر الدروس بين حين وآخر، ولا سيما مجالس الإملاء وهم أضعاف عدد الطلبة المنتظمين. وأما الصنف الآخر فهم الطلبة المنتظمون، وهم الذين يقضون شطرا من حياتهم في طلب العلم، وهؤلاء عادة ما يبدأون بعد مغادرتهم للكتاب. ومن المتعذر تحديد مدة الدراسة، إذ هناك اختلاف بين الطلبة فمنهم من يتردد على حضور مجالس العلم في مدة ما بين عشر سنوات وأربعين سنة، كما في بعض علماء اللغة، وقد يستمر طيلة عمره يطلب العلم. ولا يشترط عدد للعلماء الذي يؤخذ عنهم العلم، لكنهم حرصوا على الأخذ عن أكثر من عالم-وقد لاحظت الباحثة أن طلاب العلم في بغداد كانوا محظوظين لكثرة العلماء في مدينتهم، وكذا طلبة العلم المتميزين الذين أتوا إليها- أما عن وضعهم المادي فقد كان منهم الفقير والغني، فهم كطبقات الشعب الأخرى(أحمد، ١٤٠١هـ ،ص ص ٧٣-٧٦). ومن الملفت للنظر أن كثير من طلاب العلم كان لهم الفضل بعد الله في نشر مؤلفات، وأفكار

علمائهم، كذلك فإن بروز بعض الطلاب قد يؤدي إلى شهرة العالم على مستوى الأقطار الإسلامية فمثلا لعب تلاميذ ابن أبي زيد القيرواني(ت٣٨٩ هـ)دورا في نشر مؤلفاته، كذلك فإنه امتاز بكثرة تلاميذه(إدريس، ١٤٠٩هـ،ص ١٣٠). أمر أخير تجدر الإشارة إليه، وهو أن الطلاب كان منهم غير المسلمين، الذين ركزوا على حضور حلقات غير المواضيع الدينية، كذلك فإن العبيد كانوا يطلبون العلم مثل: القاسم بن سلام العالم المشهور، الذي كان والده عبدا روميا، وقد اعتنى به سيد والده فعلمه مع ابنه، وكذلك فعل بعض الخلفاء، بل أن بعض العبيد كانوا يأخذون الدروس سوية مع أسيادهم، وكذلك الجواري التي برز منهن من كانت تناقش العلماء، وتنظم الشعر، وإن كان العدد محدودا (أحمد، ١٤٠١هـ، ص ٨٢). وهذا يشير إلى انتشار مبدأ تربوي إسلامي هام في القرن الرابع الهجري وهو كون التعليم لجميع الناس.

المطلب السادس: إدارة التعليم وتمويله في القرن الرابع الهجري: لقد كانت نفقات التعليم في ذلك القرن قليلة؛ وذلك لأن المعلمين العلماء كانوا لا يتقاضون الأجر على التعليم، كذلك فإن التعليم كان يجري في أمكنة غير مستأجرة، وحين انتشرت دور الكتب والعلم ظهرت الحاجة للإنفاق عليها، وذلك من عدة مصادر كهبات للمحسنين من الخلفاء والوزراء أو من العامة، كذلك لا يمكن نسيان دور العلماء في وقف الكتب ومستلزمات الكتابة لطلاب العلم، والملفت للنظر أنه بالرغم من دعم الحكام للتعليم، فقد كان ذلك الدعم ضئيلا، إذا ما قيس بمساهمات الأفراد مما أعطى التعليم صفة

شعبية(عبد العال، د–ت، ص ص ١٧٦–١٧٧). ومن علماء القرن الرابع الهجري الذين أوقفوا أبو القاسم جعفر الموصلي الفقيه(ت ٣٢٣هـ)، الذي أسس دارا للعلم، وجعل كتبها وقفا على كل طالب علم، وإن جاءها معسرا أعطاه ورقا وورقا، ومثال آخر ما فعله القاضي ابن حبان(ت ٣٥٤هـ) في مدينة نيسابور فقد بنى خزانة للكتب ومساكن للغرباء الذين يطلبون العلم وأجرى لهم الأرزاق(متز، د–ت، ص ٣٢٩). ولقد لعبت هذه الأوقاف دورا في خدمة الحركة العلمية؛ نظرا لحجم الموارد السنوية، فقد بلغت هذه الموارد ثلاثة عشر ألف دينار على ما أوقفه المقتدر بالله من ضياع حول بغداد، وكان ريعها للمساكين والساكنين في الحرمين الشريفين الذين منهم طلبة العلم هناك(أبو النصر، ٢٠٠٢م، ص ١٠).

أما بالنسبة لإدارة التعليم، فقد كان نظام التعليم حرا، يقوم على حرية اختيار المعلمين من قبل المتعلمين، فالتعليم مسؤولية فردية، ولم يكن هناك جهاز يهتم بوضع خطط للتعليم أو الإشراف عليه. ورغم هذه الحرية إلا أن الدولة كانت تتدخل في بعض الأحيان حين تدعو الحاجة – بوصفها ممثلة للجماعة – لتحارب الدعاوى الدينية المنحرفة كما في محاربة الحلاج الذي ادعى الإلوهية، والشلمغاني الذي ادعى حلول روح الإله فيه، كذلك مثال آخر لتدخل الدولة وهو إنشاء الفاطميين للجامع الأزهر لخدمة مذهبهم(عبد العال، د–ت، ص ص ١٧٨–١٧٩).

المبحث الثالث: الجهود العلمية لعلماء التربية في القرن الرابع الهجري ومكانتهم المالية والاجتماعية:

عنى المسلمون بتلقي العلم عن المدرسين عناية ملحوظة، وكرهوا كراهة شديدة أن يتلقى طالب العلم عن الكتب وحدها "تشييخ الصحيفة". وقد قام الرسول صلى الله عليه وسلم بتعليم قومه ودعوتهم للإسلام، وهكذا فعل الخلفاء الراشدون، ولكن لما اتسعت رقعة الدولة الإسلامية تحمل العلماء هذه المهمة، بل إنهم رافقوا الجيش الإسلامي أثناء الفتوحات. ومن الملاحظ فإن هؤلاء العلماء لم يكونوا معينين من قبل الدولة، ولذا قام العلماء بالتعليم في كل مكان طلبا للثواب من الله تعالى، ومن دون أن يحثهم على ذلك أحد ولذا درسوا ما شاءوا من العلوم، وهذا كان قبل أن تنشئ الحكومات معاهد تعليمية، التي عين فيها معلمون، ونظمت لهم فيها الأجور، ولذا تدخلت الدولة هنا في موضوعات الدروس كما فعل الفاطميون في الجامع الأزهر الذي ساهم بنشر مذهبهم. والخلاصة: أن تدخل الحكومات كان خاصا بالمدرسين الذين عينتهم، ولم يمس هذا التدخل آلاف المدرسين الذين ظلوا يجلسون في المساجد، ويفد إليهم الناس(شلبي، ١٩٨٢م، ص ٢١٧).

أما عن مكانة علماء القرن الرابع الهجري الاجتماعية والمالية: فإن ذلك مختلف بحسب وظائفهم، إذ هناك معلمي الكتاتيب والمؤدبين والمعلمين في المساجد، ويمكن الحديث عن ذلك على النحو الآتي:

– معلمو الكتاتيب، الذين يحلو للبعض وضعهم في خانة واحدة، وبالتالي ازدراءهم والتقليل من شأنهم، وهذا أمر مجاف للحقيقة، إذ أن هناك عددا كبيرا منهم كانوا على مستوى يدعو للتقدير والإجلال، منهم العلماء والفقهاء والأدباء والخطاطون، ومن هؤلاء من شق طريقه حتى وصل إلى

مكانة مرموقة، فأصبح قاضيا أو رجل سياسة أو قائدا للجيش، ومع ذلك كله فإن بعضا من مدرسي الكتاتيب كانوا جهالا احترفوا هذه المهنة بثقافة ضحلة وبأخلاق شجعت الآخرين على امتهانها، وهؤلاء جلبوا السمعة السيئة للجميع(شلبي، ١٩٨٢م، ص ٢٢٠). ولعل هذه النظرة شاعت في بلاد المشرق والقيروان، ولا يمثل موقف المغرب كله، فقد عظم المعلم فكان مرجعا ثقافيا، وكان صاحب القضاء والفتوى، حتى أصبحوا من الأعيان، وأحيانا من زعماء الثورات ضد سلطة الفاطميين وغيرهم. ولعل تلك المكانة الرفيعة لقلة زاد الناس في هذه الأماكن من العلم أيضا فإن بعض الأوساط كصقلية وغيرها لم تكن تعرف العربية، بل أن الدولة شجعت المعلمين وأعفتهم من النفير؛ لنشر اللغة العربية ببلاد المغرب(بدر، ١٩٨٩م، ص ص ٢١٩-٢١١). وبالنسبة لحالتهم المالية، فهي تميل إلى أنها كانت شحيحة في الكثير الغالب، وذلك نتيجة للمستوى الاجتماعي المتدهور الذي أشيع عنهم بالحق أو بالباطل، فضلا عن أن هؤلاء يعلمون القرآن الكريم، ومن أجل ذلك كان متوقعا منهم أن لا يأخذوا الأجر على ذلك، أو على الأقل يكونون زهادا، يرضون بالقليل منه بحسب ما يدفعه أهل الصبي، وعلى العموم فإن الأجور كانت على قسمين: قسم يدفعه الصبيان أسبوعيا أو شهريا، وهو مبلغ من المال، ثم مبلغ قليل آخر يدفع للمعلم في الأعياد، وقد يدفع بدل المال مقدار من الذرة أو القمح، وقسم آخر يدفعه أهل الصبي عند إتمامه حفظ سورة معينة من القرآن الكريم، وكذا ما يدفع عند ختم القرآن(شلبي، ١٩٨٢م، ص ص ٢٣٨-٢٤١).

– المؤدبون: وهؤلاء يحظون بالمكانة؛ وذلك لأنهم يقومون بتأديب أولاد الخاصة صبيانا أو كبارا، وكان ينظر إليهم على أنهم من أفراد الأسرة، ولعل من أبرز المؤدبين للخليفة الراضي بالله في القرن الرابع الهجري الصولي، وكان صاحب مكتبة كما ذكر سابقا. وبالرغم من هذا المستوى الاجتماعي الرفيع، فإن بعض العلماء رفضوا هذه المهنة زهدا وورعا. أما عن أوضاعهم المالية فقد كان الخلفاء يسبغون عليهم من فضلهم، فكان تعيين شخص ما مؤدبا فاتحة خير عليه وعلى ذويه(شلبي، ١٩٨٢م، ص ٢٤١).

– المعلمون بالمساجد: وقد حظي هؤلاء بالكثير من الإجلال والتقدير، وقد تحدثت العديد من المصادر عن مكانتهم عند العامة والخاصة– صحيح أنه لا يمكن نكران بعض الحالات عبر التاريخ الإسلامي التي اضطهد فيها بعض منهم–. ومما يدل على المكانة الرفيعة أن بعض الخلفاء كانوا يقربونهم ليكسبوا تأييدهم، وكان بعض الخلفاء يحضرون مجالسهم لإظهار تمسكهم بالدين الحنيف ولإظهار احترامهم لأهل العلم(أحمد، ١٤٠١هـ، ص ١١٣). أما عن مكانتهم عند العامة وخاصة طلبة العلم، فقد أظهروا لهم الاحترام فهم خير مرشدين لطلابهم. وكان الطلبة لا يتسامحون بذكر أحد شيوخهم بسوء بل يدعون لهم ويبدون الحزن العميق على من مات منهم ويزورون قبره(أحمد، ١٤٠١هـ، ص ص ٧٨– ٧٩). ولقد كثر عدد العلماء في ذلك القرن، فعقد في المسجد الواحد مئات الحلقات. وكان الفقهاء أكثر العلماء تلاميذا، فمثلا كان أبو حامد الاسفراييني(ت ٤٠٦هـ) يدرس بمسجد ببغداد، وكان يحضر مجلسه أربعمائة طالب(ابن الأثير،١٣٥٣هـ، ج ٩، ص ١٨٣). ومن الناحية

المالية فيمكن اعتبارهم من أعضاء الطبقة الوسطى، ثم إن عددا كبيرا منهم كانوا من التجار بعيدين كل البعد عن وظائف الدولة، بل دأبوا على رفض العون منها وعدم المشاركة في أعمالها مما أعطاهم مكانة خاصة، فلعبوا دور الوسيط بين الحاكم والمحكوم. ولقد كره بعض العلماء طريقة الخلفاء في الحكم وأسلوبهم في الحياة، وكذلك رفضوا أغلب المناصب التي عرضت عليهم، كما رفضوا المساعدات المادية؛ وذلك لحرصهم على البقاء أحرارا فيما يتصدون لتدريسه، وإن كان بعض العلماء يقبل الأموال؛ لغرض توزيعها على الطلبة المحتاجين(أحمد، ١٤٠١هـ، ص ص ١٠٣، ١١٠- ١١١، ١١٨).

أما عن أبرز العلماء التربويين في القرن الرابع الهجري وإسهاماتهم العلمية:

فلقد ظهر الفكر التربوي في ذلك القرن مستقلا بذاته، بعد أن كان ممتزجا من قبل بكتابات الأدباء والفلاسفة والفقهاء، فألف القابسي رسالته المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، ثم ظهر كتاب تهذيب الأخلاق لابن مسكويه، ثم كتاب السياسة لابن سيناء، وبالرغم من هذا الاستقلال، إلا أنه كان يتكامل في كتابات الفقهاء والفلاسفة والمتكلمين أكثر مما يتكامل في كتابات رجال التربية الإسلاميين؛ وذلك لأن الفكر التربوي عند أولئك الفلاسفة والفقهاء والمتكلمين فكر متصل بفكر أكبر يدور حول الفرد والمجتمع المسلم، ولا يأتي مبتورا عنهما(عبد العال، د- ت،ص ١٠٢)،(عبود، ١٩٧٧م،ص ١٣٣). وهذه النظرة الشمولية للإنسان يمكن ملاحظة انعكاسها على نظام التربية الإسلامية في ذلك القرن، في مؤسساته ومناهجه ومراحله ووسائله وغير ذلك. ولعله من المناسب عرض

أهم هؤلاء العلماء الذين جاءوا من خلفيات فكرية مختلفة، لكن القاسم المشترك بينهم تطرقهم لبعض القضايا التربوية، وخاصة تلك المتعلقة بتربية النشء، مساهمة منهم في إصلاح المجتمع، وتم عرضهم وفقا للترتيب الزمني:

١- ابن الجزار القيرواني: أبو جعفر أحمد بن إبراهيم، ولد سنة(٢٨٥هـ)، وتوفي سنة(٣٦٩هـ). وقد عاش في بيت علم اشتهر بالطب فبرع به، وبالفلسفة والتاريخ والطبيعة، ولقد عرف بكثرة مؤلفاته ومنها: سياسة الصبيان وتدبيرهم، وهو مؤلف من اثنين وعشرين بابا، يبحث فيه تدبير شؤون المولودين في حال الصحة والمرض. ومن الملاحظ أن هذا الكتاب أثر في المؤلفات اللاحقة، كما فعل كتاب القانون لابن سينا حيث اقتبس منه. ويعد هذا الكتاب الأول من نوعه الذي يركز على القواعد اللازمة لحفظ صحة الأطفال(إدريس، ١٤٠٩ هـ، ص ص ٦٧، ٧١- ٧٢). أما عن أبوابه فهي كثيرة ومنها ما يتعلق بالتربية كالباب الأول الذي هو بعنوان: تدبير الصبيان حال خروجهم من الرحم، وشروط الأم الجسدية والنفسية. أما الباب الثاني فكان بعنوان: صفة المرضع سنها وخلقها وخلقها، وكونها ولدت مرتين أو ثلاثا. ثم أبواب عدة تتحدث عن الأمراض التي تصيب الأطفال، وأوجاع الأسنان والبثور والحكة وحصى المثانة ونحو ذلك مما يتعلق بجانب من جوانب التربية وهو جانب التربية الصحية، أما الباب الثاني والعشرون فهو عن الأمر بتأديب الصبيان وأنواعهم، ومدى تقبل كل نوع للتأدب، وطرق سياستهم وتحسين طباعهم(ابن الجزار، ١٩٨٤م).

٢- العامري: وهو أبو الحسن محمد بن يوسف العامري النيسابوري، من كبار الفلاسفة في القرن الرابع الهجري. ولد بمدينة نيسابور في مطلع ذلك القرن على الأرجح، وتوفي سنة(٣٨١هـ). وقضى حياة حافلة بالعلم والتدريس، والتأليف والترحال العلمي بين الحواضر الثقافية للعالم الإسلامي حينذاك. وكانت له العديد من المؤلفات التي منها: مؤلفات في العقيدة، والتفسير، والعلوم الطبيعية ومقارنة الأديان، والأخلاق وعلم النفس ككتاب الفصول الربانية في المباحث النفسانية(العامري،١٤٠٨هـ، ص ص١٢-١٥). أما عن آرائه التربوية فهي في كتابه الإعلام بمناقب الإسلام، الذي قسمه لعشرة فصول وخاتمة ذكر فيها أربع شبهات تثار ضد الإسلام، أما عن بقية الفصول فتتحدث عن فضيلة الإسلام بإضافته للملك وللأركان الاعتقادية والعبادية والمعارف والأجيال والرعايا، وذلك في ستة فصول، أما عن الفصول الأخرى فهي عن مائية العلم، وتحدث فيه عن تقسيم العلوم، وعلاقة العلم بالإيمان، وكون الفلسفة لا تتعارض مع الدين، وفصل آخر تحدث فيه عن شرف العلوم الملية، وتحدث عن تفاضل العلوم، ثم في الفصل الذي يليه عن فضائل تلك العلوم، وتحدث فيه عن أخلاق العالم، وعن إنجازات علوم الحديث والفقه وعلوم الكلام، وشروط المشتغلين بها. أما الفصل الرابع فكان بعنوان: القول في معرفة أركان الدين، وفيه بيان لها، ولمنهجه في المقارنة بين الأديان(العامري،١٤٠٨). ومن أهم الآراء التربوية الواردة في كتابه: أن هناك علاقة وثيقة وطبيعية بين العلم والعمل، وأن من الخطأ الفصل

بينهما، وفي هذا الصدد يفند آراء الفلاسفة والباطنية الذين قالوا بنظرية العلم للعلم، أي أن العلم يجب أن يطلب لذاته، بغض النظر عما إذا كان يحقق أو لا يحقق منافع عملية للفرد والمجتمع(العامري،١٤٠٨هـ،ص ص٧٣-٧٥).

كما أنه يقسم العلوم إلى نوعين وهما: العلوم الحكمية وهي العلوم الفلسفية أو العقلية، وقد دافع عن هذه العلوم، ووجوب دراستها على أساس أن الوحي يوافق العقل ولا يتعارض معه، وأن الإسلام يدعو إلى العلم النافع بكل أنواعه، وأن دراستها تبين أن خلق الكون وتدبيره لا يقوم على الصدفة أو العبث. كما بين أن دراسة هذه العلوم لا تحقق مجرد المعرفة النظرية بالظواهر الكونية والطبيعية، بل تحقق إمكانية السيطرة عليها، والإفادة منها؛ لأنها مسخرة للإنسان وبالتالي تحقيق منافع عملية في حياة الناس(العامري، ١٤٠٨هـ، ص ص ٨١-٩٣).

والنوع الثاني من العلوم هي العلوم الملية ويقصد بها العلوم الدينية، وهي علوم الكلام، والحديث والفقه، وتعد علوم اللغة والأدب آلة معينة على دراستها، وقد دافع العامري دفاعا مجيدا عن هذه العلوم، وبين شرفها وأهميتها؛ لكونها تستمد من الوحي، وتخدم الدين؛ ولأنها لا تقتصر على تحقيق مصالح الأفراد، بل تحقق مصالح الجماعة والإنسانية جمعاء(العامري، ١٤٠٨هـ، ص ص٨٠، ١٠١-١٠٣). ويشير العامري أيضا إلى ظاهرة التخصص العلمي، مؤكدا على أن الإنسان بطبيعته مفطور على طلب العلم، وأن الإنسان لا يستطيع ضبط جميع أقسامه؛ ولهذا وجد الانجذاب إلى التخصص، إما باختيار نفسه

أو باختيار من يلي التقدير عليه يعني والديه أو مربيه (العامري، ١٤٠٨هـ، ص٨٢).

٣- النفزاوي القيرواني: أبو محمد عبد الله بن أبي زيد، ولد سنة(٣١٦هـ)، وتوفي سنة(٣٨٩هـ) (القيرواني، د-ت، ص ١). وقد اشتهر بالعلم والمعرفة والفضل، وله العديد من المؤلفات منها: الرسالة الفقهية، وتعد من أشهر ذخائر التراث المالكي، بل هي المصدر الثالث في المذهب بعد الموطأ والمدونة. والكتاب صغير يحوي عددا كبيرا من المسائل الفقهية، وقد أفصح المؤلف عن الغرض من تأليفه في مقدمة كتابه، وإنها استجابة لسؤال سائل كالقابسي في رسالته. ولقد كان يورد في رسالته جملة مختصرة من واجب الديانة، وما يتصل بذلك من السنن، وجمل من أصول الفقه وفنونه، على مذهب الإمام مالك لتعليم الوالدان(القيرواني، د-ت، ص ٤). أما عن طريقة كتابه فقد قسمه إلى أبواب على طريقة الفقهاء، منها ما يتعلق مباشرة بالتربية والتعليم كباب جمل من الفرائض والسنن الواجبة والرغائب، وقد جمع فيه كل المسائل الهامة ذات الصبغة التربوية الأخلاقية مثل: بر الوالدين وإن كانا فاسقين، وطلب العلم فريضة عامة، كذلك تحدث عن صون اللسان عن الكذب والفحشاء والباطل كله، وتطرق للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، كما تحدث عن بعض الفضائل الأخلاقية، كالعفو وصلة الرحم إلى غير ذلك(القيرواني، د-ت، ص ص ١٦٤-١٧٥). أما بقية الأبواب فهي مسائل فقهية، يمكن الاستنباط منها الكثير من الفوائد التربوية وأهمها الباب الأول وهو الإيمان. ويرى

البعض أن هذه الرسالة تمثل التربية المتكاملة، فهي تبدأ بالإيمان وتنتهي بالرؤيا، والتثاؤب والعطاس ثم تتعرض لأنواع اللعب المحظورة والمشروعة، مرورا بكل ما يقوم به الإنسان من سلوك وآداب. وهذه الرسالة تمثل ما كان عليه مربي أفريقيا من حرص على مناهج التعليم خصوصا للصغار فألفوا في هذا المجال(إدريس،١٤٠٩هـ،ص ص ١٣٨-١٣٩).

٤- القابسي: أبو الحسن علي بن محمد المعافري، وقد ولد في القيروان سنة(٣٢٤هـ)، وتوفي بها سنة(٤٠٣هـ)، وكان عالما فقيها، له عدة مؤلفات في الفقه والحديث باستثناء واحد أفرده لشؤون التعليم وهو الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، وقد تأثر فيها بما كتبه ابن سحنون، ونقل عنه كثيرا إلا أن له فضل التوسع والاستفاضة في الأبواب والمعالجة. وهذه الرسالة هي إجابة عن أسئلة سائل كان قد ألح على القابسي بالإجابة، وهي تتناول بمجملها قضية تعليم الصبيان، والمكان الذي يتلقون فيه التعليم وهو الكتاب، والمناهج، والعقاب، وطرق التدريس وأحكام خاصة بالمعلم. وقد رغب القابسي بإلزامية التعليم، مما يدل على بعد نظره، وتطرق إلى تعليم البنات علوم الدين مع التأكيد على عدم الخلط بينهن وبين الذكور، وغير ذلك من القضايا(الأهواني، د-ت، ص ص ٢٦٧ – ٣٤٩).

٥- ابن مسكويه: أحمد بن محمد بن يعقوب بن مسكويه، فارسي الأصل، ولد سنة(٣٣٠هـ)، وتوفي سنة(٤٢١هـ)، وله عدة كتب(ابن مسكويه،د-ت،ص٣)،(مرسي، ١٤٢٣هـ،ص٣٢٠). ومن أشهر كتبه: تهذيب

الأخلاق وتطهير الأعراق، ولقد تأثر بفلاسفة الإغريق، ونقل عنهم، بل إنه من خلال تصفح كتابه تجده يضع عنوانا كبيرا حول رأي أرسطو في السعادة التامة ورأيه في بقاء النفس. ولقد ذكر في مقدمة كتابه الغرض منه وهو أن يحصل المرء لنفسه خلقا تصدر به عنه الأفعال الجميلة، وتكون سهلة عليه وذلك بصناعة وترتيب تعليمي، والطريق لذلك أن نعرف أولا نفوسنا ما هي؟ أي شيء هي؟، ولذا قسم كتابه لستة مقالات الأولى: النفس، والثانية: الخلق، وعقد فيها فصلا في تأديب الأحداث والصبيان خاصة، والثالثة: الخير والسعادة، والرابعة: ظهور الفضائل ممن ليس بسعيد ولا فاضل، والخامسة: التعاون والاتحاد، والسادسة: دواء النفوس، والسابعة: رد الصحة على النفس(ابن مسكويه،د-ت).

المبحث الرابع: أبرز مميزات الفكر التربوي في القرن الرابع الهجري:

لقد امتاز ذلك القرن بالعديد من المميزات التي جعلت منه قرن انتشار العلم والنهضة في كافة الجوانب، ولعل من تلك المميزات الآتي:

- أن الثقافة كانت قسمة شائعة بين الناس؛ الخاصة والعامة، والعرب والعجم، الرجال والنساء. لعبت النساء دورا في ازدهار الحركة العلمية ورفع الجهل عن غيرهن. صحيح أن الفرص المتاحة لتعليم النساء أقل من فرص الذكور، ومع ذلك فقد نال عدد منهن حظه من التعليم، وكان تعليمهن يتم بالبيوت، فكثير منهن كن بنات العلماء أو من أقربائهم. وقد كان عدد من يحسن القراءة والكتابة منهن كبيرا. ولم تكن حلقات التعليم في المساجد على

ما يبدو مفتوحة للنساء؛ لذا كان تعليمهن يتم بواسطة معلمين يستأجرون لهذا الغرض(أحمد،١٤٠١هـ، ص٨١). ولقد ساهمت المرأة في الأندلس بنسخ الكتب، حيث بلغ عددهن في شرق قرطبة فقط مائة وسبعين امراءة كلهن يكتبن المصاحف بالخط الكوفي(المراكشي،١٤٢٦هـ، ص ص٢٦٦-٢٦٧). وعن الدور العلمي لهن فلقد ظهرت بعض الكتابات في ذلك القرن تدعو إلى تعليم البنت العلوم النافعة، كما فعل القابسي، وإن كان قد منع من تعليمها الشعر ونحوه.

- الاتجاه إلى التخصص التربوي والمهني؛ نتيجة للازدهار الثقافي، وتعدد العلوم ونضجها، فكان من المتعذر الإلمام بدقائق كل علم، لذا اشتهر في ذلك القرن فقهاء ومحدثون ومفسرون ومتكلمون وشعراء ونحويون ومهندسون وفلاسفة وغيرهم.

- اتسم الفكر التربوي في ذلك القرن بالشمول في نظرته للإنسان على اعتبار أنه موضوع التربية، فتمت معالجة جميع جوانبه الروحية والمادية، وما يتصل بها من حاجات، فكتب علماء ذلك القرن - من مختلف المدارس الفكرية بدءا بالفقهاء وانتهاءا بالفلاسفة - عن الروح والجسد. كذلك اتسم ذلك الفكر بالوظيفية والمرونة أيضا، فهو يخدم المجتمع الإسلامي في درجة تطور معينة يمر بها، وهو يعالج ما استجد من قضايا، مع العلم أنه معتمد على القرآن الكريم والسنة الصحيحة فهما الإطار العام لذلك الفكر.

- أن التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري كانت قد ازدهرت، ونفذ المسلمون مبادئ مثالية كان البعض يظنها من نتاج التربية الحديثة، فإذا هي

أساسيات في التربية الإسلامية في ذلك القرن، كحرية التعليم واستقلاليته، وتوفير جو من الحرية للمعلمين والمتعلمين في أي مكان وأي وقت حتى قيل: حيثما وجد المعلم وجد التعليم، وهذا يقود لمبدأ تربوي آخر وهو إيمان العلماء بفرضية التعليم، وإيمان المتعلمين بفرضية التعلم. كذلك من تلك المبادئ تكافؤ الفرص التعليمية للجميع كما ذكر سابقا، كذلك يتضح الاعتماد على النفس في طلب العلم، وتكوين الشخصية العلمية، كذلك تناول علماء التربية في ذلك القرن قضية الفروق الفردية، والميول الفردية، وضرورة التربية المستمرة وظهر ذلك في سيرهم العطرة، فلم يكتفوا بالتنظير لذلك بل مارسوه واقعا في حياتهم. أيضا من تلك المبادئ التي نادى بها أولئك العلماء الدعوة لإلزامية التعليم كما فعل القابسي.

– أما عن البحث العلمي في القرن الرابع الهجري، فقد تسابق الخلفاء والوزراء في دعم العلماء واستقطابهم، وتمكينهم من التصنيف والتأليف، وألف بعض هؤلاء العلماء كتبا بناءا على طلب أولئك الأمراء والوزراء كما فعل أبو حيان التوحيدي في كتابه الإمتاع والمؤانسة. كذلك تفرغ بعض العلماء للبحث العلمي كابن مسكويه، وابن الهيثم، والفارابي وغيرهم، مما أثمر نهضة علمية في كل مجالات العلوم. لقد وافق ذلك القرن المزدهر عند المسلمين عصورا مظلمة في أوروبا، حيث أصيبت الحضارة لديهم بالانحطاط، وأصبح العلماء يتقبلون الشائعات على أنها حقيقة، ولم تبدأ النهضة إلا في القرن الحادي عشر الميلادي.

خاتمة: وتشمل النتائج والتوصيات:

أولا: النتائج: توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج وهي على النحو الآتي:

١- أنه بالرغم من تدهور الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية في القرن الرابع الهجري إلا أن الحالة الثقافية العامة كانت في قمة الرقي العقلي والازدهار الفكري؛ ولعل ذلك يعود إلى التنافس الثقافي بين الدويلات المنفصلة عن الدولة العباسية، وإلى الانفتاح الثقافي على العناصر الأخرى كالفرس والهنود والترك وغيرهم، وإلى الاحتكاك العلمي بين أتباع الاتجاهات الفكرية المتعددة، وازدهار حركة الترجمة، وظهور الجماعات العلمية وخطط التصنيف.

٢- شهد القرن الرابع الهجري تطورا في المؤسسات التعليمية التربوية السائدة وتعددا ابتداءا من الكتاتيب ومرورا بالمساجد، والبادية، ومنازل العلماء، والمكتبات، والحوانيت، والقصور، والصالونات الأدبية، والرباط، والبيمارستانات وانتهاءا بالمدارس. كما أن هناك مرحلتين للتعليم هما مرحلة الكتاتيب والمرحلة العالية. وتميزت مناهج التعليم بالتوازن والشمول والوظيفية مع مراعاة مرحلة النمو ومرحلة التعليم. وتنوعت طرق التدريس حسب المادة المطروحة، وحسب ما يراه المعلم مناسبا لأحوال المتعلمين، ولذا ظهرت طريقة المحاضرة والمناولة والرحلة في طلب العلم وغيرها. أما المتعلمون فقد أقبلوا على التعليم بشكل كبير لعدة أسباب، وكان لبعضهم الفضل بعد الله في نشر مؤلفات معلميهم، وأما بالنسبة لإدارة التعليم، فقد كان نظام التعليم حرا، يقوم على حرية اختيار المعلمين من قبل

المتعلمين، ولم يكن هناك جهازا يهتم بوضع خطط للتعليم أو الإشراف عليه. ورغم هذه الحرية إلا أن الدولة كانت تتدخل في بعض الأحيان حين تدعو الحاجة، وأما تمويل التعليم فكان في أغلبه معتمدا على الجهود الذاتية حيث كانت الأوقاف هي المصدر الرئيس للتمويل.

٣- ظهر الفكر التربوي في القرن الرابع الهجري مستقلا بذاته، بعدما كان ممتزجا بالكتابات الأدبية والفلسفية والفقهية، وذلك على يد مجموعة من علماء التربية كابن الجزار، والعامري، والنفزاوي، والقابسي وابن مسكويه. وارتبطت مكانة العلماء الاجتماعية والمالية في القرن الرابع الهجري بوظائفهم، حيث اختلفت مكانة معلمي الكتاتيب عن المؤدبين في القصور والمعلمين في المساجد.

٤- أن من أبرز مميزات الفكر التربوي في القرن الرابع الهجري كون الثقافة قسمة شائعة بين الناس بمختلف أعراقهم وأجناسهم، والاتجاه إلى التخصص التربوي والمهني، واتسم الفكر التربوي في ذلك القرن بالشمول في نظرته للإنسان على اعتبار أنه موضوع التربية، فتمت معالجة جميع جوانبه الروحية والمادية، وما يتصل بها من حاجات، كذلك اتسم ذلك الفكر بالوظيفية والمرونة أيضا، فهو يخدم المجتمع الإسلامي في درجة تطور معينة يمر بها، وهو يعالج ما استجد من قضايا. ونفذ المسلمون مبادئ مثالية هي من أساسيات التربية الإسلامية في ذلك القرن كحرية التعليم واستقلاليته، وتوفير جو من الحرية للمعلمين والمتعلمين في أي مكان وأي وقت، ومبدأ إيمان العلماء بفرضية التعليم، وإيمان المتعلمين بفرضية التعلم

ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للجميع. كذلك امتاز ذلك القرن بالاهتمام بتكوين الشخصية العلمية، وقضية الفروق الفردية والميول الفردية، وضرورة التربية المستمرة وإلزامية التعليم. ونال البحث العلمي في ذلك القرن دعم الخلفاء والوزراء الذين تسابقوا في دعم العلماء واستقطابهم وتمكينهم من التصنيف والتأليف.

ثانيا: التوصيات: بناء على ماتوصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بالآتي:

١- إجراء دراسة مماثلة حول النظام التربوي الإسلامي في العصور الأخرى.

٢- قيام الجامعات والمدارس بإعداد برامج تستهدف تكوين الشخصية العلمية لدى المتعلمين.

٣- تفعيل دور مراكز البحث العلمي القائمة الآن، وتشجيع العلماء على التأليف والترجمة.

* * *

المراجع والمصادر:

- أبيض، ملكه. (١٩٨٩). مؤسسات التربية العربية في الشام حتى أواسط القرن الرابع الهجري. في المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية مؤسسة آل البيت.(محرر). التربية العربية الإسلامية المؤسسات والممارسات.(ص ص١٠٧-١٧٣). عمان: المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية مؤسسة آل البيت.
- ابن الأثير، علي.(١٣٥٣). الكامل في التاريخ. ج٦،ج٩. مصر: الطبعة المنيرية.
- أحمد، أحمد، عبدالرازق.(١٤١١). الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى "العلوم العقلية". القاهرة: دار الفكر العربي.
- أحمد، كرم.(٢٠٠٤). التراث العلمي للحضارة الإسلامية في الشام والعراق خلال القرن الرابع الهجري. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- أحمد، منير الدين.(١٤٠١). تاريخ التعليم عند المسلمين والمكانة الاجتماعية لعلمائهم حتى القرن الخامس الهجري مستقاة من تاريخ بغداد للخطيب البغدادي، (ترجمة سامي الصقار). الرياض: دار المريخ للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام ١٩٦٧).
- أمين، أحمد.(١٩٨٢). ظهر الإسلام. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- أمين، حسين.(١٦-٢٠أكتوبر ١٩٧٦م). المدارس الإسلامية في العصر العباسي وأثرها في تطوير التعليم. بحث منشور ضمن بحوث ندوة الحضارة الإسلامية في ذكرى الأستاذ أحمد فكري. الإسكندرية. مؤسسة شباب الجامعة.
- الإبراشي، محمد.(د.ت). التربية الإسلامية وفلاسفتها. مصر: دار الفكر العربي.
- الأهواني، أحمد.(د.ت). التربية في الإسلام. مصر: دار المعارف.
- إدريس، علي.(١٤٠٩). سياسة الصبيان وتدبيرهم لابن الجزار القيرواني. في مكتب التربية العربي لدول الخليج. (محرر). من أعلام التربية العربية الإسلامية. (ص ص ٦٥-٨٦). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- إدريس، علي.(١٤٠٩). عبد الله بن أبي زيد القيرواني. في مكتب التربية العربي لدول الخليج. (محرر). من أعلام التربية العربية الإسلامية. (ص ص ١٢٧-١٤٤). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- بدر، أحمد.(١٩٨٩). التعليم في المغرب العربي بين القرنين الثالث والخامس الهجريين. في المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية مؤسسة آل البيت.(محرر). التربية العربية الإسلامية المؤسسات والممارسات. (ص ص ١٩٧-٢٤٨). عمان: المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية مؤسسة آل البيت.
- بروكلمان، كارل.(١٩٦٨). تاريخ الشعوب الإسلامية، (ترجمة منير البعلبكي ونبيه أمين). بيروت: دار العلم للملايين. (العمل الأصلي نشر في عام ١٩٣٩).
- البلوشي، فاطمة. (٢٠١٣). دور الاقتصاد المعرفي في تطوير النظام التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في سلطنة عمان(رسالة ماجستير غير منشورة). قسم الإدارة التربوية، جامعة مؤته، الأردن.
- بن تغري، جمال الدين، يوسف. (١٤١٣). النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة. بيروت: دار الكتب العلمية.
- تمورو، عبد الصمد. (١٤٢٩). التقليد العلمي ومجتمع المعرفة في العالم العربي الإسلامي، في البعزاتي، بناصر (تنسيق). مؤسسات العلم والتعليم في الحضارة الإسلامية. الرباط: مطبعة النجاح.
- التوحيدي، علي. (١٤٢٤). الإمتاع والمؤانسة. بيروت: المكتبة العنصرية.
- الجبوري، يحيى. (١٩٩٨). الكتاب في الحضارة الإسلامية. بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- ابن الجزار، أحمد. (١٩٨٤). سياسة الصبيان وتدبيرهم، (تحقيق محمد الهيلة). بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- جمال الدين، نادية.(٢٠٠٢). فلسفة التربية عند إخوان الصفا. القاهرة -بيروت: دار الكتاب المصري - دار الكتاب اللبناني.
- حربي، خالد.(٢٠١٠). الأسر العلمية ظاهرة فريدة في الحضارة الإسلامية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- الحربي، سند.(١٤١٧). التوجيه الإسلامي لتاريخ التربية(رسالة دكتوراه غير منشوره).كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الخشني، محمد.(١٤١٥). قضاة قرطبة وعلماء أفريقية، (تحقيق عزت الحسيني). القاهرة: مكتبة الخانجي.

- ابن خلدون، عبد الرحمن.(١٤٢١). مقدمة ابن خلدون، (تحقيق خليل شحادة). بيروت: دار الفكر.
- الخطيب البغدادي، أحمد.(١٣٩٥). الرحلة في طلب الحديث،(تحقيق نور الدين عتر).بيروت:دار الكتب العلمية.
- الخطيب البغدادي، أحمد.(د.ت). تاريخ بغداد. بيروت: دار الكتب العلمية.
- ديورَانت،ويليام.(١٩٨٨). قصة الحضارة. ج١٣،(ترجمة زكي نجيب وآخرين). بيروت:دار الجيل.(العمل الأصلي نشر في عام ١٩٦٥).
- الديوه جي، سعيد.(١٤٠٩). ابن مسكويه. في مكتب التربية العربي لدول الخليج. (محرر). من أعلام التربية العربية الإسلامية. (ص ص ٢٢١-٢٤٤).الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الربابعة، فراس.(٢٠١٠). المنهاج التربوي الإسلامي في مراحل التعليم الأولى في القرنين الرابع والخامس الهجريين(رسالة دكتوراه غير منشوره). كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن.
- ريبيرا، خوليان.(١٩٩٤) التربية الإسلامية في الأندلس أصولها المشرقية وتأثيراتها الغربية، (ترجمة الطاهر مكي). القاهرة:دار المعارف. (العمل الأصلي نشر في عام ١٩٢٥).
- السامرائي، حسام الدين.(١٩٨٩). المدرسة مع التركيز على النظاميات. في المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية مؤسسة آل البيت.(محرر). التربية العربية الإسلامية المؤسسات والممارسات. (ص ص ٣٢٩-٣٦٣). عمان: المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية مؤسسة آل البيت.
- السبكي، تاج الدين، علي.(١٤١٣). طبقات الشافعية الكبرى، (تحقيق محمود الطناحي وعبد الفتاح الحلو). مصر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن سينا، الحسين.(د.ت). القانون في الطب(مخطوط).
- السيوطي، جلال الدين. (١٩٧٧). تاريخ الخلفاء، ج١،(تحقيق إبراهيم صالح). بيروت: دار صادر.
- شلبي، أحمد.(١٩٨٢). التربية الإسلامية نظمها وفلسفتها-تاريخها. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- شلبي، أحمد.(١٩٨٦). الفكر الإسلامي منابعه وآثاره. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- العامري،أبو الحسن.(١٤٠٨). الإعلام بمناقب الإسلام،(تحقيق أحمد غراب).الرياض:دار الأصالة للثقافة والنشر.
- عباس، إحسان.(١٩٨٩). التعليم في الأندلس حتى نهاية القرن الرابع. في المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية مؤسسة آل البيت.(محرر). التربية العربية الإسلامية المؤسسات والممارسات. (ص ص ١٧٧-١٩٤). عمان: المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية مؤسسة آل البيت.
- عبد العال، حسن.(د.ت). التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبود، عبد الغني.(١٩٧٧). في التربية الإسلامية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العمري، أكرم.(1409) الخطيب البغدادي. في مكتب التربية العربي لدول الخليج. (محرر). من أعلام التربية العربية الإسلامية. (ص ص ٣٢٥-٣٤٥).الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- علي، سعيد. (١٤١٢). اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي، عصام الدين.(١٩٨٣). بواكير الثقافة الإسلامية وحركة النقل والترجمة. الإسكندرية: منشأة معارف.
- فكري، أحمد.(١٩٨٣). قرطبة في العصر الإسلامي تاريخ وحضارة. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- القيرواني، ابن أبي زيد.(د.ت). متن الرسالة،(جمع عبد المجيد الأزهري). بيروت: المكتبة الثقافية.
- متز، آدم.(د.ت). الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري أو عصر نهضة الإسلام،(ترجمة محمد أبوريده). بيروت: دار الكتاب العربي. (العمل الأصلي نشر في عام ١٩٢٢).
- محمد، زهرة.(٢٠١٤). تصميم أنموذج مساءلة الأداء في النظام التربوي. سلطنة عمان: دار الخليج للنشر.

- المراكشي، عبد الواحد.(١٤٢٦). المعجب في تلخيص أخبار المغرب من لدن فتح الأندلس إلى آخر عصر الموحدين،(تحقيق صلاح الدين الهواري). صيدا-بيروت: المكتبة العصرية.
- مرسي، محمد.(١٤٢٣). التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية. القاهرة: عالم الكتب.
- ابن مسكويه،أحمد.(د.ت). تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق،(تحقيق ابن الخطيب).القاهرة:مكتبة الثقافة الدينية.
- معتوق، رشاد.(١٤١٨). الحياة العلمية في العراق خلال العصر البويهي(رسالة دكتوراه منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- المقريزي، تقي الدين، أحمد.(١٩٩٨). المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار،(تحقيق محمد زينهم، ومديحة الشرقاوي). مصر:مكتبة مدبولي.
- ابن منظور، محمد.(١٤٠٤). مختصر تاريخ دمشق لابن عساكر،ج٣،(تحقيق رياض عبدالحميد). دمشق: دار الفكر.
- النعيمي، عبد القادر.(١٤١٠). الدارس في تاريخ المدارس،ج١،(تحقيق إبراهيم شمس الدين).بيروت:دار الكتب العلمية.
- أبو النصر، محمد.(٢٠٠٢).الأوقاف في بغداد العصر العباسي الثاني.القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.
- ابن كثير، إسماعيل.(١٤٠٨). البداية والنهاية، ج١١،(تحقيق علي شيري).بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- الكيلاني، ماجد.(٢٠١٠). أهداف التربية الإسلامية. الأردن: دار العلم للنشر.

* * *

الاتجاه نحو التعلم التأملي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طلاب جامعة الملك فيصل في ضوء بعض المتغيرات

د. خالد حسن بكر الشريف
قسم علم النفس – كلية التربية
جامعة الإسكندرية

الاتجاه نحو التعلم التأملي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طلاب جامعة الملك فيصل في ضوء بعض المتغيرات

د. خالد حسن بكر الشريف
قسم علم النفس – كلية التربية
جامعة الإسكندرية

تاريخ تقديم البحث: ٤/ ٢/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث:٢/ ٣/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى دراسة الاتجاه نحو التعلم التأملي كأحد أهم استراتيجيات التعلم النشط، والعلاقة بينه وبين الذكاء الوجداني، تم تصميم مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي، واستخدام مقياس بار–أون للذكاء الوجداني، وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية تم تطبيقهما على عينة مكونة من (٦٣) من طلاب كليتي الاداب والتربية جامعة الملك فيصل.

وأشارت النتائج إلى تمتع الطلاب باتجاهات إيجابية نحو التعلم التأملي، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند (٠,٠١) بين الذكاء الوجداني والاتجاه نحو التعلم التأملي سمحت باستخلاص معادلة إنحدارية

الاتجاه نحو التعلم التأملي = ٧٥,٥٦+ (٠,٣٩٩) الذكاء الوجداني

في حين كان تأثير كل من التخصص الدراسي والعمر الزمني على الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم التأملي غير دال إحصائياً.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط – التعلم التحولي – الاتجاه نحو التعلم التأملي – الذكاء الوجداني

The attitude towards reflective learning and its relationship to emotional intelligence among a sample of King Faisal University students in light of some variables

Dr.Khaled Hassan Bakr Elsherif

Department of Educational Psychology - Alexandria University

Egypt Associate Professor

Abstract:

The research aimed to study the attitudes towards reflective learning as one of the most important strategies of active learning, and the relationship between it and emotional intelligence. The scale of the attitudes towards reflective learning was designed, and the Bar-On scale for emotional intelligence was applied on a sample of (63) undergraduate students of education and arts in KFU after checking the psychometric properties.

The results indicated that the students have positive attitudes towards reflective learning, and there was a positive correlation statistically significant at (0.01) between emotional intelligence and the attitude towards reflective learning that allowed deduce a regression equation

The attitude towards reflective learning = 75.56+ (0.399) emotional intelligence

key words: Active Learning- Transformative learning – aptitude toward Reflective Learning -Emotional Intelligence

المقدمة:

يبدأ طلاب الجامعة في تشكيل وجهات نظرهم في الحياة من خلال التدريب على مناقشة القضايا والمشكلات العلمية والفلسفية التي تتضمنها المقررات الدراسية في الجامعة؛ وعن طريق ممارسة المنهج العلمي في التفكير يميز الطالب بين الحقائق والآراء عند مناقشة مثل هذه القضايا سواء في المحاضرات أو عند التواصل مع المفكرين أو الأصدقاء من نفس التخصص؛ وعادة ما يتعلم الطالب أن يكون وجهة نظره الشخصية في الأحداث والحياة بصفة عامة بصورة مستقلة ودون التأثر بأي ضغوط أو إملاءات خارجية من المحيطين به في مجاله الاجتماعي؛ سواء كانوا آباء أو معلمين أو إدارة أو حتى زملاء لأن ذلك يصادر على حقه في تكوين وجهة نظره الشخصية ويجعله مجرد بوق لأفكار الآخرين ووجهات نظرهم، وقد يتعصب الطالب في البداية لوجهة نظره ويخرج عن الموضوعية حين لا يتقيد بالحقائق في الحوارات مع الآخرين من أصحاب وجهات النظر الأخرى؛ لكن باكتساب الخبرات والتقدم في الدراسة الجامعية يتعلم الطالب كيف يدير انفعالاته وكيف يعي انفعالات الآخرين ويحتويها بشكل لا يجعله في حالة صدام مستمر مع الآخرين.

وتكوين وجهة نظر شخصية في الحياة ليست بالعملية السهلة فقد يستغرق ذلك شهور وربما سنوات كما أن سمات شخصيات الطلاب تلعب أدوار مهمة في تكوينها أو عدم تكوينها لو تعود الطالب على التبعية للآخرين في كل شيء.

ويرتبط ذلك بلا شك بالطريقة التي يتبعها الطالب في استيعاب المقررات الدراسية التي تقدم له في البرنامج الدراسي، فإذا كان يسعى إلى الفهم والاستيعاب وتطبيق المادة المتعلمة في حياته الخاصة فإنه بالتأكيد يتبنى المدخل العميق إلى عملية التعلم وهو ما يطلق عليه التعلم التأملي Reflective Learning وعادة لا يتحمل الطلبة العاديون متطلبات التعلم التأملي في حياتهم الأكاديمية فهم مطالبون بالسعي وراء المعاني وليس مجرد اختزان معلومات لا رابط بينها، كما أنهم يتساءلون عن معنى كل خبرة جديدة تقدم لهم في موضوعات الدراسة الأكاديمية ويحاولون ربطها بخبراتهم السابقة وفق البنية المعرفية للمجال الدراسي الذي تخصصوا فيه؛ لذلك فإن العديد من الطلاب يلجأون إلى التعلم السطحي وهو تعلم أصم Rote Learning قائم على ثقافة الذاكرة فقط، ولا يهتم صاحبه بالفهم ولا حتى بتطبيق المادة المتعلمة في مواقف المشكلات أو الحياة اليومية لذلك تنمو لديهم اتجاهات سلبية نحو التعلم التأملي والأمر ينعكس على طرائقهم في الاستذكار فيتبنون الأساليب السطحية في التعلم التي تجعلهم يحصلون على الحد الأدنى من متطلبات النجاح في أي مقرر جامعي وبأدنى مجهود ممكن وبأي تقدير دراسي.

مشكلة البحث

تشير نتائج دراسات كل من موون ,(٢٠٠٤),(٢٠٠٦)(١٩٩٩) Moon وميزيرو (١٩٩٨)،(١٩٩٠) Mezirow وكولب (٢٠١٥)Kolb إلى إن تبني اتجاهات سلبية عن التعلم التأملي غالباً ما ينبع من نقص المعلومات

عن طرق التعلم التأملي وتطبيقاته في مجال التعليم؛ ويؤدي ذلك بالمتعلم إلى الانصراف عن كل استراتيجيات التعلم النشط وتفضيل طرق التعلم التقليدية من محاضرات وإلقاء بالتالي يتبنى أساليب سطحية في التعلم تنعكس على مدخله إلى الدراسة الأكاديمية في الجامعة ككل فيؤدي ذلك إلى ضعف اهتمامه بفهم معاني الخبرات التي تقدم إليه أثناء عملية التعلم ولا ترابطها مع الخبرات السابقة لديه مما يجعله يسعى إلى النجاح بأقل مجهود ممكن معتمداً على ثقافة الذاكرة وبأقل التقديرات الجامعية اللازمة لاجتياز المرحلة الجامعية التي يدرس بها.

وفي المجتمع السعودي بحثت السليم(٢٠٠٩ م) فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، في المملكة العربية السعودية.

وهدفت دراسة المزيني(٢٠١٧م) إلى التعرف على فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمية لدى ٤٨ من طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام بالرياض. والنتائج أهمها: وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة(في مقياس عادات العقل، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، واتضح أنَّ التعلم التأملي له تأثير كبير في تنمية عادات العقل، وفعالية الذات الأكاديمية.

وقد ربطت دراسة السليم بين التعلم التأملي وأحد مكونات الذكاء الوجداني وهو تنظيم الذات في حين ربطت دراسة المزيني (٢٠١٧م) بين التعلم التأملي و عادات العقل وفعالية الذات الأكاديمية.

وباستثناء هاتين الدراستين لم يجد الباحث -في حدود علمه- أي دراسات عربية أخرى في المملكة تبحث علاقة التعلم التأملي بمتغيرات أخرى وهذا يؤكد الحاجة إلى المزيد من الدراسات عن التعلم التأملي كأحد أهم استراتيجيات التعلم النشط

ولأن عمليات التعلم التأملي تدرك ضمن السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، والخبرات التي يتعرض لها، وأهداف هذه العمليات هي الفهم والتفسير وتكوين المعاني من منظور ذاتي مما يؤدي في النهاية إلى تغيير المنظور المفاهيمي للأشياء. Brockbank and McGill (٢٠٠٦) فإن غياب التركيز على البعد الاجتماعي في عملية التعلم أدى إلى ضعف الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم التأملي في الممارسات التدريسية في الجامعة من الأساتذة ومن المتعلمين.

لذلك فإن الأفراد الذين يتقنون المهارات الاجتماعية لديهم فرص أفضل لاستخدام استراتيجيات التعلم التأملي في حجرات الدراسة.

وأعلى درجات التعلم التأملي هي ما يعرف بالتعلم التحولي Transformative Learning يتطلب الوصول إليها درجة مرتفعة من الوعي الوجداني حيث يؤكد ميزيرو Mezirow(١٩٩٨) أن التعلم التحولي لا يقتصر فقط على خبرات وأحداث الحياة المهمة للمتعلم؛ وإنما يمكن أن يكون

أيضاً في طرق التواصل مع الآخرين.ومن خلال هذا المزج بين التفكير والحوار مع الآخرين، يكتسب المتعلم القدرة على إجراء تغييرات في وجهة نظره للتجارب والمواد المتعلمة التي أنتجت له المزيد من الخبرات ، ومن فوائد هذا التعلم التحولي أيضاً المزيد من التطور في الحكم الذاتي للمتعلم.

وتختلف رؤية بويد وفالس (١٩٨٣)Boyd and Fales عن رؤية ميزيرو بطريقتين رئيسيتين :

– أولاً: اعتقادهما في أن العنصر الوجداني للتعلم التحولي، بدلاً من العنصر المعرفي للخبرة هو المحفز الرئيسي للتغيير.

والثانية؛ اعتقادهما بأن النتيجة المرجوة من التعلم التحولي لا تقتصر على الحكم الذاتي، وإنما تصل إلى درجة العلاقة الوجدانية مع الآخرين.

لذلك فإن الأفراد الذين يتميزون بذكاء وجداني مرتفع لديهم فرص أفضل لاستخدام استراتيجيات التعلم التأملي بنجاح في حجرات الدراسة.

وكل ما سبق يؤكد أهمية الذكاء الوجداني المرتفع في تنمية اتجاهات إيجابية نحو التعلم التأملي وهو هدف رئيسي للجودة في التعليم الجامعي.

ويمكن تلخيص مشكلة البحث في أهمية وجود اتجاهات إيجابية نحو التعلم التأملي لأن الاتجاهات السلبية –إن وجدت– تؤدي إلى إهمال التأثيرات الوجدانية للتعلم التأملي وعدم توفير السياق الاجتماعي المناسب لحدوثه وهو أمر لا يتسم به بالطبع المتعلمين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع.

لذلك يحاول البحث الحالي الإجابة على السؤال التالي:

١-ما اتجاهات عينة من طلبة جامعة الملك فيصل نحو التعلم التأملي في دراستهم الأكاديمية؟

٢-ما العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم التأملي و الذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة جامعة الملك فيصل؟

٣- ما اختلاف درجة الاتجاه نحو التعلم التأملي لدى عينة من طلبة جامعة الملك فيصل باختلاف كل من (التخصص الدراسي – العمر الزمني)؟

أهداف البحث

١-دراسة اتجاهات عينة من طلبة جامعة الملك فيصل نحو التعلم التأملي في دراستهم الاكاديمية.

٢-التعرف على العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم التأملي و الذكاء الوجداني لدى عينة من طلاب جامعة الملك فيصل

٣-تفسير الاتجاهات السلبية نحو التعلم التأملي -إن وجدت- لدى عينة من طلبة جامعة الملك فيصل.

٤-تفسير الفروق في درجات الاتجاه نحو التعلم التأملي لدى عينة من طلبة جامعة الملك فيصل التي ترجع إلى كل من (التخصص الدراسي – العمر الزمني).

أهمية البحث

إن التعلم التأملي أحد أهم الاستراتيجيات في مجال التعلم النشط حيث يحقق النقلة النوعية المطلوبة في التعليم من ثقافة الذاكرة والتلقي إلى ثقافة الحوار وحل المشكلات وتوجيه الأسئلة وصولاً إلى الإبداع.

إن تنمية اتجاهات إيجابية نحو التعلم التأملي ضروري لتوفير المناخ المناسب لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط في قاعات المحاضرات وهو أحد أهم أهداف تحقيق الجودة في التعليم العالي.

إن إلقاء الضوء على الأبعاد الوجدانية للتعلم التأملي هدف مهم للبحث التربوي؛ حيث ركزت النظرة التقليدية لبحوث التعلم على الأهداف المعرفية فقط وأهملت الأهداف الوجدانية وحتى الأهداف المعرفية يتم معالجتها في ضوء مستويات التذكر والاسترجاع وهو الأمر الذي يجعل الطلبة ينصرفون عن استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

كذلك فإن إهمال السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التعلم التأملي كأحد أهم استراتيجيات التعلم النشط التي تهتم بتكوين المعاني واستخلاصها من التجارب و مواقف حل المشكلات والربط بينها وبين الخبرات السابقة؛ أدى إلى انتشار النظرة الفردية للتعلم التأملي كطريقة خاصة ببعض الفئات من المتعلمين وليست متاحة للكل وهو أمر ينافي طبيعة التعلم التأملي فهو استراتيجية تعلم فعالة تجعل المتعلم إيجابي يمكن تطبيقها بأساليب تشاركية في بيئات تعلم اجتماعية متنوعة.

وهذا البعد الاجتماعي للتعلم التأملي حاضر في حدود هذا البحث حيث إنه يبحث العلاقة مع الذكاء الوجداني، والمهارات الاجتماعية أحد مكونات الذكاء الوجداني كما أشار جولمان (٢٠٠٦) Goleman

إن أهم ما يميز التعلم التأملي هو أن مخرجاته ملموسة ويمكن تسجيلها في عملية التعلم فالكتابة التأملية مثلاً يمكن تقييمها ويمكن الاستدلال منها على

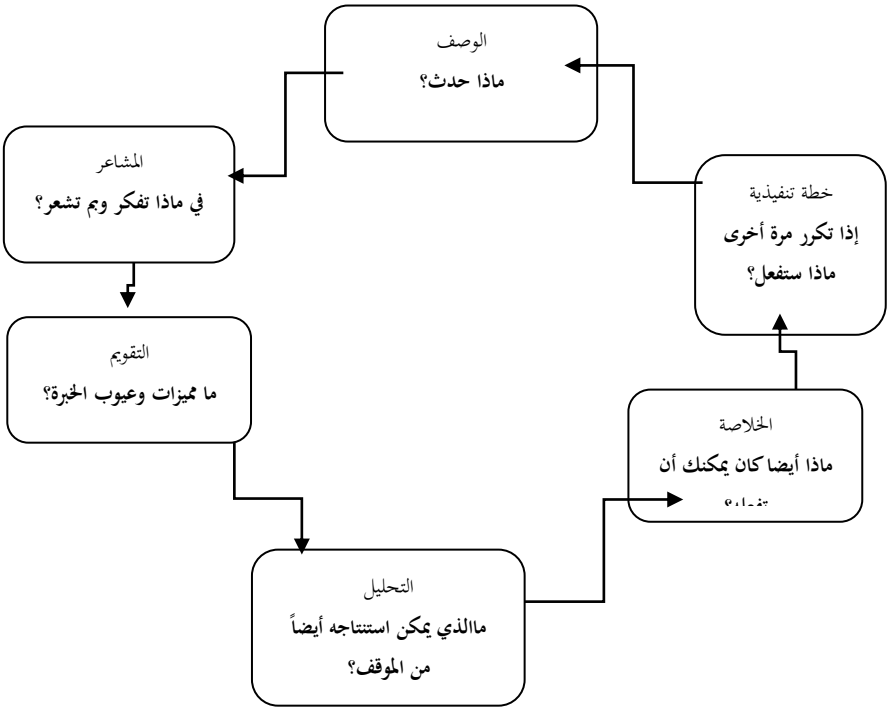
عمق عمليات التعلم التأملي كما أن التعلم التأملي يتميز بخاصية أن مخرجاته يمكن أن تؤثر في طبيعة عملية التعلم نفسها؛ فالكتابة التأملية عن الأحداث أو الخبرات السارة او المؤلمة في حياة المتعلم السابقة يمكن أن تعظم التأثيرات الوجدانية للتعلم التأملي.

إن الربط بين التعلم التأملي والذكاء الوجداني من شأنه أن يلقي المزيد من الضوء على التأثيرات الوجدانية للتعلم التأملي وكذلك يحدد أفضل الأطر الاجتماعية لتطبيقه لأن ضعف الوعي بالتعلم التأملي خاصة واستراتيجيات التعلم النشط عامة يؤدي إلى إهمال هذه الاستراتيجيات في قاعات الدراسة الأمر الذي ينعكس بالسلب على التحصيل الأكاديمي، ويزيد من الاعتماد على طرق التدريس التقليدية في الجامعة كالإلقاء والتلقين كذلك يجعل التركيز في التدريس على الأهداف المعرفية فقط وفي أدنى مستوياتها وإهمال الأهداف الوجدانية والاجتماعية للتعلم.

الإطار النظري للبحث

إن التعلم التأملي هو استراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط Active Learning يتأمل فيه الطلبة في خبراتهم التعليمية أثناء وبعد تعلمها؛ وتشير نظرية التعلم التأملي إلى عمليات عليا متعمدة تدرك ضمن السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، والخبرات التي يتعرض لها، وأهداف هذه العمليات هي الفهم والتفسير وتكوين المعاني من منظور ذاتي مما يؤدي في النهاية إلى تغيير المنظور المفاهيمي للأشياء. Brockbank and McGill (2006)

فالتعلم الذي ينبع من خبراتنا يمكن أن يكون أكثر ثباتاً، ويتطور من خلال عملية التفكير في الخبرات التي نمتلكها، ويرى جيبس (١٩٨٨) Gibbs أن المظهر الأكثر أهمية في التعلم التأملي هو تلك العملية التي نستطيع بواسطتها تعلم أشياء عن أنفسنا، وقد وضع جيبس هذه العملية في شكل دائري وحدد لها ست مراحل يوضحها الشكل التالي:



شكل (1) دائرة التعلم التأملي عند جيبس

وكما يتضح من الشكل أن هذا النموذج وسيلة جيدة للعمل مع الخبرات؛ سواء كان تجربة قائمة بذاتها أو موقف يمر به الفرد كثيراً، وهو يمكن

بحثه في سياق اجتماعي أو حتى التجارب الفردية للأفراد في حياتهم الخاصة وهو يقدم خطة عمل لكيفية تطبيق استنتاجات الفرد حول الحدث أو الموقف في المستقبل.

والفكرة في التعلم التأملي هي الانتقال من التعلم السلبي الذي يكون فيه الطالب متلقي إلى التعلم النشط حيث يشارك الطالب بفعالية في عملية التعلم من خلال الأنشطة والحوار والتجارب وليس مجرد الاستماع للمحاضرات؛ ولكي يصبح الطالب متعلم تأملي فإنه يهتم بالتفكير والممارسة، والتمعن في موضوعات المواد الأكاديمية التي يدرسها وربطها بالخبرات الشخصية؛ أي تحقيق التكامل بين النظري والتطبيقي في عملية التعلم، وكل ذلك يعمق من فهمه لممارسات الحياة اليومية ويجعل الطالب يسعى باستمرار لاختبار افتراضاته من خلال التفكير ويطرح أسئلة جديدة لتعميق فهم ما يستنتجه من التجارب الشخصية والأكاديمية، وهو ما يطلق عليه دمج النظرية والممارسة من خلال التفكير في العمل Reflection-in-Action وهو مصطلح أشار إليه شون Schon (١٩٨٧) التي هي بمثابة محاولة لاستخلاص الخبرة من الواقع ومحاولة لفهم التجربة أثناء حدوثها في الواقع ووجودنا فيه.

في حين يرى بعض منظري التعلم التأملي أن مصطلح التفكير في العمل وحده يفتقر للطبيعة الاجتماعية التي تتميز بها المعرفة العملية، فالتفكير بطبيعته يتعمق عندما يتم تشجيع الطلاب في عملية التعلم على إجراء الروابط بين النظرية والممارسة.(١٩٩٧) Usher and Johnston وهذا الأمر يتفق مع

الرأي القائل بأن طبيعة المعرفة اجتماعية حيث يتشجع الطالب على استكشاف ومشاركة الأفكار الخاصة به في عملية التعلم مع زملائه المتعلمين. بالتالي من يشارك في مواقف التعلم التأملي فإنه مدعو إلى دمج المعرفة النظرية مع المعرفة العملية، وتشارك خبراته الذاتية في التعلم مع الآخرين في مواقف التعلم الجماعي.

وتشير موون (٢٠٠٤) Moon إلى أن التعلم التأملي في التسعينات عانى من ترادف المصطلحات التي تعبر عن معناه وأشارت إلى أن مصطلح الممارسة التأملية Reflective Practice في أبحاث شون في الثمانينات Schon 1983)),(١٩٨٧) يناظر في أبحاثها مصطلحي :التأمل Reflection والتعلم التأملي Reflective Learning وهي تستخدمهما بنفس المعنى في أبحاثها؛ وحين توجهت للطلبة في أبحاثها بسؤال عن اتجاهاتهم وتصوراتهم لمفهوم (التعلم التأملي) فإن الغالبية أشارت إلى معاني تتمثل في الكتابة التأملية Reflective Writing التي هي في آرائهم أفضل تمثيل لمعنى التعلم التأملي. فالكتابة تسجيل دائم للخبرات ويمكن الرجوع إليه في أي وقت وإعادة النظر فيه وتعديله وهو ما يعرف بعملية تعلم تأملي من الدرجة الثانية؛ والأمر يتوقف كذلك على الحالات المزاجية المتعددة للطالب والتي تسمح له بالنظر للمادة المتعلمة من أكثر من وجهة نظر وما ينتج عن ذلك من تأملات Reflections يمكن حفظها عن طريق الكتابة. وتعرف موون (٢٠٠٦)Moon التعلم التأملي على أنه أشبه ما يكون بعملية تفكير ناقد؛ لكن الاهتمام في التفكير الناقد ينصب على إصدار حكم ما، في حين

الاهتمام في التعلم التأملي ينصب على عملية الاستكشاف، لكن هذا لا يمنع أن عمليات التفكير الناقد العميقة، والتعلم التأملي العميق بينهما العديد من المظاهر المشتركة.

وقد عرفت موون (١٩٩٩) Moon من قبل التعلم التأملي بشيء من التفصيل على أنه شكل من أشكال التجهيز المعرفي الذي نستخدمه للحصول على بعض المخرجات المتوقعة في عملية التعلم؛ وغالباً ما يطبق على المواقف الغامضة من أجل استيضاحها أو المشكلات التي ليس لها حلول واضحة من أجل الوصول إلى حلول لها.

والتعلم التأملي ليس عملية تحدث مرة واحدة؛ إنه عملية مستمرة بمجرد أن يبدأ فيها الفرد يمكن أن يستخدمها في كل مجالات حياته ومن ثم يشعر بأهميتها؛ والممارسات التأملية الفعالة تمكن المعلمين من التدريس بطريقة تسمح بتشارك الخبرات مع الطلبة وتتحدى قدراتهم فالتعلم التأملي المستمر هو السبيل لتطوير قدرات متعلمين يتمتعون بالثقة والمسؤولية والابتكارية في بيئة تعلم تشاركية.

ومقولة جون ديوي (١٩٣٣) Dewey (نحن لا نتعلم من الخبرة بل نتعلم من تأملنا في الخبرة) تشعرنا أن التعلم التأملي ليس بجديد هو عملية أساسية في التعلم؛ بل أن التعلم التأملي هو عملية إضفاء المعنى على الخبرة ووضعها في سياق معين بحيث يسهل استيعابها وهو مؤشر رئيسي على حدوث الفهم Understanding، وقد أشارت موون (٢٠٠٦) Moon إلى أهداف أخرى للتعلم التأملي بجانب الكتابة منها : تنمية مهارات التفكير الناقد، والتدريب

على تصميم الأسئلة، والممارسات التقييمية في التعليم بما فيها التقييم الذاتي، واتفق معها بود (٢٠٠١)Boud في أن استخدام كتابة اليوميات يعزز التعلم التأملي، ويمكن أن يكون سجل للأحداث ووسيلة للتعبير عن الذات وربما شكل من أشكال العلاج، ويتفق ذلك مع رؤية ميزيرو (١٩٩٨)Mezirow عن التأمل الناقد للافتراضات وتأمل الذات الناقد للافتراضات الذي بدوره يمكن أن يؤثر على الإطار المرجعي للفرد ويؤدي إلى تغييرات متتالية في وجهة نظر الفرد وصولاً إلى حدوث التعلم التحولي Transformative Learning ويرجع الفضل في ذلك أيضاً إلى رؤية Kolb(٢٠١٥) الذي يضع التعلم التأملي في بداية دائرته عن التعلم من الخبرة Experiential Leaning كخطوة أولى نحو استخلاص المعنى من الخبرة؛ مما يساعد المتعلم على تكوين الأفكار الجديدة والاشتراك في المزيد من الخبرات التعليمية الجديدة.

وكل ذلك يؤدي إلى مخرجات متعددة في التعلم التأملي كما تشير موون (١٩٩٩) Moonعلى عدة مستويات أبرزها: التعلم، والرؤية الناقدة، والتأمل في عملية التعلم، والقدرة على تقديم الاستنتاجات النظرية، واتخاذ القرار، والتنمية الشخصية والمهنية المستمرة، وحل المشكلات، وبعض المخرجات غير المتوقعة مثل التصورات الابتكارية والنضج الوجداني وغيرها.

ويبدو أن دور الجانب الوجداني في التعلم التأملي مصدر ارتباك للعديد من الباحثين؛ فالأبحاث التربوية لا تذكر الجانب الوجداني في هذا السياق إلا نادراً ومن قبيل كونه عائق في سبيل حدوث التعلم بفعالية، البعض يرى أن دور الجانب الوجداني مهم في مسألة إعادة تعريف الخبرات مثل(Boud,

Keogh and Walker, 1985) لكن هذا الاتجاه ربما تجاوزته الدراسات الحديثة فالجانب الوجداني مؤثر بشكل أو بآخر في كل الأنشطة الإنسانية وليس التعلم فقط، ولكن حجم هذا التأثير هو الذي يختلف فقد يكون كبير للغاية أو ضئيل للغاية. (Damasio, 2000)

لكن الجانب الوجداني متضمن في التعلم التأملي من عدة زوايا: أولها الذكاء الوجداني الذي يعرف هنا في حدود أنه القدرة على إدارة الحالات الوجدانية للآخرين، وهو معنى محدود للذكاء الوجداني، وثانيها كجزء من المعرفة المتضمنة في التعلم التأملي؛ فحين يعرف الفرد أن المادة المعروضة أمامه صعبة على سبيل المثال فإنه يهتم بها و يغير شعوره تجاهها، وثالثها أنه متضمن في عملية التأمل نفسها فالشعور بعدم الرضا يؤثر على الطريقة التي نتأمل بها المادة المتعلمة، ورابعها أنه مخرج من مخرجات التعلم التأملي فعلى سبيل المثال حين أفكر كيف كانت الإجازة سعيدة ورائعة فإن ذلك يجعلني أكثر إيجابية وتفاؤل فيما بعدها، وخامسها كميسر أو معوق للتعلم التأملي فحين أفكر أن كل شيء يمضي بسهولة ويسر فإنني أستطيع أن أتأمل في سلوكياتي أو الصعوبات التي أواجهها مع والدي، وسادسها كباعث للتعلم التأملي فعلي سبيل المثال حين أشعر بالغضب أسأل نفسي لماذا أشعر هذا الشعر اليوم ؟، وأخيراً كمادة للتأمل فالوعي الوجداني من مخرجات التعلم التأملي وهو الذي يمكنني من إعادة النظر في انفعالاتي مثلاُ أثناء مشكلة في العمل حين تتكرر مرة ثانية.Moon(٢٠٠٤)

ويشير الذكاء الوجداني إلى قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم فيها؛ وكذلك إمكانية التحكم في انفعالات الآخرين، والتأثير فيهم؛ ويتضمن الذكاء الوجداني: الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية.

ويشير جولمان (٢٠٠٦(Goleman إلى دور جون ماير، وبيتر سالوفي في تطوير مفهوم الذكاء الوجداني من خلال مقالة صغيرة لهما عام ١٩٩٠ وكانت الفكرة الأولى عن المفهوم تناقش في إطار طريقة جديدة للتفكير في مقومات النجاح في الحياة؛ بعد ذلك بدأ جولمان نفسه في تجميع النتائج العلمية المتاحة عن الذكاء الوجداني في كتابه عام ١٩٩٥ وكان التركيز على كيفية تنظيم الجانب الوجداني في دماغ الإنسان؛ بعد ذلك انتشر مفهوم الذكاء الوجداني على مدى واسع في العالم وفي عدة تخصصات وليس علم النفس فقط؛ وبعد ذلك انتشر تعليم مهارات الذكاء الوجداني للأطفال في المدارس في جميع أنحاء العالم. ويشير جولمان (٢٠٠٦) Goleman إلى أن المعلمين تمثلوا مفهوم الذكاء الوجداني بوعي وحماس في ممارساتهم التدريسية؛ وحتى إتقانه كمهارة حياتية خارج حجرات الدراسة؛ وأشار إلى أن ذلك الوعي يجب أن يتضمن التعرف على انفعالات المتعلمين وتصنيفها بدقة وتعلم إدارتها بالطريقة الصحيحة في السلوكيات الخارجية وهو الأمر الذي يخفف الضغوط على كل من المعلمين والمتعلمين. وحدد جولمان خمس مكونات للذكاء الوجداني هي:

الوعي الذاتي

ويتمثل في القدرة على التعرف على الحالة المزاجية للفرد ودوافعه وقدراته وفهمها. أيضاً فهم ما يترتب على تلك الحالة من ردود أفعال لدى الآخرين. ويرى جولمان إنه لتحقيق حالة من الوعي الذاتي الكامل، فإنه يجب أن يكون الفرد قادراً على مراقبة حالته الوجدانية وتحديد مشاعره. ويتضمن ذلك السمات التي تثبت أن الفرد قد نضج وجدانياً: مثل الثقة بالنفس، والقدرة على التعرف على الأخطاء الذاتية، والوعي بكيفية إدراك الآخرين لذلك.

والوعي بالذات ضروري كآلية للتحكم الذاتي للفرد، ويقدم جولمان (٢٠٠٦) Goleman تعريف للوعي بالذات على أنه معرفة الفرد بحالاته الداخلية، ومشاعره وتفضيلاته، وحدسه ويركز هذا التعريف بشكل أكبر على القدرة على مراقبة عالمنا الداخلي وأفكارنا وعواطفنا عند ظهورها وبالتالي من المهم إدراك أن الوعي الذاتي لا يقتصر فقط على ما نلاحظه عن أنفسنا ولكن أيضاً كيف نلاحظ ومراقبة عالمنا الداخلي، ومن المهم كذلك النظر إلى الوعي الذاتي كأحد مكونات الذكاء الوجداني.(Zhu,2019)

التنظيم الذاتي

هذه هي القدرة على التحكم في الانفعالات، والقدرة على التفكير قبل تقديم أي استجابة، والقدرة على التعبير عن النفس بشكل مناسب. ويعرّف جولمان (٢٠٠٦) Golemanالنضج الوجداني في هذا المكون بأنه القدرة على تحمل مسؤولية الأفعال الذاتية، والقدرة على التكيف مع التغييرات المحيطة، والقدرة على الرد بالشكل المناسب على انفعالات الآخرين أو سلوكهم غير العقلاني.

ويوضح هيثرتون (٢٠١١) Heatherton العلاقة بين تنظيم الذات Self-regulationوالوعي بالذات من خلال تحديده لمكونات تنظيم الذات على أساس أهمية تنظيم الذات لاكتساب المهارات الاجتماعية؛ حيث يتطلب تنظيم الذات أربعة مكونات نفسية: أولاً يجب أن يكون الأفراد على وعي بسلوكهم من أجل مقارنته بالمعايير الاجتماعية. ثانياً يحتاج الأفراد إلى فهم كيفية تفاعل الآخرين مع سلوكهم للتنبؤ بكيفية استجابة الآخرين لهم. ثالثاُ الوعي بالصعوبات التي تواجه الفرد في المواقف الاجتماعية المعقدة. رابعاً يجب أن تكون هناك آلية لحل التناقضات بين الوعي الذاتي والتوقعات أو المعايير الاجتماعية، وبالتالي تحفيز السلوك لحل أي تناقض موجود.

وقد أجرى الأحياري وجين أبادي (٢٠١٥) Allahyari and Jenaabadiدراسة هدفت إلى بحث الدور الذي يلعبه تأكيد الذات في تنظيم الذات الوجداني Emotional self regulation وأثبتت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد تنظيم الذات (الوجدانية منها)، والتوكيدية وتأكيد الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

وهذا يوضح أن تنظيم الذات ضروري ومتطلب قبلي لاكتساب المهارات الاجتماعية التي هي جزء من الذكاء الوجداني للفرد ويؤدي التدريب عليها إلى تنمية الذكاء الوجداني ويقود كذلك إلى تأكيد الذات.

الدافعية: القوة الداخلية التي تدفع الفرد كي يضع أهداف ويسعى إلى تحقيقها في الحياة؛ ويحدد جولمان (٢٠٠٦)Goleman أن الفرد الناضج وجدانياً

يكون مبادر ومثابر في مواجهة المشكلات وضغوط الحياة؛ والدافعية الداخلية في هذا الإطار أقوى من الدافعية الخارجية.

التعاطف: هو قدرة الفرد على إظهار الحب والاهتمام لذاته كما يظهرها للآخرين؛ ولكن بدون أنانية. (Neff, et al.,2007) كذلك القدرة على فهم مشاعر الآخرين وردود أفعالهم؛ فعندما يكون الفرد قادرًا على وضع نفسه في مكان الطرف الآخر والتفكير في موقف ما، يُعرف باسم التعاطف. يرى جولمان (٢٠٠٦)Goleman أن الفرد يجب أن يكون قادرًا على فهم نفسه قبل أن يتمكن من فهم الآخرين. ويشمل النضج الوجداني في هذا المكون الأفراد الذين لديهم سمات مثل إدراك أفعال الآخرين، والوعي بمخاوف واهتمامات الآخرين، والقدرة على توقع الاستجابة الوجدانية لفرد ما في مشكلة أو موقف ما، وفهم المعايير المجتمعية التي على أساسها يتصرف الآخرون. يجب على المتعلمين الناجحين معرفة كيفية التعاطف مع الآخرين، إذا رغبوا في كسب احترامه

المهارات الاجتماعية: كل ما يمكن المتعلم من التواصل بفعالية مع الآخرين؛ ويتمثل في القدرة على بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين.

كذلك هي القدرة على الحفاظ على الصداقات والعلاقات وإيجاد أرضية مشتركة مع الآخرين. يوضح جولمان (٢٠٠٦) Goleman أن النضج الوجداني في هذا المكون يميز الفرد الذي لديه مهارات اتصال جيدة وإدارة الوقت بشكل جيد والقدرة على أن يكون قيادة مجموعة من الأفراد، والقدرة على حل المواقف أو النزاعات الصعبة باستخدام التفاوض أو الإقناع.

وفي حدود علم الباحث لم يجد دراسات عربية في المجتمع السعودي تدرس العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم التأملي، والذكاء الوجداني على طلبة الجامعة.

فروض البحث

١-يتميز طلبة جامعة الملك فيصل بالعينة قيد البحث باتجاهات إيجابية نحو التعلم التأملي.

٢-توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعلم التأملي والذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة جامعة الملك فيصل.

٣-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي لدى عينة من طلبة جامعة الملك فيصل تعزى إلى (التخصص الدراسي – العمر الزمني).

حدود البحث

المكانية – الزمانية – الموضوعية

يتحدد البحث الحالي بمجتمعه وهم طلاب كليات الآداب والتربية جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٤٠ / ١٤٤١) الذين يدرسون مقرر مهارات التعلم والتفكير في برامج البكالوريوس بنظام الساعات المعتمدة وعددهم ٢٨٣ طالب.

مصطلحات البحث

١-**التعلم التأملي Reflective Learning** تعريف موون (١٩٩٩) **Moon** لل التعلم التأملي على أنه شكل من أشكال التجهيز المعرفي الذي نستخدمه

للحصول على بعض المخرجات المتوقعة في عملية التعلم؛ وغالباً ما يطبق على المواقف الغامضة من أجل استيضاحها أو المشكلات التي ليس لها حلول واضحة من أجل الوصول إلى حلول لها.

٢–الاتجاه نحو التعلم التأملي : Aptitudes towards Reflective Learning

يعرفها الباحث بأنها استجابات القبول أو استجابات الرفض التي يعبر بها الطالب الجامعي عن رغبته (أو رفضه) المشاركة في مواقف التعلم التأملي ويتضمن ثلاث أبعاد : (مفهوم التعلم التأملي – التأثيرات الوجدانية المصاحبة للتعلم التأملي – السياق الاجتماعي المناسب للاشتراك في مواقف التعلم التأملي).

٣–الذكاء الوجداني : Emotional Intelligence

تعريف **(Bar-On,2006)** الذكاء الوجداني بأنه مقطعا عرضيا مترابطا من الكفاءات الاجتماعية والوجدانية والمهارات والميسرات التي تحدد كيف نفهم ونعبر عن أنفسنا وكيف نفهم الآخرين، ونتواصل معهم وكيف نتحمل ضغوط الحياة اليومية؛ ويتضمن الذكاء الوجداني : الكفاءة الشخصية، والكفاءة الاجتماعية، وادارة الضغوط، والتكيف، والانطباع الإيجابي والمزاج العام.

منهج البحث

اتبع الباحث في البحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف علاقة الاتجاه نحو التعلم التأملي سواء كانت(إيجابية أم سلبية) لدى عينة من طلاب كليات الآداب والتربية جامعة الملك فيصل وذلك بهدف دراسة العلاقة بينها

وبين الذكاء الوجداني كسمات تميز المتعلمين الباحثين عن التميز في الدراسة الأكاديمية.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من (٦٣) طالب من كليتي الآداب والتربية جامعة الملك فيصل بمتوسط عمر زمني (٢١,٩٦) وانحراف معياري (٢,٢٥) وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠- ١٤٤١ هجري والجدول التالي منهم (٥٤) طالب من كلية الآداب، و (٩) طلاب من كلية التربية يدرسون مقرر مهارات التعلم والتفكير الذي تقدمه كلية التربية كمتطلب كلية.

أدوات البحث

١ –مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي – إعداد /الباحث

أ–الهدف من المقياس : قياس اتجاهات عينة من طلبة بجامعة الملك فيصل نحو التعلم التأملي (كمفهوم معرفي – كسياق اجتماعي – كمهارات وجدانية) في ممارساتهم داخل قاعات الدراسة بالجامعة.

ب–تعريف الاتجاه نحو التعلم التأملي : استجابات القبول أو استجابات الرفض التي يعبر بها الطالب الجامعي عن رغبته(أو رفضه) المشاركة في مواقف التعلم التأملي ويتضمن ثلاث أبعاد: (مفهوم التعلم التأملي – التأثيرات الوجدانية المصاحبة للتعلم التأملي – السياق الاجتماعي المناسب للاشتراك في مواقف التعلم التأملي)

جدول (١) مواصفات مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي

م	المكون	تعريفه	المفردات
١	مكون معرفي	مفهوم التعلم التأملي	١: ١٠
٢	مكون وجداني	التأثيرات الوجدانية المصاحبة للتعلم التأملي	١١: ٢٠
٣	مكون سلوكي	السياق الاجتماعي المناسب للاشتراك في مواقف التعلم التأملي	٢١: ٣٠
	المجموع		٣٠

ج- صدق محتوى المقياس :

بعد مراجعة الإطار النظري للبحث وخاصة دراسات كل من جيني موون (٢٠٠٦)-(٢٠٠٤)-(١٩٩٩)Moon، ودراسات ميزيرو (١٩٩٨)-(١٩٩٠)Mezirow ودراسات كولب (٢٠١٥)-(١٩٨٤)Kolb وكذلك دراسة بويد وآخرين (١٩٨٥) Boyd et al.تم تحديد تعريف إجرائي للتعلم التأملي، وفي ضوء ذلك التعريف وفي ضوء مكونات الاتجاهات النفسية (مكون معرفي- مكون وجداني -مكون سلوكي) تم تحديد ثلاث أبعاد لمقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي وهي (مفهوم التعلم التأملي – التأثيرات الوجدانية المصاحبة للتعلم التأملي – السياق الاجتماعي المناسب للاشتراك في مواقف التعلم التأملي).

وتم عرض هذه الصورة على السادة المحكمين وعددهم (٧) محكمين[١] ٢ من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي؛ وقد كانت لهم ملحوظات على

(١) قام بالتحكيم كل من ا.د/ انس الطيب، د/عبد الحميد النعيم، د/منتصر موسى، د/آدم بشير، د/شهاب بن شواشه، د/حسن بدري محمد،د/ حمدان الشامي.

٢

صياغة المفردات؛ وقد حظيت بنود المقياس المختارة بعد تعديلها بنسب اتفاق تراوحت بين (٨٠٪ -١٠٠٪) وتم تحديد بدائل الإجابة وفق طريق مقياس ليكرت:

ويطلب من كل طالب وطالبة أن يحدد درجة موافقته على كل مفردة من خلال تدريج خماسي : موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة

جدول (٢) طريقة تصحيح بنود مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي

البديل	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة المخصصة	٥	٤	٣	٢	١

د–حساب معامل ثبات مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي

قام الباحث باختيار عينة استطلاعية قوامها ٣٥ طالب من شعب كلية الآداب بهدف التحقق من مؤشرات الثبات وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل بطريقة ألفا (٠,٩١٢) وفيما يلى جدول يوضح ثبات أبعاد المقياس

جدول (٣): معاملات ثبات ألفا لأبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي ن=٣٥

رقم البعد	البعد	المفردات	معامل ثبات الفا
1	مفهوم التعلم التأملي	١٠	٠,٧٨٨
2	التأثيرات الوجدانية المصاحبة للتعلم التأملي	١٠	٠,٨١
3	السياق الاجتماعي المناسب للاشتراك في مواقف التعلم التأملي	١٠	٠,٨٠٨
الكلي	المقياس ككل	٣٠	٠,٩١٢

يتضح من جدول(٣) لمعاملات ثبات أبعاد المقياس أن كلها مرتفعة كما معامل ثبات ألفا الكلي للمقياس (٠,٩١٢) ، مما يدل على ثبات الأبعاد وثبات المقياس ككل، وقد تكونت الصورة النهائية للمقياس من ٣٠ مفردة تميزت بمؤشرات ثبات واضحة.

هـ- الاتساق الداخلي لمفردات المقياس

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها ٣٥ طالب من كلية الآداب جامعة الملك فيصل وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون لدرجة كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية كمؤشر للاتساق الداخلي لمفردات الاستبيان (ن =٣٥)

جدول (٤): معاملات ارتباط مفردات مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي بالدرجة الكلية ن=٣٥

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	.٧٠٧**0	٩	*0.428	١٧	.٤٨٩**0	٢٥	.٧٧٤**0
2	.٤٦٢**0	١٠	.٧٢٧**0	١٨	.٦٠٣**0	٢٦	.٥٥١**0
3	*0.429	١١	.٥٢٢**0	١٩	.٤٢٨*0	٢٧	.٦٧١**0
٤	.٤٦٠**0	١٢	.٥٢٨**0	٢٠	.٦٠٥**0	٢٨	.٤٢٨*0
٥	.٦٥٣**0	١٣	.٥٨٠**0	٢١	.٥٥٧**0	٢٩	.٤٦٣**0
٦	.٦١٧**0	١٤	.٧١٤**0	٢٢	.٧٢٨**0	٣٠	*0.429
7	.٥١٣**0	١٥	.٥٢٨**0	٢٣	.٤٧٦**0		
8	.٧٣٩**0	١٦	.٤٩١**0	٢٤	.٤٤٩**0		

ويتضح من الجدول (٤) أن كل معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً وأغلبها مرتفعة و دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)** وبعضها دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)* مما يشير إلى اتساق مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي داخلياً.

٢- مقياس بار-أون وباركر للذكاء الوجداني

أعد هذا المقياس Bar-on and Parker وفقاً لنموذج السمات أو النموذج المختلط، وهو من ضمن مقاييس التقرير الذاتي، أعد استنادا إلى الأبحاث التي أجراها بار- أون وجيمس باركر على المفهوم. وقد طبق على عينات متنوعة من عدة بلدان من فئات عمرية فوق (١٦) سنة ويتمتع المقياس بقدرة تنبؤية عالية في مستوى مهارات الذكاء الوجداني المستقبلية لدى الفرد، وينطلق من النموذج المختلط للذكاء الوجداني ذي النظرة الشاملة لتكامل مهارات الفرد الفكرية والانفعالية والاجتماعية وترجم إلى العربية مرتان الأولى في دراسة عجوة (٢٠٠٣)، والثانية في دراسة رزق الله (٢٠٠٦).

وقد أجرى العويدي والروسان (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى اشتقاق معايير أردنية لمقياس بار- أون للذكاء الوجداني: نسخة الشباب. تكونت العينة من (١٢١٤) طالب وطالبة وأشارت النتائج إلى توافر دلالات صدق المقياس بدلالات الصدق التمييزي، وصدق التحليل العاملي، وصدق البناء الداخلي، كما توفرت دلالات ثبات مقبولة للمقياس إذ تم الكشف عن ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا، وطريقة تطبيق صورة مكافئة، وطريقة تطبيق وإعادة تطبيق المقياس. وللتوصل إلى معايير الأداء تم إعداد جداول

للعلامات المعيارية المحولة المناظرة للدرجات الخام لكل فئة عمرية على الأبعاد الرئيسة والدرجة الكلية للمقياس (نسبة الذكاء الوجداني).

والجدول التالي يوضح معاملات ثبات أبعاد المقياس بطريقة ألفا :

جدول (٥) معاملات ثبات ألفا مقياس بار–أون في العينة الأردنية (ن=١٢١٤)

معاملات الثبات ألفا	البعد	م
٠,٧٢	الكفاءة الشخصية	١
٠,٨٣	الكفاءة الاجتماعية	٢
٠,٧٢	إدارة الضغوط	٣
٠,٨٧	التكيف	٤
٠,٨٢	المزاج العام	٥
٠,٥٤	الإنطباع الإيجابي	٦
٠,٩٢	الدرجة الكلية	

وصف المقياس:

يتألف المقياس من ٦٠ فقرة ذات تدريج رباعي موزعة على ست أبعاد وهذه الأبعاد يوضحها الجدول التالي

جدول (٦) أبعاد الذكاء الوجداني في مقياس بار–أون

الفقرات	البعد	م
٧– ١٧– ٢٨– ٣١– ٤٣ –٥٣	الكفاءة الشخصية	١
٢– ٥ – ١٠ –١٤– ٢٠– ٢٤ –٣٦ –٤١ –٤٥– ٥١ – ٥٥ –٥٩	الكفاءة الاجتماعية	٢
٣– ٦ –١١– ١٥ — ٢١ –٢٦– ٣٥– ٣٩– ٤٦– ٤٩– ٥٤ –٥٨	إدارة الضغوط	٣
١٢–١٦–٢٢ –٢٥ –٣٠– ٣٤– ٣٨– ٤٤– ٤٨–٥٧	التكيف	٤
١–٤–٩–١٣–١٩–٢٣–٢٩–٣٢–٣٧–٤٠–٤٧–٥٠– ٥٦–٦٠	المزاج العام	٥
٨–١٨–٢٧–٣٣–٤٢–٥٢	الإنطباع الإيجابي	٦

نتائج البحث وتحليلها الإحصائي

النتائج الخاصة بالسؤال الأول :

ينص السؤال الأول على

١- ما اتجاهات عينة من طلبة جامعة الملك فيصل نحو التعلم التأملي في دراستهم الأكاديمية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على : يتميز طلبة جامعة الملك فيصل بالعينة قيد البحث باتجاهات إيجابية نحو التعلم التأملي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي وعددهم (٦٣) من طلاب كليتي الآداب والتربية جامعة الملك فيصل، وقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس (١١٥,٤) بانحراف معياري قدره (١٨,٣٩) أي نسبة مئوية (٧٦,٩٣٪)علماً بأن المتوسط الفرضي (٩٠) درجة وبالتالي فإن متوسط العينة كان أكبر من المتوسط الفرضي وهو ما يشير إلى اتجاهات إيجابية واضحة نحو التعلم التأملي لدى عينة البحث.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني :

٢-ما العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم التأملي و الذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة جامعة الملك فيصل؟

وللإجابة على هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على :

توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعلم التأملي والذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة جامعة الملك فيصل.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين : درجة الاتجاه نحو التعلم التأملي، ودرجة الذكاء الوجداني لعينة مكونة من (٦٣) طالب من كليتي الآداب والتربية جامعة الملك فيصل؛ والجدول التالي يلخص نتيجة هذه المعاملات

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الاتجاه نحو التعلم التأملي ومكونات الذكاء الوجداني ن = ٦٣

المتغيرات		الاتجاه نحو التعلم التأملي			
		مفهوم التعلم التأملي	التأثيرات الوجدانية للتعلم التأملي	السياق الاجتماعي للتعلم التأملي	الدرجة الكلية للتعلم التأملي
الذكاء الوجداني	الكفاءة الشخصية	.148	.123	.180	.170
	الكفاءة الاجتماعية	.292*	.301*	.429**	.385**
	إدارة الضغوط	.180	.131	.150	.174
	التكيف	.315*	.330**	.368**	.382**
	المزاج العام	.326**	.367**	.438**	.427**
	الإنطباع الإيجابي	.239	.218	.280*	.278*
	الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	.322*	.327**	.409**	.399**

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

ويتضح من جدول (٧) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم التأملي، والذكاء الوجداني توجد علاقة بالنسبة لأبعاد الذكاء الوجداني : لم تكن للكفاءة الشخصية أي علاقة ارتباطية دالة مع مكونات الاتجاه نحو التعلم التأملي، ولا درجته الكلية. في حين كانت علاقة الارتباط الموجبة بين الكفاءة الاجتماعية وبعد السياق الاجتماعي المناسب للتعلم التأملي دالة إحصائياً عند (٠,٠١) وهو ما يؤكد أهمية البعد الاجتماعي في نجاح استراتيجية التعلم التأملي، ويلاحظ كذلك أن بعد إدارة الضغوط لم تكن له أي علاقة ارتباطية دالة مع مكونات الاتجاه نحو التعلم التأملي، ولا درجته الكلية، في حين أن بعد التكيف كانت علاقته ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مع كل من التأثيرات الوجدانية للتعلم التأملي، والسياق الاجتماعي المناسب للتعلم التأملي والدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم التأملي وهو ما يؤكد أهمية المهارات الاجتماعية والوجدانية في تقبل الطلاب للتعلم التأملي كاستراتيجية تعليم وتعلم نشطة حديثة نسبياً عن الاستراتيجيات المعتادة لديهم، وفي نفس الإطار ارتبط بعد الانطباع الإيجابي ارتباط موجب دال إحصائياً عند (٠,٠٥) مع بعد السياق الاجتماعي المناسب للتعلم التأملي، ومع الدرجة الكلية، وارتبطت الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مع أبعاد الاتجاه نحو التعلم التأملي ودرجته الكلية.

والجدول التالي يوضح نتيجة تحليل التباين الانحداري بين المتغيرين :(الاتجاه نحو التعلم التأملي – الذكاء الوجداني)

جدول (٨) تحليل التباين الانحداري لتأثير الذكاء الوجداني على درجة الاتجاه نحو التعلم التأملي ن =٦٣

النموذج	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
1	الانحدار	3339.507	1	3339.507	11.547	١*.00
	البواقي	17642.239	61	289.217		
	المجموع	20981.746	62			

ويتضح من الجدول (٨) أن قيمة ف دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وأن يمكن تفسير جزء من تباين درجات الاتجاه نحو التعلم التأملي لأثر المتغير المستقل وهو الذكاء الوجداني أي أن تأثير الذكاء الوجداني إيجابياً على الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم التأملي و دال إحصائياً؛ وأنه يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو التعلم التأملي للطلاب بدلالة درجاتهم في الذكاء الوجداني وأمكن استخلاص معادلة انحدارية كالتالي :-

الاتجاه نحو التعلم التأملي = ٧٥,٥٦+ (٠,٣٩٩) الذكاء الوجداني

وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني وأنه وجدت علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الاتجاه نحو التعلم التأملي، والذكاء الوجداني لدى طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل بالعينة.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث

٣-ما اختلاف درجة الاتجاه نحو التعلم التأملي لدى عينة من طلبة جامعة الملك فيصل باختلاف كل من (التخصص الدراسي – العمر الزمني)؟

وللإجابة على هذا السؤال :

تم اختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي لدى عينة من طلاب جامعة الملك فيصل تعزى إلى (التخصص الدراسي – العمر الزمني).

قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ٢ x ١ أحادي الاتجاه على عينة مكونة من (٦٣) طالب من كليتي الآداب والتربية جامعة الملك فيصل.

بعد التحقق من شروط استخدامه : استقلال المفردات، والمتغير التابع مقاس على الأقل على المستوى الرتبي (في هذا البحث مقاس على مستوى مسافة)، والمتغير التابع يقترب في توزيعه من الاعتدالي، وأما شرط تجانس تباين المجموعات فيتم اختباره عبر برنامج SPSS وموضحة نتيجته في الجدول التالي :

جدول (٩) اختبار ليفين لتجانس التباين

اختبار ليفين	درجات الحرية١	درجات الحرية ٢	مستوى الدلالة
1.358	14	48	.2110

ويتضح من الجدول (٩) أن الاختبار غير دال إحصائياً (p=٠,٢١١)، وهذا يعني أن التباين غير دال إحصائياً،مما يشير إلى أن افتراض التجانس قد تحقق. وفيما يلي عرض لنتائج تحليل التباين كما يوضحها جدول (١٠)

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين X٢ ١ لتأثير تفاعل التخصص و العمر الزمني على الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي

مصدر التباين	مجموع المربعات من النوع الثاني	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخصص	307.286	1	307.286	.879	.353
العمر الزمني	3670.600	10	367.060	1.050	.418
التخصص * العمر الزمني	154.017	3	51.339	.147	.931
الخطأ	16787.086	48	349.731		
الكلي	861302.000	63			

ويتضح من جدول (١٠) أن نتيجة تأثير كل من التخصص الدراسي (كلية التربية /كلية الآداب) والعمر الزمني منفرداً على الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي كانت غير دالة إحصائياً. وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي لدى عينة من طلاب جامعة الملك فيصل تعزى إلى (التخصص الدراسي – العمر الزمني).

تفسير النتائج والتعقيب عليها

أشارت النتائج إلى تمتع أفراد العينة بإتجاهات إيجابية واضحة تجاه التعلم التأملي إذا ما أتيحت لهم الفرصة للاشتراك في مواقف التعليم والتعلم التأملي؛ غير أن عدد الدراسات التي تجرى على التعلم التأملي وتطبيقاته في المملكة قليلة –في حدود علم الباحث– باستثناء دراسة السليم (٢٠٠٩)، والمزيني (٢٠١٧) لاتوجد دراسات تبحث الجوانب الوجدانية والسياقات الاجتماعية

المناسبة لتطبيق استراتيجية التعلم التأملي في الدراسة الجامعية في حين أن نتائج البحث الحالي أثبتت أن مكونات الذكاء الوجداني ارتبطت إرتباط موجب دال إحصائياً مع مكونات الاتجاه نحو التعلم التأملي بما فيها التأثيرات الوجدانية للتعلم التأملي والسياق الاجتماعي المناسب لتطبيقات التعلم التأملي وهذه النتيجة تتفق مع رؤية موون (١٩٩٩)، (٢٠٠٦) Moon وبالتالي فإن تطبيق استراتيجية التعلم التأملي بنجاح في قاعات الدراسة يتطلب مراعاة السياقات الاجتماعية المناسبة له، وبحث التأثيرات الوجدانية له بوعي واهتمام.

وأشارت النتائج كذلك إلى أن تأثير الذكاء الوجداني إيجابياً على الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم التأملي و دال إحصائياً؛ وأنه يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو التعلم التأملي للطلاب بدلالة درجاتهم في الذكاء الوجداني وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة المزيني (٢٠١٧) التي أكدت أن التعلم التأملي له تأثير إيجابي على عادات العقل وفعالية الذات الأكاديمية.

وأشارت النتائج كذلك إلى أن أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مقياس الاتجاه نحو التعلم التأملي لدى عينة من طلاب جامعة الملك فيصل تعزى إلى (التخصص الدراسي – العمر الزمني) وهذا يؤكد أن كل التخصصات يمكن أن تستفيد من تطبيق استراتيجيات التعلم التأملي إذا ما أتيحت الظروف المناسبة لتطبيقها والوقت الكافي في المحاضرات والتطبيقات.

أشارت نتائج معاملات الارتباط الموجبة في الفرض الثاني إلى أهمية البعد الاجتماعي في تطبيق استراتيجية التعلم التأملي في قاعات الدراسة بالجامعة؛ حيث يشترك الطالب مع أقرانه في تجارب ومهام عمل ومشروعات مشتركة تتيح له فرص التفاعل الاجتماعي الكافية فيفكر ويمارس ويتخذ قرار وهذه الفرص تنمي مهاراته الاجتماعية الأمر الذي ينعكس بالإيجاب كذلك على الذكاء الوجداني كسمة ارتبطت طردياً بالاتجاهات الإيجابية نحو التعلم التأملي وهذه النتيجة تتفق مع رؤية : جيني موون (٢٠٠٦)-(٢٠٠٤)-(Moon١٩٩٩)، ودراسات ميزيرو (١٩٩٨)-(Mezirow١٩٩٠) ودراسات كولب (٢٠١٥)-(Kolb ١٩٨٤) وكذلك دراسة بويد وآخرين (Boyd et al ١٩٨٥).

البحوث والدراسات المقترحة والتوصيات

١-تطبيق دراسات لتنمية الذكاء الوجداني وقياس تأثير ذلك على التعلم التأملي لدى طلاب الجامعة.

٢-دراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتعلم التأملي لدى طلاب الجامعة.

٣-دراسات تقييمية لممارسات التعلم التأملي من وجهة نظر أساتذة وطلاب الجامعة.

٤-دراسة التأثيرات الوجدانية على الطلاب في حالات النجاح و حالات الإخفاق في تطبيق استراتيجية التعلم التأملي بنجاح في قاعات الدراسة على اختلاف المقررات الدراسية

التوصيات :

-ضرورة إقناع المعلمين باستخدام استراتيجية التعلم التأملي في التدريس وتعديل الاتجاهات غير الإيجابية نحوها على اختلاف التخصصات. لما لها من تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي بالمقررات بالبرامج الجامعية

-ضرورة نشر ثقافة استراتيجيات التعلم النشط ومنها التعلم التأملي بين خريجي كليات جامعة الملك فيصل بصفة عامة والطلاب المعلمين بصفة خاصة وذلك قبل تدريب المعلمين عليها، وتدريب الطلاب المعلمين عليها ضمن برامج التنمية المهنية.

-ضرورة التكامل بين الجوانب الاجتماعية والوجدانية في تطبيق استراتيجيات التعلم النشط بما يتفق مع تحقيق أهداف تدريس وتقويم المقررات الجامعية.

-ضرورة التنويع في استخدام استراتيجيات التعلم النشط حسب اختلاف الأهداف.

-المزيد من الدراسات عن علاقة التعلم التأملي وتطبيقاته خاصة صحف التعلم بالذكاء الوجداني والسلوك الاجتماعي.

***

المراجع العربية

- السليم،م. م. ح. (٢٠٠٩) فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١٤٧)،٩٠-١٢٨.
- العويدي، ع. م. ص. والروسان،ف. ف. ق. (٢٠١٣). اشتقاق معايير أردنية لمقياس بار– أون: نسخة الشباب للذكاء العاطفي في عينة أردنية من الطلبة العاديين والموهوبين،الجامعة الأردنية، **مجلة دراسات**،العلوم التربوية، ٤٠(٢)، ٥٤٨-٥٦٨.
- المزيني،ت. ع. ع. (٢٠١٧) فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا، **مجلة الشمال للعلوم الإنسانية**، جامعة الحدود الشمالية، ٢(٢)، ١٣٣- ١٦٥.
- جيعجع، ع. ومنصور، هـ. (٢٠١٥). تقنين مقياس بار-أون وجيمس باركر على البيئة الجزائرية، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، إصدار علوم التربية، (١٨)، ١٤٩ -١٦٦.
- رزق الله،ر. س. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني، دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الاساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- عجوة،ع. ح. (٢٠٠٣). مقياس الذكاء الوجداني : كراسة الأسئلة والتعليمات، القاهرة، المكتبة المصرية للطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية

- Allahyari, B and Jenaabadi, H. (2015). The Role of Assertiveness and Self-Assertion in Female High School Students' Emotional Self-Regulation , Creative Education 06(14),1616-1622 , DOI: 10.4236/ce.2015.614163

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), The handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass.

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, (18), 13-25.

-Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. New Directions for Adult and Continuing Education, 2001(90), 9-18. doi:10.1002/ace.16

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Reflection: Turning Experience into Learning, Routledge and Routledge Falmer (London).

-Boyd, Evelyn M.; Fales, Ann W. (1983). "Reflective Learning". *Journal of Humanistic Psychology*. **23** (2): 99–117. doi:10.1177/0022167883232011

-Brockbank, Anne; McGill, Ian (2006). Facilitating Reflective Learning Through Mentoring & Coaching. London: Kogan Page Publishers.

- Damasio, A. R. (2000). A second chance for emotion. In R. D. Lane & L. Nadel (Eds.), Series in affective science. Cognitive neuroscience of emotion (p. 12–23). Oxford University Press.

- Dewey; J. (1933). Thinking and Reflective Experience, edited from: Dewey; J. (1933). *How We Think*, in Pollard; A. (2002). Readings for Reflective Teaching, Continuum, London, New York.

- Goleman, Daniel (2006). Social Intelligence: The New Science of Human Relationships, Bantam Books.

-Gibbs G (1988). Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.

- Heatherton ,T, F.(2011). Neuroscience of Self and Self-Regulation, *Annu Rev Psychol*. 2011; (62): 363–390, doi:10.1146/annurev.psych.121208.131616

-Kolb, D. A. (2015). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development (Second ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.

-Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198.

- Moon, J. (1999), Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice, Kogan Page, London.
-Moon, J.(2004). A Handbook of Reflective and Experiential Learning, Routledge and Routledge Falmer (London).
- Moon, J.(2006). Learning Journals: a handbook for reflective practice and professional development, Routledge and Routledge Falmer (London).
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality, (41)*, 139–154. doi:10.1016/j.jrp.2006.03.004.
-Riggio, R.E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, (51), 649-660.
-Schell, J. W. & Black, R.S. (1997). Situated Learning: An Inductive Case Study of a Collaborative Learning Experience. *Journal of Industrial Teacher Education*, 24(4), 5-28.
- Schon, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schön; D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, London: Temple Smith, 56-68 in Pollard; A. (2002). Readings for Reflective Teaching, Continuum, London, New York.
-Schon, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine* (140): 227–235.
-Usher, R., Bryant, I. & Johnston, R. (1997). Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning Beyond the Limits. London: Routledge.
-Daniela Wawra (2009) Social Intelligence, *European Journal of English Studies*, 13(2), 163-177, DOI: 10.1080/13825570902907193-
-Zhu, J.(2019). What is Self-Awareness and Why is it Important? Retrieved(9Nov.2019)at https://positivepsychology.com/self-awareness-matters-how-you-can-be-more-self-aware/

* * *

إدراك نمط المعلمة القيادي وعلاقته بكل من التفكير المجرد وميكانيزمات الدفاع لدي طالبات المرحلة المتوسطة

د. حنان محمد سيد إسماعيل
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة المجمعة

إدراك نمط المعلمة القيادي وعلاقته بكل من التفكير المجرد وميكانيزمات الدفاع لدي طالبات المرحلة المتوسطة

د. حنان محمد سيد إسماعيل
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة المجمعة

تاريخ تقديم البحث: ١٦/ ١/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث:٢/ ٣/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

تبحث الدراسة الحالية عن العلاقة بين إدراك طالبات المرحلة المتوسطة لنمط المعلمة بمستوى التفكير المجرد الذي وصلت إليه الطالبات بحسب مراحل بياجية للنمو العقلي وكذلك ميكانيزمات الدفاع التي تستخدمها بحسب الحالة النفسية، فقد نجد بعض الطالبات يحبون أو يكرهون مقرر ما أو معلمة ما ويميزونها بصفات معينة وتدركها أخريات بنمط آخر، وحاولت الباحثة في هذه الدراسة الكشف عن أثر مستوي التفكير المجرد و ميكانيزمات الدفاع على إدراكهن لنمط معلماتهن، وقد استخدمت ثلاث مقاييس هي مقياس التفكير المجرد و ميكانيزمات الدفاع و ادراك نمط المعلمة وهم جميعا من إعداد الباحثة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة العلاقة الارتباطية السببية بين كل من ميكانيزمات الدفاع والتفكير المجرد وبين إدراك الطالبات لنمط المعلمة، وتكونت عينة الدراسة من ٥٧ طالبة من طالبات المدرسة المتوسطة الثانية في رماح،وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة سببية لإدراك نمط المعلمة علي أساس مستوى التفكير المجرد أو على أساس ميكانيزمات الدفاع فإدراك نمط المعلمة يشير إلي حقيقة تعاملها بالفعل مع الطالبات وليس هناك تأثير للعقل ولا النفس.

الكلمات المفتاحية: التفكير المجرد – ميكانيزمات الدفاع- نمط المعلمة

perception the leadership style of the teacher and its relationship to both abstract thinking and defense mechanisms among middle school students

Dr. Hanan Mohamed Sayed Ismail
Department of Special Education - College of Education
Majmaah University

Abstract:

The current study searches for the relationship between female students 'awareness of the intermediate stage of the teacher's level with the level of abstract thinking reached by female students according to the pedagogical stages of mental development، as well as the defense mechanisms that they use according to the psychological state، we may find some students love or hate a course or a teacher and distinguish it with some characteristics and realize it others. In another style، the researcher attempted in this study to reveal the effect of the level of pure thinking and defense mechanisms on their awareness of the pattern of their teachers، and three scales were used، which are the measure of cold thinking and defense mechanisms and the awareness of the parameter style and they are all prepared by the researcher. The researcher used the descriptive analytical approach to discover the causal correlation between the defense mechanisms and abstract thinking and the awareness of female students of the teacher's style. The study sample consisted of 57 female students from the second middle school students in Ramah، and the study found that there is no causal relationship to realize the teacher's pattern based on the level Thinking or the basis of defense mechanics، realizing the parameter pattern indicates the fact that it deals with female students and there is no effect of the mind or mental

key words: abstract thinking – defense mechanisms - teacher pattern

المقدمة:

العصر الحديث الذي نعيش فيه تتلاحق فيه التطورات العلمية والاكتشافات التكنولوجية، ولقد ركزت حركة الإصلاح التربوي في العقدين الأخريين من القرن الماضي على تنمية قدرات التفكير عند الطلبة، ليكونوا على استيعاب وتمثل هذا التطور المتسارع عن طريق إعدادهم وتوعيتهم لما سيكون عليه عصر المستقبل،وتناولت بعض الدراسات الكشف عن التفكير المجرد في مرحلة المراهقة كدراسة (بكر،٢٠١٢) ودراسة (الرسام، ٢٠٠٨) التي أثبتت وجود علاقة بين التحصيل والتفكير المجرد وبالرغم من الاهتمام بالتفكير كركيزة هامة في فهم الفرد للمواقف من حوله إلا أنه يواجه بعض المواقف تتنازع فيها دوافع متضاربة، كما أنه قد يعاني من ألوان الإحباط نتيجة عقبات موضوعية في العالم الخارجي أو بسب قصوره الذاتي، دون إشباع دوافعه ورغباته،وقد يلجأ الإنسان لمعالجة المشكلات أو الصعوبات بما يسمي بالحيل التوافقية اللاشعورية وهو ما نسميه الآن ميكانيزمات الدفاع وقد أثبت (التخاينة، ٢٠١٧) أن ميكانيزمات الدفاع لها تأثيرها الواضح على الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي وكذلك (Araujo،Steiner ، 2001،&Koopman) أن ميكانيزمات الدفاع تؤثر على الرضا الحياتي بالإضافة إلى وجود سمات شخصية للمعلم والطالب تؤدي إلى تكوين خصائص ثابتة تتمثل في أنماط سلوكه المعتاد وهي نتاج لعوامل مشتركة تتطور وتتفاعل مع عوامل بيئية وعلى قدر اتساق هذه العوامل والمقومات بقدر ما تتكامل شخصية الفرد ولكن هذه السمات الموجودة في شخص ليس

بالضرورة أن يدركها الأفراد كما في الشخص فعلا ولكن يدركونها بحسب تفاعل سماتهم وقدراتهم مع هذه السمات وهذا هو ما ندرسه ونبحث عنه في هذه الدراسة، كما أن لكل منهما اثره على طريقة ادراك الفرد لما يحيط به من أشخاص وأحداث ومنها نمط المعلم حيث أنه قد يحب أو يكره العملية التعليمية من خلال إدراكه لنمط معلميه وقد اهتم (أبو زيد، ١٩٩٤) بدراسة نمط معلم المرحلة المتوسطة في اليمن ولكنه لم يدرس كيفية إدراك الطالب لها وفي حدود علم الباحثة لا يوجد أي دراسة اهتمت بادراك الطالب لنمط المعلم القيادي.

مشكلة الدراسة

من واقع خبرتي بالتوجه الى المدارس وإلقاء محاضرات للتوعية النفسية وجدت كثيرا ما تشكو المعلمات من الطالبات بأنهن أصحاب أمزجه مختلفة وأنهم يحكمون على معلماتهم من وجهة نظرهم ونجد كثيرا من التصرفات والأفعال تنتج من أسباب نفسية وليست من تأثير الموقف نفسه وكثيرا ما يكون الموقف هو نفسه وباختلاف العمر والنضج العقلي يختلف رد الفعل للفرد وأكد (السرطاوي، ٢٠٠٩) على أن هناك مشكلات سلوكية لدى الطلبة في المرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة، لذا قامت الباحثة بدراسة أثر التفكير المجرد والحيل الدفاعية النفسية على حكم الطالبات على معلماتهن من حيث نمط التعامل هل هو تسلطي أم ديمقراطي أم فوضوي. ومن ثم نحاول الإجابة علي الأسئلة التالية

١- مدي تأثير مستوى التفكير علي إدراك شخصية المعلمة

٢- مدي تأثير الحيل الدفاعية علي إدراك شخصية المعلمة

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير المجرد و ميكانيزمات الدفاع في هذا العمر (المرحلة المتوسطة) وأثر كلا منهما على إدراك نمط قيادة المعلم

١- الكشف عن العلاقة بين إدراك نمط المعلمة ومرحلة التفكير التي يعيشها الطالب

٢- الكشف عن العلاقة بين إدراك نمط المعلمة و ميكانزمات الدفاع التي يستخدمها الطالب

٣- تفاعل كل من الحيل الدفاعية والتفكير المجرد في إدراك نمط قيادة المعلم

أهمية الدراسة

تتجه الجهود نحو التنمية الإدارية للعاملين في ميدان التعليم، وتفرض البيئة الإدارية نفسها موضوعاً للبحث والدراسة، وذلك لأهميتها في تهيئة الفصل الدراسي لرفع كفاءة أداء الطلاب وزيادة التحصيل. والقيادة من وجهة نظر علماء الاجتماع ظاهرة اجتماعية توجد في كل موقف اجتماعي، وتؤثر في نشاط الجماعة التي تعمل على تحقيق أهداف معينة، حيث إن وجود الجماعة يتطلب وجود من ينظم العلاقات بين أعضائها ويوجههم، لأن الجماعة لا يمكن أن تعمل بدون توجيه.

الأهمية النظرية

كذلك ترجع أهمية الدراسة لأهمية فترة المراهقة التي تبدأ فيها المراهقات في بداية التفكير المجرد وبداية إستخدام ميكانيزمات الدفاع ومن خلالهما تبدأ الشخصية في التكوين

كما أن كثيرا من الدراسات اهتم بدراسة أنماط القيادة في الإدارة المدرسية ولكن لم تقدم دراسات في إدراك النمط القيادي للمعلم من وجهة نظر المتعلمين وتهتم الدراسة بالربط بين درجة التفكير التي وصل إليها الطلاب وطرق الدفاع النفسية المستخدمة وعلاقتها بإدراك نمط قيادة المعلم ومدى تأثر هذا الإدراك بكل من درجة التفكير وميكانيزمات الدفاع

الأهمية التطبيقية

ترجع أهمية الدراسة إلي رؤية الطلاب إلي معلميهم فقد يكون المعلم ذو نمط معين في القيادة الصفية ولكن يدركه الطلاب كل حسب خبراته الفكرية (طريقة التفكير) وخبراته النفسية (ميكانيزمات الدفاع) وهذا يؤثر على العلاقة بين الطالب والمعلم وتوجه هذه الدراسة الاهتمام إلي أن المعلم لابد وأن يكون علي دراية بطرق تفكير الطلاب وحالاتهم النفسية ويتعامل معهم بالنمط الذي يمكنهم التجاوب معه للوصول إلى الهدف الرئيسي وهو جودة التعلم

كما أن الدراسة تساعد في توضيح ما يجري في عقول ومشاعر الطالبات في مرحلة المراهقة (المرحلة المتوسطة) مما يساعد المعلمات على التعامل معهن بشكل أفضل والقدرة على تبني الأسلوب الأمثل للقيادة

يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة لوضع خطط لتنمية أساليب قيادة الفصل الدراسي للمعلمين.

مصطلحات الدراسة

التفكير المجرد:

هو قدرة الإنسان على التنظير حول الاحتمالات والمواقف افتراضية والتداخل فيما بينها والاحتفاظ بالمعني والعلاقات لفروض عدة بدون الاعتماد علي أشياء محسوسة (Furth،1981، 3)

التعريف الإجرائي: هو تمكن الفرد من التفكير بمعاني الكلمات واستنباط أو استقراء أفكار جديدة دون اللجوء إلى المحسوسات

ميكانزمات الدفاع

هي أساليب دفاعية أو هروبية لا تستهدف حل الأزمة النفسية، بقدر ما ترمي إلي الخلاص من مشاعر التوتر والقلق، والوصول إلى قدر من الراحة الوقتية، وهي حيل لا شعورية، بمعني أنها غير مقصودة تصدر عن الفرد بشكل تلقائي، دون أن يسبقها تفكير أو روية (فراج، ١٩٧٠، ٦٥)

التعريف الاجرائي: هي القدرة على الدفاع عن النفس بأسلوب لفظي أو سلوكي لا شعوريا للتأثير في الآخرين والوصول للهدف

النمط القيادي

تلك العملية التي يتم من خلالها التأثير علي سلوك الأفراد والجماعات وذلك من أجل دفعهم للعمل برغبة واضحة وقوية لتحقيق أهداف المؤسسة. (مرسي، ٢٠٠٠)

التعريف الإجرائي: هو الأسلوب والطريفة التي يتعامل بها المعلم داخل الفصل الدراسي من أجل توفير بيئة صفية منضبطة

حدود الدراسة

الحدود الزمنية: تتحدد الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩- ١٤٤٠هـ

الحدود المكانية: تم تطبيق المقاييس بالمدرسة المتوسطة الثانية في ماح بمنطقة الرياض

الحدود البشرية: تتحدد الدراسة بالصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط بالمدرسة، وبلغ مجتمع الدراسة ٣٨٠ طالبة، بينما كانت العينة ٥٧ طالبة فقط

فروض الدراسة

- توجد علاقة ارتباطيه بين إدراك نمط قيادة المعلم و التفكير المجرد للطالبة

- توجد علاقة ارتباطيه بين إدراك نمط قيادة المعلم وميكانيزمات الدفاع المستخدمة من الطالبة

- يوجد تأثير على إدراك نمط المعلمة بسبب التفكير المجرد و الميكانيزمات الدفاعية لدي الطالبات

الإطار النظري

التفكير المجرد

يتطور التفكير الإنساني منذ بدايته في مراحل الطفولة إلى النضوج عند البالغين في مراحل حددها كازنين (Kasanin،1993) بثلاث مراحل أساسية

المرحلة الأولى: التفكير التشبيهي (physiognomic thinking) وهذا النوع من التفكير المبكر يجعل الطفل يبعث الحياة في الجماد، ويسقط عليها من قوى الذات ورغباتها

المرحلة الثانية: التفكير العياني (Concrete thinking) وفي هذه المرحلة ينتقل التفكير من اللامعقول إلي الواقع، ويلتزم الطفل بحرفية الشئ المدرك، ويطور استعداد التمثل الذهني المعرفي للعملية عندما ترتبط بالأشياء المادية

المرحلة الثالثة:: التفكير المجرد (Abstract thinking) وفي هذه المرحلة تصبح اللغة أداة سليمة للتجريد والتعميم، فتظهر فكرة المفاهيم (Concepts) في إطار الواقع، كما يطور الفرد استعدادات تسمح له بالتعامل مع المواقف عملية (practical) وافتراضية (Hypothetical) ويصبح مستوعباً للشكل منفصلاً عن المحتوى، ولا يظهر هذا التفكير إلا بعد البلوغ مستفيداً من عملية التثقيف والتنشئة الرسمية وغير الرسمية. ويقول (Stagner) في هذا النوع من التفكير أنه لا يظهر إلا عندما تنضج التعميمات نضجاً سوياً، بحيث يمكن أن نطلق عليها لفظ المفاهيم، وهو يقول أن هناك مستويين مختلفين للمفاهيم والتفكير المجرد هما: مفهوم الزمان أوالجهد ويعتمد علي العلاقات بين الرموز البحته وعلى زيادة في المعلومات والتجريد المنطقي (Logical abstraction)، ومفهوم الأدورات والاستعمالات والتي تعتمد علي التجريد

الإدراكي (perceptual Abstraction)،لأن هذا النوع من التجريد يعتمد علي العلاقات الموجودة بين المدركات الحسية والخبرة المستخلصة من العلاقت المتضمنة فيها (Slavin،1996)

ويعد التفكير المجرد من العمليات العقلية المهمة التي تظهر فيها الفروق بين الشخاص، فالتفكير المجرد هو الذي يفسح المجال للخيال، ويولد أفكاراً جديدة وغير مألوفة سابقاً، ويعرف التفكير المجرد بأنه عملية ذهنية تهدف إلى استنباط النتائج، واستخلاص المعاني المجردة للأشياء والعلاقات، وبواسطة التفكير الافتراضي من خلال الرموز والتعاميم، تستخلص الافتراضات ويتم التأكد من صحتها. قالتفكير المجرد هوالتفكير المتعلق بالأشياء غير المحسوسة التي من غير الممكن رؤيتها أو سماعها أو وزنها لأنها تدور في مفاهيم مجردة ويتصف بهذا النوع من التفكير البالغون الأسوياء (Singer،1998، 54)

وحدد بياجية خصائص مرحلة التفكير المجرد (Abestract Operational Stage) والتي تمتد من ١٢ حتي ١٦ عاماً من العمر

١- تطوير قدرة الفرد على التخيل المنتظم في أنماط وأساليب من التفكير الذي يستخدم في معالجة المشكلات المختلفة.

٢- تطوير استراتيجيات للتحقق من صحة وفعالية النتائج.

٣- تطوير أنماط من التفكير المميزة تميز كل فرد عن غيره من الأفراد.

٤- ظهور التفكير الموضوعي في النظر إلى الظواهر والأحداث.

٥- التقليل من الاعتماد على معالجة الأشياء بالطريقة المادية الحسية.

٦- ظهور أنماط من التفكير الفرضي والاستدلالي والاستقرائي.

٧- قدرة علة التفكير المرن والفعال في معالجة الأمور والظواهر نتيجة لتطور عملية التوازن المعرفي.

٨- قدرة فائقة على تخزين المعلومات وترميزها وتسجيلها واسترجاعها عند اللزوم.

٩- قدرة على ممارسة الترميز بدل الصور الحسية.

١٠- تطور المفهوم الاجتماعي والبحث عن دور ومركز اجتماعي فعال.

١١- تطوير قدرة مرتفعة على التفكير العلمي والبحث عن المعرفة والحقيقة.

١٢- تطوير قدرة على تجاوز الحاضر وينصب تفكير الفرد على بناء علاقات وليس على المحتوى.(Cemal،Huitt&Hammel)(2003،2003)

ميكانيزمات الدفاع

يتفق فالينت Vaillant(١٩٨٦) وفوندر ليبي Vondrer Lippe (١٩٨٧) وانتصار يونس (١٩٨٤) علي أن ميكانيزمات الدفاع تعتبر واجهة دائمة للشخصية وتكشف عن الديناميكية التي تكونت منها المميزات الخاصة بالشخصية وبذا تصبح مع الوقت ضمن نمط الشخصية وتؤثر في سلوك الفرد وتميز أعماله، كما أن الشخصية تخلق حلا وديا للصراع حتي تحقق القدر المطلوب من التوافق والتوفيق والاستمرار بنجاح في محيطها الاجتماعي.

ويعد سيمارد Semard أول من قام في عام ١٩٦٧ بتصنيف الميكانيزمات الدفاعية وفقاً لثلاث مستويات هي النرجسي Narcissistic

والانفعالي Affective والعصابي Neurotic واعتبر الميكانيزمات التي يتضمنها المستوى العصابي هي الأكثر تكيفاً (Presniak،2008،8)

وقسم جورج فايلانت وسائل الدفاع الأكثر الأهمية إلى أربع مجموعات

١- الذهانية (النرجسية)Narcisstic: تمثل وسائل الدفاع الذهانية الحل الأبسط لصراع نفسي، إذ يتم إنكار الواقع أو تحويره

٢- وسائل الدفاع غير الناضجة Immature: يتم استخدام هذه الحيل لمواجهة الصراعات التي تستمر لفترة طويلة جداً، وتبدو غير قابلة للحل. وهى عندما تبدأ بالسيطرة على الحياة النفسية وتتحول إلى جزء من سمات الشخصية. حيثتغلب على هذه الشخصية الصفات الزورة (البارانوية) أو الفصامية

فالإسقاط كآلية لاشعورية غير ناضجة يحمي من الرؤيا السلبية للذات ويمنع الشعور بالنقص والتشكيك بقيمته، إلا أنه يقود إلى الإدراك المشوه والأحكام المسبقه. والانغلاق او الانسحاب التوحدي إلي عالم الخيال هو أحد وسائل الدفاع غير الناضجة، حيث تتحقق جميع الرغبات بدون أي خطر. إلا أنها تتحول إلى الوسيلة الوحيدة لتجنب الصراعات المستمرة التي تبدو غير قابلة للحل.

وعندما تضع الرغبات المتناقضة مع بعضها "الأنا" أمام قرارات واختيارات غير قابلة للحل يصبح العدوان السلبي كآلية دفاع هو الآلية المفضله، وما الأشكال المختلفة من عقاب الذات إلا تجليات للعدوان السلبي (رضوان، ٢٠٠٩، ٢٥٠- ٢٥١)

٣- العصابية Neurotic وتتضمن المعالجة الفكرية والكبت والإزاحة والتكوين العكسي والعزل

٤- الناضجة: Mature وتتضمن الإعلاء والقمع والإيثار والتوقع والمرح.

ومن وجهة النظر التطورية، يفترض أن ميكانيزمات الأكثر بدائية تتكون في مرحل مبكرة من حياة الفرد، بينما الميكانزمات الأكثر تعقيداً تظهر في فترة لاحقة من حياة الفرد، فالميكانزمات الدفاعية تتحول من النوع البدائي إلى الأكثر تعقيداً، وبالتالي تتطور خلال مراحل حياة الفرد شأنها شأن وظائف الأنا الأخرى كالعمليات المعرفية والاستدلال الأخلاقي (Carmer، 1987)

نمط القيادة

القيادة هي نشاط تربوي يقوم به شخص وهو القائد الذي يؤثر في الآخرين ويجعلهم يتعاونون من أجل تحقيق الأهداف التي يرغب في تحقيقها ومن ثم فالقيادة هي لب الإدارة في منظمة العملية التعليمية.(محمد العمايره، ٢٠٠١)

والمعلم القائد هو المعلم ؛ الذي يتبعه الطلاب لأنه استطاع أن يفهم العلاقات الاجتماعية التي تسود بينهم ؛ ومن ثم يدفعها للنشاط والعمل نحو تحقيق الأهداف المنشودة وبالتالي رفع كفاية أداء الطلاب (Goleman، D.،1995)

كما يعرف علماء النفس القيادة بأنها عملية تفاعل بين الشخصية القيادية والآخرين المحيطين بها وذلك كعملية اجتماعية تستلزم شخصا ما

يسيطر علي الآخرين كما يعرفون القائد بأنه ذلك الشخص الذي يمتلك صفات أو سمات شخصية عديدة ومرغوب فيها من قبل الجماعة (Bernard، Chaster،1960)

ثمة فرق بين كل من صنع القرار decision make وإتخاذ القرار، فمفهوم صنع القرار يقصد به جميع الخطوات التي يتطلبها ظهور القرار إلي حيز الوجود، وتتضمن خطوات التعرف علي المشكلة وتحديدها، وتحليل المشكلة وتقييمها، جمع البيانات، إقتراح الحلول المناسبة، تقييم كل حل علي حده، ثم اختيار أفضل الحلول. وبهذا تصبح مرحلة إتخاذ القرار هي خلاصة ما يتوصل إليه صانعوا القرار من معلومات وأفكار حول المشكلة القائمة، ومن ثم إتخاذ القرار يعتبر أحد مراحل صنع القرار و بل هو نتاج عملية صنع القرار ذاتها (أحمد و حافظ، ٢٠٠٣)

وتنقسم أنماط القيادة إلي

١- القائد الأوتوقراطي: قائد يصنع الخطط والسياسات ويظهر الود لكل من يتفق مع سياساته والعداء لمن يخالفه الرأي والقرار أو حتي التصورات والمعتقدات والأفكار والقائد هنا محب للسيطرة والتحكم ولا يقبل النقد

٢- القائد الديمقراطي:قائد يميل الي مناقشة الأمور والمشكلات بصورة ديمقراطية مع ذوي النفوذ ولا يعتمد علي القاء الأوامر، وأنما يكتفي بالتوجيه والنصح مع جميع العاملين بصورة إيجابية

٣- القائد الدبلوماسي: قائد واسع الاطلاع مثقف وملم بالنواحي الفنية المتعلقة بالمهنة، ويري أن دوره هو خلق بيئته مدرسية جماعية تسمح بقيام

المدرسين بالتدريس وفق الأسلوب الذي يرونه ملائما وفعالاً وهذا النمط يعتمد علي الشوري كثيراً

٤- القائد الفوضوي: قائد يري أن المدرسة تسير نفسها بنفسها والفوضي جزء من الحرية والمسئولية، والدوافع لا يمكن أن تنمو إلا إذا توفرت الحرية الكاملة للمقودين وهذا القائد مسبب في كثير من الأخطاء والأزمات (دياب، ٢٠٠٢)

وقد قام جولمان بتصنيف وتجميع مهارات القيادة في مجموعات، تؤدي كل مجموعة منها الي ترسيخ قدرة شعورية محددة تسمع بالتميز في مجال العمل. وتلك القدرة الشعورية هي الوعي بالذات، ضبط الأداء الذاتي؛ القدرة علي الحفز، التوحد الشعوري، المهارات الاجتماعية وقد ادرج " جولمان " تلك القدرات الشعورية وما يؤهل لها من مهارات في نموذج أطلق عليه الإطار النظري للكفاءة الشعورية كما يلي:

١) الوعي بالذات وامتلاك بصيره (بما يعني إلمام الشخص بمكونات ذاتية) تتمركز حول

المعرفه الشعورية: المام الشخص بمشاعره الذاتية وتأثيراتها

الدقه في تقييم الذات: المام الشخص بمواطن القوه لديه وأيضاً بمحددات النمو، الثقة بالنفس، إدراك قوي القيمة الذاتية وللقدرات الشخصية

٢) ضبط الأداء الذاتي (تتمثل في إدارة كل من: الحالة الذاتية الداخلية، والدوافع، وأدوات الحراك الذاتي والموارد الذاتية) وتشمل

التحكم بالذات: ويعني به إخضاع الاضطرابات الشعورية للسيطرة

الأمانة: المحافظة علي معايير الاستقامة وتطوير رؤية في اتجاه النزاهه والتجرد

الالتزام الواعي: تحمل تبعات الأفعال الشخصية

قابلية التكيف: المرونة في التعامل مع عوامل التغيير

الإبداع: التوافق والانسجام مع الأفكار والاتجاهات المستحدثة والمعلومات الجديدة

٣) الدافعية (وتعتبر عن النزعات الشعورية التي تمهد للوصول الي تحقيق الغايات) مما يتضمن

دافع الانجاز: ويعني به الاجتهاد والسعي نحو تحقيق معيار للإجادة

التعهد والتبني: ويعني بذلك الارتباط بأهداف الجماعة التي ينتمي إليها الفرد

المبادرة: ويعني بذلك الجاهزيه والاستعداد للتعامل مع الفرص

التيمن والتفاؤل: الإصرار علي تحقيق الغايات علي الرغم من وجود معوقات وانتكاسات

الكفاءة الاجتماعية: وتحدد تلك المهارات كيف يدير الفرد علاقاته وتعاملاته بما يتضمن

٤) التوحد الشعوري: (بما يعني إدراك مشاعر الغير والوقوف علي احتياجاتهم ومجالاتهم وتشمل

فهم الآخرين: تلمس مشاعر الآخرين ووجهات نظرهم والقيام بتحرك فعال يتعلق بهم من أمور

مساعدة الآخرين في اتجاه النمو: الشعور بالاحتياج للنمو لدي الآخرين ودعم وتعزيز قدراتهم

التوجه الإيجابي لخدمة الآخرين: المبادرة لمقابلة وإشباع حاجات الغير

تعظيم الاستفادة من التنوع: استنباط الفرص وإدراك إمكانية تنامي الفرص في وجود مجموعات مختلفة من الأشخاص

الإلمام بدوائر العلاقات: إدراك وقراءه الاتجاهات واعتبارات الشعورية الخاصة بالجماعة وإدراك علاقات القوي

٥) المهارات الاجتماعية:(وتعني إجادة توليد استجابات مرغوبة) ويندرج تحتها

قوة التأثير: استخدام تكتيكات فعاله للإقناع

الاتصال: تنمية مهارات الاستماع وإرسال رسائل مقنعة

إدارة الصراعات: امتلاك مهارات التفاوض وحل المنازعات

القيادة: إلهام وإرشاد الأفراد والجماعات

حفز التغيير: فاعلية حفز وإدارة التغيير

بناء الروابط: تنمية أدوات الارتباط والتواصل

العمل بالتضامن مع الآخرين: العمل مع الآخرين في اتجاه تحقيق غايات مشتركة

مهارات بناء الفريق: تعظيم ناتج عمل الفريق لتحقيق الأهداف المتفق عليها (D. 1998،Goleman)

الخصائص العامة للقائد التربوي

١- يتمتع بذكاء اجتماعي ومن ثم قدرة علي التواصل والتفاعل الاجتماعي

٢- يحرص علي بناء الجماعة وتماسها والمحافظة عليها من خلال كفاءته في إدارة الصراع والتفاوض، وحل المشكلات واتخاذ القرار

٣- يمارس مبدأ الشوري، ويتبادل الآراء والابتكار، التخطيط، القدرة علي حل الصراع الشخصي

٤- يمارس التوجيه والإرشاد بكفاءة

٥- يتمتع بذكاء انفعالي و بحيث يكون لديه القدرة علي معرفة مشاعر وانفعالات المحيطين به وإدارة انفعالاته (الزهار، ٢٠٠٥)

الدراسات السابقة

- في مجال التفكير المجرد

فكانت دراسة (محمد، ١٩٩٩) والتي هدفت الدراسة إلي التعرف على أثر استخدام المنظمات المتقدمة ومستويات الطلاب في التفكير علي تحصيلهم مادة الرياضيات عند المستويات المعرفية (التذكر والفهم والتطبيق والدرجات الكلية) وتكونت عينة الدراسة من ١٦٤ طالب وطالبة في الصف الأول من احدي مدارس طنطا الثانوية، وكانت النتائج وجود أثر

للدراسة باستخدام المنظم المتقدم على التحصيل كما توجد فروق في التحصيل لصالح ذوي التفكير المجرد المرتفع.

ودراسة سترهان و اوسلفان (١٩٨٦)Strahan& O`Sullivan ،(1986 والتي دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التفكير المجرد على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصفوف المتوسطة، أجريت الدراسة على (٢١٣) صفاً من الصفوف المتوسطة الموجودة في مدارس مدينة سان فرانسيسكو في الولايات المتحدة الأمريكية، استخدمت الدراسة أسلوب مراجعة النتائج للكشف عن تقدم تحصيل الطلبة في الاختبارات التي يقدمونها،وأظهرت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية تربط بين التفكير المجرد للطلبة وتحصيلهم الدراسي وشجعت الدراسة طلبة المرحلة المتوسط على استيعاب المرحلة التي وصلوا إليها من التفكير المجرد، والتخطيط من قبل المدرسة لدى الطلبة.

من الدراسات السابقة وبالرغم من اختلافها في أماكن التطبيق في الوطن العربي وخارجة إلا أن النتائج مشتركة على أن التفكير المجرد يساعد في زيادة التحصيل الدراسي واختص سترهان بمادة الرياضيات

- و في مجال ميكانيزمات الدفاع

كانت دراسة ابراهيم (١٩٩٢) والتي هدفت إلي دراسة العلاقة بين ميكانيزمات الدفاع وقوة الأنا لكل من البنين والبنات في جامعة قطر وتكونت العينة من ٨٠ طالب وطالبة تم تقسيمهم إلي أربع مجموعات اثنين لذوي الأنا القوية إحداهما بنات والأخري بنين ومجموعتان أخرتان لذوي الانا الضعيفة احداهما بنات والاخري بنين. وكانت النتائج أن ذوي الانا الضعيفة

يلجأوا إلي استخدام ميكانيزمات الدفاع وكان البنين ذوي الأنا الضعيفة يلجأوا إلي ميكانيزمات الدفاع أكثر من البنات ذوات الأنا الضعيفة.

و دراسة المنصور(٢٠١٨)والتي هدفت للكشف عن العلاقة المحتملة بين ميكانيزمات الدفاع والتفكير عالي الرتبة لدى عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية جامعة دمشق وكان حجم العينة ٢٨٣طالب وطالبة، وتم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين ميكانيزمات الدفاع والتفكير عالي الرتبة وكذلك وجود أثر لمتغير الجنس في ميكانيزمات الدفاع والتفكير عالي الرتبة وأيضاً وجود أثر لمتغير تخصص الشهادة الثانوية (علمي، أدبي) في ميكانيزمات الدفاع والتفكير عالي الرتبة.

و دراسة زوكالي وآخرون (.Zoccali at al،2007) والتي هدفت الدراسة الى التحقق من تأثير آليات الدفاع على الغضب، وكانت عينة الدراسة ١٠٠ منهم ٤٤ ذكور و٥٦ إناث، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين الجنسين في تدخل آليات الدفاع علي تقييم الذاتي للغضب فقد كانت أكثر وضوحاً عند الذكور، ولم يتم العثور على الاختلافات بين الجنسين في استخدام آليات الدفاع.

من الدراسات السابقة نستنتج أنه كلما ضعفت الشخصية كلما كانت الحاجة لميكانيزمات الدفاع وكلما زادت ميكانيزمات الدفاع زاد التفكير عالي الرتبة كما أن هناك إختلاف في استخدام ميكانيزمات الدفاع بين الجنسين.

مجال إدراك نمط المعلم

كانت دراسة (زايد،٢٠٠٦) والتي هدفت إلي دراسة العلاقة بين السلوك المشكل لطلاب المرحلة الثانوية واتجاه الطلاب نحو نمط شخصية المعلم (ديمقراطي – فوضوي – دكتاتوري)، وطبقت الدراسة علي عينة قوامها ٦٥٨ طالب وطالبة مقسمين إلي ٣٣٦ ذكور و ٣٢٢ إناث من طلاب الصف الأول الثانوي العام والفني بدمنهور وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق فردية بين الريفيين والحضريين في السلوك المشكل وكذلك بين الذكور والإناث ووجود علاقة ارتباطيه بين السلوك المشكل لطلاب المرحلة الثانوية و الاتجاه نحو شخصية المعلم.

ودراسة (أبو زيد، ١٩٩٤)والتي هدفت إلي دراسة نمط معلم المرحلة الإعدادية في اليمن، وشملت العينة ١٥ معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الإعدادية، وكشفت النتائج أن المعلمين لا ينمون الضبط الذاتي لدي المتعلمين وإنما يستخدمون العقاب النفسي والجسدي لضبط الفصل.

ونستنتج من الدراسات السابقة أن نمط المعلم يؤثر على اتجاه الطلاب نحوه مما يؤثر السلوك المشكل لديهم والعلاقة عكسية فكلما زاد الاتجاه نحو المعلم قل السلوك المشكل، ولكن أوضح أبو زيد أن المعلمون مع اختلاف الأنماط القيادية لهم فهم لا ينمون الضبط الذاتي لدى المتعلمين.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة العلاقة الارتباطية السببية بين كل من ميكانيزمات الدفاع والتفكير المجرد وبين إدراك الطالبات للنمط القيادي المعلمة.

المشاركون

مجتمع الدراسة هو الطالبات في المدرسة المتوسطة الثانية برماح وعددهم ٣٨٠ وهذا بعد سؤال مديرة المدرسة وتم أخذ العينة بشكل عشوائي وبلغت العينة ٥٧ طالبة من طالبات المدرسة. وتم تطبيق ثلاث مقاييس هم مقياس التفكير المجرد ومقياس ميكانيزمات الدفاع ومقياس إدراك نمط المعلمة في الحصص الاحتياطي بالمدرسة وللطالبات اللاتي أبدين الرغبة في الاستجابة على المقاييس وتم تطبيق المقاييس في حوالي أسبوعان.

أدوات الدراسة

مقياس التفكير المجرد إعداد الباحثة

مقياس ميكانيزمات الدفاع إعداد الباحثة

مقياس نمط المعلمة إعداد الباحثة

أولاً: مقياس التفكير المجرد

بعد الإطلاع على الإطار النظري تم بناء مقياس التفكير المجرد وهو يتكون ٢٠ عبارة مقسمين إلي خمسة أقسام كل قسم أربعة عبارة وهم إدراك العلاقات والاستنتاج والاستدلال والاستنباط والاستقراء وتختار الطالبة الإجابة الصحيحة من أربعة لكل عبارة من العشرين عبارة

صدق المقياس

تم حساب معامل الفاكرونباخ للمقياس وكانت القيمة ٠,٥٩٩

جدول (١) لحساب إحصاء المقياس

	المتوسط	الحد الأدني	الحد الأقصى	المدي	الحد الأعلي/ الأدني	فرق	عدد العبارات
متوسطات العبارات	٠,٣٦٦	٠,٧٦	٠,٧٥٨	٠,٦٨٢	١٠,٠٠٠	٠,٠٣٧	٢٠

جدول (٢) الإحصاء الكلية لكل عبارة

	متوسط قياس إذا تم حذف العبارة	قياس تباين إذا تم حذف العبارة	تصحيح العلاقة الكلية للعبارة	الفاكرنباخ إذا حذفت العبارة
١	٦,٢٠	٨,٢٢٢	٠,١٥١	٠,٥٩٤
٢	٦,٦٥	٧,٩٨٤	٠,٢٢٣	٠,٥٨٤
٣	٦,٨٨	٨,٨٧٧	-٠,١٠٤	٠,٦١٤
٤	٦,٣٥	٧,٦٧٧	٠,٣١٦	٠,٥٦٨
٥	٦,٥٨	٧,٢٣٣	٠,٤٩٩	٠,٥٣٨
٦	٦,٤٤	٨,٠٦٦	٠,١٦٢	٠,٥٩٤
٧	٦,٧٧	٧,٧٤٨	٠,٤٠٩	٠,٥٦٠
٨	٦,٧٤	٨,٣١٧	٠,١٢٤	٠,٥٩٧
٩	٦,٧٠	٨,١٥٣	٠,١٧٣	٠,٥٩١
١٠	٦,٥٨	٨,٥٥٦	-٠,٠٠٤	٠,٦١٨
١١	٦,٣٠	٨,٠٦١	٠,١٨٠	٠,٥٩٠
١٢	٦,٤٨	٨,٤٠٧	٠,٠٤٢	٠,٦١٢
١٣	٦,٤٤	٧,٥١٢	٠,٣٦٩	٠,٥٥٩
١٤	٦,٧٩	٨,١٣٩	٠,٢٣٥	٠,٥٨٣
١٥	٦,٧٩	٨,١٠٨	٠,٢٤٩	٠,٥٨١
١٦	٦,٧٠	٨,٠٦١	٠,٢١١	٠,٥٨٦
١٧	٦,٤٧	٧,٨٥٣	٠,٢٤٠	٠,٥٨١
١٨	٦,٨٢	٨,٤٩٠	٠,٠٨٦	٠,٦٠٠
١٩	٦,٥٢	٧,٦٣٨	٠,٣٢٣	٠,٥٦٧
٢٠	٦,٦٦	٧,٦٨٥	٠,٣٥٨	٠,٥٨١

من خلال الجدول يتبين أن جميع العبارات ذات معامل ثبات موثوق به والاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي صدق المقياس حيث أنه يقيس ما وضع لقياسه

ثبات المقياس

تم تطبيق المقياس على ٦٦ طالبة من طالبات المدرسة المتوسطة الثانية في رماح وتم إعادة تطبيقه بعد ١٥ يوم وكانت درجة الثبات ٠,٩٨وهي درجة عالية من الثبات وذلك لان المقياس يعتمد على التفكير والتفكير أثبت عند الإنسان من العواطف والمشاعر.

الصورة النهائية للمقياس

بعد إجراء الصدق والثبات علي المقياس أصبح المقياس في صورته النهائية من(٢٠) فقرة موزعة علي خمسة أبعاد هم: إدراك العلاقات والاستنتاج والاستدلال والاستنباط والاستقراء

والإجابات الصحيحة كالتالي:

جدول رقم (٣) يوضح الاجابات الصحيحة للمقياس

إدراك علاقات	الاستنتاج	الاستدلال	الاستنباط	الاستقراء
ب	د	د	ب	ا
أ	ج	ب	د	د
د	ج	أ	ج	د
ج	أ	ج	ج	أ

ثانياً: مقياس ميكانيزمات الدفاع

تكون المقياس من ٣٦ عبارة شملت أبعاده ميكانيزم (الكبت والإسقاط وتكوين رد الفعل النكوص والإعلاء والإنكار والتعويض والإزاحة والتبرير

والتقمص والكف والعزل). وقد تم الاسترشاد إلى عبارات المقياس من الإطار النظري والدراسات السابقة

صدق المقياس

اعتمدت الباحثة علي طريقة المكونات الأساسية وتدوير العوامل بطريقة فريماكس وأسفر التحليل عن عامل واحد بعد التدوير باستخدام محك جيلفورد الذي يقبل العوامل التي تزيد تشبعاتها عن (٠،٣) كانت النتائج كالتالي

جدول (٤) يوضح نتائج التشبعات لعبارات مقياس ميكانيزمات الدفاع

العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر	العامل الثاني عشر
١	٠,٧٤٣	٠,٠٩٥	-٠,٠٥٦	٠,١٨٠	-٠,٠٨١	-٠,١٩٢	-٠,١٠٢	٠,١٨٣	٠,١١٠	-٠,١٤١	٠,١٦٨	٠,٣٥٦
٢	٠,٤٠٠	-٠,٠٤٦	٠,٠١٠	٠,١١٠	٠,٦٢١	-٠,٢٣٦	٠,٠٤٢	٠,٢٩٠	٠,٢٤٧	-٠,١٦١	-٠,١٩٢	٠,٣٠٦
٣	٠,٨٢٧	-٠,٠٨٧	٠,١٩٦	-٠,٠٦٠	-٠,٠٣٩	٠,٠٤٠	٠,٠٦٧	٠,١١٨	٠,١٣٠	٠,٠٦١	٠,٢٠٥	٠,٣٠٢
٤	٠,١٨٩	٠٥٥٥	٠,٠٩٤	٠,٢٢٠	-٠,٠٧٧	-٠,٠٩٦	٠,٢٣٦	-٠,٢٥٢	٠,٠٤٦	٠,٠٤٤	٠,٢١٢	٠,٢٩٨
٥	-٠,٠٨٠	٠,٧٢٤	٠,٠١٠	٠,١٠٠	-٠,٠٥٠	-٠,١٠٢	٠,٠٩٤	-٠,٠٢١	٠,١٠١	٠,٢٢٢	٠,١٣٨	٠,٢٥٣
٦	٠,١٧٥	٠,٤٥٥	٠,٠٣٥	-٠,١٩٣	-٠,٢٢٠	٠,١٠٨	٠,٢٥٨	٠,١٣٢	-٠,٢١١	-٠,٠٨٦	-٠,٢٨٣	٠,٣٢١
٧	٠,٠٨٧	-٠,٠٩٢	٠,٤٦٤	٠,١١١	٠,١٦٨	-٠,١١٤	-٠,١١٢	٠,١٠٩	-٠,٠٧٢	٠,٣١٢	٠,١٤٣	٠,٢١١
٨	-٠,٢٠١	-٠,٢٩٠	٠,٤٦٦	٠,١٥٥	٠,٢٣١	٠,٢٣٤	٠,٢٩٩	٠,١٣٢	٠,٠٧٢	٠,١٨٣	-٠,٠٤٥	٠,٢٩٩
٩	٠,٠٨٦	٠,٠٣٨	٠,٧٣٤	٠,٠٣٥	-٠,٠٠٩	٠,٠٠٠	-٠,٠٥٧	٠,٠١٣	٠,٠٦٨	٠,١٠٧	-٠,٠٤٢	٠,٠٦٥
١٠	٠,٠٢٨	٠,١٥٨	٠,٠٥٨	٠,٧٥٧	-٠,١٠٥	٠,٠٤٦	٠,١٠٥	-٠,٠٠٩	٠,١٨٤	-٠,١٠٦	٠,٠١٣	٠,٢٠٥
١١	٠,١٥٨	-٠,١٢٦	٠,١٢٩	-٠,١٣٣	٠,٦٥٢	-٠,٠٧٤	-٠,١٢٨	٠,٠٠١	-٠,١٢٥	-٠,٠٨٩	٠,١١٠	-٠,٠٧٤
١٢	٠,٢٧٨	-٠,١٢١	٠,١٥١	٠,٦٨٢	٠,٠٣٤	٠,٣٤٢	٠,٠٥٩	-٠,١٠٣	-٠,٢٦٠	٠,٠٥٦	-٠,١٢٠	-٠,١٣٥
١٣	-٠,١٠٣	٠,٢٢٨	٠,١٢١	٠,٦٥٤	٠,٠٤٨	-٠,١٢٢	٠,٣٧٤	٠,٠٥٧	٠,١٥٧	-٠,٢٢٢	-٠,٠٥٣	٠,١٣٥
١٤	-٠,٠٧٧	٠,٣٠٥	-٠,٠١٧	-٠,١٠٢	٠,٣٥٧	٠,٥٠٤	٠,٠٠٦	٠,٠٩٦	٠,٣٠٩	٠,٢٦٦	-٠,٠٩٠	٠,٣٠٦
١٥	٠,١٧٣	-٠,١٦٤	٠,١٠٩	٠,٣٠١	٠,٤٦٥	٠,١٦٢	٠,٤١٩	٠,١٧٩	-٠,٠٦٦	٠,٠٥١	٠,٢٦٩	٠,٠٢٢
١٦	-٠,٠٢٧	٠,٠٠٧	-٠,٠١٤	-٠,٠٣٠	-٠,٠٣١	٠,٤٧٧	-٠,٠٦٦	-٠,٠٨٦	٠,٠١١	-٠,٠٢٤	-٠,٠٤٢	٠,٠٠٥
١٧	٠,٠٣٨	٠,١٤٠	٠,٠٥٣	٠,٢٠٦	٠,٦١٥	٠,١٦٢	-٠,٠٨٦	-٠,١٩٩	٠,٠٦٩	٠,٣١٥	-٠,١٧١	-٠,٠٥٠
١٨	-٠,١٣٧	٠,٢٦٢	٠,١٢٨	-٠,٠٤٢	-٠,٠٥٦	٠,٧٤٥	-٠,١٤٥	٠,١٦٦	-٠,٠٧٨	٠,٠٣٤	٠,٠٧٠	-٠,٠٠١
١٩	-٠,٠٥١	٠,٠٩٦	٠,١٦٢	-٠,٠٠٧	-٠,٠١٧	٠,٥٥٨	٠,٢٢٢	٠,١٧٢	-٠,٠٤٨	٠,١٨٧	-٠,١٨٦	٠,٣١٢
٢٠	-٠,٠٢٦	-٠,٠٤٤	-٠,٠٧٨	٠,٠٩٨	٠,٣٣٤	٠,٥٠٠	٠,١٦٢	٠,٣٤١	-٠,٣٦٤	-٠,١٧٦	٠,١١٦	٠,٢٣٥
٢١	٠,٠٨١	-٠,١٥٦	٠,٢٠١	-٠,١٢٥	٠,٠١٢٩	٠,٠٥٠	٠,٥٤٤	٠,٤٧٣	٠,٢٦٤	٠,٠٣٤	٠,١٠١	-٠,٠١٠

٢٢	٠,١٢٠	-٠,٠١٢	٠,١٧٥	-٠,٠٦١	-٠,٠٤٩	-٠,٠٥٥	٠,٧٤٦	٠,٠١٠	-٠,١٠٤	٠,٤٧٦	-٠,٠٦٧	٠,١٦٢
٢٣	-٠,٠١٠	٠,٠٧٢	٠,١٩٨	٠,٣٤٦	٠,٠٨٨	٠,٢٨١	٠,٤٩٨	-٠,٠٨٠	٠,٣٢٩	٠,٠٧١	٠,٠٤١	-٠,١٦٣
٢٤	٠,٠٢٥	٠,٢٩٥	-٠,١٧٠	-٠,٠٥٥	٠,٠٣٨	-٠,١٠٤	٠,٣٨٣	٠,٥٩٢	-٠,٠٨٧	-٠,١٦٣	٠,٢٥٨	٠,٠٠٤
٢٥	-٠,٠٦١	٠,٣٣٧	-٠,١٦٩	-٠,٠٢٣	-٠,٠٧٨	٠,٠٣١	٠,٢١٣	٠,٧٣٣	-٠,١١٥	-٠,٠٥٤	٠,١٨٦	-٠,٣٩٤
٢٦	-٠,٠٠٤	٠,٢٥١	٠,٠٥٥	٠,٠٧٣	-٠,١٧٠	٠,١٩٨	-٠,٢٣٢	٠,٦٨٥	-٠,٠٨٥	-٠,٠٦٢	-٠,٠٨٠	-٠,٠٨٦
٢٧	٠,٨١٥	-٠,٠٦٦	٠,١٣٨	٠,٠١٧	-٠,٠٠٧	٠,٢٥١	-٠,١٧٨	-٠,١٥٩	٠,٠٢٩	-٠,١٠٧	٠,٠٥١	٠,٠١١
٢٨	-٠,٠٩٨	٠,٤٨١	٠,٣٦٥	٠,٠٤٣	-٠,٠٧٧	٠,٠٩٤	٠,١٦٧	٠,١٤٣	٠,٥٩٣	-٠,٢٤٨	-٠,٢٣٦	٠,٠٦٠
٢٩	٠,٠١٠	٠,٢٦٥	٠,١٧٣	٠,١٧٦	-٠,١٨٢	٠,٠٧٢	-٠,٣٣٦	٠,٠٨٥	٠,٧٦١	٠,١٤١	٠,١٨٦	-٠,٠٠٨
٣٠	٠,٠٠٣	٠,٣٣١	٠,٠٥٨	٠,٠٠٩	-٠,٣٤٩	-٠,١٨٢	٠,٢١٤	٠,٢١٤	٠,٦٦١	-٠,٠٩٧	-٠,٠٣٧	-٠,٢٤١
٣١	٠,٣٤١	-٠,١٢٩	٠,١٢٥	-٠,٠٩٨	٠,٣٠٩	٠,٠٠٢	-٠,٠٥٧	-٠,٠٤٤	-٠,١٣٩	٠,٦٢٦	٠,٠٤٦	-٠,٣٤١
٣٢	٠,٣٨٩	٠,٢٧٢	٠,٢٨٩	٠,٠٦٥	٠,٢٢٠	٠,٠٠٧	-٠,٠٣٧	-٠,٠٠٩	٠,٢٧١	٠,٤٨٩	-٠,٢١٥	-٠,٣٦٩
٣٣	٠,٠٨٦	٠,٠٦٩	-٠,٠٨٥	-٠,١٦٣	٠,١٩٠	٠,٠١٧	-٠,٢٠٢	٠,١٤٢	٠,٠٢٥	٠,٧٨٦	-٠,٠٢٢	٠,٢٦٨
٣٤	-٠,٠٠٩	٠,٠٧٤	-٠,٠٠٧	٠,٢٢٤	٠,١٦٣	-٠,٠٢٧	-٠,٠٢٧	٠,٣١٧	٠,١٢٠	٠,٠٥٧	٠,٧٨٤	٠,١٢٤
٣٥	٠,١٤٩	-٠,٠٥٧	-٠,١٤٠	٠,٠٢٦	٠,١١٧	-٠,٠٨٩	٠,٠٠١	٠,٢٨٢	-٠,٠٩٣	٠,٢٦٦	٠,٧٨٠	٠,٢٦٦
٣٦	٠,٧٧٢	-٠,٠٩٩	٠,٠٠٣	٠,١٠٢	-٠,٢٧٦	-٠,١٤٩	٠,٠٧٢	٠,٠٨٤	٠,١٩٧	-٠,١١٣	٠,٧٧٢	-٠,٣٠١
٣٧	٠,٠٠٥	٠,٣١٤	٠,٠٧٢	٠,٢٧٠	٠,٠٦٣	٠,٣٦٤	٠,٠٧١	٠,١٩٩	٠,٠١٧	-٠,٢٣٦	٠,٢٤٩	٠,٦٣٤
٣٨	٠,٠٩٥	٠,٢٥٨	٠,٠٤٨	٢٢٢-٠.	٠,٤٥٥	٠,٢٩٨	-٠,١٩٦	٠,٠٥٣	٠,٣٦٧	٠,١٥١	-٠,٠٥٥	٠,٥٤٥
٣٩	٠,٢٧٧	٠,١٦١	٠,١٩٠	٠,٠٩٠	٠,٠٦٥	-٠,١٢٤	-٠,٠٩١	-٠,٠٤٢	٠,١٢٦	٠,٠٩١	٠,٠٩٥	٠,٧٧٢

تفسير العوامل

يمكن تفسير العوامل الناتجة عن التحليل العاملي كالتالي:

عامل الأول: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٣) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ(٣٩) مفردة وهي المفردات (١، ٣،٢)وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٨٢٧) للمفردة (٣) إلي (٠،٤٠٠) للمفردة (٢) وهذا العامل هو الكبت

عامل الثاني: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٣) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ(٣٩) مفردة وهي المفردات (٤، ٥، ٦)وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٧٢٤) للمفردة (٥) إلي (٠،٤٥٥) للمفردة (٦) وهذا العامل هو الإسقاط

عامل الثالث: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٣) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ(٣٩) مفردة وهي المفردات (٧، ٨، ٩)وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٧٣٤) للمفردة (٩) إلي (٠،٤٦٤) للمفردة (٧) وهذا العامل هو تكوين رد الفعل

عامل الرابع: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٣) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ(٣٩) مفردة وهي المفردات (١٠، ١٢، ١٣)وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٧٥٧) للمفردة (١٠) إلي (٠،٦٥٤) للمفردة (١٣) وهذا العامل هو الازاحة

عامل الخامس: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٣) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ(٣٩) مفردة وهي المفردات (١٤، ١٥، ١٧)وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٦١٥) للمفردة (١٧) إلي (٠،٣٥٧) للمفردة (١٤) وهذا العامل هو النكوص

عامل السادس: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٣) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ(٣٩) مفردة وهي المفردات (١٨، ١٩، ٢٠)وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٧٤٥) للمفردة (١٨) إلي (٠،٥٠٠) للمفردة (٢٠) وهذا العامل هو الاعلاء

عامل السابع: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٣) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ(٣٩) مفردة وهي المفردات (٢١، ٢٢، ٢٣)وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٧٤٦) للمفردة (٢٢) إلي (٠،٤٩٨) للمفردة (٢٣) وهذا العامل هو الانكار

عامل الثامن: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٣) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ(٣٩) مفردة وهي المفردات (٢٤، ٢٥، ٢٦)وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٧٣٣) للمفردة (٢٥) إلي (٠،٥٩٢) للمفردة (٢٤) وهذا العامل هو التعويض

عامل التاسع: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٣) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ(٣٩) مفردة وهي المفردات (٢٨، ٢٩، ٣٠)وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٧٦١) للمفردة (٢٩) إلي (٠،٥٩٣) للمفردة (٢٨) وهذا العامل هو التبرير

عامل العاشر: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٣) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ(٣٩) مفردة وهي المفردات (٣١، ٣٢، ٣٣)وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٧٨٦) للمفردة (٣٣) إلي (٠،٤٨٩) للمفردة (٣٢) وهذا العامل هو التقمص

عامل الحادي عشر: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٣) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ(٣٩) مفردة وهي المفردات (٣٤، ٣٥، ٣٦)وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٧٨٤) للمفردة (٣٥) إلي (٠،٧٧٢) للمفردة (٣٦) وهذا العامل هو الكف

عامل الثاني عشر: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٣) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ(٣٩) مفردة وهي المفردات (٣٧، ٣٨، ٣٩)وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٧٧٢) للمفردة (٣٩) إلي (٠،٥٤٥) للمفردة (٣٨) وهذا العامل هو العزل

ثبات المقياس (طريقة التطبيق – إعادة التطبيق)

تم تطبيق المقياس علي ٥٧ طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة وإعادة التطبيق بعد أسبوعين وكانت نتيجة معامل الثبات ٠،٩٠ و هي نسبة عالية لثبات المقياس

الصورة النهائية للمقياس

بعد إجراء الصدق والثبات علي المقياس تم حذف ثلاثة عبارات وأصبح المقياس في صورته النهائية من(٣٦) فقرة موزعة علي اثني عشر بعداً هم:

الكبت - الإسقاط – تكوين رد الفعل –الإزاحة – النكوص – الإعلاء- الإنكار – التعويض – التبرير – التقمص – الكف – العزل.

تصحيح المقياس

يتم تصحيح المقياس علي الأساس التالي

أوافق = ٣ أحياناً = ٢ لا أوافق = ١

تجمع درجة الأبعاد الفرعية لحساب درجة استخدام ميكانيزمات الدفاع ونظراً لأن المقياس يتكون من (٣٦) عبارة فإن مدي الدرجات يتراوح بين (٣٦- ١٠٨) درجة الصورة النهائية لمقياس وتتحدد علي النحو التالي:

من٣٦- ٥٣درجة منخفض

من٥٤- ٨٠درجة متوسطه

من ٨١– ١٠٨ درجة مرتفع

ثالثاً: مقياس إدراك نمط المعلمة

تكون المقياس من ٢٢ عبارة شملت أبعاده ثلاثة أبعاد هي النمط الفوضوي والتسلطي والديمقراطي، وقد تم الاسترشاد إلى عبارات المقياس من الإطار النظري والدراسات السابقة

الصدق العاملي

اعتمدت الباحثة علي طريقة المكونات الأساسية وتدوير العوامل بطريقة فريماكس وأسفر التحليل عن عامل واحد بعد التدوير باستخدام محك جيلفورد الذي يقبل العوامل التي تزيد تشبعاتها عن (٠،٣) كانت النتائج كالتالي

والجدول (٥) يوضح نتائج التشبعات لعبارات مقياس نمط المعلمة

العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٠,٣٧٦	-٠,٠٩٧	٠,١٠٧	١٨	٠,٠٧٣	٠,٣٤٢	-٠,١١٩
٢	٠,٢١٤	٠,٠٠٩	-٠,٤٨٥	١٩	٠,٣٣٩	-٠,٥٠٨	-٠,١٦٢
٣	-٠,٢١٥	٠,٢٣٧	-٠,٥٣٦	٢٠	٠,٤٩٠	٠,٠٢٨	-٠,٢٢٩
٤	-٠,٠٠٨	٠,٠٦١	٠,٤٠٥	٢١	-٠,٠٢٢	٠,٢١٩	٠,٥٣٨
٥	٠,٢٥٦	٠,٢٥٥	-٠,٠٧٣	٢٢	-٠,٠٤٦	٠,٤١٨	-٠,٥٣٨
٦	٠,٤٦١	-٠,٣٣٦	٠,٣٦٣	٢٣	٠,٥٦٥	-٠,٢٢٤	-٠,٠١٥
٧	٠,١٩٧	-٠,٥٥٥	٠,١١١	٢٤	٠,٢٨٧	-٠,١٠٨	٠,٥٩٣
٨	-٠,٣٥٠	-٠,١٦٤	-٠,٣٢٦	٢٥	٠,٢٤٥	٠,٠٣٤	-٠,٣٤٩
٩	-٠,٥٦٤	٠,١٢٣	-٠,١٤٧	٢٦	٠,٥٠٧	-٠,٠٥٥	٠,٠٦٥
١٠	-٠,١٠٥	٠,٦٠٤	٠,١٧٨	٢٧	٠,١٦٢	٠,٣٩٤	-٠,٠٧١
١١	-٠,٤٢٤	٠,١٩٠	٠,١١١	٢٨	٠,٠٤١	٠,٦٦٨	٠,٠٦٦
١٢	٠,٢٧٥	-٠,٤٤١	٠,٠٩٨	٢٩	٠,٠٣٠	-٠,٦٠٩	٠,٣٣٦
١٣	٠,٢٧٥	٠,٣٦٨	٠,٢٢٨	٣٠	٠,١٥٩	٠,٠٢٢	-٠,٢٣٩
١٤	٠,٦١٤	-٠,٠٥٦	٠,٠٩٧	٣١	٠,٣٥٧	-٠,١٩٤	٠,٥٢٠
١٥	-٠,٢٧٢	٠,٣٢٠	-٠,٠٦٦	٣٢	٠,٥٣١	٠,١٧٣	-٠,٠٨٠
١٦	٠,٧٧٨	٠,٠١١	-٠,١٠٥	٣٣	-٠,١٦٦	٠,٥٤٦	٠,١٢٢
١٧	-٠,٠٥٦	-٠,٢٥١	-٠,٢٥٥				

تفسير العوامل:

يمكن تفسير العوامل الناتجة عن التحليل العاملي كالتالي

عامل الأول: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (١٠) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ(٣٣) مفردة وهي المفردات (١، ٦، ١٤، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٣١، ٣٢،)وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٧٧٨) للمفردة (١٦) إلي (٠،٣٣٩) للمفردة (١٩) وهذا العامل هو التسلطي

عامل الثاني: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٨) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ(٣٣) مفردة وهي المفردات (١٠، ١٣، ١٥، ١٨، ٢٢، ٢٧، ٢٨، ٣٣)وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٦٦٨) للمفردة (٢٨) إلي (٠،٣٢٠) للمفردة (١٥) وهذا العامل هو الفوضوي

عامل الثالث: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٤) مفردة من المجموع الكلي للمفردات البالغ(٣٣) مفردة وهي المفردات (٤، ٢١، ٢٤، ٢٩)وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠،٥٩٣) للمفردة (٢٤) إلي (٠،٣٣٦) للمفردة (٢٩) وهذا العامل هو الديمقراطي

ثبات المقياس

ثبات المقياس (طريقة التطبيق – إعادة التطبيق)

تم تطبيق المقياس علي ٥٧ طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة وإعادة التطبيق بعد أسبوعين وكانت نتيجة معامل الثبات ٠,٨٦وهي نسبة عالية لثبات المقياس

الصورة النهائية للمقياس

بعد إجراء الصدق والثبات علي المقياس وتم حذف إحدى عشرة عبارة لعدم تشبعها حسب طريقة فاريماكس و أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من(٢٢) فقرة موزعة علي ثلاث أبعاد هم:النمط التسلطي والنمط الديمقراطي والنمط الفوضوي

تصحيح المقياس

يتم تصحيح المقياس علي الأساس التالي

أوافق = ٣ أحياناً = ٢ لا أوافق = ١ في عبارات نمط التسلطي

أوافق = ١ أحياناً = ٢ لا أوافق = ٣ في عبارات نمط الفوضوي

أوافق = ٢ أحياناً = ٣ لا أوافق = ١ في عبارات نمط الديمقراطي

تجمع درجة الأبعاد الفرعية لحساب درجة نمط المعلمة ونظراً لأن المقياس يتكون من (٢٢) عبارة فإن مدي الدرجات يتراوح بين (٢٢- ٦٦) درجة الصورة النهائية لمقياس وتتحدد علي النحو التالي:

من ٢٢ – ٣٦ درجة نمط فوضوي

من٣٧- ٥١ درجة نمط ديمقراطي

من ٥٢– ٦٦ درجة نمط تسلطي

نتائج الدراسة

وللتحقق من فروض الدراسة

توجد علاقة ارتباطية بين إدراك نمط قيادة المعلم و التفكير المجرد للطالبة

جدول (٦) يوضح ارتباط إدراك نمط المعلمة والتفكير المجرد

	التفكير المجرد	إدراك نمط المعلمة
ارتباط بيرسون	١	-٠,٠٨٢
مستوي الدلالة ذات الطرفين		٠,٥٤٢
العدد	٦٦	٥٧

ومن خلال الجدول يتبين أن العلاقة الارتباطية ضعيفة سالبة حيث أن التفكير المجرد إذا زاد إدراك المعلمة على أنها فوضوية

توجد علاقة ارتباطية بين إدراك نمط قيادة المعلم والحيل الدفاعية المستخدمة من الطالب

جدول (٧) يوضح ارتباط إدراك نمط المعلمة وميكانيزمات الدفاع

	ميكانيزمات الدفاع	إدراك نمط المعلمة
معامل ارتباط بيرسون	١	٠,٠٥١
مستوي الدلالة ذات الطرفين		٠,٧٠٧
العدد	٦٦	٥٧

من خلال الجدول تبين وجود علاقة ايجابية ضعيفة وليست ذو دلالة ولكن تشير الى أن ميكانزمات الدفاع تؤدي الي فهم نمط المعلمة على أنها متسلطة

يوجد تأثير على إدراك نمط قيادة المعلم من كل التفكير المجرد والحيل الدفاعية للطالبات

جدول (٨) يوضح الوصف الإحصائي

	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
نمط المعلمة	٦٦,٦٣	٥,١٤٣	٥٧
التفكير المجرد	٧,٤٤	٢,٨٩٧	٥٧
ميكانيزمات الدفاع	٧٤,٤٢	٩,٦٢٧	٥٧

جدول رقم (٩) يوضح ارتباط نمط المعلمة بكل من التفكير المجرد وميكانيزمات الدفاع

		نمط المعلم	التفكير المجرد	ميكانيزمات الدفاع
معامل ارتباط بيرسون	نمط المعلمة	١	-٠,٠٨٢	٠,١٢٧
	التفكير المجرد	-٠,٠٨٢	١	٠,٢٠٨
	ميكانيزمات الدفاع	٠,١٢٧	٠,٢٠٨	١
مستوي الدلالة	نمط المعلمة		٠,٢٧١	٠,١٧٣
	التفكير المجرد	٠,٢٧١		٠,٠٦٠
	ميكانيزمات الدفاع	٠,١٧٣	٠,٠٦٠	٠
العدد	نمط المعلمة	٥٧	٥٧	٥٧
	التفكير المجرد	٥٧	٥٧	٥٧
	ميكانيزمات الدفاع	٥٧	٥٧	٥٧

جدول (١٠) يوضح نموذج ملخص للعلاقة بين كل من التفكير المجرد وميكانيزمات الدفاع وبين إدراك نمط المعلمة

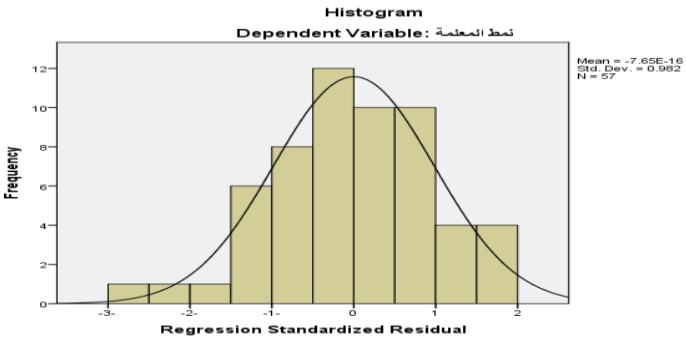
نموذج	R	مربعR	مربع Rالمعدل	تقدير الخطأ المعياري
١	a٠,١٦٩	٠,٠٢٨	-٠,٠٠٨	٥,١٦٢

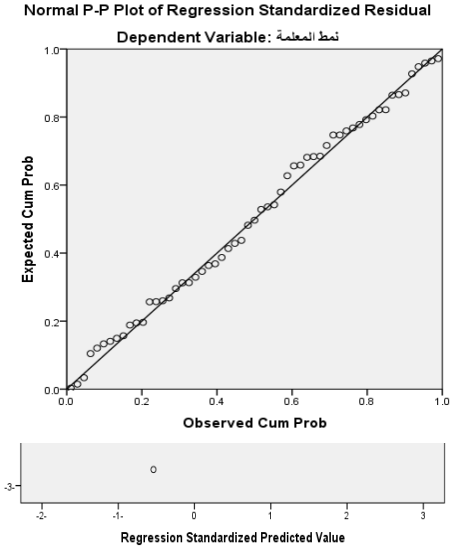
جدول (١١) يوضح تحليل التباين للعلاقة بين إدراك نمط المعلمة وكل من التفكير المجرد وميكانيزمات الدفاع

نموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربعات المتوسطات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٤٢,١٧٩	٢	٢١,٠٨٩	٠,٧٩١	ب٠,٤٥٨
البواقي	١٤٣٩,٠٨٤	٥٤	٢٦,٦٥٠		
الكلى	١٤٨١,٢٦٣	٥٦			

جدول (١٢) يوضح المعاملات

نموذج	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	T	الدلالة	الارتباطات		
	B	الخطأ المعياري	بيتا Beta			الترتيب الصفري Zero-order	جزئي partial	جزء part
ثابت	٦٢,١٤٩	٥,٤١٩		١١,٤٦٨	٠,٠٠٠			
تفكير مجرد	-٠,٢٠٢	٠,٢٤٣	-٠,١١٤	-٠,٨٢٩	٠,٤١١	-٠,٠٨٢	-٠,١١٢	-٠,١١١
ميكانيزمات	٠,٠٨٠	٠,٠٧٣	٠,١٥١	١,٠٩٨	٠,٢٧٧	٠,١٢٧	٠,١٤٨	٠,١٤٧





ومن خلال تحليل الانحدار الخطي تبين أن كل من التفكير المجرد وميكانيزمات الدفاع ليس لها تأثير على إدراك نمط المعلمة حيث أن قيمة R تساوي ٠,١٦٩وهو رقم غير دال كذلك قيمة Fتساوي ٠,٧٩١عند مستوي دلالة ٠,٤٥٠وهي أيضا غير دالة مع التأكيد أن العلاقة خطية ولذا فليس هناك علاقة سببية لإدراك نمط المعلمة علي أساس مستوى التفكير

المجرد أو على أساس ميكانيزمات الدفاع فإدراك نمط المعلمة يشير إلي حقيقة تعاملها بالفعل مع الطالبات وليس هناك تأثير للعقل ولا النفس.وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن أسلوب التعامل من جهة المعلمة يتكرر في الفصل العديد من المرات مما لا يجعل هناك أثر للحالة النفسية أي تدخل في الفهم وكذلك تدركه جميع المستويات من التفكير فلا يحتاج تفكير مجرد لفهم سلوكيات المعلمة وهناك العديد من الدراسات التي قامت بدراسة أسلوب المعلم أو نمطه مثل دراسة هوي، وريس (١٩٧٧) إختبار الفرض القائل بأن المجتمع المدرسي يقود المعلمين نحو الاسلوب التسلطي في ضبط الفصل وتوصلت الدراسة الي أن الطلاب المعلمين قد أصبحوا أكثر تسلطاً مع نهاية فترة التربية العملية (خمسة عشر أسبوعاً) عما كانوا علية في البداية، وذلك بسبب احتكاكهم بالنظام المدرسي الذي فرض عليهم ذلك النمط في التعامل، ودراسة (بنعالية، ٢٠١٧) وهدفت الى الكشف عن نمط الشخصية (أ) – (ب) السائد لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التلاميذ وعلاقته بتحصيل التلاميذ وتم تطبيق العينة على ٧٥٠ تلميذ وتلميذه.وكشفت النتائج عن وجود فروق في تحصيل التلاميذ عند معلمي النمط (أ) و عند معلمي نمط (ب) لصالح النمط (أ).ودرس (المقوشي، ١٩٩٢) علاقه التفكير التجريدي ببعض المتغيرات لدي طلاب التدريب الميداني بجامعة الملك سعود، وتوصل إلى أن ما يقارب من ٦٥٪ من الطلاب مازالوا في مرحلة العمليات المحسوسة، وما يقارب ٣٥٪ في مرحلة انتقالية بين هذه المرحلة والمرحلة التالية وهي التفكير التجريدي.كما درس (شبيب،

٢٠١٢) أثر استراتيجيتين هما مخططات التعارض المعرفي واتقان التعلم علي تنمية التفكير التجريدي، وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغت ٦١ طالبا وتم تقسمهم الي مجموعتين تجريبيتين وكشفت النتائج علي أن إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي تثير دافعية المتعلمين للتعلم وأنها تساعد المتعلم على بناء وترسيخ المتطلبات المعرفية لحل المشكلات التي تواجهه. وفي دراسة (بركات،٢٠٠٧)أثبت أن درجات تحصيل الطلاب تعزى الى مستوي التفكير المجرد الذي وصلوا اليه. كما درس (الدهيسات، ٢٠١٦) أثر استخدام ميكانيزمات الدفاع لدى طلبة المرحلة الثانوية على الرضا عن الذات، وبلغ حجم العينة ٢٢٧طالب وطالبة في الصف الأول والثاني الثانوي وتوصل الى أن أكثر الميكانيزمات المستخدمة هو التحول العكسي وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين ميكانيزمات الدفاع (التحول العكسي، الإسقاط، تزييف الواقع) والرضا عن الذات

التوصيات:

توصي الباحثة بالاهتمام بالأبحاث التي تهتم بالعلاقة بين المعلمة والطالبة

حيث أن إدراك العلاقة الطيبة من جهة الطالبة يساعدها على ارتفاع نسبة التحصيل وزيادة الدافعية

كما أن العلاقة الطيبة بين المعلمة والطالبة تساهم في الانطلاق والإبداع من جهة المعلمة

نمط المعلمة تدركة الطالبة بشكل جيد بعيداً عن الآثار النفسية وميكانيزمات الدفاع

نمط المعلمة تدركه الطالبة بشكل جيد بعيداً عن مستوى التفكير سواء كان مجرداً أو حتى محسوساً

المقترحات:

تقترح الباحثة عدة أبحاث في هذا المجال

إختلاف ميكانيزمات الدفاع وعلاقتها بتكوين الشخصية لدي الشباب

الميكانيزمات الأكثر شيوعاً في مرحلة المراهقة وعلاقتها بتطور المجتمع

هل تختلف ميكانيزمات الدفاع باختلاف المراحل العمرية (طفولة – مراهقة – رشد – شيخوخة)

الاختلاف في التفكير المجرد بين الذكور والإناث

التفكير المجرد وعلاقته بالمواهب لدي المراهقات

أنماط قيادة المعلمات وأثرها على تكوين الشخصية لدى المراهقات

أنماط قيادة المعلمات وعلاقتها بدافعية الطالبات للإنجاز والتحصيل الدراسي

* * *

المراجع

١- إبراهيم، إبراهيم علي (١٩٩٢).الميكانيزمات الدفاعية في علاقتهما بقوة الأنا دراسة مقارنة لدي عينة من عينة من البنين والبنات بجامعة قطر، **مجلة كلية التربية**،جامعة قطر.

٢- أبو زيد، إبراهيم محمود (١٩٩٤). نمط سلطة معلم المرحلة الإعدادية في اليمن، **التربية المعاصرة**، رابطة التربية الحديثة، ٣١(١١)، ١٠٧- ١٢٧.

٣- أحمد،حافظ فرج و حافظ، محمد صبري (٢٠٠٣). **إدارة المؤسسات التربوية**، عالم الكتب، القاهرة.

٤- بركات، زياد (٢٠٠٧). توزيع عينة من طلبة جامعة القدس على نمط التفكير المجرد العياني وعلاقة ذلك بالتحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي لديهم، **مجلة الجامعة الإسلامية**، ١٥(٢)،١٠١٥- ١٠٤٩.

٥- بكر،محمد السيد حسين (٢٠١٢). الحيل الدفاعية في مرحلة المراهقة لدى عينة من المصريين والسعوديين، **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، ع٣٠، ٣١١- ٣٥٩.

٦- بنعالية، محمد (٢٠١٧). نمط الشخصية (أ) و(ب) لدى المعلم من وجهة نظر التلاميذ وعلاقته بتحصيلهم الدراسي، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**،(٣٠)، ١٣- ٢٢.

٧- التخاينة، صهيب خالد (٢٠١٧). ميكانيزمات الدفاع المستخدمة لدى المتأخرين دراسياً من طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بكفايتهم الذاتية، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة القاهرة، ٢٥(١)، ٣١٧- ٣٤٨.

٨- الدهيسات،عامر حمدان (٢٠١٦). **مدي استخدام ميكانيزمات الدفاع لدي طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بالرضا عن الذات في لواء القصر**، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.

٩- الرسام، تهاني فلاح (٢٠٠٨). **الفروق في التفكير المجرد والتصور المكاني بين الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين تحصيلياً في مرحلة الدراسة المتوسطة في دولة الكويت**،رسالة ماجستير، كلية الدراسات التربوية العليا،جامعة عمان العربية،الأردن.

١٠- رضوان، سامر (٢٠٠٩). *الصحة النفسية*،عمان،الأردن: دار المسيرة.

١١- زايد، فايزة اسماعيل محمود (٢٠٠٦). **السلوك المشكل لطلاب المرحلة الثانوية وعلاقته بالاتجاه نحو نمط شخصية المعلم**، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.

١٢- الزهار، نبيل (٢٠٠٥).**علم النفس الاجتماعي المعاصر ومتطلبات الألفية الثالثة**. ط٩، القاهرة: مكتبة عين شمس.

١٣- السرطاوي، عبد العزيز مصطفي (٢٠٠٩). المشكلات السلوكية لدى الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٦(٢٦)، ٣٩- ٧٥.

١٤- شبيب، عادل كامل (٢٠١٢). تأثير كل من استراتيجية مخططات التعارض المعرفي واستراتيجية اتقان التعلم في نمو التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجية وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدي الطلاب، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، (٩٠)، ٢٤٥- ٢٨٢.

١٥- العمايرة، محمد حسن (٢٠٠١). **مبادئ الإدارة المدرسية و كلية العلوم التربوية**. عمان، الأردن.

١٦- محمد، سوسن محمد عز الدين. (١٩٩٩). **أثر استخدام المنظمات المتقدمة مع مستويات الطلاب في التفكير المجرد في تحصيل رياضيات المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة المنصورة، مصر.

١٧- مرسي، محمد منير (٢٠٠٠). **الإدارة المدرسية الحديثة**، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

١٨- المقوشي، عبد الله عبد الرحمن.(١٩٩٢). قياس التفكير التجريدي وفق نظرية بياجية وعلاقته ببعض المتغيرات لدي طلاب التربية الميدانية (التدريب الميداني) الذين سوف يتخرجون من كلية التربية – جامعة الملك سعود مع نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩- ١٤١٠هـ، **مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، ٤(١)، ١٧٩- ١٩٨.

١٩- المنصور، غسان محمد.(٢٠١٨). ميكانيزمات الدفاع وعلاقتها بالتفكير عالي الرتبة: دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ١٦(٢)، ٤٣- ٨٤.

٢٠- يونس، انتصار.(١٩٨٤). **السلوك الإنساني**. القاهرة، دار المعارف.

* * *

المراجع الأجنبية

1- Bernard، C. (1960). **The Functions of the Executive**، Cambridge Mass، Harvard university. press.

2- Carmer.P.(1987). Thr development of defense mechanisms. **Journal of personality**،55(4)، 597-614.

3- Cemal،M.(2003). Per-logic، formal logic، dialectical logic،Retrieved. http://www.marxists.

4- Furth، Hang G.(1981). Piaget and Knowledge:theoretical foundation، 2nd ed،Chicago: University of Chicago press.

5- Goleman، D. (1998)."what makes a leader? "Harvard Business Review،November – December

6- Goleman، D،(1995). Emotional intelligence، New York، Basic Book. Retrieved.http://www.scirus.com/srsapp/search.

7- Huitt، W.، & Hummel، J. (2003). Piaget's Theory of Cognitive Development. Educational Psychology Interactive، Valdosta، GA: Valdosta State University. Retrieved http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/piaget.html

8- Kasanin، J (1993). **Primary insufficiency of psychic activity**. New York: Basic Books.

9- Presniak، M. (2008). *Can defense mechanisms aid in our differentiation of borderline and antisocial personalities* ?Unpublished phD diss. University of Saskatchewan.

10- Singer،N(1998). **Conseption of Giftedness**، New York،Cambridge university Press.

11- Slavin، R(1996). **Education psychology**.New York: prentice-Hall.

12- Steiner،H.، Araujo، K.، Koopman،C.(2001). The response evaluation measure (REM-71): a new instrument for the measurement of defenses in adultsand adolescents. **Am journal Psychiatry**، 158(3)، 467-473.

13- Strahan، David،B.، O`Sullivan، Rita، (1986). "Cognitive reasoning as a determinant of achievement test scores in the middle grades" P.18 ; paper presented at the annual meeting of the American educational research association.

14- Vaillant G،E. (1986). An empirically validated hierarchy of defenses mechanisms، **Archives of General psychology**، 43(5) pp 46-82.
15- Von-Ser- Lippe (1987). Character and defense: relationships between oral obsessive and Hysterical character traits and defense mechanism،**Scandinavian journal of psychology** 84،27(3)، pp107- 129.
16- Zoccali، R. and other.(2007). Role of defense mechanisms in the modulation of anger experience and expression: gender differences and influence on self report measures، Section of psychiatry، department of neurosciences، psychiatric and An aesthesiological sciences، University of Messina، Italy.

* * *

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, 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