مجلة العلوم التربوية

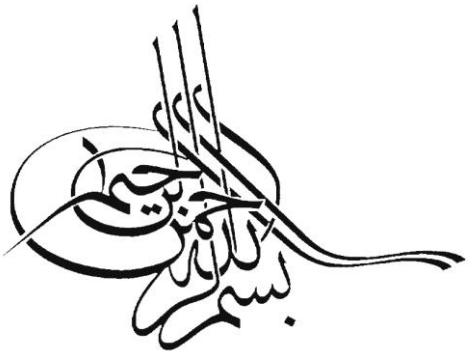
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد السابع والعشرون
شوال ١٤٤٢هـ

الجزء الأول

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

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


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري
معالي 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 في جامعة الكويت

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

الأستاذ الدكتور/ طارق بن صالح الريس
الأستاذ 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، ووضوح 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 تسعى نحو إنتاج 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 هدفا عاما 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 المجالات 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 المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

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

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

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.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:

١. أن يقدم الباحث طلباً بنشره, مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير.
٢. أن يكون البحث في حدود (٣٥) صفحة مقاس (A 4).
٣. أن يكون حجم المتن (١٦) Traditional Arabic ، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman ، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .
٤. ألا يكون البحث منشوراً أو مقبولاً للنشر في وعاء نشر آخر .
٥. يقدم الباحث نسخة مطبوعة من البحث، ونسخة حاسوبية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة.
٦. أن يرفق بالبحث الكلمات المفتاحية (Key Words) توضع أسفل الملخص.

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم التوثيق والاقتباس من خلال جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث.
٣. ترفق جميع الجداول والصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون مرتبة وواضحة جلية.

٤. 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.

رابعاً: 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.

خامساً: تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سادساً: تُعاد البحوث معدلة, على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

سابعاً: لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر.

ثامناً: البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

تاسعاً: يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشرة مستلات من بحثه.

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

فاعليـة أدوات التقـويم المطبقـة أثنـاء جائحـة كورونـا في مقـررات بـرامج الدراسات العليا في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين د . دعفس بن عبدالله الدعفس	١٥
تطوير محتوى مقرر الفقه (فقه١) لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ د. صالح بن إبراهيم المقاطي	٧٩
واقع توظيف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لتقنيات التعليم في التدريس وصعوبات توظيفها أ. أحلام عبد الله ال مسعود	١٤٥
مدى تضمين محتوى كتب الفقه للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية للقيم الإسلامية د. جواهر بنت سعد بن عبدالله الخلف	٢١٣
تطوير الأداء المهني للمشرف التربوي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة د. عبد الله بن عبد العزيز الغليقة	٢٧١
السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين والمشرفات أ. دلال بنت عبدالرحمن العريفي	٣٢٧
درجة ممارسة المعلمين لأساليب التنمية المهنية ومدى استفادتهم منها في تحسين أدائهم المهني د. محمد فراج علي الحارثي	٤٠١
عادات العقل والذكاءات المتعددة ودرجة إسهامهما بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طالبات التدريب الميداني تخصص إعاقة عقلية د. أسامة يوسف الصمادي	٤٧٥

فاعلية أدوات التقويم المطبقة أثناء جائحة كورونا في مقررات برامج الدراسات العليا في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين

د . دعفس بن عبدالله الدعفس
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

فاعلية أدوات التقويم المطبقة أثناء جائحة كورونا في مقررات برامج الدراسات العليا في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين

د . دعفس بن عبدالله الدعفس

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٥ /١/ ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ١٩/ ٣/ ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية أدوات التقويم المطبقة أثناء جائحة كورونا في مقررات برامج الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من وجهة نظر الدارسين والدارسات.

ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً لجمع معلومات الدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٣٤) دارسًا ودارسةً، بما نسبته (٩٢.٤ ٪) من العدد الكلي لمجتمع الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة: أنّ المتوسط العام لتطبيق أدوات التقويم المحددة في القائمة بلغ (٢.٦٢) وهذا الرقم يقع في المدى المتوسط، كما أظهرت النتائج أن أعلى أدوات التقويم استخدامًا هي (عروض تقديمية لمفردات المقرر)، في حين كانت أقل أدوات التقويم استخداماً: (اختبار تحصيلي شفوي متزامن)، وأظهرت النتائج فاعلية تطبيق أدوات التقويم بدرجة عالية، وبمتوسط بلغ (٣.٨٥)، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الدارسين والدارسات في تقييمهم لدرجة فاعلية أدوات التقويم المطبقة، بينما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين طلبة الماجستير وطلبة الدكتوراه في تقييمهم لدرجة فاعلية أدوات التقويم المطبقة وذلك لصالح طلبة الدكتوراه.

الكلمات المفتاحية: أدوات التقويم- تقويم طلاب الدراسات العليا- التقويم الإلكتروني- جائحة كورونا

Effectiveness of evaluation tools applied during the Corona pandemic in postgraduate programs in curricula and teaching methods at Imam Muhammad bin Saud Islamic University from the viewpoint of students

Dr. Dafas bin Abdullah Al-Dafas
Department of Curricula and Teaching Methods-College of Education
Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Abstract:

This study aimed to reveal the effectiveness of the evaluation tools applied during the Corona pandemic in postgraduate programs (master's and doctoral degrees) in curricula and teaching methods at Imam Muhammad bin Saud Islamic University from the viewpoint of students.

To achieve this goal, the researcher used the descriptive survey approach, and the questionnaire as a tool to collect study information, and the study sample consisted of (134) students, With a rate of (92.4%) of the total number of students.

The results of the study showed that the general average for the application of the evaluation tools specified in the list was (2.62), and this number is in the medium term. The results also showed that the most widely used evaluation tools are (presentations of the curriculum vocabulary). The least used evaluation tools: (concurrent oral achievement test). The results showed the effectiveness of applying evaluation tools to a high degree, with an average of (3.85). The study also found that there were no statistically significant differences between male and female students in their evaluation of the degree of effectiveness of the applied evaluation tools, while the study showed the existence of statistically significant differences between master's students and doctoral students in their evaluation of the degree of effectiveness of the applied evaluation tools for the benefit of doctoral students.

Key words: evaluation tools - Postgraduate student calendar - Electronic evaluation - Corona pandemic.

مقدمة:

تحظى عملية التقويم باهتمام الكثير من التربويين، إذ هي جزء مهم في أي عملية من عمليات المنهج، سواء عند تخطيطه، أو تصميمه، أو تنفيذه، أو تطويره. كما قد تستقل هذه العملية عن بقية عمليات المنهج بمبادئها، وخطواتها، حيث لها نماذجها الخاصة التي تتنوع في طريقة تشخيص الواقع، واقتراح الحلول.

إنّ عملية التقويم تعطي المؤشرات حول كيفية سير علمية التعلم، ومدى نجاحها، أو إخفاقها، والعوامل المؤدية لتلك النتائج، وكذلك الحكم على المتعلم ومدى تحقيقه للأهداف المراد الوصول لها، ومدى تحقيقه لنواتج التعلم المرغوبة. كما تساعد عملية التقويم في الحكم على نجاح البرامج التعليمية، من خلال الحكم على مدخلات البرنامج، وعملياته، ومخرجاته، ومدى إكساب المتعلمين المعارف، والمهارات، والقيم التي تجعلهم فاعلين في مجتمعهم، مواكبين لروح العصر وتطوراته، وعليه فالتقويم يعد "إحدى الفعاليات الأساسية في نشاط النظم والمؤسسات التعليمية، لضمان التأكد من سيرها في الاتجاه الذي يحقق أهدافها، ويزيد من فاعليتها، وكفاءتها، وانسجام تفاعلها مع البيئة الخارجية، على النحو الذي يؤدي إلى تطورها، واستمرارها" (الدوسري، ١٤٢٢هـ، ص ٣٤(

وتتعدد أنواع التقويم تبعًا لطبيعة تصنيفه، من حيث وقته، أو وظيفته، فهناك التقويم القبلي، والتكويني، والختامي، وكذلك الانتقائي، والتشخيصي، والتتبعي، كما ينظر إليه من حيث مجاله، أو المستهدف به، فيظهر تقويم المعلم، والمتعلم، والمنهج، والبرامج، والبيئة التعليمية، والمعاونين للمعلم.

ويعد تقويم تعلم الطلاب، أحد أبرز قضايا التقويم التربوي، فعن طريق هذه العملية يمكن الحكم على جودة عملية التدريس، وأداء المعلم، وجودة المنهج، والبرنامج التعليمي، وهو جانب مهم في الحكم على جودة النظام التعليمي بشكل عام، حيث تعتبر مخرجات التعلم، ونواتج أداء المتعلمين هي محور العلمية التقويمية وأهم ركائزها بجميع المؤسسات التعليمية على مختلف مستوياتها(David, Filip, & Janine. 2010)

وتتنوع أساليب تقويم تعلم الطلاب، بين الاختبارات التحصيلية بأنواعها، والمشروعات، وكتابة التقارير، والبحوث، والتي يكشف كل منها جوانب من عملية تعلم الطلاب، ومدى التقدم فيها نحو تحقيق الأهداف، وتحصيل نواتج التعلم، فمن مبادئ التقويم التنوع في أدواته وأساليبه، بحيث "لا تقتصر فقط على الاختبارات التحصيلية الكتابية (اختبار الورقة والقلم) وإنما تشمل أساليب أخرى مكملة مثل: حقائب الإنجاز، والمناقشات الصفية، والمشروعات، وعينة العمل، والأوراق البحثية" (زيتون، ١٤٢٨هـ، ص ١٦٦.(

ويتأكد التنويع في أدوات التقويم وأساليبه مع تقدم مراحل التعليم، فمن غير المناسب الاكتفاء عند تقويم طلاب التعليم الجامعي بالأدوات والأساليب نفسها التي يقوم بها طلاب مراحل التعليم الدنيا مثلاً، وكذلك الأمر بالنسبة لطلاب الدراسات العليا، حيث ينبغي أن تقيس تلك الأدوات مستويات أعلى من التحليل، والنقد، وطرح الأفكار، ومعالجة المشكلات، تبعًا لما يتلقاه المتعلمون في عمليات التعلّم، فطالب الدراسات العليا قد وصل إلى مرحلة من النضج العقلي، والمعرفي الذي يجعل من الاقتصار على الاختبار

التقليـدي قاصـرًا عـن قيـاس ذلـك النضـج، ولـذلك يشـير أوسـتيرهوف (Oosterhof, 2001)إلى أنه ينبغي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات أن ينوعوا في وسائل، وأساليب التقويم بهدف قياس مهارات مختلفة، ومن تلك الأساليب: الاختبارات التحصيلية، والتقدمة الصفية، وكتابة الأبحاث والتقارير العلمية.

ويعد التعلّم عن بعد شكلاً من أشكال التعليم المتوافقة مع العصر خصوصًا في اعتماده على الوسائل التقنية، وشبكات الإنترنت، وكما أنه في أصله قد وُجِد لعلاج مشكلة لدى الكثير من المتعلمين الذين يتعذر عليهم التعلم حضوريًا في بيئات التعلم الواقعية، من مدارس وجامعات، فقد ظهر هذا الدور جليًّا أثناء جائحة كورونا عندما تعذر التعلم الحضوري، وعلّقت الدراسة في المدارس والجامعات حضوريًا، وعُوّض ذلك بالتعلم عن بعد باستخدام التطبيقات، والبرامج الإلكترونية عبر الإنترنت، وبطبيعة الحال فإن عملية تقويم تعلّم الطلاب هي تابعة لعمليات التعلم، حيث يتم استخدام عمليات التقويم عن بعد بواسطة الإنترنت بديلاً عن عمليات التقويم الحضورية، أو التقليدية.

مشكلة الدراسة:

مع ظهور جائحة كورونا، وأثرها السريع على مختلف مناحي الحياة، اضطرت أنظمة التعليم ومنها التعليم العالي إلى التحول السريع نحو التعلم عن بعد، دون وقت كافٍ للتخطيط لهذا الانتقال، وكان لزامًا على تلك الأنظمة أن تواكب الحدث وفق الإمكانات المتاحة، ولأن التقويم جزء مهم من عملية التعلم، وفيه يتم الحكم على مدى الوصول نحو تحقيق الأهداف،

وإعطاء التغذية الراجعة للمتعلمين، وتعزيز تعلمهم، كان لابد من تطبيق عمليات التقويم التي تحقق ذلك باستخدام أساليب، وأدوات تقويم بديلة عن التقويم الحضوري.

وتعد أقسام المناهج وطرق التدريس الواجهة الأولى نحو التطبيق العلمي لعمليات التقويم، فكما أنها مسؤولة عن تدريس تلك المقررات التي تعنى بتقويم تعلم الطلاب، فهي تشرف على إنتاج البحوث والرسائل الجامعية التي تستهدف تقويم الطالب، والمعلم، والكتاب، والمنهج بجميع عناصره، إضافة إلى تخريجها للباحثين المؤهلين في بناء أدوات التقويم، وتطبيقها، وتقويم تعلّم الطلاب، كما أنّ طالب الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق التدريس لديه قدر من المعرفة التي تمكنه من إبداء الرأي حول فاعلية الأدوات التقويمية المطبقة عليه، ومدى موافقتها للأدب التربوي، ولهذا يؤكد شان (Chan, 2001) على أنه من الضروري الأخذ برأي الطلبة في تقييم الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس خاصة وأنهم يتفاعلون معهم، ويتعاملون معهم بشكل مباشر في مسيرتهم التعليمية .

وغني عن القول أنّه من المفترض أن تكون الممارسات التقويمية لأعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا في المناهج وطرق التدريس هي المثال الذي يحتذى، حيث إنها بيوت خبرة في هذا المجال، لذلك سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية أدوات التقويم المطبقة أثناء جائحة كورونا في مقررات برامج الدراسات العليا في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما أدوات التقويم المطبقة في مقررات برامج الدراسات العليا في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أثناء جائحة كورونا؟

٢. ما فاعلية أدوات التقويم المطبقة في مقررات برامج الدراسات العليا في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر الدارسين؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابة عينة الدراسة حول درجة فاعلية أدوات التقويم المطبقة تعزى لمتغير النوع؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابة عينة الدراسة حول درجة فاعلية أدوات التقويم المطبقة تعزى لمتغير المرحلة؟

أهداف الدراسة:

يُؤمّل من هذه الدراسة أن تحقق الأهداف التالية:

١. الكشف عن أدوات التقويم المطبقة في مقررات برامج الدراسات العليا في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر الدارسين.

٢. تعرّف فاعلية أدوات التقويم المطبقة في مقررات برامج الدراسات العليا في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر الدارسين.

٣. الكشف عن الفروق في الحكم على فاعلية أدوات التقويم المطبقة تبعًا

لمتغيري النوع، والمرحلة.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في الآتي:

١. تساهم هذه الدراسة في تقويم تجربة التعلّم عن بعد أثناء جائحة كورونا من خلال تقويم جزء منها وهو عمليات التقويم.

٢. لفت نظر أعضاء هيئة التدريس نحو الممارسات التقويمية المناسبة لطلاب الدراسات العليا.

٣. الأخذ بعين الاعتبار توجهات طلاب الدراسات العليا نحو الممارسات التقويمية.

حدود الدراسة:

تقتصر حدود الدراسة على الآتي:

١. الحدود الموضوعية: فاعلية أدوات التقويم المطبقة في مقررات برامج الدراسات العليا في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر الدارسين.

٢. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ

٣. الحدود المكانية: قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

٤. الحدود البشرية: طلاب وطالبات برنامجي الماجستير والدكتوراه بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الذين هم في مرحلة دراسة المقررات.

مصطلحات الدراسة:

١. أدوات التقويم: تعرّف أدوات التقويم بأنها: الوسائل التي يستخدمها القائم على تنفيذ عملية التقويم للحصول على المعلومات والبيانات التي تعينه على إجراء علمية التقويم. (عبدالقادر وعلي، ٢٠١٧م، ص ٧٥).

وتُعرّف أدوات التقويم إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها: الوسائل التي يستخدمها عضو هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس لتقويم طلاب الدراسات العليا.

٢. برامج الدراسات العليا: تعرّف الدراسات العليا بأنها "مرحلة دراسية تلي المرحلة الجامعية الأولى يتابع فيها الطلبة دراستهم للحصول على شهادة الماجستير أو الدكتوراه" (جبارة والفقيه، ٢٠١٩م، ص٨٢).

وتعرّف برامج الدراسات العليا إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها: برنامجا الماجستير والدكتوراه اللذان يقدمهما قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويمنح الدارس فيهما درجتي الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق التدريس العامة.

٣.جائحة كورونا: تعرّف بأنها "جائحة عالمية مستمرة حاليًّا لمرض فيروس كورونا ٢٠١٩ (كوفيد -١٩) سببها فيروس كورونا٢ المرتبط بالمتلازمة التنفسية الحادة الشديدة (سارس -كوفيد -٢)" (World Health Organization.2019)

وتعرّف جائحة كورونا إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها: الجائحة المرضية لفيروس كورونا (كوفيد -١٩) التي تسببت في تعليق الدراسة حضوريًّا في مؤسسات التعليم في دول العالم ومن بينها المملكة العربية السعودية، وتم

استبدال الدراسة حضوريًا بالدراسة عن بعد عبر أنظمة التعليم الإلكتروني.

أدبيات البحث:

يتناول الباحث في أدبيات البحث عددًا من المحاور تتمثل في: مفهوم التقويم، وتقويم تعلم الطلاب وخصائصه، والاتجاهات الحديثة في التقويم، والتقويم الإلكتروني، وتقويم طلاب الدراسات العليا، وأدواته، وجائحة كورونا وأثرها على التعليم.

التقويم:

يعرّف التقويم في التربية بأنه: "العملية التي يتم بواسطتها إصدار حكم معين على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والكشف عن نواحي النقص فيها أثناء سيرها، واقتراح الوسائل المناسبة لتلافي هذا النقص" (سيد وسالم، ١٤٢٤هـ، ص١٥) ويعرّف أيضًا بأنه: "عملية منهجية، تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات، وعمليات، ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة، والضعف، والقصور في كل منها، تمهيدًا لاتخاذ قرارات مناسبة، لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف، والقصور" (هاشم، ٢٠٠٦م، ص ٢٢). كما يعرّف بأنه: "عملية منظمة لجمع وتحليل البيانات، بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية، والمساعدة في اتخاذ القرارات التربوية المناسبة، وذلك من أجل معالجة الضعف، والقصور، وتوفر النمو المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها". (الجودة، ٢٠١٢م، ص ١١).

ومن خلال التعريفات السابقة يظهر أنّ عملية التقويم عملية منهجية،

تتسم بالموضوعية، من خلال جمع البيانات عن طريق أدوات مقننة علميًّا، ومن ثم تحليلها للخروج بالنتائج الموثوقة، وأنّ الغرض منها الكشف عن مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لعلاجها، كما أنّ هذه العملية تتم بصورة مستمرة، طوال العملية التربوية.

ويعد **تقويم تعلم الطلاب** أحد الجوانب الأساسية في منظومة التقويم التربوي، ويقصد بتقويم تعلم الطلاب: الحكم على مدى تقدمهم نحو الأهداف المراد تحقيقها في المجالات المختلفة.

ويعرّف كل من نيتكو وبروخارت (٢٠١٢م، ص ٩) تقويم تعلّم الطلاب بأنه: "عملية اتخاذ حكم قيمي على جدارة منتج طالبٍ، أو أدائه". كما يعرّفه زيتون (١٤٢٨هـ، ص ١٣١) بأنه: "عملية جمع بيانات، أو معلومات مستمرة بشكل كمي، وكيفي، عمّا حدث من تغيرات معرفية، ومهارية، ووجدانية، في تعلم الطلاب، نتيجة تلقيهم تعليمًا ما، والحكم على جودة هذه التغيرات في ضوء معايير معينة، وتفسير ذلك، ومن ثم إصدار قرارات تعمل على تحسين عملية التعليم، والتعلّم، بما يحقق الأهداف التعليمية المرجوة".

وتكمن أهمية هذه العملية وهي تقويم تعلم الطلاب في كونها مؤشرًا عامًا للمنظومة التربوية في أي نظام تربوي، كما أنها بشكل أخص تعطي صورة يمكن الحكم من خلالها على مدى جودة عملية التدريس، وأداء المعلم، إضافة إلى أنّ عملية تقويم الطلاب تعطي الطالب تقريرًا حول مستواه، وتقدم تعلّمه، ومدى تحقيقه للأهداف المرجوة من عملية التعلم، كما تبصّره بأوجه القصور لديه، عن طريق التغذية الراجعة التي هي نتاج لعملية

التقويم، فضلاً عن أن عملية التقويم في حد ذاتها محفزة لعملية التعلّم.

خصائص تقويم تعلم الطالب:

هناك عدة خصائص لتقويم تعلم الطالب نذكر منها: (سيد وسالم، ١٤٢٤هـ، ص٢٩)، و(الشيخ وعبدالرحمن وعبدالحميد، ٢٠٠٤م، ص ٤٧)، و(جالافان، ٢٠١٢م، ص٨)، و(عبدالباري، ٢٠١٦م، ص ٢٩١)، و(سليمان ومرواد والسيد ومحمد، ٢٠١٦م، ص ١٤٨) و(الخليفة، ٢٠١٧م، ص ١٥٧)، و(أمبوسعيدي والعفيفي، ٢٠٢٠م، ص ٤٤).

١. أنه عملية موجهة بالأهداف التعليمية: وهذا يعني أن عملية تقويم الطالب محكومة بالأهداف المقررة، أو الموضوعة للتدريس المخطط لها سلفاً، والمتوقع أن يتمكن الطلاب من تحقيقها خلال تدريسهم.

٢. الاستمرارية: وهذا يعني أن العملية مستمرة ومتواصلة، فهي تحدث قبل البدء بعملية التدريس، وفي أثنائها، وفي الختام، وتتم هذه العملية وفق المراحل الثلاث: قبلي، وأثنائي، وختامي.

٣. محكية المرجع: ويعني أنها عملية إصدار الحكم على مستوى أداء المتعلمين، ومدى إنجازهم، وفعالية تعلمهم من خلال النظر إلى مدى تحقيقهم للأهداف التدريسية، فالمتعلم في التقويم ذي المحك المرجعي يوضع في موقف المنافسة مع قدراته، وليس مع قدرات المتعلمين الآخرين فإن استطاع تحقيق الهدف التدريسي المحدد نجح، وإلا تتاح له فرصة أخرى لتحقيق الهدف.

٤. الشمولية: وهذا يعني أنها عملية تشمل كافة جوانب التعلم لدى الطالب، وهذه الجوانب هي: المعرفية، والمهارية، والوجدانية.

٥. العلمية: وهذا يعني أنها تتقيد بالمبادئ العلمية، ومن أبرز تلك المبادئ: الموضوعية، والصدق، والثبات.

٦. التنوع: وهذا يعني أن عملية تقويم التعلم تتم بأساليب متنوعة، وأدوات مختلفة، ولا تقتصر فقط على الاختبارات التحصيلية.

الاتجاهات الحديثة في التقويم:

يتردد كثيرًا في الأدبيات التربوية، والبحوث والدراسات الموجهة للتقويم الحديث عن أساليب التقويم التقليدي، وأساليب التقويم الحديث، وعند المقارنة بينها في تلك الدراسات يوصف التقويم التقليدي بأنه التقويم القائم على اختبار الورقة والقلم، أو الاختبارات الموضوعية التي لا تتيح للطالب فرصة أكبر للإبداع، كذلك فإنّ التقويم التقليدي يكون الغرض منه قياس التحصيل المعرفي للطالب، والحكم على تجاوزه للمقرر الدراسي من عدمه، لذلك ظهرت العديد من المسميات للتقويم في صورته الحديثة، ومن تلك المصطلحات: التقويم البديل، والتقويم الحقيقي، وتقويم الأداء، والتقويم الأصيل. ويشير علام (٢٠٠٩ م، ص ٣٣) إلى وجود كثير من المصطلحات، أو المفاهيم المرادفة لمفهوم التقويم البديل مثل: التقويم الأصيل، أو الواقعي، والتقويم القائم على الأداء، وغيرها من المصطلحات التي تدل على ذات المعنى كالتقويم الكيفي، والتقويم السياقي، وتقويم الكفاءة، والتقويم المبحثي، والتقويم المتضمن في المنهج، والتقويم المتوازن، والتقويم المباشر، والتقويم الطبيعي، وغير ذلك.

ويعرّف التقويم البديل بأنه: "التقويم الذي يعتمد على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها، وبناؤها بواسطة المتعلم؛ حيث تختلف تلك المعرفة

من سياق لآخر، وتقوم فكرة هذا النوع من التقويم على إمكانية تشكيل صورة متكاملة عن المتعلم في ضوء مجموعة من البدائل بعضها، أو جمعيها".(الحريري، ٢٠٠٨ م، ص ٣٠٦).

ويعرّف زيتون (١٣٢٨ه، ص ٥١٨) التقويم الحقيقي بأنه: "التقويم الذي يتطلب قيام الطلاب بتوظيف معلوماتهم، ومهاراتهم، في أداء مهام تعلّم، أو حل مشكلات حقيقية مطابقة، أو مشابهة لتلك التي يجابهونها في حياتهم الواقعية، ويتم تقويم هذا الأداء بالاستعانة بقواعد محددة معلومة للطلاب والمعلم معًا".

أما تقويم الأداء فيعرّف بأنه: "تقويم يتطلب من الطالب أداء مهمة حقيقية مثل كتابة مقالة، أو أداء تجربة، أو إعداد مشروع معين". (أمبوسعيدي والعفيفي، ٢٠٢٠م، ص ٥٢)

في حين أنّ التقويم الأصيل يعرّف بأنه: "التقويم الذي يتطلب من المتعلم بيان مهاراته، ومعارفه، وأدائه، من خلال تكوين نتاج ذي دلالة، أو إنجاز مهمة حركية، مستخدمًا عمليات عقلية عليا، وحل مشكلات، وابتكارات". (العبسي، ٢٠١٠م، ص٣٨).

وبالنظر في تعريف المصطلحات السابقة يظهر أنّ هناك تقاربًا يصل إلى حد الترادف بين تلك المصطلحات، وهي في مجملها تعني الحكم على المتعلم في مواقف تعلم حقيقية، يمكن للمتعلم من خلالها تقديم نواتج ذات صلة بموقف التعلم، وذات أهمية له، وللمجتمع، وباستخدام أدوات متنوعة، لا تقف عند الاختبار الذي يقيس المعرفة فحسب. وتستخدم اتجاهات التقويم البديلة في تقويم معارف ومهارات الطلاب، وتختلف عن طرق التقويم

التقليدية، حيث يمثل التقويم البديل فلسفة شمولية، كما أنه موجهٌ نحو تحقيق الأهداف. (Kirikkaya & Vurkaya, 2011).

وبشكل عام فإن هذا النوع من التقويم ـ أي وفق الاتجاه الحديث ـ سواءً سمي أصيلاً أو حقيقيًّا، أو بديلاً، يسعى لأن يحقق أهدافًا تتعدى مجرد الحكم على مستوى المتعلم معرفيًّا، أو تحديد ما إذا كان ينبغي السماح له باجتياز المقرر أو عدمه، ويمكن إجمال تلك الأهداف في الآتي: (إبراهيم ومحمد، ٢٠١٣م، ص ٣٧٩)

١. تحقيق جودة تعلم الطلاب: وليس المقصود هنا حصول الطالب على درجة عالية، بل يتضمن ذلك:

- مدى تمكنه من المادة، وكيفية توظيفها في حياته المهنية، واليومية.
- القدرة على اتخاذ القرارات، وحل المشكلات.
- مساعدة الطالب في أن يكون أكثر فاعلية، وقادرًا على التقييم الذاتي، والتوجيه الذاتي، وأكثر اندماجًا، ومشاركة، وفاعلية في عمليتي: التعليم، والتعلم.
- مدى اكتسابه القيم، والاتجاهات التي تدعم تعلمه، وتكيفه في الحياة الاجتماعية، وبخاصة المهنية منها.
- مدى إسهامه في تطور مجتمعه.

٢. تحقيق جودة العملية التعليمية: وتعني مدى فاعلية العملية التعليمية في قاعة الدرس، ومدى تحقيقها أهداف البرنامج، من حيث: المستوى العلمي، وطريقة الأداء، والوسائل المستخدمة، ومستويات التفكير التي تنميها.

إنّ تقويم نتائج الطلاب يعطي مؤشرات حول مدى الحاجة إلى تفعيل العملية التعليمية، والجوانب التي ينبغي تطويرها، بدءًا بتحديد أهداف المادة تحديدًا إجرائيًّا كنواتج تعليمية، مرورًا بطرق التعليم والتعلم، والوسائل الموظفة فيها، إلى اختيار أدوات التقويم التي تستطيع الحكم على مدى تحقق الأهداف المرصودة.

٣. جودة التقويم المستخدم: حيث تركز الإصلاحات الحديثة في جودة التعليم على العمليات، ونواتج التعلم، وهذا مؤشر أساس، ومهم للحكم على مدى جودة عملية التعلم، أو المخرجات الممثلة في الطلاب، وعلى المؤسسة التعليمية أيضًا.

التقويم الإلكتروني:

يعد التقويم الإلكتروني صورة من صور التقويم، ظهر مسايرًا لعمليات التعلّم الإلكتروني، سواءً كان حضوريًا باستخدام الحاسب، أو عبر شبكة الإنترنت، ومع ظهور التعلّم عن بعد، وتوسع أدواته، واعتماده بشكل كبير على التقنية، وشبكة الإنترنت، والتطور المتسارع في البرمجيات التعليمية، وأنظمة إدارة التعلّم، كان من الطبعي أن يلازم ذلك تطورٌ في عمليات التقويم لتتخذ الصورة الإلكترونية المناسبة للتقويم ذلك الشكل من التعلّم.

ويعرّف التقويم الإلكتروني بأنه: "عملية توظيف شبكات المعلومات، وتجهيزات الكمبيوتر، والبرمجيات التعليمية، والمادة التعليمية متعددة المصادر، باستخدام وسائل التقييم لتجميع، وتحليل استجابات الطلاب، بما يساعد المعلم على مناقشة، وتحديد التأثيرات، والأنشطة بالعملية التعليمية، للوصول إلى حكم مقنن قائم على بيانات كمية، أو كيفية متعلقة بالتحصيل

الدراسي".(إسماعيل، ٢٠٠٩م، ص ٣٩٣) ويعرّف أيضًا بأنه: "العملية المستمرة والمنظمة التي تهدف إلى تقييم الطالب عن بعد باستخدام الشبكات الإلكترونية".(الطاهر وعطية، ٢٠١٢م، ص ٧١.(

ولا يختلف التقويم الإلكتروني عن التقويم بشكله المعتاد، من حيث الأغراض، أو الأنواع، أو الخصائص، فالارتباط بالأهداف، والاستمرارية، والشمولية، والصدق، والثبات، والتنوع، لابد أن يتصف بها، ويظهر الفارق الجوهري في استخدام هذا النوع من التقويم للتقنية.

وقد أضفت التقنية على هذا النوع من التقويم عددًا من المزايا التي يمكن تلخيصها في الآتي: (بدوي، ٢٠١٤، ص١٦٠)، و(العبيد والشايع، ٢٠١٥م، ص٤٦٢)، و(الزيد، ٢٠١٩م، ص ٥١٤(

- مرونة التطبيق.
- تقديم تغذية راجعة فورية.
- سهولة التصحيح، خصوصًا مع الاختبارات الإلكترونية.
- سرعة رصد النتائج، واستدعائها، ومتابعة التقدم الدراسي للطالب.
- تتوافر فيه الموضوعية والخصوصية.
- قلة التكاليف على المدى البعيد.
- موثوقية أفضل عند في التصحيح الآلي.
- الحيادية.
- كفاءة تخزين أفضل.
- أساليب السؤال المحسنة التي تشمل التفاعلية، والوسائط المتعددة.
- تسليم الاختبارات والمهام المطلوبة لعدد كبير من المتعلمين.

- تحليل النتائج بصورة إحصائية.
- إعطاء فرصة التقييم الذاتي للمتعلم.

وقد ظهرت الحاجة للتقويم الإلكتروني باعتباره حلاً مناسبًا لتقويم الطلاب عن بعد عندما تعذر تقويمهم حضوريًّا أثناء جائحة كورونا، باستخدام الوسائط الإلكترونية المختلفة مثل: أنظمة إدارة التعلم، وبرامج الاجتماعات الإلكترونية عن بعد، وأدوات قوقل، وحتى البريد الإلكتروني.

تقويم طلاب الدراسات العليا:

تعد برامج الدراسات العليا هي المرحلة النهائية في السلم التعليمي، وطالب الدراسات العليا من المفترض أن يكون قد وصل إلى درجة من النضج العقلي، والمعرفي تؤهله إلى أن يكون متخصصًا في مجاله، ومرجعًا للعلم الذي درسه، وباحثًا فيه. وعليه فإن تقويم هذا الطالب ينبغي أن يكون مناسبًا لمستواه، ومستوى المرحلة التي هو فيها، من حيث اختيار الأدوات المناسبة، ومن حيث العمق في نوعية التكليفات، بما يتناسب مع أهداف كل مقرر. وقد يلقي ذلك ببعض العبء على أعضاء هيئة التدريس، إذ يتطلب الأمر منهم التخطيط الدقيق لعملية التقويم، والتنويع في الأدوات، لقياس العديد من المهارات التي يفترض توافرها في طالب الدراسات العليا، فالكشف عن العمق الفكري للطالب، وقدرته على التحليل، والنقد، وطرح الأفكار، ومعالجة المشكلات في التخصص، كلها تستلزم أدواتٍ تقويمية متنوعة، فلا يمكن الاكتفاء بنوع واحد من أدوات التقويم، ولهذا يشير طعيمة (٢٠٠٣م، ص٢٤) بقوله: "أثبتت الدراسات أنّ الثبات على الأساليب التقليدية في التقويم، والركون إلى الأنماط الشائعة من اختبارات المقال وحدها كفيلٌ بأن

يحدّ من فاعلية التقويم كبُعد رئيسٍ من أبعاد المنهج، وكأداة رئيسة من أدوات التطوير". كما يجب أن تكون عمليات التقويم مستمرة أثناء العملية التعليمية، للإفادة من نتائجها في إعطاء الطلاب التغذية الراجعة، وأيضًا للإفادة من نتائجها في تطبيق أدوات تقويمية أخرى كحلقات النقاش حول ما يظهر من نتاج أعمال الطلاب، وكيفية تفعيلها، أو تعديلها. ويؤكد ستيفينسون، ودوران، وباريت، وكولارولي (Stevenson, Duran, Barrett & Colarulli, 2005) أنه من الضروري إعداد أعضاء هيئة التدريس، وتأهيلهم على المستوى الجامعي لاستخدام تقنيات وأساليب التقويم المختلفة، من خلال تحديد، وتطوير، وتنمية مهاراتهم، وكفاياتهم التدريسية، وخاصة التقويمية.

ويذكر دودين (٢٠٠٦م) أنّ أعضاء هيئة التدريس في الجامعات يستخدمون أساليب تقويم متعددة لتقويم تحصيل الطلاب، ومن أكثرها شيوعًا الاختبارات التقليدية التي توفر معلومات دقيقة، ومفيدة ضمن جهد، ووقت معقولين، دون متطلبات لكثير من التجهيزات، والأدوات لتطبيقها، إلا أن الطلاب ينظرون إليها كحدث مصيري ويحاولون تجنبها لارتباطها بالدرجات، ووقائع النجاح والرسوب. كما يشير محافظة (١٩٩٩م) إلى أنه منعًا للملابسات التي تسببها الاختبارات، يستخدم أعضاء هيئة التدريس أسلوب التقويم المعتمد على الأوراق البحثية التي يفضلها الطلاب؛ لأنها تمنحهم فرصةً للتعبير عن أنفسهم، وقدراتهم، وتتيح لهم وقتًا أطول لإنجازها، وتجنبهم قلق الاختبارات.

وليست الاختبارات، والأوراق البحثية هي الأدوات الوحيدة المناسبة

لتقويم طلاب الدراسات العليا، فمن الواجب أن يعمد أعضاء هيئة التدريس إلى استخدام عددٍ أكثر من أدوات التقويم، مع التنويع بين الأدوات بما يتناسب مع المرحلة، والمقرر، ومحتواه، وأهدافه، ومن تلك الأدوات التي يرى الباحث مناسبتها لمرحلة الدراسات العليا:

١. الاختبارات المقالية: وهي الاختبارات التي يمكن للطالب فيها كتابة الإجابة بعبارات من إنشائه. وللاختبار المقالي صيغتان: صيغة الاستجابة المقيدة، وصيغة الاستجابة الممتدة أو المفتوحة. (نيتكو وبروخارت، ٢٠١٢م، ص ٢١٧)

وتعد الاختبارات المقالية من أكثر أدوات التقويم استخدامًا في تقويم طلاب الدراسات العليا، وقد تكون الصيغة الممتدة أو المفتوحة هي المناسبة لهذه المرحلة، حيث يُترك للطالب الحرية في طرح أفكاره، وإذا أردنا أن تكون هذه الأداة مناسبة لطالب الدراسات العليا فينبغي لعضو هيئة التدريس عند استخدام هذه الأداة أن يعتني بوضوح السؤال المطروح، وأن يكون السؤال سابرًا للفكر، مستنطقًا لرؤية الطالب، ومستهدفًا للقدرات العليا من التفكير كالتحليل، والنقد، والتقويم، والإبداع، وألا تكون الأسئلة مجرد استرجاع لمخزون الذاكرة من صيغة اذكر، أو عدد.

٢. الاختبارات الموضوعية: وهي الاختبارات التي تتكون من أسئلة ذات إجابة مغلقة، لا تستدعي من المجيب إنشاء كلمات أو جمل من عنده، بل تكمن استجابته في الاختيار من الإجابات المعطاة له (زيتون ١٤٢٨هـ، ص ٢٢٧). وتتخذ الاختبارات الموضوعية عددًا من الأشكال، مثل: أسئلة الصواب والخطأ، والمزاوجة، والاختيار من متعدد.

وهذا النوع من الاختبارات ليس بالضرورة أن يكون مقصورًا على قياس مهارة الحفظ، أو التذكر، بل قد يقيس مهاراتٍ أعلى كالفهم، والتطبيق، والتحليل، إلا أنّ العيب الأكبر فيه هو إمكانية التخمين في الإجابة، كما أنه لا يقيس جوانب الإبداع الكتابي، من حيث القدرة على عرض الأفكار وترتيبها، والموازنة بينها، ونقدها، مما يقلل من مستوى مناسبتها لطالب الدراسات العليا، على أنه من الممكن استخدامها كنوع من الاختبارات السريعة، والقصيرة عند ضيق الوقت، بغرض ربط الطالب بالمقرر، أو تكون رديفة للاختبارات المقالية، بغرض شموليةٍ أكثر لمفردات المقرر.

٣. اختبار الكتاب المفتوح: وهي نوع من الاختبارات التي يقوم فيها الطلاب بالإجابة عن الأسئلة المقدمة لهم تحريريًّا من خلال استخدام المصادر التي يحتاجونها دون قيود، ومن المتوقع أن تكون الأسئلة في هذا النوع من الاختبارات واسعةً، وتتطلب جهدًا مضاعفًا من قبل الطلاب للإجابة عليها، كما تتطلب ربطًا للمعلومات بشكل عميق وواسع. (أمبوسعيدي والعفيفي، ٢٠٢٠م، ص ١٨٢).

وتعد اختبارات الكتاب المفتوح من الاختبارات الشائعة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس مع طلاب الدراسات العليا، وهي مناسبة لهذه المرحلة كونها تقيس قدرة الطالب على البحث في المصادر، وتوظيف الاقتباسات منها، والربط بين الأفكار. ومما ينبغي التنبه له أن البحث عن نص الإجابة في تلك المصادر ليس مقصودًا لذاته، بل ينبغي ألا تكون الأسئلة موجهة إلى ذلك، بل الغرض من وجود الكتاب أو المصادر مع الطالب هو الاستعانة بما فيها من معلومات ليبني عليها إجابته.

٤. الاختبارات الشفوية: نوع من الاختبارات تمثل تفاعلاً حيويًّا بين المعلم والمتعلم، تقاس من خلاله قدرات المتعلم بصورة شفوية (عبدالقادر وعلي، ٢٠١٧م، ص ١١١). وهذا النوع من الاختبارات يقيس القدر على المحاورة والنقاش، وسرعة التفكير واستخلاص النتائج، كما يقيس ثبات المعرفة لإجابة الطالب في الامتحان التحريري، وهو في هذه الصورة مناسب لطلاب الدراسات العليا، عندما يضع عضو هيئة التدريس في اعتباره عند تقويم الطالب قدرته على الحوار، وطرح الأفكار، وإبداء وجهة النظر، والمدافعة عنها، كما قد تستخدم هذه الأداة في مناقشة البحوث أو الأفكار البحثية.

٥. الأوراق البحثية القصيرة: وهي عبارة عن بحوث قصيرة تقتصر على الإطار النظري في موضوعات محددة، مرتبطة بمفردات المقرر، وهذه الأداة غالبًا ما يستخدمها أعضاء هيئة التدريس مع طلاب الدراسات العليا، إذ يشيع تكليف الطلاب بالبحث في مفردات المقرر، من أجل جمع المعلومات، وإثراء النقاش أثناء تناولها في قاعة الدرس، وليكون الطالب على اتصال دائم بالمقرر، وباحثًا عن المعرفة بنفسه لا متلقيًّا لها.

٦. عروض تقديمية لمفردات المقرر: وهذه الأداة التقويمية مرتبطة بالأداة السابقة، حيث يعرض الطالب المفردة التي كتب فيها ورقته البحثية أمام زملائه في القاعة، وهنا تقاس قدرته على العرض، والنقاش، واستقبال التساؤلات، والإجابة عليها.

٧. بحوث علمية مكتملة الفصول: والمقصود هنا أن يقدّم الطالب بحثًا علميًّا في موضوع محدد، بفصول البحث المعروفة يبدأ فيه بمشكلة البحث، وما

تتضمنه من أسئلة، وأهداف، وكذلك الإطار النظري، والدراسات السابقة، وإجراءات البحث، من حيث اختيار منهج البحث المناسب، وأدواته، ومجتمعه المطبق عليه، وانتهاءً بنتائج البحث، ومناقشتها، والتوصيات.

ولعل من أبرز المهارات التي يُدرَّب عليها طالب الدراسات العليا المهارات البحثية، لذلك فهذه الأداة من أهم أدوات التقويم لطلاب الدراسات العليا، وترتبط هذه الأداة ارتباطًا وثيقًا بمقرر حلقة البحث، إذ هي تطبيق عملي لما يدرسه الطالب في هذا المقرر، ومما ينبغي أن يهتم به عضو هيئة التدريس تقديم التغذية الراجعة لكل طالب تجاه بحثه، خصوصًا وأنه مازال في مرحلة التدريب على البحث أثناء دراسة المقررات، ويَنتظرُ التوجيه والتعديل لأخطائه، حتى يتجنبها عند كتابة بحثه النهائي، أو رسالته .

٨. تلخيص: دراسات، أو كتب، أو مقالات: قد يستخدم عضو هيئة التدريس هذه الأداة مع طلاب الدراسات العليا بغية أن يلخصوا دراسات، أو كتبًا، أو مقالات ذات صلة بموضوع معين من مفردات المقرر، وغالبًا ما يترك الأمر للطالب للبحث عن الدراسة، أو الكتاب، أو المقالة المناسبة للموضوع، وهنا يتدرب الطالب على انتقاء المصادر المناسبة لأي فكرة يبحث عنها، أو موضوع يكتب فيه، كما يتدرب على القراءة الواعية العميقة، واستخلاص الأفكار المهمة، ومن ثم إعادة صياغتها بأسلوبه، وتكمن فائدة هذه الأداة أيضاً في مواكبتها لطبيعة التخصص المتجدد، عندما يبحث الطالب عن الجديد في الرسائل والأبحاث والمقالات، وإصدارات الكتب، بما يجعله مواكبًا لأبرز التطورات في ميدان التربية، كما تجعله يطّلع على المدارس البحثية المختلفة، وعلى الجيد من تلك الأعمال ليستفيد منها عند كتابة بحثه.

٩. كتابة نقدية: وهنا يكلف عضو هيئة التدريس طلابه بنقد مكتوب لدراسات، أو رسائل، أو مقالات ذات صلة بالمقرر، وهذه المرحلة قد تأتي بعد مرحلة التلخيص، وقد ترتبط بها، فقد يلخص الطالب رسالة علمية، ثم يقدم ورقة نقدية يبين فيها أوجه الإجادة، والنقص، مستندًا للمعايير العلمية. وهذه مرحلة عليا من مراحل التفكير والبحث، تقوم على التحليل، وتوظف مهارات التفكير الناقد، وهذا ما ينبغي أن يكون عليه طالب الدراسات العليا، بأن يكون مفكرًا وناقدًا، لا مجرد متلقٍ للمعلومة.

١٠. كتابة مقال: يعد إنتاج المعرفة أحد مخرجات التعلم التي تسعى برامج الدراسات العليا لتحقيقها في طلابها، لذلك تعد كتابة المقالات العلمية أداة مناسبة لتقويم هذا المُخرَج، وهنا يتدرب طالب الدراسات العليا على إنتاج المعرفة المرتبطة بتخصصه، في صورة مقال علمي يناقش فيه قضيةً من قضايا المقرر، ملتزمًا بضوابط الكتابة العلمية القائمة على البراهين، والمستندة للدراسات الموثوقة، وقد ينشره عبر وسائط المعرفة المختلفة.

١١. حلقات النقاش: وهي من أدوات التقويم المفيدة التي تدرّب على الحوار العلمي، وطرح الأفكار، وتقبل وجهات النظر، ويعمد كثير من أعضاء هيئة التدريس إلى إقامة حلقات النقاش بين مجموعات الطلاب داخل القاعة التدريسية في كثير من أوقات خطة المقرر، حيث تكون مرتبطة بأدوات التقويم الأخرى، عندما يُترك وقت في نهاية المحاضرة لمناقشة موضوع المحاضرة المقدم من قبل بعض الطلاب، أو لمناقشة قراءة في كتاب، أو مناقشة كتابة نقدية لرسالة علمية. كما قد تكون حلقات النقاش مُعدًا لها سابقًا من خلال اختيار موضوع معين، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات تتناول محاور ذلك

الموضوع، وتتبادل الأفكار حوله، وقد يكلف بعض الطلاب بإدارة الحوار، وترتيب محاوره، كما يجب ألا يَغفل عضو هيئة التدريس عن متابعة الحوار بمداخلاته المثرية للموضوع، وكذلك ملاحظته التقويمية لأداء الطلاب في حلقات النقاش.

١٢. تصميم ملصقات (إنفوجرافيك) لأحد موضوعات المقرر: وتعد هذه الأداة مناسبة لعرض الأفكار على هيئة بصرية مرتبة، يعرض فيها طالب الدراسات العليا فكرة بحثية، أو جزئية من جزئيات المقرر بشكل جذاب، ومختصر، وكثيرًا ما تستخدم مثل هذه العروض في المؤتمرات، والمعارض العلمية، فمن الجيد تدريب الطلاب عليها.

ومما يجدر التنبه إليه أنّ كل أداة من هذه الأدوات يمكن تطبيقها باستخدام التقويم الإلكتروني، عبر أنظمة التعلّم الإلكتروني، وبرامج إدارة الاجتماعات عن بعد، وأدوات الاختبارات الإلكترونية، والإيميل، وبرامج التواصل الاجتماعي.

وحتى تكون تلك الأدوات ذات فاعلية في تقويم تعلم طلاب الدراسات العليا، ومحققة للهدف الأهم من عملية التقويم وهو تعزيز عملية التعلم، لابد أن تتصف بعدد من المواصفات التي يمكن إجمالها في الآتي:

١. أن تقيس مدى تحقق أهداف المقرر.
٢. أن تقيس ما وضعت لقياسه (تتسم بالصدق).
٣. أن تقيس الجوانب المعرفية، والمهارية.
٤. أن تتسم بالتنوع.
٥. أن تنمي مهارات البحث، والتحليل، والنقد.

٦. أن يعطي عضو هيئة التدريس تعليمات واضحة عن أداة التقويم المطبقة.

٧. أن يوضح عضو هيئة التدريس قواعد تصحيح أدوات التقويم المختلفة.

٨. أن يُشرك عضو هيئة التدريس طلابه في تحديد أدوات التقويم المناسبة.

٩. عدم المبالغة في كثرة التقويمات حتى لا يفقد أداء الطالب جودته بسبب تزاحم التكليفات.

١٠. إعطاء الوقت الكافي لأداء التكليف.

١١. مراعاة التوازن في عدد التكليفات بين المقررات المختلفة.

١٢. إعطاء التغذية الراجعة للدارسين بعد عملية التقويم.

١٣. أن تتميز نتائج التقويم بالموضوعية.

١٤. أن يتناسب حجم كل تكليف مع الدرجة المقدرة له.

١٥. أن تساهم أدوات التقويم بزيادة التحصيل العلمي في المقرر.

١٦. أن تتنوع بين الأعمال الفردية والجماعية.

١٧. استمرار عملية التقويم طوال العملية التعليمية للمقرر.

جائحة كورونا وأثرها على التعليم:

مع انتشار فايروس كورونا حول العالم، وبسبب سرعة انتقال العدوى بهذا الفايروس، اتخذت دول العالم الاحترازات اللازمة للحد من هذا الانتشار، وكان من أبرز قوانين الحد من انتشار الفايروس منع التجمعات، وفرض التباعد الاجتماعي، وعلى إثر ذلك عُلّقت الدراسة حضوريًّا في معظم أنظمة التعليم في العالم، ومن بينها المملكة العربية السعودية حيث

صـدر القـرار بتـاريخ ٨ مـارس ٢٠٢٠ إذ "أعلنـت وزارة التعلـيم أنـه وفقًـا للإجراءات الوقائية والاحترازية الموصى بها من قبل الجهات الصحية المختصة في المملكة العربية السعودية، وذلك في إطار جهودها الحثيثة للسيطرة على فيروس كورونا الجديد (COVID19) ومنع دخوله وانتشاره. وانطلاقًا من الحرص على حماية صحة الطلاب والطالبات والهيئة التعليمية والإدارية في التعليم العام والجامعي وضمان سلامتهم. فقد تقرر تعليق الدراسة مؤقتاً في جميع مناطق ومحافظات المملكة اعتباراً من يوم الإثنين ١٤ / ٧ / ١٤٤١ هـ حتى إشعار آخر. ويشمل القرار مدارس ومؤسسات التعليم العام والأهلي والجامعي والمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني الحكومية والأهلية. ووجه وزير التعليم بتفعيل المدارس الافتراضية والتعليم عن بُعد خلال فترة تعليق الدراسة، بما يضمن استمرار العملية التعليمية بفاعلية وجودة". (وكالة الأنباء السعودية ٢٠٢)

وبطبيعة الحال فإن توقف حضور الطلاب للمدارس والجامعات سيصحبه خلل في عملية التعلم، مما قد يؤدي إلى وجود فاقد تعليمي يصعب تعويضه، خصوصًا مع طول مدة هذه الجائحة، لذلك دعت اليونيسيف في حالة الإغلاق المؤقت للمدرسة إلى "استخدام إستراتيجيات التعلم الإلكتروني عبر النت، وتحديد مواد للقراءة، وتمرينات مدرسية لمطالعتها في البيت، وبث إذاعي، أو بودكاست، أو تلفزيوني لمحتوى أكاديمي" (اليونيسيف ٢٠٢٠ ص ٧)

وحيث تبقى ما يقارب نصف الفصل الدراسي كان لزاما على الجامعات والمؤسسات التعليمية أن تستمر في رسالتها التعليمية، وألا يكون هذا الوباء

سببًا في انقطاع الطلاب عن التعليم، لذلك كان الحل الواقعي في حينه استخدام نظام التعلم عن بعد بما يتضمنه من منصات تعليمية، وأنظمة تعلم إلكتروني، وحتى بعض وسائل التواصل الاجتماعي، بما يحقق الحد المناسب من عملية التعلم، وبما يحقق علاجًا لحالة طارئة، لذلك أصدرت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية العديد من التعاميم الوزارية التي تنظم سير العملية التعليمية خلال جائحة كورونا، كما أصدرت دليلاً إرشاديًّا لترتيبات الاختبارات والتقويم وأعمال الفصل الدراسي للجامعات خلال فترة تعليق الدراسة، شمل عددًا من الأسس التي ينبغي مراعاتها في عملية التقويم تتضمن التيسير على الطلبة، وضرورة قياس نواتج التعلم بتطبيق الأدوات المناسبة والموضوعية، واستكمال المناهج، كما تضمن هذا الدليل مقترحات لإجراءات التقويم في التعليم الجامعي مع ترك الحرية للأقسام العلمية في الجامعات باختيار الأدوات والطرق المناسبة من بين الخيارات المطروحة. (وزارة التعليم ٢٠٢٠)

واستجابة لهذه التوجيهات سعت الجامعات السعودية إلى تنظيم ما تبقى من أعمال الفصل الدراسي، بما تتضمنه من عمليات التقويم سواء البنائي منها أو الختامي، وصدر عن وكالة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للشؤون التعليمية (١٤٤١) تعميم يشير إلى تفعيل القرار الوزاري الخاص باستكمال الدراسة عن بعد، وتضمن هذا التعميم قرار استمرار العملية التعليمية عن بعد حتى نهاية الفصل الدراسي، وكذلك إجراء عمليات التقويم بواسطة أدوات التقويم المختلفة عن بعد، وقد أُتيح لعضو هيئة التدريس اختيار الطريقة المناسبة للتقويم بما في ذلك الاختبارات الإلكترونية،

أو اختبار الكتاب المفتوح، أو الواجبات التحريرية، أو البحوث القصيرة، أو العروض التقديمية.

الدراسات السابقة:

في ضوء أهداف هذه الدراسة سعى الباحث إلى رصد عدد من الدراسات السابقة التي تناولت تقويم طلاب الدراسات العليا، وقد راعى الباحث حداثة تلك الدراسات، وصلتها بموضوع الدراسة الحالية، وسيتم عرض الدراسات وفق منهجية تقوم على عرض الدراسات من الأقدم إلى الأحدث من خلال استعراض هدف الدراسة، وعينتها، ومنهجها، وأداتها، وأبرز نتائجها، ثم التعقيب ببيان أوجه الإفادة منها، والاختلاف عنها، وقد قُسّمت تلك الدراسات على محورين، الأول: يستعرض الدراسات التي تناولت تقويم طلاب الدراسات العليا بالأدوات غير الإلكترونية، والثاني: الدراسات التي تناولت التقويم الإلكتروني لطلاب الدراسات العليا، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات:

المحور الأول: دراسات تناولت تقويم طلاب الدراسات العليا بالأدوات غير الإلكترونية:

هدفت دراسة كيال (٢٠١١م) إلى تعرّف آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بير زيت، والتي شملت الاختبارات، والأبحاث، والتقدمة الصفية، والمشاركة، والحضور، وبلغت عينة الدراسة (٢٣٢) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة، والمقابلة أداتان

لها، وتوصلت إلى عدد من النتائج من أبرزها: أنّ أكثر الأساليب التقويمية المستخدمة هي: الاختبارات، ثم الأبحاث، ثم التقدمة الصفية، وأنّ الطلبة يفضلون أساليب التقويم المعتمدة على التدريبات الميدانية، والمشاريع، ودراسة الحالة، وأنّ غالبية الاختبارات المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس تقيس المستويات المعرفية الدنيا، كما توصلت الدراسة إلى أنّ الأبحاث التي يُكلف بها الطلاب تنمي مهارة البحث العلمي لدى الطالب بدرجة عالية، وأنّ أعضاء هيئة التدريس يقدمون التغذية الراجعة للطلاب بدرجة متوسطة.

في حين هدفت دراسة الداود (٢٠١١م) إلى تشخيص واقع الأساليب التقويمية المستخدمة مع طلاب الدراسات العليا (برنامج الماجستير) في قسم التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، وبلغت عينة الدراسة (٣٧٤) طالبًا وطالبة من برنامج الماجستير في قسم التربية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، ومن النتائج التي توصلت لها: أنّ هناك عددًا من أدوات التقويم غير مستخدمة في البرنامج منها: دراسة الحالة، والاختبارات الشفوية، وكتابة المقالة، وإقامة مؤتمر في الشعبة، وتمثيل الأدوار، والاختبارات الحاسوبية، ونشر مقال إلكتروني، وتقويم الأقران، بينما يغلب استخدام الأدوات التالية: الاختبارات المقالية، والمناقشة والحوار، والواجبات المنزلية، وتلخيص مقرر أو بحث، والأوراق البحثية التعاونية، والأوراق البحثية الفردية، والعرض الشفهي، كما توصلت الدراسة إلى أنّ أعضاء هيئة التدريس يوضحون آلية التقويم بدرجة عالية، كذلك هناك تنوع في أدوات

التقـويم المسـتخدمة في البرنـامج بدرجـة عاليـة، كمـا أنّ أدوات التقـويم المستخدمة تنمي مهارات التواصل مع الزملاء، وكذلك تزيد من حافزية الطلاب للتعلم، بينما حصلت التغذية الراجعة لأدوات التقويم على درجة متوسطة.

كما هدفت دراسة إبراهيم ومحمد (٢٠١٣م) إلى تشخيص واقع أساليب تقويم طلاب الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الإسكندرية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، وتعرّف المشكلات التي يواجهها طلاب الدراسات العليا فيما يتعلق بتقويمهم، وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا (الدبلوم، والماجستير، والدكتوراه) بقسم المناهج وطرق التدريس ممن أنهوا دراسة المقررات، واستُخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، والاستبانة أداة لها، وتوصلت الدراسة إلى أنّ أكثر أدوات التقويم المستخدمة هي: العرض الشفهي، والأوراق البحثية، وحقيبة الإنجاز. بينما أقلها: الاختبارات الحاسوبية، وإقامة مؤتمر في الشعبة، ونشر مقال إلكتروني، وتوصلت الدراسة كذلك إلى أنّ أدوات التقويم توضّح للطلاب في بداية دراسة المقرر بدرجة عالية، وإلى وجود تنوع في أدوات التقويم المستخدمة في البرنامج بدرجة عالية أيضًا، كما أنّ أدوات التقويم تحفز على عملية التعلّم، وتقيس ما وضعت لقياسه، بينما حصلت التغذية الراجعة لأدوات التقويم على درجة ضعيفة جدًا.

وأجرى الدخيل الله (٢٠١٦م) دراسة كان هدفها الكشف عن واقع استخدام التقويم البديل في برامج الدراسات العليا بالأقسام التربوية بجامعة

الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتعرّف أدوات التقويم المناسب استخدامها في هذه البرامج، ومدى استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقويم البديل وأدواته، وكانت عينة الدراسة جميع أفراد المجتمع وعددهم (١١٧) عضوًا، من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي منهجًا للدراسة، والاستبانة أداة لها، وكانت أبرز نتائجها: أنّ استخدام التقويم البديل جاء بدرجة متوسطة، وأبرز أدواته الاختبارات الكتابية، يليها ملف الإنجاز، ثم التقويم بالمقابلات، ثم التقويم بالملاحظة، فتقويم الأقران، ثم التقويم الذاتي، كما توصلت الدراسة إلى أنّ أعضاء هيئة التدريس يقدمون تغذية راجعة لنتائج التقويم بدرجة متوسطة.

وأجرى آل سفران (٢٠١٩م) دراسة هدفت إلى تعرّف واقع استخدام اختبارات الكتاب المفتوح في برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك خالد، وتقويم استخدامها، ومعوقاتها، وطبق الباحث الدراسة على المجتمع كاملاً والذي بلغ (٥٨٥) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا، و(٧٩) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، مستخدمًا المنهج الوصفي، والاستبانة، وخرج بأنّ نسبة استخدام اختبارات الكتاب المفتوح من وجهة نظر الطلبة بلغت ١٤.٣٦٪ والفروق دالة في نسبة استخدامها بين طلبة الماجستير والدكتوراه لصالح طلبة الدكتوراه، كما توجد فروق دالة إحصائيا في نسبة استخدامها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء الدرجة العلمية لصالح درجة (أستاذ)، مقارنة بدرجة (أستاذ مساعد)، كما قيّم الطلبة اختبارات الكتاب المفتوح بأنها تقيس المهارات البحثية، ومهارات التفكير

العليا بشكل أفضل، وتناسب مرحلة الدراسات العليا.

في حين جاءت دراسة الحربي، والبناء (٢٠٢٠م) بهدف تعرّف اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المتبعة في كلية التربية والآداب في جامعة تبوك، مطبقةً على عينة بلغت (١٦٠) طالباً في الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تبوك، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود اتجاه إيجابي لدى عينة الدراسة نحو احتواء الاختبار على أسئلة مميزة لا يجيب عليها إلا بعض الطلاب، ونحو عدالة الدرجات المقدرة للاختبار والبحوث، في حين لم تفضل عينة الدراسة شرح جزء من المادة أمام الزملاء كأسلوب تقويمي.

المحور الثاني: دراسات تناولت التقويم الإلكتروني لطلاب الدراسات العليا:

أجرى بدوي (٢٠١٤م) دراسة هدفت إلى تعرّف فعالية برنامج مقترح في التعليم الإلكتروني، لتنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية ،والاتجاه نحو التقويم الإلكتروني، لدى طلاب الدراسات العليا، وطبقت الدراسة على (٢٤) طالبًا من طلاب الماجستير من كلية التربية بجامعة الملك خالد، واستخدم الباحث المنهجين الوصفي، والتجريبي، أما الأداة فكانت بطاقة ملاحظة، واختبارًا تحصيليًّا، ومقياس الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي، والبعدي لصالح البعدي على كل من: مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية، والاتجاه نحو التقويم الإلكتروني.

في حين جاءت دراسة أحمد (٢٠١٦م) بهدف قياس أثر أساليب التقويم

المرحلي الإلكتروني، في المقررات الإلكترونية المفتوحة المصدر واسعة الالتحاق في الدافعية للإنجاز، وتنمية مهارات استخدام أنظمة إدارة المحتوى، لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، وتكونت العينة من (٩٠) طالبة مقسمة على مجموعتين ضابطة وتجريبية من طالبات قسم تقنيات التعليم بجامعة الملك سعود، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وطبقّت مقياس الدافعية للإنجاز، وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات استخدام أنظمة إدارة المحتوى أدوات للدراسة، وتوصلت إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل من: مقياس الدافعية للإنجاز، وبطاقة الملاحظة.

أما دراسة كلٍّ من أحمد، وأمين، وعبدالتواب، وعبدالحفيظ (٢٠١٧م) فكان هدفها الكشف عن أثر إستراتيجية مقترحة للتقويم في بيئات التعلم الإلكتروني على تنمية التحصيل، والأداء المهاري لطلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم، واتجاهاتهم نحو الإستراتيجية، وطبق الباحثون الدراسة على طلاب وطالبات الدبلوم المهني تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بجامعة الفيوم، الذين درسوا مقرر قاعة البحث وعددهم (٣٠) طالبًا، واستُخدم المنهجان الوصفي والتجريبي، أما أدوات الدراسة فتكونت من بطاقة تقدير صلاحية بيئة التعلم الإلكتروني، واختبار لقياس المهارات المرتبطة بمهارات البحث، وبطاقة تقييم منتج لقياس الجانب الأدائي الخاص بمهارات البحث، ومقياس الاتجاه، ومن أبرز نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من: الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي لمهارات إعداد خطة البحث،

وبطاقة تقييم منتج مهارات إعداد خطة البحث، ومقياس الاتجاه نحو إستراتيجية التقويم المقترحة لصالح التقويم البعدي.

وجاءت دراسة إسماعيل، ويوسف، وخليفة (٢٠١٩م) بهدف قياس فاعلية الاختبار الإلكتروني في الاختبارات التحصيلية، مقارنة مع التقويم التقليدي الذي يعتمد على الورقة والقلم، للتعرف على مزايا الاختبارات الإلكترونية، وتحديد الصعوبات التي تواجه تطبيقها، وطُبقت الدراسة على (٤٠) دراسًا ودراسة من طلاب ماجستير تكنولوجيا التعليم، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستُخدم المنهجان الوصفي والتجريبي في هذه الدراسة، في حين استخدم الاختبار، وبطاقة الملاحظة، والاستبانة أدوات لها، وتوصلت الدراسة إلى أن الاختبار الإلكتروني حقق نتائج جيدة في التحصيل العام متفوقًا على الاختبار التقليدي الورقي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أدوات التقويم المطبقة في برامج الدراسات العليا في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أثناء جائحة كورونا، وإلى تعرّف فاعلية تلك الأدوات من وجهة نظر الدارسين، وقد تناولت الدراسات السابقة عددًا من أدوات التقويم، ومدى تطبيقها، وتوجهات الطلاب نحوها، وهذا ما يتوافق مع الدراسة الحالية في الهدف العام، بينما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة، إذ تختص هذه الدراسة بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وهي تتفق في جزء منها مع دراسة الداود (٢٠١١م) التي تختص بمرحلة الماجستير في أقسام التربية، بينما الدراسة الحالية

تشمل الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق التدريس، وتتشابه أيضًا مع دراسة الدخيل الله (٢٠١٦م) في تناولها لبرامج الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) ولكنها تختلف عنها في مجتمع البحث، إذ اتخذت دراسة الدخيل الله من أعضاء هيئة التدريس مجتمعًا للبحث، بينما الطلاب هم مجتمع هذه الدراسة، إضافة إلى اقتصار الدراسة الحالية على قسم المناهج وطرق التدريس، أما دراسة الدخيل الله فشملت الأقسام التربوية ومن بينها قسم المناهج وطرق التدريس، أما بقية الدراسات السابقة فتختلف عن الدراسة الحالية في الحدين المكاني والبشري، إضافة إلى توجيه هذه الدراسة نحو الفترة الزمنية المرتبطة بجائحة كورونا، كما أنّ معظم الدراسات السابقة تهدف إلى تعرّف اتجاهات الطلاب نحو أدوات التقويم، بينما الدراسة الحالية تهدف إلى تعرّف فاعلية تلك الأدوات.

وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء قائمة أدوات التقويم المناسبة لطلاب الدراسات العليا.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها. (العساف ١٤٢٧هـ، ص ١٩١).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الدراسين، والدارسات بمرحلة المقررات

في برنامجي الماجستير، والدكتوراه، بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وبلغ عددهم (١٤٥) دارسًا، ودارسةً، وتم توزيع الاستبانة على جميع أفراد المجتمع وعاد منها (١٣٤) استبانة بنسبة (٩٢.٤٪) من العدد الكلي لمجتمع الدراسة، والجدول الآتي يوضح أهم خصائص عينة الدراسة:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيري: النوع، والمرحلة:

المتغير	النوع		المرحلة	
الفئة	الدارسون	الدارسات	الدكتوراه	الماجستير
العدد	٥٤	٨٠	٥٧	٧٧
النسبة	٤٠.٣٪	٥٩.٧٪	٤٢.٥٪	٥٧.٥٪
المجموع	١٣٤		١٣٤	

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع معلومات الدراسة، وقد قسّمها إلى محورين، الأول: تضمن درجة تطبيق أدوات التقويم المناسبة لطلاب الدراسات العليا، والثاني: تضمن درجة فاعلية تلك الأدوات، وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة، والأدب النظري في بناء محاور، وعبارات الاستبانة.

وللإجابة على فقرات الاستبانة، تم استخدام التدرج الرباعي (غالبًا، أحيانًا، نادرًا، لم يطبق) للمحور الأول، والتدرج الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) للمحور الثاني، ولتمثيل الاستجابات رقميًّا أعطاها الباحث القيم الآتية:

المحور الأول (درجة تطبيق أدوات التقويم):

القيمة (٤) تُعد درجة التوافر عالية.

القيمة (٣) تُعد درجة التوافر متوسطة.

القيمة (٢) تُعد درجة التوافر ضعيفة.

القيمة (١) تُعد درجة التوافر ضعيفة جدًا.

المحور الثاني: (درجة فاعلية تطبيق أدوات التقويم):

القيمة (٥) تُعد درجة التوافر عالية جدًا.

القيمة (٤) تُعد درجة التوافر عالية.

القيمة (٣) تُعد درجة التوافر متوسطة.

القيمة (٢) تُعد درجة التوافر ضعيفة.

القيمة (١) تُعد درجة التوافر ضعيفة جدًا.

وفُسّرت النتائج للإجابة عن أسئلة الدراسة حسب تسلسلها من خلال متوسطات إجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة، وتم التعامل مع تلك المتوسطات على النحو الآتي:

جدول (٢) بيان دلالات قيم المتوسطات الحسابية للمحور الأول:

المتوسط الحسابي	١ -١,٧٥	أكبر من ١,٧٥ -٢,٥	أكبر من ٢,٥ -٣,٢٥	أكبر من ٣,٢٥ -٤
المستوى التقويمي	ضعيف جدًا	ضعيف	متوسط	عالٍ

جدول (٣) بيان دلالات قيم المتوسطات الحسابية للمحور الثاني:

المتوسط الحسابي	١ -١,٨	أكبر من ١,٨ -٢,٦	أكبر من ٢,٦ -٣,٤	أكبر من ٣,٤ -٤,٢	أكبر من ٤,٢ -٥
المستوى التقويمي	ضعيف جدًا	ضعيف	متوسط	عالٍ	عالٍ جدًا

صدق الأداة:

أ. صدق المحكمين: للتأكد من صدق الأداة عرضها الباحث في صورتها الأولية على (٩) محكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس للتأكد من مناسبة الفقرات للغرض الذي وضعت من أجله، ومدى مناسبتها للمحور، وبناءً على ملحوظات المحكمين تم حذف بعض الفقرات وتعديل صياغة بعضها وإضافة فقرات جديدة، ثم قام الباحث بصياغة الاستبانة بشكلها النهائي، وقد تكونت من (١٢) فقرة للمحور الأول، و(٢١) فقرة للمحور الثاني.

ب. صدق الاتساق الداخلي: لقياس صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين محوري الأداة والمجموع الكلي للأداة، وكانت النتيجة كالآتي:

جدول (٤): معامل ارتباط بيرسون بين كل محور مع المجموع الكلي للأداة:

المحور	معامل الارتباط
الأول	٠,٨٠٥
الثاني	٠,٩٢٦

يشير الجدول أعلاه إلى وجود علاقة ارتباط قوية عد مستوى (٠,٠٥) مما

يعطي دلالة بصدق الاتساق الداخلي.

ثبات الأداة:

بحساب معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاستبانة بلغ (٠,٨٧٩) وهو معامل ثبات مرتفع.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات، والنسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- معامل ارتباط بيرسون.
- معامل ألفا كرونباخ.
- اختبار (ت).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما أدوات التقويم المطبقة في مقررات برامج الدراسات العليا في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أثناء جائحة كورونا؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمستوى التقويمي، والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور الأول للاستبانة، وتتضح النتائج في الجدول الآتي:

جدول (٥): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لإجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق أدوات التقويم

م	أدوات التقويم		درجة تطبيق الأدوات				مجموع التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
			غالبًا	أحيانًا	نادرًا	لم يطبق					
٧	عروض تقديمية لمفردات المقرر.	ت	٨٨	٢٥	٨	١٣	٤٥٦	٣.٤٠	٩٧٤.	عالٍ	١
		٪	٦٥.٧	١٨.٦	٦.٠	٩.٧					
٥	أوراق بحثية قصيرة	ت	٧٦	٤٢	٥	١١	٤٥١	٣.٣٧	٨٩٧.	عالٍ	٢
		٪	٥٦.٧	٣١.٣	٣.٧	٨.٢					
١١	حلقات نقاش عن بعد.	ت	٧٣	٢٧	١٥	١٩	٤٢٢	٣.١٥	١.١٠٠	متوسط	٣
		٪	٥٤.٥	٢٠.١	١١.٢	١٤.٢					
٩	كتابة نقدية.	ت	٥٦	٤٧	١٣	١٨	٤٠٩	٣.٠٥	١.٠٢٨	متوسط	٤
		٪	٤١.٨	٣٥.١	٩.٧	١٣.٤					
٦	بحوث علمية مكتملة الفصول.	ت	٦١	٣١	١٧	٢٥	٣٩٦	٢.٩٦	١.١٥٦	متوسط	٥
		٪	٤٥.٥	٢٣.١	١٢.٧	١٨.٧					
٨	تلخيص : دراسات /كتب/	ت	٤٨	٤٢	١١	٣٣	٣٧٣	٢.٧٨	١.١٧٩	متوسط	٦
		٪	٣٥.٨	٣١.٣	٨.٢	٢٤.٦					

م	أدوات التقويم		درجة تطبيق الأدوات				مجموع التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
			غالبًا	أحيانًا	نادرًا	لم يطبق					
	مقالات.										
٣	اختبار الكتاب المفتوح.	ت	٥٠	٢٢	١٦	٤٦	٣٤٤	٢.٥٧	١.٣٠٠	متوسط	٧
		٪	٣٧.٣	١٦.٤	١١.٩	٣٤.٣					
١٢	تصميم ملصقات / أنفوجرا فيك لأحد موضوعا ت المقرر.	ت	٤٥	٢٥	١٩	٤٥	٣٣٨	٢.٥٢	١.٢٦٧	متوسط	٨
		٪	٣٣.٦	١٨٧	١٤.٢	٣٣.٦					
١٠	كتابة مقال.	ت	٣٠	٢٨	٢١	٥٥	٣٠١	٢.٢٥	١.٢١٠	ضعيف	٩
		٪	٢٢.٤	٢٠.٩	١٥.٧	٤١.٠					
٢	اختبار تحصيلي موضوع ي	ت	٢٣	٣٨	١٩	٥٤	٢٩٨	٢.٢٢	١.١٥٥	ضعيف	١٠
		٪	١٧.٢	٢٨.٤	١٤.٢	٤٠.٣					
١	اختبار تحصيلي	ت	١٠	٢٠	١٤	٩٠	٢١٨	١.٦٣	٩٩٤.	ضعيف جدًا	١١
		٪	٧.٥	١٤.٩	١٠.٤	٦٧.٢					

م	أدوات التقويم		درجة تطبيق الأدوات				مجموع التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
			غالبًا	أحيانًا	نادرًا	لم يطبق					
	مقالي										
٤	اختبار تحصيلي شفوي متزامن.	ت	٦	١٧	١٩	٩٢	٢٠٥	١,٥٣	.٨٨٢	ضعيف جدًا	١٢
		٪	٤,٥	١٢,٧	١٤,٢	٦٨,٧					
المتوسط العام ❖									٢,٦٢		

❖المتوسط الحسابي من ٤ درجات

من الجدول السابق يتبين أنّ المتوسط العام لتطبيق أدوات التقويم المحددة في القائمة بلغ (٢,٦٢) وهذا الرقم يقع في المدى المتوسط، وتعد هذه النسبة مقبولة نظرًا لظروف المرحلة الراهنة لجائحة كورونا والتي تم معها التحول للتعلم الإلكتروني عن بعد، مع تقليص الفصل الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدخيل الله (٢٠١٦م) التي توصلت إلى أنّ استخدام أدوات التقويم البديل جاء بدرجة متوسطة.

كما يتضح أن أعلى أدوات التقويم استخدامًا هي (عروض تقديمية لمفردات المقرر)، تليها (أوراق بحثية قصيرة)، وهاتان الأداتان هما اللتان حصلتا على رتبة عالية في تطبيق أدوات التقويم من بين بقية الأدوات حسب رأي عينة الدراسة، وقد يعود السبب في ذلك إلى مناسبتهما لطبيعة التخصص، ولطبيعة مرحلة الدراسات العليا، فالعروض التقديمية التي

يقدمها الدراسون لمفردات المقرر تتناسب مع طبيعة الدراسات العليا، التي تتطلب من الدارس أن يبحث بنفسه عن المعلومة، ويقدمها وفق الأسلوب المناسب، إضافة إلى أن تلك العروض تكون محل نقاش في القاعة الدراسية الافتراضية، مما يثري العرض، ويمكّن جميع الدارسين من المشاركة في الطرح، وقد يعود سبب حصول (الأوراق البحثية القصيرة) على رتبة عالية أيضاً إلى طبيعة الفترة الراهنة المتعلقة بجائحة كورونا، وقصر المدة المحددة لعملية التقويم، مما جعل أعضاء هيئة التدريس يركزون في تقويم طلابهم على هذه الأداة مراعاة للوضع الراهن، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كيال (٢٠١١م) التي توصلت إلى أنّ الأبحاث، والتقدمة الصفية من أكثر الأساليب التقويمية المستخدمة في برامج الدراسات العليا، ودراسة الداود (٢٠١١م) التي توصلت إلى أنّ أكثر أدوات التقويم المستخدمة هي الأوراق البحثية التعاونية، والأوراق البحثية الفردية، والعرض الشفهي، ودراسة إبراهيم ومحمد (٢٠١٣م)، التي توصلت إلى أنّ أكثر أدوات التقويم المستخدمة هي: العرض الشفهي، والأوراق البحثية.

ثم تدرجت ست أدوات في الرتبة المتوسطة وهي (حلقات نقاش عن بعد)، و(كتابة نقدية)، و(بحوث علمية مكتملة الفصول)، و(تلخيص: دراسات/كتب/ مقالات)، و(اختبار الكتاب المفتوح)، و(تصميم ملصقات/ أنفوجرافيك لأحد موضوعات المقرر)، في حين كانت أقل أدوات التقويم استخداماً: (اختبار تحصيلي شفوي متزامن)، ثم (اختبار تحصيلي مقالي)، و(اختبار تحصيلي موضوعي)، ثم (كتابة مقال). ويفسّر قلة استخدام هذه الأدوات أنّ الاختبار قد يُجرى مرة واحدة مقارنة بغيره من الأدوات التي

تتكرر خلال أسابيع الفصل الدراسي مثل العروض التقديمية، والأوراق البحثية، في حين أنّ الاختبار قد يجرى في نهاية الفصل الدراسي، إضافة إلى وجود نوع من الاختبارات وقع في المدى المتوسط من حيث الاستخدام وهو (اختبار الكتاب المفتوح) ولعله الأنسب كون عملية التقويم تتم عن بعد، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الداود (٢٠١١م) التي توصلت إلى أنّ هناك عددًا من أدوات التقويم غير مستخدمة في البرنامج منها: الاختبارات الشفوية، وكتابة المقالة، ونشر مقال إلكتروني، ودراسة إبراهيم ومحمد (٢٠١٣م) التي توصلت إلى أنّ أقل أدوات التقويم استخدامًا: نشر مقال إلكتروني.

السؤال الثاني: ما فاعلية أدوات التقويم المطبقة في مقررات برامج الدراسات العليا في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر الدارسين؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمستوى التقويمي، والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور الثاني للاستبانة، وتتضح النتائج في الجدول الآتي:

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لإجابات عينة الدراسة حول درجة فاعلية تطبيق أدوات التقويم

م	فاعلية أدوات التقويم		درجة فاعلية تطبيق الأدوات					مجموع التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
٦	تنمي الأدوات مهارات البحث، والتحليل، والنقد.	ت	٦٩	٥٢	٩	٤	٠	588	٤,٣٩	.٧٤٥	عالٍ جدًا	١
		٪	٥١,٥	٣٨,٨	٦,٧	٣,٠	٠,٠					
١	تقيس الأدوات مدى تحقق أهداف المقرر.	ت	٥٤	٥٩	١٥	٤	٢	561	٤,١٩	.٨٦٠	عالٍ	٢
		٪	٤٠,٣	٤٤,٠	١١,٢	٣,٠	١,٥					
٤	تقيس الأدوات الجوانب المهارية في المقرر.	ت	٥١	٦٢	١٥	٦	٠	560	٤,١٨	.٨٠٣	عالٍ	٣
		٪	٣٨,١	٤٦,٣	١١,٢	٤,٥	٠,٠					
٥	تتسم الأدوات المطبقة في المقرر الواحد	ت	٥٥	٥٦	١٣	٩	١	557	٤,١٦	.٩٠٨	عالٍ	٤
		٪	٤١,٠	٤١,٨	٩,٧	٦,٧	٠,٧					

م	فاعلية أدوات التقويم		درجة فاعلية تطبيق الأدوات					مجموع التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
	بالتنوع.											
٣	تقيس الأدوات الجوانب المعرفية في المقرر.	ت	٥٤	٥٤	١٥	١٠	١	552	٤,١٢	.٩٣٤	عالٍ	٥
		٪	٤٠,٣	٤٠,٣	١١,٢	٧,٥	٠,٧					
١١	يُعطى الوقت الكافي لأداء التكليف.	ت	٤٦	٦٢	١٢	١٢	٢	٥٤٠	٤,٠٣	.٩٦٥	عالٍ	٦
		٪	٣٤,٣	٤٦,٣	٩,٠	٩,٠	١,٥					
١٨	تنمي الأدوات مهارات التواصل بين الدارسين.	ت	٥١	٤٧	٢٥	١٠	١	539	٤,٠٢	.٩٦٩	عالٍ	٧
		٪	٣٨,١	٣٥,١	١٨,٧	٧,٥	٠,٧					
٧	يعطي عضو هيئة التدريس تعليمات واضحة عن أداة التقويم.	ت	٤٩	٤٧	٢٩	٨	١	537	٤,٠١	.٩٤٦	عالٍ	٨
		٪	٣٦,٦	٣٥,١	٢١,٦	٦,٠	٠,٧					

م	فاعلية أدوات التقويم		درجة فاعلية تطبيق الأدوات					مجموع التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
١٧	تتنوع الأدوات بين الأعمال الفردية والجماعية.	ت	٤٧	٥٧	١٥	١٢	٣	535	٣,٩٩	١,٠١٥	عالٍ	٩
		٪	٣٥,١	٤٢,٥	١١,٢	٩,٠	٢,٢					
١٦	تزيد الأدوات من التحصيل العلمي في المقرر.	ت	٤٢	٥٧	٢٥	٨	٢	531	٣,٩٦	٩٣٧.	عالٍ	١٠
		٪	٣١,٣	٤٢,٥	١٨,٧	٦,٠	١,٥					
٢١	يتم مراعاة المشكلات التقنية التي تواجه الطلاب.	ت	٥٤	٤١	٢٣	١١	٥	530	٣,٩٥	١,١١٦	عالٍ	١١
		٪	٤٠,٣	٣٠,٦	١٧,٢	٨,٢	٣,٧					
٢	تقيس الأدوات ما وضعت لقياسه.	ت	٤٢	٦٠	١٦	١٦	٠	530	٣,٩٥	٩٥٧.	عالٍ	١١
		٪	٣١,٣	٤٤,٨	١١,٩	١١,٩	٠,٠					
١٠	تعد أدوات	ت	٤٥	٤٥	٢٩	١٣	٢	520	٣,٨٨	١,٠٣٤	عالٍ	١٣

م	فاعلية أدوات التقويم		درجة فاعلية تطبيق الأدوات					مجموع التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
	التقويم المطبقة في المقرر الواحد أكثر من الحد الطبعي.	٪	٣٣,٦	٣٣,٦	٢١,٦	٩,٧	١,٥					
١٤	تتميز نتائج التقويم بالموضوعية.	ت	٤٤	٤٩	٢٦	١١	٤	520	٣,٨٨	١,٠٥٥	عالٍ	١٣
		٪	٣٢,٨	٣٦,٦	١٩,٤	٨,٢	٣,٠					
١٩	تميّز الأدوات بين مستويات الدارسين.	ت	٤٣	٤٩	٢٦	١١	٥	516	٣,٨٥	١,٠٨٠	عالٍ	١٥
		٪	٣٢,١	٣٦,٦	١٩,٤	٨,٢	٣,٧					
٢٠	يتم توظيف التقويم المستمر طوال العملية التعليمية للمقرر.	ت	٤٠	٤٦	٢٩	١٧	٢	507	٣,٧٨	١,٠٥٧	عالٍ	١٦
		٪	٢٩,٩	٣٤,٣	٢١,٦	١٢,٧	١,٥					
١٥	يتناسب	ت	٣٤	٤٦	٣٥	١١	٨	489	٣,٦٥	١,١٢٦	عالٍ	١٧

م	فاعلية أدوات التقويم		درجة فاعلية تطبيق الأدوات				مجموع التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
	حجم كل تكليف مع الدرجة المقدرة له.	٪	٢٥,٤	٣٤,٣	٢٦,١	٨,٢	٦,٠				
٨	يوضح عضو هيئة التدريس قواعد تصحيح أدوات التقويم المختلفة.	ت	٤٠	٣٨	٢٦	٢٤	٦	484	٣,٦١	١,٢١٣	عالٍ	١٨
		٪	٢٩,٩	٢٨,٤	١٩,٤	١٧,٩	٤,٥				
٩	يُشرك عضو هيئة التدريس طلابه في تحديد أدوات التقويم المناسبة.	ت	٣١	٣٧	٣١	٢٨	٧	459	٣,٤٣	١,٢٠٤	عالٍ	١٩
		٪	٢٣,١	٢٧,٦	٢٣,١	٢٠,٩	٥,٢				
١٢	يُراعى التوازن في عدد	ت	٢٦	٢٨	١٦	٣٨	٢٦	392	٢,٩٣	١,٤٣٣	متوسط	٢٠
		٪	١٩,٤	٢٠,٩	١١,٩	٢٨,٤	١٩,٤				

م	فاعلية أدوات التقويم		درجة فاعلية تطبيق الأدوات					مجموع التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة					
	التكليفات بين المقررات المختلفة.											
١٣	يتم إعطاء التغذية الراجعة للدارسين بعد عملية التقويم.	ت	٢٦	٢١	٢٨	٣١	٢٨	388	٢.٩٠	١.٤١٦	متوسط	٢١
		٪	١٩.٤	١٥.٧	٢٠.٩	٢٣.١	٢٠.٩					
المتوسط العام ❖									٢.٨٥			

❖المتوسط الحسابي من ٥ درجات

من الجدول السابق يتبين أنّ المتوسط العام لدرجة فاعلية تطبيق أدوات التقويم المحددة في القائمة بلغ (٣.٨٥) وهذا الرقم يقع في المدى العالي، كما أنّ متوسط آراء عينة الدراسة قد تراوح بين العالي جدًّا، والمتوسط في درجة فاعلية تطبيق أدوات التقويم، وهذه النسبة جيدة وتعكس مدى فاعلية تطبيق أدوات التقويم في البرنامج، ويفسّر الباحث ارتفاع فاعلية تطبيق أدوات التقويم نظرًا لنوعية أعضاء هيئة التدريس المطبقين لتلك الأدوات، حيث إن تقويم عمليات التعلم هي من صميم تخصصهم (المناهج وطرق التدريس)، إضافة إلى الخبرة العملية والأكاديمية التي يمتلكونها، حيث إن من يدرّس في

برامج الدراسات العليا في قسم المناهج وطرق التدريس هم من درجة أستاذ مشارك، وأستاذ.

وبالنظر إلى فقرات هذا المحور والبالغ عددها (٢١) فقرة، نجد واحدة منها قد حصلت على درجة عاليةٍ جدًا، وهي (تنمي الأدوات مهارات البحث، والتحليل، والنقد) بمتوسط حسابي يبلغ (٤.٣٩)، ويفسّر هذا الأمر بأن معظم أدوات التقويم المطبقة في البرنامج هي أدوات بحثية وإن اختلفت أشكالها، كما يتفق هذا الأمر مع الهدف الأساس في إعداد طالب الدراسات العليا، وهو تخريج الباحث المتمكن، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أظهرت فاعلية أدوات التقويم في تنمية المهارات البحثية لدى طلاب الدراسات العليا مثل دراسة كيال (٢٠١١م) التي توصلت إلى أنّ الأبحاث التي يُكلف بها الطلاب تنمي مهارة البحث العلمي لدى الطالب بدرجة عالية، ودراسة أحمد، وأمين، وعبدالتواب، وعبدالحفيظ (٢٠١٧م) التي استخدمت أدوات التقويم الإلكتروني وأظهرت نتائجها ارتفاعًا في مهارات إعداد خطة البحث، وتتفق كذلك جزئيًّا مع دراسة آل سفران (٢٠١٩م) التي قيّم فيها الطلبة اختبارات الكتاب المفتوح بأنها تقيس المهارات البحثية ومهارات التفكير العليا بدرجة عالية.

وبالعودة للجدول السابق يُلاحظ حصول (١٨) عبارة من بقية العبارات على تقييم عالٍ حسب رأي عينة الدراسة، وهذه النتيجة تتوافق جزئيًّا مع نتائج بعض الدراسات كدراسة الداود (٢٠١١م) التي توصلت إلى أنّ أعضاء هيئة التدريس يوضحون آلية التقويم بدرجة عالية، وإلى وجود تنوع في أدوات التقويم المستخدمة في البرنامج بدرجة عالية، كما أنّ أدوات التقويم

المستخدمة تنمي مهارات التواصل مع الزملاء، وكذلك تزيد من حافزية الطلاب للتعلم، واتفقت كذلك مع دراسة إبراهيم، ومحمد (٢٠١٣م) التي توصلت إلى أنّ أدوات التقويم توضّح للطلاب في بداية دراسة المقرر بدرجة عالية، وإلى وجود تنوع في أدوات التقويم المستخدمة في البرنامج بدرجة عالية أيضًا، كما أنّ أدوات التقويم تحفز على عملية التعلّم، وتقيس ما وضعت لقياسه.

أما أقل العبارات التي حصلت على متوسط حسابي حسب رأي عينة الدراسة فكانت (يُراعى التوازن في عدد التكليفات بين المقررات المختلفة) وحصلت على متوسط بلغ (٢.٩٢)، ويُرجع الباحث هذه النتيجة لضعف وجود التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس في الأعمال التي يكلفون بها طلابهم، وأقل منها عبارة (يتم إعطاء التغذية الراجعة للدارسين بعد عملية التقويم) وقد حصلت على متوسط بلغ (٢.٩٠)، وعلى الرغم من أنّ رتبة هذه العبارة هي الأخيرة إلى أنها تقع في المدى المتوسط، مما لا يعني غياب تقديم أعضاء هيئة التدريس للتغذية الراجعة لطلابهم، وإن كان بدرجة متوسطة، وقد يفسّر ذلك بقصر الفصل الدراسي، والسعي لإنجاز أعماله ومن بينها التقويم في أسرع وقت بسبب الظرف الاستثنائي المتعلق بجائحة كورونا، وتتشابه هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أظهرت حصول التغذية الراجعة لعمليات التقويم على درجة متوسطة كدراسة كيال (٢٠١١م)، ودراسة الداود (٢٠١١م)، ودراسة الدخيل الله (٢٠١٦م)، وتختلف مع دراسة إبراهيم، ومحمد (٢٠١٣م) التي أظهرت حصول التغذية الراجعة لأدوات التقويم على درجة ضعيفة جدًا.

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابة عينة الدراسة حول درجة فاعلية أدوات التقويم المطبقة تعزى لمتغير النوع؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب قيمة (ت) ومستوى الدلالة وفقًا لمتغير النوع، وتتضح النتيجة في الجدول الآتي:

جدول (٧): اختبار (ت) ودلالة الفروق وفقًا لمتغير النوع:

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الدارسون	54	٣.٧٧٥١	٣.٩٠١٢	-1.027	0.306
الدارسات	80	٣.٩٠١٢	٦٩٣١٣.		

يلاحظ من الجدول السابق أنّ مستوى الدلالة أكبر من (٠.٠٥) حيث بلغ (٠.٣٠٦) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الدارسين والدارسات في تقييمهم لدرجة فاعلية أدوات التقويم المطبقة، ويعزى ذلك إلى التشابه الكبير في تطبيق أدوات التقويم في برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بشطري الطلاب والطالبات، من حيث خطة البرنامج، وتوصيف المقررات، وكذلك نوعية أعضاء هيئة التدريس من حيث الرتبة العلمية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابة عينة الدراسة حول درجة فاعلية أدوات التقويم المطبقة تعزى لمتغير المرحلة؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب قيمة (ت) ومستوى الدلالة وفقًا لمتغير المرحلة، وتتضح النتيجة في الجدول الآتي:

جدول (٨): اختبار (ت) ودلالة الفروق وفقًا لمتغير المرحلة:

المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الماجستير	77	٣.٧٤٠٩	٧٠٤٠٠.	-2.141	0.034
الدكتوراه	57	٣.٩٩٨٣	٦٦٥٩٤.		

يلاحظ من الجدول السابق أنّ مستوى الدلالة أقل من (٠.٠٥) حيث بلغ (٠.٠٣٤) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين طلبة مرحلة الماجستير وطلبة مرحلة الدكتوراه في تقييمهم لدرجة فاعلية أدوات التقويم المطبقة، وذلك لصالح طلبة الدكتوراه، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة مرحلة الدكتوراه وما تتطلبه من عمق أكبر في تطبيق الأدوات التقويمية المتنوعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، كما أنّ ارتفاع المستوى العلمي لطلبة الدكتوراه تبعًا للمرحلة التي هم فيها مقارنة بمرحلة الماجستير تشجع أعضاء هيئة التدريس على تطبيق أدوات التقويم بفاعلية أكبر.

التوصيات والمقترحات البحثية:

في ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج، يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

١. التنويع في أدوات التقويم بما يتناسب مع مرحلة الدراسات العليا، وبما يتناسب مع التخصص، وذلك بعدم التركيز على أداة تقويمية على حساب الأخرى.

٢. مراعاة التوازن في تطبيق أدوات التقويم بين المقررات المختلفة للبرنامج، من خلال التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس بما يجعل تطبيقها وفق

القدر المناسب لوقت الطالب، وجهده.

٣. الحرص على تقديم التغذية الراجعة لنتائج التقويم بما يحقق الأهداف المنشودة لعملية التقويم.

٤. الإفادة من البرامج والتطبيقات الإلكترونية في تطبيق أدوات التقويم عن بعد، حيث لها عدد من المميزات في سهولة التقويم، وتقديم التغذية الراجعة، وألا يكون استخدامها عرضيًّا، أو مؤقتًا للحالات الطارئة.

كما يمكن تقديم المقترحات البحثية الآتية:

١. إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية يتم تطبيقها على أقسام أكاديمية أخرى، أو على المرحلة الجامعية.

٢. إجراء دراسة حول تطوير أدوات تقويم إلكترونية مناسبة لطلاب الدراسات العليا.

٣. إجراء دراسة حول معوقات تطبيق أدوات التقويم الإلكترونية في برامج الدراسات العليا والحلول المقترحة لها.

* * *

المراجع:

إبراهيم، صفاء محمد ومحمد، الشيماء السيد محمد. (٢٠١٣). واقع أساليب تقويم طلاب الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الإسكندرية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإسكندرية.٣ (٢٣)، ٣٥٩ -٤٦٤

أحمد، أحمد محمود وأمين، زينب محمد وعبدالتواب، علي علي وعبدالحفيظ، عزة فوزي. (٢٠١٧). أثر إستراتيجية مقترحة للتقويم في بيئات التعلم الإلكتروني على تنمية التحصيل والأداء المهاري لطلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحو الإستراتيجية. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، جامعة الفيوم. ١٧(٢)، ٢٣٣ -٢٧٧

أحمد، إيناس السيد محمد. (٢٠١٦). أساليب التقويم المرحلي الإلكتروني بالمقررات المفتوحة المصدر واسعة الالتحاق وأثرها في الدافعية للإنجاز وتنمية مهارات استخدام أنظمة إدارة المحتوى لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب.٧٦، ١٧ -٦٦

إسماعيل، الغريب زاهر. (٢٠٠٩م). **المقررات الإلكترونية تصميمها وإنتاجها ونشرها وتطبيقها وتقويمها**. القاهرة: عالم الكتب.

إسماعيل، مهند حسن ويوسف، إبراهيم عبدالسلام وخليفة، أحمد هاشم. (٢٠١٩). فاعلية كل من الاختبارات الإلكترونية والورقية في قياس التحصيل الأكاديمي: دراسة تجريبية على طلاب ماجستير التربية في تكنولوجيا التعليم بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. ١ (٢٠)، ٦٤ -٨٢

آل سفران، محمد بن حسن. (٢٠١٩). تقويم استخدام اختبارات الكتاب المفتوح في

برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك خالد ومعوقاتها من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، جامعة أم القرى. ١ (١١)، ١ - ٢٧

أمبوسعيدي، عبدالله بن خميس والعفيفي، منى بنت محمد. (٢٠٢٠م). **التقويم الصفي الفعّال**. عمّان: دار المسيرة.

بدوي، محمد محمد. (٢٠١٤). فعالية برنامج مقترح في التعليم الإلكتروني لتنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية والاتجاه نحو التقويم الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، دار سمات للدراسات والأبحاث. ٥ (٣)، ١٤٦ -١٧٦

جالافان، نانسي ب. (٢٠١٢م). **بناء تقويمات تستند إلى الأداء**. ترجمة مدارس الظهران الأهلية. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

جبارة، سمير علي والفقيه، عبدالباسط سعيد. (٢٠١٩م). تقويم جودة برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، دار سمات للدراسات والأبحاث. ٧ (٨)، ٨٠ -٩٢

الجودة، ماجد محمود. (٢٠١٢م). **التقييم والتقويم في العملية التدريسية**. الرياض: مكتبة الرشد.

الحربي، عيسى والبناء، منار محمد. (٢٠٢٠). اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المتبعة في كلية التربية والآداب في جامعة تبوك. **دراسات في التعليم العالي**، جامعة أسيوط. ١٧ ، ٨١ -١٠٣

الحريري، رافدة. (٢٠٠٨ م). **التقويم التربوي**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الخليفة، حسن جعفر. (٢٠١٧م). **المنهج المدرسي المعاصر**. الرياض: مكتبة الرشد.

الداود، حصة بنت محمد. (٢٠١١). **واقع الأساليب التقويمية المستخدمة مع طلاب**

الدراسات العليا (برنامج الماجستير) في قسم التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

الدخيل الله، علي بن محمد. (٢٠١٦). **واقع استخدام أساليب التقويم البديل في برامج الدراسات العليا بالأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

دودين، حمزة. (٢٠٠٦) **دليل البرامج الجامعية: تقويم المخرجات التعليمية**. العين: جامعة الإمارات العربية المتحدة.

الدوسري، إبراهيم بن مبارك. (١٤٢٢هـ). **إطار مرجعي للتقويم التربوي**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

زيتون، حسن حسين. (١٤٢٨هـ). **أصول التقويم والقياس التربوي**. الرياض: دار الصولتية.

الزيد، حنان بنت أحمد. (٢٠١٩). أثر برامج التقويم الإلكتروني (برامج كاهوت كنموذج) على زيادة دافعية طالبات الأميرة نورة نحو التعلم. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل.٤٣، ٥٠٩ -٥٢٨

سليمان، محمود جلال ومرواد، علاء عبدالله والسيد، محمود عزالعرب ومحمد، رانيا محمد. (٢٠١٦م). **المناهج التعلميمة رؤية لتضييق الفجوة بين النظرية والتطبيق.** الرياض: مكتبة الرشد.

سيد، علي أحمد وسالم، أحمد محمد. (١٤٢٤هـ). **التقويم في المنظومة التربوية.** الرياض: مكتبة الرشد.

الشيخ، تاج السر عبدالله وعبدالرحمن، نائل محمد وعبدالحميد، بثينة أحمد.

(٢٠٠٤م). **القياس والتقويم التربوي**. الرياض: مكتبة الرشد.

الطاهر، رشدية السيد وعطية، رضا عبدالبديع. (٢٠١٢م). **جودة التعليم الإلكتروني رؤية معاصرة**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٣م). **نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١٦م). **المنهج المدرسي أسسه ونظرياته ومكوناته وتنظيماته**. الرياض: مكتبة المتنبي.

عبدالقادر، آدم الأمين وعلي، ماريا حسين. (٢٠١٧م). **التقويم التربوي**. الرياض: مكتبة المتنبي.

العبسي، محمد مصطفى.(٢٠١٠م). **التقويم الواقعي في العملية التدريسية**. عمان: دار المسيرة.

العبيد، أفنان بنت عبدالرحمن والشايع، حصة بنت محمد. (٢٠١٥م) **تكنولوجيا التعليم الأسس والتطبيقات**. الرياض: مكتبة الرشد.

العساف، صالح بن حمد. (١٤٢٧هـ). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: مكتبة العبيكان.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٩ م). **التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية، والمنهجية، وتطبيقاته الميدانية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

كيال، نادية صالح. (٢٠١١). **آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيرزيت**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة بيرزيت، فلسطين.

محافظة، سامح محمد. (١٩٩٩م). اتجاهات طلبة الدبلوم العام في التربية نحو الامتحانات العادية وكتابة الأوراق البحثية في جامعة مؤتة. **مجلة شؤون اجتماعية**. جمعية

الاجتماعيين في الشارقة.٦٣ (١٦)، ٤١ -٥٦

نيتكو، أنثوني ج و بروخارت، سوزان. (٢٠١٢م). **التقييم التربوي للطلبة**. ترجمة علي بن عبدالخالق القرني وإبراهيم بن مبارك الدوسري وراشد بن سيف المحزري وحسين بن علي الخروصي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

هاشم، كمال الدين محمد. (٢٠٠٦م). **التقويم التربوي مفهومه وأساليبه ومجالاته وتوجهاته الحديثة**. الرياض: مكتبة الرشد.

وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. (٢٠٢٠) **الدليل الاسترشادي لترتيبات الاختبارات والتقويم وأعمال الفصل الدراسي للجامعات خلال فترة تعليق الدراسة لوقاية من فيروس كورونا COVID-19**. متاح على الرابط: https://www.moe.gov.sa/ar/HighEducation/Pages/GuidetoEXandEV.aspx

وكالة الأنباء السعودية (٢٠٢٠) **تعليق الدراسة في جميع مدارس ومؤسسات التعليم العام والأهلي والجامعي والفني في المملكة**. متاح على الرابط: https://www.spa.gov.sa/2044433

وكالة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للشؤون التعليمية (١٤٤١هـ) **تعميم توصيات اللجنة الخاصة بتنسيق أعمال الاختبارات النهائية في الجامعة**. متاح على الرابط: https://units.imamu.edu.sa/colleges/LanguageAndTranslation/FilesLibrary/Pages/default.aspx

اليونيسيف. (٢٠٢٠) **التوجيهات المؤقتة المتعلقة ب منع كوفيد -١٩ والسيطرة عليه في المدارس**. متاح على الرابط: https://www.unicef.org/ar

المراجع الأجنبية:

Chan, D. (2001). Characteristics and competencis of teacher of gifted learners: The Hong Kong teacher perspctive. Roper Review, 23 (4), 103-197.

David, G. Filip, D. & Janine, V. (2010). Students assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results, High Educ 56 PP: 645–658.

Kirikkaya, E. & Vurkaya, G. (2011). The Effect of Using Alternative Assessment Activities on Students' Success And Attitudes in Science and Technology Course. Educational Sciences: Theory & Practice, 11(2) 997-1004

Oosterhof, A. (2001). Classroom application of educational measurement, (3rd ed). Upper saddle River, NJ: Perntice Hall.

Stevenson, C. Duran, R. Barrett, K. & Colarull, G. (2005). Fostering faculty collaboration in learning communities: A developmental approach. Innovative Higher Education, 30 (1), 23-37

World Health Organization. (2019). Naming the coronavirus disease (COVID-19) and the virus that causes it, Available at SSRN: https://www.who.Int/emergencies/diseases/ .Accessed on:21.10.2020

* * *

تطوير محتوى مقرر الفقه (فقه١) لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

د. صالح بن إبراهيم المقاطي
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة شقراء

تطوير محتوى مقرر الفقه (فقه١) لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

د. صالح بن إبراهيم المقاطي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة شقراء

تاريخ تقديم البحث: ١٥/ ١ / ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٦ / ٣ / ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تطوير محتوى مقرر الفقه (فقه١) لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ، وتكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من جميع محتوى مقرر الفقه (فقه١) في البرنامج المشترك لنظام المقررات في المرحلة الثانوية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وقد تم تحليل المحتوى بناءً على قائمة مفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ المحكّمة، والبالغ عددها (٢٤) مفهوماً.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، كان من أهمها: أن المفاهيم المتضمنة بلغ عددها (١٥) مفهوماً، وبنسبة مئوية قدرها (٦٢.٥٪)، وبتكرار بلغ (١٢٧) مرةً، وبلغ عدد المفاهيم غير المتضمنة (٩) مفاهيم، وبنسبة مئوية قدرها (٣٧.٥٪)، وبتكرار بلغ (صفراً).

وكان من أهم توصيات الدراسة بناء مصفوفة المدى والتتابع لمفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ لجميع المراحل التعليمية ؛ ليتم تضمينها في مقررات العلوم الشرعية لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: تطوير- مقررات العلوم الشرعية -نظام المقررات - رؤية المملكة ٢٠٣٠- تحليل المحتوى- المناهج- طرق التدريس- المناهج وطرق التدريس

Developing the content of Fiqh (Fiqh1) courses for secondary school curriculums system in the light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030

Dr. Saleh bin Ibrahim Almuqati
Curricula and Teaching Methods - Shaqra University

Abstract:

The study aimed to develop the content of Fiqh (Fiqh1) courses for the secondary school in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030, and the original community for this study was the content of Fiqh (Fiqh1) courses courses for the secondary school. The content was analyzed based on the list of concepts of the Kingdom of Saudi Arabia's 2030 vision, which should be included in the content of Islamic science courses for the secondary school; As the number reached (24)concept, The study found that the concepts included numbered (15) concepts, with a percentage of (62.5%), and a frequency of (127) times, and the number of concepts not included (9) concepts, and a percentage of (37.5%), and with a frequency of (zero) One of the most important recommendations of the study was to build a range and sequence matrix to build a matrix of extent and sequence for the concepts of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 for all educational stages to be included in the Islamic science curricula for the curriculums system at the secondary school in the Kingdom of Saudi Arabia.

Key words: development - Islamic science courses - curriculum system – Saudi vision 2030- analyzed based- Curriculums- Teaching Methods- Curriculum and Teaching Methods

مقدمة:

يُعدّ البحث في محتوى الكتب الدراسية ودراستها وتحليلها وتقويمها وتطويرها من الدراسات المُهمة في ميدان المناهج وطرق التدريس؛ لأن الكتاب المدرسي هو الوعاء الذي يتضمن بعض عناصر المنهج كالمحتوى والأنشطة التعليمة والتقويم بناءً على المفهوم العام والشامل للمنهج، وهو نفسه أداةٌ لتنفيذ المنهج وتحقيقِ أهدافهِ، كما يُعدُّ ضرورةً أساسيةً في عمليتي التعليم والتعلم؛ لما يوفره من مادةٍ علميَّةٍ ومبادئ وحقائق وخبراتٍ متنوعةٍ.

فالكتاب المدرسي يحتوي بين دفتيه على الوحدات والموضوعاتِ الدِّراسية، وطرقِ وأساليب وإستراتيجيات تدريسها، وأساليب تقويم الطلبة، مما يعينُ المعلِّم في أداءِ مهَمَّتهِ، ويحدد الدور الذي ينبغي للطالب أنْ يقوم به باعتباره ركناً أساساً من أركان العملية التعليمية، والتعلمية أيضاً، فهو بالنسبة للمنهج وعاء يدونُّ فيه ما يتم اختياره للطلبة من المعلوماتِ، والمعارف، والمبادئ، والحقائق، والنظريات، والموضوعاتِ المشروحةِ والمفصَّلةِ في ضوء النمو المعرفي لهم وخصائصهم الجسمية والعقلية والنفسية.

وأشار حماد، شريف (٢٠١٢) إلى أن المسؤولين في مجال التعليم اهتموا بالكتاب المدرسي اهتمامًا خاصًا؛ ليكون أداةً فاعلةً في عمليتيْ التعليم والتعلم؛ ولذا فقد كان أمرُ المتابعةِ المستمرةِ للكتاب، والقيام بعملية تحليل المحتوى بشكل مستمر يعتبر من الأدوات المهمَّة في معرفة مدى صلاحية الكتاب المدرسي وجودته، ومناسبته لحاجات الطلاب.

ومن ثَمّ فقد كان لتحليل محتوى الكتب المدرسية أهمية كبيرة في الوصولَ إلى نتائجَ إيجابيةٍ تُسهم في تطوير الكتاب وتحسينه، ومعرفة مدى ترجمته

للأهداف المنشودة، وقدرته على كشف جوانبِ القوةِ والضَّعف في الكتابِ ووضعها بين يدي صانعي قرار تطوير المناهج.

كما يساعد تحليل المحتوى في تحسين وتطوير محتوى الكتاب من خلال التعديلِ أو الحذفِ أو الإضافةِ أو التصميم والإنتاج لمحتوى جديد يتوافق مع أهداف العملية التدريسية، ومن أجل تحسين عملية التدريس والكشف عن الصعوباتِ الّتي قد تواجه الطُّلابَ للوقوف عليها، والعمل على مواجهتها للوصول إلى عمليةِ تعليمٍ فعَّالةٍ، والمساهمة في تقديم منهجية للبحث العلمي في تطوير الكتاب المدرسي، يمكن الاقتداء بها عند التأليف أو التجريب قبل تعميم الكتب المدرسية.

وتذكر اليامي، هادية (٢٠١٨) أنه مع ظهور المؤشرات الدالة على تدني أداء النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية؛ نادى كثير من المختصين بضرورة العمل على تطوير هذا النظام، وطرح مشروعاتٍ تربويةٍ تعليمية تطويريةٍ تمكّن التَّعليم في السعودية من منافسة الأنظمة التعليمية في بقية دول العالم، وقد لاقت هذه الدعوات استجابة من القيادة السياسية فصار تطوير التعليم مشروعًا وطنيًّا.

ومن ثَمّ نجد أنَّ المملكة العربية السعودية قد حرصت على تطوير التعليم وتحديثه باستمرار، لكي يستطيع مواكبة مستجدات العصر ومواجهة التحديات، ومن هذه الجهود المبذولة إطلاق المملكة العربية السعودية لرؤية ٢٠٣٠ لتكون منهجاً وخارطةَ طريقٍ للعمل الاقتصادي والتنموي في المملكة، وانسجاماً مع هذه الرؤية، تمت إعادة هيكلة بعض الوزارات - ومنها وزارة

التعليم - بما يتوافق مع متطلبات هذه المرحلة، ويحقّق الكفاءة والفاعلية في ممارسةِ مهامها واختصاصاتها على أكمل وجه.

وللتعامل مع هذه المتغيرات والتحدياتِ التي تعيشها المملكة لابد من وجود رؤية مستقبلية لتطوير التعليم تقوم على منهجية علمية واضحة، وهذا يتطلب منا مراجعة محتوى المقررات في ضوء رؤية المملكة، حيث تُعدّ المقررات - كما سبق أن أشرنا - من أهم الأدوات التي يعتمد عليها المعلم في نقل المعرفة لطلابه؛ لذا وجب ضمان تضمين رؤية ورسالة المملكة والأهداف الإستراتيجية في هذه المقررات.

ويؤكد الهاجري، عبد العزيز(٢٠١٧) بأنَّ التعليم في رؤية المملكة ٢٠٣٠ يمثل محور التقدم والتطور في فكر وقدرات ومهارات الشباب السعودي في إدارة الاقتصاد مستقبلا، ولقد جاءت الرؤية بخطة تطوير -كما ورد في وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية الصادروة عن مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية (٢٠١٦) - تركز على حزمة متكاملة من البرامج لتطوير البيئة التعليمية ومواكبة خطط التنمية، ويأتي في صدارتها تحديث شامل للمناهج، وأداء المعلمين، وتحسن البيئة المدرسية للتحفيز على التطوير والإبداع، والتركيز على تطوير طرق التدريس وأساليبه وإستراتيجياته، وتوفير كل الإمكانات للمعلمين والمتعلمين، كما أنَّ حكومة المملكة العربية السعودية سعت لإحداث تحول وطني مدروس في اقتصادها وبرامج عملها، يعتمد على فكر معرفي يؤمن بالإنسان وقدراته ومهاراته ومستوى تعليمه؛ ليسهم في تحويل اقتصادها من الاعتماد على مصدر واحد للدخل إلى اقتصاد يعتمد

على العقول والمهارة، والاعتماد على المصادر الآمنة والموثوقة، والبرامج والمشاريع المعززة للفرص الاستثمارية والمولِّدة للفرص الوظيفية.

ومن أهم الأهداف الاستراتيجية التي يسعى إليها برنامج التحول الوطني للتعليم -كما ورد في وثيقة وثيقة الأهداف الاستراتيجية وبرامج تحقيق الرؤية ٢٠٣٠، الصادرة عن مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية (٢٠١٦) - تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم، وتعزيز القيم والمهارات الأساسية للطلاب، وتعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياج سوق العمل، وتحسن البيئة التعليمية.

وقد ورد في وثيقة أهداف التنمية المستدامة، الاستعراض الطوعي الوطني الأول للمملكة العربية السعودية، (٢٠١٨) بأن المملكة العربية السعودية حرصت "على تحقق أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر، والمحققة لخطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠م، على بناء أطر وطنية لتحقيقها، وكان الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة حاضراً في استراتيجية وزارة التعليم " (ص٥٢). وينص الهدف الرابع على: "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع"(ص٥١). ومن تلك المنطلقات جاء الاهتمام بتطوير التعليم ومناهجه وأساليبه وأدوات تقويمه ومن ضمن ذلك تطوير الكتب الدراسية في جميع التخصصات ومن ضمنها مواد العلوم الشرعية لتحقيق التعلم الجيد لجميع أفراد المجتمع.

وتأتي أهمية دراسة مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية بوجه عام، وفي نظام المقررات بوجه خاص، من اهتمامها ببناء جيلٍ قادرٍ على

الإلمام بتعاليم الإسلام، وتوظيف تلك التعاليم في حياته الشخصية، وخاصة فيما يتعلق بفقه العبادات والمعاملات.

ومن خلال العرض السابق يتبين لنا ضرورة إحداث تطوير لمكونات المنهج لتتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ ؛ ولذا يعتقد الباحث بأن هناك حاجة واضحة إلى دراسات نوعية تتناول محتوى المقررات الدراسية بعامة، ومقررات العلوم الشرعية بخاصة فيما يتعلق بمفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ ومدى توافرها في تلك المقررات، وفي ضوء ما سبق فإن الدراسة الحالية تستهدف تطوير محتوى مقرر الفقه (فقه١) لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في ضوء مفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

مشكلة الدراسة:

ونتيجة للتغير السريع الذي تمر به المجتمعات، وتوظيف التطور المعرفي والتكنولوجي في شتى مجالات الحياة ؛ فأن مقررات العلوم الشرعية تتحمل جزء من المسؤولية عن توجيه وإرشاد المتعلمين، وتشكيل شخصياتهم، وتزويدهم بالمعارف الدينية والمعتقدات الإيمانية ؛ إذ إن ما يتم تقديمه من محتوى في مقررات العلوم الشرعية يُعدّ الموجه الأول في تربية الطلاب في المدارس ؛ لأنها تستمد ذلك المحتوى من كتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم.

والتربية الإسلامية تعدُّ قضيةً إنسانيةً وضرورة مصيرية، فبدونها لا يمكن أنْ يسعد الإنسان. وهذه المقررات الدراسية كغيرها تتأثر بالمتغيرات الخارجية، وتتفاعل مع قضايا المجتمع والأمة معًا. وبناءً على ما سبق، فإن رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ قد اهتمت بتطوير التعليم في ضوء هذه الرؤية. ومن

ثـمّ جـاءت هـذه الدراسـة بعنـوان: تطـوير محتـوى مقـرر الفقـه (فقـه١) لنظـام المقررات في المرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

أسئلة الدراسة: تتمثل أسئلة الدراسة في الآتي:

١. ما مفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ الملائم تضمينها في محتوى مقرر الفقه (فقه١) لنظام المقررات في المرحلة الثانوية؟

٢. ما مفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ المتضمنة وغير المتضمنة في محتوى مقرر الفقه (فقه١) لنظام المقررات في المرحلة الثانوية؟

٣. ما مصفوفة المدى والتتابع لمفاهيم الرؤية المقترحة في محتوى مقرر الفقه (فقه١) في البرنامج المشترك لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تطوير محتوى مقرر الفقه (فقه١) في البرنامج المشترك لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في ضوء وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ويمكن تفصيل الهدف العام إلى عدة أهداف على النحو الآتي:

١. تحديد مفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ اللازم تضمينها في محتوى مقرر الفقه (فقه١) في البرنامج المشترك لنظام المقررات في المرحلة الثانوية.

٢. تحديد مفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ المتضمنة وغير المتضمنة في محتوى مقرر الفقه (فقه١) في البرنامج المشترك لنظام المقررات في المرحلة الثانوية.

٣. بناء مصفوفة المدى والتتابع مقترحة لتطوير محتوى مقررات العلوم الشرعية في البرنامج المشترك لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية:

١. قلة الدراسات العلمية التي تناولت تضمين مفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات بعامة ومقرر الفقه (فقه١) بخاصة، وجاءت هذه الدراسة التحليلية لسد هذا العجز في هذا المجال.

٢. سيستفيد من هذه الدراسة المهتمون ببناء المناهج في وزارة التعليم عند تطوير مقررات العلوم الشرعية بعامة ومقرر الفقه (فقه١) بخاصة في ضوء معايير ومؤشرات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

٣. إن نتائج هذه الدراسة وتوصياتها ستزود وزارة التعليم – إن شاء الله تعالى – بمصفوفة المدى والتتابع للمفاهيم المشتقة من رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ اللازم تضمينها في محتوى مقرر الفقه (فقه١) للمرحلة الثانوية لنظام المقررات.

الأهمية العملية:

١. التوصل إلى نموذج مقترح لمفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، الملائمة لتضمينها في مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات بعامة، ومقرر الفقه (فقه١) بخاصة.

٢. بناء مصفوفة المدى والتتابع لمفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الملائمة لتضمينها في مقرر الفقه (فقه١) لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: مفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الملائمة لمحتوى مقرر الفقه (فقه١).

الحدود المكانية: تحليل محتوى مقرر الفقه (فقه١) في البرنامج المشترك، وهو من مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية، ومعتمد في خطة الدراسة تحت مسمى البرنامج المشترك، ويرمز له بالرمز: فقه ١ المطبوع عام (١٤٤٠/١٤٤١هـ).

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفترة الزمنية اللازمة لتحليل الكتاب المقرر، وهو وقت التطبيق الفعلي لتحليل المحتوى (من١/٨/١٤٤١هـ إلى١/٩/١٤٤١هـ).

مصطلحات الدراسة:

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠: ورد في وثيقة مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية السعودي (٢٠١٦) بأنها خطة ما بعد النفط للمملكة العربية السعودية التي تم الإعلان عنها في يوم ٢٥ إبريل من عام ٢٠١٦م، وقام بصياغتها وتنظيمها وتحديد أهدافها ومخططها الإستراتيجي مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية السعودي برئاسة الأمير محمد بن سلمان، وعُرضت على مجلس الوزراء برئاسة الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود لاعتمادها. ويشترك في تحقيقها كلٌّ من القطاع العام والقطاع الخاص الربحيّ وغير الربحي. وتتكون الرؤية من ثلاث مجالات، هي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح. وتشتمل على (٩٦) هدفاً إستراتيجياً، و (١٣) برنامجاً تنفيذاً لتحقيق الأهداف.

والباحث يتبنى المفهوم السابق للرؤية ٢٠٣٠ فيما يخص هذه الدراسة كما هو، ويمكن تفصيله إجرائياً بأنه تلك المفاهيم التي اشتقها الباحث من رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ المتضمنة في المجالات الثلاثة من مجالات الرؤية ٢٠٣٠، وهي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح، والملائمة لمقررات العلوم الشرعية بعامة، ومقرر الفقه (فقه١) بخاصة، والتي تكونت من (٣) مجالات، و (٦) معايير، و (٢٤) مفهوماً لتحقيق هذه الرؤية في هذه المقررات.

نظام المقررات: هو نظام تعليمي مطبق في المرحلة الثانوية وموازي لنظام الدراسة في الثانوية العامة ومدته ثلاث سنوات يعتمد على الدراسة بنظام انجاز المقررات بعدد من الساعات اللازم انجازها ليتخرج الطالب بعدها حاصل على شهادة الثانوية العامة بنظام المقررات، ويتكون "من برنامج مشترك يدرسه جميع الطلاب، ويتفرع إلى مسارين تخصصيين: أحدهما للعلوم الأدبية، والآخر للعلوم الطبيعية، ويتجه الطالب للدراسة في أحدهما"(وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٢هـ، ص١).

مقرر الفقه (فقه١): هو الكتاب الدراسي المعتمد تدريسه في البرنامج المشترك من الخطة الدراسية لنظام المقررات للتعليم الثانوي في المرحلة الثانوية، بواقع خمس حصص في الأسبوع.

الإطار النظري:

المحور الأول - رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠:

بناءً على ما ورد في محتوى وثيقة الأهداف الاستراتيجية وبرامج تحقيق الرؤية ٢٠٣٠ الصادرة من مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية (٢٠١٦) فإن

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ كما ورد في مقدمتها أنه تم بناؤها على ثلاثة محاور من أجل تعزيز ركائز القوة لدى المملكة. وتمثل هذه المحاور أساساً متيناً لتحقيق هذه الرؤية، وتأسيس قاعدة قوية للازدهار الاقتصادي، وتنبثق من الإيمان بأهمية بناء مجتمع حيوي يعيش أفراده وفق المبادئ الإسلامية ومنهج الوسطية والاعتدال، ويسندهم بنيان أسري متين، ورعاية صحية واجتماعية طموحة. ويمكن للباحث أن يستخلص مضمون الرؤية على النحو الآتي:

أولاً - ركائز القوة لدى المملكة العربية السعودية، هي: العمق الإسلامي، والقوة الاستثمارية، ومحور لربط القارات الثلاث.

ثانياً - محاور الرؤية: تتكون الرؤية من ثلاثة محاور ولكل محور عدد من التوجهات تنتهي بأهداف تسعى الرؤية إلى تحقيقها وهي:

المحور الأول: مجتمع حيوي: يتميز بقيمه الراسخة، وبيئته العامرة، وبنيانه المتين. ويضم هذا المحور عدد من التوجهات الآتية:

١. نحيا وفق مبادئنا الإسلامية.
٢. نسخر طاقاتنا وإمكاناتنا لخدمة ضيوف الرحمن.
٣. نعتز بهويتنا الوطنية.
٤. الالتزام بالقيم الراسخة.
٥. ندعم الثقافة والترفية.
٦. نطور مدننا.
٧. نحقق استدامة بيئية.
٨. نهتم بأسرنا.

٩. نبني شخصيات أبنائنا.

١٠. نمكن مجتمعنا.

١١. نرعى صحتنا.

المحور الثاني: اقتصاد مزدهر: يتمييز بفرص مثمرة، والاستثمار الفاعل، والتنافسية الجاذبة، وموقع مستغل، ويضم هذا المحور عدد من التوجهات الآتية:

١. ندعم منشآتنا والاسر المنتجة.

٢. نتعلم لنعمل

٣. نستقطب الكفاءات.

٤. الالتزام بالفرص المثمرة.

٥. نعظم قدراتنا الاستثمارية.

٦. نطلق قطاعاتنا الواعدة.

٧. نخصص خدماتنا الحكومية.

٨. الالتزام بالاستثمار الفاعل.

٩. نحسن بيئة الاعمال.

١٠. نعيد تأهيل المدن الاقتصادية.

١١. نؤسس مناطق خاصة.

١٢. نرفع تنافسية الطاقة.

١٣. الالتزام بالتنافسية الجاذبة.

١٤. ننشيئ منصة لوجستية متميزة.

١٥. نتكامل إقليمياً ودولياً.

١٦. ندعم شركاتنا الوطنية.

المحور الثاني: وطن طموح: يتميز بحكومة فاعلة، ومواطنة مسؤزل، ويضم هذا المحور عدد من التوجهات الآتية:

١. ننتهج الشفافية.
٢. نحافظ على مواردنا الحيوية.
٣. نتفاعل مع الجميع.
٤. ندعم المرونة.
٥. نلتزم بكفاءة الإنفاق وبالتوازن المالي.
٦. نتحمل المسؤولية في حياتنا.
٧. نتحمل المسؤولية في أعمالنا.
٨. نتحمل المسؤولية في مجتمعنا.

ثالثاً - أهداف لرؤية: تنتهي تلك المحاور والتوجهات الآنفة بأهداف تسعى الرؤية إلى تحقيقها، وهي: أهداف استراتيجية وضعت وفق منهجية علمية واضحة وتتكون من (٩٦) هدفاً استراتيجياً يمكن للقارئ الرجوع إليها في الوثيقة الصادرة من مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية عام ٢٠١٦م. وجاء في الوثيقة فيما يخص أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠م، بأنها تمثل أهداف المملكة في التنمية والاقتصاد لخمس عشرة سنة مقبلة، "وتعتمد على ثلاثة محاور تتكامل مع بعضها البعض لتحقيق أهداف المملكة، وهي: المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح" (ص١٣). فالرؤية تبدأ من المجتمع وتنتهي إليه.

رابعاً: أهمية العمل برؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠: من خلال ما تم استعراضه آنفاً عن مضمون الرؤية وتوجهاتها وأهدافها، وبالرجوع إلى الأدبيات ذات الصلة بها مثل دراسة الزهراني (٢٠١٧)، ودراسة الحربي (٢٠١٨) فإنه يمكن القول بأن هذه الرؤية تسعى إلى تعزيز الموارد غير النفطية من خلال تطوير الصناعة والاستثمارات المختلفة على مستوى الاقتصاد، كما تسعى إلى تنمية المهارات والتنمية المهنية للمواطن السعودي وتأهيله لسوق العمل وتقديم أفضل الخدمات الصحية والتعليمية له على مستوى المجتمع ويضاف إلى ذلك مكانة المملكة العربية السعودية المرموقة بين دول العالم بوصفها دولة معاصرة تتجه إليها أنظار العالم كله.

خامساً: الأهداف العامة الواردة في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠:

ورد في محتوى وثيقة الأهداف الاستراتيجية وبرامج تحقيق الرؤية ٢٠٣٠ الصادرة من مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية (٢٠١٦) عدد٩٦ هدفا أستراتيجيا، انبثق منها عدد من الأهداف مقسمة على ثلاث مستويات، والباحث تناول في دراسته ما يتعلق بمواد العلوم الشرعية من مفاهيم، وتم تحويلها إلى معايير ومؤشرات للدلالة على توفر مفاهيم الرؤية في محتوى تلك العلوم، وهي:

م	المجال	م	المعيار	م	المؤشر/المفهوم
١	مجتمع حيوي	١	تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية	١	تعزيز قيم الوسطية والتسامح
				٢	تعزيز قيم الإتقان والانضباط
				٣	تعزيز قيم العدالة والشفافية
				٤	تعزيز قيم العزيمة والمثابرة
		٢	تمكين حياة عامرة وصحية	٥	ترسيخ القيم الداعمة للشخصية القويمة
				٦	ترسيخ مبدأ الأسرة العامرة
				٧	نبذ العنف والتطرف
				٨	الاعتدال الشخصي والأخلاق الحميدة
٢	اقتصاد مزدهر	٣	تنمية وتنويع الاقتصاد	٩	مراقبة الله تعالى في البيوع
				١٠	دعم الكسب الحلال
				١١	تنويع مصادر أموال الشركات
				١٢	القيم الإسلامية في معاملات الشركات
		٤	زيادة معدلات التوظيف	١٣	القيم الإسلامية لعقود الوكالة
				١٤	دعم فقه المعاملات المعاصرة
				١٥	دعم فقه التنافس الحلال
				١٦	دعم فقه الاقتصاد الرقمي

م	المجال	م	المعيار	م	المؤشر/المفهوم
٣	وطن طموح	٥	تعزيز فاعلية الحكومة	١٧	تعزيز فقه الصناديق الاستثمارية
				١٨	نبذ المعاملات الجاهلية
				١٩	دعم فقه تكافؤ الفرص
				٢٠	دعم فقه التعاون مع الحكومة
		٦	تمكين المسؤولية الاجتماعية	٢١	دعم فقه المعاملات المصرفية
				٢٢	دعم فقه الحفاظ على الموارد الطبيعية
				٢٣	دعم فقه الحفاظ على الموارد البشرية
				٢٤	تأصيل فقه إكرام ضيوف الرحمن
المجموع	**٣مجالات**		**٦معايير**		**٢٤مؤشرا أو مفهوما**

المحور الثاني- التعليم والتنمية المستدامة ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠:

ورد في وثيقة أهداف التنمية المستدامة، الاستعراض الطوعي الوطني الأول للمملكة العربية السعودية، (٢٠١٨) بأن المملكة العربية السعودية حرصت "على تحقق أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر، والمحققة لخطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠م، على بناء أطر وطنية لتحقيقها، وكان الهدف

الرابع من أهداف التنمية المستدامة حاضراً في استراتيجية وزارة التعليم " (ص٥٢). وينص الهدف الرابع على: "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع"(ص٥١). ومن تلك المنطلقات جاء الاهتمام بتطوير التعليم ومناهجه وأساليبه وأدوات تقويمه. وفي ضوء ذلك الهدف جاءت رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتحقيق الهدف الرابع الوارد في أهداف التنمية المستدامة.

ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ أولت التعليم اهتماما خاصاً ؛ وذلك من خلال التزام الرؤية الصادرة من مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية (٢٠١٦) بانها ستستمر بمواصلة: " الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد أبنائنا بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل.... وسيحصل كل طفل سعودي أينما كان على فرص التعليم الجيد وفق خيارات متنوعة، وسيكون تركيزنا أكبر على مراحل التعليم المبكر، وعلى تأهيل المدرسين والقيادات التربوية وتدريبهم وتطوير المناهج الدراسية"(ص٣٥)

وأشارت الرؤية ٢٠٣٠ (مرجع سابق) إلى أن المملكة العربية السعودية "ستسعى إلى سد الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل، وتطوير التعليم العام وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفة والمهنية المناسبة، وإتاحة الفرصة لإعادة تأهيلهم والمرونة في التنقل بين مختلف المسارات التعليمية....وسنحقق ذلك من خلال إعداد مناهج تعليمية متطورة تركز على المهارات الأساسية بالاضافة إلى تطوير المواهب وبناء الشخصية، وسنعزز دور المعلم ونرفع تأهيله"(ص٣٩).

ومما سبق يمكن أن نقول بأن رؤية المملكة ٢٠٣٠ تستهدف التعليم وتحسينه وتطويره ليتواكب ومتغيرات العصر من خلال توفير خيارات متنوعة ومتكافئة في فرص التعليم وتطوير المناهج لمواكبة هذا التطور وتلبية احتياجات سوق العمل الملائمة لمتطلبات التنمية.

المحور الثالث- نظام المقررات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية:

يستخدم تعبير (نظام المقررات الدراسية) ليشير إلى أسلوب متكامل في تنظيم الدراسة على أساس ترجمة المنهج إلى مقررات دراسية أو مساقات، وتقسيم العام الدراسي إلى عدد من الفصول الدراسية: فصلان أو ثلاثة أو أربعة، ويستخدم أسلوبا في التقويم يتسم بالتنوع والشمول والاستمرار، وذلك في مقابل التنظيم التقليدي للدراسة، الذي يقوم على أساس العام الدراسي الكامل والمواد والسنوات والصفوف الدراسية، ونظام التقويم الذي يركز عادة على التقويم الختامي في آخر العام الدراسي. ويطلق على هذا النظام اسم: نظام الساعات المعتمدة.

ويُرجع بعض الباحثين نشأة هذا النظام إلى جامعة فرجينيا الأمريكية التي كانت أول من تبنت نظاما اختياريا محدودا في عام ١٨٧٥م، يعطى الطالب حرية الاختيار بين ثماني تخصصات معروضة دون اختيار داخل التخصص. ويرى آخرون أن هذا النظام وليد عملية التطوير المستمرة في النظم التعليمية استجابة لحاجات المستفيدين، ولزيادة قدرته على التكيف مع تفجر المعرفة وتغير حاجات المجتمع وتنوعها. ويستخدم مصطلح نظام المقررات حاليا في

تسمية الصيغة التي اختارتها المملكة العربية السعودية. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٤، ص ٤).

ونظام المقررات في المملكة العربية السعودية كما ورد في مشروع تطوير التعليم الثانوي (١٤٣٢): بأنه نظام للتعليم الثانوي يهدف لتنمية شخصية الطالب معرفيا وجسديا ونفسيا ومهاريا، ويتكون من برنامج مشترك يدرس به جميع الطلبة، ويتفرع إلى مسارين تخصصيين، بحيث تطرح خطة دراسية، وتوزع على شكل مقررات دراسية إجبارية واختيارية، ويدرس الطالب في كل فصل سبع مقررات كحدّ أقصى، ويقوم على أساس المعدل التراكمي الذي يمثل متوسط جميع الدرجات للمقررات التي درسها الطالب خلال الفصول الدراسية بالمرحلة الثانوية. كما أن هذا النظام يتكون من برنامج مشترك يدرسه جميع الطلاب، ويتفرع إلى مسارين تخصصيين: أحدهما للعلوم الإنسانية، والآخر للعلوم الطبيعية؛ يتجه الطالب للدراسة في أحدهما، وتتبنى الخطة فيه عدة جوانب هي: نظام الساعات الدراسية المقننة، ونظام المنهج التكاملي الذي يربط بين المقررات الدراسية وأساليب نوعية في التعليم والتعلم وأدوات جديدة في التقويم، وتتكون خطته الدراسية من البرنامج المشترك، وساعاته (١٢٥) ساعة، ويتكون من (٢٦) مقررا، والبرنامج التخصصي، وساعاته (٦٠) ساعة، ويتكون من (١٢) مقررا (مسار العلوم الطبيعية، أو مسار العلوم الإنسانية). والبرنامج الاختياري، وساعاته (١٠) ساعات بحيث لا يقل عن مقررين، ولا يزيد عن ٥ مقررات، ويقوم نظام المقررات على عدد من الأسس تختص بالتكامل بين المقررات والإرشاد الأكاديمي، والمرونة في الاختيار، والمعدل التراكمي.

الدراسات السابقة:

تمت مراجعة الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، وتوصل الباحث إلى عدد محدود من الدراسات العربية، ولم يجد سوى دراسة أجنبية واحدة تختص برؤية إنجلترا لمستقبل التعليم، وسيتم عرض هذه الدراسات بترتيبها حسب تسلسل تاريخ النشر، وقد التزم الباحث بالدراسات الحديثة التي بدأت من عام (٢٠١١م)، وفيما يلي بعض هذه الدراسات:

قدم Robinson (2011) دراسة تهدف إلى البحث في دور المدارس في المجتمع كرؤية مستقبلية في التعليم من خلال رؤية إنجلترا ٢٠٣٠، ويعتبر هذا البحث أن أساس التعليم هو صياغة لمستقبل المجتمع من خلال السياسات التي ترسمها الحكومات في إنجلترا، ولكن انتقد الباحث الكثير من سياسيات التعليم في إنجلترا.

وأكدت النتائج على ضرورة تحرير التعليم من التدخل السياسي إذا كانت الدولة تسعى لتوفير تكافؤ الفرص بين جميع الأطفال والشباب في التعليم المستقبلي. هذه الدراسة تناولت مجال رؤية الدولة نحو التعليم حتى عام ٢٠٣٠، وتختلف عن الرؤية الحالية في تركيزها على تدخل الحكومة البريطانية سياسياً في صياغة الرؤية، بينما رؤية المملكة ٢٠٣٠ ركزت على ثلاث مجالات، هي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح. فالدراسة الحالية تتفق مع هذه الدراسة في موضوع الدراسة، وهي الرؤية فقط.

وجاءت دراسة المرشد (٢٠١٦) بهدف تقديم تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية لطلاب المرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية لعام ٢٠٣٠. واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحليل المحتوى؛ إذ

أعد الباحث : قائمة بالمعايير التي ينبغي أن يبنى في ضوئها منهج الدراسات الاجتماعية، وقد استنبطها الباحث من رؤية المملكة ٢٠٣٠، واستمارة تحليل محتوى لبناء التصور المقترح في ضوء قائمة معايير الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى تأكيد عدم توافر معايير لرؤية المملكة ٢٠٣٠ بنسب كافية في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية لطلاب المرحلة المتوسطة في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، كما توصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في المجال والموضوع والمنهجية، وتختلف عنها في عينة الدراسة والمرحلة الدراسية واشتقاق معايير الرؤية لاختلاف التخصص، بينما تتفق معها في النتيجة التي تم التوصل إليها، وهي عدم توافر معايير الرؤية ٢٠٣٠ في ضوء قائمة المفاهيم المقترحة للدراسة بنسب كافية. وتوصلت الدراسة الحالية أيضاً إلى نموذج تطويري لهذه المقررات معتمداً على مصفوفة المدى والتتابع لمفاهيم الرؤية ٢٠٣٠.

وهدفت دراسة البديوي (٢٠١٧) إلى تحليل المضامين الوطنية المتضمنة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. واقتصرت على محور: مجتمع حيوي ؛ لتحليل نتائج الدراسة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحليل المحتوى ؛ حيث تم تحديد قائمة بـ (١٦) مجالاً للمضامين الوطنية في كتب اللغة الإنجليزية، وتكررت في المراحل الثلاث بنسب مختلفة. وكان من نتائج الدراسة أن نسب المضامين الوطنية كان ضعيفاً في كثير من المواضيع، وتلاشي بعضها تماماً من المواضيع المهمة. وقد حقق مضمون: ذكر الوطن (السعودية) أعلى نسبة، وهي ٢٢٪. وقد أوصت

الباحثة بضرورة الاهتمام بتضمين كتب اللغة الإنجليزية موضوعاتٍ وطنيةً تواكب رؤية المملكة ٢٠٣٠. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول مجال واحد من مجالات الرؤية، وهو: مجتمع حيوي، بينما الدراسة الحالية تناولت المجالات الثلاثة الواردة في الرؤية ٢٠٣٠، وهي مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح. وتختلف عنها في عينة الدراسة والنتائج؛ حيث لم تتوصل إلى نموذج مقترح لتطوير محتوى مقررات اللغة الإنجليزية كما هو حال الدراسة الحالية.

أما دراسة المطوع (٢٠١٨) فتهدف إلى معرفة مدى مواءمة المقررات الدراسية بجامعة شقراء لرؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وتم استخدام الإستبانة أداةً لجمع البيانات وتحليلها.

وتكونت عينة الدراسة من (١٤٥) عضو هيئة تدريس من كليات الجامعة.

وتوصلت الدراسة إلى ضعف دور المقررات الدراسية في المساعدة على جعل الجامعة من أفضل (٢٠٠) جامعة على مستوى العالم، كما أن المقررات لا تؤهل الخريجين في مجالي التعدين والطاقة المتجددة. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في موضوع الرؤية ٢٠٣٠، ولكن على مستوى الجامعات السعودية لمعرفة وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بينما الدراسة الحالية تناولت تحليل محتوى مقررات دراسية في العلوم الشرعية لنظام المقررات.

بينما دراسة اليامي (٢٠١٨) هدفت إلى إعداد إستراتيجية مقترحة لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، من أجل تطوير المنظومة التربوية بجميع مكوناتها. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والوثائقي المقارن، وقامت الباحثة بتحديد أوجه القوة والفرص

المتاحة، وتحديد أوجه الضعف والتحديات الحالية والمستقبلية، واستعانت الباحثة بالخطط الإستراتيجية والأهداف الدورية للوزارة إلى جانب أهداف برنامج التحول الوطني الخاصة بالتعليم.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من القضايا والإستراتيجيات والسياسات ذات العلاقة بمستقبل التعليم بالمملكة، التي تم تقديمها بشكل مبسط وواضح وجاهزة للتطبيق العملي. وقدمت الباحثة آلية لتنفيذ وتطبيق الرؤية على أرض الواقع بطريقة عملية بما يحقق الأهداف المصممة لأجلها. واستفاد الباحث من هذه الدراسة في تحليل وثائق الرؤية ٢٠٣٠ واستخلاص المعايير الملائمة لمقررات العلوم الشرعية. وهذه الدراسة تتفق مع الدراسة الحالية في المنهجية والرؤية فقط.

وقدم الحربي (٢٠١٨) دراسة تهدف إلى تطوير مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المفاهيم العلمية المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. ولتحقيق هذا الهدف تم تحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة، وقد بلغ عدد المفاهيم العلمية الرئيسة بالكتب الستة (٤٨٨) مفهوماً، كما تم تحليل رؤية المملكة ٢٠٣٠، بحسب المفاهيم العلمية الرئيسة، وبلغ عدد المفاهيم العلمية (١٢٥) مفهوماً علمياً.

وكان أهم نتائج الدراسة أن بلغت نسبة توزيع المفاهيم العلمية المتضمنة في الرؤية لبُعد (مجتمع حيوي) بنسبة مئوية وقدرها (٣٧٪)، وهي النسبة ذاتها التي حظي بها بُعد (اقتصاد مزدهر) في الدراسة الحالية، في حين كانت النسبة الأقل لبُعد (وطن طموح)؛ حيث بلغت نسبة المفاهيم العلمية (٢٦٪). أما توزيع المفاهيم على محاور الأبعاد فقد تركزت النسبة الأكبر على محور

(حكومة فاعلة)، في حين كان المحور الأقل هو محور (مواطنه مسؤول). كما بلغت نسبة تضمين كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة للمفاهيم العلمية الواردة برؤية المملكة ٢٠٣٠ (٣٩٪) فقط، وهي نسبة يسيرة، وبلغت نسبة تضمين المفاهيم لبُعد (اقتصاد مزدهر) (٥٤٪)، وأعقبه بُعد (مجتمع حيوي) بنسبة مئوية قدرها (٣٧٪)، ثم بُعد (وطن طموح) بنسبة مئوية قدرها (٣٦٪). وأما تضمين المفاهيم على أبعاد المحاور فقد جاء في المقدمة محور (استثمار فاعل) بنسبة مئوية قدرها (٦٧٪)، وكان الأقل محور (تنافسية جاذبة) بنسبة مئوية قدرها (صفر٪).

وقدمت الدراسة مقترحات عملية لتطوير كتب العلوم بحسب طبيعة المفاهيم العلمية برؤية المملكة ٢٠٣٠. بينما الدراسة الحالية قدمت نموذجاً مقترحاً لمصفوفة المدى والتتابع لتضمين هذه المفاهيم في محتوى مقررات العلوم الشرعية في نظام المقررات عامةً.

وجاءت دراسة الأحمدي (٢٠١٨) بهدف تحديد متطلبات تطوير مناهج العلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في ضوء الأهداف الإستراتيجية لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظر المتخصصين في تعليم العلوم، ووضع تصور مقترح لآلية التطوير في ضوء تلك المتطلبات. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي.

وتم تطبيق الإستبانة أداة لجمع المعلومات وتحليلها، واشتملت على (١٠٥) عبارات تتعلق بمتطلبات تطوير مكونات منهج العلوم: الأهداف والمحتوى والإستراتيجيات التدريسية والأنشطة والتقويم، في ضوء الأهداف الإستراتيجية لرؤية ٢٠٣٠.

وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (٩٢) مختصاً في تعليم العلوم. وتوصلت الدراسة إلى موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة جداً على متطلبات التطوير التي اقترحتها الدراسة في جميع المحاور الخمسة.

وفي ضوء ذلك قام الباحث ببناء التصور المقترح لكيفية تطوير المكونات الرئيسة لمناهج العلوم الطبيعية في ضوء الأهداف الإستراتيجية التي وردت في رؤية المملكة ٢٠٣٠. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول موضوع الرؤية ٢٠٣٠ ، وتختلف في نوع التطوير المناسب لاختلاف التخصص ؛ إذ إن الدراسة الحالية تناولت تطوير مفاهيم الرؤية ٢٠٣٠ في محتوى مقررات العلوم الشرعية في نظام المقررات ، بخلاف تلك الدراسة التي تناولت تطوير مناهج العلوم الطبيعية بالمفهوم العام للمنهج ؛ حيث شملت المكونات الخمسة للمنهج ، ولكن من وجهة نظر فئة معينة من المختصين بوصفها دراسة مسحية ، بخلاف الدراسة الحالية التي تناولت تحليل محتوى المنهج.

وجاءت دراسة الدوسري (٢٠٢٠) بهدف التعرف على متطلبات التعلم المدمج في تدريس الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر معلماتها بمحافظة عفيف ، وتقديم تصور مقترح لتطوير متطلبات التعلم المدمج وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وتم تطبيق الإستبانة أداةً لجمع المعلومات وتحليلها ، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (٥٣) معلمة رياضيات.

وتوصلت الدراسة إلى أن بُعد المتطلبات التقنية والمتطلبات البشرية المتعلقة بالمعلمة جاءت بدرجة متوسطة، وأما المتعلقة بالطالبة للتعلم المدمج في تدريس مادة الرياضيات فجاءت بدرجة مرتفعة.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول مجال رؤية المملكة ٢٠٣٠ ومنهجية الدراسة، وتختلف في العينة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تم تطبيق المنهج الوصفي بإسلوب تحليل محتوى، باعتباره أكثر مناهج البحث العلمي ملاءمة لأهداف الدراسة، وهو أحد أساليب البحث العلمي، ويهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم والكمي للمضمون الظاهري، ويستطيع الباحث بواسطته وصف الظاهرة المدروسة وصفاً موضوعياً، منظماً، وكمياً، وذلك عن طريق الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة، سواءً كان موضوعاً، أو كلمةً، أو مفردةً، أو جملة، أو شبه جملة، أو نصاً شرعياً من القرآن الكريم أو السنة النبوية. كما أوضح ذلك كل من طعيمة (٢٠٠٤)، وأبو علام (١٤٢٨)، والعساف (١٤٠٨).

مجتمع الدراسة، وعينته:

يتكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من جميع محتوى مقرر الفقه (فقه١) في البرنامج المشترك لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، الذي يتم تدريسه ضمن مقررات البرنامج المشترك، البالغ عددها أربعة كتب دراسية، وهي: التوحيد، والفقه، والحديث، والتفسير، ويرمز لها بالرموز الآتية: (توحيد١، فقه١، حديث١، تفسير١)، المطبوعة للعام الدراسي (١٤٤١هـ/٢٠١٩م)، ويتم تدريسها في مدارس التعليم العام،

التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. وتم اختيار مقرر الفقه ، ويرمز له (فقه ١)، المطبوع لعام (١٤٤١هـ/٢٠١٩م)، بالطريقة العمدية او القصدية لهذا الكتاب ؛ ليمثل مجتمع البحث وعينته، لمعرفة درجة توافر مفاهيم الرؤية ٢٠٣٠ في هذا المقرر، ويمكن توضيح خصائص عينة الدراسة من خلال الجدول رقم (١) الآتي :

جدول رقم (١)

خصائص عينة الدراسة : كتاب مقرر الفقه (فقه ١)

النظام	المرحلة	الكتاب	الرمز	الطبعة	الصف	عدد الصفحات	عدد الوحدات	عدد الدروس	عدد الموضوعات
المقررات	الثانوية	الفقه	فقه ١	(١٤٤١هـ/٢٠١٩م)	البرنامج المشترك	٢٨٣	١١	٨٢	٨٢

أدوات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم قائمة بمفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الملائمة لمحتوى مقرر الفقه للمرحلة الثانوية لنظام المقررات، وهي مقسمة على ثلاث مجالات، هي مجالات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وهي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح، كما في الجدول رقم (٢)، وسيتم من خلالها تحليل مقرر الفقه (فقه ١). وتم اشتقاق هذه المفاهيم من مشروع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م بعد تحليل وثيقة الأهداف الإستراتيجية وبرامج تحقيق الرؤية التي تتضمن

الأهـداف الإسـتراتيجية والمبـادئ التوجيهيـة لتحقيـق رؤيـة المملكـة العربيـة السعودية ٢٠٣٠.(مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٦).

جدول رقم (٢)

قائمة مفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الملائمة لمحتوى مقرر (فقه١) للمرحلة الثانوية لنظام المقررات

م	المجال	م	المعيار	م	المفهوم/المؤشر
١	مجتمع حيوي	١	تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية	١	تعزيز قيم الوسطية والتسامح
				٢	تعزيز قيم الإتقان والانضباط
				٣	تعزيز قيم العدالة والشفافية
				٤	تعزيز قيم العزيمة والمثابرة
		٢	تمكين حياة عامرة وصحية	٥	ترسيخ القيم الداعمة للشخصية القويمة
				٦	ترسيخ مبدأ الأسرة العامرة
				٧	نبذ العنف والتطرف
				٨	الاعتدال الشخصي والأخلاق الحميدة
٢	اقتصـــاد مزدهر	٣	تنمية وتنويع الاقتصاد	٩	مراقبة الله تعالى في البيوع
				١٠	دعم الكسب الحلال
				١١	تنويع مصادر أموال الشركات
				١٢	القيم الإسلامية في معاملات الشركات

		٤	زيادة معدلات التوظيف	١٣	القيم الإسلامية لعقود الوكالة
				١٤	دعم فقه المعاملات المعاصرة
				١٥	دعم فقه التنافس الحلال
				١٦	دعم فقه الاقتصاد الرقمي
٣	وطن طموح	٥	تعزيز فاعلية الحكومة	١٧	تعزيز فقه الصناديق الاستثمارية
				١٨	نبذ المعاملات الجاهلية
				١٩	دعم فقه تكافؤ الفرص
				٢٠	دعم فقه التعاون مع الحكومة
		٦	تمكين المسؤولية الاجتماعية	٢١	دعم فقه المعاملات المصرفية
				٢٢	دعم فقه الحفاظ على الموارد الطبيعية
				٢٣	دعم فقه الحفاظ على الموارد البشرية
				٢٤	تأصيل فقه إكرام ضيوف الرحمن
المجموع	**٣ مجالات**		**٦ معايير**		**٢٤ مؤشراً أو مفهوماً**

وفي ضوء القائمة السابقة قام الباحث بتصميم أداة لتحليل المحتوى، وتسمى بطاقة تحليل المحتوى، وهي نفس قائمة رصد مفاهيم رؤية المملكة

العربية السعودية ٢٠٣٠ الملائمة لمحتوى مقرر(فقه١) لنظام المقررات في المرحلة الثانوية، وتم استخدامها لأغراض تحليل محتوى كتاب (فقه ١) للمرحلة الثانوية لنظام المقررات، وهي مقسمة إلى ثلاثة مجالات، هي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح. وهي مجالات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. ويتضح من الجدول السابق أن قائمة المفاهيم مكونة من (٣) مجالات، و(٦) معاير، و(٢٤) مفهوماً أو مؤشراً؛ لتحقق معايير ومجالات الرؤية.

إجراءات تطبيق الدراسة:

أولاً- بناء أداة الدراسة:

قام الباحث في هذه المرحلة بتحديد مفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الملائمة لمحتوى مقرر (فقه١) للمرحلة الثانوية لنظام المقررات اللازم تضمينها فيه، وفقاً للخطوات الآتية:

١. الاطلاع على الأدب التربوي، والبحوث العلمية، والدراسات السابقة التي تناولت مفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بصفة عامة في مقررات دراسية مختلفة.

٢. استقراء نظام المقررات للمرحلة الثانوية، وأهدافه، وسياساته، ومقرراته المطبقة في التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، ومراجعة السياسة العليا للتعليم في المملكة العربية السعودية؛ لمعرفة ما له علاقة برؤية المملكة التي تم تناولها في مختلف المقررات الدراسية أو في السياسة العليا للتعليم.

٣. اعتمد الباحث على مراجعة وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وكذلك وثيقة الأهداف الإستراتيجية، وبرامج تحقيق الرؤية،

الصادرة من مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية في عام (٢٠١٦) التي تتضمن الأهداف الإستراتيجية والمبادئ التوجيهية لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ؛ وذلك لاشتقاق الملائم من تلك الأهداف الإستراتيجية لطبيعة مقررات العلوم الشرعية بوجه عام ومقرر (فقه١) بشكل خاص.

٤. اعتمد الباحث وثيقة الأهداف الإستراتيجية وبرامج تحقيق الرؤية التي وضعها مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، التي تتضمن (١٣) برنامجاً تنفيذياً لتحقيق الأهداف الإستراتيجية الـ (٩٦) لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وذلك كمعيار لقياس مدى توافر هذه المفاهيم في عينة الدراسة.

٥. قام الباحث باستخلاص المعايير العامة من وثيقة الأهداف الإستراتيجية لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وتفصيلها في قائمة باسم: قائمة مفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الملائمة لمحتوى مقرر (فقه١) للمرحلة الثانوية لنظام المقررات، كما قام الباحث باشتقاق المؤشرات الملائمة لمقرر الفقه لتكون أداة للتحليل، وتم التوصل إلى (٢٤) مفهوماً أو مؤشراً.

٦. تم تحكيم القائمة، وهي: قائمة مفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الملائمة لمحتوى مقرر (فقه١) للمرحلة الثانوية لنظام المقررات، في صورتها الأولية.

٧. قام الباحث باعتماد مفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الملائمة لمحتوى مقرر (فقه١) للمرحلة الثانوية لنظام المقررات، التي تم تحكيمها، بتحويلها إلى فئات التحليل كما في بطاقة تحليل المحتوى.

٨. ومن ثم تم تحليل مقرر (فقه ١) في ضوء بطاقة تحليل المحتوى.

ثانياً- تحكيم الأداة (قائمة المفاهيم):

لغرض التحقق من صدق محتوى قائمة مفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الملائمة لمحتوى مقرر (فقه١) للمرحلة الثانوية لنظام المقررات اللازم تضمينها في المقرر للمرحلة الثانوية لنظام المقررات ؛ قام الباحث بعرض هذه القائمة في صورتها الأولية، المكونة من (٢٤) مفهوماً أو مؤشراً، على مجموعة من المحكمين من أجل تحكيم القائمة والتأكد من صدقها من حيث:

- مدى وضوح العبارة وصحتها.
- مدى انتماء المؤشرات والمعاير للمجال كما هي في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
- مدى مناسبة توافر المؤشر في محتوى المقرر الدراسي للمرحلة الثانوية.
- تعديل ما يراه المحكمون من تعديلات أو اقتراح البديل.

وبعد ذلك، تم جمع القائمة وقراءتها والأخذ بآراء المحكمين وملاحظاتهم التحسينية ومقترحاتهم التطويرية، إلا أن أغلب المحكمين اتفقوا على سلامة المؤشرات من حيث العدد والارتباط بالمعايير الستة الخاصة بالمجالات الرئيسة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، كما قام المحكمون بإعادة صياغة بعض المؤشرات من أجل توضيحها لتكون قابلة لأن تصبح فئات لتحليل محتوى المقرر. ومن ثم تمت صياغة قايمة المفاهيم في صورتها النهائية.

ثالثاً - تحليل المحتوى:

تم تطبيق المنهج الوصفي لتحليل المحتوى في ضوء أداة التحليل المحكمة ؛ للكشف عن المفاهيم المتضمنة في محتوى مقرر(فقه١)، بناءً على الخطوات الآتية:

١. تحويل قائمة مفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الملائمة لمحتوى مقرر (فقه١) للمرحلة الثانوية لنظام المقررات اللازم تضمينها في المقرر للمرحلة الثانوية لنظام المقررات إلى أداةٍ لتحليل محتوى كتاب (فقه ١)، بعد التأكد من ثبات أداة التحليل.

٢. تصميم بطاقة لتحليل المحتوى لجمع المعلومات.

٣. تحديد محتوى كتاب (فقه ١) المراد تحليله، كما هو موضح في حدود الدراسة، وكما هو موضح في الجدول رقم (١)، الذي يوضح خصائص عينة الدراسة، وهو مقرر الفقه (١) المكون من (٢٨٣) صفحة بدون الغلاف والمقدمة والفهرس، والمكون من (١١) وحدة دراسية، وعدد (١٣٨٥) فقرة. وتم اعتماد الفقرة وحدة للتحليل، مع الالتزام بالقواعد التالية:

١. الالتزام بالمؤشرات التي يتضمنها كل معيار من معايير الرؤية الثلاثة كلٌّ على حدة.

٢. استبعاد مقدمة الكتب لأنها تلقي الضوء على المحتوى بوجه عام.

٣. استبعاد العناوين الرئيسة والفرعية من عملية التحليل.

٤. اعتبار كل سؤال يأتي في سياق النص فقرة.

٤. الالتزام بالتعريف الإجرائي لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ والمعايير والمؤشرات المنبثقة منها أثناء إجراء عملية تحليل المحتوى، كما هو موضح في مصطلحات الدراسة.

٥. اعتماد وحدة التحليل: وهي دلالة المضمون للفكرة، التي قد ترد في كلمة، أو مصطلح، أو فقرة، أو عبارة، أو جملة، أو شبه جملة، أو نص شرعي.

٦. اعتماد فئات التحليل، وهي مؤشرات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

٧. قراءة الباحث للمحتوى قراءة فاحصة، ومتأنية، ودقيقة؛ من أجل استقراء مؤشرات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

٨. رصد مؤشرات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي يتضمنها المحتوى في كتاب (فقه ١)، وذلك بإعطاء تكرار واحد لكل مؤشر يظهر أثناء عملية التحليل.

٩. توزيع المؤشرات التي تظهر أثناء عملية التحليل على فئات التحليل المعتمدة، بناءً على أداة الدراسة وهي بطاقة تحليل المحتوى لمؤشرات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، المكونة من (٢٤) مفهوماً أو مؤشراً منتمية إلى (٦) معايير والمنتمية أيضاً إلى (٣) مجالات، وتم اعتبار كل قيمة من المؤشرات بالقائمة بمثابة فئة يتم التحليل في ضوئها، وتلك الفئات هي العناصر الرئيسة أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل منها (كلمة أو موضوع... إلخ)، والتي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها، وتصنف على أساسها. وقد تم اعتبار الفقرة وحدة للتحليل، ويقصد بالفقرة جملة أو أكثر تعبر عن فكرة واحدة أو عدة أفكار. وتم اعتبار التكرار هو وحدة التعداد، فعندما تنطبق فقرة من فقرات المحتوى على أي مؤشر من المؤشرات المتضمنة في القائمة النهائية للأداة يتم وضع علامة (√) في الخانة المقابلة لها في البيان التفصيلي المعد لتسجيل نتائج التحليل.

١٠. تفريغ المؤشرات المتضمنة في محتوى الكتاب في بطاقة تحليل المحتوى لمؤشرات الرؤية.

١١. قيام الباحث بمراجعة التحليل الأول للتأكد من سلامة التحليل وصحته.

١٢. حساب التكرارات والنسب المئوية والرتب للمؤشرات المتضمنة في المحتوى.

١٣. وأخيراً قياس ثبات أداة الدراسة، وذلك بتطبيق معادلة هولستي لحساب الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني، كما سيأتي:

رابعاً- ثبات عملية التحليل:

ولقياس ثبات عملية التحليل قام الباحث بإجراء التحليل بنفسه مرتين لجميع الوحدات الدراسية للمقرر، وعددها (١١) وحدة دراسية، وبفاصل زمني مقداره أسبوعان. كما أن الباحث قام بمراجعة التحليل الأول للتأكد من سلامته، ومن ثم قام بإجراء التحليل الثاني كما تم بيانه آنفاً، ولتحديد معامل الثبات تم تطبيق معادلة هولستي:

وهي = معامل الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني.

$$\text{معادلة هولستي} = \frac{٢ \times ن}{ح١ + ح٢} \times ١٠٠$$

حيث إن:

ن: عدد المؤشرات المتفق عليها.

ح١: عدد المؤشرات في التحليل الأول.

ح٢: عدد المؤشرات في التحليل الثاني.

وبعد مرور أسبوعين من إجراء التحليل الأول، قام الباحث بإعادة تحليل محتوى نفس وحدات مقرر (فقه ١) مرة أخرى، ففي حين بلغ مجموع عدد

تكرار المفاهيم في التحليل الأول (١٢٧) تكراراً ؛ بلغ عدد المفاهيم في التحليل الثاني (١٣٧) تكراراً بفارق (١٠) مفاهيم، حيث اتفق التحليلان على (١٢٧) مفهوماً متكرراً.

ولحساب معامل الثبات في التحليل قام الباحث بتطبيق معادلة هولستي السابقة، فتبين أن نسبة ثبات تحليل المحتوى بلغت (٩٦,٢١٪)، وهي نسبة عالية تدل على درجة ثبات مرتفعة، مما يؤكد اتساق النتائج بين التحليلين.

$$\text{معامل الثبات (هولستي)} = \frac{٢ \times ١٢٧}{١٣٧+١٢٧} \times ١٠٠ = ٩٦,٢١٪$$

خامساً- مرحلة بناء مصفوفة المدى والتتابع للمفاهيم المشتقة من رؤية المملكة ٢٠٣٠:

قام الباحث، بناءً على ما تم في المراحل السابقة، بتصميم مصفوفة المدى والتتابع للمفاهيم المشتقة من رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ لمقرر الفقه (فقه١) للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية وفق مواصفات بناء مصفوفة المدى والتتابع، وتضمينها في مقرر الفقه (فقه١) وفق الخطوات الإجرائية الآتية:

١. تحويل قائمة المفاهيم اللازم تضمينها في مقرر الفقه (فقه١) إلى مصفوفة المدى والتتابع لمفاهيم الرؤية، ومن ثم توزيعها على محتوى المقرر على المستوى الأفقي.

٢. تفريغ قائمة المفاهيم في مصفوفة المدى والتتابع للمفاهيم.

٣. اعتماد هذه المصفوفة نموذجاً مقترحاً بمسمى مصفوفة المدى والتتابع لقائمة المفاهيم المحكمة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الملائمة مقرر

الفقه (فقه١) في البرنامج المشترك لنظام المقررات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، كما في الجدول رقم (٥).

سادساً- المعالجة الإحصائية: استخدم الباحث في دراسته الحالية الأساليب الإحصائية الآتية:

١. التكرارات: فتم حساب مجموع تكرارات كل مؤشر من مفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الملائمة لمحتوى مقرر (فقه١) للمرحلة الثانوية لنظام المقررات.

٢. النسب المئوية: حيث تم حساب النسبة المئوية لتكرارات كل مؤشر من المؤشرات في محتوى كتاب مقرر (فقه١).

٣. استخدام معادلة هولستي لحساب معامل الثبات لتحليل المحتوى.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ الملائم تضمينها في محتوى مقرر الفقه (فقه١) لنظام المقررات في المرحلة الثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بعدة خطوات إجرائية للوصول إلى قائمة المفاهيم الملائمة لمحتوى مقرر الفقه (فقه١) في البرنامج المشترك لنظام المقررات، كما تم توضيحه في إجراءات تطبيق الدراسة آنفاً؛ حيث تم التوصل إلى (٢٤) مفهوماً أو مؤشراً محكّماً، وهي التي يقترح الباحث تضمينها في محتوى مقرر الفقه (فقه١) في البرنامج المشترك لنظام المقررات، وهي كما في الجدول رقم (٣):

جدول رقم (٣)

مفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ اللازم تضمينها في محتوى مقرر الفقه (فقه١) لنظام المقررات

م	المجال	م	المعيار	م	المؤشر/المفهوم
١	مجتمع حيوي	١	تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية	١	تعزيز قيم الوسطية والتسامح
				٢	تعزيز قيم الإتقان والانضباط
				٣	تعزيز قيم العدالة والشفافية
				٤	تعزيز قيم العزيمة والمثابرة
		٢	تمكين حياة عامرة وصحية	٥	ترسيخ القيم الداعمة للشخصية القويمة
				٦	ترسيخ مبدأ الأسرة العامرة
				٧	نبذ العنف والتطرف
				٨	الاعتدال الشخصي والأخلاق الحميدة
٢	اقتصاد مزدهر	٣	تنمية وتنويع الاقتصاد	٩	مراقبة الله تعالى في البيوع
				١٠	دعم الكسب الحلال
				١١	تنويع مصادر أموال الشركات
				١٢	القيم الإسلامية في معاملات الشركات
		٤	زيادة معدلات التوظيف	١٣	القيم الإسلامية لعقود الوكالة
				١٤	دعم فقه المعاملات المعاصرة

م	المجال	م	المعيار	م	المؤشر/المفهوم
				١٥	دعم فقه التنافس الحلال
				١٦	دعم فقه الاقتصاد الرقمي
٣	وطن طموح	٥	تعزيز فاعلية الحكومة	١٧	تعزيز فقه الصناديق الاستثمارية
				١٨	نبذ المعاملات الجاهلية
				١٩	دعم فقه تكافؤ الفرص
				٢٠	دعم فقه التعاون مع الحكومة
		٦	تمكين المسؤولية الاجتماعية	٢١	دعم فقه المعاملات المصرفية
				٢٢	دعم فقه الحفاظ على الموارد الطبيعية
				٢٣	دعم فقه الحفاظ على الموارد البشرية
				٢٤	تأصيل فقه إكرام ضيوف الرحمن
المجموع	**٣مجالات**		**٦معايير**		**٢٤مؤشرا أو مفهوما**

ويتضح من دراسة الجدول السابق رقم (٣): أن مجموع عدد مجالات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ثلاث مجالات، هي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح. كما أن مجموع عدد المعايير المنتمية للمجالات ستة معايير، لكل مجال معياران، وأن مجموع عدد المفاهيم أو المؤشرات الدالة على

تلك المعايير والمجالات أربعة وعشرون مفهوماً، موزعة على كل معيار أربعة مفاهيم.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما مفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ المتضمنة وغير المتضمنة في محتوى مقرر الفقه (فقه١) لنظام المقررات في المرحلة الثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى مقرر الفقه (فقه١) في ضوء قائمة مفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ اللازم تضمينها في مقرر الفقه (فقه١) في البرنامج المشترك لنظام المقررات للمرحلة الثانوية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، التي تم بناؤها وتحكيمها، كما تمت الإشارة إليها في إجراءات تطبيق الدراسة. وتم التوصل إلى (٢٤) مؤشراً يلزم تضمينها في محتوى مقرر الفقه (فقه١) لنظام المقررات في المرحلة الثانوية، وهي كما في الجدول رقم (٤):

جدول رقم (٤)

مفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ المتضمنة وغير المتضمنة في محتوى مقرر الفقه (فقه١) لنظام المقررات في البرنامج المشترك

المجال	المعايير	م	المفاهيم / مؤشرات	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
مجتمع حيوي	تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية	١	تعزيز قيم الوسطية والتسامح	٦	٧٢.٤٪	٧
		٢	تعزيز قيم الإتقان والانضباط	٠	٠,٠٠٪	١٢
		٣	تعزيز قيم العدالة	٠	٠,٠٠٪	١٢

المجال	المعايير	م	المفاهيم / مؤشرات	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
			والشفافية			
		٤	تعزيز قيم العزيمة والمثابرة	٠	٪٠,٠٠	١٢
	تمكين حياة عامرة وصحية	٥	ترسيخ القيم الداعمة للشخصية القويمة	٠	٪٠,٠٠	١٢
		٦	ترسيخ مبدأ الأسرة العامرة	١٢	٪٤٥.٩	٤
		٧	نبذ العنف والتطرف	٣	٪٣٦.٢	١١
		٨	الاعتدال الشخصي والأخلاق الحميدة	٦	٪٧٢.٤	٧
المجموع للمجال	٢	٨	٤	٢٧	٪٢١,٢٦	٣
اقتصاد مزدهر	تنمية وتنويع الاقتصاد	٩	مراقبة الله تعالى في البيوع	٣٦	٪٣٥.٢٨	١
		١٠	دعم الكسب الحلال	٥	٪٩٤.٣	٩
		١١	تنويع مصادر أموال الشركات	٢	٪٥٧.١	١١
		١٢	القيم الإسلامية في معاملات الشركات	٢	٪٥٧.١	١٢
	زيادة معدلات	١٣	القيم الإسلامية لعقود الوكالة	١٣	٪٢٤.١٠	٣

المجال	المعايير	م	المفاهيم / مؤشرات	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
	التوظيف	١٤	دعم فقه المعاملات المعاصرة	١١	٪٦٦.٨	٥
		١٥	دعم فقه التنافس الحلال	٠	٪٠,٠٠	١٢
		١٦	دعم فقه الاقتصاد الرقمي	٠	٪٠,٠٠	١٣
المجموع للمجال	٢		٦	٦٩	٪٥٤,٣٣	١
وطن طموح	تعزيز فاعلية الحكومة	١٧	تعزيز فقه الصناديق الاستثمارية	٧	٪٥١.٥	٦
		١٨	نبذ المعاملات الجاهلية	٤	٪١٥.٣	١٠
		١٩	دعم فقه تكافؤ الفرص	٠	٪٠,٠٠	١٣
		٢٠	دعم فقه التعاون مع الحكومة	٠	٪٠,٠٠	١٣
	تمكين المسؤولية الاجتماعية	٢١	دعم فقه المعاملات المصرفية	١٦	٪٦٠.١٢	٢
		٢٢	دعم فقه الحفاظ على الموارد الطبيعية	٢	٪٥٧.١	١٢
		٢٣	دعم فقه الحفاظ على الموارد البشرية	٢	٪٥٧.١	١٢

المجال	المعايير	م	المفاهيم / مؤشرات	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
		٢٤	تأصيل فقه إكرام ضيوف الرحمن	٠	٠,٠٠٪	١٣
المجموع للمجال	٢		٥	٣١	٢٤,٤١٪	٢
المجموع الكلي	٦	٢٤	١٥	١٢٧	٦٢,٥٪	
المجموع الكلي				١٢٧	١٠٠٪	

بناءً على دراسة الجدول السابق رقم (٤) يتضح الآتي:

أولاً: مفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ المتضمنة في محتوى مقرر الفقه (فقه١) لنظام المقررات في المرحلة الثانوية:

يتضح من دراسة الجدول رقم (٤) إجمالاً: أن مجموع مفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الواردة في محتوى مقرر (فقه١) بلغ (١٥) مفهوماً من ضمن (٢٤) مفهوماً وردت في قائمة مفاهيم الرؤية٢٠٣٠ اللازم تضمينها في مقرر الفقه (فقه١) ، وبلغ التكرار الكلي لهذه المفاهيم (١٢٧) مرةً، وبنسبة مئوية قدرها (٦٢,٥٪)، وهذه النسبة تمثل تقريباً ثلثي مجموع المفاهيم أو المؤشرات الواردة في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ولكن بنسب متفاوتة بينها.

وهذا يعني أيضاً أن مقرر(فقه١) تناول مجالات الرؤية الثلاثة: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح؛ حيث بلغ عدد المفاهيم الواردة في مجال (مجتمع حيوي) (٤) مفاهيم فقط على مستوى المعيارين المنتميين

للمجال، وبتكرار قدره (٢٧) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (٢١,٢٦٪). وبلغ عدد المفاهيم الواردة في مجال (اقتصاد مزدهر) (٦) مفاهيم فقط على مستوى المعيارين المنتميين للمجال، وبتكرار قدره (٦٩) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (٥٤,٣٣٪). وبلغ عدد المفاهيم الواردة في مجال (وطن طموح) (٥) مفاهيم فقط على مستوى المعيارين المنتميين للمجال، وبتكرار قدره (٣١) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (٢٤,٤١٪).

وإذا تأملنا توزيع تكرار المفاهيم أو المؤشرات في محتوى مقرر (فقه١) حسب مجالات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الثلاثة؛ سنجد أن النسبة الأكبر كانت من نصيب المجال الثاني: (اقتصاد مزدهر)؛ حيث جاء في المرتبة الأولى، وجاء في المرتبة الثانية المجال الثالث: (وطن طموح)، وجاء في المرتبة الثالثة المجال الأول: (مجتمع حيوي).

ويمكن تفصيل ورود المفاهيم أو المؤشرات في عينة الدراسة تفصيلياً من خلال الآتي: يتضح من دراسة الجدول السابق رقم (٤) أن المفهوم رقم (٩) الذي ينص على: مراقبة الله تعالى في البيوع، جاء في المرتبة الأولى؛ حيث بلغ تكراره (٣٦) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (٢٨,٣٥٪)، وهذا المفهوم من المفاهيم المتوقع ورودها بدرجة كبيرة في مقرر (فقه١) لطبيعة المادة الشرعية فيه. وجاء في المرتبة الثانية المفهوم رقم (٢١) الذي ينص على: دعم فقه المعاملات المصرفية؛ حيث بلغ تكراره (١٦) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (١٢,٦٠٪)، ومن المتوقع أيضا أن يكون هذا المفهوم مغطى بشكل جيد في مقرر (فقه١)؛ حيث انفردت الوحدة السادسة في هذا المقرر بموضوع بيع التقسيط والمعاملات المصرفية، ومن ثم فإن دعم فقه المعاملات المصرفية

بوصفه أحد مؤشرات رؤية المملكة ٢٠٣٠ كان من ضمن المؤشرات المتوقع أن يتم تغطيتها بدرجة كبيرة في هذا المقرر. وجاء في المرتبة الثالثة المفهوم رقم (١٣) الذي ينص على: القيم الإسلامية لعقود الوكالة؛ حيث بلغ تكرار هذا المفهوم (١٣) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (١٠,٢٤٪). وفي المرتبة الرابعة جاء المفهوم رقم (٦) الذي ينص على: ترسيخ مبدأ الأسرة العامرة؛ حيث بلغ تكرار هذا المفهوم (١٢) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (٩,٤٥٪). وفي المرتبة الخامسة المفهوم رقم (١٤) الذي ينص على: دعم فقه المعاملات المعاصرة؛ حيث بلغ تكرار هذا المفهوم (١١) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (٨,٦٦٪). وجاء في المرتبة السادسة المفهوم رقم (١٧) الذي ينص على: تعزيز فقه الصناديق الاستثمارية؛ حيث بلغ تكرار هذا المفهوم (٧) مرات، وبنسبة مئوية قدرها (٥,٥١٪).

ومن الملاحظ أن تلك المؤشرات التي احتلت من المرتبة الثالثة حتى المرتبة السادسة قد تم معالجتها بشكل أقل من جيد في مقرر (فقه١)؛ حيث كان من الواجب أن يتضمن المقرر معالجة أكثر تفصيلا للمفاهيم التي احتلت تلك المراتب، وخاصة مفهومي: ترسيخ مبدأ الأسرة العامرة، ودعم فقه المعاملات المعاصرة، فبالرغم من أن المقرر قد احتوى على وحدات دراسية كاملة تخدم مجالات تلك المفاهيم؛ فإن معالجتها كانت ضعيفة، بناءً على نسبة تكرارها.

أما ففي المرتبة السابعة مكرر، فقد جاء المفهومان رقم (١) ورقم (٨)؛ حيث بلغ تكرار كلٍ منهما (٦) تكرارات، وبنسبة مئوية قدرها (٤,٧٢٪). وفي المرتبة التاسعة، جاء المفهوم رقم (١٠) الذي ينص على: دعم الكسب

الحلال ؛ حيث بلغ تكرار هذا المفهوم (٥) تكرارات ، وبنسبة مئوية قدرها (٩٤.٣٪).

وجاء في المرتبة العاشرة المفهوم رقم (١٨) الذي ينص على "نبذ المعاملات الجاهلية" ، وبلغ تكرار هذا المفهوم (٤) تكرارات ، وبنسبة مئوية قدرها (٣.١٥٪). وهذا يؤخذ على مقرر (فقه١) الذي يعتبر من أهم مقررات العلوم الشرعية ، ويجب أن يؤطِّر لفكرة نبذ المعاملات الجاهلية بوصفها أحد المؤشرات الدالة على تطبيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. وبالرغم من أن المقرر يحتوي على وحدات دراسية كاملة تخصصت في البيوع المحرمة ، والجنايات ، والحدود ؛ فإن معالجة هذا المفهوم جاءت بدرجة ضعيفة جدا ، والمفترض أن يكون من ضمن أهداف هذا المقرر تأصيل الفقه الإسلامي لدى الطلاب بطريقة معاصرة تنطوي بشكل أساس على نبذ المعاملات الجاهلية.

كما جاء في المرتبة الحادية عشر المفهوم رقم (٧) الذي ينص على : نبذ العنف والتطرف ؛ حيث بلغ تكرار هذا المفهوم (٣) مرات فقط ، وبنسبة مئوية قدرها (٢.٣٦٪). وهنا يمكن القول أن مقرر (فقه١) لم يؤدِ دوره في تأصيل هذا المفهوم على أهميته في الحياة الواقعية ؛ حيث جاءت دلالات تكرار هذا المؤشر المرتبط بنبذ العنف والتطرف قليلة جداً بمعدل ثلاثة تكرارات ، وهذا غير مقبول خاصة في العصر الحالي الذي انتشر فيه العنف والتطرف ، وكان من المهم أن تتبنى هذه المقررات الشرعية تأصيل رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في نبذ العنف والتطرف لدى الشباب ، كما خلا المقرر ذاته من وحدة دراسية منفردة تهتم بنبذ العنف والتطرف ، وهذا كان على عكس المتوقع من هذا المقرر الذي تمت مراجعته في عام ١٤٤١هـ ؛ أي بعد صدور رؤية

المملكة٢٠٣٠ بحوالي ثلاث سنوات، وكان من الواجب أن يهتم المقرر بهذا المؤشر بشكل قوي.

وفي المرتبة الثانية عشر مكرر، وهي الأخيرة، جاءت المفاهيم ذات الأرقام: (١١)، (١٢)، (٢٢)، (٢٣)؛ حيث بلغ تكرار كل مفهوم منها مرتين، وبنسبة مئوية قدرها (١,٥٧٪).

ولا نستطيع القول بأن محتوى مقرر (فقه١) المطبق على المرحلة الثانوية لنظام المقررات لم يعالج بشكل مباشر المؤشرات التي تهتم بها المملكة في الفترة الحالية، والفترة المستقبلية حتى عام ٢٠٣٠م بحسب الرؤية، ومنها تنويع مصادر أموال الشركات والقيم الإسلامية في معاملات الشركات، ولن نستطيع النهوض بمستوى الاقتصاد القومي إلا إذا كان هذا الاقتصاد معتمدا على تطبيق رؤية المملكة التي تحاول أن تجعل المملكة دولة غير نفطية من خلال تنويع مصادر أموال الشركات، كما أن معالجة المؤشرات التي تحث على الحفاظ على الموارد البشرية والموارد الطبيعية ضعيف جداً، مع العلم بأن هذه المقررات هي الأداة الأكثر أهمية في حث النشء والشباب على المحافظة على الموارد الطبيعية والبشرية للدولة.

وخلاصة القول أن معالجة مقرر الفقه (فقه١) ، للمؤشرات التي تدل على تطبيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ جاءت بطريقة ضعيفة جدا، وجب معها ضرورة البحث في طرق تطوير هذا المقرر بوصفه أحد مقررات العلوم الشرعية، وذلك في محاولة لجعل هذا المقرر ومقررات العلوم الشرعية الأخرى قادرة على معالجة رؤية المملكة العربية السعودية بشكل

قوي، وتأصيل المبادئ التي تقوم عليها تلك الرؤية، وهذا ما تهتم به الدراسة الحالية.

ثانياً- مفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ غير المضمنة في محتوى مقرر الفقه (فقه١) لنظام المقررات في المرحلة الثانوية:

يتضح من دراسة الجدول السابق أن هناك (٩) مفاهيم لم يرد ذكرها مطلقاً في مقرر (فقه١) على الرغم من أهميتها كمؤشرات في رؤية المملكة ٢٠٣٠، وهي التي تنص على: (تعزيز قيم الإتقان والانضباط - تعزيز قيم العدالة والشفافية - تعزيز قيم العزيمة والمثابرة - ترسيخ القيم الداعمة للشخصية القويمة - دعم فقه التنافس الحلال - دعم فقه الاقتصاد الرقمي - دعم فقه تكافؤ الفرص - دعم فقه التعاون مع الحكومة - تأصيل فقه إكرام ضيوف الرحمن)، وقد يكون من المحتمل ورودها بنسبة معينة في مقررات العلوم الشرعية الأخرى.

ويمكننا القول أن تلك المؤشرات التي لم يرد ذكرها في مقرر (فقه١)، بوصفه أحد مقررات العلوم الشرعية لنظام المقررات في المرحلة الثانوية، يمثل خللاً كبيراً في تلك المقررات؛ إذ إن تطبيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ لن يأتي بمنأى عن كون المملكة العربية السعودية قبلة المسلمين وبلاد الحرمين، ومن ثم فإن دور مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية يجب أن يكون أكثر فاعلية في تحقيق تلك الرؤية. ومن ضمن أدوار تلك المقررات أن تُعزز قيم الانتماء والانضباط لدى الشباب، وقيم العدالة والشفافية؛ تلك القيم التي تُبني عليها الأمم، وكذلك فإن تعزيز قيم العزيمة والمثابرة، وترسيخ القيم الداعمة للشخصية القويمة، التي تساهم بشكل مباشر في بناء

جيل قادر على ذاته، ودعم وطنه في العديد من المجالات. كما جاء مؤشر دعم التعاون مع الحكومة دون أي تكرارات ونسب ورود في محتوى المقرر، بالرغم من أن التعاون مع الحكومة هو السبيل الوحيد لبناء مواطن صالح يستطيع أن يفيد وطنه، ويقوم بأدواره.

وبناءً على ما سبق فإنه يمكن القول إن تلك المؤشرات التي لم يرد ذكرها في المقرر يجب الاهتمام بها عند تطوير مقرر (فقه١) بوصفه أحد مقررات العلوم الشرعية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما مصفوفة المدى والتتابع لمفاهيم الرؤية المقترحة في محتوى مقرر الفقه (فقه١) في البرنامج المشترك لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بعدة خطوات إجرائية لبناء مصفوفة المدى والتتابع لقائمة المفاهيم المحكمة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الملائمة لمقرر الفقه (فقه١) في البرنامج المشترك لنظام المقررات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، كما تم توضيحه في إجراءات تطبيق الدراسة، ومن ثم تم التوصل إلى هذه المصفوفة التي يقترح الباحث تضمينها في محتوى مقررات العلوم الشرعية (التوحيد، والفقه، والحديث، والتفسير) للبرنامج المشترك في نظام المقررات بالتساوي، وبنسبة مئوية قدرها ١٦,٦٦٪ في كل مقرر، وبمعدل (٦) مفاهيم لكل مقرر، موزعة على كل معيار مفهوماً واحداً وفق توزيع المصفوفة في الجدول رقم (٥) التالي:

جدزل رقم (٥)

مصفوفة المدى والتتابع لمفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ لمقررات العلوم الشرعية في البرنامج المشترك لنظام المقررات في لمرحلة الثانوية

			مقررات العلوم الشرعية في البرنامج المشترك لنظام المقررات			
المجال	المعايير		المفاهيم وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠	التوحيد	الفقه	الحديث	التفسير
مجتمع حيوي	الأول	تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية	تعزيز قيم الوسطية والتسامح				
			تعزيز قيم الإتقان والانضباط				
			تعزيز قيم العدالة والشفافية				
			تعزيز قيم العزيمة والمثابرة				
	الثاني	تمكين حياة عامرة وصحية	ترسيخ القيم الداعمة للشخصية القويمة				

			مقررات العلوم الشرعية في البرنامج المشترك لنظام المقررات			
المجال	المعايير		المفاهيم وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠	التوحيد	الفقه	الحديث	التفسير
			ترسيخ مبدأ الأسرة العامرة				
			نبذ العنف والتطرف				
			الاعتدال الشخصي والأخلاق الحميدة				
اقتصاد مزدهر	الثالث	تنمية وتنويع الاقتصاد	مراقبة الله تعالى في البيوع				
			دعم الكسب الحلال				
			تنويع مصادر أموال الشركات				
			القيم الإسلامية في معاملات الشركات				

			مقررات العلوم الشرعية في البرنامج المشترك لنظام المقررات			
المجال	المعايير		المفاهيم وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠	التوحيد	الفقه	الحديث	التفسير
وطن طموح	الرابع	زيادة معدلات التوظيف	القيم الإسلامية لعقود الوكالة				
			دعم فقه المعاملات المعاصرة				
			دعم فقه التنافس الحلال				
			دعم فقه الاقتصاد الرقمي				
	الخامس	تعزيز فاعلية الحكومة	تعزيز فقه الصناديق الاستثمارية				
			نبذ المعاملات الجاهلية				
			دعم فقه تكافؤ الفرص				
			دعم فقه				

			مقررات العلوم الشرعية في البرنامج المشترك لنظام المقررات			
المجال	المعايير		المفاهيم وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠	التوحيد	الفقه	الحديث	التفسير
			التعاون مع الحكومة				
	السادس	تمكين المسؤولية الاجتماعية	دعم فقه المعاملات المصرفية				
			دعم فقه الحفاظ على الموارد الطبيعية				
			دعم فقه الحفاظ على الموارد البشرية				
			تأصيل فقه إكرام ضيوف الرحمن				

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) مصفوفة المدى والتتابع لقائمة مفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الملائمة لمقررات العلوم الشرعية في البرنامج المشترك لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ما يلي:

١. قام الباحث ببناء مصفوفة المدى والتتابع بحيث يتم ترتيب المفاهيم الـ(٢٤) وفق الرؤية ٢٠٣٠ أفقياً، وتوزيعها بين مقررات العلوم الشرعية (التوحيد، والفقه، والحديث، والتفسير) عمودياً، وفق معايير بناء المصفوفة، كما تم توضيحه في إجراءات تطبيق الدراسة.

٢. تم تصميم هذه المصفوفة على شكل جدول مكون من سبعة أعمدة رأسية مرتبة على التوالي :(المجالات، المعايير، المفاهيم وفق الرؤية ٢٠٣٠، المقرر الدراسي المناسب، ويتناول أربعة أعمدة فرعية: التوحيد، الفقه، الحديث، التفسير)، وأربع وعشرين صفاً أفقياً، يتضمن كل صف أفقي مفهوماً من المفاهيم التي تم التوصل إليها، وعددها أربع وعشرون مفهوماً، وصفين يتضمنان العناوين الرئيسة.

٣. تتضمن المصفوفة مجالات الرؤية الرئيسة الثلاثة: مجتمع حيوي، اقتصاد مزدهر، وطن طموح.

٤. تتضمن المصفوفة ستة معايير، لكل مجال معياران ينتميان للمجال.

٥. تتضمن المصفوفة المقرر الدراسي المناسب الذي يتم من خلاله تدريس المفهوم.

٦. تتميز المصفوفة بالتتابع في عرض المفاهيم في محتوى مقررات العلوم الشرعية: التوحيد، والفقه، والحديث، والتفسير. لكل مقرر منفرداً ومجتمعاً مع بقية المقررات الشرعية.

٧. التوازن في عرض المفاهيم في محتوى مقررات العلوم الشرعية: التوحيد، والفقه، والحديث، والتفسير، مجتمعةً ومنفردةً.

٨. التكامل في عرض المفاهيم في محتوى مقررات العلوم الشرعية: التوحيد، والفقه، والحديث، والتفسير مجتمعةً.

ولذلك جاءت هذه المصفوفة مراعية لمعايير بناء المصفوفات، ومنها التتابع في عرض المفاهيم، والتوازن فيما بينها، والتكامل بين المقررات الدراسية على مستوى مقررات العلوم الشرعية الأربعة: (التوحيد، الفقه، الحديث، التفسير).

* * *

نتائج الدراسة:

النتيجة الأولى:

بناء قائمة بالمفاهيم اللازم تضمينها في محتوى مقررات العلوم الشرعية في البرنامج المشترك لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وبلغ عددها (٢٤) مفهوماً، ويمكن تضمينها في محتوى جميع مقررات العلوم الشرعية. كدراسة المرشد (٢٠١٦)، ودراسة البديوي (٢٠١٧)، ودراسة الحربي (٢٠١٨)؛ حيث قدمت هذه الدراسات قائمة بالمفاهيم الملائمة لتخصصاتهم العلمية في مجال الرؤية ٢٠٣٠.

النتيجة الثانية:

أن توزيع مجالات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الثلاثة في محتوى مقرر الفقه (فقه١) جاء مختلفاً عن ترتيب المجالات في وثيقة الرؤية، كالتالي: ففي المرتبة الأولى جاء المجال الثاني: (اقتصاد مزدهر)، وجاء في المرتبة الثانية المجال الثالث: (وطن طموح)، وجاء في المرتبة الثالثة المجال الأول: (مجتمع حيوي).

النتيجة الثالثة:

أن مجموع مفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ المتضمنة في محتوى مقرر (فقه١) بلغ عددها (١٥) مفهوماً من المجموع الكلي للمفاهيم البالغ عددها (٢٤) مفهوماً، وبنسبة مئوية قدرها (٦٢,٥٪)، وبتكرار بلغ (١٢٧) مرة. وهذه النسبة تمثل ثلثي مجموع المفاهيم المشتقة من مشروع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. وهذه النتيجة تختلف عن جميع نتائج الدراسات

السابقة الواردة في هذه الدراسة من حيث تحديد قائمة المفاهيم، وعددها، ونسبها في كل دراسة، ودرجة توافرها أو عدم توافرها.

النتيجة الرابعة:

أن مجموع مفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ غير المتضمنة في محتوى مقرر (فقه١) بلغ عددها (٩) مفاهيم من المجموع الكلي للمفاهيم البالغ عددها (٢٤) مفهوماً، وبتكرار بلغ (صفراً)، وتمثل ما نسبته المئوية (٣٧,٥٪)، وهذا يمثل خللاً في بناء المفاهيم في مقررات العلوم الشرعية، وهذا يلزم إعادة بنائها وتطويرها. وهذه النتيجة تختلف عن جميع نتائج الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة من حيث تحديد قائمة المفاهيم، وعددها، ودرجة توافرها أو عدم توافرها.

النتيجة الخامسة:

أن توزيع مفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الواردة في محتوى مقرر (فقه١) جاء بصورة غير متوازنة، وبنسب متفاوتة، ولا تتصف بالشمولية لكامل المفاهيم ولا التكامل؛ حيث لم يرد (٩) مفاهيم مطلقاً في المقرر، وهذه النتيجة جاءت متوافقه مع نتائج دراسة المرشد (٢٠١٦).

النتيجة السادسة:

التوصل إلى النموذج المقترح لمصفوفة المدى والتتابع للمفاهيم الواردة في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ اللازم تضمينها في مقررات العلوم الشرعية في البرنامج المشترك لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وهذه النتيجة تتشابه مع النماذج والتصورات التي توصلت

إليها كل من دراسة المرشد (٢٠١٦)، ودراسة اليامي (٢٠١٨)، ودراسة الأحمدي (٢٠١٨)، مع الاختلاف في هذه التصورات والنماذج.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة؛ فإن الباحث يوصي بالآتي:

١. إعادة النظر في بناء المنظومة المفاهيمية التي تحتويها مقررات العلوم الشرعية لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

٢. العمل على تحقيق التكامل، والتوازن، والشمولية في بناء المنظومة المفاهيمية التي تحتويها مقررات العلوم الشرعية لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

٣. الاستفادة من قائمة مفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ الملائمة لمواد العلوم الشرعية التي توصلت إليها هذه الدراسة في تنظيم محتوى مقررات العلوم الشرعية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية.

٤. تضمين قائمة مفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ الملائمة لمواد العلوم الشرعية التي توصلت إليها هذه الدراسة في محتوى مقررات العلوم الشرعية لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

٥. إبراز مجالات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ والمفاهيم المتضمنة من خلال عرض النصوص الشرعية التي يتضمنها محتوى مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية.

٦. إعادة النظر في بناء مفاهيم محتوى مقرر الفقه (فقه١)؛ لتتم بصورة مباشرة ومقصودة، وليست عرضية، كما لاحظه الباحث أثناء تحليل محتوى

مقرر (فقه١) عينة الدراسة لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

٧. الاستفادة من مصفوفة المدى والتتابع لمفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ اللازم تضمينها في مقررات العلوم الشرعية في البرنامج المشترك لنظام المقررات في لمرحلة الثانوية عند تطويرها.

مقترحات الدراسة:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ؛ فإن الباحث يقترح الآتي :

١. إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة تتناول مقررات العلوم الشرعية في البرنامج التخصصي لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

٢. إجراء دراسة علمية تتناول تطوير مقررات العلوم الشرعية: التوحيد، والفقه، والحديث، والتفسير، في ضوء مصفوفة المفاهيم الملائمة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ الواردة في هذه الدراسة، وفي جميع مراحل التعليم الثانوي.

٣. إجراء دراسات مقارنة للمفاهيم الواردة في مجالات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في المقررات الدراسية المختلفة في جميع مراحل التعليم المختلفة في المملكة العربية السعودية.

٤. إجراء دراسات علمية مشابهة لهذه الدراسة تطبق على مستوى مراحل التعليم العام، وفي مقررات دراسية مختلفة، ومقارنة النتائج التي يُتوصل إليها.

٥. بناء مصفوفة المدى والتتابع لمفاهيم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ لجميع المراحل التعليمية ؛ ليتم توزيع تلك المفاهيم بالتساوي، وتحقيق التوازن والتكامل والشمولية في توزيع تلك المفاهيم.

* * *

قائمة المراجع :

أولا- المراجع العربية :

- الأحمدي، علي حسن. (٢٠١٨). تصور مقترح لمتطلبات تطوير مناهج العلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في ضوء الأهداف الإستراتيجية لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظر المتخصصين في تعليم العلوم. مجلة العلوم التربوية، ٣٠(٣)، ٤٧٩-٥٠٨

- أبو عراد، صالح والغفيري، أحمد (٢٠١٧). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. الدمام: مكتبة دار المتنبي.

- أبو علام، رجاء. (١٤٢٨هـ). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. (ط٩)، دار النشر للجامعات.

- أكرم، حبة بنت أحمد محمد سعيد. (٢٠١٧). تحليل محتوى مقرر الفقه ٢ للمرحلة الثانوية في ضوء معايير أنماط التعلم الفورمات(MAT٤). المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية: مركز رفاد للدراسات والأبحاث، ٢ (٢)، ٢٦٩ – ٢٨٥

- أهداف التنمية المستدامة ، الاستعراض الطوعي الوطني الأول للمملكة العربية السعودية. (٢٠١٨). نيويورك: المنتدى السياسي الرفيع المستوى لعام ٢٠١٨ م.

- البديوي، سلطانة. (٢٠١٧). المضامين الوطنية في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ١(١٧٣)، ٥٦٦-٥٩٢

- جابر، جابر عبد الحميد وكاظم، أحمد خيري (١٩٩٦) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، ط١

- الحربي، على بن سعد مطر. (٢٠١٨). تطوير مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المفاهيم العلمية المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. رسالة التربية

وعلم النفس: جامعة الملك سعود - الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (٦١)، ١٠٩-١٣٢

- حماد، شريف علي. (٢٠١٢). جودة محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين في ضوء معايير جودة المحتوى وتنظيمه. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية: جمعية البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية، (١٨)، ١٣٤-١٦٨

- الدوسري، فاتن. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتطوير متطلبات التعلم المدمج في تدريس الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر معلماتها بمحافظة عفيف. مجلة العلوم التربوية، ٥(١)، ٨٩-١٣٢.

- الزهراني، نورا. (٢٠١٧). دور معلمي اللغة الانجليزية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، دراسة استطلاعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث، فلسطين ١(١١١)، ١-١٢٦.

- طعيمة، رشدي (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية (مفهومه-أسسه- استخداماته)، (ط١)، القاهرة: دار الفكر العربي .

- العساف، صالح. (١٤٠٨هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (ط١)، الرياض: مكتبة العبيكان.

- مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية (٢٠١٦). وثيقة الأهداف الاستراتيجية وبرامج تحقيق الرؤية ٢٠٣٠.

- مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية (٢٠١٦). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.

- المرشد، يوسف. (٢٠١٦). فاعلية تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية لطلاب المرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية لعام ٢٠٣٠م. مجلة العلوم التربوية: جامعة جنوب الوادي - كلية التربية بقنا، (٢٦)، ٢١٧-٢٥٧

- مشروع تطوير التعليم الثانوي. (١٤٣٣ هـ). دليل التعليم الثانوي (نظام المقررات). وزارة التربية والتعليم: وكالة التخطيط والتطوير

- المطوع، نايف. (٢٠١٨). مدى مواءمة المقررات الدراسية بجامعة شقراء لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ٢٦(٣)، ٣٢٧-٣٤٣

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٨٤) نظام الساعات المعتمدة والإرشاد الأكاديمي في التعلم العالي. دمشق: المركز العربي لبحوث التعلم العام.

- الهاجري، عبد العزيز سعيد. (٢٠١٧). التوجهات المستقبلية لجامعة الملك خالد في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠: جامعة القصيم، القصيم: جامعة القصيم، ٣٤٤ - ٣٥٦.

- وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٢). الأدلة الإجرائية، دليل التعليم الثانوي، نظام المقررات. (ط٤)، الرياض: مشروع تطوير التعليم الثانوي.

- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٩). فقه١، التعليم الثانوي (نظام المقررات) البرنامج المشترك. الرياض: مشروع تطوير التعليم الثانوي.

- اليامي، هادية علي. (٢٠١٨). رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، ٢(٢٦)، ٣٢-٤٩

ثانيا- المراجع الأجنبية:

- Robinson, Karen (2011). The role of schools in socity, vol 24 no 1l education review.

* * *

واقع توظيف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لتقنيات التعليم في التدريس وصعوبات توظيفها

أ. أحلام عبد الله ال مسعود
إدارة التعليم بمحافظة سراة عبيدة
منطقة عسير

واقع توظيف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لتقنيات التعليم في التدريس وصعوبات توظيفها

أ. أحلام عبد الله ال مسعود

إدارة التعليم بمحافظة سراة عبيدة

منطقة عسير

تاريخ تقديم البحث: ١٥/ ١ / ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٦ / ٣ / ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع توظيف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لتقنيات التعليم في التدريس، وبيان صعوبات توظيفها، والتعرف على تأثير المتغيرات الشخصية للمعلمات (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) على صعوبات توظيف تقنيات التعليم في تدريس العلوم للمرحلة المتوسطة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات العلوم في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، واقتصرت عينة الدراسة على (١٢٢) معلمة، وقد تم استخدام الاستبيان كأداة رئيسة للحصول على البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة: أن توظيف معلمات العلوم لتقنيات التعليم جاء بدرجة كبيرة، حسب الوزن النسبي ٧٩.٢٪. كما ظهرت صعوبات توظيف تقنيات التعليم في تدريس العلوم بدرجة كبيرة، حسب الوزن النسبي ٧٤.٦٪. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أفراد العينة حول صعوبات توظيف معلمات العلوم لتقنيات التعليم في التدريس تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول صعوبات توظيف معلمات العلوم لتقنيات التعليم في التدريس تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

الكلمات المفتاحية: معلمات العلوم -المرحلة المتوسطة - تقنيات التعليم- صعوبات توظيف تقنيات التعليم.

The Reality of Utilizing of Educational Techniques by Science Teachers in Teaching in the Intermediate Stage and the Challenges they face.

Ahlam Abdullah Al Masoud
Education Department in Sarat Ubaidah Governorate
Sarat Ubaidah Governorate - Asir Region - Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

The current study aimed to understand the reality of utilizing of educational techniques by science teachers in teaching in the intermediate stage and identify the challenges facing the teachers in using such educational techniques. The study also aimed to identify the impact of the teachers' personal variables (Educational qualification, years of service) on these challenges facing them. The study followed the descriptive analytical approach with a population consisted of all science teachers in middle school in Abha city in the Kingdom of Saudi Arabia. The study sample was limited to (122) teachers. The study used the questionnaire as the main tool to obtain the responses of the sample. The study came out with a set of results, the most important of which were: The using the educational techniques by the science teachers in teaching science for the intermediate stage was in a significant degree, according to the relative weight 79.2%. The challenges facing the science teachers in using the educational techniques while teaching intermediate stage was in a significant degree, according to the relative weight of 74.6%. There were statistically significant differences in the sample's responses regarding the challenges they face in using educational techniques while teaching science for the intermediate stage, depending on the variable of the educational qualification. There were no statistically significant differences in the sample's responses regarding the challenges facing science teachers in the intermediate stage in the use of educational techniques while teaching science, depending on the variable of years of service.

Keywords: Science Teachers - Intermediate Stage - Educational Techniques - Using Innovations of Educational Techniques.

Key words: development - Islamic science courses - curriculum system – Saudi vision 2030- analyzed based- Curriculums- Teaching Methods- Curriculum and Teaching Methods

مقدمة:

يشهد العالم اليوم العديد من أشكال التطور والتغير السريع الذي طال كافة مجالات الحياة، ومن أهم مظاهر التغيرات والتحولات تراكم المعرفة وتطورها بصورةٍ لم يسبق لها مثيلٌ منذ عصور، إلى جانب التقدم العلمي والتكنولوجي الذي شمل جميع جوانب حياتنا، ولا شك أن هذه التحولات والتطورات لها انعكاساتها ومطالبها من التعليم؛ إذ أن المدرسة باتت اليوم مطالبةً أكثر من أي وقتٍ مضى ببذل كافة جهودها الممكنة لإعداد طالب عصري قادر على التفكير بطريقة سليمة، والتسلح بالمعرفة والمهارات الأساسية التي يحتاجها من أجل تحقيق النجاح في بيئة العصر الحالي بتحدياتها المتعددة وتغيراتها المتسارعة.

ويعتبر التعليم حجر الأساس في تطور المجتمعات وتقدمها، وذلك لدوره الهام في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع، كما ويمثل التعليم الإطار الذي تنبثق منه الأساسيات والركائز في نهضة الأمم، فالكثير من الدول التي تطورت وتقدمت كان التعليم في مقدمة أولويات وأدواتها، ويرجع ذلك لكونه القاطرة التي تسير بالمجتمع نحو آفاق العلم والمعرفة، ويأتي تصدر العملية التعليمية في منظومة الاستراتيجيات التنموية نظراً لارتباطها الوثيق بالعنصر البشري، وقد كان إصلاح التعليم وتطويره أحد الأدوات الحاسمة لتحقيق التنمية في الكثير من الدول مثل سنغافورة، وماليزيا، وكوريا الجنوبية، وأمريكا، وغيرها (السلمي، ٢٠١٧).

وتعد مناهج العلوم من المناهج التي تؤدي دوراً بارزاً في هذا الخصوص بحكم طبيعتها، حيث تعتبر مناهج العلوم المسؤولة عن تبصير الطلاب

وتزويدهم بالمعارف اللازمة التي تتناسب مع متغيرات هذا العصر، وتمتاز مواضيع العلوم باحتوائها على قدر كبير من المعلومات والمعارف والتي يجب على الطلاب فهمها وتحليلها وإيجاد الرابط بينها، ولذلك تبرز الحاجة توظيف الأساليب والتقنيات المتنوعة في تدرس مادة العلوم، فقد أظهرت العديد من النظريات المهتمة بطرق التدريس واستراتيجياتها ضرورة فهم الطلاب للمعرفة والمعلومات الجديدة المكتسبة، وتعلم مهارات تحليلها، وتوظيفها، وربطها، مع المعلومات الموجودة لديها مسبقاً في بنيته المعرفية (المعشي، ٢٠١٣)، ولذلك يقع على عاتق المعلمين والمشرفين اختيار طرق واستراتيجيات التدريس الأكثر فعالية؛ لما تلعبه هذه الطرق والاستراتيجيات من دور رئيسي في تحقيق الفائدة المرجوة من تدريس مادة العلوم. وعليه، فإنه يجب أن يتم اختيار الطرق والاستراتيجيات بناء على خصائص الطلاب واحتياجاتهم وخاصة في المرحلة المتوسطة (متولي، ٢٠١٦).

وقد ساعد ظهور التكنولوجية الرقمية وثورة الاتصالات في تطور تقنيات التعليم، حيث أنه من الضروري أن تتم الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية ووسائل الاتصال الحديثة لتحقيق التقدم في الخدمات التعليمية بما يتناسب مع المتغيرات التي تطرأ على المناخ التعليمي، ومن أمثلتها استخدام الكمبيوتر وشبكة الإنترنت، والاستفادة الإمكانات والوسائل التي تقدمها والتي يمكن توظيفها في العملية التعليمية، بالشكل الذي يجمع بين مميزات كل من الوسائل التقليدية والتقنيات الحديثة للتعليم (Stevenson, 2010).

ويعد توظيف التقنيات المعتمدة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة بأشكالها كافة من أولويات النظم التربوية نظراً للإيجابيات التي تضفيها

على عناصر العملية التعليمية في ظل إسهاماتها المتمثلة في تعزيز دور المعلم والارتقاء بالعملية التعليمية، حيث تمكن هذه التقنيات المعلم من تقويم سلوكيات الطلاب وتحسينها، ومتابعة اكتسابهم للمهارات والمعارف، إضافةً إلى قدرة هذه التقنيات على تحسين العمل الإداري بحيث تكون مفيدة لجميع العاملين والعاملات في المؤسسة التربوية كعمل قواعد بيانات خاصة بالمعلمين والطلاب، كما إلى إمكانياتها في تحسين أداء الطلاب وتفاعلهم مع العملية التعليمية، حيث تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير البرامج التعليمية والأدوات التي تسهم في زيادة الوعي بأهمية توظيف التكنولوجيا في شتى المجالات (النعواشي، ٢٠١٠).

وهذا ما استدعى بحث التربويون المستمر عن أفضل الطرق لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام الطلاب وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، ويعتبر التقدم التكنولوجي في مجال توظيف التقنيات التعليمية من أهم الوسائل لتوفير هذه البيئة الثرية التي يُطلب منها مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي وتوسيع المعارف الإنسانية التي تؤثر في جميع جوانب الحياة، وذلك من خلال استخدام أساليب تدريس جديدة توظف الوسائل والتقنيات التعليمية المختلفة بشكل يثير دافعية الطلاب، ويزودهم بخبرات تعليمية تنمي مهارات الابتكار، ما يساعد على تحسين عملية التعلم لديهم (Mollaei & Riasati, 2013).

وتتنوع التطبيقات التي يمكن لمعلمي العلوم الاعتماد عليها لتحقيق الفائدة المرجوة من تقنيات التعليم الحديثة في شرح المناهج التدريسية، ومن أهم التطبيقات التقنية التي يشيع استخدامها بين معلمي العلوم: أدوات النمذجة

التفاعلية التي يمكن للطلاب من خلالها عمل نماذج ثنائية وثلاثية الأبعاد، واستخدام المجسات التي يتم الاعتماد عليها في جمع وتحليل البيانات، وتشمل التقنيات بعض التطبيقات الأخرى مثل برامج المحاكاة التي يتمكن من خلالها الطلاب من تنفيذ بعض النشاطات التي يصعب تنفيذها في بيئة الصف أو المدرسة وبشكل خاص التفاعلات الكيميائية لخطورتها، بالإضافة إلى أنظمة التعلم الإلكتروني التي تسهم في تعزيز التواصل بين المعلمين والطلاب وتساعد في تنمية التعلم الذاتي والتعلم عن بعد (الشمراني والجلال، ٢٠١٧).

ويشير كل من (Guzey & Roehrig, 2009) إلى تعدد التقنيات التي يمكن لمعلم العلوم الاستفادة منها في شرح دروس العلوم، فمن الممكن أن يتم الاعتماد على تقنيات التدريس العامة التي تناسب جميع المواد الدراسية، مثل السبورة التفاعلية والوسائط المتعددة إلى جانب التقنيات الخاصة بمادة العلوم مثل المايكروسكوب الالكتروني وأدوات القياس المختلفة بالإضافة إلى التقنيات الأكثر تطوراً والتي تتمثل في المستشعرات وأنظمة النمذجة والمحاكاة.

وتلعب تقنيات التعليم دوراً مهماً في شرح المواد الدراسية وخاصة مادة العلوم؛ حيث تحتاج مادة العلوم إلى شرح دقيق ويرجع ذلك إلى طبيعة مادة العلوم ومحتوياتها العلمية المعقدة، فهي تساعد الطلاب على تكوين صورة مرئية في أذهانهم، فمثلاً معلم العلوم الذي يشرح تركيب القلب في الإنسان لا يمكنه توصيل المعلومة للطلاب دون الاستعانة بنموذج مجسم أو بفلم أو برسم توضيحي يوضح ذلك (زيتون، ٢٠٠٩)، ولا شك بأن تقنيات التعليم تلعب دوراً مساعداً للمعلم تعينه في العملية التعليمية، ويعد مواكبة المعلم

لمستحدثات تقنيات التعليم أحد عوامل تسهيل عملية التعلم وتحفيز دافعية الطلاب، فاستخدام الأجهزة بشتى أنواعها وشاشات العرض والحواسيب الآلية يسهم في إزالة الروتين الممل لعملية التعلم ويثير اهتمام الطلاب، كما ينمي توظيف التقنيات المتعددة فوائد التواصل المباشر بين المعلم والطلاب (العليان، ٢٠١٩).

ويتيح التنوع في تقنيات التعليم للمعلمين فرصة توظيف تقنيات متعددة من أجل تحقيق أهداف العملية التربوية وتسهيل شرح وتوضيح المعلومات التي تحتوي عليها المناهج التدريسية، وقد حددت المنظمة الدولية للتقنية في التعليم (International society technology in education, 2008) مجموعة من المعايير لتوظيف المعلمين والمعلمات لتقنيات التعليم بشكل مثمر في شرح دروسهم، وتشير هذه المعايير إلى أهمية استخدام المعلمين لمعرفتهم العلمية التقنية بمحتوى المناهج لإحراز الطلاب للتقدم والإبداع في التعلم، كما أشار كل من (Koehler & Mishra, 2009) إلى صعوبة تحديد طريقة واحدة لتوظيف تقنيات التعليم داخل الصف، لذلك ينبغي على المعلمين تصميم الدروس بطريقة إبداعية مناسبة لطبيعة المحتوى في ضوء تقنيات التعليم الحديثة.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية ودورها في تنمية مخرجات عملية التعليم، ومن بين هذه الدراسات دراسة أبا حسين والتميمي (٢٠١٨) ودراسة هاني (٢٠١٠) والتي أكدت على أن توظيف التقنيات التعليمية يعود بالنفع على كل من المعلم والطالب، حيث يسهم توظيف هذه التقنيات في تعزيز أدوار المعلم وتحويله

من التلقين إلى التوجيه وترفع من كفاءته في التعامل مع الفروق الفردية للطلاب وتطور من معرفة المعلم وقدراته، كما تحفز انتباه الطالب وتركيزه أثناء عملية التعليم حيث تتصف هذه التقنيات بإضفاء التشويق والإثارة مما يلعب دوراً محورياً في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.

مشكلة الدراسة

تعتبر تقنيات التعليم أحد أهم أوجه التطور التي يتصف بها التعليم في العصر الحالي، ولا يخفى تسابق الدول المتقدمة عالمياً في مجال تطوير تقنيات التعليم وتوظيفها في العملية التعليمية لمختلف المراحل والمواد الدراسة، ويرجع ذلك إلى إيمان القائمين على العملية التعليمية بأهمية توظيف التقنيات في عملية التعليم والدور الذي تلعبه في تحسين مخرجاته، وتكمن أهمية توظيف تقنيات التعليم في أنها من العوامل الهامة التي تساعد على في تأهيل الطلاب وتمكينهم من مواكبة التطورات التقنية والتكنولوجية المتسارعة في عصرنا الحالي، كما يعيق ضعف توظيف تقنيات التعليم في تحقيق أهداف العملية التعليمية الحديثة.

ونظراً لأهمية تقنيات التعليم وفوائدها المتعددة فقد أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى التعرف على فاعلية توظيفها، وقد أشارت مجموعة من الدراسات إلى أهمية توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية ومنها دراسة العتيبي (٢٠١٩) التي أظهرت دور توظيف تقنيات التعليم في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلاب، كما أظهرت دراسة (Schmoetz, 2018) فاعلية توظيف تقنيات التعليم في تنمية النشاط الإبداعي لدى الطلاب بالإضافة إلى زيادة تفاعل الطلاب مع الأنشطة الصفية.

وعلى الرغم من أثر توظيف تكنولوجيا المعلومات وتقنيات التعليم في العملية التعليمية على تحسين بقاء أثر التعلم وترسيخ المعرفة وتنمية المهارات المختلفة، إلا أنه ومن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث العربية قد لوحظ بعض القصور في استخدامها وتوظيفها، فقد أشارت دراسة العتيبي (٢٠١١) من خلال واقع الميدان التربوي في الكثير من المدارس لاحظ أن توظيف تقنيات التعليم في تدريس مقررات العلوم لم يصل إلى المستوى المأمول، كما أشارت دراسة الغدير (٢٠١١) إلى وجود العديد من أوجه القصور في توظيف المعلمون لتقنيات التعليم، وقد أشارت دراسة المسعد والعفيصان (٢٠١٧) إلى وجود معوقات تحد من توظيف التقنيات الحديثة في تدريس مناهج العلوم المطورة، كما أشارت دراسة الحمود والكحيل (٢٠١٩) إلى توظيف تقنيات التعليم يعتبر من أهم تحديات تدريس مقررات العلوم للمرحلة المتوسطة، أما دراسة سليمون (٢٠١٥) فقد أشارت إلى أن وجود قصور واضح في توظيف تقنيات التعليم وعدم توافر الكثير منها في المدارس على الرغم من حاجة المعلمات لها، إضافة إلى عدم توافر مختص بتقنيات تعليمية في العديد من المدارس. وقد أشارت مجموعة من الدراسات مثل دراسة نايل (٢٠١٨)، ودراسة (Hakverdi-Can, M. & Dana, 2012)، ودراسة (Bingimlas, 2009) إلى الدور الرئيسي للمعلم في توظيف تقنيات التعليم وأن أهم معيقات توظيف هذه التقنيات تتمثل في عدم امتلاك المعلم للخبرة والمهارة الكافية أو الدافعية لتوظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية.

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي والأبحاث والدراسات المتعلقة بالموضوع، فقد استشعرت أهمية إجراء دراسة تبحث في واقع توظيف التقنيات التعليمية في تدريس المواد الدراسية للمرحلة المتوسطة وبشكل خاص مادة العلوم لطبيعتها الخاصة، وذلك في ظل توجه التربويون نحو تفعيل دور تقنيات التعليم في تدريس مادة العلوم بما يتناسب مع تحقيق أهداف تدريس هذه المادة الهامة، وفي ظل سعي الباحثة للوصول إلى حلول ترتقي بواقع تدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة وتتغلب على المشكلات التي تواجه معلمي العلوم في البيئة الصفية، فقد أولت الباحثة اهتمامها بتقنيات التعليم لاعتقادها بأنها الطريقة الفعالة التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف تدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة، وعليه فإن مشكلة البحث تتحدد في السؤال الرئيسي التالي:

"ما واقع توظيف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لتقنيات التعليم في التدريس وصعوبات توظيفها؟"

أسئلة الدراسة

ينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما واقع توظيف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لتقنيات التعليم في التدريس؟

٢. ما الصعوبات التي تواجه معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تقنيات التعليم في التدريس؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تواجه معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تقنيات التعليم تبعاً للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

فروض الدراسة

للإجابة على أسئلة الدراسة ينبغي اختبار صحة الفرضيات التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تواجه معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تقنيات التعليم أثناء التدريس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تواجه معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تقنيات التعليم أثناء التدريس تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على واقع توظيف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لتقنيات التعليم في التدريس.

٢. التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تقنيات التعليم في التدريس.

٣. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تواجه معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تقنيات التعليم تبعاً للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

أهمية الدراسة

- **الأهمية النظرية**

١. تناولت الدراسة موضوعاً حديثاً ومهماً من موضوعات استراتيجيات التعليم، حيث لاقى هذا الموضوع اهتماماً كبيراً من قبل المملكة العربية السعودية وذلك من خلال رؤية ٢٠٣٠ من أجل تعزيز جوره في العملية التعليمية.

٢. ندرة الأبحاث والدراسات التي بحثت في واقع توظيف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لتقنيات التعليم في تدريس مادة العلوم وصعوبات توظيفها، وذلك في ظل ارتفاع الأصوات التي تنادي بضرورة الاعتماد على توظيف التقنيات الحديثة في تطوير العملية التعليمية واستراتيجياتها، ويؤمل من هذه الدراسة أن تثري المكتبة العربية التربوية حول هذا الموضوع.

٣. توجيه الباحثين إلى تبني توجهات جديدة في الأبحاث العلمية التي تتعلق باستراتيجيات وتقنيات التعليم، وذلك للمساعدة في تطوير العملية التعليمية بما يتناسب مع تحديات ومتغيرات العصر الحالي من خلال آليات ورؤى جديدة تسهم في معالجة أوجه القصور في آليات التعليم الحالية.

٤. توافق موضوع الدراسة مع التوجهات الحديثة عالمياً والتي أشارت إلى ضرورة تعزيز أدوار المعلم في عملية التعليم من خلال الاعتماد على الأساليب والتقنيات الحديثة التي ترفع من كفاءة العملية التعليمية.

٥. يستمد البحث أهميته من أهمية تدريس مادة العلوم بوصفها مليئة بالمعلومات والحقائق العلمية التي تحتاج إلى أداء مختلف من المعلم وتوظيف

لمختلف الأدوات والوسائل والتقنيات من أجل شرح وتوضيح المعلومات للطلاب بصورة واضحة وتتناسب مع خصائصهم.

- **الأهمية التطبيقية**

١. قد تسهم الدراسة الحالية في تقديم بعض المقترحات التي قد تساعد في تطوير واقع توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية من خلال النتائج والتوصيات التي ستخرج بها هذا الدراسة.

٢. ربما تسهم هذه الدراسة في توجيه أنظار الخبراء التربويين والمشرفين التربويين ومطوري مناهج العلوم لدمج توظيف التقنيات التعليمية في العملية التعليمية بغية الحصول على مخرجات تعليمية مميزة.

٣. قد تسهم الدراسة في إفادة المسؤولين في وزارة التعليم في تصميم برامج التطوير المهني الموجهة لمعلمات علوم المرحلة المتوسطة في مجال توظيف التقنية، وتذليل الصعوبات.

٤. يؤمل من الدراسة الحالية المساهمة في مساعدة المشرفات على توجيه معلمات علوم المرحلة المتوسطة لتوظيف تقنيات التعليم.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل في التعرف على واقع توظيف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لتقنيات التعليم في تدريس العلوم وصعوبات توظيفها.
- **الحدود البشرية:** تتمثل في معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية.

▪ **الحدود الزمنية**: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤١هـ/ ٢٠١٩م.

▪ **الحدود المكانية**: تم تطبيق الدراسة في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

- **واقع**

عرفه الجبوري (٢٠١٣، ٢٠) بأنه: " الحال الموجود فعلاً وحقيقة في أي جانب من جوانب حياة الفرد أو المجتمع، وقد يلقى الرضا أو عدم الرضا من الإنسان والذي يسعى دائماً من أجل تطويره وتغيره إلى حال أخرى، وقد يكون هذا الحال واقعاً مفروضاً لا يد للآخرين فيه ولا يمكنهم تغييره". كما عرفه مصطفى وآخرون (٢٠٠٤، ٢٧١) بأنه: "هوا الشيء الموصوف بمعنى الوقوع والحصول والوجود منه". كما عرفها علي (٢٠١١، ٢٨٧) بأنها: "الأشياء الموجودة في الحياة ذات خصائص عيانية يمكن ملاحظتها وإدراكها بواسطة الحواس والملاحظة".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: "الوضع القائم الذي يصف توظيف معلمات العلوم لتقنيات التعليم عند تدريسهن لمقرر العلوم للمرحلة المتوسطة".

- **تقنيات التعليم**

ويعرفها (Kybartaite, 2010) بأنها: "الأدوات والتقنيات والنظريات والأساليب المناسبة المستخدمة في تحسين عملية التعليم وأدائها وتسهيل الحصول على المعلومات ويتم توظيفها كهدف نحو حل مشاكل التعلم التقليدي ويتم من خلالها تصميم وتطوير وتقييم الموارد البشرية بكفاءة

وفعالية والعمل على الاستفادة من جميع جوانب التعلم وذلك من أجل المساهمة في إحداث تغير في المجتمع والنهوض به وتطويره". كما عرفها الحيلة (٢٠١٠، ١٣) بأنها: "أجهزة وأدوات ومواد تستخدمها المعلمة لتحسين عملية التعلم والتعليم وتوضيح المعاني وشرح الأفكار، وتدريب التلاميذ على المهارات وغرس العادات الحسنة في نفسوهم، وتنمية الاتجاهات وغرس القيم دون أن يعتمد المدرس على الألفاظ والرموز والأرقام، وذلك للوصول بالطالبات إلى الحقائق العلمية والتربوية بسرعة وكفاءة عالية". كما عرفها الدعيلج (٢٠١١، ٤٨) بأنها: "جميع الأدوات والأجهزة التي تستخدم في تبسيط وتوضيح العملية التعليمية وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة منها سواء للمعلمات أو الطالبات".

وتعرفها الباحثة إجرائياً: "جميع المواد والأجهزة والتطبيقات التي توظفها معلمات العلوم أو طالبات العلوم في المرجلة المتوسطة لتبسيط وتسهيل العملية التعليمية من خلال نقل المحتوى سواء أكان داخل الفصل أم خارجه بهدف تحقيق التعلم وبلوغ أهدافه، بأسرع الطرق وأقل التكاليف، والتي يطلق عليها في المدارس الوسائل التعليمية".

- **الصعوبات**

عرفتها نزيهة (٢٠١٥، ٣٨) بأنها: "العوامل التي تؤدي إلى الانحراف عن النموذج المثالي، وتحول دون تحقيق الأهداف المخطط لها". كما عرفها وكاع (٢٠١٣، ٤١٨) بأنها: "مجموعة من المشاكل والمعوقات التي تحد من الوصول للنتائج التعليمية الإيجابية". كما عرفها أبو علي (٢٠٢٠، ٨٦٤) بأنها: "جملة المعيقات والتحديات التي تحول دون تحقيق معلمة العلوم لأهدافها التعليمية".

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: "العقبات والمشكلات والتحديات التي تحول دون توظيف معلمات علوم الصف الثاني متوسط لتقنيات التعليم للقيام بالأدوار الوظيفية والمهنية، وما ينعكس على ذلك من تدني لكفاءة الأداء وفاعليته، وبالتالي تؤثر في تحقيق الأهداف والنتائج المطلوبة".

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

تمهيد

يعد توظيف التقنيات في التعليم أمراً في غاية الأهمية وخاصةً في وقتنا الحالي، حيث تلعب تقنيات التعليم دوراً هاماً وفعالاً في رفع مستوى مخرجات العملية التعليمية، فاقتصار المعلمون على الوسائل التقليدية لم يعد مناسباً لأهداف التعليم والتي تسعى إلى تشجيع الابتكار والإبداع وتفعيل دور الطالب في العملية التعليمية.

وتهدف المؤسسات التعليمية من توظيف التقنيات الحديثة في التعليم إلى تحقيق إنجازات نوعية لدى الطلاب تجعلهم يتمتعون بثقة أكبر في قدراتهم ويشعرون بالقدرة على التعامل مع التحديات ومواجهة الصعوبات والتغلب عليها، كما يسهم توظيف التقنيات التعليمية في تحفيز الرغبة في البحث والاكتشاف للتعامل مع المواقف التعليمية المختلفة والتي تلعب دوراً هاماً في تحسين جودة حياة الطلاب، بالإضافة إلى أن تقنيات التعليم تساعد تنمية اهتمامات الطلاب لاتباع الطرق العلمية في التفكير، ويضيف توظيف التقنيات الحديثة في التعليم إلى معارف الطلاب ومهاراتهم المهارات المنطقية

اللازمة للبرهنة وإقامة الحجة والدليل في التعامل مع المواقف التعليمية والحياتية (الجنابي والسعدي، ٢٠٢٠).

أهمية تقنيات التعليم

إن المعنيين والمتخصصين في المجال المرتبط بتقنيات التعليم يؤمنوا بشكل كامل بأن أهمية هذه التقنيات تكمن في دورها المؤثر على تحسين وتطوير وتجويد العملية التعليمية، وتفعيل دور المشاركة الفعالة بين المعلمين والطلاب من خلال توظيف هذه التقنيات، حيث علق الكثير من العاملين في ميدان التقنيات التعليمية آمالاً واسعة على الدور الذي تلعبه في العملية التعليمية، ويرى المتحمسون لتوظيف تقنيات التعليم في المجال التربوي أن توظيفها سيؤدي إلى ما يلي (الكندي، ٢٠١٤(:

١. تحسين التعليم من خلال زيادة حيويته وفاعليته، ومراعاة الفروق الفردية، ومكافحة الأمية التي تشكل عائقاً أمام تطوير التنمية في مجالاتها المختلفة.

٢. تؤدي إلى استثارة الطلاب وتحفيزهم وانتباههم وإشباع حاجاتهم واحتياجهم للتعلم، ولا شك بأن هذه الوسائل والتقنيات المختلفة تساهم في توفير العديد من الخبرات بحيث يحقق الطلاب أهدافهم واهتمامهم.

٣. تساهم تقنيات التعليم في زيادة مشاركة الطلاب الإيجابية في قاعات الدراسة.

٤. تساهم في تنمية وتحسين قدرات الطلاب وإمكانياتهم ومهاراتهم، وبالإضافة إلى تعزيز تفكيرهم العلمي بما ينعكس على تمكنهم من مواجهة المشكلات وحلها وتنظيم الأفكار وترتيبها بشكل منظم.

٥. تساهم في اكتساب الطلاب لاتجاهات جديدة من شأنها أن تعدل من سلوكهم وزيادة خبراتهم ليكونوا أكثر استعداداً للتعلم.

وقد أظهرت الدراسات والأبحاث أهمية تقنيات التعليم والتي يمكن من خلالها رفع مستوى التعليم ورفع كفاءته، وذلك من خلال تأثيرها على جميع عناصر عملية التعليم الرئيسة، ويظهر أهمية تأثير توظيف التقنيات التعليمية على عناصر عملية التعليم من خلال النقاط التالية (Pandey & Pande, 2014, 309):

١. زيادة الخبرات للفرد: إذ أنها تفسح المجال للطلاب بتنويع خبراتهم، فمن خلالها يمكنهم المشاهدة والتفكير والفهم والاستماع والتأمل، ويسهم التنويع في الخبرات المقدمة للطلاب في تمكينهم من مواكبة التغير والتطور السريع الحاصل في قطاع العلم والتكنولوجيا، ومن هنا فإن الحاجة إلى وسائل تقنية حديثة للتعليم أمر مهم لتحقيق التطور وتنمية الخبرات.

٢. تزيد من فاعلية الطالب ونشاطه وترفع من إيجابيته: نظراً لأن التقنيات الحديثة تقدم المعلومات بطريقة لها قدرة عالية على جذب انتباه الطالب وتنمي دوره في عملية التعلم.

مبررات توظيف تقنيات التعليم

هناك العديد من الأسباب التي حدت بالدول إلى الاهتمام بتقنيات التعليم، وتوظيفها في البيئة التعليمية، ومن هذه الأسباب والدواعي ما يلي (قاسم وسليمان، ٢٠١٤؛ Calderwood, 2009):

١. تزايد معدل النمو المعرفي والتكنولوجي والسكاني: حيث تواجه التربية في كل مكان مشكلة زيادة الإقبال على التعليم، وعدم قدرة المؤسسات

التعليمية على استيعاب هذه الأعداد المتزايدة، فضلاً عن الانفجار التقني والمعرفي الهائل، وقد أدى ذلك إلى ضرورة توظيف تقنيات التعليم لأجل تأمين فرص التعليم وإتاحته لأكبر عدد ممكن من الطلاب النظاميين وغير النظامين، ولتضمن نقل المعارف والعلوم من الجيل الذي توصل إليها إلى الأجيال اللاحقة.

٢. التطور الملموس في العلوم السلوكية والتربوية: حيث كان للعلوم السلوكية والتربوية تأثير كبير خلال العقود الثلاثة الماضية، وبدا ذلك واضحاً في نظرية سكينر للتعزيز الفوري وتطبيقاتها في التعليم المبرمج والتي ركزت على استجابة الطلاب بدلاً من التركيز على المثير المتمثل في الرسالة.

٣. حاجة المجتمع المستمرة إلى نوعيات جديدة متخصصة من الأفراد، وضعف المهارات التي يمتلكها المعلمون ومحدوديتها.

٤. ثورة الاتصالات وتعدد مصادر المعرفة: وما نتج عنها من تقدم في مجال التقنيات كالأجهزة الحديثة والأدوات والبرامج التطبيقية، وقد أصبحت الاستفادة من هذا التطور في المنظومة التعليمية أمراً ضرورياً، لتحديثها ورفع كفاءتها وفاعليتها من خلال توظيف تلك التقنيات في العملية التعليمية بأسلوب علمي مدروس.

٥. وجود مشكلات كثيرة في التعليم: كزيادة أعداد الطلاب والفروق الفردية بينهم، ونقص المعلمين المؤهلين والإمكانات المادية، وتقليدية المناهج، وعدم تماشيها مع التقنيات التكنولوجية، وانخفاض الكفاءة في العملية التربوية وجودتها.

٦. ظاهرة العولمة التي تنقلنا من المنافسة على المستوى المحلي إلى المنافسة العالمية، والتغير في التركيبة الاجتماعية وفي نظرة المجتمع إلى وظيفة المعلم.

مميزات تقنيات التعليم

يتسم توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية بالعديد من المميزات التي تنعكس بشكل إيجابي على عناصر هذه العملية، ومن مميزات توظيف تقنيات التعليم ما يلي (المسعود، ٢٠١٧):

١. مواجهة الانفجار المعرفي والنمو المتضاعف للمعلومات، حيث يستطيع التنقل لآفاق أوسع تتعدى الحدود الزمنية والمكانية.

٢. الإدراك الحسي: حيث أنه بمقدور تقنيات التعليم تمثيل بعض المفاهيم التي لا يمكن تمثيلها في العوالم المادية من خلال ما يتم عرضه من صور أو مقاطع، وبذلك يتمكن المعلم شرح المعلومة بطريقة متكاملة.

٣. الفهم: تساعد التقنيات على فهم الطالب بشكل صحيح من خلال تحسين مستواه في التمييز بين الأشياء.

٤. التفكير: حيث تساهم هذه التقنيات بدور كبير بتنمية التفكير الابتكاري لحل المشكلات التي قد تواجه الطالب، وتساهم في صقل قدراته وإمكانياته العقلية.

٥. المهارات والمواهب: حيث تسهم التقنيات بتنمية المهارات المختلفة لدى الطالب مثل الإبداع والابتكار وإبراز قدراته وإمكانياته المتعلقة بما يملكه من مواهب.

٦. يعد توظيف تقنيات التعليم محفز فعال للتفاعل الاجتماعي.

خصائص تقنيات التعليم

من الواضح أن هناك العديد من الخصائص التي تتميز بها تقنيات التعليم، ومن هذه الخصائص (هنداوي وآخرون، ٢٠٠٩):

١. **التفاعلية:** وتعني مشاركة الطالب للتقنية مشاركة نشطة، حيث يتم التفاعل والحوار بينه وبين التقنية الحديثة، وهي تعمل على المشاركة الإيجابية بين الطالب وما يصله من المعلومات، حيث يتيح له اتخاذ القرار والتجول واكتشاف المعلومات الجديدة.

٢. **الفردية:** تسمح معظم التقنيات التعليمية بتفريد المواقف التعليمية لتناسب الفروق الفردية بين الطلاب_واختلاف قدراتهم، واستعدادهم، وخبراتهم السابقة، فهي صممت بحيث تعتمد على الخطو الذاتي للمتعلم، وهي بذلك تسمح باختلاف الوقت المخصص للتعلم طولاً وقصراً بين متعلم وآخر تبعاً لقدراته واستعداداته، وتسمح بالفردية في إطار جماعية للمواقف التعليمية.

٣. **التنوع:** توفر بعض التقنيات الحديثة بيئة تعلم متنوعة يجد كل متعلم فيها ما يناسبه، ويتحقق ذلك عن طريق توفير مجموعة من الخيارات والبدائل والاختبارات المتنوعة، وتختلف التقنيات في مقدار ما تمنحه للمتعلم من حرية في اختيار البدائل، كما تختلف في مقدار الخيارات المتاحة ومدى تنوعها.

٤. **الكونية:** تتيح بعض التقنيات الحديثة أمام مستخدميها الانفتاح على قواعد المعلومات ومصادرها العالمية، ومن خلال التقنيات يتمكن الطلاب من الاتصال بالإنترنت للوصول إلى المعلومات في كافة المجالات.

٥. **التكاملية:** يراعي مصممو التقنيات الحديثة مبدأ التكامل بين مكونات كل تقنية منها، بحيث تشكل كل منها نظاماً متكاملاً فمثلاً في برامج الوسائط المتعددة لا تعرض الوسائل واحدة بعد أخرى ولكنها تتكامل في إطار واحد لتحقق الهدف المنشود، وعند اعتبار الوحدات التعليمية الصغيرة فإن مكوناتها تشكل في مجموعها نظاماً متكاملاً، حيث يراعي الاتساق بين أهداف الوحدة التعليمية الصغيرة ومحتواها، وأنشطتها.

٦. **الإتاحة:** إن توظيف التقنيات الحديثة يرتبط ببيئة التعلم المفرد، فإن المستخدم يجب أن تتاح له فرص الحصول على الخيارات والبدائل التعليمية المختلفة في الوقت الذي يناسبه، كما أن هذه البدائل والخيارات يجب أن توفر له ما يحتاج من محتوى في أسهل وأبسط صورة، وتوفر تقنيات التعليم الظروف المطلوبة لتحقيق خاصية الإتاحة، ويمكن القول إن فاعلية تقيات التعليم تظهر فعلاً في البيئة الصفية.

٧. **الجودة الشاملة:** تظهر فاعلية تقنيات التعليم في ظل نظام إداري يوفر متطلباتها ويهيئ المناخ اللازم لتوظيفها، وعند تصميم التقنيات الحديثة يتواجد نظام مراقبة الجودة في كل مراحل تصميمها وإنتاجها وتوظيفها وإدارتها وتعرف حجم الإفادة منها.

توظيف تقنيات التعليم في تدريس العلوم

بدأ الاهتمام بتطوير مناهج وطرق تدريس العلوم في الكثير من الدول حول العالم منذ منتصف القرن الماضي، وذلك من أجل إصلاحها بما يتناسب مع التطورات التقنية والعلمية التي يشهدها العالم في مختلف المجالات، وقد سعت الدول إلى وضع معايير تضمن رفع كفاءة تدريس العلوم بما يتناسب مع

الاتجاهات العالمية الحديثة، وقد اتجهت الدول المتقدمة نحو تطوير مناهج العلوم وطرق تدريسه لتنمية مهارات التفكير العلمي ومهارات حل المشكلات لدى الطلاب، إضافةً إلى تنمية القدرات العقلية، وتجنب استخدام الطرق القائمة على التلقين والاستظهار في تدريس مناهج العلوم (عسيلان، ٢٠١١).

ونظراً لطبيعة مادة العلوم ومناهجها المرتبطة بشكل وثيق بالتقنية بشكل عام فإنه من الضروري أن يتم تطوير مناهج العلوم من خلال توظيف التقنية كبعد أساسي فيها ودمجها في عملية تعليم وتعلم العلوم، وتكمن أهمية توظيف تقنيات التعليم الحديثة في تدريس مادة العلوم في كونها تهم في إيجاد حلول عملية للمشاكل التعليمية والتي تتمثل في الغالب في ضعف قدرة منهج العلوم على مواكبة التغيرات والتطورات المتسارعة، فالتقنيات الحديثة من خلال خصائصها المتميزة تسهم في تعزيز أدوار المعلم وترفع من كفاءة العلمية التعليمية (المسعد والعفيصان، ٢٠١٧).

وترى الباحثة أن توظيف التقنيات التعليمية الحديثة من قبل المعلمين في تدريس مناهج العلوم يعتبر أمراً في غاية الأهمية، ويرجع ذلك إلى أن توظيف هذه التقنيات يسهم بشكل فعال في تحقيق أهداف العملية التعليمية بشكل عام وأهداف مناهج العلوم بشكل خاص وتحسين مخرجاتها، كما أن توظيف التقنيات التعليمية في تدريس العلوم يتناسب مع حاجة معلمي العلوم إلى تنمية أدوارهم وتحسين كفاءتهم، بالإضافة إلى أن الطبيعة الخاصة التي تتصف بها مناهج العلوم من حيث احتوائها على العديد من المعلومات المعقدة والتي تحتاج إلى بذل مجهود مضاعف من قبل المعلم لتوضيحها للطالب قدر

الإمكان، في حين أن تقنيات التعليم تقدم هذه المعلومات بصورة واضحة وكاملة مع إضافة البعد التشويقي الذي يحفز انتباه الطالب واهتمامه بتعلم العلوم.

ثانيا: الدراسات السابقة

أجرت العتيبي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على دور التقنيات التربوية في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب. واستخدمت الباحثة المنهج المسحي في الدراسة، كما استخدمت الاستبيان كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من عدد (١٠٠) معلمة بمدارس المرحلة المتوسطة شرق مدينة الرياض، تم اختيارهم بشكل عشوائي. وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية دور الإدارة المدرسية في توظيف التقنيات التربوية الحديثة، كما أظهرت وجود العديد من المعوقات التي تواجه توظيف التقنيات الحديثة مثل عدم توفر التقنيات أو ارتفاع تكاليفها، وقد أشارت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين استخدام التقنيات الحديثة والتحصيل الدراسي لدى الطلاب. وأوصت الباحثة بأنه يجب على القيادات التربوية الاهتمام بتدريب المعلمات في مجال استخدام التقنيات التربوية الحديثة، وعلى قادة المدارس توجيه المعلمات نحو توظيف التقنيات التربوية الحديثة من خلال استخدام الحاسب الآلي في التدريس ومحاسبة المعلمات المقصرات في استخدام التقنيات التربوية الحديثة.

كما أجرت الشريدة (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاه المعلمين والمعلمات قبل الخدمة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمحافظة وادي الدواسر نحو استخدام تقنيات التعليم، إضافة إلى التعرف على مهارتهم في استخدام تقنيات التعليم في التدريس. وقد استخدمت الباحثة المنهج

الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩) طالب و(٤٤) طالبة في المستوى الثامن. واستخدمت الدراسة مقياس الاتجاه نحو استخدام تقنيات التعليم في التدريس. وكانت من أبرز نتائج الدراسة أن المعلمين والمعلمات قبل الخدمة لديهم اتجاه إيجابي نحو استخدام تقنيات التعليم في التدريس، ويملكون -إجمالاً -مهارة متوسطة في استخدامها، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المعدل التراكمي للمعلمين والمعلمات قبل الخدمة والاتجاه نحو استخدام تقنيات التعليم في التدريس لصالح ذوي المعدل المرتفع، ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً بين الجنس والاتجاه نحو استخدام تقنيات التعليم في التدريس، وتبين أن هناك علاقة متوسطة بين مهارة استخدام تقنيات التعليم في العملية التعليمية والاتجاه نحو استخدامها.

كما هدفت دراسة النجار (٢٠١٨) إلى بيان واقع توظيف التقنيات التعليمية في خدمة العملية التعليمية التعلمية في مدارس التربية والتعليم للواء القويسمة، كما هدفت إلى الوقوف على الصعوبات التي تواجه المعلم في توظيف التقنيات التعليمية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، كما استخدم الاستبيان كأداة للدراسة، وقد تكونت العينة من (٤٢) معلما و(٥٨) معلمة تم اختيارهم بشكل عشوائي. وقد أظهرت نتائج الدراسة توظيف أفراد العينة للتقنيات التعليمية في التدريس، كما أشارت إلى وجود بعض الصعوبات التي تعيق توظيف هذه التقنيات وتتمثل في البيئة الصفية غير المؤهلة لتوظيف التقنيات التعليمية، وعدم وجود وسائل تعليمية متخصصة تناسب المناهج، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصعوبات استخدام التقنيات التعليمية تعزى لمتغيرات الجنس،

الخبرة، المؤهل، عدد الطلبة، أو المرحلة التعليمية. وقد أوصت الدراسة بضرورة توفير البيئة الصفية المناسبة لتوظيف التقنيات التعليمية وضرورة تدريب المعلمين على توظيف التقنيات التعليمية.

وقد هدفت دراسة (Kashada & Koshadah, 2018) إلى بحث استخدام تقنيات التعليم الرقمية عبر الإنترنت في التأثير على أداء المعلمين وبالتالي دعم الإدارات التعليمية العليا في الدول النامية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة في عدد ٢١٠ طالب تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مستويات دراسية مختلفة في جامعة زاويا، واستخدمت الدراسة الاستبيان للكشف عن التقنيات التعليمية الرقمية، واستخدامها في التعليم بالدول النامية، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها توعية المستخدمين، وتيسير حصول الإدارة العليا في الجامعات على المعلومات المرتبطة بالعملية التعليمية، كما أوصت الدراسة بضرورة دعم وتبني توظيف التقنيات الرقمية في التعليم.

كما أجرى (Chang et al, 2018) دراسة هدفت إلى بحث فاعلية توظيف تقنيات التعلم الرقمية والذكية عبر الهواتف النقالة من خلال تصميم المعلومات باستخدام مداخل الخرائط الذهنية في الأرشيفات الرقمية على تطوير قدراتهم المعرفية، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت العينة من ٦١ من طلبة الجامعة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية واشتملتم ٣١ طالب وطالبة، ومجموعة ضابطة بواقع ٣٠ طالب وطالبة، استخدمت الدراسة الاختبار كأداة لتطبق على المجموعتين. وقد توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام التقنيات الرقمية الذكية

والخرائط الذهنية من خلال الهاتف النقال الذكي على طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة.

وقد هدفت دراسة الونوس (٢٠١٧) إلى الكشف عن واقع توظيف تقنيات التعليم في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر المدرسين. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (٦٧) مدرساً من مدرسي الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في مدينة حمص تم اختيارهم عشوائياً، وقد استخدمت الباحثة الاستبيان كأداة للدراسة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن معظم التقنيات التعليمية الخاصة بالرياضيات غير متوفرة من وجهة نظر المدرسين، وتتمثل التقنيات المتوفرة في: السبورة التقليدية، الأدوات الهندسية تليها السبورة المغناطيسية والحاسوب، كما أظهرت تدني مستوى توظيف التقنيات التعليمية حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (١,٩٤) بنسبة مئوية (٣١,٤١٪) وهي قيمة تدل على ندرة الاستخدام، إضافة إلى وجود معوقات كبيرة تحول دون توظيف المدرسين للتقنيات التعليمية منها ارتفاع التكلفة وضعف مستوى تدريب وإعداد المعلم وارتفاع أعداد الطلاب في المدارس. لا توجد فروق دالة إحصائياً في مدى توظيف تقنيات التعليم في تدريس مادة الرياضيات ومعوقات توظيف تقنيات التعليم في تدريس مادة الرياضيات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وقد أوصت الدراسة بضرورة توفير التقنيات التعليمية الحديثة لكافة المواد الدراسية، كما أوصت بضرورة تهيئة البيئة الصفية لتتناسب مع تنفيذ هذه التقنيات.

كما أجرى الحجاج وأبو الحاج (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات ومعوقات استخدام الوسائل التعليمية وتقنيات التعلم في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدام الاستبيان كأداة للدراسة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٣٠٥) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة المكون من (١٥٣٥) معلماً ومعلمة. وقد بينت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو توظيف تقنيات التعليم الحديثة كانت عالية، بالإضافة إلى أن النتائج أظهرت وجود بعض المعوقات لتوظيفها منها: عدم ملاءمة المناهج للتقنيات الحديثة، وضعف مهارات المعلمين في التعامل مع التقنيات الحديثة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بمعوقات توظيف التقنيات تعزى لمتغير (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة). وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على تقليل معوقات توظيف تقنيات التعليم الحديثة، وتقديم البرامج والورش التدريبية للمعلمين لتعزيز توظيف المعلمين للتقنيات الحديثة.

أما دراسة (Ogunkola, 2011) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تحصيل الطلاب في المرحلة الثانوية في بربادوس واتجاهاتهم نحو استخدام التقنيات في تدريس العلوم. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد اعتمدت على الاستبيان كأداة للدراسة. وقد تمثلت عينة الدراسة في (٣٠٠) طالب تم اختيارهم بشكل عشوائي. وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب العلمي واتجاهاتهم لاستخدام التقنيات

العلمية في تدريس العلوم. وقد أوصت الدراسة بناءً على نتائجها بأهمية تحفيز الطلاب لاستخدام التقنيات في دراسة مادة العلوم.

التعقيب على الدراسات السابقة

- **من حيث المنهج**

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، وهذا ما اتفق مع العديد من الدراسات مثل دراسة العتيبي (٢٠١٩)، ودراسة الشريدة (٢٠١٩)، ودراسة النجار (٢٠١٨)، ودراسة الونوس (٢٠١٧)، ودراسة الحجاج وأبو الحاج (٢٠١٧)، ودراسة (Kashada & Koshadah, 2018)، ودراسة (Ogunkola, 2011)،

فيما اختلفت مع دراسة (Chang et al, 2018) التي استخدمت المنهج التجريبي.

- **من حيث الأداة**

اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبيان كأداة للحصول على استجابات أفراد العينة، وهو ما اتفق مع العديد من الدراسات مثل دراسة العتيبي (٢٠١٩)، ودراسة الشريدة (٢٠١٩)، ودراسة النجار (٢٠١٨)، ودراسة الونوس (٢٠١٧)، ودراسة الحجاج وأبو الحاج (٢٠١٧)، ودراسة (Kashada & Koshadah, 2018)، ودراسة (Ogunkola, 2011). فيما اختلفت مع دراسة (Chang et al, 2018) التي استخدمت الاختبار التحصيلي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

تمثلت أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي :

١. بلورة وبناء الإطار النظري، واختيار المنهج المناسب والأداة المناسبة، واستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة، وتدعيم نتائج الدراسة الحالية بالدراسات السابقة.

أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

١. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع واقع توظيف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمستحدثات تقنيات التعليم في تدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة والصعوبات التي تواجههن في توظيفها، حيث لم تجرى دراسات وبحوث سابقة طبقت هذه المتغيرات، أو طبقت دراساتها في المرحلة التعليمية المتوسطة.

منهجية الدراسة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرف " بالمنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً حيث يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن الأسئلة دون تدخل الباحثة (العساف، ٢٠١٢).

مجتمع الدراسة

▪ تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات العلوم في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهن (٧٠٠) معلمة. واعتمدت الباحثة على طريقة العينة العشوائية البسيطة، حيث تم أخذ عينة عشوائية بحجم (١٢٢) معلمة من معلمات العلوم بمدارس المرحلة المتوسطة

بمدينة أبها، وتشكل نسبة العينة (١٧.٤٣٪) من مجتمع الدراسة وهي ممثلة بشكل واقعي للمجتمع، وقد تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤١هـ/ ٢٠١٩م، والجدول رقم (١) التالي يبين توزيع افراد العينة حسب البيانات الشخصية.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب البيانات الشخصية.

المتغير		العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٠٣	٨٤.٤
	ماجستير	١٧	١٣.٩
	دكتوراه	٢	١.٦
المجموع		**١٢٢**	**١٠٠.٠**
سنوات الخدمة	أقل من ٥ سنوات	٣٣	٢٧.٠
	من ٥ -١٠ سنوات	٤٨	٣٩.٣
	أكثر من ١٠ سنوات	٤١	٣٣.٦
المجموع		**١٢٢**	**١٠٠.٠**

يتضح من الجدول (١) أن ٨٤.٤٪ من افراد العينة مؤهلهم العلمي بكالوريوس، ١٣.٩٪ ماجستير، و١.٦٪ دكتوراه، وبالنسبة لتوزيعهم حسب سنوات الخدمة، نلاحظ أن ٣٩.٣٪ لديهم سنوات خدمة من ٥ -١٠ سنوات، ٣٣.٦٪ لديهم سنوات خدمة أكثر من ١٠ سنوات، بينما ٢٧٪ لديهم سنوات خدمة أقل من ٥ سنوات.

أداة الدراسة

في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها فإن الأداة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة هي الاستبيان، وقد تكونت الاستبيان من قسمين وهما:

- **القسم الأول:** المتغيرات الشخصية المتمثلة في (المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).
- **القسم الثاني:** ويتضمن محاور الدراسة وهي:

– **المحور الأول:** واقع توظيف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لتقنيات التعليم في التدريس، ويتكون من (٤١) فقرة تعبر عنه.

– **المحور الثاني:** الصعوبات التي تواجه معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تقنيات التعليم في التدريس، ويتكون من (٣٣) فقرة تعبر عنه.

صدق أداة الدراسة

أ. الصدق الظاهري

تم استخدام أسلوب الصدق الظاهري، بهدف التأكد من مدى صلاحية أداة الدراسة وملاءمتها لأغراض البحث، وذلك من خلال عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين عددهم (٥)من الأساتذة المختصين في تدريس العلوم وتقنياته لإبداء الرأي فيما يتعلق في مدى مناسبة المهارات، وإدخال التعديلات اللازمة سواء بالحذف أو الاضافة أو إعادة الصياغة. حيث قدم السادة المحكمين العديد من التعديلات الجوهرية التي تتعلق بفقرات الأداة ومدى مناسبتها لموضوع الدراسة وأهدافها، وقد تم عمل التعديلات وإعادة

صياغة الأداة في ضوء الملاحظات التي قدمها المحكمين، حتى أخذت شكلها النهائي.

ب. صدق الاتساق الداخلي

يقصد بالاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من الفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وعليه فقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجداول التالية توضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

جدول (٢): صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	.٦٨٢**	٠,٠٠٠	١٢	.٦٥٤**	٠,٠٠٠	٢٣	.٦٧٩**	٠,٠٠٠	٣٤	.٨٤٣**	٠,٠٠٠
٢	.٦٤٩**	٠,٠٠٠	١٣	.٨١٥**	٠,٠٠٠	٢٤	.٦٣٦**	٠,٠٠٠	٣٥	.٦٥٢**	٠,٠٠٠
٣	.٧٩٠**	٠,٠٠٠	١٤	.٧٣٦**	٠,٠٠٠	٢٥	.٨٢٦**	٠,٠٠٠	٣٦	.٨٥٤**	٠,٠٠٠
٤	.٧٣٢**	٠,٠٠٠	١٥	.٧٤٨**	٠,٠٠٠	٢٦	.٦٨٨**	٠,٠٠٠	٣٧	.٨٣٨**	٠,٠٠٠
٥	.٦٨٩**	٠,٠٠٠	١٦	.٨٢٦**	٠,٠٠٠	٢٧	.٦٥٤**	٠,٠٠٠	٣٨	.٧٨٤**	٠,٠٠٠
٦	.٧٢٥**	٠,٠٠٠	١٧	.٥٧٨**	٠,٠٠٠	٢٨	.٧٢٤**	٠,٠٠٠	٣٩	.٨٣٠**	٠,٠٠٠
٧	.٨١٥**	٠,٠٠٠	١٨	.٦٢٤**	٠,٠٠٠	٢٩	.٦٠٥**	٠,٠٠٠	٤٠	.٨٠٣**	٠,٠٠٠
٨	.٦٣٢**	٠,٠٠٠	١٩	.٦٧٧**	٠,٠٠٠	٣٠	.٥٢٧**	٠,٠٠٠	٤١	.٧٨٩**	٠,٠٠٠
٩	.٦٩٣**	٠,٠٠٠	٢٠	.٨٠٠**	٠,٠٠٠	٣١	.٤٧٦**	٠,٠٠٠			
١٠	.٧٧٠**	٠,٠٠٠	٢١	.٧٦١**	٠,٠٠٠	٣٢	.٣٤٩**	٠,٠٠٠			
١١	.٧٩٧**	٠,٠٠٠	٢٢	.٦٦٤**	٠,٠٠٠	٣٣	.٧٩١**	٠,٠٠٠			

** **دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١.**

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع فقرات المحور الأول ترتبط ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١، بالدرجة الكلية للمحور، حيث

تراوحت معاملات الارتباط لهذه الفقرات بين ٠,٣٤٩ و٠,٨٥٤ ويشير ذلك لوجود صدق اتساق داخلي في فقرات المحور الأول.

جدول (٣): صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	.٦٣١**	٠,٠٠٠	١٢	.٧٩٤**	٠,٠٠٠	٢٣	.٨٠٤**	٠,٠٠٠
٢	.٧٢٢**	٠,٠٠٠	١٣	.٧٤٨**	٠,٠٠٠	٢٤	.٧٠٢**	٠,٠٠٠
٣	.٧٨٤**	٠,٠٠٠	١٤	.٤٧٨**	٠,٠٠٠	٢٥	.٧١٧**	٠,٠٠٠
٤	.٧٩٧**	٠,٠٠٠	١٥	.٧٣٣**	٠,٠٠٠	٢٦	.٦١٠**	٠,٠٠٠
٥	.٦٧١**	٠,٠٠٠	١٦	.٨١٩**	٠,٠٠٠	٢٧	.٥٨١**	٠,٠٠٠
٦	.٧٠٩**	٠,٠٠٠	١٧	.٧٦٢**	٠,٠٠٠	٢٨	.٦٥٣**	٠,٠٠٠
٧	.٤٨٥**	٠,٠٠٠	١٨	.٧٧٣**	٠,٠٠٠	٢٩	.٦٥٢**	٠,٠٠٠
٨	.٥٤٠**	٠,٠٠٠	١٩	.٥١٢**	٠,٠٠٠	٣٠	.٦٩٢**	٠,٠٠٠
٩	.٧٣٢**	٠,٠٠٠	٢٠	.٧٣٨**	٠,٠٠٠	٣١	.٦٥١**	٠,٠٠٠
١٠	.٧٣٠**	٠,٠٠٠	٢١	.٧٦٩**	٠,٠٠٠	٣٢	.٦٩٣**	٠,٠٠٠
١١	.٧٥٠**	٠,٠٠٠	٢٢	.٧٥٦**	٠,٠٠٠	٣٣	.٢٧٤**	٠,٠٠٢

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع فقرات المحور الثاني ترتبط ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١، بالدرجة الكلية للمحور، حيث تراوحت معاملات الارتباط لهذه الفقرات بين ٠,٢٧٤ و٠,٨١٩ ويشير ذلك لوجود صدق اتساق داخلي في فقرات المحور الثاني.

ثبات أداة الدراسة

هناك العديد من الطرق التي يمكن من خلالها قياس ثبات أداة الدراسة وذلك للتأكد من مدى صلاحية هذه الأداة لقياس ما وضعت لقياسيه، وفي

هذه الدراسة تم استخدام كل من طريقة ألفا - كرونباخ Cronbach's Alpha وطريقة التجزئة النصفية Split_ Half لحساب الثبات في البيانات، والجدول رقم (٤) يبين ثبات أداة الدراسة بكلا الطريقتين.

جدول (٤): ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفاكرونباخ وطريقة التجزئة النصفية.

المحور	الثبات بطريقة الفا كرونباخ		الثبات بطريقة التجزئة النصفية	
	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل ارتباط بيرسون	معامل ارتباط سبيرمان براون المعدل
المحور الأول	٤١	٠,٩٧٤	٠,٩٤٦	٠,٩٧٢
المحور الثاني	٣٣	٠,٩٦٤	٠,٩٤٦	٠,٩٧٢
الاستبيان ككل	٧٤	٠,٩٦٧	٠,٩٦٣	٠,٩٨١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة ألفاكرونباخ لجميع فقرات أداة الدراسة بلغت (٠,٩٦٧) ويشير ذلك لوجود ثبات مرتفع في أداة الدراسة، كما وبلغت قيمة معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون) لجميع فقرات أداة الدراسة (٠,٩٨١) ويشير ذلك لوجود ثبات مرتفع في أداة الدراسة، مما يدعم صحة البيانات التي تم جمعها من أفراد عينة الدراسة بهذا الشأن.

تصميم أداة الدراسة

تم تصميم الاستبيان وفق مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي، حيث تُعطى فيه الإجابات أوزان رقمية تمثل درجة الاجابة على الفقرة، كما هو موضح بالجدول رقم (٥) التالي:

جدول (٥): تصحيح أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي.

الإجابة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

تم الاعتماد بشكل أساسي على برنامج التحليل الاحصائي (SPSS v.26) في إدخال بيانات الدراسة وتحليلها، مع الاستعانة بالأساليب الاحصائية اللازمة، لتحقيق أهداف الدراسة وكانت هذه الأساليب على النحو التالي:

- التكرارات والنسبة المئوية: للتعرف على خصائص أفراد العينة حسب البيانات الشخصية.
- المتوسط الحسابي: وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة حول فقرات ومحاور الاستبيان.
- الانحراف المعياري: للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات محاور الاستبيان.
- معامل ثبات "ألفا كرونباخ" والتجزئة النصفية لقياس ثبات أداة الدراسة.
- معامل ارتباط "بيرسون" للتحقق من صدق الاتساق الداخلي.

تحليل النتائج والاجابة عن التساؤلات

الإجابة عن تساؤلات الدراسة:

١. ما واقع توظيف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لتقنيات التعليم في التدريس؟

قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي ومستوى الموافقة والترتيب لكل فقرة من المحور الأول، فكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الأول

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب
١.	أمتلك المعرفة التقنية اللازمة لتوظيف التقنيات التعليمية.	٤,٠٤	٠,٨٦	٨٠,٨٪	كبيرة	٢٠
٢.	أشجع الطالبات على الحصول على المعلومات من المصادر الإلكترونية المتعددة والموثوقة.	٤,٠٧	٠,٧٢	٨١,٣٪	كبيرة	١٦
٣.	أوظف التقنيات التعليمية في الوقت والزمان المناسبين.	٤,٠٢	٠,٨٠	٨٠,٣٪	كبيرة	٢١
٤.	أستطيع توظيف التقنيات التعليمية في الفصل بما يتوافق مع الأهداف السلوكية للدروس.	٣,٩٨	٠,٨٩	٧٩,٧٪	كبيرة	٢٦
٥.	أمتلك المهارات الكافية توظيف التقنيات التعليمية.	٤,٠٩	٠,٧٠	٨١,٨٪	كبيرة	١٥

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب
٠٦	أقوم باتباع الأساليب والطرائق التعليمية التي تتيح فرصة دمج التقنيات بالتعليم.	٤,١١	٠,٧٢	٨٢,٣٪	كبيرة	١٢
٠٧	أستخدم تقنيات التعليم لزيادة قدرة الطالبات على استيعاب دروس العلوم والوصول للحقائق والمفاهيم.	٤,٢٥	٠,٧٢	٨٤,٩٪	كبيرة جداً	٣
٠٨	أقوم بتهيئة المناخ المناسب لتوظيف الوسائل والتقنيات التربوية كضبط الإضاءة لبعض الأجهزة مثلا.	٤,٢٧	٠,٧٣	٨٥,٤٪	كبيرة جداً	١
٠٩	أتلقى التشجيع من إدارة المدرسة على توظيف الوسائل وتقنيات التعليم.	٤,٠٧	٠,٨٣	٨١,٥٪	كبيرة	١٦
٠١٠	أسعى إلى تطوير قدراتي في توظيف برامج حاسوبية لإنتاج برامج تعليمية هادفة.	٤,١٧	٠,٨٤	٨٣,٤٪	كبيرة	٧

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب
١١.	أقوم بتوظيف تقنيات التعليم من أجل التأثير في سلوكيات الطالبات	٤,١١	٠,٧٨	٨٢,١٪	كبيرة	١٢
١٢.	أقوم بتوظيف التقنيات الحديثة مثل (البريد الإلكتروني، شبكات التواصل الاجتماعي، والواتساب) في استقبال الواجبات والأعمال التي أكلف الطالبات بإنجازها.	٣,٧٥	١,٠١	٧٥,١٪	كبيرة	٣٣
١٣.	أستعين بالمكتبات والمصادر الإلكترونية في إثراء موضوعات منهج العلوم.	٣,٩٩	٠,٩٠	٧٩,٨٪	كبيرة	٢٥
١٤.	أعتمد على الكتب الإلكترونية الخاصة بمنهج العلوم بديلاً عن الكتب الورقية.	٣,٥٩	١,٠٧	٧١,٨٪	كبيرة	٣٦
١٥.	أقوم باستخدام الأجهزة اللوحية في عرض دروس منهج العلوم كبديل عن جهاز الحاسب الآلي.	٣,٩٢	٠,٩٨	٧٨,٤٪	كبيرة	٢٩

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب
١٦.	اعتمد على تطبيقات الويب بشكل كبير في تدريس العلوم.	٣,٧٨	١,٠٢	٧٥,٦٪	كبيرة	٣٢
١٧.	استخدم جهاز عرض البيانات Data Show لعرض الدروس.	٣,٧٥	٠,٩٠	٧٤,٩٪	كبيرة	٣٣
١٨.	أقوم بتوجيه الطالبات عن طريق استخدام جهاز DBS للتحكم واختيار ومراقبة الطالبات أثناء تدريسهن للعلوم.	٣,٤٤	٠,٩٠	٦٨,٩٪	كبيرة	٤٠
١٩.	أقوم بتوفير أقراص ممغنطة CD تحتوي على مواد ومصادر تعزز تعلم الطالبات للعلوم.	٣,٥٨	٠,٩٩	٧١,٦٪	كبيرة	٣٧
٢٠.	أوظف تقنيات التعليم بما يتناسب مع خصائص نمو طالبات المرحلة المتوسطة.	٤,٠١	٠,٨٧	٨٠,٢٪	كبيرة	٢٣
٢١.	أقوم بتوظيف برامج الفيديو لإيصال المعلومات والمحتوى العلمي بشكل	٤,٢٥	٠,٨١	٨٤,٩٪	كبيرة جداً	٣

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب
	مشوق.					
٢٢.	أقوم بتوظيف المواقع التعليمية في شرح مادة العلوم وخاصة فيما يتعلق بالحقائق الطبيعية.	٣,٨٤	٠,٩٨	٧٦,٩٪	كبيرة	٣١
٢٣.	أقوم بتوظيف السبورة التفاعلية أثناء عرضها للدروس.	٤,٠٦	٠,٩٦	٨١,١٪	كبيرة	١٩
٢٤.	أقوم بتوظيف الحاسوب وأجهزة العرض لاستعراض الصور والرسوم والشرائح.	٤,٢٠	٠,٧٩	٨٤,١٪	كبيرة	٦
٢٥.	أقوم بتوظيف التقنيات التعليمية وفق احتياجات الطالبات.	٤,٢٦	٠,٧٥	٨٥,٢٪	كبيرة جداً	٢
٢٦.	تؤثر خبرتي وتمكني من منهاج العلوم على قدرتي على توظيف تقنيات التعليم المناسبة.	٤,١٦	٠,٨٢	٨٣,٣٪	كبيرة	٨
٢٧.	أشعر بحاجتي إلى تنمية قدراتي على توظيف	٣,٩٣	٠,٩١	٧٨,٧٪	كبيرة	٢٧

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب
	بعض تقنيات التعليم بالطريقة الصحيحة.					
٢٨.	أشعر بأهمية مشاركتي في الدورات التدريبية من أجل متابعة التطورات في تقنيات التعليم.	٣,٩٣	٠,٨٧	٧٨,٧٪	كبيرة	٢٧
٢٩.	أرى أهمية إجراء الصيانة بشكل دوري للتقنيات التي أقوم بتوظيفها.	٣,٥٠	١,١٤	٧٠,٠٪	كبيرة	٣٨
٣٠.	أشعر بضرورة تعدد تقنيات التعليم وذلك من أجل أن تؤدي تقنيات التعليم الدور المنتظر منها.	٣,٦٠	١,١٢	٧٢,٠٪	كبيرة	٣٥
٣١.	أرى أن الاختيار غير المناسب لتقنيات التعليم يؤثر سلباً على أداء معلمات العلوم.	٣,٤٩	١,٠٩	٦٩,٨٪	كبيرة	٣٩
٣٢.	أشعر بأهمية توظيف الوسائل وتقنيات التعليم في التدريس.	٣,٢٧	١,٣٢	٦٥,٤٪	متوسطة	٤١
٣٣.	أقوم بتوظيف تقنيات	٤,٠٢	٠,٩٤	٨٠,٥٪	كبيرة	٢١

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب
	التعليم في تسهيل الوصول للمشكلات التعليمية المدروسة في مادة العلوم.					
٣٤.	أقوم بإتاحة الفرصة لاستثمار قدرات الطالبات الفعلية في عرض الأفكار والحلول الجديدة من خلال توظيف تقنيات التعليم.	٤,١٦	٠,٨٣	٨٣,٣٪	كبيرة	٨
٣٥.	أحاول أن أوظف تقنيات التعليم في تكييف البرامج التعليمية لاحتياجات الطالبات في مادة العلوم.	٤,٢٤	٠,٧٢	٨٤,٨٪	كبيرة جداً	٥
٣٦.	أحاول أن أوظف تقنيات التعليم في تحديد الفجوات في حصص العلوم والتي قد تواجه الطالبات حالة من عدم الفهم تجاه بعض المفاهيم الواردة فيها.	٤,١٣	٠,٨٣	٨٢,٦٪	كبيرة	١١
٣٧.	أقوم بتشجيع التخيل والأصالة في التفكير والابتكار لدى الطالبات	٤,٠٧	٠,٨٨	٨١,٥٪	كبيرة	١٦

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب
	من خلال توظيف تقنيات التعليم في تدريس العلوم.					
٣٨.	أقوم بتوظيف تقنيات التعليم المرتبطة بمقررات العلوم والتي لا يمكن للمعلمات محاكاة بعض تفاصيلها.	٣,٨٩	٠,٩٩	٧٧,٩٪	كبيرة	٣٠
٣٩.	أقوم بإثراء المحتوى المقدم للطالبات بتوظيف تقنيات التعليم لتنمية التفكير التأملي والإبداعي والابتكاري لدى الطالبات في مادة العلوم.	٤,١٦	٠,٨٥	٨٣,٣٪	كبيرة	٨
٤٠.	أقوم بتوظيف المعامل الافتراضية كبديل عن المعامل التقليدية أثناء تقديم دروس العلوم.	٤,٠١	٠,٩٨	٨٠,٢٪	كبيرة	٢٣
٤١.	أقوم بتحفيز الطالبات على المشاركة بإجراء عروضهن ونشاطاتهن باستخدام الأجهزة الذكية.	٤,١١	٠,٨٦	٨٢,١٪	كبيرة	١٢
	المحور ككل	**٣,٩٦**	**٠,٦٣**	**٧٩,٢٪**	**كبيرة**	

يبين جدول (٦) أن درجات تقدير أفراد العينة على فقرات المحور الأول "واقع توظيف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لتقنيات التعليم في التدريس"، تراوحت بين (٦٥,٤٪ -٨٥,٤٪)، كما بلغت الدرجة الكلية للاستجابات على هذا المحور ٧٩,٢٪، مما يدل على توظيف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لتقنيات التعليم في تدريس مادة العلوم بدرجة كبيرة، هذا وقد احتلت الفقرة رقم (٨) والتي نصت على "أقوم بتهيئة المناخ المناسب لتوظيف الوسائل والتقنيات التربوية كضبط الإضاءة لبعض الأجهزة مثلا" المرتبة الأولى حسب الوزن النسبي (٨٥,٤٪)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمات يدركن أهمية هذه الإضافات نظراً لدورها الكبير في وضوح الرؤية وتوجيه تركيز الطالبات نحو شاشة العرض، إضافة إلى أنها تضيف الكثير من الإثارة والتشويق بالشكل الذي يزيد من اهتمام الطالبات وتحفزهن لمشاهدة المحتوى المعروض على الوسائل والتقنيات. واحتلت الفقرة رقم (٢٥) والتي نصت على " أقوم بتوظيف التقنيات التعليمية وفق احتياجات الطالبات" على المرتبة الثانية حسب الوزن النسبي ٨٥,٢٪، وتعزو الباحثة ذلك إلى إدراك المعلمات لاحتياجات الطالبات ووعيهن بضرورة الأخذ بها والتركيز عليها أثناء توظيف التقنيات، وذلك ما يجعل مستوى الفاعلية والتوظيف السليم ينتج قدراً كبيراً من الفائدة التي تتركز على ما تحتاجه الطالبات، وتعزز المجالات التي يتخللها بعض من القصور بما يضمن تحقق الهدف الرئيس من التقنية أو الوسيلة التكنولوجية المستخدمة. بينما احتلت الفقرة رقم (٣٢) والتي نصت على "أشعر بأهمية توظيف الوسائل وتقنيات التعليم في التدريس" على المرتبة الأخيرة حسب الوزن النسبي ٦٥,٤٪. وتعزو الباحثة

ذلك إلى وعي المعلمات وإدراكهن لأهمية الوسائل والتقنيات التعليم في التدريس، خاصة فيما تضفيه من عوامل تجذب انتباه وتركيز الطالبات نحو المادة العلمية، كما أنها تخرج عن أساليب التدريس التقليدية والتي قد تشعر من خلالها الطالبات بالضجر والملل أثناء عرض المادة العلمية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود حالة من الاقتناع والإدراك التام لدى المعلمات بأهمية هذه التقنيات ودورها الذي ينعكس بالإيجاب على مردود الطالبات في مادة العلوم وبالتالي تحصيلهن الدراسي فيها. كما ترى الباحثة أن هذه التقنيات تسهل مهام المعلمات وتساعد على تنفيذ مهامهن وواجباتهن التدريسية بوقت وجهد أقل وبجودة عالية بالشكل الذي يحقق نتائج إيجابية تستثير اهتمام الطالبات وتحفزهن تجاه هذه المادة. وتتماشى نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشريدة (٢٠١٩) ودراسة الحجاج وأبو الحاج (٢٠١٧) والتي أشارت إلى توجه المعلمين نحو توظيف تقنيات التعليم كما أظهرت دراسة الشريدة وجود علاقة متوسطة بين مهارة توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية والاتجاه نحو توظيفها، ودراسة (Ogunkola, 2011) التي أشارت إلى فاعلية توظيف المعلمين لتقنيات التعليم في تنمية تحصيل الطلاب. تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الونوس (٢٠١٧) والتي أشارت إلى تدني مستوى توظيف التقنيات التعليمية حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (١,٩٤) بنسبة مئوية (٣١,٤١٪) وهي قيمة تدل على ندرة في التوظيف.

٢. ما الصعوبات التي تواجه معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تقنيات التعليم في التدريس؟

قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي ومستوى الموافقة والترتيب لكل فقرة من المحور، فكانت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٧) التالي:

جدول (٧): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الثاني

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب
١	عدم مناسبة التقنيات والوسائل التعليمية الموجودة داخل المدرسة لتوظيفها في تدريس مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة.	٣,٧٥	٠,٩٦	٧٥,١٪	كبيرة	١٧
٢	ضعف متابعة المشرفة التربوية لتوظيف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة للتقنيات التعليمية الحديثة في التدريس.	٣,٢٢	١,١٢	٦٤,٤٪	متوسطة	٣٢
٣	خشية معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة من إهدار الوقت المخصص للحصة عند توظيف التقنيات التعليمية.	٣,٧٥	١,٠٥	٧٥,١٪	كبيرة	١٧

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب
٤	اهتمام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالجانب النظري فقط لإنهاء المقرر في الوقت المحدد.	٣,٢٨	١,٢٦	٦٥,٦٪	متوسطة	٢٩
٥	عدم تنمية توجهات معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة نحو إعداد وتصميم وتنفيذ التقنيات التعليمية التربوية.	٣,٩٩	٠,٩٢	٧٩,٨٪	كبيرة	٩
٦	إتباع معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة للطرق والأساليب التقليدية في التدريس.	٣,٤٩	١,٠٥	٦٩,٨٪	كبيرة	٢٦
٧	انقطاع التيار الكهربائي المفاجئ وبكثرة مما يعيق توظيف التقنيات التعليمية التي تعتمد على الكهرباء كمصدر طاقة لها.	٤,٠٥	٠,٨٠	٨١,٠٪	كبيرة	٦
٨	كثرة عدد الفصول والنقص في عدد التقنيات التعليمية الموجودة في المدرسة.	٤,١١	١,٠٠	٨٢,١٪	كبيرة	٤

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب
٩	قناعة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة أنهن يستطعن إيصال المعلومات للطالبات دون الاستعانة بالتقنيات.	٣,٥٠	١,١٨	٧٠,٠٪	كبيرة	٢٤
١٠	تخوف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة من صعوبة ضبط الفصل أثناء توظيف التقنيات التربوية.	٣,٥٠	١,١٨	٧٠,٠٪	كبيرة	٢٤
١١	عدم قدرة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على توظيف التقنيات والوسائل التعليمية في التعلم.	٣,٣٥	١,١٩	٦٧,٠٪	متوسطة	٢٨
١٢	شعور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بعدم أهمية توظيف التقنية والوسيلة التعليمية في التعليم.	٣,٢٧	١,٢٣	٦٥,٤٪	متوسطة	٣٠
١٣	عدم صيانة التقنيات التعليمية الموجودة داخل المدرسة بشكل دوري.	٣,٨٦	١,٠٢	٧٧,٢٪	كبيرة	١٢

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب
١٤	كثرة عدد الطالبات في الفصل الدراسي مما يعيق توظيف بعض التقنيات التعليمية.	٤,١٦	٠,٩٨	٨٣,١٪	كبيرة	٢
١٥	عدم مناسبة التقنيات التعليمية الموجودة المناهج الحالية المتعلقة بمادة العلوم بالمرحلة المتوسطة الحالية.	٣,٧٢	١,٠٤	٧٤,٤٪	كبيرة	١٩
١٦	عدم الرغبة لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالتجديد والتغيير التربوي في التدريس.	٣,٢٦	١,٢٨	٦٥,٢٪	متوسطة	٣١
١٧	عدم وجود تشجيع من إدارة المدرسة والمشرفات التربويات لتوظيف التقنيات التعليمية.	٣,٢٢	١,١٧	٦٤,٤٪	متوسطة	٣٢
١٨	شعور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة أن توظيف التقنيات التعليمية التربوية يحتاج إلى جهد وإعداد مسبق.	٣,٨٠	١,٠٣	٧٦,١٪	كبيرة	١٦

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب
١٩	بعض التقنيات التعليمية لا تتناسب مع خبرات الطالبات وأعمارهن.	٣,٥١	٠,٩٧	٧٠,٢٪	كبيرة	٢٣
٢٠	عدم اهتمام واضعي المنهاج بتوظيف التقنيات التعليمية في مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة.	٣,٧٢	١,٠٦	٧٤,٤٪	كبيرة	١٩
٢١	عدم وجود برامج تعليمية محوسبة كافية ومناسبة لمناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة.	٣,٩١	٠,٨٩	٧٨,٢٪	كبيرة	١٠
٢٢	خشية معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة من عدم التمكن من توظيف التقنيات التربوية بشكل جيد.	٣,٦٩	١,٠٦	٧٣,٨٪	كبيرة	٢١
٢٣	ارتفاع ثمن التقنيات التعليمية التربوية المتواجدة في الأسواق المحلية.	٤,١٥	٠,٩٨	٨٣,٠٪	كبيرة	٣
٢٤	عدم توفر الدورات التدريبية لمعلمات العلوم	٣,٩١	١,٠٣	٧٨,٢٪	كبيرة	١٠

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب
	بالمرحلة المتوسطة التي تعرفهن على الوسائل والتقنيات التعليمية وآليات توظيفها.					
٢٥	محدودية الميزانية المدرسية المخصصة لشراء التقنيات التعليمية التربوية.	٤,١٨	٠,٩٣	٨٣,٦٪	كبيرة	١
٢٦	صعوبة صيانة الأجهزة التعليمية وارتفاع تكلفة إصلاحها.	٤,٠٥	٠,٩٦	٨١,٠٪	كبيرة	٦
٢٧	الزمن المخصص للحصة التعليمية لا يسمح بتوظيف التقنيات التعليمية.	٣,٨٥	١,٠٧	٧٧,٠٪	كبيرة	١٣
٢٨	اقتصار الامتحانات في المدارس على الجانب النظري من المادة الدراسية	٣,٨٤	١,١٠	٧٦,٧٪	كبيرة	١٥
٢٩	كثرة الأعباء التي تقوم بها معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة عند التدريس تمنعها من توظيف التقنيات التعليمية.	٤,٠٥	١,٠١	٨١,٠٪	كبيرة	٦

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب
٣٠	ضعف تقبل الطالبات لتوظيف التقنيات الحديثة كالسبورة الذكية والمعامل الافتراضية في تدريس مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة.	٣,٤٨	١,١٦	٦٩,٧٪	كبيرة	٢٧
٣١	خوف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة من تعطل الأجهزة والمواد التعليمية الحديثة أثناء توظيفها في التدريس.	٣,٨٥	٠,٩١	٧٧,٠٪	كبيرة	١٣
٣٢	عدم توفر مراكز مصادر تعلم داخل المدرسة متوفر بها خدمة الاتصال بالشبكة لتستفيد منها المعلمات والطالبات.	٤,١١	١,٠٣	٨٢,٣٪	كبيرة	٤
	المحور ككل	**٣,٧٣**	**٠,٧٢**	**٧٤,٦٪**	**كبيرة**	

يبين جدول (٧) أن درجات تقدير أفراد العينة على فقرات المحور الثاني " الصعوبات التي تواجه معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تقنيات التعليم أثناء تدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة"، تراوحت بين (٦٤,٤٪ -٨٣,٦٪)، كما بلغت الدرجة الكلية للاستجابات على هذا المحور

٧٤.٦٪ ، مما يدل على وجود صعوبات تواجه معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تقنيات التعليم أثناء تدريس مادة العلوم بدرجة كبيرة ، هذا واحتلت الفقرة رقم (٢٥) والتي نصت على "محدودية الميزانية المدرسية المخصصة لشراء التقنيات التعليمية التربوية" المرتبة الأولى حسب الوزن النسبي (٨٣.٦٪) ، وتعزو الباحثة ذلك إلى ارتفاع ثمن تلك التقنيات والتي لا يمكن أن يكون بمقدور الميزانية المدرسية أن تغطيها ، كما أن الميزانية المدرسية غير مخصصة لشراء تلك التقنيات ، لأنها تتعلق بإمدادات من الوزارة. واحتلت الفقرة رقم (١٤) والتي نصت على " كثرة عدد الطالبات في الفصل الدراسي مما يعيق توظيف بعض التقنيات التعليمية" على المرتبة الثانية حسب الوزن النسبي ٨٣.١٪ ، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن كثرة الطالبات في الفصل تؤثر على تركيز الطالبة والمعلمة في نفس الوقت ، حيث أن المحتوى عندما يتم شرحه وعرضه لعدد أقل من الطلاب يكون أكثر تأثيراً عما يكون عليه الحال لو كان عدد الطالبات كبير ، كما أن كثرة الطالبات في القاعة تزيد من التشتت والضوضاء وانعدام التركيز. بينما احتلت كل من الفقرة رقم (٢) والتي نصت على " ضعف متابعة المشرف التربوي لتوظيف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة للتقنيات التعليمية الحديثة في التدريس" ، والفقرة رقم (١٧) والتي تنص على " عدم وجود تشجيع من إدارة المدرسة والمشرفات التربويات لتوظيف التقنيات التعليمية" على المرتبة الأخيرة حسب الوزن النسبي ٦٤.٤ ٪ ، وتعزو الباحثة ذلك إلى المتابعة الحثيثة التي تقوم بها إدارة المدرسة والمشرفات لتوظيف التقنيات ، وما يتضمن ذلك من توجيهات وإرشادات

مستمرة لتحسين واقع توظيف هذه التقنيات للأثر الإيجابي الكبير على الطالبات والذي ينتج بفعل توظيف التقنيات الحديثة.

وتعزو الباحثة نتائج هذا المحور أنه وبسبب حداثة التقنيات التكنولوجية وارتفاع سعرها، فإن ذلك يعيق توافرها في المدارس التي يعمل بها أفراد العينة بما يمنع توظيفهن لها في ممارساتهن التدريسية، إضافة إلى أن قد لا يتوافر الإنترنت أو البريد الإلكتروني لدى كافة الطالبات وهذا ما يشكل عائقاً إضافياً حيال تطبيقه في العملية التعليمية، كما أن زمن الحصة بالكاد يكفي لإنجاز المحتوى المقدم للطالبات وفق الخطة التدريسية للمنهاج، وأن توظيف هذه التقنيات قد يعتبره البعض استنزافاً للوقت والجهد أو أداة للهو واللعب وتشتيت تركيز وانتباه الطالبات وهذا ما يعتبر من وجهة نظرهم مؤثر سلبي ومباشر على تحصيل الطالبات. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة النجار (٢٠١٨) والتي أشارت إلى وجود بعض الصعوبات بدرجة كبيرة وتتعلق هذه الصعوبات في توظيف التقنيات وتتمثل أبرز هذه الصعوبات في البيئة الصفية الغير مؤهلة لتوظيف التقنيات التعليمية، وعدم وجود وسائل تعليمية متخصصة تناسب المناهج، كما تتفق مع دراسة الحجاج وأبو الحاج (٢٠١٧) والتي أشارت نتائجها إلى وجود بعض المعوقات في التوظيف منها: المناهج الدراسية لا تعتمد على تقنيات التعلم والوسائل التعليمية، وعدم توفر مهارات توظيف الوسائل التعليمية وتقنيات التعلم لدى المعلمين والمعلمات، ودراسة العتيبي (٢٠١٩) التي أشارت إلى وجود صعوبات تعيق توظيف تقنيات التعليم مثل ارتفاع تكلفة التقنيات وبالتالي عدم توافرها.

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تواجه معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تقنيات التعليم تبعاً للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم اختبار الفرضية التالية: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تواجه معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تقنيات التعليم أثناء التدريس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي **ANOVA** لاختبار مدى وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أفراد العينة حول صعوبات توظيف تقنيات التعليم أثناء تدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٩): نتيجة اختبار الفروق في استجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تواجه معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تقنيات التعليم أثناء تدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

المتغير	الفئة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار F	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٠٣	٣.٦٤	٧٢٤.	٦.١١٦	٠.٠٠٣**
	ماجستير	١٧	٤.١٧	٥٠٥.		
	دكتوراه	٢	٤.٦٧	٠٠٠.		

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تواجه معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تقنيات التعليم أثناء تدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث جاءت قيمة **F=6.116** ومستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥.

ولمعرفة مصدر الفروق، بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) والتي بينت نتائجه أن الفروق كانت بين أفراد العينة الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس، وأفراد العينة الذين مؤهلهم العلمي ماجستير، لصالح أفراد العينة الذين مؤهلهم العلمي ماجستير. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفع المؤهل العلمي كلما كان التعامل مع التقنية أسهل، ويرجع ذلك إلى دور المعرفة العلمية والأكاديمية والمهارات العالية التي تضيفها المؤهلات العلمية العالية للمعلمات والتي تنمي من قدرتهم على توظيف تقنيات التعليم في تدريس العلوم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحجاج وأبو الحاج (٢٠١٧) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات توظيف التقنيات التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتختلف مع دراسة النجار (٢٠١٨) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات توظيف التقنيات التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تواجه معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تقنيات التعليم أثناء التدريس تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي **ANOVA** لاختبار مدى وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أفراد العينة حول صعوبات توظيف تقنيات التعليم أثناء تدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (١٥): نتيجة اختبار الفروق في استجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تواجه معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تقنيات التعليم أثناء تدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة تبعا لمتغير سنوات الخدمة.

المتغير	الفئة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار F	مستوى الدلالة
سنوات الخدمة	أقل من ٥ سنوات	٣٣	٣,٨٣	٦٥٥.	٠,٦٠٣	٠,٥٤٩
	من ٥ -١٠ سنوات	٤٨	٣,٦٥	٧٥٧.		
	أكثر من ١٠ سنوات	٤١	٣,٧٥	٧٤٤.		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تواجه معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تقنيات التعليم أثناء تدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة تبعا لمتغير سنوات الخدمة، حيث كانت قيمة **F=0.603** ومستوى الدلالة أكبر من ٠,٠٥. وتعزو الباحثة ذلك إلى قلة الدورات التدريبية والبرامج المتخصصة في التقنيات التعليمية للمعلمات، كما تفسر الباحثة هذه النتيجة

بـأن توظيـف تقنيـات تكنولوجيـا المعلومـات وتكنولوجيـا التعلـيم لا تعتمـد بالضرورة على عدد سنوات الخبرة، بل تعتمد على قدرة أفراد العينة على توظيف هذه التقنيات وقناعتهم بها واتجاهاتهم نحو توظيفها في التدريس، كما أن هذه التقنيات لا يقتصر توظيفها على من هم ذوي خبرة أعلى أو أقل بل على كفاءتهم بآليات توظيف هذه التقنيات والاستفادة منها وتوظيفها في العملية التعليمية، والذي قد يكون العامل الأهم في ذلك هو حصولهم على دورات تدريبية مختصة بمجال تقنيات التعليم والتي قد تسعفهم في تقديم أداء مثالي بتوظيف هذه التقنيات. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة النجار (٢٠١٨) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات توظيف التقنيات التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما تختلف مع دراسة الحجاج وأبو الحاج (٢٠١٧) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات توظيف التقنيات التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ملخص النتائج:

- توظيف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لتقنيات التعليم في تدريس مادة العلوم جاء بدرجة كبيرة، حسب الوزن النسبي ٧٩,٢٪.
- وجود صعوبات تواجه معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تقنيات التعليم أثناء تدريس مادة العلوم بدرجة كبيرة، حسب الوزن النسبي ٧٤,٦٪.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات العينة حول صعوبات توظيف تقنيات التعليم أثناء تدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات العينة حول صعوبات توظيف تقنيات التعليم أثناء تدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة تبعا لمتغير سنوات الخدمة.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بما يلي :

١. عقد دورات تدريبية وتأهيلية للمعلمين والمعلمات في كافة المراحل التعليمية لتحسن اتجاهاتهم ومفاهيمهم وتوظيفهم لتقنيات التعليم في تدريس مادة العلوم.

٢. توفير التمويل اللازم لتحسين البنى التحتية اللازمة لتقنيات التعليم في تدريس مادة العلوم بمدارس التعليم العام.

٣. توفير التمويل اللازم لاقتناء المدارس الأجهزة الحديثة لمواكبة مستجدات العصر الحالي وإخراج جيل مؤهل وكوادر تقنية ملمة بالمستجدات العلمية والتكنولوجية.

٤. دراسة استحداث أقسام خاصة لمستحدثات تقنيات التعليم في الهيكل الوزاري للمديرية العامة لتقنية المعلومات.

٥. ضرورة توفير فنيين مختصين بمتابعة التقنيات التعليمية وإجراء صيانة دورية لها.

مقترحات الدراسة

تقترح الباحثة ما يلي :

١. إجراء دراسات مشابهة لمعرفة وجهة نظر الطالبات في الصعوبات التي تقلل من توظيف تقنيات التعليم.

٢. إجراء دراسات حول اتجاهات المعلمات في مدارس التعليم العام نحو توظيف تقنيات التعليم.

٣. إجراء دراسات حول دور القيادة التربوية في تعزيز التوجه نحو توظيف تقنيات التعليم.

٤. إجراء دراسات حول تطوير برامج إعداد المعلمين لتشمل تنمية مهارات وقدرات المعلمين على توظيف تقنيات التعليم.

٥. إجراء دراسات تتناول أهمية توظيف تقنيات التعليم في تدريس مختلف المناهج الدراسية ودورها في تحسين مخرجات عملية التعليم.

* * *

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

أبو علي، محمد. (٢٠٢٠). الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم لصفوف المرحلة الأساسية العليا في المدارس الأردنية من وجهة نظرهم. المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج٧٢، ٨٥١ - ٨٧٨.

الجبوري، سعد. (٢٠١٣). تقويم الواقع المهني لمدرسي التاريخ ومدرساته في ضوء معايير الجودة وبناء برنامج مقترح لتطويره. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

الحجاج، حرب، وأبو الحاج، مجدي. (٢٠١٧). اتجاهات المعلمين نحو استخدام الوسائل التعليمية وتقنيات التعلم في مدارس مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة ومعوقات استخدامها. دراسات العلوم التربوية: الجامعة الأردنية، ٤٤(١)، ٣٩ – ٥٣.

الحمود، ملاك، وكحيل، أمل. (٢٠١٩). صعوبات تدريس مقرر العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية٤١(٨٥)، ٨٥ - ١١٦.

الحيلة، محمد محمود. (٢٠١٠). تكنولوجيا التعليم. ط٧. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الدعيلج، إبراهيم عبد العزيز. (٢٠١١). الاتصال والوسائل والتقنيات التعليمية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

زيتون، حسن. (٢٠٠٩). استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. الرياض: عالم الكتب.

السلمي، فاطمة. (٢٠١٧). دور مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في تنمية المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: جامعة الملك سعود أنموذجاً. أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م، جامعة القصيم، السعودية.

سليمون، ديمة. (٢٠١٥). صعوبات استخدام التقنيات التعليمية التعلمية في تدريس العلوم لطلبة الحلقة الثانية من التعليم: الأساسي من وجهة نظر معلمي المنطقة الشمالية والساحلية في سورية ومعلماتهما. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس بجامعه دمشق ١٣(١)، ١١١ - ١٣٥.

الشريدة، ماجدة. (٢٠١٩). اتجاهات المعلمين والمعلمات قبل الخدمة نحو استخدام تقنيات التعليم في التدريس. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٥(٢)، ١ - ٢٦.

العتيبي، شادية. (٢٠١٩). دور التقنيات التربوية في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب: دراسة مسحية على معلمات المرحلة المتوسطة بمدارس التعليم العام بشرق مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، ٣(٣)، ١٠٣ - ١٣١.

العتيبي، وضحى. (٢٠١١). واقع استخدام تقنيات التعليم في تدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في مدينة حائل. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العساف، صالح. (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٢. الرياض: دار الزهراء.

علي، محمد. (٢٠١١). موسوعة المصلحات التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العليان، نرجس. (٢٠١٩). استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل، ١(٤٢)، ٢٧١ -٢٨٨.

الغدير، فاطمة (٢٠١١). توظيف الأساليب الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم في التدريس بمدارس المملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية. دراسات وبحوث، ١(٢)، ١٨١ -٢٠٨.

قاسم، علي، وسليمان، محمد ناصر. (٢٠١٤). وسائل وتكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

الكندي، سالم. (٢٠١٤). واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة. سلطنة عمان: مكتب التربية بمدينة نزوى.

متولي، شيماء (٢٠١٦). فاعلية استراتيجيتي شبكات التفكير البصري والفورمات على تنمية التفكير الاستدلالي ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ١(١)، ١٥٣ -١٩٤.

المسعد، أحمد، والعفيصان، نورة. (٢٠١٧). واقع استخدام التقنيات الحديثة في تدريس مناهج العلوم المطورة في التعليم العام من وجهة نظر معلمات العلوم بمحافظة الخرج. رسالة التربية وعلم النفس بجامعة الملك سعود، ١(٥٨)، ١٣٣ - ١٥٦.

المسعود، نورة بنت ناصر. (٢٠١٧). تجربة إنشاء قسم تقنيات التعليم في المكتبة المركزية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن (عرض تفصيلي مع آراء القائمين عليها حينها وبعض المختصين) وتدعيمها لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. المؤتمر الثامن: مؤسسات المعلومات في المملكة العربية السعودية ودورها في دعم اقتصاد ومجتمع المعرفة. المسؤوليات. التحديات. الآليات. التطلعات: الجمعية السعودية للمكتبات والمعلومات، مج٢، الرياض: جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، ١٣٥ - ١٥٧.

مصطفى، إبراهيم، والزيات، أحمد، وعبد القادر، حامد، والنجار، محمد. (٢٠٠٤). المعجم الوسيط. ط٤. القاهرة: مطبعة مصر.

المعشي، صالحة (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية شكل البيت المعرفي في تنمية لتحصيل الدراسي لمقرر العلوم وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منورة، جامعة أم القرى، السعودية.

نايل، بشير. (٢٠١٨). المعوقات التي تواجه معلمي الفيزياء وتحد من استخدامهم للمختبرات الافتراضية في التدريس. مجلة العلوم التربوية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ١٩(٢)، ٧٦ - ٨٦.

النجار، يسرى. (٢٠١٨). التقنيات التعليمية الحديثة وصعوبات توظيفها في مدارس التعليم الحكومي في مديرية تربية لواء القويسمة - عمان. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، ٧(٣)، ١٥١ - ١٦١.

نزيهة، خليل. (٢٠١٥). معوقات العمل التطوعي في المجتمع المدني: دراسة ميدانية للجمعيات بمدينة بسكرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر -بسكرة، الجزائر.

النعواشي، قاسم. (٢٠١٠). العالم في غرفة الصف، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. عمان: دار وائل للنشر.

هنداوي، أسامة، وإبراهيم، حمادة، ومحمود، إبراهيم. (٢٠٠٩). تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية. القاهرة: عالم الكتب.

وكاع، عبد المحسن. (٢٠١٣). صعوبات تدريس مادة تاريخ الوطن العربي الحديث والمعاصر للصف السادس الأدبي. مجلة الدراسات التاريخية الحضارية، ١(١٥)، ٤٠٣ - ٤٤٢.

الونوس، رويدا. (٢٠١٧). واقع توظيف تقنيات التعليم في تدريس الرياضيات من وجهة نظر المدرسين، مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، ٣٩(١٩)، ٧٩ -١٠٦.

الشمراني، سعيد، والجلال، محمد. (٢٠١٧). تصورات معلمي العلوم حول أهمية استخدام تقنيات التعليم في تدريس العلوم ومعيقات استخدامها. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، ١(٥٦)، ١ -٢٣.

الجنابي، عمر، والسعدي، أمير. (٢٠٢٠). التقنيات التعليمية بين الواقع والطموح: دراسة مقارنة. مجلة الآداب، ١(١٣٢)، ٢٠٥ -٢٢٦.

عسيلان، بندر. (٢٠١١). تقويم كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، السعودية.

أبا حسين، وداد، والتميمي، تماضر. (٢٠١٨). واقع استخدام التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢٥)، ٢٢٢ -٢٥٦.

هاني، وليد. (٢٠١٠). استخدام وتوظيف تقنيات التعليم في الحصة الصفية. عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Bingimlas, K. (2009). Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 5(3), .235-245.

Calderwood, B. J. (2009). Learning Center Issues, Then and Now: An Interview with Frank Christ. Journal of Developmental Education, 32(3), 24-27.

Chang, J. H., Chiu, P. S., & Huang, Y. M. (2018). A Sharing Mind Map-oriented Approach to Enhance Collaborative Mobile Learning with Digital Archiving Systems. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19(1), 73-99.

Hakverdi-Can, M. & Dana, T. (2012). Exemplary science teachers' use of technology. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11(1), 94 – 112.

International Society for Technology in Education (ISTE). (2008). ISTE Standards: Teachers. retrieved on July 13, 2015 from: https://www.iste.org/docs/pdfs/2014_ISTE_Standa rds-T_PDF.pdf.

Kashada, A., Li, H., & Koshadah, O. (2018). Analysis Approach to Identify Factors Influence Digital Learning Technology Adoption and Utilization in Developing Countries. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 13(2), 693-95.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60-70.

Kybartaite, A. (2010). Impact of Modern Educational Technologies on Learning Outcomes. Application for e-Learning in Biomedical Engineering. Finland: Tampere University of Technology.

Mollaei, F., & Riasati, M. J. (2013). Teachers' perceptions of using technology in teaching EFL. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 2(1), 13-22 .

Pandey, H. and Pande, P. 2014. Video conferencing: An Efficient E-Learning Tool for Distance Education. International Journal of Innovation and Scientific Research 10(2), pp. 308-311.

Ogunkola, B. J. (2011). High school students' attitude to use of technology in science teaching, interest in science and study habits as determinants of science achievement in Barbados. European journal of scientific research, 65(4), 564-471.

Stevenson, K. R. (2010). Educational Trends Shaping School Planning, Design, Construction, Funding and Operation. USA: National Clearinghouse for Educational Facilities.

Guzey, S. S., & Roehrig, G. H. (2009). Teaching science with technology: case studies of science teachers' development of technological pedagogical content knowledge (TPCK). Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 25-45.

Schmoetz, A. (2018). enabling co-creativity through digital storytelling in education. Thinking skills and creativity, 28(33), 1-13.

* * *

مدى تضمين محتوى كتب الفقه للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية للقيم الإسلامية

د. جواهر بنت سعد بن عبدالله الخلف
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مدى تضمين محتوى كتب الفقه للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية للقيم الإسلامية

د. جواهر بنت سعد بن عبدالله الخلف

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٣/ ٢ / ١٤٤٢هـ تاريخ قبول البحث: ٢٦ / ٣ / ١٤٤٢هـ

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تضمين القيم الإسلامية في كتب الفقه للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال تحليل محتوى تلك الكتب الثلاثة؛ ولتحقيق هذا الهدف أُعدّت قائمة بأهم القيم الإسلامية اشتملت على٧٨ قيمة، موزعة على ٨ أبعاد هي: القيم التعبدية، القيم الأخلاقية، القيم الإيمانية، القيم الاجتماعية، القيم الجمالية، قيم المعاملات، القيم البيئية، القيم الوطنية، وكشفت نتائج الدراسة عن ترتيب أبعاد القيم الإسلامية على النحو الآتي: القيم التعبدية، القيم الأخلاقية، القيم الإيمانية، القيم الاجتماعية، القيم الجمالية، قيم المعاملات، القيم البيئية، القيم الوطنية، كما أظهرت أيضا عدم وجود توازن في تضمين القيم الإسلامية في كتب الفقه للمرحلة المتوسطة؛ حيث ركزت على قيم إسلامية معينة، فجاءت تكراراتها مرتفعة، في حين أُهملت قيم أخرى، أو وردت بنسب متدنية جدا، كما ظهر الاختلاف بين الكتب الثلاثة في تضمين القيم الإسلامية فقد جاءت أعلى نسبة لتضمين القيم في كتاب الصف الأول المتوسط يليه كتاب الصف الثاني المتوسط ثم كتاب الصف الثالث المتوسط، وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات من أهمها:

تضمين كتب الفقه الثلاثة القيم الإسلامية التي لم ترد فيها، وكذلك القيم التي وردت بنسب متدنية.

الاهتمام بالتوازن القيمي عند تأليف مناهج التربية الإسلامية بفروعها المختلفة، بما يتفق مع مكانتها وأثرها على سلوك المتعلمين.

عرض القيم الإسلامية في كتب التربية الإسلامية في صورة مواقف تربوية شائقة ومتنوعة.

الكلمات المفتاحية: القيم الإسلامية، كتب الفقه، المرحلة المتوسطة.

The Extent of Inclusion of Islamic Values in the Contents of Intermediate level of Fiqh (Jurisprudence) Books in Saudi Arabia.

Dr. Jawaher bint Saad bin Abdullah Al Khalaf
Department of Curricula and Teaching Methods
Faculty of Education - Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Abstract:

This study is aimed at revealing the degree of inclusion of Islamic values in the jurisprudence textbooks at intermediate level in Saudi Arabia, by analyzing those three books:

To achieve this objective, a list of most important Islamic values was compiled that included 78 values, divided into 8 dimensions.

Religious values, moral values, belief or faith values, social values, aesthetic values, transactional values, environmental values, and national values.

The results of the study revealed the arrangement of the dimensions of Islamic values as follows:

Religious values, moral values, belief or faith values, social values, aesthetic values, transactional values, environmental values, national values.

It also showed an imbalance in the inclusion of Islamic values in the books of fiqh (jurisprudence) for the intermediate level, where it focuses on certain values thereby raising their frequencies, while others were neglected, or were mentioned at a very low rate.

The discrepancies between the three books were so apparent in the contents of Islamic values. The highest percentage of content inclusion of Islamic values appeared in the Class One Book of intermediate level, followed by Class Two Book of the intermediate level, and Class Three Book of intermediate level in that order.

In the light of these results, the researcher has suggested a number of recommendations. The most significant ones are:

-Inclusion of three Fiqh books of Islamic values which were not written or mentioned in those books.

-Paying enough cognizance to the balance in moral values when preparing Islamic educational curricular, which should involve it various related branches, and are consistent with it position and impact on the behavior of learners.

-Presenting Islamic values in Islamic educational books in the form of interesting and varied educational situations.

KEYWORDS: Islamic values, Books of Jurisprudence, Intermediate level

مقدمة:

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم.

إن الغاية التي تسعى لها المجتمعات هي إعداد المواطن الصالح من جميع النواحي النفسية، والعقلية والاجتماعية وغيرها، والارتقاء به وغرس القيم والمبادئ والأخلاق الفاضلة في نفسه، بحيث يكون لبنة قوية متماسكة، وعنصر إيجابياً فعالاً في مجتمعه.

وتعد التربية وسيلة المجتمعات لتحقيق الغاية التي تسعى لها، ولا يمكن لهذه التربية أن تؤتي ثمارها اليانعة إلا إذا امتزجت بالإسلام لتصبح تربية إسلامية مصدرها الكتاب والسنة.

فالتربية الإسلامية هي سبيل الأمة المسلمة في بناء أجيالها، وإكسابهم القيم وتقوية اعتزازهم بدينهم ليتمكنوا من الالتزام به والحفاظ عليه. وهي" السياج الذي يحمي حياة الطالب والمجتمع من الزلل، ويصونها من الانحرافات، وبها تتفتح معالم الحق والفضيلة، ويفهم معنى الخير والشر، ويقوى إيمان الطالب، وينمو وعيه الديني والاجتماعي إلى درجة تحمله على الفضيلة والتضحية والفداء في سبيل العقيدة الإسلامية" (هندي، ١٩٩٩: ٧٧).

وقد ظهرت الحاجة الملحة لغرس القيم الإسلامية في عصرنا الحالي؛ نظرا لما يعتري هذا العصر من تغيرات أثّرت على المجتمعات الإسلامية، ونتج عنها تحديات عديدة لها بالغ الأثر على القيم والأخلاق ومن تلك التحديات ما يسمى "بأزمة الصراع القيمي ويتبدى هذا الصراع بين القيم الأصيلة والدخيلة

الوافدة التي تتعارض مع القيم الأصيلة، فعاش الإنسان العربي موزع الانتماء بين قيم أصيلة ووافدة يصارعها فتصرعه تارة، وينتصر لقيمه السابقة تارة أخرى، الأمر الذي أدى إلى عدم قدرة الشباب العربي على التمييز الواضح بين الصواب والخطأ، وقد نتج عن الصراع القيمي أزمة جديدة تتمثل في التناقض القيمي؛ حيث يعيش الإنسان تناقضًا واضحًا بين الفكر والقول والعمل، والأزمة القيمية الثالثة تتمثل في اضطراب النسق القيمي واختلاله، حيث تعرض العالم العربي إلى خطر تذويب ثقافي وحضاري وتغيرات قيمية فرضتها الحداثة العالمية"(عقل، ٢٠٠٦).

ويرى الليثي(٢٠٠٨: ٢٠) أنه مع تصاعد أزمة القيم أصبح حتميًا على التربية ووسائطها القيام بدورها بشكل يمكن معه إعداد أجيال قادرة على التعايش مع الحاضر وتحدياته، والمستقبل ومتطلباته.

ثم إن الاهتمام بالشباب المسلم وغرس القيم والفضائل في نفسه، وتربيته تربية صالحة وتقوية الوازع الديني لديه، أمر في غاية الأهمية؛ لأنه إذا صلح فلن يقتصر الأمر عليه، وإنما ستمتد آثار الصلاح إلى مجتمعه وأمته، في زمنه الحاضر وفي المستقبل.

ومما لا يخفى على عاقل أن الشباب المسلم اليوم مستهدف في دينه فقد "أحيط بثقافات مضادة، وغايات مناوئة من كل جانب وكم هائل من المتناقضات، وهذا كله أثر سلباً، فأدى إلى اضطراب أفكاره، وضعف شخصيته، الأمر الذي همّش وظيفته في بناء المجتمع"(شريفي، ٢٠٠٦: ٢).

من هنا يجب أن تتضافر جهود مؤسسات المجتمع لغرس القيم الإسلامية في نفوس المتعلمين، ومن أبرز تلك المؤسسات المدرسة فهي مصنع لإعداد

الأجيال وتعليمهم، وهي أفضل البيئات لتعليم الطلاب المهارات والقيم والسلوكيات بدعم الأسرة والمجتمع ومشاركتهما (القاسم ،٢٠٠٧)؛ لذا يجب أن تقوم المدرسة بواجبها في عملية غرس القيم والمبادئ لدى طلابها من خلال المناهج الدراسية والأنشطة الصفية وغير الصفية.

والمتأمل لسياسة التعليم في المملكة يجد أنها وضعت أهدافا متنوعة تحقق الغاية العامة للتعليم المتمثلة في فهم الإسلام فهما صحيحا، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها، وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا، وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة، وتهيئة الفرد ليكون عضوا نافعًا في بناء مجتمعه (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥).

وتعد المناهج الدراسية بصورة عامة ومناهج العلوم الشرعية بصورة خاصة من أهم مكونات النظام التربوي التي يجب أن تُربي المتعلم على القيم الإسلامية؛ نظرا لدورها البارز في توجيه سلوكياته، وتعاملاته مع نفسه ومجتمعه، والقيم الإسلامية تحمي الفرد من الوقوع في الخطأ، كما تنمي شخصيته وتساعده على التكيف والتعامل مع ظروف الحياة المختلفة.

وعلم الفقه من أشرف العلوم الشرعية وأكثرها ارتباطا بالواقع وبالإنسان المكلف، ويشمل الفقه عدة جوانب منها ما يرتبط بالعقيدة، ومنها ما يرتبط بالأخلاق، ومنها ما يرتبط بالأحكام الشرعية العملية، ولا يمكن الفصل بين هذه الجوانب؛ لأن الفصل بينهم والتركيز على الأحكام العملية فقط يزيد من اتساع الفجوة بين النظرية والتطبيق؛ ولهذا نجد من يحفظ القرآن ويقع في الذنوب والمحرمات من كذب وزور وغش وتضييع للصلوات وغيره.

من هنا تتضح علاقة الفقه بالقيم الإسلامية فهو يوجه وينظم علاقة الإنسان مع ربه، ومع نفسه، ومع غيره، ومع مجتمعه بأسره؛ ولذا فإن تحليل محتوى الكتب الدراسية بُغية تقويمها ومعرفة مدى تضمينها للقيم الإسلامية أمر له أهمية بالغة؛ لأنه يجعلنا نقف على مدى نجاح المناهج الدراسية في تكوين الاتجاهات الإيجابية، وغرس القيم الأخلاقية في عقول ونفوس الناشئة (البشري، ٢٠١٠: ١٩)

وقد أكّدت العديد من المؤتمرات على ضرورة إدماج القيم الإسلامية في مناهج التعليم، وغرسها لدى الطلاب؛ حتى تسهم في بناء شخصياتهم بطريقة سليمة، وأوصت بالعناية برسالة الأم المربية، والمعلم والعلماء والمؤسسات التربوية والعلمية والإعلامية، منها: المؤتمر العلمي الحادي عشر الذي نظمته كلية التربية بجامعة الفيوم، بعنوان " أزمة القيم في المؤسسات التعليمية" عام ٢٠١٢، وكذلك مؤتمر "القيم الأخلاقية تواصل إنساني وتعاون حضاري" المنعقد في جامعة الملك عبدالعزيز عام ٢٠١٤.

بالإضافة إلى مشروع "تعزيز القيم لدى المرأة السعودية" وهو أحد المشاريع البحثية المدعومة من كرسي الأمير نايف بن عبدالعزيز للقيم الأخلاقية، وتأتي أهميته انطلاقا من أهمية مكانة المرأة مجتمعيًا ودورها المحوري في تكوين شخصيات الأفراد والأسرة، وقدرتها الكبيرة على التأثير على القيم والأخلاق (٢٠١٦).

كما دعت بعض الدراسات إلى ضرورة اهتمام واضعي المناهج بالقيم الإسلامية وتضمينها في الكتب الدراسية بشكل جيد يحقق الأهداف، مثل

دراسة كل من (الجهني٢٠١١) و(المزين ٢٠٠٩) و(العصيل ٢٠١٧) و (السلمي ٢٠١٩).

وعلى الرغم من أهمية القيم إلا أن الواقع يعكس غياب كثير منها في حياة طلاب المرحلة المتوسطة، فظهرت بعض السلوكيات المخالفة للشريعة الإسلامية منها: تأخير الصلاة والغش والأنانية وضعف مراقبة الله، والكذب واستخدام الألفاظ البذيئة، والعنف وعقوق الوالدين وغيرها، ووصل الأمر بأزمة القيم إلى حد كبير "حيث صار الخروج عن العرف والقانون والآداب والواجبات الشرعية والوطنية والإنسانية، مما يتباهى به كثير من الشباب وصار طريق الشهرة والثراء والوصول إلى الأهداف الشخصية بغض النظر عن توافقها مع قيم المجتمع وآدابه"(الشديفات، ٢٠١٣: ٣١)

وتكمن خطورة هذا الأمر في كون المرحلة المتوسطة تحدد مستقبل حياة الفرد ويبدأ فيها تراكم المعرفة وتشكيل الشخصية، كما أنها مرحلة المراهقة وما يتبعها من تغيرات نفسية وجسمية وعقلية، ويؤكد ذلك ما ذكره الحامد وآخرون (٢٠٠٧: ٩٠) بأنها "القاعدة التي يتركز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعاً، وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة، والاتجاهات السليمة، والقيم والمبادئ الأخلاقية، والخبرات والمعلومات والمهارات".

تأسيسا على ما سبق وإيمانا بأهمية مناهج العلوم الشرعية ومنها الفقه وما تقوم به من دور عظيم في تنمية القيم الإسلامية والأخلاق، برزت الحاجة لهذه الدراسة للتعرّف على مدى تضمين القيم الإسلامية في كتب الفقه للمرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية القيم الإسلامية ودور مناهج العلوم الشرعية عامة والفقه خاصة في غرسها لدى المتعلم، إلا أن عصر العولمة والتطور المعرفي والتقني المتسارع الذي مرت به مجتمعاتنا اليوم أدى إلى ظهور أزمة قيمية تمثلت في التركيز على القيم المادية، وتهميش القيم الإسلامية والأخلاقية، فالملاحظ اليوم هو طغيان المادة والمنفعة على حياة الناس واختلاط المبادئ وتمييعها، وهذا يتعارض مع حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، فعن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: " مَن كانَ يُؤْمِنُ باللَّهِ والْيَومِ الآخِرِ فَلْيَقُلْ خَيْرًا، أوْ لِيصْمُتْ، ومَن كانَ يُؤْمِنُ باللَّهِ والْيَومِ الآخِرِ فَلْيُكْرِمْ جارَهُ، ومَن كانَ يُؤْمِنُ باللَّهِ والْيَومِ الآخِرِ فَلْيُكْرِمْ ضَيْفَهُ" رواه مسلم، والمتأمل في حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم يظهر له التلازم البيّن بين القيم والإيمان بالله واليوم الآخر.

والمرحلة المتوسطة من أفضل المراحل لغرس القيم الإسلامية؛ لأن من حاجات المتعلم في هذه المرحلة كما ذكر عامر (٢٠٠٣: ١٢٢) تحقيق علاقات اجتماعية جديدة، وتحقيق ذاته من خلال الأسرة والمجتمع، واكتساب القيم الدينية والأخلاقية وترسيخها والاستعداد للمستقبل بكل أبعاده الاقتصادية والاجتماعية.

ومن منطلق ما دعت إليه المؤتمرات وتوصيات الدراسات السابقة، وكذلك عدم وجود دراسة_ على حد علم الباحثة_ تناولت مدى تضمن كتب الفقه في المرحلة المتوسطة للقيم الإسلامية، شعرت الباحثة بالحاجة إلى القيام بهذا البحث؛ باعتبار الفقه ضمن منظومة مواد العلوم الشرعية التي تعد من أهم وسائل التربية في تحقيق أهدافها وترسيخ قيمها ومبادئها.

أسئلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١. ما القيم الإسلامية اللازم توافرها في كتب الفقه للمرحلة المتوسطة؟

٢. ما درجة تضمين القيم الإسلامية في كتب الفقه للمرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى الآتي:

- تحديد القيم الإسلامية التي ينبغي توافرها في كتب الفقه للمرحلة المتوسطة.

- الكشف عن درجة تضمين القيم الإسلامية في كتب الفقه للمرحلة المتوسطة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

- أهمية المرحلة المتوسطة حيث تمثل أفضل المراحل لغرس القيم لدى الطلاب ويبدأ فيها تراكم المعرفة وتشكيل الشخصية، ومن حاجات النمو في هذه المرحلة اكتساب القيم الدينية والأخلاقية وترسيخها والاستعداد للمستقبل بكل أبعاده الاقتصادية والاجتماعية.

- أهمية القيم الإسلامية ومكانتها في منظومة العملية التعليمية فهي السياج الذي يحمي الفرد من الانحراف والذوبان في الثقافات الأخرى.

- تسهم في الكشف عن القيم الإسلامية التي يجب أن يتضمنها محتوى كتب الفقه.

- توجيه نظر القائمين على عملية تطوير المناهج للاهتمام بالقيم الإسلامية في كتب الفقه خاصة، وفروع العلوم الشرعية عامة.

- قد يفتح هذا البحث الآفاق لبحوث ودراسات أخرى تعين على تحسين وتطوير كتب الفقه وجميع فروع العلوم الشرعية.

حدود البحث:

أولاً: الحدود الموضوعية: سوف يقتصر البحث على ما يلي:

❖ القيم الإسلامية التي ينبغي توافرها في محتوى كتب الفقه للمرحلة المتوسطة.

❖ تحليل محتوى كتب الفقه للمرحلة المتوسطة في ضوء القيم الإسلامية التي ينبغي توافرها من خلال بطاقة تحليل المحتوى.

ثانياً: الحدود الزمانية: طبَّق البحث على محتوى كتب الفقه للمرحلة المتوسطة طبعة ١٤٤٠ -١٤٤١ه الفصل الدراسي الأول والثاني.

مصطلحات البحث:

القيم الإسلامية:

القيم: في اللغة: القيم: واحدة القيم، وقوم الشيء تقويماً فهو قويم أي مستقيم وقيمة الشيء قدره "(الرازي، ١٩٩٤: ٢٣٢) وفي المعجم الوسيط: القيمة: قيمة الشيء: قدره. وقيمة المتاع: ثمنه، جمعه قيم، ويقال: ما لفلان قيمة: ما له ثبات ودوام على الأمر. (أنيس وزملاؤه، ٧٧٤).

وفي الاصطلاح:

يذكر أبو العينين (١٩٨٧: ٣٤) أن القيمة هي "علامة اقتباس مفهوم يدل على مجموعة من المعايير والأحكام، تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع

المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته، يراها جديرة بتوظيف إمكانياته، وتتجسد خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة".

القيم الإسلامية:

عرفها الصالح (٢٠٠٣: ٨٠) بأنها "مجموعة المعايير المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية والتي أمر الإسلام بالالتزام بها وأصبحت محل اعتقاد واتفاق لدى المسلمين لأحكامهم في كل ما يصدر عنهم من أقوال وأفعال تنظم علاقتهم بالله تعالى وبالكون وبالمجتمع وبالإنسانية جمعاء". وتُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: مجموعة المعايير والمبادئ والأحكام التي توجه السلوك الظاهر والباطن للإنسان المسلم لتحقيق أهداف سامية مستمدة من كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم.

الإطار النظري:

القيم الإسلامية

مفهوم القيم:

في اللغة القيم واحدة القيم، وقوم الشيء تقويما فهو قويم أي مستقيم وقيمة الشيء قدره. (الرازي، ١٩٩٤: ٢٣٢) وفي المعجم الوسيط القيمة: قيمة الشيء: قدره، وقيمة المتاع: ثمنه، جمعه قيم، ويقال: ما لفلان قيمة: أي ماله ثبات ودوام على الأمر. (أنيس وزملاؤه، دت: ٧٧٤)

وفي الاصطلاح: يذكر أبو العينين (١٩٨٧، ٣٤) أن القيمة هي "مفهوم يدل على مجموعة من المعايير والأحكام، تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله

مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته، يراها جديرة بتوظيف إمكانياته، وتتجسد خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة وغير مباشرة"

ويعرفها إبراهيم وزملاؤه (١٩٩٧ : ٤٠) بأنها "تلك المعايير التي أتى بها القرآن الكريم والسنة النبوية، ودعا إليها الإسلام وحث على الالتزام والتمسك بها، ورتب عليها الثواب والعقاب، وأصبحت محل اعتقاد واتفاق واهتمام لدى المسلمين، وتمثل مرجعًا للأحكام، إذ يحدد من خلالها المقبول وغير المقبول، والمرغوب فيه وغير المرغوب فيه من الأقوال والأفعال ومظاهر السلوك المختلفة.

وذكر طهطاوي (٢٠٠٦ : ٤٢) أنها "مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل العليا، التي يؤمن بها الناس، ويتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزانا يزنون به أعمالهم، ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية".

ويمكن القول بأنها: مجموعة من المعايير والمؤشرات التي تعبر عن الإيمان الراسخ في النفس البشرية، والمستمدة من الكتاب الكبير والسنة النبوية، وتعمل على توجيه السلوك الإنساني الظاهر والباطن في مختلف المواقف لاختيار الفضائل والابتعاد عن الرذائل.

ومن خلال النظر في التعريفات السابقة يتضح أن القيم تركز على نقاط معينة، منها:

- أنها معايير وأحكام ومبادئ تحكم سلوك أفراد المجتمع، كما توجهه نحو أهداف معينة تحقق الخير والسعادة والرقي به.

- أن مصدرها الكتاب والسنة وأنها ثابتة لا تختلف باختلاف الزمان والمكان.

- ويضيف الدقلة (٢٠١٣ : ٣٥) أنها وجدانية السمة بما تحمله في طياتها من شعور وانفعال، كما أنها ذات حراك وتأثير؛ لكونها تؤثر على السلوك الظاهر وغير الظاهر.

نظرة الإسلام للقيم:

ينظر الإسلام للقيم نظرة تتسم بالتكامل والشمول، فالإسلام أقام تصرفات الإنسان فردا وجماعة على أساس من القيم التي قامت كمعايير لضبط سلوك وتصرفات الإنسان، وعلى أساس هذه القيم تعايش المجتمع المسلم وضُبطت كافة أنشطته، تلك القيم التي أصبحت جزءا لا يتجزأ من ثقافة المجتمع، بل كانت أساسا لتلك الثقافة، وعن طريقها توصل لإشباع حاجاته وحاجات أفراده وبالتالي تشكلت شخصية الجماعة الإسلامية المتميزة. (أبو العينين، ١٩٨٧ : ٥١)

ويتضح أن الإسلام قد استطاع – من خلال ما سطره القرآن الكريم والسنة النبوية من أخلاق أن يحدث ثورة في القيم التي شاعت في المجتمع الجاهلي، ويهذب بعضها؛ حيث لم تكن هذه الأخلاق مجرد نصوص مكتوبة يرجع إليها المرء متى أظلمت الحياة في وجهه، وإنما كانت ممارسة عملية نستشفها من السيرة النبوية العطرة ومن أخلاقيات الصحابة – رضوان الله عليهم – الذين ساروا سير نبيهم صلى الله عليه وسلم في الامتثال لما جاء في القرآن الكريم من قيم وفضائل. (دوز، ٢٠١٦ : ١٩١ - ١٩٢)

مصادر القيم:

للقيم مصادر عدة، منها:

- القرآن الكريم: يعد المصدر الأول للقيم النبيلة، وفيه أمهات الأخلاق والقيم والآداب والمبادئ التي تنظم الحياة، وتتضمن الآيات الكريمة القيم العقائدية، والأخلاقية، والاجتماعية، والاقتصادية وغيرها.

- السنة النبوية: تعد المصدر الثاني من مصادر التشريع والقيم والمبادئ، وقد تضمنت السنة قيماً نبيلة صدرت عن النبي صلى الله عليه وسلم الذي لا ينطق عن الهوى.

- الإجماع: إذا اتفق علماء الأمة المعتبرين من أهل الاجتهاد على قيمة من القيم المحدثة والتي لا تتعارض مع الفكر العربي الإسلامي وقواعده وأصوله المتفق عليها، فإنها تعد من القيم العربية الإسلامية.

- المصالح المرسلة: وهي تعني بناء أحكام وأنظمة تتطلبها طبيعة المجتمع والحياة، ولكل عصر من العصور متطلباته من القوانين والأنظمة والتعليمات التي تعد ضرورية لتنظيم شؤون المجتمع.

- العرف: ويصد به ما تعارف عليه الناس في بلد من البلاد العربية والإسلامية أو في منطقة من مناطق العالم، وهو مجموعة من العادات والتقاليد وطريقة الحياة، والعرف من منظور شرعي يُعتدّ به ما لم يتعارض مع ثوابت الأمة وأصولها المقررة لقوله تعالى: ﴿خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ﴾ سورة الأعراف: ١٩٩

- التراث العربي الإسلامي: فالتراث يحوي مجموعة كبيرة من الأقوال وغلى السلوك الأشعار والآداب والمعارف التي تتضمن الحكمة والقيم النبيلة

والمعاني السامية، والدعوة إلى مكارم الأخلاق وفضائل الأعمال، والدعوة إلى السلوك الإيجابي (الشديفات، ٢٠١٦: ٣٧، ٣٨).

تصنيفات القيم:

تعددت تصنيفات القيم تبعا لتعدد وجهات النظر في تعريفها، ومنها ما يلي:

تصنيف القيم على أساس بعد المحتوى: ومن ذلك تصنيف سبرنجر وهو من أشهر التصنيفات التي اعتمدت معيار محتوى القيمة ومضمونها وذلك في كتابه (أنماط الرجال) حيث قسم الناس إلى ستة أنماط بناء على القيم الأساسية التي يعتقدون بها، وقد جاء تصنيفه هذا بناء على دراسته وملاحظته لسلوك الناس في حياتهم اليومية، وهذه الأنماط الستة: القيم النظرية، القيم الاقتصادية، القيم الجمالية، الاجتماعية، السياسية، الدينية. (الجلاد، ٢٠٠٧: ٤٨)

وصنفها طهطاوي (٢٠٠٦: ٥٣) إلى ستة ميادين هي: القيم الروحية، الأخلاقية، العقلية، الاجتماعية، الجسمانية، الجمالية.

أما أبو العينين (١٩٨٧: ٧٢) فقد صنفها من خلال تعلقها بأبعاد الشخصية المسلمة وجوانبها حسب الترتيب الآتي: البعد المادي، الخلقي، العقلي، الجمالي، الوجداني، الروحي، الاجتماعي.

ويمكن تصنيف القيم بحسب علاقتها بالسلوك الإنساني والتوجيه الرباني إلى ثمانية أبعاد، هي: بعد القيم الإيمانية، التعبدية، الأخلاقية، الاجتماعية، المعاملات، الجمالية، البيئية، الوطنية.

وهـذا التصـنيف ينسـجم مـع مقـرر الفقـه للمرحلـة المتوسـطة الـذي يُعنـى بتوجيه سلوك الإنسان مع ربه ومع نفسه ومع مجتمعه من حوله.

دور المنهج في تعزيز القيم الإسلامية:

لابد أن يكون لأي منهج دورا أساسيا في تعليم القيم الإسلامية يتمثل في:

- تركيز المنهج الدراسي على تهيئة المفاهيم والخبرات والمهارات التي تشكل سلوك التلاميذ نحو القيم المرغوبة.

- أن يسهم المنهج في نقل القيم والأخلاق من خلال مضمونة، كما يتحمل المعلم المسؤولية في تعليم القيم، حيث يحول المنهج من حيزه النظري إلى الجانب العملي.

- أن يكون المنهج منطلقا من فلسفة التوجه القيمي.

- أن يكون له الدور الرئيس في نقل القيم والأخلاق وتوعية النشء بها باعتباره الوسيلة الأولى التي تحقق هدف المؤسسة التعليمية.

- أن يعتمد على قصص الأبطال كمصدر رئيسي في تعلم القيم والأخلاق لتشجيع الطلبة على التشبه بسماتهم مثل: الاستقامة، والأمانة والشرف. (عبدالحميد، ٢٠٠٨: ٢١٦)

ونستطيع القول بأن المنهج يمكنه تعزيز القيم أيضا عن طريق:

- تناول قضايا من الواقع، مع تقديم حلول تربوية فريدة، ويتاح للطلبة تقديم حلول إبداعية.

- تضمينه أنشطة تساعد الطلبة على اكتساب القيم الإسلامية.

- تضمينه أسئلة تقويمية تشجع الطلبة على استخدام مهارات التفكير العليا وأسلوب حل المشكلات.

- تنميته التفكير الناقد لدى الطلبة مما يساعد على اكتساب القيم الإسلامية.

الدراسات السابقة.

قامت الباحثة باستعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية وتوصلت إلى مجموعة من الدراسات منها:

أعدّ المزين (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على القيم الأخلاقية المتضمنة في محتوى كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية في غزة، ومستوى اكتساب القيم الأخلاقية لدى الطلاب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن القيم الأخلاقية الوطنية قد احتلت المرتبة الأولى، ثم القيم الأخلاقية الاجتماعية، وأخيرا جاءت القيم الأخلاقية العلمية.

كما أجرى الجهني (٢٠١١) دراسة هدفت إلى معرفة درجة احتواء كتاب الحديث والثقافة الإسلامية لطلاب الصف الثاني الثانوي بالمملكة على قيم الوسطية، ومدى إسهامه في تعزيزها لطلاب الصف الثاني الثانوي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت الدراسة احتواء الكتاب على العديد من المفاهيم التي تعزز قيم الوسطية بدرجة كبيرة، كما أسهم في تعزيز القيم بدرجة متوسطة.

وأعدّ الشملتي (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن القيم الأخلاقية الفردية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية المقررة للمرحلة المتوسطة بالمملكة، وقد استخدم أسلوب تحليل المحتوى، وأعد قائمة بالقيم الأخلاقية الفردية، وأظهرت النتائج أن هناك تفاوتا كبيرا في وجود القيم الأخلاقية الفردية، وعدد القيم المتوافرة أقل من المطلوب.

وقامت العجرمي (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى تحديد القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية والاجتماعية (التربية الوطنية والمدنية) وكتب حقوق الإنسان للصف الرابع الابتدائي الأساسي بفلسطين، ومعرفة مدى ملاءمة القيم للطلاب، واستخدمت المنهج التحليلي، وأعدّت قائمة بأهم أبعاد القيم والقيم الفرعية المندرجة تحتها، وتوصّلت إلى أن القيم الدينية جاءت في المرتبة الأولى تليها بقية القيم بينما جاءت القيم العلمية أخيرا، أما التربية الوطنية فقد جاءت القيم السياسية والوطنية في المرتبة الأولى والقيم الأخلاقية في المرتبة الأخيرة، واحتلت قيم الحرية المرتبة الأولى في كتب حقوق الإنسان بينما جاءت قيمة المواطنة والمشاركة الحياتية في المرتبة الأخيرة.

بينما أجرى عقالا (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تضمن كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي بالمملكة لقيم النزاهة ومكافحة الفساد، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعد قائمة بقيم النزاهة ومكافحة الفساد، وأظهرت النتائج التفاوت الكبير في توزيع القيم، كما أن هناك ١٦ مؤشرا لم تُضمّن في محتوى كتب التربية الإسلامية.

أما الجهيمي (٢٠١٦) فقد أعد دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تضمن محتوى كتب الحديث للصفين الثاني والثالث الثانوي (المسار الطبيعي) في المملكة العربية السعودية للقيم الأخلاقية اللازمة، وطُبّق المنهج الوصفي التحليلي، وأُعدّت قائمة بالقيم الأخلاقية وحُلّلت الكتب في ضوئها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها بلغ مجموع التكرارات للقيم الأخلاقية في جميع المجالات في كتاب الحديث للصف الثاني الثانوي بلغت (١٣٦) قيمة، في حين بلغت في كتاب الصف الثالث الثانوي (١٥٩).

التعليق على الدراسات السابقة:

- اهتمت الدراسة الحالية بكتب الفقه للمرحلة المتوسطة بينما تناولت الدراسات السابقة الحديث وكتب التربية الإسلامية واللغة العربية والدراسات الاجتماعية والوطنية.

- تناولت الدراسات السابقة بعدا واحدا من أبعاد القيم ماعدا دراسة (العجرمي ٢٠١٢) بينما الدراسة الحالية اهتمت بالكشف عن القيم الإسلامية في أبعاد ثمانية (الإيماني، التعبدي، الأخلاقي، الاجتماعي، بعد المعاملات، الجمالي، البيئي، الوطني)

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اهتمامها بالكشف عن مدى توافر القيم في الكتب، وتختلف في مجالات القيم والمرحلة والمقرر.

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي.

- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، وأدوات الدراسة ومعالجة النتائج.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

- منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى، بغرض معرفة درجة توافر القيم الإسلامية في كتب الفقه للمرحلة المتوسطة.

- مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هو عينتها ويتضمن كتب الفقه للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وهي الصف الأول والثاني والثالث المتوسط،

بفصليها الأول والثاني من العام الدراسي ١٤٤٠ -١٤٤١ه والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم (١) يوضح عينة الدراسة

الصف	محتوى كتاب الفقه للفصل الدراسي الأول			محتوى كتاب الفقه للفصل الدراسي الثاني		
	عدد الوحدات	عدد الدروس	عدد الصفحات	عدد الوحدات	عدد الدروس	عدد الصفحات
الأول	١١	٢١	١٢٣	٩	١٥	١٠١
الثاني	٧	١٩	٨٣	٣	١٢	٨١
الثالث	٤	١٥	٥٦	٤	١٣	٦٧

- أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد بطاقة تحليل المحتوى وتتضمن القيم الإسلامية التي ينبغي توافرها في الكتب عينة الدراسة، وذلك بعد الاطلاع على كتب الفقه للمرحلة المتوسطة، وأهداف تدريس هذا المقرر، والمراجع والدراسات السابقة ذات العلاقة. واشتملت البطاقة بصورتها الأولية على (٦٨) قيمة موزعة على ثمانية أبعاد: البعد الإيماني، والعقدي الأخلاقي، الاجتماعي، الوطني، البيئي، الجمالي، ومجال المعاملات.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة عُرِضَت على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وبعض منسوبي ومنسوبات وزارة التعليم (ملحق ١)، وطُلب منهم أن يبدوا رأيهم في الأداة من حيث مدى وضوح التعريف

لكل قيمة، ومدى انتماء القيمة للمجال المناسب، بالإضافة لمدى أهمية القيمة لطلاب المرحلة المتوسطة، واقتراح ما يرونه من تعديلات مناسبة، وقد عُدّلت في ضوء ملحوظات وآراء المحكمين وأصبحت في صورتها النهائية واشتملت على ٧٨ قيمة (ملحق ٢).

ثبات الأداة:

يمكن التحقق من ثبات التحليل باتباع طريقتين، هما:

- أن يقوم الباحث بتحليل عينة من المادة التي يتناولها التحليل، مرتين على فترتين متباعدتين، مستخدمًا نفس العينة ومعيار التحليل، ومن ثم يُجري بعض العمليات الإحصائية التي يستخرج من خلالها معامل الثبات (طعيمة، ١٩٨٧: ١٧٧، ١٧٨).

- أن يشترك أكثر من محلل في تحليل عينة من المادة التي يتناولها التحليل، بعد الاتفاق على أسس وإجراءات التحليل، والتأكد من تدريبهم بشكل جيد على عملية التحليل، بحيث يكون عمل كل منهم بشكل مستقل مع التزامه بنفس الشروط والتعريفات، ثم يقوم الباحث بعد ذلك باستخدام طرق إحصائية لحساب معامل الثبات (المقبل، ١٩٩٣: ٨٠)، ويقدم هولستي (طعيمة، ١٩٨٧: ١٨١) المعادلة التالية لقياس الثبات في الدراسات التي تستخدم أسلوب تحليل المضمون: $R = \frac{2(C1,2)}{C1+C2}$

حيث = R معامل الثبات. و = C1, C2 عدد الفئات التي يتفق عليها الباحثان (أو الباحث نفسه في مرتي التحليل). و C هنا رمز للفئة Category

و = C1 + C2 مجموع الفئات التي حللت في المرتين. وللتأكد من ثبات التحليل استخدمت الباحثة كلا الطريقتين السابق ذكرهما على النحو التالي :

١. إعادة التحليل :

قامت الباحثة بأخذ عينة طبقية نسبتها ١٠٪ من محتوى موضوعات كل كتاب من كتب الفقه سحبت عشوائيًا، وتم تحليلها اعتمادًا على البطاقة المعدة مرتين مستخدمة نفس العينة وبطاقة التحليل في هذه الدراسة، وكانت الفترة الزمنية بين كل من التحليلين أكثر من ١٥ يوما، وجاءت النتائج الآتية :

جدول رقم (٢) يوضح النسبة المئوية لمعامل الثبات بين التحليل الأول والتحليل الثاني لعينة عشوائية من موضوعات كتب الفقه للمرحلة المتوسطة في ضوء القيم الإسلامية باستخدام معادلة هولستي.

الكتاب	عدد وحدات التحليل المتفق عليها	عدد وحدات التحليل المختلف عليها	النسبة المئوية لمعامل الثبات
فقه الصف الأول المتوسط	٤٨	٧	٨٧٪
فقه الصف الثاني المتوسط	٣٦	٦	٨٥٪
فقه الصف الثالث المتوسط	٤١	٤	٨٩٪
جميع الكتب	١٢٥	١٧	٨٨٪

نستنتج من الجدول رقم (٢) أن معامل الاتفاق بين التحليل الأول والثاني بالنسبة لجميع الكتب معامل ثبات مرتفع يؤكد ثبات أداة الدراسة وقابليتها للتطبيق.

٢.الاتفاق بين المحكمين: استعانت الباحثة بمحللة خارجية[١] من ذوي الاختصاص لتحليل عينة عشوائية من محتوى موضوعات كتب الفقه، وطلبت منها تحليلها بناءً على البطاقة التي تم اعتمادها، وكانت نتائج التحليل على النحو التالي:

جدول رقم (٣) يوضح النسبة المئوية لمعامل الثبات بين تحليل الباحثة وتحليل المحللة الأخرى لعينة عشوائية من موضوعات كتب الفقه للمرحلة المتوسطة في ضوء القيم الإسلامية.

الكتاب	التكرار للباحثة	التكرار للمحللة الخارجية	النسبة المئوية لمعامل الثبات بين تحليل الباحثة والمحللة الخارجية
فقه الصف الأول المتوسط	٤٨	٣٨	٨٢٪
فقه الصف الثاني المتوسط	٣٦	٣٠	٨٥٪
فقه الصف الثالث المتوسط	٤١	٣٣	٨٣٪
جميع الكتب	١٢٥	١٠١	٨٣٪

[١] أ. أسماء الحسن معلمة علوم شرعية بمدينة الرياض.

نستنتج من الجدول رقم (٣) أن معامل الاتفاق بين تحليل الباحثة والمحللة الخارجية بالنسبة لجميع الكتب معامل ثبات مرتفع يؤكد ثبات أداة الدراسة وقابليتها للتطبيق.

إجراءات التحليل:

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

١.تحديد هدف التحليل، وهو الكشف عن درجة تضمين القيم الإسلامية في كتب الفقه للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

٢.تحديد وحدة التحليل، وقد أشار طعيمة (١٩٨٧: ١٤٦) إلى تقسيم كارتريت Cartwriaht لوحدات التحليل على النحو الآتي: الكلمة المفردة، الفكرة أو الموضوع، الشخصية سواءً كانت فردًا أو جماعة، الفقرة، المفردة. وقد اختارت الباحثة "الفقرة" وحدة للتحليل؛ لأنها أقرب الوحدات إلى طبيعة الدراسة وأهدافها.

٣.تحليل محتوى كل كتاب على حدة، حيث تم تحليل كل فقراته، واعتبر أنه إذا تكررت القيمة بنفس اللفظ أو في سياق آخر في وحدة التحليل ككل يحسب كل مرة ترد فيها تكرارًا.

٤. وضع قائمة بالقيم الإسلامية، في استمارة خاصة وأمام كل قيمة عدد التكرارات.

٥. قراءة محتوى كتب الفقه قراءة متأنية فاحصة؛ لاستخراج القيم الإسلامية.

المقدمة، وفهرس الكتاب والصور، وأسئلة التقويم.

٧. تفريغ نتائج التحليل في الجداول التكرارية مع إعطائها النسب المئوية التي تدل على درجة تضمنها، ومن ثم ترتيبها تنازليًا.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية للتوصل إلى نتائج البحث وهي:

- التكرارات والنسب المئوية.
- معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق السابق ذكرها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول والذي ينص على:

"ما القيم الإسلامية اللازم توافرها في كتب الفقه للمرحلة المتوسطة؟"

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالاطلاع على الكتب والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث وإعداد قائمة بالقيم الإسلامية التي ينبغي أن يتضمنها كتاب الفقه للمرحلة المتوسطة، وعُرِضت على مجموعة من المحكمين المختصين بالمناهج وطرق التدريس، ومعلمات العلوم الشرعية لمعرفة مدى مناسبتها لتحليل محتوى كتب الفقه، وتوصلت الباحثة إلى مجموعة من القيم على النحو الآتي:

جدول (٤) قائمة بالقيم الإسلامية التي ينبغي أن يتضمنها كتاب الفقه للمرحلة المتوسطة.

القيم الإسلامية:					
م	البعد الأول/ القيم الإيمانية:				
١	الإيمان بالله	٢	الإيمان بالغيبيات	٣	تعظيم شعائر الله
٤	مراقبة الله	٥	الإخلاص	٦	التقوى
٧	الخوف من الله	٨	التوكل على الله	٩	الغيرة على الدين
١٠	الاعتزاز بالهوية الإسلامية	١١	التضرع إلى الله	١٢	الخشوع
١٣	البراءة من الكفار وأعمالهم				
	البعد الثاني/ القيم التعبدية:				
١٤	ممارسة شعائر الإسلام	١٥	اتباع الرسول صلى الله عليه ومحبته		
١٦	الجهاد في سبيل الله	١٧	بر الوالدين	١٨	الطهارة
١٩	التوبة إلى الله	٢٠	الحجاب	٢١	الدعاء
٢٢	ذكر الله	٢٣	الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر	٢٤	شكر الله تعالى
	البعد الثالث/ القيم الأخلاقية:				
٢٥	العدل	٢٦	الصدق	٢٧	التسامح
٢٨	الشجاعة	٢٩	الاحترام	٣٠	الستر
٣١	الأمانة	٣٢	الشورى	٣٣	الوفاء
٣٤	الرحمة	٣٥	الكرم	٣٦	التواضع
٣٧	الحلم	٣٨	المسؤولية	٣٩	الصبر

٤٠	الحياء	٤١	العفّة	٤٢	الاعتراف بالخطأ
٤٣	طلب العلم	٤٤	القناعة	٤٥	التصدق
٤٦	السكينة والوقار	٤٧	الابتعاد عن الغيبة وقبيح الكلام	٤٨	حسن الخلق
	البعد الرابع/ القيم الاجتماعية:				
٤٩	صلة الرحم	٥٠	الإحسان للجار	٥١	كفالة اليتيم
٥٢	العطف على الصغير	٥٣	تقدير الأسرة	٥٤	الصداقة
٥٥	التعاون	٥٦	الإيثار	٥٧	صحبة الأخيار
٥٨	آداب الحوار	٥٩	المحافظة على عادات المجتمع	٦٠	نبذ العنصرية
٦١	العفو				
	البعد الخامس/ قيم المعاملات:				
٦٢	الحذر من أكل المال بالباطل	٦٣	السعي لكسب الرزق بالطرق المشروعة	٦٤	تجنب شهادة الزور
٦٥	تجنب الإسراف والتقتير	٦٦	الادخار	٦٧	تجنب الاستغلال والاحتكار
	البعد السادس/ القيم الجمالية:				
٦٨	حسن المظهر	٦٩	حب النظام	٧٠	الاهتمام بالصحة
٧١	التأمل في الكون وجماله				
	البعد السابع/ القيم البيئية:				
٧٢	المحافظة على	٧٣	المحافظة على البيئة من	٧٤	ترشيد الاستهلاك

	الثروات		التلوث		
	البعد الثامن/ القيم الوطنية:				
٧٥	حب الوطن والدفاع عنه	٧٦	طاعة ولي الأمر	٧٧	الغيرة على اللغة العربية
٧٨	الحفاظ على المرافق العامة				

إجابة السؤال الثاني والذي ينص على:

" ما درجة تضمين القيم الإسلامية في كتب الفقه للمرحلة المتوسطة؟"

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل محتوى كتب الفقه بهدف رصد القيم الإسلامية المتضمنة فيها، وبيان تكرار كل قيمة، وحساب نسبتها المئوية، ومن ثم ترتيب هذه القيم، وذلك في ضوء القائمة التي أُعِدّت من قبل الباحثة والجدول الآتي يوضح نتائج التحليل:

جدول رقم (٥) يوضح نتائج تحليل كتب الفقه للمرحلة المتوسطة في ضوء القيم الإسلامية.

أبعاد القيم الإسلامية	مجموع تكرارات القيم الإسلامية في كتب الفقه للصفوف الثلاثة						المجموع		الرتبة
	صف أول متوسط		صف ثاني متوسط		صف ثالث متوسط				
	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني	ك	٪	
القيم الإيمانية	٢٧	٣٢	٢٧	١٦	١٢	٢٩	١٤٣	٪١٠	٣
القيم التعبدية	٢٢٦	١٦٧	١١٢	١٦٦	٤١	١٢٣	٨٣٥	٪٥٧	١
القيم الأخلاقية	٢٦	٢٩	٤٣	٣١	٢٦	٧٨	٢٣٣	٪١٦	٢
القيم الاجتماعية	١٤	١٥	١٩	١١	١٩	١٤	٩٢	٪٧	٤
قيم المعاملات	١	٠	٤	-	١٩	٦	٣٠	٪٣	٦
القيم الجمالية	١٦	٩	٦	٥	٢٨	٢٠	٨٤	٪٦	٥
القيم البيئية	-	١	-	٢	٧	١٠	٢٠	٪٢	٧
القيم الوطنية	١	-	١	٣	-	١٢	١٧	٪١	٨

المجموع لكل فصل	٣١١	٢٥٣	٢١٢	٢٣٤	١٥٢	٢٩٢	١٤٥٤	١٠٠ ٪	
النسبة المئوية لكل فصل٪	٪٢١,٣٨	٪١٧,٤٠	٪١٤,٥٩	٪١٦,٠٩	٪١٠,٤٥	٪٢٠,٠٨	٪١٠٠		
المجموع لكل صف	٥٦٤		٤٤٦		٤٤٤		١٤٥٤		
النسبة المئوية لكل صف ٪	٪٣٩		٪٣١		٪٣٠		٪١٠٠		

يتضح من الجدول (٥) ما يلي:

- أن مجموع تكرارات القيم الإسلامية في محتوى كتب الفقه في الكتب الثلاثة بلغ (١٤٥٤) تكرارا، حصل كتاب الصف الأول المتوسط على المرتبة الأولى بتكرار بلغ (٥٦٤) وبنسبة (٣٩٪)، وحصل على المرتبة الثانية كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (٤٤٦) وبنسبة (٣١٪) أما المرتبة الثالثة فجاءت لكتاب الصف الثالث بتكرار بلغ (٤٤٤) وبنسبة (٣٠٪)، وكان الفرق بين عدد القيم الواردة في كتاب الصف الثاني المتوسط والثالث المتوسط قيمتين فقط.

- كما يظهر في الجدول السابق مجموع التكرارات والنسب المئوية لأبعاد القيم الإسلامية على النحو الآتي :

جاء بعد القيم التعبدية في المرتبة الأولى بين القيم المتضمنة في كتب الفقه للمرحلة المتوسطة بمجموع بلغ (٨٣٥) تكرارا وبنسبة مئوية بلغت (٥٧٪) من مجموع القيم الإسلامية المتضمنة في الكتب الثلاثة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العجرمي (٢٠١٢)، وهذه المرتبة متوقعة ؛ نظرا لطبيعة مقرر الفقه واهتمامه بالعبادات وأحكامها، بالإضافة إلى أنه يتناسب مع أهداف سياسة التعليم في المملكة التي تهتم بالجوانب الدينية، وأيضا طبيعة المرحلة المتوسطة وحاجة الطالبة فهي في مرحلة البلوغ والتكليف الشرعي ؛ ولذا ينبغي أن تحرص المناهج على غرس القيم التعبدية في نفس المتعلمة لتعبد الله على هدى وعلم صحيح، تلاه البعد الأخلاقي في المرتبة الثانية بين القيم المتضمنة في جميع كتب الفقه عينة البحث بمجموع (٢٣٣) وبنسبة مئوية بلغت (١٦٪) من مجموع كافة القيم الإسلامية المتضمنة في الكتب الثلاثة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمادنة والمغيض (٢٠١١) وتقترب من دراسة العجرمي (٢٠١٢) حيث جاءت في المرتبة الثانية، وجاء في المرتبة الثالثة البعد الإيماني بمجموع (١٤٣) وبنسبة مئوية بلغت (١٠٪) من مجموع كافة القيم الإسلامية المتضمنة في الكتب الثلاثة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الخوالدة وأبو قويدر(٢٠١٩) حيث جاء في المرتبة الأخيرة، أما المرتبة الرابعة فقد احتلها البعد الاجتماعي بمجموع بلغ (٩٢) وبنسبة مئوية بلغت (٧٪) من مجموع كافة القيم الإسلامية المتضمنة في الكتب الثلاثة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الخوالدة وأبو قويدر(٢٠١٩) حيث جاء في المرتبة الأولى، كما جاء في

المرتبة الخامسة البعد الجمالي بمجموع (٨٤) ونسبة مئوية بلغت (٦٪) من مجموع كافة القيم الإسلامية المتضمنة في الكتب الثلاثة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرومي(٢٠١٢) في تدني مستوى القيم الجمالية والصحية، في حين حصل بعد المعاملات على المرتبة السادسة بمجموع (٣٠) تكرارا ونسبة مئوية بلغت (٣٪) من مجموع كافة القيم الإسلامية المتضمنة في الكتب الثلاثة، وتقترب هذه النتيجة مع دراسة حمادنة والمغيض (٢٠١١) في حصول مجال المعاملات على المراتب الأخيرة، أما المرتبة السابعة فكانت للبعد البيئي بمجموع (٢٠) ونسبة مئوية بلغت (٢٪) من مجموع كافة القيم الإسلامية المتضمنة في الكتب الثلاثة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرومي(٢٠١٢) في تدني مستوى القيم البيئية، وفي المرتبة الثامنة والأخيرة جاء البعد الوطني بمجموع (١٧) تكرارا ونسبة مئوية بلغت (١٪) من مجموع كافة القيم الإسلامية المتضمنة في الكتب الثلاثة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العجرمي (٢٠١٢) في تدني مستوى القيم الوطنية، وتختلف مع دراسة المزين (١٤٣٠) حيث حصل هذا البعد على المرتبة الأولى.

وباستقراء النتائج السابقة نجد أن هناك تفاوتا واضحا في تضمين القيم الإسلامية ظهر بين البعد التعبدي الذي تكرر (٨٣٥) مرة بنسبة (٥٧٪) وحصل على الترتيب الأول بين القيم الإسلامية المتضمنة في الكتب الثلاثة، وبين بعد المعاملات الذي حصل على الترتيب السادس حيث تكرر (٣٠) مرة وبنسبة بلغت (٣٪) والبعد البيئي في المرتبة السابعة حيث تكرر (٢٠) مرة وبنسبة (٢٪) والمرتبة الثامنة والأخيرة البعد الوطني إذ تكرر (١٧) مرة وبنسبة (١٪).

يتضح كذلك من النتائج السابقة أن هناك قصورا في تضمين القيم الأخلاقية والاجتماعية والبيئية والوطنية وبعد المعاملات؛ حيث جاءت في مراتب متدنية بين القيم المتضمنة في الكتب الثلاثة، كما نلحظ أيضا تدني مستوى التوازن في تضمين القيم بين الكتب الثلاثة؛ حيث تتكرر القيم في فصل واحد لمرحلة واحدة بينما ترد القيمة مرة واحدة في بقية الكتب وقد لا ترد، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الشملتي (٢٠١١)، عقالا (٢٠١٥)، الجهيمي (٢٠١٦).

كما قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية للقيم الإسلامية المتضمنة في كل بعد من الأبعاد الثمانية، على النحو الآتي:

١_ نتائج التحليل للبعد الأول وهو القيم الإيمانية يبينها الجدول (٦) أدناه:

جدول (٦) تحليل محتوى كتب الفقه للمرحلة المتوسطة وفقا لتضمنها القيم الإسلامية في بعد القيم الإيمانية

م	مجموع تكرارات القيم الإسلامية في كتب الصفوف الثلاثة وفقاً لبعد القيم الإيمانية								المجموع		الرتبة
	القيم الإسلامية	صف أول متوسط		صف ثاني متوسط		صف ثالث متوسط					
البعد١	القيم الإيمانية	ك	٪	ك	٪	ك	٪		ك	٪	
١	الإيمان بالله	٦	٤,٢٠٪	٢	١,٣٩٪	٧	٤,٨٩٪		١٥	١٠,٤٩٪	٤
٢	الإيمان بالغيب	١	٠,٧٠٪	٢	١,٣٩٪	-	-		٣	٢,٠٩٪	١١
٣	تعظيم شعائر الله	١٥	١٠,٤٨٪	١١	٧,٦٩٪	١١	٧,٦٩٪		٣٧	٢٥,٨٧٪	١
٤	مراقبة الله	٣	٢,٠٩٪	٤	٢,٧٩٪	١	٠,٦٩٪		٨	٥,٦٠٪	٧

٥	الإخلاص	٦	٤,٢٠٪	١١	٧,٦٩٪	٤	٢,٧٩٪	٢١	١٤,٦٨٪	٢
٦	التقوى	٢	١,٣٩٪	٤	٢,٧٩٪	-	-	٦	٤,٢٠٪	٩
٧	الخوف من الله	٨	٥,٦٠٪	١	٠,٦٩٪	٢	١,٣٩٪	١١	٧,٧٠٪	٥
٨	التوكل على الله	٢	١,٣٩٪	-	-	٢	١,٣٩٪	٤	٢,٨٠٪	١٠
٩	الغيرة على الدين	-	-	-	-	٣	٢,٠٩٪	٣	٢,٠٩٪	١١
١٠	الاعتزاز بالهوية الإسلامية	١	٠,٧٠٪	١	٠,٦٩٪	١	٠,٦٩٪	٣	٢,٠٩٪	١١
١١	التضرع إلى الله	٥	٣,٥٠٪	٢	١,٣٩٪	-	-	٧	٤,٩٠٪	٨
١٢	الخشوع	٧	٤,٩٠٪	١	٠,٦٩٪	١	٠,٦٩٪	٩	٦,٣٠٪	٦
١٣	البراءة من الكفار وأعمالهم	٣	٢,١٠٪	٤	٢,٧٩٪	٩	٦,٢٩٪	١٦	١١,١٩٪	٣
	المجموع	٥٩	٤١,٢٥٪	٤٣	٣٠,٠٦٪	٤١	٢٨,٦٧٪	١٤٣	١٠٠٪	

يتضح من الجدول (٦) ما يلي:

- أن أعلى قيمة وردت في الكتب الثلاثة في البعد الإيماني هي تعظيم شعائر الله، حيث تكررت هذه القيمة (٣٧) مرة، بنسبة شيوع بلغت (٢٥,٨٧٪)، كما نلحظ أنها تكررت (١٥) مرة في كتاب الصف الأول المتوسط، وبنسبة شيوع بلغت (١٠,٤٨٪)، بينما تكررت في كتابي الصف الثاني والثالث (١١) مرة وبنسبة شيوع بلغت (٧,٦٩٪)، تليها قيمة الإخلاص حيث تكررت هذه القيمة (٢١) مرة وبنسبة شيوع بلغت (١٤,٦٨٪)، حاز كتاب الصف الثاني المتوسط على أكثرها حيث بلغ التكرار

(١١) مرة بنسبة شيوع بلغت (٧,٦٩٪) ثم كتاب الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ (٦) مرات وبنسبة شيوع بلغت (٤,٢٠٪) ثم كتاب الصف الثالث المتوسط بتكرار بلغ (٤) مرات وبنسبة شيوع بلغت (٢,٧٩).

أما أقل القيم الإيمانية تكرارا فكانت قيم: (الإيمان بالغيب، مراقبة الله، التقوى، الخوف من الله، التوكل على الله، الغيرة على الدين، الاعتزاز بالهوية الإسلامية، التضرع إلى الله، الخشوع) حيث وردت بنسبة متدنية تراوحت بين (٢,٠٩ – ٧,٧٠٪).

- ويتضح من النتائج أيضا تفاوت توزيع القيم في الكتب الثلاثة محل البحث، فقد تتكرر القيم (٣) مرات في كتاب ولا تظهر إطلاقا في الكتابين الآخرين مثل قيمة: الغيرة على الدين.

- كما أظهرت نتائج التحليل أن أكثر الكتب تضمينا للقيم الإيمانية كتاب الصف الأول المتوسط، يليه كتاب الصف الثاني المتوسط، بعد ذلك يأتي كتاب الصف الثالث المتوسط؛ وهذا البعد له أهميته الخاصة حيث تكوّن الفتاة في هذه المرحلة علاقة متينة مستقيمة مع خالقها، يزداد بها يقينها وإيمانها بربها، مما يؤثر بشكل طبيعي على سلوكياتها وعلاقتها بنفسها ومجتمعها؛ ولذا ينبغي توجيه المزيد من العناية بهذا البعد وتضمين القيم الإيمانية بشكل أوسع وأعمق وبطريقة متوازنة بين جميع الكتب الثلاثة محل البحث.

٢_ نتائج التحليل للبعد الثاني وهو القيم التعبدية يبينها الجدول (٧) أدناه:

جدول (٧) تحليل محتوى كتب الفقه للمرحلة المتوسطة وفقا لتضمنها القيم الإسلامية في بعد القيم التعبدية

م	مجموع تكرارات القيم الإسلامية في كتب الصفوف الثلاثة وفقًا لبعد القيم التعبدية								المجموع		الرتبة
	القيم الإسلامية	صف أول متوسط		صف ثاني متوسط		صف ثالث متوسط					
البعد٢	القيم التعبدية	ك	٪	ك	٪	ك	٪		ك	٪	
١٤	ممارسة شعائر الإسلام	١٤٣	٪١٧,١٢	٢٠٤	٪٢٤,٤٣	٥٧	٪٦,٨٢		٤٠٤	٪٤٨,٣٩	١
١٥	اتباع الرسول صلى الله عليه وسلم ومحبته	٢٧	٪٣,٢٣	٩	٪١,٠٧	٦	٪٠,٧١		٤٢	٪٥,٠٣	٥
١٦	الجهاد في سبيل الله	١	٪٠,١١	٢	٪٠,٢٣	٢١	٪٢,٥١		٢٤	٪٢,٨٧	٦
١٧	بر الوالدين	-	-	٢	٪٠,٢٣	٤	٪٠،٤٧		٦	٪٠,٧١	١١
١٨	الطهارة	١١٢	٪١٣,٤١	٨	٪٠,٩٥	٢٨	٪٣,٣٥		١٤٨	٪١٧,٧٣	٢
١٩	التوبة إلى الله	٥	٪٠,٥٩	٤	٪٠,٤٧	٣	٪٠,٣٥		١٢	٪١,٤٣	٩
٢٠	الحجاب	٢	٪٠,٢٣	٢	٪٠,٢٣	٧	٪٠,٨٣		١١	٪١,٣١	١٠
٢١	الدعاء	٣٧	٪٤,٤٣	٢٣	٪٢,٧٥	٩	٪١,٠٧		٦٩	٪٨,٢٧	٤
٢٢	ذكر الله	٥٥	٪٦,٥٨	٢٠	٪٢,٣٩	١٥	٪١,٧٩		٩٠	٪١٠,٧٨	٣
٢٣	الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر	٦	٪٠,٧١	٢	٪٠,٢٣	٧	٪٠,٨٣		١٥	٪١,٨١	٧

٢٤	شكر الله تعالى	٥	٠,٥٩٪	٢	٠,٢٣٪	٧	٠,٨٣٪	١٤	١,٦٧٪	٨
	المجموع	٣٩٣	٤٧٪	٢٧٨	٣٣,٢١٪	١٦٤	١٩,٥٦٪	٨٣٥	١٠٠٪	

يتضح من الجدول (٧) ما يلي:

- أن أعلى قيمة وردت في الكتب الثلاثة في البعد التعبدي هي ممارسة شعائر الإسلام، حيث تكررت هذه القيمة (٤٠٤) مرة، بنسبة شيوع بلغت (٤٨,٣٩٪)، كما نلحظ أنها تكررت (٢٠٤) مرة في كتاب الصف الثاني المتوسط، وبنسبة شيوع بلغت (٢٤,٤٣٪)، بينما تكررت في كتاب الصف الأول المتوسط (١٤٣) مرة وبنسبة شيوع بلغت (١٧,١٢٪) وفي كتاب الصف الثالث المتوسط (٥٧) مرة وبنسبة شيوع بلغت (٦,٨٢٪)، تليها قيمة الطهارة حيث تكررت هذه القيمة (١٤٨) مرة وبنسبة شيوع بلغت (١٧,٧٣٪)، حاز كتاب الصف الأول المتوسط على أكثرها حيث بلغ التكرار (١١٢) مرة بنسبة شيوع بلغت (١٣,٤١٪) ثم كتاب الصف الثالث المتوسط بتكرار بلغ (٢٨) مرة وبنسبة شيوع بلغت (٣,٣٥٪) ثم كتاب الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (٨) مرات وبنسبة شيوع بلغت (٠,٩٥). وفي المرتبة الثالثة جاءت قيمة ذكر الله بتكرار بلغ (٩٠) مرة ونسبة شيوع بلغت (١٠,٧٨٪) حاز كتاب الصف الأول المتوسط على أكثرها حيث بلغ التكرار (٥٥) مرة بنسبة شيوع بلغت (٦,٥٨٪) ثم كتاب الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (٢٠) مرة وبنسبة شيوع بلغت (٢,٣٩٪) ثم كتاب الصف الثالث المتوسط بتكرار بلغ (١٥) مرة وبنسبة شيوع بلغت (١,٧٩)، أما المرتبة الرابعة فكانت قيمة الدعاء بتكرار بلغ (٦٩) مرة ونسبة شيوع بلغت (٨,٢٧٪) حاز كتاب الصف الأول المتوسط على أكثرها

حيث بلغ التكرار (٣٧) مرة بنسبة شيوع بلغت (٤,٤٣٪) ثم كتاب الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (٢٣) مرة وبنسبة شيوع بلغت (٢,٧٥٪) ثم كتاب الصف الثالث المتوسط بتكرار بلغ (٩) مرات وبنسبة شيوع بلغت (١,٠٧٪).

- أما أقل القيم التعبدية تكرارا فكانت قيم: (اتباع الرسول صلى الله عليه وسلم، الجهاد في سبيل الله، بر الوالدين، التوبة إلى الله، الحجاب، الدعاء، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، شكر الله تعالى) حيث وردت بنسبة متدنية تراوحت بين (٠,٧١ — ٥,٠٣٪).

- ويتضح من النتائج أيضا تفاوت توزيع القيم في الكتب الثلاثة محل البحث، فقد تتكرر القيم ما بين (٣ -٤) مرات في كتابين ولا تظهر إطلاقا في الكتاب الثالث مثل قيمة: بر الوالدين.

- كما أظهرت نتائج التحليل أن أكثر الكتب تضمينا للقيم التعبدية كتاب الصف الأول المتوسط، يليه كتاب الصف الثاني المتوسط، بعد ذلك يأتي كتاب الصف الثالث المتوسط.

٣_ نتائج التحليل للبعد الثالث وهو القيم الأخلاقية يبينها الجدول (٨) أدناه:

جدول (٨) تحليل محتوى كتب الفقه للمرحلة المتوسطة وفقا لتضمنها القيم الإسلامية في البعد القيم الأخلاقية.

م	مجموع تكرارات القيم الإسلامية في كتب الصفوف الثلاثة وفقًا لبعد القيم الأخلاقية								المجموع		الرتبة
	القيم الإسلامية	صف أول متوسط		صف ثاني متوسط		صف ثالث متوسط					
البعد٣	القيم الأخلاقية	ك	٪	ك	٪	ك	٪		ك	٪	
٢٥	العدل	-	-	١	٠,٤٢٪	١١	٤,٧٢٪		١٢	٥,١٥٪	٦
٢٦	الصدق	١	٠,٤٢٪	٢	٠,٨٥٪	٢	٠,٨٥٪		٥	٢,١٥٪	١١
٢٧	التسامح	٣	١,٢٨٪	٣	١,٢٨٪	٣	١,٢٨٪		٩	٣,٨٦٪	٨
٢٨	الشجاعة	-	-	-	-	١	٠,٤٢٪		١	٠,٤٣٪	١٥
٢٩	الاحترام	٦	٢,٥٧٪	٢	٠,٨٥٪	١	٠,٤٢٪		٩	٣,٨٦٪	٨
٣٠	الستر	١٣	٥,٥٧٪	٤	١,٧١٪	١٨	٧,٧٢٪		٣٥	١٥,٠٢٪	٢
٣١	الأمانة	-	-	١	٠,٤٢٪	-	-		١	٠,٤٣٪	١٥
٣٢	الشورى	١	٠,٤٢٪	-	-	-	-		١	٠,٤٣٪	١٥
٣٣	الوفاء	-	-	-	-	٤	١,٧١٪		٤	١,٧١٪	١٢
٣٤	الرحمة	١	٠,٤٢٪	٣	١,٢٨٪	٧	٣٪		١١	٤,٧٣٪	٧
٣٥	الكرم	-	-	-	-	٦	٢,٥٧٪		٦	٢,٥٧٪	١٠
٣٦	التواضع	٢	٠,٨٥٪	-	-	٤	١,٧١٪		٦	٢,٥٧٪	١٠
٣٧	الحلم	١	٠,٤٢٪	١	٠,٤٢٪	-	-		٢	٠,٨٦٪	١٤
٣٨	المسؤولية	-	-	١	٠,٤٢٪	-	-		١	٠,٤٣٪	١٥
٣٩	الصبر	٩	٣,٨٦٪	٣	١,٢٨٪	٣	١,٢٨٪		١٥	٦,٤٣٪	٥
٤٠	الحياء	٣	١,٢٨٪	٣	١,٢٨٪	١٢	٥,١٥٪		١٨	٧,٧٣٪	٤
٤١	العفة	-	-	١	١,٤٢٪	٢	٠,٨٥٪		٣	١,٢٨٪	١٣
٤٢	الاعتراف بالخطأ	-	-	-	-	-	-		-	-	-
٤٣	طلب العلم	٥	٢,١٤٪	٢	٠,٨٥٪	٤	١,٧١٪		١١	٤,٧٣٪	٧

٤٤	القناعة	-	-	-	-	٢	٪٠,٨٥	٢	٪٠,٨٦	١٤
٤٥	التصدق	٤	٪١,٧١	٣٠	٪١٢,٨٧	١٣	٪٥,٥٧	٤٧	٪٢٠,١٨	١
٤٦	السكينة والوقار	٢	٪٠,٨٥	٣	٪١,٢٨	-	-	٥	٪٢,١٤	١١
٤٧	الابتعاد عن الغيبة والقبيح	٢	٪٠,٨٥	١٤	٪٦	٥	٪٢,١٤	٢١	٪٩,٠٢	٣
٤٨	حسن الخلق	٢	٪٠,٨٥	-	-	٦	٪٢,٥٧	٨	٪٣,٤٣	٩
	المجموع	٥٥	٪٢٣,٤٩	٧٤	٪٣٢,٦٣	١٠٤	٪٤٤,٥٢	٢٣٣	٪١٠٠	

يتضح من الجدول (٨) ما يلي:

- أن أعلى قيمة وردت في الكتب الثلاثة في البعد الأخلاقي هي التصدق، حيث تكررت هذه القيمة (٤٧) مرة، بنسبة شيوع بلغت (٢٠,١٨٪)، كما نلحظ أنها تكررت (٣٠) مرة في كتاب الصف الثاني المتوسط، وبنسبة شيوع بلغت (١٢,٨٧٪)، بينما تكررت في كتاب الصف الثالث المتوسط (١٣) مرة وبنسبة شيوع بلغت (٥,٥٧٪)، وكتاب الصف الأول (٤) مرات وبنسبة شيوع (١,٧١٪)، تليها قيمة الستر حيث تكررت هذه القيمة (٣٥) مرة وبنسبة شيوع بلغت (١٥,٠٢٪)، حاز كتاب الصف الثالث المتوسط على أكثرها حيث بلغ التكرار (١٨) مرة بنسبة شيوع بلغت (٧,٧٢٪) ثم كتاب الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ (١٣) مرة وبنسبة شيوع بلغت (٥,٥٧٪) ثم كتاب الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (٤) مرات وبنسبة شيوع بلغت (١,٧١)، وفي المرتبة الثالثة جاءت قيمة الابتعاد عن الغيبة والكلام القبيح بتكرار بلغ (٢١) مرة ونسبة شيوع بلغت (٩,٠٢٪).

- أما أقل القيم الأخلاقية تكرارا فكانت قيم: (العدل، الصدق، التسامح، الشجاعة، الاحترام، الأمانة، الشورى، الوفاء، الرحمة، الكرم،

التواضع، الحلم، المسؤولية، الصبر، الحياء، العفة، طلب العلم، القناعة، السكينة والوقار، حسن الخلق) حيث وردت بنسبة متدنية تراوحت بين (٠,٤٣ – ٧,٧٣٪).

- ويتضح من النتائج أيضا تفاوت توزيع القيم في الكتب الثلاثة محل البحث، فقد تتكرر القيم (٤) مرات في كتاب ولا تظهر إطلاقا في الكتابين الآخرين مثل قيمة: الوفاء، ولم تظهر قيمة الاعتراف بالخطأ في الكتب الثلاثة محل البحث.

- كما أظهرت نتائج التحليل أن أكثر الكتب تضمينا للقيم الأخلاقية كتاب الصف الثالث المتوسط، يليه كتاب الصف الثاني المتوسط، بعد ذلك يأتي كتاب الصف الأول المتوسط وينبغي العناية بهذا البعد؛ لأهميته في بناء شخصية الطالبة في هذه المرحلة التي تعاني فيها الطالبة من تقلبات في الأفكار والسلوكيات.

٤_ نتائج التحليل للبعد الرابع وهو القيم الاجتماعية يبينها الجدول (٩) أدناه:

جدول (٩) تحليل محتوى كتب الفقه للمرحلة المتوسطة وفقا لتضمنها القيم الإسلامية في بعد القيم الاجتماعية

م	مجموع تكرارات القيم الإسلامية في كتب الصفوف الثلاثة وفقًا لبعد القيم الاجتماعية								المجموع		الرتبة
	القيم الإسلامية	صف أول متوسط		صف ثاني متوسط		صف ثالث متوسط					
البعد٤	القيم الاجتماعية	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٤٩	صلة الرحم	٣	٪٣,٨٤	٥	٪٦,٤١	١	٪١,٢٨	٩	٪١١,٥٤		٢
٥٠	العفو	-	-	-	-	١	٪١,٢٨	١	٪١,٢٨		٧
٥١	الإحسان للجار	٢	٪٢,٥٦	٢	٪٢,٥٦	١	٪١,٢٨	٥	٪٦,٤٢		٤
٥٢	كفالة اليتيم	-	-	١	٪١,٢٨	-	-	١	٪١,٢٨		٧
٥٣	العطف على الصغير	١	٪١,٢٨	-	-	-	-	١	٪١,٢٨		٧
٥٤	تقدير الأسرة	-	-	٣	٪٣,٨٤	٦	٪٧,٦٩	٩	٪١١,٥٤		٢
٥٥	الصداقة	١	٪١,٢٨	٢	٪٢,٥٦	٤	٪٥,١٢	٧	٪٨,٩٨		٣
٥٦	التعاون	٢٠	٪٢٥,٦٥	١٤	٪١٧,٩٤	١٨	٪٢٣,٠٧	٣٨	٪٤٨,٧٢		١
٥٧	الإيثار	-	-	-	-	-	-	-	-		-
٥٨	صحبة الأخيار	١	٪١,٢٨	-	-	١	٪١,٢٨	٢	٪٢,٥٦		٦
٥٩	آداب الحوار	-	-	-	-	١	٪١,٢٨	١	٪١,٢٨		٧
٦٠	نبذ العنصرية	١	٪١,٢٨	٣	٪٣,٨٤	-	-	٤	٪٥,١٢		٥
٦١	المحافظة على عادات المجتمع	-	-	-	-	-	-	-	-		-
	المجموع	٢٩	٪٣٧,١٧	٣٠	٪٣٨,٤٦	٣٣	٪٤٢,٣٠	٧٨	٪١٠٠		

يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

- أن أعلى قيمة وردت في الكتب الثلاثة في البعد الاجتماعي هي التعاون، حيث تكررت هذه القيمة (٣٨) مرة، بنسبة شيوع بلغت

(٤٨,٧٢٪)، كما نلحظ أنها تكررت (٢٠) مرة في كتاب الصف الأول المتوسط، وبنسبة شيوع بلغت (٢٥,٦٥٪)، بينما تكررت في كتاب الصف الثالث المتوسط (١٨) مرة وبنسبة شيوع بلغت (٢٣,٠٧٪)، وكتاب الصف الثاني (١٤) مرة وبنسبة شيوع (١٧,٩٤٪)، تليها قيمة صلة الرحم وتقدير الأسرة حيث تكررتا (٩) مرات وبنسبة شيوع بلغت (١١,٥٤٪)، وفي المرتبة الثالثة جاءت قيمة الصداقة حيث تكررت هذه القيمة (٧) مرات، بنسبة شيوع بلغت (٨,٩٨٪)، حاز كتاب الصف الثالث المتوسط على أكثرها حيث بلغ التكرار (٤) مرات بنسبة شيوع بلغت (٥,١٢٪) ثم كتاب الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (٢) مرتين وبنسبة شيوع بلغت (٢,٥٦٪) ثم كتاب الصف الأول المتوسط (١) مرة واحدة وبنسبة شيوع بلغت (١,٢٨).

- أما أقل القيم الاجتماعية تكرارا فكانت قيم: (العفو، الإحسان إلى الجار، كفالة اليتيم، العطف على الصغير، صحبة الأخيار، آداب الحوار، نبذ العنصرية) حيث وردت بنسبة متدنية تراوحت بين (١,٢٨ – ٧,٧٣٪)؛ على الرغم من أهمية القيم الاجتماعية للطالبة في هذه المرحلة التي تبدأ فيها بتحمل المسؤولية والاعتماد على نفسها، والاعتماد على نفسها والتعامل المنظم مع من حولها والتواصل مع المجتمع الخارجي والمحيط بها.

- ويتضح من النتائج أيضا تفاوت توزيع القيم في الكتب الثلاثة محل البحث، فقد تتكرر القيم من (١ -٤) مرات في كتابين ولا تظهر إطلاقا في الكتاب الثالث مثل قيمة: نبذ العنصرية، ولم تظهر قيمة الإيثار والمحافظة على عادات المجتمع في الكتب الثلاثة محل البحث.

- كما أظهرت نتائج التحليل أن أكثر الكتب تضمينا للقيم الاجتماعية كتاب الصف الثالث المتوسط، يليه كتاب الصف الثاني المتوسط، بعد ذلك يأتي كتاب الصف الأول المتوسط.

٥ _ نتائج التحليل للبعد الخامس وهو قيم المعاملات يبينها الجدول (١٠) أدناه:

جدول (١٠) تحليل محتوى كتب الفقه للمرحلة المتوسطة وفقا لتضمنها القيم الإسلامية في بعد قيم المعاملات.

م	مجموع تكرارات القيم الإسلامية في كتب الصفوف الثلاثة وفقًا لبعد قيم المعاملات								المجموع		الرتبة
	القيم الإسلامية	صف أول متوسط		صف ثاني متوسط		صف ثالث متوسط					
البعد٥	قيم المعاملات	ك	٪	ك	٪	ك	٪		ك	٪	
٦٢	الحذر من أكل المال بالباطل	-	-	-	-	٤	٪١٣,٣٣		٤	٪١٣,٣٣	٣
٦٣	السعي لكسب الرزق بالطرق المشروعة	-	-	٢	٪٦,٦٦	٥	٪١٦,٦٦		٧	٪٢٣,٣٣	٢
٦٤	تجنب شهادة الزور	-	-	١	٪٣,٣٣	-	-		١	٪٣,٣٣	٤
٦٥	الادخار	-	-	١	٪٣,٣٣	-	-		١	٪٣,٣٣	٤
٦٦	تجنب الإسراف والتقتير	١	٪٣,٣٣	-	-	١٦	٪٥٣,٣٣		١٧	٪٥٦,٦٦	١
٦٧	تجنب الاستغلال والاحتكار	-	-	-	-	-	-		-	-	-
	المجموع	١	٪٣,٣٣	٤	٪١٣,٣٣	٢٥	٪٨٣,٣٣		٣٠	٪١٠٠	

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

- أن أعلى قيمة وردت في الكتب الثلاثة في بعد المعاملات هي تجنب الإسراف والتقتير حيث تكررت هذه القيمة (١٧) مرة، بنسبة شيوع بلغت (٥٦,٦٦٪)، كما نلحظ أنها تكررت(١٦) مرة في كتاب الصف الثالث المتوسط، وبنسبة شيوع بلغت (٥٣,٣٣٪)، بينما تكررت في كتاب الصف الأول المتوسط (١) مرة وبنسبة شيوع بلغت (٣,٣٣٪)، ولم ترد في كتاب الصف الثاني المتوسط، تليها قيمة السعي لكسب الرزق بالطرق المشروعة حيث تكررت (٧) مرات وبنسبة شيوع بلغت (٢٣,٣٣٪)، حاز كتاب الصف الثالث المتوسط على أكثرها حيث بلغ التكرار (٥) مرات بنسبة شيوع (١٦,٦٦٪) ثم كتاب الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (٢) مرتين وبنسبة شيوع بلغت (٦,٦٦٪) ولم ترد في كتاب الصف الأول المتوسط، وفي المرتبة الثالثة جاءت قيمة الحذر من أكل المال بالباطل حيث تكررت (٤) مرات وبنسبة شيوع بلغت (١٣,٣٣٪)، في كتاب الصف الثالث المتوسط بينما لم ترد في كتابي الصف الأول والثاني المتوسط.

- أما أقل القيم في بعد المعاملات تكرارا فكانت قيم: (تجنب شهادة الزور، الادخار) حيث وردت بنسبة متدنية بلغت (٣,٣٣٪).

- ويتضح من النتائج أيضا عدم التوازن في توزيع القيم في الكتب الثلاثة محل البحث، حيث ترد القيمة بتكرار يتراوح ما بين (١ -٥) مرات في كتاب واحد ولا تظهر إطلاقا في الكتابين الآخرين، كما لم تظهر قيمة تجنب الاستغلال والاحتكار في الكتب الثلاثة محل البحث.

-كما أظهرت نتائج التحليل أن أكثر الكتب تضمينا لقيم بعد المعاملات كتاب الصف الثالث المتوسط، يليه كتاب الصف الثاني المتوسط، بعد ذلك

يأتي كتاب الصف الأول المتوسط، وينبغي العناية بهذا البعد؛ فالطالبة بحاجة إلى إدراك أهمية الكسب المشروع ومعرفة طرقه وأدواته، بالإضافة إلى حسن التصرف بالمال وعدم إهداره في أمور تافهة لا تنفعها.

٦_ نتائج التحليل للبعد السادس وهو القيم الجمالية يبينها الجدول (١١) أدناه:

جدول (١١) تحليل محتوى كتب الفقه للمرحلة المتوسطة وفقا لتضمنها القيم الإسلامية في بعد القيم الجمالية.

م	مجموع تكرارات القيم الإسلامية في كتب الصفوف الثلاثة وفقًا لبعد القيم الجمالية								المجموع		الرتبة
	القيم الإسلامية	صف أول متوسط		صف ثاني متوسط		صف ثالث متوسط					
البعد ٦	القيم الجمالية	ك	٪	ك	٪	ك	٪		ك	٪	
٦٨	حسن المظهر	١٠	١١,٩٠٪	٢	٢,٣٨٪	١٦	١٩,٠٥٪		٢٨	٣٣,٣٣٪	٢
٦٩	حب النظام	١	١,١٩٪	-	-	-	-		١	١,١٩٪	٣
٧٠	الاهتمام بالصحة	١٤	١٦,٦٦٪	٩	١٠,٧١٪	٣٢	٣٨,٠٩٪		٥٥	٦٥,٤٧٪	١
٧١	التأمل والتفكر في الكون وجماله	-	-		-	-	-		-	-	-
	المجموع	٢٥	٢٩,٧٦٪	١١	١٣,٠٩٪	٤٨	٥٧,١٤٪		٨٤	١٠٠٪	

يتضح من الجدول (١١) ما يلي:

- أن أعلى قيمة وردت في الكتب الثلاثة في البعد الجمالي هي الاهتمام بالصحة، حيث تكررت هذه القيمة (٥٥) مرة، بنسبة شيوع بلغت (٦٥,٤٧٪)، كما نلحظ أنها تكررت (٣٢) مرة في كتاب الصف الثالث المتوسط، وبنسبة شيوع بلغت (٣٨,٠٩٪)، بينما تكررت في كتاب الصف

الأول المتوسط (١٤) مرة وبنسبة شيوع بلغت (١٦,٦٦٪)، وكتاب الصف الثاني المتوسط (٩) مرات وبنسبة شيوع (١٠,٧١٪)، تليها قيمة حسن المظهر حيث تكررت هذه القيمة (٢٨) مرة وبنسبة شيوع بلغت (٣٣,٣٣٪)، حاز كتاب الصف الثالث المتوسط على أكثرها حيث بلغ التكرار (١٦) مرة بنسبة شيوع بلغت (١٩,٠٥٪) ثم كتاب الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ (١٠) مرات وبنسبة شيوع بلغت (١١,٩٠٪) ثم كتاب الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ (٢) فقط وبنسبة شيوع بلغت (٢,٣٨٪).

- أما أقل القيم الجمالية تكرارا فكانت قيمة: (حب النظام) حيث وردت مرة واحدة فقط بنسبة متدنية بلغت (١,١٩٪)، وأما قيمة فلم ترد في جميع الكتب محل البحث.

- ويتضح من النتائج أيضا تفاوت توزيع القيم في الكتب الثلاثة محل البحث، فقد تتكرر القيمة (١٦) مرة في كتاب وتتكرر (٢) في الكتاب الثاني مثل قيمة: حسن المظهر، أيضا لم تظهر قيمة التأمل والتفكر في الكون وجماله في الكتب الثلاثة محل البحث.

- كما أظهرت نتائج التحليل أن أكثر الكتب تضمينا للقيم الجمالية كتاب الصف الثالث المتوسط، يليه كتاب الصف الأول المتوسط، بعد ذلك يأتي كتاب الصف الثاني المتوسط، وينبغي العناية بهذا البعد؛ لأهميته للفتاة حيث تهتم في هذه المرحلة كثيرا بمظهرها وزينتها، وتظهر الكثير من التغيرات الجسدية التي تتطلب المزيد من معرفة القيم الجمالية والصحية للتعامل مع كل ما يواجهها من تغيرات بشكل صحي وسليم.

٧_ نتائج التحليل للبعد السابع وهو القيم البيئية يبينها الجدول (١٢) أدناه:

جدول (١٢) تحليل محتوى كتب الفقه للمرحلة المتوسطة وفقا لتضمنها القيم الإسلامية في بعد القيم البيئية.

م	مجموع تكرارات القيم الإسلامية في كتب الصفوف الثلاثة وفقًا لبعد القيم البيئية								المجموع		الرتبة
	القيم الإسلامية	صف أول متوسط		صف ثاني متوسط		صف ثالث متوسط					
البعد ٧	القيم البيئية	ك	٪	ك	٪	ك	٪		ك	٪	
٧٢	المحافظة على الثروات	١	٥٪	٢	١٠٪	١٣	٦٥٪		١٦	٨٠٪	١
٧٣	ترشيد الاستهلاك	-	-	-	-	٢	١٠٪		٢	١٠٪	٢
٧٤	المحافظة على البيئة من التلوث	-	-	-	-	٢	١٠٪		٢	١٠٪	٢
	المجموع	١	٥٪	٢	١٠٪	١٧	٨٥٪		٢٠	١٠٠٪	

يتبين من الجدول (١٢) ما يلي:

- أن أعلى قيمة وردت في الكتب الثلاثة في بعد القيم البيئية هي المحافظة على الثروات حيث تكررت هذه القيمة (١٦) مرة، بنسبة شيوع بلغت (٨٠٪)، كما نلحظ أنها تكررت (١٣) مرة في كتاب الصف الثالث المتوسط، وبنسبة شيوع بلغت (٦٥٪)، بينما تكررت في كتاب الصف الثاني المتوسط (٢) مرتين وبنسبة شيوع بلغت (١٠٪)، وكتاب الصف الأول المتوسط تكررت (١) مرة واحدة فقط بنسبة شيوع بلغت (٥٪).

- أما أقل القيم في بعد القيم البيئية تكرارا فكانت قيم: (ترشيد الاستهلاك، المحافظة على البيئة من التلوث) حيث وردت بنسبة متدنية بلغت (١٠٪).

- ويتضح من النتائج أيضا عدم التوازن في توزيع القيم في الكتب الثلاثة محل البحث، حيث ترد القيمة بتكرار بلغ (١٣) مرة في كتاب واحد بينما ترد مرة أو مرتين في الكتابين الآخرين.

-كما أظهرت نتائج التحليل أن أكثر الكتب تضمينا لقيم بعد المعاملات كتاب الصف الثالث المتوسط، يليه كتاب الصف الثاني المتوسط، بعد ذلك يأتي كتاب الصف الأول المتوسط، ونلحظ تدني مستوى القيم في هذا البعد رغم أهميته في حماية البيئة والمحافظة عليها، فينبغي التأكيد عليه وغرس القيم التي تحث الطالبة على اتباع السلوكيات الإيجابية تجاه موارد البيئة وعدم استنزافها وإهدارها، وتوعيتهن بخطورة السلوكيات السلبية على البيئة، كما أن الاهتمام بالبيئة مما حث عليه الشرع المطهر.

٨_ نتائج التحليل للبعد الثامن وهو القيم الوطنية يبينها الجدول (١٣) أدناه:

جدول (١٣) تحليل محتوى كتب الفقه للمرحلة المتوسطة وفقا لتضمنها القيم الإسلامية في بعد القيم الوطنية.

م	مجموع تكرارات القيم الإسلامية في كتب الصفوف الثلاثة وفقًا لبعد القيم الوطنية								المجموع		الرتبة
	القيم الإسلامية	صف أول متوسط		صف ثاني متوسط		صف ثالث متوسط					
البعد ٨	القيم الوطنية	ك	٪	ك	٪	ك	٪		ك	٪	
٧٥	حب الوطن والدفاع عنه	١	٪٥,٨٨	٣	٪١٧,٦٤	٤	٪٢٣,٥٢		٨	٪٤٧,٠٥	٢
٧٦	طاعة ولي الأمر	-	-	١	٪٥,٨٨	٨	٪٤٧,٠٥		٩	٪٥٢,٩٥	١
٧٧	الغيرة على اللغة العربية	-	-	-	-	-	-		-	-	-
٧٨	الحفاظ على المرافق العامة	-	-	-	-	-	-		-	-	-
	المجموع	١	٪٥,٨٨	٤	٪٢٣,٥٢	١٢	٪٧٠,٥٨		١٧	٪١٠٠	

يتبين من الجدول (١٣) ما يلي:

- أن أعلى قيمة وردت في الكتب الثلاثة في بعد القيم الوطنية هي طاعة ولي الأمر حيث تكررت هذه القيمة (٩) مرات، بنسبة شيوع بلغت (٥٢,٩٥٪)، كما نلحظ أنها تكررت (٨) مرات في كتاب الصف الثالث المتوسط، وبنسبة شيوع بلغت (٤٧,٠٥٪)، بينما تكررت في كتاب الصف الثاني المتوسط (١) مرة واحدة فقط وبنسبة شيوع بلغت (٥,٨٨٪)، ولم ترد في كتاب الصف الأول المتوسط، تليها قيمة حب الوطن والدفاع عنه حيث تكررت هذه القيمة (٨) مرات، بنسبة شيوع بلغت (٤٧,٠٥٪)، كما نلحظ أنها تكررت (٤) مرات في كتاب الصف الثالث المتوسط، وبنسبة شيوع بلغت

(٢٣,٥٢٪)، بينما تكررت في كتاب الصف الثاني المتوسط (٣) مرات وبنسبة شيوع بلغت (١٧,٦٤٪)، وفي كتاب الصف الأول المتوسط تكررت مرة واحدة فقط بنسبة شيوع بلغت (٥,٨٪).

- ويتضح من النتائج أيضا عدم التوازن في توزيع القيم في الكتب الثلاثة محل البحث، حيث ترد القيمة بتكرار بلغ (٨) مرات في كتاب واحد بينما ترد مرة وقد لا ترد في الكتابين الآخرين.

-كما أظهرت نتائج التحليل أن أكثر الكتب تضمينا للقيم الوطنية كتاب الصف الثالث المتوسط، يليه كتاب الصف الثاني المتوسط، بعد ذلك يأتي كتاب الصف الأول المتوسط، ونلحظ تدني مستوى القيم في هذا البعد رغم أهميته فالطالبة في هذه المرحلة بحاجة لقيم وطنية تغرس فيها تقدير خيرات الوطن ومعطياته، والمحافظة على مرافقه ومكتسباته، وتُحصنها ضد الأفكار المنحلة والمنحرفة عن الدين الإسلامي الصحيح، وتُشعرها بالاستقرار النفسي ودورها العظيم في بناء المجتمع ونهضته وتطويره.

وتعكس هذه النتائج قصورا وعدم توازن في توزيع تكرارات القيم الإسلامية على كتب الفقه الثلاثة ؛ لذا ترى الباحثة ضرورة إعادة النظر في مناهجنا لتصبح قادرة على احتواء القيم المناسبة لكل مرحلة، وتوظيفها في الموقف التعليمي بشكل ملائم ومستمر، كما ينبغي أن تركز المعلمة على القيم واستراتيجيات غرسها بحيث تصبح جزءا من شخصية المتعلمة تؤثر في سلوكها سواءً داخل المدرسة أو خارجها.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

- تضمين كتب الفقه الثلاثة القيم الإسلامية التي لم ترد فيها، وكذلك القيم التي وردت بنسب متدنية.

- الاهتمام بالتوازن القيمي عند تأليف مناهج التربية الإسلامية بفروعها المختلفة، بما يتفق مع مكانتها وأثرها على سلوك المتعلمين.

- إعداد دليل للمعلمة من قبل المختصين يوضح القيم الإسلامية المناسبة لكل مرحلة ومقرر؛ لتكون على علم بها ومن ثم تسعى إلى غرسها لدى المتعلمات بأساليب وطرائق متنوعة.

- ضرورة تفعيل القيم الإسلامية والربط بين النظرية والتطبيق، بحيث تصبح القيم الإسلامية جزءًا من سلوك المتعلمة.

- ضرورة تقويم وتطوير مناهج التربية الإسلامية بشكل مستمر، وتضمينها بالقيم الإسلامية المناسبة لتثبيتها في نفوس المتعلمين.

- عرض القيم الإسلامية في كتب التربية الإسلامية في صورة مواقف تربوية شائقة ومتنوعة.

المقترحات:

تقترح الباحثة إجراء بعض الدراسات الأخرى منها:

- دراسة مماثلة لهذه الدراسة في المرحلتين الابتدائية والثانوية.

- دراسة مدى اكتساب طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة للقيم الإسلامية.

- دراسة دور معلمي العلوم الشرعية في غرس القيم الإسلامية لدى الطلاب.

المراجع

- إبـراهيم، نجيـب وآخـرون(١٩٩٧). قيمنـا الاجتماعيـة وأثرهـا في تكـوين الشخصية. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

- أبـو العينين، علـي خليـل (١٩٨٧). القيم الإسلامية والتربية. المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم حلبي.

- أنيس، إبراهيم وزمـلاؤه (دت). المعجـم الوسيط. ج/ الأول والثاني. بيروت: دار المعرفة.

- البشري، محمد بن شـديد(٢٠١٠). القيم التربوية المتضـمنة في كتب المطالعة في صفوف المرحلة الثانوية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر. العـدد(١٥٦)، ص ١٤ – ٦٦.

- الجلاد، ماجد زكي(٢٠٠٧). تعلـم القيم وتعليمهـا. عمـان: دار المسيرة للطبع والتوزيع والنشر.

- الجهني، علي بن عيد(٢٠١١). درجة إسهام كتاب الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز قيم الوسطية، لطلاب الصف الثاني الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

- الجهيمـي، أحمـد عبـدالرحمن (٢٠١٦). القـيم الأخلاقيـة المتضـمنة في كتـب الحديث في المرحلة الثانوية (المسار الطبيعي) في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة شقراء، العدد (٤)، ص١١ - ٥٠.

- الحامـد، محمـد؛ زيـادة، مصـطفى؛ العتيبي، بـدر؛ ومتـولي نبيـل (٢٠٠٧). التعليم في المملكة العربية السعودية. ط٤. الرياض: مكتبة الرشد.

- حمادنة، أديب، المغيض، عمر (٢٠١١). القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية للصفين الأول والثاني من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية. المجلد (١٩) العدد (١)، ص ٤٨٧ - ٥١٧.

- الخوالدة، ناصر؛ أبو قويدر، إيمان (٢٠١٩). القيم الإسلامية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. العدد (٢٨)، ص ٤٢٤ - ٤٤٣.

- الدقلة، صالح أحمد (٢٠١٣). هندسة القيم المفهوم والتأصيل. مكة المكرمة.

- دوز، كريمة (٢٠١٦). الأخلاق بين الأديان السماوية والفلسفة الغربية. مركز براهين لدراسة الإلحاد ومعالجة النوازل العقدية.

- الرازي، محمد بن أبي بكر (١٩٩٤). مختار الصحاح، تحقيق محمود خاطر، مكتبة لبنان: بيروت.

- الرومي، عبدالرحمن بن رومي (٢٠١٢). تحليل القيم المتضمنة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط وتقويم تدريس المعلمين إياها. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

- السلمي، أحلام عتيق (٢٠١٩). مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (٢) المجلد (٣): فلسطين.

- شريفي، هند مصطفى (٢٠٠٦). دعوة الطالبات في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم الدعوة والاحتساب، كلية الدعوة والإعلام: جامعة الإمام محمد بن سعود.

- الشديفات، رياض خليف (٢٠١٣). منظومة القيم حمايتها، أزمتها، واقعها بين الأمس واليوم ، عمان: دار الأعلام للنشر والتوزيع.

- الشملتي، عمر عبدالقادر (٢٠١٠). القيم الأخلاقية الفردية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وطرائق عرضها، مجلة كلية التربية بالزقازيق، دراسات تربوية ونفسية، مصر، العدد (٦٨)، ص ٥٩ -٩٥.

- الصالح، عطية محمد (٢٠٠٣). تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي العليا من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في المملكة الأردنية الهاشمية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٧). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه، أسسه، استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.

- طهطاوي، سيد أحمد (٢٠٠٦). القيم التربوية في القصص القرآني. دار الفكر: مصر.

- عامر، أحمد محمد (٢٠٠٣). علم نفس الطفولة في ضوء الإسلام. دار الشروق: جدة.

- عبدالحميد، جابر (٢٠٠٨). استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.

- العجرمي، سمية سلمان (٢٠١٢). دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية والاجتماعية وحقوق الإنسان للصف الرابع الأساسي بفلسطين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر: غزة.

- العصيل، عبدالعزيز فالح (٢٠١٧). دراسة تنبؤية لأهم التحديات المستقبلية التي ستواجه مناهج العلوم الشرعية في تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب التعليم قبل الجامعي حتى عام ٢٠٣٠م. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد (٥٩)، جامعة الملك سعود: الرياض.

- عقالا، فهد صالح (٢٠١٥). تقويم محتوى كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي في ضوء قيم النزاهة ومكافحة الفساد. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس: جامعة القصيم.

- عقل، محمود عطا(٢٠٠٦). القيم السلوكية، مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض.

- القاسم، وجيه قاسم (٢٠٠٧). دور المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة (منهج التربية البدنية مثالا) بحث مقدم لندوة التربية البدنية في تعزيز المواطنة الصالحة.

الرياض.

- الليثي، رشا جمال (٢٠٠٨). الطفولة والقيم العلمية الواقع والمأمول، القاهرة: دار الفكر.

- المزين، خالد محمد (٢٠٠٩). القيم الأخلاقية المتضمنة في محتوى كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا ومدى اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي لها. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

- مشروع كرسي الأمير نايف بن عبدالعزيز للقيم الأخلاقية بعنوان تعزيز القيم لدى المرأة السعودية. مركز المؤتمرات بجامعة الملك عبدالعزيز: جدة.

- المقبل، عبدالله صالح (١٩٩٣). دراسة تحليلية تقويمية لأسئلة اختبارات الرياضيات في الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية في ضوء مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة الملك سعود.

- المؤتمر العلمي الحادي عشر ٩ -٣٠ مايو ٢٠١٢ بعنوان أزمة القيم في المؤسسات التعليمية، كلية التربية بجامعة الفيوم: مصر.

- مؤتمر الكرسي المنعقد في جامعة الملك عبدالعزيز١١محرم ٢٠١٤، بعنوان القيم الأخلاقية "تواصل إنساني وتعاون حضاري" مركز المؤتمرات بجامعة الملك عبدالعزيز: جدة.

- النيسابوري، مسلم بن الحجاج (٢٠١٠). صحيح مسلم. دار الكتب العلمية: لبنان.

- هندي، صالح ذياب (١٩٩٩). مناهج العلوم المختلفة وكيف تتفق مع التربية الدينية الإسلامية، بحث مقدم لمؤتمر تطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية في التعليم العام في الوطن العربي، ٢٩ -٣١ مايو ١٩٩٩ في جامعة الأزهر: القاهرة.

- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٥). وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

* * *

تطوير الأداء المهني للمشرف التربوي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة

د. عبد الله بن عبد العزيز الفليقة
قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تطوير الأداء المهني للمشرف التربوي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة

د. عبد الله بن عبد العزيز الغليقة

قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٠/ ٢ / ١٤٤٢هـ تاريخ قبول البحث: ٢٦ / ٣ / ١٤٤٢هـ

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع توظيف معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لتقنيات التعليم في التدريس، وبيان صعوبات توظيفها، والتعرف على تأثير المتغيرات الشخصية للمعلمات (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) على صعوبات توظيف تقنيات التعليم في تدريس العلوم للمرحلة المتوسطة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات العلوم في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، واقتصرت عينة الدراسة على (١٢٢) معلمة، وقد تم استخدام الاستبيان كأداة رئيسة للحصول على البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة: أن توظيف معلمات العلوم لتقنيات التعليم جاء بدرجة كبيرة، حسب الوزن النسبي ٧٩.٢٪. كما ظهرت صعوبات توظيف تقنيات التعليم في تدريس العلوم بدرجة كبيرة، حسب الوزن النسبي ٧٤.٦٪. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أفراد العينة حول صعوبات توظيف معلمات العلوم لتقنيات التعليم في التدريس تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول صعوبات توظيف معلمات العلوم لتقنيات التعليم في التدريس تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

الكلمات المفتاحية: معلمات العلوم- المرحلة المتوسطة - تقنيات التعليم- صعوبات توظيف تقنيات التعليم.

Professional performance development of educational supervisor and its relationship with perceived self-Efficacy

Dr. ABDULLAH ALGHULAYQAH
Educational Management and planning department
Faculty of Education
Imam Mohammad bin Saud Islamic University

Abstract:

This quantitative study aims to identify the level of professional performance development of educational supervisors in Riyadh, while determining the degree of perceived self-Efficacy. It also aimed at revealing the correlation between the averages of the degree of perceived self-Efficacy and the level of professional development of these supervisors. The study sample comprises of 192 randomly selected male educational supervisors of the 380 total educational supervisor population in the central region of Riyadh. This research uses a descriptive correlational design using a questionnaire as a tool to collect data. The study found a strong positive correlation between the sample's perceived perceived self-Efficacy and number and their professional development. The level of professional performance development of educational supervisors comes with very high degree and a general mathematical average of 4,25 out of 5. It became clear that the degree of perceived self-Efficacy they are aware of comes with very high degree and a general mathematical average of 4,33 out of 5. The findings reveal a statistically significant difference among the participants who had an increased tenure of service and professional development courses attended. However, there were no statistically significant differences between the study sample's responses in the educational qualification.

Key words: professional performance, Perceived Self-Efficacy, educational supervisor.

مقدمة:

أولاً: الإطار العام للدراسة:

مقدمة الدراسة:

يُعد النظام التعليمي المحور الأساس من محاور خطط التنمية في المجتمعات العالمية. وفي ظل ما يواجهه العالم من تحديات وما يكنه قياداته من تطلعات، فقد سعت الدول إلى إرساء قواعد التعليم وأنظمته ليواكب التغيرات العصرية وحاجات التربية الحديثة وإحداث التطوير، الذي يشمل كافة عناصر المنظومة التعليمية. ويأتي المشرف التربوي أحد أهم العناصر في هذه المنظومة، لكونه من القيادات التربوية المؤثرة، كما وأن تطوير الأداء المهني للمشرف التربوي يعد من أولويات تطوير المنظومة التعليمية عامة، نظراً لأهمية دوره، وذلك من خلال ما يقوم به في تنمية مهارات المعلمين، الذين هم أساس العملية التعليمية.

ولما كانت وظيفة المشرف هي مساعدة المعلمين في نموهم المهني فقد بذلت الكثير من الدول وأنظمتها التربوية عملاً كبيراً في تطوير حقل الإشراف التربوي، والعمل على تنمية المشرف التربوي للوصول به إلى مراتب يحقق من خلالها جودة منشودة تساهم في تجويد كل المدخلات والعمليات في المنظومة التعليمية وصولاً إلى تميز في مستوى أداء المؤسسات التربوية التي يكفلها النظام التعليمي.

ويقوم النظام التربوي بالمملكة العربية السعودية بكثير من المحاولات لتحسين مدخلاته وعملياته، وتعديل خططه الدراسية، وهياكله التنظيمية، وفق ما تراه القيادات العليا في البلاد من خلال نتائج التقويم، ويأتي منسجماً

مـع التطـورات الدوليـة في هـذا السـياق وهـو عمـل إيجـابي تتمتـع بـه الـنظم الديناميكيـة، الـتي تحـرص علـى النمـاء والتطـور الإيجـابي المتـوازن (وزارة التعليم، ٢٠١٦م، ص١٢).

وإن مـن منطلقـات تطـوير المشـرف التربـوي تـوفر مجموعـة مـن الصـفات والقدرات الشخصية التي تساعده على أداء مهمته على خير وجه، واحتواء المواقف والتحديات التي تواجهه، من خلال تطويره لذاته وتقديرها، وتمتعه بثقة النفس والمهارة في التواصل والاتزان في معاملاته مع الآخرين.

ومن هنا، تتضـح أهمية الـدور للكفـاءة الذاتيـة المدركـة مـن لـدن المشـرف التربوي، لما لها من عظيم الأثر في تصحيح مدركاته الخاطئة، وتطوير بنائه المعـرفي والثقـافي والمهـني، والوقـوف علـى جوانـب القصـور لديـه؛ لتعـديل مسارها نحو القوة، وتعزيز مـا يتميـز بـه علـى مستوى عملـه وسـلوكه وتنميتـه إيجابياً في حياتـه الشخصـية والعمليـة. وقـد يتحقـق تطـوير الأداء المهـني لـه مـن خلال تطوير كفاءته الذاتية المدركة والتي تكون أشبه بتعريفه أكثر بشخصيته، وما يحقق له القوة الكافية للاعتماد على ذاته في تجاوز الصعوبات والتحديات التي تعترض طريقه. وهو الهدف الذي ترمي له هذه الدراسة، ويحقـق الإجابـة عن تساؤلاتها.

مشكلة الدراسة:

على الـرغم مـن مراحـل التغيير والتطـوير الـتي مـر بهـا الإشـراف التربـوي حتى وصل الحـال إلى مـا هـو عليـه الآن مـن اهتمـام ملمـوس، إدراكـاً بالـدور الفاعل الذي يتركه المشرف التربوي على العملية التربوية والتعليمية. وبـالنظر إلى واقـع الإشـراف التربـوي بالمملكـة العربيـة السـعودية يتضـح أن ممارسـاته

الميدانية وبعض أنماطه التقليدية في أدائه قد أثرت على فعاليته القصوى في تحقيق النمو المهني المنشود له وللعاملين تحت إشرافه، والذي يأتي مخالفاً للتطلعات الكبيرة عنه لدى المسؤولين عن نهضة التعليم.

وقد أكدت رؤية المملكة على ضرورة تحسين مخرجات المنظومة التعليمية؛ والذي يتطلب البدء بتطوير القيادات التربوية المؤثرة مهنياً، ومن أبرزهم المشرف التربوي الذي يتوقع من ممارسته لأدواره التربوية تحقيق التحسين والتطوير المستمر للعملية التربوية والتعلمية وذلك من خلال إدراك المشرف التربوي لما يملكه من كفاءة يستطيع عن طريقها تطوير العمل والناتج منه، وأثر ذلك على البيئة التي يتفاعل معها ويسعى إلى تطويرها لبلوغ الغاية المنشودة.

إلا أن هذا التطوير المنشود لم يصل إلى الغاية المثلى منه بعد، على الرغم من امتلاك المشرفين التربويين للكفايات المهنية بدرجة مرتفعة وهذا ما أكدت عليه دراسة العازمي (٢٠١٧م). كما توصلت دراسة الأحمري (٢٠١٠م) إلى وجود معوقات تحول دون تطوير الأداء المهني للمشرفات التربويات في منطقة عسير بدرجة كبيرة، وأن هناك أهمية كبيرة لوجود آليات تعمل على تطوير أدائهن المهني. كما بينت دراسة القرني (٢٠١٨م) وجود ضعف وقصور في قدرات المشرفات التربويات على تصميم وبناء البرامج التدريبية الإلكترونية في إدارة تعليم بيشة، وأسفرت دراسة القرني (٢٠٠٧م) عن انخفاض الأداء المهني للمشرفات التربويات في محافظة القريات شمال المملكة العربية السعودية.

غير أن هذا التطوير المهني الذي يستهدف المشرف التربوي قد يكون مثمراً عندما ينطلق من معرفة المشرف لقدراته وفاعليته المدركة، حيث أكدت دراسة العمري (٢٠١٨م) على فاعلية التدريب القائم على التعلم الذاتي لتوعية المشرفات التربويات في المملكة العربية السعودية بالكفايات الإشرافية اللازمة في اقتصاد المعرفة. كما توصلت دراسة القثامي (٢٠١٩م) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى أداء المشرفات التربويات بمدينة الرياض. الأمر الذي يستدعي التأكد من هذه العلاقة من خلال دراستها وقياسها في مكاتب التعليم -رجال - حيث أن نتائجها رصدت إمكانية تطوير قطاع الإشراف التربوي من خلال تعريف المشرفة بما تمتلكه من قدرة ومهارة تنطلق من داخلها.

هذا وقد أكدت دراسة الحارثي (٢٠١٦م، ص٣) أن تجويد العملية التعليمية وكفاءتها مرتهن بجودة أداء وكفاءة المشرف التربوي الذي يقوم بهذه المهمة، والذي يؤدي بدوره إلى كفاءة وفاعلية الأجهزة الإشرافية، كما أن الحاجة التطويرية في العمل الإشرافي قائمة وتستدعي السرعة والتغيير والعمل عن كثب؛ لإحداث تغييرات في الأنظمة الإدارية، بل وفي البرامج والمنهجية.

وإن الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى تطوير الأداء المهني والكفاءة الذاتية تبرز أهمية الدور المهني للمشرف التربوي وضرورة تحسينه بما يتوفر لديه من إمكانات وقدرات؛ خصوصاً أن كفاءة المشرف الذاتية المدركة لم تحظ إلا بدراسات قليلة -حسب علم الباحث، لذا ظهرت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة التي تأتي للكشف عن العلاقة بين

مستوى تطوير الأداء المهني لدى المشرف التربوي في مكاتب التعليم بمدينة الرياض والكفاءة الذاتية المدركة منه.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض؟

٢- ما درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض؟

٣ - ما العلاقة بين مستوى تطوير الأداء المهني ودرجة الكفاءة الذاتية المدركة للمشرفين التربويين بمدينة الرياض؟

٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى تطوير الأداء المهني ودرجة الكفاءة الذاتية المدركة تعزى للمتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة الإشرافية، الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

١ - التعرف على مستوى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض.

٢ - تحديد درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض.

٣ - الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى تطوير الأداء المهني ودرجة الكفاءة الذاتية المدركة للمشرفين التربويين بمدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي:

الأهمية العلمية (النظرية):

١ - تبرز من تناولها لموضوع مهم وهو الكفاءة الذاتية المدركة، والتي تنطلق من ذات المشرف نفسه إلى تطوير أدائه المهني وهو هدف من الأهداف التربوية المعنية بتحسين العملية التعليمية ومخرجاتها، من خلال مساعدة المشرف التربوي على التعرف على ذاته ومن ثم تطوير أدائه في مواجهة مشكلاته المرتبطة بتقديره لذاته.

٢ - تناولها لفئة مهمة من القيادات التربوية، وهي فئة المشرفين التربويين الذين يشكلون محور التطوير لكثير من مراحل وفئات العملية التعليمية؛ نظراً لأهمية الدور الذي يقومون به لتطوير العملية التعليمية.

٣ - يأمل الباحث من هذه الدراسة إثراء معرفياً جديداً للمكتبة التربوية؛ نظراً لقلة الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفين التربويين، على حد علم الباحث.

الأهمية العملية (التطبيقية):

١ - مساعدة المشرف التربوي بالتعرف على درجة كفاءته الذاتية المدركة وعلاقتها بمستوى تطويره لأدائه المهني والذي بدوره قد ينعكس على تطوير أداء المعلم وتحصيل الطالب.

٢ - يؤمل أن ترشد نتائج هذه الدراسة المشرف التربوي للتعرف على جوانب القوة في كفاءته الذاتية المدركة ليعمل على استمراريتها وتعزيزها،

ولتحديد جوانب القصور فيها ليعمل على تعديلها وتفاديها من خلال ربطها بتقويم أدائه المهني.

٣- من المؤمل أن تفتح نتائج هذه الدراسة المجال لعدد من الباحثين ؛ لتطوير الأداء المهني للمشرف التربوي وهو جزء مهم في تطور وتحسن العملية التعليمية والرقي بمخرجاتها.

حدود الدراسة :

اقتصرت هذه الدراسة في حدودها الموضوعية بالتعرف على العلاقة بين تطوير الأداء المهني للمشرف التربوي وكفاءته الذاتية المدركة.

أما الحدود المكانية والزمانية فطبقت هذه الدراسة في مكاتب التعليم (رجال) بمدينة الرياض ، وقد طبقت خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١ هـ.

مصطلحات الدراسة :

١ - الأداء المهني :

عرّف أبو زيد (٢٠١٦م) الأداء المهني بأنه : "درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد ، وهو يعكس الكيفية التي يتحقق بها أو يشبع الفرد بها متطلباته المهنية ، وغالباً ما يحدث لبس وتداخل بين الأداء والجهد ؛ فالجهد يشير إلى الطاقة المبذولة ، أما الأداء فيقاس على أساس النتائج التي حققها" (ص٣٠٢).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه : كل ما يُبذل من أعمال وممارسات مهنية من قبل المشرف التربوي تجاه كل مدخلات العملية التعليمية في المدارس لأجل تطوير المخرجات فيها ، ويمكن ضبطه وقياسه من خلال المؤشرات المناسبة.

٢ - المشرف التربوي:

يُعرفه دليل الإشراف التربوي (١٤٢٧ه) بأنه: "خبير فني وظيفته الرئيسة مساعدة المعلمين على النمو المهني، وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى الخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريس، وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة" (ص٨٦).

ويتبنى الباحث هذا التعريف إجرائياً.

٣ - الكفاءة الذاتية المدركة:

يعرفها باندورا (Bandura, 1997, p.123) بأنها: "قناعة الأفراد بخصوص قدرتهم على السيطرة على مستوى أدائهم وعلى الأحداث التي تؤثر على حياتهم". كما يمكن تعريفها بأنها: "امتلاك الفرد مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والمفاهيم والاتجاهات، التي يمكن اشتقاقها من أدواره المتعددة، وهي أداء عملي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه" (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣م، ص٢٤٥).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: إدراك المشرف التربوي لقدراته المختلفة على أداء مهام وظيفته، والتغلب على المشكلات التي تواجهه عند أدائه لها، والمثابرة على تحقيق التقدم والتميز في مهنته بوصفه مشرفاً تربوياً.

ثانياً: الإطار المفاهيمي:

المبحث الأول: الأداء المهني للمشرف التربوي:

مفهوم الأداء المهني:

لم يُتفق على تعريف محدد للأداء، ولعل السبب في هذا الخلاف هو تباين وجهات نظر المفكرين والمهتمين، واختلاف أهدافهم من صياغة تعريفه،

فمنهم من انطلق من المفهوم الكمي، ومنهم من اعتبر الأداء مفهوماً ذا أبعاد تنظيمية واجتماعية، فضلاً عن جوانبه الاقتصادية (المحاسنة، ٢٠١٣م، ص١٠٤).

وقد عرّف بتيجنر (Pettinger, 2000, p.5) الأداء بأنه: "الممارسات الفعلية المتعلقة بتنفيذ أو إتمام جميع المهام والمسؤوليات والأنشطة على أن يكون ذلك بالوسائل المناسبة، والأساليب المتفق عليها وفي الوقت المناسب".

ويمكن أن يعرف الأداء المهني بأنه: قيام الفرد بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتطلبها عمله، والتي يمكن من خلالها قياس أدائه وهي: كمية الجهد المبذول، ونوعية الجهد، ونمط الأداء. وتعني كمية الجهد أي الطاقة المبذولة من الفرد في عمله خلال مدة زمنية محددة، ويقصد بنوعية الجهد أي درجة اتصافه بالدقة والجودة، وأما نمط الأداء فيشير إلى الطريقة التي يؤدى بها العمل (عاشور، ٢٠٠٥م، ص٢٥).

كما يعرف الأداء المهني بأنه: "سلوك وظيفي هادف لا يظهر نتيجة ضغوط نابعة من داخل الفرد فقط أو أية قوى أخرى، ولكنه نتيجة تفاعل وتوافق بين القوى الداخلية للفرد والقوى الخارجية المحيطة به" (حجاج وبوزيان ومقدم، ٢٠١٤م، ص٣٧).

مما سبق يتضح أن الأداء المهني هو عبارة عن الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة التي يقوم بها الفرد في مجال عمله، وهو سلوك وظيفي يتمثل في الجهد الذي يبذله الفرد في عمله، ونوعية هذا الجهد، ودرجة إتقانه وتميزه فيه والذي يحقق أهداف الإدارة التي يعمل فيها وبالتالي تحقيق الأهداف الرئيسة للمؤسسة.

الأداء المهني للمشرف التربوي:

تأتي عملية تطوير الأداء المهني للمشرف التربوي وتقديم برامج تدريبية مناسبة له من ضمن الأولويات في الخطط التطويرية التربوية وذلك من أجل أن تتفادى النظم التربوية بعض المشكلات التي قد تعترض مسيرة المشرف التربوي أو لعدم مناسبة الأداء المهني له مع التطورات التربوية في ميدان عمله، الأمر الذي قد ينعكس على أداء المعلم الذي يشرف عليه سلباً وعلى العملية التربوية برمتها، وذلك نتيجة لعدم تطوير الأداء المهني للمشرف التربوي (الغامدي، ٢٠١٦م، ص٢٠).

وقد دعت بعض من الدراسات إلى ضرورة إحداث هذا التطوير المنشود في الأداء الوظيفي للمشرف التربوي، ومن ذلك ما أشارت له الشعلان (٢٠٠١م، ص٢) إلى أن هناك دوراً مهما للمشرف التربوي يتمثل في تحسين أداء المعلم والسير به إلى الأمام من أجل التطوير المستمر للعملية التربوية، ولا تختزل مهمته على زيارة المعلم وتقويمه وتوجيهه؛ بل تتعدى ذلك إلى تقويم العملية التربوية وذلك من خلال التعرف على الإيجابيات والسلبيات وتحديد جوانب القوة والقصور، وهو بهذا النحو يقوم بعملية تحليل وتشخيص وعلاج منظمة ومستمرة للعملية التربوية والتعليمية. فالأداء المهني للمشرف التربوي يعد عملية فنية ميدانية منظمة، يؤديها من لديه الخبرة والقدرة العلمية والتعليمية التي تؤهله لمساعدة من هم في موقع العمل التربوي والتعليمي وإكسابهم النمو المهني والثقافي سلوكاً وأداء، لرفع مستوى عمليتي التعليم والتعلم؛ مما يزيد من عظم المسؤولية وأهمية الرسالة وحاجتها إلى قيادة مدركة واعية ملمة بجميع جوانب العملية التعليمية ومتطلباتها.

وفي هـذا الصـدد يعـرف الشـديفات (٢٠١٤م، ص٣٠٧) الأداء المهـني للمشرف التربوي بأنه: "ممارسة الكفاية عند مستوى معين، وجهد منظم، يتضمن مجموعة من الأفعال والمسؤوليات والواجبات التي يقوم بها المشرفون التربويـون؛ بهـدف تقـديم أفضـل أداء مـن خـلال اسـتخدامهم المهـارات والقدرات والكفايات التعليمية المتوقعة منهم في موقف معين ووقت معين بما يخدم نوعية التعليم ويحسنها".

يتضح مما سبق أن الأداء المهني للمشرف التربوي يعكس وضع العميلة التربويـة والتعليميـة، فمـن خلالـه يكـون النهـوض بـالعمليتين التعليميـة والتربويـة، كمـا أن تحسـن أداء المعلمـين داخـل الفصـول الدراسـية وارتفـاع مستوى تحصيل الطالـب ينطلـق مـن متابعـة المشـرف التربـوي ورعايتـه وتعاونـه الأمثل مع المشرف المقيم في المدرسـة - القائـد -، وعـن طريـق أداء المشـرف يتم التعرف على احتياجات التطوير المهني المستمر لكل المعلمين والقياديين في بيئة المدرسة.

الكفاءة الذاتية وكفايات المشرف التربوي:

يعد العمل على تطوير الكفايات المهنية الإشرافية من أولويات العمل في وزارة التعلـيم بالمملكـة العربيـة السـعودية، مـن خـلال إصـدار أول رؤيـة للإشراف التربوي عام (١٤٢٩ه) في عصر المعرفة، وكانـت هـذه الرؤيـة بمثابـة محاولـة جـادة مـن الـوزارة لإعـادة النظـر في المهـام والممارسـات الإشـرافية، بمـا ينسجم مع متطلبات اقتصاد ومجتمع المعرفة، ويتواءم مع احتياجاتها في عصر المعلومـات القـائم علـى التطـورات والمسـتجدات العلميـة والمـتغيرات التربويـة المتسارعة، الأمر الذي يحتم تنمية كفايات المشرف التربوي لتنسجم مع هـذه

التطـورات الحديثـة، وتمكنـه مـن القيـام بمهامـه وأدواره علـى أكمـل وجـه (العمري، ٢٠١٨م، ص١١٦).

إن المشرف التربوي الجيد يجب أن يتحلى بمجموعة من السمات التربوية التي تطغى على ميوله وسلوكه ومعاملته مع المعلمين بعدة أشكال منها: أن يمتلك الكفاءة الذاتية، بحيث يتميز بذكاء مرتفع وقدرة على التحليل والاستبصار، واليقظة، والطلاقة اللغوية، والمرونة والأصالة، وقدرة على إصدار الأحكام، وفهم المشكلات وطرح الحلول، والمثابرة، والمبادأة، والطموح، كما أنه يتبع مبدأ المشورة والالتزام بالهدف الذي يرسمه للمعلمين، وبهذا يبتعد عن الرئاسة ويصبح مستشاراً للمعلمين، يطلبون خبراته ومشورته (طيب، ٢٠١٦م، ص١٧٥).

ويمكن تلخيص أهم الصفات التي يجب أن يتمتع بها المشرف التربوي كما ذكرها النصيرات (٢٠١٢م، ص١٥) وهي: القدرة على التعامل مع المعلمين وحل مشكلاتهم، والحرية في اختيار ما يريدون عمله ضمن حدود الأهداف، والتأمل في ممارساته الإشرافية بطرح تساؤلات على الذات، وعلى الآخرين فيما يخص قناعاته بالتعليم، والالتزام بالإجراءات الديموقراطية عند العمل مع الآخرين، والرغبة والالتزام بالقدرة على منح الآخرين شعوراً بقيمتهم وأهميتهم ورفع معنوياتهم، والرغبة والقدرة في بناء علاقات مهنية مع الجميع دون تمييز بالإضافة إلى الاستماع لهم؛ للاستفادة من خبراتهم في التخطيط وتحقيق الأهداف.

وفي هذا الصدد ذكرت الحارثي (٢٠١٦م، ص٣) أن جودة العملية التعليمية وكفاءتها رهن بجودة وكفاءة المشرف التربوي، وفاعلية الأجهزة

الإشرافية ؛ فالإشراف التربوي وعملياته محور رئيس في تحقيق إدارة الجودة في التعليم العام، فالحاجة التطويرية في العمل الإشرافي قائمة وتستدعي السرعة والتغيير والعمل عن كثب ؛ لإحداث تغييرات في الأنظمة الإدارية، بل وفي البرامج والمنهجية.

ويحتاج المشرف التربوي للقيام بالمهام الموكلة إليه بأكمل وجه إلى مجموعة من المهارات والكفاءات الذاتية والكفايات المهنية التي تعينه على أداء مهامه وتحمل مسؤوليات عمله بفاعلية وكفاءة عالية، وهذه الكفاءات والمهارات يكتسبها المشرف التربوي بالدراسة الأكاديمية والتنمية الذاتية والتدريب المستمر، وبالخبرة المتنامية في العمل التربوي. وأورد دليل المشرف التربوي بوزارة المعارف (١٩٩٨م) أمثلة لتلك الكفايات الرئيسة، يضم كل منها عدداً من الكفايات الفرعية، ويمكن إيجازها فيما يلي (العيدان، ٢٠١١م، ص٣٣٨ ؛ أحمد، ٢٠١٣م، ص٤٦ -٤٧ ؛ الكثيري والظفيري، ٢٠١٧م، ص١١) : كفايات متصلة بسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وكفايات شخصية، وكفايات علمية، وكفايات التخطيط والتنظيم والتنسيق، وكفايات الاتصال والتفاعل، وكفايات استخدام أساليب الإشراف وتقنياته، وكفايات التدريب، وكفايات التدريس، وكفايات المناهج، وكفايات البحث، وكفايات الابتكار والتجديد، وكفايات العلاقات الإنسانية.

ومما سبق يتضح أن هناك العديد من الكفايات المهنية التي يجب أن يتحلى بها المشرف التربوي حتى يتمكن من إنجاز مهامه الإشرافية بالأساليب العلمية الحديثة على أكمل وجه، وحتى يتوفر لديه مستوى كافٍ من الكفايات المهنية، لابد أن يكون لديه الإيمان الكامل والثقة في قدرته على توفير هذه

الكفايات، وتتمثل هذه الثقة في إدراكه بفاعليته الذاتية المتمثلة في أهمية تطوير الذات، والتخطيط وتحديد الأهداف، وإدارة الوقت، والثقة بالنفس، بالإضافة إلى توفر مهارة الاتصال الفاعلة مع الآخرين. فإذا ما توفرت لديه الثقة وأدرك مدى فاعليته وكفاءته الذاتية؛ فمن المفترض أن ينعكس ذلك بالتبعية على مستوى أدائه المهني، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى البحث فيه.

المبحث الثاني: الكفاءة الذاتية المدركة:

يعد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة من المفاهيم الجديدة على الميدان التربوي، حيث زاد الاهتمام بها في الآونة الأخيرة في كثير من الدراسات والبحوث (دبي، ٢٠١٧م، ص٢١).

ولعل هذا المفهوم قد ظهر وتبلور من خلال البحث الذي نشره عالم النفس الكندي ألبرت باندورا (Albert Bandura) بعنوان "فعالية الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك" وذلك في عام ١٩٧٧م، إذ اهتم باندورا بمعرفة العلاقة المباشرة بين إدراك الشخص لكفاءته الذاتية وتغير سلوكه بناءً على هذا الإدراك، وذلك بغرض رفع مستوى دافعية الفرد وإكسابه مهارات وسلوكيات جديدة تعينه على تحقيق أهدافه وتجعله قادراً على مواجهة الضغوط، والمثيرات البيئية المزعجة (فيصل وصالح، ٢٠١٦م، ص١٥٥).

مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة:

يشير عبد القادر وأبو هاشم (٢٠٠٧م، ص١٧١) إلى أن هناك مرادفاً آخر للكفاءة الذاتية المدركة وهو الفاعلية الذاتية، حيث أنهما يحملان المعنى ذاته تقريباً.

كما يوضح المغربل (٢٠١٦م، ص١١) أن المراجع المتخصصة تستخدم مفاهيم توقعات الكفاءة وتقديرها، وتوقعات الكفاءة الذاتية، في سياق الكفاءة والفاعلية الذاتية المدركة، بينما تشير دراسة عوض ومحمد (٢٠١٣م، ص١٩٩) إلى أن: "استخدام مصطلح الكفاءة يتناسب مع طبيعة المفهوم الذي ظهر على يد باندورا عام ١٩٧٧م، حيث أن الكفاءة تعني الفاعلية والمهارة والدقة في إنجاز الأشياء".

وقد ظهرت تعريفات عدة لمفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، فتعرف بأنها: قدرة الفرد على تقويم أدائه للمهام أو مواجهته للوضع الراهن من خلال الاعتقاد القوي في قدرته على تحقيق النجاح والتغلب على الصعاب، والذي يحصل إذا كان لديه اعتقاد قوي في قدرته على تعلم أشياء جديدة وتطوير أدائه للوصول للهدف (Bandura، 1997، p.26).

كما تعرفها يونس (٢٠١٨م، ص٥٦٨) بأنها: "قناعة الفرد الذاتية بقدراته على أداء المهمة التي توكل إليه واستشعاره لقدراته للتغلب على المشكلات التي قد تواجهه".

ومن خلال ما سبق يتضح أن مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة يرتكز على تقدير الفرد لما يمتلكه من إمكانات وقدرات، وثقته في قدراته في المواقف الجديدة، والمواقف غير المألوفة ذات المطالب المتعددة، واعتقاده بقدرته على السيطرة على مجريات حياته، ومواجهة ما يقابله من تحديات، وقناعته الذاتية في قدرته على حل المشكلات التي تواجه، ومعتقداته وأحكامه نحو قدراته في إتمام المهام المسندة إليه.

خصائص الكفاءة الذاتية المدركة :

يتصف مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة ببعض الخصائص التي تميزه عن غيره من المفاهيم، حيث يذكر

قريشي (٢٠١١م، ص١١) الخصائص التي تميز مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة فيما يلي :

١ - تساعد على ثقة الفرد بنفسه عند النجاح في عمل ما.

٢ - تميز الفرد بالاستطاعة العقلية والنفسية والاجتماعية.

٣ - توفر الدافعية الكافية لمواجهة المشكلات والمواقف المختلفة.

٤ - تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة، ومن خلال التدريب والممارسة.

٥ - ترتبط بالتوقع والتنبؤ، إذ إنها ليست إدراكاً أو توقعاً ؛ بل ترجمة لبذل الجهد وتحقيق النتائج المرغوبة.

٦ - أنها مجموعة من القرارات والمعتقدات والمعلومات والخبرات عن مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره واتجاهاته.

٧ - تحدد الكفاءة الذاتية بصعوبة المواقف التي يواجهها الفرد والجهد المبذول ومدى مثابرة الفرد.

يتضح مما سبق أن الكفاءة الذاتية المدركة تتصف بالعديد من الخصائص أهمها النمو والتطور والتمايز لدى الفرد عبر مراحل نموه المختلفة، كما أنها متعددة المجالات، وتتشكل لدى الفرد بصورة هرمية حيث تكون قمة الهرم هي مفهوم الذات العام، وقاعدته خبرات الفرد وتقدير تصرفاته في المواقف الخاصة.

قياس الكفاءة الذاتية المدركة:

يرى باندورا (Bandura, 1997) أن هناك إمكانات لقياس الكفاءة الذاتية والأداء على فترات متقاربة زمنية بقدر الإمكان، وعند قياسها يجب أن يسبق ذلك قياس الأداء (في السهلي، ٢٠١٤م، ص١١).

كما يشير باجارس (Pajares, 1996, p.543) إلى أن قياس الكفاءة الذاتية لابد أن يشمل المجالات الوظيفية للكفاءة الذاتية، ويكون من خلال تحديد المجيب لدرجة ثقته في أداء المهمة المحددة التي تم اختيارها، بحيث تكون الفقرات التي يسأل عنها هي نفس القدرات التي يسأل عنها في الاختبار؛ مما يزيد عن القدرة التنبؤية بالكفاءة الذاتية.

لذلك يمكن أن تقاس الكفاءة الذاتية المدركة من خلال مقاييس ثلاثة رئيسة يذكرها فيصل وصالح (٢٠١٦م، ص١٥٨) فيما يلي:

١ - مستوى الكفاءة الذاتية: والذي يقاس بمستوى (السهولة، الاعتدال، الصعوبة) من خلال التعرف على شعور الفرد بما هو مطلوب منه عند تنفيذ المهمة مثل: ما مستوى سهولة أو صعوبة العمل أو الاختبار.

٢ - قوة الثقة: وهي كمية الثقة التي يمتلكها الفرد حول تحقيق النجاح في مستويات الصعوبة المختلفة، مثل: ثقة الفرد بأنه سينجح في أداء العمل المكلف به.

٣ - العمومية الذاتية: وتشير إلى الدرجة التي يتوقع في ضوئها الفرد بأنه يستطيع أن يواجهه مختلف مواقف الحياة بنجاح.

مما سبق، يمكن القول أن قياس الكفاءة الذاتية المدركة ليس قياساً للمهارات المختلفة التي يمتلكها الفرد، وإنما هو قياس لأحكام ومعتقدات

الفرد حول قدرته على أداء مهام معينة، والتصرف في مواقف جديدة ومتعددة ومتغيرة.

مصادر الكفاءة الذاتية المدركة:

يحدد أحمد (٢٠١٦م، ص٢٣٢) مصادر الكفاءة الذاتية المدركة في أربعة مصادر أساسية، هي:

١ - مصادر المعلومات القوية عن الأداء السابق، والتمكن من التجارب التي تم خوضها، حيث أن الأفراد منخفضي الكفاءة الذاتية يتجنبون المحاولة في المهام المستقبلية التي تتشابه مع خبرات الفشل السابقة، والتي يفترض أن تكون أقل من قدراتهم، بينما الأفراد الأكثر كفاءة يبدون على النقيض من ذلك، فهم يبذلون جهداً عندما تكون المهام مصحوبة بصعوبات كبيرة، لذلك فإن كفاءتهم الذاتية تزيد عندما ينجحون في هذه التجارب، وهي التي يعنيها باندورا بإنجازات الأداء وما لها من أثر في رفع الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأفراد.

٢ - المؤشرات الفسيولوجية، وعلى سبيل المثال معدل ضربات القلب، والتعرق، أو مستويات الإثارة التي تؤثر على الكفاءة الذاتية اعتماداً على الكيفية التي تفسر بها هذه الحالة، فالضغوط والقلق والأنشطة المزعجة تقلل من الكفاءة، بينما المهام الأكثر إثارة تعمل على زيادة الكفاءة الذاتية، وهي التي يعبر عنها باندورا بالاستثارة الإنفعالية من خلال قدرتها على التأثير في رفع الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأفراد.

٣ - مراقبة الأفراد الآخرين والتعلم منهم، فهذه التجارب غير المباشرة تفسح المجال للمتعلم؛ لتقويم قدراته الذاتية، وهي التي يدعوها باندورا

بالخبرات البديلة، حيث لها واضح الأثر في رفع الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأفراد.

٤ - التأثر بالإقناع الاجتماعي، أو ردود الأفعال الاجتماعية خلال أداء المهام، وعلى الرغم من أن ردود الأفعال الإيجابية قد لا تظهر ارتفاعاً في الكفاءة الذاتية فإن تأثير الإقناع الاجتماعي على الكفاءة الذاتية يرتبط بوجهة نظر المتلقي، وهو الاقناع اللفظي الذي يعده باندورا مصدراً من مصادر الكفاءة الذاتية المدركة.

كما يضيف باندورا (Bandura, 1997) مصدراً رئيساً آخراً وهو الظروف المحيطة، فطبيعة المواقف والظروف التي تحيط بالفرد تجبره أحياناً على التصرف وفقاً لنمط أو سلوب معين، فإن تعرض الفرد لمواقف محبطة تقدم تهديداً لتوقعات كفاءة الذات لديه أكثر من مواقف أخرى، فمرور الفرد بموضوع معين، ومن ثم مروره لاحقاً بالموقف ذاته أو ما شابهه، له دور مهم في توقعات كفاءة الذات، خاصة إذا ما علم الفرد مسبقاً بمدى صعوبته (السهلي، ٢٠١٤م، ص١٥).

ومن خلال ما سبق يتضح أن مصادر الكفاءة الذاتية المدركة متعددة ومتنوعة، وهي التي يشتق منها الفرد المعلومات والخبرات السابقة والخبرات البديلة والقدرة على الإقناع، وكذلك العوامل الاجتماعية والمحيط الاجتماعي، والظروف البيئية المحيطة، والعوامل النفسية والذاتية والانفعالية والوجدانية، والتي تسهم جميعها في نجاحه وتنمية كفاءته الذاتية بصورة إيجابية.

ثالثاً: الدراسات السابقة:

هدفت دراسة السهلي (٢٠١٤م) بعنوان: "الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات"، إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في المملكة العربية السعودية، **وأسفرت نتائجها عن:** توفر مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية الشخصية والعامة لدى المعلمات، كما تبين وجود فروقاً في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي)، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

أما دراسة العازمي (٢٠١٧م) بعنوان: "درجة امتلاك المشرفين التربويين للكفايات المهنية وعلاقتها بتحسن أداء المعلمين في دولة الكويت"، **فهدفت** إلى التعرف على درجة امتلاك المشرفين التربويين للكفايات المهنية وعلاقتها بتحسن أداء المعلمين في دولة الكويت، **وأسفرت نتائجها عن:** أن درجة امتلاك المشرفين التربويين للكفايات المهنية، ومستوى تحسن أداء المعلمين في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة.

كما **هدفت** دراسة موداوالي ومودزوفير (Mudawali & Mudzofir, 2017) بعنوان: "العلاقة بين الإشراف التربوي والتطوير المهني: تصورات معلمي المرحلة الثانوية بإندونيسيا"، إلى التعرف على تصورات الإشراف التربوي الفعلي والمثالي في المدارس الثانوية، والعلاقة بين الإشراف التربوي وتنمية شخصية المعلم في المدارس الثانوية في إندونيسيا، **وأسفرت نتائجها عن:** وجود اختلافات كبيرة في الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، بالإضافة إلى أن هناك فروقاً كبيرة بين

ممارسات الإشراف الفعلية والممارسات المثالية من وجهة نظر المعلمين، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الممارسات المهنية الإشرافية والتطوير المهني للمعلمين، إلا أنه لايزال لدى المعلمين تصورات إيجابية تجاه الإشراف التربوي.

وجاءت دراسة أبو حمدي (٢٠١٨م) بعنوان: "تقييم درجة أداء المشرفين التربويين للفعاليات الإشرافية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في مدينة العقبة بالأردن"، **بهدف** تقييم درجة أداء المشرفين التربويين للفعاليات الإشرافية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في مدينة العقبة بالأردن، **وأسفرت نتائجها عن:** أن درجة أداء المشرفين التربويين للفعاليات الإشرافية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية جاءت بدرجة مرتفعة، أما على مستوى المجالات الفرعية، فقد احتل مجال العلاقات الإنسانية المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة.

أما دراسة القثامي (٢٠١٩م) بعنوان: "الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالأداء المهني للمشرفات التربويات في مدينة الرياض"، فقد **هدفت** إلى التعرف على درجة الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بمستوى الأداء المهني للمشرفات التربويات في مدينة الرياض، **وأسفرت نتائجها عن:** توفر الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفات التربويات بمدينة الرياض بدرجة مرتفعة جداً، ومستوى الأداء المهني لهن كذلك، ووجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية المدركة والأداء المهني للمشرفات التربويات، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة الكفاءة الذاتية المدركة

ومستوى الأداء المهني للمشرفات التربويات تعزى لمتغير (المؤهل العلمي) لصالح الحاصلات على الدراسات العليا مقابل حاملات درجة البكالوريوس.

رابعاً: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي؛ لمناسبته طبيعة الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى تطوير الأداء المهني ودرجة الكفاءة الذاتية المدركة للمشرفين التربويين بمدينة الرياض.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين في مكاتب التعليم (رجال) بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (٣٨٠) مشرفاً (إحصائية وزارة التعليم، ٢٠١٩م).

عينة الدراسة:

تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة الكُلي، وبناء على جدول (Krejcie,R and Morgan) لتحديد حجم العينة، بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٩٢) مشرفاً تربوياً.

أداة الدراسة:

تم اختيار الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ نظراً لإمكانية الاعتماد عليها في مسح وتشخيص واقع المشكلة من ناحية، بالإضافة إلى أنها تجيب على تساؤلات هذه الدراسة من ناحية أخرى، وقد تم تصميم استبانة تعكس أهداف هذه الدراسة حيث تكونت من جزأين، هما:

الجزء الأول: واشتمل على البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة من المشرفين التربويين وهي (المستوى التعليمي، عدد سنوات الخدمة الإشرافية، الدورات التدريبية).

الجزء الثاني: وتكون من محورين، هما:

- مستوى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض، وتضمن (١٦) عبارة.
- درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، وتضمن (١٦) عبارة.

١ - صدق أداة الدراسة:

• **الصدق الظاهري:** تم إعداد أداة الدراسة بالاستفادة من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ومن ثم عرضت أداة البحث في صورتها الأولية على عدد ثمانية من الخبراء، وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المناسبة.

• **صدق الاتساق الداخلي:** بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث تم تطبيقها ميدانياً على جزء من العينة، كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ويوضح ذلك الجداول التالية:

جدول (١): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور "مستوى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض" والدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	❖❖٠,٦٥٢	٧	❖❖٠,٧٥٢	١٣	❖❖٠,٦٥٧
٢	❖❖٠,٧٢٦	٨	❖❖٠,٨٤٠	١٤	❖❖٠,٧٨٤
٣	❖❖٠,٦٩٤	٩	❖❖٠,٧٢٨	١٥	❖❖٠,٧٩١
٤	❖❖٠,٧٦٥	١٠	❖❖٠,٧٨٩	١٦	❖❖٠,٨١٧
٥	❖❖٠,٨٠٣	١١	❖❖٠,٦٥٣		
٦	❖❖٠,٧٩٤	١٢	❖❖٠,٧٤٧		

❖❖ دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور "درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض" والدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	❖❖٠,٧٢٢	٧	❖❖٠,٨٠٢	١٣	❖❖٠,٧٩٢
٢	❖❖٠,٨٢٥	٨	❖❖٠,٨١٢	١٤	❖❖٠,٧٨٥
٣	❖❖٠,٦٨٧	٩	❖❖٠,٧٦٨	١٥	❖❖٠,٨١٤
٤	❖❖٠,٨٠١	١٠	❖❖٠,٨٣١	١٦	❖❖٠,٧٦٩
٥	❖❖٠,٧٨١	١١	❖❖٠,٧٩١		
٦	❖❖٠,٧٤٢	١٢	❖❖٠,٨٣٥		

❖❖ دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

يتضح من الجداول السابقة أن قيم معامل ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه موجبة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى أن محوري الدراسة يتمتعان بدرجة صدق مرتفعة جدًا، وعليه فإن هذه النتيجة توضح صدق عبارات محوري الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

٢ - ثبات أداة الدراسة:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول التالي يوضح معامل الثبات لمحوري أداة الدراسة:

جدول (٣): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
مستوى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض	١٦	٠,٩٤٧
درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض	١٦	٠,٩٥٧
الثبات الكلي للاستبانة	٣٢	٠,٩٧١

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات لمحوري الدراسة عالٍ، حيث يتراوح ما بين (٠,٩٤٧ -٠,٩٥٧)، وبلغت قيمة معامل الثبات العام (٠,٩٧١)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

أساليب التحليل الإحصائية:

لتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥ -١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا

المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥= ٠,٨)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس ؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، ويمكن إيضاح طول الخلايا في الجدول الآتي:

جدول (٤): درجة الموافقة ومدى الموافقة

مقياس ليكرت الخماسي		
الترميز		مدى الموافقة
١	منخفضة جداً	من ١ إلى ١,٨٠
٢	منخفضة	١,٨١ إلى ٢,٦٠
٣	متوسطة	٢,٦١ إلى ٣,٤٠
٤	عالية	٣,٤١ إلى ٤,٢٠
٥	عالية جداً	٤,٢١ إلى ٥,٠

ولخدمة أغراض الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها من خلال أداة الدراسة في الجانب الميداني، استُخدمت عدد من الأساليب الإحصائية وهي: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار مان ويتني اللابارامتري للعينتين المستقلتين، واختبار كروسكال واليس للمتغيرات الديمغرافية التي تشتمل على أكثر من فئتين.

خامساً: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

- **النتائج المتعلقة بخصائص أفراد عينة الدراسة:**

جدول (٥): يوضح توزيع خصائص أفراد الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
المستوى التعليمي	بكالوريوس	١٢٣	٦٤,١
	دراسات عليا	٦٩	٣٥,٩
	المجموع	١٩٢	٪١٠٠
عدد سنوات الخدمة الإشرافية	من سنة إلى أقل من خمس سنوات.	٥٩	٣٠,٧
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات.	٦٤	٣٣,٤
	من عشر سنوات فأكثر.	٦٩	٣٥,٩
	المجموع	١٩٢	٪١٠٠
الدورات التدريبية	بلا دورات تدريبية.	٦	٣,١
	من دورة إلى أقل من خمس دورات.	٣٢	١٦,٧
	من خمس دورات إلى أقل من عشر دورات.	٢٤	١٢,٦
	من عشر دورات فأكثر.	١٣٠	٦٧,٦
	المجموع	١٩٢	٪١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن (٦٤,١٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة مستوياتهم التعليمية (بكالوريوس)، في حين وجد أن نسبة (٣٥,٩٪) منهم مستوياتهم التعليمية (دراسات عليا).

وفيما يتعلق بتوزيع أفراد عينة الدراسة طبقاً لمتغير عدد سنوات الخدمة الإشرافية، تبين أن (٣٥,٩٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة عدد سنوات خدمتهم الإشرافية (من عشر سنوات فأكثر)، في حين وجد أن نسبة (٣٣,٤٪) عدد سنوات خدمتهم الإشرافية (من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات)، بينما اتضح أن نسبة (٣٠,٧٪) عدد سنوات خدمتهم الإشرافية (من سنة إلى أقل من خمس سنوات)، وقد تبين من هذا التقارب في النسب أن هناك استدامة واضحة في التعيين على هذه الوظيفة من خلال تقارب الأعداد في كل سنة من حيث الإحلال، والتوسع، والحاجة مما يجعل هذه الخبرات متوارثة وباقية وفي حالة تطور دائم.

أما فيما يتعلق بتوزيع أفراد عينة الدراسة طبقاً لمتغير الدورات التدريبية فقد اتضح أن (٦٧,٦٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة قد حصلوا على دورات تدريبية عددها (عشر دورات فأكثر)، في حين وجد أن نسبة (١٦,٧٪) قد حصلوا على دورات تدريبية (من دورة إلى أقل من خمس دورات)، بينما وجد أن نسبة (١٢,٦٪) قد حصلوا على دورات تدريبية (من خمس دورات إلى أقل من عشر دورات)، في حين وجد أن نسبة (٣,١٪) لم يحصلوا على أي دورات تدريبية من قبل، ويتضح مما سبق حرص غالبية المشرفين على حضور الدورات التدريبية والاستفادة منها، حيث تبين أن هناك ما يقارب ٩٧٪ منهم قد حضر دورات تدريبية.

- **الإجابة على أسئلة الدراسة:**

إجابة السؤال الأول:

ما مستوى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المشرفين التربويين بمدينة الرياض على عبارات محور "مستوى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض" والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٦): استجابات أفراد عينة الدراسة من المشرفين التربويين على عبارات محور "مستوى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض"

م	العبارة	أوافق بدرجة:										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		عالية		عالية جداً					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪				
٤	أسعى دوما لتوطيد العلاقة مع محيط عملي مشرفين، قائدي مدارس ومعلمين.	٠	٠	١	٠,٥	١٥	٧,٨	٥١	٢٦,٦	١٢٥	٦٥,١	٤,٥٦	٠,٦٦	١	عالية جداً
٩	أفعل مبادئ العلاقات الإنسانية في مجال عملي.	٠	٠	٠	٠	١٨	٩,٤	٦٠	٣١,٣	١١٤	٥٩,٤	٤,٥٠	٠,٦٦	٢	عالية جداً
٣	أعمل وفق القيم والتنظيمات والأعراف التي تتطلبها هذه الوظيفة.	٠	٠	٠	٠	١٨	٩,٤	٧٧	٤٠,١	٩٧	٥٠,٥	٤,٤١	٠,٦٦	٣	عالية جداً

م	العبارة	أوافق بدرجة:										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		عالية		عالية جداً					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪				
١٠	أقدم الدعم للمعلم الجديد بتزويده بما يحتاجه من أدلة وإرشادات وزيارات.	١	٠,٥	١	٠,٥	٢٠	١٠,٤	٦٩	٣٥,٩	١٠١	٥٢,٦	٤,٤٠	٠,٧٤	٤	عالية جداً
٥	أعمل على تحقيق التوازن لكل أعمالي الفنية والإدارية.	٠	٠	١	٠,٥	٢٣	١٢	٨٣	٤٣,٢	٨٥	٤٤,٣	٤,٣١	٠,٧٠	٥	عالية جداً
٨	أحفز المعلمين على الحوار والاستماع من خلال حلقات النقاش والتدريب.	١	٠,٥	١	٠,٥	٢٢	١١,٥	٨٢	٤٢,٧	٨٦	٤٤,٨	٤,٣١	٠,٧٣	٦	عالية جداً
١٦	أؤسس لبناء مناخ ثقة عال مع محيط العمل حولي ومع المعلمين.	٠	٠	١	٠,٥	٢٥	١٣	٨١	٤٢,٢	٨٥	٤٤,٣	٤,٣٠	٠,٧١	٧	عالية جداً
١	أنفذ كل جديد في مجال الإشراف التربوي لتطوير إجراءات عملي.	٠	٠	٢	١	٢٣	١٢	١٠٢	٥٣,١	٦٥	٣٣,٩	٤,٢٠	٠,٦٨	٨	عالية

م	العبارة	أوافق بدرجة:										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		عالية		عالية جداً					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪				
٢	أطبق الأساليب الإدارية والإشرافية الحديثة في أدائي لمهامي الوظيفية.	٢	١	١	٠.٥	٢٥	١٣	١٠١	٥٢.٦	٦٣	٣٢.٨	٤.١٦	٠.٧٤	٩	عالية
١٤	أسعى بكل الطرق المثلى للتغلب على مقاومة التغيير لدى المعلمين.	٢	١	١	٠.٥	٢٦	١٣.٥	٩٩	٥١.٦	٦٤	٣٣.٣	٤.١٦	٠.٧٥	١٠	عالية
١٣	أناقش المعلمين بكل موضوعية حول أدائهم وتقاريرهم.	١	٠.٥	١	٠.٥	٣٢	١٦.٧	٩٢	٤٧.٩	٦٦	٣٤.٤	٤.١٥	٠.٧٥	١١	عالية
٧	أستخدم وسائل تكنولوجيا التعليم الحديث لكوني قدوة للمعلمين.	٠	٠	٣	١.٦	٣٥	١٨.٢	٨٦	٤٤.٨	٦٨	٣٥.٤	٤.١٤	٠.٧٦	١٢	عالية

م	العبارة	أوافق بدرجة:										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		عالية		عالية جداً					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪				
١٢	أقدم المساعدة لأجل توفير بيئة اجتماعية وتعاونية بين المعلمين والطلاب.	١	٠,٥	٤	٢,١	٣٢	١٦,٧	٨٧	٤٥,٣	٦٨	٣٥,٤	٤,١٣	٠,٨٠	١٣	عالية
١٥	أطرح أسئلة على نفسي والعاملين حولي لتوليد الأفكار البناءة والإبداعية.	٠	٠	١	٠,٥	٣٨	١٩,٨	٩٠	٤٦,٩	٦٣	٣٢,٨	٤,١٢	٠,٧٣	١٤	عالية
٦	أسعى للتعرف على احتياجات المعلمين التدريبية وأعمل على تحقيقها.	١	٠,٥	٣	١,٦	٢٩	١٥,١	٩٩	٥١,٦	٦٠	٣١,٣	٤,١١	٠,٧٥	١٥	عالية
١١	أعقد اجتماعات منظمة للتدارس مع المعلمين والقادة حول كل جديد يطرأ.	١	٠,٥	٥	٢,٦	٤٢	٢١,٩	٨٧	٤٥,٣	٥٧	٢٩,٧	٤,٠١	٠,٨٢	١٦	عالية

م	العبارة	أوافق بدرجة:										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		عالية		عالية جداً					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪				
	المتوسط الحسابي العام											٤.٢٥	٠.٥٥	عالية جداً	

يلحظ من الجدول السابق أن مستوى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٤.٢٥ من ٥)، كما بلغ الانحراف المعياري (٠.٥٥) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا المحور.

وتدل هذه النتيجة على وجود مستوى عالٍ من تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض من خلال قيام المشرفين التربويين بالسعي الدؤوب لتوطيد العلاقة بينهم وبين قائدي المدارس والمعلمين، وتفعيلهم لمبادئ العلاقات الإنسانية في مجال العمل، من خلال الالتزام بالقيم والتنظيمات والأعراف التي تتطلبها هذه الوظيفة، وتقديمهم الدعم للمعلم الجديد بتزويده بما يحتاجه من أدلة وإرشادات وزيارات، وتحفيز المعلمين على الحوار والاستماع من خلال حلقات النقاش والتدريب، والعمل على بناء مناخ ثقة عالٍ مع محيط العمل حولهم ومع المعلمين، وكذلك العمل على تحقيق التوازن لكافة أعمالهم الفنية والإدارية.

وتتقارب هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: العازمي (٢٠١٧م) والتي توصلت إلى أن درجة امتلاك المشرفين التربويين للكفايات المهنية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة، وكذلك مع أبي حمدي

(٢٠١٨م) الـتي أوضـحت أن درجـة أداء المشـرفين التربـويين للفعاليـات الإشرافية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية جاءت مرتفعة. وقد يعزى هذا الاختلاف البسيط في النتائج إلى اختلاف البيئة كونها جميعها طبقت في بيئات عربية.

غير أن هـذه النتيجـة تختلـف عـن نتيجـة دراسـو مـوداوالي ومـودزوفير (Mudawali & Mudzofir, 2017) الـتي أكـدت علـى وجـود اختلافـات كبيرة في الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، بالإضافة إلى أن هناك فروقاً كبيرة بين ممارسات الإشراف الفعلية وما تتطلبه هذه الوظيفة من ممارسات مثالية.

- كما ويُلحظ من الجدول (٦) موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية جداً على سبع عبارات، بينما جاءت موافقتهم بدرجة عالية على تسع عبارات فيما يتعلق بمحور مستوى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض، ويُمكن إيضاح أعلى العبارات وأقلها بحسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وبحسب المتوسط الحسابي لكلٍ منها كالآتي:

جاءت العبارة رقم (٤) وهي: "أسعى دوماً لتوطيد العلاقة مع محيط عملي مشرفين، قائدي مدارس ومعلمين" بالمرتبة الأولى وبدرجة عالية جداً، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٥٦ من ٥)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٦) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة، ولعل هذا يدل على وجود مستوى عالٍ جداً من الوعي لدى المشرفين بأهمية توطيد العلاقات مع محيط عملهم إدراكاً منهم أن هذا هو مفتاح للنجاح الذي ينشدونه، كما تشير هذه النتيجة

إلى وعيهم العالِ جداً بأن بناء العلاقات الجيدة والقوية قد يؤدي إلى تقليل مشكلات في العمل والتي قد تعيق التقدم والنجاح.

وتقترب هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو حمدي (٢٠١٨م) التي أكدت على موافقة أفراد عينتها بدرجة مرتفعة فيما يتعلق بمجال العلاقات الإنسانية.

وفي سياق متصل جاءت العبارة رقم (١١) وهي: "أعقد اجتماعات منظمة للتدارس مع المعلمين والقادة حول كل جديد يطرأ" بالمرتبة السادسة عشر وبدرجة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠١ من ٥)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٢) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة، وقد تشير هذه النتيجة إلى حرص المشرفين على عقد اللقاءات بانتظام للتباحث حول كل ما هو جديد يضمن التعاون فيما بينهم، ويذيل كل رغبة في مقاومة التغيير، وتقبل الجديد، والسعي لتنفيذه بجودة عالية. كما وقد تعزى هذه النتيجة إلى النتيجة السابقة، حيث أنه يعد عقد الاجتماعات الدورية من أهم الطرق لتوطيد العلاقات بين المشرفين، وقائدي المدارس، والمعلمين.

إجابة السؤال الثاني:

ما درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المشرفين التربويين بمدينة الرياض على عبارات محور "درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض" والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٧): استجابات أفراد عينة الدراسة من المشرفين التربويين على عبارات محور "درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض"

م	العبارة	أوافق بدرجة:										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		عالية		عالية جداً					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪				
٢	أثق أني قادر على تقديم أداء أفضل.	٠	٠	٠	٠	١٥	٧,٨	٦٨	٣٥,٤	١٠٩	٥٦,٨	٤,٤٩	٠,٦٤	١	عالية جداً
١١	ثقتي بنفسي عالية بأني قادر على تحقيق الترقي الوظيفي.	٠	٠	٠	٠	١٥	٧,٨	٧٤	٣٨,٥	١٠٣	٥٣,٦	٤,٤٦	٠,٦٤	٢	عالية جداً
١٣	أحسن اختيار كلماتي عند الحديث مع الآخرين.	٠	٠	٠	٠	١٦	٨,٣	٧٣	٣٨	١٠٣	٥٣,٦	٤,٤٥	٠,٦٥	٣	عالية جداً
١٥	تتميز اتصالاتي بالآخرين بوضوح هدفها وسلامتها الإجرائية واللغوية.	٠	٠	١	٠,٥	١٦	٨,٣	٧٣	٣٨	١٠٢	٥٣,١	٤,٤٤	٠,٦٧	٤	عالية جداً
١٦	أجيد الاستماع والتفاعل حال حديث الآخرين.	٠	٠	٠	٠	١٨	٩,٤	٧٩	٤١,١	٩٥	٤٩,٥	٤,٤٠	٠,٦٦	٥	عالية جداً
١	أعمل باستمرار على تطوير مهاراتي واكتساب مهارات جديدة.	١	٠,٥	١	٠,٥	٢١	١٠,٩	٧٥	٣٩,١	٩٤	٤٩	٤,٣٥	٠,٧٤	٦	عالية جداً
٤	أبدأ بنفسي في إجراء وتقبل التغيير قبل تعميمه على العاملين معي.	٠	٠	٢	١	٢١	١٠,٩	٧٨	٤٠,٦	٩١	٤٧,٤	٤,٣٤	٠,٧١	٧	عالية جداً

م	العبارة	أوافق بدرجة :										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		عالية		عالية جداً					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪				
٨	أعمل وفق قاعدة الأهم ثم المهم في إنجاز الأعمال.	٠	٠	٢	١	٢١	١٠,٩	٨١	٤٢,٢	٨٨	٤٥,٨	٤,٣٣	٠,٧١	٨	عالية جداً
١٢	أكون متزنا في تعاملي مع المشكلات الطارئة.	٠	٠	١	٠,٥	١٧	٨,٩	٩٤	٤٩	٨٠	٤١,٧	٤,٣٢	٠,٦٥	٩	عالية جداً
١٠	أستطيع وصف نفسي بأني منضبط في مواعيد العمل.	٠	٠	١	٠,٥	٢٢	١١,٥	٨٦	٤٤,٨	٨٣	٤٣,٢	٤,٣١	٠,٦٩	١٠	عالية جداً
١٤	لدي القدرة على اتخاذ القرارات في كل ظروف العمل.	١	٠,٥	١	٠,٥	١٩	٩,٩	٨٨	٤٥,٨	٨٣	٤٣,٢	٤,٣١	٠,٧١	١١	عالية جداً
٦	أعلم أن وصولي لهذه الوظيفة كان من الأهداف التي سعيت لها.	٢	١	١	٠,٥	٢٤	١٢,٥	٧٥	٣٩,١	٩٠	٤٦,٩	٤,٣٠	٠,٧٩	١٢	عالية جداً
٥	أغلب الإيجابية عند اسنماعي لوجهات النظر المختلفة حول أدائي وعملي.	١	٠,٥	١	٠,٥	٢٤	١٢,٥	٨٧	٤٥,٣	٧٩	٤١,١	٤,٢٦	٠,٧٣	١٣	عالية جداً
٩	أوزع وقتي حسب الأعمال الموكلة لي باقتدار.	٠	٠	٢	١	٢٥	١٣	٩٠	٤٦,٩	٧٥	٣٩,١	٤,٢٤	٠,٧١	١٤	عالية جداً

م	العبارة	أوافق بدرجة :										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		عالية		عالية جداً					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪				
٧	أمارس التخطيط المنظم في كل أعمالي الوظيفية.	٠	٠	١	٠,٥	٣٠	١٥,٦	٨٧	٤٥,٣	٧٤	٣٨,٥	٤,٢٢	٠,٧٢	١٥	عالية جداً
٣	أجري تقويما ذاتيا لنفسي وأتعرف من خلاله على نقاط القوة والضعف.	١	٠,٥	٥	٢,٦	٣٢	١٦,٧	٨٨	٤٥,٨	٦٦	٣٤,٤	٤,١١	٠,٨١	١٦	عالية
	المتوسط الحسابي العام											٤,٣٣	٠,٥٥	عالية جداً	

يلحظ من الجدول السابق أن درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض جاءت عالية جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٣٣ من ٥)، كما أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٥٥) مما يُشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا المحور.

وتدل هذه النتيجة على وجود درجة عالية جداً من الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، وذلك من خلال ثقتهم في قدرتهم على تقديم أداء أفضل، وثقتهم بأنفسهم على تحقيق الترقي الوظيفي، كما أنهم يحسنون اختيار كلماتهم عند الحديث مع الآخرين، وتتميز اتصالاتهم بالآخرين بوضوح هدفها، وسلامتها الإجرائية، واللغوية، كما أنهم يجيدون الاستماع والتفاعل حال حديث الآخرين معهم، ويعملون باستمرار على تطوير مهاراتهم واكتساب مهارات جديدة، كما أنهم يبدؤون بأنفسهم في

إجراء وتقبل التغيير قبل تعميمه على العاملين معهم، ويعملون وفق قاعدة الأهم ثم المهم في إنجاز الأعمال، كما أن لديهم اتزان في تعاملهم مع المشكلات الطارئة، ويستطيعون وصف أنفسهم بأنهم منضبطون في مواعيد العمل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القثامي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفات التربويات بمدينة الرياض متوفرة بدرجة مرتفعة جداً.

بينما تتقارب هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السهلي (٢٠١٤م) التي أشارت إلى توفر مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية الشخصية والعامة لدى المعلمات.

- كما ويُلحظ من الجدول (٧) موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية جداً على خمس عشرة عبارة، بينما جاءت موافقتهم بدرجة عالية على عبارة واحدة من عبارات محور درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، ويُمكن إيضاح أعلى العبارات وأقلها بحسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وبحسب المتوسط الحسابي لكلٍ منها كالآتي:

جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "أثق أني قادر على تقديم أداء أفضل" بالمرتبة الأولى وبدرجة عالية جداً، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٤٩ من ٥)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٤) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة، ويدل ذلك على وجود مستوى دافعية عالٍ جداً من جانب المشرفين؛ لبذل أقصى جهد لديهم للتوصل إلى مخرجات عمل إدارية وفنية وتعليمية على أفضل مستوى.

كما جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "أجري تقويما ذاتياً لنفسي وأتعرف من خلاله على نقاط القوة والضعف" بالمرتبة السادسة عشر وبدرجة عالية، بمتوسط حسابي بلغ (٤.١١ من ٥)، وانحراف معياري بلغ (٠.٨١) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة، وقد تشير هذه النتيجة إلى حرص المشرفين دائماً على رصد نقاط الضعف في أدائهم والتغلب عليها من خلال تغيير مسارات وآليات تنفيذ المهام، وأيضاً رصد نقاط القوة وتدعيمها وتعزيزها، وقد تدل هذه النتيجة على وجود مستوى عالٍ من الوعي لديهم بأهمية التقويم الذاتي وآثاره الإيجابية.

إجابة السؤال الثالث:

ما العلاقة بين مستوى تطوير الأداء المهني ودرجة الكفاءة الذاتية المدركة للمشرفين التربويين بمدينة الرياض؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (٨): يبين معاملات ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض

درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض	مستوى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض		
	معامل الارتباط (بيرسون)	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
	٠,٨٠٠❖❖	٠,٠١	توجد علاقة طردية ودالة إحصائياً

❖❖ دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة **طردية** بين الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما تُشير قيمة معامل الارتباط (بيرسون) البالغة (٠,٨٠٠) والتي تتراوح ما بين (٠,٧ إلى أقل من ١) إلى أن العلاقة الطردية جاءت بدرجة **قوية.**

وهذا يدل على أن درجة الكفاءة الذاتية المدركة ترتبط طردياً مع مستوى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض، أي أنه كلما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفين التربويين كلما زاد مستوى تطوير الأداء المهني.

وقد يعزى ذلك إلى ثقتهم في أنفسهم أولاً ثم إلى المكانة العالية لهم في السلم التعليمي، وللخبرات التي تكونت لديهم من خلال عملهم السابق داخل حجرة الصف بوصفهم معلمين، وقربهم من قادة المدارس والتعرف على احتياجاتهم قبل وصولهم إلى وظيفة الإشراف التربوي.

إجابة السؤال الرابع :

هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى (α≤0.05) بـين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة الإشرافية، الدورات التدريبية)؟

لمعرفـة مـدى اخـتلاف آراء المبحـوثين حـول محـاور الدراسـة بـاختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى فئتين فقـط (المؤهـل العلمـي)، تم استخدام اختبار مان وينتي اللابـارامتري Mann-Whitney Test للعينـتين المسـتقلتين، في حـين تم اسـتخدام اختبـار كروسـكال والـيس (Kruskall-Wallis) لمعرفة مدى اختلاف آراء المبحـوثين حـول محـاور الدراسـة بـاختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسـم إلى أكثـر مـن فئتين (عـدد سـنوات الخدمـة الإشـرافية، الـدورات التدريبيـة)، وجـاءت النتـائج كمـا توضـحها الجداول التالية :

١ - الفروق حسب المؤهل العلمي :

جدول (١٠): نتائج اختبار مَان وتني اللابارامتري Mann-Whitney Test للعيِّنتين المُستقلتين لمعرفة الفروق أو الاختلافات ذات الدلالة الإحصائية في آراء أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة طبقاً لمتغير المؤهل العلمي

المحاور	المؤهل العلمي	العَدد	مُتوسط الرُّتب	مجمُوع الرتب	قِيمة (Z)	مُستوى الدَّلالة
مستوى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض	بكالوريوس	١٢٣	٩٣,٦٣	١١٥١٦,٥٠	٠,٩٦	٠,٣٤
	دراسات عليا	٦٩	١٠١,٦٢	٧٠١١,٥٠		
درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض	بكالوريوس	١٢٣	٩١,٠٥	١١١٩٩,٥٠	١,٨٢	٠,٠٧
	دراسات عليا	٦٩	١٠٦,٢١	٧٣٢٨,٥٠		

يلحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول محوريّ مستوى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض، ودرجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

تختلف النتيجة السابقة مع نتائج دراسة كل من: السهلي (٢٠١٤م) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً حول مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى متغير (المؤهل العلمي)، والقثامي (٢٠١٩م) حيث تبين

وجود فروق دالة إحصائياً حول درجة الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى الأداء المهني للمشرفات التربويات تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

٢ - الفروق حسب سنوات الخدمة الإشرافية:

جدول (١١): نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) لمعرفة الفروق أو الاختلافات ذات الدلالة الإحصائية في آراء أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة طبقا لمتغير عدد سنوات الخدمة الإشرافية

المحاور	عدد سنوات الخدمة الإشرافية	العدد	متوسط الراتب	قيمة مربع كا٢	مستوى الدلالة
مستوى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض	من سنة إلى أقل من خمس سنوات.	٥٩	٨٨,٩٣	١٣,٩٠	٠,٠١
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات.	٦٤	٨٢,٣٤		
	من عشر سنوات فأكثر.	٦٩	١١٦,١٠		
درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض	من سنة إلى أقل من خمس سنوات.	٥٩	١٠٠,٦٩	٦,٢٣	٠,٠٤
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات.	٦٤	٨٢,٧٠		
	من عشر سنوات فأكثر.	٦٩	١٠٥,٧٢		

يلحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد الدراسة حول محوريّ مستوى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض، ودرجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض تُعزى لمتغير (عدد سنوات

الخدمة الإشرافية)، وقد اتضح من خلال متوسطات الرتب أن هذه الفروق لصالح أفراد الدراسة الذين سنوات خدمتهم الإشرافية (من عشر سنوات فأكثر).

وتدل هذه النتيجة على أن أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خدمتهم الإشرافية (من عشر سنوات فأكثر) هم أكثر موافقة على عبارات هذين المحورين، وقد تشير النتيجة السابقة إلى أن سنوات الخدمة الطويلة في مجال الإشراف التربوي، ربما أكسبت المشرفين التربويين القدرة على تطوير أدائهم المهني باستمرار، والإلمام بجميع المعطيات، وفرص التغيير، والتطوير الحديثة من حولهم، بالإضافة إلى رفع مستوى الكفاءة الذاتية التي يدركونها في أدائهم للعمل، واستغلال جميع العوامل المحيطة بهم للارتقاء بمهام عملهم.

وتختلف النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة السهلي (٢٠١٤م) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

٣ - الفروق حسب الدورات التدريبية:

جدول (١٢): نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) لمعرفة الفروق أو الاختلافات ذات الدلالة الإحصائية في آراء أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة طبقا لمتغير الدورات التدريبية

المحاور	الدورات التدريبية	العدد	متوسط الراتب	قيمة مربع كا٢	مستوى الدلالة
مستوى تطوير الأداء	بلا دورات تدريبية.	٦	٤٢,٧٥	٤٦,٠٣	٠,٠١
	من دورة إلى أقل من خمس دورات.	٣٢	٤٢,٥٥		

المحاور	الدورات التدريبية	العدد	متوسط الراتب	قيمة مربع كا٢	مستوى الدلالة
المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض	من خمس دورات إلى أقل من عشر دورات.	٢٤	٩٨,٣٨		
	عشر دورات فأكثر.	١٣٠	١١١,٩٢		
درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض	بلا دورات تدريبية.	٦	٤٦,٧٥	٣٠,١٣	٠,٠١
	من دورة إلى أقل من خمس دورات.	٣٢	٥٣,٥٦		
	من خمس دورات إلى أقل من عشر دورات.	٢٤	١٠٤,٠٤		
	عشر دورات فأكثر.	١٣٠	١٠٧,٩٧		

يلحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد الدراسة حول محوريّ مستوى تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض، ودرجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض تُعزى لمتغير (الدورات التدريبية)، وقد اتضح من خلال متوسطات الرتب أن هذه الفروق لصالح أفراد الدراسة الذين حصلوا على (عشر دورات فأكثر).

وتدل هذه النتيجة على أن أفراد عينة الدراسة الذين حصلوا على (عشر دورات فأكثر) هم أكثر موافقة على عبارات هذين المحورين، وقد تشير النتيجة السابقة إلى أن كثرة الدورات المتخصصة، وذات النوعية التي يحضرها المشرفون التربويون في مجالات وموضوعات حديثة في الإشراف التربوي، كان لها دور في إيمان المشرفين التربويين بأهمية التغيير والتطوير في العمل، وبناء علاقات متوازنة مع الآخرين، وتطوير أساليبهم في الحوار والنقاش مع الآخرين، وامتلاكهم لأساليب ومؤشرات حديثة؛ لتقويم أداء المعلمين، وتقويم أدائهم الذاتي بكل موضوعية.

التوصيات:

في ضوء ما توصّلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

١ - العمل على استدامة التطوير المهني لأداء المشرفين وذلك من خلال توطيد العلاقة بينهم وبين قائدي المدارس والمعلمين.

٢ - المحافظة على استمرارية تفعيل مبدأ العلاقات الإنسانية في عمل المشرف التربوي، مع الاهتمام بالقيم والتنظيمات والأعراف التي تتطلبها وظيفة الإشراف التربوي.

٣ - التأكيد على فاعلية الاجتماعات الدورية، والمحافظة على استمراريتها، من خلال قيام المشرف التربوي بتحفيز المعلمين على الحضور والاستماع، والحوار عن طريق حلقات النقاش والتدريب.

٤ - تعزيز ثقة المشرفين بأنفسهم من خلال منحهم من قِبل الإدارة العليا قدرا أكبر من الثقة لتقديم أداء أفضل.

٥ - العمل على تعزيز التقويم الذاتي لدى المشرف التربوي مما يسهم في تحقيق الترقي الوظيفي له، والعمل باستمرار على تطوير مهاراته واكتسابه مهارات جديدة.

٦ - أهمية تنبه القائمين على أمر الإشراف التربوي بالمستوى الذي وصل له المشرف التربوي في الأداء، والذي يتطلب المحافظة عليه والعمل على تطويره المستمر لتحقيق الإستفادة الكاملة، وذلك من خلال تكثيف الدورات التربوية لما لها من أثر واضح في أداء المشرف التربوي وتطور قدراته الذاتية.

٧ - المحافظة على الخبرات الإشرافية من خلال التنويع بين خبرات المشرفين من حيث الإحلال المتناسق حتى تستمر الخبرات داخل ميدان الإشراف التربوي.

مقترحات للدراسات المستقبلية:

يقترح الباحث بعض الدراسات المستقبلية المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، وهي كالآتي:

١ - إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مشرفين آخرين في مدن المملكة العربية السعودية المختلفة.

٢ - إجراء دراسة حول تطوير الأداء المهني لقادة المدارس وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة.

* * *

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو حمدي، إلهام نايف (٢٠١٨م). تقييم درجة أداء المشرفين التربويين للفعاليات الإشرافية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في مدينة العقبة بالأردن. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٧(٦)، ١ -١٤.

أبو زيد، سها حلمي (٢٠١٦م). القيادة التحويلية لدى المشرف الأكاديمي وعلاقتها بتنمية الأداء المهني لطلاب التدريب الميداني. **مجلة الخدمة الاجتماعية**، ٥٦(٧)، ٢٩١ -٣٤٦.

أحمد، جردة جودات. (٢٠١٣م). **دور المشرف التربوي في تطوير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية: تطبيقاً على معلمي المرحلة الأساس بجنوب كردفان.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

أحمد، هيثم محمد (٢٠١٦م). العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (٧٣)، ٢١٩ -٢٥٢.

الأحمري، فاطمة عبد الله (٢٠١٠م). **تصور مقترح لتطوير أداء مشرفات الإدارة المدرسية بمنطقة عسير التعليمية في ضوء مدخل الإبداع الإداري**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بأبها، جامعة الملك خالد.

الحارثي، رسماء عايض (٢٠١٦م). واقع ممارسة المشرفات التربويات بعض أساليب الإشراف التربوي في ضوء معايير الجودة. **مجلة القراءة والمعرفة**، (١٨٠)، ١ -٢٤.

حجاج، آمال؛ وبوزيان، حواء، ومقدم، ابتسام (٢٠١٤م). **الاتصال التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي**. بحث غير منشور لنيل درجة الليسانس في الاتصال والعلاقات العامة، قسم الإعلام والاتصال، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

دبي، نصيرة (٢٠١٧م). **الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،

جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.

السهلي، نوال فلاح (٢٠١٤م). **الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

شحاتة، حسن؛ النجار، زينب (٢٠٠٣م). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية.** القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشديفات، باسل حمدان (٢٠١٤م). دور المشرفين التربويين في تطوير الأداء المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق. **مجلة جامعة دمشق**، ٣٠(٢)، ٢٩٩ -٣٢٩.

الشعلان، مضاوي محمد (٢٠٠١م). **نظام اختيار وتدريب المشرفات التربويات في المملكة العربية السعودية، دراسة تحليلية تقويمية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية المقارنة والإدارة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

طيب، عزيزة عبد الله؛ الشمري، وفاء مشعان (٢٠١٦م). ممارسات مهارات الاتصال الفعال لدى المشرفات التربويات للمرحلة المتوسطة بمحافظة حفر الباطن. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، عدد خاص، ١٦٥ -١٩١.

العازمي، غدير عبد الله (٢٠١٧م). **درجة امتلاك المشرفين التربويين للكفايات المهنية وعلاقتها بتحسن أداء المعلمين في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

عاشور، أحمد صقر (٢٠٠٥م). **السلوك الإنساني في المنظمات.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد القادر، فتحي؛ أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٧م). البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فاعلية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية بالزقازيق.** (٥٥)، ١٧١ -٢٤٢.

العمري، حصة سعيد (٢٠١٨م). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي لتوعية المشرفات التربويات بالكفايات الإشرافية اللازمة في اقتصاد المعرفة.

دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٩٧)، ١١٢ -١٩٠.

عوض، دعاء؛ محمد، نرمين (٢٠١٣م). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية. **مجلة دراسات عربية**، ١٢(٢)، ١٩١ -٢٣٢.

العيدان، منى حمد (٢٠١١م). مستوى فاعلية نظام حوافز المشرفات التربويات المعمول به في الإدارة العامة لتربية وتعليم البنات بالأحساء من وجهة نظر المشرفات أنفسهن. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية**، ١٢(٢)، ٣٢٣ -٣٧٠.

الغامدي، هناء صالح (٢٠١٦م). **أثر تطوير الذات في الأداء الوظيفي للمشرفات التربويات دراسة تطبيقية على إدارة التعليمية بخميس مشيط**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية ابن رشد، برنامج ماجستير إدارة الأعمال، أبها.

فيصل، سناء مجول؛ صالح، علي عبد الرحيم (٢٠١٦م). أنماط التسويف وعلاقتها بالكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة الفاشلين دراسياً. **مجلة أماريباك**، ٧(٢٢)، ١٥١ - ١٧٤، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا.

القثامي، البندري ناشي (٢٠١٩م). **الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالأداء المهني للمشرفات التربويات**

في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كليات الشرق العربي، الرياض.

القرني، فاطمة محمد (٢٠١٨م). أثر برنامج تدريبي قائم على بيئة التعلم المقلوب لتنمية بعض مهارات التدريب الإلكتروني لدى المشرفات التربويات بالمملكة العربية السعودية. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، (١٤)، ٤٩ -٨٤.

القرني، نورة عوض (٢٠٠٧م). **فاعلية أداء المشرفات التربويات بمحافظة القريات في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديرات ومعلمات المدارس الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

قريشي، فيصل (٢٠١١م). **التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى القصور الكلوي المزمن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر بباتنة، الجزائر.

الكثيري، نصراء سيف؛ الظفيري، لطيفة عضيب (٢٠١٧م). المشكلات التي تواجه المشرفات التربويات في مجال تدريب المعلمات أثناء الخدمة بمحافظة عفيف. **مجلة عالم التربية**، ١٨(٥٧)، ١ -٥٢.

المحاسنة، إبراهيم محمد (٢٠١٣م). **إدارة وتقويم الأداء الوظيفي بين النظرية والتطبيق**. الأردن، عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

المغربل، بشرى محمد (٢٠١٦م). **فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام في بعض مدارس مدينة حماة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

النصيرات، صالح (٢٠١٢م). **دليل المشرف والمدرب**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧ه). **دليل مفاهيم الإشراف التربوي**. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (٢٠١٦م). **دور التعليم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠**. الرياض: وكالة التخطيط والمعلومات، الإدارة العامة للتخطيط.

وزارة المعارف (١٩٩٨م)، **مهام المشرف التربوي**. الرياض: الإدارة العامة للإشراف التربوي.

يونس، ياسمينا محمد (٢٠١٨م). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من طالبات ومعلمات رياض الأطفال. **المجلة التربوية**، (٥٢)، ٥٥٨ -٦٣٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Bandura, A (1997). Self-efficacy: the exercise of control. An outline composed by Gio Valiante, Emory University.
- Mudawali and Mudzofir (2017). Relationship between Instructional Supervision and Professional Development: Perceptions of Secondary School Teachers and Madrasah Tsanawiyah (Islamic Secondary School) Teachers in Lhokseumawe, Aceh, Indonesia. Master's thesis, University of Tampere, Indonesia.
- Pajares, F (1996). Self-efficacy Beliefs and Mathematical Problem Solving of Gifted Students. Journal of Contempt Educational Psychology, 21 (4), 325-344.
- Pettinger, R (2000). Introduction Management, 3rd edition. New York: Palgreve.

* * *

السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض
من وجهة نظر المشرفين والمشرفات

أ. دلال بنت عبدالرحمن العريفي
مشرفة تربوية - الإدارة العامة للتعليم بالرياض

السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين والمشرفات

أ. دلال بنت عبدالرحمن العريفي

مشرفة تربوية - الإدارة العامة للتعليم بالرياض

تاريخ تقديم البحث: ١٠/ ٢ / ١٤٤٢هـ تاريخ قبول البحث: ٢٦ / ٣ / ١٤٤٢هـ

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرّف على مستوى السعادة المؤسسية بأبعادها التالية: المصداقية، والاحترام، والعدالة، والفخر، والعلاقات، في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات التربويات. كما هدفت إلى تقديم المقترحات التي تسهم في رفع مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (المسحي)، كما اعتمدت الاستبانةَ أداةً لجمع البيانات. وتَكَوّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين والمشرفات في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، وعددهم (٢٠٣٨) مشرفًا ومشرفة؛ فيما تكونت عَيّنَة الدراسة من عَيّنَة عشوائية بسيطة بلغت (٣٥٢) مشرفًا ومشرفة.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: أن مستوى السعادة المؤسسية بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض جاء بدرجةٍ متوسطةٍ، وبمتوسطٍ حسابيٍّ عامٍّ بلغ (٢.٨١ من ٥). كما أن ترتيب أبعاد السعادة المؤسسية جاء تنازليًّا وفقًا للمتوسطات الحسابية لكل بُعد على النحو التالي: بُعد العلاقات بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٣ من ٥.٠٠)، يليه بُعد الفخر بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٣ من ٥.٠٠)، ثم بُعد العدالة بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥١ من ٥.٠٠)، يليه بُعد الاحترام بمتوسط حسابي بلغ (٢.٤١)، وأخيرًا جاء بُعد المصداقية بمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٨ من ٥.٠٠). كما أظهرت النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية جدًّا، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٤.٤٠ من ٥)، على المقترحات التي تُسْهِم في رفع مستويات السعادة المؤسسية. وبناء على ما أسفرت عنه النتائج، قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات التي يُؤْمَل أن تؤدي إلى بناء وتعزيز معدلات السعادة المؤسسية، كان من أبرزها: تطبيق مبادئ الشفافية، والحرص على إطلاع الموظفين على كافة الحقوق والواجبات والمهام بوضوح تام، إضافةً إلى العمل على توفير كافة المستلزمات، والوسائل، والموارد التي يحتاجها الموظف لإنجاز مهامه، وكذلك العمل على تحقيق مبادئ العدالة والإنصاف عند منح فرص التدريب والتطوير لجميع العاملين.

الكلمات المفتاحية: السعادة المؤسسية، التعليم العام، بيئة العمل، المصداقية. العدالة.

Institutional Happiness in the General Administration of Education in Riyadh.

Dalal Abdulrahman Alarifi

Educational Supervisor

The General Administration of Education in Riyadh

Abstract:

This study aimed to identify the level of institutional happiness with its following dimensions: credibility, respect, justice, pride and peer relations in the General Administration of Education in Riyadh, from the viewpoint of male and female educational supervisors. It also aimed to present proposals that contribute to raising the level of institutional happiness in the General Administration of Education in Riyadh.

The researcher used the descriptive approach and applied the questionnaire as a tool to collect data. The study population consisted of all male and female educational supervisors (n= 2038) in the General Administration of Education in Riyadh; the study sample consisted of a simple random sample of male and female educational supervisors (n= 352).

The study reached a number of results, most notably that the level of institutional happiness in the General Administration of Education in Riyadh came to a medium degree, the order of the dimensions of institutional happiness came in a descending order according to the arithmetic mean for each dimension as follows: The dimension of peer relations, followed by the pride dimension, then the justice dimension, followed by the respect dimension, and finally, the credibility dimension, and the study sample agreed with a very high degree on the proposals that contribute to raising levels of institutional happiness. Based on the study results, the researcher presented a set of recommendations and proposals that are hoped to lead to building and enhancing rates of institutional happiness. The most significant of them were applying the principles of transparency and making sure that the employees are well informed about all their rights, duties and assignments. Working on providing all supplies, means and resources that the employee may need to complete their tasks. Along with achieving the principles of justice and fairness when providing the opportunities of training and improvement for all employees.

Key Words: Institutional Happiness, General Education, workplace, credibility, justice.

مقدمة:

تعتمد كفاءة المؤسسات الإدارية بشكل عام على كفاءة العناصر البشرية فيها، وقدرتها، ورغبتها في العمل، كما تعتمد -وبدرجة كبيرة - على مستوى سعادة العنصر البشري تجاه عمله، وعلى مشاعره التي تقود عطاءه، وولاءه، وتؤثر على أدائه ونجاحه وتَمَيُّزِهِ، إلى الحد الذي تنعكس فيه هذه كل هذه الأمور، وتلقي بظلالها على أداء المؤسسة، وقدرتها على بلوغ غاياتها، وتحقيق رؤاها.

ويعتقد الحويلة (٢٠٠٦) أن تلك العناصر البشرية تشكل حجر الزاوية في الجهاز الإداري لأي مؤسسة؛ ذلك لأن مدى فاعلية الأجهزة الإدارية في تحقيق أهدافها يعتمد وبدرجة كبيرة على قدرات الأفراد العاملين بها، وعلى ما يتمتعون به من دوافع، ومهارات، وطموحات تجعل منهم قوى بشرية مؤهلة وقادرة على تحمل مسؤولياتها تجاه المؤسسة (ص١).

ووفقًا لهذا الاعتقاد، ترى الباحثة أن دراسة السعادة المؤسسية، وسبر أغوارها، واستثمار ما تحمله من نماذج، ومقترحات، وتأثيرات إيجابية في بيئة العمل - أصبح من الأمور المهمة لميادين الأعمال، وداخل أَرْوِقة المؤسسات.

فالسعادة المؤسسية أصبحت من أهم الأمور المؤثرة على فاعلية العاملين، وقدرتهم، وأدائهم المهني، وزيادة كفاءتهم وإنتاجيتهم، ونجاحهم، وتميزهم، كما أنها تؤدي إلى ارتفاع مستوى الطموح لديهم، وزيادة مستويات النشاط والحماس للعمل، والرغبة في الاستمرار بالوظيفة، وتحقيق الأهداف الشخصية، وأهداف المؤسسة والعاملين بها في الوقت ذاته. (المعايطة والحموري، ٢٠١٧، ص ٤١).

وتُعَـرّف السـعادة المؤسسـية بأنهـا: الـبرامج والسياسـات الـتي تقـدمها المؤسسة؛ لتحقيق سعادة الموظفين لديها، وإدخال السرور عليهم، من خلال التركيز على محاور تتضمن: بيئة العمل، والموظف، وجمهور المتعاملين، مع الإدراك التام بأن كل محور من هذه المحاور مرتبطٌ بالآخر ارتباطَ السببِ بالنتيجة، (العور، ٢٠١٧، ص ٤٥). فيما وصفت المعايطة والحموري (٢٠١٧) السعادة المؤسسية بأنها: الشعور برابطة قوية تجاه المؤسسة، وحالة من الاندماج العاطفي والفكري، إلى الحد الذي يعتبر فيه الموظف نفسه مسؤولًا وملتزمًا بإنجاحها (ص ٤١).

وقد ذكر التقرير العالمي لسياسات السعادة الذي قدمته الأمم المتحدة (٢٠١٨) أن الموظفين يقضون معظم وقتهم في العمل، وأكد أن بيئة العمل قد تكون مكانًا لازدهار الفرد أو لانكساره. وأشار التقرير إلى أن هناك أدلة عديدة تؤكد أن الأفراد يعملون بشكل أفضل عندما يكونون سعداء، وأن الشركات التي توجد ضمن قائمةِ أفضل ١٠٠ بيئة عمل في الولايات المتحدة الأمريكية، حققت ٥٠٪ من الأرباح مقارنة ببيئات أخرى؛ ذلك لأن العديد من البرامج لديها تهدف إلى تعزيز سعادة الموظف في بيئة عمله، وتستهدف الأفراد بشكل محدد (التقرير العالمي لسياسات السعادة ٢٠١٨، ص٤١ - ٤٢).

ومؤسسات التعليم لا تدور في فلك مستقل عن غيرها من المؤسسات الأخرى، وليست بمعزل عنها، حيث يحيط بها من الظروف مثلها، ولا تختلف متطلبات وطموحات أفرادها كثيرًا عن نظرائهم في بيئات العمل الأخرى. فالمؤسسات التعليمية -كما تؤكد دراسة فارس (٢٠١٤) - تُعَدُّ

من أكثر المؤسسات الاجتماعية والثقافية والعلمية أهميةً باعتبارها شبكةً من التنظيمات المعقدة المتغيرة بصفة مستمرة (ص ١٦٧).

وبالنظر للموظفين في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، تشكل شريحة المشرفين الرابطة الوسطى، والأداة الفاعلة التي بفاعليتها يرتبط نجاح العاملين تحت مسؤوليتهم من معلمين وإداريين، وبكفاءتها تتحقق رسالات الجهات الأعلى التي يعملون هم تحت مظلتها. فللمشرف مهام جسيمة، وأدوار إدارية وعلمية وتربوية كبيرة بها تتحقق أهداف إدارته، لذا كان مما يطمح إليه أن يحظى المشرف التربوي بقدر كاف من السعادة داخل بيئة عمله، تمثل وقودًا له في تقديم كل ما يطمح إليه منه. وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية في بحثه لمعرفة مستوى السعادة المؤسسية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض.

مشكلة الدراسة:

تُعَدُّ الموارِدُ البشريةُ الداعمَ الرئيسيَّ لنجاح المنظمات؛ لذا كان لا بد من الاهتمام بالموظفين، والعمل على إسعادهم، وتحقيق متطلباتهم؛ إذ يترتب على إهمالهم انخفاض أدائهم، ومن ثم التأثير على المؤسسات فيما يخص الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها (حويجي، ٢٠٠٨، ص ٩). وقد أثبتت الدراسات أن سعادة العاملين يجب أن تكون هي الأولوية في أي مؤسسة. فمن جهته، يرى عباس (٢٠٠٣) أن عدم اهتمام المنظمة بمشاعر الأفراد في بيئة العمل من شأنه أن يؤدي إلى بروز بعض الظواهر السلبية لديهم (ص ١٧٥).

ومهنة التعليم من أكثر المهن التي يتعرض أفرادها للإجهاد النفسي، والشعور بالإحباط وعدم الراحة؛ نتيجة شعورهم بالضغوط المهنية الشديدة

والمستمرة، بحسب ما جاء في تصنيف منظمة العمل الدولية، وسبب ذلك: أن مهنة التعليم تزخر بالعديد من الأعباء والمطالب والمسؤوليات وبشكل مستمر (منصوري، ٢٠١٧، ص ٢٣١).

وتؤكد نتائج دراسة العامري (٢٠١٧) أن المشاعر الجميلة في بيئة العمل تجعل الموظفين العاملين في مؤسسات التعليم يشعرون بالإنجاز، ويساعد في تضاعف مستويات الحماس والنشاط لديهم، بشكل يؤثر إيجابًا في ارتفاع مستوى السعادة المؤسسية لدى الجميع، وأن العلاقات الجيدة داخل بيئة المؤسسات التعليمية كفيلة بالارتقاء بالمشاعر الإيجابية والسعادة والراحة لدى الأفراد (ص ١١٦).

وبعد الاطلاع والبحث في المواضيع والدراسات المتعلقة بالسعادة المؤسسية، تَكَوّن لدى الباحثة إيمان عميق بأهمية هذا الموضوع في تحسين العمل الإداري عمومًا. كما قادت خبرة الباحثة كمشرفة تربوية، إلى البحث عن مستوى السعادة المؤسسية لدى المشرفين التربويين. وقد طبقت الباحثة دراسة استطلاعية لتحديد حجم وأهمية المشكلة البحثية، واتضح منها وجود بعض المؤشرات التي تُعَبِّر عن ضعف مستوى السعادة، ظهرت وتجلت في الاستجابات التي قدمها عدد من المنتسبين والمنتسبات لإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، حيث تجاوز عدد المستجيبين (١٦١٢) من منسوبي ومنسوبات التعليم بالمملكة، بلغت نسبة العاملين في المجال الإداري والإشرافي منهم (٤٧٪)، من (٤٥) إدارة تعليمية بالمملكة. وكان من أبرز النتائج التي خرجت بها الباحثة من الدراسة الاستطلاعية، أن جميع المؤشرات المتعلقة بالسعادة المؤسسية جاءت

بدرجات منخفضة جدا، حيث يعتقد (٦.٥٤٪) من المشاركين أن إدارة التعليم لا تتبنى خطة واضحة لتحقيق السعادة المؤسسية لأفرادها، وأكد (٤.٥٦٪) منهم أن إدارة التعليم لا تقوم باستطلاع آراء موظفيها للتعرف على مستوى السعادة لديهم، كما يعتقد (٤.٤٩٪) منهم أن السياسات والبرامج لإدارة التعليم لا تحقق السعادة المؤسسية للعاملين بها. وقد ساعدت تلك الدراسة الاستطلاعية في توجيه مؤشر بوصلة البحث للدراسة الحالية. وسعت الباحثة في هذه الدراسة إلى التركيز على الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض كونها إحدى المنتسبات إليها كمشرفة تربوية، حيث تلخصت مشكلة الدراسة في الكشف عن مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، وتقديم المقترحات اللازمة التي تسهم في الارتقاء بمستواها.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بها، فيما يخص الأبعاد التالية: (المصداقية - الاحترام - العدالة - الفخر – العلاقات)؟

٢. ما مدى موافقة أفراد عَيِّنَة الدراسة على مقترحات البحث للإسهام في رفع مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١. التعرف على مستوى السعادة المؤسسية بأبعادها التالية: المصداقية،

والاحترام، والعدالة، والفخر، والعلاقات، في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات التربويات.

٢. التعرف على مدى موافقة أفراد عَيِّنَة الدراسة على مقترحات البحث للإسهام في رفع مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تكمن أهمية الدراسة الحالية في سعيها لمواكبة التوجهات الحديثة في الإدارة التربوية؛ كونها تسلط الضوء على أحد المفاهيم الحديثة في مجال الإدارة، وهو السعادة المؤسسية.
- تقلص الدراسة الفجوة المعرفية لموضوع السعادة المؤسسية في ظل ندرة الدراسات والمراجع العربية التي تناولت تلك المواضيع.

الأهمية التطبيقية:

- تفيد هذه الدراسة كُلًّا من الأكاديميين والباحثين في المجال الإداري، من خلال تقديمها لعدد من المفاهيم والنماذج الخاصة بتحقيق السعادة المؤسسية بطريقة علمية.
- تحفز نتائج هذه الدراسة صانعي القرار في الإدارة التربوية على نشر ثقافة السعادة المؤسسية.
- تساعد هذه الدراسة المسؤولين في إدارات التعليم في نشر ثقافة السعادة المؤسسية، وتعزيز مفاهيمها في بيئة العمل.

- تقدم هذه الدراسة عددا من المقترحات لقيادات التعليم لتعديل بعض السياسات والإجراءات الإدارية بما يحقق سعادة العاملين، ويرتقي بجودة الحياة داخل بيئة العمل بما يتلاءم مع تحقيق جودة الحياة المنبثقة من رؤية المملكة ٢٠٣٠.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن مستوى السعادة المؤسسية في إدارات التعليم من حيث نموذج مؤسسة (Great Place to Work) (بيئة العمل السعيدة)، والذي يتمثل في الأبعاد التالية: (المصداقية، والاحترام، والعدالة، والفخر، والعلاقات)، وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات التربويات.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض.

الحدود البشرية: عَيِّنَة من المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: طبق الجزء الميداني من هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤١هـ -٢٠٢٠م.

مصطلحات الدراسة:

السعادة المؤسسية:

تُعَرّف السعادة المؤسسية بأنها: البرامج والسياسات التي تقدمها المؤسسة؛ لتحقيق سعادة الموظفين لديها، وإدخال السرور عليهم، من خلال التركيز على محاور منها: بيئة العمل، والموظف، وجمهور المتعاملين، مع الإدراك

التام بأن كل محور من هذه المحاور مرتبطٌ بالآخر ارتباط السبب بالنتيجة (العور، ٢٠١٧، ص ٤٥).

التعريف الإجرائي:

تُعَرِّف الباحثةُ السعادةَ المؤسسية إجرائيًّا بأنها: السعادة التي تَبُثُّها إدارة التعليم للمشرفين ولموظفيها، من خلال تقديم مجموعة من الممارسات، تستمدها من نموذج بيئة العمل السعيدة لمؤسسة (Great Place to Work)، ويضم الأبعاد التالية: (المصداقية، والاحترام، والعدالة، والفخر، والعلاقات).

الإطار النظري:

اجتهد كثير من المهتمين بموضوع السعادة في تقديم تعريفات لها، تُقدم الباحثة هنا مجموعة منها تتلاءم والدراسة الحالية من حيث المجال الذي تسعى لتغطيته. فقد ذكر العنزي (٢٠٠١) بأن السعادة حالة من التوازن الداخلي يسودها عدد من المشاعر الإيجابية كالانبساط والابتهاج والسرور، والتي ترتبط بالجوانب الأساسية للحياة مثل: الأسرة، والعمل، والعلاقات الاجتماعية (ص ٣٥١). وعرّفتها الولاني (٢٠١٦) بأنها: حالة من الشعور الإيجابي ينشأ من إحساس الفرد بالطمأنينة، والبهجة، والاستمتاع، وتحقيق الذات، والقدرة على تجاوز المشكلات، وتخطي الصعوبات (ص ٥٧٧). فيما فسر كلٌّ من المعايطة والحموري (٢٠١٧) السعادة بأنها: حالة يمر بها الإنسان حين يمتلئ عقله، وقلبه، بمزيج متوازن من المشاعر الإيجابية، والمتعة الذهنية، المعززة بالمقاصد والمعاني المثالية والأخلاقية، فهي مساوية في المعنى لحسن المزاج وإيجابية المشاعر (ص ٢٥).

والسعادة كما يؤكد العور (٢٠١٧) لا يتوقف أثرها على مجرد الشعور بالسرور وراحة النفس، ولكن يتعدى ذلك إلى أنها تُوَلِّد طاقة إيجابية لدى الإنسان تحفزه على السلوك الإيجابي، والإقبال على العمل والحياة بشكل عام، الأمر الذي يؤدي إلى الارتقاء بمستويات الأداء وتحقيق المزيد من النجاح (ص٣٠).

ومن خلال المعطيات السابقة، يمكن القول: إن البحث عن معنى السعادة قد لا يكون كافيًا بحد ذاته، دون التطرق لسعادة الإنسان في عمله. وما ذاك إلا لأن الإنسان الطبيعي يقضي جزءا من عمره في بيئة عمله، ويتأثر بظروفه، فتنعكس تلك الظروف عليه وعلى سعادته. وهذا مما يبرهن على أهمية البحث في مواضيع السعادة المؤسسية، وفهم أبعادها.

السعادة المؤسسية:

يعتبر مفهوم السعادة المؤسسية جديدًا في علم الإدارة والمؤسسات، وأصبح ذا أهمية كبرى لكل مؤسسة تسعى لتحقيق أفضل المستويات في الإنتاجية والتميز والأداء، فكلما حرصت المؤسسة على سعادة موظفيها من خلال سياساتها وممارساتها، أدى ذلك إلى تحليهم بالطاقة الإيجابية، وازدياد حماسهم واندماجهم في العمل، مما يساعد المؤسسة على تحقيق رؤاها وأهدافها (العامري، ٢٠١٧).

ومن خلال تفسير العور (٢٠١٧)، فإن السعادة المؤسسية يقصد بها إدخال السرور على الموظفين العاملين بالمؤسسة، وذلك بالتركيز على بيئة العمل، والموظفين، والمتعاملين معهم، مع اعتبار أن كل عنصر من هذه العناصر يرتبط بالآخر، يتأثر به ويؤثر عليه. وتصف المعايطة والحموري

(٢٠١٧) سعادة الفرد في عمله بأنها: قرار شخصي يتخذه الموظف، حيث يشعر برابطةٍ عاطفيةٍ قويةٍ تجاه المؤسسة التي يعمل فيها، وحالةٍ من الاندماج العاطفي والفكري، ويَعتبر نفسه مسؤولًا وملتزمًا بإنجاحها، ويتخذ الموظف هذا القرار في ضوء سياسات المؤسسة وممارساتها ونظرتها تجاه الموظفين (ص ٤١).

وباستعراض ما سبق، ترى الباحثة أن السعادة المؤسسية تتشكل أبعادها من خلال ما تغرسه ثقافة المؤسسة من قيم، وكذلك من خلال النمط الإداري، والموارد المتاحة للموظف وغيرها. حيث أن سياسة المؤسسة ووضوحها وعدالتها، واحترامها وتقديرها للأفراد العاملين بها، والروابط التي تجمع بينهم، كلها تحدد معدلات السعادة المؤسسية في بيئة العمل، وترسم ملامح تميزها أو انخفاضها.

كما ترى الباحثة أن تحقيق السعادة في الإطار المؤسسي لا يتأتى إلا بتحسين الممارسات والسياسات، واستحداث بعضها بحيث تركز على الإنسان الذي يعمل بها، وبمشاعره وارتياحه، فتحقيقها يعني تحقيق السعادة داخل المجتمع بأسره، ذلك أن تأثير السعادة المؤسسية لن ينعكس على الموظف ومؤسسته وأدائه فقط، بل يمتد أثر ذلك، وينعكس على المتعاملين مع المؤسسة، وتتجاوز آثاره لتظهر على جميع من حولهم، في جميع تعاملاتهم مع مختلف فئات المجتمع سواء مع أفراد أسرهم أو من يعملون معهم.

أهمية السعادة المؤسسية:

فسر عدد من الباحثين الاهتمام الكبير من المؤسسات بمواضيع السعادة المؤسسية ومستوياتها لدى العاملين، إنما جاء لما لهما من أثر بارز على الأداء

الوظيفي للعاملين في هذه المؤسسات. وهذا مما أشارت إليه توصيات المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية (٢٠٠٩)، حيث أكد على أن السعادة في العمل تؤدي إلى تقديم خدمات تفوق التوقعات، مما ينعكس إيجابًا على مستوى أداء المنظمة.

وتؤيد القرعان هذا القول، (٢٠١٧) فتشير في دراستها إلى أن تحقيق السعادة المؤسسية يقلص مستويات دوران العمل، والنفقات الإدارية، ويرفع من مستويات إنتاجية العاملين، وأداء المؤسسة ككل (ص٤).

وتلخص العون (٢٠١٩) أهمية السعادة المؤسسية في بيئة العمل، في أن مجرد تبني مفهوم السعادة المؤسسية كنهج، ينعكس إيجابًا بشكل تلقائي على المؤسسة ككل، ويتمثل ذلك من خلال زيادة حماس الموظفين وولائهم وحبهم للعمل، والرغبة في الإنتاج والتحلي بالطاقة الإيجابية، وزيادة نسبة رضا المتعاملين لدى المؤسسة، وتحقيق الأرباح، وترجمة الرؤية والرسالة الخاصة بها على أرض الواقع، وتحقيق الأهداف المنشودة الخاصة بها، بالإضافة إلى تحقيق الميزة التنافسية (ص ٢).

وبالنظر إلى ما تم استعراضه هنا، يمكن القول إن أهمية السعادة المؤسسية تتجاوز مدى سعادة العاملين، حتى تبلغ مدى أشمل، فسعادة الموظفين تضمن ارتفاع الروح المعنوية لهم، وتجعلهم فخورين بعملهم، كما أنها تعد دافعًا ومحفزًا لهم لبذل المزيد من الجهود، والتفاني في سبيل رفعة العمل المؤسسي، وتسهم في اندماجهم مع أقرانهم؛ فيتحقق التعاون فيما بينهم، لبلوغ الغايات والأهداف المؤسسية. كما ترى الباحثة أن السعادة المؤسسية تتيح فرصًا أكبر لقادة المؤسسات للحفاظ على الكوادر المميزة لديهم، فليس من المتوقع أن يختار

الموظفُ السعيدُ في بيئة عمله الرحيل أو الانسحاب من المكان الذي يسعى لسعادته، بل يظهر أثر تلك السعادة عليه وعلى أدائه وعلاقته بالزملاء وبقادة المؤسسة، فيبادل عطاءهم بعطاء، وثقتهم بثقة أكبر.

النظريات الداعمة لدراسة السعادة المؤسسية:

أدى الاهتمام بموضوع السعادة في بيئات العمل إلى مراجعة العديد من النظريات والنماذج التي حاولت تفسير العوامل والأسباب التي تؤثر على مستويات السعادة المؤسسية. ومن أبرز النظريات الداعمة لدراسة السعادة المؤسسية: ما ذكرها كل من (سلطان، ٢٠٠٤)، (جواد، ٢٠٠٩)، (حريم، ٢٠٠٩)، (شاطر، ٢٠١٠)، (العامري، ٢٠١٧)، (المياحي، ٢٠١٩)، وتلخصها الباحثة كما يلي:

١. نظرية الحاجات (ماسلو) (Maslo Theory 1954)، وتُعَد من أهم النظريات التي تدعم وتشجع الباحثين لفهم طبيعة السعادة المؤسسية، فوفقًا لنظرية ماسلو فإن الحاجات غير المشبعة تولد توترًا وفقدان اتزان، ويعتقد أن حاجات الإنسان لا تنتهي، فكلما تم إشباع حاجة ظهرت حاجة أخرى. ومن ضمن الحاجات الإنسانية الضرورية: -كما ناقشها ماسلو - حاجات الإنسان الاجتماعية، وتتمثل في حاجته للحب، والصداقة، والانتماء، والارتباط في علاقات مع الآخرين. كما تُعَد الحاجة إلى الاحترام، رغبة مُلِحة لدى الإنسان لتكوين صورة إيجابية عن نفسه واعتراف الآخرين به وبأهميته. ومن الأمور التي تؤكدها نظرية ماسلو أن السعادة في بيئة العمل لا يمكن أن تتحقق دون الاهتمام بالحاجات الإنسانية لدى الشخص، وتحديد أهميتها لتحقيق سعادته.

٢. نظرية العدالة والمساواة لآدمز (Adams 1963)، فقد طرح عالم النفس جون آدمز نظرية المساواة والعدالة في بيئة العمل، واعتبرها من الحوافز التي تدفع الشخص نحو العمل، وهي نظرية ترتبط ارتباطا وثيقًا بالحالة الاجتماعية. فعند شعور الموظف بعدالة المؤسسة ومصداقيتها، وحسن توجهها في منح الجميع التحفيز الملائم، يكون ذلك أدعى لرفع مشاعر السعادة في بيئة العمل، وتحقيق السعادة فيها.

٣. نظرية البُعْدين لهارزبرج (Harzberg 1959)، وترتبط هذه النظرية بتطبيق نظرية ماسلو للحاجات في مواقع العمل، حيث يحدد هارزبرج مجموعتين من العوامل المؤثرة في شعور الفرد بالسعادة. المجموعة الأولى: هي العوامل المرتبطة بالوظيفة أو العمل نفسه، وتتمثل في دوافع تؤدي إلى سعادة الموظف في عمله، وتنحصر في إحساس الفرد بالإنجاز، وتحمل المسؤولية، والمشاركة في القرارات المتعلقة بالعمل. أما المجموعة الثانية، فهي العوامل المحيطة بالوظيفة أو العمل، وهي عبارة عن دوافع تؤدي إلى عدم شعورهم بالسعادة تجاه أعمالهم، وحصرها في الظروف التي تحيط بالعمل كالإدارة أو الإشراف مثلا، وطبيعة العلاقات بين الموظف وزملائه، وبينه وبين رؤسائه، وظروف البيئة المحيطة بالعمل.

٤. نظرية (Z): حيث وضع وليام أوتشي نظرية (Z) في بداية الثمانينات (١٩٨١) بعد أن لاحظ تفوق إنتاجية المؤسسات اليابانية في أمريكا على المؤسسات الأمريكية، وقد عزا أوتشي سر التفوق الياباني إلى الأسلوب الإداري في المؤسسات اليابانية، وتميزها في كيفية إدارة العنصر البشري، فالإدارة اليابانية تدور حول فلسفة مؤداها إيجاد الموظف السعيد في عمله.

ويرى أوتشي أن نظريته تقوم على ثلاثة أعمدة، أولها وأهمها الثقة بين الموظفين وبينهم وبين مؤسساتهم، ثم الألفة والمودة، والعلاقات الاجتماعية المميزة بين أعضاء الفريق الواحد، ثم أخيرًا المهارة في الإشراف والتمكن من بث روح التعاون والثقة بين العاملين.

ويتضح للمتأمل في النظريات السابقة، أن سعادة الموظف لابد أن تتحقق له في مكان عمله، فالعمل يمثل مصدرا لأغلب حاجات الإنسان، فهو يوفر الأمن الوظيفي للفرد، ويفتح له سُبُلًا عديدة للاتصال مع الغير، ويصنع له روابط وعلاقات معهم، كما أن عمل الموظف يحقق له المكان والمكانة التي يطمح لها، ويدعم شعوره بالاحترام وتحقيق الذات.

السعادة المؤسسية والرضا الوظيفي:

تتشابه المفاهيم التي تتناول الجوانب النفسية في أمور، وتختلف في أمور أخرى، فكما يصعب الاتفاق على تعريف موحد لها، فإن تحديد الفروق بين المفهوم والمفهوم الآخر عادة ما يكون أكثر صعوبة، ذلك أنها تتناول المشاعر الإنسانية، وتناقش العواطف البشرية، وهذه من الأمور التي قد لا تتساوى فيها نظرة الأفراد بسبب الاختلافات الجوهرية في أحوالهم الشخصية وخلفياتهم الاجتماعية وغيرها. ومفاهيم كالرضا الوظيفي أو السعادة المؤسسية أو جودة حياة العمل أو غيرها، قد تبدو متشابهة في ظاهرها، إلا أن هناك فروقًا خفية، ناقشها عدد من الباحثين، تلخص الباحثة هنا أهمها، وتبيّن تداخلاتها وتباياتها.

بالرغم من اعتقاد وزارات، ويازم وعبد الماجد Wesarat, Yazam & Abdul Majid (٢٠١٤) بأن هناك بعض التداخل والتشابه بين هذه

المفـاهيم، إلا أن دراسـتهم تؤكـد أن هنـاك اختلافـات جوهريـة بـين مفهـوم السعادة وأي مصطلح آخر (ص ٨)، ثم ذهبوا إلى أبعد من هذا، فسموا هـذه الاختلافـات "بالحاسمـة"، فالسـعادة مـن وجهـة نظـر البـاحثين، لا يمكـن أن تستبدل بمفاهيم أخرى كالرضا الـوظيفي أو الالتزام أو الارتبـاط، ذلـك أن في السعادة جزءًا ذاتيًّا يحفز الشخص على المشاركة والتأثير على بيئة عمله (ص ١٠).

كمـا ناقشـت الخوالـدة (٢٠١٨) اختـلاف المفهـوم بـين السـعادة والرضـا، وأكدت أنه يمكن فهم السعادة بوصفها انعكاسًا لدرجة الرضا (ص ٢). فيما أكـدت دراسـة محمـود (٢٠١٥)، أن علـى المنظمـة أن تتجـه إلى تحقيـق سـعادة العـاملين، لا لرضـاهم فحسـب، وأن مـن أهـم العوامـل الـتي تسـاعد علـى استبقاء العاملين بالمنظمة في مكان العمل، تكمن في فهـم الموظـف للإجـراءات والممارسـات والسـلوكيات الـتي تـدعمها المنظمـة وتتوقعهـا، وتكـافئ الموظـف عليها (ص٢٢٢).

وذكرت دراسـة الشـاوي والسـلمي (٢٠١٧) أن السـعادة عبـارة عـن حالـة انفعالية وعقلية تتسـم بالإيجابيـة، وتتضـمن الشـعور بالرضـا والمتعـة والتفـاؤل والأمـل والإحسـاس الإيجـابي بالأحـداث (ص ١٧٦٣). وبحسـب العـامري (٢٠١٧) فالرضـا الـوظيفي هـو حالـة ذهنيـة تشـتمل علـى مكونـات معرفيـة وعاطفية، في حين أن السعادة في مكان العمل هي حالة عاطفية بحتة مدفوعـة أكثر من الأفكار، فالرضا يلعب دورا حاسما في إدراك السعادة المؤسسية لـدى الأفراد، وأكدت أن عددا من الدراسات قد بينت أن الموظف الذي يحرز درجة

عالية في الرضا الوظيفي يميل أيضا إلى أن يكون أكثر سعادة في عمله (ص ٣٠ -٣١).

وبناء على ما تقدم، يتبين أن مفهوم السعادة المؤسسية يتميز بالتعددية، فهو يشمل جوانب تنظيمية، كما يتضمن جوانب نفسية وشخصية. وبالنظر للمجالات المتعددة التي تمتد إليها تأثيرات السعادة المؤسسية، يتضح أنه يتضمن تحقيق الرضا أيضا. كما ترى الباحثة أن السعادة بهذا المفهوم أوسع من الرضا، وأن الرضا ما هو إلا أحد العوامل التي تسهم في انبعاث السعادة لدى الإنسان. فقد لا تكون العوامل التي تؤثر على مستويات الرضا لدى الفرد، أسبابًا لسعادته. وحين تتهيأ الأسباب في بيئة العمل بشكل يضمن رضا العاملين، فإن الأسباب نفسها قد لا تكون كافية لتحقيق السعادة لديهم في مكان عملهم. إلا أنه من المتوقع، وبناء على المعطيات السابقة، أن الموظف حين يكون سعيدا في عمله، فإن هذا يُعَدُّ مؤشرًا لرضاه عما تقدمه المؤسسة، إذ لا يمكن أن تتحقق السعادة المؤسسية إذا كان مستوى رضا الأفراد منخفضًا. وبهذا يمكن القول إن الرضا لبنة من لبنات السعادة، وأن عوامل السعادة بمضامينها الأشمل، قد ترتقي بمستويات الرضا لدى الأفراد، إلى مستويات السعادة بمفاهيمها الأعمق.

نماذج السعادة المؤسسية وأبعادها:

تستعرض الباحثة هنا مجموعة من النماذج التي حاول المهتمون حصرها لتكون لبنات قوية، وأساسات داعمة لبناء السعادة المؤسسية. وقد حرصت الباحثة على أن تكون هذه النماذج شاملة لكافة الأسس التي تقوم عليها سعادة العاملين، وكافية لتحويل بيئة العمل إلى بيئة سعيدة ومحفزة. ومن أبرز

تلـك النمـاذج مـا تطـرق لـه كـل مـن (المعايطـة والحمـوري، ٢٠١٧)، و(العـامري، ٢٠١٧)، (Natthawin, 2013) وكـذلك مؤسسـة (Great Place to work) وهي كما يلي:

النموذج الأول: نموذج الأبعاد الخمسة لبيئة العمل السعيدة:

قامت مؤسسة (Great Place To Work)، وبناء على مجموعة كبيرة من الاستطلاعات والدراسات، باستشارة مجموعة كبيرة من المستشارين لإعداد نموذج لبيئة عمل سعيدة يضم خمسة أبعاد رئيسية، كل بعد منها يحتوي على مجموعة من المعايير الفرعية، وهي:

١. المصداقية: ويتعلق هذا البُعْد بالقدر الذي يرى فيه الموظفون الإدارة صادقة ومقنعة وجديرة بالثقة. وتعتبر الثقة في هذا النموذج، المبدأ الذي يحدد أماكن العمل الرائعة. وتنشأ الثقة من خلال مصداقية الإدارة، والاحترام الذي يشعر به الموظفون خلال التعامل معهم، وانتشار مبدأ العدالة بينهم. وتؤكد العامري (٢٠١٧) أن المصداقية في بيئة العمل تتحقق من خلال التواصل بانتظام مع الموظفين، والتماس أفكارهم وخططهم، والتنسيق بين أفراد المؤسسة والموارد بكفاءة عالية، وأن يَعرِف الموظفون كيف يتصل عملهم بأهداف المؤسسة، فكي تكون المؤسسة متمتعة بالمصداقية؛ يجب أن تُتْبَع الأقوال والكلمات بالأفعال (ص ٥٢).

٢. الاحترام: ويشمل هذا البُعْد: إمداد الموظفين بالمعدات، والموارد، والتدريب اللازم؛ للقيام بعملهم، وتقدير العمل الجيد والجهد الإضافي. بالإضافة إلى الوصول للموظفين وجعلهم شركاء في أنشطة المؤسسة، وتعزيز روح التعاون بين الإدارات والأقسام، وخلق بيئة عمل آمنة وصحية (العامري،

٢٠١٧، ص ٥٢). كما يقيس هذا البُعْد، مقدار شعور الموظفين باحترام الإدارة لهم، وذلك من خلال تقييم مستويات الدعم، والتعاون، والرعاية، التي يحظى بها الموظفون في سياق تعاملات الإدارة معهم.

٣. العدالة: ويقيس هذا البُعْد مدى إدراك الموظفين لعدالة ممارسات وسياسات الإدارة، وذلك من خلال تقييم مدى المساواة، والحيادية، والإنصاف. ويشمل هذا البُعْد: شعور الموظفين بأن قادتهم يرونهم كأعضاء فاعلين في المجموعة، وأن يشعروا بالارتياح في طرح أفكارهم ومقترحاتهم، وأن يطلبوا المساعدة عند الحاجة إليها. أما الحيادية فهي: أن يثق الموظفون بأن كل فرد منهم لديه فرصة للمساهمة في النجاح، وأن يثقوا بزملائهم وقادتهم، بحيث يتحدث كل منهم عن الآخر بصورة إيجابية؛ ما يساعد في بناء الفريق الناجح. أما الإنصاف فيعني: أن يعترف الجميع بالحصول على فرص عادلة، وأن يتم اتخاذ قرارات بشأن التوظيف والترقيات من دون تَحَيُّز، وأن تكون هناك إجراءات واضحة للفصل في المنازعات (العامري، ٢٠١٧، ص ٥٢).

٤. الفخر: ويقيس بُعْد الفخر مدى شعور الموظفين بالفخر بعملهم، وبالفريق الذي ينتمون إليه، وبصورة المؤسسة في المجتمع، وذلك من خلال تقييم مشاعرهم تجاه وظائفهم، وتجاه الفريق أو مجموعة العمل، ومكان العمل التابع للمؤسسة.

٥. العلاقات: ويقيس هذا البُعْد شعور الموظفين بالزمالة، والأُلفة، والأَرْيَحِيَّة مع زملائهم في مكان العمل، وذلك من خلال تقييم الأُلفة، وكرم الضيافة في مكان العمل التابع للمؤسسة، وإظهار مواهبهم الفريدة،

والاحتفال في المناسبات الخاصة بعضهم مع بعض، وتقديم الدعم والمساعدة لهم عند الحاجة، وتكوين علاقات صداقة حقيقية.

وبناء عليه، فإن بيئة العمل السعيدة والجاذبة للموظفين تتمثل في المكان الذي يشعرون فيه بالثقة والفخر والسعادة مع الأشخاص الذين يعملون معهم، حيث تنشأ الثقة من خلال مصداقية الإدارة والاحترام الذي يشعر به الموظفون خلال التعامل معهم، والمساواة التي يتوقعون أن يعاملوا بها، ودرجة الفخر، ومستويات التواصل الفعلية والصداقة الحقيقية التي يشعر بها كل موظف تجاه الآخر.

النموذج الثاني: نموذج الارتباط الوظيفي لشركة غالوب الاستشارية (Gallup)

ويقوم هذا النموذج على اثني عشر عنصرًا رئيسيًا مرتبطة ارتباطا وثيقا بالنجاح المؤسسي والتناغم الوظيفي، وفي حال قامت المؤسسة بتحقيق هذه العناصر الاثني عشر، يتوقع أن تحقق مستويات عالية من السعادة المؤسسية، وتحصل على موظفين سعيدين متناغمين، ومكان مثالي وسعيد للعمل. ويتضمن هذا النموذج المطور اثني عشر سؤالًا، تقيس مستوى السعادة المؤسسية للأفراد، وتمثل معايير مهمة للمؤسسة التي تسعى لرفع معدلات السعادة داخل بيئتها وبين منسوبيها (المعايطة والحموري، ٢٠١٧، ص ٦٦).

النموذج الثالث: نموذج بيرما (PERMA)، والذي تناولته دراسة (Natthawin, 2013)، وكذلك دراسة (العامري، ٢٠١٧)

وقد ابتدأ هذا النموذج بعد سعي البروفيسور مارتن سليجمان إلى الدفاع عن مفهوم السعادة في العمل والحياة، فتوصل إلى إنشاء نموذج (بيرما)

PERMA للسعادة، والذي يقترح فيه وجود خمسة عناصر أساسية، تساعد الأفراد على تحقيق الشعور بالإنجاز والسعادة، ويمثل المفاهيم التالية:

- العنصر الأول: ويمثل المشاعر الإيجابية: (Positive Emotions)، وهي القدرة على التفاؤل، والتي تساعد الأشخاص على التعامل مع التقلبات في الحياة العملية، ويمكن تلخيصها في أنه يمكن للمرء أن ينظر إلى الأحداث جميعها، من منظور إيجابي، حتى عندما تكون الظروف غير مواتية.
- العنصر الثاني: وهو المشاركة: ((Engagement، ويعني أن الانخراط الكامل فيما يقوم به الأشخاص لا يقتصر تأثيره على إثراء السعادة التي يشعرون بها فحسب، ولكنه عامل جوهري كذلك لمساعدتهم على التطور والتعلم، والوصول لأفضل مستوى يمكنهم الوصول إليه.
- العنصر الثالث: هو العلاقات: (Relations)، وهو عنصر مهم؛ كون الأشخاص دائما ما يكون لديهم الرغبة القوية في التواصل مع الآخرين، فوجود العلاقات الداعمة الجيدة تساعد على مواجهة التغيرات والصعوبات.
- العنصر الرابع: هو المعنى: (Meaning): حيث إن وجود هدف ومعنى للحياة، هو عامل رئيسي في إنجاز أي عمل، ويمنح شعورا بالسعادة.
- العنصر الخامس: وهو الإنجازات: (Accomplishments)، فوجود الدوافع التي تحفز الفرد لتحقيق الأهداف يُعَد عاملا مهما يسهم في بلوغها؛ مما يمنحه الشعور بالإنجاز.

وقد اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على نموذج مؤسسة (Great Place To work)؛ نظرًا لأنه من أكثر النماذج شمولًا لتضمنه خمسة أبعاد لبيئة العمل السعيدة (المصداقية -الاحترام -العدالة -الفخر -العلاقات)

التي تهدف الدراسة إلى التحقق منها في أسئلتها. ولكون بعض الشواهد العلمية أكدت على أن هذا النموذج يحقق درجة عالية من السعادة المؤسسية في بيئة العمل. وهذه الأبعاد -تحديدًا - هي ما تكاد تتفق عليه أغلب النماذج التي تتعلق بالسعادة المؤسسية. فتركيز المؤسسة على هذه العناصر الخمسة يمكن أن يساعدها في الوصول إلى معدلات عالية من السعادة المؤسسية في مكان العمل، وللعاملين بها (المعايطة والحموري، ٢٠١٧، ص٥٥ -٥٦).

بناء وتعزيز السعادة المؤسسية:

تقترح المعايطة والحموري (٢٠١٧) أن يتم بناء مقومات السعادة المؤسسية من خلال مجموعة من الممارسات منها: (ص ١٨١)

- زرع الالتزام بالأخلاقيات الوظيفية والمهنية كجزء من الثقافة المؤسسية، وقيام القادة بتقديم القدوة الحسنة لذلك.
- التدريب والتطوير وتوفير فرص الإبداع.
- إشراك الموظفين في عملية اتخاذ القرارات واحترام رأيهم وتفويضهم بالصلاحيات اللازمة.
- الشفافية والوضوح بين الإدارة والموظفين، وإبقاء قنوات الاتصال مفتوحة.
- احترام حاجات الموظف ومساعدته؛ لتحقيق التوازن بين حياته الوظيفية وحياته الشخصية.
- منح أجور وتعويضات عادلة، وتخصيص جوائز للأداء المتميز، وتقدير الموظفين.
- تحويل مكان العمل إلى بيئة مريحة ومُحَبَّبَة.

بينما يقدم العور (٢٠١٧) مجموعة من المبادرات التي من شأنها أن تكون قاعدة أساسية تُبنى عليها ثقافة السعادة المؤسسية في بيئات العمل، ومنها: (ص ٤٦)

- إنشاء وحدة تنظيمية متخصصة للسعادة، ويعتبرها حجر الزاوية نحو تحقيق السعادة في بيئة العمل المؤسسي تكون مهمتها إدارة السعادة وتنسيق كافة الجهود التي تكفل تحقيق السعادة فضلا عن متابعة العمل مع الموظفين والمتعاملين.
- وضع برامج وسياسات للسعادة، حيث يرى أنه لا يمكن تحقيق هدف معين إلا من خلال وضع البرامج والسياسات التي من شأنها تيسير الهدف وتحويله إلى حقيقة على أرض الواقع ومن ثم فإنه لا يمكن تحقيق السعادة داخل بيئة العمل دون وضع برامج وسياسات علمية وعملية تستهدف تحقيق هذه الغاية، وتتمثل الخطوة الأولى في هذا الصدد في مراجعة البرامج والسياسات المعمول بها داخل المؤسسات للتأكد من عدم وجود ما يتعارض مع تحقيق السعادة فإن وجدت أي من هذه البرامج أو السياسات السلبية، يتعين اتخاذ التدابير الفورية نحو إلغائها أو تعديلها بما يتفق مع تحقيق السعادة وإدخال السرور على الجميع.

الدراسات السابقة:

-أولا: الدراسات العربية:

١. دراسة محمود (٢٠١٥): وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى السعادة في العمل، وكذلك الكشف عن العلاقة بين الشعور بالسعادة في العمل وبين تحسن الأداء لدى العاملين ضمن هيئة التمريض في المستشفيات. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة. وطبقت

الدراسة في ٧ مؤسسات للرعاية الصحية الحكومية بمصر. وتكونت عَيِّنَة الدراسة من ٢٢٠ مشاركا من هيئة التمريض. وتمثلت أبرز النتائج في وجود تأثير إيجابي للسعادة في العمل على تحسن أداء العاملين، وأنه كلما زادت السعادة في العمل، أدى ذلك إلى تحسن الأداء بشكل عام.

٢. دراسة العامري (٢٠١٧): وهدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين جوانب العمل ومعدلات السعادة والرضا الوظيفي لدى العاملين في المدارس بمدينة العين. وتكونت عَيِّنَة الدراسة من (٦٨٨) من العاملين بالمدارس. وقد استخدمت الباحثة الاستبانة أداة للدراسة، وطبقت المنهج الوصفي الارتباطي. وتوصلت أبرز النتائج إلى أن معدلات السعادة والرضا تقل عند عدم حصول الموظفين على فرص التطوير والتدريب والحوافز.

٣. دراسة خوالدة وحياصات (٢٠١٨): وهدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الشعور بالسعادة لدى معلمي ومعلمات المدارس في قبضة السلط، وعلاقته بتمثل مديريهم للفضائل الإسلامية. وقد استخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة للدراسة، وطبقت الدراسة على عَيِّنَة بلغت ١٧٠ معلما ومعلمة من المجتمع البالغ ١٦٢٠. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن مستوى الشعور بالسعادة لدى المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الشعور بالسعادة لدى المعلمين ودرجة تمثل مديريهم للفضائل الإسلامية.

٤. دراسة الخوالدة (٢٠١٨): وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين السعادة والتكَيُّف النفسي والرضا الوظيفي لدى العاملين الإداريين في جامعة فيلادلفيا بالأردن، وتكَوّن مجتمع الدراسة من جميع العاملين

الإداريين في جامعة فيلادلفيا والبالغ عددهم ٣٣٩ موظف، وقد طبقت الباحثة المنهج الارتباطي، واستخدمت استبانة لقياس مستوى السعادة المؤسسية، ومقياس للتكيف والرضا والوظيفي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين كل من السعادة المؤسسية ودرجة التكيف والرضا الوظيفي لدى العاملين بالجامعة.

٥. دراسة الفلاح (٢٠١٨): وقد هدفت إلى دراسة مستوى السعادة والرضا الوظيفي وعلاقتهما بالذكاء الوجداني لدى عَيِّنَة من العاملين في دولة الكويت. وتكونت عَيِّنَة الدراسة المشاركة من ٢١٣ موظفا. واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة للدراسة، وجاءت أبرز النتائج مؤكدة على أن شعور الموظفين بالتفاؤل والحماسة له دور كبير في رفع مستوى السعادة لديهم، أكثر من شعورهم بالراحة خلال العمل.

٦. دراسة العون (٢٠١٩): وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع السعادة الوظيفية لدى العاملين في جامعة آل البيت من وجهة نظرهم. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من ٨٥٠ عضوا من الهيئة التدريسية والإدارية بالجامعة، كما تكونت عَيِّنَة الدراسة من ٤٤٤، وتم تطبيق الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد تمثلت أبرز النتائج في أن مستوى السعادة الوظيفية لدى العاملين في جامعة آل البيت جاء بدرجة متوسطة، وأن تنمية السعادة الوظيفية لدى العاملين تتحقق من خلال توفير بيئة تنظيمية تسمح بابتكار الإبداع الوظيفي وتتسم بعلاقات الاحترام والتقدير بين العاملين.

٧. دراسة الفهداوي (٢٠١٩): وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس تربية لواء الجامعة للقيادة بالفضائل الإسلامية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي. والاستبانة أداة لجمع البيانات. وتكَوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في مدارس تربية لواء الجامعة، والبالغ عددهم ١٧٢٥ معلمًا ومعلمة، في حين بلغت عَيّنَة الدراسة ٥٤٧ معلما ومعلمة. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن مستوى السعادة الوظيفية جاء بدرجة مرتفعة في مجالات الدراسة وهي: الانتماء الوظيفي، والعلاقات الطيبة، والقبول والتقبل، والإيجابية، وسعادة الاستغراق في العمل، والمثابرة، والاتزان الوظيفي، والأمن الوظيفي.

-ثانيا: الدراسات الأجنبية:

١. دراسة تان وماجيد Tan & Majid (٢٠١١):

وهدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات المعلمين بسنغافورة حول السعادة والإبداع. وتكونت عَيّنَة الدراسة من ١٠٠ من المعلمين بسنغافورة. استخدم الباحثان مجموعة من المقاييس، كان منها: مقياس السعادة، ومقياس الانفعالات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن عَيّنَة الدراسة يرَوْن للإبداع أهمية بالغة، وأنه ينعكس على مستويات السعادة لديهم.

٢. دراسة جونج (٢٠١٣) Jong:

وقد هدفت الدراسة إلى قياس السعادة، والمرونة، والإحساس بالتماسك لدى المعلمين بالمدارس الريفية بجنوب أفريقيا. وتكونت عَيّنَة الدراسة من (١٢) من المعلمين بالمدارس الريفية. وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة شملت

مقياس أكسفورد للسعادة، واستبانة لقياس المرونة والإحساس بالتماسك. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى كل من السعادة والإحساس بالتماسك والمرونة لدى المعلمين الذين يعملون بالمدارس الريفية.

٣. دراسة وليامز وكيرن ولي واترز (٢٠١٥) Williams, Kern & Lea :Water

وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الأبعاد المتعددة للسعادة في العمل، مثل: الانخراط في العمل، والرضا عن الوظيفة، ومشاعر السعادة، والالتزام العاطفي للمؤسسة. واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات. وطبقت الدراسة في إحدى أكبر المدارس المستقلة في فيكتوريا بأستراليا. وتكونت عَيِّنَة البحث من ٤٣٢ موظفا كان منهم ٢٣٩ أعضاء هيئة تدريس. وقدمت نتائج الدراسة نموذجا للسعادة المؤسسية تأَلَّف من ثلاثة عوامل، كان أبرزها: المشاركة في العمل، والالتزام التنظيمي.

٤. دراسة أوقستو (2019) Augusto:

وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات السعادة داخل بيئة العمل للموارد البشرية العاملة في جامعة المكسيك وفق نموذج بيرما. وقد استخدمَت الدراسةُ المنهجَ الوصفي، واستخدمَت الاستبانةَ أداةً لجمع البيانات، واستندت على نموذج بيرما في بنائها للوصول إلى تحديدٍ لمستويات سعادة العاملين بالجامعة. وقد تكونت عَيِّنَة الدراسة من ٣٩ من الموظفين الإداريين بجامعة المكسيك. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أبرزها أن مستوى سعادة الموظفين داخل بيئة العمل بالجامعة كان منخفضًا؛ مما أثر سلبًا على صحتهم العاطفية وعلى أدائهم.

أ -التعليق على الدراسات السابقة:

أولا: أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

١ -من حيث الأهداف:

-تتشابه الدراسة الحالية جزئيًّا من حيث الهدف مع عدد من الدراسات السابقة في مجال الكشف عن مستوى السعادة المؤسسية، كدراسة محمود (٢٠١٥)، وخوالدة وحياصات (٢٠١٨)، والفلاح (٢٠١٨)، والعون (٢٠١٩)، وجونج Jong (٢٠١٣)، ودراسة أوقستو (٢٠١٩) Augusto.

-تختلف الدراسة الحالية من حيث أهداف الدراسة مع دراسة الخوالدة (٢٠١٨)، والتي هدفت للكشف عن العلاقة بين السعادة والتكيف النفسي والرضا الوظيفي. كما تختلف مع أهداف دراسة العامري (٢٠١٧)، والتي سعت للبحث عن العلاقة بين جوانب العمل المختلفة ومعدلات السعادة والرضا الوظيفي. كما تختلف عن دراسة الفهداوي (٢٠١٩)، والتي هدفت للتعرف على ممارسة مديري لواء تربية الجامعة للقيادة بالفضائل الإسلامية، وعلاقتها بالسعادة الوظيفية. كما تختلف عن أهداف دراسة تان وماجيد Tan & Majid (٢٠١١)، والتي تركزت في التعرف على تصورات المعلمين حول السعادة والإبداع بسنغافورة. وتختلف عن أهداف دراسة وليامز وكيرن ولي واترز Williams, Kern & Lea Waters (٢٠١٥) والتي اقتصرت على معرفة العلاقة بين الأبعاد المتعددة للسعادة في العمل والرضا والسعادة، والانخراط والالتزام العاطفي للمؤسسة.

-من حيث منهجية الدراسة:

-اتفقت الدراسة الحالية من حيث منهجية الدراسة مع دراسة جونج (٢٠١٣)، ودراسة أوقستو Augusto (٢٠١٩) حيث طبقت المنهج الوصفي المسحي.

-واختلفت الدراسة الحالية من حيث المنهج مع باقي الدراسات السابقة من حيث منهج الدراسة. حيث استخدمت دراسة كل من: محمود (٢٠١٥)، والعون (٢٠١٩) المنهج الوصفي التحليلي، بينما استخدمت دراسة كل من: الخوالدة (٢٠١٨)، وخوالدة وحياصات (٢٠١٨)، والعامري (٢٠١٩)، والفلاح (٢٠١٨)، والفهداوي (٢٠١٩)، وكيرن ولي واترز Williams, Kern & Lea Waters (٢٠١٥) المنهج المسحي الارتباطي.

-من حيث أداة الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة وتشابهت معها من حيث استخدامها للاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات.

-من حيث مجتمع الدراسة وعَيِّنَتها:

- تشابهت الدارسة الحالية من حيث مجتمع الدراسة وعَيِّنَتها جزئيا مع دراسة كل من: خوالدة وحياصات (٢٠١٨)، والعامري (٢٠١٧)، والفهداوي (٢٠١٩)، وجونج (٢٠١١)، وتان وماجيد Tan & Majid(٢٠١١)، وكيرن ولي واترز Williams, Kern & Lea Waters (٢٠١٥)، حيث شملت هذه الدراسات العاملين في مؤسسات التعليم العام، وركزت على فئة المعلمين والمعلمات، بينما تركز الدراسة الحالية على فئة المشرفين التربويين في إدارات التعليم.

- واختلفت الدارسة الحالية من حيث المجتمع المستهدف في الدراسة عن دراسة كل من: الخوالدة (٢٠١٨)، والعون (٢٠١٩)، وأوقستو Augusto (٢٠١٩) حيث ركزت على أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بالجامعات.
- كما اختلفت الدراسة الحالية من حيث مجتمع وعَيِّنَة الدراسة مع الدراستين اللتين استهدفت العاملين في مؤسسات خارج نطاق التعليمي، حيث ركزت دراسة محمود (٢٠١٥)، على أعضاء هيئة التمريض، وكذلك دراسة الفلاح (٢٠١٨)، والتي ركزت على الموظفين العاملين بدولة الكويت.

ب -أوجه التميز في الدراسة الحالية:

- تُعَد هذه الدراسة المحلية الأولى من نوعها -بحسب إفادة مكتبة الملك فهد الوطنية - التي تناقش مجال السعادة المؤسسية في المملكة العربية السعودية.
- يمثل النموذج المستخدم في هذه الدراسة، والاستبانة المطبقة لجمع البيانات، مقياسًا للمؤسسات الراغبة في قياس معدلات السعادة المؤسسية لديها.
- تقدم هذه الدراسة عددا من المقترحات التي من شأنها أن ترفع مستويات السعادة بيئات العمل بشكل عام.

ج -جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في عدة جوانب، من أهمها ما يلي:

- بلورة مشكلة الدراسة، وبناء الفكرة، وفهم أعمق لمصطلحات الدراسة وإثراء الإطار النظري للدراسة.

- صياغة أهداف الدراسة، وأسئلتها بطريقة علمية مبنية على خلفية نظرية.
- اختيار المنهجية، والإجراءات المناسبة للدراسة.
- تفسير نتائج الدراسة الحالية، ومقارنة النتائج التي توصلت إليها بنتائج الدراسات السابقة، مما يدعّم نتائج الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (المسحي)؛ باعتباره المنهج العلمي الأكثر مناسبة لطبيعة الدراسة الحالية في التعرف على مستوى السعادة المؤسسية.

-مجتمع الدراسة:

تكَوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع المشرفين التربويين والمشرفات التربويات في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض. وبحسب الإحصائية الصادرة من إدارة الإشراف التربوي في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، فإن عدد المشرفين التربويين بإدارة التعليم بمدينة الرياض يبلغ (٢٠٣٨) مشرفًا ومشرفة.

-عَيّنَة الدراسة:

تكونت عَيّنَة الدراسة من (٣٥٢) مشرفًا ومشرفة في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وفقًا لجدول العينات لمورقان وكريجسي (Morgan, Krejcie, 1970).

أداة الدراسة:

عمدت الباحثة إلى استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ وذلك نظرًا لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة على تساؤلاتها.

بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها، وفي ضوء نموذج بيئة العمل السعيدة لمؤسسة (Great Place to Work)، الذي تَبَنّته الباحثة؛ كونه يسهم في تحقيق أهداف الدراسة، تم اعتماد الأبعاد المحددة في النموذج وهي: (المصداقية -الاحترام -العدالة -الفخر - العلاقات)، وتم بناء الأداة (الاستبانة)، المتضمنة (٣٥) عبارة تمت صياغتها استنادا على الأبعاد المحددة في النموذج، وتم توزيعها على محورين أساسين، والجدول (١) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور.

جدول (١) محاور الاستبانة وعباراتها

المحور	البُعْد	عدد العبارات	المجموع
مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض	المصداقية	٤	٢٠ عبارة
	الاحترام	٤	
	العدالة	٤	
	الفخر	٤	
	العلاقات	٤	
المقترحات التي تسهم في رفع مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض		١٥	١٥ عبارة
الاستبانة			**٣٥ عبارة**

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (بدرجة عالية جدًا – بدرجة عالية – بدرجة متوسطة - بدرجة منخفضة - بدرجة منخفضة جدًا). ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كميًا، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقًا للجدول التالي:

جدول (٢) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	بدرجة منخفضة جدًا	١	أقل من ١.٨٠
٢	بدرجة منخفضة	١.٨٠	أقل من ٢.٦٠
٣	بدرجة متوسطة	٢.٦٠	أقل من ٣.٤٠
٤	بدرجة عالية	٣.٤٠	أقل من ٤.٢٠
٥	بدرجة عالية جدًا	٤.٢٠	٥

أ) صدق أداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أُعِدّت لقياسه (القحطاني، والعامري، آل مذهب، والعمر، ٢٠٠٤م، ص٢١٢)، كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (عبيدات وآخرون، ٢٠١٢م، ص١٧٩). وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

١ - الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكّمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وُضِعَت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في الإدارة والتخطيط التربوي، وذلك في عدد من الجامعات، وخبراء في المجال الإداري والإشرافي بوزارة التعليم، وبعض إدارات التعليم بمناطق المملكة، وقد طُلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغويًا، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات. وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

٢ - صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور أو البُعْد الذي تنتمي إليه العبارة، وتوضح الجداول التالية معاملات الارتباط لكل محور من المحاور بما فيها من عبارات.

الجدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له

المحور الأول (مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض)				
البُعْد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعْد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعْد
المصداقية	١	❖❖٠,٨٦٩	٣	❖❖٠,٨٩١
	٢	❖❖٠,٨٦٣	٤	❖❖٠,٨٦٢
الاحترام	١	❖❖٠,٨٩٥	٣	❖❖٠,٩٢٧
	٢	❖❖٠,٨٧٦	٤	❖❖٠,٨٦٦
العدالة	١	❖❖٠,٨٣٧	٣	❖❖٠,٨٣٦
	٢	❖❖٠,٨٩٢	٤	❖❖٠,٨٨٨
الفخر	١	❖❖٠,٩٠٥	٣	❖❖٠,٨٧٦
	٢	❖❖٠,٨٨١	٤	❖❖٠,٨٣٤
العلاقات	١	❖❖٠,٧٧٩	٣	❖❖٠,٩١٢
	٢	❖❖٠,٨٧٨	٤	❖❖٠,٧٥٤

❖❖ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

الجدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثاني **(المقترحات التي تسهم في رفع مستوى السعادة المؤسسية في** الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض**)**			
رقم العبارة	**معامل الارتباط بالمحور**	**رقم العبارة**	**معامل الارتباط بالمحور**
١	❖❖٠,٨٥٨	٩	❖❖٠,٩١٥
٢	❖❖٠,٨٣٩	١٠	❖❖٠,٩٣٢
٣	❖❖٠,٨٢٨	١١	❖❖٠,٨٨٧
٤	❖❖٠,٩٠٠	١٢	❖❖٠,٨٥٩
٥	❖❖٠,٩٤٢	١٣	❖❖٠,٩٣٦
٦	❖❖٠,٧٩١	١٤	❖❖٠,٩١٣
٧	❖❖٠,٨٦٩	١٥	❖❖٠,٩٤٤
٨	❖❖٠,٨٧٤	-	-

❖❖ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ب) ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α))، ويوضح

الجدول رقم (٥) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (٥) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	البُعْد	عدد العبارات	ثبات المحور
مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض	المصداقية	٤	٠,٨٩٢٩
	الاحترام	٤	٠,٩١٣٧
	العدالة	٤	٠,٨٨٥٢
	الفخر	٤	٠,٨٩٥٣
	العلاقات	٤	٠,٨٤٥٩
المقترحات التي تسهم في رفع مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض		١٥	٠,٩٨٠٠
الثبات العام		٣٥	٠,٩٤٧١

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠,٩٤٧١)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

-إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًا باتباع الإجراءات الإدارية المتمثلة في الحصول على موافقة الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض لتطبيق أداة الدراسة ميدانيا، ثم توزيع الاستبانة على المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بمدينة الرياض

وجمعها بعد تعبئتها، حيث بلغ عددها (٣٥٢) استبانة. وتمت مراجعة الاستبانات، والتأكد من صلاحيتها، وملاءمتها للتحليل.

- أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS). وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية باستخدام التكرارات، والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري في معالجة بيانات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

-إجابة السؤال الأول: ما مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بها، فيما يخص الأبعاد التالية (المصداقية - الاحترام - العدالة - الفخر - العلاقات)؟

لتحديد مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولًا إلى تحديد مستوى السعادة المؤسسية فيها، والجدول (٦) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول رقم (٦) استجابات أفراد الدراسة على مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض

م	البُعْد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	المصداقية	٢,٢٨	٠,٨٣٦	٥
٢	الاحترام	٢,٤١	٠,٨٦٣	٤
٣	العدالة	٢,٥١	٠,٩٣٦	٣
٤	الفخر	٣,٣٣	١,٠٣٤	٢
٥	العلاقات	٣,٥٣	٠,٨١٢	١
مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض		٢,٨١	٠,٧٤٥	-

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض بمتوسط (٢,٨١ من ٥)، واتضح من النتائج أن أبرز أبعاد السعادة المؤسسية تمثلت في بُعد العلاقات بمتوسط (٣,٥٣ من ٥)، يليها بُعد الفخر بمتوسط (٣,٣٣ من ٥)، يليها بُعد العدالة بمتوسط (٢,٥١ من ٥)، يليها بُعد الاحترام بمتوسط (٢,٤١ من ٥)، وأخيرًا جاء بُعد المصداقية بمتوسط (٢,٢٨ من ٥). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العون (٢٠١٩) والتي بينت أن مستوى السعادة لدى الإداريين بجامعة آل البيت جاء بدرجة متوسطة، فيما تختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة كل من: خوالدة وحياصات (٢٠١٨)، والفهداوي (٢٠١٩)، وتان وماجيد Tan & Majid (٢٠١١) والتي جاء فيها مستوى السعادة في بيئة العمل بدرجة مرتفعة. كما اختلفت هذه النتيجة

مع نتيجة دراسة وأوقستو Augusto (٢٠١٩) والتي أظهرت أن مستوى السعادة لدى الموظفين بالجامعة كان منخفضا.

وفيما يلي النتائج التفصيلية:

البُعْد الأول: المصداقية:

للتعرف على مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق **ببُعد المصداقية**، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات **بُعد المصداقية**، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٧) استجابات أفراد الدراسة حول مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق ببُعد المصداقية مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًا			
١	تتبنى إدارة التعليم مبدأ الشفافية فتطلع الموظف على كافة المعلومات اللازمة بحقوقهم	ك	١٤	٦٤	١٢٢	١٠٠	٥٢	٢,٦٨	١,٠٥٧	١
		٪	٤,٠	١٨,٢	٣٤,٦	٢٨,٤	١٤,٨			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًا			
٤	ترضي الممارسات الإدارية المتبعة في إدارة التعليم طموحات العاملين بها	ك	٥	٢٤	١٤٨	١٠٧	٦٨	٢,٤١	٠,٩٢٣	٢
		٪	١,٤	٦,٨	٤٢,١	٣٠,٤	١٩,٣			
٣	تؤكد جميع السياسات والبرامج أن إدارة التعليم تسعى لتحقيق السعادة المؤسسية للموظفين	ك	٤	١٩	١٠٩	١١٠	١١٠	٢,١٤	٠,٩٦١	٣
		٪	١,١	٥,٣	٣١,٠	٣١,٣	٣١,٣			
٢	تقوم إدارة التعليم باستطلاع آراء موظفيها	ك	٩	١٣	٦٤	١٠٧	١٥٩	١,٨٨	١,٠٠٠	٤
		٪	٢,٦	٣,٧	١٨,٢	٣٠,٤	٤٥,١			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًا			
	للتعرف على مستوى السعادة المؤسسية لديهم									
المتوسط العام								٢,٢٨	٠,٨٣٦	

يتضح في الجدول (٧) أن أفراد الدراسة موافقون **بدرجة منخفضة** على مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق **ببُعد المصداقية** بمتوسط (٢,٢٨ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي (من ١,٨١ إلى ٢,٦٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **بدرجة منخفضة** على أداة الدراسة.

كما يتضح من النتائج في الجدول (٧) أن أفراد الدراسة موافقون **بدرجة متوسطة** على واحدة من ملامح السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق **ببُعد المصداقية** تتمثل في العبارة رقم (١) وهي: "تتبنى إدارة التعليم مبدأ الشفافية فتطلع الموظف على كافة المعلومات اللازمة بحقوقهم" بمتوسط (٢,٦٨ من ٥).

وتعتقد الباحثة أن هذه النتيجة إنما جاءت لتؤكد أن منسوبي الإدارة من المشرفين والمشرفات بحاجة إلى مستويات أعلى من الشفافية والوضوح، فيما

يتعلق بالمهام والواجبات والحقوق التي تتعلق بوظائفهم. ولعل هذه النتيجة تستحث مزيدا من الجهود للارتقاء بسبل التواصل الفعال مع المشرفين والمشرفات، واعتماد الممارسات التي تُرَسِّخ مفاهيم الشفافية لديهم.

ويتضح من النتائج أن أفراد عَيِّنَة الدراسة موافقون **بدرجة منخفضة** على ثلاثةٍ من ملامح السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق **ببُعد المصداقية.**

وترى الباحثة أن النتيجة المنخفضة لهذا البُعْد تمثل مؤشرًا صريحًا لضعف شعور أفراد الدراسة بمصداقية الإدارة، وعدم شعورهم بأن إدارة التعليم تسعى لتحقيق السعادة المؤسسية داخل بيئات عملها، فبالرغم من الخدمات الإدارية المقدمة من قبل الإدارة، والبرامج التي شملت كثيرًا من الموضوعات، قُدمت ولا تزال تقدم لكافة منسوبي الإدارة، إلا أن السبب في هذه النتائج المنخفضة قد يعود إلى أن الإدارة لم تعتمد حتى الآن أي برامج متخصصة تتعلق بالسعادة المؤسسية، كما أن البرامج المقدمة لم تكن تتضمن مواضيع تستهدف السعادة في مكان العمل. بالإضافة إلى أن هذه النتائج تأتي لتؤكد تطَلُّع المشرفين والمشرفات بإدارة التعليم للتركيز على الجوانب التي تلامس طموحات منسوبيها في الارتقاء بالممارسات الإدارية، وتقديم البرامج التي تحقق غاياتهم الشخصية والوظيفية. كما تشير هذه النتيجة إلى أن قياس مستويات السعادة في بيئة العمل قد يكون أمرًا ضروريًّا يسهم في إشعار الموظفين بأهميتهم، وباهتمام القادة بهم، كما أنه قد يمكّن الإدارة من التعرف على الحاجات الإنسانية للموظفين، بما يساعدها في تقديم الخدمات التي تحقق السعادة المؤسسية بإدارة التعليم، وترتقي بمستوياتها.

البُعْد الثاني: الاحترام:

للتعرف على مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق **ببُعد الاحترام**، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات **بُعد الاحترام**، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٨) استجابات أفراد عَيِّنَة الدراسة حول مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق ببُعد الاحترام مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًا			
٢	تقوم إدارة التعليم بتقدير كافة الإنجازات والجهود لمنسوبيها	ك	١٦	٤٠	١٥٦	٩٣	٤٧	٢,٦٧	٠,٩٩٥	١
		٪	٤,٥	١١,٤	٤٤,٣	٢٦,٤	١٣,٤			
٣	تهتم إدارة التعليم ببث الطاقة الإيجابية لدى الموظفين	ك	١٠	٣٥	١٢٣	١١٦	٦٨	٢,٤٤	١,٠٠٢	٢
		٪	٢,٨	٩,٩	٣٤,٩	٣٣,٠	١٩,٤			
١	تعمل إدارة التعليم على راحة موظفيها بتوفير كافة الموارد لهم في بيئة عمل مريحة	ك	١٠	٢٦	١٢٥	١١٨	٧٣	٢,٣٨	٠,٩٨٦	٣
		٪	٢,٨	٧,٤	٣٥,٥	٣٣,٦	٢٠,٧			
٤	تتلمس إدارة التعليم احتياجات أفرادها لتحقيقها	ك	٩	١٩	٩٣	١٣١	١٠٠	٢,١٦	٠,٩٨٥	٤
		٪	٢,٦	٥,٤	٢٦,٤	٣٧,٢	٢٨,٤			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًا			
المتوسط العام								٢.٤١	٠.٨٦٣	

يتضح في الجدول (٨) أن أفراد الدراسة موافقون **بدرجة منخفضة** على مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق **بُعد الاحترام** بمتوسط (٢.٤١ من ٥.٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي (من ١.٨١ إلى ٢.٦٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **بدرجة منخفضة** على أداة الدراسة.

ويتبين من النتائج في الجدول (٨) أن أفراد الدراسة موافقون **بدرجة متوسطة** على واحدة من ملامح السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق **بُعد الاحترام** تتمثل في العبارة رقم (٢) وهي: "تقوم إدارة التعليم بتقدير كافة الإنجازات والجهود لمنسوبيها" بمتوسط (٢.٦٧ من ٥).

كما يتضح من النتائج في الجدول (٨) أن أفراد الدراسة موافقون **بدرجة منخفضة** على ثلاثة من ملامح السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق **بُعد الاحترام** تتمثل في العبارات رقم (٣، ١، ٤) التي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة أفراد عَيِّنَة الدراسة عليها **بدرجة منخفضة**، كالتالي:

١ – جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "تهتم إدارة التعليم ببث الطاقة الإيجابية لدى الموظفين" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عَيِّنَة الدراسة عليها **بدرجة منخفضة** بمتوسط (٢,٤٤ من ٥).

٢ – جاءت العبارة رقم (١) وهي: "تعمل إدارة التعليم على راحة موظفيها بتوفير كافة الموارد لهم في بيئة عمل مريحة" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عَيِّنَة الدراسة عليها **بدرجة منخفضة** بمتوسط (٢,٣٨ من ٥).

٣ – جاءت العبارة رقم (٤) وهي: "تتلمس إدارة التعليم احتياجات أفرادها لتحقيقها" في المرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عَيِّنَة الدراسة عليها **بدرجة منخفضة** بمتوسط (٢,١٦ من ٥).

وتعتقد الباحثة أن هذه النتائج المنخفضة قد لا تكون دليلًا على أنه لا يتم تقدير الإنجازات والجهود للأفراد، إنما يمثل تعبيرًا حقيقيًّا لحاجة المشرفين والمشرفات للمزيد من تقدير الإدارة واعترافها بمجهوداتهم، والثناء والاحتفاء بإنجازاتهم. كما أن اهتمام إدارة التعليم ببث المشاعر الإيجابية في بيئة العمل، وتأكيدها على توفير كل ما يحتاجه منسوبوها من موارد ووسائل لإنجاز مهامهم، كفيلٌ برفع معدلات السعادة في نفوسهم، وبإشعارهم باهتمام وتقدير إدارتهم بهم، وهذا من شأنه أن يشبع الاحتياجات النفسية للاحترام والتقدير.

البُعْد الثالث: العدالة:

للتعرف على مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق **ببُعد العدالة**، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية،

والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات **بُعد العدالة**، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٩) استجابات أفراد عَيِّنَة الدراسة حول مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق ببُعد العدالة مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًا			
١	يتم منح فرص التدريب والترشيح وفق مبدأ العدالة والإنصاف	ك	٢٥	٦٧	١٢٨	٧٦	٥٦	٢.٨٠	١.١٣٦	١
		٪	٧.١	١٩.٠	٣٦.٤	٢١.٦	١٥.٩			
٣	ترفض إدارة التعليم الواسطات لإعطاء بعض الموظفين ميزات تتجاوز حقوقهم دون غيرهم	ك	١٩	٥٢	١١٧	٩٢	٧٢	٢.٥٩	١.١٢٩	٢
		٪	٥.٤	١٤.٨	٣٣.٢	٢٦.١	٢٠.٥			
٤	تتبنى إدارة التعليم نظامًا لتحفيز المتميزين من موظفيها بكل حيادية	ك	١٦	٣٢	١١٨	١٠٢	٨٤	٢.٤١	١.٠٨٥	٣
		٪	٤.٥	٩.١	٣٣.٥	٢٩.٠	٢٣.٩			
٢	تتبنى إدارة التعليم خطة محددة لتحقيق السعادة المؤسسية لجميع منسوبيها وفق مبادئ المساواة	ك	١٥	٢٧	٩٣	١١٠	١٠٧	٢.٢٤	١.٠٩٧	٤
		٪	٤.٣	٧.٧	٢٦.٤	٣١.٢	٣٠.٤			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًا			
	المتوسط العام							٢,٥١	٠,٩٣٦	

يتضح في الجدول (٩) أن أفراد عَيِّنَة الدراسة موافقون **بدرجة منخفضة** على مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق **ببُعد العدالة** بمتوسط (٢,٥١ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي (من ١,٨١ إلى ٢,٦٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **بدرجة منخفضة** على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٩) أن أفراد الدراسة موافقون **بدرجة متوسطة** على واحدة من ملامح السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق **ببُعد العدالة** تتمثل في العبارة رقم (١) وهي: "يتم منح فرص التدريب والترشيح وفق مبدأ العدالة والإنصاف" بمتوسط (٢,٨٠ من ٥). وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة العامري (٢٠١٧) بأن معدلات السعادة تقل عند عدم حصول الموظفين على فرص كافية للتطوير والتدريب.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الآليات المتطورة التي تعتمدها الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض في ترشيح منسوبيها للبرامج التدريبية، والتقدم للتشكيلات الإشرافية والقيادية، حيث تعتمد طلبات الترشيح إلكترونيًا، بحسب شروط ومعايير محددة، لكن هذه النتيجة تشير في الوقت ذاته، إلى أن

المشرفين والمشرفات يرون أن الترشيحات للبرامج والمناصب قد لا تحقق العدالة بشكل كامل كما تخطط الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، وأنه ربما يكون هناك ممارسات تخالف القواعد والمعايير التي حددها واضعو هذه الآليات، بما أثر على استجابة المشرفين والمشرفات فيما يتعلق بهذه العبارة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٩) أن أفراد عَيِّنَة الدراسة موافقون **بدرجة منخفضة** على ثلاثة من ملامح السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق **ببُعد العدالة.**

وتأتي هذه النتائج كمؤشرات لشعور المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بأن معايير العدالة التي تحرص على تحقيقها الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، لم تسلم ربما من ممارسات فردية أدت إلى مخالفة الأنظمة، واستغلال الموقع الوظيفي من قبل البعض، بشكل يؤثر على شعور الأفراد بالإنصاف والعدالة. وهنا تؤكد هذه الدرجة على ضرورة العمل على التخلص من كافة الممارسات الفردية التي تتجاوز تطبيق الأنظمة، أو تتحايل على المعايير، وهو ما يستدعي العمل على المراقبة الدقيقة والتأكد من سلامة وعدالة جميع الإجراءات الإدارية قبل اعتمادها من قبل الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض.

البُعْد الرابع: الفخر:

للتعرف على مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق **ببُعد الفخر**، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات **بُعد الفخر**، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١٠) استجابات أفراد الدراسة حول مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق ببُعد الفخر مرتبة تنازليًا

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًا			
٣	أعتز كثيرا بانتسابي لزملائي في مجموعة العمل في إدارة التعليم	ك	٩١	١٢١	٨٦	٣٤	٢٠	٣.٦٥	١.١٣٢	١
		٪	٢٥.٩	٣٤.٣	٢٤.٤	٩.٧	٥.٧			
٢	تساهم وظيفتي في ارتفاع درجة ولائي الوظيفي لإدارة التعليم	ك	٧٧	٩٠	١١٨	٣٣	٣٤	٣.٤١	١.٢٠٤	٢
		٪	٢١.٩	٢٥.٦	٣٣.٤	٩.٤	٩.٧			
١	أشعر بالفخر كوني أحد منسوبي إدارة التعليم	ك	٧٥	٨٥	١١٤	٤٤	٣٤	٣.٣٥	١.٢٢٠	٣
		٪	٢١.٣	٢٤.١	٣٢.٤	١٢.٥	٩.٧			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًا			
٤	أفضل العمل في إدارة التعليم على الانتقال إلى مكان عمل آخر	ك	٤٥	٦٩	١٠٨	٦٤	٦٦	٢,٨٩	١,٢٧٨	٤
		٪	١٢,٨	١٩,٦	٣٠,٦	١٨,٢	١٨,٨			
المتوسط العام								٣,٣٣	١,٠٣٤	

يتضح في الجدول (١٠) أن أفراد الدراسة موافقون **بدرجة متوسطة** على مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق **بُعد الفخر** بمتوسط (٣,٣٣ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **بدرجة متوسطة** على أداة الدراسة وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العون (٢٠١٩) والتي بينت أن مستوى السعادة الوظيفية لدى العاملين في جامعة آل البيت جاء بدرجة متوسطة.

ويتضح من النتائج في الجدول (١٠) أن أفراد الدراسة موافقون **بدرجة عالية** على مَلْمحين من ملامح السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم

بمدينة الرياض فيما يتعلق **بُعد الفخر** تتمثلان في العبارات رقم (٣، ٢) اللتين تم ترتيبهما تنازليًا حسب موافقة أفراد الدراسة عليهما **بدرجة عالية**، كالتالي:

١- جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "أعتز كثيرا بانتسابي لزملائي في مجموعة العمل في إدارة التعليم" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها **بدرجة عالية** بمتوسط (٣.٦٥ من ٥) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جونج (Jong ٢٠١٣) والتي بينت ارتفاع درجة كل من السعادة والإحساس بالتماسك والمرونة لدى المعلمين الذين يعملون بالمدارس الريفية.

٢- جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "تساهم وظيفتي في ارتفاع درجة ولائي الوظيفي لإدارة التعليم" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عَيِّنَة الدراسة عليها **بدرجة عالية** بمتوسط (٣.٤١ من ٥).

وترى الباحثة أن في هذه النتائج إعلانًا واضحًا عن الفخر وبدرجة عالية للمشرفين والمشرفات بانتسابهم للإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، وهو ما يؤثر إيجابا على مستويات الولاء والسعادة في نفوسهم. ولعل طبيعة العمل الإشرافي، والأدوار التعليمية والإدارية المهمة التي يقوم بها المشرف والمشرفة، وكذلك مجموعات العمل الإشرافية تعد من أهم العوامل التي تحفز الشعور بالفخر لديهم.

ويتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون **بدرجة متوسطة** على مَلْمحين من ملامح السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق **بُعد الفخر** تتمثلان في العبارتين رقم (١، ٤) اللتين تم ترتيبهما تنازليًا حسب موافقة أفراد الدراسة عليهما **بدرجة متوسطة**، كالتالي:

١ – جاءت العبارة رقم (١) وهي: "أشعر بالفخر كوني أحد منسوبي إدارة التعليم" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها **بدرجة متوسطة** بمتوسط (٣,٣٥ من ٥).

٢ – جاءت العبارة رقم (٤) وهي: "أفضل العمل في إدارة التعليم على الانتقال إلى مكان عمل آخر" في المرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها **بدرجة متوسطة** بمتوسط (٢,٨٩ من ٥).

وبتأمل نتيجة العبارتين السابقتين، تعتقد الباحثة أنها لا تشكل تناقضا مع نتيجة العبارتين (٣، ٢) التي حققت درجة عالية، حيث إن العبارتين رقم (١، ٤) قد تشير إلى الطموح البشري الطبيعي في الحصول على مناصب أعلى، أو الانتقال إلى أماكن أخرى ربما تقدم عروضًا أفضل للموظف، ولا يمكن اعتبارها دليلًا على انخفاض مستوى الفخر بالانتساب لإدارة التعليم بمدينة الرياض. إلا أن النتيجة الكلية لهذا البُعْد ربما تشير إلى حاجة الإدارة إلى الاعتراف بأهمية الكوادر المتميزة لديها، والعمل على استبقائها، واستثمار تميزها في تحفيز الآخرين على البقاء والعطاء مددا أطول.

البُعْد الخامس: العلاقات:

للتعرف على مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق **ببُعد العلاقات**، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عَيِّنَة الدراسة على عبارات **بُعد العلاقات**.

وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١١) استجابات أفراد الدراسة حول مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق ببُعد العلاقات مرتبة تنازليًا

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًا			
١	أحظى بقدر كبير من الاحترام والتقدير من قبل الجميع في مكان عملي	ك	١٤٩	١٥٣	٤٠	٦	٤	٤,٢٤	٠,٨٠٧	١
		٪	٤٢,٣	٤٣,٥	١١,٤	١,٧	١,١			
٢	تسود روح الود بين الموظفين ورؤسائهم وزملائهم وتربطهم علاقات قوية	ك	٨٣	١٤٤	٩٢	٢٦	٧	٣,٧٧	٠,٩٥٩	٢
		٪	٢٣,٦	٤٠,٩	٢٦,١	٧,٤	٢,٠			
٣	يتبادل الموظفون مع الإدارة مشاعر الثقة والاطمئنان	ك	٧٢	٨٦	١٣٤	٤٠	٢٠	٣,٤٣	١,١٠٧	٣
		٪	٢٠,٥	٢٤,٤	٣٨,٠	١١,٤	٥,٧			
٤	يهتم قادة إدارة التعليم بعقد لقاءات دورية مع جميع الموظفين	ك	٣٠	٤٣	١٣٢	٨٦	٦١	٢,٧٠	١,١٤٧	٤
		٪	٨,٥	١٢,٢	٣٧,٦	٢٤,٤	١٧,٣			
	المتوسط العام							٣,٥٣	٠,٨١٢	

يتضح في الجدول (١١) أن أفراد الدراسة موافقون **بدرجة عالية** على مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق **ببُعد العلاقات** بمتوسط (٣,٥٣ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة

من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **بدرجة عالية** على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول أعلاه أن أفراد الدراسة موافقون **بدرجة عالية جدًا** على واحدة من ملامح السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق **ببُعد العلاقات** تتمثل في العبارة رقم (١) وهي: "أحظى بقدر كبير من الاحترام والتقدير من قبل الجميع في مكان عملي". كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون **بدرجة عالية** على مَلْمحين من ملامح السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق **ببُعد العلاقات** تتمثلان في العبارتين رقم (٢، ٣) اللتين تم ترتيبهما تنازليًا حسب موافقة أفراد الدراسة عليهما **بدرجة عالية**، كالتالي:

١- جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "تسود روح الود بين الموظفين ورؤسائهم وزملائهم وتربطهم علاقات قوية" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عَيِّنَة الدراسة عليها **بدرجة عالية** بمتوسط (٣.٧٧ من ٥) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفهداوي (٢٠١٩) والتي بينت أن مستوى السعادة الوظيفية جاء بدرجة مرتفعة في مجالات الدراسة وهي: الانتماء الوظيفي، والعلاقات الطيبة، والقبول والتقبل، والإيجابية، وسعادة الاستغراق في العمل، والمثابرة، والاتزان الوظيفي، والأمن الوظيفي، كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جونج (٢٠١٣) Jong والتي بينت ارتفاع درجة كل من السعادة والإحساس بالتماسك والمرونة لدى المعلمين الذين يعملون بالمدارس الريفية.

٢- جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "يتبادل الموظفون مع الإدارة مشاعر الثقة والاطمئنان" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها **بدرجة عالية** بمتوسط (٣,٤٣ من ٥).

كما يتضح أن أفراد الدراسة موافقون **بدرجة متوسطة** على واحد من ملامح السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض فيما يتعلق **ببُعد العلاقات** تتمثل في العبارة رقم (٤) وهي: "يهتم قادة إدارة التعليم بعقد لقاءات دورية مع جميع الموظفين" بمتوسط (٢,٧٠ من ٥).

وتشير النتيجة الكلية لهذا البُعْد أن العلاقات بين منسوبي الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض تتسم بسمو القيم المشتركة لديهم. حيث تترسخ قيم التعاون، والمودة، والثقة، والاحترام بينهم، وهذا يدل على تميز هذه العلاقات. إلا أن حاجة المشرفين والمشرفات لمزيد من اللقاءات والاجتماعات مع قادة إدارة التعليم تتضح في نتيجة العبارة (٤)، وهي تدل على أن اللقاءات الدورية بين القادة والأفراد يسهم في تجويد العلاقات بين جميع المستويات، ويعزز التواصل بين كافة المنسوبين بشكل عام. وتأتي هذه النتيجة لتؤكد أهمية العلاقات بين الزملاء في بيئة العمل، وأثرها على معدلات سعادة الموظفين.

-إجابة السؤال الثاني: ما مدى موافقة أفراد عَيِّنَة الدراسة على مقترحات البحث للإسهام في رفع مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض؟

للتعرف على المقترحات التي تسهم في رفع مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية،

والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١٢) استجابات أفراد الدراسة حول المقترحات التي تسهم في رفع مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًا			
١٥	توفير الموارد اللازمة التي تتطلبها أعمال منسوبي إدارة التعليم	ك	٢٧١	٤٥	١١	٧	١٨	٤,٥٥	١,٠٢٣	١
		٪	٧٧,٠	١٢,٨	٣,١	٢,٠	٥,١			
١٤	تقدير الإنجازات المقدمة من جميع المنسوبين	ك	٢٥٢	٥٨	٢٧	٦	٩	٤,٥٣	٠,٩٠٢	٢
		٪	٧١,٥	١٦,٥	٧,٧	١,٧	٢,٦			
٥	تحويل مكان عمل الأفراد إلى بيئة عمل مريحة	ك	٢٦٤	٤٩	١٦	٧	١٦	٤,٥٣	١,٠٠٤	٣
		٪	٧٥,٠	١٤,٠	٤,٥	٢,٠	٤,٥			
١٣	تطبيق مبادئ الشفافية في جميع الممارسات الإدارية	ك	٢٥٢	٥٩	٢٦	٣	١٢	٤,٥٢	٠,٩٢٧	٤
		٪	٧١,٥	١٦,٨	٧,٤	٠,٩	٣,٤			
٩	استحداث نظام عادل لتحفيز الموظفين بمعايير واضحة	ك	٢٥٣	٦١	١٩	٧	١٢	٤,٥٢	٠,٩٤٣	٥
		٪	٧١,٩	١٧,٣	٥,٤	٢,٠	٣,٤			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًا			
٨	توفير فرص التدريب والترشيح للجميع وفق مبادئ عادلة	ك	٢٤٠	٧٢	٢٧	٤	٩	٤,٥١	٠,٨٨٤	٦
		٪	٦٨,١	٢٠,٥	٧,٧	١,١	٢,٦			
٧	فتح قنوات التواصل بين جميع العاملين وبين قادة إدارة التعليم	ك	٢٣٩	٧١	٢٢	٩	١١	٤,٤٧	٠,٩٥١	٧
		٪	٦٧,٨	٢٠,٢	٦,٣	٢,٦	٣,١			
١٠	تقديم الدعم لكل من يحتاجه من الموظفين	ك	٢٤٢	٦٨	٢١	٥	١٦	٤,٤٦	١,٠٠١	٨
		٪	٦٨,٨	١٩,٣	٦,٠	١,٤	٤,٥			
٤	إشراك الأفراد في عمليات اتخاذ القرار بالإدارة	ك	٢٢٧	٨٠	٢٦	٦	١٣	٤,٤٣	٠,٩٧٠	٩
		٪	٦٤,٥	٢٢,٧	٧,٤	١,٧	٣,٧			
١	تطوير السياسات الإدارية بحيث تستهدف السعادة المؤسسية في إدارة التعليم	ك	٢٠٦	٩٦	٢٩	٩	١٢	٤,٣٥	٠,٩٧٨	١٠
		٪	٥٨,٥	٢٧,٣	٨,٢	٢,٦	٣,٤			
٦	منح الأفراد الثقة الكافية في قدراتهم بإعطائهم مهام	ك	١٩٢	١٠٠	٣٦	١٠	١٤	٤,٢٧	١,٠٢٥	١١
		٪	٥٤,٦	٢٨,٤	١٠,٢	٢,٨	٤,٠			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًا			
	أكبر									
١٢	مساعدة الأفراد على تحقيق التوازن بين حياتهم الوظيفية وحياتهم الشخصية	ك	٢٠٤	٧٢	٤٩	٦	٢١	٤,٢٣	١,٠٩١	١٢
		٪	٥٨,٠	٢٠,٤	١٣,٩	١,٧	٦,٠			
١١	بناء مقياس خاص للسعادة المؤسسية داخل الإدارة التعليمية	ك	٢٠٠	٧٤	٥٢	١٠	١٦	٤,٢٣	١,١٣٠	١٣
		٪	٥٦,٩	٢١,٠	١٤,٨	٢,٨	٤,٥			
٣	إنشاء وحدات تنظيمية متخصصة للسعادة تهتم باحتياجات الموظفين	ك	١٨٣	٩٨	٤٥	٩	١٧	٤,٢٠	١,٠٧٢	١٤
		٪	٥٢,٠	٢٧,٨	١٢,٨	٢,٦	٤,٨			
٢	تقديم برامج متخصصة لنشر ثقافة السعادة المؤسسية	ك	١٧٦	٩٧	٥٦	١٤	٩	٤,١٨	١,٠٠٩	١٥
		٪	٥٠,٠	٢٧,٥	١٥,٩	٤,٠	٢,٦			
	المتوسط العام							٤,٤٠	٠,٨٥٨	

يتضح في الجدول السابق أن أفراد الدراسة موافقون **بدرجة عالية جدًا** على المقترحات اللازمة التي تسهم في رفع مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض.

كما يتبين أن أفراد الدراسة موافقون **بدرجة عالية جدًا** على ثلاثة عشر مقترحًا من المقترحات اللازمة التي تسهم في رفع مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، أبرزها تتمثل في العبارات رقم (١٥، ١٤، ٥) التي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة أفراد الدراسة عليها **بدرجة عالية جدًا**، كالتالي:

١- جاءت العبارة رقم (١٥) وهي: "توفير الموارد اللازمة التي تتطلبها أعمال منسوبي إدارة التعليم" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عَيِّنَة الدراسة عليها **بدرجة عالية جدًا** بمتوسط (٤.٥٥ من ٥).

٢- جاءت العبارة رقم (١٤) وهي: "تقدير الإنجازات المقدمة من جميع المنسوبين" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عَيِّنَة الدراسة عليها **بدرجة عالية جدًا** بمتوسط (٤.٥٣ من ٥).

٣- جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "تحويل مكان عمل الأفراد إلى بيئة عمل مريحة" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عَيِّنَة الدراسة عليها **بدرجة عالية جدًا** بمتوسط (٤.٥٣ من ٥) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العون (٢٠١٩) والتي بينت أن تنمية السعادة الوظيفية لدى العاملين تتحقق من خلال توفير بيئة تنظيمية تسمح بابتكار الإبداع الوظيفي وتتسم بعلاقات الاحترام والتقدير بين العاملين.

وترى الباحثة أن موافقة عَيِّنَة الدراسة بدرجة عالية جدا على هذا المحور إنما جاءت مؤكدة على ما ذكره كل من: المعايطة والحموري (٢٠١٧)، والعور (٢٠١٧)، ومنى العامري (٢٠١٧)، من أن تعزيز مستويات السعادة المؤسسية في بيئة العمل يستدعي تقديم عدد من الجهود والإجراءات تتلخص في: توفير احتياجات العاملين، وتقدير جهودهم، والاعتراف بمنجزاتهم، والاهتمام ببيئة العمل وتحويلها إلى مكان يحقق راحة الأفراد، ويساعدهم على العطاء، وتطبيق الشفافية الإدارية، والتحقق من صحة الممارسات الإدارية المطبّقة بالإدارة، وكذلك العمل على تحفيز الموظفين، وتقديم كل ما من شأنه أن يسهم في تحقيق طموحاتهم من فرص تطويرية، وبرامج تدريبية، وبمعايير واضحة وعادلة.

وبالنظر إلى النتائج المنخفضة لأبعاد السعادة المؤسسية المتمثلة في: (بُعد المصداقية، بُعد الاحترام، بُعد العدالة) في هذه الدراسة، وبمراجعة النتيجة العالية جدا لمحور المقترحات، فإن الباحثة تؤكد على أهمية الاطلاع على المقترحات المذكورة، ودراستها، والاستفادة منها للنهوض بالدرجة المنخفضة للأبعاد المذكورة، وللارتقاء بمستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض بشكل عام.

* * *

ملخص الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها:

-أبرز نتائج الدراسة:

- أن مستوى السعادة المؤسسية بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٢,٨١ من ٥.٠٠)، وانحراف معياري (٠,٧٤٥).
- أن ترتيب أبعاد السعادة المؤسسية جاء تنازليا وفقا للمتوسطات الحسابية لكل بعد على النحو التالي: بُعد العلاقات، بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (٥٣.٣ من ٥.٠٠)، يليه بُعد الفخر، بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣٣.٣ من ٥.٠٠)، ثم بُعد العدالة بدرجة منخفضة، وبمتوسط حسابي بلغ (٥١.٢ من ٥.٠٠)، يليه بُعد الاحترام بدرجة منخفضة، وبمتوسط حسابي بلغ (٤١.٢)، وأخيرا جاء بُعد المصداقية بدرجة منخفضة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢٨.٢ من ٥.٠٠).
- أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية جدا، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٤,٤٠ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري بلغ ٠,٨٥٨، على المقترحات التي تسهم في رفع مستويات السعادة المؤسسية.
- أن موافقة أفراد الدراسة على أن السياسات الإدارية واضحة وشفافة، وأن إدارة التعليم تسعى لتحقيق السعادة المؤسسية للموظفين جاءت بدرجة منخفضة، بمتوسط حسابي بلغ (٢٨.٢ من ٥.٠٠).
- أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة منخفضة على أن إدارة التعليم تعمل على توفير الموارد اللازمة لهم في بيئة العمل بدرجة منخفضة، بمتوسط حسابي بلغ (٤١.٢ من ٥.٠٠).

- أن شعور أفراد الدراسة بالعدالة وتطبيق النظام على الجميع وفق مبدأ الإنصاف جاء منخفضا بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥١ من ٥.٠٠).
- أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية جدا، وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٤٠ من ٥.٠٠) على ضرورة توفير الموارد اللازمة لمنسوبي إدارة التعليم، والعمل على تطوير بيئة العمل وتحويلها إلى بيئة عمل جاذبة ومريحة.

-توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- تطبيق مبادئ الشفافية، واعتماد خطط وممارسات إدارية واضحة والعمل على إطلاع الموظفين على كافة الحقوق والواجبات والمهام بوضوح تام.
- تطوير السياسات الإدارية، والتأكد من تطبيقها بشكل صحيح، مع منع الممارسات الإدارية التي تضر بالعمليات الإدارية وتؤثر على جودتها.
- إنشاء أقسام متخصصة للسعادة المؤسسية، تتبنى خطط محددة واضحة للسعادة المؤسسية بالإدارة، وتهتم بقياس مستوياتها لدى المنسوبين بها، وتقدم البرامج المتخصصة التي تعنى بذات الموضوع للموظفين، وتسهم في نشرها وغرسها كثقافة مؤسسية.
- العمل على تحقيق مبادئ العدالة والإنصاف عند منح فرص التدريب والتطوير، والترشح للمناصب الأعلى، مع التصدي لكافة الممارسات التي قد تتعدى على حقوق الغير، أو تتضمن نوعا من المحاباة والمجاملة.
- الاهتمام بتطوير بيئة العمل، وتحويلها إلى مكان جاذب ومريح للموظفين.

- العمل على توفير كافة المستلزمات والوسائل والموارد التي يحتاجها الموظف لإنجاز مهامه.

-مقترحات للدراسات المستقبلية:

- إجراء دراسات مستقبلية حول مستوى السعادة المؤسسية في إدارات التعليم الأخرى بالمملكة العربية السعودية.
- مستوى السعادة المؤسسية في وزارة وإدارات التعليم في ضوء مداخل، أو نماذج مختلفة.
- متطلبات تحقيق السعادة المؤسسية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، ووزارة التعليم.

* * *

المراجع العربية:

جواد، شوقي ناجي (٢٠٠٩). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**. الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.

حريم، حسين (٢٠٠٩). **السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال**. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

حويجي، مروان أحمد (٢٠٠٨). **أثر العوامل المسببة للرضا الوظيفي على رغبة العاملين في الاستمرار بالعمل، حالة دراسية على اتحاد لجان العمل الصحي في قطاع غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الحويلة، عبدالمحسن هادي (٢٠٠٦). **درجة فاعلية إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية في دولة الكويت**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن، جامعة اليرموك.

الخوالدة، سناء ناصر (٢٠١٨). الشعور بالسعادة للعاملين الإداريين بجامعة فيلادلفيا وعلاقتها بالتكيف النفسي والرضا الوظيفي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي** ٣٨ (١)، ٢٢١ -٢٤٠.

خوالدة، عايد وحياصات، سعد (٢٠١٨). مستوى الشعور بالسعادة لدى معلمي ومعلمات المدارس في قصبة السلطة وعلاقته بتمثل مديريهم للفضائل الإنسانية، الأردن: **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٣ (٦). ١٦٥ -٢٢٠.

سلطان، محمد سعيد أنور (٢٠٠٤). **السلوك التنظيمي**. جامعة الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

شاطر، شفيق (٢٠١٠). **أثر ضغوط العمل على الرضا الوظيفي للموارد البشرية بالمؤسسة الصناعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، علوم التسيير، إدارة أعمال، جامعة محمد بو قرة بو مرداس، الجزائر.

الشاوي، سعاد، والسلمي، عبير (٢٠١٧). جودة الحياة وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طالبات كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات. **المجلة الرياضية للبحوث الدولية المتقدمة**، ٤ (٣)، ١٧٦١ -١٧٧٠.

العامري، منى (٢٠١٧). **علاقة جوانب العمل بمستوى الرضا الوظيفي ومعدلات السعادة المؤسسية لدى العاملين في المدارس الحكومية والخاصة: دراسة على مجلس أبو ظبي للتعليم في مدينة العين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الامارات العربية المتحدة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

عباس، سهيلة أحمد (٢٠٠٣). **إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي**. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان وعبدالرحمن، عدس وكايد، عبدالحق (٢٠١٢). **البحث العلمي: مفهومه، وأدواته، وأساليبه**. الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع.

عريقات، أحمد (٢٠٠٩). نحو أداء متميز في القطاع الحكومي. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية، الرياض، نوفمبر، ٢٠٠٩.

العنزي، فريح عويد (٢٠٠١). الانبساط وعلاقته بالانفعالات السلبية (دراسة عاملية). **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد ٣٢. (١١) ٥٦ -٧٢.

العور، منصور (٢٠١٧). **السعادة المؤسسية؛ غاية أم وسيلة؟**. الإمارات العربية المتحدة، دبي: جامعة حمدان بن محمد الذكية للنشر.

العون، غزوة متروك (٢٠١٩). **واقع السعادة الوظيفية لدى العاملين في جامعة آل البيت**. بحث ماجستير غير منشور، كلية إدارة المال والأعمال، جامعة آل البيت، الأردن.

فارس، محمد جودت (٢٠١٤). العلاقة بين الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية على جامعة الأزهر بغزة. **مجلة الجامعة الإسلامية الاقتصادية والإدارية**، ٢٢ (٢)، ١٦٥ -١٩٥.

فضل، أحمد ثابت (٢٠١٥). الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة والدافعية المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية**، العدد ٤، (٦٠)، ٣٩٠ - ٤٥٩.

الفلاح، عبدالرحمن أحمد (٢٠١٨). السعادة والرضا الوظيفي وعلاقتهما بالذكاء الوجداني لدى عينة من العاملين في دولة الكويت. **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، المجلد ٤٦ (٢) ٣٩ -٧٤.

الفهداوي، بنان شاكر (٢٠١٩). **درجة ممارسة مديري مدارس تربية لواء الجامعة للقيادة بالفضائل الإسلامية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية**. بحث ماجستير غير منشور، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.

القحطاني، سالم والعامري، أحمد وآل مذهب، معدي والعمر، بدران. (٢٠٠٤). **منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقاته**. ط٢، الرياض: مكتبة العبيكان.

القرعان، إخلاص عبدالله (٢٠١٧). **السعادة المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى العاملين مع أطفال التوحد في الأردن**. بحث ماجستير غير منشور، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.

محمود، حازم (٢٠١٥). دور السعادة في العمل في تحسين الأداء. **المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية**. جامعة السويس، كلية التجارة بالإسماعلية. ٦، (٢) ٢٢١ -٢٤١.

المعايطة، رولا والحموري، صالح (٢٠١٧). **السعادة المؤسسية: سعادة الموظفين والطاقة الإيجابية في بيئة العمل**. ط٢. الإمارات العربية المتحدة، دبي: قنديل للطابعة والنشر.

منصوري، مصطفى (٢٠١٧). الاحتراق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلم التعليم الابتدائي. **مجلة علوم الإنسان والمجتمع**. المجلد ٦ (٢٢)، ٢٢٧ -٢٥٠.

المياحي، ايمان ناظم (٢٠١٩). الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين. **مجلة كلية التربية الأساسية**، ٢٥ (١٠٣)، ٥١٨ -٥٥٢.

ليفرينغ، روبرت وموسكووتيز، ميلتون. (٢٠١٦). **خلق بيئة عمل سعيدة**. مجلة صدى الموارد البشرية، الإمارات (٤)، ٤ -١١. مسترجع من:

https://www.fahr.gov.ae/Portal/Userfiles/Assets/Documents/45c7fede.pdf

الولاني، نجلاء شعبان (٢٠١٦). برنامج تدريبي لتنمية السعادة كمدخل لتحسين جودة الحياة لدى طالبات الجامعة. **مجلة البحث العلمي في التربية**. المجلد ٤ (١٧)، ٥٧٣ -٦٠٥.

المراجع الأجنبية:

Chowdhury, BA Madhuleena Roy. (2019). *Happiness at Work: 10 Tips for How to be Happy at Work*. Received from :

https://positivepsychology.com/happiness-at-work/

Jong, H. (2013). Measuring Happiness and sense of coherence of teachers in rural schools. University of Pretoria, South Africa. *Journal of Career Assessment*. 101-116.

Natthawin, Saenghiran. (2013). Towards Enhancing Happiness at Work: A Case Study. *Social Research Reports*, vol. 25, pp 21-33 .

Tan, A. G., & Majid, D. (2011). Teachers' perceptions of creativity and happiness: A perspective from Singapore. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 173-180.

The Definition of a Great Workplace. Received from:

https://www.greatplacetowork.com/trust-model

Wesarat, P. O., Sharif, M. Y., & Abdul Majid, A. H. (2014). A conceptual framework of happiness at the workplace. *Asian Social Science*, *11*(2), 78-88.

Williams, P., Kern, M. L., & Waters, L. (2015). A longitudinal examination of the association between psychological capital, perception

of organizational virtues and work happiness in school staff. *Psychology of Well-Being*, *5*(1), 5.

World Happiness Report. (2018). Pp 41-4 .
https://s3.amazonaws.com/happiness-report/2018/WHR_web.pdf

* * *

قائمة بأسماء محكمي أداة الدراسة: -

م	اسم المحكم	التخصص	جهة العمل
١	أ.د. محمد بن عبد الله النذير	مناهج وطرق تدريس	جامعة الملك سعود
٢	أ.د. يوسف بن عبد الرحمن الشبل	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٣	د. أنس بن إبراهيم التويجري	الإدارة التربوية	جامعة الملك سعود
٤	د.عبد الكريم بن عبد العزيز المحرج	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٥	د. عبد الله بن دخيل الله المنتشري	أصول التربية	جامعة القصيم
٦	د.عبد الله بن محمد العامري	الإدارة والتخطيط التربوي	جامعة حفر الباطن
٧	د. عبد الله بن مشبب الأحمري	الإدارة والتخطيط التربوي	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٨	د. علي بن ابراهيم بن طالب	الإدارة والتخطيط التربوي	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٩	د.نايف بن عماش العنزي	الإدارة والتخطيط التربوي	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
١٠	د. خالد بن حسين عسيري	الإدارة التربوية والتخطيط	وكالة التعليم بجهاز الوزارة وزارة التعليم
١١	د.خالد بن مزعل	الإدارة التربوية	وزارة التعليم

	الشمري		
١٢	د.عبد العزيز بن محمد الغامدي	تخطيط التعليم واقتصادياته	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جدة
١٣	د. عبد الله بن عبيدالله الثبيتي	الإدارة البيئية	وزارة التعليم وكالة الوزارة
١٤	د. علي بن عبده الألمعي	الإدارة التربوية	وزارة التعليم
١٥	د.فتحية صالح الزهراني	الإدارة التربوية	وزارة التعليم
١٦	د. هيفاء بنت محمد الدعلان	الإدارة والإشراف التربوي	التطوير المهني بإدارة التعليم بعسير
١٧	د. وليد بن عبد الله النقيثان	الإدارة التربوية	الإدارة العامة للتعليم بالرياض

* * *

درجة ممارسة المعلمين لأساليب التنمية المهنية ومدى استفادتهم منها في تحسين أدائهم المهني

د. محمد فراج علي الحارثي
قسم التربية - كلية التربية
جامعة الملك خالد

درجة ممارسة المعلمين لأساليب التنمية المهنية ومدى استفادتهم منها في تحسين أدائهم المهني

د. محمد فراج علي الحارثي

قسم التربية - كلية التربية - جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ١٧/ ٢ / ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٦ / ٣ / ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية لأساليب التنمية المهنية المختلفة، ومدى استفادتهم منها في تحسين أدائهم المهني. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وكانت عينة الدراسة (٨٤٤) معلمًا ومعلمة من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير. ولجمع بيانات الدراسة تم تصميم استبانة من محورين، كل محور يحوي (٢٢) أسلوبًا للتنمية المهنية. وتوصَّلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية متوسطة. حيث تمت ممارسة مجموعة من الأساليب بدرجة كبيرة وعددها (٨) أساليب. وكان من أكثرها ممارسة على التوالي: حضور الدورات التدريبية، والمناقشات المتعمقة مع الزملاء، ومتابعة المواقع الإلكترونية. ومجموعة تمت ممارستها بدرجة متوسطة وعددها(١٢) أسلوباً. وأسلوبين تمت ممارستهما بدرجة ضعيفة وهما: ممارسة التدريب الملازم، ومواصلة الدراسات العليا. في حين كانت درجة استفادة المعلمين والمعلمات من هذه الأساليب في تحسين أدائهم المهني متوسطة. حيث تمت الاستفادة بدرجة كبيرة من (٩) أساليب. وكان من أكثرها إفادة لهم أسلوبي المناقشات المتعمقة مع الزملاء، ومتابعة المواقع الإلكترونية. وتمت الاستفادة من (١١) أسلوبًا بدرجة متوسطة. وتمت الاستفادة من أسلوبين بدرجة ضعيفة وهما: ممارسة التدريب الملازم، ومواصلة الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية، تحسين الأداء المهني، تطوير المعلمين.

The degree of teachers' practice to professional development techniques and the extent from which they benefit in improving their professional performance

Dr .Mohammed Farraj Ali Alharthi

Department of education- College of education- king Khalid university

Abstract:

The study aimed at identifying the degree of teachers' practice in Saudi Arabia to different techniques of professional development, and the extent from which they benefit in improving their professional performance. The study used the survey descriptive method. The sample of the study was (844) teachers from the general administration of education in Asir region. A questionnaire was designed from two axes containing (22) techniques of professional development. The study concluded that the degree of practice of teachers to professional development techniques was moderate. (8) of these techniques have been practiced to a large extent. Among these most practiced techniques: attending training courses, in-depth discussions with colleagues, and following up websites. While (12) of these techniques have been practiced to a moderate extent, and (2) techniques have been practiced to a weak extent; practicing the inherent training and continuing with higher studies. concerning the teachers' benefit degree from these techniques in improving their professional performance was moderate.(9) of these techniques have been benefited to a large extent. Among these most benefited techniques: in-depth discussions with colleagues and following up websites. While (11) of these techniques have been benefited to a moderate extent, and (2) techniques have been benefited to a weak extent; practicing the inherent training and continuing with higher studies.

Keywords: Professional Development, Improve the Performance, Teacher Development.

مقدمة:

التنافس العالمي اليوم يقوم على المعرفة, ويعتبر التعليم الأداة الأهم لخوض هذا التنافس, وعلى الرغم من أهمية جميع عناصر المنظومة التعليمية إلا أن المعلم يعد أهم هذه العناصر, فعليه يرتكز الجزء الأكبر من نجاح النظام التعليمي, ومكانة المعلم الاجتماعية وأخلاقيات مهنته فرضت عليه مواصلة التعلُّم, وتحقيق أعلى درجات المهنية, فعمدت النظم التعليمية على إيلاء عملية التنمية المهنية اهتماماً كبيراً، ومنها نظام التعليم في المملكة العربية السعودية إيماناً بأهمية تطوير المعلم وتنمية قدراته المهنية, فنصَّت وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية على تطوير المعلمين وتنميتهم مهنياً كما في بعض المواد, فنصَّت المادة (١٧٠) على: "تدريب المعلمين عملية مستمرة, وتوضع لغير المؤهلين مسلكياً خطة لتدريبهم وتأهيليهم، كما توضع خطة للمؤهلين لرفع مستواهم، وتجديد معلوماتهم وخبراتهم". ونصَّت المادة (١٧١) على: "يفسح المجال أمام المعلم لمتابعة دراسته التي تؤهله لمراتب أرقى في مجال تخصصه، وتضع الجهات التعليمية الأنظمة المحققة لهذا الغرض". (وزارة المعارف, ١٤٠٠).

فتم استحداث برامج التدريب التربوي بعد عامٍ واحد من تأسيس وزارة التعليم - وزارة المعارف آنذاك - عام ١٣٧٣هـ, وتم فيها تدريب المعلمين والمعلمات داخلياً وخارجياً, حتى صدر قرار وزارة التعليم عام ١٤١٧هـ القاضي بإنشاء مراكز تدريب تربوية داخل المناطق التعليمية, وكان عددها (٤٢) مركزاً تدريبياً. (المطيري, ١٤٣٣), وبالاطلاع على المعايير المهنية

للمعلمين في المملكة العربية السعودية نجد أن المعيار الثاني هو "التطوير المهني المستمر"(هيئة تقويم التعليم,١٤٣٩,ص٢٧).

ومع تكثيف الطلب على تعلُّم الطلاب بشكل أكثر عمقًا، بدأ الممارسون والباحثون وصانعو السياسات في التفكير بشكل أكثر منهجية حول كيفية تحسين تعلُّم المعلمين من التوظيف والإعداد إلى الدعم والتوجيه. فبرزت الحاجة إلى أشكال متطورة من التدريس لتطوير مهارات الطلاب في القرن الحادي والعشرين، مثل الإتقان العميق للمحتوى، والتفكير النقدي، وحل المشكلات المعقدة، والتواصل الفعال والتعاون، والتوجيه الذاتي (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017,p1).

والمتتبع للأدب البحثي في التنمية المهنية يجد تراجعًا لأسلوب التدريب بصورته التقليدية أمام أساليبَ أخرى أكثر ملاءمة لحاجات المعلمين, ومناسبة لأدوارهم المهنية, فأصبحت التنمية المهنية تبدأ من المعلم, وليست من الخارج, بمعنى الانطلاق من حاجة المعلم, ولا تفرض عليه من أعلى دون اعتبار لاختلاف المعلمين, واختلاف مشكلاتهم المهنية, ومشكلات مدارسهم. وتشير تمبرلي (Timperley, 2008) إلى أن التنمية المهنية غالباً تتخذ نمط البرامج الثابتة التي صممت لتطوير معارف ومهارات معينة تم تحديدها على أنها فاعلة, وعلى الرغم من أنها قد تستند إلى أبحاث سليمة حول تعلُّم الطلاب، إلا أن هذه البرامج يتم تطويرها بشكل مستقل عن سياقات ممارسات المعلمين المشاركين, وتميل إلى أن يكون لها تأثير أقل على نتائج الطلاب مقارنة بالطرق المرتبطة بالسياق, حيث تعزز ممارسات التدريس المتسقة مع مبادئ التدريس الفعال، وتساعد المعلمين بشكل منهجي على ترجمة هذه المبادئ إلى تطبيقات مكيفة محليًا.

وقد تنوعت طرق التنمية المهنية وأساليبها. فظهرت التنمية المهنية المعتمدة على التدريب خارج المدرسة. ثم ظهر اتجاه التنمية المهنية المرتكزة على المدرسة School-based professional development انطلاقاً من أن لكل مدرسة ظروفها. ولكل معلم احتياجاته المهنية. وكذلك التنمية المهنية الذاتية -Self professional development باعتبار المعلم مسؤولاً عن نموه المهني، وأن لدى المعلم القدرة على تتبع ممارساته. ومعرفة احتياجاته المهنية. ثم السعي في تنمية مهاراته. وتحسين ممارساته. حيث يؤكد بيرجيسون Bergesn على المسؤولية الشخصية للمعلم في تطوره المهني. حيث يعرف التنمية المهنية بأنها أنشطة تنظمها السلطات التربوية. أو تتم بمبادرات ذاتية من المعلمين أنفسهم. (الشمراني. والدهمش. والقضاة. والرشود. ٢٠١٣ ص٢٢٥).

ومع هذا التنوع في طرق التنمية المهنية وأساليبها لازالت الرؤية غير واضحة حول الأساليب المتبعة في التنمية المهنية للمعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية. ومدى استفادتهم من هذه الأساليب في تحسين أدائهم المهني. فالدراسات التي تستطلع وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول تفضيلهم لأساليب التنمية المهنية قليلة، وكذلك مدى استفادتهم منها. الأمر الذي دعا الدراسة الحالية إلى الاضطلاع بهذا الدور.

مشكلة الدراسة:

يقوم النظام التعليمي المتميز على معلمين متميزين، يمتلكون المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لعملية التدريس. وهذا يتم من خلال عملية التكوين المهني. التي تبدأ في كليات التربية من خلال برامج إعداد المعلم. ثم

تستكمل عند بداية الخدمة وأثنائها من خلال برامج التنمية المهنية وأساليبها المختلفة.

ومع التوسع في مراكز التدريب في المملكة العربية السعودية ظل أسلوب التدريب في هذه المراكز يمثل الأسلوب الشائع من أساليب التنمية المهنية للمعلمين، على الرغم من تنوعها وتطورها على المستوى العالمي. وقد خلصت عدد من الدراسات المحلية كدراسة الصاعدي (٢٠١٤)، والبوشي (٢٠١٥)، والسويد (٢٠١٥)، وفائزة السرحاني (٢٠١٨)، والشهري، والجعد (٢٠١٨) إلى وجود معوقات تحد من نجاح برامج التنمية المهنية، ومنها قلة الوقت المخصص لعمليات التنمية المهنية بالنسبة للمعلمين والمعلمات، بالإضافة إلى تكرار البرامج التدريبية، وإغفالها صوت المعلم واحتياجه المهني، وعدم امتلاك بعض المعلمين لمهارات التعلم الذاتي، وضعف مهارات المدربين. ويشير السويد (٢٠١٥) إلى أن برامج التنمية المهنية الحالية لا تنعكس على جودة أداء المعلمين في الفصول الدراسية، ويغلب عليها البرامج التقليدية التي لا تحدث التغيير المنشود في ممارسات المعلمين.

وفي سعي وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لتنمية المعلمين والمعلمات مهنيًا تم إدراج الطريقة اليابانية في التنمية المهنية للمعلمين؛ والتي تعرف ببحث الدرس (دراسة الدرس) lesson study، بالإضافة إلى ابتعاث المعلمين والمعلمات للمعايشة داخل المدارس في بعض الدول المتقدمة، ومع دخول هذه الأساليب إلى التنمية المهنية للمعلمين، بالإضافة للأساليب السائدة في عمليات التنمية المهنية مثل التدريب، وورش العمل، والزيارات المتبادلة بين المعلمين والمعلمات، وتوجيه المشرف التربوي، تظل نتيجة هذه

الأنشطة غير واضحة، سواءً فيما يتعلق بممارسة المعلمين والمعلمات لها، أو درجة استفادتهم منها في تطوير الأداء التدريسي الذي يمثل المحصلة النهائية لكل عمليات التنمية المهنية، ومن هنا برزت الحاجة لهذه الدراسة التي تتبلور في استقصاء آراء المعلمين والمعلمات عن درجة ممارستهم لأساليب التنمية المهنية، ودورها في تحسين أدائهم المهني.

أسئلة الدراسة:

س١/ما درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية من وجهة نظرهم؟

س٢/ما مدى استفادة المعلمين والمعلمات من أساليب التنمية المهنية في تحسين أدائهم المهني من وجهة نظرهم؟

س٣/ هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارستهم لأساليب التنمية المهنية، ومدى استفادتهم منها في تحسين أدائهم المهني تعزى لمتغيرات الدراسة؟

هدف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية المختلفة، ومدى استفادتهم من هذه الأساليب في تحسين أدائهم المهني، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية -إن وجدت - في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارستهم لأساليب التنمية المهنية، واستفادتهم منها في تحسين أدائهم وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس - التخصص في البكالوريوس - سنوات الخبرة - درجة المؤهل الدراسي - مرحلة التدريس).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تسهم هذه الدراسة في التراكم المعرفي حول ممارسة أساليب التنمية المهنية, والاستفادة منها في تحسين الأداء المهني للمعلمين والمعلمات، وخصوصًا في المملكة العربية السعودية, حيث لا يوجد - على حد علم الباحث - دراسة تتبعت درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لهذه الأساليب, ومدى استفادتهم منها في تحسين الأداء المهني لهم.

الأهمية التطبيقية:

- تقدم الدراسة بيانات ومعلومات للمسؤولين في وزارة التعليم, وهيئة تقويم التعليم والتدريب, والجهات التي تعنى بالمعلم حول درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية المختلفة, ومدى استفادتهم منها في تحسين أدائهم المهني, الأمر الذي يساعدهم في وضع الخطط والبرامج التي تعنى بالتنمية المهنية للمعلمين, وتوفير الوقت والجهد في انتقاء الأساليب الفاعلة في التنمية المهنية.

- تبصير المعلمين والمعلمات بأساليب عديدة للتنمية المهنية, حيث تفتح آفاقًا كبيرة أمامهم في تعزيز التنمية المهنية لهم, واكتشاف الفوائد المرجوة منها, والحكم على جدواها بعد ممارستها.

- تقدم بيانات وتوصيات للباحثين في مجال التنمية المهنية للمعلمين، يمكن الاعتماد عليها في الدراسات المستقبلية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على (٢٢) أسلوبًا من أساليب التنمية المهنية تم بناؤها وفقًا للأدب البحثي والدراسات السابقة في التنمية المهنية.

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام (بنين - بنات) التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٠ - ١٤٤١هـ.

التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

التنمية المهنية:

يعرفها هاسيل (Haseel,1999) بأنها عملية تطوير المهارات المطلوبة للعاملين في التعليم بهدف تحقيق نتائج تعليمية عالية للطلاب.

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها عملية تطوير المعلمين والمعلمات في الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية.

أساليب التنمية المهنية:

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها كل الأنشطة الرسمية وغير الرسمية التي يمارسها المعلمون والمعلمات بهدف تطوير أدائهم المهني.

الخلفية النظرية للدراسة:

أولاً: مفهوم التنمية المهنية:

تعرف التنمية المهنية بأنها الوسائل المنهجية وغير المنهجية الهادفة إلى مساعدة المعلمين على تعلُّم مهارات جديدة, وتنمية قدراتهم في الممارسات المهنية. (العازمي, والنومس, والرشيدي, ٢٠١٠, ص١٤٨).

فالتنمية المهنية جميع العمليات التي تهدف إلى تحسين أداء المعلمين, وعلى الرغم من أن بعض التعريفات تجعل من التنمية المهنية مرادفةً لعملية التدريب، وهذا غير متحقق, فالتنمية المهنية أشمل من عملية التدريب, فكل

جهد رسمي أو غير رسمي من شأنه تحسين أداء المعلم في معارفه ومهاراته وسلوكه يعد من التنمية المهنية, وإن كانت عملية التدريب تستحوذ على الجزء الأكبر من أساليب التنمية المهنية, حيث ساد مدخل التنمية المهنية الموجهة من خارج المدرسة زمناً طويلاً, فقد أولت كثير من الدول اهتمامًا بالغًا بالتنمية المهنية للمعلم, فأنشئت الأكاديميات المهنية للمعلمين في إنجلترا، ثم تبعتها ألمانيا وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية واليابان والصين. (مسعود, ٢٠١٨, ص٣٠٦), إلا أنه نتيجة للاتجاه نحو اللامركزية واستقلالية المدرسة, فقد ارتبطت التنمية المهنية للمعلمين بالمدرسة, ولهذا ظهر شعار "توطين التدريب", وقد دعمت كلٌّ من حركة المدارس الفعالة, وحركة تحسين المدرسة مدخل التنمية المهنية القائمة على المدرسة -development School based professional (مدبولي,٢٠٠٠, ص٢٢).

وأصبحت التنمية المهنية تبدأ من المعلم, وليست من الخارج, بمعنى الانطلاق من حاجة المعلم المهنية دون فرضها عليه من أعلى ؛ نظراً لتنوع حاجات المعلمين, واختلاف مشكلاتهم المهنية, ومشكلات مدارسهم, ولهذا ظهرت التنمية المهنية الذاتية Self-professional development باعتبار المعلم مسؤولاً عن نموه المهني, فالتنمية المهنية الموجهة ذاتياً من قبل المعلم من أهم مداخل التنمية المهنية, وأهم أساس في التخطيط لأي برنامج في التنمية المهنية, حيث إن توفر القناعة والدافعية لدى المعلمين بأهمية مواصلة تحسين ممارساتهم المهنية هما الشرطان الموضوعيان لكي تنجح أي جهود مبذولة في هذا الصدد. (الهيم, والحربي, والديحاني,٢٠١٦,ص٣٤٩), ولهذا يؤكد بيرجيسون Bergesn, على المسؤولية الشخصية للمعلم في تطوره المهني,

حيث يعرف التنمية المهنية بأنها أنشطة تنظمها السلطات التربوية, أو تتم بمبادرات ذاتية من المعلمين أنفسهم. (في الشمراني وآخرين, ص٢٢٥).

وتنطلق عمليات التدريس والتنمية المهنية للمعلمين من المسلمات الأربع التالية التي تصفها تيمبرلي (Timperley,2008,p6) بالمفاهيم المستندة على قاعدة كبيرة من الأدلةEvidence وهي:

أولاً: يتأثر تعلُّم الطلاب بشدة بما يتم تدريسه, وكيفية تدريسه, بصرف النظر عن تأثير العوامل الأخرى مثل الحالة الاجتماعية, والاقتصادية، والمنزل، والمجتمع.

ثانيًا: التدريس نشاط معقَّد, وتتشكل قرارات المعلمين لحظة بلحظة حول محتوى الدرس وعملية التدريس من خلال عوامل متعددة، وليس فقط أجندات أولئك الذين يبحثون عن تغييرات في الممارسة, وتشمل هذه العوامل معرفة المعلمين ومعتقداتهم حول ما هو المهم للتدريس، وكيف يتعلم الطلاب، وكيفية إدارة سلوك الطلاب, وتلبية المطالب الخارجية.

ثالثًا: من المهم تهيئة الظروف للطرق التي يتعلم بها المعلمون, وقد أكدت الدراسات على أنه من المهم لتشجيع التعلم إشراك المفاهيم السابقة للمتعلمين حول كيفية عمل العالم من خلال تطوير المعرفة الواقعية والمفاهيم العميقة المنظمة في أطر تسهل الاسترجاع والتطبيق؛ وتعزيز العمليات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي التي تساعد المتعلمين على تحديد الأهداف، ثم مراقبة تقدمهم نحوها.

رابعًا: يتشكل التعلم المهني بقوة من خلال السياق الذي يمارس فيه المعلم, وعادة ما يكون هذا السياق هو الفصل الدراسي، والذي بدوره يتأثر

بشكل كبير بالثقافة المدرسية والمجتمع الذي توجد فيه المدرسة. وتجارب المعلمين اليومية في سياق ممارساتهم تُشكِّل فهمهم. وفهمهم يشكِّل خبراتهم.

ثانيًا: التنمية المهنية الفعّالة:

لقد أدى ضعف برامج التنمية المهنية التقليدية في تحسين التدريس والإنجاز إلى نداءات للبحث التربوي لتحديد ظروف معينة يمكن أن تحقق فيها برامج التنمية المهنية نتائجَ أفضل. وأدَّت هذه الجهود إلى نتائج تؤكد على أن برامج التنمية المهنية الفعالة تشترك في العديد من السمات الخاصة. بما في ذلك الممارسة المضمنة في العمل، والمدد المكثفة والمستمرة، والتركيز على مجموعات المهارات المنفصلة، والتعلم النشط(Kraft, Blazar & Hogan,2017.p3)

وقامت تيمبرلي (Timperley,2008,pp.8-24) بدراسة تحليلية للبحوث المتعلقة ببرامج التنمية المهنية للمعلمين، والتي ثبت أن لها تأثيرًا إيجابيًا على نتائج الطلاب. وقد توصلت إلى وجود عشرة مبادئ رئيسة مترابطة للتنمية المهنية الفعالة وهي:

١. التركيز على جودة مخرجات الطلاب. حيث ترتبط خبرات التعلم المهنية التي تركز على الربط بين أنشطة تعليمية معينة ونتائج الطلاب بتأثيرات إيجابية على تلك النتائج.

٢. محتوى جدير بالاهتمام. حيث المعرفة والمهارات التي تم تطويرها هي تلك التي تم تأسيسها على أنها فاعلة في تحقيق إضافة إلى نتائج الطلاب. فالتطوير المهني الذي يقوم على شكل برامج ثابتة مصممة لتطوير معارف ومهارات معينة تم تطويرها بشكل مستقل عن سياقات ممارسات المعلمين

المشاركين تميل إلى أن يكون لها تأثير أقل على نتائج الطلاب مقارنة بالمداخل محددة السياق Context-specific. حيث تعزز المداخل محددة السياق ممارسات التدريس المتسقة مع مبادئ التدريس الفعال.

٣. دمج المعرفة والمهارات. حيث يعزز ذلك من التعلم العميق للمعلم مما يمكنه من إحداث التغييرات الفاعلة في الممارسة. فاستخدام الأساليب التي تدمج بين النظرية والتطبيق أكثر فاعلية من مجرد تدريس البنى النظرية للمدرسين دون مساعدتهم على ترجمة تلك البنى إلى ممارسات.

٤. تقييم مدى تحقق المهنية. حيث يتم استخدام المعلومات حول ما يحتاج الطلاب معرفته والقيام به لتحديد ما يحتاج المعلمون معرفته والقيام به. فالاستقصاء المهني الذي يحدث فرقًا لدى الطلاب، يحتاج المعلمون فيه إلى تعلم كيفية تحديد معرفة المحتوى التربوي والمهارات التي يحتاجونها لمساعدة طلابهم على تحقيق نتائج أفضل.

٥. فرص متعددة لتعلم المعلومات وتطبيقها. حيث يحتاج المعلمون لإجراء تغييرات كبيرة في ممارساتهم إلى فرص متعددة لتعلم معلومات جديدة. وفهم آثارها على الممارسة. بالإضافة إلى حاجتهم لمواجهة هذه الفرص في بيئات توفر الثقة والتحدي.

٦. الطرق المستجيبة لعمليات التعلم. حيث يتطلب تعزيز التعلم المهني مناهجاً مختلفة اعتمادًا على ما إذا كانت الأفكار الجديدة متسقة مع الافتراضات التي تدعم الممارسة حاليًا أم لا. حيث من المحتمل أن يرفض المعلمون الأفكار الجديدة التي تتعارض مع أفكارهم الحالية. ما لم يتم فهم مفاهيمهم الحالية كجزء من التعلم المهني. وبدون هذا الارتباط من المرجح أن

يرفض المعلمون الاستراتيجيات الجديدة باعتبارها غير واقعية، وغير ملائمة لسياقات الممارسة الخاصة بهم.

٧. توفير فرص لعمليات التعلم الجديد مع الآخرين, حيث إن التفاعل الجماعي الذي يركز على نتائج الطلاب يمكن أن يساعد المعلمين في دمج التعلم الجديد في الممارسة الحالية, وتشير النتائج المستخلصة من العديد من الدراسات إلى أن مشاركة المعلم في مجتمع احترافي مع زملائه هي جزء لا يتجزأ من التعلم المهني الذي يؤثر بشكل إيجابي على تعلم الطلاب.

٨. وجود خبرة مطلعة Knowledgeable expertise ,حيث تعتبر الخبرة الخارجية لمجموعة المعلمين المشاركين ضرورية لتحدي الافتراضات الحالية، وتطوير أنواع المعرفة والمهارات الجديدة المرتبطة بنتائج الطلاب, وقد يأتي الخبير من داخل المدرسة (معلم خبير, مدير المدرسة) أو من خارج المدرسة (مشرف, باحث).

٩. القيادة النشطةActive leadership , حيث يلعب القادة التعليميون دورًا رئيسًا في تحسين نتائج الطلاب، وتنظيم وتعزيز المشاركة في فرص التعلم المهني, فحين يتم التطوير المهني بقيادة خبراء خارجيين فإن هؤلاء الخبراء غير موجودين في المدرسة بشكل مستمر, وهذا يعني أنه ينبغي على القادة في المدارس مساعدة المعلمين على ترجمة فهمهم الجديد إلى واقع عملي, ودعمهم في عملية الاستقصاء المهني.

١٠. الحفاظ على الزخم, حيث يتطلب التحسين المستمر لتعلم الطلاب أن يكون لدى المعلمين المعرفة النظرية السليمة، ومهارات الاستفسار المستنيرة، والظروف التنظيمية الداعمة.

وقامت دارلينقهاموند وآخرون (Darling-Hammond, et al. 2017) بدراسة عن التنمية المهنية الفعالة, وتم تحديد التنمية الفعالة بأنها تلك التي ينتج عنها تغييرات في ممارسات المعلمين وتحسينات في مخرجات تعلم الطلاب, ولتحديد خصائص التنمية المهنية الفعالة تمت مراجعة عدد من الدراسات التي تتعلق بفعالية برامج التنمية المهنية الفعالة, وتوصلت الدراسة إلى وجود سبع خصائص مشتركة على نطاق واسع, وهذه الخصائص هي :

١ - التركيز على المحتوى Is content focused PD من خلال استراتيجيات التدريس المرتبطة بمحتوى المناهج المحددة لدعم تعلم المعلم في سياقات الفصل الدراسي.

٢ - دمج التعلم النشط باستخدام نظريات تعليم وتعلم الكبار, حيث يعمل التعلم النشط على إشراك المعلمين مباشرة في تصميم وتجريب استراتيجيات التدريس، مما يوفر لهم فرصة للانخراط في نفس أسلوب التعلم الذي يصممونه لطلابهم.

٣ - دعم التعاون في السياقات المضمنة في الوظيفة job-embedded contexts, حيث توفر التنمية المهنية عالية الجودة مساحة للمعلمين لمشاركة الأفكار والتعاون في تعلمهم، وغالبًا في سياقات مضمنة في الوظيفة, من خلال العمل بشكل تعاوني، فيمكن للمعلمين إنشاء مجتمعات مهنية تقوم بالتغيير الإيجابي في ثقافة مستوى الصف الدراسي وتعليمه، ويمتد التغيير للقسم، والمدرسة والمنطقة.

٤ - استخدام نماذج الممارسة الفعالة models of effective practice, حيث توفر النماذج المنهجية ونمذجة التدريس للمعلمين رؤية واضحة لما تبدو

عليه أفضل الممارسات. ويمكن للمعلمين عرض النماذج التي تتضمن خطط الدروس. وخطط الوحدات، وعينات من أعمال الطلاب. وملاحظات المعلمين الأقران. وتسجيلات الفيديو، أو حالات التدريس المكتوبة.

٥ - توفير التدريب ودعم الخبراء. حيث يتضمن التدريب ودعم الخبراء مشاركة الخبرات حول المحتوى والممارسات القائمة على الأدلة، والتي تركِّز بشكل مباشر على الاحتياجات الفردية للمعلمين.

٦ - توفير فرص للتغذية الراجعة والتأمل feedback and reflection . حيث يوفر التعلم المهني عالي الجودة وقتًا مدمجًا للمعلمين للتفكير في ممارساتهم بشكل متكرر. وإدخال تغييرات عليها من خلال تسهيل التفكير والتغذية الراجعة من الخبراء.

٧ - الاستدامة sustained duration. حيث يتاح للمعلمين الوقت الكافي للتعلم والممارسة والتنفيذ والتفكير في الاستراتيجيات الجديدة التي تسهل التغييرات في ممارساتهم.

ومما سبق عرضه لخصائص التنمية المهنية الفعالة. والمتطلبات اللازمة لها يتضح أن سمات ومحددات التنمية المهنية الفعالة تكشف عن تغيير شامل في التفكير الذي ينبغي أن يقود عمليات التنمية المهنية للمعلمين. حيث تتطلب برامج التنمية المهنية وأساليبها التركيز على الممارسات داخل الصف. والانطلاق من حاجات المعلمين ومطالبهم. والتركيز على نتائج الطلاب باعتبارها المحصلة الأخيرة لجميع عمليات وأساليب التنمية المهنية.

ثالثاً: أساليب التنمية المهنية:

يتم تنفيذ عمليات التنمية المهنية وبرامجها من خلال مجموعة متنوعة من الأساليب, وبعد مراجعة الأدب البحثي السابق في التنمية المهنية وأساليبها, توصل الباحث إلى (٢٢) أسلوباً هي:

١.القراءة الحرة, وتشمل قراءة البحوث التربوية, وقراءة الكتب التربوية التي تهتم بالتدريس وعمليات التعلم, والقراءة نشاط ذاتي يتم بدافع من المعلم, إلا أنه يمكن لوزارة التعليم أن تشجع المعلمين على القراءة من خلال توفير الكتب والمجلات التربوية, وملخصات البحوث. (مكتب التربية العربي لدول الخليج,٢٠١١, ص١٢٤).

٢.حضور الندوات والمؤتمرات, حيث تعد من أساليب التنمية المهنية ؛ نتيجة لوجود مجموعة من الخبراء الذين يناقشون مواضيع محددة بشكل متعمق, إما على شكل حوارات بينهم, أو عن طريق طرح بحوثهم وآرائهم للحاضرين, وتتميز المؤتمرات باتساع المشاركين فيها عن الندوات.

٣.الدورات التدريبية, حيث يعد التدريب من أكثر أساليب التنمية المهنية شيوعًا واستخدامًا, ويتنوع التدريب حسب مدته, ومكان إقامته, والهدف منه. (مسعود, ٢٠١٨, ص٣٠٦), ومن أشكاله:

١ : الدورات الرسمية التي تُعقد في مراكز التدريب التربوي.

٢ - الدورات التدريبية غير الرسمية بدافع ذاتي (سواءً كانت مدفوعة أو بالمجان).

٤.متابعة المواقع الإلكترونية والمنصات التعليمية التي تهتم بالتعليم:

قد يوفر التدريب الإلكتروني فرصة لتدريب مجموعة كبيرة من المعلمين عن طريق خبراء يصعب حضورهم للمدارس أو المناطق التعليمية في ظل ضعف الموارد في بعض الأنظمة التعليمية. ويمكن أن يقلل التدريب الافتراضي من تكاليف التدريب من خلال القضاء على وقت التنقل. ويشير كرافت (Kraft, et al.2017.p31) إلى عدم وجود أي اختلافات ذات دلالة إحصائية في أحجام التأثير بين التدريب الشخصي (وجهاً لوجه). والتدريب الافتراضي. بل إن نماذج التدريب الافتراضية قد تكون قادرة على الحفاظ على جودة التدريب مع زيادة قابلية التوسع بين المعلمين.

٥.المشاركة في الشبكات الاجتماعية غير الرسمية التي تضم معلمين لتبادل الخبرات والآراء حول عمليات التدريس مثل (فيسبوك. تويتر. تلجرام ...الخ). ويعد هذا الأسلوب من الممارسات الجديدة في تنمية المعلمين مهنيًّا. وتتوافر فيه كثير من العوامل التي تساعد وتيسر مشاركة المعلمين، من أهمها عدم حاجة المعلم لترك مدرسته للذهاب لمقرات التدريب. وتوفر المرونة والاستجابة لكافة احتياجات الأعضاء. (مكتب التربية العربي لدول الخليج.٢٠١١. ص١١٧).

٦.التدريب بالأقران ((peer coaching: ويقصد به تدريب المعلمين لمعلمين آخرين على تطبيق بعض الأساليب التدريسية. وتعرف هيا المزروع (٢٠٠٥.ص١٣٢) التدريب بالأقران بأنه طريقة تدريب للمعلمين تقوم على علاقة مهنية بين الزملاء لتقديم العون والدعم المتبادلين. وذلك من خلال الملاحظة المتبادلة وتقديم التغذية الراجعة أثناء التدريس الفعلي في الفصول الدراسية بهدف تحسين الممارسات المهنية. وله صورتان:

١ - التدريب عن طريق الخبير Expert, حيث يقوم معلم خبير بتدريب معلمين آخرين في مدرسته أو مدرسة أخرى.

٢ - التدريب التبادلي Reciprocal, حيث يتبادل المعلمون الأدوار، فمرة يقوم بالتدريس أمام زميله, ومرة أخرى يقوم بملاحظة زميله في التدريس, وتقديم التغذية الراجعة من المعلمين الملاحظين للمعلم الذي يقوم بالتدريس.

٧.التدريس المصغر Microteching : ويعني التدريب على تطبيق مهارة محددة من قبل المتدرب على مجموعة المتدربين الذين يمثلون المتعلمين, وترى المنشاوي (٢٠٠٩, ص١٧٠٩) أن التدريس المصغر يقوم على أساس تحليل العمل إلى المهارات المكونة له, ثم تدريب المعلمين على كل مهارة على حدة.

ويعرفه الزهرة (٢٠١٥, ص٥٠), بأنه موقف تدريسي بسيط يتيح للطالب المعلم أن يتدرب على إحدى المهارات التدريسية في فترة زمنية قصيرة أمام أستاذه وزملائه الذين يراجعون معه سلوكياته التدريسية ويحللونها من خلال عرض الشريط المسجل.

٨.مشاهدة المعلمين الخبراء أثناء تنفيذهم للتدريس سواء داخل المدرسة أو في مدارس أخرى, حيث تسهم هذه المشاهدات في بناء الخبرات لدى المعلمين, فالدرس يتم في البيئة الطبيعية بظروفها التي يواجهها المعلمون دائمًا.

٩.الدعم والتوجيه من المشرف التربوي, حيث ينظر إليهم باعتبارهم خبراء ومستشارين في التعليم والمناهج وطرق التدريس, ولديهم من الخبرات ما يمكنهم من مساعدة المعلمين في تحسين أدائهم, أو في علاج مشكلات فصولهم الدراسية.

١٠.الدعم والتوجيه من قائد/ قائدة المدرسة. حيث يعد قائد المدرسة خبيرًا بمدرسته والمجتمع الذي تنتمي له, وبما لديه من الخبرات التدريسية والإدارية قادر على توجيه المعلم وإرشاده بما يحسّن من أدائه المهني.

١١. المشاركة في ورش العمل Workshop **التي تقام داخل المدارس**. حيث تعتبر ورش العمل من الأساليب العملية في التدريب التي تقوم على مجموعة من الأساليب المتنوعة في وقت واحد, فقد تجمع المناقشة, والتجريب, والتطبيق, وتمثيل الأدوار, ويكون المدرب قائمًا على تخطيط الورشة وإدارتها بهدف إكساب المعلمين معلومات ومهارات وسلوكيات نحو الموضوع التي تقوم عليه ورشة العمل. (مكتب التربية لدول الخليج العربي, ٢٠١١,ص١٥٩).

ولا يمكن افتراض أن برامج التنمية المهنية ستكون ذات تأثير على ممارسة المعلم أو تحصيل الطلاب دون إشراك المعلمين بشكل واضح, فكلما تم بناء مجتمع من المعلمين المحترفين الذين يتشاركون أعمال الطلاب وممارسات الفصول في سلسلة من ورش العمل كان ذلك مؤثرًا على ممارساتهم وتعلم طلابهم, حيث تسمح ورش العمل بمشاركة الدروس من الفصول الدراسية، ومشاركة الأسئلة التي تظهر في الممارسات داخل الفصول مع الخبرات المكتسبة من ورش العمل السابقة (Doppelt, Schunn, Silk, Mehalik, Reynolds, Ward, .2009.p351)

١٢.تطبيق مدخل بحث الدرس lesson study **(المنحى الياباني في التطوير المهني)**, حيث تشترك مجموعة من المعلمين في تخطيط الدرس والملاحظة والمناقشة, وتحليل عملية التعلم والتعليم, وتدوين النتائج التي يتوصلون إليها,

ويعملون من خلال سلسلة من الدروس على تحسين عملية التدريس وفق خطوات تعرف بدورة بحث الدرس(الشمري, ١٤٣٥,ص٦).

١٣.التدريب الملازم Coaching, ويعني: الدعم القائم على المدرسة من خلال وجود خبير (مشرف مقيم, أو معلم خبير) ييسر للمعلم الدعم الذي يحتاجه من أجل تحسين الأداء, ويعرفه كرافت وآخرون (Kraft et.al. 2017.p4) بأنه نموذج جديد في التنمية المهنية للمعلمين، يأخذ مجموعة متنوعة من الأشكال معظمها يتمحور حول عملية التغذية الراجعة الفردية التي يعمل فيها الخبراء التعليميون مع المعلمين على أساس فردي، أو في مجموعات صغيرة؛ لتنفيذ وتحسين جوانب معينة من تعليمات المعلم, وتتكون جلسات التدريب عادةً من الملاحظات الصفية متبوعة بتعليقات مستهدفة حول ممارسات المعلمين وتوصيات محددة للتحسين, و يمكن أن تحدث هذه الدورات بشكل متكرر على مدار عام دراسي كامل أو أكثر.

ويسمى أحيانًا التدريب المصاحب, أو التدريب الملازم, ويشير كرافت وآخرون (Kraft, et al. 2017. p66) إلى أنواع التدريب الملازم (الكوتشنق) Coaching وهي:

- فردي Individualized جلسات تدريب فردية (خبير مع معلم واحد).
- مكثف Intensive يتفاعل المدربون والمدرسون مع بعضهم على الأقل كل أسبوعين.
- مستدام Sustained يتلقى المعلمون التدريب طوال السنة الدراسية.
- السياق المحدد Context-specific يتم تدريب المعلمين على ممارساتهم ضمن سياق فصولهم الدراسية.

• التركيز Focused يعمل المدربون مع المعلمين للانخراط في ممارسات مقصودة لمهارات محددة قائمة على البحث.

١٤.مواصلة الدراسات العليا (الحصول على مؤهل عالٍ أثناء التدريس, سواء الماجستير أو الدكتوراه), حيث تتم الدراسة في الجامعات بانتظام أو عن بعد, ويعد هذه الأسلوب من أرقى أساليب التنمية المهنية ؛ حيث يسهم في مساعدة المعلمين على تغيير فلسفتهم نحو فن التدريس, بحيث يصبحون أكثر إدراكًا للهدف من التدريس, ولكي يقبل المعلمون على هذا الأسلوب ينبغي للإدارات المدرسية والتعليمية تشجيع المعلمين وتيسير مواصلتهم للدراسات العليا. (مكتب التربية العربي لدول الخليج,٢٠١١, ص١٢٥).

١٥.المناقشات المتعمقة مع زملاء التخصص داخل المدرسة وخارجها: حيث يتم عقد حوار مفتوح حول بعض الأفكار والمشكلات التربوية بين المعلمين وتبادل وجهات النظر حيالها, وقد تكون منظمة وموجهة من قبل خبير في مجتمع مهني, وقد تكون حرة بين مجموعة من الممارسين التربويين يجمعهم اهتمام مهني معين.

١٦.الاطلاع على خبرات المعلمين في الدول المختلفة: إما من خلال الحضور المباشر لفصولهم, أو من خلال تسجيلاتهم الإلكترونية, حيث توفر هذه المشاهدات خبرات للمعلمين, وقد قامت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بإضافة هذا الأسلوب ضمن برامج التنمية المهنية في السنوات الماضية عبر برنامج التطوير المهني النوعي "خبرات".

١٧.ممارسة التأمل الذاتي في الأداء,: وتعني: أن يقوم المعلم بالتفكير في طرق تدريسه عبر مراجعة ممارساته وتأملها باستمرار, وتحسينها، مستخدمًا أي

طريقة تساعده في ذلك، مثل التسجيل بالفيديو أو مراقبة زميل آخر له، وهو ما يعرف بالصديق الناقد Critical Friend, وهو نوع من أنواع الاستشارة الحافزة يقوم بها بعض الخبراء من داخل المدرسة أو من خارجها, حيث يتابعون أداء العاملين بالمدرسة حسب تخصصاتهم, ثم يقدمون ملاحظاتهم النقدية إلى المستفيدين منها, ويساهمون في بناء ثقافة مهنية مشتركة في المدرسة(مدبولي,٢٠٠٠,ص٢٨).

فاستخدام الممارسة التأملية والبحث الإجرائي تكسب المشاركين معرفة جديدة عن أنفسهم وتعليمهم، وكذلك تكسبهم اللغة المهنية المطلوبة لمناقشة تعلم الأطفال وممارساتهم مع الآخرين (Bleach,2014,p195)

١٨.البحوث الإجرائية Action Research :

لقد أدرك أصحاب اتجاه تحسين المدرسة من خلال خبراتهم التطبيقية والبحثية أن تنفيذ المعلمين للمناهج المطورة وتحسين تعلم التلاميذ قد يكون من الصعوبة بمكان مالم تتغير معتقدات المعلمين وسلوكياتهم عن التعليم والتعلم, وقد وجد هؤلاء في البحوث الإجرائية التي يجريها المعلمون داخل فصولهم علاجًا لمشكلة الانفصال بين النظرية والتطبيق, ولابد لهذا الاتجاه من مناخ مدرسي داعم (مدبولي, ٢٠٠٠, ص٢٤).

١٩.تبادل الزيارات بين المعلمين, حيث تتم الزيارات بينهم داخل المدرسة, أو مع معلمين آخرين خارجها, لاكتساب مزيد من الخبرة وتقصي الأساليب الفاعلة في التدريس, والملاحظة بالمشاركة Mutual Observation يتبادل فيها المعلمون ملاحظة الأداء التدريسي داخل الفصول الدراسية, أو يقوم المعلمون

القدامى بملاحظة المعلمين الجدد. ثم تعقد مناقشات جماعية بعد ذلك لتطوير الأداء وتبادل وجهات النظر. (مدبولي،٢٠٠٠، ص٢٩).

٢٠.تمثيل الأدوار Role Play, وفيه يقوم المتدرب بتمثيل موقف واقعي يعبِّر عن مشكلة معينة تحدث في الحياة اليومية. ويطلب من المتدربين لعب أدوار معينة تمثل الموقف الحقيقي. وبعد ذلك يتم مناقشة تصرفات وأفعال المتدربين بينهم, مع إبداء الملاحظات حيال ذلك. (المنشاوي, ٢٠٠٩,ص١٧٠٧).

الدراسات السابقة:

من خلال البحث في الأدب البحثي السابق يمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى مجموعتين:

أولاً: دراسات تناولت واقع التنمية المهنية ومعوقاتها:

دراسة البلوي, والراجح (٢٠١٢) والتي هدفت إلى معرفة واقع التطور المهني لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في عشر إدارات تعليم في المملكة العربية السعودية خلال الثلاث سنوات الماضية, والكشف عن معوقات تطورهم المهني, حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي, وكانت عينة الدراسة(٣٦٣) معلماً, و(٢٦٣) معلمة, وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر أنشطة التطور المهني ممارسةً لدى عينة الدراسة هي الاستفادة من تقارير وتوجيهات المشرف التربوي, والتواصل مع أولياء الأمور لرفع مستوى الأداء التدريسي, أما أقلها فقد تمثل في تسع ممارسات منها: التعاون مع جهات أو أفراد في إجراء أبحاث, والمشاركة في الإشراف على طلاب التربية الميدانية, ومواصلة الدراسة في تخصص تربوي أو علمي, وقد حققت ثلاث فقرات درجة عالية في مساهمتها كمصدر لممارسة المعلمين والمعلمات لأنشطة التطور المهني هي: زملاء المهنة,

والمصادر الذاتية (الكتب - المجلات - الدوريات - إلخ)، والمشرف التربوي.

دراسة الشمراني وآخرين (٢٠١٣) والتي هدفت إلى معرفة واقع التطور المهني لدى معلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية، من خلال التعرف على أنشطة التطور المهني التي تمت ممارستها، ومصادرها ومجالاتها العلمية والتربوية، والمعوقات التي تحد من ممارسة تلك الأنشطة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة (٥٤١) من عشر إدارات تعليمية، وتوصلت الدراسة إلى أن أنشطة التطور المهني الأكثر ممارسة من قبل المعلمين والمعلمات هي: الاستفادة من تقارير المشرف التربوي، والمتابعة الهادفة للمستجدات ذات العلاقة بالعلوم أو تعليمها عبر وسائل الإعلام المختلفة، والقراءة المتخصصة في العلوم وتعليمها، والتواصل مع أولياء الأمور، وكانت الأنشطة الأقل ممارسة هي الأنشطة المتعلقة بالممارسات التأملية، وتوصلت الدراسة إلى أن المصادر الذاتية وزملاء المهنة، والمشرف التربوي تعد المصادر الأعلى لتطور المعلمين والمعلمات مهنيًا، كما تعد الجامعات والجمعيات العلمية والتربوية والمؤسسات الأهلية هي المصادر الأقل إسهامًا في تطور المعلمين والمعلمات مهنيًا، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن أنشطة النمو المهني ساهمت في تعزيز الجوانب التربوية بشكل أكبر من إسهامها في تعزيز الجوانب العلمية، وأن الطابع التنظيمي لبرامج التطور المهني يعد أكثر معيقات التطور المهني للمعلمين والمعلمات.

دراسة البوشي (٢٠١٥)، وهدفت إلى تعرف واقع التنمية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية بمحافظة العلا في ضوء توجهات مشروع (المعلم الجديد)،

وتحديد معوقات التنمية المهنية للمعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وكانت عينة الدراسة(١٠٣) معلماً. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع التنمية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية بمحافظة العلا في ضوء توجهات مشروع (المعلم الجديد) جيد بدرجة عالية. إلا أن هناك مجموعة من المعوقات تعيق التنمية المهنية للمعلمين. منها: قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلم المتميز. وزيادة العبء التدريسي للمعلم. وضعف الإنترنت في المدرسة. وقلة توفر الأماكن المناسبة لبرامج التنمية المهنية. وضعف التجهيزات.

دراسة حسناء العتيبي (٢٠١٧) والتي هدفت إلى معرفة معوقات تدريب المعلمات أثناء الخدمة بمدينة الرياض. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وبلغت عينة الدراسة (٨٠) معلمة ومديرة مدرسة. وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقات إدارية تتمثل في عدم ربط التدريب بالترقيات وعدم وجود حوافز لهن. ووجود معوقات فنية تتمثل في الإرباك الذي يصيب الجدول المدرسي عند مغادرة المعلمة للتدريب. وكذلك وجود معوقات شخصية تتمثل في ضعف الدافعية لدى المعلمات. وعدم إشراكهم في تخطيط البرامج المهنية.

دراسة الصاعدي (٢٠١٤) وهدفت إلى تعرف معوقات التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين بالمدينة المنورة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وكانت عينة الدراسة (٤٥) مشرفاً. وتوصلت الدراسة إلى أن من أبرز المعوقات التي تواجه التنمية المهنية للمعلمين هي. قلة الحوافز. وضعف الارتباط بين تقويم أداء المعلم وبرامج التنمية المهنية. وكذلك قلة مصادر التعلم الذاتية في المدرسة.

دراسة نوره الشهري، ونوال الجعد (٢٠١٨)، والتي هدفت إلى التعرف على معوقات التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وبلغت عينة الدراسة(٣٦٣) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز معوقات التنمية المهنية للمعلمات عدم وجود حوافز للمتدربات، وعدم تجهيز المدارس للتدريب، وعدم إشراك المعلمة في التخطيط للبرامج التدريبية، وضعف التعاون بين المدارس وكليات التربية، بالإضافة لارتفاع العبء التدريسي للمعلمة، وبعدها عن مقر سكنها.

دراسة جبره (١٤٤١) والتي هدفت إلى تعرف دوافع معلمي اللغة العربية لاستخدام برامج التواصل الاجتماعي وأثر ذلك على نموهم المهني، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت عينة الدراسة (١٢٠) معلماً من صبيا، وتوصلت الدراسة إلى أن الدوافع الوجدانية كانت أعلى الدوافع لاستخدام برامج التواصل الاجتماعي، وكانت الدوافع السلوكية أكثر ارتباطًا مع النمو المهني، وكانت درجة تأثير برامج التواصل الاجتماعي على النمو المهني عالية.

ثانيًا: دراسات تناولت تقويم برامج وأساليب التنمية المهنية:

حيث تناولت دراسة دوبيلت، وسشوان، وسيك، ميهلايك، ورينولدز، ووارد (Doppelt, Schunn, Silk, Mehalik, Reynolds, and Ward, 2009) تقييم تأثير مدخل مجتمع التعلم الميسر للتطوير المهني على ممارسة المعلم وتحصيل الطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وبلغت العينة (٢٣) معلماً للعلوم، حيث شارك المعلمون في جلسات الاستقصاء

التعاوني القائمة على المحتوى. حيث شاركوا في الدروس تمامًا كما يفعل طلابهم. بالإضافة إلى ذلك أمضوا الكثير من الوقت في ورش العمل التي تعكس الأنشطة التعليمية في الفصول الدراسية. وقاموا بمشاركة أعمال الطلاب والمواد التعليمية، ومناقشة الأنشطة والتأمل في التدريس. وتم قياس تحصيل طلابهم من خلال اختبار المعرفة المكون من ستة أسئلة في السنة الأولى، واختبار المعرفة المكون من ٢٠ سؤالاً في السنة الثانية من الدراسة. وأظهرت الدراسة أن الطلبة الذين شارك أساتذتهم في برنامج الاستقصاء التعاوني بين المعلمين حققوا تقدمًا في التحصيل في الاختبارات المعرفية عن أولئك الذين لم يشارك معلموهم.

وقام ألين. وبيانت. وجيرجوري. وميكامي. ولن Allen and Lun, (2011 ،Pianta ،Gregory ،Mikami)، بدراسة تجريبية لمعرفة أثر مدخل قائم على التفاعل لتعزيز التعليم وتحصيل الطلاب في المدارس الثانوية. حيث انضم (٧٨) معلماً من المدارس الثانوية في ولاية فيرجينيا الأمريكية لبرنامج "شريكي في التدريس" My Teaching Partner – Secondary، وهو برنامج تدريب عبر الويب مصمم لتحسين التفاعل بين المعلم والطالب. حيث شارك المعلمون في ورشة عمل تدريبية أولية تلاها تدريب مرتين شهريًا من مدرب مصاحب (coaching). وفي كل جلسة تدريب طُلب من المعلمين تقديم مقاطع فيديو قصيرة عن ممارساتهم، والتأمل في التدريس، والرد على أسئلة مدربهم فيما يتعلق بالعلاقة بين ممارسة المعلم ومشاركة الطلاب. وأعقب كل تأمل مؤتمر عبر الهاتف لمدة (٢٠ إلى ٣٠) دقيقة مع المدرب. وحضر المعلمون أيضًا ورش عمل مع إمكانية الوصول إلى مكتبة للفيديو

مشروحة طوال مدة البرنامج. ولمعرفة تحصيل الطلاب تم الاعتماد على اختبارات ولاية فرجينيا الموحدة في المواد ذات الصلة. وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين شارك معلموهم في البرنامج في العام الدراسي السابق زاد تحصيلهم الدراسي بـ (٠,٢٢) انحرافًا معياريًا (ما يعادل متوسط الزيادة من ٥٠ إلى ٥٩ في المئة) بالنسبة للطلاب الذين لم يشارك معلموهم في البرنامج.

وركزت دراسة أكيبا وليانق(Akiba, Liang, 2016) على آثار أنشطة التعلم المهني للمعلمين على نمو تحصيل الطلاب. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. حيث قام الباحثون بتحليل ثلاث سنوات من نتائج التطوير المهني ل(٤٦٧)معلماً للرياضيات في المدارس المتوسطة في ميسوري. وركز التحليل على أنواع التطوير المهني المحدد في الدراسة الاستقصائية وهي (التطوير المهني القياسي، تعاون المعلمين، الدورات الجامعية، المؤتمرات المهنية، التواصل غير الرسمي، والتعلم الفردي) المرتبطة بنمو تحصيل الطلاب باستخدام برنامج ميسوري للتقييم في الرياضيات. وتوصلت الدراسة إلى ارتباط نمو تحصيل الطلاب بشكل إيجابي مع متوسط كميات المشاركة في المدرسة في تعاون المعلمين. والمؤتمرات المهنية. والتواصل غير الرسمي مع الزملاء. وبالتحكم في خصائص الطالب ومؤهلات المعلمين توصلت الدراسة إلى زيادة ساعة واحدة في متوسط التعاون بين المعلمين يقابلها زيادة مقدارها (٠,٠١) في معدل النمو السنوي في درجات الرياضيات للطلاب على مدار السنوات الثلاث. وأن زيادة ساعة واحدة في متوسط مشاركة المدرسين في المؤتمرات المهنية والتواصل غير الرسمي يقابلها زيادة في معدل النمو السنوي لدرجات الطلاب مقدارها (٠,١٥) و(٠,٢٣) على التوالي.

دراسة ميسيل، وبار. وتيمبرلي ((Meissel, Parr, and Timperley, 2016 بعنوان: هل يمكن للتطوير المهني للمعلمين تقليل التفاوت في تحصيل الطلاب؟

حيث شاركت (١٩٥) مدرسة من المدارس النيوزيلندية في دراسة شبه تجريبية لنموذج مرن للتطوير المهني للمدرسة بأكملها مصممًا لتحسين محو الأمية لدى الطلاب الذين يعانون من ضعف مهارات القراءة والكتابة. وركزت المدارس المشاركة على القراءة والكتابة طوال مدة المشروع المقررة بعامين. وتم تعيين خبير في محو الأمية كمسؤول عن توفير التطوير المهني للمعلمين وقادة المدارس. حيث قام الميسرون بزيارة المدارس كل أسبوعين لإجراء الملاحظات الصفية، وتعليم نموذج محو الأمية، وتوفير التدريب. والتغذية الراجعة. والانخراط في المناقشة. والأنشطة الأخرى مع موظفي المدارس. وقاموا أيضًا بتدريب قائد محو الأمية في كل مدرسة. ثم تم قياس إنجاز الطلاب من خلال معيار نيوزيلندا للقراءة والكتابة. وأظهرت النتائج تفوق الطلاب الملتحقين بالمدارس المشاركة في المشروع على عينة معيارية على المستوى الوطني، خاصةً في الكتابة بمعدل ٢,٩ إلى ٣,٥ أضعاف المعدل المتوقع (١,١٥ إلى ١,٤ من الانحرافات المعيارية). وتحسن الطلاب في القراءة بنسبة ١,٤ إلى ١,٦ مرة من المعدل المتوقع (٠,٧٢ إلى ٠,٨٥ من الانحرافات المعيارية). وكذلك تفوق المتعلمون من جميع الفئات المحددة حسب (الجنس والعرق والحالة الاجتماعية والاقتصادية) بناءً على المعايير الوطنية.

وتناولت دراسة سيف الدين وسترنق (Saifuddin & Strange, 2016) مراجعة منهجية للأدب البحثي حول التنمية المهنية للمعلمين في مجتمعات

الممارسة على الإنترنت. حيث تمت مراجعة وتحليل سبع مقالات باستخدام التحليل الموضوعي. ووضحت المقالات التي تمت مراجعتها أن برامج العمل عبر الإنترنت توفر فرصًا للمناقشات المهنية، ومشاركة الموارد والمواد المهنية. واستراتيجيات التدريس. بالإضافة إلى ذلك، يناقش المعلمون التعليم والمسائل التربوية والتغييرات. وأن هناك عوامل محفزة للمعلمين للانخراط في هذه المجتمعات، منها الثقافة الجماعية والتغذية الراجعة الإيجابية التي تسود بين المعلمين عندما يتعلق الأمر بتبادل المعرفة والموارد المهنية. وكذلك الأمر لمن يبحثون عن المهنية وقيمة الدعم العاطفي. حيث يوفر مجتمع الإنترنت شعورًا بالانتماء والمساعدة وتجنب العزلة المهنية.

وركزت دراسة تايلور. وروث. ويلسون. ستولساتز. وتيبتون. (Taylor, Roth, Wilson Stuhlsatz and Tipton, 2017) على أثر برنامج تطوير مهني قائم على تحليل ممارسات لحالات مسجلة بالفيديو لتحسين تعلم العلوم لدى طلاب المرحلة الابتدائية من الصف الرابع إلى السادس. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وبلغت عينة الدراسة(١٤٤) معلماً من مدارس كلورادو الأمريكية. حيث تألفت المجموعة التجريبية من المعلمين الذين شاركوا في البرنامج، بحيث يدمج محتوى العلوم المتعمق مع تحليل الممارسة. وشاركت مجموعة المقارنة (الضابطة) في برنامج آخر للتنمية المهنية متساوي في المدة والكثافة، ولكنه يتضمن تعميق المحتوى فقط دون تحليل الممارسات. وتم إعطاء المعلمين ستة دروس ثم طُلب منهم تعليم الدروس، حيث عملت المجموعة التجريبية بشكل تعاوني لمناقشة تحليل الفيديو لمعلمي العلوم ذوي الخبرة مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لتوجيه تفكيرهم في الأفكار العلمية

المستهدفة. ثم قامت المجموعة بتطوير خطط الدروس الخاصة بها. وفي الجلسة الختامية تبادل المعلمون تحليلهم لتدريس الدروس التي شاركوا فيها، بينما قامت مجموعة المقارنة (الضابطة)بالتحقيقات العملية، وتحليل المحتوى، وكتابة الملاحظات العلمية، ومناقشات المجموعات الكبيرة والصغيرة، والمحاضرات والقراءات القصيرة، والرحلات الميدانية. وخلال العام الدراسي قام المدرسون بتدريس المحتوى المستهدف. وأظهرت نتائج الاختبارات الخاصة بالدراسة تفوق طلاب المعلمين المشاركين في برنامج التطوير المهني القائم على تحليل الممارسات على الطلاب الذين لم يشارك معلموهم بمقدار ((٠.٥٢ انحرافات معياريًا.

وهدفت دراسة مشاعل الغرير. والتويجري (٢٠١٩) إلى معرفة مدى استفادة الممارسات التربويات من البرامج التدريبية التي قدمها المركز التربوي للتطوير والتنمية المهنية من وجهة نظر المستفيدات من البرامج التدريبية الصيفية. ومدى ملاءمة البيئة الميدانية للتطبيق.واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغت (٩٥) ممارسة تربوية استفدن من البرامج التدريبية الصيفية بالرياض. وتوصلت الدراسة إلى أن الممارسات استفدن من التدريب الصيفي بدرجة عالية. وأن البيئة الميدانية ملائمة لتطبيق ما تم التدرب عليه.

وأجرى الشهري (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تقييم مدى جودة الدورات الصيفية المقدمة من المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ومدى فاعليتها في رفع مستوى أدائهم. واستخدم الباحث المنهج المزجي(كمي - نوعي) لتحقيق أهداف البحث على عينة

بلغت (٢٠٣) معلمًا ومعلمة في مركز التدريب التربوي بمكة المكرمة. وأظهرت النتائج وجود موافقة بدرجة متوسطة من أفراد العينة حول محاور الدراسة الثلاثة : كفاءة المدرب، وجودة المحتوى التدريبي للدورة، وفاعلية الدورات الصيفية المقدمة من المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي للمعلمين في رفع مستوى الأداء. إلا أن المعلمين يشعرون أن مواضيع الدورات التدريبية يجب أن توضع بمشاركتهم حتى تكون مشبعة للاحتياجات التدريبية لهم بشكل أكبر وأوسع.

وأجرت سهام الفايدي وفاطمة الحسن (١٤٤١) دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام أساليب التدريب التي تركز على الجوانب التطبيقية في برامج تدريب معلمي التعليم العام بالمنطقة الشرقية أثناء الخدمة. وعلاقتها بأدائهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وبلغت عينة الدراسة(٣٦٩) معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن معظم برامج التدريب تركز على أساليب تدريب الجوانب النظرية. وهناك ضعف في التركيز على الجوانب العملية التطبيقية. بالإضافة إلى عدم توفر الاحتياجات المناسبة للمتدرب في محتوى التدريب. وعدم وجود توازن بين المعرفة والثقافة والمهارة.

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق للدراسات يتضح تركيزها على التنمية المهنية بشكل عام. وقد تنوعت الدراسات في تناول التنمية المهنية، فمجموعة من الدراسات العربية تناولت واقع التنمية المهنية والمعوقات التي تحد من نجاح برامج التنمية المهنية، كدراسة الصاعدي (٢٠١٤). والبوشي (٢٠١٥). وحسناء العتيبي(٢٠١٧). والسرحاني (٢٠١٨). ونوره الشهري. ونوال الجعد

(٢٠١٨). في حين تناولت مجموعة أخرى من الدراسات العربية الكشف عن واقع أنشطة وأساليب النمو المهني، كدراسة البلوي والراجح (٢٠١٢). ودراسة الشمراني وآخرين (٢٠١٣). في حين ركزت دراسة جبره (١٤٤١) على أسلوب واحد فقط هو برامج التواصل الاجتماعي. وتناولت مجموعة من الدراسات العربية عملية تقويم برامج التنمية المهنية عن طريق استطلاع آراء المعلمين والمعلمات، كدراسة الشهري (٢٠١٩). ودراسة مشاعل الغرير والتويجري (٢٠١٩). ودراسة سهام الفايدي وفاطمة الحسن (١٤٤١). في حين تناولت الدراسات الأجنبية عملية تقويم برامج وأساليب التنمية المهنية من خلال الدراسات السببية. حيث تم تقويم تأثير التنمية المهنية على أداء المعلمين من خلال نتائج الطلاب. كدراسة دوبيلت وآخرين ((Doppelt, et al. 2000 التي ركزت على فاعلية الاستقصاء التعاوني القائمة على المحتوى. وركزت دراسة ألين وآخرين (Allen, et al.2011)على برنامج تدريب عبر الويب مصمم لتحسين التفاعلات بين المعلم والطالب. حيث شارك المعلمون في ورشة عمل تدريبية ومتابعة مدرب مصاحب (coaching). وركزت دراسة أكيبا وليانق(Akiba, Liang, 2016) على تأثير أنشطة التعلم المهني (التطوير المهني القياسي، تعاون المعلمين، الدورات الجامعية، المؤتمرات المهنية، التواصل غير الرسمي، والتعلم الفردي). في حين ركزت دراسة ميسيل وآخرين ((Meissel, et al.2016 على فعالية أسلوب التدريب والكوتشنق. وتناولت دراسة سيف الدين وسترنق (Saifuddin & Strange 2016) فعالية مجتمعات الممارسة المهنية على الإنترنت. وتناولت دراسة تايلور

وآخرين, (Taylor,et al. 2017) فعالية أسلوب التأمل في الأداء وتحليل الدرس.

والدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في تركيزها على التنمية المهنية, وخصوصًا الدراسات التي تناولت أساليب التنمية المهنية وفاعليتها, إلا أن هذه الدراسة تتفرد عن بقية الدراسات السابقة في تقصي ممارسة المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية لأساليب التنمية المهنية التي تم حصرها في (٢٢) أسلوبًا, ومدى استفادة المعلمين منها, وكذلك تنوع عينتها من المعلمين والمعلمات, والتخصصات, وكذلك المراحل الدراسية, وقد استفادت الدراسة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري, وبناء أداة الدراسة, وكذلك تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها.

إجراءات الدراسة

منهجية الدراسة

المنهج المستخدم في الدراسة والذي يحقق أهدافها هو المنهج الوصفي المسحي والذي يعرِّفه العساف(١٤٢٧) بأنه ذلك النوع من البحوث الذي يصف الظاهرة المدروسة ويفسرها من خلال استجواب مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منهم.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير والبالغ عددهم (١٩٢٩٢) معلماً ومعلمة وفق إحصائيات وزارة التعليم ١٤٣٨ - ١٤٣٩ه.

عينة الدراسة: تم أخذ عينة عشوائية مقدارها (٨٤٤) معلماً ومعلمة بما نسبته (٤,٣٨٪) من المجتمع الكلي للدراسة وفق الخصائص التالية:

خصائص عينة الدراسة

- الجنس: يتضح من الجدول(١) أن ٥٦,٥٪ من أفراد العينة كانوا من الإناث، وأن ٤٣,٥٪ منهم من الذكور.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة (٪)
ذكر	٣٦٧	٤٣,٥
أنثى	٤٧٧	٥٦,٥
المجموع	٨٤٤	١٠٠

- التخصص في البكالوريوس: يتضح من الجدول (٢) أن ٥٩,٨٪ من أفراد العينة تخصصاتهم شرعية وإنسانية، وأن ٤٠,٢٪ منهم تخصصاتهم علمية.

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص في البكالوريوس

التخصص	التكرار	النسبة (٪)
التخصصات العلمية	٣٣٩	٤٠,٢
التخصصات الشرعية والإنسانية	٥٠٥	٥٩,٨
المجموع	٨٤٤	١٠٠

- سنوات الخبرة في التعليم: يتضح من الجدول (٣) أن ٤٣,٨٪ من أفراد العينة سنوات خبرتهم في التعليم من ١٠ – ٢٠ سنة، وأن ٣٠,٧٪ منهم

سنوات خبرتهم أقل من ١٠ سنوات، وأن ٢٥,٥٪ منهم سنوات خبرتهم أكثر من ٢٠ سنة.

جدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة في التعليم

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (٪)
أقل من ١٠ سنوات	٢٥٩	٣٠,٧
١٠ – ٢٠ سنة	٣٧٠	٤٣,٨
أكثر من ٢٠ سنة	٢١٥	٢٥,٥
المجموع	٨٤٤	١٠٠

- درجة المؤهل الدراسي: يتضح من الجدول (٤) أن ٨٧,٢٪ من أفراد العينة مؤهلهم الدراسي البكالوريوس، وأن ١٢,٨٪ منهم مؤهلهم الدراسي دراسات عليا.

جدول (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب درجة المؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	التكرار	النسبة (٪)
البكالوريوس	٧٣٦	٨٧,٢
دراسات عليا	١٠٨	١٢,٨
المجموع	٨٤٤	١٠٠

- مرحلة التدريس: يتضح من الجدول (٥) أن ٤٤,٩٪ من أفراد العينة مرحلة تدريسهم الابتدائية، وأن ٣٤,٥٪ منهم مرحلة تدريسهم الثانوية، وأن ٢٠,٦٪ منهم مرحلة تدريسهم المتوسطة.

جدول (٥) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مرحلة التدريس

مرحلة التدريس	التكرار	النسبة (٪)
الابتدائية	٣٧٩	٤٤,٩
المتوسطة	١٧٤	٢٠,٦
الثانوية	٢٩١	٣٤,٥
المجموع	٨٤٤	١٠٠

أداة الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها تم تصميم استبيان وفق مقياس ليكرت الخماسي استناداً للأدب البحثي والدراسات السابقة في مجال التنمية المهنية وأساليبها. حيث تكونت من قسمين: الأول يعنى بالبيانات الأساسية لعينة الدراسة. والقسم الثاني تكون من محورين هما:

١ - درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية وبلغ عدد العبارات (٢٢) عبارة.

٢ - درجة استفادة المعلمين والمعلمات من أساليب التنمية المهنية وبلغ عدد العبارات (٢٢) عبارة.

الصدق الظاهري للأداة:

بعد بناء الأداة ولغرض التأكد من الصدق الظاهري لها تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في التربية في الجامعات السعودية(الملك خالد - جامعة الإمام - جامعة الأمير سطام). وكذلك بعض خبراء التطوير المهني بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. وبلغ عدد المحكمين (٩) محكمين.

وطُلب منهم إبداء الرأي حول عبارات الاستبانة من حيث ارتباطها بالمجال، ووضوحها للمستجيب، وسلامة صياغتها اللغوية، وقد تم تعديل الاستبانة وفق ملاحظات المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تم قياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

جدول (٦) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	العبارة	معامل الارتباط	
		درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية	مدى استفادة المعلمين منها في تحسين الأداء المهني
١	قراءة البحوث التربوية.	٠,٥٨٧❖❖	٠,٥٩٩❖❖
٢	قراءة الكتب التربوية التي تهتم بالتدريس وعمليات التعلم.	٠,٦٤٢❖❖	٠,٦٢٦❖❖
٣	حضور الندوات والمؤتمرات التي تتعلق بالتعليم.	٠,٦٣٦❖❖	٠,٦٧٨❖❖

م	العبارة	معامل الارتباط	
		درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية	مدى استفادة المعلمين منها في تحسين الأداء المهني
٤	حضور الدورات التدريبية التي تُعقد في مراكز التدريب التربوي.	❖❖٠,٥٤٩	❖❖٠,٦٤٩
٥	حضور الدورات التدريبية غير الرسمية بدافع ذاتي (سواءً كانت مدفوعة أو بالمجان).	❖❖٠,٦٠٩	❖❖٠,٦٠٢
٦	متابعة المواقع الإلكترونية والمنصات التعليمية التي تهتم بالتعليم.	❖❖٠,٥٣٢	❖❖٠,٥٧٤
٧	المشاركة في الشبكات الاجتماعية غير الرسمية التي تضم معلمين لتبادل الخبرات والآراء حول عمليات التدريس مثل (فيسبوك, تويتر, تلجرام ...الخ).	❖❖٠,٥٠٧	❖❖٠,٥٢٤
٨	تبادل الزيارات مع المعلمين في الفصول داخل المدرسة لاكتساب مزيد من الخبرة وتقصي الأساليب الفاعلة في التدريس.	❖❖٠,٧٣٣	❖❖٠,٧٢٤
٩	التدريب بالأقران : ويقصد به تدريب المعلمين لمعلمين آخرين على تطبيق بعض الأساليب التدريسية.	❖❖٠,٧٥٥	❖❖٠,٧٥٨

م	العبارة	معامل الارتباط	
		درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية	مدى استفادة المعلمين منها في تحسين الأداء المهني
١٠	التدريب من خلال تمثيل الأدوار. حيث يقوم بعض المتدربين بتطبيق المهارات في موقف تمثيلي مع توجيه المدرب. وملاحظة باقي المتدربين.	٠,٧٥٥❖❖	٠,٧٥٣❖❖
١١	التدريس المصغر: ويعني التدريب على تطبيق مهارة محددة من قبل المتدرب على مجموعة المتدربين الذين يمثلون المتعلمين.	٠,٧٥٢❖❖	٠,٧٥٠❖❖
١٢	مشاهدة المعلمين الخبراء أثناء تنفيذهم للتدريس سواء داخل المدرسة أو في مدارس أخرى.	٠,٧٥٨❖❖	٠,٧٥١❖❖
١٣	الدعم والتوجيه من المشرف التربوي بعد الزيارة الصفية.	٠,٦٠٠❖❖	٠,٦٢٨❖❖
١٤	الدعم والتوجيه من قائد/ قائدة المدرسة بعد الزيارات الصفية.	٠,٦٠٩❖❖	٠,٦٤٠❖❖
١٥	المشاركة في ورش العمل التي تقام داخل المدارس.	٠,٧٤٠❖❖	٠,٧٤٦❖❖
١٦	القيام بالبحوث الإجرائية **Action Research**. وتعني أن المعلم الممارس يستخدم البحث لحل	٠,٦٩٩❖❖	٠,٧٠٥❖❖

م	العبارة	معامل الارتباط	
		درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية	مدى استفادة المعلمين منها في تحسين الأداء المهني
	المشكلات المهنية وتحسين التدريس.		
١٧	ممارسة التأمل الذاتي في الأداء . وتعني : أن يقوم المعلم بالتفكير في طرق تدريسه عبر مراجعة ممارساته وتأملها باستمرار. وتحسينها مستخدماً أي طريقة تساعده في ذلك مثل التسجيل بالفيديو أو مراقبة زميل آخر له.	٠,٥٩٥❖❖	٠,٦٠٦❖❖
١٨	تطبيق مدخل بحث الدرس **lesson study** (المنحى الياباني في التطوير المهني). (حيث يتشارك مجموعة من المعلمين في تخطيط وتنفيذ وملاحظة ومراجعة دروس مختارة بغرض تقصي تحسين التدريس وتقصي أساليب تعلم الطلاب).	٠,٦٧٢❖❖	٠,٦٧٥❖❖
١٩	الكوتشنق **Coaching**. ويعني : الدعم القائم على المدرسة من خلال وجود خبير (مشرف مقيم أو معلم خبير ييسر للمعلم الدعم الذي يحتاجه من أجل تحسين الأداء).	٠,٧٠٣❖❖	٠,٧١٢❖❖
٢٠	مواصلة الدراسات العليا (الحصول على مؤهل عالٍ	٠,٤٣٤❖❖	٠,٤٣٣❖❖

م	العبارة	معامل الارتباط	
		درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية	مدى استفادة المعلمين منها في تحسين الأداء المهني
	أثناء التدريس, سواء الماجستير أو الدكتوراه).		
٢١	المناقشات المتعمقة مع زملاء التخصص داخل المدرسة وخارجها.	٠,٦٠٥❖❖	٠,٥٩٧❖❖
٢٢	الاطلاع على خبرات المعلمين في الدول المختلفة.	٠,٦٤٨❖❖	٠,٦٥٠❖❖

(❖❖) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

ثبات أداة الدارسة:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول رقم (٧) قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء الاستبانة.

المحور	معامل الثبات
درجة ممارسة المعلمين أساليب التنمية المهنية	**٠,٩٣١**
مدى استفادة المعلمين من الأساليب في تحسين الأداء المهني	**٠,٩٣٦**

جدول رقم (٧) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

ويتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

نتائج الدراسة وتفسيرها

السؤال الأول للدراسة " ما درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال, تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الأول في هذه الدراسة, ولكل أسلوب من أساليب التنمية المهنية المتضمنة في هذا المحور, وتم ترتيب الأساليب حسب المتوسط الحسابي من الأعلى إلى الأدنى, والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) يبين رأي أفراد العينة حول درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية

الأسلوب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
حضور الدورات التدريبية التي تُعقد في مراكز التدريب التربوي.	٣,٨٠	٠,٩٦٨	١	كبيرة
المناقشات المتعمقة مع زملاء التخصص داخل المدرسة وخارجها.	٣,٨٠	٠,٩٨٦	٢	كبيرة
متابعة المواقع الإلكترونية والمنصات التعليمية التي تهتم بالتعليم.	٣,٧٤	٠,٩٩٧	٣	كبيرة
الدعم والتوجيه من المشرف التربوي بعد الزيارة الصفية.	٣,٧٤	١,٠٣	٤	كبيرة

الأسلوب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
الدعم والتوجيه من قائد/ قائدة المدرسة بعد الزيارات الصفية.	٣,٦٧	١,٠٧	٥	كبيرة
ممارسة التأمل الذاتي في الأداء , وتعني : أن يقوم المعلم بالتفكير في طرق تدريسه عبر مراجعة ممارساته وتأملها باستمرار, وتحسينها مستخدماً أي طريقة تساعده في ذلك مثل التسجيل بالفيديو أو مراقبة زميل آخر له.	٣,٦١	١,٠٦	٦	كبيرة
المشاركة في الشبكات الاجتماعية غير الرسمية التي تضم معلمين لتبادل الخبرات والآراء حول عمليات التدريس مثل (فيسبوك, تويتر, تلجرام ...الخ).	٣,٥٧	١,١٣	٧	كبيرة
المشاركة في ورش العمل التي تقام داخل المدارس.	٣,٥٢	١,١٥	٨	كبيرة
تبادل الزيارات مع المعلمين في الفصول داخل المدرسة لاكتساب مزيد من الخبرة وتقصي الأساليب الفاعلة في التدريس.	٣,٣٩	١,٠٧	٩	متوسطة
قراءة الكتب التربوية التي تهتم بالتدريس وعمليات التعلم.	٣,٣٠	٠,٩٨٦	١٠	متوسطة
مشاهدة المعلمين الخبراء أثناء تنفيذهم للتدريس سواء داخل المدرسة أو في مدارس أخرى.	٣,٢٦	١,١٠	١١	متوسطة
حضور الندوات والمؤتمرات التي تتعلق بالتعليم.	٣,١٩	١,٠٨	١٢	متوسطة
التدريب بالأقران : ويقصد به تدريب المعلمين	٣,١٤	١,١٥	١٣	متوسطة

الأسلوب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
لمعلمين آخرين على تطبيق بعض الأساليب التدريسية.				
حضور الدورات التدريبية غير الرسمية بدافع ذاتي (سواءً كانت مدفوعة أو بالمجان).	٣,٠٦	١,١٩	١٤	متوسطة
قراءة البحوث التربوية.	٢,٩٦	١,٠١	١٥	متوسطة
الاطلاع على خبرات المعلمين في الدول المختلفة.	٢,٩٥	١,٢٥	١٦	متوسطة
التدريس المصغر: ويعني التدريب على تطبيق مهارة محددة من قبل المتدرب على مجموعة المتدربين الذين يمثلون المتعلمين.	٢,٩٤	١,١٣	١٧	متوسطة
القيام بالبحوث الإجرائية Action Research, وتعني أن المعلم الممارس يستخدم البحث لحل المشكلات المهنية وتحسين التدريس.	٢,٨٩	١,١٧	١٨	متوسطة
التدريب من خلال تمثيل الأدوار, حيث يقوم بعض المتدربين بتطبيق المهارات في موقف تمثيلي مع توجيه المدرب, وملاحظة باقي المتدربين.	٢,٨٢	١,١٨	١٩	متوسطة
تطبيق مدخل بحث الدرس lesson study (المنحى الياباني في التطوير المهني), (حيث يتشارك مجموعة من المعلمين في تخطيط وتنفيذ وملاحظة ومراجعة دروس مختارة بغرض تقصي تحسين التدريس وتقصي أساليب تعلم الطلاب).	٢,٦٢	١,٢٠	٢٠	متوسطة
الكوتشنق Coaching, ويعني: الدعم القائم	٢,٤٦	١,٢٢	٢١	ضعيفة

الأسلوب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
على المدرسة من خلال وجود خبير (مشرف مقيم أو معلم خبير ييسر للمعلم الدعم الذي يحتاجه من أجل تحسين الأداء).				
مواصلة الدراسات العليا (الحصول على مؤهل عالٍ أثناء التدريس, سواء الماجستير أو الدكتوراه).	٢,٤١	١,٣٤	٢٢	ضعيفة
المتوسط الحسابي العام = ٣,٢٢ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٧١٦				

من الجدول (٨) يتضح أن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية جاءت بدرجة متوسطة, حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٢٢), وتراوحت ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية في هذه الدراسة بين (ممارسة بدرجة كبيرة)، و(وممارسة بدرجة ضعيفة), حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٤١ - ٣,٨٠), ومن الجدول (٨) يتضح أن مجموعة من أساليب التنمية المهنية تمت ممارستها بدرجة كبيرة وعددها (٨) أساليب, وتترتب حسب الأكثر ممارسة على النحو التالي :

- حضور الدورات التدريبية التي تُعقد في مراكز التدريب التربوي, حيث المتوسط الحسابي (٣,٨٠).

- المناقشات المتعمقة مع زملاء التخصص داخل المدرسة وخارجها، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٠).

- متابعة المواقع الإلكترونية والمنصات التعليمية التي تهتم بالتعليم، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٤).

- الدعم والتوجيه من المشرف التربوي بعد الزيارة الصفية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٤).

- الدعم والتوجيه من قائد/ قائدة المدرسة بعد الزيارات الصفية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٧).

- ممارسة التأمل الذاتي في الأداء, حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦١).

- المشاركة في الشبكات الاجتماعية غير الرسمية التي تضم معلمين لتبادل الخبرات والآراء حول عمليات التدريس مثل (فيسبوك, تويتر, تلجرام ...الخ)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٧)

- المشاركة في ورش العمل التي تقام داخل المدارس، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٢).

ويمكن عزو الممارسة الكبيرة لهذه الأساليب إلى الإلزامية فيما يتعلق بحضور الدورات التدريبية, وزيارة المشرف التربوي وقائد المدرسة للمعلم, والمشاركة في ورش العمل, وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة البلوي والراجح (٢٠١٢)، ودراسة الشمراني وآخرون (٢٠١٣), ودراسة أكيبا وليانق(Akiba, Liang, 2016) , فيما يتعلق بالممارسة الكبيرة لبعض أساليب التنمية المهنية, إلا أن الدراسة الحالية تختلف في ترتيبها للأساليب من حيث أكثرها ممارسة, حيث يعد أسلوب "حضور الدورات التدريبية" أكثر الأساليب ممارسة في الدراسة الحالية, في حين كان أكثرها ممارسة في دراسة البلوي والراجح (٢٠١٢) ودراسة الشمراني وآخرين (٢٠١٣) أسلوب "زيارة المشرف التربوي", ويمكن أن يعزى ذلك لتطور عملية التدريب خلال السنوات الماضية, وربط عملية التقويم بالنمو المهني, وكذلك لتنوع الأساليب

التي تضمنتها أداة هذه الدراسة. وأما فيما يتعلق بالأساليب الأخرى ؛ وهي المناقشات المتعمقة مع الزملاء, ومتابعة المواقع الإلكترونية, والمشاركة في الشبكات الاجتماعية, فيمكن أن تعزى الممارسة الكبيرة لها إلى سهولة الحصول عليها, وتوافرها في الوقت الحالي من خلال الأجهزة الذكية, وبرامج التواصل الاجتماعي, وتتفق هذه الدراسة مع دراسة جبره (١٤٤١) التي كشفت عن وجود دوفع مختلفة لاستخدام معلمي اللغة العربية برامج التواصل الاجتماعي, حيث كانت الدوافع الوجدانية أعلى الدوافع, وكانت الدوافع السلوكية أكثر ارتباطًا مع النمو المهني.

وبالنسبة لكثرة ممارسة التأمل في الأداء, فيمكن عزو ذلك إلى طبيعة مهنة التعليم المتغيرة, حيث تتطلب من المعلم التفكير الدائم في ممارساته, ومراجعتها, وتطويرها, وتختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الشمراني وآخرين (٢٠١٣) التي كشفت عن ممارسة ضعيفة للممارسات التأملية, ويعزى ذلك لتنوع برامج التنمية المهنية خلال السنوات الماضية, وارتفاع وعي المعلمين بالأساليب الحديثة للتنمية المهنية.

ومن الجدول (٨) يتضح أن مجموعة من أساليب التنمية المهنية تمت ممارستها بدرجة متوسطة وعددها (١٢) أسلوبًا, وهي بالترتيب من الأكثر ممارسة إلى الأقل : تبادل الزيارات مع المعلمين في الفصول داخل المدرسة, وقراءة الكتب التربوية التي تهتم بالتدريس وعمليات التعلم, ومشاهدة المعلمين الخبراء أثناء تنفيذهم للتدريس, وحضور الندوات والمؤتمرات التي تتعلق بالتعليم, والتدريب بالأقران, وحضور الدورات التدريبية غير الرسمية, وقراءة البحوث التربوية, والاطلاع على خبرات المعلمين في الدول المختلفة,

والتدريس المصغر, والقيام بالبحوث الإجرائية Action Research والتدريب من خلال تمثيل الأدوار, وتطبيق مدخل بحث الدرس lesson study, ويمكن أن يعود السبب في ممارسة بعض هذه الأساليب بدرجة متوسطة إلى الحرية المتاحة أمام المعلم في ممارسة الأسلوب الذي يناسبه دون إلزامه بذلك, فبعض المعلمين يجد في القراءة الحرة أسلوبًا مناسبًا, وآخر يجدها في حضور المؤتمرات والندوات والدورات غير الرسمية, وبعض المعلمين يجد في الأساليب الحديثة في التنمية المهنية أسلوبًا مناسبًا وجديرًا بالممارسة كما في البحوث الإجرائية Action Research , وبحث الدرس lesson study, حيث بدأت وزارة التعليم في إدخالها ضمن برامج التنمية المهنية خلال الثلاث سنوات الماضية, وقد تكون هناك بعض المعوقات التي تحد من الممارسة العالية لهذه الأساليب، كما كشفت عن ذلك مجموعة من الدراسات كدراسة الصاعدي (٢٠١٤), والبوشي (٢٠١٥), والسرحاني (٢٠١٨), ونوره الشهري, ونوال الجعد (٢٠١٨), حيث أشارت إلى قلة الوقت المخصص لعمليات التنمية المهنية بالنسبة للمعلمين والمعلمات, بالإضافة إلى ضعف الحوافز, وإغفال صوت المعلم، واحتياجه المهني في البرامج المهنية, وعدم امتلاك بعض المعلمين لمهارات التعلم الذاتي.

ومن الجدول(٨) يتضح كذلك أن أسلوبين من أساليب التنمية المهنية تمت ممارستهما بدرجة ضعيفة, وهما:

- ممارسة الكوتشنق Coaching, حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٤٦), ويعزى ذلك لقلة برامج التنمية المهنية التي تركز على (الكوتشنق), نظرًا للوقت الذي يتطلبه من المدرب, وقلة تدريب المدربين على مهاراته.

- مواصلة الدراسات العليا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٤١). ويعود ذلك لقلة الفرص المتاحة أمام المعلمين والمعلمات في الجامعات. إما لقلة المقاعد في الجامعات، أو لصعوبة التفريغ التام للدراسة من قبل المدارس. وتتفق النتائج مع دراسة البلوي والراجح (٢٠١٢). في ضعف ممارسة مواصلة الدراسة للحصول على مؤهل علمي إضافي.

السؤال الثاني للدراسة : ما مدى استفادة المعلمين والمعلمات من أساليب التنمية المهنية في تحسين أدائهم المهني من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال. تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثاني في هذه الدراسة. ولكل أسلوب من أساليب التنمية المهنية المتضمنة في هذا المحور. وتم ترتيب الأساليب حسب المتوسط الحسابي من الأعلى إلى الأدنى. والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) يبين رأي أفراد العينة حول استفادتهم من الأساليب في تحسين أدائهم المهني

الأسلوب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستفادة
المناقشات المتعمقة مع زملاء التخصص داخل المدرسة وخارجها.	٣,٨٥	١,٠٢	١	كبيرة
متابعة المواقع الإلكترونية والمنصات التعليمية التي تهتم بالتعليم.	٣,٧٤	١,٠٠٦	٢	كبيرة
الدعم والتوجيه من المشرف التربوي بعد الزيارة الصفية.	٣,٧٠	١,١١	٣	كبيرة
ممارسة التأمل الذاتي في الأداء , وتعني : أن يقوم	٣,٦٧	١,٠٨	٤	كبيرة

الأسلوب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستفادة
المعلم بالتفكير في طرق تدريسه عبر مراجعة ممارساته وتأملها باستمرار, وتحسينها مستخدماً أي طريقة تساعده في ذلك مثل التسجيل بالفيديو أو مراقبة زميل آخر له.				
حضور الدورات التدريبية التي تُعقد في مراكز التدريب التربوي.	٣,٦٥	١,٠٥	٥	كبيرة
الدعم والتوجيه من قائد/ قائدة المدرسة بعد الزيارات الصفية.	٣,٦٣	١,١٢	٦	كبيرة
المشاركة في الشبكات الاجتماعية غير الرسمية التي تضم معلمين لتبادل الخبرات والآراء حول عمليات التدريس مثل (فيسبوك, تويتر, تلجرام ...الخ).	٣,٦١	١,١٥	٧	كبيرة
المشاركة في ورش العمل التي تقام داخل المدارس.	٣,٤٩	١,١٧	٨	كبيرة
تبادل الزيارات مع المعلمين في الفصول داخل المدرسة لاكتساب مزيد من الخبرة وتقصي الأساليب الفاعلة في التدريس.	٣,٤٥	١,١١	٩	كبيرة
قراءة الكتب التربوية التي تهتم بالتدريس وعمليات التعلم.	٣,٣٨	١,٠٠٧	١٠	متوسطة
مشاهدة المعلمين الخبراء أثناء تنفيذهم للتدريس سواء داخل المدرسة أو في مدارس أخرى.	٣,٣٤	١,١٤	١١	متوسطة
حضور الندوات والمؤتمرات التي تتعلق بالتعليم.	٣,٢٤	١,١٢	١٢	متوسطة
التدريب بالأقران : ويقصد به تدريب المعلمين	٣,٢٠	١,١٨	١٣	متوسطة

الأسلوب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستفادة
لمعلمين آخرين على تطبيق بعض الأساليب التدريسية.				
حضور الدورات التدريبية غير الرسمية بدافع ذاتي (سواءً كانت مدفوعة أو بالمجان).	٣,١٤	١,٢٢	١٤	متوسطة
قراءة البحوث التربوية.	٣,٠٦	١,٠٧	١٥	متوسطة
التدريس المصغر: ويعني التدريب على تطبيق مهارة محددة من قبل المتدرب على مجموعة المتدربين الذين يمثلون المتعلمين.	٢,٩٩	١,١٨	١٦	متوسطة
الاطلاع على خبرات المعلمين في الدول المختلفة.	٢,٩٨	١,٢٩	١٧	متوسطة
القيام بالبحوث الإجرائية Action Research, وتعني أن المعلم الممارس يستخدم البحث لحل المشكلات المهنية وتحسين التدريس.	٢,٩٢	١,٢٠	١٨	متوسطة
التدريب من خلال تمثيل الأدوار, حيث يقوم بعض المتدربين بتطبيق المهارات في موقف تمثيلي مع توجيه المدرب, وملاحظة باقي المتدربين.	٢,٨٨	١,٢٣	١٩	متوسطة
تطبيق مدخل بحث الدرس lesson study (المنحى الياباني في التطوير المهني), (حيث يتشارك مجموعة من المعلمين في تخطيط وتنفيذ وملاحظة ومراجعة دروس مختارة بغرض تقصي تحسين التدريس وتقصي أساليب تعلم الطلاب).	٢,٦٩	١,٢٦	٢٠	متوسطة
الكوتشنق Coaching, ويعني: الدعم القائم على	٢,٥٣	١,٢٨	٢١	ضعيفة

الأسلوب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستفادة
المدرسة من خلال وجود خبير (مشرف مقيم أو معلم خبير ييسر للمعلم الدعم الذي يحتاجه من أجل تحسين الأداء).				
مواصلة الدراسات العليا (الحصول على مؤهل عالٍ أثناء التدريس, سواء الماجستير أو الدكتوراه).	٢,٤٥	١,٣٦	٢٢	ضعيفة
المتوسط الحسابي العام = ٣,٢٥ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٧٥٦				

من الجدول (٩) يتضح أن درجة استفادة المعلمين والمعلمات من أساليب التنمية المهنية جاءت بدرجة متوسطة, حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٢٥), وتراوحت استفادة المعلمين والمعلمات من أساليب التنمية المهنية في هذه الدراسة بين (استفادة بدرجة كبيرة) و(استفادة بدرجة ضعيفة), حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٤٥ -٣,٨٥), ومن الجدول (٩) يتضح أن مجموعة من أساليب التنمية المهنية تمت الاستفادة منها بدرجة كبيرة وعددها (٩) أساليب, وتترتب حسب الأكثر استفادة على النحو التالي:

- المناقشات المتعمقة مع زملاء التخصص داخل المدرسة وخارجها، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٥).
- متابعة المواقع الإلكترونية والمنصات التعليمية التي تهتم بالتعليم، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٤).
- الدعم والتوجيه من المشرف التربوي بعد الزيارة الصفية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٠).
- ممارسة التأمل الذاتي في الأداء, حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٧).

- حضور الدورات التدريبية التي تُعقد في مراكز التدريب التربوي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٥).

- الدعم والتوجيه من قائد/ قائدة المدرسة بعد الزيارات الصفية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٣).

- المشاركة في الشبكات الاجتماعية غير الرسمية التي تضم معلمين لتبادل الخبرات والآراء حول عمليات التدريس مثل (فيسبوك، تويتر، تلجرام ...الخ)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦١).

- المشاركة في ورش العمل التي تقام داخل المدارس، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٩).

- تبادل الزيارات مع المعلمين في الفصول داخل المدرسة لاكتساب مزيد من الخبرة وتقصي الأساليب الفاعلة في التدريس، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٥).

ومن النتائج السابقة يتضح أن أسلوب "المناقشات المتعمقة مع زملاء التخصص" كان أكثر الأساليب استفادة من قبل المعلمين والمعلمات في تحسين أدائهم المهني، ويمكن أن يعود ذلك إلى المرونة الكبيرة في المناقشات مع الزملاء، وتبادل الخبرات، ولطبيعة الحاجات المهنية المختلفة لكل معلم، وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة أكيبا وليانق(Akiba, Liang, 2016) التي توصلت إلى ارتباط نمو تحصيل الطلاب بشكل إيجابي مع متوسط مشاركة المدارس في تعاون المعلمين، والمؤتمرات المهنية، والتواصل غير الرسمي مع الزملاء، وكذلك دراسة دوبيلت وآخرين (Doppelt et al, 2009) حيث أظهرت أن الطلاب الذين شارك أساتذتهم في الاستقصاء التعاوني بين المعلمين حققوا تقدمًا في

التحصيل في الاختبارات المعرفية عن أولئك الذين لم يشارك معلموهم. وأشارت تيمبرلي(Timperley,2008) إلى أن من مبادئ التنمية المهنية الفعالة مشاركة المعلم في مجتمع احترافي مع زملائه.

ومن النتائج السابقة أيضاً يظهر استفادة المعلمين والمعلمات من مجموعة من الأساليب بدرجة كبيرة، منها زيارة المشرف التربوي. وتوجيه قائد المدرسة. ويمكن أن يعزى ذلك لارتباط هذه الأساليب بعمل المعلم فيما يتعلق بالمشرف وقائد المدرسة. حيث يمتلكان الخبرة اللازمة لتوجيه المعلم. ودعم ممارساته وقد أكدت دارلينقهاموند وآخرين (Darling-Hammond, et al. 2017) على أن من خصائص التنمية المهنية الفعالة توفير التدريب ودعم الخبراء. وأما التأمل في الأداء فيمكن أن تعزى الاستفادة الكبيرة منه إلى إعطاء المعلم فرصة لمراجعة ممارساته. والنظر لها بعين الناقد. مما يسهم في تحسين الأداء. وتتفق النتيجة مع دراسة تايلور وآخرين ٢٠١٧) (Taylor, et.al. عن الأثر العالي لبرنامج تطوير مهني قائم على تحليل ممارسات لحالات مسجلة بالفيديو لتحسين تعلم العلوم. حيث تعد التغذية الراجعة والتأمل feedback and reflection من خصائص التنمية المهنية الفعالة(Darling-Hammond, et al. 2017).

ومن الجدول (٩) يظهر أن أسلوب "حضور الدورات التدريبية" حل في المرتبة الخامسة في درجة الاستفادة، على الرغم من أنه كان أكثر الأساليب ممارسةً. ولكنه يبقى من الأساليب التي استفادت منها عينة الدراسة بدرجة كبيرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مشاعل الغرير والتويجري (٢٠١٩)، حيث توصلت إلى أن الممارسات التربويات استفدن من التدريب الصيفي

بدرجة عالية, إلا أنها تختلف مع دراسة الشهري (٢٠١٩)، حيث كانت فعالية التدريب من وجهة نظر المعلمين متوسطة, ويمكن أن تعزى استفادة المعلمين من بعض الأساليب أكثر من استفادتهم من التدريب ؛ إلى أن التدريب ينطلق من برامج ثابتة مصممة لتطوير بشكل مستقل عن سياقات ممارسات المعلمين, واحتياجهم المهني.

وأما فيما يتعلق بمتابعة المواقع الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي وزيارات المعلمين فيمكن أن تعزى الممارسة الكبيرة لها إلى تنوع محتواها, وملامستها لقضايا تهم المعلم في ممارساته ؛ لأنها تتضمن ممارسات وخبرات لمعلمين آخرين عايشوا المشكلات نفسها في الفصول الدراسية, وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة جبره (١٤٤١) التي كشفت عن درجة تأثير عالية لبرامج التواصل الاجتماعي على النمو المهني للمعلمين, ومن الجدول (٩) يتضح أيضًا أن مجموعة من أساليب التنمية المهنية تمت الاستفادة منها بدرجة متوسطة وعددها (١١) أسلوبًا, وهي بالترتيب: قراءة الكتب التربوية التي تهتم بالتدريس وعمليات التعلم, ومشاهدة المعلمين الخبراء أثناء تنفيذهم للتدريس, وحضور الندوات والمؤتمرات, والتدريب بالأقران, وحضور الدورات التدريبية غير الرسمية, وقراءة البحوث التربوية, والتدريس المصغر, والاطلاع على خبرات المعلمين في الدول المختلفة, والقيام بالبحوث الإجرائية Action Research, والتدريب من خلال تمثيل الأدوار, وتطبيق مدخل بحث الدرس lesson study, ويعزى ذلك إلى تنوع احتياجات المعلمين.

أما الكوتشنق Coaching, فكانت الاستفادة منه ضعيفة, حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٢,٥٣), وذلك يتفق مع درجة ممارسته الضعيفة بين

المعلمين والمعلمات، وعلى الرغم من تأكيد عديد من الدراسات على أهميته كدراسة ميسيل (Meissel, et.al, 2016)، ودراسة ألين وآخرين (Allen et.al. 2011) اللتين كشفتا عن دور المدرب ((coaching في تدريب المعلمين، وتيسير التطوير المهني لهم، وأثر ذلك على نتائج الطلاب، وجاء أسلوب مواصلة الدراسات العليا في آخر قائمة الأساليب استفادة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٤٥)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى قلة المعلمين الملتحقين ببرامج الدراسات العليا، حيث يمثلون (١٢,٨٪) فقط من عينة الدراسة.

السؤال الثالث للدراسة: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارستهم لأساليب التنمية المهنية، ومدى استفادتهم منها في تحسين أدائهم المهني تعزى لمتغيرات الدراسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء الاختبارات التالية:

١. اختبار ت (**T**) لمعرفة الفروق الإحصائية.

٢. اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد لمعرفة الفروق الإحصائية.

اختبار ت (T) لمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير الجنس:

جدول (١٠) يوضح اختبار ت (T) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير الجنس

المحاور	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية	ذكر	٣,٠٠١	٠,٧٤٤	٨٤٢	-٨,٢٨	❖٠,٠٠
	أنثى	٣,٣٩	٠,٦٤٤			
دور أساليب التنمية المهنية في تحسين الأداء المهني	ذكر	٣,٠٠٤	٠,٧٩٩	٨٤٢	-٨,٩٣	❖٠,٠٠
	أنثى	٣,٤٥	٠,٦٥٩			

(❖) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية لصالح الإناث، حيث بلغ معامل **T (-8.28)** ومستوى دلالة (٠,٠٠) وهو أصغر من (٠,٠٥). ويمكن تفسير ذلك بالرغبة لدى المعلمات في تحسين الأداء, مما انعكس بدوره على نتائج الطالبات. فقد كشفت الاختبارات الوطنية التي أجرتها هيئة تقويم التعليم عام (٢٠١٨) أن نسبة الطالبات اللاتي حققن معيار الحد الأدنى من الإتقان في مادتي الرياضيات والعلوم للصفين الرابع والسادس أعلى من نسبة الطلاب(هيئة تقويم التعليم, ٢٠١٩).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول دور أساليب التنمية المهنية في تحسين الأداء المهني لصالح الإناث، حيث بلغ معامل **T (- 8.93)** ومستوى دلالة (٠,٠٠) وهو أصغر من (٠,٠٥)، وقد يعزى ذلك لممارستهن العالية لأساليب التنمية المهنية المختلفة، الأمر الذي انعكس على أدائهن المهني استجابة لحاجات الطالبات التدريسية، فالطالب الذي يناقش معلمه يدفعه لتطوير أدائه.

اختبار ت (T) لمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير التخصص في البكالوريوس:

جدول (١١) يوضح اختبار ت (T) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير التخصص في البكالوريوس

المحاور	التخصص في البكالوريوس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية	التخصصات العلمية	٣,١٤	٠,٦٩٠	٨٤٢	-٢,٥٦	٠,٠١١❖
	التخصصات الشرعية والإنسانية	٣,٢٧	٠,٧٣٠			
دور أساليب التنمية المهنية في تحسين الأداء المهني	التخصصات العلمية	٣,١٥	٠,٧٤٧	٨٤٢	-٣,٢٨	٠,٠٠١❖
	التخصصات الشرعية والإنسانية	٣,٣٢	٠,٧٥٥			

(❖) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (١١) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية وفقاً لمتغير التخصص لصالح التخصصات الشرعية والإنسانية، حيث بلغ معامل **2.56 -)** T) ومستوى دلالة (٠,٠١١) وهو أصغر من (٠,٠٥). ويمكن أن يعزى ذلك لكثرة أساليب التنمية المهنية التي تركز على الجوانب النظرية دون العملية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سهام الفايدي. وفاطمة الحسن(١٤٤١).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول دور أساليب التنمية المهنية في تحسين الأداء المهني وفقاً لمتغير التخصص لصالح التخصصات الشرعية والإنسانية، حيث بلغ معامل T

(-٣,٢٨) ومستوى دلالة (٠,٠٠١) وهو أصغر من (٠,٠٥). ويمكن أن يعزى ذلك لمناسبة محتوى هذه البرامج لحاجات المعلمين والمعلمات المهنية.

اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد لمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:

جدول (١٢) اختبار تحليل التباين لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب سنوات الخبرة في التعليم

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية	بين المجموعات	١,٦٦	٢	٠,٨٣٤	١,٦٢	٠,١٩٨
	داخل المجموعات	٤٣١,٦٤	٨٤١	٠,٥١٣		

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
دور أساليب التنمية المهنية في تحسين الأداء المهني	بين المجموعات	١,٢٧	٢	٠,٦٣٨	١,١١	٠,٣٢٨
	داخل المجموعات	٤٨١,٠١	٨٤١	٠,٥٧٢		

يتبين من الجدول رقم (١٢) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغ معامل **F (1.62)** عند درجة حرية (٨٤٣) ومستوى دلالة (٠,١٩٨) وهو أكبر من (٠,٠٥). ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات في حاجة لتطوير أدائهم بغض النظر عن سنوات الخبرة تلبية لمتطلبات المهنة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول دور أساليب التنمية المهنية في تحسين الأداء المهني تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغ معامل **F (1.11)** عند درجة حرية (٨٤٣) ومستوى دلالة (٠,٣٢٨) وهو أكبر من (٠,٠٥). ويعزى ذلك للتغيرات المصاحبة للمهنة. حيث لم يعد الإعداد المهني قبل الخدمة كافياً للاستمرار بالأداء نفسه.

اختبار ت (T) لمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير درجة المؤهل الدراسي:

جدول (١٣) اختبار ت (**T**) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير درجة المؤهل الدراسي

المحاور	درجة المؤهل الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية	البكالوريوس	٣,٢٢	٠,٧٢٠	٨٤٢	٠,٤٠٧	٠,٦٨٤
	الدراسات العليا	٣,١٩	٠,٦٩٥			
دور أساليب التنمية المهنية في تحسين الأداء المهني	البكالوريوس	٣,٢٦	٠,٧٦٢	٨٤٢	٠,٥٢٦	٠,٥٩٩
	الدراسات العليا	٣,٢٢	٠,٧١٧			

(❖) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (١٣) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية تعزى لمتغير درجة المؤهل الدراسي، حيث بلغ معامل **T (0.407)** ومستوى دلالة (٠,٦٨٤) وهو أكبر من (٠,٠٥). ويعزى ذلك إلى أن المهنة بشكل عام تستدعي التطوير المستمر.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول دور أساليب التنمية المهنية في تحسين الأداء المهني تعزى لمتغير درجة المؤهل الدراسي، حيث بلغ معامل **T (0.526)** ومستوى دلالة (٠,٥٩٩) وهو أكبر من (٠,٠٥).

اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد لمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير مرحلة التدريس:

جدول (١٤) اختبار تحليل التباين لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير مرحلة التدريس

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية	بين المجموعات	١,٥٤	٢	٠,٧٧٣	١,٥٠	٠,٢٢٣
	داخل المجموعات	٤٣١,٧٦	٨٤١	٠,٥١٣		
دور أساليب التنمية المهنية في تحسين الأداء المهني	بين المجموعات	٢,٢٨	٢	١,١٤	١,٩٩	٠,١٣٦
	داخل المجموعات	٤٨٠,٠٠٩	٨٤١	٠,٥٧١		

(❖) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (١٤) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة أساليب التنمية المهنية، تعزى لمتغير مرحلة التدريس حيث بلغ معامل **F (1.50)** عند درجة حرية (٨٤٣) ومستوى دلالة (٠,٢٢٣) وهو أكبر من (٠,٠٥).ويعود ذلك إلى أن المعلمين جميعاً لديهم الحاجة لتطوير أدائهم.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول دور أساليب التنمية المهنية في تحسين الأداء المهني تعزى لمتغير مرحلة

التدريس، حيث بلغ معامل **(1.99 F)** عند درجة حرية (٨٤٣) ومستوى دلالة (٠,١٣٦) وهو أكبر من (٠,٠٥). ويعزى ذلك إلى أن التدريس كممارسة تحتاج إلى مهارات مهما اختلفت مرحلة التدريس.

أهم النتائج:

١ - درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية جاءت بدرجة متوسطة, حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٢٢). وتراوحت ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية في هذه الدراسة بين (ممارسة بدرجة كبيرة)، و(وممارسة بدرجة ضعيفة). حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٤١ - ٣,٨٠).

٢ - مجموعة من أساليب التنمية المهنية تمت ممارستها بدرجة كبيرة وعددها (٨) أساليب. وكان من أكثرها ممارسة على التوالي: حضور الدورات التدريبية التي تُعقد في مراكز التدريب التربوي. ثم المناقشات المتعمقة مع زملاء التخصص داخل المدرسة وخارجها، ثم متابعة المواقع الإلكترونية والمنصات التعليمية التي تهتم بالتعليم. ومجموعة تمت ممارستها بدرجة متوسطة وعددها(١٢) أسلوباً. وأسلوبين تمت ممارستهما بدرجة ضعيفة وهما: ممارسة التدريب الملازم (الكوتشنق) Coaching. ومواصلة الدراسات العليا.

٣ - درجة استفادة المعلمين والمعلمات من أساليب التنمية المهنية جاءت بدرجة متوسطة, حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٢٥). وتراوحت استفادة المعلمين والمعلمات من أساليب التنمية المهنية في هذه الدراسة بين (استفادة

بدرجة كبيرة) و(استفادة بدرجة ضعيفة)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٤٥ -٣,٨٥).

٤ - مجموعة من أساليب التنمية المهنية تمت الاستفادة منها بدرجة كبيرة وعددها (٩) أساليب، وكان من أكثرها إفادة للمعلمين والمعلمات أسلوبي المناقشات المتعمقة مع زملاء التخصص، ومتابعة المواقع الإلكترونية والمنصات التعليمية التي تهتم بالتعليم، ومجموعة من أساليب التنمية المهنية تمت الاستفادة منها بدرجة متوسطة وعددها (١١) أسلوبًا، وأسلوبين تمت الاستفادة منهما بدرجة ضعيفة وهما: ممارسة التدريب الملازم (الكوتشنق) Coaching، ومواصلة الدراسات العليا.

٥ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية، وكذلك درجة استفادتهم منها في تحسين الأداء المهني وفقاً لمتغير الجنس لصالح المعلمات.

٦ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارستهم لأساليب التنمية المهنية، ودرجة الاستفادة منها وفقاً لمتغير التخصص لصالح التخصصات الشرعية والإنسانية.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج توصي الدراسة بما يلي:

- نشر ثقافة التنمية المهنية، وحث المعلمين والمعلمات على ممارسة أساليبها المختلفة التي تلبي احتياجاتهم المهنية.

- تشجيع المعلمين والمعلمات على ممارسة الأساليب التي أظهرت الدراسة قلة ممارستها. وتعزيز أساليب التنمية المهنية التي تمت ممارستها بشكل كبير.

- الاهتمام بتنويع أساليب التنمية المهنية، وعدم اقتصارها على التدريب التقليدي.

- التوسع في الشبكات المهنية للمعلمين التي تجمع أصحاب التخصص الواحد. وأصحاب المشكلة المتشابهة في جو مهني يتسم بالوضوح وتبادل الأفكار والحلول.

- تفعيل الإشراف التربوي بصيغة التدريب الملازم "الكوتشينق"، وخصوصًا للمعلمين المبتدئين.

- إتاحة الفرصة للمعلمين والمعلمات لمواصلة الدراسات العليا.

- ربط برامج التنمية المهنية وأساليبها بالمحتوى الدراسي؛ حتى تكون أكثر تلبية لحاجات المعلمين والمعلمات في الفصول الدراسية.

- الاستماع لصوت المعلمين والمعلمات من أصحاب القرار في بناء سياسات التنمية المهنية.

- تقويم فاعلية برامج التنمية المهنية المختلفة من خلال تأثيرها المباشر على أداء المعلم ونتائج الطلاب.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

- دراسة العوامل المؤثرة على فعالية برامج التنمية المهنية وأساليبها.

- دراسة أسباب قلة ممارسة المعلمين والمعلمات لبعض أساليب التنمية المهنية.

- بحث أسباب قلة استفادة المعلمين والمعلمات من بعض أساليب التنمية المهنية, وعلاج تلك الأسباب.
- دراسة تطوير السياسات التعليمية المتعلقة بتطوير المعلمين.

* * *

المراجع العربية :

- البلوي, عبدالله والراجح, نوال.(٢٠١٢). **واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية**. رسالة التربية وعلم النفس, جامعة الملك سعود. الرياض, ٣٨, ٤٣ -٧٨.

- البوشي, محمد.(٢٠١٥). **واقع التنمية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العلا في ضوء توجهات مشروع المعلم الجديد**. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الملك سعود.

- جبره, عبدالله يحيى.(١٤٤١). **دوافع استخدام معلمي اللغة العربية برامج التواصل الاجتماعي وأثرها على نموهم المهني**. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية للمعلم, أبها.

- الزهرة, الأسود.(٢٠١٥). **أهمية التدريس المصغر في تدريب الطلبة المعلمين**.مجلة دراسات, جامعة الأغواط. الجزائر.٣٤, ٤٨ -٥٦.

- السرحاني, فائزة. (٢٠١٨). **معوقات التنمية المهنية الذاتية لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن**. مجلة البحث العلمي في التربية, جامعة عين شمس ٤(١٩), ٤٩٧ -٥٧١.

- السويد, محمد. (٢٠١٥). **بناء مصفوفة الخيارات الاستراتيجية للتنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية**. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية, جامعة المجمعة ٦, ١١ -٥٦.

- الشمراني, سعيد والدهمش, عبدالولي والقضاة, باسل والرشود, جواهر.(٢٠١٣). **واقع التطور المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم**. رسالة الخليج العربي, ١٢٦, ٢١٥ -٢٦١.

- الشمري, ماشي(١٤٣٥). **التطوير المهني القائم على المدرسة من خلال بحث الدرس**. حائل.

- الشهري, راجح عبدالله.(٢٠١٩). **تقييم دورات المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي ومدى فاعليتها في تطوير أداء المعلمين والمعلمات من وجهة نظرهم**. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. ١١(١),١ -٣٠.

- الشهري, نورة والجعد, نوال. (٢٠١٨). **معوقات التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمنطقة الرياض**. مجلة التربية. كلية التربية, جامعة الأزهر. ١(١٧٩), ٢٠٦ -٢١٦.

- الصاعدي, عبدالهادي. (٢٠١٤). **معوقات التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة المدينة المنورة التعليمية**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- العازمي, عبدالله والنومس, سعد والرشيدي, حسين.(٢٠١٠).**التنمية المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في ضوء الاتجاهات المعاصرة" تكنولوجيا الاتصال والمعلومات أنموذجاً".** المجلة التربوية, جامعة سوهاج. ٢٨, ١٣٩ -١٨٤.

- العتيبي, حسناء.(٢٠١٧).**معوقات تدريب المعلمات أثناء الخدمة في مدارس مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمديرات**. مجلة العلوم التربوية والنفسية. غزة.١(٢), ٩١ -١١٢.

- العساف, صالح بن حمد.(١٤٢٧). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. العبيكان, الرياض.ط٤

- الغرير, مشاعل والتويجري, أنس.(٢٠١٩). **دور برامج المركز التربوي للتطوير والتنمية المهنية في تحقيق النمو المهني لدى الممارسات التربويات.** المجلة التربوية الدولية المتخصصة, عمّان, ٨ (١١), ٦٣ -٧٩.

- الفايدي, سهام والحسن, فاطمة.(١٤٤١). **البرامج التدريبية على رأس العمل ودورها في الرفع من كفاءة المعلم** : الأساليب التدريبية الفعالة وعلاقتها بأداء المعلم. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية للمعلم, أبها.

- مدبولي, محمد عبدالخالق.(٢٠٠٠). **الارتكاز إلى المدرسة وعلاقته بالنمو المهني للمعلمين بها - دراسة تحليلية**. دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية, جامعة حلوان. ٦ (١), ١ -٤٢.

- المزروع, هيا بنت محمد.(٢٠٠٦). **تدريب الزملاء: رؤية في النمو المهني للمعلم**. رسالة التربية وعلم النفس. الرياض. ١٣٠ - ١٥٣.

- مسعود, دعاء.(٢٠١٨). **أفضل الممارسات في التدريب والتنمية المهنية**" اتجاهات

ونماذج عالمية وإقليمية ووطنية". دراسات في التطوير الجامعي. كلية التربية. جامعة عين شمس. ٣٨. ٣٠٠ - ٣٢٣.

- المطيري. حمد.(١٤٣٣). **متطلبات التدريب الإلكتروني ومعوقاته بمراكز التدريب التربوي بمدينة الرياض من وجهة نظر المدربين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود.

- مكتب التربية العربي لدول الخليج .(٢٠١١). **التكوين المهني للمعلم**. الرياض.

- المنشاوي. عيشة.(٢٠٠٩). **أساليب التنمية المهنية**. المؤتمر الدولي السابع(التعليم في مطلع الألفية الثالثة. الجودة - الإتاحة - التعلم مدى الحياة). جامعة القاهرة. ٣ . ١٦٩٨ -١٧٥١.

- الهيم. عيد والحربي. نايف والديحاني. منال.(٢٠١٦). **التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة بدولة الكويت في ضوء التوجهات المعاصرة**. الثقافة والتنمية. مصر.١٦ (١٠٠). ٣١٣ -٣٦٠.

- هيئة تقويم التعليم والتدريب.(٢٠١٨). **نتائج المسح الدولي للتعليم والتعلم (TALIS)**.الرياض

- هيئة تقويم التعليم والتدريب.(١٤٣٩). **المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية**. الرياض

- هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٩). **نتائج الاختبارات الوطنية في المملكة العربية السعودية**. تم الاسترجاع في ١٤٤١/١١/٣ه https://twitter.com/EtecKsa/status/1186268176235016192/photo/1

- وزارة التعليم.(١٤٣٨/١٤٣٩). **إحصائيات التعليم العام, تعليم منطقة عسير**. تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٤١/٣/٨ه https://departments.moe.gov.sa/Statistics/Educationstatistics/Pages/GEStats.aspx

- وزارة المعارف. (١٤٠٠). **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**. ١ .الرياض..

المراجع الأجنبية :

Akiba, M., & Liang, G. (2016**). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth**. The Journal of Educational Research, 109(1), 99-110.

Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). **An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement**. Science, 333(6045), 1034-1037.

Bleach, J. (2014). **Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development**. European early childhood education research journal, 22(2), 185-197.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). **Effective Teacher Professional Development**. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Doppelt, Y., Schunn, C. D., Silk, E. M., Mehalik, M. M., Reynolds, B., & Ward, E. (2009). **Evaluating the impact of a facilitated learning community approach to professional development on teacher practice and student achievement.** Research in Science & Technological Education, 27(3), 339-354.

Hassel, E. (1999). **Professional Development: Learning from the Best. A Toolkit for Schools and Districts Based on the National Awards Program for Model Professional Development**. NCREL, 1900 Spring Road, Suite 300, Oak Brook, IL 60523-1480.

- Kraft MA, Blazar D, Hogan D.(2017). **The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence**. Review of Educational Research [Internet]. 2018;88 (4) :547-588.

Meissel, K., Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2016). **Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement?** Teaching and Teacher Education, 58, 163-173.

Saifuddin, K. M., & Strange, M. H. (2016). **School Teacher Professional Development in Online Communities of Practice: A Systematic Literature Review**. Proceedings of the European Conference on E-Learning, 605–614

Timperley, H. (2008). **Teacher Professional Learning and Development. Educational Practices** Series-18. UNESCO International Bureau of Education.

Taylor, J. A., Roth, K., Wilson, C., Stuhlsatz, M., & Tipton, E. (2017). **The e ffect of an analysis-of-practice, videocase-based, teacher professional development program on elementary students' science achievement**. Journal of Research on Educational Effectiveness, 10(2), 241–271.

* * *

عادات العقل والذكاءات المتعددة ودرجة إسهامهما بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طالبات التدريب الميداني تخصص إعاقة عقلية

د. أسامة يوسف الصمادي
قسم التربية الخاصة- كلية التربية
جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية

عادات العقل والذكاءات المتعددة ودرجة إسهامهما بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طالبات التدريب الميداني تخصص إعاقة عقلية

د. أسامة يوسف الصمادي

قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٠/ ٢ / ١٤٤٢هـ تاريخ قبول البحث: ١٥ / ٤ / ١٤٤٢هـ

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة التعرف على عادات العقل والذكاءات المتعددة، لدى الطالبات المعلمات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ودرجة إسهامهما بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبة في التدريب الميداني تخصص إعاقة عقلية تم اختيارهن بالطريقة القصدية، واستخدم مقياس عادات العقل، والذكاءات المتعددة، كأداتين لجمع البيانات والمعلومات لتقييم عادات العقل والذكاءات المتعددة لدى أفراد عينة الدراسة، والمعدل التراكمي.

أظهرت النتائج أن متوسطات عادات العقل جميعها عالية.كما تبين وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين عادات العقل (الاعتماد على المعرفة السابقة، والقيادة) والذكاءات المتعددة وبين التحصيل الدراسي لدى الطالبات المعلمات تخصص إعاقة عقلية ، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين التحصيل الدراسي وبين كل من الاعتماد على المعرفة السابقة، والقيادة، وكذلك وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التحصيل الدراسي وبين الذكاء الموسيقي ؛ أي أن عادة الاعتماد على المعرفة السابقة، وعادة القيادة، والذكاء الموسيقي كانوا أكثر إسهاماً في التنبؤ بالتحصيل لدى طالبات التدريب الميداني تخصص إعاقة عقلية.

الكلمات المفتاحية: عادات العقل، الذكاءات المتعددة، التدريب الميداني، التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

Habits of Mind & Multiple-Intelligences & their Correlation to Predicting Academic Achievement among Field Practice Students

Dr. Osama Y. Alsmadi
Special Education-College of Education
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aimed to identify the habits of reason and multiple intelligences among female students and teachers at Al Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, and their relationship to academic achievement and knowledge of the effect of the rate and specialization variables in high school. To achieve the objectives of the study, the relational descriptive approach was used. Field training specializing in mental disability were chosen by the intentional method, and the habits of mind scale, and multiple intelligences, were used as a tool to collect data and information to reveal the habits of mind of the study sample, and the cumulative average of academic achievement.

The results showed that the averages of all habits of the mind are high, as well as the existence of a positive statistically significant relationship between the habits of the mind and the multiple intelligences of female student teachers specializing in mental disability in academic achievement, and the existence of a positive statistically significant relationship between academic achievement and both relying on previous knowledge, leadership, as well as There is a negative statistically significant relationship between academic achievement and musical intelligence.

Key words: Habits of mind, multi-intelligences, academic achievement, Field Practice Students

مقدمة:

تلعب عادات العقل دوراً حيوياً في نجاح الطالب -المعلم وتقدمه داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، لأن أداءهم في المهارات الأكاديمية والتعليمية والمواقف الحياتية هو نتاج تفكيرهم، وبموجبه يتحدد مدى نجاحهم وإخفاقهم، كما تؤدي عادات العقل دوراً بارزاً ومؤثراً لدى الأفراد في أداء التكيفات والفعاليات على نحو فعال (الجيزاني وعباس، ٢٠١٨)؛ إذ أن إتاحة الفرص المتكررة للطالب -المعلم من أجل اتقان هذه العادات، ولمدة زمنية طويلة، سيجعلهم يكتسبون هذه العادات، ويطبقونها بأداء عال، وبذلك تنمو لديهم القدرات الإبداعية، وتكون أفكارهم حول المستقبل غير تقليدية(السويلميين، ٢٠١٦).

بينت الدراسات مستوى عال من التميز الأكاديمي وكفاءة التحصيل الدراسي التي اعتمدت على عادات العقل، الفضلي،(٢٠١٣) الفضلي،(٢٠١٨)، الفساطلة(٢٠١٥)، لبني(٢٠١٨)، القضاة (٢٠١٥)، مما دعا الباحثين إلى المناداة بضرورة تضمين عادات العقل في المناهج والمقررات الدراسية المختلفة، وعلى المتعلمين التدرب عليها وممارستها بشكل تدريجي؛ حتى تصبح جزءاً من طبيعتهم، ثم تطبيقها على مواقف واقعية أكثر تعقيداً، نظراً لافتقار الطلبة إلى استخدام تلك العادات في النشاطات التعليمية والتطبيقية في المقررات الدراسية، بالإضافة لمردودها الإيجابي على المتعلم (Bergman,2007 و Beyer,2003).

ومن هذا المنطلق فقد دعت التربية الحديثة إلى أن تكون العادات العقلية هدفاً رئيسياً لدى طلبة التدريب الميداني خلال الفترة التي يمروا بها في

الجامعة، وأن يتم تضمين المناهج والمقررات الدراسية والأنشطة والتكليفات التي تساعد على تطوير عادات العقل وتنميتها لدى الطلبة، حيث أنها تتكون من المهارات والاتجاهات، والقيم والخبرات السابقة، والتي تنمو وتتطور بالممارسة والخبرة في مواقف الحياة المختلفة، وذلك بهدف تطوير عملية التعلم، ويتمكن الطالب من توظيفها في الميدان على تلاميذه بصورة يومية وبشكل دائم(younis & Allam,2016؛ ابو رياش، ٢٠١٩).

وتعد نظرية الذكاءات المتعددة مدخلاً أساسياً للنظر إلى مواطن القوة والضعف لدى الأفراد في المواقف المختلفة، لأنها تجعلنا نتعرف على الوسيلة الأساسية في التعامل معهم، وما الذي ينبغي أن نتجنبه، أو نركز عليه خلال هذا التعامل. وقد يكون الإسهام الأكبر للذكاءات المتعددة في الجانب التعليمي، أنها تحفز الطالب -المعلم على توسيع المخزون المعرفي من الأساليب والاستراتيجيات والأدوات المنطقية، والذخيرة اللغوية، بصورة مكثفة داخل الغرفة الصفية؛ إذ أن هذه الذكاءات هي تنظيم متقدم للبيئة الصفية، يبتعد عن النطاق التقليدي الضيق، إلى المدى الرحب الواسع للقدرات المتنوعة للدماغ(آرمسترونج، ٢٠٠٦).

وقد عمل عدد من الباحثين إلى مزج عادات العقل مع نظرية الذكاءات المتعددة في العمل، مما سينشئ نموذجاً قوياً، حيث تقوم النظرية على وصف طاقات الفرد في تفسير البيانات، وتمثيل المعرفة، أما عادات العقل فتصف الميل والرغبة في استخدام ميول معينة؛ فالأفراد الذين لديهم تفوق في جانب واحد أو أكثر من مظاهر الذكاء المتعدد لديهم أيضاً الميل للاعتماد والاستفادة من عادات العقل، وفي الوقت نفسه الانشغال في عملية معالجة البيانات؛

وعليه يبدو أن الأفراد الذين لديهم مظاهر الذكاء المتعدد يمتلكون لديهم الرغبة في الاعتماد على أنفسهم وتوظيف عادات العقل(الحريشي، ٢٠١٤، و كوستا ؛ وكاليك، 2003).

كما بينت نتائج البحوث والدراسات وجود علاقة ارتباطية بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي، مخيمر (٢٠١٥)، والنجار،(٢٠١١)، وعفانة والخازندار (٢٠٠٣). كما أشارت نتائج دراسات وبحوث أخرى إلى وجود علاقة بين عادات العقل والذكاءات المتعددة وبين التحصيل ومن هذه الدراسات الشمري(٢٠١٩)، والكساب(٢٠١٨)، وفرج الله ؛ وأبو سكران(٢٠١٨)، وعناقرة والجراح(٢٠١٥)، والشمري(٢٠١١)، وعبدالوهاب ؛ والوليلي(٢٠١١).

يعد التدريب الميداني عملية تتم من خلالها الممارسات الميدانية وتستخدم فيها أسس متعددة بهدف مساعدة الطالب المعلم على استيعاب المعارف وتزويده بالخبرات الميدانية وإكسابه المهارات الفنية وتعديل سماته الشخصية، بما يؤدي إلى نموه المهني عن طريق ربط النظرية بالتطبيق، وتدريبه على توظيف المعلومات المهنية في المواقف الواقعية للمتعلم(العبادي، ٢٠٠٧، لبني، ٢٠١٨)، وهو من أهم مقررات التنمية المهنية والأساس في حياة الطلبة المعلمين وفيها يتم صقل شخصياتهم وأساليبهم كمعلمين لذا ظهرت العديد من الدراسات تناولت متغيرات عادات العقل و/ أو الذكاءات المتعددة، وربطها مع متغير التدريب الميداني كدراسة لبني(٢٠١٨)، وأبو رياش والجندي(٢٠١٩)، وعفانة والخازندار (٢٠٠٣)، وكذلك دراسة

الشلبي(٢٠١٧). والتي أكدت على ضرورة أن تتفق برامج إعداد المعلمين مع الاتجاهات التربوية الحديثة ومتطلبات العصر.

ومما لا شك فيه أن النجاح الدراسي مرهون بالتركيز على معرفة نقاط القوة لدى الطالب -المعلم، وقدراته وإمكاناته، وتوظيفها في عملية التدريس؛ وتتطلب أن يتدرب الفرد على زيادة استثمار طاقاته العقلية وتوظيف كل الظروف المحيطة من أجل فهم إمكانياته الجسمية والعقلية وحواسه ومن أجل إعمال الذهن والوصول إلى عادات عقل متقدمة(قطامي، ٢٠٠٥)؛ لذا كان من الأهمية بمكان الكشف عن العلاقة بين عادات العقل والذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديمية، والاستفادة من تطبيقاتها التربوية لتنمية وانتاج المعرفة، ومعرفة الفروق في القدرات العقلية لدى الطلبة، بالإضافة إلى تنمية وتوظيف التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، وتعزيز هذه الاستراتيجيات في حياة المتعلم اليومية، وتأهيلهم لحياة عملية واعدة تمكنهم من ممارسة التفكير الناقد والإبداعي(فرج الله، والسكران، ٢٠١٨).

وعليه قام الباحث بإعداد هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية (عادات العقل، الذكاءات المتعددة، التنبؤ بالتحصيل)، ومن هنا ظهر الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية، مما دفعني لتطبيقها على الطالبة -المعلمة في التربية الخاصة، مقرر التدريب الميداني تخصص إعاقة عقلية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مشكلة الدراسة

جاءت دعوات التربويين لأن تكون العادات العقلية هدفاً رئيسياً في التعليم. ولتحقيق هدف تنمية العادات العقلية لدى المتعلمين ومن ثم امتلاكها وتطبيقها في حياتهم اليومية، لا بد من توفر هذه العادات لدى القائمين على تعليمهم، حيث يمثل المعلم الدعامة الأساسية في العملية التعليمية التربوية والتي لا تستقيم إلا إذا كان المعلمون على كفاءة عالية، فالمعلم هو الموجه والمخطط والميسر لعمليات التعليم والتعلم والمسؤول عن تنمية معارف ومهارات التلاميذ(لبني، ٢٠١٨).

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولة دراسة عادات العقل والذكاءات المتعددة لدى طلبة التدريب الميداني، ومدى إسهامهما بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي، من خلال اطلاع الباحث على نتائج وتوصيات الأدب السابق الشلبي(٢٠١٧)، ولبني(٢٠١٨)، وأبو رياش والجندي (٢٠١٩)، وعبدالغني ؛ والأحمدي(٢٠١٨)، وفي ضوء تجربته العمل كمشرف في تدريس مادة التدريب الميداني مع طلبة التربية الخاصة، وتلبية المطالب من قبل الطلبة بتقليل الفجوة بين المعلومات النظرية والتطبيق العملي، والأخذ برأي الطلبة، تولدت فكرة القيام بإجراء هذه الدراسة ؛ كون مهنة تعليم فئة ذوي الإعاقة تحتاج إلى معلم يمتلك معرفة كيف يطرح الأسئلة والأفكار، والتحكم بدقة وتأمل الاستجابات، والتفكير بمرونة، بحيث تصبح هذه الأمور لديه عادة روتينية(محيسن ؛ وزيتون، ٢٠١٦) ؛ فالعادات العقلية تعتبر سلوكات ذكية لها تأثيرها الإيجابي وانعكاسها على التلاميذ ذوي الإعاقة.

ولأهمية متغير التحصيل الدراسي وعادات العقل والذكاءات المتعددة فقد

أجريت دراسات للتنبؤ به، وتوصلت إلى هذه الإمكانية من خلال عدد من المتغيرات مثل: دراسة الكساب ٢٠١٨، وعبدالرحيم ٢٠١٨، وعبدالوهاب؛ والوليلي، ٢٠١١ ومن المهم تحديد طبيعة العلاقات بين هذه المتغيرات مع إمكانية تحديد أي متغير يمكن أن يسهم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

وعليه فإن السؤال الرئيسي في هذه الدراسة هو: ما معرفة مستوى عادات العقل والذكاءات المتعددة لدى عينة من طالبات التدريب الميداني، ودرجة إسهامهما بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي، وأي من هذه المتغيرات أكثر قدرة من غيره على التنبؤ بالتحصيل، خاصة أن أداء الطالبة -المعلمة أثناء التدريس يعكس الطريقة والعادات التي تشكل سلوكياتها نحو الموقف التعليمي والمشكلة الصفية خلال فترة التدريب الميداني، وفي ضوء السؤال الرئيسي حاولت الدراسة **الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية**:

السؤال الأول: ما مستوى امتلاك الطالبات -المعلمات تخصص إعاقة عقلية لعادات العقل وما هي العادات (الأكثر شيوعاً)؟

السؤال الثاني: ما مستوى الذكاءات المتعددة بين الطالبات–المعلمات تخصص إعاقة عقلية؟ وما هي الذكاءات الأكثر شيوعاً؟

السؤال الثالث: ما العلاقة بين عادات العقل والذكاءات المتعددة وبين التحصيل الدراسي لدى الطالبات - المعلمات تخصص الإعاقة العقلية؟

السؤال الرابع: هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطالبات التدريب الميداني تخصص إعاقة عقلية من خلال عادات العقل والذكاءات المتعددة؟

أهداف الدراسة

- التعرف على عادات العقل السائدة لدى الطالبات - المعلمات.

- التعرف على أنواع الذكاءات المتعددة لدى الطالبات - المعلمات.

-التعرف على العلاقة بين عادات العقل والذكاءات المتعددة، وبين التحصيل الدراسي لدى الطالبات - المعلمات.

- التعرف على مدى إسهام عادات العقل والذكاءات المتعددة بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى الطالبات - المعلمات.

أهمية الدراسة تتضح أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

الأهمية النظرية

- تزويد الأدب النظري بمعلومات تفيد في فهم أعمق لعادات العقل وسبل تنميتها وانعكاسها على العملية التعليمية وخصوصاً عادات التحكم بالتهور، والتفكير التبادلي، وتطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة، وجمع البيانات باستخدام الحواس جميعها، والاستجابة بدهشة ورهبة(Walfe &Brandt, 1998).

الأهمية التطبيقية

- توجيه أنظار القائمين على وضع الخطط الدراسية إلى ضرورة تضمين عادات العقل عند تصميم الأنشطة والمواقف التعليمية لدى الطلبة، لأن تحسين تلك العادات يجعل التفكير رفيع المستوى، لكي يتم الاستفادة منها في تحسين تحصيلهم العلمي في مختلف المقررات الدراسية.

- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في بناء برامج تدريبية وتربوية تساعد على تنمية عادات العقل لدى الطلبة بصورة عامة وطلبة التدريب

الميداني بصورة خاصة، لتمكينهم من غرس تلك العادات في سلوك طلبتهم، الأمر الذي يؤثر بصورة إيجابية فى تحصيلهم الدراسي.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بأدوات القياس والمتمثلة في تطبيق كل من أداة روجرز لكشف عادات العقل، وأداة مكانزي للذكاءات المتعددة إعداد والتر ماكنزي (Mckenzie,1999)، والتحصيل الدراسي والذي يتم التعرف_عليه من خلال درجة الطالب الكلية في نهاية دراسته لجميع المقررات الدراسية، وعنوانها الذي يبين موضوع الدراسة، وهو "عادات العقل السائدة والذكاءات المتعددة لدى طالبات التدريب الميداني تخصص الإعاقة العقلية وعلاقتها بأدائهن الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية(٦٢طالبة) جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

مصطلحات الدراسة

- **عادات العقل**: Habits of Mind " نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوفر في أبنيته المعرفية إذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير، أو لغز، أو موقف غامض. إن عادات العقل تشير ضمناً إلى توظيف السلوك الذكي عندما لا يعرف الفرد الإجابة أو الحل المناسب"(costa & kallic,2003).

أما التعريف الإجرائي لعادات العقل لدى طالبات التدريب الميداني:

الدرجة التي تحصل عليها الطالبة -المعلمة على فقرات مقياس عادات العقل المعد لذلك في البحث الحالي، ويشمل عادات (المثابرة، دقة الكلام والتفكير، التحكم بالتهور، طرح الأسئلة، تجربة الدهشة، مرونة التفكير، استخدام

كافة الحواس، التحقق من الدقة، الاعتماد على المعرفة السابقة، الإصغاء بتفهم وتعاطف، الإصغاء الفعال، التفكير ما وراء المعرفة، استخدام الدعابة، الإبداع، القيادة، الذاتية، الحيوية).

الذكاءات المتعددة: Multiple Intelligences

تعرف على أنها: النموذج الذي يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءاتهم المتمثلة في مجموعة من القدرات التي عن طريقها يستطيع الفرد حل مشكلاته(Gardener,1999).

أما التعريف الإجرائي للذكاءات المتعددة المتوفرة لدى طالبات التدريب الميداني: هي الدرجة التي تحصل عليها الطالبة -المعلمة عينة الدراسة على مقياس الذكاءات المستخدم في البحث الحالي ويتضمن كل من الذكاء(اللغوي، المنطقي، المكاني، الجسمي - الحركي ، الموسيقي، الاجتماعي ، الذاتي – أو التأملي ، البيئي – الطبيعي ، الوجودي).

الطالبة -المعلمة (المتدرب): هن طالبات التربية الخاصة تخصص الإعاقة العقلية، المسجلات في مساق التدريب الميداني(فترة التدريب الميداني(١٢) ساعة معتمدة) ويتدربن في مراكز ومدارس الدمج الحكومية التي تطبق برامج الإعاقة الفكرية ويشاركن في تعليم وتدريب وتقديم المعرفة والمهارات واكتسابها والتفاعل مع طلبة ذوي الإعاقة، من خلال إشراف وتوجيه أساتذة متخصصين في المجال من الجامعة ومشرفات ومعلمات متعاونات في تلك المراكز حتى يكتسبن خبرات ومهارات مهنة التدريس قبل التخرج خلال فصل دراسي بعد إنهائهن للمواد الأكاديمية والتربوية من أجل الحصول على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة.

التحصيل الدراسي للطالبات الجامعي: يعبر عنه من خلال المعدل التراكمي: Grade Point Averge, GPA، وقد تم الحصول على معدلاتهن التراكمية من سجلات عمادة القبول والتسجيل، والذي يشير إلى تحصيلهن الدراسي في هذه الدراسة، ويقصد به معدل الطالبة خلال السنوات الدراسية كاملة، يتكون من رقم يتراوح ما بين ١ -٥ حسب نظام الجامعة، وكلما ارتفع الرقم كلما دل على الأداء والتحصيل الجيد للطالبة. ويقاس من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبات في الاختبارات التحصيلية والوسائل التقويمية المعدة لهذا الغرض، وقد تم الحصول على معدلاتهن التراكمية من سجلات عمادة القبول والتسجيل، وقد تم تصنيف الطالبات إلى ثلاث فئات: (ممتاز، جيد جداً، جيد).

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن الإطار النظري عرض ثلاث متغيرات رئيسية وهي عادات العقل، الذكاءات المتعددة، التدريب الميداني كما يلي:

أولاً: عادات العقل: Habits of Mind

شهد الفكر التربوي العديد من التطورات والتغيرات التربوية والتي كان من أبرزها زيادة الاهتمام بتنمية العادات العقلية، لدى الطلبة لتحصينهم وتمكينهم من مواجهة تداعيات وتحديات العصر الحالي عصر المعلومات والتكنولوجيا، ولجعل تعلمهم يتسم بالديمومة والاستمرارية ويبقى مدى الحياة(أبو لطيفة، ٢٠١٩).

إن قدرة الأفراد على توظيف سلوك ذكي عندما لا يعرفون الإجابة الصحيحة أو حل المشكلة ما هو مهارة أساسية يجب اكتسابها من خلال

الدراسة والتدريب، وتسمى هذه السلوكيات عادات العقل(Hassan, 2020)، العادة هي نمط من السلوك يتم تعلمه، ويتم اكتسابه عن طريق التكرار، ويصبح له قوة دفع توجه الفرد وتطبع صفاته ويعرف بها، فتصبح العادة سمة ثابتة للعقل(Oxford,2005)، العقل هو الأداة التي يستطيع الإنسان من خلالها التمييز والفهم والإدراك والتفكير، وبه يستطيع الفرد التعرف على حقيقة الأشياء وما تؤول إليه الأمور(أبو لطيفة، ٢٠١٩).

تعددت تعريفات العادات العقلية ويمكن القول أنها: أنماط من السلوك الذكي تدير وترتب العمليات العقلية، والتي تتكون من خلال استجابات الفرد لأنماط معينة من المشكلات تحتاج إلى تفكير وتأمل هذه الاستجابات تتحول إلى عادات بفعل التدريب والممارسة تتأدى فيها المهارات الذهنية عند مواجهة المواقف المشكلة بسرعة ودقة، وتؤدي إلى نجاح الفرد في حياته الأكاديمية والعلمية والاجتماعية (حسين، ٢٠١٣). كما يمكن اعتبار أنها: اتجاه عقلي لدى الفرد يعطي سمة واضحة لنمط سلوكياته، ويقوم هذا الاتجاه على استخدام الفرد للخبرات السابقة والاستفادة منها للوصول إلى تحقيق الهدف المطلوب(صباح، ٢٠١٦).

تتعد التوجهات النظرية في دراسة عادات العقل وذلك حسب التوجه النظري لها، من أبرزها: تصنيف مارزانو Marzano، والذي يطلق عليه العادات العقلية المنتجة، وتصنيف هيلر Hyerle، وتصنيف دانيالس Daniels، وتصنيف مشروع الجمعية الأمريكية للتقدم العلمي ٢٠٦١ في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا AAAs.Project 2061,2006، وتصنيف دانيال Daniels`s، وتصنيف ناثان Nathan,2000:1-3، وتصنيف سايزر

وماير Sizer & Meier ، وتصنيف كوستا وكاليك لعادات العقل Costa & kallic(غانم ، ٢٠١١)

تتأثر العادات العقلية بالخبرة مع تقدم الفرد في سنوات الدراسة كما يرى ثورندايك ، وأن الارتباط بين المثير والاستجابة قد تتشكل وفقاً لمبدأ المحاولة والخطأ ، كما يرى أن الاستعداد لدى الفرد يعتمد على الحالة المزاجية التي يكون عليها الفرد عند مواجهته لموقف ما ، كما يؤكد على ضرورة وجود تغذية راجعة للسلوك أثناء عملية التدريس ، أو الممارسة من أجل تحسين أداء المتعلم ، وهذه جميعها تؤثر على ممارسة العادات عند الأفراد(Ormord,1999)

يحتاج اكتساب عادات العقل إلى عدد من العادات العقلية كالانتباه والفهم والتدريب والممارسة(نوفل ، ٢٠٠٨) كما أنها أنماط من السلوك الذكي تعمل على إدارة وتنظيم وترتيب العمليات العقلية التي تحتاج إلى تفكير وتأمل ، وبالتدريب تتحول هذه الاستجابات عند مواجهة المواقف المشكلة إلى عادات مما يؤدي إلى جودة حياة الفرد من الناحية الأكاديمية والعملية والاجتماعية(حسين ، ٢٠١٣).

ولعل أحد أهم أهداف غرس عادات العقل هو إرشاد المتعلمين لمعالجة المعلومات عن طريق إجراء المقارنات ، أو التصنيف أو الاستدلال ، أو بناء علاقات سببية ، لذلك يجب أن تكون هذه المعلومات متوافرة من أجل معالجتها ، وهذا يتطلب من المعلمين ألا يحاولوا تعليم جميع العادات مرة واحدة ، بل عليهم أن ينتقوا العادات التي سيقومون بتعليمها للطلاب حسب احتياجاتهم ، وحسب محتوى الدرس الذي سيقومون بتقديمه ، ويمكن مساعدة

المتعلمين من خلال تطوير أنشطة متنوعة وعرض الصور والملصقات وكذلك العروض البصرية التي تعبر عن أهمية عادات العقل، واستخدام طريقة التفكير بصوت مرتفع لتوضيح الاستراتيجيات المحددة لتنمية عادات معينة. ومن الاستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها، القصص العلمية، إستراتيجية حلل – اسأل – استقصي، إستراتيجية البداية – لاستجابة – التقويم، الألعاب التعليمية، إستراتيجية جانبي الدماغ، إستراتيجية تنبأ – لاحظ – فسر(صباح، ٢٠١٦).

خصائص عادات العقل: تمثل عادات العقل نظرية تعليمية وفلسفة حول ماذا يجب أن يتعلم الناس وكيف، وتعتمد على أساس من المعتقدات والقيم، وتعنى بالأمور التالية: القيمة، الميل أو الرغبة، الحساسية، القابلية، الالتزام أو التعهد، التعامل (أبو رياش، ٢٠١٧).

إن عادات العقل تشكل المتغير الرئيسي للمعرفة والفهم؛ وهي ضرورية لجميع الأفراد في شتى مناحي الحياة، وهي متداخلة فيما بينها، ولا بد أن يمتلكها كالمرونة والتخيل وجمع البيانات باستخدام جميع الحواس مثل أي عادات أخرى روتينية أو عادية، وهي تعالج كيف يصبح الطالب جاهز لمواقف الحياة، وأكثر استعداداً لاستخدامها عند مواجهة مواقف تحدي أو ينقصها اليقين وكالمثابرون لابد أن يستفيدوا من معارفهم السابقة، ويطبقون تلك المعارف في حل مشاكل جديدة(صرايرة، ٢٠١٥).

ومن الدراسات التي تناولت متغير عادات العقل وعلاقته بالتحصيل لدى طلبة الجامعة كل من: دراسة عبدالغني؛ والأحمدي(٢٠١٨) البنية العاملية لعادات العقل لدى عينة من الطالبات -المعلمات برياض الأطفال،

ودراسة(Younis & Allam, 2016) التعرف على عادات العقل لدى طلبة جامعة الاسكندرية، ودراسة الصباغ (٢٠١٥) بهدف التعرف على عادات العقل لدى طلبة الجامعة، ودراسة القضاة (٢٠١٥) الكشف عن عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية، ودراسة عمران(٢٠١٤) التعرف على عادات العقل واستراتيجية حل المشكلات لدى طلبة الجامعة، ودراسة فرسيما و ليكلايدر (Wiersema & Licklider,2009) بعنوان "المعالجة العقلية المقصودة تفكير الطلاب كإحدى عادات العقل".

وصف عادات العقل: اعتمدت الدراسة الحالية على تصنيف كوستا وكاليك(costa&kallic,2005) لعادات العقل حيث صنفا عادات العقل في (١٧) سلوكاً ذكياً للتفكير الفعال؛ إذ يعتبر هذا التصنيف من أكثر التصنيفات إقناعاً في شرح وتفسير عادات العقل؛ بسبب اعتماده على نتائج دراسات بحثية أعم وأشمل من التصنيفات الأخرى(costa & kallic,2003).

باستقراء الدراسات والأدبيات حول أنواع عادات العقل وخصائصها تم استخلاص ما يلي:

١. **المثابرة**(Persisting) من طبيعة الأفراد الأكفياء أنهم يلتزمون بالمهمة الموكلة إليهم إلى أن تكتمل ولا يستسلمون عند مواجهة مشروعات مثيرة للتحدي.

٢. **دقة الكلام والتفكير**(Thinking and Communication With clarity Precise) قدرة الفرد على توصيل ما يريد التعبير عنه بدقة ووضوح واستعمال تعبيرات محددة.

٣.**التحكم بالتهور**(Managing Impulsivity)القدرة على التأني والإصغاء والتفكير قبل القيام بالمهمة، والابتعاد عن التسرع والفورية، والاندفاعية وتأجيل إعطاء حكم نهائي حول فكرة إلى أن يتم فهمها.

٤.**التساؤل وطرح المشكلات**(Questioning and Posing Problems) القدرة على طرح الأسئلة وصياغة المشكلة بشكل دقيق والعمل على حلها.

٥.**الاستجابة بدهشة ورهبة**(Responding With Wonderment and Awe) استمتاع الطالب بحل المواقف والمشكلات التي يكتنفها الغموض، والدقة والاتقان، وحبه للاستطلاع ومعرفة المجهول.

٦. **التفكير بمرونة**(Thinking Flexibility) قدرة الفرد على النظر للموضوع من زوايا مختلفة وجوانب متعددة، مع طلاقة في الحديث وقابلية للتكيف مع المواقف المختلفة.

٧.**استخدام كافة الحواس**(Gathering Data Through All the Senses) تشير إلى أهمية استخدام كافة الحواس بيقظة في عملية التعلم، والانتباه لجمع المعلومات، فكلما زاد عدد الحواس المستخدمة في عملية التعلم كلما زادت نسبة المعارف والخبرات المكتسبة.

٨. **الكفاح من أجل الدقة** (Striving for Accuracy) العمل المتواصل من أجل تحقيق درجة عالية من الإتقان والكمال والخلو من الأخطاء، والتأكد من أن العمل يتفق مع المعايير.

٩.**الاعتماد على المعرفة السابقة** (Applying Past Knowledge to New Situations) الاستفادة من التجارب والخبرات الماضية التي مر بها الفرد من أجل توظيفها في مواجهة مواقف مشابهة.

١٠.**الإصغاء بتفهم وتعاطف**(Listening With Understanding and Empathy)الإنصات بوعي لما يقوله الآخرون.

١١.**الإصغاء الفعال** Active Listening القدرة على التفكير والتواصل مع الآخرين، والحساسية تجاه احتياجاتهم من خلال الإصغاء والاستماع لهم، وتركيز الانتباه بصرياً للآخرين، وفهم المواقف.

١٢. **التفكير حول التفكير أو التفكير ما وراء المعرفي**(Metacognition) القدرة البشرية للفصل بين ما نعرفه وما لا نعرفه، والقدرة على التخطيط، ووضع الاستراتيجيات اللازمة للحصول على المعلومات المطلوبة لحل المشكلات.

١٣.**استخدام الدعابة**(Finding Humor) القدرة على إضفاء جو من المرح من خلال تقديم أشكال معينة من السلوك تعمل على إدخال البهجة والسرور والسعادة للنفس.

١٤.**الإبداع والتصور والتجديد**(Creating Imagining and Innovating) قدرة الفرد على تخيل الحلول والبدائل وتصورها بطرق مختلفة، توليد اختيارات واحتمالات للأفكار والمشكلات تتسم بالجدة والبعد عن التقليدية.

١٥.**القيادة** ((Leadership القدرة على الإقدام والجرأة أو استخدام العقل وخوض المغامرة الخلاقة والبناءة.

١٦.**الذاتية** ((Self – Interest القدرة على التعلم ذاتياً، والعمل على تطوير النفس ذاتياً من خلال الاعتماد على القدرات والخبرات الذاتية وعند التوصل للمعلومة القيام بتعزيز النفس ذاتياً.

١٧.**الحيوية** ((Expresses Vitality القدرة على التماشي مع جوانب

الحياة، والتفاعل معها بمحبة، بالإضافة إلى حب المخاطرة والإقدام عليها، بانفعال وحماسة(القضاة، ٢٠١٤، ابو لطيفة٢٠١٩، الحريشي، ٢٠١٤، المدني٢٠١٧).

أما فيما يتعلق بأهمية دراسة تنمية اكتساب العادات العقلية لدى الطالبة -المعلمة لكي تتمكن من نقل هذه الخبرات لدى المتعلمين من خلال الممارسة العملية لعادات العقل بشكل عملي مما يساعدهم على فهم أفضل للعالم من حولهم، ومساعدتهم على تعديل العادات غير المنتجة، وممارسة العادات العقلية المنتجة في مختلف مواقف حياته العملية والأكاديمية، واكتساب مهارات التنظيم والتخطيط بدقة في ضوء المهمة المكلف بها، بالإضافة إلى اكتساب التربية الأخلاقية التي تساهم في دعم التفكير الإيجابي(سعيد، ٢٠٠٦).

ثانياً: الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences

هي القدرة على معالجة المعلومات أو حل المشكلات في مجال أو أكثر من المجالات الثقافية.كما تُعرف أيضاً بأنها مجموعة القدرات الرياضية، المنطقية، الحركية، اللفظية، الاجتماعية، المكانية، والداخلية التي تعمل بشكل نسبي ومستقل نوعاً ما خلال أداء المهمات المختلفة التي يواجهها الفرد مما يؤدي إلى حل مشكلاته(Gardener,1999).

أصدر العالم الأمريكي هيوارد جاردنر (Gardener,1983) كتاب أطر العقل(Frames The Mind,1983) حيث قدم مفهوم للذكاء بأنه القدرة على حل المشكلات وتقديم إنتاجات تحظى بتقدير واهتمام في البيئة الثقافية للفرد، ويعتقد بأن الذكاء لا يحدد بعدد محدود من القدرات، وتضمن أنواع الذكاء

لتصبح عام ١٩٩٨ تسعة أنواع، وتُعد نظرية الذكاءات المتعددة إحدى ثمرات أبحاث جامعة هارفارد في نهاية الثمانينات من القرن الماضي وتتسم بالتعدد والتنوع ، كالقدرات الموسيقية، والفضائية، والجسمية والحركية، والاجتماعية، أوالشخصية، والطبيعية، والفنية، والوجودية، والروحية، (مخيمر، ٢٠١٥) استمدها جاردنر من ملاحظاته للأفراد الذين يتمتعون بقدرات خارقة في بعض القدرات، ولا يحصلون في اختبارات الذكاء إلا على درجات متوسطة أو أقل وقد يصنفون بناء على ذلك من ذوي الإعاقة العقلية(الجنابي، ٢٠١٩).

وتشير نظرية الذكاءات المتعددة إلى أن كل شخص سوي يمتلك تسعة أنواع من الذكاءات على الأقل، وهذه الذكاءات تعمل بشكل جماعي، وطرق متعددة، ويختلف الأفراد فيما بينهم من حيث الكيفية التي يوظف بها كل واحد منهم كفاءته ؛ لتحديد الطريق المناسب ؛ لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها(العتوم، وعلاونة، والجراح، وأبو غزالة، ٢٠٠٥)

تستند نظرية الذكاءات المتعددة إلى المدرسة المعرفية، والتي تركز على التأثيرات الثقافية، والاجتماعية والتعليمية والأكاديمية المختلفة في تشكيل شخصية الإنسان، وعلى التعلم كمحتوى ونتاجات(مخيمر، ٢٠١٥)، وتوجيه كل فرد للوظيفة التي تناسبه، وتساعد كثيراً على حل المشكلات إذا استعمل نوع الذكاء المناسب وبشكل جيد.

وما يميز هذه النظرية هو نظرتها إلى الذكاء الإنساني بأنه نشاط عقلي حقيقي وليس مجرد قدرة للمعرفة الإنسانية، وتعمل على تشجيع معرفة الطلاب من الاستفادة من الذكاء المتوفر لديهم لتسخيره والاستفادة منه

تعليمياً، ومنحهم الفرصة لإعطاء أفضل ما عندهم وجعلهم أفضل تحدياً، وأكثر فاعلية كما تحقق مبدأ التوازن في التعليم وتجعله أكثر تشويقاً، كما تسمح لجميع الأفراد تحقيق تميز في جانب معين(Green,2000)

وتناولت عدد من الدراسات متغير الذكاءات المتعددة والتحصيل مثل: دراسة الجنابي(٢٠١٩) الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتخصص الدراسي لدى طالبات كليتي التربية والعلوم، ودراسة الفريحات(٢٠١٥) مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة كلية عجلون الجامعية وعلاقته بالتحصيل الدراسي، ودراسة عرفة(٢٠١٣) واقع الذكاءات المتعددة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

وصف الذكاءات المتعددة:

باستقراء الدراسات والأدبيات حول أنواع الذكاءات المتعددة وخصائصها وفقاً لما أشارت إليه بعض الأدبيات والدراست مثل: (السرور، ٢٠٠٠ العتوم، وعلاونة، والجراح، وأبو غزالة، ٢٠٠٥، عرفة، ٢٠١٣، قصيعة، ٢٠٠٩) تم استخلاص أنواع الذكاءات المتعددة التالية:

١. **الذكاء اللفظي**: ((Linguistic Intelligence ويمثله كتابة الشعر، وبالتالي فهو مرتبط بالذكاء اللغوي.

٢. **الذكاء المنطقي**((Logical–Mathematical Intelligenceالقدرات المنطقية والرياضية العلمية، أي الذكاء في الرياضيات.

٣. **الذكاء المكاني**: (Spatial Intelligence) القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة، وهذا الذكاء يتضمن الحساسية للون والخط والشكل والطبيعة والمجال، أو المساحات والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر،

ويضم القدرة على التصوير البصري.

٤.**الـذكاء الجسـمي -الحركـي**: (Bidily-Kinesthetic Intelligence) القدرة على حل المشكلات وعمل المنتجات باستخدام الجسم كاملاً أو جزء منه كالرقص والرياضة، ويضم مهارات مختلفة كالتآزر والتوازن والقوة والمرونة والسرعة.

٥.**الـذكاء الموسيقي**: (Musical Intelligence)وهو القدرة على تذوق الموسيقى، وإنتاجها، ويتضمن الحساسية للايقاع والطبقة أو اللحن والجرس.

٦.**الذكاء الاجتماعي**: (Social Intelligence)القدرة على فهم الآخرين وكيفية التعاون معهم مثل السياسيين، والقدرة على ملاحظة الفروق بين الناس خاصة التناقض في طباعهم وكلامهم ودافعيتهم، ويتضمن الحساسية للتعبيرات الوجهية والأصوات والإيماءات.

٧.**الذكاء الشخصي الذاتي**: (Intrapersonal Intellegence)القدرة على تشكيل نموذج صادق عن الذات واستخدام هذه القدرة بفاعلية في الحياة، وقدرة الفرد على فهم نفسه جيداً، وتألق عاطفته، وقدرته على التميز(السرور، ٢٠٠٠).

٨.**الذكاء البيئي -الطبيعي**: (Natural Intellrgence)القدرة على التعرف على أنواع الحيوانات والنباتات والظواهرالطبيعية وتصنيفها.

٩.**الـذكاء الوجـودي**: (Existential Intelligenc) يرمز إلى علاقة الفرد بالكون، ومعالجة أسئلة حول الوجود الإنساني، ومصير الكائنات الحية والبشر، والخوض في مسائل فلسفية عميقة وما وراء الطبيعة.

ثالثاً: - التدريب الميداني

يتعرض الطالب -المعلم في الموقف التعليمي في البيئة الصفية أثناء التدريب الميداني لمواقف وخبرات جديدة لم يتعرض لها من قبل ويحتاج إلى التصرف والتدخل بشكل فوري لا يحتمل التأجيل بالإضافة إلى توظيف ما درسه في مرحلة البكالوريوس من معارف ومهارات ونظريات واتجاهات تم اكتسابها خلال دراسته لمقررات الجانب النظري تشتمل على مبادئ وقواعد ونظريات تعليمية وتربوية في الميدان مما يزيد من كفاءته وفعاليته كمعلم (لبني، ٢٠١٨، بابكر، ٢٠٠٧).

إن فترة التدريب الميداني تعد فترة انتقالية ما بين دورين مختلفين دور استقبال للمعلومات وحفظها، ثم دور استدعاء هذه المعلومات وتوظيفها عمليا في الميدان ليرى نتيجة أدائه. ويتدرب طالبات تخصص الإعاقة العقلية في صفوف خاصة، والتعامل مع عدد محدود من الطالبات، وبناء خطط تربوية، وخطط تعليمية فردية(أبو رياش، ٢٠١٩).

يتوخى القائمون على برامج التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة، تعريف الطالب المتدرب - المعلم فيما بعد بأهمية المجال المهني التربوي، الذي سوف يعمل به بعد تخرجه، وما يشتمل عليه هذا المجال من طلبة مختلفي الخصائص، ومتنوعي الحاجات، تلقى على عاتقه مسؤولية هؤلاء الطلبة لتطوير قدراتهم ومهاراتهم في كافة المجالات النمائية، بالإضافة إلى التعامل مع مدراء ومشرفين وزملاء عمل وأولياء أمور، والتزامه بمسؤوليات وأدوار حيوية مؤثرة مما يتطلب منه اكتساب مهارات اجتماعية تساعد في تكيفه مع ما ينتظره كمعلم فيما بعد(صوالحة، ٢٠٢٠).

هناك فئة من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة يختلفون عن أقرانهم العاديين في كثير من الجوانب التعليمية والسلوكية ملتحقين في مراكز ومؤسسات تعليمية خاصة بهم لتوفر لهم التعليم والتدريب المناسبين على أيدي أخصائيين لتلبية حاجاتهم وتعويض نقاط الضعف لديهم التي فرضتها عليهم إعاقتهم في أي جانب من الجوانب النمائية الحسية(صوالحة، ٢٠٢٠).

وتبدأ مرحلة التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بعد الانتهاء من دراسة الطالب مواد التخصص التي يتعرف من خلالها خصائص الطلبة ذوي الإعاقة ومناهج وأساليب تدريسهم، وأساليب تعديل السلوك. ويقدم برنامج التدريب الميداني بواقع (١٢) ساعة معتمدة، تنفذ في صورة تدريب ميداني في المراكز أو المدارس التي يلتحق بها طلبة من ذوي الحاجات الخاصة، والمتعاونة مع الجامعة في برامج التدريب الميداني، بالتنسيق مع وزارة التعليم ،خلال فترة زمنية تتراوح ما بين (١٠ - ١٢) أسبوعا، بمعدل خمسة أيام في الأسبوع بواقع (٣ -٤) حصص يومياً، ويتم توزيع الطلبة على هذه المدارس في مجموعات حسب قدرة المؤسسة على استيعابهم. تبدأ بمشاهدة التعليم والتدريب مدة أسبوعين أو ثلاثة ثم ينتقل الطالب/ المتدرب بعده إلى المشاركة الجزئية في التعليم مدة أسبوعين أيضا، ثم ينتقل إلى التعليم الكلي ويقوم المشرف بإرشاده وتوجيهه، من خلال الزيارات الصفية ثم يتم تقويمه من خلال المعلمة المتعاونة ومديرة المدرسة في الأسابيع الأخيرة من فترة التدريب من خلال نموذج آخر للتقييم يعده المشرف الأكاديمي ليشتمل على جميع عناصر برنامج التدريب الميداني. ويتولى الإشراف عليهم وتدريبهم مشرفون من أعضاء هيئة التدريس في القسم.

وبهذا يمكن القول: أن التدريب الميداني للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة والذي يهدف إلى تدريبهم على التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة وتلبية حاجاتهم المختلفة في كافة المجالات النمائية، المعرفية، واللغوية، والاجتماعية والانفعالية والحركية والمهنية والنفسية يمثل متطلبا أساسيا وحيويا ضمن متطلبات التخرج في برامج التربية الخاصة(الخليفة، ٢٠١١)، ومن الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة وطلبة الجامعة كل من: دراسة أبو رياش؛ والجندي(٢٠١٩)، ودراسة لبني(٢٠١٨)، ودراسة الشلبي(٢٠١٧).

من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي نجد أن هناك عدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية. وفيما يلي استعراض لهذه الدراسات مرتبة زمنياً من الأقدم إلى الأحدث

فقد أجرى عفانة والخازندار (٢٠٠٣) دراسة هدفت تحديد استراتيجيات التعلم للذكاوات المتعددة، وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين بغزة، لطلبة الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى، وأشارت النتائج إلى امتلاك عينة الدراسة استراتيجيات التعلم للذكاوات المتعددة بدرجات مختلفة، وتفوق الذكاء المنطقي والذكاء الشخصي، وعدم وجود دلالة إحصائية بين الذكاء المتعدد لدى عينة الدراسة وأدائهم التدريسي.

وقامت اللقماني(٢٠١٢) بدراسة بهدف الكشف عن درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال بمكة المكرمة لعادات العقل وعلاقتها بعدد من المتغيرات، دلت النتائج إلى أن درجة ممارسة عادات العقل لدى عينة الدراسة كانت مرتفعة.

كما أجرت الفضلي(٢٠١٣) دراسة في الكويت هدفت معرفة العلاقات الارتباطية بين عادات العقل وكفاءة الذات الأكاديمية على عينة من (٩٤) من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت، باستخدام مقياس عادات العقل، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية. وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين إدراك الطلاب لكفاءتهم الأكاديمية وبين استخدامهم لعادات العقل في التنبؤ بكفاءة الطلاب الأكاديمية، وعدم اختلاف إدراك كفاءة الذات واستخدام عادات العقل بين ذوي المستويات التحصيلية من عينة الدراسة.

وهدفت دراسة محمود ومحارمة(٢٠١٤) إلى معرفة مستوى الذكاءات المتعددة لمعلمي مدارس التربية الخاصة في الأردن من وجهة نظرهم، أظهرت النتائج أن مستوى الذكاءات المتعددة جاء بالمستوى المتوسط.

وقام عمران (٢٠١٤) بدراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين عادات العقل واستراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين في جامعة الأزهر - غزة، وإلى تحديد تلك العادات، والتعرف على استراتيجية حل المشكلات، والتعرف إلى الفروق في العادات، ومستوى التفاعل لعادات العقل، وبينت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من متوسطات درجات عادات العقل ومتوسطات إستراتيجية حل المشكلات، ودرجات أفراد العينة على عادات العقل ودرجاتهم على إستراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين ولدى الطلبة العاديين.

وقام الشقيفي(٢٠١٥) بدراسة في المملكة العربية السعودية هدفت التعرف على ممارسة عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل

الدراسي لدى طلاب الكلية الجامعية في القنفذة، أظهرت النتائج أن درجة ممارسة عادات العقل جاءت متوسطة، وعالية في مقياس الذكاء الانفعالي، ووجود فروق لدرجة ممارسة عادات العقل حسب متغير المستوى الدراسي ولصالح طلبة السنة الثانية مقارنة بطلبة السنة الأولى، ووجود فروق لدرجة ممارسة الذكاء الانفعالي حسب متغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الأولى مقارنة بطلبة السنة الرابعة، ووجود علاقة ارتباطية بين عادات العقل والذكاء الانفعالي ومستوى التحصيل باختلاف الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي.

وأجرى مخيمر، (٢٠١٥) دراسة هدفت التعرف على الذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، أوضحت نتائج الدراسة أن الذكاءات المتعددة كانت على الترتيب التالي: الذكاء الاجتماعي هو السائد، يليه الذكاء الشخصي، اللغوي، الوجودي، الحركي، المكاني، الطبيعي، الرياضي، الموسيقي، كما دلت النتائج تفوق الطالبات في الذكاء الوجودي، واللغوي، والمكاني، ووجود كذلك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء اللغوي من حيث المعدل التراكمي، حيث تفوق طلبة التخصصات العلمية في الذكاء الاجتماعي، والمنطقي، والمكاني، بينما تفوق طلبة التخصصات الإنسانية في الذكاء اللغوي. كما توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، حيث تفوق الطلبة في الذكاء الاجتماعي واللغوي، والشخصي لصالح المستوى الرابع.

وقام القضاة (٢٠١٥) بدراسة هدفت الكشف عن عادات العقل

وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود ومعرفة فيما إذا كانت عادات العقل تختلف تبعاً لمتغيرات المرحلة الدراسية، والمستوى التحصيلي، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير مستوى تحصيل الطلاب على مقياس عادات العقل الكلي ومعظم أبعاده الفرعية باستثناء القيادة والإبداع والحيوية لصالح فئات التحصيل ممتاز، كما بينت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مقياس عادات العقل ومجالاته من جهة ومقياس دافعية الإنجاز من جهة أخرى، وأيضاً فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن كلا من مقياس عادات العقل ومجالاته الآتية: القيادة، الإبداع، الحيوية قد ساهمت بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بدافعية الإنجاز.

كما أجرى عناقرة والجراح (٢٠١٥) دراسة هدفت التعرف على مستوى عادات العقل والذكاءات المتعددة والعلاقة بينهما لدى عينة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة طيبة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى ممارسة عادات العقل ككل لدى أفراد عينة الدراسة مرتفعاً، ومستوى ممارسة الذكاءات المتعددة ككل لدى أفراد عينة البحث بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمستوى عادات العقل والذكاءات المتعددة ككل لدى أفراد العينة.

وأجرى الفساطلة (٢٠١٥) دراسة هدفت التعرف على مستوى استخدام الطلبة الكتفوقين لعادات العقل وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات، على عينة من ٢٩٠ طالباً. وبينت النتائج أن الطلاب المتفوقين يمتلكون مستوى

مرتفع من عادات العقل ومستوى متوسط من حل المشكلات.

كما أجرى (Younis & Allam, 2016) دراسة هدفت التعرف على عادات العقل لدى طلبة التربية البدنية في جامعة الاسكندرية والأكثر استخداماً، وأشارت النتائج إلى تفاوت مستوى عادات العقل لدى طلبة تخصص التربية الرياضية وتراوحت بين 54٪ و 80٪. وهذا مرتبط بعدم استخدام العادات العقلية، كما بينت النتائج وجود مستوى عالٍ في بعض عادات العقل كالتحكم بالتهور، والاستجابة بدهشة ورهبة، كما تبين أن معظم عادات العقل لم يتحقق فيها المستوى العالي من امتلاك الطلبة لها ويعود ذلك إلى نقص في تطبيق واستخدام عادات العقل في مجال التدريس لهم.

أما دراسة فرج الله وأبو سكران (٢٠١٨) فهدفت الكشف عن مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقتها بعادات العقل لدى الطلبة معلمي الرياضيات بجامعة الأقصى، أشارت النتائج الى أن الطلبة معلمي الرياضيات بجامعة الأقصى تميزوا بمستوى عال من الذكاء الاجتماعي - الخارجي، وأن درجة مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقتها بعادات العقل كانت كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى الذكاءات المتعددة تعزى لمتغير المعدل التراكمي (مقبول، جيد، جيد جدا، ممتاز)، لصالح المعدل الأعلى.

وأجرت لبني(2018) دراسة بهدف الكشف عن علاقة عادات العقل لدى الطالبات المعلمات تخصص تربية أسرية بالأداء الدراسي لهن في التدريب الميداني، وكشفت النتائج أن أكثر عادات العقل استخداماً مرتبة كما يلي: التفكير التبادلي، الإصغاء بتفهم وتعاطف، التحكم بالتهور وعدم الاندفاع،

وطرح الأسئلة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لعادات العقل والدرجة الكلية للأداء الدراسي للطالبات المعلمات. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المعلمات في استخدامهن لعادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة وفقاً للمعدل في المرحلة الثانوية(جيد جداً، ممتاز)، لصالح المعدل ممتاز.

وفي دراسة صيداوي وحقي(٢٠١٨) فقد هدفت معرفة أنماط الذكاءات المتعددة المتوافرة لدى طلبة كلية التربية في جامعة حماة، وأظهرت النتائج توافر الذكاء الاجتماعي واللغوي لدى طلبة كلية التربية أكثر من الذكاءات المتعددة الأخرى، حيث كان ترتيب توافر الذكاءات المتعددة لدى الطلبة تنازلياً كما يلي: الذكاء الاجتماعي، اللغوي، الحركي، المنطقي، الطبيعي، الشخصي، الموسيقي، المكاني.

كما أجرى الهدور والهادي(٢٠١٨) دراسة هدفت التعرف على مستوى الذكاءات المتعددة لدى طلبة كلية التربية - جامعة ذمار، وأثرها على قدراتهم الإبداعية، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن مستويات الذكاءات المتعددة كانت متوسطة، وكان أعلى مستوى ذكاء هو الذكاء اللغوي، وأدناها الذكاء الحركي، وتبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الذكاء تبعاً لمتغير التخصص باستثناء الذكاء الحركي والذكاء الاجتماعي، كما تبين وجود دلالة إحصائية للذكاء المنطقي على القدرات الإبداعية، ووجود أثر دال إحصائياً لمجالي كل من الذكاء المنطقي والذكاء المكاني مجتمعة على القدرات الإبداعية، كما اتضح وجود أثر دال إحصائياً لمجالات كل من الذكاء

المنطقي و الذكاء المكاني والذكاء الطبيعي.

وقام أبو رياش والجندي(٢٠١٩) بدراسة هدفت معرفة مستوى امتلاك طالبات التدريب الميداني في تخصصي صعوبات التعلم والتعليم الابتدائي في الجامعة العربية المفتوحة لعادات العقل، وأشارت النتائج إلى أن عينة الدراسة تمتلك عادات العقل بنسبة مرتفعة، وأشارت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية في أداء طالبات التدريب الميداني والتربية العملية في تخصصي صعوبات التعلم والتعليم الابتدائي لصالح طالبات تخصص التعليم الابتدائي.

وأجرى أبو لطيفة (٢٠١٩) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت التعرف على مستوى امتلاك طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة لعادات العقل، أظهرت النتائج أن مستوى امتلاك أفراد عينة الدراسة لعادات العقل كانت عالية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك عادات العقل لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً للمرحلة الدراسية(الماجستير / الدبلوم العام في التربية) ولصالح مرحلة الماجستير.

- تبين من الدراسات السابقة وجود ندرة في الدراسات التي تناولت متغيرات الذكاءات المتعددة وعادات العقل والعلاقة الارتباطية بينهم وبين متغير التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال المعدل التراكمي للطالبات.

- تمتاز الدراسة الحالية بكونها تركز على عادات العقل واستخدمت تسعة أنواع من الذكاءات المتعددة، لدى الطالبات - المعلمات بجامعة الإمام

محمد بن سعود الإسلامية، وعلاقتها بالتحصيل الدراسيي.

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء تصور للمنهجية التي سيتبعها وتحديد مشكلة الدراسة وإعداد أداتي الدراسة، والخطوات التي سيسير عليها في إجراء الدراسة الحالية، وكذلك في صياغة الأسئلة، وفي تفسير النتائج.

المنهجية والإجراءات

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته لأغراض الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات التدريب الميداني تخصص إعاقة عقلية بقسم التربية الخاصة في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويتدربن في مراكز ومدارس الدمج الحكومية التي تطبق برامج الإعاقة الفكرية في مدينة الرياض، ممن التحقن بمساق التدريب الميداني، الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٢٠م والبالغ عددهن (٩٧) طالبة حسب إحصائيات عمادة القبول والتسجيل بجامعة الإمام.

عينة الدراسة: ضمت عينة الدراسة (٦٢) من طالبات قسم التربية الخاصة والمسجلات لمساق التدريب الميداني، اخترن من خلال إرسال أداتي الدراسة علىgoogle form إلى مجموعة التدريب الميداني على الواتساب، وجرى توزيعها حسب المعدل التراكمي، كما يوضح ذلك الجدول (١)

الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

	الفئات	العدد	النسبة
المعدل التراكمي	ممتاز	42	67.7
	جيد جدا	18	29.0
	جيد	2	3.2
	المجموع	٦٢	١٠٠.٠

أداتي الدراسة

أولاً: أداة قياس عادات العقل

لتحديد مجالات عادات العقل تم استخدام مقياس كارل روجرز(Rodgers,2000) للكشف عن عادات العقل، والذي صمم في البيئة الأمريكية، وبعد الإطلاع على العديد من مقاييس عادات العقل في كل من البيئتين العربية والأجنبية، تم اختيار هذا الاختبار نظراً لأنه يتضمن جميع عادات العقل السائدة، وتميزه بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة في البيئة العربية، ومناسبته لطلبة الجامعة، وفقاً لتصنيف كوستا وكاليك (Costa & Kallick,2000)، ومن الدراسات التي استخدمت هذه الأداة: دراسة الأشراف؛ ومشري(٢٠١٩)، ودراسة كساب(٢٠١٨)، ودراسة الشلبي(٢٠١٧)، ودراسة الشقيفي(٢٠١٥)، ودراسة القضاة(٢٠١٤)، ودراسة الشمري(٢٠١١)، ودراسة عربيات(٢٠٠٩)، ودراسة القاضي(٢٠٠٧)، ودراسة الكركي(٢٠٠٧)، ودراسة نوفل(٢٠٠٨).

وعليه اعتمد الباحث نسخة(عناقرة والجراح، ٢٠١٥) من خلال دراسة عادات العقل وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلاب السنة التحضيرية

بجامعة طيبة في المملكة العربية السعودية. الذي تم تعريبه وترجمته للتأكد من سلامة الترجمة وأمانة التعريب، ليتوافق مع البيئة السعودية، ويتكون الاختبار من قسمين يتضمن الأول معلومات ديموغرافية للطالب– المعلم، والقسم الثاني تكون من ٦٨ فقرة موزعة على ١٧ عادة عقلية، وهي(القيادة، المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير بمرونة، التفكير ما وراء المعرفي، الكفاح من أجل الدقة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعرفة السابقة في الموقف الجديد، التفكير والتوصيل بدقة ووضوح، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، الإبداع والتصور والتجديد، الاستجابة بدهشة ورهبة، الإقدام على المخاطر بمسؤولية، إيجاد الدعابة، التفكير التبادلي أو التعاوني، التعلم المستمر)، وتقاس كل عادة من هذه العادات العقلية بأربع فقرات، ضمن تدريج خماسي(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

صدق البناء لمقياس عادات العقل

للتحقق من صدق البناء، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) طالبة، حسب معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس ككل، وحسب معامل ارتباط كل عادة من العادات بالدرجة الكلية للأفراد على المقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٤١ -٠,٧٨)، ومع المجال (٠,٤٥ -٠,٨٦) وتمتع المقياس بدرجة صدق مقبولة لأغراض تطبيقه.

ثبات مقياس عادات العقل

للتأكد من ثبات مقياس عادات العقل، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) طالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للاختبار كافة ولكل عادة عقلية على حدة، والجدول (٢) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٢) معاملات ثبات كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية لعادات العقل

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي	المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
القيادة	٠,٨٤	٠,٧٥	**مرونة التفكير**	٠,٨٤	٠,٧٠
الذاتية	٠,٨٧	٠,٨١	**استخدام الدعابة**	٠,٨٧	٠,٨٠
المثابرة	٠,٨٥	٠,٧١	**الاعتماد على المعرفة السابقة**	٠,٨٣	٠,٧٢
التحكم بالتهور	٠,٨٦	٠,٧٦	**التحقق من الدقة**	٠,٨٥	٠,٧٧
تجربة الدهشة	٠,٨٠	٠,٧٢	**الحيوية**	٠,٨٨	٠,٧٩
استخدام كافة الحواس	٠,٧٨	٠,٧٤	**الإبداع**	٠,٩٢	٠,٧٤
الإصغاء بفهم	٠,٨٨	٠,٧٧	**التفكير ما وراء**	٠,٨٦	٠,٧٦

وتعاطف			المعرفي		
الإصغاء الفعال	٠,٨٣	٠,٧٣	دقة الكلام والتفكير	٠,٨٤	٠,٧٨
طرح الأسئلة	٠,٨٩	٠,٧١	عادات العقل ككل	٠,٨٩	٠,٨٥

تصحيح مقياس عادات العقل:

تكون المقياس من(٦٨) فقرة موزعة التساوي على(١٧)عادة عقلية، بواقع(٤) فقرات لكل عادة عقل، ويلي كل فقرة خمسة بدائل، وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي (دائماً٥، غالباً٤، أحياناً٣، نادراً٢، أبداً١)، وعليه فإن أعلى درجة يحصل عليها المستجيب على كل عادة عقلية هي ٢٠، وأدنى درجة هي ٤، وللحكم على مستوى كل عادة عقلية تم تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين ١ - ٥ درجات، وذلك بتقسيم الدرجة الكلية لكل عادة عقلية على عدد فقراته، ويطرح أعلى درجة من أدنى درجة يكون الناتج ٤ ثم تقسيم هذه الدرجة على ٣ وهي مستويات العادة العقلية(مرتفعة، متوسطة، منخفضة)، فكان الناتج ١,٣٣ وقد اعتمد هذا الرقم كطول للفئة التي تحدد مستوى العادة العقلية. وهي كما يلي: (١ - ٢,٣٢) مستوى منخفض، (٢,٣٣ -٣,٦٦)مستوى متوسط، (٣,٦٧ -٥)مستوى مرتفع.

ثانياً: أداة الذكاءات المتعددة

تم اختيار أداة والتر مكانزي(Walter Mackenzie,2000) لمسح أنواع الذكاءات المتعددة(Multiple Intelligences Scale)، وتكونت من ٩ أبعاد، غطى كل بعد منها نوعاً من أنواع الذكاءات المتعددة وفق تصنيف غاردنر (Howard Gardner)وهي الذكاء (اللغوي، المنطقي الرياضي،

المكاني البصري ، الجسمي - الحركي، الموسيقي ، الاجتماعي، الذاتي – او التأملي، البيئي – الطبيعي، الوجودي) تم اختيار هذا الاختبار نظراً لأنه يتضمن جميع أنواع الذكاء السائدة، وتميزه بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة في البيئة السعودية ومناسبته لطلبة الجامعة وترجم وتم تعريبه ليتوافق مع البيئة السعودية، دراسة عناقرة والجراح(٢٠١٥) عادات العقل وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة طيبة، ومن الدراسات التي استخدمت هذه الأداة منها: دراسة الطيب(٢٠٠٨)، ودراسة النجار،(٢٠١١)؛ ودراسة البلعاوي،(٢٠١١)؛ ودراسة الشمري،(٢٠١٩).

تتألف أداة الذكاءات المتعددة بصورتها النهائية من تسعة مقاييس فرعية موزعة على ١٠٨ فقرات، يتضمن كل بعد ١٢ فقرة، بحيث يضع الطالب رقم ضمن تدريج من (١ - ١٠) مقابل كل فقرة في العمود الذي يناسب اجابته حول مضمون الفقرة، وعليه فإن أعلى درجة يحصل عليها المستجيب هي ١٠٦ ، وأدنى درجة هي ١٢ ، وللحكم على مستوى كل بعد تم تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين ١ -١٢ وذلك بتقسيم الدرجة الكلية لكل بعد على عدد فقراته، وبما أنه تم تقسيم مستوى الذكاء في هذا البحث إلى ثلاث مستويات وهي مرتفع، متوسط، منخفض)، ويطرح أعلى درجة من أدنى درجة يكون الناتج(١٢) ثم تقسيم هذه الدرجة على (٣) وهي مستويات الذكاء، فكان الناتج (٣) وقد أعتمد هذا الرقم كطول للفئة التي تحدد مستوى الذكاء كما يلي: (١ - ٤)مستوى متدني، (٤,١ - ٨)مستوى متوسط، (٨,١ - ١٢) مستوى عالي.

صدق أداة الذكاءات المتعددة:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) طالبة، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٤٠ -٠,٨١)، ومع المجال (٠,٤٣ - ٠,٨٤)

ثبات أداة الذكاءات المتعددة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٣) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٣) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

انواع الذكاء	اللغوي	الرياضي	المكاني	الحركي	الموسيقي	الاجتماعي	الذاتي	الطبيعي	الوجودي	الدرجة الكلية
ثبات الإعادة	٠,٨٥	٠,٨٩	٠,٨٢	٠,٨٦	٠,٨٨	٠,٨٣	٠,٨٧	٠,٨٥	٠,٨٦	٠,٨٥
الاتساق الداخلي	٠,٧٢	٠,٧٥	٠,٧٣	٠,٧٠	٠,٧٤	٠,٧٦	٠,٧٩	٠,٧٧	٠,٧٤	٠,٨٢

المعالجة الاحصائية:

تمت معالجة البيانات إحصائياً من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والرتب، والمستوى لكل عادة عقلية وذكاء، ومعامل الارتباط بيرسون ومعادلة ألفا كرونباخ واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار(ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات.

المعيار الإحصائي

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة, موافق, محايد, معارض, معارض بشدة) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: من ١,٠٠ - ٢,٣٣ متدنية، من ٢,٣٤ - ٣,٦٧ متوسطة، من ٣,٦٨ - ٥,٠٠ عالية.

متغيرات الدراسة: شملت الدراسة المتغيرات التالية: عادات العقل(١٧)، الذكاءات المتعددة (٩)، التحصيل الدراسي، وتم قياسها من خلال المعدل التراكمي(٣) مستويان(ممتاز، جيد جداً).

إجراءات الدراسة

بعد اختيار أداتي الدراسة عادات العقل والذكاءات المتعددة، وإيجاد الصدق والثبات لهما، تم تحويل الأداة على نظام Google Form ، اختيار عينة افراد عينة الدراسة من طالبات التدريب الميداني، وتعذر تطبيقها على الطلاب الذكور نظراً لقلة أعدادهم مما دعا إلى الإقتصار على شطر الطالبات فقط، أرسل لهم الأداة على شكل رابط من خلال مجموعة الواتساب وبهدف تحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها تم دعوتهن للإجابة على الأداة، وبعد ذلك تم جمع الاستجابات وتصحيحها وتحليلها في برنامج الحزم الإحصائية SPSS.

النتائج

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن عادات العقل السائدة والذكاءات المتعددة لدى الطالبة -المعلمة تخصص إعاقة عقلية ودرجة إسهامهما بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي، ومن خلال العرض السابق للإطار النظري وأدبيات الدراسة والتحليل الإحصائي فقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

النتائج السؤال الاول: ما مستوى امتلاك الطالبات - المعلمات تخصص إعاقة عقلية لعادات العقل؟ وما هي العادات الأكثر شيوعاً؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك طلبة التدريب الميداني لعادات العقل، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك طالبات التدريب الميداني لعادات العقل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية(ن=٦٢)

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١٥	القيادة	٤,٧٥	.٣٠٤	عالية
١	١٦	الذاتية	٤,٧٥	.٤٨٠	عالية
٣	١	المثابرة	٤,٦٢	.٣٦١	عالية
٣	٣	التحكم بالتهور	٤,٦٢	.٤٠٩	عالية
٥	٥	تجربة الدهشة	٤,٥١	.٥٥١	عالية
٦	٧	استخدام كافة الحواس	٤,٥٠	.٥٥٢	عالية
٧	١٠	الإصغاء بفهم وتعاطف	٤,٤٦	.٤٦٧	عالية
٨	١١	الإصغاء الفعال	٤,٤٥	.٥١٦	عالية
٩	٤	طرح الأسئلة	٤,٣٨	.٥٢٧	عالية
١٠	٦	مرونة التفكير	٤,٣٦	.٥١١	عالية
١٠	١٣	استخدام الدعابة	٤,٣٦	.٥٦١	عالية
١٢	٩	الاعتماد على المعرفة السابقة	٤,٢٧	.٥٧٢	عالية
١٣	٨	التحقق من الدقة	٤,١٩	.٦٦٣	عالية
١٤	١٧	الحيوية	٤,١٧	.٦٧١	عالية
١٥	١٤	الإبداع	٣,٩٦	.٧٦٨	عالية
١٦	١٢	التفكير ما وراء المعرفي	٣,٨٥	.٦٦٨	عالية
١٧	٢	دقة الكلام والتفكير	٣,٧٦	.٦١٨	عالية
		عادات العقل ككل	٤,٣٥	.٣٣٨	عالية

يتبين من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٣,٧٦ -٤,٧٥)، حيث جاء كل من القيادة، والذاتية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٧٥)، بينما جاءت دقة الكلام والتفكير في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٦)، وبلغ المتوسط الحسابي لعادات العقل ككل (٤,٣٥). وبناءَ على المتوسطات الحسابية فقد تم ترتيب المحاور تنازلياً ابتداء من المحور ذو المتوسط الأكبر وانتهاء بالمحور ذو المتوسط الأقل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الذكاءات المتعددة بين الطالبات–المعلمات تخصص إعاقة عقلية؟ وما هي الذكاءات الأكثر شيوعاً؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأكثر الذكاءات المتعددة شيوعاً بين الطالبات–المعلمات، تم تحديد درجة مستوى الذكاءات المتعددة وفقاً للمتوسط الحسابي على النحو الآتي: (١ - ٤ متدني) ، (٤,١– ٨ متوسط) ، (٨,١ – ١٢ عالي) والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأكثر الذكاءات المتعددة شيوعاً لعينة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية (ن=٦٢)

الرتبة	الرقم	نوع الذكاء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٦	الاجتماعي	٧,٩٦	١,٥٧٨	متوسط
٢	٩	الوجودي	٧,٨٦	١,٧٤٧	"
٣	٧	الذاتي – أو التأملي	٧,٧٣	١,٥٤٦	"
٤	٤	الجسمي - الحركي	٧,٣٨	١,٨٩٢	"
٥	٣	المكاني البصري	٧,٢٨	١,٥٣٢	"
٦	٢	المنطقي الرياضي	٦,٧٢	١,٩١٥	"
٧	١	اللغوي	٦,١٥	١,٤٠٨	"
٨	٥	الموسيقي أو الإيقاعي	٥,٦٠	٢,٠٣٥	"
٩	٨	البيئي – الطبيعي	٥,١٢	٢,٠٨٧	"
		الذكاءات المتعددة ككل	٦,٨٥	١,١١٤	"

يبين الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٥,١٢ - ٧,٩٦)، حيث جاء الذكاء الاجتماعي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٧,٩٦)، بينما جاء الذكاء البيئي – الطبيعي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٥,١٢)، وبلغ المتوسط الحسابي للذكاءات المتعددة ككل (٦,٨٥).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما العلاقة بين عادات العقل والذكاءات المتعددة وبين التحصيل الدراسي لدى الطالبات - المعلمات تخصص الإعاقة العقلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين كل من عادات العقل والذكاءات المتعددة وبين التحصيل الدراسي للطالبات - المعلمات، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين عادات العقل والذكاء وبين التحصيل الدراسي للطالبات - المعلمات تخصص الإعاقة العقلية

عادات العقل			الذكاءات المتعددة		
العادة		التحصيل الدراسي	الذكاء		التحصيل الدراسي
المثابرة	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	١٧٧. ١٧٠. ٦٢	اللغوي	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	-٠١٦. ٩٠٢. ٦٢
دقة الكلام والتفكير	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	-٠٦٧. ٦٠٧. ٦٢	المنطقي الرياضي	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	-١١٨. ٣٦٠. ٦٢
التحكم بالتهور	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية	١٧٣. ١٧٨.	المكاني	معامل الارتباط ر الدلالة الاحصائية	-٠٠٧. ٩٥٩.

	عادات العقل		الذكاءات المتعددة		
	العدد	٦٢		العدد	٦٢
طرح الأسئلة	معامل الارتباط ر	.٠٩٩	الحركي	معامل الارتباط ر	-.٠٦٢
	الدلالة الإحصائية	.٤٤٤		الدلالة الاحصائية	.٦٣١
	العدد	٦٢		العدد	٦٢
تجربة الدهشة	معامل الارتباط ر	.٠٨٧	الموسيقي	معامل الارتباط ر	-.٢٨٩(❖)
	الدلالة الإحصائية	.٥٠١		الدلالة الاحصائية	.٠٢٣
	العدد	٦٢		العدد	٦٢
مرونة التفكير	معامل الارتباط ر	.٠٤٦	الاجتماعي	معامل الارتباط ر	.٢٠٦
	الدلالة الإحصائية	.٧٢٤		الدلالة الاحصائية	.١٠٨
	العدد	٦٢		العدد	٦٢
استخدام كافة الحواس	معامل الارتباط ر	.١٩٠	الذاتي – او التأملي	معامل الارتباط ر	.٠١٣
	الدلالة الإحصائية	.١٣٩		الدلالة الاحصائية	.٩٢٢
	العدد	٦٢		العدد	٦٢
التحقق	معامل	.١٤٧	البيئي –	معامل	-.٠١٨

عادات العقل			الذكاءات المتعددة		
من الدقة	الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	٢٥٤. ٦٢	الطبيعي	الارتباط ر الدلالة الاحصائية العدد	٨٨٩. ٦٢
الاعتماد على المعرفة السابقة	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	٣٢٩.(❖❖) ٠٠٩. ٦٢	الوجودي	معامل الارتباط ر الدلالة الاحصائية العدد	١١٥. ٣٧٢. ٦٢
الإصغاء بفهم وتعاطف	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	١٨٣. ١٥٥. ٦٢	**الذكاءات الكلي**	معامل الارتباط ر الدلالة الاحصائية العدد	-٠٥٠. ٧٠٠. ٦٢
الإصغاء الفعال	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	١٤٦. ٢٥٦. ٦٢			
التفكير ما وراء المعرفي	معامل الارتباط ر الدلالة	١٠٩. ٣٩٩.			

عادات العقل			الذكاءات المتعددة
	الإحصائية	العدد	
استخدام الدعابة	معامل الارتباط ر	٢١٠.	
	الدلالة الإحصائية	١٠١.	
	العدد	٦٢	
الإبداع	معامل الارتباط ر	-٠٣٤.	
	الدلالة الإحصائية	٧٩٥.	
	العدد	٦٢	
القيادة	معامل الارتباط ر	٢٨٣.(❖)	
	الدلالة الإحصائية	٠٢٦.	
	العدد	٦٢	
الذاتية	معامل الارتباط ر	١٧٨.	
	الدلالة الإحصائية	١٦٦.	
	العدد	٦٢	

	عادات العقل		الذكاءات المتعددة
الحيوية	معامل الارتباط ر	٠٨٤.	
	الدلالة الإحصائية	٥١٥.	
	العدد	٦٢	
عادات العقل الكل	معامل الارتباط ر	٢٠٢.	
	الدلالة الإحصائية	١١٦.	
	العدد	٦٢	

❖ دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

❖❖دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٦) عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين عادات العقل ككل وبين التحصيل، بإستثناء وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين عادات العقل لكل من(عادة الاعتماد على المعرفة السابقة، وعادة القيادة) لدى الطالبات المعلمات وبين تحصيل الطالبات، وهذه العلاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى(٠,٠١)، بمعنى أنه كلما ارتفع استخدام عادات العقل لكل من الاعتماد على المعرفة السابقة، وعادة القيادة يؤدي ذلك إلى زيادة في التحصيل الدراسي للطالبات -المعلمات. وفيما يتعلق بالذكاءات المتعددة، أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاءات المتعددة ككل وبين التحصيل الدراسي، باستثناء

الذكاء الموسيقي، حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) بين الذكاء الموسيقي وتحصيل الطالبات الدراسي، بمعنى أنه كلما ارتفع الذكاء الموسيقي يقل معه تحصيل الطالبات.

السؤال الرابع: هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلبة التدريب الميداني تخصص إعاقة عقلية من خلال عادات العقل والذكاءات المتعددة؟

وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية الخاصة بمجموعة المتغيرات المتَنَبِئة للمتغير المتنبأ به؛ تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب إدخال المتغيرات المتَنَبِئة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة التدرج Stepwise ، وذلك كما في الجدول (٧)

الجدول (٧) نتائج اختبار الانحدار المتعدد الخاصة بالمتغيرات المتنبئة بالتحصيل الدراسي لعينة الدراسة من خلال عادات العقل والذكاءات المتعددة

النموذج	ر	ر٢	ر٢ المعدل	الخطأ المعياري في التقدير	إحصائيات التغير				
					التغير في ر٢	التغير في ف	درجة حرية البسط	df2	الدلالة الاحصائية
١	.٥٢٦(b)	.٢٧٧	.٢٥٢	٦,٥٩٦	.١٦٩	١٣,٧٦٠	١	٥٩	.٠٠٠

(Constant) :Predictors, **الاعتماد على المعرفة السابقة, الموسيقي أو الإيقاعي**

يتبين من جدول (٧) إلى أن التباين المفسر بعد إدخال عادة الاعتماد على عادة المعرفة السابقة، الذكاء الموسيقي فسّر ما نسبته (٢٥,٢٪) من التباين في التحصيل الدراسي وكانت قيمة "ف" دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)،

فقد فسر إدخال متغير الذكاء الموسيقي(١٦٩.)، إلى التباين في التحصيل الدراسي وكانت قيمة "ف" دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥) عند ادخال هذه المتغيرات، مما يعني أن كل من عادة الاعتماد على المعرفة السابقة والذكاء الموسيقي، يفسران ما نسبته ٢٥,٢٪ من تباين تحصيل الطالبات، أما بقية المتغيرات فلم تدخل في معادلة الانحدار ولم تقدم مساهمة في متغير التحصيل الدراسي.

وتم حساب معاملات قيم معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للمتغيرات المستقلة التي ادخلت في المعادلة في كلا المرحلتين، وجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية الخاصة بالمتغيرات المتنبئة بالمتغير التابع

	المتغيرات المستقلة	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
			الخطأ المعياري	β		
١	(ثابت الانحدار)	٧١,٧٠٢	٦,٣٦٣		١١,٢٦٩	٠٠٠.
	الاعتماد على المعرفة السابقة	٦,١٥٨	١,٥٥١	٤٦٢.	٣,٩٧٠	٠٠٠.
	الموسيقي او الإيقاعي	١,٦١٨-	٤٣٦.	٤٣٢.-	٣,٧١٠-	٠٠٠.

المتغير التابع: التحصيل الدراسي

يتبين من جدول (٨) أن عادة الاعتماد على المعرفة السابقة أكثر إسهاماً من حيث قدرتها على التنبؤ بالتحصيل لدى الطالبات، إذ بلغ معامل الانحدار

غير المعياري (٦.١٥٨)، حيث بلغت قيمة ت له (٣.٩٧٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)، وأشارت النتائج كذلك أن الذكاء الموسيقي جاء في الترتيب الثاني من حيث قدرته على التنبؤ بالتحصيل لدى الطالبات، إذ بلغ معامل الانحدار غير المعياري له (-1.618)، حيث بلغت قيمة (ت) (٣.٧١٠ -) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)، وبلغ ثابت الانحدار (٧١.٧٠٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً، إذ بلغت قيمة (ت) (١١.٢٦٩) وجاءت هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي: التحصيل الدراسي = ٧١.٧٠٢+٦.١٥٨(الاعتماد على المعرفة السابقة) - ١.٦١٨(الذكاء الموسيقي).

مناقشة النتائج

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن عادات العقل السائدة والذكاءات المتعددة لدى الطالبة -المعلمة ودرجة إسهامهما بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي، ولتحقيق ذلك استخدم مقياس كارل روجرز(Rodgers,2000) للكشف عن عادات العقل، وأداة مكانزي(Mackenzie,2000) لمسح أنواع الذكاءات المتعددة، كشفت نتيجة السؤال الاول سيادة جميع عادات العقل السبعة عشر بدرجة عالية لدى طالبات التدريب الميداني، وأن ترتيبها ظهر تنازلياً ابتداء من عادة ذات المتوسط الأكبر وانتهاء بعادة ذات المتوسط الأقل كما يلي: القيادة، الذاتية، المثابرة، التحكم بالتهور، تجربة الدهشة، استخدام كافة الحواس، الإصغاء بفهم وتعاطف، الإصغاء الفعال، طرح الأسئلة، مرونة التفكير، استخدام الدعابة، الاعتماد على المعرفة السابقة، التحقق من الدقة،

الحيوية، الإبداع، التفكير ما وراء المعرفي، دقة الكلام والتفكير. وقد يعزى ذلك الترتيب إلى طبيعة تخصص التربية الخاصة والذي من صلب أهدافه تنمية مهارات مثل القيادة والمثابرة ومهارات التواصل والإصغاء.

إن إرتفاع مستوى امتلاك طلبة التدريب الميداني لعادات العقل بدرجة عالية يتفق مع نتائج دراسة كل من لبني٢٠١٨ والتي أشارت إلى امتلاك الطالبات المعلمات أتى بصفة غالباً لجميع عادات العقل. وكذلك مع دراسة أبو رياش والجندي، ٢٠١٩ التي أظهرت أن طالبات تخصص صعوبات التعلم يمتلكن عادات عقلية مرتفعة، ولعل تفسير ارتفاع امتلاك الطالبات المعلمات لعادات العقل يعود إلى نوعية الطالبات الملتحقات في البرنامج من حيث معدلاتهن المرتفعة عند القبول بالتخصص، وحب التخصص والدافعية المرتفعة، والرغبة في إثبات الذات، وكذلك طبيعة تخصص التربية الخاصة الذي يركز على استخدام مهارات التفكير لمواجهة التحديات والمواقف الحياتية لدى الطالبات - المعلمات ذات العلاقة بعادات العقل كالتخطيط واتخاذ القرارات السليمة التي تبتعد عن التهور والاندفاع، ودراسة التعامل مع أسر الأطفال ذوي الإعاقة ومن ضمنها التفاعل بين أفرادها ودور كل منهم مما يساعد على مهارة التعاطف والأصغاء للحفاظ على العلاقات وتقويتها واستمراريتها، وكذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات القضاة ٢٠١٤، واللقماني ٢٠١٢، وأبو رياش والجندي ٢٠١٧، والكساب،٢٠١٨. كما أن دراسة مقررات التربية الخاصة العملية مع ذوي الحاجات الخاصة والعمل على تلبية احتياجاتهم المختلفة في كافة المجالات النمائية، المعرفية، واللغوية، والاجتماعية، والانفعالية، والحركية، والمهنية، والنفسية، يمثل متطلباً

أساسياً ضمن متطلبات التخرج الخليفة، ٢٠١١.

وبينت نتيجة السؤال الثاني أن متوسطات الذكاءات المتعددة التسعة جاءت بدرجة متوسطة بين طالبات التدريب الميداني، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمود ومحارمة(٢٠١٤) التي أظهرت أن مستوى الذكاءات المتعددة لمعلمي مدارس التربية الخاصة جاء بالمستوى المتوسط، وظهر أن الذكاء الاجتماعي، والوجودي، والذاتي، والحركي أعلى نسبياً مقارنة بالذكاء المكاني، والمنطقي، واللغوي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التشابه الواضح في عينة الدراسة من ناحية الخصائص العقلية، والنمائية، والثقافية، والبيئية، مما يؤثر ذلك في تقارب نتائج عينة الدراسة على مقياس الذكاء المتعدد، كما أكد جاردنر؛ فالطالبات يخضعن للدرجة نفسها من الاهتمام والرعاية والبرامج المقدمة لهن، وتم قبولهن في التخصص حسب معايير حددتها عمادة اليرامج التحضيرية، لذا فإن جميع الطالبات من عينة الدراسة متقاربات في المستوى الدراسي، وكان أعلى مستوى ذكاء لدى أفراد العينة هو الذكاء الاجتماعي، وهذا متوقع حيث أن الدراسات تشير إلى تميز الإناث بالقدرة على التكيف الاجتماعي ولديهن القدرة على بناء شبكة من العلاقات الاجتماعية، ولديهن رغبة المشاركة بالأعمال ذات الأجواء الاجتماعية التعاونية كدراسة ريان ٢٠١٣ والبلعاوي ٢٠١٣ ، وعرفة، ٢٠١٣، والصيداوي؛ وحقي٢٠١٨ وأما أدنى مستوى ذكاء هو نمط الذكاء الطبيعي، ويبدوا أنها نتيجة طبيعية المناهج التقليدية، وطرق التدريس المستخدمة التي تركز على الذكاءات الأخرى، لتتفق مع دراسة عرفة، ٢٠١٣.

أما بالنسبة للذكاء الموسيقي، يمكن تفسير وجودها في الترتيب الأدنى إلى

أن العادات والتقاليد في المجتمع السعودي لا تشجع الموسيقى، بالإضافة إلى أن مناهج التعليم العام خلال مرحلة الدراسة تخلو من حصص الموسيقى. كما تتفق مع دراسة الطيب (٢٠٠٨) حيث أشارت نتائجها إلى أن أكثر الذكاءات شيوعاً هي: الذكاء الشخصي، الاجتماعي ، الحركي، المكاني، البصري، اللغوي، الرياضي.وتتفق مع دراسة ريان،٢٠١٣ ودراسة مخيمر٢٠١٥ في أن الذكاء الاجتماعي في الأعلى والذكاء الطبيعي في أدنى المنحنى. وكما هو متوقع حصول الذكاء الاجتماعي على المرتبة الأولى لأنه من الطبيعي كما هو واضح من عينة الدراسة من الطالبات، وبالتالي يمتازوا بالحصول على درجات مرتفعة لهذا النوع من الذكاء، كما أن قيمة العلاقات الاجتماعية من أهم القيم السلوكية التي يتمسك بها أفراد المجتمع السعودي، وأن أفراد العينة لديهن القدرة على فهم مشاعر الآخرين، ودوافعهم، واهتماماتهم، وأمزجتهم، والتمييز بينها.

ومن خلال هذه النتائج يوصى بأن يتم إعداد وتصميم أنشطة برامج إعداد معلم التربية الخاصة، بناء على أنماط الذكاءات المتعددة والتي ظهرت بدرجة متوسطة لدى الطالبات -المعلمات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مع ضرورة التركيز على الأنشطة التي تحاكي النمط الاجتماعي والوجودي والذاتي. ويمكن أن يتم ذلك من خلال إعادة النظر عند مراجعة خطط وبرامج التخصص أثناء خطة تحسين البرنامج حسب أنظمة عمادة التقويم والجودة.

وبينت نتيجة السؤال الثالث عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين عادات العقل ككل وبين التحصيل، بينما أظهرت النتائج وجود

علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين عادات العقل(عادة الاعتماد على المعرفة السابقة، وعادة القيادة) لدى الطالبات المعلمات وبين التحصيل الدراسي، وهذه العلاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى(٠.٠١) بمعنى أنه كلما ارتفع استخدام عادات العقل لكل من الاعتماد على المعرفة السابقة، وعادة القيادة يؤدي ذلك إلى زيادة في التحصيل الدراسي للطالبات - المعلمات.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء تزويد الطالبات -المعلمات بالمعلومات والمعارف والمهارات وقيامها بالمهمات الأكاديمية والأنشطة المختلفة يتطلب القيادة، وتعد هذه العادات من متطلبات المرحلة من الدراسة الجامعية التي تتطلب تطبيق المعرفة السابقة على المعرفة الحالية وعليه تتمكن الطالبة - المعلمة من مواجهة المواقف والمشكلات التعليمية التي تواجهها، لتتفق مع دراسة فرج الله وأبو سكران، ٢٠١٣. ودراسة لبني ٢٠١٨ والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لعادات العقل والدرجة الكلية للأداء التدريسي للطالبات المعلمات. وكذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الكساب،٢٠١٨ التي أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين عادات العقل والذكاء والتحصيل. وكذلك دراسة كل من عبدالوهاب؛ والوليلي،٢٠١١، ودراسة الفضلي، ودراسة الفساطلة(٢٠١٥) التي بينت أن الطلاب المتفوقين دراسياً يمتلكون مستوى مرتفع من عادات العقل، ودراسة نوفل،٢٠٠٨، التي بينت عدم وجود فروق في اكتساب عادات العقل تعزى لمستوى التحصيل، وتختلف مع دراسة الجراح وعناقرة، ٢٠١٥، التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين كل

من عادات العقل والذكاءات المتعددة. كذلك تتفق مع دراسة الشقيفي ٢٠١٥ التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين عادات العقل والذكاء الانفعالي ومستوى التحصيل لدى طلاب الكلية الجامعية.

وهذا يتفق مع كلا من كاليك وكوستا لتوضيح العادات العقلية على أنها تمثل القدرة على التنبؤ من خلال التلميحات السياقية بالوقت المناسب لاستخدام النمط الأفضل والأكفأ من االعمليات الذهنية عن غيره من الأنماط عند حل المشكلة أو مواجهة خبرة جديدة وتقييم الفرد لفاعلية استخدامه لهذا النمط دون غيره أو قدرته على تعديله والتقدم به نحو تصنيفات مستقلةCosta& Kellick,2003 وجميع هذه العادات عمليات تساعد على الارتقاء بالأداء الدراسي.

كما تبين من الجدول وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاءات المتعددة وبين التحصيل على المقياس الكلي ؛ ولوحظ أن جميع الطالبات متقاربات في المستوى الدراسي، وقد يفسر ذلك إلى أن الطالبات لديهن مهارات دراسية تجعلهن أكثر قدرة على التنظيم الذاتي وممارسة مهارات تفكير عليا. وتبين كذلك وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين الذكاء الموسيقي لدى الطالبات المعلمات وبين التحصيل الدراسي، بمعنى أنه كلما انخفض استخدام الذكاء الموسيقي أدى ذلك إلى ارتفاع التحصيل الدراسي لدى الطالبة -المعلمة. لتتفق هذه الدراسة ودراسة الفريحات، ٢٠١٥ بوجود علاقة ارتباطية بين مستويات الذكاء المتعدد ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية عجلون الجامعية.

وبينت نتيجة السؤال الرابع إلى عدم وجود ارتباط بين التحصيل وكل من

عادات العقل والذكاءات المتعددة، ولم تدخل في معادلة الانحدار ولم تقدم مساهمة في متغير التحصيل الدراسي. وتختلف مع دراسة الكساب ٢٠١٨ التي أشارت إلى أن القدرة التنبؤية لعادات العقل في التحصيل والقدرة التنبؤية للذكاء في التحصيل كانت ذات دلالة إحصائية، ودراسة الفضلي، ٢٠١٣، التي بينت النتائج إسهام عادات العقل التنبؤ بكفاءة طلاب كلية التربية، أما عادة الاعتماد على متغير عادة المعرفة السابقة في متغير التحصيل الدراسي كان دالاً إحصائياً عندما أدخل متغير الذكاء الموسيقي إلى معادلة الانحدار وبقي الاعتماد على متغير عادة الاعتماد على المعرفة السابقة في متغير التحصيل الدراسي دالاً إحصائياً، ويمكن تفسير هذه النتيجة أنه من الطبيعي طالما هناك معاملات ارتباط موجبة بين عادة تطبيق المعرفة السابقة على أوضاع جديدة تعد أساسية في التحصيل الدراسي لدى الطالبات، فإنه من خلال ذلك يمكن التوصل إلى معادلات تنبؤية تربطهما، ومثل هذه العادة تعتبر من المتطلبات ومن خصائص الطلاب ذوي التحصيل العالي. ويمكن القول أن هناك علاقة طردية بين عادات العقل والذكاءات المتعددة مع التحصيل الدراسي، فالأشخاص الذين يتفوقون في عادات معينة من عادات العقل وكذلك في الذكاءات المتعددة سوف ينعكس ذلك إيجاباً على ارتفاع تحصيلهم الدراسي وظهر ذلك في نتائج درجات مقرر التدريب الميداني وحصول جميع طالبات عينة الدراسة في المقرر على تقدير ممتاز، لينعكس ذلك على التنبؤ في نجاحهن كمعلمات لاحقاً ويتمكنً من ممارسة أدوارهن في الحياة العملية الجديدة محصنات بالمعرفة والمهارة والقيم من دراستهن لهذا التخصص، و تلعب توظيف الخبرات السابقة دوراً حيوياً في تحقيق نجاحات مستقبلية

يستفيدوا منها في الحياة العملية أو استكمال الدراسات العليا. ويدعم ذلك دراسة عبدارحيم، (٢٠١٨) التي ذكرت أن عادة تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة تلعب دوراً في التنبؤ بكفاءة التعلم الإيجابية.

كما لوحظ عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاءات المتعددة ككل وبين التحصيل الدراسي، باستثناء الذكاء الموسيقي. تبين أنه كلما انخفض الذكاء الموسيقي يزيد تحصيل الطالبات، ويمكن تفسير ذلك بأن الجو الجامعي لدى عينة الدراسة يغلب عليه الطابع الأكاديمي النظري، ولا يلجأ الطلبة إلى اكتشاف المعرفة بأساليب أخرى، كالاستعانة بالموسيقى. بالإضافة إلى عدم اهتمام الطالبات بالأنشطة الموسيقية يعود إلى الأحكام الدينية، وكذلك ثقافة واتجاهات المجتمع بعدم تشجيع على ممارسة هذا النوع من النشاط، وعدم تضمين المناهج المدرسية خلال فترة الدراسة حصص لتدريس الموسيقى، لتتفق مع دراسة عرفة، ٢٠١٣. وتختلف مع دراسة علاونة ٢٠٠٩، ودراسة الخازندار، ودراسة البلعاوي، ٢٠١١. بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاءات المتعددة تعزى إلى معدلات الطلبة التراكمية وأخيراً يمكن القول أن عادات العقل والذكاءات المتعددة متغيرات لم تدخل في معادلة الانحدار ولم تقدم مساهمة في متغير تحصيل الطالبات تخصص إعاقة عقلية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ملخص النتائج

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن استخلاص ما يلي:

١ - مستوى امتلاك طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة لعادات العقل جميعها كانت عالية.

٢ - أظهرت النتائج ترتيب عادات العقل لدى طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة كما يلي: القيادة، الذاتية، المثابرة، التحكم بالتهور، تجربة الدهشة، استخدام كافة الحواس، الإصغاء بفهم وتعاطف، الإصغاء الفعال، طرح الأسئلة، مرونة التفكير، استخدام الدعابة، الاعتماد على المعرفة السابقة، التحقق من الدقة، الحيوية، الإبداع، التفكير ما وراء المعرفي، دقة الكلام والتفكير.

٣ - مستوى امتلاك طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة للذكاءات المتعددة كان متوسط.

٤ - أظهرت النتائج ترتيب لذكاءات المتعددة لدى طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة كما يلي: الذكاء (الاجتماعي، الوجودي، الذاتي – أو التأملي، الجسمي – الحركي، المكاني البصري، المنطقي الرياضي، اللغوي، الموسيقي أو الإيقاعي، البيئي – الطبيعي.

٥ - وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين عادات العقل وبين الذكاءات المتعددة لدى الطالبات المعلمات تخصص إعاقة عقلية بالتحصيل الدراسي.

٦ - وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين التحصيل الدراسي وبين كل من الاعتماد على المعرفة السابقة، والقيادة. ٧ - - أن عادة الاعتماد على المعرفة السابقة لعبت دوراً في التنبؤ بتحصيل الطالبات الدراسي حسب نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

٨ - عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاءات المتعددة ككل وبين التحصيل الدراسي، باستثناء الذكاء الموسيقي.

٩ - وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي، بمعنى أنه كلما انخفض الذكاء الموسيقي كلما ارتفع تحصيل الطالبات.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية واستنتاجاتها يمكن اقتراح التوصيات التالية:

- الاهتمام بتنمية وتطوير العادات العقلية السليمة أثناء تدريس مناهج ومساقات تخصص الإعاقة العقلية ليسهل توظيفها في الجانب العملي، وكذلك عندما تصبح معلمة مستقبلاً، ويتم ذلك من خلال إعداد دليل تدريبي يتضمن العادات العقلية وتعاريفها وتطبيقاتها التربوية.

- تكرار استخدام أدوات الدراسة على عينات ومتغيرات مختلفة للتأكيد على نتائج الدراسة.

* * *

المراجع العربية والأجنبية

أبو رياش، حسين، والجندي، خالد.(٢٠١٧). مستوى عادات العقل السائدة لدى المعلم المصدري في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٦، (٤): ١٨٥ - ٢٠٤.

أبو رياش، حسين، والجندي، خالد.(٢٠١٩). عادات العقل لدى طالبات التدريب الميداني في تخصصي صعوبات التعلم والتعليم الابتدائي في الجامعة العربية المفتوحة. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، ١١ ، (٢٩): ١ -١٠.

أبو لطيفة، لؤي.(٢٠١٩). عادات العقل لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة. **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، ٥ ، (٣): ٢٧٩ – ٩٦ .

آرمسترونج، توماس.(٢٠٠٦). **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف**، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: المملكة العربية السعودية. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع،

-الأشراف، فطيمة ؛ ومشري، سلاف.(٢٠١٩). استخراج الخصائص السيكومترية لصورة معربية من اختبار كارل روجرز لعادات العقل بالبيئة الجزائرية. **مجلة دراسات نفسية وتربوية**. ١٢ ، (٣): ٢٧١ -٢٩١.

-البلعاوي، منذر.(٢٠١١). الذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة القصيم، **المجلة التربوية**. جامعة القصيم. ٢٥ ، (١٠٠): ١٧٧– ٢١٢.

الجنابي، رنا فاضل.(٢٠١٩) الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتخصص الدراسي لدى طالبات كليتي التربية والعلوم للبنات. **مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة بغداد، ٥٨ ، (٣): ٢٨٥ -٣٢٢.

الجيزاني، محمد وعباس، الهام.(٢٠١٨) أثر برنامج تدريبي مستند إلى عادة العقل(المثابرة) في تنمية الإدراك الحس حركي لتحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. **مجلة الطريق التربوي والعلم الاجتماعي**. ٥ ،(٢): ٣٣ -٧٠.

الحريشي، منيرة.(٢٠١٤).أثر خرائط التفكير في تنمية عادات العقل والتحصيل الأكاديمي عند طالبات كلية التربية، **مجلة القراءة والمعرفة**.١٤٧ :١٥٥ - ١٩٩.

حسين، أسماء عطا الله(٢٠١٣) فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض عادات العقل

لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية بقنا، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بقنا، مصر.

الخليفة، حسن جعفر.(٢٠١١). **مدخل إلى المناهج وطرق التدريس**، الرياض: مكتبة الرشد.

ريان، عادل.(٢٠١٣). أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية تربية الخليل في فلسطين، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة الأقصى، ١٧، (١): ١٩٣ - ٢٣٤.

السرور، ناديا هايل(٢٠٠٠). **تربية المتميزين والموهوبين**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر. الأردن.

السويلميين، منذر بشارة.(٢٠١٦). أثر استراتيجية مبنية على تفعيل عادات العقل في تعديل المفاهيم البديلة في العلوم وتنمية مهارات العلم الأساسية لدى طلبة المرحلة الأساسية، **مجلة دراسات - العلوم التربوية**، ٤٣، (١): ٤٨٣ -٤٩٦.

الشقيفي، موسى.(٢٠١٥). عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الكلية الجامعية في القنفذة بالمملكة العربية السعودية، **المجلة العربية لتطوير التفوق**.٦ ، (١): ٣٣ - ٥٩.

الشلبي، الهام.(٢٠١٧)، فاعلية برنامج تدريسي قائم على استراتيجية الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدى الطالبة/ المعلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. ١٣، (١): ٩٩ - ١١٨.

الشمري، صاحب.(٢٠١٩).المناعة الفكرية وعلاقتها ببعض الذكاءات وعادات العقل المنتجة لدى طلبة الجامعة. **مجلة جامعة سامراء**، العراق.١٥، (٦١): ٨٣٠ - ٨٧٢.

الشمري، نداء بن هزاع.(٢٠١٠). عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة اليرموك، الأردن.

صباح، ياسمين.(٢٠١٦). أثر توظيف نموذج(تنبأ -لاحظ - فسر) في تنمية بعض عادات العقل المنتج بمادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

صرايرة، أمل خالد.(٢٠١٥). قياس عادات العقل لمرحلة رياض الأطفال بالبيئة الأردنية.**رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة مؤتة الأردنية

الصيداوي، غسان وحقي، شكرية.(٢٠١٨) أنماط الذكاءات المتعددة المتوافرة لدى طلبة كلية التربية في جامعة حماة. **مجلة الفتح**، العدد١٧٨ : ٧٤ - ٢١٠.

صوالحة، عونية.(٢٠٢٠). تقييم مستوى برنامج التدريب الميداني لدى خريجي قسم التربية الخاصة بجامعة عمان الأهلية من وجهة نظرهم. **المجلة التربوية، كلية التربية**، ٦٩ : ٦٤٧ -٦٨٢.

الطيب، عصام علي.(٢٠٠٨). الذكاءات المتعددة لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بتوجهات التعلم وسمات الشخصية لديهم (دراسة عاملية تنبؤية)، **مجلة كلية التربية بني سويف**، ٤ : ٣٩٢ -٤٤٣.

العبادي، محمد حميدان(٢٠٠٧) تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية من وجهة نظر الطالبات المعلمات، **المجلة التربوية، الكويت**، ٢١، (٨٣): ١٢٦ - ١٧٢.

عبدالرحيم، طارق.(٢٠١٨). عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج، **المجلة التربوية، كلية التربية سوهاج**. جمهورية مصر العربية.٥٢ : ٤٤٧ -٥٥٩.

عبدالوهاب، صلاح شريف، والوليلي، اسماعيل حسن.(٢٠١١). العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين، **مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة**، ١، (٧٦): ٢٣٠ -٢٩٥.

العتوم، عدنان؛ وعلاونة، شفيق؛ والجراح، عبدالناصر؛ وأبو غزالة، معاوية.(٢٠٠٥). **علم النفس التربوي - النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة.

عربيات، رند بشير.(٢٠٠٩). عادات العقل الأكثر استخداماً لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بمتغيرات مختارة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الأردنية، الأردن.

عرفة، بسينة. (٢٠١٣). واقع الذكاءات المتعددة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**،

سوريا، ١١، (٤): ١١ -٤١.

عفانة، عزو؛ والخازندار، نائلة.(٢٠٠٣). استراتيجيات التعلم للذكاوات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين بغزة.**مؤتمر مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة**. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ٢: ٤١٨ -٤٥٤.

عمران، محمد كامل.(٢٠١٤).عادات العقل وعلاقتها باستراتيجية حل المشكلات – دراسة مقارنة - بين الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر - غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين: غزة.

عناقرة، حازم؛ والجراح، زياد.(٢٠١٥).عادات العقل وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة طيبة في المملكة العربية السعودية.**مجلة المنارة**، ٢١، (٤أ): ٢٩ -٧٧.

-فرج الله، عبدالكريم؛ وأبوسكران، محمد.(٢٠١٩).مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقتها بعادات العقل لدى الطلبة معلمي الرياضيات بجامعة الأقصى. **مجلة جامعة كربلاء**. ١١، (٤): ١١٥ -١٣٠.

الفريحات، عمار.(٢٠١٥).مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة عجلون الجامعية وعلاقته بالتحصيل، **مجلة جامعة القدس المفتوحة**. ١١، (٣): ٥٧ -٨٨.

الفساطلة، رياض.(٢٠١٥).عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في المملكة الأردنية الهاشمية.**رسالة ماجستير غير منشورة**، مؤتة: جامعة مؤتة.

الفضلي، فضيلة.(٢٠١٣).عادات العقل المنبئة بكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية جامعة الكويت، **مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الاسكندرية**.١٥، (٥): ٤٣٧ -٤٨٧.

القاضي، هيثم.(٢٠٠٧).أثر استراتيجية عادات العقل في تنمية الاتصال اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.**أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

قصيعة، ميس.(٢٠٠٩). الذكاءات المتعددة لدى الطلاب المتفوقين وعلاقتها بسماتهم الشخصية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القاهرة، القاهرة - مصر.

القضاة، محمد (٢٠١٤) : عادات العقل وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. **المجلة العربية للتطوير والتفوق**.٥ ، (٨): ٣٣ -٥٩.

قطامي ، يوسف(٢٠٠٥): **ثلاثون عادة عقل**، مركز ديبونو لتعليم التفكير. عمان – الاردن.

الكركي، وجدان.(٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة ، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، الأردن.

الكساب، علي.(٢٠١٨) درجة ممارسة عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقتها بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي في مادة التربية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة القنفذة، **دراسات، العلوم التربوية**، ٤٥ ، (٤)، ملحق ٣: ٥٦٤ -٥٨٤.

كوستا، آرثر؛ و كاليك، بينا.(٢٠٠٣).**استكشاف وتقصي عادات العقل** (ترجمة: حاتم عبدالغني). مدارس الظهران: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

كوستا،آرثر؛ و كاليك، بينا.(٢٠٠٠).**تكامل عادات العقل**.(ترجمة: حاتم عبدالغني). مدارس الظهران: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

الهدور، زيد و الهادي، أحمد(٢٠١٨). الذكاءات المتعددة لدى طلبة كلية التربية - جامعة ذمار وأثرها على قدراتهم الإبداعية، **مجلة الآداب - جامعة ذمار**، العدد٨. : ١٠٥ -١٣٩.

لبني، عواطف.(٢٠١٨). عادات العقل لدى الطالبات المعلمات تخصص تربية أسرية وعلاقتها بأدائهن التدريسي في التدريب الميداني. **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**. ١٠ : ١٦٣ – ١٩١.

اللقماني، ايمان.(٢٠١٢).عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال بمكة المكرمة وعلاقتها ببعض المتغيرات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

محمود، أماني؛ والمحارمة، لينا.(٢٠١٤).مستوى الذكاءات المتعددة لمعلمي مدارس التربية الخاصة في الأردن من وجهة نظرهم، **مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية**، ٤١ ،(١): ١١٥ -١٢٧.

محيسن، مها؛ وزيتون، عايش(٢٠١٦). مستوى اكتساب طلبة المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية لعادات العقل في ضوء مشروع ٢٠٦١ وعلاقته بمتغيرات

المستوى التعليمي والجنس والتحصيل. **مجلة دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية**، ٤٣، (٥): ٢٠٠٥ -٢٠٢٠.

مخيمر، سمير كامل(٢٠١٥). الذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية في غزة. **مجلة جامعة الخليل للبحوث**. ١٠، (١): ١٥٢ - ١٢٥.

النجار، إياد عبدالحليم.(٢٠١١).اتساق الذكاءات المتعددة مع التخصص العلمي لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى وعلاقة هذه الذكاءات بتحصيلهم الأكاديمي، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**.١٢: ٢٤٤ -٢٧٤.

نوفل، محمد بكر.(٢٠٠٨). **تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Bergman, D. J. (2007).The effects of two secondary science teacher education program structures on teachers' habits of mind and action. Ph. D thesis, Iowa, America

Beyer, B. (2003). Improving student thinking. The Clearing House, 71(5), 262-267.

Costa, A. L., & Kallick, B. (2005). Habits of Mind A Curriculum for Community High School of Vermont Students.

Costa, A., Kallick, B.,(2005).A curriculum for Community high school of Vermont Students. Revised by: Vermont Consultants for Language and learning Montpelier, Vermont.

Gardner, H. (1999). Multiple Intelligences. the Theory Into Practice. Newyork, USA: Basic Books.

Green, W.(2000).Multiple Intelligences Theory, Problem-Based Learning, and the Enviromental Law and Policy Cours. Annual Meeting of the Association for Politics and the Life Sciences.

McKenzie, W. (1999). Multiple intelligences survey. On line Retrieved 21/july/2020 from: http://surfaquarium.com/MI/inventory.htm

Ormrod, J. E.,(1999).**Human learning** Sydney. New South Wales: Merrill, Prentice Hall Australia Ply, Ltd.

Oxford University Press. (2005). Oxford Wordpower: Dictionary for Learners of English. Oxford University Press.

Wolfe, P., & Brandt, R. (1998). What Do We Know from Brain Research?. Educational Leadership, 56(3), 8-13.

Younis, A. S., & Allam, A. M. (2016). Habits of Mind for the Specialty Teaching Student's. Journal of Applied Sports Science, 6(1), 60-66.

* * *

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