رفاد
REFAAD

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

ISSN 2520-4149 (Online)
ISSN 2520-4130 (Print)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المجلد الثاني عشر العدد الثاني، نيسان 2023

رئيس التحرير

الدكتور حسن محمد العمري، جامعة نزوى- عُمان

فريق التحرير

الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار ، جامعة الأقصى - فلسطين
الأستاذ الدكتور عمر حسين العمري، جامعة مؤتة- الأردن
م. سوزان السلايمه، رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن
أ. تقى مقدادي، تدقيق لغوي، رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور يوسف قطامي	الجامعة الأردنية - الأردن
الأستاذ الدكتور ناصر أحمد ضاعن الخوالدة	جامعة آل البيت - الأردن
الأستاذ الدكتور ماجد زكي الجلاد	جامعة العين- الإمارات
الأستاذ الدكتور علي سعد جاب الله	جامعة بنها- مصر
الأستاذ الدكتور محمد شمس الدين زين العابدين	جامعة طيبة- السعودية
الأستاذ الدكتور علي بن جميل الدويدي	جامعة طيبة- السعودية
الأستاذ الدكتور وليد محمد أبو المعاطي	جامعة المنصورة- مصر
الأستاذ الدكتور أميرة جابر هاشم الجوفي	جامعة الكوفة- العراق
الأستاذ الدكتور أحمد عيسى الطويسي	جامعة مؤتة- الأردن
الأستاذ الدكتور منيرة محمود الشرمان	جامعة اليرموك- الأردن
الأستاذ الدكتور أيمن أحمد العمري	الجامعة الهاشمية- الأردن
الأستاذ الدكتور علي حسين محمد حورية	جامعة طيبة- السعودية
الأستاذ الدكتور سالم علي سالم الغرايبة	جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن
الأستاذ الدكتور ايمان عباس علي الخفاف	الجامعة المستنصرية- العراق
الأستاذ الدكتور سامر جميل رضوان	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الأستاذ الدكتورة ياسرة محمد أيوب أبو هدروس	جامعة الأقصى- فلسطين
الأستاذ الدكتور عبدالسلام موسى العديلي	جامعة آل البيت- الأردن
الأستاذ الدكتورة سامية رحّال	جامعة حسيبة بن بو علي- الجزائر
الأستاذ الدكتورة نايفة قاسم علي	جامعة طرطوس- سوريا
الأستاذ الدكتور إبراهيم أحمد الزعبي	جامعة آل البيت- الأردن

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار	جامعة الأقصى- فلسطين
الأستاذ الدكتورة أفنان نظير دروزه	جامعة النجاح الوطنية- فلسطين
الأستاذ الدكتور حاكم موسى الحسناوي	وزارة التربية- العراق
الدكتور عمـر إبراهيم رفاي حمد	جامعة الزعيم الأزهري- السودان
الدكتورة سمر عبد العزيز عابدين	جامعة طيبة- السعودية
الدكتورة سهير سليمان الصبّاح	جامعة القدس- فلسطين
الدكتور سليمان حمودة محمد داود	جامعة الشعب (كاليفورنيا)- الولايات المتحدة
الدكتور أحمد محمد الفواعير	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الدكتور ناطق جزاع الكبيسي	جامعة بغداد- العراق
الدكتور نائل محمد قرقز	جامعة القصيم- السعودية
الدكتور أحمد محمد نجادات	جامعة اليرموك- الأردن

التعريف بالمجلة

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دورية مفهرسة ومحكمة تصدر في ستة أعداد سنوياً عن مركز رفاد للدراسات والأبحاث.

أهداف المجلة:

تهدف المجلة إلى نشر البحوث المحكمة في القضايا التربوية والنفسية بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة، وتنشيط حركة البحث العلمي في هذه القضايا عربياً ودولياً، وفق معايير مهنية عالمية متميزة، بمشاركة نخب من أعضاء ومحكمين دوليين متميزين، والمشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الهادفة والنوعية، التي تساعد على تطوير المجتمع وتقدمه، والمشاركة الفاعلة مع الجامعات ومراكز البحث العلمي، المحلية والعالمية، لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.

عنوان المراسلة:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن

Refaad for Studies and Research

Bulding Ali altal-Floor 1, Abdalqader al Tal Street –21166 Irbid – Jordan

Tel: +962-27279055

Email: editoreps@refaad.com , info@refaad.com
Website: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

جميع الآراء التي تتضمنها هذه المجلة تعبّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تعبر عن رأي المجلة وبالتالي فهي ليست مسؤولة عنها

قواعد النشر

أولاً: تسليم الورقة البحثية:

- يتم إرسال الورقة البحثية ومرفقاتها إلى المجلة عن طريق نظام التسليم الإلكتروني بالمجلة. أو عن طريق البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة (editoreps@refaad.com)
- يتم إعلام المؤلف باستلام الورقة البحثية.

ثانياً: المراجعة:

1. الفحص الأولي:

- تقوم هيئة التحرير بفحص الورقة البحثية للنظر فيما إذا كانت مطابقة لقواعد النشر الشكلية ومؤهلة للتحكيم.
- تُعتمد في الفحص الأولي شروط مثل: ملاءمة الموضوع للمجلة، ونوع الورقة (ورقة بحثية أم غير بحثية)، وسلامة اللغة، ودقة التوثيق والإسناد بناء على نظام التوثيق المعتمد في المجلة، وعدم خرق أخلاقيات النشر العلمي.
- يتم إبلاغ المؤلف باستلام الورقة البحثية وبنتيجة الفحص الأولي.
- يمكن للمجلة أن تقوم بما يُعرف بمرحلة "استكمال وتحسين البحث"، وذلك إذا ما وجد. أن الورقة البحثية واعدة ولكنها بحاجة إلى تحسينات ما قبل التحكيم، وفي هذه المرحلة تقدم للمؤلف إرشادات أو توصيات ترشده إلى سبل تحسين ورقته بما يساعد على تأهيل الورقة البحثية لمرحلة التحكيم.

2. التحكيم:

- تخضع كل ورقة بحثية للمراجعة العمياء المزدوجة (إخفاء أسماء الباحثين والمحكميين).
- يُبلغ المؤلف بتقرير من هيئة التحرير يبين قرارها.
- دفع رسوم التحكيم والنشر كما هو موضح في موقع المجلة.
- تُرسل خلاصة ملاحظات هيئة التحرير والتعديلات المطلوبة إن وجدت، ويُرفق معه تقارير المراجعين أو خلاصات عنها.

3. إجراء التعديلات:

- يقوم المؤلف بإجراء التعديلات اللازمة على الورقة البحثية استناداً إلى نتائج التحكيم ويعيد إرسالها إلى المجلة، مع إظهار التعديلات، كما يُرفق في ملف مستقل مع الورقة البحثية المعدلة أجوبته عن جميع النقاط التي وردت في رسالة هيئة التحرير والتقارير التي وضعها المراجعون.

4. القبول والرفض:

- تحتفظ المجلة بحق القبول والرفض استناداً إلى التزام المؤلف بقواعد النشر وبتوجيهات هيئة تحرير المجلة والتعديلات المطلوبة من قبل المحكمين.
- إذا أفاد المحكم بأن الباحث لم يقم بالتعديلات المطلوبة، يُعطى الباحث فرصة أخيرة للقيام بها، وإلا يرفض بحثه ولا ينشر في المجلة ولا يتم استرجاع رسوم النشر.

ثالثاً: القواعد الشكلية:

1. **ملاءمة الموضوع:** أن يقع موضوع الورقة البحثية ضمن نطاق اهتمام المجلة.
2. **عنوان الورقة البحثية:** يكون باللغتين العربية والإنجليزية، كما يجب أن يتعلق العنوان بهدف الورقة البحثية. مع تجنب الاختصارات والصيغ قدر الإمكان.
3. **الباحثين:** كتابة الأسم الكامل ومكان العمل وعنوان البريد الإلكتروني للمؤلف الرئيس ولجميع المؤلفين الموجودين في الورقة البحثية باللغتين العربية والإنجليزية.
4. **الملخص:** يجب أن تشمل الورقة البحثية على ملخص وافٍ ومختصر من فقرة واحدة **(200 كلمة)** باللغتين العربية والإنجليزية لبيان الموضوع والمنهجية وأبرز النتائج في الورقة البحثية، كما يجب إضافة **3-5** من الكلمات المفتاحية باللغتين العربية والإنجليزية.
5. **المقدمة:** يتضمن هذا القسم خلفية الدراسة وأهدافها وملخصًا للأدبيات الموجودة والدوافع ولماذا كانت هذه الدراسة ضرورية.
6. **الجداول والرسوم البيانية:** تُعرض الجداول والرسوم البيانية بطريقة واضحه ومناسبة كما هو موضح بقالب المجلة.
7. **النتائج:** يتضمن هذا القسم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.
8. **المصادر والمراجع:** يلتزم المؤلف بقواعد التوثيق المقررة في المجلة لأصول الإسناد والعرض الببليوغرافي حسب **نظام APA.**
9. **الحجم:** يلتزم المؤلف بعدد الصفحات بحيث لا تزيد الورقة البحثية عن 30 صفحة بما فيها الملخص وصفحة العنوان وقائمة المراجع.

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
1	تقييم تطبيق التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان	224
2	مستوى السلوك الانسحابي وعلاقته بالتلوث النفسي لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور	237
3	دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء من وجهة نظر الأمهات في مدينة تبوك	254
4	أثر استراتيجية التعلم التفاعلي في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في مدارس مديرية نابلس الحكومية الفلسطينية	269
5	تطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة "تصور مقترح"	285
6	مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة وعلاقته ببعض المتغيرات	306
7	سلسلة القيمة كمدخل لتعزيز الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي- دراسة تحليلية	322
8	ممارسات القيادة التعليمية الداعمة لتحسين التحصيل الدراسي للطلبة في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان- دراسة نوعية	342
9	درجة امتلاك طلاب التأهيل التربوي بجامعة نزوى مهارات وكفاءات التعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم	357
10	فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في منطقة الجوف	373
11	أثر استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عادات العقل في الفيزياء لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيلية	396
12	أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن	407

افتتاحية العدد

بسم الله العلي الكريم الاكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى صحابته الكرام الميامين، وعلى من سار على نهجهم إلى يوم الدين وبعد،،،،،

يسعدني أن أقدم هذا **العدد الثاني من المجلد الثاني عشر من العام 2023**، من **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، والذي احتوى على عدد من الأبحاث المهمة والمتنوعة في فروع التربية المختلفة، حيث تميزت الأبحاث بالرصانة والحداثة، وقد شارك فيها عدد من الباحثين من مختلف فروع التربية، أثروا المكتبة التربوية بفيض من العلم والمعرفة.

اللهم لك الحمد كله والشكر كله، الذي يسر لنا إتمام هذا العدد بمنه وتوفيقه، نسأل الله تعالى أن يكون خالصًا لوجهه الكريم، وأن يكون في ميزان حسنات كل من ساهم في إتمامه.

وها أنا أكرر النداء مرة تلو المرة، لأصحاب الهمة، علماء الأمة وورثة الأنبياء، من التربويين والباحثين والعلماء الأكاديميين في العالم، في مجالات التربية وفروعها المختلفة، للمضي معنا في هذا الدرب، الذي باركه الله ورسوله، لنشر إبداعهم العلمي ونتاج فكرهم التربوي، في الأعداد القادمة لهذه المجلة، طاعة لله، وطمعاً في الأجر والمثوبة، ودعمًا للعلم والمعرفة والخير والنور، مقدرين ومباركين الجهود الطيبة والمشاركات المثمرة.

ولا يفوتني هنا، أن أسجل شكري وعظيم تقديري، لأصحاب الأيادي البيضاء الذين ساهموا بفكرهم ونتاجهم في إخراج هذا العدد، من الباحثين، والسادة المحكمين وهيئة التحرير، والشكر موصول لا ينقطع لمن نسق وأخرج وأبدع، سائلين الله عز وجل، أن ينفع بهم، وأن يجعلها في ميزان حسناتهم يوم القيامة، وأن ينفع بما تقدمه المجلة، من بحوث ودراسات للباحثين والمسؤولين في مجالات التربية.

إنه ولي ذلك والقادر عليه.

رئيس هيئة التحرير

د. حسن العمري

الأبحاث

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.2 pp: 224-236 Article 1

April (2023)

تقييم تطبيق التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان

The Evaluation of Applying Distance Learning During the Corona Pandemic from the Cycle One Teachers' Point of View in the Sultanate of Oman

أحمد "محمد جلال" الفواعير، زينب بنت يعقوب الدرمكي، العنود بنت سعيد الشهومي، ريداء بنت خالد العامري عبير بنت عبدالله الشبيبي

Ahmad Mj O Alfawair, Zainab Yaqoob Al Darmaki, Al Anood Said Al Shuhoumi, Raida Khalid Al Amri, Abir Abdallah Al Shabibi

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2022/12/5	2022 /11/21	2022 /11/12

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.2.1

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

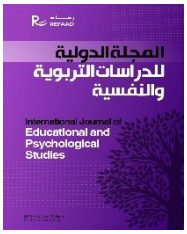
رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



تقييم تطبيق التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان

The Evaluation of Applying Distance Learning During the Corona Pandemic from the Cycle One Teachers' Point of View in the Sultanate of Oman

أحمد "محمد جلال" الفواعير[1]، زينب بنت يعقوب الدرمكي[2]، العنود بنت سعيد الشهومي[3]، ريداء بنت خالد العامري[4] عبير بنت عبدالله الشبيبي[5]

Ahmad Mj O Alfawair[1], Zainab Yaqoob Al Darmaki[2], Al Anood Said Al Shuhoumi[3], Raida Khalid Al Amri[4], Abir Abdallah Al Shabibi[5]

[1] أستاذ مشارك في التربية الخاصة- جامعة نزوى- سلطنة عُمان

[5،4،3،2] كلية العلوم والآداب- جامعة نزوى- سلطنة عُمان

[1] Associate Professor of Special Education, University of Nizwa, Sultanate of Oman

[2,3,4,5] College of Arts and Sciences, University of Nizwa, Sultanate of Oman

fawair@unizwa.edu.om

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقييم تطبيق التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان. وقد تم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة باستخدام استبانة تم إعدادها لهذه الغاية. وقد تألفت عينة الدراسة من (172) معلمة حلقة أولى تم اختيارهن بالطريقة العشوائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن آراء معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان نحو تطبيق التعلم عن بعد كانت سلبية، حيث جاءت آراء معلمات الحلقة الأولى حول مزايا تطبيق التعلم عن بعد بمستوى منخفض، بينما كانت آراء معلمات الحلقة الأولى حول عيوب تطبيق التعلم عن بعد بمستوى متوسط. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في آراء معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان نحو تطبيق التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا تعزى للتخصص. بينما كانت هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في آراء معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان نحو تطبيق التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح معلمات الحلقة الأولى اللاتي لديهن سنوات خبرة أقل من خمس سنوات.

الكلمات المفتاحية: *تقييم؛ التعليم عن بعد؛ الحلقة الأولى؛ جائحة كورونا؛ سلطنة عُمان.*

Abstract:

The current study aimed to evaluate the application of distance learning during the Corona pandemic from the cycle one teachers' point of view in the Sultanate of Oman. Descriptive design was adopted. The study sample consists of (172) teachers who were selected randomly. The researchers developed the attitudes survey which consists of (25) items distributed into two domains (advantage and disadvantage of distance learning). The results showed that the opinions of the cycle one teachers toward distance learning were negative. Whilst the level of distance learning advantage was low, the level of distance learning disadvantage was moderate. According to variables, the results showed that there was no significant difference in the opinions of cycle one teachers in the Sultanate of Oman toward distance learning due to major. In addition, the results showed that there was significant difference in the opinions of cycle one teachers toward distance learning due to years of experience in favor of teacher with less years of experience.

Keywords: *evaluation; distance learning; cycle one; corona pandemic; Sultanate of Oman.*

المقدمة:

يشهد العالم حاليًا تطورًا تكنولوجيًا هائلًا وسريعًا لم يشهده من قبل في نواح متعددة، مما جعلنا لا تستطيع الاستغناء عن التكنولوجيا الحديثة في حياتنا اليومية مهما بلغت بنا الظروف، ومع انفجار الثورة المعرفية والمعلوماتية والسكانية، استطاعت التكنولوجيا تيسير وتسبيل الحصول على المعرفة والمعلومات بين يدي الباحثين والمعلمين والمتعلمين في جميع مجالات الحياة، لأن امتلاك المعرفة والمعلومات يعتبر المفتاح الذهبي لصندوق تقدم وازدهار أي أمة بالعالم.

ومع التقدم التقني الكبير وانتشار الإنترنت، وظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية في المجال التعليمي، والتي أصبحت محور الاهتمام من قبل التربويين والمعلمين، وذلك لبيان حقيقتها وطرق الاستفادة منها في العملية التعليمية. ظهرت العديد من البحوث والدراسات التي دعت إلى ضرورة التوظيف الفعال للمستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية، لما لها من مزايا عديدة وعوامل إيجابية، حيث بدأ التعليم المعتمد على الإنترنت يتطور بسرعة في جميع أنحاء العالم، فيما تسعى مؤسسات التعليم باستمرار إلى توظيف التقنيات الجديدة لتصبح أكثر إنتاجية لإدارة استراتيجيات التنمية التي تتبناها، هذا بالإضافة إلى إعادة بناء المناهج الدراسية بشكل فعال من أجل تلبية احتياجات وتوقعات الطلبة وتنوعها (Zhou, et al., 2020 ; ., 2020 Mailizar et al)

وقد طرأت مؤخرًا تغيرات واسعة على قطاع التعليم؛ لمواكبة المتطلبات الحديثة والتقنيات المتاحة، ولتلبية حاجات الاقتصاد الجديد، فظهر التعليم عن بعد (Distance Learning) من أجل الحصول على المعرفة، والتعايش مع الأمواج المعلوماتية المتدفقة، ومن هذا المنطلق أهتم العالم بالتعليم عن بعد لما له من ميزات وأهمية، وأصبح اهتمامات الحكومات والمؤسسات العالمية منها والإقليمية والدول المتقدمة، التي حرصت بدورها على إدخال هذا النوع من التعليم في مؤسساتها التعليمية (Khalifa, 2019). ويعرف نظام التعليم عن بعد بأنه " نظام لتوصيل المواد والإمكانيات التعليمية للدارسين في البرامج التعليمية أو التدريبية دون الحاجة إلى مقابلة المدرسين (face to face) "، أما رابطة الولايات المتحدة للتعليم عن بعد The Distance for) Association States United Education) فتعرف التعليم عن بعد بأنه "إيصال العلم أو التدريب بدروس تصل إلكترونيًا باستخدام القمر الاصطناعي الفيديو، والصوت، والرسوم، والصور، وتكنولوجيا الوسائط المتعددة، والأشكال الأخرى للتعليم عن بعد"، ومن المصطلحات الأخرى للتعليم عن بعد الدراسة في المنزل، أو الدراسة المستقلة أو الدراسات الخارجية (Rabah, 2014).

فالتعليم عن بعد طريقة يتلقى بها الطلاب علومهم بالإفادة من تجهيزات بعيدة عنهم، حيث تكون في مدينة أو ربما دولة أخرى ويستفيد الطلاب من هذه التجهيزات ويتلقون دروسهم باستخدام وسائل الاتصالات المختلفة وقد تشتمل هذه الوسائل في صورتها البسيطة على مواد مطبوعة ترسل بالبريد أو ربما تشتمل في صورتها المتقدمة على محاضرات ترسل بالحاسوب عبر الشبكة العنكبوتية العالمية ويتطلب التعليم عن بعد أن يبذل الطالب جهدًا أكبر من ذلك الذي يتطلبه التعليم التقليدي فالمعلم في التعليم عن بعد مرشد أكثر منه مدرسًا نظاميًا (النجم، 2019).

ويعد التعليم الإلكتروني أحد أنواع التعليم عن بعد، يتم فيه تقدم المادة العلمية بشكل مختلف عما يقدم في الكتاب، من خلال توظيف التقانة من الحاسب الآلي والاتصال، سواء بين المعلم وطلابه أو بين الطلاب أنفسهم، حيث يتابع الطالب المقرر حسبما تؤهله قدراته، ويتيح له مكانه وزمانه، وتتوافر إمكانياته، دون الحضور الإلزامي لقاعة الدراسة، معتمدًا في دراسته على الوسائط (الصوت، والصورة، والحركة) باستخدام الحاسب الآلي أو الهاتف المحمول (Houria, 2017).

إذ تكمن أهداف التعليم عن بعد فيما يقدمه من خدمة تعليمية مجتمعية مرغوبة؛ لأنه يستخدم أساليب تضبط العملية التعليمية، ويحقق الأهداف التعليمة المرجوة، ويسهل الوصول للمعرفة بغض النظر عن الحدود الزمانية والمكانية، ويوفر مصدر دخل لمؤسسات التعليم العالي، ويطور العملية التعليمية، ويواكب تطور العالم، ويتيح فرص لمن فاته التعليم الجامعي، وكذلك يسهم في رفع مستوى الفرد الثقافي والعلمي والاجتماعي، ويوفر مصادر تعليمية متعددة(Haamed , 2019) .

ويرى الحياري (2020) أن التعليم عن بعد شكل من أشكال التعليم الحديثة، تعتمد في مضمونها على اختلاف المكان، وبعد المسافة؛ وتكمن أهميتها في تقديم برنامج تعليمي من قلب الحرم التعليمي، ووضعه بين يدي المتعلم بالرغم من اختلاف المساحة الجغرافية؛ وذلك سعيًا لاستقطاب الطلبة، وتحدي الظروف الصعبة التي تواجههم للانضمام إلى برنامج التعليم التقليدي في الجامعات.

وقد شهد المنتصف الأول من القرن الواحد والعشرين نقلة نوعية لم يسبق لها مثيل، تمثلت في اجتياح فيروس جديد لم يسبق له اطلاع في المجال الطبي والبيولوجي، وفي خلال فترة وجيزة تلقى الآلاف بل الملايين من البشر حتفهم، انتشرت آراء متضاربة وعمت حالة من الهلع والرهاب في جميع أنحاء العالم بسبب الإصابات والموتى بوتيرة سريعة جعل الدول بمختلف أنحاء العالم تفرض حالة الطوارئ وتغلق الأماكن العمومية وتفرق التجمعات التي من شأنها زيادة تعرض الناس للإصابة بالفيروس، وبذلك تم غلق المحلات التجارية إلا القليل وتم فرض حظر تجوال، وأغلقت أماكن العبادة المساجد والكنائس، وأغلقت دور التعليم على جميع مراحلها، كان خوف المتعلمين والمعلمين في جميع أنحاء العالم حول إهدار سنة دراسية دون فائدة، وبعد فترة من الهلع بسبب الفيروس تجاوز العالم الأزمة وتم التوصل إلى التعليم الافتراضي أو التعليم عن بعد، فيبقى الناس في منازلهم ويواصلون حياتهم الثقافية عبر التكنولوجيا فيتلقى المتعلمون دروسهم ويلقي الأساتذة حصصا تعليمية، فيستمر التعليم ويتم تجاوز وقت الأزمة.

ويعد حق التعليم من حقوق الإنسان الأساسية، فهو المحرك الرئيس لتحقيق الحقوق الإنسانية كافة، وهو الدافع لعجلة تطور وتقدم الأمم، ويقع على عاتقه النهوض بها، لذا تسعى الدول ببذل جل اهتمامها به، وتوفير كافة السبل لضمان استمراريته وديمومته، وزاد الاهتمام بالتعليم بعد انتشار فيروس كورونا في معظم دول العالم وانقطاع الطلبة عن المدارس، واعتمد نظام التعليم عن بعد واتجه المعلمون إلى التدريب على طرائق التدريس عن بعد لتحقيق الأهداف التعليمية بصورة جيدة، كما وسعت المدارس كافة لمحاربة العديد من المشكلات كالعزلة الاجتماعية، وانخفاض دافعية الطلبة.

واليوم أصبح التعليم عن بعد يعتمد على وسائل التكنولوجيا الحديثة كالكمبيوتر واللوحات والهواتف الذكي فهناك من وسائل التعليم عن بعد ما يوفر اتصالًا مباشرًا ما بين المعلم، والمتعلم في الوقت ذاته كالاتصالات الهاتفية ووسائل التواصل الاجتماعي، فوسائل التعليم عن بعد تتوفر للأفراد في كل مكان بغض النظر عن الوقت وهي ما تستخدمه المواقع المتخصصة في التعليم عن بعد أو الجامعات كالفيديوهات التي يقوم المعلمون بتسجيلها ومن ثم يقوم الطلاب بمشاهدتها في أوقات فراغهم أو البرامج التي تعرض على التلفزيونات والتي تبث المواد التعليمية أو المراسلات عن طريق الإنترنت كوسائل التواصل الاجتماعي الفيسبوك وتويتر واليوتيوب او البريد الإلكتروني (عميرة واخرون، 2019).

ويشير صوالحية (2020) إلى أن التعليم عن بعد هو نوع من التعلم طال الحديث عنه والجدل حول ضرورة دمجه في العملية التعليمية، خاصة بعد أن تأثرت العملية التعليمية بشكل مباشر بثورة تكنولوجيا المعلومات؛ قبل جائحة كورونا، إلا أنه أصبح بديل وضرورة ملحة لاستمرار التعليم في ظروف تفرض التباعد الجسدي، وانقطاع التواصل المباشر. حيث أن التعليم عن بعد وفي ظل التطور التكنولوجي الكبير ومع انتشار وسائل الاتصال الحديثة من حاسوب، وشبكة إنترنت، ووسائط متعددة، مثل: الصوت، والصورة، والفيديو، أتاح المجال لعدد كبير من المتعلمين لتلقي التعليم بكل سهولة ويسر داخل المنزل، وبأقل وقت وجهد، والذي ساهم بشكل أو بآخر في إنجاح العملية التعليمية.

أما الدويكات (2017) فترى أن التعليم عن بعد هو وسيلة تعليمية حديثة، ويكون فيه المتعلم في مكان مختلف عن مصدر المعلومات، ويتم فيه نقل البرنامج التعليمي من المؤسسة التعليمية إلى أماكن متفرقة، ولا يقتصر التعليم عن بعد على التعليم من خلال شبكة الإنترنت، وانما يمكن استخدام أي وسيلة أخرى.

في حين عرف بيرغ وسيمونسون (Berg & Simonson , 2018) التعليم عن بعد بأنه منظومة تفاعلية ترتبط بالعملية التعليمية، وتقوم هذه المنظومة بالاعتماد على وجود بيئة إلكترونية تعرض للمتعلم المقررات والأنشطة بواسطة الشبكات الإلكترونية والأجهزة الذكية.

ويعرفه العشي (2018) بأنه أسلوب يسخر ما تتوصل إليه تكنولوجيا الاعلام والاتصال من أجل عملية التعليم، تبدأ أشكاله باستخدام وسائل العرض الالكترونية في الصفوف التقليدية، ببناء مدارس افتراضية، فهو مفهوم جديد يدعم نظام التعليم.

ويمتاز التعليم عن بعد بعدد من الميزات التي ذكرها فالنتي وفلدبش (Valenti & Feldbush , 2019) فهو يتيح للطالب فرصة التعلم في أي وقت يناسبه، ويتيح له التقدم في العملية التعليمية بالسرعة التي تناسب قدراته، وتتيح له أيضًا فرصة التعلم عن طريق النجاح والفشل في جو بعيد عن الخصوصية والخجل، كما أن التعليم عن بعد حل لدى المتعلمين مشكلة التكاليف الباهظة للتعلم التقليدي، وحل مشكلة الصفوف المكتظة بأعداد المتعلمين في الصف الواحد، ووسع من فرص قبول المتعلمين بغض النظر عن جنسياتهم وأعمارهم.

ويمتلك التعليم عن بعد العديد من الفوائد التي تشمل: توسيع نطاق الوصول إلى العديد من المتعلمين بطريقة مرنة، وتحسين فعالية التعلم والتعليم عبر التكنولوجيا، وزيادة الكفاءة في إدارة التعلم الإلكتروني، وخفض الاتفاق العام في التعليم والتدريب، وزيادة جودة البحث للمعلمين. (Mutisya & Makokha, 2016)

وقد أكد ديسجاردنس وبوللوك (Desjardins & Bullock ,2019) بأن التعليم عن بعد مهم جدًا للحياة التعليمية الحديثة، وذكر عددًا من ميزاته في العملية التعليمية وهي:

- إمكانية الوصول: يوفر التعليم عن بعد إمكانية الوصول التي يمكن للطالب من خلالها التعلم من أي مكان في العالم، ويمكن للطالب الوصول دائمًا وبشكل سريع إلى الدورة المناسبة وبالأوقات التي تناسبه.
- التعلم المخصص: يمكن نظام التعلم عن بعد الطالب من تحديد أسلوب التعلم والمحتوى والهدف والمعرفة الحالية والمهارات الفردية ومعالجتها، ويمكن للطالب توفير تعليم خاص لكل فرد من خلال إنشاء أساليب التعلم الفردية.
- التخطيط وتوجيه التعلم: يمتلك التعليم عن بعد القدرة على تحفيز وتطوير الثقة واحترام الذات لدى المتعلم، والتغلب على العديد من الحواجز التي يواجهها المتعلمون.
- فعالية التكلفة: لا يعتبر التعليم عن بعد مكلفًا، فهو لا يحتاج لأموال طائلة للالتحاق به، فالطالب فيه لا ينفق أموالًا للتنقل، وشراء الكتب أو دفع الرسوم الجامعية.

بالرغم من أن هناك العديد من الميزات للتعليم عن بعد، إلا أن الاستخدام المفرط للتكنولوجيا والافتقار إلى التخطيط والتنفيذ الدقيقين للتعلم الإلكتروني يمكن أن يؤدي في الواقع إلى عدد من المشاكل مثل ضعف التواصل، الشعور بالعزلة، الإحباط، التوتر وفي بعض الحالات ضعف الأداء في التعلم والتعليم وإهدار الموارد وخسارة في الإيرادات (Castro & Tumibay ,2019). وأشار وي وشو (Wei & Chou ,2020) إلى عدد من السلبيات الأخرى للتعليم عن بعد :

- ضعف التواصل: في التعليم عن بعد لا تتاح الفرصة للطلبة من التفاعل وجها لوجه مع المعلم أو مع أقرانهم وهذا الأمر مهم جداً لإقامة علاقة بين الطلبة أنفسهم أو بين المعلمين، كما ويمكن أن يخلق سوء فهم بين الطالب والمعلم مما قد يكون له تأثير ضار على عملية التعلم التعليمية ونتائج الطلاب بسبب سوء التفسير للمهام.
- ضعف الدافعية: يفتقر الطلبة في التعلم عن بعد إلى الحافز أثناء الدراسة لأنه يتشتت انتباههم بشكل سريع اتجاه أي شيء آخر.
- التكلفة المادية: يحتاج التعليم عن بعد من الطالب أن يتوفر لديه شبكة إنترنت وجهاز لوحي أو جهاز حاسوب حتى يتمكن من الدراسة عبره، لذا فهو يحتاج إلى تكلفة إضافية على الطالب لتوفير الأجهزة والبرمجيات إن لزم الأمر.

وقد أجرى كاظم (2021) دراسة بهدف استقصاء واقع التعلم عن بعد في الجامعات العراقية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وقد تكونت من (320) عضو من أعضاء هيئة التدريس في جامعة بابل، و (381) طالب وطالبة من الدراسين في الجامعة ذاتها، وقد كشفت نتائج الدراسة إلى أن واقع التعليم عن بعد غير مرضي ولم يطبق بالشكل المطلوب في ظل التحديات التي تواجه الطلبة والتدريسيين فضلًا عن ضعف المهارات التقنية والفنية من جهة أخرى.

وهدفت دراسة الزبون (2020) إلى الكشف عن فعالية التعليم عن بعد مقارنًا بالتعليم المباشر في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة اللغة العربية في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة مكونة من 35 طالبًا من مدرسة جبه الثانوية للبنين للعام الدراسي 2020م، من خلال مقارنة تحصيلهم في مادة اللغة في الفصلين الأول والثاني في (النحو والصرف، والبلاغة والنقد، قضايا أدبية)، وبعد اجراء الأساليب الاحصائية بالبيانات أشارت النتائج إلى تفوق طريقة التعليم المباشر مقارنة بالتعليم بعد في تحصيل أفراد عينة البحث، وفي ضوء تلك النتائج أوصى الباحث بضرورة تبنى استخدام طريقة التعليم المتمازج من خلال الدمج بين الطريقة التقليدية والإلكترونية في تدريس مبحث اللغة العربية وضرورة إعادة تصميم المحتوى لينسجم مع مبدا التعليم عن بعد.

وهدفت دراسة الزهراني (2020) إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو توظيف أدوات التعليم الإلكتروني " منصة البلاك بورد " في العملية التعليمية، وتكونت عينة الدراسة (90) عضو من أعضاء هيئة تدريس بجامعة أم القرى وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو توظيف التعليم الإلكتروني أدوات " منصة البلاك " في العملية التعليمية وأظهرت عينة الدراسة رغبتهم في استخدام أدوات التعليم الإلكتروني منصة " البلاك بورد " كخيار استراتيجي وليس مجرد بديل في العملية التعليمية.

تناولت دراسة مجاهد (2020) واقع التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية المصرية خلال جائحة كورونا، حيث تم إعداد أداة الاستبانة من أجل تحقيق هدف الدراسة، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إعداد التكنولوجي للمعلم وتمكينه من امتلاك مهارات التكنولوجية المتقدمة والتعامل معها والقدرة على توظيف الحاسوب في المجالات التعليمية التعلمية، كذلك الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال برمجة المناهج الدراسية بشكل تفاعلي والأخذ بما يناسب الأنظمة التعليمية المصرية.

وأجرى عبد الحسين وإبراهيم (2020) دراسة هدفت معرفة واقع التعليم الإلكتروني ومعوقات استخدامه في التعليم الجامعي من وجهة نظر طلبة كلية الإمام الأعظم الجامعة بالعراق. إضافة إلى الوقوف على واقع البنى التحتية في الكلية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (462) من طلبة الكلية، طبقت عليهم استبانة إلكترونية مكونة من (33) فقرة. وأظهرت أبرز نتائج الدراسة أن واقع التعليم الإلكتروني في كلية الإمام الأعظم جاء بمستوى متوسط. كما أظهرت النتائج أن من أهم معوقات استخدام التعليم الإلكتروني نسبة كبيرة من الطلبة يراودهم شعور بأن مستقبلهم غامض في ظل الظروف الحالية، ووجود حاجز بين الطالب والمدرس وبتقدير مرتفع. كما كشفت النتائج عن ضعف البنى التحتية في أقسام الكلية.

وسعت دراسة أبو شخيدم وآخرون (2020) تقصي فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (50) عضو هيئة تدريس في الجامعة، ممن قاموا بالتدريس خلال فترة انتشار فيروس كورونا من خلال نظام التعليم الإلكتروني، وجرى جمع البيانات اللازمة باستخدام الاستبيان وتم تطبيقها على عينة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقييم عينة الدراسة لفاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظرهم كان متوسطًا، وجاء تقييمهم لمجال استمرارية التعليم الإلكتروني، ومجال معيقات استخدام التعليم الإلكتروني، ومجال تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعليم الإلكتروني، ومجال تفاعل الطلبة في استخدام التعليم الإلكتروني متوسطًا.

وسعت دراسة الشديفات (2020) التعرف إلى واقع توظيف التعليم عن بعد بسب مرض الكورونا في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر مديري المدارس فيها. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي، كما تم تطوير استبانة مكونة من ثلاثة مجالات (المعرفي، والمهاري، والتقويمي) بواقع (20) فقرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (145) مديرا ومديرة في مدارس قصبة المفرق. وبينت نتائج الدراسة أن واقع توظيف التعليم عن بعد بسب مرض الكورونا من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.49)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدارسة لواقع متغير الجنس وذلك لصالح الإناث في توظيف التعليم عن بعد بسب مرض الكورونا من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرت أفراد عينة الدارسة لواقع توظيف التعليم عن بعد بسب مرض الكورونا تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية.

وأجرى مقدادي (2020) دراسة هدفت الدراسة الكشف عن تصورات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن حول استخدام التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا ومستجداتها، والتعرف إلى دلالة الفروق في تصورات طلبة المرحلة الثانوية عن استخدام التعليم عن بعد في الأردن وفقًا لمتغير الجنس. تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 2020 م، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينة الدراسة من (167) طالبًا وطالبة. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وخلصت الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين3.60- 4.78 أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثرا إيجابيًا لاستخدام التعليم عن بعد في ضوء أزمة كورنا المستجدة وبدرجة كبيرة جدًا للمجال، كما أشارت إلى عدم وجود فروق في تقديرات أفرد العينة على متوسطات الأداة ككل وفقًا لمتغير الجنس.

وبحثت دراسة أندريه وبيكوفا (Andrea & Berkova, 2020) في التعليم عن بعد في ظل حالة الطوارئ الناجمة عن جائحة كوفيد -19، وأشارت أنه يجب على المعلمين الاستفادة بشكل أكبر من التعليم عن بعد ويجب على الطلبة التكيف معها ذلك، تم إنشاء استبيان لمعرفة كيفية إدارة الطلبة التعليم عن بعد، لقد تبين أنهم يستخدمون مقاطع الفيديو التعليمية المعدة وعبر الإنترنت المهام (في منصة WeBWork) أكثر من غيرها، أعربوا عن أن التعليم عن بعد يمكن للمعلم أن يحل محل الدراسة وجهًا لوجه، ولكن هذا النوع من التعلم يتطلب الكثير من التعلم لذلك يفضلون الدراسة الكلاسيكية وجها لوجه.

وهدفت دراسة (Basilaia and Kvavadze (2020 : هدفت إلى الكشف عن مستوى قدرات المدارس على مواصلة العملية التعليمية في المدارس في شكل التعليم عن بعد عبر الإنترنت بعد جائحة كورونا من خلال استخدام المنصات التعليمية المتاحة مثل البوابة الإلكترونية وفرق مايكروسوفت للمدارس العامة التي تمكن استخدامها للتعليم عبر الإنترنت والاتصال، وتم دراسة حالة إحدى المدارس في جورجيا الخاصة للتعليم عبر الانترنت وتضم 950 طالبًا، حيث أكدت النتائج نجاح الانتقال السريع إلى شكل التعليم عبر الإنترنت، إلا أن التعليم التقليدي يظل أكثر فاعلية من التعليم عن بعد حيث المناهج التعليمية الحالية ليست مصممة للتنفيذ عبر منصات التعليم الالكتروني.

مشكلة الدراسة:

أظهرت بعض البحوث التي ركزت على التعلم عن بعد أن التربويين ينظرون إلى هذا النوع من التعليم كوسيلة للوصول إلى عدد أكبر من الطلبة، إلا أن الأساتذة يعانون من عبء العمل الكبير جراء التوقعات العالية من الطلبة الذين أعربوا من ناحية أخرى عن تقديرهم للفرصة التي تتيحها بيئات التعلم الافتراضية، حيث يتم التعليم بطريقة أكثر استقلالية من قيود الزمان والمكان، وبعيدًا عن التعليم التقليدي في القاعة الصفية، وهم يتطلعون إلى جودة تعليمية أفضل للبرامج الدراسة التي تستخدم الإنترنت كونها أقل جودة (Kyungmee, 2020; Zhou et al., 2020; Hu, 2019; Huang, 2018).

ولا يجوز النظر إلى التعليم الإلكتروني على أنه بديلًا يتم اللجوء إليه في الأوقات الصعبة كالحروب، أو الكوارث والجوائح المرضية، بل الأصل أن ينظر إليه على أنه أحد أسس ودعائم نظم التعليم وأن يتم توظيفه بشكل يضمن تحقيق العائد التعليمي، خاصة في وقت ينشغل فيه التربويين بتحقيق منطلقات جديدة كدور التعليم في تحقيق التنمية المستدامة وتنفيذ الرؤي الطموحة للدول (Saavedra, 2020). وفي أوقات الأزمات والمصاعب تهرع كل الأيدي والعقول إلى البحث عن بدائل في كافة المجالات للتغلب على تلك الأزمات وتفادي أضرارها، والتعليم أحد أهم هذه المجالات (أبو سارة، 2020؛ أبو العون، 202).

ولعل ما يحدث اليوم من انتشار لفيروس الكورونا (COVID - 19) في العالم، والذي أدى إلى تعطيل معظم أشكال الحياة في المجتمعات ومن بينها مجال التعليم والتعلم، دفعت الكثير من الحكومات إلى إيقاف الدراسة في مؤسسات التعليم حفاظًا على المتعلم والمعلم، ودفعًا لهذا الضرر نادت أصواتًا عدة إلى البحث عن بدائل يمكن أن تستمر بها عملية التعلم مع مراعاة البعد والظرف الذي يعيشه العالم اليوم، وأجبر معظم الدول والأنظمة التربوية إلى تفعيل التعليم الإلكتروني والفصول الافتراضية، والتفكير في آليات فعالة وممتعة وعملية في تقديم المقررات الدراسية، بالإضافة إلى التفكير في آلية إجراء التقييم والتقويم الختامي للطلبة إلكترونيًا وبشكل يحقق المصلحة العامة فيما يتعلق بتحقيق مخرجات التعلم المعلنة منذ بداية الفصل الدراسي (هندي، 2020; Saavedra , 2020).

وأخيرًا دفعت هذه الجائحة العديد من الأكاديميين وصناع القرار إلى الوقوف عند التعلم عن بعد والتفكير بجدية هذا النمط الأكاديمي بعد سنوات من الإهمال والتقصير، وجعله نمطًا تعليميًا رئيسيًا باعتباره حلًا بديلًا مناسبًا في مثل هذه الأزمات (أبو سارة، 2020). وعلى الرغم من الإيجابيات العديدة للتعليم والتعلم الإلكتروني، إلا أن التحول المفاجئ للتدريس عن بعد خلال جائحة كورونا 19 أدى إلى صدمة وتوتر لدى كثير من الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية، سواء أكان على الصعيد الشخصي أم المهني، لما تحتاجه العملية من جهود مضاعفة، مع عدم الاستقرار النفسي بسبب تفشي الوباء، بالإضافة إلى عدة معيقات غير عادية لطلبة المدارس: كعدم توفر الوقت المناسب، ضعف البنية التحية، عدم ملائمة المحتوى الرقمي (Kyungmee, 2020; Saavedra, 2020). لذا تتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما هو تقييم معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لتطبيق التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا؟

أسئلة الدراسة:

- ما مزايا وعيوب تطبيق التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان؟

- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في آراء معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان نحو تطبيق التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا تعزى لتخصص المعلمات؟
- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في آراء معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان نحو تطبيق التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا تعزى لسنوات الخبرة لدى المعلمات؟

أهداف الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأسئلتها، هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- استكشاف آراء معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان حول مزايا وعيوب تطبيق التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا.
- تعرف الفروق في آراء معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان نحو تطبيق التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا وفقًا للتخصص.
- تعرف الفروق في آراء معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان نحو تطبيق التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا وفقًا لسنوات الخبرة.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تتناول هذه الدراسة آراء معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان حول مزايا وعيوب تطبيق التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا من خلال استبانة أعدت لتحقيق هذا الهدف.
- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على معلمات الحلقة الأولى بسلطنة عُمان في الفصل الدراسي الأول للعام 2022/2021.
- **الحدود المكانية:** مدارس الحلقة الأولى بسلطنة عُمان بمحافظة الداخلية ومسقط وشمال الباطنة
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2022/2021.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية، وذلك للكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة بطريقة موضوعية، ووصفها وصفًا دقيقًا، والتعبير عنها تعبيرًا وصفيًا وكميًا؛ بهدف الوصول إلى نتائج علمية دقيقة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمات الحلقة الأولى بسلطنة عُمان خلال فترة تطبيق الدراسة، وقد بلغ عددهن (12744) معلمة، (8010) معلمة مجال أول، و(4734) معلمة مجال ثاني. وذلك بحسب (الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية للسنة الدراسية 2021/2020)، وتم اختيار عدد (172) معلمة بالطريقة العشوائية كما هو موضح في جدول (1).

عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة استطلاعية قوامها (30) معلمة حلقة أولى، وطُبق عليها أداة الدراسة وذلك بهدف التحقق من مناسبة أداة الدراسة لتطبيقها على أفراد العينة الأساسية، وتم استخراج خصائصها السيكومترية المتمثلة بالصدق والثبات.

العينة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية، حيث تم توزيع رابط إلكتروني على مدارس الحلقة الأولى التابعة لتلك المديريات. وبلغ عدد المستجيبات (172) معلمة حلقة أولى. وفيما يلي وصف للعينة حسب متغيرات الدراسة كما هو موضح في الجدول (1).

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير		العدد	النسبة
التخصص	مجال أول	132	%76.7
	مجال ثاني	40	%23.3
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	90	%52.3
	خمس سنوات وأكثر	82	%47.7

أداة الدراسة: استبانة آراء معلمات الحلقة الأولى نحو التعلم عن بعد:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانة تحتوي على عدد من مزايا وعيوب التعلم عن بعد، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، وقد تم تطوير الاستبانة وفق الخطوات التالية:

الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي درست آراء معلمات الحلقة الأولى نحو التعلم عن بعد، واختيار ما هو أقرب للدراسة الحالية.

- صياغة فقرات الاستبانة بما يتناسب مع معلمات الحلقة الأولى.
- اعداد الاستبانة بصورتها الأولية، وقد اشتملت على (25) فقرة موزعة على بعدين: مزايا التعلم عن بعد (16) فقرة، وعيوب التعلم عن بعد (9) فقرات، تم اختيارها من عدة مقاييس.
- عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين.
- استخراج الخصائص السيكوترمية للاستبانة (صدق الفقرات والثبات).
- الاستبانة في صورتها النهائية.

الخصائص السيكو مترية لاستبانة آراء معلمات الحلقة الأولى نحو التعلم عن بعد:

تم استخراج الخصائص السيكومترية التالية: حساب الصدق، والتحقق من الثبات، ومن أهم الخصائص السيكومترية تعيين معامل الاتساق الداخلي للفقرات في البعدين (فقرات كل بعد ومدى اتساقها مع البعد نفسه ومع الدرجة الكلية للاستبانة) كما يلي:

- **صدق الاستبانة**

تم حساب صدق الاستبانة بطريقتين: الصدق الظاهري، وصدق الفقرات.

- **الصدق الظاهري**

للتحقق من الصدق الظاهري تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عشرة محكمين من المختصين في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وطُلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول: مدى ملائمة فقرات الاستبانة لغرض الدراسة، ودرجة انتماء الفقرة للبعد، ومدى وضوح الصياغة اللغوية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وأيضًا طُلب منهم إبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وإضافة التعديلات المناسبة، وبعد ذلك حُصرت آراء المحكمين، وقد تم اعتماد نسبة الاتفاق (80%) وبناءً على ذلك تم الاستجابة لآراء المحكمين والذي نتج عنها ملائمة فقرات الاستبانة لغرض الدراسة، وانتمائها له، وسلامة الصياغة اللغوية، وتم وضع الاستبانة على ما هي عليه، ولم يتم إجراء أي تعديل أو حذف.

- **صدق الفقرات**

تم حساب صدق الفقرات وذلك لبيان مدى اتساق فقرات الاستبانة مع بعضها عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2): معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من فقرات استبانة المعوقات، والدرجة الكلية للاستبانة (ن =30)

مزايا التعلم عن بعد			عيوب التعلم عن بعد		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
1	.590**	9	1	.772**	.714**
2	.560**	10	2	.731**	.777**
3	.665**	11	3	.737**	.711**
4	.624**	12	4	.757**	.716**
5	.751**	13	5	.743**	.660**
6	.775**	14	6	.700**	.721**
7	.820**	15	7	.753**	.666**
8	.743**		8		.704**
			9		.695**

يتضح من جدول (2) أن جميع فقرات استبانة آراء معلمات الحلقة الأولى نحو التعلم عن بعد تتمتع بمعامل ارتباط مرتفع ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى معامل ارتباط مناسب للفقرات.

- **ثبات استبانة آراء معلمات الحلقة الأولى نحو التعلم عن بعد:**

للتحقق من ثبات استبانة آراء معلمات الحلقة الأولى نحو التعلم عن بعد، تم حساب معامل ثبات الاستبانة ككل ولأبعاد الاستبانة باستخدام معامل الفا لكرو نباخ (Cronbach's Alpha)، واتضح أن معامل الثبات الكلي قد بلغ (0.94)، مما يشير إلى أن استبانة آراء معلمات الحلقة الأولى نحو التعلم عن بعد تتمتع بثبات مرتفع ومناسب لأهداف الدراسة.

جدول (3): قيم معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية (ن= 30)

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	قيمة ألفا لكرونباخ
مزايا التعلم عن بعد	16	0.935
عيوب التعلم عن بعد	9	0.873
الآراء ككل	**25**	**0.839**

- **تصحيح المقياس**

تشمل الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة على (25) فقرة، بحيث تقوم المستجيبات بالإجابة عليها وفق المدرج الخماسي (كبيرة جدًا (5)، كبيرة (4)، متوسطة (3)، قليلة (2)، قليلة جدًا(1)).

ولتحديد المدى الخماسي للاستبانة، حُسبت (الحدود الدنيا والعليا)، ثم حُسب المدى (أعلى قيمة- أقل قيمة) أي (5-1 = 4) وللحصول على طول الفئة قُسم المدى على أكبر قيمة في المعيار وهي (5)، أي (5/4 = 0,8)، ثم أُضيفت طول الفئة إلى أقل قيمة في المعيار وهي (1) لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المعيار المعتمد في تفسير نتائج آراء معلمات الحلقة الأولى نحو التعلم عن بعد

م	المتوسط الحسابي	المستوى
1	1 – 1,79	منخفض جداً
2	1,80 – 2,59	منخفض
3	2,60 – 3,39	متوسط
4	3,40 – 4,19	مرتفع
5	4,20 – 5	مرتفع جداً

ولأجل استخراج الدرجة الكلية للاستبانة، تم حساب المتوسطات الحسابية للاستبانة ككل ولكل بعد من أبعاد الاستبانة، وتضمنت الاستبانة تعليمات متعلقة بالمحافظة على السرية، وعدم استخدام المعلومات إلا لأغراض البحث العلمي، واقتصار الإجابة على معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان.

إجراءات الدراسة:

- بعد تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها تم مراجعة الأدب السابق بالاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة، ومن ثم تم تطوير استبانة آراء معلمات الحلقة الأولى نحو التعلم عن بعد.
- تم استخراج الخصائص السيكو مترية لاستبانة آراء معلمات الحلقة الأولى نحو التعلم عن بعد عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية وقياس الصدق والثبات واعدادها في الصورة النهائية.
- تم إعداد نسخة إلكترونية من الاستبانة بسبب صعوبة نشرها بشكل ورقي على مجتمع الدراسة، مع التأكيد على عدم الإجابة إلا من معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان.
- ثم تطبيق الاستبانة بصورتها النهائية على عينة الدراسة وعددهم (172) معلمة.
- تم جمع البيانات وتحليلها والإجابة عن الأسئلة ومناقشة النتائج.
- تم الخروج بتوصيات ومقترحات.

الأساليب الإحصائية في هذه الدراسة:

في الدراسة الحالية تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ألفا لكرو نباخ (Cronbch-Alpha) لحساب معامل ثبات استبانة آراء معلمات الحلقة الأولى نحو التعلم عن بعد.
- حساب صدق الفقرات لاستبانة آراء معلمات الحلقة الأولى نحو التعلم عن بعد عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون لمعرفة درجة ارتباط كل فقرة من فقرات البعد مع الدرجة الكلية للبعد، ودرجة ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة.
- حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بمزايا وعيوب التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمات الحلقة الأولى.
- اختبار (T Test) لتحديد دلالة الفرق في آراء معلمات الحلقة الأولى نحو التعلم عن بعد وفقًا للتخصص وسنوات الخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيره، والذي نص على التالي: ما هي مزايا وعيوب تطبيق التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان ؟

للإجابة على هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان على استبانة آراء معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان نحو تطبيق التعلم عن بعد كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية، والانحر افات المعيارية لاستجابات معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان على استبانة آراء معلمات الحلقة الأولى نحو التعلم عن بعد

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
مزايا تطبيق التعلم عن بعد	2.58	0.84	منخفض
عيوب تطبيق التعلم عن بعد	3.24	0.87	متوسط

يتضح من الجدول (5) أن آراء معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان نحو تطبيق التعلم عن بعد كانت سلبية، حيث جاءت آراء معلمات الحلقة الأولى حول مزايا تطبيق التعلم عن بعد بمستوى منخفض بمتوسط حسابي مقداره (2.58)، وانحراف معياري مقداره (0.84). بينما كانت آراء معلمات الحلقة الأولى حول عيوب تطبيق التعلم عن بعد بمستوى متوسط بمتوسط حسابي مقداره (3.24)، وانحراف معياري مقداره (0.87).

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع بنود مزايا التعلم عن بعد وفقًا لاستجابات معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان كما هو موضح في الجدول (6) والجدول (7).

جدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحر افات المعيارية لمز ايا التعلم عن بُعد

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
.1	يوفر فرصة للدراسة بأي زمان وأي مكان	3.13	1.19	2	متوسط
.2	يوفر مصادر تعليم مختلفة	3.16	1.13	1	متوسط
.3	يحقق فرص متساوية في التعليم لجميع الطلبة	2.19	1.12	14	منخفض
.4	يمكن من خلاله من تطبيق طرائق تعليم متعددة	2.95	1.14	3	متوسط
.5	يزيد من متعة وحماس الدراسة	2.50	1.23	10	منخفض
.6	يعرض المحتوى التعليمي بشكل مشوق وجذاب	2.84	1.26	5	متوسط
.7	يشجع الطلبة على بذل مزيد من الجهد في الدراسة	2.37	1.25	11	منخفض
.8	يوفر إمكانية الوصول إلى البرامج الأكاديمية عن طريق مراكزها المنتشرة	2.73	1.24	7	متوسط
.9	يمنح الطلبة ثقة بالنفس أكثر	2.77	1.19	6	متوسط
.10	يساعد على توفير الوقت بالنسبة للمعلم	2.85	1.26	4	متوسط
.11	يساعد على استيعاب المادة العلمية اكثر من التعليم المباشر	2.00	1.18	15	منخفض
.12	مهم في الوقت الراهن من أجل مواكبة التطورات	2.72	1.19	9	متوسط
.13	يشجع على متابعة الحصص باستمرار	2.27	1.16	13	منخفض
.14	يزيد من الرغبة في التعليم بشكل متزايد	2.36	1.14	12	منخفض
.15	يوفر بدائل متعددة للتقويم	2.73	1.14	8	متوسط
.16	أفضل التعليم عن بعد بدل التعليم وجها لوجه	1.95	1.15	16	منخفض

ويتضح من الجدول (6) أن أكثر مزايا التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمات الحلقة الأولى بسلطنة عُمان كانت أن التعليم عن بعد يوفر مصادر تعليم مختلفة (المتوسط= 3.16)، تليها أن التعليم عن بعد يوفر فرصة للدراسة بأي زمان وأي مكان (المتوسط= 3.13)، وفي المرتبة الثالثة أنه يمكن من خلال التعليم عن بعد تطبيق طرائق تعليم متعددة (المتوسط = 2.95). أما أقل مزايا للتعليم عن بعد من وجهة نظر معلمات الحلقة الأولى بسلطنة عُمان كانت أن التعليم عن بعد يساعد على استيعاب المادة العلمية أكثر من التعليم المباشر (المتوسط = 2.00)، تليها أن التعليم عن بعد يحقق فرص متساوية في التعليم لجميع الطلبة (المتوسط = 2.19).

وتم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع بنود عيوب التعلم عن بعد وفقًا لاستجابات معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان كما هو موضح في الجدول (6) والجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعيوب التعلم عن بُعد

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
.1	هناك ضعف بالبنية التحتية للشبكات	3.70	1.27	1	مرتفع
.2	تكلفته المادية مرتفعة	3.56	1.22	2	مرتفع
.3	ضعف تفاعل الطلبة أثناء التدريس	3.37	1.19	4	متوسط
.4	عدم تمكن الطلبة من استخدام التقنيات الحديثة للتواصل	3.19	1.09	5	متوسط
.5	هنالك نقص لدي في القدرة والكفاءة في استخدامه	2.72	1.34	9	متوسط
.6	المواقع المستخدمة لا توفر التفاعل بين الطالب والمدرس بالشكل المطلوب	3.00	1.15	7	متوسط
.7	صعوبة في توفر أجهزة الحاسب الآلي لدي	3.17	1.26	6	متوسط
.8	صعوبة قياس التعلم الذي تم عبر التعلم عن بعد	3.42	1.27	3	مرتفع
.9	ارتفاع عدد الطلبة في الدرس الواحد	2.99	1.29	8	متوسط

ويتضح من الجدول (7) أن أكثر عيوب التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمات الحلقة الأولى بسلطنة عُمان كانت هناك ضعف بالبنية التحتية للشبكات (المتوسط= 3.70)، تليها تكلفته المادية مرتفعة (المتوسط= 3.56)، وفي المرتبة الثالثة صعوبة قياس التعلم الذي تم عبر التعلم عن بعد (المتوسط= 3.42). أما أقل عيوب التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمات الحلقة الأولى بسلطنة عُمان كانت نقص القدرة والكفاءة لدى المعلمات في تطبيق التعلم عن بعد (المتوسط = 2.72)، تليها ارتفاع عدد الطلبة في الدرس الواحد (المتوسط = 2.99). وأخيرًا أن المواقع المستخدمة لا توفر التفاعل بين الطالب والمدرس بالشكل المطلوب (المتوسط = 3.00).

وعند سؤال معلمات الحلقة الأولى عن درجة تفضيلهن للتعليم عن بعد بدلًا من التعليم وجهًا لوجه، أظهرت النتائج أن معلمات الحلقة الأولى يفضلن التعليم الوجاهي بدرجة كبيرة، بينما يفضلن التعليم عن بعد بدرجة منخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.95).

ثانيًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيره، والذي نص على التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان نحو تطبيق التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا تعزى لتخصص المعلمات؟

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخدام: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار ت للعينات المستقلة (Independent T Test) لمتغير التخصص. ويوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لآراء معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان نحو تطبيق التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا وفقًا لمتغير للتخصص.

جدول (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار(ت) لآراء معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان نحو تطبيق التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا وفقًا لمتغير للتخصص

	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مزايا التعلم عن بعد	مجال أول	132	2.61	.86	.279	170	.781
	مجال ثاني	40	2.56	.78			
عيوب التعلم عن بعد	مجال أول	132	3.22	.89	-.399	170	.690
	مجال ثاني	40	3.28	.80			

يتضح من جدول (8) واختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في آراء معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان نحو تطبيق التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا تعزى للتخصص.

ثالثًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وتفسيره، والذي نص على التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان نحو تطبيق التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا تعزى لسنوات الخبرة لدى المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار ت للعينات المستقلة (Independent T Test) لمتغير سنوات الخبرة. ويوضح الجدول (10) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لآراء معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان نحو تطبيق التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا وفقًا لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لآراء معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان نحو تطبيق التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مزايا التعلم عن بعد	أقل من خمس سنوات	90	2.81	0.83	3.638	170	.000
	خمس سنوات وأكثر	82	2.36	0.80			
عيوب التعلم عن بعد	أقل من خمس سنوات	90	3.19	0.82	3.643	169.230	.000
	خمس سنوات وأكثر	82	3.28	0.92			

يتضح من الجدول (9) واختبار (ت) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في آراء معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان نحو تطبيق التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. حيث أن آراء معلمات الحلقة الأولى اللاتي لديهن سنوات خبرة أقل من خمس سنوات كانت إيجابية نحو مزايا التعلم عن بعد (المتوسط الحسابي= 2.81)، مقارنة مع آراء المعلمات اللاتي لديهن سنوات خبرة أكثر من خمس سنوات (المتوسط الحسابي = 2.36).

وفي المقابل، كانت هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في آراء معلمات الحلقة الأولى نحو عيوب التعلم عن بعد بين معلمات الحلقة الأولى اللاتي لديهن سنوات خبرة أقل من خمس سنوات (المتوسط الحسابي= 3.19) واللاتي لديهن سنوات خبرة أكثر من خمس سنوات (المتوسط الحسابي= 3.28) لصالح المعلمات اللاتي لديهن سنوات خبرة أكثر من خمس سنوات.

التوصيات والمقترحات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تم الخروج بعدد من التوصيات والمقترحات، كالتالي:

- ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بتأهيل معلمات الحلقة الأولى وتدريبهن على تطبيق التعليم عن بعد، وتوفير التسهيلات والدعم اللازم لذلك.
- عقد دورات تدريبية خاصة حول آلية التعليم عن بعد؛ لتتمكن معلمات الحلقة الأولى من تطبيقه على أكمل وجه.
- إعادة تطبيق الدراسة باستخدام المنهج النوعي الذي يعتمد على أسلوب المقابلة؛ وذلك للتأكد من صحة النتائج.
- إجراء دراسات ميدانية لمعرفة معوقات تطبيق التعلم عن بعد لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان.
- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية وعلاقتها بمتغيرات تصنيفية أخرى كالجنس والمؤهل العلمي.

المراجع:

ابو اشخيدم، سحر سالم عودة وآخرون. (2020). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية خضوري. *المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة:* (24): 199-173.

الدويكات، سناء. (2017). *معوقات التعلم عن بعد*. مقالة أساليب التعلم.

الزبون، خالد. (2020). التعليم عن بعد مقارنا بالتعليم المباشر في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة اللغة العربية في الأردن. *المجلة العربية للتربية النوعية*: 4(13): 201-220.

الزهراني، سوسن. (2020). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى نحو توظيف أدوات التعليم الإلكتروني "منصة البلاك بورد" في العملية التعليمية تماشيا مع تداعيات الحجر الصحي بسبب فايروس كورونا. *المجلة العربية للتربية النوعية:* 14(4): 57-376.

أبو سارة، عبدالرحمن. (2020). *توظيف التكنولوجيا الرقمية في التعليم في وقت الأزمة: فيروس كورونا أنموذجا*.https://www.new-educ.com/author/abusarahedtech

الشديفات، منيرة. (2020). واقع توظيف التعليم عن بعد بسب مرض الكورونا في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر مديري المدارس فيها. *المجلة العربية للنشر العلمي:* (19): 185-207.

صوالحية، عماد. (2020). الدمج بني التعليم الالكتروني والتعليم القانوني في ظل الازمات. *مجلة الدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية:* 3(4)، 115-132.

عبدالحسين، نزار صالح، و إبراهيم، أسيل شاكر. (2020). واقع التعليم الإلكتروني ومعوقات استخدامه في التعليم الجامعي من وجهة نظر طلبة كلية الإمام الأعظم "رحمه الله" الجامعة بالعراق. *مجلة العلوم الهندسية وتكنولوجيا المعلومات:* 4(3): 101-116.

العشي، فايزة (2018). استراتيجيات تفعيل نظام التعليم الالكتروني في الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية: 18* (2): 92-107.

عميرة، جويدة، عليان، علي، طرشون، عثمان. (2019). خصائص وأهداف التعليم عن بعد والتعليم الالكتروني: دراسة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية، المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية. *المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب:* (6): 285-298.

كاظم، سمير مهدي. (2021). واقع التعليم عن بعد في الجامعات العراقية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

مجاهد، فايزة (2020). التعليم الالكتروني في زمن كورونا: المآل والآمال. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية:* 4(3): 305-335.

مقدادي، محمد أحمد. (2020). تصورات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن لاستخدام التعليم عن بعد في ظل ازمة كورونا ومستجداتها، *المجلة العربية للنشر العلمي*: (19): 96-114.

النجم، قاسم محمد. (2019). التعليم عن بعد وتحديات العصر. *مجلة البحوث الإسلامية:* 5(41): 131-160.

هندي أ. (2020). *التعليم الالكتروني في مواجهة فيروس كورونا*. https://rb.gy/afzevs

Abdel Hussein, N. S. & Ibrahim, A. Sh. (2020). Waqie Altaelim Al'iiliktrunii Wamueawiqat Aistikhdamih Fi Altaelim Aljamieii Min Wijhat Nazar Talbat Kuliyat Al'iimam Al'aezam "Rahimuh Allah" Aljamieat Bialeiraqi 'The reality of e-learning and the obstacles to its use in university education from the point of view of the students of the Great Imam College, "may God have mercy on him," the university in Iraq'. *Journal of Engineering Sciences and Information Technology*: 4(3): 101-116. [in Arabic]

Abu Ashkhaidam, S. S. O, and others. (2020). Faeiliat Altaelim Al'iiliktrunii Fi Zili Aintishar Fayrus Kuruna Min Wijhat Nazar Almudarisin Fi Jamieat Filastin Altaqniat Khaduri 'The effectiveness of e-learning in light of the spread of the Corona virus from the point of view of teachers at Palestine Technical University Kadoorie'. *International Journal of Specialized Qualitative Research*: (24): 173-199. [in Arabic]

Abu Sarah, A. (2020). *Tawzif Altiknulujia Alraqamiat Fi Altaelim Fi Waqt Al'azmati: Fayrus Kuruna 'Unmudhaja* 'Employing digital technology in education in times of crisis: Corona virus as a model'. https://www.new-educ.com/author/abusarahedtech [in Arabic]

Al-Ashi, F. (2018). Astiratijiaat Tafeil Nizam Altaelim Alalkitrunii Fi Aljamieati 'Strategies to activate the e-learning system at the university'. *Journal of Humanities*: 18(2): 92-107. [in Arabic]

Al-Shadifat, M. (2020). Waqie Tawzif Altaelim Ean Bued Bisab Marad Alkuruna Fi Madaris Qasabat Almufriq Min Wijhat Nazar Mudiri Almadaris Fiha 'The reality of employing distance education due to corona disease in Qasaba Al-Mafraq schools from the point of view of school principals'. *The Arab Journal for Scientific Publication*: (19): 185-207. [in Arabic]

Al-Zahrani, S. (2020). Atijahat 'Aeda' Hayyat Altadris Bijamieat 'Umi Alquraa Nahw Tawzif 'Adawat Altaelim Al'iiliktrunii "Minasat Albalak Burd" Fi Aleamaliat Altaelimiat Tamashian Mae Tadaeiat Alhajar Alsihiyi Bisabab Fayrws Kuruna 'Attitudes of faculty members at Umm Al-Qura University towards the use of e-learning tools "Blackboard platform" in the educational process in line with the repercussions of the quarantine due to the Corona virus'. *Arab Journal of Specific Education*: 14 (4): 57-376. [in Arabic]

Alzubun, Kh. (2020). Altaelim Ean Bued Muqarinan Bialtaelim Almubashir Fi Tahsil Talabat Alsafi Al'awal Althaanawii Fi Madat Allughat Alearabiat Fi Al'urdun 'Distance education compared to direct education in the achievement of first-year secondary students in the subject of the Arabic language in Jordan'. *Arab Journal of Specific Education*: 4 (13): 201-220. [in Arabic]

Amira, J., Alian, A. &Tarshon, O. (2019). Khasayis Wa'ahdaf Altaelim Ean Bued Waltaelim Alalkitruniu: Dirasat Muqaranat Ean Tajarib Baed Alduwal Alearabiati 'Characteristics and objectives of distance education and e-learning: a comparative study on the experiences of some Arab countries'. *Arab Journal of Literature and Human Studies. The Arab Foundation for Education, Science and Arts*: (6): 285-298. [in Arabic]

Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research,* 5(4), 1-9. https://doi.org/10.29333/pr/7937

Berg, G. & Simonson, M. (2018). *Distance learning*. Britannica. https://www.britannica.com/topic/distance-learning

Castro, M. D. B. & Tumibay, G. M. (2021). A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1367-1385. https://doi.org/10.1007/s10639-019-10027-z

Dweikat, S. (2017). *Mueawiqat Altaealum Ean Bueda* 'Distance learning obstacles'. Learning styles essay. [in Arabic]

Haamed S. A. M. (2019). Problems hindering the development of distance education in Sudanese universities: a field study from the perspective of Distance education students in Sudanese university centers, for the 2015-2016 academic year. *Journal of Educational Sciences - Sudan University of Science and Technology,* 20 (1), 33-47.

Hindi A. (2020). *Altaelim Alalktruniu Fi Muajahat Fayrus Kuruna* 'E-learning in the face of the Corona virus'. https://rb.gy/afzevs [in Arabic]

Houria, A. H. (2017). Management of distance education academic services at Taibah University in Madinah. *International Journal of Educational and Psychological Studies,* 1 (2), 207-252.

Hu, Q. (2019). Review and Prospect: The Course and Future of the Development of Educational Informatization in China. *E-learn Edu,* (12), 5-13.

Huang, R. (2018). Upgrading education informatization to help reform the education system. *Chin Edu News,* (3), 5- 19.

Jahodova B. A. & Nemec, R. (2020). Teaching theory of probability and statistics during the covid-19 emergency. *Symmetry*, 12(9), 1577. https://doi.org/10.3390/sym12091577

Kazem, S. M. (2021). *Waqie Altaelim Ean Bued Fi Aljamieat Aleiraqiat Fi Zili Jayihat Kuruna Min Wijhat Nazar Altalabat Wa'aeda' Hayyat Altadris [Risalat Majistir Ghayr Manshuratin]* 'The reality of distance education in Iraqi universities in light of the Corona pandemic from the point of view of students and faculty members [unpublished master's thesis]'. Middle East University. [in Arabic]

Khalifa, W. A. A. (2019). The effectiveness of using active learning based on distance learning on improving academic achievement and developing the attitudes towards distance learning for the learning technologies course for physical education students. *The Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences - Helwan University,* 87 (2), 321-334.

Kyungmee, L. (2020). Coronavirus: Universities Are Shifting Classes Online—But It's Not as Easy as It Sounds. *It was accessed on*, 22(03), 2020.

Mailizar., Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary School Mathematics Teachers' Views on E-learning Implementation Barriers during the COVID-19 Pandemic: The Case of Indonesia. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education,* 16(7). https://doi.org/10.29333/ejmste/8240

Makokha, G. L., & Mutisya, D. N. (2016). Status of e-learning in public universities in Kenya. *International review of research in open and distributed learning*, 17(3), 341-359. https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2235

Miqdadi, M. A. (2020). Tasawurat Talabat Almarhalat Althaanawiat Fi Almadaris Alhukumiat Fi Al'urduni Liaistikhdam Altaelim Ean Bued Fi Zili Azimat Kuruna Wamustajidaatha 'Perceptions of high school students in public schools in Jordan to use distance education in light of the Corona crisis and its developments'. *The Arab Journal for Scientific Publishing*: (19): 96-114. [in Arabic]

Mujahid, F. (2020). Altaelim Alalktruniu Fi Zaman Kuruna: Almal Walamial 'E-learning in the time of Corona: fate and hopes'. International Journal of Research in Educational Sciences: 4(3): 305-335. [in Arabic]

Najm, Q. M. (2019). Altaelim Ean Bued Watahadiyat Aleasra 'Distance education and the challenges of the times'. *Journal of Islamic Research*: 5 (41): 131-160. [in Arabic]

Saavedra, J. (2020). *Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic*. https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic.

Sawalhia, E. (2020). Aldamj Bani Altaelim Alalktrunii Waltaelim Alqanunii Fi Zili Alazmati 'Integration between e-learning and legal education in light of crises'. *Journal of Studies in the Humanities and Social Sciences*: 3(4), 115-132. [in Arabic]

Valenti, E., Feldbush, T., & Mandernach, J. (2019). Comparison of Faculty and Student Perceptions of Videos in the Online Classroom. *Journal of University Teaching & Learning Practice,* 16(3). https://doi.org/10.53761/1.16.3.6

Vanoostveen, R., Desjardins, F. & Bullock, S. (2019). Professional development learning environments (PDLEs) embedded in a collaborative online learning environment (COLE): Moving towards a new conception of online professional learning. *Education and information technologies*, 24(2), 1863-1900. https://doi.org/10.1007/s10639-018-9686-6

Wei, H. C., & Chou, C. (2020). Online learning performance and satisfaction: do perceptions and readiness matter?. *Distance Education*, 41(1), 48-69. https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1724768

Zhou, L., Wu, Sh., Zhou, M & Li, F. (2020). School's Out, But Class ' On ' .The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration During the COVID - 19 Epidemic Prevention and Control as an Example. *Best Evid Chin Edu, 4* (2), 501-519. https://doi.org/10.15354/bece.20.ar023

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.2 pp: 237-253 Article 2

April (2023)

مستوى السلوك الانسحابي وعلاقته بالتلوث النفسي لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور

The Level of Withdrawal Behavior among a Sample of Students with Visual Impairments at the North aAcademy in Tabarbour and its Relationship to Psychological Pollution

دعاء خالد الرحامنة، محمد إبراهيم السفاسفة

Doaa Khalid Al-Rahamneh, Mohammad Ibrahim Safasfeh

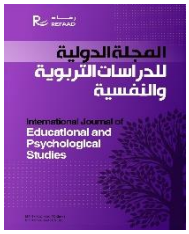
Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2022/11/20	2022 /11/15	2022 /11/1

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.2.2

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



مستوى السلوك الانسحابي وعلاقته بالتلوث النفسي لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور

The Level of Withdrawal Behavior among a Sample of Students with Visual Impairments at the North aAcademy in Tabarbour and its Relationship to Psychological Pollution

دعاء خالد الرحامنة[1]، محمد إبراهيم السفاسفة[2]

Doaa Khalid Al-Rahamneh[1], Mohammad Ibrahim Safasfeh[2]

[1] أخصائية نفسية- الأردن

[2] أستاذ دكتور في الإرشاد النفسي التربوي- جامعة مؤتة- الأردن

[1] Psychologist, Jordan

[2] Professor of Psychological and Educational Counseling, Mutah University, Jordan

[1] Doaarahamneh1990307@gmail.com, [2] dr-mohamadsafa@hotmail.com

الملخص:

هدف البحث الكشف عن مستوى السلوك الانسحابي لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور وعلاقته بالتلوث النفسي، وتكونت عينة البحث من (248) طالبًا وطالبة، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطوير مقياسين الأول لقياس السلوك الانسحابي، والثاني لقياس التلوث النفسي، بعد أن تم التأكد من صدقهما وثباتهما. أشارت نتائج البحث أن المتوسطات الحسابية لمقياس السلوك الانسحابي كانت بمستوى متوسط وأن المتوسطات الحسابية لمقياس التلوث النفسي جاءت بمستوى متوسط. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الدرجات على مقياس السلوك الانسحابي ومقياس التلوث النفسي، وعدم وجود اختلاف في العلاقة بين السلوك الانسحابي والتلوث النفسي باختلاف متغيرات (الجنس، والمرحلة الدراسية، وشدة الإعاقة). وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة وضع البرامج لتوجيه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية للتخفيف من السلوك الانسحابي والتلوث النفسي لديهم، وضرورة توعية أولياء الأمور لفئة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بدمج أطفالهم بالمجتمع للتخفيف من ظاهرة السلوك الانسحابي لديهم.

الكلمات المفتاحية: *السلوك الانسحابي؛ التلوث النفسي؛ الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور.*

Abstract:

The aim of the research is to reveal the level of withdrawal behavior among a sample of students with visual disabilities at the North Academy in Tabarbour and its relationship to psychological pollution. The second is to measure psychological pollution after confirming their validity and reliability. The results of the research indicated that the arithmetic means of the measure of withdrawal behavior were at a medium level, and that the arithmetic means of the measure of psychological pollution came at a medium level. The results also showed that there is a direct positive correlation between the withdrawal behavior scale and the psychological pollution scale, and there is no difference in the relationship between withdrawal behavior and psychological pollution according to the variables (sex, school stage, and severity of disability). In the light of these results, the study recommended a set of recommendations, the most important of which are: the need to develop programs to guide students with visual disabilities to reduce their withdrawal behavior and psychological pollution and the need to educate parents of students with visual disabilities to integrate their children into society to reduce the phenomenon of withdrawal behavior among them.

Keywords*: Withdrawal Behavior, Psychological Pollution, Visually Impaired Students at the North Academy in Tabarbour.*

المقدمة:

يواجه ذوي الإعاقة البصرية العديد من المعيقات الشخصية والاجتماعية التي تحول دون تأقلمهم في المجتمع، ومن أهم المشكلات السلوكية والانفعالية التي تكرر وجودها لدى المعاقين بصريًا الانسحاب من المشاركة الاجتماعية، والسلوكيات النمطية، والاعتمادية، والتشكيك، والعدوان، والانطواء، والتشتت والشرود، والقلق، والخوف، وأحلام اليقظة، والاكتئاب. وتكمن وراء هذه المشكلات السلوكية والانفعالية العديد من الأسباب ومنها الافتقار للمهارات الاجتماعية اللازمة والكفايات الاجتماعية المناسبة، والتخوف من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، بسبب خبرات الفشل السابقة، ولجوء بعض أولياء الأمور إلى حماية أولادهم المعوقين بشكل مبالغ فيه مما يحد من الفرص المتاحة لهم للتطور، لذا لابد من العمل على إيقاف تلك السلوكيات الاجتماعية والانفعالية غير التكيفية (Jenny, 2014,14).

ويعد السلوك الانسحابي من أكثر الاضطرابات السلوكية شيوعًا بين الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، وأكثرها تأثيرًا على حياتهم وتعليمهم وتفاعلهم وتواصلهم مع أقرانهم وأسرهم وبيئتهم المحيطة، لما له من آثار سلبية عديدة قد تنتهي في مجملها إلى بعض الأمراض النفسية والاجتماعية، ويصعب علاجها وقد تصل لدرجة كبيرة من العقد النفسية والاجتماعية إذا ما تم ملاحظتها وتشخيصها وعلاجها في حينها، حتى لا تستمر معه لفترات طويلة قد تصل إلى مراحل العمر المتقدمة (Rubin, 2009,2).

ووضح بوتورا (Boutoura, 2018,89) أن من أبرز مظاهر السلوك الانسحابي الذي يعاني منه ذو الإعاقة البصرية التكتم، والانعزال، وعدم الاهتمام بالآخرين، وانخفاض تقدير الذات، والشعور بالنقص في الكفاءة، والتقلب المزاجي، وقلة الأصدقاء، كما يتسم الفرد ذو الإعاقة البصرية بانكماش اجتماعي مفرط ويكون متهيبًا دائمًا من الاختلاط بالغرباء، وقد لا يستطيع الحديث أمام الآخرين، فهم يتحاشون الآخرين ولا يثقون بغيرهم ويفضلون البعد أو الصمت أو الحديث المنخفض أو الانزواء.

ويتأثر السلوك الاجتماعي للفرد المعاق بصريًا بصورة سلبية في اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذاتي لعجز المعاقين بصريًا على الحركة والتنقل بحرية، وكذلك عدم استطاعتهم ملاحظة سلوك الآخرين ونشاطاتهم اليومية ورؤية تعبيراتهم الوجهية، وبالتالي عدم قدرتهم على تقليد أو محاكاة هذه السلوكيات والتعلم منها، فالرؤية تلعب دورًا هامًا في تحقيق الاتصال والتفاعل الاجتماعي، وإقامة العلاقات مع الآخرين (جبر، 2019).

والاضطرابات الانفعالية والسلوكيات العصابية والتي تكون نتيجة تفكير غير عقلاني لدى الفرد ذو الإعاقة البصرية هي السبب الرئيسي في العديد من المشكلات النفسية كالتلوث النفسي، حيث إن التلوث النفسي هو نتاج ضعف حصانة الفرد في تعلم السلوكيات السلبية والأفكار اللاعقلانية، كما أنه يعد بمثابة تعبير عن مشاعر اليأس والإحباط والفشل في الحياة، وينتج عن عوامل وأسباب قد تكون نفسية أو اجتماعية وغيرها، وهذه المشاعر تدفع الفرد إلى أن يسلك سلوكيات تتعارض مع القيم والمبادئ السائدة في مجتمعه الذي يعيش فيه (سعيدي، 2021).

ويمكن الاستدلال على وجود التلوث النفسي لذوي الإعاقة البصرية من خلال مجموعة من التغيرات التي تحدث في سلوكهم كالتمرد النفسي الذي يعبر عن الغضب والاستياء من القيم والعادات والتقاليد والقوانين ورفضها، وكذلك من خلال القلق الذي يعبر عن شعور الفرد المعاق بصريًا بالفراغ واللامعنى واليأس وضعف الأنا، والتطرف والتعصب والشعور بالسلبية وعدم انسجامه مع الآخرين، وحب العزلة والانطواء عن الآخرين (ميرة، 2017).

ومن هنا ونظرًا لما يعانيه الفرد ذو الإعاقة البصرية من سلوك غير سوي نتيجة شعوره بالنقص يتمثل بالانسحاب الاجتماعي، مما يؤثر على مشاعره والتي تتجه إلى الإحباط والفشل وتبني الأفكار اللاعقلانية، جاء هذ البحث لمعرفة مستوى السلوك الانسحابي لدى عينة من المعاقين بصريًا في أكاديمية طبربور وعلاقته بالتلوث النفسي، وأكاديمية الشمال في طبربور هي أكاديمية تقدم الرعاية لذوي الإعاقة البصرية، وتعمل على تقديم المساعدة لهم للتخلص من الآثار الناتجة عن الإعاقة في حياتهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر فئة الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية من الفئات التي تعاني من بعض المشكلات النفسية والاجتماعية نتيجة فقدانهم لحاسة البصر، ووجود العديد من العوائق المجتمعية والبيئية والسلوكية مثل عدم تهيئة البيئة الخارجية لهم، مما ينعكس على نفسيتهم وأسلوب تفكيرهم في المجتمع والآخرين وهو ما يعرف بالتلوث النفسي، وتكمن مشكلة الدراسة في السلوك الانسحابي عادةً ما يكون على حساب العلاقات الاجتماعية والأسرية الحقيقية، الذي يخلق فجوة نفسية والذي يؤثر سلبًا على علاقاتهم.

وقد تناولت العديد من الدراسات كدراسة السيد (2021) نسبة انتشار مشكلة الانسحاب الاجتماعي لدى فئات من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والسمعية والبصرية، ووجدت أن أعلى نسبة للانسحاب لدى الأطفال ذوي التخلف العقلي، وأن هذه النسبة تزداد بزيادة شدة الإعاقة، ولأن الإعاقة البصرية تؤثر على الكثير من الجوانب الإنمائية للفرد ويصاحبها مشكلات سلوكية، وانفعالية مختلفة تؤثر على المهارات الاجتماعية للمعاقين بصرياً، وتحد من تفاعلاتهم الاجتماعية، وعليه فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد في التعرف على مستوى السلوك الانسحابي وعلاقته بالتلوث النفسي لدى عينة من ذوي الاعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور، ويحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى السلوك الانسحابي والتلوث النفسي لدى الاشخاص ذوي الاعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور؟

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين السلوك الانسحابي والتلوث النفسي لدى الأشخاص ذوي الاعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور؟
- هل تختلف العلاقة بين السلوك الانسحابي والتلوث النفسي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور باختلاف الجنس، والعمر وشدة الإعاقة ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تعرف مستوى السلوك الانسحابي والتلوث النفسي لدى الأشخاص ذوي الاعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور واستقصاء العلاقة بين السلوك الانسحابي والتلوث النفسي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، ومعرفة اختلاف العلاقة بين هذه المتغيرات باختلاف الجنس والعمر وشدة الإعاقة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية من الأهمية البالغة للمجتمع الذي طبقت عليه، والمتمثلة في عينة من ذوي الاعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور، ويمكن إيجاز أهمية الدراسة فيما يلي:

- **الأهمية النظرية:** ترجع أهمية الدراسة الحالية لتناولها لأحد الموضوعات البحثية المهمة وهو محاولة الوقوف على طبيعة العلاقة بين السلوك الانسحابي والتلوث النفسي لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور، والتعرف على الفروق بين أفراد العينة وفقًا لبعض المتغيرات، مما يسهم من الناحية النظرية في إثراء البحوث والدراسات في هذا الجانب.
- **الأهمية التطبيقية:** تنبثق أهمية الدراسة من أنها قد تفيد في توجيه أنظار المختصين والباحثين لإعداد واستحداث برامج اجتماعية جديدة في ضوء نتائج الدراسة الحالية تفيد في خفض السلوك الانسحابي والتلوث النفسي لدى ذوي الإعاقة البصرية، مما يساعدهم على التكيف مع المجتمع المحيط بهم، كما سوف تعمل على توجيه الأسر والمجتمع في كيفية التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

تضمنت الدراسة المصطلحات الآتية:

- **السلوك الانسحابي (withdrawal Behavior):** هو ميل لدى الفرد للابتعاد عن الآخرين، وتصاحبه مشاعر الانعزال وعدم الفهم من قبل الآخرين، ونقص المشاركة الاجتماعية في الأنشطة الملائمة بالشكل المناسب، وهو إحساس بالعزلة والنقص وعدم التوافق مع الآخرين مما ينعكس بسلوك ظاهري يبعد عن التفاعل معهم وعدم الاختلاط بهم، وعدم الاستجابة لمحاولة التقرب منه، مما ينتهي به إلى الانعزال والتمركز حول الذات (Corey, 2009). ويعرف إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس السلوك الانسحابي المستخدم في هذه الدراسة.
- **التلوث النفسي (Psychological Pollution):** هو حالة حدوث خلل في النظام الاجتماعي البيئي النفسي للفرد مما يؤدي اختلال في محتوى سلوكه وفكره، مما ينتج عنه تدمير لشخصيته، وهو حالة من التذمر والرفض للواقع الحضاري بكل خصوصياته أو التصرف غير المسؤول والمخالف لكل القيم والأصول والأنظمة التي يحددها المجتمع (سعيدي، 2021). ويعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التلوث النفسي المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة من ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور.
- **الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة في أكاديمية الشمال في طبربور.
- **الحدود الزمانية:** تم إعداد الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2023/2022).
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على معرفة مستوى السلوك الانسحابي لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور وعلاقته بالتلوث النفسي، كما وتتحدد باستجابة أفراد العينة على المقاييس المستخدمة في الدراسة.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

1. الإعاقة البصرية (Visual disability)

يعرفها العزة (2001) على أنها عجز أو ضعف في الجهاز البصري تعيق أو تغير أنماط النمو عند الإنسان، كما تعرف الإعاقة البصرية بأنها حالة من الضعف في حاسة البصر بحيث يحد من قدرة الفرد على استخدام حاسة بصره (العين) بفعالية واقتدار، الأمر الذي يؤثر سلبًا في نموه وأدائه، وتشمل هذه الإعاقة ضعفًا أو عجزًا في الوظائف البشرية، كما يعرف بطرس (2007) الإعاقة البصرية على أنها عبارة عن حالة يفقد الفرد فيها المقدرة على استخدام حاسة البصر بفاعلية مما يؤثر سلبًا في أدائه ونموه، ويشير الخطيب والحديدي (2009) إلى أن الإعاقة البصرية هي ضعف في حاسة

البصر يحد من قدرة الشخص على استخدامها بفعالية مما يؤثر سلبًا في أدائه ونموه، والإعاقة البصرية ضعف في أي من الوظائف البصرية الخمس وهي: البصر المركزي، والبصر الثنائي، والتكيف البصري، والبصر المحيطي، ورؤية الألوان. وهناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى الإصابة بالإعاقة البصرية، وهي كما تم ذكرها في (Marita, 2010,15) كالآتي:

- **الأسباب الوراثية:** أي تلك التي تكون فيها العوامل الوراثية هي الحاسمة في الإعاقة البصرية مثل التشوهات التركيبية في القرنية.
- **الأسباب البيئية:** حيث تعد البيئة أيضًا سببًا في الإعاقة البصرية وذلك من خلال انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتعليمي مما يؤثر بصورة أو بأخرى على الوعي الصحي العام بالمجتمع، وكذا البيئة الصناعية التي تسبب بعض حالات التسمم بالرصاص أو الإشعاعات أو المفرقعات قد تكون مسؤولة إلى حد كبير عن كف البصر.
- **الأسباب المرضية:** وهذه الأسباب بدورها يمكن تقسيمها إلى أسباب مرضية غير معدية وهي التي تبدو في أعمار ما بعد سن الخمسين، حيث نجد فيها حالات ضمور العصب البصري وتلون الشبكية وغير ذلك من الأمراض التي يمكن أن تؤدي في نهاية إلى الفقد التدريجي للبصر. أما الأسباب المرضية المعدية وهي التي تشمل مثلًا الرمد الصديدي بأنواعه: كالرمد الغشائي الحاد، والرمد المخاطي الصديدي، وعتامة القرنية، وهكذا نجد أن العين معرضة للأمراض مثل التراخوما، الرمد الحبيبي، الماء الأبيض وغيرها من الأمراض، بالإضافة إلى الإصابات والحوادث التي تتعرض لها العين من أهمها الصدمات الشديدة للرأس وهذا ما يؤدي إلى انفصال في الشبكية أو تلف في العصب البصري.

وللمعاقين بصريًا مجموعة من الخصائص تميزهم عن غيرهم، ومن أهمها ما يلي:

- **الخصائص العقلية:** أكدت بعض الدراسات إلى أن ذكاء المعاقين بصريًا يعتبر أقل من ذكاء أقرانهم المبصرين، وقد يكون صعوبة قياس ذكاء المعاقين بصريًا، حيث إن معظم الاختبارات والمقاييس التي تستخدم لقياس الذكاء تشتمل على فقرات تحتاج إلى حاسة البصر، ولهذا فإنه لقياس ذكاء المعاقين بصريًا من الضروري الاعتماد على مقاييس مصممة ومقننة على هذه الفئة بحيث يراعي فيها الاعتماد على الأداء الحسي المتمثل في اللمس والحركة والسمع (Jenny, 2014,8).
- **الخصائص اللغوية:** أشار هولينز(Hollins, 2013,79) إلى أن الطفل ذو الإعاقة البصرية يعاني من مشكلة التواصل اللفظي والتعبيرات بمفهومها الشامل، إذ يتمكن من إعطاء تعريف لغوي صحيح للكلمة، ولكنه لم يتمكن من تعين الشيء الذي ترمز له تلك الكلمة، كما إن الإعاقة البصرية لا تؤثر تأثيرًا مباشرًا على اكتساب اللغة لدى الفرد المعاق بصريًا، فهو يسمع اللغة المنطوقة مثل الطفل العادي.
- **الخصائص الحركية:** يواجه المكفوفون مشكلات في القدرة على الحركة بأمان من مكان إلى آخر، بسبب عدم معرفتهم بالبيئة التي ينتقلون فيها وهذا ما يعرف بمهارة التعرف والتنقل، ويظهر المكفوفون مظاهر جسمية نمطية مثل تحريك اليدين، أو الدوران حول المكان الموجود فيه الفرد المعاق أو شد الشعر أو غيرها من السلوكيات النمطية، فالطفل الكفيف يبدأ بالوصول إلى الأشياء فقط بعد أن يصبح بمقدوره تحديد مصادر الأصوات والوصول إليها، ونتيجة لذلك فلا غرابة في أن يكون نمو الطفل الكفيف من حيث معدل سرعته بطيئًا (John, 2017).
- **الخصائص الاجتماعية:** تؤثر الإعاقة تأثيرًا واضحًا في السلوك لذوي الإعاقة البصرية، حيث توجد لديهم صعوبات كبيرة في عملية التفاعل الاجتماعي، وفي اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلال عن الآخرين، وذلك نظرًا لنقص خبراتهم الاجتماعية، وقلة الفرص الاجتماعية المتاحة لهم في الاحتكاك بالآخرين، والاتصال بالعالم الخارجي المحيط بهم. وكلما كانت الاتجاهات الاجتماعية نحو المعوقين إيجابية، كلما سهلت عليهم فرص التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتمت لديهم درجة أكبر من الثقة بالذات وبالآخرين (Heiman, 2012,56).
- **الخصائص الانفعالية:** مشكلة الكفيف بأنه في صراع بين الدافع إلى الاستقلال والدافع إلى الرعاية فينتهي الصراع بين الدافعين، إما تغلب الدافع إلى الاستقلال فينمو باتجاه الشخصية القسرية التي تسيطر عليها المواقف العدوانية، أو يتغلب الدافع إلى الأمن فينمو باتجاه الشخصية الانسحابية، وتنتاب الكفيف نتيجة هذه الصراعات ونتيجة المواقف التي يقررها أنواع من القلق يؤثر في كيان شخصيته، فهو يخشى أن يرفض بسبب عجزه أو تستهجن أفعاله فيتولد لديه الإحساس بالقلق من عدم تقبل الآخرين له مما يؤثر على سلوكياته (Paul, 2008,10).

2. السلوك الانسحابي (Withdrawal behavior)

السلوك الانسحابي من أكثر المشكلات السلوكية التي تواجه الأطفال وأكثرها تأثيرًا على حياتهم بمختلف جوانبها التعليمية، والاجتماعية، والانفعالية، والنمائية، ويُصنف ضمن ما يعرف بالسلوك الموجه نحو الداخل أو الذات، ويتضمن الابتعاد جسديًا وانفعاليًا عن الأشخاص والمواقف الاجتماعية، وهو مظهرًا من مظاهر السلوك الإنساني ذات التأثير على شخصية الفرد وعلاقته بالآخرين، ويعد من أبرز السلوكيات اللاتوافقية التي تصيب الأفراد، فهو بمثابة ظاهرة سلوكية قد تكون دليلًا على عجز في الأداء أو في المهارات، فهو سلوك يصاحبه فقدان الاهتمام بالأحداث والأشياء والأشخاص، الأمر الذي يقود إلى الاكتئاب والخجل والقلق والخوف، وغير ذلك من الأنماط السلوكية غير المقبولة (الفخراني، 2017).

ويرى كابلان وبوكر (Caplan & Bowker, 2014,12) أن العلاقات الاجتماعية مهمة للنمو النفسي والجسدي للأطفال، وأن السلوك الانسحابي بمثابة رغبة مستمرة في إظهار سلوكيات الوحدة والعزلة عند مواجهة الأفراد المألوفين أو الغرباء في المواقف الاجتماعية المختلفة، مما يزيد من مخاطر

ظهور بعض المشكلات الاجتماعية الانفعالية في مراحل لاحقة من حياة الطفل، وقد تكون طريقة يستخدمها الطفل من أجل معالجة وتفسير بعض المعلومات، أو العمل على تحديد علاقته مع مقدم الرعاية أثناء عملية التفاعل الاجتماعي.

عرف بيترسون (Peterson, 2002,45) السلوك الانسحابي بأنه شعور الأطفال بأنهم وحيدون ولا يوجد أحد يواجه مشاكلهم غيرهم، ولا يوجد من يؤيد أفكارهم، وغير قادرين على مواجهة الصعوبات، وهذا يؤدي إلى تقدير الذات لديهم، في حين عرفت روسيلت (Rossilt, 2003,22) السلوك الانسحابي بأنه ميل الفرد للابتعاد عن المعيقات التي تمنع من إشباع دوافعه وحاجاته ورغباته، إضافة إلى مصادر التوتر والقلق ومواقف الإحباط والصراع الداخلي الشديد. وحدد الخولي (2018) أهم مظاهر السلوك الانسحابي التي قد تظهر على الطفل والتي تختلف حسب الفئة العمرية وهي:

- **الخجل:** وهو يعد من أهم ملامح السلوك الانسحابي، ويقصد به بأنه ميل الطفل لتجنب التفاعل الاجتماعي والمشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة غير ملائمة.
- **الانطواء:** وهو انشغال الطفل الزائد بمشاعره وخيالاته وأفكاره الخاصة أكثر من انشغاله بالعالم الخارجي ما يحتويه من ناس وأشياء، حيث يُبدي المنطوي ميلًا إلى العزلة عن التفاعلات الاجتماعية والتقوقع حول الذات.
- **العزلة الاجتماعية:** وتعني عدم قدرة الطفل على تنمية الاستجابات المناسبة للمواقف المختلفة مع ميل الطفل إلى الكسل، وعدم رغبته في القيام بالأنشطة الحركية، وكذلك عدم قدرة الطفل على المبادرة.

وترى مارجليت (Marglit, 2002,19) أن هناك عدة مظاهر وأنماط يُظهرها الفرد المنسحب وهي: أنهم يتحدثون قليلًا ويوجهون أسئلة أقل من غيرهم، ولديهم اهتمام ضعيف في تكوين صداقات مع أقرانهم، كما أن مشاركتهم في التفاعلات الاجتماعية منخفضة، وأن الانسحاب يحدث لدى الطفل من المواقف الاجتماعية والتي تشمل اللعب، والأنشطة، والمهام، والارتباك في المواقف، ويحدث أيضًا في التفاعلات الاجتماعية سواء من الجانب اللفظي أو غير اللفظي، والمشاعر والاتجاهات سواء بالفرح والسعادة أو الخوف والضيق.

النظريات المفسرة للسلوك الانسحابي:

ومن أهم النظريات والاتجاهات التي فسرت السلوك الانسحابي نظرية التحليل النفسي، حيث ينظر أصحاب هذه النظرية إلى السلوك الانسحابي من خلال خبرات الطفولة المبكرة غير السارة وخصوصًا السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل، والتي تُكبت في اللاشعور ولكن تستمر في أداء دورها في توجيه السلوك، ويؤكد فرويد (Frued) على الحاجات غير المشبعة في تلك المرحلة حيث تؤدي إلى توقف أو إعاقة نمو الطفل إلى درجة ما، وتحول هذه الإعاقة دون نمو الأساليب الاجتماعية واكتسابه المهارات اللازمة للتواصل مع الآخرين، وهذا يؤدي إلى شعوره بعدم الكفاءة والملاءمة الاجتماعية فيندفع إلى ممارسة السلوك الانسحابي (الخطيب والحديدي، 2009)، أما النظرية السلوكية ترى أن أسباب السلوك غير السوي تعود إلى الظروف أو المتغيرات البيئية الخارجية التي يتفاعل معها الطفل، وترى أن السلوك غير السوي يحدث نتيجة لخلل في عملية التعلم أي تعزيز السلوك غير تكيفي في مواقف معينة وعدم تدعيم السلوك التكيفي في المواقف المناسبة، ويؤدي إلى نقص فرص التعلم الجيد لمهارات التفاعل الاجتماعي والتعلم الخاطئ إلى العزلة والانفراد والانطواء وعدم الاختلاط واللعب منفردًا (Corey, 2009,5). في حين يؤكد المنظور المعرفي على دور العوامل والظروف أو المتغيرات المرتبطة بالتعبير عن السلوك الانسحابي، وأن السلوك الانسحابي يتشكل عند الأفراد بطريقة تدريجية، حيث تتشكل المفاهيم والتصورات المرتبطة بالمواقف الاجتماعية أولًا، وإذا تعرض الفرد لمواقف اجتماعية سلبية يبدأ يشكل المفاهيم المرتبطة بالسلوك الانسحابي، حيث يطابق الفرد المواقف الاجتماعية بناءً على منظومته المعرفية، وإذا لم تتطابق مع بعضها يصبح السلوك الانسحابي سلوكًا متبعًا عند الفرد (Caplan & Bowker, 2014).

3. التلوث النفسي (Psychological Pollution)

أثار تعريف مصطلح التلوث النفسي خلافًا بين الباحثين كل حسب المجتمع وثقافته نظرا لطبيعته غير المرئية، إلا أن هذا لا يعني عدم وجود ملاح متفق عليها حول مفهومه، ويعرف جاندر (Gander, 2010,40) التلوث النفسي باعتباره حالة من السخط والاستياء والعدوان تؤدي إلى سوء العلاقات الاجتماعية وضعف الاندماج الاجتماعي بين الفئات الاجتماعية، نتيجة سيطرة بعض الفئات على مراكز القوة والسلطة في المجتمع، وهو يعتبر من المفاهيم ذات العلاقة الكبيرة بشخصية الفرد، وذلك لارتباطه بالصحة النفسية التي يتمتع بها. فقد عرف هاريسون (Harrison, 2011,12) التلوث النفسي بأنه حالة حدوث خلل في نظام البيئة النفسية عند الشخص بفعل عوامل خارجية تسبب الفوضى والتأثير السيئ في توازنها، وتكيفها مع واقعها، وتكون الفوضى ناتجا غرضيا للتداخل الحاصل بين مظهري محتوى (الفكر والسلوك). بينما عرف لي (Li, 2017,20) التلوث النفسي بأنه مجموعة من المدخلات السلبية التي يتبناها الفرد بالتأثير في أصل هويتهم الحضارية المعبرة عن بناء اجتماعي على امتداد الوطن، وهو عبارة عن خلل في الأفكار والمعتقدات والقيم التي تؤثر على سلوك الفرد وتصرفاته وأدائه الاجتماعي وتؤدي به إلى الانحراف،

وهناك عدة أسباب تؤدي إلى التلوث النفسي لدى الفرد، وقد اتفق الباحثون على عدد منها وهي كما وردت في خوالدة (2018) وشاهين (2020) كالآتي:

- **غياب فرص العمل:** أن يكون الفرد في سن تسمح له بالعمل، ومتمكن من أدائه جسميًا وعقليًا، ويبحث عن العمل ولا يجده ونتيجة لذلك يصبح عاطلًا على الرغم من احتياجه إلى الأجر الذي يتقاضاه إذا ما توفرت له فرصة عمل.

- **اضطراب الطبقات الاجتماعية:** إن ترتيب الطبقات الاجتماعي الذي يتعرض إلى الاضطراب أثر أزمة اجتماعية أو تغيرات اجتماعيه سريعة قد يؤدي إلى انهيار التماسك الاجتماعي والنظم والقوانين، وباضطراب التراتب الاجتماعي نكون إزاء نوع من التغير الاجتماعي يطلق عليه التغيير غير المنتظم، وعادة ما ينتج هذا النوع من التغير في المجتمعات التي تعاني من أزمات، وهو ما يخلق جو من الانهيار الاجتماعي الذي قد يسبب التلوث النفسي لدى الأفراد.
- **ضعف الاندماج الاجتماعي:** ضعف الاندماج الاجتماعي بين الطبقات الاجتماعية وفئاتها من العوامل التي تؤدي إلى هيمنة بعض الفئات على مركز القوة والسلطة في المجتمع، إلى جانب وسيطرتها على الثروة، وحرمان الفئات الأخرى منها، ربما يثير لدى الفئات المحرومة حالة من السخط والاستياء والعدوان، ومن ثم التمرد على النظام الاجتماعي، وإشاعة حالة الفوضى والتخريب.

هناك بعض الأعراض والتغيرات التي تظهر على سلوك وتفكير الأفراد يمكن الاستدلال من خلالها على وجدود التلوث النفسي ومن تلك المظاهر التمرد النفسي (يقصد به شعور الفرد بالبعد عن الواقع ومحاولته الخروج عن المألوف والشائـع، وعدم الانصياع للعادات والتقاليد السائدة، والرفض والكراهية والعداء، لكل من يحيط بالفرد من قيم ومعايير) والسلوك الفج (عبارة عن سلوك غير ناضج انفعاليًا ولا يتناسب مع طبيعة العادات والتقاليد، وخاصة حينما يتعلق الفرد بثقافات الغير، والتي لا تنسجم مع المعايير السائدة في المجتمع) والقلق الوجودي (الإحساس بالفراغ واللامعنى والشعور بالملل واليأس وضعف الأنا) والاندفاعية (وتعني عدم القدرة على ضبط النفس ومعالجة الانفعالات السلبية) والتطرف (ويعني التعصب والبعد عن الاعتدال والانحراف نحو السلبية)، والأفكار اللاعقلانية (هي تقييمات مستمدة من افتراضات ومقدمات غير تجريبية تظهر في لغة غير منطقية، وهي نتاج أفكار مدمرة لا منطقية، تقود إلى عدم الراحة والقلق عند الفرد ولا تساعده على تحقيق أهدافه) (عطية، 2009).

الدراسات السابقة:

أُجري العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة الحالية، وسوف يتم عرض هذه الدراسات بتسلسل زمني من الأحدث إلى الأقدم كالتالي:

- **أجرى المطارنة والسفاسفة (2021)** دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الهناء الذاتي وعلاقته بالسلوك الانسحابي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم في منطقة الكرك، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبة من ذوات صعوبات التعلم في مدارس منطقة الكرك ضمن الصفوف (الثالث، الرابع، الخامس، السادس)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياسين وهما: مقياس الهناء الذاتي والسلوك الانسحابي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الهناء الذاتي جاء منخفضًا في حين جاء مستوى السلوك الانسحابي مرتفعًا، وأن هناك علاقة دالة إحصائيًا وعكسية بين مستوى الهناء الذاتي والسلوك الانسحابي.
- **أجرت عبد اللطيف (2021)** دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين السلوك الانسحابي ومتغيري الجنس ومستوى الإعاقة لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليًا في الجزائر، وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلًا وطفلة من الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم والأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتدريب، ولتحقيق الهدف من الدراسة تم تطبيق مقياس السلوك الانسحابي للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في السلوك الانسحابي بين الذكور والإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا في السلوك الانسحابي تعزى لمستوى الإعاقة لصالح الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.
- **أجرى السيد (2021)** دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعرض للتنمر والسلوك الانسحابي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمدارس الدمج بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (102) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الإحساء بواقع (54) طالبًا و(48) طالبة، طبق عليهم مقياس ضحايا التنمر ومقياس السلوك الانسحابي، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين درجات أفراد عينة الدراسة من الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس ضحايا التنمر وبين درجاتهم على مقياس السلوك الانسحابي، وأظهرت نتائج وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الطلبة الذكور وبين متوسطات درجات الطالبات الإناث على كلًا من مقياسي ضحايا التنمر والسلوك الانسحابي لصالح الطلاب الذكور.
- **أجرى مصباح (2017)** دراسة هدفت للكشف عن العلاقة الارتباطية بين الاكتئاب والسلوك الانسحابي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، وتكونت عينة الدراسة من (60) من الأطفال المعاقين فكريًا القابلين للتعلم من الجنسين منهم (34) ذكورًا و(26) إناثًا، وأعمارهم تتراوح بين (11-13) سنة، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب ذات دلالة إحصائية بين الاكتئاب والسلوك الانسحابي لدى الأطفال المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، أي أنه كلما ارتفعت درجة الاكتئاب لدى الأطفال المعاقين فكريًا القابلين للتعلم ارتفعت درجة السلوك الانسحابي، وعدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الاكتئاب بين الذكور والإناث، وأيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك الانسحابي بين الذكور والإناث.
- **أجرى خزاعلة (2017)** دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الانسحاب الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة بريدة من وجهة نظر معلميهم، وتكونت عينة الدراسة من (140) طالبًا وطالبة، طبق عليهم مقياس الانسحاب الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم، وأظهرت نتائج

الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع نوعًا ما من الانسحاب الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانسحاب الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانسحاب الاجتماعي تعزى لمتغير المستوى الصفي لصالح طلبة الصفين الثاني والثالث.

- **دراسة كريستيان ويونغ وماركان (Christnsen, Young & Marchan, 2007)** والتي هدفت إلى التعرف على أثر خطة تدخل قائمة على تقييم السلوك المناسب في الفصل الدراسي لطالب الصف الثالث المنسحب اجتماعيًا ومن ذوي صعوبات التعلم في إسبانيا، كما هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الأقران وأثر مواءمة بيانات التقييم مع خطة تحسين الأداء والفاعلية الاجتماعية لعملية التقييم والتدخل، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء (3) استراتيجيات رئيسية مرتبطة بشكل مباشر بنتائج التقييم في خطة التدخل السلوكي للطفل المنسحب اجتماعيًا في الدراسة وهي: تنمية المهارات الاجتماعية وإدارة الذات، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطالب المنسحب اجتماعيًا أظهر تحسنًا فوريًا ملحوظًا في سلوك الفصل المناسب اجتماعيًا وإكمال عمله الأكاديمي، كما أظهرت نتائج الدراسة فاعلية العلاج مع مرور الوقت.

الدراسات التي تناولت التلوث النفسي:

- **دراسة الزعبي (2018)** والتي هدفت إلى التعرف على مستوى التلوث النفسي لدى خريجي كليات التربية في الجامعات الحكومية والخاصة العاطلين عن العمل في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (413) خريج وخريجة من كليات التربية في إقليم الشمال العاطلين عن العمل، حيث طبق الباحث مقياس التلوث النفسي بعد التأكد من صدقه وثباته - على أفراد الدراسة، والمكون بصورته النهائية من(37) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التلوث النفسي لدي خريجي كليات التربية في الجامعات الحكومية والخاصة العاطلين عن العمل في الأردن (مرتفع) بمتوسط حسابي (3.48) بانحراف معياري (0.83) كما أظهرت النتائج وجود فروق ظاهرية على فقرات مقياس التلوث النفسي لدى خريجي كليات التربية في الجامعات الحكومية والخاصة العاطلين عن العمل في الأردن ككل، وفقًا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ولمتغير الحالة الاجتماعية لصالح العزاب، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق حسب متغيري الجامعة، وعدد سنوات التعطل، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع الأبعاد يعزي لمتغير الجنس، ولصالح الذكور ولمتغير الحالة الاجتماعية ولصالح العزاب ، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) على جميع أبعاد مقياس التلوث النفسي لدى خريجي كليات التربية، تعزي لمتغير الجامعة، وعدد سنوات التعطل وقدم الباحث مجموعة من التوصيات.
- **دراسة ميرة (2017)** والتي هدفت الدراسة للكشف عن التلوث النفسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي عند طلبة جامعة بغداد، تكونت عينة الدراسة (250) طالبًا وطالبة من أربع كليات جامعية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، استخدمت الباحثة المنهج التحليلي، ومقياس التلوث النفسي الذي أعدته الباحثة، أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يعانون من التلوث النفسي، كما أظهرت فروقًا تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الذكور أكثر من الإناث، فيما لم تظهر فروقًا تبعًا لمتغير التخصص.
- **دراسة كريسي وآخرون (Carraresi, et .Al,2013)** والتي هدفت التعرف على العلاقة بين التلوث النفسي والميل نحو الاشمئزاز والقلق والاكتئاب، تكونت عينة الدراسية من (83) مريضًا من مرضى الوسواس القهري، أظهرت النتائج وجود ارتباط كبير بين الميل نحو الاشمئزاز والخوف من التلوث والسيطرة على أعراض القلق والاكتئاب، كما أشارت النتائج أن التلوث النفسي يلعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين الميل نحو الاشمئزاز والخوف من التلوث .
- **دراسة شهاب والعبيدي (2011)** والتي هدفت الدراسة إلى تعرف التلوث النفسي وعلاقته بالنضج الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين ومعاهد الفنون الجميلة في مركز محافظة نينوى، يتكون مجتمع البحث من طلبة معاهد إعداد المعلمين ومعاهد الفنون الجميلة والبالغ عددهم -في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي 2009-2010، بعدد (1801) طالبًا وطالبة ويتوزعون في (6) معاهد للصفوف الأول والثاني والثالث والرابع). تكونت عينة الطلبة من (480) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ويمثلون نسبة 27%، فقد اعتمد مقياس التلوث النفسي الذي تكون من (100) فقرة في الحصول على نتائجه معامل الارتباط بيرسون والاختبار التائي والاختبار الزاوي، فقد بلغ مستوى التلوث النفسي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين ومعاهد الفنون الجميلة نسبة (63.40٪) وبلغ مستوى النضج الانفعالي (62.86%) وبلغ مستوى التلوث النفسي لدى الذكور نسبة (61.46%) ولدى الإناث (28.49%)، ووجد هناك علاقة بين التلوث النفسي والنضج الانفعالي وفقًا لمتغير الجنس ولصالح الذكور ومتغير الصف الدراسي لصالح الصف الثاني.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة: السلوك الانسحابي والتلوث النفسي وجد الباحثان ندرة في الدراسات التي تناولت فئة الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، فلم تتناول الدراسات هذه الفئة بل ركزت على المعاقين عقليًا، فكريًا، وذوي صعوبات التعلم، وغيرها، أما الدراسة الحالية فقد استفادت من الدراسات السابقة من خلال الأدب السابق الذي تناولته تلك الدراسات عن متغيرات الدراسة والنظريات التي

فسرت كل متغير، ولكنها انفردت وتميزت عن باقي الدراسات بأنها قد تكون الدراسة الأولى التي تناولت الكشف عن مستوى السلوك الانسحابي لدى فئة المعاقين بصريًا وعلاقته بالتلوث النفسي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية في تصميمها على المنهج الوصفي الارتباطي، لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية من خلال قياس مستوى السلوك الانسحابي وعلاقته بالتلوث النفسي لدى عينة من الطلبة ذوي الاعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمّع الدراسة من جميع الطلبة ذوي الاعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور والبالغ عددهم (290) طالبًا وطالبة، وذلك حسب إحصائيات أكاديمية الشمال في طبربور، وبعد استثناء عينة الثبات البالغة (30) طالبًا وطالبة، تم توزيع (260) استبانة، تم استرداد (252) استبانة منها، وبعد إدخال البيانات تم استبعاد (4) استبانات غير صالحة للتحليل، وبهذا تكونت عينة الدراسة النهائية من (248) من الطلبة، وبنسبة (85.5%) من مجتمع الدراسة، والجدول الآتي يبين أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	110	%44.4
	أنثى	138	%55.6
	المجموع	**248**	**%100.0**
المرحلة العمرية	أساسي	193	%77.8
	ثانوي	55	%22.2
	المجموع	**248**	**%100.0**
شدة الإعاقة	بسيطة	32	%12.9
	متوسطة	85	%34.3
	شديدة	131	%52.8
	المجموع	**248**	**%100.0**

أدوات الدراسة:

تمَّ تطوير الأدوات التالية:

أولًا: مقياس السلوك الانسحابي:

تم تطوير المقياس بالإطلاع على الأطر النظرية التي تناولت السلوك الانسحابي كدراسة خزاعلة (2017) ودراسة المطارنة والسفاسفة (2021) بصفه خاصة والمقاييس المستخدمة لقياسه، وأُستنبطت منه فقرات المقياس الحالي، إذ تكون المقياس بصورته الأولية من (26) فقرة (ملحق أ)، قبل التأكد من صدقه وثباته، وقد تدرجت الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس وفق سلم ليكرت الخماسي، وذلك وفق الترتيب الآتي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) ويأخذ الدرجات التالية(5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب. وللتحقق من صدق المقياس، تمّ اعتماد المؤشرات التالية:

- للتحقق من صدق المحتوى لمقياس السلوك الانسحابي تمّ عرض المقياس على (14) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تخصصات الإرشاد التربوي والنفسي، وعلم النفس والقياس والتقويم، ملحق (د). من ذوي الخبرة والكفاءة للوقوف على قدرتها على تحقيق الغاية المرجوة منها، وللتأكد من وضوح وسلامة صياغة الفقرات وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، وإجراء أي تعديل من حذف أو إضافة أو إعادة صياغة للفقرات ومناسبتها للموضوع، واعتمدت نسبة اتفاق (80%) من المحكمين للإبقاء على الفقرة، وبناء على ذلك فقد تمّ تعديل صياغة بعض الفقرات، واستقر المقياس بصورته النهائية على (26) فقرة كما هو في "ملحق هـ".
- **صدق البناء الداخلي:** تمّ التحقق من تجانس المقياس داخليًا باستخدام طريقة البناء الداخلي وهي إحدى طرق صدق التكوين (Construct Validity)، بإيجاد معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية له على العينة الإستطلاعية المكوّنة من (30) من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، والجدول رقم (2) توضح نتائج ذلك.

جدول (2): معامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس السلوك الانسحابي

رقم الفقرة	الارتباط مع الفقرة	رقم الفقرة	الارتباط مع الفقرة	رقم الفقرة	الارتباط مع الفقرة
1	**0.636	10	**0.726	19	**0.549
2	**0.473	11	*0.405	20	*0.433
3	**0.462	12	*0.399	21	*0.405
4	**0.549	13	**0.601	22	**0.457
5	**0.459	14	*0.439	23	**0.556
6	**0.513	15	**0.470	24	*0.426
7	**0.704	16	**0.668	25	**0.709
8	**0.697	17	**0.557	26	*0.382
9	**0.650	18	**0.630		

*دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) **دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يُظهر الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط لمقياس السلوك الانسحابي مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) حيث تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.382-0.726)؛ مما يدل على صدق البناء الداخلي للمقياس ويزيد من مستوى الصدق بنتائجه.

ثبات مقياس السلوك الانسحابي:

تم التحقق من ثبات مقياس السلوك الانسحابي من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) من داخل مجتمع الدّراسة ومن خارج عينتها، ثم إعادة تطبيق المقياس مرةً أخرى على العينة الاستطلاعية وبفارق زمني بلغ (15) يومًا، وذلك بهدف حساب ثبات الاستقرار، حيث بلغ (0.79)، وتمّ التحقق من ثبات البناء الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ (0.82).

تصحيح مقياس السلوك الانسحابي:

تكوّن المقياس في صورته النهائية من (26) فقرةً أمام كل فقرةً مقياس متدرج من خمس درجات حسب تدريج ليكرت الخماسي يعكس درجة موافقة المستجيب على الفقرة، وتم إعطاء (موافق بشدة) خمس درجات، وإعطاء (موافق) أربع درجات، وإعطاء (محايد) ثلاث درجات، وإعطاء (غير موافق) درجتين، وإعطاء (غير موافق بشدة) درجة واحدة، ويعكس الترتيب في حالة الفقرات السلبية وهي الفقرات ذوات الأرقام (5، 6، 17، 19، 26)، وتم اعتماد المعيار التالي في الحكم على مستوى السلوك الانسحابي:

معيار الحكم على المتوسطات الحسابية:

2.33-1.00 بدرجة منخفضة

3.67-2.34 بدرجة متوسطة

5.00-3.68 بدرجة مرتفعة

وتم اعتماد هذا التقدير من خلال تقسيم الدرجة العظمى (5) على ثلاث فئات متساوية ضمن المدى (5-1)، وفقًا للمعادلة الآتية: القيمة العليا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة - القيمة الدنيا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة مقسومة على عدد المستويات الثلاثة: (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة) أي: (5-1) ÷ 3 = 1.33 وهذه القيمة تساوي طول الفئة بين المستويات الثلاثة: (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة).

ثانيًا: مقياس التلوث النفسي:

تم تطوير المقياس بالإطلاع على الأطر النظرية التي تناولت التلوث النفسي كدراسة مصباح (2017) بصفه خاصة والمقاييس المستخدمة لقياسه، وأُستنبطت منه فقرات المقياس الحالي، إذ تكون المقياس بصورته الأولية من (27) فقرة (ملحق ب)، قبل التأكد من صدقه وثباته، وقد تدرجت الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس وفق سلم ليكرت الخماسي، وذلك وفق الترتيب الآتي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) ويأخذ الدرجات التالية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب. وللتحقق من صدق المقياس، تمّ اعتماد المؤشرات التالية:

- للتحقق من صدق المحتوى لمقياس التلوث النفسي تمّ عرض المقياس على (14) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في تخصصات الإرشاد التربوي والنفسي، وعلم النفس والقياس والتقويم، ملحق (د). من ذوي الخبرة والكفاءة للوقوف على قدرتها على تحقيق الغاية المرجوة منها، وللتأكد من وضوح وسلامة صياغة الفقرات وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، وإجراء أي تعديل من حذف أو إضافة أو إعادة صياغة للفقرات ومناسبتها للموضوع، واعتمدت نسبة اتفاق (80%) من المحكمين للإبقاء على الفقرة، وبناء على ذلك لم يتم تعديل أي فقرة واستقر المقياس بصورته النهائية على (27) فقرة.
- **صدق البناء الداخلي:** تمّ التحقق من تجانس المقياس داخليًا باستخدام طريقة البناء الداخلي وهي إحدى طرق صدق التكوين (Construct Validity)، بإيجاد معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية له على العينة الاستطلاعية المكوّنة من (30) من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، والجدول رقم (3) توضح نتائج ذلك.

جدول (3): معامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس التلوث النفسي

رقم الفقرة	الارتباط مع الفقرة	رقم الفقرة	الارتباط مع الفقرة	رقم الفقرة	الارتباط مع الفقرة
1	**0.499	10	**0.702	19	**0.802
2	**0.600	11	**0.699	20	**0.752
3	*0.397	12	**0.579	21	**0.605
4	*0.389	13	**0.564	22	**0.509
5	*0.365	14	**0.745	23	**0.578
6	**0.622	15	**0.799	24	*0.402
7	*0.373	16	**0.467	25	*0.370
8	**0.489	17	*0.399	26	**0.492
9	**0.456	18	*0.389	27	**0.493

*دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) **دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يُظهر الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط لمقياس التلوث النفسي مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حيث تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.365-0.802)؛ مما يدل على صدق البناء الداخلي للمقياس ويزيد من مستوى الصدق بنتائجه.

ثبات مقياس التلوث النفسي:

تم التحقق من ثبات مقياس التلوث النفسي من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) من داخل مجتمع الدّراسة ومن خارج عينتها، ثم إعادة تطبيق المقياس مرةً أخرى على العينة الاستطلاعية وبفارق زمني بلغ (15) يومًا، وذلك بهدف حساب ثبات الاستقرار، حيث بلغ (0.83)، وتمّ التحقق من ثبات البناء الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ (0.84).

تصحيح مقياس التلوث النفسي:

تكوّن المقياس في صورته النهائية من (27) فقرةً أمام كل فقرةً مقياس متدرج من خمس درجات حسب تدريج ليكرت الخماسي يعكس درجة موافقة المستجيب على الفقرة، وتم إعطاء (موافق بشدة) خمس درجات، وإعطاء (موافق) أربع درجات، وإعطاء (محايد) ثلاث درجات، وإعطاء (غير موافق) درجتين، وإعطاء (غير موافق بشدة) درجة واحدة، ويعكس الترتيب في حالة الفقرات السلبية وهي الفقرات ذوات الأرقام (3، 6، 7)، وتم اعتماد المعيار التالي في الحكم على مستوى التلوث النفسي:

معيار الحكم على المتوسطات الحسابية:

2.33-1.00 بدرجة منخفضة

3.67-2.34 بدرجة متوسطة

5.00-3.68 بدرجة مرتفعة

وتم اعتماد هذا التقدير من خلال تقسيم الدرجة العظمى (5) على ثلاث فئات متساوية ضمن المدى (5-1)، وفقًا للمعادلة الآتية: القيمة العليا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة - القيمة الدنيا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة مقسومة على عدد المستويات الثلاثة: (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة) أي: (5-1) ÷3= 1.33 وهذه القيمة تساوي طول الفئة بين المستويات الثلاثة: (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة).

إجراءات الدراسة:

جاءت إجراءات الدراسة على النحو الآتي:

- تطوير مقاييس الدراسة.
- الحصول على الموافقات لتطبيق الدراسة من الجهات المختصة.
- تطبيق المقاييس على العينة الاستطلاعية لاستخراج معاملات الصدق والثبات.
- تطبيق مقاييس الدراسة المستخدمة على عينه من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور، وقراءة التعليمات من قبل الباحثة وتوضيحها، وللإجابة عن استفسارات أفراد العينة فيما يخص فقرات المقاييس المستخدمة في الدراسة، وتوضيح الهدف من الدراسة وأن إجاباتهم سوف تعامل بسرية تامة وأنّ هذه المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.
- تفريغ البيانات على برنامج التحليل الإحصائي(spss) واستخراج النتائج ومناقشتها للخروج بالتوصيات المناسبة.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد والمقاييس للإجابة عن السؤال الأول.

- معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الثاني.
- برمجية (FISHER- Z-Transformatrion) للإجابة عن السؤال الثالث.

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى السلوك الإنسحابي والتلوث النفسي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور؟

أولًا: مستوى السلوك الانسحابي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى السلوك الانسحابي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور، كما موضح بجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمستوى السلوك الإنسحابي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
7	أحاول ترك أي أحد يتحدث معي	3.70	0.82	1	مرتفع
11	أشعر بالأمان عندما أكون في مكان بعيد عن الأخرين	3.63	0.61	2	متوسط
25	أجلس بصمت في التجمعات	3.56	0.56	3	متوسط
13	أتجنب مسايرة زملائي والتواجد معهم	3.54	0.56	4	متوسط
4	أتضايق عند دعوتي للجلوس مع الآخرين	3.51	0.50	5	متوسط
2	أتجنب كل أشكال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين	3.51	0.50	5	متوسط
18	أتردد في الإجابة عند توجيه الأسئلة لي	3.51	0.67	5	متوسط
3	أبتعد عن أي شخص يحاول الاقتراب مني	3.50	0.50	6	متوسط
22	أتردد في إنجاز وجباتي وأعمالي	3.50	0.56	6	متوسط
12	أرفض الاستمرار في النشاطات الاجتماعية	3.48	0.57	7	متوسط
1	أحب قضاء أوقاتي وحيداً	3.45	1.09	8	متوسط
15	أرفض القيام بأي هام مشتركة مع زملائي	3.44	0.80	9	متوسط
21	أتجنب المنافسة والتحديات	3.43	0.56	10	متوسط
20	أنظر إلى مجتمعي على انه سبب مشكلاتي	3.43	0.56	10	متوسط
19	أبدي أي اهتمام عند رؤية أي من زملائي	3.38	0.66	11	متوسط
9	أرفض تلبية مبادرات الأخرين للتحدث معي	3.23	0.62	12	متوسط
8	أشعر بعدم الارتياح عنما يقترب مني زملائي	3.23	0.67	12	متوسط
14	أشعر بالخوف من الآخرين	3.10	0.65	13	متوسط
10	أرفض رأي الأخرين حتى لو كان صحيحًا	3.02	0.88	14	متوسط
16	أميل إلى الاستجابات السريعة مع الآخرين	2.69	0.94	15	متوسط
6	أرغب في تكوين صداقات مع الآخرين	2.63	0.66	16	متوسط
23	أظهر امتعاضًا عند توجيه النقد لي	2.53	0.50	17	متوسط
5	يشعرني وجودي وسط أقراني بالسعادة	2.45	0.67	18	متوسط
24	لا أشعر بعدم الثقة في إجاباتي	2.43	0.50	19	متوسط
17	أبادر الحديث مع أي من زملائي	2.41	0.49	20	متوسط
26	أشعر بالتفاؤل بشأن مستقبلي	2.34	0.54	21	متوسط
	المتوسط الحسابي الكلي للسلوك الانسحابي	**3.18**	**0.15**		**متوسط**

يتبين من الجدول(4) أن مستوى السلوك الانسحابي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور جاء متوسطًا، وبمتوسط حسابي بلغ (3.18)، وانحراف معياري (0.15)، وحصلت فقرات مقياس السلوك الانسحابي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية على مستويات تراوحت بين المرتفع والمتوسط، وتراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (3.70-2.34)، وجاءت الفقرة رقم (7) والتي نصها (أحاول ترك

أي أحد يتحدث معي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.70) وانحراف معياري (0.82)، بينما جاءت الفقرة رقم (26) والتي نصها (أشعر بالتفاؤل بشأن مستقبلي) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.34) وانحراف معياري (0.54).

ثانيًا: مستوى التلوث النفسي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التلوث النفسي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور، كما موضح بجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التلوث النفسي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
27	أنشغل بالأمور التافهة وأترك الأساسية	3.63	0.61	1	متوسط
5	أفضل الاهتمام بمصالحي الشخصية حتى لو تعارضت مع النسق	3.55	0.67	2	متوسط
13	أفضل الموت على الحياة	3.54	0.56	3	متوسط
11	أشعر بفقدان الأمل وقلة الحيلة	3.52	0.50	4	متوسط
25	أنفذ عملي بصورة ارتجالية غير مخططة.	3.51	0.50	5	متوسط
4	أفضل ألا أساير العادات والتقاليد	3.51	0.50	5	متوسط
2	أحاول ألا أفكر بما يحدث في بلادي من أزمات	3.50	0.50	6	متوسط
26	أعتبر أن النزاهة والإخلاص موضع ازدراء وسخرية	3.50	0.50	6	متوسط
22	أسعى جاهدًا إلى إثارة المشكلات	3.50	0.56	6	متوسط
18	أتمنى لو لم أخلق في هذه الدنيا	3.49	0.67	7	متوسط
12	ينتابني إحساس بعدم القدرة على تحمل أعباء الحياة ومواجهة الصعوبات	3.49	0.57	7	متوسط
24	تتسم ردود أفعالي بالعصبية الطائشة	3.47	1.09	8	متوسط
1	أتصرف بخلاف القيم والمبادئ التي تربيت عليها	3.44	1.09	9	متوسط
15	تعتريني مشاعر اليأس والإحباط من كل شيء	3.44	0.80	10	متوسط
21	أتعامل مع الناس بشدة وغلظة	3.43	0.56	11	متوسط
20	أشعر بتدني ثقتي بذاتي	3.43	0.56	11	متوسط
9	أفضل أن أعيش في الخارج	3.23	0.62	12	متوسط
8	أرى أن القوة هي المصدر لفرض الاحترام	3.23	0.67	12	متوسط
14	أصبحت أنظر للحياة بلا معنى	3.10	0.65	13	متوسط
10	أستخدم بعض الكلمات الأجنبية أثناء الحديث	3.02	0.88	14	متوسط
16	أرى أنني غير محظوظ في هذه الحياة	2.69	0.94	15	متوسط
6	يستحق مني وطني أن أضحي من أجله	2.63	0.66	16	متوسط
7	أرى أن الانتماء للوطن يحقق لي منفعة	2.63	0.66	16	متوسط
23	أجد صعوبة في تقبل آراء الآخرين	2.53	0.50	17	متوسط
3	ينتابني شعور بالحزن على ما آلت إليه الأوضاع في بلادي	2.50	0.50	18	متوسط
17	يتعذر علي حل مشكلاتي بشكل مباشر وبصورة تكيفية	2.44	0.49	19	متوسط
19	تسيطر على مشاعر الكآبة بشكل مستمر	2.34	0.82	20	متوسط
	المتوسط الحسابي الكلي للتلوث النفسي	**3.19**	**0.18**		**متوسط**

يتبين من الجدول (5) أن مستوى التلوث النفسي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور جاء متوسطًا، وبمتوسط حسابي بلغ (3.19)، وانحراف معياري (0.18)، وحصلت فقرات مقياس التلوث النفسي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية على مستويات تراوحت بين المرتفع والمتوسط، وتراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (3.63-2.34)، وجاءت الفقرة رقم (27) والتي نصها (أنشغل بالأمور التافهة وأترك الأساسية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.63) وانحراف معياري (0.61)، بينما جاءت الفقرة رقم (19) والتي نصها (تسيطر على مشاعر الكآبة بشكل مستمر) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.34) وانحراف معياري (0.82).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين السلوك الانسحابي والتلوث النفسي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور؟

للإجابة على السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون، والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين السلوك الانسحابي والتلوث النفسي

المقياس	معامل ارتباط بيرسون بين المقاييس	
	السلوك الانسحابي	التلوث النفسي
السلوك الانسحابي	-----	**0.733
التلوث النفسي	**0.733	------

*P≤ 0.05 **P≤ 0.0

يتضح من الجدول رقم (6) وجود علاقة ارتباطية طردية/موجبة بين السلوك الانسحابي ومقياس التلوث النفسي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور، حيث بلغت قوة هذه العلاقة الارتباطية (0.733).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تختلف العلاقة بين السلوك الانسحابي والتلوث النفسي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربورباختلاف الجنس (ذكر، أنثى)، والمرحلة الدراسية (أساسي، ثانوي)، وشدة الإعاقة (بسيطة، متوسطة، شديدة)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تمّ استخدام برمجية (FISHER- Z-Transformatrion) لمعاملات الارتباط بين السلوك الانسحابي والتلوث النفسي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)، والمرحلة الدراسية (أساسي، ثانوي)، وشدة الإعاقة (بسيطة، متوسطة، شديدة)، وتم إيجاد قيمة (Z) من خلال العلاقة الرياضية ومقارنتها بالقيمة الجدولية، والجدول رقم (10) يوضح نتائج ذلك:

جدول (7): اختبار(Z-Test) للتحقق من وجود اختلافات في العلاقة بين السلوك الانسحابي والتلوث النفسي باختلاف متغيرات (الجنس، والمرحلة الدراسية، وشدة الإعاقة)

المتغير	فئات المتغير	ن	معامل الارتباط (r)	نسبة التباين المفسر	قيمة (z) الفشرية	Z_{table}	الدلالة
النوع الاجتماعي	ذكر	110	0.660	0.04256	0.90393-	±1.96	غير دالة إحصائيًا
	أنثى	138	0.777	0.603729			
المرحلة الدراسية	أساسي	193	0.721	0.519841	0.450048-	±1.96	غير دالة إحصائيًا
	ثانوية	55	0.793	0.628849			
شدة الإعاقة	بسيطة	32	0.879	0.772641	1.52279	±1.96	غير دالة إحصائيًا
	متوسطة	85	0.550	0.3025			
	بسيطة	32	0.879	0.77254	0.5689	±1.96	غير دالة إحصائيًا
	شديدة	131	0.762	0.580644			
	متوسطة	85	0.550	0.3025	1.498760-	±1.96	غير دالة إحصائيًا
	شديدة	131	0.762	0.58064			

يتبين من الجدول (7) عدم وجود اختلاف في العلاقة بين السلوك الانسحابي والتلوث النفسي باختلاف متغيرات (الجنس، والمرحلة الدراسية، وشدة الإعاقة).

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي نصه "ما مستوى السلوك الإنسحابي والتلوث النفسي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور".

مناقشة النتائج المتعلقة بالسلوك الانسحابي:

أظهرت النتائج أن مستوى السلوك الانسحابي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور جاء متوسطًا، وبمتوسط حسابي بلغ (3.18)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الاستعدادات المزاجية التي يتميز بها الطلبة ذوي الإعاقة البصرية كتثبيط السلوك والحذر الزائد وأنماط الأبوة كالمبالغة في حماية الطفل، والعلاقات الاجتماعية كرفض الأقران والإيذاء، كما أن العوامل الاجتماعية والاقتصادية كالظروف المعيشية والموارد المالية والوضع الوظيفي، والعوامل الشخصية الاجتماعية للآباء مثل توفر الدعم العاطفي والحالة الزواجية بين الأبوين، يمكن أن تؤدي إلى هذا المستوى من السلوك الانسحابي، كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى النقص في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والتي تؤدي إلى صعوبة التوافق الاجتماعي مع الآخرين والبيئة المحيطة، وقلة التفاعل الاجتماعي، ونقص الميول والاهتمامات، والانسحاب، والعدوان، وعدم تحمل المسؤولية الاجتماعية، واضطراب مفهوم الذات، كما أن ضعف شعورهم بالأمن قد يؤدي إلى تحاشي الانخراط في تفاعلات مع الأقران، فعدم الشعور بالأمن والطمأنينة يؤدي إلى عدم الاختلاط ومن ثم الانسحاب والعزلة.

وجاءت الفقرة رقم (7) والتي نصها (أحاول ترك أي أحد يتحدث معي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.70).ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ضعف الثقة بالنفس لدى المعاقين بصريًا؛ فكلما شعر الطفل بأن الآخرين يحبونه شعر بالرضا عن نفسه وانعكس ذلك على استقراره النفسي

والاجتماعي، وعلى العكس من ذلك فإن الحرمان من الحب والتقبل يصيب الطفل بشتى أنواع الاضطراب السلوكي من عدم الثقة بالنفس والانسحاب والانطواء والعدوان.

بينما جاءت الفقرة رقم (26) والتي نصها (أشعر بالتفاؤل بشأن مستقبلي) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.34) وانحراف معياري (0.54)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى العوامل التي ساهمت في زيادة مستوى السلوك الانسحابي والتي أدت إلى خفض مستوى الشعور بالتفاؤل نحو المستقبل.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة خزاعلة (2017) التي أظهرت مستوى مرتفع نوعًا ما من الانسحاب الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويمكن أنّ يعزى الاختلاف إلى اختلاف العينة في كلتا الدراستين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالتلوث النفسي:

أظهرت النتائج أن مستوى التلوث النفسي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور جاء متوسطًا، وبمتوسط حسابي بلغ (3.19)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التلوث النفسي هو نتاج ضعف حصانة الفرد في تعلم السلوكيات السلبية والأفكار اللاعقلانية، فهو بمثابة تعبير عن مشاعر اليأس والإحباط والفشل في الحياة، وينتج عن عوامل وأسباب قد تكون نفسية أو اجتماعية وغيرها، وهذه المشاعر تدفع الفرد إلى أن يسلك سلوكيات تتعارض مع القيم والمبادئ السائدة في مجتمعه الذي يعيش فيه حسب ما أشار (سعيدي، 2021).

كما أنّ هناك العديد من العوامل التي قد تؤدي إلى حدوث التلوث النفسي عند المعاقين بصريًا، منها: ضعف الاندماج الاجتماعي بين الطبقات الاجتماعية وفئاتها من العوامل التي تؤدي إلى هيمنة بعض الفئات على مركز القوة والسلطة في المجتمع، إلى جانب وسيطرتها على الثروة، وحرمان الفئات الأخرى منها وتمتع بعض الفئات بحقوق وامتيازات معينة وحرمان الفئات الأخرى منها، ربما يثير لدى الفئات المحرومة حالة من السخط والاستياء والعدوان، ومن ثم التمرد على النظام الاجتماعي، وإشاعة حالة الفوضى والتخريب.

وهذا ما أشارت إليه (ميرة، 2017) إلى أن التلوث النفسي لدى المعاق بصريًا قد يظهر من خلال مجموعة من التغيرات قد كالغضب والاستياء من القيم والعادات والتقاليد والقوانين ورفضها، وكذلك من خلال القلق الذي يعبر عن شعور الفرد المعاق بصريًا بالفراغ واللامعنى واليأس وضعف الأنا، والتطرف والتعصب والشعور بالسلبية وعدم انسجامه مع الآخرين، وحب العزلة والانطواء عن الآخرين.

وجاءت الفقرة رقم (27) والتي نصها (أنشغل بالأمور التافهة وأترك الأساسية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.63)، وقد يعود ذلك إلى اللامبالاة التي يشعر بها المعاق بصريًا، إضافة إلى شعوره بالظلم أحيانًا سواء من تعامل الوالدين معه، أو عدم تحمل إعاقته مما يدفعه إلى مقارنة نفسه مع الآخرين الذين ليس لديهم إعاقة، وقد يقوده مثل هذا التفكير إلى اليأس وبالتالي يحاول يشغل نفسه بالأمور التافهة بدلًا من الأمور الأساسية.

وجاءت الفقرة رقم (19) والتي نصها (تسيطر على مشاعر الكآبة بشكل مستمر) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.34) وانحراف معياري (0.82)، وهذا يشير إلى أن الكآبة لا تسيطر على المعاقين بصريًا وقد يعود ذلك إلى اندماجهم مع أقرانهم، وإلى دور البرامج العلاجية والتأهيلية في تخفيض مستوى الكآبة عند أفراد عينة الدراسة، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة شهاب والعبيدي (2011) التي أظهرت أنّ مستوى التلوث النفسي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين ومعاهد الفنون الجميلة في مركز محافظة نينوى جاء متوسطًا.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي نصه هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين السلوك الانسحابي والتلوث النفسي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور؟

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية/موجبة بين السلوك الانسحابي ومقياس التلوث النفسي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور، حيث بلغت قوة هذه العلاقة الارتباطية (0.733)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنّ السلوك الانسحابي من أكثر المشكلات السلوكية التي تواجه الأطفال بمن فيهم المعاقين بصريًا وأكثرها تأثيرًا على حياتهم بمختلف جوانبها التعليمية، والاجتماعية، والانفعالية، والنمائية؛ حيث أشار (الفخراني، 2017) أنّ السلوك الانسحابي بمثابة ظاهرة سلوكية قد تكون دليلًا على عجز في الأداء أو في المهارات، فهو سلوك يصاحبه فقدان الاهتمام بالأحداث والأشياء والأشخاص، الأمر الذي يقود إلى الاكتئاب والخجل والقلق والخوف، وغير ذلك من الأنماط السلوكية غير المقبولة والتي يمكن أن يكون منها التلوث النفسي.

كما يمكن أنّ تعزى هذه النتيجة إلى ما أشار إليه ويكس (Weeks, 2010) إلى أن نزعة السلوك الانسحابي تظهر لدى الطفل وخاصة الذي يعاني من مشكلة معينة بعدم الرغبة في التفاعل الاجتماعي؛ وتتمثل بالابتعاد عن الدخول في العلاقات الاجتماعية، وعدم المبادرة الاجتماعية، وتجنب الخبرات والمهارات الاجتماعية على نحو دائم، وسهولة الانقياد، والخوف من الكبار، وانخفاض الثقة بكفاءته الاجتماعية، والقلق الاجتماعي الزائد، وعدم الشعور بالمسؤولية، وعدم التعلم من قيم الآخرين، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة مصباح (2017) التي أظهرت وجود ارتباط موجب ذات دلالة إحصائية بين الاكتئاب والسلوك الانسحابي لدى الأطفال المعاقين فكريًا القابلين للتعلم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي نصه: هل تختلف العلاقة بين السلوك الانسحابي والتلوث النفسي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)، والمرحلة الدراسية (أساسي، ثانوي)، وشدة الإعاقة (بسيطة، متوسطة، شديدة)؟

أظهرت النتائج عدم وجود اختلاف في العلاقة بين السلوك الانسحابي والتلوث النفسي باختلاف متغيرات (الجنس، والمرحلة الدراسية، وشدة الإعاقة)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى الخصائص المشتركة بين الطلبة ذوي الاعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور، وتشابه الظروف التعليمية والاجتماعية والعمرية لهم، إضافة إلى تشابه معتقدات المجتمع وتوجهاته وأساليب التنشئة الأسرية.

كما يمكن أنّ يعزى أن أفراد عينة الدراسة من ذوي الإعاقة البصرية الذين لديهم خصائص مشتركة كالخصائص العقلية، أو الخصائص اللغوية، أو الخصائص الحركية، والخصائص الاجتماعية والانفعالية، لذا نجد أن هناك تشاركاً كبيراً لديهم في هذه الخصائص مما ساهم بعدم وجود فروق في العلاقة بين السلوك الانسحابي والتلوث النفسي يعزى لمتغيرات (الجنس، والمرحلة الدراسية، وشدة الإعاقة).

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من توصيات توصي الباحثة بالآتي:

- ضرورة وضع البرامج لتوجيه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية للتخفيف من السلوك الانسحابي والتلوث النفسي لديهم.
- ضرورة توعية أولياء الأمور لفئة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بدمج أطفالهم بالمجتمع للتخفيف من ظاهرة السلوك الانسحابي لديهم.
- إجراء المزيد من الدراسات تستهدف هذه الفئة لرعيتهم وتقليل الآثار السلبية الناتجة من السلوك الانسحابي والتلوث النفسي لدى هذه العينة من الطلبة.

المراجع:

بطرس، حافظ. (2007). *المشكلات النفسية وعلاجها*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خزاعلة، أحمد. (2017). مستوى الانسحاب الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة بريدة من وجهة نظر معلميهم في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*: 12(177): 77-99.

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2009). *المدخل إلى التربية الخاصة*. مطبعة دار الفكر.

خوالدة، صالح. (2018). التلوث النفسي لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات، *مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*: 4(1): 13-43.

الخولي، هناء. (2018). السلوك الانسحابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بتحصيلهم الدراسي، *مجلة الإرشاد النفسي*: 4(44): 277-320.

الزعبي، نزار. (2018). التلوث النفسي لدى خريجي كليات التربية في الجامعات الحكومية والخاصة العاطلين عن العمل في الأردن، *مجلة كلية التربية للبنات*: 29(3): 2532-2547.

سعيدي، عتيقة. (2021). التلوث النفسي. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*: 14(1): 47-77.

سلمان، شروق وعلوان، طلال. (2015). التلوث النفسي. *مجلة كلية التربية*: 26(12): 112-149.

السيد، أحمد. (2021). التعرض للتنمر وعلاقته بالسلوك الانسحابي لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمدارس الدمج. *مجلة العلوم التربوية*: 3(27): 441-498.

شاهين، حسان. (2020). التلوث النفسي وعلاقته بالنمو النفسي الاجتماعي لدى الطلبة المراهقين في المدارس الحكومية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية*: 28(2): 41-79.

شهاب، شهرزاد والعبيدي، محمد. (2011). التلوث النفسي وعلاقته بالنضج الانفعالي لدى طلبة معاهد أعداد المعلمين ومعاهد الفنون الجميلة في مركز نينوى. *مجلة دراسات تربوية*: 8(14): 78-112.

عبد اللطيف، شيرين. (2021). الفروق في السلوك الانسحابي لدى الأطفال المعاقين عقليًا في ضوء متغيري الجنس ومستوى الإعاقة، *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*: 3(7): 2114-2141.

العزة، سعيد. (2001). *التربية الخاصة*. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

عطية، رانيا. (2019). العلاقة بين التلوث النفسي والاتزان الانفعالي ومستوى كل منهما لدى طلبة كلية التربية. *دراسات تربوية ونفسية*: 12(103): 87-143.

الفخراني، خالد. (2017). *أسس تشخيص الاضطرابات السلوكية*. كلية الآداب، جامعة طنطا.

مصباح، إبراهيم. (2017). الاكتئاب وعلاقته بالسلوك الانسحابي لدى الأطفال المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، *مجلة البحث العلمي في التربية*: 4(14): 447-471.

المطارنة، نادر والسفاسفة، محمد. (2021). *فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الهناء الذاتي وخفض مستوى السلوك الانسحابي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

ميرة، أمل. (2017). التلوث النفسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي لدى طلبة جامعة بغداد، *مجلة الأستاذ*: 2(220): 147-177.

Abdul Latif, Sh. (2021). Alfuruq Fi Alsuluk Alainsihabii Ladaa Al'atfal Almueaqin Eqlyan Fi Daw' Mutaghayiri Aljins Wamustawaa Al'iieaqati 'Differences in withdrawal behavior among mentally handicapped children in light of the variables of gender and level of disability'. *Journal of Science for People with Special Needs*, 3 (7), 2114-2141. [in Arabic]

Aleizat, S. (2001). *Altarbiat Alkhasatu* 'Special Education'. Aleilmiat Aldawliat House for Publishing and Distribution. [in Arabic]

Al-Fakharani, Kh. (2017). *'Usus Tashkhis Aliadtirabat Alsulukiati* 'Basis for diagnosing behavioral disorders'. Faculty of Arts, Tanta University. [in Arabic]

Al-Khatib, J. & Al-Hadidi, M. (2009). *Almadkhal 'Iilaa Altarbiat Alkhasati* 'Introduction to special education'. Dar Alfikri Press. [in Arabic]

Al-Matarneh, N. & Al-Safafah, M. (2021). *Faeiliat Barnamaj 'Iirshadiun Fi Tanmiat Alhana' Aldhaatii Wakhafd Mustawaa Alsuluk Alainsihabii Ladaa Altaalibat Dhawat Sueubat Altaealumi* 'The effectiveness of a counseling program in developing self-satisfaction and reducing the level of withdrawal behavior among female students with learning difficulties'. unpublished doctoral thesis, Graduate School, Mutah University, Jordan. [in Arabic]

Alsayid, A. (2021). Altaearud Liltanamur Waealaqatuh Bialsuluk Alainsihabii Ladaa Altalabat Dhawi Al'iieaqat Alfikriat Bialmarhalat Alabtidayiyat Bimadaris Aldamja 'Exposure to bullying and its relationship to withdrawal behavior among students with intellectual disabilities at the primary stage in mainstream schools. *Journal of Educational Sciences*, 3(27), 441-498. [in Arabic]

Al-Zoubi, N. (2018). Altalawuth Alnafsiu Ladaa Khiriyji Kuliyaat Altarbiat Fi Aljamieat Alhukumiat Walkhasat Aleatilin Ean Aleamal Fi Al'urduni 'Psychological pollution among unemployed graduates of education colleges in public and private universities in Jordan'. *Journal of the College of Education for Girls*, 29 (3), 2532-2547. [in Arabic]

Attia, R. (2019). Alealaqat Bayn Altalawuth Alnafsii Walaitizan Alainfiealii Wamustawaa Kulin Minhuma Ladaa Talabat Kuliyat Altarbiati 'The relationship between psychological pollution and emotional balance and the level of each of them among students of the College of Education'. *Educational and Psychological Studies*, 12(103), 87-143. [in Arabic]

Boutoura, K. (2018). Forms of school bulling and their relationship to social isolation. *Journal of Sirte University Scientific,* 8(2), 17-33.

Boutros, H. (2007). *Almushkilat Alnafsiat Waeilajuha* 'Psychological problems and their treatment'. Dar Almasirat for publication and distribution. [in Arabic]

Caplan, R. & Bowker, J. (2014). *The Handbook of Solitude: Psychological perspective on social Isolation, Social withdrawal, and being alone***,** London: Wiley-Black well.

Carraresi, C. Bulli, F Melli, G & Stopani, E. (2013). Mental contamination in OCD: its role in the relationship between disgust personality and fear of contamination. *Clinical Neuropsychiatry*, 10(3), 323-340.

Chander, R. (2010). Development of emotional stability scale. *Industrial Psychiatry Journal,* 19(1), 37-40. https://doi.org/10.4103/0972-6748.77634

Christensen, L., Young, K., & Marchant, M. (2007). Behavioral Intervention Planning: Increasing Appropriate Behavior of a socially withdrawn student. *Education and Treatment of children,* 30(4), 81-103. https://doi.org/10.1353/etc.2007.0022

Corey, G. (2009). *Theories and Practice of counseling and Psychotherapy, Counselors Development of Shyness and Social withdrawal,* New York: The Guilford Press.

El-Khouli, H. (2018). Alsuluk Aliansihabiu Liltalabat Dhawi Sueubat Altaealum Waealaqatih Bitahsilihim Aldirasi 'Withdrawing behavior of students with learning disabilities and its relationship to their academic achievement'. *Journal of Psychological Counseling*, 4 (44), 277-320. [in Arabic]

Harrison, K. (2011). The impact of cultural intelligence and psychological hardiness on homesickness among study abroad Students frontiers. *the interdisciplinary Journal of Study abroad,* 21(1), 41-70. https://doi.org/10.36366/frontiers.v21i1.303

Heiman, T. (2012). Parents of children with disabilities: Resilience, coping, and future expectations. *Journal of developmental and physical disabilities,* 14(2), 149-171.

Hollins, N. (2013). The experiences of students with learning disabilities in a higher education virtual campus. *Association for educational communications and technology,* 71(22), 707-724.

Jenny, F. (2014). Experiences impacting the quality of life of mothers of children with Autism and intellectual disability. *Psychology Research,* 4(8), 777-794. https://doi.org/10.17265/2159-5542/2014.08.005

John, W. (2007). Depression among students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities,* 39(1), 3-23. https://doi.org/10.1177/00222194060390010201

Khawalda, S. (2018). Altalawuth Alnafsiu Ladaa Talabat Aljamieat Al'urduniyat Waealaqatih Bibaed Almutaghayirati 'Psychological pollution among Jordanian university students and its relationship to some variables'. *Al-Mishkat Journal for Human and Social Sciences*, 4 (1), 13-43. [in Arabic]

Khazaleh, A. (2017). Mustawaa Alainsihab Alaijtimaeii Ladaa Altalabat Dhawi Sueubat Altaealum Fi Madinat Buraydat Min Wijhat Nazar Muealimihim Fi Daw' Baed Almutaghayirati 'The level of social withdrawal among students with learning

difficulties in the city of Buraidah from the point of view of their teachers in the light of some variables'. *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies*, 12 (177), 77-99. [in Arabic]

Li, y. (2017). Emotional stability: a new construct and its implications for individual behavior in organizations. *Asia Pacific Journal of Management,* 33(1), 1-28. https://doi.org/10.1007/s10490-015-9423-2

Margalit, M. (2002). Loneliness and Coherence among preschool Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities,* 31(2), 173-180. https://doi.org/10.1177/002221949803100207

Marita, S. (2010). Detecting and treating depression in people with mild intellectual disability. *British Journal of learning disabilities,* 38(1), 78-89. https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00573.x

Mira, A. (2017). Altalawuth Alnafsiu Waealaqatuh Bialtawafuq Alaijtimaeii Ladaa Talbat Jamieat Baghdada 'Psychological pollution and its relationship to social adjustment among students of the University of Baghdad'. *Al-Ustad Journal*, 2 (220), 147-177. [in Arabic]

Misbah, I. (2017). Aliaktiaab Waealaqatuh Bialsuluk Aliansihabii Ladaa Al'atfal Almueaqin Fkryan Alqabilayn Liltaealumi 'Depression and its relationship to withdrawal behavior among intellectually disabled children who are able to learn'. *Journal of Scientific Research in Education*, 4 (14), 447-471. [in Arabic]

Paul, S. (2008). Students with disabilities in higher education review of the literature. *College Student Journal,* 34(2), 10-33.

Peterson, C. (2002). *Country living Isolation Issues,* University of Minnesota Extension service number, 983.

Rossilt, J. (2003). Affect and Progress in physical habititcation. *Journal of Psychosomatic Research,* 33(1), 20-49.

Rubin, K. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology,* 70(1), 141-171.

Saidi, A. (2021). Altalawuth Alnafsi 'psychological pollution'. *Journal of Psychological and Educational Studies*, 14(1), 47-77. [in Arabic]

Salman, Sh. and Alwan, T. (2015). Altalawuth Alnafsi 'psychological pollution'. *Journal of the College of Education*, 26 (12), 112-149. [in Arabic]

Shaheen, H. (2020). altalawuth alnafsiu waealaqatuh bialnumui alnafsii alaijtimaeii ladaa altalabat almurahiqin fi almadaris alhukumiat fi al'urduni 'Psychological pollution and its relationship to psychosocial development among adolescent students in public schools in Jordan'. *Journal of Educational Sciences*, 28(2), 41-79. [in Arabic]

Shihab, Sh. & Al-Obaidi, M. (2011). Altalawuth Alnafsiu Waealaqatuh Bialnadj Alianfiealii Ladaa Talbat Maeahid 'Aedad Almuealimin Wamaeahid Alfunun Aljamilat Fi Markaz Ninawaa 'Psychological pollution and its relationship to emotional maturity among students of teacher training institutes and fine arts institutes in Nineveh Center'. *Journal of Educational Studies*, 8(14), 78-112. [in Arabic]

Weeks, M. (2010). Unsociability in childhood, National Association of Alcoholism and Drug Abuse institutional toddlers. *Infant Mental Health Journal*, 34(7), 472-490.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.2 pp: 254-268 Article 3

April (2023)

دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء من وجهة نظر الأمهات في مدينة تبوك

The Role of Families in Enhancing the Intellectual Security among Sons from the Point of View of Mothers in Tabuk

مرام جمعة الحجوري، جميلة حمود البلوي

Maram jomah Al hejori, Jamela hmood Albalawi

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2022/12/10	2022 /10/27	2022 /10/7

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.2.3

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

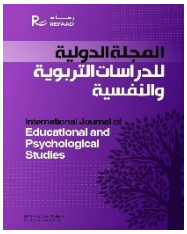
رفـــاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء من وجهة نظر الأمهات في مدينة تبوك

The Role of Families in Enhancing the Intellectual Security among Sons from the Point of View of Mothers in Tabuk

مرام جمعة الحجوري[1]، جميلة حمود البلوي[2]

Maram jomah Al hejori[1], Jamela hmood Albalawi[2]

[1] ماجستير أصول تربية- كلية التربية والآداب- جامعة تبوك- السعودية

[2] أستاذ أصول التَّربية الإسلاميَّة- كلية التَّربية والآداب- جامعة تبوك- السعودية

[1] Master of Foundations of Education, College of Education and Arts, Tabuk University, KSA

[2] Professor of Foundations of Education, College of Education and Arts, Tabuk University, KSA

[1] maramalhejori@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء من وجهة نظر الأمهات في مدينة تبوك. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تطبيقها ميدانيا على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (402) أمًا بمدينة تبوك. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء من وجهة نظر الأمهات في مدينة تبوك في الأبعاد الثلاثة مرتفع بنسبة مئوية مقدارها (92.74%) في الأمن العقدي التعبدي، و (93.08%) في الأمن الأخلاقي، و (91.84%) في الأمن الاجتماعي، وأظهرت النتائج أن ترتيب الأبعاد جاء أولًا الأمن العقدي التعبدي، ثم الأمن الأخلاقي وأخيرا الأمن الاجتماعي. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة الدراسة يُعزى إلى الحالة الوظيفية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة تُعزى إلى المؤهل التعليمي. وأوصت الباحثتان بدعوة المؤسسات المهتمة بتربية الأبناء كالأسرة والمدرسة والمسجد ومراكز تحفيظ القرآن إلى زيادة اهتمامهم بتنمية الجوانب الفكرية للأبناء، والابتعاد عن أسلوب التلقين، والاعتماد على لغة المناقشة والحوار.

الكلمات المفتاحية: *الأمن الفكري؛ دور الأُسرة؛ تربية الأبناء.*

Abstract:

The study aimed to reveal the role of families in enhancing the intellectual security of children from the point of view of mothers in the city of Tabuk. The study used the descriptive approach and the questionnaire as a tool for data collection. The study sample was (402) mothers in Tabuk city. The study showed that the role of the family in enhancing intellectual security among children in Tabuk city from the mothers' point of view was at a high level in a percentage of (92.74% devotional security,93.08% moral security, and 91.84% social security). The results of the study indicated that there were no statistically significant differences between the responses of the study sample members due to the functional status, and there were no statistically significant differences between the responses of the sample members attributed to the educational qualification. Considering the previous results, the researchers recommend inviting institutions interested in raising children, such as the family, schools, mosques, and Quran memorization centers to increase their interest in developing the intellectual aspects of children, moving away from the method of indoctrination, and relying on the language of discussion and dialogue.

Keywords*: Intellectual Security; Family Role; Educating Children.*

المقدمة:

سلامة المجتمع وقوة بنيانه ومدى تقدمه وازدهاره مرتبطةٌ بسلامة أفراده، فالفرد داخل المجتمع هو صانع المستقبل وهو المحور والمركز والهدف والغاية المنشودة، أما ما حول هذا الفرد من إنجازات ليست أكثر من تقدير لمدى فعالية هذا الفرد؛ ولهذا فإنَّ المجتمع الواعي هو الذي يضع نُصب عينيه قبل اهتماماته بالإنجازات والمشاريع المادية اهتماماته بالفرد كأساس لازدهاره وتقدمه، وتقوم التربية الإسلامية بتحقيق الأمن والاستقرار من خلال الأسرة وذلك بتربية أبنائها على التمسك بكتاب الله وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم حتى ينعم المجتمع بأمن واستقرار مدى الحياة.

والأسرة هي اللبنة الأساسيَّة في بناء المجتمع، والمؤسسة الاجتماعية الأولى التي ينمو فيها الطفل وتتشكل من خلالها سلوكياته، وتعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو لدى الفرد، والأساس الذي تبنى عليه شخصيته من خلال تأثيرها على كل المراحل اللاحقة من حياته، وإذا كان هذا البناء سليمًا يمكن للفرد أن يتوافق مع متطلبات الحياة الاجتماعية التفاعلية بمختلف عناصرها (بطبال، 2013). وتوفير الأمن للأبناء وتحصينهم من أي انحراف فكري يُعد من أهم مسؤوليات الأسرة، حيث أن مهمة الأُسرة لا تكمن في توفير الضروريات المادية لأفرادها فقط، بل لا بد من زراعة أسس وقيم معنوية، وحمايتهم من التطرف، من خلال تربية الأبناء على أسس عقدية وتعبدية وخلقية حتى يتحقق لديهم الأمن الفكري الذي يساعدهم في اختيار الطريق الذي يبعدهم عن الانحرافات الفكرية المؤثرة على حياتهم ويكونوا أفراد صالحين في المجتمع.

وأكد آل الشيخ (2010) على أنَّ الأمن بمفهومه الشامل وجوانبه المتعددة أصبح من ضروريات الحياة، وهو هدف سامٍ لكل مجتمع ودولة؛ إذ هو سبب سعادتها واستقرارها، وأساس تقدمها، وعنوان رقي حضارتها، إلا أنَّ من أهم أنواعه وأعظمها تأثيرًا في حياة الأمة هو الأمن الفكري، وهو لب الأمن وقاعدته الكبرى، لا غنى لأي فرد أو مجتمع عنه، ولا يتحقق الأمن الشامل المحسوس بدون تحقيق الأمن الفكري؛ إذ هو ثمرة تمسك الأمة بعقيدتها، ومحافظتها على مصادر تشريعها وأخلاقها السامية ومُثُلها العليا، فهو الأساس في تحقيق الأمن الفكري والعقدي.

وبناءً على ذلك فإنَّ هذا البحث هو محاولة جادة للوقوف على أهمية دور الأُسرة في تنشئة الأبناء على الأمن الفكري بعيدًا عن الانحرافات الفكرية الهدَّامة في ضوء ما نشهده اليوم من تغيرات وتحولات متسارعة ومن انفتاح كبير على الثقافات الأخرى مما سهل دخول التيارات الفكرية الغربية بما تحمله من إيجابيات وسلبيات، وأيضًا انتشار العديد من الانحرافات الفكرية والسلوكية بين فئة الشباب مؤخرًا؛ فترى الباحثتان أن كل ذلك أثَّرَ ولايزال يؤثر سلبًا في منظومة القيم الإسلاميَّة والثقافية والوطنية والفكرية لدى أبناء الوطن، ومن ثم ضرورة إعداد أجيال محصنة فكريًا؛ لذا تزايد الحاجة لتعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء.

مشكلة الدراسة:

تواجه الأسرة العديد من التحديات التي يجب أن تتخطاها لكي تأمن تربية صالحة لأبنائها، ومن أهم تلك التحديات كيفية الحفاظ على أبنائها من الانحراف الفكري الذي بات منتشرًا في عصرنا الحالي مع التطور التقني وسهولة الوصول للطرف الآخر والانتشار الواسع لتطبيقات التواصل الاجتماعي مما يساهم في نشر أفكار ومعتقدات مخالفة للشريعة الإسلاميَّة والطبيعة البشرية التي قد يتبناها الأبناء. كما أشارت دراسة عوده (2013) إلى أنَّ الأُسرة تتعرض لمجموعة من الأزمات، ومن أهمها: الأزمة التربوية؛ إذ تزداد معاناة الأُسرة يومًا بعد يومٍ في مجال تربية وتنشئة أبنائها تربية اجتماعية وعقلية وأخلاقية، ويزداد الأمر خطورة عندما بدأت المؤسسات التعليمية تقتصر على أداء دورها التعليمي بعيدًا عن الدور التربوي بالتزامن مع تخلي الأُسرة عن القيام بدورها، وقد يعود ذلك إلى جهل بعض الأسر بدورها التربوي؛ ممَّا يؤدي بالمجتمع أحيانًا إلى الانهيار.

كما أنَّ الحديث عن دور الأُسرة في تنشئة أبنائها على الفكر الآمن من الانحراف، ودفع خطر الفكر المنحرف عن المجتمع يأتي اليوم في غاية الأهمية لأنَّ الانحراف الفكري سببٌ لانتشار الفتن وفقدان الأمن، كما أنَّه يؤثر في إفساد القيم الاجتماعية والعلاقات الأسرية، وهذا ما أكدته دراسة سالم (2008) وحمدان (2010): حيث توصلت إلى أنَّ الأُسرة المسلمة التي تتمسك بتعاليم الشرع تبقى صامدة ومحفوظة بحفظ الدين، وهي تعلم أبناءها عقيدة الإسلام في مواجهة كل الأخطار التي يأتي في مقدمتها الفكر المنحرف والغلو والتطرف، وأنَّ الانحراف الأسري يُضْعِف الروابط على مستوى الأُسرة والمجتمع فتظهر النزاعات والتوترات والصراعات، ويؤثر تأثيرًا شديدًا في اقتصاد وتنمية المجتمع بما يحدثه من إتلاف للأموال والأنفس، وانتشار البطالة، ويؤدي في النهاية إلى نتيجة خطيرة وهي اصطياد صغار السن ومحاولة الاستيلاء على عقولهم، وترسيخ الأفكار المنحرفة فيها.

ومن المنطلق السابق جاء هذا البحث ليوضح الدور الهام للأسرة في تربية وتنشئة الأبناء على الفكر الصحيح الآمن من الانحراف والغلو؛ حتى ينهض المجتمع ويرتقي، ويحافظ على هويته، فالأسرة عندما تكون قائمة على أسس متينة تؤثر تأثيرًا فعالًا في ترسيخ أمن المجتمع، ومن ثم استقرار الحياة الاجتماعية وازدهارها، فالأسرة هي خط الدفاع الأول عن أمن المجتمع ولا يتحقق دورها في غرس وتعميق الأمن في الأبناء إلا إذا كانت الأسرة محافظة على عقيدتها وجعلتها من أولوياتها. والأمن الفكري يشكل أهمية بالغة للأفراد والأسر والمجتمعات، وزادت أهميته بتطور الحضارة الإنسانية في هذا العصر الذي اتسم بالعديد من التطورات والمستجدات المتعاقبة في شتى المجالات مما أدى إلى انفتاح الثقافات على بعضها تأثرًا وتأثيرًا.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الرئيسية الآتية:

1. **ما دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء من وجهة نظر الأمهات في مدينة تبوك؟**

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

- ما دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في الجوانب العقدية والتعبدية؟
- ما دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في الجوانب الأخلاقية؟
- ما دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في الجوانب الاجتماعية؟

2. **هل توجد فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لدور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة نظر الأُمَّهات تُعزى إلى المتغيرات الآتية: (الحالة الوظيفية، والمؤهل التعليمي)؟**

أهداف الدِّراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء من وجهة نظر الأمهات في مدينة تبوك، ويتفرع منه عدد من الأهداف الفرعية الآتية:

- التعرف على دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في الجوانب العقدية والتعبدية.
- التعرف على دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في الجوانب الأخلاقية.
- التعرف على دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في الجوانب الاجتماعية.
- الكشف عن وجود توجد فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لدور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة نظر الأُمَّهات تُعزى إلى المتغيرات الآتية: (الحالة الوظيفية، والمؤهل التعليمي)

أهمية الدِّراسة:

الأهمية النظرية:

- تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية الدور الذي تقوم به الأسرة وخاصة الأمهات في غرس ونقل وتعزيز مبادئ الشريعة الإسلامية وثقافة المجتمع وقيمه وثوابته الأصيلة.
- تساعد الدراسة الحالية في دراسة مشكلة على جانبٍ كبيرٍ من الأهمية في وقتنا الحاضر وهي حاجتنا للفكر الآمن السليم الذي يتفق مع شريعتنا الإسلامية وسلامة فطرتنا ومجتمعنا، الذي يسهم بدوره إلى التقدم المجتمعي، والحفاظ على أمنه.

الأهمية التطبيقية:

- تساعد الدراسة الحالية المؤسسات التربوية والاجتماعية في توجيه الأمهات لمعرفة أهمية أدوراهن في تعزيز الأمن الفكري لدى أبنائهن.
- تسهم نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها في مساعدة المؤسسات التربوية والاجتماعية على وضع برامج تسهم في تعزيز الأمن الفكري لدى الناشئة.

مصطلحات الدِّراسة:

- **الدور Role**

يُعرف الدور بأنه: "مجموعة من الحقوق والواجبات المرتبطة بوضع اجتماعي معين" (الثويني، 2014، ص.45). وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه: ما تسهم فيه الأمهات في مدينة تبوك من تحقيق للأمن الفكري لدى الأبناء. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الأمهات على المقياس المخصص لذلك.

- **الأسرة Family**

لقد تعددت التعريفات الاصطلاحية للأسرة؛ بسبب تعدد أنماطها، واختلاف المدخل الذي يتم من خلاله دراسة الأسرة حيث يتناولها بعض العلماء كتنظيم اجتماعي، والبعض الآخر يتناولها كجماعة اجتماعية.

وقد عرفها السيد (2013) بأنَّها: جماعة صغيرة تتكون عادة من الأب والأم وواحد أو أكثر من الأطفال يتبادلون الحب ويتقاسمون المسؤولية، وتقوم بتربية الأطفال حتى تمكنهم من القيام بتوجيههم وضبطهم؛ ليصبحوا أفرادًا يتصرفون بطريقة اجتماعية.

وعُرِفت أيضًا بأنها: "مجموعة من الأشخاص ارتبطوا برابط الزواج أو الدم أو التبني مكونين حياة اجتماعية مستقلة، ويتقاسمون الحياة الاجتماعية كل واحد مع الآخر، ولكل أفرادها سواء الزوج، أو الزوجة، الابن أو البنت دورٌ اجتماعيٌ خاصٌ به، ولهم ثقافتهم المشتركة (كروي وآخرون، 2018، ص.20).

وتعرفها الباحثتان إجرائيًا: بأنها مجموعة من الأفراد يجمعهم سكن واحد لكلٍ منهم أدوار وواجبات، ولهم اتجاهات وغايات وأهداف واحدة، وتخضع لعادات وأعراف وقوانين المجتمع وتأثر علاقاتهم بما يحيط بهم من ظروف وتغيرات اقتصادية وثقافية واجتماعية وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الأمهات على المقياس المخصص لذلك.

- **التعزيز Reinforcement**

التعزيز اصطلاحًا: التقوية والتثبيت؛ وهو هنا مستعمل في أمر معنوي، ويقصد به: تقوية وتثبيت ودعم الأمن الفكري لدى الأبناء (ابن منظور، 1390).

يعرفه (أبو شقير وحلس، 2010،) بأنه: "العملية التي يتم بمقتضاها زيادة وتقوية احتمالية تكرار قيام الفرد بسلوك، أو استجابة عن طريق تقديم مُعزز يعقب ظهور هذا السلوك، أو تلك الاستجابة" (ص.234).

وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه: التدابير والطرق والأنشطة التي تستخدمها الأمهات؛ لتعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الأمهات على المقياس المخصص لذلك.

- **الأمن الفكري Intellectual Security**

"هو النشاط والتدابير المشتركة بين الدولة والمجتمع؛ لتجنب الأفراد والجماعات شوائب عقدية، أو فكرية، أو نفسية تكون سببًا في انحراف السلوك، والأفكار، والأخلاق عن جادة الصواب، أو سببًا للإيقاع في المهالك" (الجحني، 2009، ص. 178).

وعرّفه (اللويحق، 2017) بأنه "تحقيق الطمأنينة على سلامة الفكر، والاعتقاد بالاعتصام بالله، والأخذ من المصادر الصحيحة، مع التحصّن من الباطل، والتفاعل الرشيد مع الثقافات الأخرى، ومعالجة مظاهر الانحراف الفكريّ في النفس والمجتمع" (ص.20).

التعريف الإجرائي: حماية الأبناء من أي انحرافات وأفكار سلبية، ومعتقدات خاطئة تقوم على تهديد أمنهم وأمن المجتمع، وسلامته من خلال قيام الوالدين بمجموعة من الإجراءات والأعمال التي تسهم في تعزيز البناء العقدي والتعبدي والأخلاقي والاجتماعي للأبناء، والتي يمكن قياسها من خلال أداة الدّراسة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء من وجهة نظر الأمهات في مدينة تبوك (في الجوانب العقدية والتعبدية، الأخلاقية، الاجتماعية).
- الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على الأمهات العاملات وغير العاملات في مدينة تبوك.
- الحدود المكانية: تم تطبيق أداة الدراسة في مدينة تبوك.
- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني للعام الجامعي 1443هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد الأمن ركيزة أساسية ودعامة كبرى تستند إليها حياة البشرية، ويقوم عليها إبداعها وعطاؤها، وبتحقيقه يشعر الجميع بالسلامة والأمن والطمأنينة، وبه تتحقق مصالحهم ومتطلباتهم، ويأتي الأمن الفكري على رأس الأولويات؛ نظرًا لأهميته وحساسيته النابعة من مخاطبة العقل، وصلته الوثيقة بكل جوانب الأمن الأخرى: كالأمن السياسي، والأمن الاجتماعي، والأمن الصحي، وهو ذو صلة عميقة بهوية الأمة، وشخصيتها الحضارية، فإذا اطمأن الناس على ما عندهم من أصول وثوابت، وأمنّوا على ما لديهم من مثل ومبادئ، تحقق لديهم الأمن في أسمى صوره ومعانيه، وإذا تلوثت أفكارهم بمبادئ وافدة ومناهج دخيلة وأفكار منحرفة، جاس الخوف بين ظهرانيهم، وحل في ديارهم؛ ليهدد كيانهم، ويقضي على مقومات بقائهم (السديس، 2017؛ والحارثي، 2017). ويهتم الأمن الفكري بالأفكار والممارسات الداعية إلى غرس الفضيلة والأخلاق، وأن يظهر الفرد مسؤوليته وإحساسه تجاه ما يصدر عنه من سلوكيات وأفعال وتصرفات (Memon & Demirdöğen, 2009).

ويعرف السديس (2005) الأمن الفكري بقوله: "أن يعيش الناس في بلدانهم وأوطانهم وبين مجتمعاتهم آمنين مطمئنين على مكونات أصالتهم، وثقافتهم النوعية، ومنظومتهم الفكرية" (ص.16).

وكما يُعرّف بأنه: الوسيلة المتبعة للحفاظ على المكونات الثقافية الأصيلة من أجل مواجهة التيارات الثقافية الأجنبية الأخرى التي تبدو مشبوهة أو غير موثوق فيها، وهو ما يعني حماية وتعزيز الهوية الثقافية من عمليات الغزو الأجنبي لها (Al-Smadi, 2016).

وأشار السديس (2005) بأن للأمن الفكري أهمية كبرى تتمثل في:

- يحقق للأمة خصائصها بتحقيق الوحدة، والتلاحم في الفكر والمنهج والغاية، حيث إن فكر هذه الأمة يستمد جذوره من عقيدتها ومسلماتها وثوابتها، وهو الذي يحدد هويتها، وشخصيتها، وذاتيتها.
- في غياب الأمن الفكري سيكون هناك خلل في الأمن في جميع أنواعه؛ لأنه هو الأساس لجميع أنواع الأمن الأخرى، وفي تحقيقه مدخل حقيقي للإبداع والتطور، والنمو لحضارة المجتمع وثقافته، ويحقق حماية للمجتمع عامة، وللشباب خاصة، ووقاية لهم مما يرد عليهم من أفكار دخيلة هدامة.
- إن الأمن الفكري يبحث في كيفية التصدي للجريمة عامة، وجرائم العنف خاصة، ويحقق صيانةً للشريعة، وذبًّا عن حياضها؛ لأن الغاية التي يتفق عليها جميع أعداء الإسلام هي الطعن والتشكيك فيه.
- من خلال الأمن الفكري يمكن القضاء على الانحراف الفكري الذي يعد من أهم مهددات الأمن والنظام العام، ومن أبرز وسائل تقويض الأمن الوطني بمقوماته المختلفة، حيث يهدف إلى زعزعة القناعات الفكرية، والثوابت العقدية، والمقومات الأخلاقية والاجتماعية.

- تتضح أهمية الأمن الفكري في ارتباطه بالعقل البشري، فقد ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان دون سائر مخلوقاته بالعقل، فالعقل هو مناط التكليف وموضع الإبداع والابتكار والتحليل والتمييز، والمحدد الرئيس لاتجاهات الأفراد ومواقفهم من القضايا والمواقف المختلفة.

أبعاد الأمن الفكري:

تعد مسألة تحديد أبعاد مفهوم الأمن الفكري مسألة إستراتيجية غاية في الأهمية، فهي ضمانة للحرية الفكرية من جانب، وحاجة أمنية من جانب آخر؛ وذلك كي لا يساء استخدام هذا المفهوم أو التذرع به لإقصاء أي رأي حر مخالف أو منهج مختلف تحت ذريعة حماية قيم المجتمع وأخلاقه. ويمكن حصر أبعاد الأمن الفكري في الأبعاد الآتية (الفريدي، 2016):

1. بعد الانتماء العقدي الإسلامي:

وتتمثل مهمته في توفير الأمن والسكينة للجميع في مواجهة جميع التحديات الفكرية وغير الفكرية التي تسعى إلى خلخلة البناء المتين للعقيدة الإسلاميَّة من خلال محاولة إحلال بعض الأفكار الفاسدة والمنحرفة محل الأفكار السَّلِيمة والقويمة بهدف الوصول ببعض أفراد الأمة إلى مستنقع الانحلال الخلقي وعتبة الانهيار الفكري، ولتحقيق متطلبات بعد الانتماء العقدي الإسلامي لدى أفراد المجتمع فلابد على التأكيد على مجموعة من النقاط المهمة، من أبرزها: أن الكتاب والسنة هما المرجعية الأساسيَّة للتشريع في الإسلام، شمولية الدين الإسلامي ووسطيته، الحث على الرفق واللين والتحذير من اتباع الهوى، تزويد الأفراد بالمعارف الدينية الصحيحة وتعظيم النصوص الشرعية واحترامها.

2. البعد الأخلاقي:

ويهتم هذا البعد بترسيخ مبدأ احترام الرأي الآخر والتحاور مع المختلف والتعاون معه دون أن يستلزم ذلك تنازل الفرد عن أفكاره وقيمه وعقيدته؛ وذلك من أجل تأمين التقارب الإنساني بين البشر كافة، واقتلاع جذور الكراهية والعنف والتطرف، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق التأكيد على حاجة الشعوب للتعارف مع بعضها البعض، واحترام التعددية الدينية والثقافية داخل الوطن وخارجه، والتحذير من مخاطر الإفراط في الانغلاق أو الانفتاح للشعوب، وتشجيع مهارات الحوار والتواصل بين الأفراد، وتقييم المواقف والمواضيع بطريقة موضوعية دون تحيز أو محاباة، وذلك يستوجب أن يتحلى الفرد بالعديد من مهارات التفكير كالقدرة على التمييز بين الرأي الشخصي والمعلومة الحقيقية، والتثبت من المعلومة بالرجوع إلى مصادرها الأولية كلما أمكن، والقدرة على المقارنة بين الآراء المختلفة واكتشاف مواضع الضعف والقوة فيها، فمتى ما توافرت هذه المهارات لدى الفرد ساعده ذلك على اكتشاف الأفكار المنحرفة وردها.

3. بعد الانتماء الاجتماعي والوطني:

يعد الولاء للوطن والانتماء له ركيزة أساسية من ركائز الأمن الفكري، فطالما كان الانتماء الوطني التحدي الأكبر والعائق الأشد صلابة في وجه كل من يريد العبث بالأمن الفكري لدى أفراد المجتمع؛ ولذلك كان المسعى الأول لدى أعداء الأمة والخارجين عن جادة الصواب هو زعزعة هذا المبدأ المهم، ويعنى هذا البعد بالمحافظة على المكونات الثقافية الأصيلة للمجتمع ضد التيارات الفكرية الوافدة أو المشبوهة، وصيانة الهوية الثقافية من جميع محاولات الاحتواء أو الاختراق أو الغزو الفكري والثقافي، ولهذا البعد أهمية خاصة في تحقيق الأمن الفكري للمجتمعات، وتوعية أفراد المجتمع بالمخاطر التي تهدد هوية الأمة وخاصة في عصرنا الراهن عصر الفضاءات المفتوحة والتطور التكنولوجي الهائل لوسائل التواصل والاتصال، ومخاطر ما يسمى بالعولمة الثقافية التي تؤكد على إزالة الحدود الثقافية والإعلامية والحضارية للشعوب، والتي اقتحمت البنى الثقافية والحضارية للشعوب، فأصبحت الأوطان سوقًا مفتوحًا أمام المنتجات الثقافية وأنماط التفكير والأذواق وأسلوب الحياة الغربية المسيطر على عولمة الفكر والثقافة؛ مما شكل مساسًا بالانتماء الثقافي والحضاري لبناء الأمة.

دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري:

يتمثل دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري من خلال: التَّربية الفكرية الصالحة للأبناء، وترسيخ المبادئ السَّلِيمة في أذهانهم ومعتقداتهم، وتثقيف الأبناء ثقافة دينية متزنة؛ لأن الجهل بالدين قد يوقع الكثير من الناس في مخالفات شرعية وعقدية، ووقاية الأبناء من الانحرافات الفكرية والعقدية التي يتلقونها عبر وسائل الغزو الفكري، وخاصة وسائل الإعلام التي أصبحت من أهم العوامل المؤثرة في تفكير الأفراد وسلوكهم، وتنمية روح المواطنة لدى الأبناء في مراحل نموهم المختلفة، وتثقيف الأبناء في مجال أهمية الوقت، وضرورة المحافظة عليه، وأهمية استغلال وقت الفراغ فيما يعود عليهم بالنفع والفائدة (المالكي، 2006).

ولقد أشار فجحان (2012) إلى أدوار أخرى للأسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة، وذلك عن طريق اهتمام الأُسرة برفع مستواها الثقافي والديني؛ لكي تكون قادرة على نقل هذه الثقافة لأبنائها، والرد على تساؤلاتهم، ودحض الشبهات التي تكون في أذهانهم، ومراقبة الأبناء مراقبة واعية، ومتابعتهم، وملاحظة أنشطتهم وميولهم وأفكارهم، وأيضًا بناء علاقة الوالدين بالأبناء على أساس من الشفافية والوضوح والأمن؛ مما يشجع الأبناء على البوح بأفكارهم دون خوف.

فكما ذكر السديس (2017) تعد الأُسرة أقوى حصن تربوي يتم فيه إعداد الأبناء على التحلي بالاستقامة والسلامة من الانحراف، كما تعتبر الذرية الطيبة من أعظم نعم الله على عباده، وانطلاقًا من مسؤولية الأُسرة في تربية أبنائها على تقوى الله-عز وجل-، ووقايتهم من الضلال الفكري والفساد

الاجتماعي فقد جاءت وصية المعلم الأول رسول الله-صلى الله عليه وسلم- بوجوب تحمل المسؤولية الكاملة والرعاية الشاملة للأبناء، فقال: {كلكم راعٍ وكلكم مسؤولٌ عن رعيته، الإمام راعٍ، ومسؤولٌ عن رعيته، والرجل راعٍ في أهل بيته، وهو مسؤولٌ عن رعيته، والمرأة راعيةٌ في بيت زوجها، ومسؤولةٌ عن رعيتها، والخادمٌ راعٍ في مالِ سيده، ومسؤولٌ عن رعيته} (البخاري، 2004، 123). وفي هذا تأكيد على أهمية رعاية الوالدين لأبنائهم منذ نعومة أظفارهم، وعظيم تأثيرهم في حمايتهم من الضلال والانحراف الفكري والثقافي.

سبل تفعيل الأمن الفكري:

لقد ذكر السديس (2005) عددًا من السبل التي تسهم في تفعيل الأمن الفكري، ومنها: تَمَثُّل الأمن الحقيقي في الاهتداء بهدي الله، والاعتصام بكتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، وهذا يعتبر المنهج الذي يستند عليه ولاة الأمر في البلاد ويحرص عليه كل رجل غيور على بلاده، والتنشئة الاجتماعية للفرد وتربيته تربية صحيحة تتفق مع العقيدة الإسلاميَّة، ولا تخالف عادات وتقاليد وأعراف المجتمع التي لا تخالف الشرع، ووضع أنظمة وقوانين وضوابط للأعلام والمطبوعات، ودعوة كل القادة، من: حكّام، وعلماء، والرواد في كل ميادين السياسة، والفكر، والعلم، والثقافة، وكل كتّابنا، وأدباءنا، ومفكرينا، وعلمائنا، في كل ميادين المعرفة، وخاصة علماء الدين؛ لمحاربة تيارات الإلحاد والتطرف والغلو والإرهاب والعنف والتغريب والفوضوية، وإتاحة فرصة للشباب للتعرف على اتجاهاتهم الفكرية والثقافية، ومناقشة هذه الاتجاهات معهم، والقيام على تعرية اتجاهات الفكر المستورد المتطرف والمنحرف، وترسيخ منهج الوسطية والاعتدال في حياتنا وسلوكنا وتصرفاتنا بعيدًا عن الغلو والزيادة، والعمل على تصحيح المفاهيم والمصطلحات الشرعية، وتنقيتها من المصطلحات المشبوهة والمغلوطة التي تكون سببًا في الانحراف الفكري والانزلاق في مزالق الغلو والتكفير والتدمير.

وقد أشار الغامدي (2013) إلى سبل أخرى لتفعيل الأمن الفكري، منها: إتاحة الفرصة كاملة للحوار الحر الرشيد داخل المجتمع الواحد، وتقويم الاعوجاج الفكري بالحجة والبرهان والإقناع، والتفاعل مع الحضارات الأخرى والانفتاح عليها؛ للاستفادة من معطياتها الإيجابية، وتجنب العزلة والانغلاق على الذات مع الاعتزاز بالدين والتمسك به، والحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع، والنهي عن مجالسة أهل الانحراف الفكري.

الدِّراسات السابقة:

نظرًا لقلة الدراسات التي طبقت على الأسرة والأمهات في الأمن الفكري بشكل خاص، فقد تناول البحث عدد من الدراسات التي تحدثت عن الأمن الفكري بشكل عام، وهي:

- **أجرت العويد دراسة (2022)** هدفت إلى معرفة دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تعزيز الأمن الفكري، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أداة الاستبانة على مجتمع جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وذلك باختيار عينة عشوائية بسيطة من طالبات الجامعة لمرحلة البكالوريوس، حيث بلغ عدد العينة 383 طالبة، وتوصل البحث إلى نتائج منها أن طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز موافقات بدرجة مرتفعة على دور أعضاء هيئة تدريس جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في تعزيز الأمن الفكري لديهن.
- **وأجرت السوالمه (2021)** دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على دور المدراء في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية التَّربية والتعليم في لواء الكورة من وجهة نظرهم، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث تم تصميم استبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة البحث من (31) مدير ومديرة؛ حيث تمَّ اختيارهم بالطريقة القصدية، وقد أشارت النتائج إلى أن دور المدراء في تعزيز الأمن الفكري ضمن مستوى مرتفع، وجاءت أبعاد أداة الدِّراسة وفقًا للترتيب الآتي: بعد الدور الإداري في المرتبة الأولى ضمن مستوى مرتفع، ثُمَّ بعد الدور الاجتماعي في المرتبة الثانية ضمن مستوى مرتفع، وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الأوساط الحسابية لدور المدراء في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية تُعزى إلى كُلٍّ من: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في العمل الإداري.
- **وتشير المطيري (2017)** في دراستها التي هدفت إلى التعرف على المحددات الوقائية للأسرة في مجال الأمن الفكري ولتحقيق هدف الدراسة تحدد مجتمع الدراسة في عينة من طالبات المدارس الثانوية قوامها (420) مفردة ، وعينة من أسر طالبات المرحلة الثانوية قوامها (198) مفردة . واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستبانة لطالبات المرحلة الثانوية. وتوصلت إلى أن المشكلة التي تواجه الأُسرة تتمثل في العديد من التحديات التي تحول دون تحقيقها لهذا الدور، ومن أبرز تلك التحديات كيفية وقاية فكر الأبناء من الانحراف، ويمكن تعزيز الأمن الفكري لأبنائها من خلال محددات دورها الوقائي التي تتمثل في المحددات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية ومالها من تأثير في تحقيق الأمن الفكري، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة: إن أهم المحددات الوقائية الاجتماعية للأسرة هي: تربية الأبناء على الأخلاق الحميدة، احترام وقبول الآخرين، تدعيم القيم الوطنية، القدوة الحسنة للأبناء، وتوفير الجو النفسي الأسري المناسب، ومن أهم المحددات الوقائية الثقافية للأسرة هي: تثقيف الأبناء بأمور الدين على النحو الصحيح، توعية الأبناء بمخاطر الأمن الفكري، وتوضيح مخاطر الاستخدام الخاطئ لمواقع التواصل الاجتماعي.
- **وأجرت رحامنه والقضاة (2016)** دراسة هدفت إلى معرفة دور العائلات الأردنية في إرساء مبادئ الأمن الفكري لأبنائهم من وجهة نظر الطلاب الأردنيين الملتحقين بالجامعات الأردنية، ولتحقيق هدف الدِّراسة تم تصميم استبانة مؤلفة من ثلاث مجالات، هي: مبادى الأمن الاجتماعي، ومبادئ الأمن الثقافي، ومبادئ الأمن الديني، وتم تطبيق الدِّراسة على عينة عشوائية مُكوَّنة من (2700) طالبًا من طلبة ثلاث جامعات حكومية (الأردنية، اليرموك، مؤته، والبلقاء التطبيقية)، وثلاث جامعات خاصة (عمان الأهلية، الزيتونة، والأردنية، وجرش). واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج

الدِّراسة أن المجالات الثلاثة (مبادئ الأمن الاجتماعي، ومبادئ الأمن الثقافي، ومبادئ الأمن الديني) ضمن درجة عالية؛ حيث جاء مجال مبادئ الأمن الثقافي في المرتبة الأولى، ثُمَّ مجال مبادئ الأمن الاجتماعي في المرتبة الثانية، ثُمَّ مجال مبادئ الأمن الديني في المرتبة الثالثة. وأظهرت النتائج أن الأُسرة لها دور مهم في تعزيز القيم النظرية والعملية في تربية الأبناء، وأن الأُسرة تسعى لتشكيل المعتقد الديني الصحيح في سن مبكرة على المجالات الثلاثة (مبادئ الأمن الاجتماعي، ومبادئ الأمن الثقافي، ومبادئ الأمن الديني).

- **وأجرى الرويلي (2012)** دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على دور الأمن الفكري في الوقاية من الجريمة، وتحديد مهددات الأمن الفكري، وأساليب تعزيزه في المجتمع، وبيان دور المؤسسات المجتمعية ودرجة ممارستها لتعزيز الأمن الفكري بين أفراد المجتمع، وقد تمَّ استخدام المنهج المسحي الاجتماعي عن طريق استخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدِّراسة من (802) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس ممن تمَّ اختيارهم بأسلوب التعيين الطبقي العشوائي، وأظهرت نتائج الدِّراسة أن للأمن الفكري دور كبير في الوقاية من الجريمة من خلال تعزيز اتجاهات أفراد المجتمع نحو تحقيق أمن المجتمع وحمايته من الجريمة، وأن من أهم وسائل تعزيز الأمن الفكري بين أفراد المجتمع هي زيادة اهتمام الأُسرة والمدرسة بتنمية الجوانب الفكرية للطلبة والأبناء، وتفعيل دور المسجد ومراكز تحفيظ القرآن، والابتعاد عن أسلوب التلقين، والاعتماد على لغة المناقشة والحوار، وأن للمؤسسات المجتمعية أهمية كبيرة في تعزيز الأمن الفكري في المجتمع.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أكدت جميع الدراسات المعروضة على أهمية البحث في مجال الأمن الفكري وذلك من خلال اتفاقها على موضوع وأهداف الدراسة، وهذا مايتفق مع الدراسة الحالية.

وتباينت الدراسات السابقة في الجوانب المستهدفة فيها التي تتطرق لها ذات الصلة بالأمن الفكري عن طريق دراسة دور المجتمعات، والجامعات، والمدارس، والأسرة في تعزيزه للحد من الأسباب التي تقف وراء تراجعه لدى الناشئة؛ وتفرّدت هذه الدراسة عن بقية الدراسات في كونها تناولت دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر الأمهات في مدينة تبوك.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدِّراسَة ومتغيراتها:

استخدم المنهج الوصفي المسحي والذي يناسب تحقيق أهداف الدراسة، حيث إن هذا المنهج لا يقف عند وصف الظواهر، بل يتعداه إلى التعبير عنها تعبير كميًا ولفظيًا، ويصفها وصف دقيق وبين خصائصها وطبيعة العلاقات والمستويات بين متغيرات الدراسة، ومقدار الظاهرة، وحجمها، ودرجة ارتباطها مع الظواهر المختلفة، وهذا هو المناسب طبقًا لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدِّراسَة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الأمهات العاملات وغير العاملات في مدينة تبوك والبالغ عددهم (402) أُمًا، حيث وُزعت إلكترونيًا كما هو مُبيَّن في جدول (1).

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة وفقًا للحالة الوظيفية والمؤهل التعليمي

المتغير ومستوياته	التكرار	النسبة المئوية
الحالة الوظيفية		
غير موظفة	207	51.5
موظَّفة	195	48.5
المؤهل التعليمي		
ثانوية عامَّة فأقل	81	20.1
بكالوريوس	227	56.5
دبلوم	68	16.9
دراسات عليا	26	6.5

أداة الدِّراسَة:

لقياس دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة نظر الأُمَّهات؛ تَمَّ الرجوع إلى الأدب النظري وكُلٍّ من الدراسات السابقة وثيقة الصلة بموضوع الدراسة (الطعاني، 2015؛ الفضالة والجناحي، 2020، المعمري وآخرون، 2020)؛ حيث تَّم اشتقاق ثماني عشرة فقرةً منها للأداة في صورتها الأوَّليَّة؛ مُوزَّعَةٍ على ثلاثة أبعاد؛ هي: بُعْد الجوانب العقدية والتعبدية، وله سبع فقراتٍ، ثم بُعْد الجوانب الأخلاقية والقيمية، وله خمس فقراتٍ، ثُمَّ بُعْد الجانب الاجتماعي، وله سِتُّ فقرات.

صدق وثبات أداة الدِّراسَة:

صدق المحتوى:

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه، كما يقصد بالصدق شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لمن يستخدمها، وقد قامت الباحثتان بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

أولًا: الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

للتحقُّق من صدق محتوى أداة الدراسة، والتَأكُد من أنَها تخدم أهداف الدراسة؛ عُرضت على مجموعة من المحكمين في تخصصات أصول التربية، وعلم النفس من جامعة تبوك وطُلب منهم النظر في مدى كفاية أداة الدراسة، وإبداء رأيهم فيها؛ من حيث: مدى مناسبة الفقرة للمحتوى، والنظر في مدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد الفقرات، وشموليتها، وتنوع محتواها، أو أيّة ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلَق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف، وفق مرئيات المحكَمين، وتمت دراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، وأُجريت التعديلات في ضوء توصيات وآراء هيئة التحكيم وفقاً لمعيار نسبة الاتفاق بين المحكمين على ألا تقل عن 75%.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون على الصورة المبدئية طُبقت على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) أُمًا من خارج عينة الدراسة؛ وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحَّح (Corrected Item-Total Correlation) لعلاقة الفقرات بالأداة وبأبعادها، كمؤشرات على صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأبعادها لديهُنَّ.

كما تَمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري بأبعاده لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة نظر الأُمَّهات، علاوة على حساب معاملات ارتباط بيرسون البينية لعلاقة الأبعاد، كما هو مُبيَّن في جدول (2).

جدول (2): قيم معاملات الارتباط لعلاقة دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري بأبعاده لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة نظر الأُمَّهات، وقيم معاملات الارتباط البينية لعلاقة الأبعاد

العلاقة	الأمن العقدي التَّعبُّدي	الأمن الأخلاقي	الأمن الاجتماعي
الأمن الأخلاقي	*0.81		
الأمن الاجتماعي	*0.79	*0.85	
الكُلي للأداة	*0.92	*0.95	*0.94

* دال إحصائيًا (α=0.05)؛ لأنَّ قيمته المحسوبة أكبر من قيمته الحرجة التي تبلغ (0.34734) عند (28) درجة حرية

يلاحظ من جدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الأداة بأبعادها لديهُنَّ تراوحت بين (0.92-0.95)، وأنَّ قيم معاملات الارتباط بيرسون البينية لعلاقة الأبعاد تراوحت بين (0.79-0.85)؛ مما يشير إلى أنَّ الأبعاد الثلاثة تشكل ملامح دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة نظر الأُمَّهات. ويلاحظ أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون المحسوبة لعلاقة الأداة بأبعادها لديهُنَّ، ولعلاقة الأبعاد البينيَّة، لم تقِلّ دون قيمتها الحرجة البالغة (0.34734) التي تُحْسَب وِفْقًا لاختبار (t) عند (28) درجة حرية؛ مما يشير إلى جودة تمثيل الأبعاد لدور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة نظر الأُمَّهات.

ثبات أداة الدراسة:

لأغراض حساب ثبات الاتِّساق الداخلي للأداة ولأبعادها لدى أفراد العينة الاستطلاعية؛ تمَّ استخدام معادلة ألفا الخاصة بكرونباخ (Cronbach's $\alpha = (k\bar{r})/[1 + ((k-1)\bar{r})]$)؛ حيث: k هي عدد فقرات البُعْد، و $\bar{r}$ هي الوسط الحسابي لمعاملات الارتباط دون القطر الرئيس لمصفوفة الارتباطات البينية لفقرات البُعْد المعني، الذي يفترض تكافؤ جميع تشبعات الفقرات ضمن بُعْدها في التحليل العاملي التوكيدي، والقائم على مصفوفة التباينات/التباينات المُصاحِبة التي تُقيِّد جميع التباينات المُصاحِبة لأنْ تكون متساوية من حيث القيمة. ولأغراض حساب ثبات الاتِّساق الداخلي للأداة ولأبعادها لديهُنَّ؛ تمَّ استخدام معادلة أوميغا الخاصَّة بمكدونالد (McDonald's Ω) الذي يفترض تجانس النموذج، مما يسمح باختلاف قيم تشبعات الفقرات ضمن بُعْدها في التَّحليل العاملي التَّوكيدي، والقائم على مصفوفة التَّباينات المُصاحبة. وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (3)

جدول (3): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي بطريقتي كرونباخ ومكدونالد لدور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري ولأبعاده لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة نظر الأُمَّهات

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الأمن العقدي التَّعبُّدي	10	0.90
الأمن الأخلاقي	10	0.91
الأمن الاجتماعي	10	0.93
الثبات الكلي	**30**	**0.96**

يلاحظ من جدول (3) أنَّ ثبات الاتساق الداخلي لدور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة نظر الأُمَّهات باستخدام ألفا الخاصة بكرونباخ بلغت قيمته (0.96) لديهُنَّ مُصنَّفًا على أنَّه (ثابت جدًا)، وأنَّ ثبات الاتساق الداخلي له باستخدام أوميغا الخاصة بمكدونالد بلغت قيمته (0.97) لديهُنَّ مُصنَّفًا على أنَّه (ثابت جدًا). ويلاحظ أنَّ قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة نظر الأُمَّهات باستخدام ألفا الخاصة بكرونباخ تراوحت بين (0.90-0.93) لديهُنَّ مُصنَّفةً على أنَّها (ثابتة جدًا)، وأنَّ قيم ثبات الاتساق الداخلي لها باستخدام أوميغا الخاصة بمكدونالد تراوحت بين (0.90-0.92) لديهُنَّ مُصنَّفةً على أنَّها (ثابتة جدًا). مما يشير إلى اختلاف الأوساط الحسابية لمعاملات الارتباط بين فقرات الأبعاد كُلًّا على حِدَةٍ تحت القطر الرئيس لمصفوفات تلك المعاملات مع مراعاة اختلاف عدد فقرات الأبعاد كُلًّا على حِدَةٍ لتلك الأوساط الحسابية لمعاملات الارتباط، مما يشير قياسيًّا إلى عدم انتهاك تجانس مضامين الفقرات ضمن أبعاد الأداة كُلًّا على حدةٍ، وإلى انتهاك تجانس التباين بين أفراد العينة الاستطلاعية المستجيبين على فقرات أبعاد الأداة.

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأوَّل: ما دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في الجوانب العقدية والتعبدية من وجهة نظر الأُمَّهات؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأوَّل؛ تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في الجوانب الأخلاقية من وجهة نظر الأُمَّهات، كما هو مُبيَّن في جدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لعبارات دور الأُسرة في تعزيز الأمن العقدي التعبدي لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة الأُمَّهات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	الفئة
1	أشجّع أبنائي على الالتزام بأركان الإسلام الخمسة	4.87	0.42	97.4	1	كبير جدًا
2	أحرص على تقوية الوازع الديني لدى أبنائي	4.86	0.4	97.2	2	كبير جدًا
9	أوجّه أبنائي إلى تجنب الأفكار المنافية لتعاليم الإسلام	4.74	0.5	94.8	3	كبير جدًا
6	أغرس في أبنائي خصائص الشريعة الإسلامية كالتوازن والوسطية والاعتدال	4.72	0.51	94.4	4	كبير جدًا
8	أربّي أبنائي على عدم الاستهزاء والاستهانة بحرمة الأديان السماوية	4.66	0.59	93.2	5	كبير جدًا
5	أرسّخ عقيدة الولاء والبراء لدى أبنائي	4.59	0.58	91.8	6	كبير جدًا
4	أهتم بتفقيه أبنائي في القضايا الدينية	4.58	0.58	91.6	7	كبير جدًا
10	أحذّر أبنائي من الخوض في المسائل الخلافية	4.58	0.65	91.6	8	كبير جدًا
3	أوجّه أبنائي للرجوع إلى هيئة كبار العلماء في طلب الفتوى	4.49	0.64	89.8	9	كبير جدًا
7	أعزّز الثقافة الدينية لدى أبنائي من خلال تشجيعهم على حضور الندوات الدينية	4.28	0.75	85.6	10	كبير جدًا
المتوسط العام		**4.637**	**0.562**	**92.74**		**كبير جدًا**

يلاحظ من جدول (4) أن فقرات دور الأُسرة في تعزيز الأمن العقدي التعبدي لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة الأُمَّهات في ضوء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية ضمن مستوى **مرتفع**: لِكُلٍّ من الفقرات (ذوات الأرقام: 2، 1، 9، 6، 8، 4، 5، 10، 3، ثُمَّ 7) بنسب مئوية تتراوح بين (99.4%-85.6%) بما يُفيد إنَّ استجابات الأُمَّهات على فقرات دور الأُسرة في تعزيز الأمن العقدي التعبدي التي نصَّت على: "*أحرص على تقوية الوازع الديني لدى أبنائي، ثُمَّ أشجّع أبنائي على الالتزام بأركان الإسلام الخمسة، ثُمَّ أوجّه أبنائي إلى تجنب الأفكار المنافية لتعاليم الإسلام، ثُمَّ أغرس في أبنائي خصائص الشريعة الإسلامية كالتوازن والوسطية والاعتدال، ثُمَّ أربّي أبنائي على عدم الاستهزاء والاستهانة بحرمة الأديان السماوية، ثُمَّ أهتم بتفقيه أبنائي في القضايا الدينية، ثُمَّ أرسّخ عقيدة الولاء والبراء لدى أبنائي، ثُمَّ أحذّر أبنائي من الخوض في المسائل الخلافية، ثُمَّ أوجّه أبنائي للرجوع إلى هيئة كبار العلماء في طلب الفتوى، ثُمَّ أعزّز الثقافة الدينية لدى أبنائي من خلال تشجيعهم على حضور الندوات الدينية*".

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رحامنة (2016) من حيث أن دور أُسر طلبة الجامعات الأُردنيَّة في تعزيز أبعاد الأمن الفكري (الأمن الاجتماعي، والأمن الثقافي، والأمن الديني) للطلبة من وجهة نظر الطلاب ضمن درجة عالية، ولا تتفق معها من حيث أن دور أُسر طلبة الجامعات الأُردنية في تعزيز بعد الأمن الديني في المرتبة الثالثة، ومن حيث إنَّ الأُسرة تسعى لتشكيل المعتقد الديني الصحيح في سن مبكرة بغرض تعزيز الأمن الديني للطلبة من وجهة نظر الطلبة.

ويمكن عزو هذه النتيجة حسب ظن الباحثتان إلى حرص الأُسرة في سبيل تعزيز الأمن العقدي التعبدي لدى أبنائها؛ على القيام بكُلٍّ من: تقوية الوازع الديني لدى أبنائها، وتشجيعهم على الالتزام بأركان الإسلام الخمسة، وتوجيههم إلى تجنب الأفكار المنافية لتعاليم الإسلام، وإلى الرجوع إلى هيئة كبار العلماء في طلب الفتوى، وغرسها خصائص الشريعة الإسلامية كالتوازن والوسطية والاعتدال فيهم، وتربيتهم على عدم الاستهزاء والاستهانة بحرمة الأديان السماوية، واهتمامها بتفقيههم في القضايا الدينية، وترسيخها لعقيدة الولاء والبراء لديهم، وتحذيرهم من الخوض في المسائل الخلافية، وتعزيزها الثقافة الدينية لديهم من خلال تشجيعهم على حضور الندوات الدينية.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: ما دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في الجوانب الأخلاقية من وجهة نظر الأُمَّهات؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأوَّل؛ تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الأُسرة في تعزيز الأمن الأخلاقي لدى الأبناء في الجوانب الأخلاقية من وجهة نظر الأُمَّهات، والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لعبارات دور الأُسرة في تعزيز الأمن الأخلاقي لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة الأُمَّهات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	الفئة
11	أحرص على أن أكون قدوة لأبنائي في سلوكياتهم	4.76	0.49	95.2	1	كبير جدًا
17	أُعزِّز لدى أبنائي مفهوم العطف على الفقراء والمحتاجين	4.73	0.5	94.6	2	كبير جدًا
20	أدعو أبنائي إلى نبذ كل أشكال العنف والإرهاب	4.72	0.6	94.4	3	كبير جدًا
18	أنمّي لدى أبنائي قيم الإخلاص بالعمل وإتقانه	4.69	0.57	93.8	4	كبير جدًا
19	أنمّي روح التسامح والسلام والحرية لدى أبنائي	4.67	0.55	93.4	5	كبير جدًا
12	أحرص على استثمار المواقف الحياتية لتنمية القيم الإسلامية لدى أبنائي	4.66	0.53	93.2	6	كبير جدًا
16	أنبّه أبنائي بمخاطر شبكات المعلومات والإنترنت على الجوانب الفكرية والقيمية	4.66	0.54	93.2	7	كبير جدًا
14	أنمّي لدى أبنائي آداب الحوار ومهاراته	4.63	0.55	92.6	8	كبير جدًا
15	أحرص على توظيف مقررات المدرسة لتعزيز الجانب القيمي لدى أبنائي	4.55	0.6	91	9	كبير جدًا
13	أزوّد أبنائي بمصادر علمية عن القدوات الإسلامية	4.47	0.64	89.4	10	كبير جدًا
المتوسط العام		**4.654**	**0.557**	**93.08**		**كبير جدًا**

يلاحظ من جدول (5) أن فقرات دور الأُسرة في تعزيز الأمن الأخلاقي لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة الأُمَّهات كبير جدا: لِكُلٍّ من الفقرات (ذوات الأرقام: 11، 17، 12، 16، 19، 18، 14، 20، 15، ثُمَّ 13)، بنسب مئوية تتراوح بين (95.2%-89.4%) بما يُفيد إنَّ استجابات الأُمَّهات على فقرات دور الأُسرة في تعزيز الأمن الأخلاقي التي نصَّت على: *"أحرص على أن أكون قدوة لأبنائي في سلوكياتهم، ثُمَّ أُعزِّز لدى أبنائي مفهوم العطف على الفقراء والمحتاجين، ثُمَّ أحرص على استثمار المواقف الحياتية لتنمية القيم الإسلامية لدى أبنائي، ثُمَّ أنبّه أبنائي بمخاطر شبكات المعلومات والإنترنت على الجوانب الفكرية والقيمية، ثُمَّ أنمّي روح التسامح والسلام والحرية لدى أبنائي، ثُمَّ أنمّي لدى أبنائي قيم الإخلاص بالعمل وإتقانه، ثُمَّ أنمّي لدى أبنائي آداب الحوار ومهاراته، ثُمَّ أدعو أبنائي إلى نبذ كل أشكال العنف والإرهاب، ثُمَّ أحرص على توظيف مقررات المدرسة لتعزيز الجانب القيمي لدى أبنائي، ثُمَّ أزوّد أبنائي بمصادر علمية عن القدوات الإسلامية"* على الترتيب لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة الأُمَّهات أسهمت إسهامًا **كبير جدًا**.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة رحامنة (2016) من حيث أن دور أُسر طلبة الجامعات الأُردنيَّة في تعزيز بعد الأمن الثقافي للطلبة من وجهة نظر الطلاب ضمن درجة عالية. ولاتتفق معها من حيث أن دور أُسر طلبة الجامعات الأُردنية في تعزيز بعد الأمن الثقافي في المرتبة الأولى، ومن حيث إنَّ الأُسرة تسعى لتشكيل المعتقد الديني الصحيح في سن مبكرة بغرض تعزيز الأمن الثقافي للطلبة من وجهة نظر الطلبة.

ويمكن عزو هذه النتيجة حسب ظن الباحثتان إلى حرص الأُسرة في سبيل تعزيز الأمن الأخلاقي لدى أبنائها؛ على القيام بكُلٍّ من: أن تكون القدوة لأبنائها في سلوكياتهم، وتعزيزها مفهوم العطف على الفقراء والمحتاجين فيهم، واستثمارها للمواقف الحياتية لتنمية القيم الإسلامية لديهم، وتنبيهها لهم بمخاطر شبكات المعلومات والإنترنت على الجوانب الفكرية والقيمية، وتنميتها لروح التسامح والسلام والحرية، ولقيم الإخلاص بالعمل وإتقانه، ولآداب الحوار ومهاراته؛ لديهم، ودعوتها لهم إلى نبذ كل أشكال العنف والإرهاب.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث: ما دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في الجوانب الاجتماعية من وجهة نظر الأُمَّهات؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأوَّل؛ تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الأُسرة في تعزيز الأمن الاجتماعي لدى الأبناء في الجوانب الاجتماعية من وجهة نظر الأُمَّهات، والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لعبارات دور الأُسرة في تعزيز الأمن الاجتماعي لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة الأُمَّهات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	الفئة
21	أوجّه أبنائي إلى احترام حقوق الإنسان وتقديرها	4.75	0.48	95	1	كبير جدًا
28	أحرص على غرس قيم المواطنة لدى أبنائي	4.67	0.52	93.4	2	كبير جدًا
24	أوجّه أبنائي إلى الالتزام بالقوانين والآداب العامة	4.66	0.52	93.2	3	كبير جدًا
27	أحذّر أبنائي من خطر الجماعات والأحزاب المتطرفة	4.66	0.57	93.2	4	كبير جدًا
25	أصحح لأبنائي بعض السلوكيات الخاطئة في المجتمع	4.63	0.55	92.6	5	كبير جدًا
30	أحث أبنائي على تقدير الرموز الوطنية والاعتزاز بها	4.61	0.57	92.2	6	كبير جدًا
22	أشجّع أبنائي على التقيد بالعادات والتقاليد الاجتماعية الإيجابية	4.57	0.58	91.4	7	كبير جدًا
29	أنمّي لدى أبنائي الاعتزاز بالمنجزات الوطنية	4.56	0.63	91.2	8	كبير جدًا
23	أوجّه أبنائي إلى المساهمة الفاعلة في أنشطة المجتمع مثل: الأعمال التطوعية	4.44	0.7	88.8	9	كبير جدًا
26	أدرّب أبنائي على مهارات التفكير الناقد	4.37	0.72	87.4	10	كبير جدًا
المتوسط العام		**4.592**	**0.584**	**91.84**		**كبير جدًا**

يلاحظ من جدول (6) أن فقرات دور الأُسرة في تعزيز الأمن الاجتماعي لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة الأُمَّهات كبير جدا لِكُلٍّ من الفقرات (ذوات الأرقام: 21، 28، 24، 25، 27، 30، 22، 29، 23، ثُمَّ 26) بنسب مئوية تتراوح بين (95.3%-87.4%) بما يُفيد إنَّ استجابات الأُمَّهات على فقرات دور الأُسرة في تعزيز الأمن الاجتماعي التي نصَّت على: *"أوجّه أبنائي إلى احترام حقوق الإنسان وتقديرها، ثُمَّ أحرص على غرس قيم المواطنة لدى أبنائي، ثُمَّ أوجّه أبنائي إلى الالتزام بالقوانين والآداب العامة، ثُمَّ أصحح لأبنائي بعض السلوكيات الخاطئة في المجتمع، ثُمَّ أحذّر أبنائي من خطر الجماعات والأحزاب المتطرفة، ثُمَّ أحث أبنائي على تقدير الرموز الوطنية والاعتزاز بها، ثُمَّ أشجّع أبنائي على التقيد بالعادات والتقاليد الاجتماعية الإيجابية، ثُمَّ أنمّي لدى أبنائي الاعتزاز بالمنجزات الوطنية، ثُمَّ أوجّه أبنائي إلى المساهمة الفاعلة في أنشطة المجتمع مثل: الأعمال التطوعية، ثُمَّ أدرّب أبنائي على مهارات التفكير الناقد"* على الترتيب لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة الأُمَّهات أسهمت إسهامًا كبير جدًا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كُلٍّ من: رحامنة (2016) من حيث أن دور أُسر طلبة الجامعات الأُردنيَّة في تعزيز بعد الأمن الاجتماعي للطلبة من وجهة نظر الطلاب ضمن درجة عالية. والسوالمة (2021) من حيث أن دور المدراء في تعزيز الأمن الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء الكورة بالأُردن ضمن مستوى مرتفع من وجهة نظرهم. ولا تتفق هذه النتيجة مع رحامنة (2016) من حيث أن دور أُسر طلبة الجامعات الأُردنية في تعزيز بعد الأمن الاجتماعي في المرتبة الثانية، ومن حيث إنَّ الأُسرة تسعى لتشكيل المعتقد الديني الصحيح في سن مبكرة بغرض تعزيز الأمن الاجتماعي للطلبة من وجهة نظر الطلبة.

ويمكن عزو هذه النتيجة حسب ظن الباحثتان إلى حرص الأُسرة في سبيل تعزيز الأمن الاجتماعي لدى أبنائها؛ على القيام بكُلٍّ من: توجيههم إلى احترام حقوق الإنسان وتقديرها، وإلى الالتزام بالقوانين والآداب العامة، وإلى المساهمة الفاعلة في أنشطة المجتمع مثل: الأعمال التطوعية. وغرسها لقيم المواطنة لديهم، وتصحيحها بعض السلوكيات الخاطئة في المجتمع لديهم، وتحذيرهم من خطر الجماعات والأحزاب المتطرفة، وحثَّهم على تقدير الرموز الوطنية والاعتزاز بها، وتشجيعهم على التقيد بالعادات والتقاليد الاجتماعية الإيجابية، وتنميتها الاعتزاز بالمنجزات الوطنية لديهم، وتدريبهم على مهارات التفكير الناقد.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لدور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة نظر الأُمَّهات تُعزى إلى المتغيرات الآتية: (الحالة الوظيفية، والمؤهل التعليمي)؟

أولًا: الفروق وفق متغيّر الحالة الوظيفية:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة نظر الأُمَّهات تُعزى إلى متغيّر الحالة الوظيفية، تم استخدام "اختبار ت لعينتين مستقلتين" لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الحالة الوظيفية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (7): نتيجة اختبار للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الحالة الوظيفية

الحالة الوظيفية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
موظف	195	139.944	10.6675	1.89	.059	غير دالة إحصائيًا
غير موظف	207	137.700	12.9070			

يبين الجدول (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد عينة الدراسة حول دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة نظر الأُمَّهات تُعزى إلى متغيّر الحالة الوظيفية، حيث بلغت قيمة ت (1.89) عند مستوى دلالة (.059) وهي أكبر من مستوى (0.05).

ثانيًا: الفروق وفق متغيّر المؤهل التعليمي:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة نظر الأُمَّهات تُعزى إلى متغيّر المؤهل التعليمي، تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير المؤهل التعليمي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (8): نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير المؤهل التعليمي

مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
بين المجموعات	344.424	3	114.808	.808	.490	غير دالة
داخل المجموعات	56554.603	398	142.097			
المجموع	**56899.027**	**401**				

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الأُسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الأبناء في مدينة تبوك من وجهة نظر الأُمَّهات تُعزى إلى متغيّر المؤهل التعليمي، حيث بلغت قيمة ف (0.808) عند مستوى دلالة (0.490) وهي أكبر من (0.05). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السوالمه (2021) من حيث عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأوساط الحسابية لدور المدراء في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية تُعزى إلى المؤهل العلمي.

الخاتمة:

التوصيَّات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، توصي الباحثتان بالآتي:

- دعوة الجهات المعنية مُمثَّلةً بالمؤسسات المجتمعية على اختلاف مجالات عملها إلى ضرورة تكثيف البرامج والأنشطة والمحاضرات والحوارات، وإنتاج البرامج الإعلامية التي تهتم بترسيخ القيم والآداب الإعلامية المعتدلة. ونشر ثقافة التسامح التي حثَّ عليها الدين الإسلامي وثقافة الوسطية.
- التأكيد على المؤسسات الاجتماعية والتعليمية مُمثَّلةً بالأُسرة والمدرسة والمسجد ومراكز تحفيظ القرآن إلى زيادة اهتمامهم بتنمية الجوانب الفكرية للأبناء، والابتعاد عن أسلوب التلقين، والاعتماد على لغة المناقشة والحوار.
- تزويد المؤسسات المهتمة بتربية الأبناء كالأُسرة والمدرسة والمسجد ومراكز تحفيظ القرآن بالوسائل الفاعلة التي تساعدهم على تحصين الأبناء ضد ظاهرتي الإرهاب والتطرف من خلال التَّصدي لهما بشكل منهجي سليم من خلال تركيزهم على حقيقة الإرهاب وسماته ودوافعه، وتبيان مخاطر الإرهاب على الفرد والمجتمع.

المقترحات:

تقترح الباحثتان إجراء الدراسات الآتية:

- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة تتناول أثر البيئة الأسرية بالأمن الفكري لدى الأبناء.
- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة لأساليب التربية الإسلامية وعلاقتها بالأمن الفكري لدى الأمهات العاملات بمدينة تبوك.
- برنامج مقترح لتنمية الأمن الفكري لدى الأمهات العاملات بمدينة تبوك.

المراجع:

البخاري، محمد بن إسماعيل. (2004). صحيح البخاري (ط1). مكتبة الرشد.

بطبال، سعد الدين. (2019). *العنف الأسري الموجه ضد الطفل والاجتماعية*. [رسالة ماجستير منشورة. رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح]، ورقلة، الجزائر.

الثويني، محمد. (2014). دور المعلم الجامعي في تحقيق الأمن الفكري لطلابه في ضوء تداعيات العولمة. مجلة العلوم التربوية والنفسية: 7(2): 1050-957.

الحارثي، عبد الرحمن بن خضر. (2017). *تصوُّر مقترح لدور الأسرة في إكساب قيم العمل التطوعي لدى أبنائها من منظور إسلامي*. [رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أُم القُرى]، مكَّة المكرمة، السعودية.

حمدان، عبد الله سليمان. (2010). *الفكر التربوي الإسلامي ودوره في تعزيز الأمن الاجتماعي*. [أطروحة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك]، إربد، الأردن.

رحامنة، خلود فلاح أحمد، والقضاة، محمد أمين حامد عبد الله. (2016). *رؤية تربوية مقترحة لتفعيل دور أسر الطلبة الملتحقين بالجامعات الأردنية في تعزيز الأمن الفكري لدى أبنائها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان.

الرويلي، هايل بن عبد الله. (2012). *دور الأمن الفكري في الوقاية من الجريمة "دراسة تطبيقية على أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الحكومية السعودية والأُردُنيَّة"* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مؤتة، الأردن.

السيد، إبراهيم. (2013). *التفكك الأسري-الأسباب والمشكلات وطرق علاجها*. دار التعليم الجامعي.

السديس، عبد الرحمن بن عبد العزيز. (2005). *الأمن الفكري*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

السديس، عبد الرحمن بن عبد العزيز. (2017). *الأمن الفكري وأثر الشريعة الإسلامية في تعزيزه*. مدار الوطن للنشر.

السوالمة، وفاء طه. (2021). دور المدراء في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء الكورة من وجهة نظرهم. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*: (74): 82-100. https://doi.org/10.33193/JALHSS.74.2021.606

أبو شقير، محمد، وحلس، داود. (2010). *مهارات التدريس الفعّال* (ط1). مكتبة آفاق.

آل الشيخ، عبد العزيز بن عبد الله. (2010). الأمن الفكري. *مجلة البحوث الإسلامية*: 91: 7-18.

الطعاني، ورود معروف. (2015). *دور مديري المدارس في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المدارس الثانوية الحكومية في لواء قصبة اربد وسبل تفعيله*. [رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك]. إربد، الأردن.

العويد، نورة (2022). دور أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في جامعة تبوك (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز أنموذجًا). *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*: 2(2).

الغامدي، أحمد. (2013). *دور القيادات الكشفية في تعزيز الأمن الفكري لدى الشباب في مدينة الرياض*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

الفريدي، محمد. (2016). *متطلبات تحقيق أبعاد الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمدينة بريدة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة أم القرى، مكَّة المُكرَّمة، السعودية.

الفضالة، خالد محمد، والجناحي، نادية بدر. (2020). دور كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها. *المجلة التربوية*: (70): 239-287.

فحجان، نصر. (2012). *دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيله*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عوده، وفاء أحمد. (2013). دور الأسرة في التربية الاجتماعية من منظور إسلامي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

كروي، سارة، وحوش، سهيلة، ولشهب، نبيلة، ولبصير، هاجر. (2018). *طبيعة العلاقات الأسرية لدى الأطفال المعاقين سمعيًا في المرحلة الابتدائية*. جامعة محمد الصديق.

اللويحق، عبد الرحمن. (2017). تعزيز ثقافة الأمن الفكريّ من خلال البرامج الإعلامية الموجهة. *المجلة العربية للدراسات الشرعية والقانونية، المركز العربي للدراسات والبحوث، المملكة العربية السعودية*: (3): 5-59.

المالكي، عبد الحفيظ بن عبد الله. (2006). *نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب* [أُطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

المطيري، عائشة متعب. (2017). *المُحدِّدات الوقائية للأسرة في مجال الأمن الفكري*. [أُطروحة دكتوراه منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية]. الرياض، السعودية.

المعمري، فخرية بنت حمد، وآخرون. (2020). *دور الإدارة المدرسية في تنمية الأمن الفكري لدى طلبة المدارس بمحافظة مسقط في سلطنة عُمان*. دار نشر جامعة قطر، كلية التربية، جامعة قطر.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1390). لسان العرب المحيط. دار لسان العرب.

Abu Shuqair, M. & Hellas, D. (2010). *Maharat Altadris Alfeeal* 'Effective teaching skills' (1st edition). Afaq Library. [in Arabic]

Al Harthy, A. Kh. (2017). *Tswwur Muqtarah Lidawr Al'usrat Fi 'Iiksab Qiam Aleamal Altatawueii Ladaa 'Abnayiha Min Manzur 'Iislami* 'A proposed perception of the role of the family in imparting the values of voluntary work to its children from an Islamic perspective'. [Master's thesis, College of Education, Umm Al-Qura University], Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia. [in Arabic]

Al-Fadala, Kh. M. & Al-Janahi, N. B. (2020). Dawr Kuliyat Altarbiat Al'asasiat Bidawlat Alkuayt Fi Taeziz Al'amn Alfikrii Ladaa Talabatha 'The role of the College of Basic Education in the State of Kuwait in enhancing the intellectual security of its students'. *Educational Journal*, (70), 239-287. [in Arabic]

Al-Faridi, M. (2016). *Mutatalabat Tahqiq 'Abead Al'amn Alfikrii Ladaa Tulaab Almarhalat Althaanawiat Min Wijhat Nazar Almuealimin Walmushrifin Altarbawiiyn Bimadinat Burida* 'Requirements for achieving the dimensions of intellectual security among secondary school students from the point of view of teachers and educational supervisors in Buraidah.' [unpublished master's thesis]. Faculty of Education. Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia. [in Arabic]

Al-Ghamdi, A. (2013). *Dawr Alqiadat Alkashfiat Fi Taeziz Al'amn Alfikrii Ladaa Alshabab Fay Madinat Alrayad* 'The role of scout leaders in enhancing intellectual security among young people in the city of Riyadh'. [A magister message that is not published]. Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh, Saudi Arabia. [in Arabic]

Al-Lwaihaq, A. (2017). Taeziz Thaqafat Al'amn Alfkry Min Khilal Albaramij Al'iielamiat Almuajahati 'Promoting a culture of intellectual security through targeted media programmes'. *Arab Journal of Sharia and Legal Studies, Arab Center for Studies and Research, Kingdom of Saudi Arabia*, (3), 5-59. [in Arabic]

Al-Maamari, F. H., and others. (2020). *Dawr Al'iidarat Almadrasiat Fi Tanmiat Al'amn Alfikrii Ladaa Talbat Almadaris Bimuhafazat Masqat Fi Saltanat Euman* 'The role of school administration in developing intellectual security among school students in Muscat Governorate in the Sultanate of Oman'. Qatar University Press, College of Education, Qatar University. [in Arabic]

Al-Maliki, A. A. (2006). *Nahw Bina' Astiratijiat Wataniat Litahqiq Al'amn Alfakkrii Fi Muajahat Al'iirhab* 'Towards building a national strategy to achieve intellectual security in the face of terrorism'. [unpublished doctoral thesis]. Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh, Saudi Arabia. [in Arabic]

Al-Mutairi, A. M. (2017). *Almuhddidat Alwiqayiyat Lil'usrat Fi Majal Al'amn Alfikri* 'Protective determinants of the family in the field of intellectual security'. [Published PhD thesis, Naif Arab University for Security Sciences]. Al Riyadh, Saudi Arabia. [in Arabic]

Al-Owaid, N. (2022). Dawr 'Aeda' Hayyat Altadris Bialjamieat Alsaeudiat Fi Jamieat Tabuk (Jamieat Al'amir Stam Bin Eabd Aleaziz Anmwdhjan) 'The role of faculty members in Saudi universities at the University of Tabuk (Prince Sattam bin Abdulaziz University as a model)'. *Tabuk University Journal of Humanities and Social Sciences*, 2 (2). [in Arabic]

Al-Ruwaili, H. A. (2012). *Dawr Al'amn Alfikrii Fi Alwiqayat Min Aljarima "Dirasat Tatbiqiat Ealaa 'Aeda' Alhayyat Altadrisiat Fi Aljamieat Alhukumiat Alsaeudiat Wal'urdunya* 'The Role of Intellectual Security in Crime Prevention "An applied study on faculty members in Saudi and Jordanian public universities"'. [unpublished master's thesis], Mutah University, Jordan. [in Arabic]

Al-Sawalmeh, W. T. (2021). Dawr Almudara' Fi Taeziz Al'amn Alfikrii Ladaa Talbat Almarhalat Althaanawiat Madaris Mudiriat Altarbiat Waltaelim Fi Liwa' Alkurat Min Wijhat Nazarihim 'The role of principals in enhancing the intellectual security of secondary school students in the schools of the Directorate of Education in the Koura District from their point of view'. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology*, (74), 82-100. https://doi.org/10.33193/JALHSS.74.2021.606 [in Arabic]

Alsayid, I. (2013). *Altafakuk Al'usri-Al'asbab Walmushkilat Waturuq Eilajiha* 'Family disintegration - causes, problems and methods of treatment'. Altaelim Aljamieii House. [in Arabic]

Al-Sheikh, A. A. (2010). Al'amn Alfikri 'Intellectual security'. *Journal of Islamic Research*, 91, 7-18. [in Arabic]

Al-Smadi, H. S. I. (2016). The Effect of Social Networking Sites in Causing Intellectual Deviation from Qassim University Students Perspective. *International Journal of Asian Social Science*, 6(11), 630–643. https://doi.org/10.18488/journal.1/2016.6.11/1.11.630.643

Al-Sudais, A. A. (2005). *Al'amn Alfikri. Maktabat Almalik Fahd Alwataniati* 'Intellectual security'. King Fahd National Library. [in Arabic]

Al-Sudais, A. A. (2017). *Al'amn Alfikriu Wa'athar Alsharieat Al'iislamiat Fi Taezizihi* 'Intellectual security and the impact of Islamic law in promoting it'. Madar Alwatan for publishing. [in Arabic]

Al-Ta'ani, W. M. (2015). *Dawr Mudiri Almadaris Fi Taeziz Al'amn Alfikrii Ladaa Talbat Almadaris Althaanawiat Alhukumiat Fi Liwa' Qasabat Arbid Wasubul Tafeilihi* 'The role of school principals in enhancing the intellectual security of public secondary

school students in the Qasaba district of Irbid and ways of activating it'. [Master's thesis, Faculty of Education, Yarmouk University]. Irbid, Jordan. [in Arabic]

Al-Thuwaini, M. (2014). Dawr Almuealim Aljamieii Fi Tahqiq Al'amn Alfikrii Litulaabih Fi Daw' Tadaeiat Aleawlamati 'The role of the university teacher in achieving the intellectual security of his students in the light of the repercussions of globalization'. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(2), 1050-957. [in Arabic]

Bitabal, S. (2019). *Aleunf Al'usariu Almuajah Dida Altifl Walaijtimaeiati* 'Family and social violence against children'. [Master's thesis published]. Published master's thesis, Faculty of Humanities, Kasdi Merbah University], Ouargla, Algeria. [in Arabic]

Bukhari, M. I. (2004). *Sahih Albukharii* 'Sahih al-Bukhari' (1st edition). Alrushd Library. [in Arabic]

Fahajan, N. (2012). *Dawr Al'iidarat Almadrasiat Fi Taeziz Al'amn Alfikrii Ladaa Talbat Almarhalt Althaanawiat Bimuhafazat Ghazat Wasubul Tafeilihi* 'The role of the school administration in enhancing the intellectual security of secondary school students in the governorates of Gaza and ways to activate it'. [Unpublished master's thesis]. Islamic University, Gaza, Palestine. [in Arabic]

Hamdan, A. S. (2010). *Alfikr Altarbawiu Al'iislamiu Wadawruh Fi Taeziz Al'amn Alaijtimaeii* 'Islamic educational thought and its role in promoting social security'. [Published PhD thesis, Faculty of Education, Yarmouk University], Irbid, Jordan. [in Arabic]

Ibn Manzoor, M. M. (1390). *Lisan Alearab Almuhita* 'The surrounding tongue of the Arabs'. Lisan Alearab House. [in Arabic]

Karoui, S., and Others. (2018). *Tabieat Alealaqat Al'usariat Ladaa Al'atfal Almueaqin Smeyan Fi Almarhalat Alaibtidayiyati* 'The nature of family relations among hearing-impaired children at the primary stage'. Muhammad Al-Siddiq University. [in Arabic]

Memon. J. A., & Demirdöğen. R. E. (2009). Intellectual security in technology-based learning environment in a globalization world, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 2552-2556. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.450

Odeh, W. A. (2013). *Dawr Al'usrat Fi Altarbiat Aliaijtimaeiat Min Manzur 'Iislamiin* 'The role of the family in social education from an Islamic perspective'. [unpublished master's thesis]. Yarmouk University, Irbid, Jordan. [in Arabic]

Rahmanna, Kh. F. A. & Qudah, M. A. H. (2016). *Ruyat Tarbawiat Muqtarihat Litafeil Dawr 'Usar Altalabat Almultahiqin Bialjamieat Al'urduniyat Fi Taeziz Al'amn Alfikrii Ladaa 'Abnayiha Min Wijhat Nazar Altalabat 'Anfusihim* 'A proposed educational vision to activate the role of the families of students enrolled in Jordanian universities in enhancing the intellectual security of their children from the point of view of the students themselves'. (Unpublished doctoral dissertation). University of Jordan, Amman. [in Arabic]

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.2 pp: 269-284 Article 4

April (2023)

أثر استراتيجية التعلم التفاعلي في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في مدارس مديرية نابلس الحكومية الفلسطينية

The Impact of the Interactive Learning Strategy on Developing the Thinking Skills of the Sixth Grade Students in the Palestinian Governmental Schools of Nablus

عائشة محمد عبدربه، أفنان نظير دروزه

Aysha Mohammad Abd-Rabo, Afnan N. Darwazeh

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2023/2/7	2023 /2/2	2023 /1/16

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.2.4

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

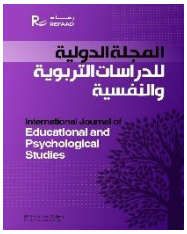
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130

www.refaad.com



أثر استراتيجية التعلم التفاعلي في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في مدارس مديرية نابلس الحكومية الفلسطينية*

The Impact of the Interactive Learning Strategy on Developing the Thinking Skills of the Sixth Grade Students in the Palestinian Governmental Schools of Nablus

عائشة محمد عبدربه[1]، أفنان نظير دروزه[2]

Aysha Mohammad Abd-Rabo[1], Afnan N. Darwazeh[2]

[1] طالبة دكتوراه- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

[2] أستاذة علم التعليم: تصميمه، وتطويره، وتقويمه-قسم أساليب التدريس والدراسات العليا- كلية العلوم التربوية- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

[1] PhD student, An-Najah National University, Palestine

[2] Professor of Education Science, Design, Development, and Evaluation, Department of Teaching Methods, College of Educational Sciences and Graduate Studies, An-Najah National University, Palestine

[1] ayshe.abdrabo@stu.najah.edu, [2] darwazeh@najah.edu

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على أثر توظيف استراتيجية التعلم التفاعلي في تنمية مهارات التفكير (الدنيا، والمتوسطة، والعليا)، لدى طلبة الصف السادس الأساسي، وفيما إذا كان لمتغيرات القدرة الأكاديمية العامة، والقدرة الأكاديمية الخاصة، والنوع الاجتماعي أثر في التعلم بهذه الاستراتيجية التفاعلية. ولتحقيق هذا الغرض أخذت عينة متيسرة من المجتمع الأصل من مدارس الذكور والإناث التابعة لمديرية نابلس الحكومية في فلسطين بلغ عددها (130) طالبًا وطالبة جاءت في أربعة صفوف تماشيًا مع المنهج شبه التجريبي المستخدم في هذه الدراسة والمعروف باسم :(static -group comparison design) صفان من الذكور والإناث عددهم (64): اشتمل الأول على (37) طالبًا، والآخر على (27) طالبة، وكلاهما استخدما كمجموعات تجريبية درست باستراتيجية التعلم التفاعلي، وصفان آخران عددهم (66): اشتمل الأول على (38) طالبًا، والآخر على (28) طالبة استخدما كمجموعات ضابطة درسا بالطريقة الاعتيادية. وبعد تطبيق التجربة تم قياس الأثر وفق اختبار تحصيلي بعدي قاست أسئلته مهارات التفكير الدنيا، والمتوسطة، والعليا، فقد أظهر اختبار "ت"وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار المستويات الدنيا (α=.009)، والاختبار الكلي الذي قاس جميع المستويات(p=0.03)، ولم يظهر مثل هذا الفرق على اختبار مهارات التفكير العليا (p=0.10)، ولا على اختبار مهارات التفكير المتوسطة (p=0.96) من ناحية أخرى، فقد أظهر تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار "ف" دلالة إحصائية (0.000) على متغير بنمط استراتيجية التعلم ولصالح الاستراتيجية التفاعلية على التقليدية، ومتغير مستوى القدرة الأكاديمية العامة، والقدرة الأكاديمية الخاصة ولصالح القدرة الأكاديمية العليا على الدنيا، ولم يظهر فرقا بين أداء الذكور وأداء الإناث لدى تعلمهم بكلتا الاستراتيجيتين التفاعلية والاعتيادية، ولا على التفاعل بين نمط الاستراتيجية التعلمية وكل من القدرات العامة، والقدرات الخاصة، والنوع الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: *استراتيجية التعلم التفاعلي؛ مهارات التفكير؛ الصف السادس الابتدائي.*

Abstract:

The aim of this study was to identify the effect of employing the interactive learning strategy on promoting the lower, intermediate, and higher thinking skills of the sixth -grade students, and whether the general academic ability, specific academic ability, and gender interact with the type of learning strategy. To achieve this goal, an available sample of 130 male and female students distributed in four classes were taken from schools affiliated to the Nablus Governmental Directorate in Palestine to be in line with the semi-experimental design used in this study known as (static-group comparison design). Two classes of 64 male and female students were used as experimental groups who were studied by the interactive learning strategy, and other two classes of 66 male and female students were used as control groups who were studied by the traditional learning strategy. On a post achievement test measured the lower, intermediate, and higher levels of learning, the t-test showed statistically significant differences between the means of the experimental and control groups on the sub-test that measured lower levels of learning (p= .009), the total test that measured all levels of learning (p = .03), and approached significance on higher levels of learning (α = .10). All these differences were in favor of the experimental groups which were taught by the interactive strategy. On the other hand, t-test failed to show significant difference on the subtest which measured the middle levels of learning (α = .96). By using Two-way ANOVA, "F" test showed statistical significance differences (p=.000) on the level of general and special academic ability. It was in favor of high ability rather on the low one whereas no statistical differences were found between males and females' performances in terms of type of learning strategies, nor on the interaction between the type of learning strategy and the general academic ability, specific general ability, or gender. These results came along discussion, and recommendation for future research.

Keywords: *interactive learning strategy; thinking skills; sixth grade.*

* هذه الدراسة مستلة من أطروحة دكتوراه بعنوان (توظيف استراتيجية التعلم التفاعلي و أثرها على تنمية مهارات التفكير في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس كمرحلة أساسية مقارنة بطلبة الصف العاشر كمرحلة ثانوية في مدارس مديرية نابلس الحكومية في فلسطين)

المقدمة:

يعيش العالم تحولات كثيرة في هذا العصر التقني المتطور والمتسارع، وقد أثرت هذه التحولات على كافة مناحي الحياة بما فيها جهاز التربية والتعليم وما يتعلق به من استراتيجيات التعليمية تنعكس بدورها على تعلم الطالب ومهارات التفكير. ولما كان جهاز التربية والتعليم هو دائما وسيلة التغيير في أي مجتمع، فقد سارعت كثير من الدول في العالم إلى تقويم نظمها التعليمية وتطويرها بما يتناسب مع روح العصر التقني (الدوسري، 2017). وحتى تكون العملية التدريسية أكثر فاعلية في تنشيط عملية التفاعل وإدماج الطالب في عمليتي التعليم والتعلم، كان لزامًا على المسؤولين عن العملية التعليمية رفع فاعلية استراتيجياتها التدريسية وتحسين كفاية معلمها بما يكفل عملية التفاعل بين أطراف العملية التعليمية كافة من مدرسين، وطلبة، ومدراء، ومشرفين تربويين ومقيمين، وحتى أفراد البيئة المحلية إن لزم الأمر (دروزه، 2020، ص:163؛ عبد الله،2021). وانطلاقًا من الفرضية التي تقول، بأن إدماج الطالب في العملية التعليمية ومشاركته فيها يجعله طالبًا نشطًا إيجابيًا راغبًا في التعلم، مساهمًا فيًا، مستخدمًا لجميع حواسه في التفاعل معًا، معتمدًا على نفسه في التعلم مستقلًا، فإن الاستراتيجية التعلمية التفاعلية من شأنها أن تبعد الطالب عن الكسل والشعور بالملل الذي قد يحصل عندما يستفرد المعلم بالشرح والإلقاء كما يحصل في الطرق التقليدية. علاوة على أن الطريقة التفاعلية تجعل المادة الدراسية مشوقة وذات قيمة ومعنى لدى الطلبة، مشبعة لحاجاتهم الحياتية؛ مما يجعلها حية في أذهانهم بحيث يستطيعوا استرجاعها كلما احتاجوا إليها. ولهذا فقد تطور مفهوم التدريس تطورًا دراماتيكيًا بتطور البحوث والنظريات التربوية واستخدام التكنولوجيا في التعلم والتعليم، فبعد أن كان يعرف التدريس قديما بأنه ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من نقل للمعلومات عن طريق التلقين والإلقاء والشرح والحفظ (الحساني، 2010)، وبعد أن كان يركز على تنظيم مثيرات البيئة التعليمية بشكل يؤدي بالمتعلم إلى إظهار الاستجابات المطلوبة بشكل تدريجي انطلاقا من المدرسة السلوكية، فقد أصبح الآن يهتم بتوفير المواقف التعليمية التي تحث الطالب أن يفكر فيه ويعيد ترتيب أجزائها ويدرك العلاقات التي تربط بينها وفهمها ومعالجتها وتبويبها في أنماط معرفية ذات معنى انطلاقًا من مبادئ المدرسة الإدراكية (دروزه، 2021؛ هنية والحداد،2019). هذا التغيير في الاستراتيجيات التعليمية من اعتمادها على مبادئ المدرسة السلوكية إلى انتهاجها مبادئ المدرسة الإدراكية أدى إلى ظهور استراتيجيات تعليمية حديثة مبتكرة أحدثت تغيرا في دور الطالب كالاستراتيجية التفاعلية (Interactive Learning Strategy)؛ حيث أصبح ينظر إليه بأنه طالب نشيط إيجابي مساهم في العملية التعليمية، معالج للمعلومات ومنظم لها، وموظف لعملياته العقلية ومهاراته الدراسية، بعد أن كان ينظر إليه بأنه سلبي يستجيب لما يمليه عليه المعلم من أسئلة ومواقف، أو ما يعرضه له من مثيرات في البيئة التعليمية بحيث تؤدي للاستجابات المطلوبة التي يريدها المعلم فقط دون مشاركة الطالب. وبناء على هذه الاستراتيجيات الحديثة في التعليم كاستراتجية التعلم التفاعلي فقد تغير دور المعلم أيضًا حيث أصبح في هذا العصر التقني مصمما للعملية التعليمية، مخططًا لها، مديرًا لعناصرها، ومسهلا لتعلم الطالب، ومرشدًا له، ومقيما لأدائه، ومشجعًا له على البحث والدراسة من تلقاء نفسه (دروزة، 2020؛ الدوسري، 2017؛ السيد والجمل، 2016؛ شنتير، 2018؛ عينو وعبدلي، 2020).

من هنا، فقد أصبحت الطريقة التفاعلية من الاستراتيجيات التعليمية التعلمية المهمة في النظام التعليمي وخاصة في هذا العصر التقني الذي أصبح كل شيء فيه يعتمد على التفاعل والاتصالات والتواصل، سواء أكان عن طريق الأدوات التقنية والحاسوب، أو عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي وشبكة الإنترنت، أو عن طريق اللقاء وجها لوجه مع المعلم (السيد والجمل، 2016). وهذا ما أكده علماء التعليم والتعلم أمثال المربي "روبرت جانيه" (Gagne, 1977)، وبرونر (Bruner, 1966)، وميرل (Merrill, 1983, 2009)، ودروزه (2019، 2020)، وهاف ونيتفيليد (Huff & Nietfeld, 2009)، حيث أشاروا أن عملية التعلم لكي تحصل بالشكل الناجح والصحيح، فلا بدّ لها من تفاعل الطالب مع كل من له علاقة بالعملية التعليمية سواء مع المعلم، أو المادة الدراسية، أو الرفاق من الطلبة، أو أفراد البيئة المحلية. وهذا التفاعل قد يتم من خلال عدة طرق واستراتيجيات تعليمية والتي منها على سبيل المثال: طريقة الحوار، والمناقشة، وطرح الأسئلة والاجابة عنها، وعرض المادة الدراسية وشرحها باستخدام الأدوات الإلكترونية، وعصف الدماغ وإثارته، والتعلم التعاوني، والتعلم التبادلي بين الطالب والمعلم، أو بين الطالب والطالب، والتفاعل مع أطراف العملية التعليمية باستخدام شبكة الإنترنت والحاسوب ومواقع التواصل الاجتماعي، وكل ما من شأنه أن يجعل الطالب ينخرط في العملية التعليمية ويتصل بغيره ويتواصل ويتفاعل، وذلك بهدف التعلم ليس فقط على المستويات الدنيا من مهارات التفكير كالتذكر والحفظ والفهم، ولكن أيضًا على المستويات المتوسطة كالتحليل والتنظيم والتركيب، والعليا كالتطبيق والتقويم والإبداع، وإدراك الإدراك (دروزة، 2020، ط1، ص: 129؛ فريانتي، 2020؛ عبد الله، 2021).

فعملية التعلم والتعليم في النهاية ما هي إلا عملية أكاديمية اجتماعية تعاونية تسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية كافة من معرفية ونفس حركية ووجدانية، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا من خلال الاندماج في العلمية التعليمية والمشاركة فيها بحيث تجعل من الطالب فردًا مفكرًا، واعيًا، ناقدًا، ومبدعًا وماهرًا وذا شخصية قوية عقليًا وجسميًا واجتماعيًا وخلقيًا ووجدانيًا (Bloom, 1956).

يرى العديد من التربويين أمثال جانيه(Gagne, 1977) وبرونر (Bruner,1966)، وميرل (Merrill,2009 ,1983)، و(دروزة، 2020) أن استخدام الاستراتيجية التعليمية المناسبة تؤدي إلى تعلم أفضل للطالب، حيث أن الاستراتيجية التعليمية هي إحدى الوسائل التي تساعد الطالب على خزن المعلومات وتحليلها وفهمها واسترجاعها. وقد توصل هؤلاء التربويون إلى جانب الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس وخاصة علم نفس الإدراك، إلى أن عقل الإنسان يقوم بالعديد من العمليات الذهنية في محاولة منه لتفسير المعلومات وفهمها وتحليلها واستنتاجها وخزنها وذلك بهدف استرجاعها لاحقًا والاستفادة منها وتوظيفها، وافترضوا بأن هذه العمليات العقلية تختلف في نمطها ودرجة صعوبتها (Bloom, 1956; Bagne, 1977; Merrill, 1983, 2009;

(Darwazeh and Branch, 2015; Darwazeh, 2016, 2017). أما من حيث مستوى الصعوبة فهناك العمليات العقلية السهلة التي لا تحتاج إلى جهد ووقت للقيام بها، كالتذكر والفهم، وهناك العمليات متوسطة الصعوبة التي تحتاج بعض الوقت والجهد للقيام بها كالتحليل والتنظيم، وهناك العمليات العقلية الصعبة التي تحتاج إلى كثير من الوقت والجهد للقيام بها كالتركيب والتطبيق والتقويم والابداع. وبالتالي، فمن الضروري أن يتم الأخذ بعين الاعتبار نوع العملية العقلية المراد من الطالب توظيفها، ومستوى صعوبتها لدى استخدام المعلم للاستراتيجية التعليمية في غرفة الصف، من أجل تعزيز قدراتهم الذهنية على خزنها، ومن ثم استرجاعها بطريقة صحيحة وفعّالة. ومن الضروري أيضًا أن يتم عرض المعلومات على الطلبة بطريقة متسلسلة ومنظمة بحيث تنسجم مع عمل الذاكرة في خزنها للمعلومات، وذلك لتمكينهم من خزنها واستعادتها لاحقًا (Ausubel, 1968; Bruner, 1966; Gagne, 1977). ولما كان تصنيفات الأهداف التربوية التي جاء بها كل من برونر وجانية وميرل وأندرسون وكراثول وأحدثها تصنيف دروزه (2020) يتعامل مع هذه العمليات العقلية نمطا وتنظيما، فقد جاء تصنيف دروزه (2020) ليفترض بأن هناك عشرة عمليات عقلية يقوم بها الدماغ البشري بطريقة هرمية تتسلسل عموديًا من السهل إلى الصعب ومن أسفل إلى أعلى في ثلاثة مستويات من التفكير: المستويات العقلية الدنيا وهي تشتمل على عمليات تذكر المعلومات الجزئية الخاصة، وتذكر المعلومات العامة، والفهم والاستيعاب؛ والمستويات العقلية المتوسطة وهي تشتمل على عمليات التحليل، والتنظيم، والتركيب؛ والمستويات العقلية العليا وهي تشتمل على عمليات التطبيق، والتقويم، والابداع أو ما يعرف بالابتكار، وصولا إلى إدراك الإدراك (Meta-cognitive process) أو ما يعرف بضبط العمليات العقلية والتحكم بها وتوجيهها الوجهة الصحيحة. هذا التصنيف هو الذي اعتمدته الباحثة في قياسها لتعلم الطلبة باستخدام استراتيجية التعلم التفاعلي مقارنة بالطريقة التقليدية الاعتيادية المتبعة في المدارس.

ولما كان توظيف مثل هذا النوع من الاستراتيجيات التفاعلية في العملية التعليمية ما زال محدودًا وينقصه الكثير من المهارات التدريسية، فقد ارتأت الباحثتان أن تدرسا استراتيجية التعلم التفاعلي والتحقق من أثرها على تنمية مهارات التفكير الطالب بمستوياتها كافة: الدنيا، والمتوسطة، والعليا وفق تصنيف "دروزه" للأهداف التعلمية (دروزه، 2020).

مشكلة الدراسة:

من خلال اطلاع الباحثتين على سير العملية التعليمية التعلمية في المدارس الحكومية في فلسطين، كون إحداهن عملت معلمة في إحدى مدارسها، فقد لاحظت وجود بعض القصور في طرق التدريس والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة، وتدني الاهتمام بالاستراتيجيات الحديثة، وخاصة تلك المعتمدة على التفاعل المتبادل بين المعلم والطالب وخاصة في هذا العصر التقني الذي أصبح فيه كل شيء يعتمد على التفاعل، سواء مع العنصر البشري أو مع الآلة، واعتمادهم أكثر على الطرق الاعتيادية المعتمدة على المعلم فقط. هذا القصور لاحظته الباحثة في معظم المواد وخاصة في مادة اللغة العربية؛ مما حول مناهجها إلى مجرد اكتساب معلومات وحقائق غير مترابطة لا تثبت في الدماغ لفترة طويلة ولا يمكن استخدامها على مستوى التطبيق نطقًا وكتابة، ومما يدلل على ذلك ضعف الكثير من الطلبة الخريجين في التحدث باللغة العربية الفصحى، ومراعاة عملية الترقيم لدى كتابتها. ولما كانت استراتيجية التعلم التفاعلي وفق ما بينته آخر الدراسات أمثال دراسات (فريانتي، 2021؛ المدني، 2020؛ أبو عجمية، 2019؛ ،؛ شنتير، 2019 ؛2018؛ الدوسري، 2017؛ تويج، 2017؛ السيد والجمل، 2016) بأنها استراتيجية تعمل على زيادة قدرة المتعلم على التعلم ليس فقط على مستوى التخيل والتذكر والفهم، وإنما على المستويات كافة كالتحليل، والربط، والاستنتاج، والتطبيق، والتقويم، والإبداع، ولما كانت هذه الاستراتيجية التفاعلية من ناحية أخرى، لها القدرة على زيادة دافعية المتعلم نحو التعلم وإكسابه مهارات تعلمية واجتماعية متعددة كمهارة المشاركة، والتعاون، والتحدث السليم، والتقدير والاحترام وغيرها من المهارات الوجدانية التي يركز عليها جهاز التربية والتعليم إلى جانب المهارات العقلية (Bloom,1956)؛ ولما كانت مادة اللغة العربية أيضًا من المواد الأساسية التي تكسب الطالب المهارات اللغوية بالشكل الصحيح (Basic skills)، كونها لغته الأم الناطق بها؛ ولما كانت هذه المهارات اللغوية يكون تعلمها بشكل أسهل وأسرع في الصفوف الدنيا الأساسية أكثر من الصفوف العليا الثانوية أو الجامعية كون التلميذ في مرحلة النمو والتعلم واكتساب الخبرة والمعرفة، فقد ارتأت الباحثتان إجراء مثل هذه الدراسة، للتعرف على مدى فاعلية استراتيجيات التعلم التفاعلي، باستخدام وحدة من منهاج اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا ممثلة بطلبة الصف السادس الأساسي، وأثرها على تنمية مهارات التفكير بمستوياتها المختلفة: الدنيا، والمتوسطة، والعليا كما جاءت في تصنيف "دروزه"؛ وذلك لمعرفة فيما إذا كانت هذه الاستراتيجية التفاعلية لها أثر على تحسين تعلم الطالب في مادة اللغة العربية، وذلك بهدف رفع التوصيات اللازمة للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والعربية، لتطوير استراتيجيات التعليم التفاعلي بما يؤدي إلى تطوير أداء المعلم من ناحية، وتحسين تحصيل الطالب اللغوي من ناحية أخرى.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي الذين درسوا وحدة من منهاجهم اللغة العربية باستخدام الاستراتيجية التفاعلية كمجموعات تجريبية، وتحصيل نظائرهم الطلبة الذين درسوا الوحدة ذاتها بالطريقة الاعتيادية كمجموعات ضابطة، على اختبارات مهارات التفكير: الدنيا، والمتوسطة، والعليا، والاختبار الكلي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الكلي، تعزى لمستوى القدرة الأكاديمية العامة: دنيا، وعليا المعبر عنها بالمعدل العام في الصف الخامس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الكلي، تعزى لمستوى القدرة الأكاديمية الخاصة: دنيا، وعليا المعبر عنها بالمعدل العام في مادة اللغة العربية في الصف الخامس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الكلي، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

فروض الدراسة:

تختبر الدراسة الفروض التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تحصيل الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التعلم التفاعلي كمجموعات تجريبية وتحصيل نظائرهم الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية كمجموعات ضابطة، على اختبارات مهارات التفكير: الدنيا، والمتوسطة، والعليا، والاختبار الكلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على اختبارات مهارات التفكير: الدنيا، والمتوسطة، والعليا، والاختبار الكلي، تعزى لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية العامة: دنيا، وعليا؟
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على اختبارات مهارات التفكير: الدنيا، والمتوسطة، والعليا، والاختبار الكلي، تعزى لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة: دنيا، وعليا؟
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على اختبارات مهارات التفكير: الدنيا، والمتوسطة، والعليا، والاختبار الكلي، تعزى لمتغير لنوع الاجتماعي؟

أهداف الدراسة:

تلخصت أهداف الدراسة بالنقاط التالية:

- التعرف على أثر استراتيجية التعلم التفاعلي في تنمية مهارات التفكير لطلبة الصف السادس الأساسي لدى دراسة وحدة من منهاج اللغة العربية مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
- التعرف فيما إذا كان لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية العامة (عليا، دنيا) المتمثل بالمعدل العام للطالب في الصف السابق أثر على فاعلية استراتيجية التعلم التفاعلي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
- التعرف فيما إذا كان لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة (عليا، دنيا) المتمثل بالمعدل العام للطالب في الصف السابق أثر على فاعلية استراتيجية التعلم التفاعلي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
- التعرف فيما إذا كان لمتغير النوع الاجتماعي أثر على فاعلية استراتيجية التعلم التفاعلي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته، والذي يكمن في اختبار أثر استراتيجية حديثة من استراتيجيات التعليم في هذا العصر التقني ألا وهي استراتيجية التعلم التفاعلي، وهي استراتيجية تقوم أساسًا على إدماج الطالب في العملية التعليمة، لجعله عنصرًا إيجابيًا نشطًا فيها يتفاعل مع المعلم، وأقرانه الطلبة، والمادة التعليمية، والبيئة التعليمية المحيطة. علاوة على أنها طريقة تعتمد على تنشيط الدماغ واستثارة ذاكرة الطالب وخاصة طويلة الأمد، وتحفيز تخيله مما يساعده على الفهم والتبصر، ومن ثم تنمية تفكيره على المستويات كافة: من تذكر وفهم وتحليل وتنظيم وتركيب وتطبيق وتقويم وإبداع وإدراك الإدراك. هذا إلى جانب مساعدة الطالب التغلب على الصعوبات أو المشكلات التي قد تواجهه في أثناء تعلمه وخاصة للغة العربية. وفق ما توصلت له آخر الدراسات التربوية في هذا المجال (دروزه،2020؛ شنتير ،2018؛ Senthamarai ,2018 نحاس،2005). بالإضافة إلى أن هذه الدراسة يمكن ن تزود القائمين على تصميم البرنامج والمناهج الدراسية، والمشرفين على عقد الدورات التدريبية بمعلومات من شأنها أن تسلط الضوء على كيفية التدريس بالشكل الفاعل والصحيح عن طريق استخدام الاستراتيجية التفاعلية، ومن ثم تزويد المعنيين بتغذية راجعة تسهم في تطوير هذه الاستراتيجيات وجودتها إعدادًا وتنفيذًا؛ واستخدامها ليس فقط في تطوير تدريس مادة اللغة العربية، وإنما في تدريس المناهج الدراسية كافة؛ مما يجعل هذه الدراسة تشكل مرجعًا علميًا يستفيد منه المسؤولون في وزارة التربية والتعليم، وطلبة المدارس من صف (1-12). إضافة إلى الآفاق التي قد تفتحها أمام الباحثين التربويين لتطوير مثل هذا النوع من الدراسات والإضافة عليها وتطويرها.

الدراسات السابقة:

هناك بعض الدراسات التي أجريت حول أثر التعلم التفاعلي باستخدام استراتيجيات تعليمية تفاعلية مختلفة، منها على سبيل المثال:

- **ما قام به صادق (2021)** باختبار أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنين في محافظة ميسان في محافظة بابل في العراق. حيث قام الباحث بأخذ ثلاث شعب متيسرة من الصف الخامس بلغ عددها (84) طالبًا: اثنتان استخدمتا كمجموعات تجريبية واحة منهما درست بالطريقة التعاونية كاستراتيجية تفاعلية، والثانية درست بطريقة المناقشة والحوار، في حين استخدمت المجموعة الثالثة كمجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. وعلى اختبار بعدي قاس القدرة على الأداء التعبيري للطلاب، أظهرت النتائج أن استراتيجيتة التعلم التعاوني، واستراتيجية المناقشة والحوار كتعلم تفاعلي نشط كان أفضل من أثر الطريقة الاعتيادية على التعلم.
- **وفي دراسة أخرى لعينو وعبدلي (2020)** هدفت إلى التعرف على أثر فعالية المناقشة الصفية كاستراتيجية تعلم تفاعلي في تعلم اللغة العربية على تحصيل طلبة السنة الثالثة في مدرسة متوسطة زيتوني محمد بولاية سعيدة في الجزائر. وقد استخدم الباحثان لهذا الغرض المنهج شبه التجريبي ذي الاختبار القبلي والبعدي لمجموعتين متكافئتين تكونت من 60 طالبًا وطالبة، (30) طالبًا في كل مجموعة، واحدة استخدمت كمجموعة تجريبية تعلمت بطريقة المناقشة الصفية، والثانية استخدمت كمجموعة ضابطة تعلمت بالطريقة الاعتيادية. وعلى اختبار تحصيلي البعدي، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بطريقة المناقشة كاستراتيجية تفاعلية على المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية.
- **وكذلك هناك دراسة شحادة والبيتاوي (2020)** اللذان اختبرا فيها ثلاث استراتيجيات تعلمية: استراتيجية استدعاء الخبرات السابقة لدى الطلبة (L.W.K)، واستراتيجية التعلم التعاوني، والاستراتيجية الاعتيادية، وذلك باستخدام تعلم مفاهيم علمية يدرسها طلبة الصف السادس الأساسي. وقد استخدم الباحثان في دراستهما المنهج شبه التجريبي، وتم تصميم اختبار لقياس اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطلبة، واختار عينة مقصودة بلغ عدد أفرادها (107) طالبًا من طلبة الصف السادس الأساسي في مدرسة بلال بن رباح الأساسية التابعة لمديرية تربية لواء ماركا في الاردن، ثم وزعت العينة عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات: الأولى تجريبية تكونت من (34) طالبًا درسوا وفق استراتيجية L.W.K ، والثانية تجريبية أيضًا وتكونت من (37) طالبًا درسوا وفق استراتيجية التعلم التعاوني، والثالثة ضابطة تكونت من (36) طالبًا درست بالطريقة الاعتيادية، ودرس أيضًا أثر مستوى قدرتهم الأكاديمية (مرتفع، منخفض) على التعلم. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروقات دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست المفاهيم العلمية بلاستراتيجية L.W.K أولًا، ثم المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية ثانيًا مقارنة بأداء المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية، مع عدم فروق تعزى للقدرة الأكاديمية المعبر عنها بالتحصيل الدراسي بين مرتفع ومنخفض. وأوصت الدراسة بناء على هذه النتائج بضرورة توظيف معلمي العلوم لاستراتيجيتي L.W.K والتعلم التعاوني في تدريس العلوم.
- **وفي دراسة أخرى قام بها مناوار وجوداري(Munawar & Chaudhary,2019)** تم فيها اختبار أثر التعلم التعاوني كاستراتيجية تفاعلية على القدرة الكتابية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية في مدينة شيخوبورا في باكستان. وتألفت عينة الدراسة من صفين واحد استخدم كمجموعة تجريبية والآخر كمجموعة ضابطة من (68) طالبًا مسجلين في المرحلة الابتدائية في الصف السابع الأساسي في المدارس الثانوية الحكومية للبنات، برج العطاري، حيث تم توزيع الطلاب بطريقة متيسرة مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (34) طالبًا وطالبة في كل مجموعة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي مع اختبارين قبلي وبعدي. وعلى اختبار تحصيلي من إعداد الباحث قاس تعلم الطلاب بالطريقة التعاونية والطريقة الاعتيادية، أظهرت النتائج أن هناك فرقًا كبيرًا بين درجات الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح التجريبية مفاده أن استراتيجية التعلم التعاوني كانت أكثر فعالية في تحسين تعلم الطالب من الطريقة الاعتيادية. وأوصى الباحثان باستخدام هذه الاستراتيجية التعاونية التفاعلية لما لها من أثر إيجابي في تعلم الطلبة.
- **وفي دراسة مشابهه للدراسة اعلاه قام أفدايو (Avdiu ,2019)** باختبار أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني باستخدام المجموعات الصغيرة على عينة من طلبة المرحلة الابتدائية، في بريشتينا من مدرسة إسماعيل القمالي الابتدائية في ألبانيا. واستخدمت الباحثة لهذا الغرض المنهج شبه التجريبي القائم على اختبار قبلي وبعدي ومجموعة تجريبية وضابطة. واستخدمت في هذه الدراسة عينة تكونت من (221) طالبا وطالبة تم توزيعها بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: تجريبية بلغت (111) طالبًا وطالبة درست بطريقة المجموعات الصغيرة، وأخرى ضابطة بلغت (110) طالبًا وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية. وعلى اختبار تحصيلي لاحق قاس تعلم الطلبة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في مادة اللغة العربية، وقد تفوق تحصيل المجموعة التجريبية على الضابطة، مما يدل على أثر استراتيجية المجموعات الصغيرة على تعلم الطلبة في مادة اللغة العربية، وكذلك اتجاهاتهم نحوها فقد كانت أكثر إيجابية من اتجاهاتهم نحو الطريقة الاعتيادية، وذلك عندما طبق عليهم استبانة تقيس اتجاهات الطلبة نحو الاستراتيجية التعليمية.
- **وفي دراسة الزبود (2019)** قام بتقصي أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الأساسية في لواء سحاب في الأردن. واستخدم لهذا الغرض ست شعب من الصف الرابع بلغ عددهم (150) طالبة: ثلاث شعب بواقع (25) طالبة في كل شعبة درست بطريقة العصف الذهني كمجموعات تجريبية، وثلاث شعب أخرى بواقع (25) طالبة في كل شعبة درست المادة نفسها ولكن بالطريقة الاعتيادية كمجموعات ضابطة. وبتطبيق عدة اختبارات تحصيلية بعدية: اختبار للقراءة الصامتة، واختبار للقراءة الجهرية، واختبار للكتابة الوظيفية، واختبار للكتابة الإبداعية؛ فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية على اختبارات مهارات القراءة والكتابة تعزى لطريقة

التدريس وكانت لصالح المجموعات التجريبية، ولم تظهر مثل هذه الفروق على بقية الاختبارات، مما يدل على فعالية استراتيجية العصف الذهني في التعلم.

- **أما في دراسة بن عمارة (2018)** التي تم فيها تقصي أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، فقد استخدم لهذا الغرض عينة متيسرة تكونت من (70) طالب وطالبة، وزعهم بالتساوي على مجموعتين: الأول تجريبية درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، والثانية ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية كمجموعة الضابطة توافقا مع المنهج شبه التجريبي الذي استخدمه. وعلى اختبار التفكير الإبداعي العام "لإبراهام" المعرب من قبل (مجدي عبد الكريم حبيب)، واختبار التفكير الإبداعي الحركي " للديوان"، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي العام، وفي مهارتي الطلاقة والمرونة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة الاعتيادية. بينما لم تظهر النتائج وجود أثر على تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني تعزى لمتغير الجنس.
- **وهناك دراسة أخرى لتويج (2017)** هدفت إلى اختبار أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط كاستراتيجية تفاعلية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي، حيث تم اختيار مدرسة البشرى الابتدائية الأهلية في مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية بالطريقة القصدية، واختيار صفين من طلبة الصف السادس الابتدائي في كل صف (25) طالبًا استخدم أحدهما كمجموعة تجريبية درست الوحدة الرابعة (الوعي الصحي) من مقرّر "لغتي الجميلة" باستراتيجية التعلم النشط، والأخرى ضابطة درست الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية وذلك بما يتوافق والمنهج شبه التجريبي الذي استخدمه الباحث في دراسته. وفي نهاية التجربة فقد طبق عليهم اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي (تعريب وتقنين الشنطي، 1982) والذي يتكون من ستة اختبارات فرعية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي ومهاراته الثلاث، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.
- **قام ريلي (Reilly,2017)** بدراسة استخدم فيها استراتيجيات التلخيص، وإعادة الصياغة، ونموذج فراير(Frayer ,1969) في تحليل المقروء، ومشاركة الطلاب كأربع متغيرات مستقلة لمعرفة أثرها على الفهم القرائي. وقد استخدم لهذا الغرض مدرسة متوسطة تقع في منطقة حضرية داخل منطقة شرق وسط بيدمونت في ولاية كارولاينا الشمالية. وقد بلغ عدد الطلاب المشاركين في الدراسة (515) طالبًا وطالبة من الصفوف السادس والسابع والثامن. وتم قياس تحصيل الطلاب من خلال اختبار الفهم القرائي في نهاية الفصل الدراسي، وتم قياس مشاركة الطلاب بواسطة استبيان تم اعداده من قبل الباحث، وتم جمع البيانات النوعية باستخدام المقابلات شبه المنظمة، وحللت البيانات الرقمية باستخدام المنهج الكمي ، وخلصت الدراسة إلى أن هناك ارتباطات متفاوتة بين مستويات تحصيل الطلبة بتفاوت استراتيجيات التدريس المستخدمة، وكانت درجات الفهم القرائي بشكل عام أعلى وبشكل ملحوظ بين طلاب الصفين السادس والسابع الذين تم تدريسهم باستخدام نموذج Frayer في تحليل المقروء، بينما كانت درجات الطلاب في الصف الثامن الذين درسوا بهاتين الاستراتيجيتين ضعيفة. ولدى النظر إلى مشاركة الطلاب في التعلم؛ فقد وجد أن الطلاب الذين درسوا باستخدام إستراتيجية التلخيص وإعادة الصياغة كانوا أكثر تفاعلًا من غيرهم الذين درسوا باستراتيجيات اخرى، ومع هذا فلم يحرزوا درجات عالية في اختبار فهم المقروء.
- **وقد قام (السلمي، 2015)** بتقصي معرفة أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب مدارس مكة المكرمة للصف الثالث في التعرف القرائي، والفهم القرائي، ومهارات القراءة المسحية، والتصفحية بمادة اللغة الإنجليزية، وكذلك أثرها في تنمية اتجاهات الطلاب نحو القراءة عبر الوسائط المتعدد، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا قسمهم بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية درست عبر الوسائط المتعددة وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وذلك بما يتوافق مع المنهج التجريبي القائم على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة واختبارين قبلي وبعدي، وعلى اختبار مهارات القراءة (القبلي والبعدي) وكذلك مقياس الاتجاه كأداتين للبحث، فقد أظهرت النتائج أن هناك أثرًا لاستخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارة التعرف القرائي والفهم القرائي على المجموعة الضابطة التي درست بدونها.

تعقيب على نتائج الدراسات السابقة:

من خلال استعراض عينة من الدراسات السابقة، يلاحظ أن استراتيجية التعلم التفاعلي بحثت جانبًا واحدًا فقط، على سبيل المثال، طريقة المناقشة الصفية فقط، أو الطريقة الحوارية، أو العصف الذهني، أو التعلم النشط، أو الاستقصاء، أو التلخيص، أو التعلم التعاوني، أو المشروع، أو التفاعل مع محتوى المادة الدراسة كالتلخيص وإعادة الصياغة وتحليل المقروء وغيرها من الطرق، وهذا ما حاولت الدراسة الحالية تلافيه، بحيث أتاحت للمعلم أن يستخدم أي استراتيجية تفاعلية بغض النظر عن الطريقة المستخدمة وفق ما يراه مناسبًا في الحصة الواحدة دون أن يتم تقييده بنوع واحد من هذه الطرق، أو عدد محدد منها، وذلك لكي نساعده على تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية بالاستراتيجيات التفاعلية التي يراها مناسبة. وقد استفادت هذه الدراسة من نتائج الدراسات السابقة وبنت عليها، حيث أن الدراسات السابقة اثبتت فاعلية هذه الطرق التفاعلية كل طريقة على حدا، بينما أثبتت هذه الدراسة فاعلية هذه الطرق مجتمعه؛ وهذا ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة:

يشتمل المجتمع على جميع طلبة الصف السادس الأساسي المسجلين في مدارس مديرية نابلس الحكومية في فلسطين للعام الدراسي 2021- 2022، والبالغ عددهم الكلي (5000) طالبًا وطالبة موزعين في (104) مدارس تضم من بين صفوفها الدراسية الصف السادس.

عينة الدراسة:

أخذت عينة متيسرة (Convenience sampling) من المجتمع الأصلي بلغ عددها (130) طالبًا وطالبة موزعة على أربعة صفوف دراسية: صفان من مدارس الذكور وبلغ عددهم (75) طالبًا، استخدم صف منهما كمجموعة تجريبية بلغ عدد طلبته (37) طالبًا، والصف الآخر كمجموعة ضابطة بلغ عدد طلبته (38) طالبًا؛ وصفان آخران أخذا من مدارس الاناث وبلغ عددهن (55) طالبة، صف منهما استخدم كمجموعة تجريبية بلغ عدد طالباته (27) طالبة، والصف الآخر كمجموعة ضابطة بلغ عدد طالباته (28) طالبة. وقد روعي التكافؤ بين المجموعات من حيث متوسط العمر الزمني للطلبة، وكفاءات المعلم الذي يدرسهم اللغة العربية، وتعليمات سير التجربة، وانحدار الطلبة من المجتمع الفلسطيني، ومدة التجربة، واختبارات التجربة، وطريقة التصحيح، حيث جميعها كانت واحدة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي والمعروف بـ (static -group comparison design) القائم على استخدام المجموعات كما هي دون المس بها، حيث أخذ بعض صفوف الصف السادس كمجموعات تجريبية تخضع للمتغير المستقل المدروس، وأخذ البعض الآخر كمجموعات ضابطة لا تخضع للمتغير المستقل. وفي نهاية التجربة طبق عليهم جميعًا اختبار تحصيلي بعدي في ثلاثة مستويات: دنيا، ومتوسطة، وعليا؛ لمعرفة فيما إذا كان هناك أثر للمتغير المستقل على أداء المجموعات التجريبية مقارنة بالمجموعات الضابطة التي لم تتعرض له، كما هو معبر عنه بالرموز التالية:

EG -- X O

CG --- O

التحاليل الإحصائية:

تم معالجة بيانات الدراسة إحصائيًا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) النسخة 23؛ باستخدام التحاليل الإحصائية التالية:

- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين(t-test for Independent Samples) وذلك للمقارنة بين تحصيل المجموعات التجريبية التي درست باستراتيجيات التعلم التفاعلي بتحصيل نظائرها التي درست بالطريقة الاعتيادية على كل اختبار فرعي من اختبارات التجربة والاختبار الكلي الذي قاس: مهارات التفكير الدنيا، والمتوسطة، والعليا.
- اختبار "ف" العام (General F) في تحليل التباين الثنائي (Tow-Way Analysis of Variance) (2X2)، وذلك لمعرفة فيما إذا كان نمط استراتيجية التدريس (تفاعلية، اعتيادية) يتأثر بمستوى المتغير المستقل المدروس كمستوى القدرة الأكاديمية العامة (عليا، دنيا)، أو القدرة الأكاديمية الخاصة (عليا، دنيا)، أو الجنس (ذكر، أنثى).
- تطبيق اختبار "شيفيه" البعدي في حالة أظهر اختبار "ف" العام في تحليل التباين الثنائي فروقًا ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (p=0.05).

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

- نمط استراتيجية التعلم: استراتيجية التعلم التفاعلي، والطريقة الاعتيادية في التدريس.
- مستوى القدرة الأكاديمية العامة: ويتمثل في المعدل العام للطالب في الصف السابق وهو الصف الخامس الأساسي، وذلك بسبب عدم اشتمال التصميم الإحصائي على اختبار قبلي يقيس مستوى الطالب قبل تطبيق التجريب، وتم الاستعاضة عن الاختبار القبلي بالمعدل العام للطالب في الصف السابق، والذي يعبر عن القدرة الأكاديمية العامة للطالب على اعتبار أن القدرة الأكاديمية العامة قد تؤثر على النتائج ولذلك اختارت الباحثة دراستها والتعرف إلى أثرها كمتغير مستقل في الدراسة، وهي على مستويين: قدرة عليا وتمثل أعلى 27% من معدلات الطلبة في الصف الخامس، وقدرة دنيا وتمثل أدنى 27% من هذه المعدلات.
- مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة: ويتمثل في المعدل العام للطلبة في مادة اللغة العربية في الصف الخامس الأساسي، وهو أيضًا على مستويين: قدرة عليا وتمثل أعلى 27% من معدلات الطلبة في مادة اللغة العربية في ذاك الصف، وقدرة دنيا وتمثل أدنى 27% من هذه المعدلات.
- النوع الاجتماعي: ذكور، وإناث.

المتغيرات التابعة:

تمثلت المتغيرات التابعة في تحصيل الطالب على الاختبار الذي قاس مهارات التفكير بمستوياتها كافة وفق تصنيف دروزه للأهداف التعلمية (2020) والتي تضم:

- أسئلة مهارات التفكير الدنيا: وتقيس العمليات العقلية الدنيا المتعلقة بتذكر الحقائق والمعلومات الجزئية الخاصة، وتذكر المعلومات العامة، والفهم والاستيعاب.
- أسئلة مهارات التفكير المتوسطة: وتقيس العمليات العقلية التي تشتمل على التحليل، والتنظيم، والتركيب.
- أسئلة مهارات التفكير العليا: وتقيس العمليات العقلية التي تشتمل على التطبيق، والتقويم، والابتكار.

مواد الدراسة:

بعد أن تواصلت الباحثة مع المعلمين والمعلمات في مدارس مديرية نابلس الحكومية، بناء على إذن رسمي من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، قامت الباحثة باختيار الوحدة السادسة -والتي كان عنوانها (النباتات العطرية في فلسطين) -من منهاج اللغة العربية للصف السادس الأساسي والتي يصادف موعد تدريسها الموعد المحدد لتطبيق تجربة الدراسة. ثم قامت الباحثة بعد ذلك بتصميم الإجراءات التدريسية للوحدة المراد تدريسها وفق استراتيجية التعلم التفاعلي، وتم عرض هذه الاجراءات على معلمي ومعلمات الشعب الذين سيستخدمون هذه الإجراءات في التدريس. وقد تضمنت هذه الإجراءات التدريسية: الأهداف السلوكية المراد تحقيقها بالطريقة التفاعلية مع الطلبة، والوسائل التعليمية التقنية وغير التقنية التي سيستخدمونها ويتفاعلون معها، والأنشطة التربوية التي سينخرطون بها، والواجبات الدراسية التي يتعين عليهم القيام بها، وطرق التدريس المتنوعة التي تجعل الطالب يتفاعل مع محتوى الوحدة المدروسة سواء أكان عن طريق التخطيط تحت الأفكار المهمة، ووضع ملاحظاتهم عليها، وتلخيص أهم ما جاء فيها بطريقتهم الخاصة، أو عن طريق استخدام الوسائط التعليمية المتعددة، أو المشاركة الصفية الفاعلة، أو أي طريقة تفاعلية يراها المعلم مناسبة بحيث تجعل الطالب مشاركًا في الدرس، مساهما فيه، قائما بالواجبات الذي يتطلبها منه المعلم، بحيث تجعل الطالب إيجابيًا نشيطًا مساهمًا في العملية التعليمية دون تحديد طريقة واحدة معينة، ودون أن تقتصر على غرفة الصف وإنما قد تتم خارجها بعد توجيه الطلبة للقيام بها كالواجبات البيتية، على أن هذه الإجراءات التدريسية تتم في المدة الزمنية المخصصة لتدريس الوحدة والتي كانت بحدود الأسبوعين، في حين لم تعط مثل هذه التعليميات والإجراءات للمعلمين الذي سيدرسون صفوف المجموعات الضابطة، وإنما ترك لهم الأمر أن يدرسوا نفس الوحدة الدراسية كما اعتادوا عليها، ودون أن يعلموا بالإرشادات والإجراءات التي أعطيت لزملائهم الذين سيدرسون المجموعات التجريبية.

الاختبار التحصيلي:

طلبت الباحثة من المعلمين المشاركين في التجربة وضع اختبار للوحدة الدراسية المختارة وفق توجيهاتها، ووفق ما زودتهم به من تعريفات لمستويات مهارات التفكير الدنيا، والمتوسطة، والعليا وما يتضمنه كل مستوى من عمليات عقلية وفق تصنيف دروزه للأهداف التعلمية (2020)، مع إعطائهم أمثلة توضيحية لكل مستوى من العمليات العقلية. وقد روعي في الاختبار شموليته للمحتوى التعليمي المدروس وقياس ما جاء فيه من مفاهيم، ومبادئ، وإجراءات، وحقائق، مع مراعاة أسئلته للمستويات العقلية الثلاثة، والمدة الزمنية للحصة الدراسية التي سيطبق فيها الاختبار، والتي عادة ما تكون (45) دقيقة. وبعد التعديل وفق ملاحظات المعلمين واقتراحاتهم حول أسئلة الاختبار وعددها ومهارات التفكير التي تقيسها تم الوصول إلى الصورة النهائية للاختبار التحصيلي الذي تم تطبيقه في نهاية التجربة، وقد جاءت أسئلة الاختبار على النمط شبه المقالي والموضوعي من نمط الاختيار من متعدد، وغطت دروس الوحدة من المطالعة، والنصوص، والقواعد اللغوية، والتعبير. فقد جاءت أسئلة المطالعة في (7) أسئلة وبواقع (10) علامات، وأسئلة النصوص في (11) سؤال وبواقع (15) علامة، وأسئلة القواعد اللغوية في (3) أسئلة وبواقع (5) علامات، وأسئلة موضوع التعبير في (2) وبواقع (5) علامات. وقد روعي أن تقيس أسئلة الاختبار الكلي للتجربة مستويات مهارات التفكير الدنيا من التذكر الخاص من مثل (اذكر ثلاثًا من النباتات العطرية المنتشرة في فلسطين)، والتذكر العام من مثل (عرف النباتات العطرية)، والفهم من مثل (ما أهمية النباتات العطرية للإنسان؟)؛ ومستويات مهارات التفكير المتوسطة من التحليل من مثل (ما نوع الأسلوب الانشائي الآتي: لقد أشعلت.... هل هو شرط، أم نفي، أم توكيد، أم نهي؟)، والتركيب من مثل (وضح جمال التصوير في قول الشاعر: أنقش أشعاري على خصر تينة)؛ ومستويات مهارات التفكير العليا، كالتطبيق (وظف التركيب اللغوي الآتي في جملة مفيدة من انشائك!)، والإبداع من مثل (اقترح عنوانًا آخر للقصيدة).

صدق الاختبار:

روعي لدى وضع أسئلة اختبار التجربة الصدق البنائي بحيث تقيس المستويات العقلية المختلفة لمهارات التفكير: الدنيا، والمتوسطة، والعليا، وذلك عن طريق قيام الباحثة بالتعاون مع واضعة التصنيف والباحثة المشاركة لهذه الدراسة (دروزة، 2020)، للحكم فيما إذا كانت الأسئلة تقيس فعلًا المستويات الثلاث من مهارات التفكير: الدنيا، والمتوسطة، والعليا. وقد جاءت نسبة الاتفاق بين الباحثتين عالية بلغت بـ 90%، باستثناء بعض الأسئلة التي رأت صاحبة التصنيف أنها تقيس القدرة على الإبداع، وليس التطبيق كأسئلة الإنشاء، وبعضها يقيس القدرة على التقويم وليس التركيب كالأسئلة التي تطلب من الطالبة إبداء الرأي، أو الحكم على بعض العبارات التي وردت في نص الوحدة وغيرها من الملاحظات التي تتعلق بتصنيف المستويات العقلية.

صدق المحتوى:

تم التأكد أيضًا من صدق محتوى الاختبار، أو ما يعرف بصدق المحكمين بعرضه على مجموعة من المتخصصين باللغة العربية، معلمين ومعلمات يدرسون منهاج اللغة العربية للصف السادس الأساسي في غير المدارس التي أجريت فيها التجربة، وبلغ عددهم أربعة معلم ومعلمة. كما عرض الاختبار أيضًا على ثلاثة من المشرفين التربويين في اللغة العربية والعاملين في وزارة التربية والتعليم، وعلى أستاذين تربويين: واحد يحمل شهادة ماجستير في اللغة العربية وأساليب تدريسها، والآخر يحمل شهادة الدكتوراه في التربية، وذلك للحكم فيما إذا كانت أسئلة الاختبار تقيس محتوى الوحدة الدراسية المستخدمة في التجربة وشاملة له، وفيما إذا كانت الأسئلة مصاغة بلغة سليمة وروعي فيها علامات الترقيم؛ فأجمع المحكمون على أنها فعلًا تتعلق بموضوع اللغة العربية، وشاملة لما درسه الطلبة في الوحدة. كما أشادوا بسلامة اللغة إلا القليل الذي يتعلق بقواعدها، وقد أخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار، وبهذا يكون صدق المحتوى قد تم التأكد من توفره في الاختبار التحصيلي للتجربة.

ثبات الاختبار:

تم حساب معامل الثبات للاختبار التحصيلي باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ"، حيث بلغ معامل الثبات للاختبار ككل (0.887)، وهو معامل ثبات مقبول بالنسبة لاختبار تحصيلي من وضع المعلم. أما معامل ثبات الاختبارات الفرعية فقد بلغ لاختبار مهارات التفكير الدنيا (0.851)، ومهارات التفكير المتوسطة (0.798)، ومهارات التفكير العليا (0.890)، وجميعها تعتبر معاملات ثبات جيدة جدًا.

تصحيح الاختبار التحصيلي:

قام المعلمون المشاركون في التجربة بوضع إجابة نموذجية للاختبار التحصيلي، والذي بناء عليه صحح المعلمون إجابات الطلبة دون وجود اسم الطالب عليها وإنما رقم يدل عليها في قائمة أرقام طلبة الصف، حيث أعطي علامة واحدة لكل إجابة صحيحة على الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، في حين أعطي علامة إلى ثلاث علامات للإجابة الصحيحة على الأسئلة شبه المقالية والمقالية، وفق ما تتطلبه الفقرة من إجابة صحيحة تحقق الهدف المقيس، حيث بعضها كانت له علامة وبعضها الآخر كانت له علامتان أو ثلاثة. وبلغت العلامة الكلية للاختبار (35) علامة.

ثبات التصحيح:

اعتمدت الباحثة في ثبات تصحيح الاختبار والذي يعكس طريقة أخرى لثبات الاختبار، بأن طلبت من معلمي ومعلمات الصفوف المستخدمة في التجربة بتصحيح جميع أوراق الاختبار للصف السادس الأساسي للمجموعتين التجريبية والضابطة وفق نموذج الإجابة الصحيحة بعد إخفاء اسم الطالب المجيب، وإعادة تصحيح عينة عشوائية منها تراوحت ما بين (5-7) ورقة اختبار من كل صف من صفوف المجموعات التجريبية والضابطة، وذلك بعد حجب العلامة التي أخذوها في أول مرة، وذلك لمنع تأثر المعلم أو المعلمة، بالعلامة السابقة. ثم استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات بين التصحيح الأول والثاني، وبلغ (0.959) وهي درجة عالية تدل على ثبات عال في ثبات التصحيح.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عولجت بيانات الاختبار لجميع المجموعات التجريبية والضابطة باستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة، وقد بوبت نتائجها وفق أسئلة الدراسة كما يلي:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي الذين درسوا وحدة من منهاجهم اللغة العربية باستخدام الاستراتيجية التفاعلية كمجموعات تجريبية، وتحصيل نظائرهم الطلبة الذين درسوا الوحدة ذاتها بالطريقة الاعتيادية كمجموعات ضابطة، على اختبارات مهارات التفكير: الدنيا، والمتوسطة، والعليا، والاختبار الكلي؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين(t-test for Independent Samples) كما في الجدول 1.

جدول (1): نتائج اختبار"ت" لأداء المجموعات التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي والمجموعات الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية على اختبار التحصيل البعدي

مستويات مهارات التفكير	طريقة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار"ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
اختبار مهارات التفكير الدنيا	استراتيجيات التعلم التفاعلي	64	82.72	10.43	2.67	*0.009
	الطريقة الاعتيادية	65	78.06	9.35		
اختبار مهارات التفكير المتوسطة	استراتيجيات التعلم التفاعلي	64	84.38	10.56	-0.05	0.960
	الطريقة الاعتيادية	65	84.46	9.19		
اختبار مهارات التفكير العليا	استراتيجيات التعلم التفاعلي	64	82.41	11.20	1.64	0.103
	الطريقة الاعتيادية	65	79.09	11.68		
الاختبار الكلي	استراتيجيات التعلم التفاعلي	64	82.95	8.02	2.08	*0.039
	الطريقة الاعتيادية	65	80.17	7.15		

* دالة إحصائيًا عن مستوى (p = 0.01)

يبين جدول (1) أن متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي كان أعلى وبفرق له دلالة إحصائية على كل من اختبار مهارات التفكير الدنيا (0.009) والاختبار الكلي (0.03) الذي قاس جميع المستويات الدنيا والمتوسطة والعليا، في حين لم تظهر الدلالة الإحصائية على مهارات التفكير العليا (0.10)، ولم يظهر مثل هذا الفرق على مهارات التفكير المتوسطة (0.96) كما هو مبين في جدول (1).

هذه النتيجة تبين الأثر الكبير الذي أحدثته استراتيجية التعلم التفاعلي في تعليم دروس وحدة في اللغة العربية على مستويات التعلم كافة: الدنيا، والمتوسطة، والعليا والتي قاسها الاختبار الكلي، وخاصة على المستويات الدنيا كونه الأسهل من بين المستويات، وقاربت الدلالة الإحصائية على المستويات العليا، ولم يظهر مثل هذا الفرق على المستويات المتوسطة، مقارنة بالطريقة التدريسية الاعتيادية المعتمدة على المدرس بالدرجة الأولى. ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الاستراتيجية التفاعلية في التعليم كان لها فوائد كثيرة، حيث دفعت الطالب إلى بذل جهد أكبر في أثناء التعلم، وجعلته يبحث عن المعلومة بنفسه وبطرق مختلفة، ويستخدم جميع حواسه وعقله في تعلمها؛ مما ساعده على فهمها وخزنها في ذاكرته بطريقة أفضل من نظيره الطالب في الطريقة التقليدية. كما أن هذه الاستراتيجية التفاعلية دفعت المعلم إلى بذلك جهد أكبر في عرض المادة المتعلمة وشرحها واستثارة العمليات العقلية للطالب في تعلمها، واستخدام كل ما يستثير عقله من عمليات تخيلية، وربط، واستنتاج؛ مما جعل الطالب يتفاعل معها بدافعية أكبر، وانتباه أشد، ومن ثم فهم مضمونها، واسترجاعه لها لدى اختباره بها. على عكس الطريقة التقليدية التي تفتقر إلى مثل هذه الأساليب التفاعلية التي تشرك الطالب بالعملية التعليمية التعلمية كما هو الحال في الطريقة التفاعلية. هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له بعض الدراسات التي استخدمت استراتيجية التعلم التفاعلي، أمثال دراسة بن عمارة (2018)، ودراسة توبج (2017)، ودراسة صادق (2021)، ودراسة توركبين (Türkben, 2019)، ودراسة الزيود (2019) والتي وجدت أن الطريقة التعليمية التفاعلية لها أثر على تحسين أداء الطلبة بعامة مقارنة بالطريقة الاعتيادية لدى استخدامهم أنماط مختلفة من الطرائق التفاعلية.

وفيما يتعلق بالنتيجة التي قاربت الدلالة الإحصائية (0.10) على المستويات العليا: كالتطبيق، والتقويم، والإبداع، والتفكير الناقد، والابتكار وحل المشكلات وغيرها من المهارات العقلية العليا، فقد تدل على فاعلية الاستراتيجية التفاعلية في تنمية العمليات العقلية العليا أيضًا وليس فقط العمليات الدنيا. أما أن هذه النتيجة لم تصل إلى الدلالة الاحصائية المطلوبة وإنما قاربتها، فقد يعود إلى أن العمليات العقلية العليا تحتاج إلى جهد أكبر من المعلم والطالب على حد سواء، كما أن مثل هذه العمليات تحتاج على بذل مجهود عقلي أكبر من قبل الطالب، وانتباه أشد إلى ما يراد تعلمه. ولما كان الطلبة المستخدمون في هذه التجربة هم طلبة من الصف السادس الأساسي الذين تتراوح أعمارهم ما بين (9-11) سنة والتي يكون فيها الطالب لم يصل بعد إلى المرحلة التجريدية في تفكيره كما يقول بياجيه (Piaget, 1957)، تلك المرحلة التي تتعامل مع الرموز والقوانين والفرضيات لكي يبدع ويفكر تفكيرًا ناقدًا ويطبق ما تعلمه في مواقف جديدة، فقد يكون هذا هو السبب وراء عدم وصول نتائج الدراسة إلى مستوى الدلالة الإحصائية على المستويات العليا، مع أنها قاربتها. هذه النتيجة قد تستدعي إلى رفع توصية لإجراء مزيد من الدراسات حول توظيف استراتيجية التعلم التفاعلي بطريقة أكثر تفاعلًا بحيث يبذل فيها المعلم جهدًا أكبر وخاصة لتنمية التفكير على المستويات العليا، لجعل الطلبة يتفاعلون مع ما يتعلمون، وخاصة أن طلبة الصف السادس الأساسي، كما أسلفنا، لم يصلوا بعد إلى درجة من النضج العقلي التي تجعلهم قادرين على الاستفادة بشكل كبير من هذه الاستراتيجية التفاعلية حتى تنمي تفكيرهم على المستويات العليا كالتطبيق والتقويم والإبداع.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الكلي، تعزى لمستوى القدرة الأكاديمية العامة: دنيا، وعليا المعبر عنها بالمعدل العام لجميع المواد في الصف الخامس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2*2) باستخدام اختبار (ف) العام كما جدول 2.

جدول (2): نتائج تحليل التباين الثنائي لنمط طريقة التدريس (استراتيجية التعلم التفاعلي مقابل الطريقة التقليدية) ومتغير مستوى القدرة الاكاديمية العامة (عليا مقابل دنيا)، والتفاعل بينهما على الاختبار الكلي

المتغير المستقل الأول: نمط طريقة التدريس					تحليل التباين الثنائي (2*2)		
		طريقة التعلم التفاعلي تجريبية	الطريقة الاعتيادية ضابطة	المتوسط العام (والخطأ المعياري) والعينة	المتغير المستقل الاول	المتغير المستقل الثاني	التفاعل بين المتغيرين
المتغير المستقل الثاني		م (ع) ن	م(ع)ن		د ح(ف)p	د ح(ف)p	د ح(ف)p
القدرة الاكاديمية العامة	عليا	89.42 (2.98) 19	85.70 (3.74) 23	87.38 (3.87) 42	د ح (37,1) ف=7.95 **p=.006	د ح (41,1) ف=119.26 **p=.000	د ح (80,1) ف=0,046 p=0.83
	دنيا	75.75 (8.32) 20	72.55 5.67) 20	74.15 (7.21) 40			
	المتوسط العام	82.41 (9.31) 39	79.58 (8.11) 43	80.93 (8.77) 82			

* دالة إحصائيًا عن مستوى (p = 0.01)

يبين جدول (2) أن تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار "ف" العام أن هناك دلالة إحصائية (p=.006) على الشق المتعلق بمتغير نمط الطريقة ولصالح الاستراتيجية التفاعلية على الاعتيادية، ودلالة إحصائية (p=.000) أخرى على الشق المتعلق بالقدرة الأكاديمية العامة ولصالح القدرة العليا على الدنيا، ولم يكن هناك فرق إحصائي على التفاعل بين نمط الطريقة ومستوى القدرة الأكاديمية.

إن نتيجة تفوق الاستراتيجية التفاعلية على الطريقة الاعتيادية فقد يعود لعدة أسباب من أهمها استخدام الطالب لجميع حواسه وعقله في التعلم وانخراطه فيه، مما ينبه ذهنه وعقله ويجعله يتعلم بشكل أفضل من نظيره في الطريقة التقليدية التي يكون فيها معتمدا على المعلم كما ذكرنا سابقًا. أما من حيث النتيجة التي تتعلق بتفوق الطلبة من ذوي القدرات العليا على الدنيا فهي نتيجة تقع في إطار المنطق حيث أن الطلبة من ذوي القدرات العليا يظلون أقدر على توظيف قدراتهم العقلية والاستفادة مما يتعلمون من نظائرهم الطلبة من ذوي القدرات الدنيا، إذ أن الطلبة من ذوي القدرات العليا لديهم القدرات التي تمكنهم من الفهم والتحليل والتنظيم والتركيب والتطبيق ومعالجة المعلومات بطريقة أفضل من ذوي القدرات الدنيا، مما ينعكس ذلك على تحصيلهم، مما يجعلهم يتفوقون على نظائرهم من ذوي القدرات العامة الدنيا الذين لا يمتلكون من مثل هذه القدرات العقلية والتحصيلية على نفس المستوى. هذه النتيجة تتفق مع ما توصل له سلامة في دراسته (2017) في أن الطلبة من ذوي القدرات العليا تفوقوا على نظائرها الطلبة من ذوي القدرات الدنيا، وذلك عندما استخدم الاسئلة التعليمية كمنشطات عقلية في تعلم الطلبة لوحدة في اللغة العربية، ومع ما توصل له فايد (2008) في أن الطلبة من ذوي القدرات العليا سواء في الصف الخامس الأساسي أو العاشر الثانوي، تفوقوا على نظائرهم الطلبة من ذوي القدرات الدنيا عندما درسوا بطرق تعليمية مختلفة كالطريقة التعاونية والتنافسية كطرق تفاعلية، وكذلك مت ما توصلت له دروزه (2021) في أن الطلبة من ذوي القدرات العليا تفوق أداؤهم على نظائرهم من ذوي القدرات المنخفضة وذلك عندما استخدمت منظومة المعلومات كمنشطة عقلية في تعلم وحدة دراسية عن الدافعية في التعلم.

أما من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (p=0. 83) على التفاعل بين نمط استراتيجية التدريس (تفاعلية، واعتيادية) ومستوى القدرة الاكاديمية العامة (عليا، ودنيا)، فهذا يدل على أن الطريقة التعليمية بغض النظر عن نمطها تظل مفيدة لتعلم الطلبة سواء أكانوا من ذوي القدرات الأكاديمية العامة العليا أو الدنيا ولو أن الاستفادة منها جاءت بدرجات متفاوتة بينهما. وقد يعزى السبب أن الطلاب من ذوي القدرات العليا يظل تحصيلهم مرتفعا في كافة المباحث سواء أكان باستخدام الطريقة التفاعلية أو استخدام الطريقة الاعتيادية؛ وذلك لامتلاكهم القدرات الأكاديمية والتحصيلية التي مكنتهم من التحصيل بغض النظر عن الطريقة المستخدمة. هذه النتيجة تتفق مع دراسة شحادة والبتاوي (2020) اللذان لم يتوصلا فيها إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية على التفاعل بين نمط طريقة التدريس (التعاونية والاعتيادية) ومستوى التحصيل (مرتفع، منخفض)، وقد تفسر هذه النتيجة أيضًا إلى أن عمل الطلبة في مجموعات تعاونية وتوزيع الأدوار والمهام مما شجع الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض على الانخراط في عملية التعلم والاستفادة من التعلم بأي طريقة كانت.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الكلي، تعزى لمستوى القدرة الأكاديمية الخاصة: دنيا، وعليا المعبر عنها بالمعدل العام في مادة اللغة العربية المواد في الصف السابق؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2*2) باستخدام اختبار (ف) العام، كما في جدول (3).

جدول (3): نتائج تحليل التباين الثنائي لنمط طريقة التدريس (استراتيجية التعلم التفاعلي مقابل الطريقة التقليدية) ومتغير مستوى القدرة الاكاديمية الخاصة (عليا مقابل دنيا)، والتفاعل بينهما على الاختبار الكلي

المتغير المستقل الأول: نمط طريقة التدريس					تحليل التباين الثنائي (2*2)		
		طريقة التعلم التفاعلي تجريبية	الطريقة الاعتيادية ضابطة	المتوسط العام (والخطأ المعياري) والعينة	المتغير المستقل الاول	المتغير المستقل الثاني	التفاعل بين المتغيرين
المتغير المستقل الثاني		م (ع) ن	م(ع)ن		دح(ف)p	دح(ف)p	دح(ف)p
القدرة الاكاديمية الخاصة	عليا	89.20 (3.15) 20	85.00 (4.37) 18	87.21 (4.29) 38	دح (35,1) ف=8,93 *p=.004	دح(34,1) ف=88,80 *p= .000	دح (71 ,1) ف=2, 98 p=0.99
	دنيا	75.94 (9.80) 17	71.72 (5.05) 18	73.77 (7.19) 35			
	المتوسط العام	83.11 (9.63) 37	78.36 (8.18) 36	80.77 (9.20) 73			

* دالة إحصائيًا عن مستوى (p = 0.01)

يبين جدول (3) أن تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار "ف" العام أن هناك دلالة إحصائية (p=0.04) على الشق المتعلق بمتغير نمط الطريقة ولصالح الاستراتيجية التفاعلية على الاعتيادية، ودلالة إحصائية (p=0.000) أخرى على الشق المتعلق بالقدرة الأكاديمية الخاصة ولصالح القدرة العليا على الدنيا، ولم يكن هناك فرق إحصائي على التفاعل بين نمط الطريقة ومستوى القدرة الأكاديمية (p=0.99).

إن نتيجة تفوق الاستراتيجية التفاعلية على الطريقة الاعتيادية فقد يعود لعدة أسباب كما ذكرنا سابقًا والتي أهمها استخدام الطالب لجميع حواسه وعقله في التعلم وانخراطه فيه، مما ينبه ذهنه وعقله ويجعله يتعلم بشكل أفضل من نظيره في الطريقة التقليدية التي يكون فيها معتمدًا على المعلم كما ذكرنا سابقًا. أما من حيث النتيجة التي تتعلق بتفوق الطلبة من ذوي القدرات الخاصة العليا على الدنيا، فهي نتيجة تقع في إطار المنطق حيث أنّ الطلبة الذين يمتازون بقدرات أكاديمية عليا في اللغة العربية غالبًا ما يكونون أقدر على توظيف هذه القدرات في تعلم مادة اللغة العربية، واستخدام عمليات عقلية متنوعة من مثل التخيل، والتذكر، والفهم، والتحليل، والربط، والاستنتاج وغيرها من العمليات العقلية التي تساعدهم على الإحاطة بمضمونها وفهمها والاستفادة مما جاء فيها من أفكار ومعلومات، ومن ثم استرجاعها عند الاختبار. وهذه النتيجة تتفق مع ما وجده سلامة في دراسته (2017) في أن الطلبة من ذوي القدرات العليا تفوقت على نظائرها الطلبة من ذوي القدرات الدنيا، وذلك عندما استخدام الأسئلة التعليمية كمنشطة عقلية مع مادة أدبية كاللغة العربية. وتتفق أيضًا مع ما وجدته دروزه (2003) في دراستها من تفوق الطلبة ذوي القدرات العليا على نظائرهم الطلبة من ذوي القدرات الدنيا عندما درسوا مادة أدبية باستخدام منشطات عقلية متنوعة طريقة تفاعلية من مثل الملاحظات الصفية، والتخطيط تحت الأفكار، وخارطة المعلومات، ورؤوس الأقلام على الاختبار الكلي الذي قاس التذكر والفهم والاستنتاج.

أما من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (p=0.99) على التفاعل بين نمط استراتيجية التدريس (تفاعلية، واعتيادية) ومستوى القدرة الاكاديمية الخاصة (عليا، ودنيا)، فهذا يدل على أن الطريقة التعليمية بغض النظر عن نمطها تظل مفيدة لتعلم الطلبة سواء أكانوا من ذوي القدرات الأكاديمية الخاصة العليا أو الدنيا، ولو أن الاستفادة منها جاءت بدرجات متفاوتة وفق القدرة الأكاديمية في اللغة العربية. وقد يعزى السبب أن الطلاب من ذوي القدرات العليا يظل تحصيلهم مرتفعا في اللغة العربية سواء أكان باستخدام الطريقة التفاعلية أو استخدام الطريقة الاعتيادية؛ وذلك لامتلاكهم القدرات اللغوية التي مكنتهم من فهم وحدة اللغة العربية المدروسة بغض النظر عن الطريقة المستخدمة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الكلي، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2*2) باستخدام اختبار (ف) العام، كما هو في جدول (4).

جدول (4): نتائج تحليل التباين الثنائي لنمط طريقة التدريس (استراتيجية التعلم التفاعلي مقابل الطريقة التقليدية) ومتغير النوع الاجتماعي (ذكر مقابل دنيا)، والتفاعل بينهما على الاختبار الكلي

المتغير المستقل الأول: نمط طريقة التدريس					تحليل التباين الثنائي (2*2)		
		طريقة التعلم التفاعلي تجريبية	الطريقة الاعتيادية ضابطة	المتوسط العام (والخطأ المعياري) والعينة	المتغير المستقل الاول	المتغير المستقل الثاني	التفاعل بين المتغيرين
المتغير المستقل الثاني		م (ع) ن	م(ع)ن		دح(ف)p	دح(ف)p	دح(ف)p
جنس الطالب	ذكر	82.43 (8.80) 37	80.97 (6.24) 37	81.70 (8.04) 74	دح (62,1) ف=4,92 *p=0 .02	دح(63,1) ف=0,05 p=0.81	دح (127 ,1) ف=1,31 p=0.25
	أنثى	83.67 (6.91) 27	79.11 (7.01) 28	81.35 (7.27) 55			
	المتوسط العام	82.95 (8.02) 64	80.17 (7.15) 65	81.55 (7.64) 129			

* دالة إحصائيًا عن مستوى (p = 0.01)

يبين جدول (4) أن تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار "ف" العام أن هناك دلالة إحصائية (p=0.02) على الشق المتعلق بمتغير نمط الطريقة ولصالح الاسراتيجية التفاعلية على الاعتيادية، ولم يظهر دلالة إحصائية سواء على الشق المتعلق بالنوع الاجتماعي (p=0.81) أو على التفاعل بين نمط الطريقة ومتغير النوع الاجتماعي (p=0.25).

إن نتيجة تفوق الاستراتيجية التفاعلية على الطريقة الاعتيادية فقد يعود لعدة أسباب كما ذكرنا سابقًا. في حين أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (p=0.81) بين تحصيل الطالبات من الاناث ومتوسط تحصيل الطلبة من الذكور، فقد تدل هذه النتيجة على أن الطريقة التعليمية بغض النظر عن نمطها تظل مفيدة لتعلم الطلبة سواء أكانوا ذكورًا أو إناثًا، وهذا يعني أيضًا أن الأثر الأكبر في التعلم يرجع لطريقة التدريس وليس للنوع

الاجتماعي، كما تدل هذه النتيجة على أن عملية التعلم وما تحتاجه من عمليات عقلية لا تختلف في مجملها بين الذكور والإناث، وخاصة إذا كانوا من نفس الفئة العمرية، ويجلسون في الصف نفسه، ويتعرضون للمواقف التعليمية نفسها، ويدرسون المحتوى التعليمي ذاته، وعلى يد المعلم ذاته، ويتعرضون لنفس الأنشطة التعليمية كما هو الحال في هذه الدراسة، وهذا يدلل على أن الذكور كالإناث يتعلمون بأي طريقة ولا يوجد فروق في قدراتهم العقلية بينهما كما بينت معظم اختبارات الذكاء التي أجريت حول هذا الموضوع. علاوة على أن كلا الجنسين كانوا قد تعرضوا لظروف الزمان والمكان نفسها في التدريس، إضافة إلى تشابه البيئة الاجتماعية والاقتصادية الفلسطينية التي انحدروا منها، واستخدام أنشطة واستراتيجيات التعليمية لم يتم تغييرها بناء على جنس الطالب، وبالتالي فلم تختلف شروط تطبيق أنشطة التعلم التفاعلي أو الاعتيادي على الجنسين، لذلك استفاد منها كافة الطلبة ذكورًا وإناثًا. هذه النتيجة تتفق مع ما توصل له سلامة (2017) بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين تحصيل طلاب وطالبات الصف الثالث الأساسي في مدارس محافظة طوباس الفلسطينية لدى تدريسهم باستخدام منشطة عقلية كالأسئلة التعليمية.

أما من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (p=0.25) على التفاعل بين نمط استراتيجية التدريس (تفاعلية، واعتيادية) ومتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، فهذا يدل على أن الطريقة التعليمية بغض النظر عن نمطها تظل مفيدة لكل من الذكور والإناث لتعلم الطلبة سواء أكانوا من ذوي القدرات الأكاديمية الخاصة العليا أو الدنيا، ولو أن الاستفادة منها جاءت بدرجات متفاوتة وفق القدرة الأكاديمية في اللغة العربية. وقد يعزى السبب أن الطلاب من ذوي القدرات العليا يظل تحصيلهم مرتفعًا في اللغة العربية سواء أكان باستخدام الطريقة التفاعلية أو استخدام الطريقة الاعتيادية؛ وذلك لامتلاكهم القدرات اللغوية التي مكنتهم من فهم وحدة اللغة العربية المدروسة بغض النظر عن الطريقة المستخدمة. هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة حسن والعطار (2016) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى استخدام استراتيجية المناقشة النشطة في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي تعزى لمتغير الجنس، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الذكور وتحصيل الإناث لدى دراستهم باستخدام المناقشة النشطة وأولئك الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية؛ ومع دراسة صادق (2021) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم باستراتيجية التعلم النشط مقارنة بالطريقة الاعتيادية تعزى لمتغير الجنس؛ ودراسة بن عمارة (2018) التي لم تجد تفاعلًا له دلالة إحصائية بين استراتيجية التعلم التعاوني والجنس على اختبار مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضي.

التوصيات:

بناء على ما توصلت له الدراسة من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

- توظيف استراتيجية التعلم التفاعلي في المناهج الدراسية للمرحلة الأساسية، وذلك لما لهذه الاستراتيجية من فاعلية وأثر في التعلم وتحسين مهارات التفكير.
- إعداد الدورات التدريبية والورش التعليمية الخاصة بالمعلمين والمشرفين لتدريبهم على استخدام الطريقة التفاعلية في التعليم، وكيفية الحصول على الاستفادة القصوى منها، وتشجيعهم على استخدام هذه الاستراتيجية بشكل سليم، لما لها من أثر واضح في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.
- إجراء مزيد من الدراسات حول استخدام استراتيجية التعلم التفاعلي على مباحث دراسية أخرى.

مقترحات بحثية:

- دراسة أثر استراتيجية التعلم التفاعلي على مهارات التفكير لدى طلبة الثانوية العامة في مبحث الرياضيات.
- دراسة أثر استراتيجية التعلم التفاعلي على التحصيل الدراسي والدافعية لدى طلبة المراحل الأساسية الدنيا.

المراجع:

الأنصاري، فوزية محمد. (2017). أثر التعلم النشط على التعلم الذاتي. *مركز البحوث والدراسات الإندونيسية*: (2): 229 – 282.

بن عمارة، مراد. (2018). *أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة*. دراسة دكتوراة غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

تويج، سليمان (2017). أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 1(1): 38-51.

الجرف، ريم. (2016). *التعلم الذاتي للطلاب*، جامعة الملك سعود.

الحساني، إبراهيم كاظم. (2010). أثر استخدام طرائق التدريس الحديثة في بناء شخصية أطفال المدارس الابتدائية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، *مجلة صاد الإصدار*: (7): 107 ـ 118.

حسن، مرتضى؛ العطار، زيد. (2016). أثر استراتيجية المناقشة النشطة في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية*: (9): 203 -226.

دروزة، افنان نظير. (2020). تصنيف دروزه للأهداف التعليمية: تعديل لتصنيف "أندرسون" المعدل لتصنيف "بلوم" للأهداف التربوية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية:* 8(1) :77-90.

دروزة، أفنان نظير. (2021). أثر منظومة المعلومات المصورة مقابل المكتوبة على أربعة مستويات في التعلم: التذكر، الفهم، الاستنتاج، والتطبيق. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*: 9(2): 315-333.

دروزة، أفنان نظير. (2019)**.** *استراتيجيات التعليم: نظريا وعمليا*. ط2، دار الفاروق للثقافة والنشر.

دروزة، أفنان نظير. (2020). *منشطات استراتيجيات الادراك (مهارات التفكير والتعلم)*. ط1، دار الفاروق للثقافة والنشر.

دروزه، أفنان نظير.(2003) . أثر توظيف المهارات الدراسية باستخدام الخطوط والملاحظات الصفية في تعلم الطالب الجامعي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*: (42) :167-204.

الدوسري، سعد بن حمد. (2017). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني الحاسوبي في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في مقرر لغتي الجميلة. *مجلة البحث العلمي في التربية*: (8): 206-230.

الزبود، نعمة عواد. (2019). أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن، *دراسات، 79*(3): 124-152.

سلامة، فوزي سلامة. (2017). أثر استخدام الأسئلة التعليمية كمنشطة عقلية على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الاساسي في منهاج اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

السلمي، حميد. (2015). *أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط لمهارة القراءة في اللغة الإنجليزية على تنمية اتجاهاتهم نحو ها بمدارس مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

السيد، أسامة؛ الجمل، عباس. (2016). *أساليب التعلم والتعلم النشط*. ط1، دار العلم والايمان.

شحادة، نضال؛ البيتاوي، ايمان. (2020). أثر استراتيجيتي L.W.K والتعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في ضوء مستوى تحصيلهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 28(4): 680- 659.

شنتير، محمد بشار. (2018). فاعلية برامج التعلم التفاعلي ودورها في تطوير مهارات التعلم الذاتي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية:* 9(3): 159-173.

صادق، عقيل عبد الرضا. (2021). أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الرابع الأدبي. *مجلة كلية التربية الأساسية:* 27(10): 680-707.

عبد الله، نعيمة محمد. (2021). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية الادراك البصري وأثره على تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية:* 15(1): 468-508.

أبو عجمية، جهاد. (2019). أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث اللغة العربية لدى طالب الصف التاسع الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 3(31): 96-116.

عينو، عبد الله؛ عبدلي، سعاد. (2020). أثر استخدام طريقة المناقشة في تدريس اللغة العربية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط. *مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية*، (61): 101-119.

فريانتي، ريزانو (2020). *استراتيجيات التعلم التفاعلي لزيادة الاهتمام في تعليم طلاب العربية في مدرسة الثانوية الجوهرين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية علوم التربية والتعليم، جامعة الإسلامية الحكومية سلطان طه سيف الدين جامبي، اندونيسيا.

المدني، فراس بن محمد. (2020). أثر استخدام أسلوب التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات القراءة المركزة لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية:* 17(64).

نحاس، محمود نديم (2005). *التعليم التفاعلي وأهمية في برامج التعليم المستمر*. مؤتمر الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في البحث والتطوير. جامعة الملك سعود، الرياض.

هنية، لينا، الحداد، عبد الكريم. (2019). *أثر برنامج تدريسي مستند إلى مبادئ الحوار الحضاري في تنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: 28*(3): 410-426.

Abdullah, N. M. (2021). Faeiliat Astiratijiat Altaealum Altaeawunii Litanmiat Aladirak Albasarii Wa'atharih Ealaa Tahsin Maharat Alqira'at Ladaa Al'atfal Almutafawiqin Eaqliana Dhawi Sueubat Altaealum Bialmarhalat Alaibtidayiyati 'The effectiveness of a cooperative learning strategy to develop visual perception and its impact on improving the reading skills of mentally gifted children with learning difficulties in the primary stage'. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15(1), 468-508. [in Arabic]

Abu Ajamia, J. (2019). 'Athar Aistikhdam Astiratijiat Almaerifat Alsaabiqat Walmuktasabat Fi Tanmiat Maharat Altafkir Alnaaqid Fi Mabhath Allughat Alearabiat Ladaa Talib Alsaf Altaasie Al'asasii Fi Al'urduni 'The effect of using the previous and acquired knowledge strategy in developing critical thinking skills in the subject of the Arabic language for the ninth grade student in Jordan'. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 3(31), 96-116. [in Arabic]

Aino, A. & Abdali, S. (2020). 'Athar Aistikhdam Tariqat Almunaqashat Fi Tadris Allughat Alearabiat Ealaa Altahsil Aldirasii Ladaa Talamidh Alsanat Althaalithat Mutawasita 'The effect of using the discussion method in teaching Arabic on the academic achievement of third year middle school students'. *Journal of the Generation of Humanities and Social Sciences*, (61), 101-119. [in Arabic]

Al-Ansari, F. M. (2017). 'Athar Altaealum Alnashit Ealaa Altaealum Aldhaati 'The effect of active learning on self-learning'. *Indonesian Research and Studies Center*, (2), 229-282. [in Arabic]

Al-Dosari, S. H. (2017). Faeiliat Astiratijiat Altaealum Altaeawunii Alhasubii Fi Tahsil Tulaab Alsafi Alraabie Alabtidayiyi Fi Muqarar Lughati Aljamilati 'The effectiveness of the computer cooperative learning strategy in the achievement of the fourth grade students in the My Beautiful Language course'. *Journal of Scientific Research in Education*, (8), 206-230. [in Arabic]

Al-Hassani, I. K. (2010). 'Athar Astikhdam Tarayiq Altadris Alhadithat Fi Bina' Shakhsiat 'Atfal Almadaris Aliabtidayiyat Wataeziz Thiqatihim Bi'anfusihim 'The effect of using modern teaching methods on building the personality of primary school children and enhancing their self-confidence'. *SAD Magazine, Issue*, (7), 107-118. [in Arabic]

Aljarf, R. (2016). *Altaealum Aldhaatiu Liltulaabi* 'Student self-learning'. King Saud University. [in Arabic]

Al-Madani, F. M. (2020). 'Athar Astikhdam 'Uslub Altaealum Alqayim Ealaa Almashrue Fi Tanmiat Maharat Alqira'at Almurakizat Ladaa Tulaab Almarhalat Almutawasitati 'The effect of using the project-based learning method on developing focused reading skills among middle school students'. *Journal of Educational and Psychological Research*, 17 (64). [in Arabic]

Alsayid, O. & Al-Jamal, A. (2016). *'Asalib Altaealum Waltaealum Alnashitu* 'Learning styles and active learning'. 1st floor, Aleilm Walayman House. [in Arabic]

Altinyelken, H. & Hoeksma, M. (2021). Improving educational quality through active learning: Perspectives from secondary school teachers in Malawi. *Research in Comparative & International Education*, 16(2), 117–139. https://doi.org/10.1177/1745499921992904

Al-Zyoud, N. A. (2019). 'Athar Astiratijiat Aleasf Aldhihnii Fi Tanmiat Maharatay Alqira'at Walkitabat Ladaa Talabat Alsafi Alraabie Al'asasii Fi Al'urdun 'The effect of a brainstorming strategy on developing reading and writing skills among fourth-grade students in Jordan'. *Dirasat*, 79 (3), 124-152. [in Arabic]

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Avdiu, E. (2019). Effect of Group Learning with Primary Education Students. *Educational Process: International Journal*, 8(4), 232-247. http://dx.doi.org/10.22521/edupij.2019.84.3

Ben Amara, M. (2018). *'Athar Aistikhdam Astiratijiat Altaealum Altaeawunii Fi Tanmiat Maharat Altafkir Al'iibdaeii Aleami Walharakii Khilal Hisat Altarbiat Albadaniat Walriyadiat Ladaa Talamidh Almarhalat Almutawasitati* 'The effect of using the cooperative learning strategy on developing general and motor creative thinking skills during the physical education and sports class for middle school students'. Unpublished doctoral study, Kasdi Merbah University, Ouargla, Algeria. [in Arabic]

Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*, Handbook: The Cognitive Domain. David McKay.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. W.W Noryon.

Darwazeh, A. N. (2003). 'Athar Tawzif Almaharat Aldirasiat Biaistikhdam Alkhutut Walmulahazat Alsafiat Fi Taealum Altaalib Aljamiei 'The impact of employing study skills using classroom notes and lines on university student learning'. *Journal of the Association of Arab Universities*, (42), 204-167. [in Arabic]

Darwazeh, A. N. (2019). *Astiratijiaat Altaelimi: Nazariana Waeamalya* 'Education strategies: theory and practice'. 2nd edition, Dar Alfaruq for Culture and Publishing. [in Arabic]

Darwazeh, A. N. (2020). *Munashitat Astiratijiaat Aladirak (Maharat Altafkir Waltaealumi)* 'Cognitive strategies stimulants (thinking and learning skills)'. 1st edition, Dar Alfaruq for Culture and Publishing. [in Arabic]

Darwazeh, A. N. (2020). Tasnif Duruzih Lil'ahdaf Altaelimiati: Taedil Litasnif "'Andirsun" Almueadal Litasnif "Blum" Lil'ahdaf Altarbawiati 'Darwazah's taxonomy for educational objectives: a modification of Anderson's classification and Bloom's taxonomy of educational objectives'. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 8(1), 77-90. [in Arabic]

Darwazeh, A. N. (2021). Athar Manzumat Almaelumat Almusawarat Muqabil Almaktubat Ealaa 'Arbaeat Mustawayat Fi Altaealumi: Altadhakuru, Alfahmi, Aliaistintaji, Waltatbiqa 'The effect of pictorial information system versus written information on four levels of learning: remembering, understanding, reasoning, and application'. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 9(2), 315-333. [in Arabic]

Frianti, R. (2020). *Astiratijiaat Altaealum Altafaeulii Liziadat Alaihtimam Fi Taelim Tulaab Alearabiat Fi Madrasat Althaanawiat Aljawharini* 'Interactive learning strategies for increasing interest in teaching Arabic students at Al Jawharin Secondary School'. Unpublished master's thesis, College of Education Sciences, State Islamic University Sultan Taha Saifuddin Jambi, Indonesia. [in Arabic]

Gagne, R.M. (1977). *The Conditions of Learning* (3rd ed). Holt, Rinehart, & Winston.

Haniyeh, L., Haddad, A. (2019). *Athar Barnamaj Tadrisiun Mustanid 'Iilaa Mabadi Alhiwar Alhadarii Fi Tanmiat Maharat Altawasul Alshafawii Fi Allughat Alearabiat Ladaa Talibat Alsafi Aleashir Al'asasi* 'The effect of a teaching program based on

the principles of civilized dialogue in developing oral communication skills in the Arabic language for tenth grade female students'. Jo*urnal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 28(3), 410-426. [in Arabic]

Hassan, M. & Al-Attar, Z. (2016). Athar Astiratijiat Almunaqashat Alnashitat Fi Al'ada' Altaebirii Ladaa Talibat Alsafi Alraabie Alealmi 'The effect of the active discussion strategy on the expressive performance of fourth grade female students'. *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences*, (9), 203-226. [in Arabic]

Huff, J. D. & Nietfeld, J. L. (2009). *Using strategy instruction and confidence judgments to improve metacognitive*.

Huff, J. D. & Nietfeld, J. L. (2009). Using strategy instruction and confidence judgments to improve metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning*, 4(2), 161-176, https://doi.org/10.1007/s11409-009-9042-8

Merrill, M. D. (1983). *Component display theory*. In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructionaldesign theories and models: An overview of their current status. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Merrill, M. D. (2009). *First principles of instruction*. In C. M. Reigeluth & A. A. CarrChellman (Eds.), Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base (Vol. III, pp. 41-56). New York: Routledge.

Munawar, S. & Chaudhary, A. (2019). Effect of Cooperative Learning on the Writing Skill at Elementary Level in the Subject of English. *Bulletin of Education and Research*, 41(3), 35-44.

Nahas, M. N. (2005). *Altaelim Altafaeuliu Wa'ahamiyat Fi Baramij Altaelim Almustamari. Mutamar Alshirakat Bayn Aljamieat Walqitae Alkhasi Fi Albahth Waltatwiri* 'Interactive teaching and its importance in continuing education programs. Conference on partnership between universities and the private sector in research and development'. King Saud University, Riyadh. [in Arabic]

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. Cognition and Instruction, 1*(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

Piaget, J. (1957). *Construction of reality in the child.* London: Routledge & Kegan Paul.

Reigeluth, C.M., & Garfinkle, R.J. (Eds.) (1994). *Systemic Change in Education. Englewood Cliffs*, NJ: Educational Technology Publications.

Reilly, Y. (2017). *The Impact of the Summarization/Paraphrasing Strategy, Frayer Model, and Student Engagement on Reading Comprehension*. Unpublished PhD thesis, Gardner-Webb University School of Education, North Carolina, USA.

Sadiq, A. A. (2021). 'Athar Astiratijiatayn Liltaealum Alnashit Fi Al'ada' Altaebirii Ladaa Talabat Alsafi Alraabie Al'adbi 'The effect of two active learning strategies on the expressive performance of fourth grade literary students'. *Journal of the College of Basic Education*, 27 (10), 680-707. [in Arabic]

Sahib, N. (2019). Using dialogue-games in Improving Speaking Ability of participants of advanced level of PIKIH Program. *Celebes Linguistic of Journal*, *1*(2), 19-30.

Salama, F. S. (2017). *'Athar Aistikhdam Al'asyilat Altaelimiat Kamunshitat Eaqliat Ealaa Tahsil Talamidh Alsafi Althaalith Alasasii Fi Minhaj Allughat Alearabiati* 'The effect of using educational questions as a mental stimulant on the achievement of third-grade students in the Arabic language curriculum'. an unpublished master's thesis, An-Najah National University, Nablus, Palestine. [in Arabic]

Salami, H. (2015). *Athar Aistikhdam Alwasayit Almutaeadidat Fi Tahsil Tulaab Alsafi Althaalith Mutawasit Limaharat Alqira'at Fi Allughat Al'iinjliziat Ealaa Tanmiat Aitijahatihim Nahw Ha Bimadaris Makat Almukaramati* 'The effect of using multimedia on third-grade students' average achievement of reading skill in English language on developing their attitudes towards it in Makkah Al-Mukarramah schools'. Unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia. [in Arabic]

Senthamarai, S. (2018). *Interactive teaching strategies. Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 36-38.

Shanter, M. B. (2018). Faeiliat Baramij Altaealum Altafaeulii Wadawruha Fi Tatwir Maharat Altaealum Aldhaati 'The effectiveness of interactive learning programs and their role in developing self-learning skills'. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 9(3), 159-173. [in Arabic]

Shehadeh, N & Betawi, I. (2020). 'Athar Astiratijiati L.W.K Waltaealum Altaeawunii Fi Aktisab Almafahim Aleilmiat Ladaa Talabat Alsafi Alsaadis Al'asasii Fi Daw' Mustawaa Tahsilihim 'The effect of L.W.K strategies and cooperative learning on acquiring scientific concepts among sixth grade students in the light of their level of achievement'. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 28 (4), 659-680. [in Arabic]

Türkben, T. (2019). The effects of interactive teaching strategies on speaking skills of students learning Turkish as a second language. *Journal of Language and Linguistic Studies,* 15(3), 1011-1031. https://doi.org/10.17263/jlls.631546

Twigg, S. (2017). 'Athar Tadris Allughat Alearabiat Biastikhdam Altaealum Alnashit Fi Tanmiat Maharat Altafkir Al'iibdaeia 'The impact of teaching Arabic using active learning in developing creative thinking skills'. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 1(1), 38-51. [in Arabic]

Yakovleva, N.O & Yakovlev, E.V. (2014). Interactive teaching methods in contemporary higher education. *Pacific Science Review*, 16, 75-80.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.2 pp: 285-305 Article 5

April (2023)

تطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة "تصور مقترح"

Developing the Performance of Public Education Schools in the Light of Recent Trends of the Knowledge Economy "a Suggested Scenario"

زهرة عبد الله محمد الشايب

Zahra Abdullah Muhammad Al-Shayeb

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2022/12/28	2022 /10/6	2022 /9/20

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.2.5

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

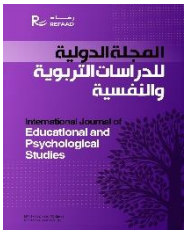
رفـــاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



تطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة "تصور مقترح"

Developing the Performance of Public Education Schools in the Light of Recent Trends of the Knowledge Economy "a Suggested Scenario"

زهرة عبد الله محمد الشايب

Zahra Abdullah Muhammad Al-Shayeb

مديرة مكتب التعليم بمحافظة أحد رفيدة- السعودية

Director of the Education Office in Uhud Rafidah Governorate, KSA
Zrllre1392@outlook.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة تطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة، والكشف عن الفروق بين آراء أفراد عيّنة الدراسة تبعًا لمتغيري الخبرة، والدورات التدريبية وتقديم تصور مقترح لتطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من (96) مديرة للمدارس الثانوية، وطبقت الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة نظرًا لصغر حجم مجتمع الدراسة بطريقة الحصر الشامل. ووزعت استبانة على مجتمع الدراسة حيث حصلت الباحثة على (81) استجابة من عينة الدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن تطوير أداء مدارس التعليم العام لدى عيّنة الدراسة على مجال البحث والتطوير جاءت بمتوسط حسابي (3.7929) وبدرجة كبيرة، وعلى مجال التعليم والتدريب بمتوسط حسابي (3.7765) وبدرجة كبيرة، أما على مجال تكنولوجيا المعلومات فجاءت بمتوسط حسابي (3.6337) وبدرجة متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عيّنة الدراسة على جميع مجالات تطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة تُعزى لمتغيري الخبرة والدورات التدريبية. وأخيرًا وضعت الباحثة تصورًا مقترحًا لتطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير.

الكلمات المفتاحية: *تطوير الأداء؛ التعليم العام؛ اقتصاد المعرفة.*

Abstract:

The study aimed to determine the level of performance development of state schools in light of recent trends of knowledge economy, show the effect of experience and training courses on developing the performance, and to propose a scenario for developing the performance of state schools according to recent trends of knowledge economy. A descriptive analytical approach was utilized in this study. Study population consisted of (96) principals of secondary schools from Asir region. All members of the population were considered in the study due to its size. A questionnaire was distributed to the study population, and the researcher obtained (81) responses. The results of the study found that the development of the performance of state schools in the field of research and development scored an average of (3.7929), and it scored an average of (3.7765) in the field of education and training while in the field of information technology the results scored an average of (3.6337). The study concluded that there are no statistically significant differences between the opinions of the study members referred to experience and training courses. Finally, the researcher developed a proposed scenario for developing the performance of state schools in the light of recent trends of the knowledge economy among secondary school principals.

Keywords: *Performance Development; Public Education; Knowledge Economy.*

المقدمة:

يُعد التعليم أداة التغير في المجتمعات لما له قدرة على صقل شخصية الأفراد، وفي ظل المتغيرات والتحديات التي تواجه العالم المعاصر تعاظمت الأدوار التي تقوم بها المؤسسات التربوية بحيث أصبح واجبًا ولزامًا عليها الاستجابة للمتغيرات الطارئة والعمل على تعديل وتطوير أهدافها وأساليبها وطُرقها بما يتماشى مع متغيرات العصر الحديث وبالتالي ابتكار طرق جديدة تؤكد على بناء شخصية الأفراد وتزويدهم بالمفاهيم والمهارات التي تؤهلهم لمزاولة جميع الأعمال بما يتناسب مع التطورات المجتمعية، وتحقيق الجودة والتميز فيها وبناء مجتمع المعرفة.

ومن أهم مقومات نجاح المؤسسات التعليمية القدرة على مواكبة التغيرات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية الهائلة التي طرأت على تكنولوجيا الاتصالات واستخداماتها في مجال المعلومات والمعرفة. حيث أدى التزايد الهائل في المعلومات وتراكمها إلى وجود حاجة كبيرة لاستحداث مفهوم حديث يقوم بتنظيم واستغلال هذه المعلومات والاستفادة منها في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسات، ومساندة صناع القرار في اتخاذ قراراتهم (النسر؛ ومفتاح، 2019).

إن التغيير والتطوير الهادف والمخطط له الذي يُعنى بزيادة وتحسين كفاءة وفعالية المدارس لمواجهة التغيّرات في البيئة المدرسية من خلال أفضل الوسائل والطرق للتطوير وتحقيق الأهداف حيث تعتبر عملية تغيّر وتطوير المدارس التي تقوم بها المؤسسات التربوية بتهيئة بيئة التعليم ونشر ثقافة التعاون والدعم المهني المبني على خبرات تربوية علمية، وتشجيع المبادرات التطوعية التربوية على صعيد الإدارة والمعلمين والطلاب مما يؤدي إلى حدوث تغيّرات نحو الأفضل واستكشاف وتفعيل المواهب والطاقات الكامنة فيها (لافي، 2019).

ظهرت العديد من الاتجاهات الحديثة في التعليم منها اقتصاد المعرفة وهو اتجاه عالمي حديث يتسم بالقدرة على توليد واستخدام المعرفة، ويُقصد به أن تكون المعرفة هي المحرك الأساسي في المؤسسات التعليمية حيث يعتمد على التكنولوجيا والاتصال والإبداع والقدرة على الابتكار وتحسين نوعية وكمية الإنتاج (طمان، 2015).

إن رؤية المملكة العربية السعودية 2030 تعنى بتأسيس مجتمع معرفي يضطلع بالأدوار الرئيسة لبناء اقتصاد المعرفة. حيث إن مجتمع المعرفة هو مجتمع الثورة الرقمية الذي تحتل فيه المعلومة والمعرفة مكانة متقدمة تقترن بمزيد من الفتوحات العلمية والإبداعية وتراكم المعرفة. وإذا نظرنا إلى مجتمع المعرفة في الدول الناشئة نجد أن الثروة البشرية هي المحرك الأساس للثروة الطبيعية، ولذلك فإن أولى مهام الوصول إلى مجتمع المعرفة تطوير التعليم، وهي مطلب ملح على طريق تكوين مجتمع معرفي راسخ ومتين. بمعنى أن مجتمع المعرفة يعني باختصار وجود مستويات عليا من الموارد البشرية عالية التأهيل تتعامل وتتفاعل مع آخر ما وصلت إليه تكنولوجيا المعلومات، وتقوم الموارد البشرية بإنتاج وتوظيف المعرفة لتحقيق مزيد من تراكم الثروة. ولعل أولى المهام التي يجب أن تقوم بها الدولة كي تنتقل من مجتمع اللامعرفة إلى مجتمع المعرفة، أن تبدأ بإصلاح حقيقي في التعليم أي أن أهم متطلبات اقتصاد المعرفة امتلاك نظام تعليمي عالي الكفاءة، ومخرجاته قادرة على بناء كنز من المعلومات (ساعاتي، 2022).

وتُعتبر المدرسة قلب النظام التعليمي إذ أنها هي التي تبدأ بتشكيل عقول المتعلمين، أي أنها هي التي ترسي القواعد المتينة للانطلاق نحو مجتمع اقتصاد المعرفة؛ فإذا ما استطاعت المدرسة أن تكون المنتج الأول للمعرفة فإن هذا يُعد مؤشرًا لتحسين التعليم حيث يُمكننا القول إن مدارسنا هي التي ستقرر مستقبلنا، لذا لا نبالغ إن قلنا إن التحول نحو اقتصاد المعرفة يجب أن ينطلق من إصلاح النظام التعليمي بشكل عام والمدرسة بشكل خاص. (محمود،2016).

وحيث إن اقتصاد المعرفة يرتكز على المعرفة، والمعرفة ترتكز في اكتسابها على التربية؛ فإن عملية التطوير والتحول إلى اقتصاد المعرفة يتطلب إحداث نقلة وتحول تربوي نوعي بدءًا من الحصول على المعرفة ومرورًا بإنتاج المعرفة وتوظيفها ونقلها وتسويقها ونشرها عبر الإنترنت، ومن هنا يتكون اقتصاد المعرفة ويصبح منطلقًا للتنمية المستدامة (محمود، 2009).

تطمح المملكة العربية السعودية مع رؤيتها 2030 للوصول باقتصادها الوطني إلى مصاف الدول الاقتصادية الكبرى من خلال تنويع الاقتصاد والتركيز على النمط المعرفي بدلًا من النمط التقليدي، وقد رصدت التقارير الاقتصادية في السنوات العشر السابقة خطى ثابتة ومتسارعة للمملكة في هذا الاتجاه، ويرى مراقبون أن المملكة يمكن أن تحقق مستويات أعلى بكثير من المستويات الحالية في الأعوام المقبلة خصوصًا مع توافر الكم الهائل من البيانات الضخمة والتطور العلمي في مجال الذكاء الاصطناعي والتحليل المعلوماتي، وفي الوقت نفسه فإن تفعيل الذكاء الاصطناعي ولغة الآلة لتصبح ثقافة عمل وعطاء بناءً على الاحتياج العلمي المتنوع في عدة مجالات طبية وزراعية وتجارية.(المعجل، 2022).

ومن البرامج الأساسية التي اهتمت بها المملكة العربية السعودية في "رؤية 2030" تأسيس مجتمع معرفي يضطلع بالأدوار الرئيسة لبناء اقتصاد المعرفة. وإذا نظرنا إلى مجتمعات المعرفة نجد أن الثروة البشرية هي المحرك الأساس لها، ولذلك فإن أولى مهام الوصول إلى مجتمع المعرفة تطوير التعليم، وهي مطلب ملح على طريق تكوين مجتمع معرفي راسخ ومتين. بمعنى أن مجتمع المعرفة يعني وجود مستويات من الموارد البشرية عالية التأهيل والتدريب تتفاعل مع آخر ما وصلت إليه تكنولوجيا المعلومات، وتقوم بإنتاج وتوظيف المعرفة (ساعاتي، 2016).

وأولت المملكة العربية السعودية موضوع اقتصاد المعرفة عناية فائقة، فوضعت العديد من الخطط والاستراتيجيات منها: خطة التنمية التاسعة التي تبنت هدف التوجه نحو الاقتصاد المعرفي، من خلال التركيز على التعليم الذي ينشر وينتج المعرفة، وتأسيس قدرات قادرة على الوصول إلى

المعرفة ونقلها وتوليدها وإنتاجها واستثمارها وتوظيفها بصورة إيجابية في مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية. (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2010).

كما تم اعتماد استراتيجية الموهبة والإبداع ودعم الابتكار؛ والتي تهدف إلى أن تصبح المملكة العربية السعودية بحلول 2030م مجتمعاً مبدعاً بقيادة كوادر شابة موهوبة ومبدعة ومبتكرة على أعلى مستوى من التعليم والتدريب المتميز بما يدعم التحول إلى مجتمع المعرفة وتحقيق التنمية المستدامة الشاملة واطلقت عام 1434هـ الاستراتيجية الوطنية للتحول نحو مجتمع المعرفة؛ لضمان استدامة عملية التنمية، وبناء اقتصاد عصري ومنافس ينطوي على محتوى معرفي بعيدًا عن الاقتصاد المعتمد على الموارد الطبيعية، ولتحقيق هذا الهدف اطلقت المملكة خطة استشرافية بعيدة المدى تتمثل بأن تصبح المملكة العربية السعودية بحلول عام 2030 مجتمعاً معرفيًا في ظل اقتصاد قائم على المعرفة والمعلومات متنوع المصادر والإمكانات، تقوده القدرات البشرية المنتجة للمعلومات والمعرفة والقطاع الخاص (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 1434هـ).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

للمعرفة دور كبير في بناء وتحقيق الأداء المتميز إضافة إلى أن ممارسة إدارة اقتصاد المعرفة في المؤسسات التعليمية تساهم في تطوير وتحسين الأداء المؤسسي والقدرة على البقاء والاستمرار والنمو وتحقيق التمايز بين المؤسسات الأخرى.

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها الدول العربية في تطوير أنظمتها التربوية لمواكبة اقتصاد المعرفة، إلا أن تقرير اليونسكو عام (2004)وضح عمق الفجوة بين ما حققته الدول العربية على مستوى إعداد وتأهيل مخرجات التعليم ومثيلاتها من دول شرق أسيا: ككوريا الجنوبية، وماليزيا مما يشير لضعف مخرجات التعليم العام في الدول العربية، وضعف قدرتها على المنافسة على مستوى الناتج الاقتصادي المحلي. كما أن تقرير البنك الدولي عن التعليم عام (2006) أكد على ترتيب ما حققه التعليم العام في المملكة العربية السعودية مع مثيلاتها من الدول العربية وهو ما يوضح الحاجة الماسة لإعادة النظر في تحديد دور المدرسة والمعلم في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة (نياز،2019).

وأشار تقرير البنك الدولي بالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة عام 2013 إلى أن الانخراط في نموذج اقتصاد المعرفة يتطلب من الدول العربية تنفيذ عدد من الإصلاحات الرئيسة في مختلف القطاعات من أهمها أيد عاملة أكثر مهارة، وتحسين القدرة على الابتكار والبحث، وتوسيع نطاق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطبيقاتها (رمضان، 2015)

جاءت الدراسة الحالية؛ استجابة لتوصية بعض الدراسات؛ حيث أوصت دراسة (رمضان، 2015) بضرورة إجراء المزيد من الدراسات الميدانية في مجال إكساب مهارات الاقتصاد المعرفي للطالب والمعلم ومدير المدرسة. ودراسة (الغامدي، 2020) التي أوصت بإجراء دراسة حول تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم الأخرى بالمنطقة أو محافظة أخرى من المملكة العربية السعودية وباستخدام متغيرات أخرى. ودراسة (الأصباشي، 2016) والتي أوصت بأن قطاع التعليم يحتاج لمزيد من الدراسات والبحوث في مجال إدارة المعرفة.

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولتها الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما التصور المقترح لتطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة؟.**

والذي يتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما دور الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة في تطوير أداء مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية في التعليم العام بمنطقة عسير؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة الدراسة تُعزى إلى متغيري (الخبرة، الدورات التدريبية) من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية في التعليم العام بمنطقة عسير؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى دور الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة في تطوير أداء مدارس التعليم العام.
- الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لتطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة تعزى إلى متغيري (الخبرة، الدورات التدريبية).
- وضع تصور مقترح لتطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية في التعليم العام بمنطقة عسير؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من مجموعة من النقاط، يمكن إيجازها بالأهمية النظرية والتطبيقية فيما يلي:

- يُفيد المسؤولين عن مدارس التعليم العام، إذ تُساعدهم في التخطيط وتطوير التعليم العام.

- المكتبات في الجامعات السعودية من خلال تزويدها ببحث علمي يحوي تصور مقترح يوضح تطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة.
- يُساعد العاملين في المدارس في التعليم العام في تطوير أداء أدوارهن المطلوبة لمواكبة عصر اقتصاد المعرفة.
- الباحثين والمهتمين , وذلك بتناولهم لهذا الموضوع في دراساتهم وفق متغيرات دراسية أخرى.

محددات الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة الحالية على ما يلي:

- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على تطوير أداء مدارس التعليم العام ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة.
- الحدود المكانية: طبق على هذا البحث على المدارس الثانوية بالتعليم العام في منطقة عسير في المملكة العربية السعودية.
- الحدود البشرية: تقتصر على مديرات المدارس الثانوية بالتعليم العام بمنطقة عسير.
- الحدود الزمانية: طبق هذا البحث خلال الفصل الأول من العام 2022م.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

تحتوي الدراسة الحالية على المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

- **تطوير الأداء:** هو "الجهد المخطط والمستمر لتحسين مستوى الأداء المدرسي وتجويد المخرجات من خلال الإشراف والتقويم المستمر للأداء المدرسي، ويتضمن ذلك التشخيص العلمي الدقيق لأداء المدرسة" (جاد، 2018 ,5). ويُعرف إجرائيًا بأنه: العملية المنظمة والمخطط لها لتغيير أداء مدارس التعليم العام في منطقة عسير نحو الأفضل وفق أسس علمية مدروسة لتحقيق الأهداف وتجويد العملية التعليمية.
- التعليم العام: يُعرفُ التعليمُ العامّ بأنّه القطاعُ الذي يُقدِّم الخدمة التعليميّة المجانية في كافة المراحل المعتمَدة في نظام التعليم الشامل، من الصف الأول الأساسي إلى الصف الثاني الثانويّ بكافة مراحله، في مدارس تابعة لوزارة التعليم (القطاع الحكومي)، ويكون التعليم فيها إلزاميًّا بموجِب القانون المنصوص على إلزاميّة التعليم في المراحل الأساسيّة. (مساعدة، 2018). وقد تبنى البحث هذا التعريف إجرائيًا.
- اقتصاد المعرفة: بأنه الاستثمار في العنصر البشري خلال التعليم لإعداد أفراد قادرين على توظيف التكنولوجيا الحديثة والمعرفة المتصلة بها بالشكل السليم في مختلف المجالات. (الحايك وأمين، 2014) ويُعرف البحث اقتصاد المعرفة إجرائيًا بأنه: مجموعة من المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات والخبرات والكفايات التي تفيد مدراء المدارس في القيام بأدوارهم الاجتماعية والتي تزيد من قدراتهم على الإبداع والابتكار والتفكير وحل المشكلات والتفاعل، باستخدام وسائط متعددة معلوماتية لتعلم المعرفة وتوظيفها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يحتوي هذا الفصل على قسمين يشمل القسم الأول: الإطار النظري للبحث بينما يحوي القسم الثاني على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث حيث تم عرضها من الأحدث إلى الأقدم:

الإطار النظري:

يتعلق هذا القسم من الإطار النظري بموضوع التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ويندرج تحته العناوين الآتية:

أولاً: التعليم العام

- **نشأة التعليم العام ومراحله في المملكة العربية السعودية**
- **مفهوم التعليم العام**
- **التحديات التي تواجه التعليم العام في المملكة العربية السعودية**

نشأة التعليم العام في المملكة العربية السعودية:

عندما دخل الملك عبد العزيز -يرحمه الله - مكة المكرمة عام 1343هـ، عقد اجتماع تعليمي مع أهلها بالصفا، بعد ذلك صدر الأمر بافتتاح مديرية المعارف في1344/9/1هـ، ويعد قيام المديرية اللبنة الأولى في بناء السياسة التعليمية السعودية وكانت بداية الدراسة في غرة محرم عام 1345 هـ، بأربع مدارس هي:

- المدرسة التحضيرية والابتدائية بالشامية وسميت بالعزيزية نسبة للملك عبد العزيز.
- المدرسة التحضيرية والابتدائية بالمعلاة، وسميت بالسعودية.
- المدرسة التحضيرية والابتدائية بالشبكية وسميت بالفيصلية نسبة للأمير فيصل.
- المدرسة التحضيرية والابتدائية بالمسعى وسميت بالرحمانية نسبة لوالد الملك عبد العزيز.

وقد طبق أول منهج عام 1345هـ، وأعده الشيخ/ كامل القصاب. وكانت الدراسة في بداية العهد السعودي، تنقسم إلى مرحلتين، مرحلة تحضيرية مدتها 3 سنوات، ومرحلة ابتدائية مدتها 4 سنوات وفي عام 1361هـ، تم دمجهما في مرحلة واحدة أسمها الابتدائية مدتها 6 سنوات وأنشئت مدرسة للمطوفين عام 1347هـ مقرها الحرم المكي الشريف، نتيجة جهل بعض المطوفين بأمور الحج، وشكوا لحجاج من ذلك، وكانت مدة الدراسة سنة واحدة. وفي 2 /1346/2هـ ، شكل مجلس المعارف– وبعد تشكيل المجلس اللبنة الثانية في بناء السياسة التعليمية– ويتكون من ٨ أعضاء يعينون بأمر ملكي، برئاسة مدير المعارف ويعقد المجلس مرة كل أسبوع وعند الضرورة أكثر من مرة.(عبدالله، 1403، 18).

وصدر عن المديرية نظام المدارس، وقد أقره المقام السامي في 1347/8/9هـ وهو مكون من 88 مادة موزعة على 7 أبواب، ثم صدر النظام الثاني في1357/1/17هـ مكون من 196مادة موزعة على 11 فصلًا.

وفي 1355/8/4هـ صدر نظامًا البعثات، من 34 مادة، وافق عليه النائب. 18 نظام احكام عليم وسياسته وفي 1357/5/4هـ صدر نظام المدارس الأهلية وفي عام1364هـ صدر نظام المدارس القروية، مكون من13مادة، والغي عام1374هـ. وفي عام 1377هـ طبق أول منهج سعودي للبيئة السعودية. وفي 1373/4/18هـ صدر المرسوم الملكي بتحويل مديرية المعارف العمومية إلى وزارة للمعارف أسندت للأمير فهد بن عبد العزيز -يرحمه الله تعالى-، وبعد انتقال الوزارة إلى الرياض استحدث بمكة إدارة للتعليم بمكة عين لها الشيخ/ عبد الله خياط، ثم أ/ عبد الله عبد المجيد بغدادي، ثم أ/ مصطفى عطار. (الشامخ،1401، 37).

وتعتبر المملكة العربية السعودية من أفضل دول العالم بتحقيق العديد من الإنجازات العظيمة على مدار سنوات طوال، من خلال السعي المكثف والدؤوب والقيادة الراشدة الحكيمة، وشملت هذه الإنجازات العديد من المجالات أهمها مجال التعليم حيث أصبحت في مقدمة ترتيب الدول من حيث التعليم في الفترة الأخيرة، وهذا أيمانًا من قيادتها الرشيدة بأن التقدم والرقي لا يبدأ إلا من خلال تطور وتقدم التعليم(سمير، 2020).

وقد مرَّ نظام التعليم في المملكة العربية السعودية بكثير من المراحل حتى وصل إلى درجة كبيرة من التطور كفيلة بمسايرة البناء والنهوض الذي تشهده المملكة والمنطقة والعالم أجمع، ويتمَّ وضع الخطط التعليمية المدروسة بدقة عالية من قبل المسؤولين للنهوض بالتعليم وتطوره ليواكب تقدم المجتمع، وقد ارتبط تطور نظام التعليم بقيام الدولة السعودية منذ النشأة الأولى له، وقد وضع البذرة الأولى لتطوير التعليم في المملكة الملك المؤسس عبد العزيز آل سعود بعد دخوله إلى مكة المكرمة، ففي عام 1344 هجري أعلن عن تأسس مديرية المعارف، وبهذا القرار وضع الأسس الرئيسة لأول مؤسسة تعليمية حديثة في المملكة العربية السعودية(حكيم، 2012).

كانت بدايات التعليم في هذه المرحلة تابعة للقطاع الأهلي، وفي عام 1386هـ قامت وزارة المعارف – التعليمَ حاليًا– بافتتاح أول روضة بمدينة الرياض، وذلك بعد أن أصبحت هي المشرفة على تلك المرحلة (الحامد،1423، 49).

ثم المرحلة الابتدائية والتي تمثل في جميع دول العالم قاعدة وبداية سلم التعليم، وقد حددت سياسة التعليم مدة الدراسة بالمرحلة الابتدائية 6سنوات دراسية .(العقيل، 2005، 67).

ثم المرحلة المتوسطة وهي الحلقة الوسطى من حلقات التعليم العام يلتحق بها الطالب بعد اجتياز المرحلة الابتدائية، ومدة الدراسة بها 3 سنوات دراسية. (حكيم،2012، 76).

أما المرحلة النهائية من مراحل التعليم العام فهي المرحلة الثانوية حيث يلتحق بها الطالب، ويقضي بها 3 سنوات دراسية، لينتقل بعدها للدراسة الجامعية أو خوض الحياة العملية وهي مرحلة تشارك غيرها من مراحل التعليم في تحقيق الأهداف العامة للتربية والتعليم، بالإضافة لما تحققه من أهدافها الخاصة (دوم، 2009، 57).

مفهوم التعليم العام:

ويُعرفُ التعليمُ العامّ بأنّه القطاعُ الذي يُقدِّم الخدمة التعليميّة المجانية في كافة المراحل المعتمَدة في نظام التعليم الشامل، من الصف الأول الأساسي إلى الصف الثاني الثانويّ بكافة مراحله، في مدارس تابعة لوزارة التربية والتعليم (القطاع الحكومي)، ويكون التعليم فيها إلزاميًّا بموجِب القانون المنصوص على إلزاميّة التعليم في المراحل الأساسيّة، بحسب قوانين بعض الدول (مساعدة، 2018).

وهو تعليم إلزامي ومجاني في المدارس الحكومية، وتوفر الدولة، عبر وزارة التعليم، البيئة التعليمية المناسبة، وتهيئ المرافق والكتب الدراسية وكذلك التنقل المجاني، وله ثلاث مراحل: المرحلة الابتدائية: وتتكون من ست سنوات دراسية، بدءًا من عمر ست سنوات. والمرحلة المتوسطة: وتتكون من ثلاث سنوات دراسية، والمرحلة الثانوية: وتتكون من ثلاث سنوات دراسية، كما تقدم المعاهد الصناعية ومعاهد التشييد والعمارة المرحلة الثانوية (المنصة الوطنية الموحدة).

كما ويُعرف التعليم العام بأنه: كل مرحلة تعليمية تعمل على تحقيق أهدافها الخاصة والتي يحتاج إليها طلاب المرحلة بالإضافة إلى تحقيق الأهداف العامة للعملية التعليمية، ويشمل مراحل التعليم التي تسبق التعليم الجامعي بدءًا من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية، وتكون إلزامية في المراحل الأساسية (رضا، 2020).

وترى الباحثة أن التعريفات السابقة للتعليم العام أجمعت على أن التعليم العام تعليم إلزامي في المراحل الأساسية وتابع لوزارة التعليم في الدولة، ويتكون من ثلاثة مراحل دراسية.

كما وتعرفه الباحثة: بأنه القطاع المُقدم للخدمة التعليمية في جميع المراحل الدراسية في نظام التعليم، من الصف الأول الابتدائي، حتى الصف الثاني الثانوي، وعلى أن يكون في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التعليم، وتلك المرحلة إلزامية واجبة على جميع الأطفال في تلك المرحلة العمرية، وتكون بشكل مجاني حتى انتهاء الطالب من الدراسة.

التحديات التي تواجه التعليم العام.

أطلقت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية برنامج التطور التعليمي عام 2020، وقد تم رصد التحديات المواجهة للتعليم، وتتمثل هذه التحديات في الآتي (السفياني، 2021):

- انعدام المهارات الشخصية للطلاب، وحتى إن وجدت فتعد مهارات ضعيفة لا يعتمد عليها ولا يتم الاهتمام بها.
- لا يوجد بالنظام التعليمي برامج تعليمية لبعض الطلاب.
- البيئة المحيطة بالطلاب ضعيفة، لا تساعد الطلاب على الإبداع.
- لا يوجد في التعليم خدمات تعمل على دعم العملية التعليمية.
- مخرجات التعليم غير متناسبة مع احتياج سوق العمل في المملكة العربية السعودية.
- يتمثل التعليم غالبًا في شكل نمطي واحد، وهو الشكل السلبي لتلك المهنة.

ثانيًا: تطوير الأداء المدرسي:

- **تعريف الأداء المدرسي وتطويره**
- **أهداف تطوير الأداء المدرسي**
- **دور مدير المدرسة في تطوير الأداء المدرسي**

تعريف الأداء المدرسي وتطويره:

يشير مفهوم تطوير الأداء المدرسي إلى الجهد المخطط والمستمر لتحسين مستوى الأداء المدرسي وتجويد المخرجات من خلال الإشراف والتقويم المستمر للأداء المدرسي، ويتضمن ذلك التشخيص العلمي الدقيق لأداء المدرسة باستخدام أدوات علمية مقننة تجمع بواسطتها الأدلة للحكم على كل من مجالات: التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية وفق المعايير والمؤشرات الموضوعة لكل مجال لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير، وبناء الخطة التطويرية للمدرسة لتوفير الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة لتحقيق الأهداف. (عيسى، 2019).

كما عرف (بامهير، 1436) تطوير الأداء المدرسي بأنه: القيام بإجراء التغيرات بأسلوب مخطط ومنظم، وهو التغيير الذي يهدف إلى إحداث الإصلاح في جميع جوانب ومجالات المدرسة حيث يستهدف تحسين إنجاز الطلاب وتحقيق نتائج أخرى بهدف إيجاد جهد تعاوني مركز.

وعرفه (المطري، 1436) بأنه التطوير والتغيير من طريقة معينة كانت تسير عليها المدرسة في الإدارة من المرحلة القديمة والتقليدية الى الأسلوب المتطور سواء كان تكنولوجي بالكامل أو يسير على خطوات ثابتة والمبنى على الخبرات الواضحة والثابتة.

وترى الباحثة أن تطوير الأداء المدرسي يهتم بأساليب الإدارة المدرسية في علاج المشكلات والتغيرات التي تؤثر على البيئة المدرسية بما يساعدها على التكيف مع تلك المتغيرات بأسلوب يحمل في طياته المرونة والاستمرارية وتحفيز المعلمين وزيادة دافعيهم وحماسهم للعمل.

وتُعرف الباحثة تطوير الأداء المدرسي بأنه: وضع الخطط الهامة لتحسين الكفاءة وإحداث التغيرات المدرسية المطلوبة لتحقيق الأهداف.

أهداف نظام تطوير الأداء المدرسي:

يهدف نظام تطوير الأداء المدرسي إلى تحقيق تجويد مخرجات النظام التعليمي وترسيخ تنمية المدرسة كمؤسسة قائمة بأدوارها في المجتمع، وكذلك تنمية ثقافة التقويم الذاتي لدى العاملين بالمدرسة، وتفعيل أدوار المعلمين الأوائل كمشرفين مقيمين بالمدرسة، والعمل على تنمية مهارات العمل بروح الفريق والعمل التعاوني لدى العاملين وتشخيص مستويات الأداء الحالية للمدرسة من أجل تطويرها. وتمكين المدرسة من الاستفادة من إمكانياتها البشرية والمادية بفاعلية أكبر، وجعل المدرسة كمنظمة متعلمة، وتخطيط وتصميم برامج الإنماء المهني في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية للعاملين بالمدرسة. (السعدي، 2011).

دور مدير المدرسة في تطوير الأداء المدرسي:

المدير هو المشرف على جميع أعمال المدرسة ونشاطاتها وسير العمل فيها وهو الموّجه لمعلمي مدرسته والمسؤول المباشر عن إشاعة روح الانسجام والتعاون بينهم، ويعتبر عامل مؤثر في نجاح العملية التعليمية ككل، فهو القائد وصاحب القرارات المصيرية ودائمًا يتلخص دوره في بعض الواجبات والالتزامات التي لا حصر لها، وأيضًا له دور هام في تطوير العملية التعليمية، فهو من يستقبل القرارات الوزارية ويقوم بتطبيقها داخل المدرسة، وهو من يقوم بتشجيع الطلاب والمعلمين على التقدم المستمر ونشر الروح الإيجابية بينهم حتى يعمل كل فرد داخل المدرسة بأسلوب منظم ومتكامل ودعم العلاقة

بين الطلاب والمعلمين حتى يتم تحقيق إنجاز في المدرسة وتحقيق أهم أهداف العملية التعليمية .ويتضح دور مدير المدرسة في تطوير الأداء المدرسي من خلال ما ذكره (Edu step up,2022,):

- **الدور الإداري:** ويعرف الدور الإداري بأنه عملية ضبط النظام المدرسي والاشرافي على سير العمل في المدرسة وهذا يتطلب من المدير القيام بمسؤوليات إدارية منها: تنظيم السجلات والملفات والإحصاءات والشؤون المالية، تنظيم الجدول المدرسي وتوزيع المسؤوليات على الهيئة التدريسية والعاملين في المدرسة، قبول التلاميذ وانتقالهم وتوزيعهم على الصفوف وتزويدهم بالشهادات، ضبط الغياب والحضور والتأخير الخروج على النظام المدرسي، والاشراف على الأبنية والمرافق توفير الكتب والوسائل التعليمية واللوازم الأخرى، وتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، ثم التنسيق والتعاون مع المدارس الأخرى على صعيد الأنشطة المنهجية واللامنهجية.
- **الدور الفني:** ويعرف الدور الفني بأنه عملية الاشراف على سير العملية التعليمية والارتفاع بمستواها وهذا يتطلب من المدير القيام بالأدوار التالية: متابعة اعمال المعلمين وتقويمها، وعقد اجتماعات تناقش فيها المناهج والكتب المدرسية وطرق الاستفادة من مضمونها، متابعة الاحتياجات المهنية للمعلمين والزيارات الميدانية للصفوف وتنسيق عمل المعلمين، وعقد ورش حول أهمية استخدام الوسائل التعليمية وتنويع طرق التدريس، والتخطيط للاختبارات التشخيصية والتحصيلية واستخلاص نتائجها.

ثالثًا: اقتصاد المعرفة

تم التطرق في هذا الجزء من الأدب النظري إلى المواضيع الآتية:

- **مفهوم اقتصاد المعرفة**

فرض التوجه نحو اقتصاد المعرفة تفعيل دور المؤسسات التعليمية وقيادتها لإحداث تغيرات جوهرية في العملية التعليمية وإعادة النظر ومراجعة الاستراتيجيات الإدارية للمدارس والعمل على اكساب مديري المدارس الكفاءة اللازمة للتوجه نحو اقتصاد المعرفة وبالتالي تطوير أداء مدارس التعليم من خلال الاستفادة من الابتكارات التكنولوجية والمساهمة في توليد ونشر المعرفة وتوظيفها لتحقيق التنافسية بين المدارس (محمود؛ وأحمد؛ والمطيري، 2019).

عرف الجمعان (2021، 317) اقتصاد المعرفة: "بأنه ذلك النوع من الاقتصاد القائم على الاستثمار في راس المال البشري والفكري من خلال اكساب الطالب مهارات الاقتصاد المعرفي التي تساعدهم على الإبداع والابتكار والتعلم المستمر لمدى الحياة ومنها مهارات التفكير والمهارات الاجتماعية وإنتاج المعارف وتطويرها وتسويقها".

وعرف الرشيدي؛ والسرحان (2021، 6) اقتصاد المعرفة "بأنه الاقتصاد الذي يعتمد على صناعة، المعرفة وإنتاجها، وتداولها، وتقييمها، من أجل تحقيق التنمية الشاملة المستدامة".

ويُعرَّف اقتصاد المعرفة: بأنّه نوع من أنواع الاقتصاد الذي يعتمد نموّه على نوعيّة وكميّة المعلومات المتاحة، والقدرة على الوصول إليها. (Oxford Dictionaries)

وعرف الحايك؛ والعاصي (2015 ، 85) اقتصاد المعرفة:" بأنه الاستثمار في العنصر البشري من خلال عملية التعليم لإعداد أفراد مهرة مبدعين قادرين على استخدام التقنيات الحديثة في البحث عن المعرفة واستخدامها وتطبيقها في مختلف المجالات.

وترى الباحثة أن التعريفات السابقة أجمعت على أن اقتصاد المعرفة يقوم على الاستثمار في راس المال البشري والفكري من خلال صناعة المعرفة وإنتاجها وتداولها. كما وتعرف الباحثة اقتصاد المعرفة بأنه: الاقتصاد الذي تقوم دعائمه على إنتاج ونشر وتوظيف المعرفة، وموارد جديدة، تتلاءم مع معطيات العصر، من التكنولوجيا والخبرة والمهارة، والابتكار والإبداع والتجديد.

- **أهمية اقتصاد المعرفة**

تنبع أهمية إدارة المعرفة من كونها موضوعًا حديث يتكامل مع غيره من المواضيع الفكرية الحديثة في مجال الإدارة، وحيث إنها تسهم في تطور المعرفة وإيجاد التراكم المعرفي في ظل انتشار نظم الاتصالات الحديثة واتساع شبكة المعلوماتية؛ مما سهل انتشار المعرفة وتبادلها، وكذلك تسهم في رفع مستوى أداء المنظمات وتحقيق الأهداف المرغوبة (غبور، 2012). وتبرز أهمية اقتصاد المعرفة من خلال الدور الذي تؤديه مضامينه ومعطياته، وما تفرزه من تقنيات متقدمة في مختلف المجالات، وكذلك الإسهام في تحسين الأداء ورفع الإنتاجية وتخفيض تكاليف الإنتاج وتحسين نوعيته (الصاوي،2007، 69)، وزيادة الإنتاج والدخل الوطني وإنتاج المشروعات، والإسهام في توليد دخول الأفراد الذين ترتبط نشاطاتهم بها سواء بشكل مباشر أو غير مباشر وبالذات في المجالات الصناعية (بوعشه وبن منصور، 2012)، وتحفيز المؤسسات على التوسع في وتجديد ذاتها لمواجهة التغيرات البيئية غير المستقرة من أجل تكوين رأسمال معرفي يسهم بشكل مباشر في توليد إنتاج معرفي. (طيطي،2010، ص26)، وإيجاد نمط جديد للتخصص وتقسيم العمل. (خلف،2007، 16).

- **خصائص اقتصاد المعرفة**

ذكر الشرفا (2008) بأن اقتصاد المعرفة يتمتع بعدة خصائصها، من أهمها:

1. تهتم بعمال المعرفة وبالمصادر الداخلية للمؤسسة: وتشمل كل من يقومون بأعمال ذهنية في المؤسسات.
2. تدرس إدارة علاقات المستفيد الخارجية: وهي الطريقة التي تتعامل بها المؤسسات مع مستفيديها الحاليين والجدد، بالإضافة إلى استثمار التكنولوجيا وتعتبر أساس تكوين المزايا التنافسية للمؤسسات.
3. تخفيض التكاليف وبالتالي زيادة الأرباح، وتطور الثقافة التنظيمية للمؤسسات، من خلال نظام المفاهيم المشتركة والأعراف والتقاليد السائدة بين أعضاء المؤسسة وجعلها منفردة عن غيرها.

- **مبررات التحول نحو اقتصاد المعرفة**

أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة (الرفاعي؛ وياسين، 2004، 3)، (Mayers,2004) وغيرها من الدراسات والتي أجريت حول مبادرات إدارة المعرفة إلى أن المنظمات التي اعتمدت مثل هذه المبادرات قد حققت مجموعة من الفوائد، يمكن أن نجملها فيما يلي : تحسين عملية اتخاذ القرارات وتنفيذها: إذ تتخذ القرارات بشكل أسرع خاصة في المستويات الإدارية الوسطى والدنيا وباستخدام موارد أقل، حيث يصبح الموظفون أكثر قدرة على المعرفة فيما يتعلق بوظائفهم والوظائف الأخرى القريبة من وظائفهم، وعلى طرح مبادرات لإجراء تحسينات أفضل إضافة إلى تعلم إجراءات جديدة أسرع وأكثر فاعلية تتعلق بالعمليات المساعدة في تحسين العمل بخبرة وعقلانية، وأكثر وعيًا فيما يتعلق بعمليات التشغيل وبما يحدث في بيئة العمل، وأكثر قدرة على التعاون فيما بينهم بصورة أفضل إذ يصبح لديهم فهم أكبر حول كيفية اعتماد كل منهم على الآخر، وكيف يتمم كل منهم بمعرفته معرفة الآخرين، كما تصبح قدرة المؤسسة على إرضاء الزبائن أفضل من خلال تقديم منتجات وخدمات ذات نوعية أعلى، وتعمل على تحسين العمليات الداخلية الأمر الذي يؤدي إلى خفض التكاليف. (حجازي، 2005، 35)

نتيجة لكل ما سبق أصبحت مضامين اقتصاد المعرفة ومعطياته وتقنياته المتقدمة والمجالات التي تولد هذه التقنيات وتستخدمها في المجالات القائدة لعملية تطور الاقتصاد ونموه والمرتبطة بثورة المعرفة وما يتصل بها من ثورة في المعلومات والاتصالات وتقنياتهما، الأمر الذي يجعل المعرفة العلمية والعملية قاطرة النمو الاقتصادي ومحركه في ظل اقتصاد المعرفة.

- **متطلبات الاندماج في اقتصاد المعرفة:**

إن عملية التحول من الاقتصاد التقليدي (المادي) إلى اقتصاد المعرفة (غير المادي) يقتضي الاندماج في اقتصاد المعرفة توفر ما يلي (الغامدي، 2020 ، 278)

1. متطلب البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات: تهدف تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى تيسير التواصل الفعال ونشر المعلومات ومعالجتها، كما ساهمت في ترميز المعرفة بما يجعل من عملية مشاركتها وتحويلها أسهل، وتجنيب ازدواجية البحث عن المعرفة حيث تعتبر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الأكثر قدرة على المحافظة على المعرفة.
2. المتطلب التنظيمي للمعرفة: ويُعبر عن كيفية الحصول على المعرفة والتحكم فيها وإدارتها وتخزينها ونشرها، ويتعلق هذا المتطلب بتجديد الطرائق والإجراءات والتسهيلات والوسائل المساعدة والعمليات اللازمة لإدارة المعرفة بصورة فاعلة من أجل تحقيق قيمة اقتصادية مجددة وتتمثل في توفير الموارد المادية اللازمة لتسهيل عملية الاتصال والتواصل مثل خطوط الهاتف والإنترنت وأجهزة الحاسب الآلي.
3. المتطلب الاجتماعي للمعرفة: حيث يركز على تقاسم المعرفة بين الأفراد وبناء جماعات من صناع المعرفة، وتأسيس المجتمع على أساس ابتكارات صناع المعرفة والتقاسم والمشاركة في الخبرات الشخصية وبناء شبكات فاعلة من العلاقات بين الأفراد وتأسيس ثقافة تنظيمية وتتمثل في الكوادر البشرية التي تمثل المهارات والخبرات في مجال الاشرف التربوي وفي مجال إدارة المعرفة من جميع التخصصات لتبادل الخبرات والمعرفة.

وأشار (الخضيري،2001، 10) إلى التعليم كمتطلب لاقتصاد المعرفة يساهم في رفع كفاءة العنصر البشري وتنمية ملكاته الفكرية وقدرته على استيعاب المعارف والتقنيات الحديثة بما يجعل من عملية الإنفاق على التعليم ضرورة حتمية يتطلبها اقتصاد المعرفة، ويمكن القول بأن أولويات التعليم في ظل اقتصاد المعرفة خاصة بالنسبة للدول النامية تتمثل فيما يلي: تحديد معدلات النمو والتطوير في أنواع التعليم المختلفة وتحقيق العدالة في توزيع الخدمات التعليمية على مختلف أقاليم الدولة. ومنح الأولوية للتطوير النوعي لا الكمي للتعليم، إعطاء الأولوية لتحقيق الترابط ما بين المراحل التعليمية المختلفة. والتركيز على الجوانب ذات الطابع العملي والتطبيقي التي تخدم النشاطات عمومًا وبالأخص النشاطات الاقتصادية. وكذلك إعطاء الأولوية لعملية التدريب بحكم ارتباطها بالجوانب العلمية والتطبيقية, والتركيز على المتابعة والتعليم الذاتي.

وترى الباحثة أن تطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات المعاصرة لاقتصاد المعرفة قد أحدث نقلة نوعية في التعليم حيث يتم الاستفادة من التطور التقني واتخاذ خطوات وطرق سريعة التطوير والتغيير وتوفير المستلزمات البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ وهذا يحتم علينا تجديد وتطوير دور مدير المدرسة في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة.

شهد اقتصاد المعرفة في السعودية تطورًا كبيرًا، حيث يُعد وادي الظهران التابع لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن من أهم مراكز الاقتصاد المعرفي في المملكة العربية السعودية، حيث يحتوي على شركات تعمل في نشاطات مختلفة تساهم في زيادة المعرفة الاقتصادية، ولقد زاد الإنفاق السعودي على البحث والتطوير بنحو 2% من الميزانية العامة للدولة، حيث قدم التقرير الصادر عن وزارة التعليم واقع إنفاق المملكة على الأبحاث لعام 2017 بنحو 16.6 مليار ريال. ويعتبر التعليم بمثابة العمود الفقري لعملية التنمية بشكل عام وهو محرك النمو لاقتصاد المعرفة حيث قطعت السعودية شوطًا كبيرًا

في تطوير مستويات التعليم وتقليل نسبة الأمية للكبار والصغار على حد سواء، وزاد عدد الطلاب الملتحقين بالمدارس المختلفة والتعليم الجامعي، كما وشهدت المملكة تطورًا كبيرًا في البنية التحتية لقطاع الاتصالات والمعلومات وزيادة نسبة انتشار الإنترنت بمعدلات عالية خلال الأعوام الماضية ويمكننا القول أن البنية التحتية لقطاع الاتصالات والمعلومات في المملكة العربية السعودية شهد تقدمًا واضحًا وكبيرًا في الأول الاخيرة ويتوقع أن تشهد المملكة العديد من التطورات في قطاع الاتصالات. كما ويعد البحث العلمي الطريق الرئيسي لإدخال المعرفة في العملية الاقتصادية؛ فالبحث العلمي هو المسؤول عن خلق المعرفة الجديدة والتي من خلالها يتم تحديث العملية الاقتصادية وتطويرها حيث يعتبر بمثابة مدخل لاقتصاد المعرفة وشهد البحث العلمي في المملكة العربية السعودية تطورًا خلال السنوات الماضية كمًا وكيفًا، ولم يقتصر الإنفاق في هذا الصدد على القطاع الحكومي بل امتد ليشمل القطاع الخاص وقد كانت المملكة العربية السعودية في المرتبة الثامنة وثلاثين على مستوى العالم من حيث معدلات الانفاق على البحث العلمي ولكن هذه المعادلات لا تزال ضئيلة وبشكل كبير وتحتاج المزيد مجهودات الحكومي دفعه إلى الأمام وسعت المملكة نحو تطوير براءات الاختراع لديها على مستوى الترتيب العالمي .أما فيما يتعلق بالواقع البحث العلمي فيمكن القول بأن البحث العلمي ليس هدفًا في حد ذاته بل هو وسيلة لتطوير الأداء الاقتصادي في مختلف القطاعات، وعند القيام بتحليل سوات لمكانة المملكة العربية السعودية نجد أنها نقاط القوة تتمثل في وجود حكومة مستقلة وراسخة، وقيادة سياسية ذات توجه إصلاحي، بالإضافة إلى ثروات طبيعية كبيرة واعدة ومقومات وإمكانيات عالية، وشركات متطورة مملوكة للدولة، وبنية تحتيه متطورة لتقنية المعلومات والاتصالات، وكفاءات ومواهب محلية رفيعة المستوى، ونظام تعليمي راسخ يحظى بالتطوير المستمر، وشبكة أمان وتماسك اجتماعي تدعمه القيم الإسلامية الأصيلة(دحلان،2017).

الدراسات السابقة:

أجري عدد من البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، وفيما يأتي عرض لتلك الدراسات حسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

- **أجرى الصعوب (2021)** دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الكرك من وجهة نظر المديرين ,وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (82) مديرًا ومديرةً، وأظهرت النتائج :أن درجة تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الكرك من وجهة نظر المديرين جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الكرك من وجهة نظر المديرين تعزى لمتغير الجنس ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا.
- **وأجرت الحرملية (2020)** دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مجتمع اقتصاد المعرفة والتحديات التي تواجههم بسلطنة عمان، وتم استخدام المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (125) مديرًا ومديرةً من مدراء المدارس التعليم الأساسي في السلطنة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن درجة الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مجتمع اقتصاد المعرفة جاء بدرجة كبيرة، كما وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسات الإدارية لمدراء مدارس التعليم الأساسي في ضوء مجتمع اقتصاد المعرفة تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.
- وهدفت **دراسة الغامدي (2020)** إلى الكشف عن درجة ممارسة معلم المرحلة الثانوية لأدواره في عصر اقتصاد المعرفة كما يراها قادة المدارس الحكومية، ومعرفة الفروق في استجابات العينة التي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي والخبرة في القيادة المدرسية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (28) قائد مدرسة. وكشفت النتائج أن: ممارسة معلم المرحلة الثانوية لأدواره في عصر اقتصاد المعرفة بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة معلم المرحلة الثانوية لأدواره في عصر اقتصاد المعرفة، والتي تعزى لاختلاف **المؤهل العلمي** والخبرة في القيادة المدرسية.
- **وأشارت دراسة (محمود؛ محمد؛ والمطيري، 2019)** إلى وضع تصور مقترح لتلبية الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري المدارس المتوسطة بدولة الكويت في ضوء اقتصاد المعرفة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت أدوات الدراسة من دراسة استطلاعيه، واستبيان عن واقع امتلاك مديري المدارس المتوسطة للكفايات اللازمة في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظرهم، وبلغت عينة الدراسة (120) فردًا مع مقابلة شخصية مغلقة ومفتوحة ل (16) فردًا للتعرف على أساليب معوقات تحديد هذه الاحتياجات وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :أن المتوسط الكلي اقتصاد المعرفة جاء بدرجة متوسطة، **وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير عدد الدورات، بينما كانت هناك فروق لصالح متغيرة سنوات الخبرة.**
- **وأجرى العنزي (2018)** دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الأداء الوظيفي للمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر قادة المدارس ومعلمها وتم استخدام منهج الوصفي المسيحي والاستبانة كأداة الدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة

العشوائية البسيطة حيث بلغت (770) فردًا. وأظهرت النتائج: أن واقع الأداء الوظيفي للمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية في اقتصاد المعرفة من وجهة نظر قائدي المدارس ومعلميها جاءت بدرجة متوسطة، وعلى جميع المجالات بدرجة متوسطة.

- **وهدفت دراسة بوشيو (puccio,2014)** إلى التعرف على ممارسات القادة والمعلمين لإعداد الطلبة وفق المهارات التي يتطلبها القرن الحادي والعشرين والمبنية على اقتصاد المعرفة في مدارس كوستاريكا. وقد تم استخدام المنهج (المختلط) النوعي والوصفي، واستخدمت الدراسة أسلوب المقابلة والاستبانة كأدوات لجمع المعلومات من أفراد العينة. وبلغت عينة الدراسة (185) معلمًا من ثمان مدارس تم توزيع الاستبانة عليهم، وإجراء (15) مقابلة مذع قادة المدارس. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن درجة تحقيق المهارات التي تعد الطلبة وتزودهم بمهارات اقتصاد المعرفة كانت ضعيفة.
- **وهدفت دراسة ميلان وجون (Milan & John,2013)** هدفت الدراسة إلى تأكد أهمية إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، كما تهدف إلى تنظيم المعلومات، ومشاركتها في كافة عناصر المنظمة التي تؤدي إلى الاستخدام الفعال للمعلومات. واعتمدت الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة في الجامعة، وتوصلت إلى عدة نتائج منها: أن نسبة الموظفين الذين لا يملكون وقتًا لإدارة المعرفة بلغت 41% وبلغت نسبة قلة الفهم بأهمية إدارة المعرفة قد بلغت 24% وبلغت نسبة قلة المشاركة في إدارة المعرفة. 60.36% وبلغت نسبة قلة التمويل 21.8.%.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض ما سبق من دراسات سابقة تم التعقيب عليها وتبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والحالية وفق المحاور التالية:

أولًا: **أوجه التشابه والاختلاف:**

- **من حيث المجتمع**: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من الحرملية (2020) ودراسة الغامدي (2020)، ودراسة محمود ومحمد والمطيري (2019) حيث طبقت جميعها على مديري المدارس. واختلفت الدراسة مع بعض الدراسات كدراسة كل من: الصعوب (2021) والتي أجريت على المعلمين، ودراسة العنزي (2018) ودراسة بوشيو (puccio,2014)، فقد أجريت جميعها على المعلمين وقادة المدارس معًا.
- **من حيث الأداة**: تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة باستخدامها الاستبانة كأداة للدراسة باستثناء دراسة (puccio,2014) والتي استخدمت المقابلة والاستبانة كأداتين للدراسة.
- **من حيث المنهج**: اختلفت الدراسة من حيث المنهج مع دراسة كلاً من الصعوب (2021)، والغامدي (2020)، ودراسة محمود ومحمد والمطيري (2019)، ودراسة العنزي (2018) حيث اعتمدت جميعها على المنهج الوصفي المسحي.

ثانيًا: أوجه التفرد والتميز للبحث الحالي: تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بتناولها موضوع تطوير أداء مدارس التعليم العام ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة "تصور مقترح". حيث لم تتطرق أي من الدراسات السابقة لهذا الموضوع، وكذلك اختيارها مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير.

ثالثًا: أوجه الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة: أفادت نتائج هذه الدراسات البحث الحالي، حيث كانت نقطة انطلاق لموضوع هذا البحث، ومرشدًا للباحثة في صياغة مشكلة البحث، وتعرف أدبيات البحث ومصادره، وتعديل إعداد أدواته وإجراءات تطبيقها ومناقشة نتائج تطبيقها وتفسيرها، وتعرف الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل نتائج البحث، والاستفادة من نتائج وتوصيات البحوث والدراسات السابقة، كما أعطت فكرة عن مفهوم اقتصاد المعرفة وأهميته، ودوافع التحول نحو الاقتصاد المعرفي وخصائصه، ووضع التصور المقترح.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي، كونه المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن المجتمع الأصلي للدراسة من جميع مديرات المدارس الثانوية في التعليم العام بمنطقة عسير والبالغ عددهن (96) مديرة، ونظرًا لصغر حجم مجتمع الدراسة تم اختيار العينة بأسلوب الحصر الشامل، حيث تكونت من جميع أفراد المجتمع الأصلي والبالغ عددهن (96) مديرة، وبلغ عدد المديرات اللواتي استجبن لاستبانة الدراسة الحالية (81) وهي العينة التي جرى عليها التحليل الإحصائي.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	أفراد العينة	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	5	%6
	من5-الى اقل من 10	50	%62
	أكثر من 10 سنوات	26	%32
الدورات التدريبية	من 1- 5 دورات	15	%19
	من 6 - 10دورات	45	%56
	أكثر من 10دورات	21	%26
المجموع الكلي		**81**	**%100**

أداة الدراسة:

قامت الباحثة ببناء استبانة للدراسة مستفيدة من الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة مثل دراسة الصعوب (2021)، ودراسة دراسة (محمود؛ محمد؛ والمطيري، 2019). وقد تكونت الاستبانة من قسمين في القسم الأول: البيانات العامة لأفراد العينة وهي (سنوات الخبرة، والدورات التدريبية). والقسم الثاني تكون من (30) فقرة توزعت على الأبعاد الثلاثة وهي (البحث والتطوير وتتضمن 10 فقرات، التعليم والتدريب وتتضمن 10 فقرات، تكنولوجيا المعلومات وتتضمن 10 فقرات). وقد تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (كبيرة جدًا،كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا).

صدق أداة الدراسة وثباتها:

الصدق الظاهري: بعد إعداد الاستبانة بصورتها الأولية، قامت الباحثة بعرضها على (4) محكمين متخصصين وخبراء في قسم الإدارة التربوية والإدارة والموارد البشرية بغرض الحكم على أن أداة البحث تقيس ما وضعت لقياسه والاستفادة من اقتراحاتهم وملاحظاتهم من خلال الحكم على مستوى تمثيل العبارات لمجالات الاستبانة ووضوحها وملائمتها لأهداف البحث، وسلامة التعبير والتراكيب اللغوية، وتم التعديل على الأداة تبعًا لملاحظات المحكمين من حيث إعادة الصياغة أو حذف بعض العبارات والخروج بالاستبانة بصورتها النهائية. حيث تم إضافة ثلاثة فقرات وحذف فقرة واحدة، وإعادة صياغة لسبع فقرات من فقرات الاستبانة.

صدق البناء الداخلي: تم التأكد من صدق البناء الداخلي بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، كما هو موضح في جدول (2).

جدول (2): يبين معاملات ارتباط كل مجال من المجالات والدرجة الكلية للاستبانة

	المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	البحث والتطوير	10	0.767	**0.000
2	التعليم والتدريب	10	0.790	**0.000
3	تكنولوجيا المعلومات	10	0.852	**0.000
	الأداة ككل	**30**	0.816	**0.000

يتضح من الجدول رقم (2) أن معاملات ارتباط كل مجال من المجالات والدرجة الكلية للاستبانة جميعها كانت مرتفعة، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثبات أداة الدراسة:

الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ Alpha: تم حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات، بين نتائج كل عبارة والمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بين نتائج كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وحصل على معاملات الثبات التي يوضحها الجدول رقم (3).

جدول (3): قيم معامل الثبات لألفا كرونباخ

	المجال	عدد الفقرات	الثبات
1	البحث والتطوير	10	0.711
2	التعليم والتدريب	10	0.770
3	تكنولوجيا المعلومات	10	0.826
	الدرجة الكلية	**30**	**0.880**

المعالجات الإحصائية:

استعانت الباحثة بالرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء التحليلات والإحصاءات اللازمة لبيانات الاستبانة، معتمدةً سلم التقدير الخماسي وهو الموافقة على تطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة "تصور مقترح"(بدرجة كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة ،قليلة جدًا)، حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات الاستبانة وكذلك استخدام اختيار(ت) (T-test) لدراسة الفروق بين متغيرات الدراسة، وكذلك تحليل التباين لمعرفة الفروق بين متوسطات تطوير أداء مدارس التعليم العام لدى تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، هذا بالإضافة إلى أنه قد تبنت الدراسة المعيار الذي ذكره عز عبد الفتاح للحكم على الاتجاه عند استخدام مقياس ليكارت الخماسي (عبد الفتاح، 2008). والجدول رقم (4) يوضح ذلك:

جدول (4): مقياس ليكارت الخماسي

المتوسط الحسابي		درجة الممارسة
من	إلى	
1	1.79	قليلة جدًا
1.80	59. 2	قليلة
2.60	3.39	متوسطة
3.40	4.19	كبيرة
4.20	5	كبيرة جدًا

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الرئيس ما التصور المقترح لتطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية في التعليم العام بمنطقة عسير؟

قامت الباحثة بتحديد المنطلقات التي يستند إليها التصور المقترح:

- **رؤية المملكة العربية السعودية 2030:**

طرحت رؤية 2030 في عام 2016م حيث تقوم على ثلاث مرتكزات: العمق العربي والاسلامي والقوة الاستثمارية، وأهمية الموقع الجغرافي الاستراتيجي وتعتمد على ثلاثة محاور هي: المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزهر، والوطن الطموح. كما أن رؤية السعودية 2030 تتطلب بيئات تعليمية ومحاضن تربوية لإعداد القوى البشرية وتنمية قدراتها وتطوير مهاراتها ودعم ابتكاراتها وإبداعها لتساهم في تحقيق الرؤية.

ومن الركائز الرئيسية لرؤية 2030 تحسين البيئة التعليمية المحفزة على البحث والإبداع والابتكار، وتحسين استقطاب المعلمين وتأهيلهم وتطويرهم، وكذلك تنمية المهارات وحسن الاستفادة منها، وتوفير بيئة تطلق إمكانات الأعمال وتوسّع القاعدة الاقتصادية. المزدهرة وإشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية. (وثيقة الرؤية، 40).

- الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة
- المعايير والمؤشرات الخاصة بأداء مدراء المدارس والتي تضعها وزارة التعليم.
- منح بعض الصلاحيات لمديري المدارس بالبحث والتطوير والتدريب ودعم الاتصالات التكنولوجية على كافة المستويات الإدارية.
- تفعيل قسم التدريب في المدرسة لتطوير العاملين.
- اهتمام الوزارة بالتطوير والجودة.

أهداف التصور المقترح:

يهدف التصور المقترح إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تزويد مديرات المدارس الثانوية بثقافة القدرة على تطوير أنفسهن والآخرين.
- تكوين اتجاهات إيجابية لدى المديرات نحو البحث والتطوير والتدريب لتحقيق الأهداف التي تضعها وزارة التعليم وفقًا لفلسفة المجتمع ولرؤية 20 30.
- توفير المتطلبات الأساسية لتدريب مديرات المدارس وإعدادهن وتطوير أدائهن في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة.
- مواجهة التحديات التي تواجه تطوير الأداء لدى مديرات المدارس الثانوية.
- الرؤية المستقبلية لتطوير أداء مديرات المدارس الثانوية لاقتصاد المعرفة.
- تبني ثقافة تُسهم في دعم مديرات المدارس لتطوير الأداء من خلال:

1. عقد الاجتماعات مع مديرات المدارس لتحديد الأهداف من التطوير والتدريب.

2. اقناع مديرات المدارس بأهمية دورهن في تطوير الأداء لاقتصاد المعرفة.
3. الأخذ بمقترحات مديرات المدارس فيما يتعلق بتطوير الأداء في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة.
4. بناء قاعدة بيانات ومعلومات قوية مساندة تساعد إدارة المدارس على تطوير الأداء من خلال جمع البيانات والمعلومات من داخل المدارس وخارجها.
5. الاطلاع على خبرات مديرات المدارس والمُسجلة في قاعدة البيانات المدرسية.
6. تسجيل خبرات مديرات المدارس وتوثيقها من خلال التقارير المكتوبة والتكنولوجيا الحديثة المتوفرة داخل المدرسة.
7. تشجيع تبادل الخبرات بتطوير الأداء بين المديرات والمهتمين من البيئة المحلية.
8. اتباع الخطوات العلمية في تطوير الأداء من خلال تحليل الوضع القائم والمستقبلي والتخطيط الاستراتيجي السليم.
9. العمل سويًا بروح الفريق.
10. توفير أجهزة حواسيب لتخزين المعرفة وتحديث المعلومات دوريًا.
11. تحفيز المديرات على تبادل الخبرات بينهن وأعطاهن الفرصة للتعلم من الخطأ.
12. رفع الوعي بأهمية الوقت وحسن استثماره لدى مديرات المدارس في تطوير الأداء.
13. الاستفادة من خبرات البرامج التطويرية في المؤسسات الأخرى.

مراحل تطبيق التصور المقترح:

ترى الباحثة أن تطبيق التصور المقترح يجب أن يمر بعدد من المراحل هي:

المرحلة الأولى: مرحلة التأسيس: أي إنشاء فريق عمل في كل مدرسة لتطوير الأداء في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة، تختاره مديرة المدرسة والمشرفة التربوية ويطلق عليه مسمى وحدة تطوير الأداء المدرسي، حيث تُعرض فيه المشكلات وتُستقبل الحلول والمقترحات. ويعين مشرفًا عامًا من إدارة التعليم على وحدة تطوير الأداء في المدرسة، ويعين رئيس مسؤول (المديرة) ونائبتها (الوكيلة) وأعضاء من المعلمين والإداريين وأولياء الأمور والطلبة.

المرحلة الثانية: مرحلة التنظيم: ويتم خلالها إنشاء قاعدة بيانات خاصة بسلبيات وإيجابيات المدرسة وطرق حلها وعلاجها.

المرحلة الثالثة: مرحلة التدريب: ومن خلال هذه المرحلة يتم تطوير أداء المديرة من خلال: وحدة تطوير الأداء بالمدرسة في التدريب المستمر والتعلم الذاتي، وعلى مستوى إدارة التعليم في البرامج التدريبية التطويرية التي تعقد من مركز التدريب والابتعاث، وعلى مستوى المملكة في الدورات التدريبية والبرامج التطويرية في معهد التطوير المهني.

المرحلة الرابعة: مرحلة التنفيذ: يتم فيها عقد اجتماعات دورية للأعضاء في وحدة تطوير الأداء بمشاركة أولياء الأمور والطلبة.

المرحلة الخامسة: مرحلة التقويم: حيث يجب استحداث جائزة تطوير الأداء في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة وإصدار دليل خاص بالجائزة لبث روح التنافس الشريف بين المدراء، وتعميم إدارة التعليم لجوانب تطوير أداء مدير المدرسة الناجح للمدارس الأخرى، ودعم تبادل الزيارات بين القيادات الإدارية.

متطلبات التنفيذ للتصور المقترح:

ترى الباحثة أن متطلبات التنفيذ لتصورها المقترح سيكون في التالي:

- أن يُعتمد هذا التصور من صاحب الصلاحية في السلطة العليا حتى يكون قابل للتطبيق.
- صياغة اللوائح والتعليمات لإعطاء صلاحيات أكبر لمديرة المدرسة مما هي عليه في الوقت الحاضر.
- إعداد البرامج التدريبية وربطها بالاحتياجات والوصف الوظيفي والاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة
- توفير شبكة إنترنت عالية الجودة من أدارة التعليم والوزارة لكل مدرسة.
- توفير أجهزة حاسب تقنية لازمة لإنشاء نظام إلكتروني معلوماتي يوفر قاعدة بيانات متكاملة ودقيقة.
- تعزيز سبل الشراكة المجتمعية وتطويرها واشراكها في تطوير الأداء.
- عقد الاجتماعات الدورية لمناقشة الهيئة الادارية والتعليمية في المشكلات المدرسية.
- دعم الإدارة العليا لمديرة المدرسة لرفع الروح المعنوية.
- إعداد دليل لجائزة تطوير الأداء لبث روح التنافس الشريف بين القيادات الإدارية.
- دعم البحوث العلمية في فن تطوير الأداء وفق الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة.
- عقد اللقاءات التربوية بين مدراء المدارس عن أهمية تطوير الأداء في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما دور الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة في تطوير أداء مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية في التعليم العام بمنطقة عسير؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدور الحديثة لاقتصاد المعرفة في تطوير أداء مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية في التعليم العام بمنطقة عسير, والجدول رقم (5) يبين استجابات عينة الدراسة على مجال البحث والتطوير.

المجال الأول: البحث والتطوير

جدول (5): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات تطوير الأداء والتي تتعلق بـ البحث والتطوير

رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
.1	الإلمام بأسس التخطيط التربوي لتطوير الأداء في ضوء الاقتصاد المعرفي	3.9182	3.9082	1	كبيرة
.2	اختيار أساليب مناسبة لتحقيق أهداف الخطط لتطوير الأداء	3.5918	3.5918	9	متوسطة
.3	القدرة على اتخاذ القرارات عند تنفيذ برامج تطوير الأداء المتعلقة باقتصاد المعرفة	3.7041	3.7041	7	كبيرة
.4	القدرة على حل المشكلات عند تنفيذ برامج تطوير الأداء	3.9082	3.9082	2	كبيرة
.5	استخدام برامج وتطبيقات حديثة لتطوير الأداء وفق اقتصاد المعرفة	3.6837	3.6837	8	كبيرة
.6	اتاحة المجال لمشاركة المديرات في عملية التطوير	3.7857	3.7857	5	كبيرة
.7	دعم المديرات في كتابة الأبحاث العملية ونشرها لتطوير وتحسين الأداء	3.8469	3.8469	4	كبيرة
.8	يوجد تنسيق بين مديريات التربية والمدارس لتحقيق أهداف اقتصاد المعرفة	3.7653	3.7653	6	كبيرة
.9	توجد سياسات تربوية واضحة لتحقيق اقتصاد المعرفة	3.8878	3.8878	3	كبيرة
.10	تتوفر شراكة مجتمعية وتعاون بين المدارس والقطاع الخاص لتحقيق الاقتصاد المعرفي	3.8469	3.8469	4	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	**3.7929**			**كبيرة**

يشير الجدول رقم (5) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول البحث والتطوير، وقد توزعت على 10 فقرات، وقد أظهرت النتائج أنّ تطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة "تصور مقترح" في مجال البحث والتطوير جاء بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.7929) بمستوى كبير، كما أنّ جميع فقرات المحور جاءت بمستوى كبير وفقًا للمتوسطات الحسابية عدا فقرة واحدة، وجاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على" الإلمام بأسس التخطيط التربوي لتطوير الأداء في ضوء الاقتصاد المعرفي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.9182) وجاءت في الفئة "كبير"، وتدل هذه النتيجة على ان المستجيبين للاستبانة من أفراد عينة الدراسة لديهم الالمام بأسس التخطيط التربوي لتطوير الأداء ويُعزى ذلك إلى أهمية التخطيط كونه الجانب الأهم لتحقيق الأهداف فضلًا عن الخبرات والأساليب التي تهدف لتنمية وتطوير الأداء في ضوء الاقتصاد المعرفي.

وجاء في المرتبة الأخيرة من حيث المتوسطات الحسابية الفقرة رقم (2) والتي تنص على" اختيار أساليب مناسبة لتحقيق أهداف الخطط لتطوير الأداء" بمتوسط حسابي بلغ (3.5918) ممّا يُشير إلى أنّ هناك حاجة كبيرة لمعرفة قائدات المدارس على وضع الخطط ومتابعتها وتنفيذها وخاصة خطط تطوير الأداء في ضوء الاقتصاد المعرفي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود اهتمام بتطوير الأداء لمديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير، وإلى إدراك القائمين على العملية التربوية بوزارة التعليم أهمية دور مديرات المدارس في عملية التخطيط التطويري للأداء بوصفهن المسؤولات الأساسيات عن عملية تطوير الأداء في المدرسة، فهن المسؤولات عن كافة الأعمال الإدارية التي تتم داخل المدرسة، وكذلك عن النتائج المترتبة عليها، وبالتالي فلا بد من تطوير أداءهن في التخطيط التربوي بما ينسجم مع متطلبات العصر ومستجداته، من اتجاهات حديثة في اقتصاد المعرفة، وبما يتناسب مع الإمكانات والظروف المحيطة، لكي يتمكّن من إدارة المدرسة بكفاءة وفاعلية.

وتتفق نتيجة هذا المجال مع دراسة الحرملية (2020) والتي جاءت بدرجة كبيرة، واختلفت مع دراسة كل من الصعوب (2021)، ودراسة الغامدي (2020)، ودراسة محمود؛ ومحمد؛ والمطيري (2019)، ودراسة العنزي (2018)، والتي جاءت جميعها بدرجة متوسطة.

المجال الثاني: التعليم والتدريب

جدول (6): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات تطوير الأداء والمتعلقة بالتعليم والتدريب

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1.	تنمية المديرات مهنيا وفق أهداف اقتصاد المعرفة من خلال الدورات التدريبية	3.7653	1.06298	4	كبيرة
2.	برامج التدريب التي حصلتِ عليها واقعية وتُلبي احتياجاتك	3.7041	1.13255	7	كبيرة
3.	الدورات التدريبية التي حصلتِ عليها متنوعة وشاملة وتتعلق باقتصاد المعرفة	3.9796	1.16636	1	كبيرة
4.	أستخدمت وسائل وأدوات تقنية حديثة تتناسب واقتصاد المعرفة في تدريبك	3.8265	1.13995	2	كبيرة
5.	يتم تحديث البرامج التدريبية لمديرات المدارس بما يتلاءم مع تطورات اقتصاد المعرفة	3.8061	1.23237	3	كبيرة
6.	رفع كفاءة أداء المديرات من خلال الدورات التدريبية المتعلقة باقتصاد المعرفة	3.7347	1.07981	5	كبيرة
7.	ترتبط نتائج التدريب على تطوير الأداء بالترقية الوظيفية وفق اقتصاد المعرفة	3.7041	1.23697	8	كبيرة
8.	تفعيل دور وحدة التدريب والتطوير في المدارس وفق احتياجات المديرات لتفعيل الاقتصاد المعرفي	3.7143	1.20992	6	كبيرة
9.	التزمت المديرات أثناء الدورات بخطط التدريب على تطوير أداء المدارس وفق أهداف اقتصاد المعرفة	3.7653	1.13792	4	كبيرة
10.	ترتبط أهداف الدورات التدريبية بالاحتياجات التدريبية للمتدربين على تطوير الأداء باقتصاد المعرفة	3.7653	1.12883	4	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	**3.7765**			**كبيرة**

يشير الجدول رقم (6) إلى تطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة في مجال التعليم والتدريب جاء بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (3.7765)، وجاءت جميع فقرات المحور بدرجة تقدير كبير حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (3) والتي تنص على" الدورات التدريبية التي حصلتِ عليها متنوعة وشاملة وتتعلق باقتصاد المعرفة" وبمتوسط حسابي (3.979) حيث أنّ التدريب موافقًا للاحتياجات الواقعية للمتدربات ويرتبط ارتباطًا كبيرًا بما يقمن به من أعمال، كما أنّ التدريب يعتمد على وسائل حديثة وتقنيات متطورة تُمكّن المتدربات من تحقيق أهدافهن بصورة أفضل. ويُعزى ذلك إلى تنوع وشمول الدورات التدريبية التي تُقدم لمديرات المدارس مما يدل على الاهتمام الكبير من قبل إدارات التعليم على تنظيم مثل هذه الدورات المفيدة. وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (8) والتي تنص على" ترتبط نتائج التدريب على تطوير الأداء بالترقية الوظيفية وفق اقتصاد المعرفة" وبمتوسط حسابي بلغ (3.7041) ممّا يُشير إلى أنّه من الضروري ربط التدريب بالترقيات الوظيفية والتحفيز للمتدربين ليعود التدريب بالنفع على المتدربين بشكل أكبر. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحرملية (2020)، واختلفت مع دراسة محمود؛ ومحمد؛ والمطيري (2019) والتي جاءت بدرجة متوسطة على مجال التعليم والتدريب.

المجال الثالث: تكنولوجيا المعلومات

جدول (7): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من تطوير الأداء والتي تتعلق بتكنولوجيا المعلومات

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1.	امتلاك مهارات استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة	3.6122	1.47580	5	متوسطة
2.	توظيف شبكة المعلومات في عملية التطوير وفق اقتصاد المعرفة	3.7959	1.29200	1	كبيرة
3.	تطوير آليات الأداء وفقاً لتكنولوجيا التعليم الحديثة لاقتصاد المعرفة	3.6939	1.24692	3	كبيرة
4.	استخدام تكنولوجيا الاتصالات في اتخاذ القرارات وحل المشكلات	3.5816	1.13903	7	متوسطة
5.	تحديد الاحتياجات التدريبية للتطوير المهني في الجانب المعلوماتي التقني للمديرات في ضوء اقتصاد المعرفة	3.7041	1.26172	2	كبيرة
6.	استخدام شبكات التواصل الاجتماعي للتواصل بين المديرات	3.5510	1.22788	8	متوسطة
7.	توفير بنية تكنولوجية حديثة تدعم اقتصاد المعرفة	3.6633	1.26771	4	متوسطة
8.	يتم تخزين السجلات والوثائق الخاصة بتطوير الاداء من خلال التكنولوجيا الحديثة	3.6020	1.25788	6	متوسطة
9.	توفر شبكة معلومات تساعد المديرات للوصول للبيانات المطلوبة لاقتصاد المعرفة	3.6122	1.23215	5	متوسطة
10.	يتم توظيف تقنية المعلومات لتطوير الأداء وفق اقتصاديات التعليم	3.5204	1.31784	9	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	3.6337			متوسطة

يشير الجدول (7) الى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المجال الثالث وهو تكنولوجيا المعلومات، وقد توزعت على 10 فقرات، وقد أظهرت النتائج أنّ المتوسط العام للمحور بلغ (3.6337) بمستوى متوسط، كما أنّ سبع فقرات من فقرات المحور جاءت بمستوى متوسط وفقًا للمتوسطات الحسابية، وثلاثة منها بمستوى كبير، كما بيّنت النتائج أن أكثر موافقة مفردات الدراسة على العبارة التالية: " توظيف شبكة المعلومات في عملية التطوير وفق اقتصاد المعرفة" بمتوسط حسابي (3.7959)، وهي من أعلى الفقرات من ناحية المتوسطات الحسابية ووقعت في الفئة "كبير" من المقياس ممّا يدلّ على أنّ " توظيف شبكة المعلومات في عملية التطوير وفق اقتصاد المعرفة تتوافر لدى مديرات المدارس وهذا يدلّ على أن لديهنّ المهارات الأساسية للتعامل مع تكنولوجيا المعلومات المختلفة كمبادئ عامّة وأساسيات. كما وأظهرت النتائج أنّ الفقرات الأقل من حيث المتوسطات الحسابية هي

" يتم توظيف تقنية المعلومات لتطوير الأداء وفق اقتصاديات التعليم " بمتوسط حسابي بلغ (3.5204)، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الصعوب (2021) والتي جاءت بدرجة متوسطة على مجال تكنولوجيا التعليم، واختلفت هذه الدراسة مع دراسة الحرملية (2020) والتي جاءت بدرجة كبيرة على مجال التعليم.

وتُعزي الباحثة ذلك إلى أنّ مديرات المدارس الثانوية بحاجة إلى التدريب حول كيفية توظيف تقنية المعلومات لتطوير الأداء وفق اقتصاديات التعليم. وسبب ذلك مديرات المدارس الثانوية يتواجد لديهن مساعدات وسكرتيرات يقمن بالعمل من خلال تقنية المعلومات.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة نحو تطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة تُعزى إلى متغيري (الخبرة، الدورات التدريبية) من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية في التعليم العام بمنطقة عسير؟

أولًا: الفروق التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة:

لإظهار الفروق بين متوسطات تطوير أداء مدارس التعليم العام لدى تبعًا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات؛ من 5 سنوات إلى أقل من عشر سنوات؛ 10 سنوات فأكثر). تم استخدام اختبار " تحليل التباين الأحادي" لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة أم لا.

جدول (8): اختبار التباين الاحادي لمقارنة مجالات تطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء اقتصاد المعرفة تبعًا لمتغير الخبرة

مجالات تطوير أداء مدارس التعليم العام	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة	النتيجة
البحث والتطوير	بين المجموعات	0.560	2	0.280	0.580	0.563	غير دالة
	داخل المجموعات	26.052	54	0.482			
	المجموع	26.612	56				
التعليم والتدريب	بين المجموعات	0.800	2	0.400	0.709	0.496	غير دالة
	داخل المجموعات	30.447	54	.564			
	المجموع	31.247	56				
تكنولوجيا المعلومات	بين المجموعات	0.112	2	0.056	0.167	0.847	غير دالة
	داخل المجموعات	18.084	54	0.335			
	المجموع	18.195	56				
مجلات تطوير أداء مدارس التعليم العام ككل	**بين المجموعات**	**0.015**	**2**	**0.007**	**0.037**	**0.964**	**غير دالة**
	داخل المجموعات	**10.951**	**54**	**0.203**			
	المجموع	**10.966**	**56**				

يتضح من الجدول رقم (8) أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار تحليل التباين الأحادي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لكل مجالات تطوير أداء مدارس التعليم العام، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه المجالات تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الحرملية (2020)، ودراسة الغامدي (2020)، ودراسة محمود؛ ومحمد؛ والمطيري (2019)، والتي جاءت جميعها بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

وترى الباحثة بأن ذلك يرجع إلى تجانس العينة مع المنظومة التربوية في المدارس الثانوية بمنطقة عسير، ويعملن وفق الاجراءات الإدارية والقانونية المتبعة بغض النظر عن سنوات الخبرة، فيتضح تماسك مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير في تقديم الخدمات المتعلقة بتطوير الأداء وكذلك المشاركة في العملية كاملةً.

ثانيًا: الفروق التي تعزى إلى الدورات التدريبية:

لإظهار الفروق بين متوسطات تطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة تبعًا لمتغير الدورات التدريبية (من 1-5 دورات؛ 6- 10 دورات، أكثر من 10 دورات). تم استخدام اختبار " تحليل التباين الأحادي" لمعرفة ما إذا كان هناك فروق أم لا.

جدول (9): اختبار التباين الأحادي لمقارنة مجالات تطوير أداء مدارس التعليم العام تبعًا لمتغير الدورات التدريبية

مجالات تطوير أداء مدارس التعليم العام	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة	النتيجة
البحث والتطوير	بين المجموعات	0.240	2	0.120	0.246	0.783	غير دالة
	داخل المجموعات	26.372	54	0.488			
	المجموع	26.612	56				
التعليم والتدريب	بين المجموعات	0.307	2	0.153	0.268	0.766	غير دالة
	داخل المجموعات	30.940	54	0.573			
	المجموع	31,247	56				
تكنولوجيا المعلومات	بين المجموعات	0.624	2	0.312	0.958	0.390	غير دالة
	داخل المجموعات	17.572	54	0.325			
	المجموع	18.195	56				
مجالات تطوير أداء مدارس التعليم العام ككل	**بين المجموعات**	**0.310**	**2**	**0.155**	**0.784**	**0.461**	**غير دالة**
	داخل المجموعات	**10.657**	**54**	**0.197**			
	المجموع	**10.699**	**56**				

يتضح من الجدول رقم (9) أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار تحليل التباين الأحادي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لكل مجالات تطوير أداء التعليم العام، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه المجالات تعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمود ومحمد؛ والمطيري (2019) والتي جاءت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير في بيئة تربوية متقاربة، وأن الدورات التدريبية تعزز هذه المهارات لديهن، ولكن يتضح أن جميع مديرات المدارس الثانوية بعسير يعملن على توفير بيئة ملاءمة لتطوير الأداء، ويمارسن أدوارهن بشكل فعال في المدارس الثانوية.

نتائج الدراسة:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- إن تطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة بمنطقة عسير على كل من مجال (البحث والتطوير، التعليم والتدريب) جاءت بمستوى كبير.
- إن تطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة بمنطقة عسير على مجال (تكنولوجيا المعلومات) جاء بمستوى متوسط.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عيّنة الدراسة على جميع مجالات تطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة بمنطقة عسير تُعزى لمتغيري الخبرة والدورات التدريبية.
- وضعت الباحثة تصور مقترح لتطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة بمنطقة عسير.

توصيات الدراسة:

وبناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:

- تطوير أداء مديرات المدارس الثانوية من خلال التعليم والتدريب وتكنولوجيا المعلومات وفق الاتجاهات الحديثة لاقتصاد.
- التدريب العملي الميداني لمديرات المدارس على تطوير الأداء المتعلقة بمدارسهن.
- تبني إقامة الندوات والمحاضرات وورش العمل من قبل المسئولين عن عمليات التدريب في الإدارة العامة للتربية والتعليم حول تطوير أداء المدارس وفق الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة لزيادة وعي مديرات المدارس نحوها من حيث المعرفة والممارسة.
- عقد دورات وندوات تدريبية لمديرات المدارس على أساسيات البحث العلمي لمعرفة النظريات الإدارية والاستفادة منها في الميدان التعليمي.

المراجع:

بوعشه، مبارك؛ وبن منصور، ليليا. (2012). *إدارة المعرفة كتوجه إداري حديث للمنظمات في عصر العولمة*. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الدولي بعنوان "عولمة الإدارة في عصر المعرفة"(15-17 ديسمبر)، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان.

جاد، عبد النعيم، محمد أحمد. (2018). استراتيجية مقترحة لتطبيق التدريب المدمج بالأكاديمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة: دراسة ميدانية. *المجلة التربوية: كلية التربية بجامعة سوهاج-مصر*، ع54، 853-932.

الجمعان، فاطمة علوان. (2021). درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في مدارس قصبة المفرق جودة الأداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*: 6(1): 303-306.

الحامد، محمد بن معجب، وآخرون. (1423). *التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل*. مكتبة الرشد.

الحايك، صادق؛ وأمين، أماني. (2015). مدى توظيف الاقتصاد المعرفي في مناهج التربية الرياضية الفلسطينية من وجهة نظر المشرفين والمعلمين. *مجلة المنارة*: 21(4أ).

حجازي، هيثم علي. (2005). *إدارة المعرفة: مدخل تطبيقي*. الطبعة الأولى، الأهلية للنشر والتوزيع.

الحرملية، أمل عبد الله؛ المعمرية، حمدة عيد؛ المقبالية موزة بنت عبد الله. (2020). الممارسات الإدارية لمديري المدارس في ضوء متطلبات مجتمع اقتصاد المعرفة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية بسلطنة عمان*: 4(16): 251-272.

حكيم، عبد الحميد عبد الحميد بن عبد المجيد. (2012). *نظام التعليم وسياسته*. مكتبة إيتراك، جمهورية مصر العربية.

الخضيري، محسن أحمد. (2001). *اقتصاد المعرفة*. مجموعة النيل العربية. ط2.

خلف. فليح حسن. (2007). *اقتصاد المعرفة*. عالم الكتب الحديث.

دحلان، عبد الله صادق. (2017). *المملكة والتحول نحو اقتصاد المعرفة: الجهود والنظرة المستقبلية التحول الاقتصادي إلى اقتصاديات المعرفة يتطلب الاستثمار في العلوم التكنولوجيا*, https://araa.sa/index.php?view=article&id=4087:2017-05-07-10-51-49&Itemid=172&option=com_content

دوم، أنسام بنت محمد بن حسين. (2009). *تفعيل التعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهداف التربية الإسلامية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.

الرفاعي، غالب عوض. (2004). إطلالة أكاديمية على إدارة المعرفة, *مجلة الرابطة: عدد خاص*، 4(3+4).

رمضان،عصام جابر. (2015). درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية: 11(2).

ساعاتي، أمين. (2016). *رؤية المملكة 2030 تؤسس لبناء مجتمع المعرفة* ,تم استرداده من الموقع الالكتروني رؤية المملكة 2030» تؤسس لبناء مجتمع المعرفة | صحيفة الاقتصادية(aleqt.com) .

سرحان، عبير محمد عبد العزيز. (2021). دور إدارة المعرفة في إدارة الموقف التعليمي. *المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية*: ع37.

السعدي، عيسى. (2011). *تطوير نظام الأداء المدرسي*. http://tatweer-ada.blogspot.com/p/blog-page_04.html بتاريخ 2022/5/10.

السفياني، أبرار عبد الله عابد (2021). واقع التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه. *المجلة العربية للنشر العلمي*: ع30.

سمير، سارة. (2020). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. https://www.almrsal.com/post/941760 بتاريخ 2022/9/4.

الشرفا، سلوى. (2008). *دور إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات في تحقيق المزايا التنافسية في المصارف العاملة في قطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

شريف، عبد الله محمد. (1430). *دور مدير المدرسة في إدارة التطوير في عصر العولمة*. تم استرداده من الموقعhttps://www.manhal.net/art/s/4739 بتاريخ 2022/5/8.

الصاوي، ياسر. (2007). *إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات*. دار السحاب للنشر والتوزيع.

الصعوب، اسماعيل محمود عمر. (2021). درجة تطبيق مبادي اقتصاد المعرفة لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الكرك بالأردن من وجهة نظر المديرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 5(47): 57-75.

طمان، حنان أبو المجد. (2015). نموذج مقترح قائم على التعلم المدمج لتطوير منهج الاقتصاد بالمدارس الثانوية التجارية لتنمية مفاهيم الاقتصاد المعرفي في عصر المعلوماتية. *مجلة كلية التربية*: ع57:1-45.

طيطي، مصباح إسماعيل. (2010). *إدارة المعرفة التحديات والتقنيات والحلول*. دار حامد للنشر والتوزيع.

العقيل، عبد الله بن عقيل. (2005). *سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية*. مكتبة الرشد.

العنزي، رافع بن برد قاعد. (2018). واقع الأداء الوظيفي للمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر قائدي المدارس ومعلميها , *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*: 3(1):53-78.

عيسى، نورة إسماعيل إبراهيم. (2019). القيادة الإبداعية كمدخل لتطوير أداء مديري المدارس الابتدائية. آفاق جديدة في تعليم الكبار: ع 26.

الغامدي، عزة أحمد علي. (2021). واقع تطبيق إدارة المعرفة في الإشراف التربوي بإدارة التعليم بمنطقة عسير. *المجلة العربية للنشر العلمي*: ع22.

غبور، أماني السيد. (2012). استخدام إدارة المعرفة في تطوير الأداء المؤسسي بمؤسسات التعليم العالي في مصر. *مجلة كلية عين شمس*: 39(1): 497-584.

لافي،حسين بسام. (2019). *تطوير المدارس*. (mawdoo3.com) بتاريخ 2022/4/28.

محمود، أشرف محمود أحمد؛ محمد، سيدة سلامة؛ المطيري، مريم. (2019). تصور مقترح لتلبية الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المتوسطة بالكويت في ضوء اقتصاد المعرفة. *مجلة العلوم التربوية: ع3*.

محمود، خالد صلاح حنفي. (2016). أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة: دراسة تحليلية. *مجلة نقد وتنوير: ع5* ، 106-138.

محمود، حبيب. (2009). *نماذج مؤسساتية نحو تحقيق التنافسية في مجال اقتصاد المعرفة*. مركز الدراسات.

مدير المدرسة في تطوير الأداء المدرسي. (2022). تم استرداده من الموقع الإلكتروني https://edustepup.com/role-school-principal-developing-school-performance بتاريخ 2022/11/5.

مساعدة، مريم محمد. (2018). *مفهوم التعليم العام*. https://mawdoo3.com/%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85_%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85

المطري، أحمد سيف. (1436). *دور مدير المدرسة في إدارة التطوير في عصر العولمة*. https://www.manhal.net/art/s/4739

المعجل، سعد بن إبراهيم. (2022). *المملكة واقتصاد المعرفة*. جريدة الرياض | المملكة.. واقتصاد المعرفة(alriyadh.com).

نياز، حياة عبد العزيز. (2019). دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية الجانب العقلي للطالبات لمواكبة عصر اقتصاد المعرفة تصور مقترح. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والجامعية:* 16(2).

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (1434). *الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة*. المملكة العربية السعودية.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (2010). *خطة التنمية التاسعة (2010 - 2014.)*. منشورات وزارة الاقتصاد والتخطيط..

ياسين، بكر. (2004). *واقع اقتصاديات المعلومات في فلسطين وآفاقها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

Al-Anzi, R. B. Q. (2018). Waqie Al'ada' Alwazifii Lilmushrifin Altarbawiiyn Fi Almamlakat Alearabiat Alsaeudiat Fi Daw' Aqtisad Almaerifat Min Wijhat Nazar Qayidayi Almadaris Wamuealimiha 'The reality of the job performance of educational supervisors in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the knowledge economy from the point of view of school leaders and teachers'. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 3 (1): 53-78. [in Arabic]

Al-Aqeel, A. A. (2005). *Siasat Altaelim Wanizamuh Fi Almamlakat Alearabiat Alsaeudiati* 'Education policy and system in the Kingdom of Saudi Arabia'. Alrushd Library. [in Arabic]

Al-Ghamdi, A. A. A. (2021). Waqie Tatbiq 'Iidarat Almaerifat Fi Al'iishraf Altarbawii Bi'iidarat Altaelim Bimintaqat Easir 'The reality of the application of knowledge management in educational supervision in the Education Department in Asir Region'. *The Arab Journal for Scientific Publication*, p. 22. [in Arabic]

Al-Hamid, M. M., and others. (1423). *Altaelim Fi Almamlakat Alearabiat Alsaeudiat Ruyat Alhadir Wastishraf Almustaqbila* 'Education in the Kingdom of Saudi Arabia, vision of the present and foreseeing the future'. Alrushd Library. [in Arabic]

Al-Harmalia, A. A., Al Maamaria, H. E. & Al-Muqbaliya M. A. (2020). Almumarasat Al'iidariat Limudiri Almadaris Fi Daw' Mutatalibat Mujtamae Aqtisad Almaerifati 'Administrative practices of school principals in light of the requirements of the knowledge economy society'. *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences in the Sultanate of Oman*, 4 (16), 251-272. [in Arabic]

Al-Jamaan, F. A. (2021). Darajat Aimtilak Muealimi Aldirasat Alaijtimaeiat Walwataniat Fi Madaris Qasabat Almufariq Jawdat Al'ada' Altadrisii Fi Daw' Mutatalibat Aqtisad Almaerifati 'The degree to which the teachers of social and national studies in Mafraq schools possess the quality of teaching performance in light of the requirements of the knowledge economy'. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 6(1), 303-306. [in Arabic]

Al-Khudairi, M. A. (2001). *Aqtisad Almaerifati* 'Knowledge economy'. Alniyl Alearabiati Group. i2. [in Arabic]

Al-Matari, A. S. (1436). *Dawr Mudir Almadrasat Fi 'Iidarat Altatwir Fi Easr Aleawlamati* 'The role of the school principal in managing development in the age of globalization'. https://www.manhal.net/art/s/4739 [in Arabic]

Al-Moajil, S. I. (2022). *Almamlakat Waqtisad Almaerifati* 'Kingdom and the knowledge economy'. Riyadh Newspaper | The Kingdom. and the Knowledge Economy (alriyadh.com). [in Arabic]

Al-Rifai, Gh. A. (2004). 'Iitlalat 'Akadimiat Ealaa 'Iidarat Almaerifati 'An academic view of knowledge management'. *Al-Rabitah Journal,* Special Issue, 4 (3+4). [in Arabic]

Alsueub, I. M. O. (2021). Darajat Tatbiq Mabadi Aiqtisad Almaerifat Ladaa Muealimi Almadaris Alhukumiat Fi Muhafazat Alkark Bial'urduni Min Wijhat Nazar Almudirina 'The degree of application of the principles of knowledge economy among public school teachers in Karak Governorate, Jordan, from the principals' point of view'. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(47), 57-75. [in Arabic]

Al-Sufyani, A. A. A. (2021). Waqie Altaelim Aleami Bialmamlakat Alearabiat Alsaeudiat Fi Daw' Alquaa Waleawamil Almuathirat Fihi 'The reality of public education in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the forces and factors influencing it'. *The Arab Journal for Scientific Publication,* p. 30. [in Arabic]

Bouasha, M & Ben Mansour, L. (2012). *'Iidarat Almaerifat Katawajuh 'Iidariin Hadith Lilmunazamat Fi Easr Aleawlamati* 'Knowledge management as a modern management approach for organizations in the era of globalization'. Research submitted to the International Scientific Conference entitled "Globalization of Management in the Age of Knowledge" (December 15-17), Jinan University, Tripoli, Lebanon. [in Arabic]

Dahlan, A. S. (2017). *Almamlakat Waltahawul Nahw Aqtisad Almaerifati: Aljuhud Walnazrat Almustaqbaliat Altahawul Alaqtisadia 'Iilaa Aqtisadiaat Almaerifat Yatatalab Alaistithmar Fi Aleulum Altiknulujya* 'The Kingdom and the Transition towards a Knowledge Economy: Efforts and Future Outlook Economic transformation to a knowledge economy requires investment in science and technology', https://araa.sa/index.php?view=article&id=4087:2017-05-07-10-51-49&Itemid=172&option=com_content [in Arabic]

Dom, A. M. H. (2009). *Tafeil Altaelim Al'iiliktrunii Bialtaelim Althaanawii Aleami Bialmamlakat Alearabiat Alsaeudiat Fi Daw' 'Ahdaf Altarbiat Al'iislamiati* 'Activating e-learning in general secondary education in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the goals of Islamic education'. A magister message that is not published. Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia. [in Arabic]

El Sawy, Y. (2007). *'Iidarat Almaerifat Watiknulujia Almaelumati* 'Knowledge management and information technology'. Dar Alsahab for publishing and distribution. [in Arabic]

Ghabbour, A. E. (2012). Astikhdam 'Iidarat Almaerifat Fi Tatwir Al'ada' Almuasasii Bimuasasat Altaelim Aleali Fi Masra 'The use of knowledge management in developing institutional performance in higher education institutions in Egypt'. *Ain Shams College Journal*, 39 (1), 497-584. [in Arabic]

Ghorbani, M., Noghabi, J. and Nakoula, M. (2011). Relationship Between Organizational Structure Dimensions and Knowledge Management (KM) in Educational Organization. Journal of World Applied Sciences, 12(11), 2032-2040.

Hakim, A. A. (2012). *Nizam Altaelim Wasiasatihi* 'education system and policy'. 'iitrak Library, Arab Republic of Egypt.

Hayek, S. & Amen, A. (2015). Madaa Tawzif Alaiqtisad Almaerifii Fi Manahij Altarbiat Alriyadiat Alfilastiniat Min Wijhat Nazar Almushrifin Walmuealimina 'The extent of employing the knowledge economy in the Palestinian physical education curricula from the point of view of supervisors and teachers'. *Al-Manara Magazine*, 21 (4a). [in Arabic]

Hegazy, H. A. (2005). *'Iidarat Almaerifati: Madkhal Tatbiqi* 'Knowledge management: an applied introduction'. First Edition, Al'ahliat for Publishing and Distribution. [in Arabic]
https://mawdoo3.com/%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%8A%D9%81_%D8%A7%D9%82%D8%AA%D8%B5%D8%A7%D8%AF_%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%B1%D9%81%D8%A9

Issa, N. I. I. (2019). Alqiadat Al'iibdaeiat Kamadkhal Litatwir 'Ada' Mudiri Almadaris Alaibtidayiyati 'Creative leadership as an input for developing the performance of primary school principals'. *New horizons in adult education*, p. 26. [in Arabic]

Jad, A. & Mohamed, A. (2018). Astiratijiat Muqtarihat Litatbiq Altadrib Almudmaj Bial'akadimiat Almihniat Lilmuealimin Fi Daw' Mutatalabat Mujtamae Almaerifati: Dirasat Maydaniati 'A proposed strategy for the application of integrated training in the professional academy for teachers in the light of the requirements of the knowledge society: a field study'. *Educational Journal: Faculty of Education, Sohag University, Egypt*, p. 54, 853-932. [in Arabic]

Khalf, F. H. (2007). *Aqtisad Almaerifati* 'Knowledge economy'. Ealam Alkutub Alhadith. [in Arabic]

knowledge economy", Oxford Dictionaries, (2022).

Lafi, H. B. (2019). *Tatwir Almadarisi* 'School development'. (mawdoo3.com) on 4/28/2022. [in Arabic]

Mahmoud, A. M. A., Mohammed & Al-Mutairi, M. (2019). Tasawur Muqtarah Litalbiat Alaihtiajat Altadribiat Limudiri Almadaris Almutawasitat Bialkuayt Fi Daw' Aiqtisad Almaerifati 'A proposed vision to meet the training needs of middle school principals in Kuwait in the light of the knowledge economy'. *Educational Sciences Journal*, p. 3. [in Arabic]

Mahmoud, H. (2009). *Namadhij Muasasatiat Nahw Tahqiq Altanafusiat Fi Majal Aiqtisad Almaerifati* 'Institutional models towards achieving competitiveness in the field of knowledge economy'. Studies Centre. [in Arabic]

Mahmoud, Kh. S. H. (2016). 'Adwar Almuealim Almustaqbaliat Fi Daw' Mutatalibat Easr Aiqtisad Almaerifati: Dirasat Tahliliatun 'The future roles of the teacher in light of the requirements of the knowledge economy era: an analytical study'. *Criticism and Enlightenment Magazine*, p. 5, 106-138. [in Arabic]

Milan, J. (2013). *Know what they Know. ERIC Clearinghouse on Higher Education Washington DC*. Knowledge Management for Higher Education.

Ministry of Economy and Planning. (1434). *Alastratijiat Alwatanit Liltahwl 'Iila Mujtamae Almaerifati* 'The national strategy for the transition to the knowledge society'. Kingdom of Saudi Arabia. [in Arabic]

Ministry of Economy and Planning. (2010). *Khutt Altanmit Altaasiea (2010 - 2014.)*. 'The Ninth Development Plan (2010-2014)'. Publications of the Ministry of Economy and Planning. [in Arabic]

Musaeada, M. M.. (2018). *Mafhum Altaelim Aleama* 'The concept of general education'. https://mawdoo3.com/%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85_%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85 [in Arabic]

Niaz, H. A. (2019). Dawr Muealimat Almarhalat Althaanawiat Fi Tanmiat Aljanib Aleaqlii Liltaalibat Limuakabat Easr Aiqtisad Almaerifat Tasawur Muqtarahi 'The role of secondary school teachers in developing the mental side of female students to keep pace with the era of the knowledge economy, a proposed vision'. *University of Sharjah Journal for Humanities and University Sciences*, 16 (2). [in Arabic]

Puccio, S. (2014). *The Transformative of the Intel corporation on Costa Rica's Schools: A case study of how educational leaders in Cost Arica's schools are preparing students to meet the demands of multinational corporations for increased Human capital in the 21" st century knowledge age global economy*. Unpublished Dissertation University of South California.

Ramadan, I. J. (2015). Darajat Tawafur Maharat Alaiqtisad Almaerifii Ladaa Tulaab Kuliyat Aleulum Alaijtimaeiat Bijamieat Al'iimam Muhamad Bin Sueud Al'iislamiat Min Wijhat Nazar 'Aeda' Hayyat Altadris Waltulaab Kuliyat Aleulum Alaijtimaeiati, Jamieat Al'iimam Muhamad Bin Sueud Al'iislamiati, Almamlakat Alearabiat Alsaeudia 'The degree of availability of knowledge economy skills among students of the College of Social Sciences at Imam Muhammad bin Saud Islamic University from the point of view of faculty members and students of the College of Social Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Saudi Arabia'. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 11 (2). [in Arabic]

Saadi, I. (2011). *Tatwir Nizam Al'ada' Almadrasi* 'Developing the school performance system'. http://tatweer-ada.blogspot.com/p/blog-page_04.html. [in Arabic]

Saeati, A. (2016). *Ruyat Almamlakat 2030 Tuasas Libina' Mujtamae Almaerifat ,Tama Astirdaduh Min Almawqie Alalkutrunii Ruyat Almamlakat 2030>> Tuasis Libina' Mujtamae Almaerifat* 'The Kingdom's Vision 2030 establishes the building of a knowledge society, retrieved from the website, the Kingdom's Vision 2030 establishes the building of a knowledge society' | Economic newspaper (aleqt.com). [in Arabic]

Samir, S. (2020). *Nizam Altaelim Fi Almamlakat Alearabiat Alsueudiati* 'The education system in the Kingdom of Saudi Arabia'. https://www.almrsal.com/post/941760 on 4/9/2022. [in Arabic]

Sarhan, A. M. A. (2021). Dawr 'Iidarat Almaerifat Fi 'Iidarat Almawqif Altaelimi 'The role of knowledge management in managing the educational situation. The comprehensive'. *multi-knowledge electronic journal for the publication of scientific and educational research*: p. 37. [in Arabic]

School principal in the development of school performance. (2022). Retrieved from the website https://edustepup.com/role-school-principal-developing-school-performance on 5/11/2022. [in Arabic]

Sharif, A. M. (1430). *Dawr Mudir Almadrasat Fi 'Iidarat Altatwir Fi Easr Aleawlamati* 'The role of the school principal in managing development in the age of globalization'. Retrieved from https://www.manhal.net/art/s/4739 on 8/5/2022. [in Arabic]

Shurafa, S. (2008). *Dawr 'Iidarat Almaerifat Watiknulujia Almaelumat Fi Tahqiq Almazaya Altanafusiat Fi Almasarif Aleamilat Fi Qitae Ghaza* 'The role of knowledge management and information technology in achieving competitive advantages in banks operating in the Gaza Strip'. Unpublished master's thesis, Islamic University, Gaza. [in Arabic]

Taiti, M. I. (2010). *'Iidarat Almaerifat Altahadiyat Waltiqniaat Walhulula* 'Knowledge management challenges, techniques and solutions'. Dar Hamid for publication and distribution. [in Arabic]

Taman, H. A. (2015). Namudhaj Muqtarah Qayim Ealaa Altaealum Almudmaj Litatwir Manhaj Alaiqtisad Bialmadaris Althaanawiat Altijariat Litanmiat Mafahim Alaiqtisad Almaerifii Fi Easr Almaelumatiati 'A proposed model based on blended learning to develop the economics curriculum in commercial secondary schools to develop the concepts of knowledge economy in the information age'. *Journal of the College of Education*, p. 57, 1-45. [in Arabic]

Wickham, P.A (2001). *Strategic Entrepreneurship Harlow*. Prentice Hall: England.

Yassin, B. (2004). *Waqie Aqtisadiaat Almaelumat Fi Filastin Wafaqha* 'The reality of information economies in Palestine and its prospect'. Unpublished master's thesis, An-Najah National University, Palestine. [in Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.2 pp: 306-321 Article 6

April (2023)

مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة وعلاقته ببعض المتغيرات

The Level of Educational Technological Vigilance among Students of the Islamic University of Gaza and its Relationship to some Variables

محمود محمد الرنتيسي

Mahmoud M. Al Rantisi

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2022/11/19	2022 /11/8	2022 /10/9

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.2.6

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

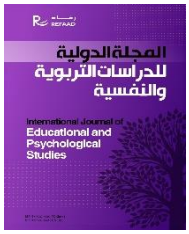
رفـــاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة وعلاقته ببعض المتغيرات

The Level of Educational Technological Vigilance among Students of the Islamic University of Gaza and its Relationship to some Variables

محمود محمد الرنتيسي

Mahmoud M. Al Rantisi

أستاذ مشارك في تكنولوجيا التعليم- الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين

Associate Professor of Educational Technology, The Islamic University of Gaza, Palestine

mrantisi@iugaza.edu.ps

الملخص:

هدفت الدِّراسة التعرُّف إلى مستوى اليَقظة التُّكنولوجية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزَّة وعلاقته ببعض المُتغيرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثَّلت أداة الدراسة في الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات، وتكوَّنت من (31) فقرةً موزَّعةً على (5) أبعاد رئيسة، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (240) طالبًا وطالبةً من طلبة الجامعة الإسلامية بغزَّة. وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة كان بمتوسط حسابي (4.43) وبوزن نسبي (88.6%) أي أنه بدرجة كبيرة جدًا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تُعزى لمتغير النَّوع الاجتماعي، ومتغير المؤهل العلمي، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على نشر الثقافة التكنولوجية التعليمية في مختلف تخصُّصات الجامعة، والاهتمام بالدَّورات والمؤتمرات العلميَّة المتعلقة باليقظة التكنولوجية التَّعليمية.

الكلمات المفتاحية: *اليقظة التكنولوجية التعليمية؛ الجامعة الإسلامية؛ غزة.*

Abstract:

The study aimed to identify the level of educational technological vigilance among at Islamic University students and its relationship to some variables. The study used the descriptive analytical method. The study tools were the questionnaire as a data collection tool; it consisted of (31) paragraphs divided into (5) main dimensions. The study sample consisted of (240) male and female students from the Islamic University of Gaza. The study concluded that the level of educational technological vigilance among students of the Islamic University of Gaza was with an arithmetic mean (4.43) with a relative weight (88.6%), meaning that it is to a very large degree. There were no statistically significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) in the level of educational technological vigilance among the students of the Islamic University of Gaza due to the gender variable and the educational qualification variable. The study recommended the necessity of spreading the educational technology culture in the various specializations of the university, and interest in scientific courses and scientific conferences related to educational technology vigilance.

Keywords: *technological vigilance; Islamic university; Gaza.*

المقدمة:

يعيش العالم تطوُّرات لم يسبقْ وقوعها على مرِّ العصور السابقة؛ إذْ يتميَّز هذا العصر بالثَّورة التكنولوجية المُتسارعة، التي تتَّسم بتحوُّلات جذريَّة في التِّقنيات المُستخدمة من الطَّرف البشري في شتَّى ميادين الحياة المتنوعة؛ حيث أصبحت التكنولوجيا لصيقةً بالحياة البشرية، فهي لا تستطيع الاستغناء عنها، وإذا فعلت ذلك فهي متأخِّرة بإنجازاتها مقارنةً بأبناء جيلها، ولاسيَّما أنَّ ذلك يؤثِّر عليها على المدى البعيد، وخاصَّة في الدُّول النَّامية التي تواجه منافسةً عظيمةً، وتمثِّل اليقظة التكنولوجية إحدى الطرق التي لا يُمكن الاستغناء عنها، خاصةً فيما يتعلق بثورة المعلومات التي يشهدها العالم اليوم؛ حيثُ أصبحت الصَّحوة التكنولوجية التعليمية واحدةً من أهمِّ الاستراتيجيات التي يجب أنْ تتمتع بها المؤسسة التعليمية لكي تكون على نفس المسار كغيرها من المُؤسَّسات الأخرى.

ومن الناحية التكنولوجية المنظمة، فإنَّ اليقظة هي التي تتابع بيئتها من النَّاحية العلمية والتكنولوجية، والتطوُّرات التي اعتمدتها المنظمات المُتنافسة في البيئة الخارجية، وبالتالي فهي على درايةٍ تامَّةٍ بجميع الأساليب التكنولوجية الحديثة التي يتبنَّاها المُنافسون من أجل التطوير، بالإضافة إلى الأساليب التي يستخدمونها لإدخال التكنولوجيا في الأعمال اليومية المُتعلقة بأنشطتهم؛ كالإنترنت، ووسائل التواصل الاجتماعي، والعديد من الأساليب التكنولوجية الأخرى.(Day & Schoemaker, 2016)

تُعد اليقظة التكنولوجية التعليمية من أبعاد اليقظة الاستراتيجية؛ فهي تهتم بتأثير التطورات التكنولوجية على استراتيجية المؤسَّسة، وعلى التحرُّكات التكنولوجية، وهذا النَّوع من اليقظة مُكرَّس بصفةٍ أساسيةٍ على تطورات التكنولوجيا والتقنيات أي: الاكتشافات العلمية، والإبداعات التكنولوجية، وجهود المؤسسة في الكشْف عن المستجدات في مجال التقنية والتكنولوجيا بصفةٍ مُستمرةٍ للرَّصد الفوري للتكنولوجيا الناشئة، والتي قد تكون رائدةً مستقبليةً في قطاع تكنولوجيا المعلومات (لمروس، 2019)

إن اليقظة التكنولوجية التعليمية تشير إلى الجهود المبذولة من طرف المؤسَّسة التعليمية، والوسائل المُسخَّرة، والإجراءات المُتَّخذة؛ بهدف الكشْف عن كلِ التطورات التعليمية التكنولوجية، والمُستجدَّات الحاصلة في الميادين التقنية، والتكنولوجية، والتعليمية، والتي تهمُّ المؤسسة التعليمية التكنولوجية، وتتمثل اليقظة التكنولوجية التعليمية بشكلٍ عامٍ في جمع المعلومات العلمية، والتقنية، والتكنولوجية؛ بهدف استغلالها في إبداعاتها، والاهتمام بالتطور التكنولوجي التعليمي بما فيه الاكتشافات العلمية، والإبداع في طرق التدريس المتنوعة، والتطوُّر في الطرق والأساليب العلمية التعليمية، وظهور مفاهيم حديثة (حديد، وحديد، 2005)

وبناءً على ما سبق أصبحت دراسة اليقظة التكنولوجية التعليمية والتعرف إلى مستواها لدى طلبة الجامعات، وخاصة بعد الحاجة الملحة للتعامل مع التكنولوجيا في ظل انتشار فيروس كورونا، والاضطرار للتعلم عن بعد، وذلك عن طريق التعليم الإلكتروني، وكذلك من أجل المتابعة المستمرة لطلبتها؛ لتحسين الأداء في البيئة الجامعية، ومعرفة نقاط الضعف والقوة، ومواكبة تعامل الطلبة مع المستحدثات التكنولوجية الضرورية للمرحلة الجامعية، وإرشادهم لتوظيفها في حياتهم العملية وكيف يكون هذا التوظيف وفق خطة محددة وواضحة لدى المؤسسات التعليمية وخاصة الجامعات، ومن هُنا قام الباحث بهذه الدراسة، لما لها من أهمية في التعرف إلى مستوى اليقظة التكنولوجية وعلاقتها ببعض المتغيرات التي قد تختلف من طالب لآخر كمتغير النَّوع الاجتماعي، أو المؤهِّل العلمي، أو التخصص، وما لتلك المعرفة من أهمية لدى المؤسسات التعليمية وخاصة الجامعات لمعرفة الواقع للاستفادة منه في استشراف المستقبل، كي تخرج الجامعات خريجًا مُبدعًا واثقًا بنفسه ومعتمدًا عليها.

مشكلة الدراسة:

مر العالم بظروف صعبة للغاية في أيام انتشار فيروس (كوفيد 19) مما أثر على العملية التعليمية بشكل واضح، وأصبح لزامًا على الطلبة الاستمرار في العملية التعليمية رغم تلك الظروف فاضطر الجميع للتعلم عن بعد مستثمرًا التكنولوجيا في التعليم عبر العديد من المنصات التعليمية كالزووم والجوجل ميت والفيديو كونفرنس، والتعليم الافتراضي، ولكن لا يخفى على أحد حجم المشكلات التي واجهت العملية التعليمية نتيجة قلة الإمكانات، بسبب الحصار المفروض على قطاع غزة وتأثيره على العملية التعليمية لدى طلبة التعليم العام عامة، والتعليم الجامعي على وجه الخصوص.

وبعد اطلاع الباحث على العديد من الدراسات كدراسة صالح (2022)، أنَّ هناك علاقة ارتباطية بين اليقظة التكنولوجية التعليمية والتعليم الإلكتروني لتي توصلت إلى أنَّ هناك علاقة ارتباطية بين اليقظة التكنولوجية التعليمية والتعليم الإلكتروني، ودراسة أرنوط وآل معدي والقديمي (2019)، ودراسة صلاحات والزغلول (2018) التي أوصت القائمين على العملية التربوية إلى إعطاء موضوع اليقظة العقلية الاهتمام ومن خلال عمل الباحث في مركز تكنولوجيا التعليم مشرفًا، ومن خلال تدريسه لمساق التطبيقات التكنولوجية التعليمية لطلبة الدراسات العليا، ومساق تكنولوجيا التعليم لطلبة البكالوريوس، لاحظ ضعفًا لدى الطلبة سواء على مستوى طلبة الدراسات العليا أو على مستوى طلبة البكالوريوس في التعامل مع التكنولوجيا والاستفادة من إمكانياتها في تعلمهم والاكتفاء بالحد الأدنى من تلك الإمكانيات، وذلك من خلال متابعة التكليفات والواجبات والتطبيقات العملية للتكنولوجيا، وتحليل نتائج هذه الأعمال. وكذلك في ضوء مناقشتهم حول مفهوم اليقظة التكنولوجية، تبين قلة معرفتهم بطبيعة المفهوم وخصائصه، وضعف توظيفه في البيئة التعليمية.

وبناءً على ما سبق، فإنّ مشكلة الدراسة تكمن في ضرورة التعرف إلى مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية، وعلاقتها ببعض المتغيرات، ويمكننا التحقق من ذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزَّة وعلاقته ببعض المتغيرات؟

أسئلة الدراسة:

تجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزَّة؟
- هل يوجد اختلاف في مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي: (ذكر، أنثى)؟
- هل يوجد اختلاف في مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي: (بكالوريوس، دراسات عليا)؟

فروض الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي: (ذكر، أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي: (بكالوريوس، دراسات عليا).

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من مجموعة من النقاط، يمكن إيجازها فيما يلي:

- قد تفيد هذه الدراسة قسم التدريب الميداني في تدريب طلبة الجامعة الإسلامية على استخدام المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية.
- يُمكن أنْ تسهم هذه الدراسة في تدريب مختلف طلبة الجامعة الإسلامية؛ للاستفادة من التكنولوجيا التعليمة الحديثة المتنوعة في العملية التعليمية.
- قد ترفع هذه الدراسة من زيادة تحصيل الطلبة في جميع المساقات التعليمية.
- لعلَّ تطبيق هذه الدراسة يُسهم في دعم شعور طلبة الجامعة الإسلامية بالحيوية، وقوَّة شخصياتهم المهنية والأكاديمية، وثقتهم بذاتهم.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الوقوف على مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزَّة وعلاقتها ببعض المتغيرات
- الكشْف عن الفروق في مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعا لمُتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أُنثى).
- الكشْف عن الفرق في مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تبعاً لمُتغير الدرجة العلمية (بكالوريوس، دراسات عُليا).

مصطلحات الدراسة:

- **اليقظة التكنولوجية التعليمية:** هي درجة قيام الطلبة في المرحلة الجامعية بدورهم الفعال في الملاحظة، والمتابعة المعلوماتية للتطورات التكنولوجية الحاصلة في بيئتهم التعليمية، من أجل جمع المعلومات وتحليلها، وتوظيفها في اتخاذ القرار السليم نحو تحسين عملية التعليم والتعلم. وتُقاس اليقظة التكنولوجية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المُعد لهذا الغرض.
- **طلبة الجامعة:** هم أشخاص يتابعون دروسًا في الجامعة أو أحد فروعها أو مؤسسة تعليمية مكافئة لها. في الغالب يكون هؤلاء الأشخاص قد انتهوا من الدراسة في المرحلة الثانوية. ويسعى الطالب في الحصول على إحدى الشهادات الجامعية مثل: الليسانس - الماستر - الدكتوراه.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الجذور التاريخية لليقظة التكنولوجية التعليمية:

ظهر مصطلح اليقظة في منتصف القرن التاسع عشر، وكان ظهوره في أمريكا في منتصف القرن الماضي، إلَّا أنه لم يظهر في فرنسا إلا في أواخر الثمانينات؛ حيث أنشئت الجمعية المهنية لليقظة الاستراتيجية سنة 1986م، ولَقِيَ المصطلح شهرةً كبيرةً؛ حيثُ يعود مصطلح اليقظة إلى الكلمة اللاتينية"Vigila" ، والذي يعني القيام بالمراقبة والحراسة حسب موسوعة "Larousse" أي: انتبه واهتم إلى شيء ومراقبته، واليقظة بهذه الكيفية غير

قابلة للتنبؤ، ولكنها في نفس الوقت ليست عشوائيةً، كما أنَّها تزداد مع توفُّر بعض العناصر المتمثلة في الشخصية، والمعرفة، والخبرات السابقة ذات الصِّلة، والشبكات الاجتماعية (لمروس، 2019).

أمَّا في أوروبا، فقد ارتبط مفهوم اليقظة بالمعلومات التكنولوجية، بينما في أمريكا ارتبط بالمنافسة، كما وضَّح (بورتر) في ثمانينات القرن الماضي أنَّ النشاط الأول لنجاح المنظمة يرجع لعملية اليقظة، وتحليل الأنشطة للمنافسين؛ فالتكنولوجيا أصبحت متغيرًا استراتيجيًا مهمًا لكونها عنصرًا ثابتًا من العناصر التي تميِّز المنظمة؛ لذلك يجب أنْ تعرف المنظمة نقاط القوة، ونقاط الضعف لديها نتيجةً للتكنولوجيا التي تملكها، إضافة إلى ذلك معرفة منافسيها، فيجب أن تجد طريقة تمكِّنها من رصد البيئة التكنولوجية التعليمية؛ من أجل تحقيق المعرفة المُستدامة، وتطوير المعرفة التكنولوجية التعليمة على المستوى المحلي والعالمي لأجل مواجهة المستقبل؛ لذا يجب عليها تطوير آلية تكنولوجيا اليقظة؛ بهدف تمكينها من متابعة التغيرات التكنولوجية. ونتيجةً للثورة المعلوماتية، والتطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات؛ أصبحت هُناك ضرورة لوجود وسائل لتعامل مع هذه التكنولوجيا، واليقظة تعني جمع المعلومات، وخزنها، ونشرها عند الحاجة لها (لمروس، 2019).

اليقظة لغة:

اليقظة: نقيض النوم، ويقاظة صحا وانتبه، تنبه للأمور وفطن وحذر فهو يقظ (مجد الدين محمد، 2008، ص1794)، واليقظة كلمة مشتقة من اللفظ اللاتيني(Vigilia) ، والذي يعني القيام بالحراسة والمراقبة حرصًا على منطقة أو قطاع معين.

وتعني تكنولوجيا أي: تقنية، وأسلوب الإنتاج أو حصيلة المعرفة الفنية أو العلمية المتعلقة بإنتاج السلع والخدمات (Christine & Sauvannet, 2000, P. 27).

التعريف اصطلاحًا:

تعرَّف اليقظة التكنولوجية التعليمية بأنَها الجهود المبذولة التي تقوم بها المنظمة في متابعة التطورات التكنولوجية المتعلقة بالبحث والابتكار، بما في ذلك الخدمات، والإنتاج، والمُعدات، والبرامج، والتطبيقات المختلفة في المُنظمات التنافسية.(Lebert, 2018, P. 20)

كما تعرَّف بأنَّها: ما تفعله المُنظمة من حيث مراقبة وتحليل البيئة العلمية والتكنولوجية؛ بهدف تحديد الفرص والتهديدات؛ فيتيح للمؤسسة معرفة التقنيات الجديدة المُتعلقة بنشاط عملها، وتعمل على تعزيز التنافس من خلال استغلالها للحصول على الابتكارات التكنولوجية عن طريق استخدام المعلومات التكنولوجية، ونقلها لأحداث تغييرات إيجابية للمؤسسة.(Jalod et. al., 2021, P. 95)

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنَّها: الوظيفة التعليمية التكنولوجية الرَّائدة التي ينبغي على المؤسسة التعليمية الاهتمام بها، والعمل على توفير سُبُل نجاحها لما تقدمه من معلومات، ومعارف، ورصْد التطورات العلمية التكنولوجية المتسارعة.

أهمية اليقظة التكنولوجية التعليمية:

تعمل اليقظة التكنولوجية التعليمية على الدراية بالمستجدات العلمية ومستحدثاتها، سواء كانت نماذج نظرية أو تجارب عملية، كما وترصد الأدوات الجديدة غير الموجودة داخل المنظمة، وتراقب استعمالاتها، وتجمع المعلومات العلمية والتكنولوجية والتقنية بهدف استثمارها في الإبداع التكنولوجي، وتعمل على التحليل المتنظم والمستمر لبراءات الاختراع، كما وتتتبع التطورات الهائلة في مجال أنظمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (قاسم؛ وإبراهيم ،2018).

ويضيف الباحث أنَّ: اليقظة التكنولوجية تسهِّل عملية تبادل المعلومات والمعارف والخبرات بين المتعلمين، ونقلها بسرعة في الوقت المناسب.

وسائل اليقظة التكنولوجية التعليمية:

لنجاح اليقظة التكنولوجية التعليمية؛ يجب توفر مجموعة من الوسائل، وهي: (الخالدي، 2006، ص22) (نجم، 2009، ص24)

- **الموارد البشرية:** والتي تتمثل في الأفراد ذوي المهارات داخل المؤسسة، فكلُّ فردٍ يعمل في مجال تخصُّصه المتعلق باليقظة التكنولوجية التعليمية يجب أنْ يكون على دراية بالجانب التكنولوجي؛ من أجل تحقيق الأمن المعلوماتي للمؤسَّسة، وحمايتها من القرصنة التكنولوجية، وسرقة البيانات.
- **الموارد المالية:** تتمثَّل في ميزانية المؤسسة الخاصة باليقظة التكنولوجية.
- **تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:** تتمثَّل في توفُّر الوسائل التكنولوجيا السريعة والفعَّالة والحديثة، ولاسيَّما أنَّ الهدف من اليقظة التكنولوجيا توظيف التكنولوجيا الحديثة لتحقيق أهداف المؤسسة.
- **الأجهزة والمُعدات:** هي كلُّ ما يُستخدم لإدخال المعلومات، وتخزينها، ونقلها، واسترجاعها، مثل: الحاسوب، والشاشة.
- **البرمجيات:** تُعد من مركبات تكنولوجيا المعلومات، فبدونها لا يُمكن الاستفادة من الأجهزة، فهي برامج تُساعد على حفظ المعلومات.
- **الإنترنت:** يُعد أكبر مُستودع للبيانات والمعلومات والمعارف والخبرات، والتي يُمكن أن يُشارك فيه ويستفيد منه الجميع، بما يجعل العالم في حالات كثيرة أكثر قدرة على الوصول الحُر للمعلومات، وتبادلها، وتوظيفها في الأنشطة المُتنوعة.

مراحل اليقظة التكنولوجية التعليمية:

تُبرز اليقظة التكنولوجية التعليمية قُدرة المؤسسة على مُتابعة التطورات التكنولوجية، وغيرها من البرمجيات، وتوظيف ذلك في تعزيز القدرات التنافسية للمؤسسة، وتمرُّ اليقظة التكنولوجية التعليمية بخمس مراحل حدَّدها كلٌّ من ((Laurence & Lesca, 2003, P. 58-95 في الآتي:

- الاستهداف وتحديد الاحتياجات: من خلال تحديد ما هو موجود في البيئة الخارجية، وتحديد العوامل التكنولوجية المؤثرة على نشاط المؤسسة، ومن ثمَّ مراقبتها، وجمع المعلومات حولها.
- التنقيب والجمع: من خلال تفتيش المحيط التكنولوجي المؤثِّر على المؤسسة، وتحديد تغيراتها.
- الانتقاء: من خلال تقييم وتصفية المعلومات التي تمَّ جمعها، والإشارة إلى مصدر تلك المعلومة من حيثُ القبول أو الرَّفض بهدف الاحتفاظ بالمعلومة الموافقة لمرحلة الاستهداف، ويتمُّ بعد ذلك تحليل المعلومات، ومعالجتها من أجل استخلاص المعلومات المُناسبة لذلك.
- التخزين والنشر: من خلال تخزينها، ونشرها، وإيصالها عند الحاجة.
- الاستغلال: من خلال نشر المعلومات، يتم إعطاء معنى للمعلومة، وإثراء المعارف والنماذج الذهنية، ودمج تلك المعلومات في استراتيجيات المؤسسة.

أبعاد اليقظة التكنولوجية:

اختلف الباحثون في تحديد أبعاد اليقظة التكنولوجية نظراً لتعدد مفاهيمها، فقد أشار (السيد، 2018) أنَّ لليقظة التكنولوجية خمسة أبعاد وهي: الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، عدم الحكم على الخبرات الداخلية، عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية. أما أرنوط وآخرون (2019) فقد ذكروا أبعاد أخرى حسب لانجر(Langer, 1989) ، هي:

- التميز اليقظ: وهي كيفية رؤية المعلم للأشياء والتطورات، وابتكاره لأفكار جديدة.
- الانفتاح على الجديد: هو احساس المعلم للمثيرات الخارجية وقدرته على التفاعل معها.
- التوجه نحو الحاضر: حساسية المعلمون للسياق المحيط بهم، فهم على معرفة ووعي بالأحداث والتطورات من حولهم .
- الوعي بوجهات النظر المختلفة: قيام المعلم بتقييم وجهات النظر المختلفة، مما تجعله يمتلك حلول متنوعة للمشكلات الحاصلة، وقدرتهم على إجراء الاصلاحات والتعديلات وفق وجهات النظر المتنوعة.

أما الحشاش (2020، 78) فقد تبنت سبعة أبعاد لليقظة هي: المراقبة، الوصف، العمل بوعي، عدم الحكم المتسرع، التفاعل، التميز اليقظ، الانفتاح على الحياة.

في ضوء ما سبق قام الباحث بتحديد خمسة أبعاد لليقظة التكنولوجية، هي:

- المراقبة: هي ملاحظة أو حضور الخبرات الداخلية والخارجية عند الطالب الجامعي
- الوعي اليقظ: أن يكون الطالب الجامعي حاضرًا في نشاطاته، واعيًا لما يدور حوله من تطورات.
- مواكبة كل جديد: هو احساس الطالب الجامعي للمثيرات الخارجية وقدرته على التفاعل معها.
- مشاركة وجهات النظر: قيام الطالب الجامعي بتقييم وجهات النظر المختلفة، مما تجعله يمتلك حلول متنوعة للمشكلات الحاصلة، وقدرته على إجراء الإصلاحات والتعديلات وفق وجهات النظر المتنوعة..
- التميز اليقظ: وهي كيفية رؤية الطالب الجامعي للأشياء والتطورات، وابتكاره لأفكار جديدة.

حيث تبنى الباحث هذه الأبعاد في دراسته الحالية، وقام ببناء مقياس اليقظة التكنولوجية لطلبة الجامعة الإسلامية بغزة في ضوئها.

الدراسات السابقة:

- **دراسة صالح (2022):** هدفت الدراسة التعرف إلى مدى نجاح تطبيق اليقظة التكنولوجية في التعليم الإلكتروني، وتكوَّنت عينة الدراسة من (94) أستاذًا في جامعة الموصل، والمتمثلة بالألقاب العلمية: (أستاذ، أستاذ مساعد، مدرس، مدرس مساعد)، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثَّلت أدوات الدراسة باستمارة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ هناك علاقة ارتباطية بين اليقظة التكنولوجية والتعليم الإلكتروني، وأنَّ المورد البشري في المنظمة لديه قدرات فنية جيدة في نجاح التعليم الإلكتروني بالرغم من الانتقال المفاجئ إليه.
- **دراسة النجار(2022):** هدفت الدراسة التعرُّف إلى درجة اليقظة التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا في المرحلة الثانوية، وتقصِّي علاقتها بالتفكير الناقد لدى طلبتهم في المحافظة الجنوبية بفلسطين، وتكوَّنت عينة الدراسة من (1356) طالبًا وطالبةً، واتَّبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثَّلت أدوات الدراسة باختبار التفكير الناقد، ومقياس اليقظة التكنولوجية للمعلمين، وأظهرت الدراسة أنَّ درجة اليقظة التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا في المحافظات الجنوبية مرتفعة. وعدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة اليقظة التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا يُعزى لمتغير الجنس (معلم- معلمة). وعدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية يُعزى لمتغير الجنس (طالب- طالبة).

- **دراسة محمد (2021):** هدفت الدراسة التعرُّف إلى دور اليقظة التكنولوجية في تحقيق تميُّز الأداء بالجامعات السعودية من منظور استراتيجي بالتطبيق على جامعة الملك خالد، وتكوَّنت عينة الدراسة من (178) فردًا من أصحاب مناصب الجامعة، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة لجمع المعلومات الأوَّلية، وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ مستوى واقع اليقظة التكنولوجية السوقية يأتي بالمرتبة الأولى، يليها التكنولوجية التنافسية، ثم يليها المعلوماتية.
- **دراسة يوسف (2021):** هدفت الدراسة إلى إبراز أهمية اليقظة التكنولوجية في التغلب على معوقات تطبيق نظم دعم واتخاذ القرار بجامعة المنيا، وتكوَّنت عينة الدراسة من (76) من القيادات الأكاديمية بكليات جامعة المنيا، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثَّلت أدوات الدراسة بالاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ المعوقات المالية تمثل أكثر المعوقات التي تحول دون تطبيق نظام دعم القرار بجامعة المنيا من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بنسبة متوسط استجابة (0.93)، وتتحقَّق بدرجةٍ عاليةٍ، وتأتي في المراتب الأخرى بالترتيب المعوقات الفنية التقنية، والتكنولوجية، وبيئة القرار، والتنظيمية التشريعية.
- **دراسة أرنوط وآل معدي والقديمي (2019):** وهدفت للتعرف إلى استراتيجيات التعلم الذاتي واليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الملك خالد بالسعودية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي(الارتباطي)، وتكونت عينة الدراسة من (118) طالبًا وطالبة عبر تطبيق الواتس أب والبريد الإلكتروني، واستخدمت الدراسة مقياسًا لليقظة العقلية يتكون من (32) عبارة تقريرية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى اليقظة العلمية لدى أفراد عينة البحث متوسط، ويحتاج لتنمية ذاتية، وأوصت الدراسة تنمية اليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا.
- **دراسة صلاحات والزغلول (2018):** وهدفت لمعرفة مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيري الجنس والتخصص، والكشف عن القدرة التنبؤية للعوامل الكبرى للشخصية باليقظة العقلية لديهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (760) طالبًا وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياسًا لليقظة العقلية مكون من (39) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى اليقظة العقلية كان متوسطًا، وأوصت القائمين على العملية التربوية إلى إعطاء موضوع اليقظة العقلية الاهتمام الذي يتناسب مع أهميته، وبناء برامج تدريبية لرفع مستوى اليقظة العقلية.
- **دراسة(Gomez, 2014):** هدفت الدراسة للكشف عن قابلية تطبيق اليقظة التكنولوجية (TV) والذكاء التنافسي (CL) في الممارسات، والأنشطة، والعمليات التي طورتها مجموعات البحث (Manizales) بكولومبيا؛ من أجل الوصول إلى علاقة بين تطبيق اليقظة التكنولوجية والذكاء التنافسي، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ اليقظة التكنولوجية، والذكاء التنافسي يمكن تطبيقهما بنجاحٍ على مجموعات البحث.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ولقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في كتابة الإطار النظري وإثراؤه بالأدبيات، وبناء أداة الدراسة وتحديد أبعادها، وتحديد العينة وكيفية اختيارها، والاستفادة من الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة بيانات الدراسة الحالية، والاطلاع على نتائج الدراسات السابقة لمقارنتها مع نتائج الدراسة الحالية.

إلا أن الدراسة الحالية تميزت عن الدراسات السابقة في أنها الدراسة الأولى (في حدود علم الباحث) من حيث الهدف والمتمثل في التعرف إلى مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة، وفي عينة الدراسة، فقد تميزت عن دراسة صالح (2022) التي هدفت التعرف إلى مدى نجاح تطبيق اليقظة التكنولوجية في التعليم الإلكتروني لدى المعلمين، وكذلك اختلفت في العينة حيث كانت عينة الدراسة الحالية طلبة الجامعة، ودراسة صلح عينها أساتذة الجامعات، وعن دراسة النجار (2022) التي هدفت الدراسة التعرُّف إلى درجة اليقظة التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا في المرحلة الثانوية، أما دراسة محمد (2021): فقد استهدفت أصحاب مناصب الجامعة، وكذلك دراسة يوسف (2021) استهدفت القيادات الأكاديمية في الجامعة، واتفقت مع دراسة أرنوط وآل معدي والقديمي (2019)، ودراسة صلاحات والزغلول (2018)، في العينة المتمثلة في طلبة الجامعات، ولكنها اختلفت معهما في الهدف حيث هدفت الدراسة الأولى التعرف اليقظة العلمية، والثانية اليقظة العقلية.

كما أن الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة النجار (2022) في بلد تطبيق الدراسة المتمثل في الجامعات الفلسطينية، واختلفت عن باقي الدراسات السابقة التي طبقت في جامعة الموصل في العراق، وجامعة الملك خالد في السعودية، وجامعة اليرموك في الأردن.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تصميم مقياس لجمع البيانات لقياس مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة الحالية من طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة، والبالغ عددهم (2246) طالبًا وطالبة؛ تبعًا لإحصائية القبول والتسجيل للعام 2022/2021.

عينة الدراسة:

تمَّ تطبيق الدراسة على عينةٍ عشوائيةٍ بسيطةٍ والبالغ عددها (240) طالبًا وطالبةً، وفيما يأتي الوصف الإحصائي لعينة الدراسة:

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	أنثى	104	43.3
	ذكر	136	56.7
المؤهل العلمي	بكالوريوس	140	58.3
	دراسات عليا	100	41.7
مجموع العينة		**240**	**%100**

أداة الدراسة:

بعد الاطِّلاع على عددٍ من الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، ومنها: دراسة صالح (2022)، ودراسة أرنوط وآل معدي والقديمي (2019)، ودراسة صلاحات والزغلول (2018) ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تمَّ تصميم مقياس من قبل الباحث لقياس مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، وعلاقته ببعض المُتغيرات، وتكوَّنت المقياس من (31) فقرةً، موزَّعة على خمسة أبعاد رئيسية وهي: (المراقبة، الوعي اليقظ، مواكبة كل جديد، مُشاركة وجهات النظر، التميز اليقظ) وفيما يأتي عرض للأداة، والإجراءات التي اتبعها الباحث للتحقُّق من صدقها وثباتها:

- القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي يودُّ الباحث جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضَّمان بسرِّية المعلومات المُقدمة، والتعهُّد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
- القسم الثاني: يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، وهي على النحو الآتي: (النوع الاجتماعي- الدرجة العلمية)
- القسم الثالث: يتكوَّن هذا القسم من (31) عبارةً، مُوزَّعة على بُعد أساسي واحد مقسَّم إلى خمسة أبعاد.

تصحيح المقياس:

تمَّ اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كلِّ فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (بدرجة كبيرة جدًا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدًا)، وهي تمثل رقميًا (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تمَّ اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج.

صدق أداة الدراسة:

ويعني التأكُّد من أنَّها تقيس ما وُضِعت لقياسه، إضافةً إلى شموليَّتها لكلِّ العناصر التي تساعد على تحليل نتائجها، ووضوح عباراتها، وارتباطها بكلِّ بُعدٍ من الأبعاد الخمس، بحيث تكون مفهومةً لكلِّ من يستخدمها، وقد قام الباحث بالتأكُّد من صدق أداة الدراسة من خلال:

- **الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكِّمين)**

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للمقياس، والتأكُّد من أنَّها تقيس ما وُضِعت لقياسه؛ تمَّ عرضها بصورتها الأولية على (10) من المُحكِّمين المُختصِّين في مجال التربية الخاصَّة، وطلب الباحث من السَّادة المحكمين تقييم جودة المقياس، من حيث قدرته على قياس ما أُعِدَّ لقياسه، والحُكم على مدى ملاءمته لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد مدى وضوح كلِّ عبارة، ومدى ارتباط كلِّ عبارة ببُعدها، وأهمِّيتها، وسلامتها لُغويًا، إضافةً إلى إبداء رأيهم في حال وجود أيِّ تعديلٍ، أو حذفٍ، أو إضافة عبارات للمقياس، وبعد استرداد المقاييس؛ قام الباحث باعتماد الفقرات التي أجمع (80%) فأكثر من المُحكِّمين على مُلاءَمتها، أو التَّعديل عليها، ومن ثمَّ إجراء التعديلات اللَّازمة التي اتَّفق عليها غالبية المُحكِّمين، وإخراج المقياس بالصُّورة النِّهائية.

- **صدق الاتِّساق الداخلي للأداة:**

للتحقُّق من صدق الاتساق الداخلي للأداة؛ تمَّ اختيار عينة استطلاعية مكوَّنة من (40) من طلبة الجامعة الإسلامية بغزَّة، وجميعهم من خارج عيِّنة الدراسة الأساسية، ووفقًا للبيانات تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون(Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرُّف على درجة ارتباط كلِّ عبارةٍ من عبارات المقياس بالدَّرجة الكلية للبعد.

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	البُعد الأول المُراقبة	البُعد الثاني الوعي اليقظ	البُعد الثالث مواكبة كل جديد	البُعد الرابع مُشاركة وجهات النظر	البُعد الخامس التميز اليقظ
1	**0.497	**0.649	**0.796	**0.649	**0.665
2	**0.495	**0.759	**0.796	**0.776	**0.728
3	**0.653	**0.567	**0.637	**0.499	**0.539
4	**0.789	**0.577	**0.748	**0.496	**0.663
5	**0.868	**0.643	**0.582	**0.695	**0.498
6	**0.596	**0.539	**0.489	**0.769	**0.755
7				**0.721	

** دال عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل.

يتَّضح من الجدول (2) أنَّ قيم معامل ارتباط كلّ عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للبعد موجبة، ودالَّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ ما يشير إلى صدق الاتِّساق الداخلي بين عبارات المقياس، ومُناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

تمَّ التأكُّد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام طريقة التجزئة النِّصفية، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α))، ويوضِّح الجدول رقم (3) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكلِّ بُعد من أبعاد المقياس، والدَّرجة الكلية للمقياس.

جدول (3): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

البُعد	التجزئة النصفية	معامل ألفا
البُعد الأول :المُراقبة	0.914	0.847
البُعد الثاني :الوعي اليقظ	0.828	0.812
البُعد الثالث :مواكبة كل جديد	0.895	0.759
البُعد الرابع :مُشاركة وجهات النظر	0.849	0.864
البُعد الخامس :التميز اليقظ	0.884	0.799
الثبات العام	**0.896**	**0.878**

يتَّضح من الجدول رقم (3) أنَّ معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ؛ حيث بلغ (0.878) كما بلغ معامل التجزئة النصفية(0.896) ، وهذا يدلُّ على .أنَّ المقياس يتمتع بدرجة ثبات كبيرة، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة، كما أنَّ معامل الثبات عالٍ لكلِّ بُعد من أبعاد المقياس.

الصورة النهائية لأداة الدراسة:

جاء المقياس في صورته النهائية مكونًا من (31) فقرةً موزَّعةً على خمسة أبعاد، البُعد الأول، وهو متعلق بـ (المُراقبة)، واشتمل على (6) فقرات، البُعد الثاني وهو متعلق بـ (الوعي اليقظ)، واشتمل على (6) فقرات، البُعد الثالث وهو متعلق بـ (مواكبة كل جديد)، واشتمل على (6) فقرات، والبُعد الرابع وهو متعلق بـ (مُشاركة وجهات النظر)، واشتمل على (7) فقرات، وأخيرًا البُعد الخامس وهو متعلق بـ (التميز اليقظ)، واشتمل على (6) فقرات.

المحك المعتمد في أداة الدراسة:

لتحديد المحكِّ المعتمد في الدراسة؛ تمَّ تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي، من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5-1 = 4)، ومن ثمَّ تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي: (4/5 = 0.80)، وبعد ذلك تمَّت إضافة هذه القيمة على أقل قيمة في المقياس، بداية المقياس، وهي واحد صحيح لتحديد الحدِّ الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضَّح في الجدول الآتي الذي يوضِّح تصنيف مستويات مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، وعلاقته ببعض المُتغيرات.

جدول (4): المحك المعتمد في الدراسة (المقياس)

طول الخلية / (المتوسطات)	التقدير
من 1 – 1.80	قليلة جدًا
من 1.81 – 2.60	قليلة
من 2.61 – 3.40	متوسطة
من 3.41 – 4.20	كبيرة
من 4.21 – 5	كبيرة جدًا

الأساليب الإحصائية:

تمَّت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS"، والمعروفة بـ Statistics Package For Social Science باستخدام الحاسوب؛ بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، وفحص فرضيات الدراسة، وذلك بالطرق الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي الموزون"Weighted Mean" ؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كلِّ عبارةٍ من عبارات الأبعاد، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- المتوسط الحسابي"Mean" ، وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن الأبعاد الرئيسة.
- •الانحراف المعياري"Standard Deviation" ؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكلِّ عبارةٍ من عبارات متغيرات الدراسة، ولكلِّ بُعدٍ من الأبعاد الرَّئيسة عن متوسِّطها الحسابي.
- اختبار (ت) Independent Samples T Test لعينتين مستقلتين؛ بهدف التعرُّف على الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين لبيانات تتبع التوزيع الطبيعي

عرض نتائج الدراسة:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

ينصُّ السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: ما مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة؟

لتحديد مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزَّة؛ تمَّ حساب المتوسط الحسابي، والوزن النسبي لهذه الأبعاد وصولًا إلى تحديد مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، والجدول (5) يوضِّح النَّتائج العامة لهذا السؤال.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
1	4	مُشاركة وجهات النظر	4.58	0.203	%91.6	كبيرة جدًا
2	3	مواكبة كل جديد	4.51	0.257	%90	كبيرة جدًا
3	1	المُراقبة	4.46	0.204	90%	كبيرة جدًا
4	2	الوعي اليقظ	4.45	0.215	90%	كبيرة جدًا
5	5	التميز اليقظ	4.14	0.150	90%	كبيرة
مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية			**4.43**	**0.125**	**%88.6**	**كبيرة جدًا**

يتَّضح من خلال النتائج أنَّ مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة كان بمتوسط حسابي (4.43) وبوزن نسبي (88.6%) أي بدرجة كبيرة جدًا وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طبيعة إعداد طلبة الجامعة الإسلامية بغزة الجامعي الذي يركز على إكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لمتابعة التطور التكنولوجي والمستحدثات التكنولوجية، كما أن مركز تكنولوجيا التعليم يقوم سنوياً بعقد العديد من ورش العمل والدورات التدريبية حول ضرورة الاستفادة من التطبيقات التكنولوجية والتكنولوجيا في التعليم.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة النجار (2022)، ودراسة محمد (2021) التي أظهرت أنَّ درجة اليقظة التكنولوجية مرتفعة، ولكنها اختلفت عن دراسة أرنوط وآل معدي والقديمي (2019)، ودراسة صلاحات والزغلول (2018)؛ والتي أشارت إلى أن درجة اليقظة التكنولوجية ضعيفة أو متوسطة.

وتبيَّن من النتائج أنَّ بعد (مُشاركة وجهات النظر) بلغ بمتوسط حسابي (4.58)،وبوزن نسبي مقداره (1.6%) وهو في الترتيب الأوَّل من بين أبعاد المقياس، وبدرجة كبيرة جدًا، يليه بُعد (مواكبة كل جديد) بمتوسط حسابي (4.51)، وبوزن نسبي مقداره (90%) وهو بدرجة كبيرة جدًا، يليه في الترتيب الثالث بُعد (المُراقبة) بمتوسط حسابي (4.46)، وبوزن نسبي مقداره (90%) وهو أيضًا بدرجة كبيرة جدًا، وفي الترتيب الرابع جاء بُعد (الوعي اليقظ) بمتوسط حسابي (4.45)، وبوزن نسبي مقداره (90%) وهو أيضًا بدرجة كبيرة جدًا، وهذا يُشير إلى درجة عالية ومميزة من الاهتمام والرصد والمتابعة للمعلومات الجديدة المتعلقة باليقظة التكنولوجية ويُعزى ذلك إلى كون هذه المحاور هي محاورا مهمة في حياة طلبة الجامعة، وأن القيام بمؤشرات هذه الأبعاد لا تحتاج من الطلبة إلى الكثير من الجهد والعناء، كون أن هذه الأبعاد تركز على جوانب الوعي والمعرفة الشخصية المهمة والضرورية في المرحلة الجامعية. في حين حصل البعد الخامس (التميز اليقظ) على المرتبة الأخيرة جاء بمتوسط حسابي (4.14)، وبوزن نسبي مقداره (90%) وهو بمستوى كبيرٍ، مع أنها نسبة مرتفعة أيضًا. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن تحقيق مؤشرات وجوانب هذا البعد يتطلب متابعة بحثية ومهنية دائمة ومتعمقة، وهذا لا يتوفر دائمًا للطلبة الجامعيين نظرًا لكثرة المتطلبات الملقاة على عاتقهم وكثرة التكليفات المطلوبة منهم كما أن بعض مؤشرات هذا البعد تركز على الحصول على المستحدثات التكنولوجية وتوظيفها في ممارساته التعليمية، وهذا الأمر يحتاج إلى كفايات مهارية وتكلفة مالية ليس سهلًا توفرها لدى شريحة من الطلبة الجامعيين، وهو ما جاء متفقًا مع دراسة محمد (2021) ودراسة أرنوط وآل معدي والقديمي (2019)، ودراسة صلاحات والزغلول (2018)، وفيما يأتي النَّتائج التفصيلية:

البُعد الأول: المُراقبة:

للتعرف إلى مستوى بُعد المراقبة في اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة؛ تمَّ حساب التكرارات، والنِّسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد (المُراقبة)، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (6): استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المُراقبة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	أهتم بالمعلومات التكنولوجية التعليمية الحديثة	4.77	0.498	كبيرة جدًا
2	6	أترقب التطور الذي يحدث الذي يحدث في مجال أنظمة الاتصالات والمعلومات	4.63	0.564	كبيرة جدًا
3	5	أرصد المستحدثات التكنولوجية التعليمية العالمية	4.38	0.582	كبيرة جدًا
4	1	أتابع الأخبار الخاصة بالاختراعات في مجال التكنولوجيا	4.34	0.655	كبيرة جدًا
5	3	أحاول الإلمام بالبرامج التعليمية المتعلقة بالتكنولوجيا	4.33	0.541	كبيرة جدًا
6	2	أراقب عن كثب الإعلانات الخاصة بالتكنولوجيا	4.63	0.564	كبيرة جدًا
		الدرجة الكلية للبُعد	**4.46**	**0.204**	**كبيرة جدًا**

يتَّضح من الجدول (6) أنَّ مستوى بُعد المراقبة في اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة بلغ بمتوسط حسابي (4.46)، وهو بدرجة كبيرة جدًا حسب المعيار المُستخدم في الدراسة، وأنَّ جميع عبارات المُراقبة كانت بدرجة كبيرة جدًا، وهذا يؤكد على أن جميع مؤشرات بعد "المراقبة" في اليقظة التكنولوجية تحظى باهتمام كبير لدى طلبة الجامعة الإسلامية، وتم ترتيب أعلى عبارتين تنازليًا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثل بالآتي:

- جاءت العبارة رقم (4)، وهي: "أهتم بالمعلومات التكنولوجية التعليمية الحديثة" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.77)، وهي بدرجة كبيرة جدًا، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى مواكبة طلبة الجامعة الإسلامية للتطور التكنولوجي وحضورهم للأيام الدراسية وورش العمل التي تعقدها كلية التربية في هذا المجال، كما انهم يستثمرون مواقع التواصل الاجتماعي في نشر المعلومات التكنولوجية التعليمية الحديثة ويسخرون جل وقتهم لهذا الغرض، وينشئون المجموعات التواصلية على الواتس اب لتبادل المعلومات التكنولوجية ولعل هذا الشيء من ضمن التكليفات والواجبات المطلوبة منهم في مساقاتهم التدريسية.
- جاءت العبارة رقم (6)، وهي: "أترقب التطور الذي يحدث الذي يحدث في مجال أنظمة الاتصالات والمعلومات" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.63)، وهي بدرجة كبيرة جدًا.

ويتَّضح من النتائج السَّابقة أنَّ أقل درجات المُراقبة تتمثل في العبارة رقم (2)، وجاءت بدرجةٍ كبيرةٍ جدًا، وهي: "أراقب عن كثب الإعلانات الخاصة بالتكنولوجيا"، وبالمرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.83) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى نفس الأسباب السابقة للمؤشر الأول، خاصة أنها بدرجة كبيرة جداً والفروق بينها وبين المرتبة الأولى فروق قليلة، ولكن يمكن أن يعزو الباحث تأخرها في المرتبة الأخيرة إلى قلة الإعلانات لأن أغلب إعلانات الجامعة تكون عن الأمور الإدارية للجامعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (2021) ودراسة أرنوط وآل معدي والقديمي (2019)، ودراسة صلاحات والزغلول (2018).

البُعد الثاني: الوعي اليقظ:

للتعرُّف إلى مستوى بُعد الوعي اليَقِظ في اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزَّة؛ تمَّ حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد (الوعي اليقظ)، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (7): استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الوعي اليقظ

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	لديَّ القدرة على كيفية اختيار التقنيات والبرامج التعليمية التي تنفعني في تعليمي	4.83	0.382	كبيرة جدًا
2	6	لديَّ معرفة كافية بوسائل جمع المعلومات التكنولوجية التعليمية	4.75	0.435	كبيرة جدًا
3	3	لديَّ الوعي في التعامل مع بيئة تعليمية نشطة	4.35	0.48	كبيرة جدًا
4	4	أعي جيدًا كيفية التعامل مع البيئات الافتراضية	4.33	0.473	كبيرة جدًا
5	5	أمتلك القدرة على التحليل المستمر والمنتظم لبراءات الاختراع في القطاع التعليمي	4.28	0.448	كبيرة جدًا
6	1	أجد السهولة في متابعة المواد التعليمية على مواقع التواصل الاجتماعي	4.18	0.496	كبيرة
		الدرجة الكلية للبُعد	**4.45**	**0.211**	**كبيرة جدًا**

يتَّضح من خلال الجدول (7) أنَّ مستوى بُعد الوعي اليقظ في اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة بلغ متوسطه الحسابي (4.45)، وهو بدرجة كبيرة جدًا حسب المعيار المُستخدم في الدراسة.

ويتَّضح من النتائج في الجدول (7) أنَّ معظم عبارات بُعد الوعي اليقظ في اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة كانت بدرجة كبيرة جدًا، وتمَّ ترتيب أعلى عبارتين تنازليًا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثل بالآتي:

- جاءت العبارة رقم (2) وهي: "لديَّ القدرة على كيفية اختيار التقنيات والبرامج التعليمية التي تنفعني في تعليمي" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.83)، وهي بدرجة كبيرة جدًا.
- جاءت العبارة رقم (6) وهي: "لدي معرفة كافية بوسائل جمع المعلومات التكنولوجية التعليمية" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.75)، وهي بدرجة كبيرة جدًا.

ويتَّضح من النتائج في الجدول (7) أنَّ أقلَّ فقرات الوعي اليقظ تتمثل في العبارة رقم (1)، وقد كانت بمستوى كبير، وهي: "أجد السهولة في متابعة المواد التعليمية على مواقع التواصل الاجتماعي" بالمرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.18)

البُعد الثالث: مواكبة كل جديد:

للتعرُّف إلى مستوى بُعد مواكبة كلِّ جديدٍ في اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزَّة؛ تمَّ حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد (مواكبة كل جديد)، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (8): استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد مواكبة كل جديد

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	أستطيع الحصول على أحدث البرامج والتطبيقات في مجال تخصصي	4.69	0.464	كبيرة جدًا
2	6	أهتمُّ بالمستحدثات التكنولوجية المتنوعة المستخدمة في العملية التعليمية	4.58	0.495	كبيرة جدًا
3	2	أطور باستمرار معرفتي بالتكنولوجيا والوسائل المستخدمة في مجال التعليم	4.57	0.546	كبيرة جدًا
4	4	أواكب باستمرار التطور العلمي والتكنولوجي	4.49	0.536	كبيرة جدًا
5	3	أفضل استخدام التطبيقات الحديثة على استخدام البرامج القديمة	4.43	0.498	كبيرة جدًا
6	5	أستخدم البرامج التعليمية الحديثة في الميدان التعليمي	4.32	0.467	كبيرة جدًا
		الدرجة الكلية للبُعد	**4.51**	**0.25671**	**كبيرة جدًا**

يتَّضح من خلال الجدول (8) أنَّ مستوى بُعد مواكبة كلِّ جديدٍ في اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة بلغ متوسطه الحسابي (4.51)، وهو بدرجة كبيرة جدًا حسب المعيار المُستخدم في الدراسة.

ويتَّضح من النتائج في الجدول (8) أنَّ جميع عبارات بُعد مواكبة كل جديد في اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة كانت بدرجةٍ كبيرةٍ جدًا؛ وجاءت العبارة رقم (1)، وهي: "أستطيع الحصول على أحدث البرامج والتطبيقات في مجال تخصصي" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.69)، وهي بدرجة كبيرة جدًا، تلتها في الترتيب الثاني العبارة رقم (6)، وهي "أهتم بالمستحدثات التكنولوجية المتنوعة المستخدمة في العملية التعليمية" بمتوسط (4.58)، وهي بدرجة كبيرة جدًا.

ويتَّضح من النتائج في الجدول (8) أنَّ أقلَّ فقرات مواكبة كلِّ جديدٍ تتمثل في العبارة رقم (5)، وقد جاءت بدرجة كبيرة جدًا، وهي: "أستخدم البرامج التعليمية الحديثة في الميدان التعليمي" بالمرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.32).

البُعد الرابع: مُشاركة وجهات النظر:

للتعرُّف إلى مستوى بُعد مُشاركة وجهات النظر في اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة؛ تمَّ حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد (مُشاركة وجهات النظر)، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (9): استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد مُشاركة وجهات النظر

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	أرى أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تعزّز لغة المناقشة والحوار بين الطلبة	5	0	كبيرة جدًا
2	4	أحرص على الاستفادة من تجارب وخبرات الآخرين في حل المشكلات التكنولوجية التي تواجهني	4.9	0.301	كبيرة جدًا
3	7	أتقبل آراء زملائي في البرمجيات والمنصات التعليمية	**4.52**	0.502	كبيرة جدًا
4	6	لديَّ القدرة على المشاركة النَّشطة في استخدام البرمجيات التعليمية مع زملائي	4.5	0.594	كبيرة جدًا
5	3	أهتم بالتغذية الراجعة لتطوير أدائي في توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم	4.46	0.5	كبيرة جدًا
5	5	أرى أنَّ استخدام مواقع التواصل الاجتماعي يُتيح لي حرية المناقشة مع الزملاء والمعلمين	4.46	0.5	كبيرة جدًا
7	2	أتقبل النصح من الآخرين في مجال التكنولوجيا	4.22	0.414	كبيرة جدًا
		الدرجة الكلية للبُعد	**4.58**	**0.202**	**كبيرة جدًا**

يتَّضح من خلال الجدول (9) أنَّ مستوى بُعد مُشاركة وجهات النظر في اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة بلغ متوسطه الحسابي (4.58)، وهو بدرجة كبيرة جدًا حسب المعيار المُستخدم في الدراسة.

كما توضِّح النَّتائج أنَّ جميع عبارات بُعد مُشاركة وجهات النظر في اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة كانت بدرجة كبيرة جدًا؛ وقد جاءت العبارة رقم (5) وهي: "أرى أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تعزز لغة المناقشة والحوار بين الطلبة" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة، بمتوسط (5)، وهي درجة كبيرة جدًا.

تلتها في الترتيب الثاني العبارة رقم (4)، وهي: "أحرص على الاستفادة من تجارب وخبرات الآخرين في حلِّ المشكلات التكنولوجية التي تواجهني" بمتوسط (4.9)، وهي بدرجة كبيرة جدًا.

ويتَّضح من النتائج في الجدول (9) أنَّ أقلَّ فقرات مُشاركة وجهات النظر تتمثل في العبارة رقم (2)، وقد كانت بدرجةٍ كبيرةٍ جدًا، وهي: "أتقبَّل النُّصح من الآخرين في مجال التكنولوجيا" في المرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط (4.22).

البُعد الخامس: التميز اليقظ:

للتعرف إلى مستوى بُعد التميز اليقظ في اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة؛ تمَّ حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد (التميز اليقظ)، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (10): استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد التميز اليقظ

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	أستطيع تمييز التطبيقات الجديدة ذات الفاعلية في العملية التعليمية	4.88	0.332	كبيرة جدًا
2	5	لديَّ الدافعية لانتقاء المعلومات التكنولوجية الحديثة	4.3	0.46	كبيرة جدًا
3	1	أفضل المشاركة في المؤتمرات وورش العمل المختصة بالتكنولوجيا في التعليم	4	0	كبيرة
4	2	أحرص دائمًا على الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية ذات جودة عالية	4	0	كبيرة
5	3	أتابع نتائج الأبحاث التكنولوجية التعليمية المتطوّرة	3.88	0.434	كبيرة
6	4	أحرص دائمًا على فهم عمل المنتجات التكنولوجية التعليمية المتطورة	3.78	0.493	كبيرة
		الدرجة الكلية للبُعد	**4.14**	**0.15**	**كبيرة**

يتَّضح من خلال نتائج الجدول (10) أنَّ مستوى بُعد التميز اليقظ في اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة بلغ متوسطه الحسابي (4.14)، وهو بمستوى كبير حسب المعيار المستخدم في الدراسة.

كما يتبيَّن أنَّ معظم عبارات التميز اليقظ كانت بمستوى كبير، وتمَّ ترتيب أعلى عبارتين تنازليًا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثل بالآتي:

- جاءت العبارة رقم (6)، وهي: "أستطيع تمييز التطبيقات الجديدة ذات الفاعلية في العملية التعليمية" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.88)، وهي بدرجة كبيرة جدًا.

- جاءت العبارة رقم (5)، وهي: "لدي الدافعية لانتقاء المعلومات التكنولوجية الحديثة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (4.3)، وهي بدرجة كبيرة جدًا.

ويتبيَّن من النتائج في الجدول السَّابق أنَّ أقلَّ فقرات التميز اليقظ تتمثل في العبارة رقم (4)، وقد كانت بمستوى كبير، وهي: "أحرص دائمًا على فهم عمل المنتجات التكنولوجية التعليمية المتطورة"، وجاءت في المرتبة الثامنة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (3.78).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

ينصُّ السُّؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: هل يوجد اختلاف في مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي: (ذكر، أنثى)؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّت صياغة الفرض الصفري الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي: (ذكر، أنثى). ولاختبار هذه الفرضية، استخدم الباحث اختبار (T)لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات العينة في مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تُعزى للنَّوع الاجتماعي، وكانت النتائج كما يوضِّحها الجدول الآتي:

جدول (11): اختبار(T) للكشف عن دلالة الفروق في مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تُعزى للنَّوع الاجتماعي

	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الدلالة الإحصائية
مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزَّة	ذكر	136	4.44	0.128	0.987	0.33	غير دالة إحصائيًا
	أنثى	104	4.42	0.115			

يتَّضح من خلال النتائج الموضَّحة في الجدول (11) أنَّ قيمة (Sig) لمستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تساوي (0.33)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ ما يدلِّل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تُعزى للنوع الاجتماعية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ظروف البيئة التعليمية المتشابهة للذكور والإناث في الجامعة الإسلامية بغزة، فالطلاب والطالبات يدرسون نفس المنهاج ويتمتعون بنفس المستوى من التجهيزات والتسهيلات التعليمية ويطبقون الجوانب العملية في نفس قاعات الحاسوب، ويتعرضون إلى خبرات متشابهة خلال الأداء التدريسي والممارسات التعليمية لتنفيذ منهاج تكنولوجيا التعليم كمتطلب كلية لطلاب وطالبات كلية التربية، ولا فرق بين الجنسين في التمتع بخدمات المكتبة المركزية سواء في نظام استعارة الكتب أو في مواقيت التواجد في كل مرافق الجامعة، ناهيك عن المساواة في الاستفادة من شبكة الإنترنت وخدمة الدعم الفني المقدمة من الجامعة، وكذلك تعرضهم لنفس أدوات التقويم والاختبارات الموحدة بين الجنسين، مما يؤدي إلى مستويات متقاربة في اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى الطلاب والطالبات على حد سواء. وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع بعض الدراسات السابقة؛ كدراسة النجار (2022) حيث لا يوجد فروق بين الجنسين سواء كانوا معلمين أو طلبة.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسُّؤال الثالث ومناقشتها:

ينصُّ السُّؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: هل يوجد اختلاف في مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي: (بكالوريوس، دراسات عليا)؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّت صياغة الفرض الصفري الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)في مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي: (بكالوريوس، دراسات عليا). ولاختبار هذه الفرضية؛ استخدم الباحث اختبار (T) لعينتين مستقلَّتين للمقارنة بين متوسط درجات العينة في مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى للمؤهل العلمي، وكانت النتائج كما يوضِّحها الجدول الآتي:

جدول (12): اختبار(T) للكشف عن دلالة الفروق في مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى للمؤهل العلمي

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الدلالة الإحصائية
مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزَّة	بكالوريوس	140	4.44	0.130	1.880	0.06	غير دالة إحصائيًا
	دراسات عليا	100	4.40	0.107			

يتَّضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (12) أنَّ قيمة (Sig) لمستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تساوي (0.06)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ ما يدلِّل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزَّة تعزى للمؤهل العلمي، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ظروف البيئة التعليمية المتشابهة تقريباً بين طلبة البكالوريوس وطلبة الماجستير في الجامعة الإسلامية بغزة، فكلاهما يتمتعون بنفس المستوى من التجهيزات والتسهيلات التعليمية ويطبقون الجوانب العملية في نفس قاعات الحاسوب منهاج التطبيقات التكنولوجية في التعليم لطلاب وطالبات الماجستير تخصص مناهج وطرق التدريس، ومتطلب اختياري لطالبات وطلاب قسم أصول التربية، مما يؤدي إلى مستويات متقاربة في اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة البكالوريوس والماجستير على حد سواء.

الخاتمة:

النتائج:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة كان بدرجة كبيرة جدًا وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزَّة تُعزى للدرجة العلمية.

التوصيات:

وبناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بما يأتي:

- ضرورة نشر الثقافة التكنولوجية التعليمية بين باقي طلبة كليات الجامعة، وطلبة الجامعات الفلسطينية الأخرى.
- ضرورة عقد دَّورات متخصصة ومؤتمرات علمية تتعلق بنشر أنواع أخرى من اليقظة التكنولوجية.
- الاستمرار في نشر اليقظة التكنولوجية التعليمية بين طلبة الجامعة وعدم التراجع في هذا المجال.
- العمل على عقد المسابقات التنافسية في مجال اليقظة التكنولوجية التعليمية بين الجنسين (طلاب وطالبات).

المقترحات:

من خلال نتائج الدراسة الحالية، يقترح الباحث تنفيذ دراسات حول:

- مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات.
- دراسة مستوى اليقظة التكنولوجية التعليمية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة أو شرائح مجتمعية أخرى.
- التعرُّف إلى درجة تطبيق اليقظة التكنولوجية في كليات الجامعات الفلسطينية بغزَّة من وجهة نظر أساتذتها.
- دراسة علاقة اليقظة التكنولوجية التعليمية بمتغيرات أخرى ذات أهمية كمتغير التخصص أو المنطقة السكنية للطلبة.

المراجع:

أرنوط، بشرى وآل معدي، خديجة والقديمي، فاطمة. (2019). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها باليقظة العلمية أحد مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية: دراسة استكشافية. *مجلة الأستاذ: جامعة الملك خالد*، 58(1): 15-42.

حديد، رتيبة؛ وحديد، نوفيل. (2005). *اليقظة التنافسية وسيلة تسييرية حديثة لتنافسية المؤسسة، المؤتمر العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات*، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، مارس، ص188-199.

الخالدي، محمد. (2006). *التكنولوجيا الإلكترونية*. دار كنوز المعرفة.

صالح، مُصر. (2022). اليقظة التكنولوجية ودورها في نجاح التعليم الإلكتروني: دراسة استطلاعية لآراء جامعة الأنبار. *مجلة كلية الإدارة والاقتصاد*: *14* (2): 147-145.

صلاحات، محمد علي محمد والزغلول، رافع عقيل. (2018). القدرة التنبؤية للعوامل الكبرى للشخصية باليقظة العقلية لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: جامعة القدس المفتوحة*، 9(25): 21-38.

قاسم، سامر؛ وإبراهيم، أيهم. (2018). دور اليقظة التكنولوجية في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة ميدانية على المصارف التجارية السورية الخاصة. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية*: 40(6): 159-180.

لمروس، مريم. (2019). أنواع اليقظة الاستراتيجية في المؤسسات الحديثة. *مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والنفسية: جامعة زيان عشور الجلفة، الجزائر*، 2(11): 192-206.

مجد الدين محمد بن يعقوب آبادي. (2008). *القاموس المحيط*. دار الحديث.

محمد، عبد الرحمن. (2021). دور اليقظة التكنولوجية في تحقيق تميز الأداء بالجامعات السعودية من منظور استراتيجي بالتطبيق على جامعة الملك خالد. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*: 29(2): 75-98.

النجار، هيام. (2022). *درجة اليقظة التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا في المرحلة الثانوية، وتقصي علاقتها بالتفكير الناقد لدى طلبتهم في المحافظة الجنوبية بفلسطين*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى، غزة.

نجم، نجم عبود. (2009). *الإدارة والمعرفة الإلكترونية*. دار اليازوردي العلمية.

يوسف، داليا. (2021). أهمية اليقظة التكنولوجية في التغلب على معوقات تطبيق نظم دعم واتخاذ القرار بجامعة المنيا. *مجلة التربية*: 18(107): 124-334.

Alnajar, H. (2022). *Darajat Alyaqazat Altiknulujiat Ladaa Muealimay Altiknulujia Fi Almarhalat Althaanawiati, Wataqasiy Ealaqatiha Bialtafkir Alnaaqid Ladaa Talabatihim Fi Almuhafazat Aljanubiat Bifilastina* 'The degree of technological alertness among technology teachers at the secondary stage, and its relationship to the critical thinking of their students in the southern governorate of Palestine'. (Unpublished master's thesis), Al-Aqsa University, Gaza. [in Arabic]

Arnout, B., Al-Maadi, Kh. & Al-Qudimi, F. (2019). Astiratijiaat Altaealum Almunazam Dhatyaan Waealaqatuha Bialyaqazat Aleilmiat 'Ahad Maharat Alqarn Alhadi Waleishrin Ladaa Talabat Aldirasat Aleulya Fi Daw' Baed Almutaghayirat Aldiymughrafiati: Dirasatan Aistikshafiati 'Self-regulated learning strategies and their relationship to scientific alertness, one of the twenty-first century skills of postgraduate students in the light of some demographic variables: an exploratory study'. Al-*Ustad Journal: King Khalid University*, 58(1), 15-42. [in Arabic]

Christine, M. & Sauvannet, Ch. (2000). *Dynamique du Dispositif de Veille Strategique Proactives dans Les Entreprises Industrielles*. these du doctorat, university Lumiere, Lyon, France.

Day, G. S. & Schoemaker, P. J. (2016). Adapting to fast-changing markets and technologies. *California Management Review*, 58(4), 59-77. https://doi.org/10.1525/cmr.2016.58.4.59

Gomez, M. (2014). Modelo de vigilancia tecnologica e inteligencia competitive en grupos de investigacion de las Universidades de la ciudad de Manizales. *Cuadernos de administracion*, 24(40), 73-93.

Hadida, R. & Hadid, N. (2005*). Alyaqazat Altanafusiat Wasilat Tasyiriat Hadithat Litanafusiat Almuasasati* 'Competitive vigilance and a modern management method for the competitiveness of the institution'. the international scientific conference on the outstanding performance of organizations and governments, Kasdi Merbah University, Algeria, March, pp. 188-199. [in Arabic]

Jalod, K. M., Hasan, A. J. & Hussain, A. N. (2021). Strategic Vigilance and its Role in Entrepreneurial Performance: An Analytical Study of the Views of a Sample of Managers in the Ur Company in Nasiriyah. *International Journal of Multicultural Education, Yonsei University (The Institute for Educational Research)*, 7(1), 92-103.

Khalid, A. (2021). The role of knowledge management in delivering the organization to the state of performance excellence: Mediating role of technological vigilance. *Management Science Letters*, 11(4), 1277-1286. https://doi.org/10.5267/j.msl.2020.11.011

Khalidi, M. (2006). *Altiknulujya Al'iiliktiruniatu* 'electronic technology'. Kunuz Almaerifati House. [in Arabic]

Lamrouss, M. (2019). 'Anwae Alyaqazat Alastiratijiat Fi Almuasasat Alhadithati 'Types of strategic vigilance in modern institutions'. Al-Maidan Journal of Mathematical, *Social and Psychological Studies: Zayan Ashour University, Djelfa, Algeria*, 2 (11), 192-206. [in Arabic]

Laurence, M. & Lesea, H. (2003). *Implantation d'une Veille Strategique pour le Management Strategique. Cas d'une PME du Secteur Bancaire*. la revue des Sciences du Gestion, Direction et Gestion, Paris, France sep-oct, P. 55-68.

Lebert, J. (2018). *Information and communication technologies and human rights advocacy: the case of amnesty* international. Routledge, London.

Majd al-Din, M. Y. (2008). *Alqamus Almuhita* 'ocean dictionary'. Dar Alhadith. [in Arabic]

Mohamed, A. (2021). Dawr Alyaqazat Altiknulujiat Fi Tahqiq Tumayuz Al'ada' Bialjamieat Alsaeudiat Min Manzur Astiratijiin Bialtatbiq Ealaa Jamieat Almalik Khald 'The role of technological vigilance in achieving excellence in performance in Saudi universities from a strategic perspective by applying it to King Khalid University'. *Journal of the Islamic University for Economic and Administrative Studies*, 29 (2), 75-98. [in Arabic]

Najm, N. A. (2009). *Al'iidarat Walmaerifat Al'iiliktiruniata* 'Management and e-knowledge'. Alyazurdii Scientific House. [in Arabic]

Qasim, S. & Ibrahim, A. (2018). Dawr Alyaqazat Altiknulujiat Fi Tahqiq Almizat Altanafusiati: Dirasat Maydaniat Ealaa Almasarif Altijariat Alsuwriat Alkhasati 'The role of technological vigilance in achieving competitive advantage: a field study on Syrian private commercial banks'. *Tishreen University Journal for Scientific Research and Studies, Economic and Legal Sciences Series*, 40 (6), 159-180. [in Arabic]

Salahat, M. A, M and Zaghloul, R. A. (2018). Alqudrat Altanabuwiyat Lileawamil Alkubraa Lilshakhsiat Bialyaqazat Aleaqliat Ladaa Talbat Jamieat Alyarmuk 'The predictive ability of major personality factors in mental alertness among Yarmouk University students'. *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies*, *Al-Quds Open University*, 9 (25), 21-38. [in Arabic]

Saleh, M. (2022). Alyaqazat Altiknulujiat Wadawruha Fi Najah Altaelim Al'iiliktrunii: Dirasat Aistitlaeiat Lara' Jamieat Al'anbar 'Technological vigilance and its role in the success of e-learning: an exploratory study of the views of the University of Anbar'. *Journal of the College of Administration and Economics*, 14 (2), 147-145. [in Arabic]

Yusif, D. (2021). 'Ahamiyat Alyaqazat Altiknulujiat Fi Altaghalub Ealaa Mueawiqat Tatbiq Nuzum Daem Waitikhadh Alqarar Bijamieat Alminya 'The importance of technological vigilance in overcoming obstacles to implementing support and decision-making systems at Minia University'. *Education Journal*, 18(107), 124-334. [in Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.2 pp: 322-341 Article 7

April (2023)

سلسلة القيمة كمدخل لتعزيز الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي- دراسة تحليلية

The Value Chain as an Input Root Knowledge in Higher Education Institutions- An Analytical Study

خولة بنت خليفة الخنبشية، أيمن أحمد العمري

Khawla Khalifah Al-Khanbashi, Aieman Ahmad Al-Omari

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2022/11/6	2022 /10/29	2022 /10/15

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.2.7

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

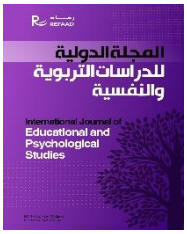
رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



سلسلة القيمة كمدخل لتعزيز الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي- دراسة تحليلية

The Value Chain as an Input Root Knowledge in Higher Education Institutions- An Analytical Study

خولة بنت خليفة الخنبشية[1]، أيمن أحمد العمري[2]

Khawla Khalifah Al-Khanbashi[1], Aieman Ahmad Al-Omari[2]

[1] طالبة دكتوراه بجامعة السلطان قابوس وموظفة بوزارة التربية والتعليم- سلطنة عمان

[2] أستاذ إدارة التعليم العالي- كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان، الجامعة الهاشمية- كلية العلوم التربوية- الأردن

[1] PhD student at Sultan Qaboos University and an employee at the Ministry of Education, Sultanate of Oman

[2] Professor of Higher Education Administration, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman, The Hashemite University, College of Educational Sciences, Jordan

[1] s26656@student.squ.edu.om, [2] aieman66@hu.edu.jo

الملخص:

تهدف هذه الدراسة التعرف إلى كيفية استخدام مدخل سلسلة القيمة لتعزيز الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي، واعتمدت المنهج الوصفي، والذي من خلاله تم استعراض الميزة التنافسية من حيث النشأة والمفهوم والخصائص والأهمية والاستراتيجيات، وكذلك استعراض مفهوم سلسلة القيمة وأنشطتها، وأهميتها في مؤسسات التعليم العالي، وأبرز النماذج المتعلقة باستخدامها في هذه المؤسسات، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما الإطار المفاهيمي والفكري للميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي؟، وما الإطار المفاهيمي والفكري لسلسلة القيمة وأنشطتها الرئيسة والداعمة؟، وما أبرز النماذج العالمية لسلسلة القيمة المستخدمة لتعزيز الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي؟. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى ضرورة تبني مدخل سلسلة القيمة من أجل تعزيز الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي؛ حتى تتمكن من تحقيق أدوارها والتميز ومواكبة التقدم المستمر، وتحقيق التميز الاستراتيجي على مؤسسات التعليم العالي المنافسة في الخدمات التعليمية والبحثية المقدمة إلى المهتمين لضمان حصة سوقية أكبر، وأوصت الدراسة بتطبيق برامج حديثة لتنمية المهارات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس من خلال التعاون مع استشاريين متميزين من جامعات أجنبية، كما أوصت بتطوير التشريعات واللوائح الجامعية، وتطوير البنية التحتية للجامعات، والاستثمار والمشاركة في المشاريع الوطنية.

الكلمات المفتاحية: *الميزة التنافسية؛ سلسلة القيمة؛ مؤسسات التعليم العالي؛ سلطنة عُمان.*

Abstract:

This paper discusses how to use the value chain approach to enhance the competitive advantage of higher education institutions. The study adopted the descriptive approach, through which competitive advantage was reviewed in terms of history, concepts, importance and strategies, as well as reviewing the concept and activities of value chain, its importance in institutions of higher education, and most prominent models. It answers the following questions: What is the conceptual and intellectual framework for competitive advantage in higher education institutions? What is the conceptual and intellectual framework for value chain in higher education institutions? What are the most prominent global models of the value chain in higher education institutions? The results of the study found that the value chain approach should be adopted in order to enhance the competitive advantage of higher education institutions in the Sultanate of Oman. So that they can achieve their roles and excellence, keep pace with ongoing progress, and achieve strategic excellence for higher education institutions competing in educational and research services provided to clients to ensure a larger market share. The study recommended that the application of modern programs should be adopted to develop academic skills among faculty members, through cooperation with distinguished consultants from international universities. It also recommended developing university legislation and regulations, developing university infrastructure, and investing and participating in national projects.

Keywords: *competitive advantage; Value chain approach; Higher education institutions; Sultanate of Oman.*

المقدمة:

يُعد التعليم العالي رمزًا لنهضة الشعوب، وركيزة مهمة من ركائز التقدم؛ نظرًا للدور الكبير الذي يقوم به في إحداث التغييرات في تاريخ المجتمعات سواء من الناحية العلمية أو الاقتصادية أو الاجتماعية، ومما يزيد الاهتمام بالتعليم العالي ما يشهده العالم من تحولات كبيرة نتيجة عدة عوامل كالمنافسة، والعولمة، واحتياجات سوق العمل، والتزايد الكبير في أعداد الطلبة، والانفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي المستمر.

ويشهد التعليم العالي اهتمامًا متزايدًا في معظم المجتمعات المتقدمة والنامية، حيث أصبح يُنظر إلى تحقيق الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي كأحد أهم الخيارات التي تسهم في نجاح هذه المؤسسات واستمرارها، فالدول ذات الأنظمة التعليمية المتقدمة تنظر إلى هبوط التنافسية في قطاع التعليم العالي كمؤشر على هبوط الاقتصاد والتقدم العلمي، وهذا دليل خطير على تهديد الأمن القومي، لذا فالدول المتقدمة تهدف إلى تحقيق التنافس العالمي لمؤسسات التعليم العالي فيها، وجعلها جامعات جاذبة للطلبة، وعلى الرغم من التكلفة الدراسية العالية في كلٍ من أمريكا وأوروبا؛ إلا أنها تشهد إقبالًا من الطلبة للالتحاق بها من مختلف أقطار العالم، وهذا يؤكد على تقديمها تعليمًا نوعيًا يحقق تميزًا تنافسيًا عالميًا (مسعداوي، 2007). وتعد مداخل تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات منصات لتحقيق تميزها وتفردها، وذلك من خلال وظائفها الأساسية (التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع) (قطب، 2008).

وتتعدد المداخل لدراسة الميزة التنافسية مدعمة بنماذج التشغيل منها بما يقضي إلى تحقيق الميزة التنافسية، كمدخل التحليل الاستراتيجي "Strategic Analysis" الذي يهدف إلى تشخيص نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات، ومدخل الاستراتيجيات العامة "General Strategies" والذي يفترض أن الاستراتيجية التنافسية تتعلق بمركز المؤسسة في مجال معين، ومركزها هو الذي يحدد مدى قدرتها على تحقيق ربح أعلى، وأن الأساس لتحقيق ذلك يتعلق بامتلاك الكلف الأقل والتمايز، والتي تتأثر بقوة المؤسسة وضعفها، فضلًا عن قدرتها على التوافق مع القوى التنافسية (القوة التفاوضية مع المشترين والقوة التفاوضية مع المجهزين، وتهديد الداخلين الجدد وتهديد السلع والخدمات البديلة) (عبدالله، 2012)، ومدخل سلسلة القيمة "Value-chain" الذي تم اعتماده في هذه الدراسة.

ومدخل هيكل الصناعة "Industry Structure" الذي انطلق على يد بورتر Porter ويقوم على افتراض أن الميزة التنافسية ما هي إلا دالة لعضوية المؤسسة في قطاع الصناعة الذي تعمل فيه والذي يمتاز بخصائص هيكلية كالقوة التفاوضية للمشترين والمجهزين فضلًا عن التهديد الداخلي الجدد وتهديد البدائل المحتملة، ومدخل النظرة المستندة للموارد "Resource Based View" وهو يركز على الموارد المتاحة للمؤسسة؛ فالمؤسسة القادرة على تحقيق التكامل بين مواردها ستكون قادرة على تحقيق الميزة التنافسية خلال منافستها على غيرها من المؤسسات (الطائي وكرماشة، 2010). ولتحقيق ميزة تنافسية لمؤسسات التعليم العالي لابد من تبني أحد المداخل التي تحققها، حيث تناولت هذه الدراسة دور مدخل سلسلة القيمة في تعزيز الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي.

مشكلة الدراسة:

مما سبق ومن الظروف الحالية تكمن مشكلة الدراسة في مناقشة مدخل سلسلة القيمة كأحد المداخل التي يمكن استخدامها لتعزيز الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي، وذلك من خلال عرض الإطار الفكري والمفاهيمي لمدخل سلسلة القيمة وأنشطتها الرئيسة والداعمة، وتحليل أبرز النماذج العالمية لسلسة القيمة في مؤسسات التعليم العالي، مما سبق، فإنّ مشكلة الدراسة يمكن صياغتها بالتساؤلات الآتية:

- السؤال الأول: ما الإطار المفاهيمي والفكري للميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي؟
- السؤال الثاني: ما الإطار المفاهيمي والفكري لسلسلة القيمة وأنشطتها الرئيسة والداعمة؟
- السؤال الثالث: ما أبرز النماذج العالمية لسلسة القيمة المستخدمة لتعزيز الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من مجموعة من النقاط، يمكن إيجازها فيما يلي:

- مسايرة التوجهات العالمية لامتلاك تنافسية عالمية لمؤسسات التعليم العالي لرسم مكان لها بين مؤسسات التعليم العالي العالمية ذات الأداء المتميز.
- تلقي الدراسة الضوء أمام المسؤولين وأصحاب القرار في مؤسسات التعليم العالي على الأنشطة الرئيسة والأنشطة الداعمة لها بمؤسسات التعليم العالي والتي ينبغي التركيز عليها لتحقيق قيمة تساهم في تحقيق ميزة تنافسية عالمية لمؤسسات التعليم العالي.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف إلى الإطار المفاهيمي والفكري للميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي.
- التعرف إلى مدخل سلسلة القيمة كأحد المداخل التي يمكن استخدامها لتعزيز الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي، وذلك من خلال عرض الإطار الفكري والمفاهيمي لمدخل سلسلة القيمة وأنشطتها الرئيسة والداعمة.

- تحليل أبرز النماذج العالمية لسلسة القيمة في مؤسسات التعليم العالي؛ والتي من خلالها يتم تعزيز الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي؛ بهدف تمكينها من تحقيق أدوارها والتميز ومواكبة التقدم المستمر، وتحقيق التميز الاستراتيجي على مؤسسات التعليم العالي المنافسة في الخدمات التعليمية والبحثية المقدمة إلى العملاء لضمان حصة سوقية أكبر.

مصطلحات الدراسة:

- تعرف الدراسة الحالية الميزة التنافسية بأنها: مقدرة المؤسسة على تحقيق أفضل الخدمات بجودة عالية وبأقل تكلفة، بحيث تحقق ربحيه عالية مقارنة بالمؤسسات المنافسة لها بالسوق، وهذا يعني تلبية حاجات المستفيدين بشكل أكثر كفاءة من منافسيها.
- ويرى الباحثان أن سلسلة القيمة تركز على تحليل أنشطة مؤسسات التعليم العالي سواءً كانت أنشطة رئيسية أو داعمة، حتى تعطي القادة والمسؤولين رؤية واضحة عن الأنشطة التي تحقق قيمة للمستفيد، مما يساعدهم على تحديد المصادر التي تحسن وتطور الأداء بما يحقق للجامعة ميزة تنافسية في البيئة المحيطة.

الإطار النظري:

الإطار المفاهيمي والفكري للميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي:

من الصعوبة تحديد تاريخ ظهور المنافسة، فهي موجودة منذ وجدت المنظمات إلى الآن، وبأساليبٍ ودرجاتٍ متباينة من مرحلة لأخرى، لكن ما لا يختلف عليه اثنان هو أن زيادة عدد المنظمات وكثرة المنتجات من الصنف الواحد فضلًا عن تحسن الوضع الاقتصادي للمجتمعات يعد من العوامل التي تزيد من حدتها بشكل عام؛ مما جعل الميزة التنافسية وتحقيقها محط اهتمام الباحثين والمختصين في الإدارة الاستراتيجية (طالب والبناء، 2012).

ويعتبر مفهوم التنافسية من نتاج مدارس إدارة الأعمال، ولقد نتج عن هذا المفهوم عدد كبير من التفاسير ومؤشرات القياس، وتزايد الاهتمام بتطوير مفهوم التنافسية منذ أن جذب الانتباه لهذا المصطلح مايكل بورتر Porter Michael في تسعينات القرن الماضي، واختلف الكتاب في تعريفها، ومرد ذلك اختلاف وجهات نظر وتجارب الممارسين لها في الميدان (سايغي، 2009). فقد قام العالم مايكل بورتر بصياغة وتشكيل الاستراتيجيات الثلاث المعروفة باسم الاستراتيجيات الشاملة (Generic strategies) وهي استراتيجية تقليل التكاليف (Cost Leadership)، واستراتيجية التمايز (Differentiation)، واستراتيجية التركيز (Focus)، التي قدمها في كتابيه (الاستراتيجية التنافسية في عام 1980، الميزة التنافسية في عام 1985).

وقد شاع استخدام الميزة التنافسية في معظم دول العالم وخاصة المتقدمة منها، فجاء ذلك نتيجة منطقية لما شهده العالم من عولمة اقتصادية وتطبيق آليات اقتصاديات السوق الحر بين الدول، ومن ثم أصبح البقاء والاستمرار لمن يمتلك ميزة تنافسية عن غيره؛ مما دفع بالدول لاكتشاف الموارد الطبيعية والبشرية واستثمارها الاستثمار الأمثل من خلال دعم الابتكار وتشجيع الإبداع ورفع الإنتاجية وزيادة الضرائب وتقليل الواردات واحتلال الدول والشركات والمؤسسات مكانة متميزة ومرموقة من خلال إنتاج سلع جيدة بأسعار منخفضة مقارنة بالآخر، وتقديم خدمات متميزة، وتسهيلات عديدة تلبي احتياجات ومتطلبات السوق محليًا وعالميًا (سليم، 2020).

ويعرف بورتر (1999) Porter التنافسية على أنها "العنصر الحرج الذي يقدم فرصة جوهرية لكي تحقق المؤسسة ربحية دائمة مقارنة بمنافسيها" (p41-42)، كما يشير مفهوم الميزة التنافسية إلى قدرة المؤسسة على صياغة وتطبيق الإستراتيجيات التي تجعلها في مركز أفضل بالنسبة للمنظمات الأخرى العاملة في نفس النشاط؛ وذلك من خلال الاستغلال الأفضل للإمكانات والموارد الفنية والمادية والمالية والتنظيمية بالإضافة إلى القدرات والكفاءات والمعرفة وغيرها من الإمكانيات التي تتمتع بها المؤسسة والتي تمكنها من تصميم وتطبيق إستراتيجيات التنافسية (أبو بكر، 2011).

وتعرف الميزة التنافسية بأنها اتباع المؤسسة لأساليب ومناهج يصعب على المؤسسات الأخرى المنافسة لها تقليدها، وتعد عملية تحقيق القيمة المضافة من أهم مرتكزات تحقيق الميزة التنافسية، مثل خفض الكلف، ولا تكون عملية خفض الكلف عشوائية أو اعتمادًا على نسبةٍ معينةٍ، بل يكون المعيار الأساس هو أسعار المنافسين الآخرين. أو تحقيق الميزة التنافسية باتباع منهجية عمل تؤدي إلى الإبداع والتميز؛ وذلك بسبب التنافسية الحادة والتي تشكل الدفاع الأساسي نحو بناء ميزة تنافسية تميز منتجات المؤسسة، وترفع حصتها السوقية (Nord et al., 2014).

ويرى عبد الوهاب (2016) أن الميزة التنافسية "تركز على تلبية حاجات المستهلك من النوعية والجودة، وبالتالي استخدام وسائل إنتاج متطورة، ويد عاملة مدربة بالرغم من إنها تؤدي إلى زيادة التكاليف على المدى القصير إلا أنها تؤدي إلى اقتحام المخرجات للأسواق العالمية" (ص45).

يتضح من التعاريف السابقة أن الميزة التنافسية هي قدرة المؤسسة على تحقيق أفضل الخدمات بجودة عالية وبأقل تكلفة، بحيث تحقق ربحية عالية مقارنة بالمنظمات المنافسة لها بالسوق، وهذا يعني تلبية حاجات المستفيدين بشكل أكثر كفاءة من منافسيها.

الأبعاد الفكرية التي تستند عليها الميزة التنافسية:

إن الرؤى والأبعاد الفكرية التي تبلورت وما تزال تتبلور لتأطير مفهوم الميزة التنافسية قد انطلقت من الأبحاث والدراسات حول مفهوم الاستراتيجية وإدارتها والعوامل المؤثرة فيها، وقد انطلقت من خلال هذه الدراسات أربعة مفاهيم أساسية يمكن اعتمادها بوصفها أبعادًا فكرية يستند إليها موضوع

الميزة التنافسية، وهي: التحليل الاستراتيجي، وسلسلة القيمة، ونظرة هيكل الصناعة، والنظرة المستندة للموارد (القطناني، 2016)، وفيما يأتي توضيح لهذه الأبعاد:

- **البعد الأول: التحليل الاستراتيجي:** ويقصد به المجموعة من الوسائل التي تستخدمها الإدارة في تحديد مدى التغير في البيئة الخارجية وتحديد الميزة التنافسية أو الكفاءة المميزة في السيطرة على بيئتها الداخلية بحيث يسهم ذلك في زيادة قدرة الإدارة العليا في تحديد أهدافها ومركزها الاستراتيجي (القطناني، 2016). ويلاحظ من مفهوم التحليل الاستراتيجي أنه يشمل بيئتين: البيئة الداخلية والتي تضم القوة والضعف، والبيئة الخارجية وتضم الفرص والتهديدات التي يجب على المنظمة تجنبها للحفاظ على ديمومتها ومزاياها التنافسية.
- **البعد الثاني: تحليل سلسلة القيمة:** يعد نموذج سلسلة القيمة الذي قدمه بوتر (Porter, 1985) أحد المداخل التي تستخدم لتحديد نقاط قوة المنظمة وإنشاء المزايا التنافسية فيها، والذي سيتم تناوله في المبحث الثاني بشكل مفصل.
- **البعد الثالث: مدخل هيكل الصناعة:** انطلق مدخل تحليل هيكل الصناعة على يد بورتر "Porter والذي يقوم على أساس أن الميزة التنافسية هي دلالة عضوية المنظمة القطاع الذي تعمل فيه، والتي تمتاز بخصائص هيكلية ملائمة، مثل القوة التفاوضية للمشترين والمجهزين، وتحديد المنافسين الجدد، وتهديد البدائل المحتملة بالشكل الذي يحدد شدة التنافس (Dyer & Singh, 1998). وحدد بورتر (Porter, 1985) في الثمانينات خمسة عناصر أساسية تؤثر على شدة التنافس في الصناعة، وهو ما يعرف بنموذج القوى الخمسة لبورتر (درجة المنافسة، قوة تهديد البدائل، تهديد دخول منافسين جدد للسوق، القوة التفاوضية للموردين، القوة التفاوضية للعملاء)، والذي ما زال يعمل به حتى الوقت الراهن. ويعتمد هذا التحليل على أنه إذا تغيرت إحدى القوى الخمس فإنه لابد من إعادة تقييم المنظمة وسوق العمل المرتبط بأدائها.
- **البعد الرابع: مدخل النظرة المعتمدة على الموارد:** وتقوم على أساس التركيز على الموارد الذاتية للمنظمة أكثر من تركيزها على الاستراتيجيات المتاحة، مثل الموارد المتميزة والكفاءات التنظيمية والقدرات التكنولوجية، والموارد غير الملموسة المتمثلة بالمعرفة والكفاءات البشرية والقدرات المحورية، حيث يرى هذا المخل أن المارد أساس تحقيق الميزة التنافسية (Carmeli & Cohen, 2001).

خصائص الميزة التنافسية:

لقد أصبح التوجه نحو تحقيق ميزة تنافسية أمرًا لا بد منه، وذلك من خلال قدرة تميز المؤسسة على المنظمات المنافسة في تقديم خدماتها، ومواكبة المستجدات البيئية، والقدرة على رفع كفاءة الموارد البشرية فيها. ويرى ديريسو وآخرون (Dirisu et al., 2013) أن خصائص المؤسسات التي تتمتع بالميزة التنافسية تكمن في اتباع سياسة التغيير المستمر من أجل تطوير وتحسين الأداء، وقدرتها على جذب واستقطاب العاملين المهرة المتميزين بالقدرات والمهارات الفائقة، والقادرين على ابتكار سياسات وخطط جديدة بصفة مستمرة. وتبني الإبداع والابتكار في رؤيتها وسياستها وتسعى للتميز والتفوق في تلبية احتياجات ورغبات المستفيدين، والمرونة في تعميم وتطبيق السياسات والخطط بما يتلاءم مع التغييرات البيئية المحيطة، وبما يمكن من تحقيق سمعة جيدة في السوق، والقدرة على تحقيق الغايات والأهداف بصفة مستمرة.

وأجملت شلبي (2018) خصائص الميزة التنافسية في النسبية: بمعنى أنها تحقق بالمقارنة بالمنافسين أو مقارنتها في فترات زمنية مختلفة وليست مطلقة، وتحقيق التفوق والأفضلية على المنافسين لأنها تنبع من داخل الجامعة وتحقق قيمة لها، وتصنيف الميزة التنافسية يكون من خلال المنتفع وفقًا لطبيعة المنفعة المتحققة له، والتأثير على المنافس من خلال الميزة التنافسية التي تتمتع بها الجامعة من خلال توجيه المُنتفع إليها دون منافس، والبناء على الاختلاف وليس على التشابه، والتركيز جغرافيا، والحسم في إعطاء الأسبقية والتفوق على المنافس، والتوافق الفريد بين موارد الجامعة والفرص الموجودة في البيئة، والاستمرارية والتي يقصد بها الاستمرار والاستدامة على المدى الطويل، والتجدد وفق معطيات البيئة الخارجية من جهة وقدرات وموارد الجامعة من جهة أخرى، والمرونة والتي تعني يمكن إحلال ميزات تنافسية بأخرى بسهولة ويسر وفق تطورات موارد وقدرات الجامعة، والتناسب مع الأهداف والنتائج التي ترى الجامعة تحقيقها على المدى القصير والبعيد، والتفرد الجامعي في الحراك التنظيمي ذي الاتساق والمتغيرات المهنية والتقنية بما يحقق لها الأطر التنافسية وطنيًا ودوليًا، والتميز لكونها مرجعًا لغيرها من النظراء فيما يتعلق بأطرها التنظيمية والتعليمية والبحثية، والتميز الجامعي بإنتاجيتها المؤسسية بالأفضلية مهنيًا وتقنيًا مقارنة بالمنافسين.

مما سبق يتضح أن خصائص الميزة التنافسية شمولية مستمرة، حتى يمكن تحسينها بشكل مستمر تراعي غيه رغبات المستفيدين وتلبي احتياجاتهم، كما أنها متجددة ومرنه وفق التغييرات البيئية وموارد المؤسسة الداخلية، وتتصف بالإبداع والابتكار وتسعى للتميز على منافسيها، وتجذب العاملين المهرة الذين يملكون قدرات ومهارات فائقة.

عوامل تحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي:

يجب على الدول في ظل الاحتياجات الاقتصادية والضغوط الاجتماعية الداخلية والمنافسة الدولية، أن تبحث عن تحسين كفاءة نظامه تعليمها العالي، وإعادة إصلاحه وهيكلته، والبحث عن تحسين قدرته التنافسية والحصول على ترتيب متقدم في التصنيفات الدولية (Kastueva-Jean, 2008).

ويشير واقع معايير تحقيق التنافسية بالجامعات العالمية إلى التنوع في المعايير وتباينها؛ حيث تتنافس الجامعات البريطانية لتحقيق الميزة التنافسية من خلال مقاييس لرضا الطلاب، وكذلك فرص الخريجين من العمل، وشهرتهم ومعايير القبول، فضلًا عن البحث العلمي وحداثة البرامج الدراسية

المقدمة. أما الجامعات في هولندا -جامعة امستردام كأفضل الجامعات بحثيًا- فإنها تهم بالبرامج الدراسية واستقطاب الطلاب سواء المحليين أو الوافدين من الخارج. وتتنافس الجامعات في السويد وسويسرا وغيرها من الدول الأوروبية للوصول للميزة التنافسية، من خلال تطوير المراكز البحثية، وتحديث البرامج الدراسية لاستقطاب أكبر عدد من الطلاب (المغربل، 2018).

أما في كوريا الجنوبية، فقد تم وضع خطة لزيادة تنافسية التعليم العالي والجامعي لديها واشتملت على وضع الأسس لتحسين جودة التعليم العالي بجانب العمل على التوسع الكمي له، وتحسين كفاءة الاستثمار في التعليم العالي، وتنمية الموارد البشرية القادرة على تلبية احتياجات المجتمع، ودعم تطوير جامعات كوريا الجنوبية لتصبح مؤسسات عالمية المستوى (Pundy, 2010).

وتسعى الجامعات الروسية إلى تحقيق المزيد من التنافسية حول العالم، وذلك من خلال تخفيف سيطرة الحكومة المركزية، وإعطاء الحكم الذاتي للجامعات في مجال التدريس، وأنشطة التعلم والبحث والتكنولوجيا، وكذلك فيما يتعلق بالتنمية والخدمات. وإنشاء نظام جديد للتوظيف في الجامعات مع أنواع مختلفة من الاختبارات. وتحسين نوعية التعليم؛ حيث إنه في جميع أنحاء العالم هناك اتجاه لنقل الجامعات من الحالة الفردية إلى التعاون الثنائي، من خلال برامج تعليمية أو بحثية محددة متعددة الأطراف وإنشاء اتحادات بين الجامعات لتحقيق المزيد من التفاعل على نطاق واسع. وحل المشكلات والقضايا من خلال الاتصال والتعاون من أجل إنشاء تبادل المعلومات للعمل على تحقيق ذلك (Avralev & Efimova, 2015).

وتختلف النظرة إلى العوامل المحققة للميزات التنافسية في أدبيات الفكر الغربي حيث أشار تومينن (Tuominen, 2000) إلى أنها تنحصر في التطوير التنظيمي والإدارة الفعالة، ووجود استراتيجية للتطوير والتقييم الذاتي، ورؤية مستقبلية طويلة المدى، بينما يرى هيرتز (Hertz, 2010) أن مجموعة العوامل التي تحقق للجامعة التميز والتنافسية هي: القيادة، والتخطيط الاستراتيجي، والتركيز على العملاء، والقياس والتحليل، وإدارة المعرفة، والتركيز على القوى العاملة، وإدارة العمليات، والاهتمام بالنتائج.

وترى حفيزيه وآخرون (Hafezieh et al., 2011) أن العوامل المؤدية لتحقيق الميزة التنافسية مع التركيز في تطبيقات التكنولوجيا واستخدام الإنترنت في المجالات المختلفة هي: استخدام إمكانات الأعمال القائمة على الشبكة، وتحفيز الموظفين، والرعاية للتطورات التكنولوجية وديناميكيات السوق، والاستفادة من تكنولوجيا المعلومات، والوضع الجيد في السوق ووسط المنافسين، والاهتمام بأمن وحماية الملكية الفكرية.

وهناك من حدد عوامل تحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي في الموارد البشرية المتميزة، والقيادة الإدارية الواعية؛ وذلك من خلال العمل على تطوير جودة التعليم والتدريب، وتنمية رأس المال البشري، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والابتكارات والتكيف التكنولوجي (الوادي والزغبى،2011).

ومن منظور آخر تختلف النظرة إلى العوامل المحققة للميزة التنافسية للجامعات، حيث يرى البعض أن نوعية الطلبة داخل النظام أو المؤسسة الواحدة، ونسبة الطلبة المتفوقين إلى غيرهم، ونسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة، ونسبة حملة الدكتوراه إلى مجموع الأعضاء غير المتفرغين، ومعدل الدخل السنوي لعضو هيئة التدريس، ونصيب الطلبة من نفقات الجامعة السنوية، وعقلانية البرامج الدراسية وحداثتها، ودرجة رضا الطلبة عن الجامعة ودرجة تنافسية الخريج في سوق العمل، هي أهم العوامل المحققة للميزة التنافسية في الجامعات (عقل، 2009).

بينما يرى لاشين وأحمد (2019) أن هناك مجموعة من العوامل التي يمكن من خلالها تحقيق الميزة التنافسية للجامعات، أهمها الجودة والابتكار والتطوير التكنولوجي، والاستجابة لحاجات الإفراد والتنمية المهنية وكفاءة العاملين، والقيادة الإدارية الواعية والمعرفة، وإنتاج وجودة البحث العلمي، والتعاون والشراكات مع المؤسسات المختلفة والدور المجتمعي، ومكانة الجامعة في التصنيفات العالمية، وخدمات الدعم والمساندة المقدمة للطلاب ومتابعة الخريجين، والتطوير في البرامج الدراسية، وطرق التدريس، ونظم الامتحانات، والتقويم.

وقسم مصطفى (2003) عوامل تحقيق الميزة التنافسية في التعليم الجامعي إلى قسمين هما: 1) قدرة الجامعة على التميز على الجامعات المنافسة في مجالات حيوية مثل البرامج الدراسية، وخصائص أعضاء هيئة التدريس، ونظم الإدارة والجودة، وابتكار نظم وبرامج تأهيل جديدة تواكب المستجدات البيئية، 2) القدرة على جذب واستقطاب الطلبة من السوق المحلي والعالمي، ويتحقق ونجاح هذا العنصر يتحقق من خلال نجاح العنصر السابق، أي أن الميزة التنافسية للجامعات ترتبط بقدرة الجامعة على تنمية وتهيئة مخزون من رأس المال الفكري من أعضاء هيئة التدريس وقادة ومديرين قادرين على تقديم خدمات تعليمية وبحثية متميزة تعزز الأداء الجامعي.

في ضوء ما سبق نجد أن الأدبيات اختلفت في تحديد العوامل التي تساعد على تحقيق التنافسية في الجامعات، حيث إن أهم العوامل ركزت على تطوير المراكز البحثية، وتحديث البرامج الدراسية لاستقطاب أكبر عدد من الطلاب، وتحسين جودة التعليم العالي، وتنمية الموارد البشرية، وتخفيف سيطرة الحكومة المركزية، وإعطاء الحكم الذاتي للجامعات، والقيادة الفعالة، ووجود إستراتيجية للتطوير والتقييم الذاتي، ورؤية مستقبلية طويلة المدى، والجودة والابتكار، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي.

وقد أشار بورتر (Porter, 1990) إلى أن تحقيق الميزة التنافسية يتم من خلال العمل بنظام ديناميكي متكامل، من خلاله تتفاعل وتتشابك كل المحددات مع بعضها البعض، وكلما استوفيت هذه المحددات، تمكنت الدولة من تحقيق ميزة تنافسية ديناميكية ومطردة، وعلى العكس عندما تكون هذه المحددات غير مدعمة ومحفزة لاستمرارية الميزة التنافسية أدى ذلك إلى تدهورها. وبإسقاط ذلك على التعليم العالي، ينبغي على مؤسسات التعليم

العالي أن تضع المعايير اللازمة لتحقيق الميزة التنافسية والأهداف والشروط والخصائص في ضوء السياسة العامة للدولة، وسياسة التعليم في البلاد، وذلك من خلال وضع استراتيجية طموحة يتم فيها تعزيز الإبداع والابتكار، والبحث العلمي، إضافةً إلى تحسين وتطوير الخدمات التعليمية.

الإطار المفاهيمي والفكري لسلسلة القيمة في مؤسسات التعليم العالي:

تتفاعل موارد المؤسسة بعلاقاتٍ تبادليةٍ مع بعضها البعض من أجل إنجاز سلسلة من الأنشطة تتميز بأنها ذات قيمة، ويرتبط مفهوم سلسلة القيمة ارتباطاً وثيقاً بمايكل بورتر (Porter Michael) بوصفه أول من طور هذا المدخل الذي يسهم في بناءِ الميزة التنافسية؛ من خلال إعادة تصنيف أنشطة وموارد المؤسسة بما يؤدي إلى إيجاد القيمة للمستفيد (Harrison & Johl, 1998) والذي عرف فيما بعد بمفهوم سلسلة القيمة، إذ تستند الفكرة الأساسية لهذا المفهوم على أساس الاعتقاد بأنها تمثل مجموعة من الأنشطة التي تتم في تصميم وإنتاج المنتجات وتسويقها ونقلها، فضلًا عن تقديم الدعم اللازم لهذه العمليات (Masing, 2003).

ويرى ديفس وآخرون (Dives et al., 2002) أن سلسلة القيمة تمثل الخطوات المؤسسة المطلوبة لإنتاج السلع أو الخدمات بغض النظر عن مكان أدائها. بينما يرى سايغي (2009) بأنها طريقة نظامية للنظر إلى سلسلة الأنشطة التي تؤديها المؤسسة بحيث يمكنها من خلال هذه الأنشطة فهم الموارد الحالية والمحتملة للميزة التي تحققها المؤسسة على منافسيها، أي أنها تقوم على أساس تجزئة المؤسسة إلى أنشطة لغرض فهم سلوك التكلفة لديها ومصادرها المحتملة لتحقيق الميزة التنافسية (الكلفة الأقل، والتميز بالجودة). ويشير جانسن وآخرون (Janssen et al., 2010) إلى أن سلسلة القيمة تمثل مجموعة من أنشطة إيجاد القيمة المترابطة مع بعضها. في حين يشير كوفالرسكايا (Kovalerskaya, 2011) إلى أن سلسلة القيمة تمثل سلسلة من نشاطات المؤسسة التي تعطي للمديرين رؤية واضحة داخل المؤسسة، وبتحليل هذه الأنشطة سنتمكن من مساعدتهم على إيجاد المصادر التي تضيف قيمة للمنتج، أو المساعدة على فهم كيفية تأثير كل نشاط من هذه الأنشطة في مصادرها المالية أو المادية أو غيرها.

ووفقًا لتعريف كوتلر (Kotler, 2002) فإن سلسلة القيمة تمثل أداة لتحديد المداخل التي من شأنها زيادة القيمة للمستفيد، ويوضح ماكميليان وتامبو (MacMillian & Tampoe, 2000) أن المفهوم الأساسي لسلسلة القيمة هو إضافة أكبر قيمة ممكنة بأقل تكلفة، وقياس مقدار الإضافة في القيمة والربح المتحقق لكل جزء من السلسلة، أو مقدار التحسينات في الكلف.

ويؤكد مدخل سلسلة القيمة على إسهام المؤسسة كلها في تحقيق الميزة التنافسية، حيث عرفها هيت (Hitt, 2001) على أنها مجموعة من الأنشطة التي تحول المدخلات إلى مخرجات ذات قيمة للمستفيد، وهذه العملية تتكون من الأنشطة الأساسية والأنشطة الداعمة. ويشير كراجوسكي وآخرون (Krajewski et al., 2007) إلى أن سلسلة القيمة تمثل سلسلة من العمليات المترابطة التي تقدم منتجًا أو خدمة تحقق رضا المستفيد، وأن كل نشاط في هذه العملية ينبغي أن يضيف قيمة إلى الأنشطة السابقة، ويؤكد على إزالة الأنشطة والكلف التي لا تضيف قيمة للمنتج أو الخدمة. وهناك من يذهب إلى أبعد من ذلك ليوضح بأن سلسلة القيمة تمثل شكلاً خاصا من سلسلة التجهيز، أي أن سلسلة القيمة بحسب هذا الرأي تركز على نحو خاص على التنسيق بين العناصر الفاعلة على امتداد السلسلة في الأنشطة التي تشترك في إنتاج وتجهيز وتوزيع المنتجات وكيفية إتمام ذلك، ومِن قبل مَن (Hambhrey, 2005). إلا أن الفرق بينها وبين سلسلة التجهيز يكمن في أن سلسة القيمة تتمحور حول كيفية إيجاد قيمة للمنتج والتي تعد قيمة مضاعفة للمستفيد، أما سلسلة التجهيز فتتمثل بعمليات نقل وتحويل المواد من المنتجين إلى المستفيدين، أي تتمحور حول الخدمات الإمدادية (اللوجستية)، وهو أمر يختلف عن مفهوم سلسلة القيمة الذي يركز على إيجاد القيمة المضافة (Baloyi, 2010).

إذًا فمدخل سلسلة القيمة يركز على تحليل أنشطة مؤسسات التعليم العالي سواءً كانت أنشطة رئيسية أو داعمة، حتى تعطي القادة والمسؤولين رؤية واضحة عن الأنشطة التي تحقق قيمة للمستفيد، مما يساعدهم على تحديد المصادر التي تحسن وتطور الأداء بما يحقق للجامعة ميزة تنافسية في البيئة المحيطة. وتؤدي سلسلة القيمة دورًا مهمًا في تنظيم أداء المنظمات، حيث تقوم بتقسيم المؤسسة إلى مجموعتين من الأنشطة صانعة للقيمة وداعمة، مما يسهل على المؤسسة تحديد نقاط القوة والضعف لديها، ومن هنا يجب الإشارة إلى ضرورة تماشي سلسلة القيمة مع بنية المؤسسة التي ستطبق عليها (بوغرارة، 2017).

كما توفر سلسلة القيمة طريقة نظامية في تقسيم المؤسسة إلى الأنشطة التي تقوم بها، حيث ترتبط مع البنية التحتية للمنظمة وروابطها الداخلية، والروابط مع الموردين وقنوات التوزيع، بحيث تصبح المؤسسة قادرة على تحديد الأنشطة الأكثر فعالية والتي تعزز من قدرتها على تحقيق الميزة التنافسية، كما تساعد على تبادل الخبرات ونقل المهارات بين الوحدات المختلفة في المؤسسة، حيث تمثل المهارات المنقولة مصدر مهم للميزة التنافسية في الوحدات المستقبلة لها (Porter, 1987). وتكشف سلسلة القيمة الخلل في تطبيق الاستراتيجيات، وما يترتب عليها من سوء تخصيص للموارد، وبالتالي السعي لاستغلال فرص التحسينات التي تحقق القيمة والاستدامة الاقتصادية (Fearne et al., 2012)

إذًا فمدخل سلسلة القيمة يهدف إلى خفض تكلفة العمليات، كما يعطي المؤسسة القدرة على تنظيم أدائها من خلال متابعة أداء كل وحدة بشكل مستقل، وذلك من خلال تحليل أنشطتها الرئيسية والداعمة، وبالتالي الوقوف على نقاط الضعف لديها ومعالجتها، والتعرف على نقاط القوة وتعزيزها، كما يوفر للمؤسسة رؤية واضحة للفرص المحيطة بها، مما يساعدها على اتخاذ القرارات المناسبة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وهو منهج يعتمد على وصف الظواهر التعليمية أو النفسية وصفًا دقيقًا، وتشخيصها وتحليلها وتفسيرها بهدف اكتشاف العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين الظواهر التعليمية والنفسية الأخرى، والتوصل من خلال ذلك إلى تعميمات ذات معنى بالنسبة لها (كفافي، 2009)، وقد اعتمدت على الأسلوب التحليلي؛ وذلك من خلال مناقشة مفهوم الميزة التنافسية، وكيفية توظيف مدخل سلسلة القيمة لتعزيز الميزة التنافسية، كما قامت بتحليل نماذج سلسلة القيمة في التعليم العالي، حيث تم تحليل ستة نماذج في الفترة ما بين 2000 إلى 2016م.

مجتمع وعينة الدراسة:

تم اختيار عدد من نماذج سلسلة القيمة تم اختيارها بناء على أهميتها ومناسباتها لموضوع الدراسة. تم تحليل ستة نماذج لسلسلة القيمة في التعلم العالي في الفترة ما بين 2000 إلى 2016م. تلك النماذج هي: نموذج سيسون وبابلو (Sison & Bablo, 2000)، نموذج ميروي وكرونجي (Merwe & Cronje, 2004)، نموذج جابريل(Gabriel, 2005) ، نموذج باثاك وباثاك (Pathak & Pathak, 2010)، نموذج حطيبات (Htaibat, 2011)، نموذج نيونغوا (Nyaungwa, 2016) .

عرض نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما الإطار المفاهيمي والفكري للميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي؟

إن دراسة جوانب القوة والضعف في المؤسسة تهدف أساسًا إلى محاولة زيادة قدرتها على المنافسة في الأسواق المحلية والعالمية، حيث يجب على المؤسسة أن تحول جوانب القوة والضعف لديها إلى مزايا تنافسية تستطيع بواسطتها أن تواجه المنظمات المواجهة لها في الأسواق التي تعمل بها (زعتر، 2017). ويؤكد بورتر Porter (1985) أن أمام المؤسسة ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات التنافسية التي يمكن استخدامها لمواجهة المنافسين وهي استراتيجية قيادة التكلفة، واستراتيجية التمايز، واستراتيجية التركيز. وتم التطرق لها كالآتي:

استراتيجية قيادة التكلفة: تقوم هذه الاستراتيجية على أساس أن المؤسسة تسعى لتقديم سلع، وخدمات بكلفة منخفضة، من خلال محاولتها خدمة نسبة كبيرة من إجمالي السوق، من شأنه أن تكسب هذه المؤسسة ميزة تنافسية معبرًا عنها بثلاثة مؤشرات هي (Keller & Kotler, 2006):

- الحصول على الأرباح ودفع المنافسين لتخفيض هامش الربح إلى الحد الأدنى.
- حماية المؤسسة من ضغوطات المنافسين لا سيما الخاصة بالأسعار.
- الوقوف بوجه المنتجات البديلة، إذ لا يفكر المنافسين بالمنتجات البديلة ما دامت المنتجات الحالية تقدم بأسعار منخفضة.

وتركز هذه الاستراتيجية في البحث عن مجموعة المستهلكين المستهدفين، والذين يبحثون عن أسعار أقل من المعدل السائد للسعر في السوق، من خلال الاهتمام فقط بالاحتياجات الفعلية للمستهلكين وتجاوز الأنشطة الإضافية غير الضرورية (زعتر، 2017).

وأشار الظاهر (2009) إلى أن المؤسسة تستطيع تحقيق ميزة تنافسية إذا استطاعت أن تخفض من كلفتها؛ بحيث يمكنها بيع منتجاتها بسعر أقل من سعر منافسيها، وبالتالي تحقيق قدر كبير من الربح، ويمكن تحقيق تكلفه أقل باستخدام الطرق الآتية:

- تنمية ثقافة تنظيمية تركز أساسًا على الاهتمام الواعي، والمدروس للعاملين بشأن التكلفة، وفي أجواء هذه الثقافة يضع جميع العاملين نصب أعينهم مسألة التكاليف، وضرورة العمل على تخفيضها إلى مستوى الحد الأدنى.
- محاولة تقديم منتج أساسي بعيدًا عن أية نفقات إضافية تؤدي إلى زيادة التكلفة في إنتاجه.
- تعديل الأنشطة والعمليات ذات التكلفة العالية إلى عمليات ذات تكلفة منخفضة.
- استخدام بعض الموارد الأولية رخيصة السعر دون المساس بجودة المنتج.
- استخدام وسائل دعائية لترويج السلع مع تخفيض المبالغ المرصودة للترويج.

استراتيجية التمايز: وتعني قدرة المؤسسة أو وحدة الأعمال على توفير قيمة منفردة وعالية للمشتري ممثلة في منتج ذو جودة عالية، أو مواصفات خاصة مميزة، أو خدمات ما بعد البيع (السالم، 2005). إن إيجاد قيمة عالية من التمايز للمنتجات عن تلك التي يقدمها المنافسون يعتبر مركزًا تنافسيًا مميزًا، ويمكن للمنظمة من خلال هذا التمايز فرض السعر الذي تريده، وأيضًا زيادة عدد الوحدات المباعة، وتنمية نوع من ولاء المستهلك لعلامتها التجارية، وهناك وسيلتان لتحقيق هذا التمايز (زعتر، 2017):

- تقوم المؤسسة بتخفيض التكلفة ودرجة المخاطرة التي يتحملها المستهلك عن شرائه السلعة.
- محاولة المؤسسة إيجاد مزايا فريدة في أداء المنتج عن تلك التي توجد في منتجات المنافسين وبصورة واضحة ومحددة.

استراتيجية التركيز: وتقوم هذه الاستراتيجية على استهداف جزء معين من الخدمات أو الصناعة والتركيز عليه، كما يمكن أن تركز على فئة محددة من العملاء؛ إذ يمكن أن توجه إلى أجزاء صغيرة ومحددة من السوق التي يمكن أن تُكَون عملاء محددين، مثل سوق جغرافي أو إقليمي محدد، جزء من السوق بحاجات أو تفضيلات معينة، لذا فإن قيمة متميزة يمكن تحقيقها من خلال تحقيق هذه الاستراتيجية شريطة أن تتم دراسة حاجات المجتمع أو السوق المستهدف بأسلوب موضوعي سليم (يونس والهيتي، 2011). ويعني ذلك أن المؤسسة تقوم بتقسيم السوق إلى عدد من القطاعات السوقية، وتضمن قدرًا معقولًا من التماثل بين مستهلكي كل قطاع، ولكن يصعب الحصول على مستهلكين يتماثلون كلهم في خصائصهم، فالمؤسسة هنا لا تتعامل مع السوق كله، بل تركز على قطاع معين صغير تستخدم معه استراتيجية القيادة في التكلفة أو استراتيجية التمايز، وهذا التركيز يوفر تعاملًا أفضل وأنجح للمستهلك عنما توجه كل الموارد لهذا القطاع الصغير مع القدرة العالية في الاستجابة لمتغيرات حاجات المستهلكين، ولتطبيق هذه الاستراتيجية هناك بديلان هما (زعتر، 2017):

- الاهتمام بمركز التكلفة أي العمل لتحقق المؤسسة ميزة بالتكاليف في القطاع المستهدف.
- الاهتمام بالتمايز أي أن تبحث المؤسسة عن التميز في داخل القطاع المستهدف.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن المنظمات تستخدم ثلاث استراتيجيات لمواجهة المنافسين، وهي: استراتيجية القيادة في التكاليف، واستراتيجية التمايز، واستراتيجية التركيز (تركيز الكلفة الأقل، وتركيز التمايز). فالمنظمات التي تقدم سلع وخدمات بكلفة أقل من منافسيها، تحقق قدرًا كبيرًا من الربح. كما أن المؤسسة التي تمتلك القدرة على إنتاج سلع أو توفير خدمات بخصائص فريدة، وجودة عالية، تحقق درجة عالية من التمايز لمنتجاتها أو خداماتها. كما تحقق المنظمات ميزة تنافسية عن طريق التركيز على انتاج سلع أو خدمات بتكلفة أقل من منافسيها في قطاع سوقي محدد، أو تركز على انتاج سلع أو خدمات ذات مواصفات تميز منتجاتها وتلبي احتياجات العملاء في مجال محدد.

أهمية الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي:

يتزايد الاهتمام بالتنافسية في مؤسسات التعليم العالي كما تشير الأدبيات الإدارية والكتابات العالمية نظرًا للتغييرات الحاصلة على كافة الأصعدة الإنسانية، كالتطورات السياسية المختلفة والمتصاعدة بقوة، وظهور عالم القطب الواحد، وسيادة اقتصاد السوق القائم من حيث المبدأ على المنافسة، وتزايد دور مؤسسات التعليم العالي الدولية في السوق الدولية بمجالاتها للبضائع والخدمات وفق بنود اتفاقية الجات التجارية العالمية، إضافةً للتغيرات الحاصلة في الفكر الاقتصادي واتجاهاته والتي تتعلق بمحددات الميزة التنافسية ذاتها، مثل تطور نظريات النمو والتجارة العالمية، والتغيرات في نظريات إدارة الإنتاج والتوزيع والتخزين، وظهور نظرية إدارة الجودة الشاملة، والتنافسية عوضًا عن المنافسة في حدودها الضيقة (المعهد العربي للتخطيط، 2012).

كما أدت تطورات الواقع الاقتصادي الدولي المتباينة والمتدفقة واندماج الاقتصادات وزيادة التشابكات فيما بين الدول إلى زيادة النمو المعتمد على التخصص، والذي يعتمد هو الآخر على اتساع سوق التعليم العالي، ووفقًا لذلك فإن السوق الدولية تسمح بزيادة التخصص وتحقيق عائدات أعلى؛ وبالتالي زيادة مستويات الإنتاجية ومعدلات النمو المتوافق معها. إضافةً لذلك التطورات العلمية والتكنولوجية والالكترونية؛ فلم تعد الصناعة مرتبطة بالضرورة بكثافة رأس المال التقليدي، بقدر ارتباطها بالمعرفة ومهارات العاملين والإدارة ذات الكفاءة، وهو ما دفع بأهمية تنافسية مؤسسات التعليم العالي، وأهمية الاتجاه نحو تعزيزها (المعهد العربي للتخطيط، 2012).

وتكمن أهمية الميزة التنافسية للتعليم العالي في أنها تساعد على تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، ورفع كفاءتها الداخلية والخارجية، وتعزيز وجودها في الأسواق المحلية والعالمية للتعليم، وتتمثل أهمية الميزة التنافسية للجامعات فيما يلي (عبدالله، 2019):

- توفير البيئة التنافسية التي تساعد الجامعات على الارتقاء بنوعية مخرجاتها، والخدمات التي تقدمها محليًا وعالميًا.
- إنشاء قيم جديدة للعملاء تلبي احتياجاتهم وتضمن ولائهم، وتدعم وتحسن سمعة المؤسسة الجامعية.
- تحقيق ميزة تنافسية للجامعات تجعلها أكثر قدرة على إرضاء المستفيدين، وتقديم خدمات تعليمية وبحثية متميزة لجذب نوعية جديدة من المستفيدين.
- تحقيق التميز الاستراتيجي على الجامعات المنافسة في الخدمات التعليمية والبحثية المقدمة إلى العملاء لضمان حصة سوقية أكبر، إلى جانب تحقيق تميز وتفوق عن المنافسين.
- التطور والتحسين المستمر لأداء مؤسسات التعليم العالي؛ من خلال التركيز على تحقيق الإبداعات التكنولوجية، والابتكارات لتحقيق التميز على المؤسسات الجامعية المنافسة.

لا شك أن تحقيق الميزة التنافسية للجامعات ليس بالأمر السهل، فازدياد وتيرة التغييرات الداخلية والخارجية المحيطة بالجامعة فرض عليها أن تحسن من أدائها، وتوفر البيئة المناسبة التي تحقق لها مركزًا تنافسيًا في البيئة المحيطة بها؛ فاكتساب الجامعة لميزة تنافسية يحسن من سمعتها، ويجعلها أكثر قدرة على إرضاء المستفيدين، مما يساهم في استقطاب أعداد أكبر من الطلبة.

السؤال الثاني: ما الإطار المفاهيمي والفكري لسلسلة القيمة و أنشطتها الرئيسة والداعمة؟

يهدف مدخل سلسلة القيمة إلى خفض تكلفة العمليات، كما يعطي المؤسسة القدرة على تنظيم أدائها من خلال متابعة أداء كل وحدة بشكل مستقل، وذلك من خلال تحليل أنشطتها الرئيسية والداعمة، وبالتالي الوقوف على نقاط الضعف لديها ومعالجتها، والتعرف على نقاط القوة وتعزيزها، كما يوفر للمؤسسة رؤية واضحة للفرص المحيطة بها، مما يساعدها على اتخاذ القرارات المناسبة.

قسم بورتر (Porter, 1980) أنشطة سلسلة القيمة إلى نوعين من الأنشطة، هما الأنشطة الرئيسية والأنشطة الداعمة، وتكون كل نشاط من مجموعة الأنشطة أو الوظائف التي تؤديها المؤسسة.

الأنشطة الأساسية: وهي تلك الأنشطة التي لها علاقة بتصميم أو الإيجاد الفعلي للمنتجات ونقلها وتسليمها إلى المستفيد، فضلًا عن توفير خدمات ما بعد البيع، وتقسم الأنشطة الأساسية المطلوبة في التنافس في أي قطاع إلى فئات، وكل فئة من هذه الفئات يمكن أن تنقسم إلى مجموعة متميزة من الأنشطة تعتمد عليها أي منظمة في رسم استراتيجياتها (Thoa, 2006)، وبذلك فهي تضم ما يأتي (Porter, 1985):

- الإمدادات الداخلية: يطلق عليها أحيانًا اللوجستيات الداخلية، ويقصد بها الأنشطة التي تشمل استلام المدخلات وتخزينها وتوزيعها وصولًا إلى إنتاج منتجات أو خدمات.
- العمليات: وتضم كل الأنشطة المتعلقة بتحويل المدخلات المختلفة إلى منتجات نهائية أو خدمات، وتشمل التصميم والتجميع والاختبار، والسيطرة على الجودة، وغيرها من العمليات.
- الإمدادات الخارجية: ويطلق عليها اللوجستيات الخارجية، ويقصد بها الأنشطة المتمثلة بجمع وتخزين وتوزيع المنتج (منتجات نهائية، منتجات نصف مصنعة) أو الخدمة إلى المستفيد، وتشمل أنشطة التخزين ومعالجة المواد، والنقل، وما إلى ذلك في حالة كانت منتجات، أما في حالة الخدمات فهي تهتم أكثر في الترتيبات الخاصة لجلب المستفيدين للمنظمة لتقديم الخدمة لهم.
- التسويق والمبيعات: هي الأنشطة المعنية في تقديم السبل التي من شأنها أن تعزز إدراك المستفيد تجاه المنتج أو الخدمة، وتدفعهم لشراء ذلك المنتج، وقد تشمل أنشطة الإعلان، إدارة المبيعات، والبيع، اختيار منافذ التوزيع.
- الخدمة: وهي الأنشطة التي تهدف إلى تعزيز أو المحافظة على قيمة المنتج أو الخدمة، وتقديم خدمات ما بعد البيع مثل التركيب والتدريب، والصيانة وغيرها من الأنشطة.

الأنشطة الداعمة: تساعد هذه الأنشطة على دعم وتحسين وتعزيز فعالية وكفاءة الأنشطة الأساسية، ويمكن تقسيمها إلى أربع فئات (عمر اغا، 2010؛ Dagman, 2004):

- البنية التحتية للمؤسسة: يطلق عليها أحيانًا البنية الارتكازية، فهي تتضمن نظام من التخطيط، والإدارة المالية، والمعلومات، وضبط الجودة، والإجراءات، وتكون هذه الأنشطة بالغة الأهمية بالنسبة للمنظمة لأداء أنشطة سلسلة القيمة الأساسية.
- إدارة الموارد البشرية: إن الأفراد العاملين في المؤسسة يمثلون المورد الحيوي والمكلف لها، فالمؤسسة تتعهد بإدارة عملية الاختبار والتوظيف والتدريب والتطوير الخاص بأفراد المؤسسة والحوافز والمكافئات. فإدارة الموارد البشرية في سلسلة القيمة تتضمن كافة الأنشطة المتعلقة بالاختيار، والتوظيف، والترقية، والحوافز، وتقويم الأداء، وكل نشاط تقييم للموارد البشرية؛ وبالتالي سوف تتغلغل عبر السلسلة ككل.
- التطوير التكنولوجي: تعد التكنولوجيا من المصادر المهمة للميزة التنافسية، وبالتالي فإن المؤسسة بحاجة إلى الإبداع والابتكار من أجل خفض الكلف، وحماية واستدامة المزايا التنافسية. ويشمل التطوير التقني مجموعة من الأنشطة التي تتمثل بتصميم المنتج، وتحسين أداء الأنشطة المختلفة لأنشطة سلسلة القيمة، والمعرفة الفنية والإجراءات والمدخلات التكنولوجية لكل نشاط داخل سلسلة القيمة، ويمكن تجميع هذه الأنشطة على نطاق واسع من أجل تحسين جودة المنتج.
- الشراء: يمثل الشراء كوظيفة مجموعة من الأنشطة التي تعنى بتوفير الاحتياجات المادية للمنظمة بالكفاءة المطلوبة وباختلاف أنواعها مع ضمان تدفقها إلى مواقع الإنتاج والتشغيل بالكمية التي تحتاجها، وفي الوقت المناسب وبما يتناسب، مع المواصفات المطلوبة، وبأقل تكلفة ممكنة، ومن مصدر التوريد المناسب، حيث يمثل الشراء الأنشطة المرتبطة بشراء المدخلات التي تدخل في سلسلة القيمة الخاصة بالمؤسسة.

في ضوء ما سبق يتضح أن مدخل سلسلة القيمة يقسم أنشطة المؤسسة إلى قسمين رئيسيين هما الأنشطة الرئيسية والتي تشمل الإمدادات الداخلية والإمدادات الخارجية، والعمليات، والتسويق والمبيعات، والخدمة، وأنشطة داعمة تشمل البنية التحتية للمؤسسة، وإدارة الموارد البشرية، والتطوير التكنولوجي، والشراء. ومن خلال تحليل تلك الأنشطة تستطيع المؤسسة أن تكتسب ميزتي التكلفة الأقل، والتميز في المنتج أو الخدمة التي تقدمها للمستفيدين، بما يحقق رضا المستفيد من خلال تقديم خدمات ذات جودة عالية بأقل تكلفة ممكنة.

سلسلة القيمة في مؤسسات التعليم العالي: تسعى مؤسسات التعليم العالي كغيرها من المؤسسات للوصول للميزة التنافسية التي تحقق لها مركزًا متميزًا في الأسواق المحلية والعالمية، لذا أصبح لزامًا عليها البحث عن مداخل جديدة وحديثة لتحقيق التميز عن المؤسسات الأخرى، ويُعتبر مدخل سلسلة

القيمة أحد المداخل المهمة التي تقوم على تحليل أنشطة مؤسسات التعليم العالي بغرض التعرف على واقع الأنشطة لديها؛ من أجل تحسين وتطوير أدائها، وتوفير أفضل الخدمات التي تحقق رضا العاملين بها، كما تزيد من فرصة استقطاب الطلبة المحليين والدوليين.

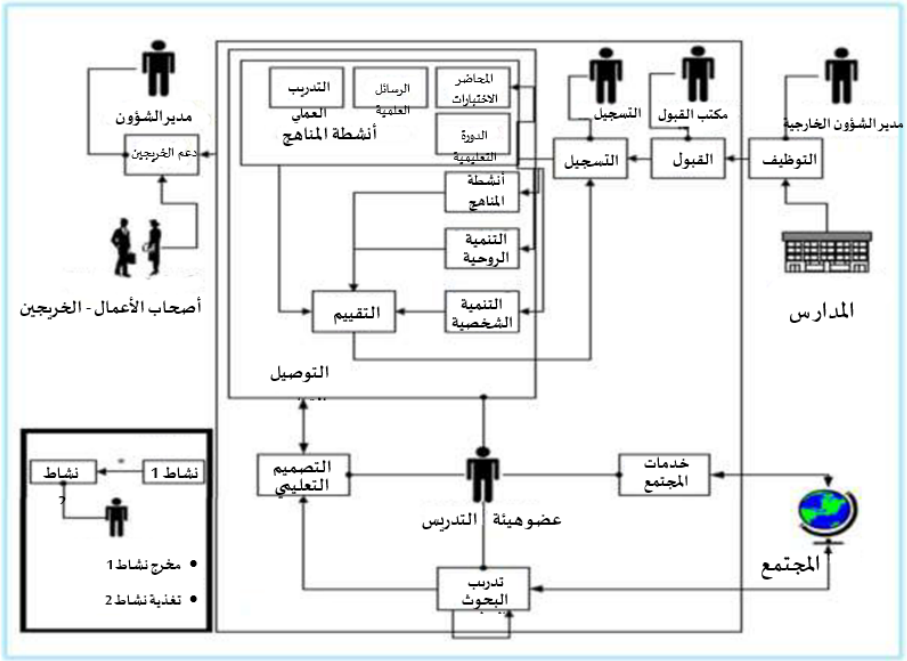
ويرى عبدالله (2019) أنه يجب على مؤسسات التعليم العالي توفير العديد من المتطلبات الأساسية لضمان التطبيق الناجح لذلك المدخل، وتتمثل هذه المتطلبات في تبني إدارة مؤسسات التعليم العالي رؤية استراتيجية واضحة لدفع جهود المؤسسات نحو تحقيق الميزة التنافسية، نظرًا لما لها من دور واضح في اقناع وتشجيع وتحفيز كل العاملين بالمؤسسات، وتوفير البنية التحتية اللازمة لتطبيق مدخل سلسلة القيمة مثل البنية التكنولوجية، وقواعد البيانات الخاصة بالطلاب والعاملين والأنشطة التعليمية المختلفة، والمؤسسات التعليمية المنافسة، وتهيئة الثقافة التنظيمية بالمؤسسات لتطبيق مدخل سلسلة القيمة؛ لما الثقافة التنظيمية من أهمية واضحة في إكساب العاملين المكونات الثقافية لمدخل سلسلة القيمة من حيث المفهوم والأهمية والأهداف والأنشطة ومراحل التطبيق، كما لها دورًا واضحًا في تنمية قيم التميز، والإبداع، والابتكار، وتوفير الموارد المادية والمالية والبشرية الملائمة لتطبيق المدخل، مثل أجهزة وبرامج وخامات ومستلزمات عملية التعليم والتعلم من معامل وتجهيزات مختلفة، وتوفير الالتزامات المالية للعاملين من رواتب ومكافئات، والإنفاق على شراء أجهزة وبرامج وخامات ومستلزمات عملية التعليم والتعلم، وإجراء عمليات الصيانة الدورية للمعامل والأجهزة المختلفة. ويرى ميروي وكرونجي (Merwe, & Cronje, 2004) بأن تطبيق سلسلة القيمة في مؤسسات التعليم العالي أصبح ضروريًا بشكل متزايد لبناء رؤية شاملة للعمليات المختلفة داخل المؤسسة، حيث يتم استخدم سلاسل القيمة لوصف النماذج التعليمية داخل المؤسسة والعلاقة بينها، وذلك من خلال استخدام سلاسل القيمة لتحديد العمليات الرئيسة التي تضيف قيمة في التطبيق.

السؤال الثالث: ما أبرز النماذج العالمية لسلسة القيمة المستخدمة لتعزيز الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي؟

اهتمت العديد من الأدبيات والدراسات التي تُعنى بتطوير وتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي بوضع نماذج مختلفة لتطبيق سلسلة القيمة، فقد تعددت النماذج لتطبيق مدخل سلسلة القيمة في مؤسسات التعليم العالي، وكان من أبرز هذه النماذج: نموذج سيسون و بابلو (Sison, & Pablo, 2000)، ونموذج ميروي و كرونجي (Merwe, & Cronje, 2004)، ونموذج جابريل (Gabriel, 2005)، ونموذج باثاك و باثاك (Pathak & Pathak, 2010)، ونموذج خالد عبيد حتيبات (Khaled Abed Htaibat, 2011)، ونموذج دانيال فونغاي نيونغوا .(Daniel Fungayi Nyaungwa, 2016)، وفيما يلي توضيح لتلك النماذج كما ناقشتها الأدبيات ذات العلاقة:

نموذج سيسون وبابلو (Sison & Bablo, 2000):

وضع سيسون وبابلو (Sison & Bablo, 2000) نموذجًا لسلسلة القيمة لجامعة بحثية، يتكون من مجموعة من الأنشطة المصنفة في ثلاث مراحل متتالية، وهي مرحلة ما قبل التعليم، ومرحلة التعليم، ومرحلة ما بعد التعليم. ويختلف هذا النموذج عن نموذج سلسلة القيمة العام لبورتر، ويوضح الشكل (1) نموذج سيسون وبابلو لسلسلة القيمة لمؤسسات التعليم العالي البحثية.



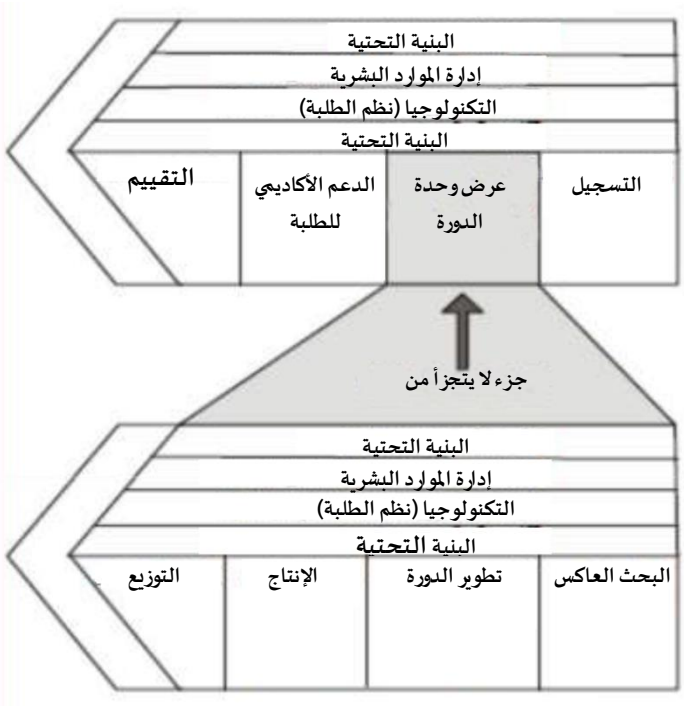
شكل (1): نموذج سيسون وبابلو (Sison & Bablo, 2000) لسلسة القيمة في التعليم العالي

يظهر من خلال نموذج سيسون وبابلو أنه يمكن تحليل كل أنشطة الأعمال في مؤسسات التعليم العالي البحثية باستخدام مدخل سلسلة القيمة، حيث تتضمن أهم الأنشطة مثل التعليم، التدريب، البحث والتطوير، وخدمة المجتمع، والتكنولوجيا التي تستهدف اكتساب المعرفة والمهارات وتشكيل الاتجاهات والقيم. ويمكن تقسيم هذه الأنشطة في ثلاث مراحل رئيسية هي (Nyaungwa, 2016):

- مرحلة ما قبل العملية التعليمية: وتشمل أنشطة استيعاب وقبول الطلاب.
- مرحلة العملية التعليمية: وتتضمن أنشطة متعددة مثل المحاضرات، والامتحانات، والدروس، والأنشطة التعاونية والمشتركة في المناهج الدراسية، والتنمية الروحية والشخصية للطالب، وأنشطة التقييم، وأنشطة خدمة المجتمع، وأنشطة التقييم التعليمي والبحث والتطور.
- مرحلة أنشطة ما بعد العملية التعليمية: وتتضمن أنشطة خدمات التوظيف ودعم الخريجين.

نموذج ميروي وكرونجي (Merwe & Cronje, 2004):

قدم فان دير ميروي وكرونجي (Merwe & Cronje, 2004) نموذجًا لسلسلة القيمة التعليمية في شكل أداة رسومية، تستخدم لتحديد الاختناقات في سلسلة القيمة التعليمية، وهو يختلف عن النماذج الأخرى التي تعد تعديلات وتمديدات لسلسلة القيمة العامة لبورتر، ويشرح النموذج جميع أنشطة سلسلة القيمة بطريقة مفصلة، بحيث يمكن استخدامها من قبل المطورين في إعادة تصميم الجهود؛ من أجل تحديد الاختناقات المحتملة، بالإضافة إلى توفير الأساليب التي يجب اتباعها عند تحديد عناصر القيمة المضافة من خلال التكنولوجيا. وتشمل أنشطة الدعم التي حددها بورتر في نموذجه العام، مع احتلال الأنشطة الطلابية مركز الصدارة في الابتكارات التكنولوجيا مثل نظم إدارة المتعلم، والتعليم الإلكتروني، ورفع مستوى التكنولوجيا من أجل تحديث سلسلة القيمة التعليمية (Nyaungwa, 2016). ويوضح الشكل (2) نموذج ميروي وكرونجي(Merwe & Cronje, 2004) لسلسلة القيمة التعليمية.

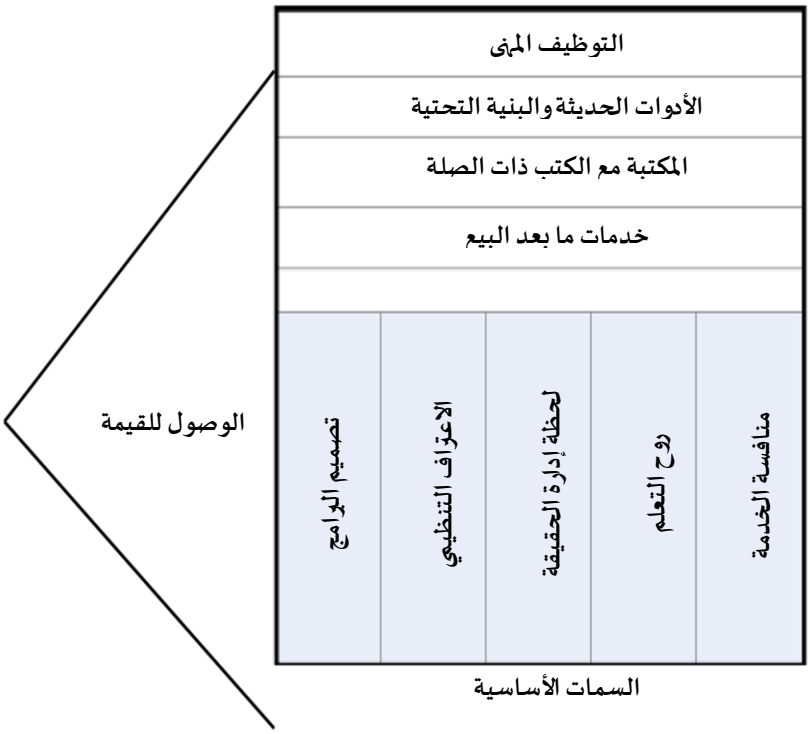


شكل (2): نموذج ميروي وكرونجي (Merwe & Cronje, 2004) لسلسة القيمة التعليمية

يتميز النموذج بوجود آلية لتحديد ومتابعة أنشطة القيمة المضافة التكنولوجية مثل: أنشطة الدعم لتقديم الدورات التدريبية (المقررات، وتطوير الدورات التدريبية وتشمل البنية التحتية الثابتة، وإدارة الموارد البشرية والتكنولوجيا مع النظم الطلابية)، كما تتضمن الأنشطة الرئيسية للدورة التدريبية (مثل تسجيل الدورة التدريبية، ومحتوى الدورة التدريبية، ودعم وتقيم الطالب الأكاديمي، وإنتاج وتوزيع وتطوير المقرر التدريبي (عبدالله، 2019).

نموذج جابريل(Gabriel, 2005):

قدم جابريل (Gabriel, 2005) نموذج سلسلة القيمة للتعليم العالي اعتمادًا على نموذج فان دير ميروي وكرونجي، وذلك نظرًا لصعوبة تطبيق نموذج سلسلة القيمة العام لبورتر على مؤسسات التعليم العالي، حيث يُنظر إلى مؤسسات التعليم العالي كقطاع خدمي، لذا من الصعب تطبيق بعض أنشطة النموذج العام لسلسلة القيمة الخاصة بـ Porter بشكل شامل على قطاع الخدمات (Nyaungwa, 2016). ويوضح الشكل (3) نموذج سلسلة القيمة للتعليم العالي لجابريل.



شكل (3): نموذج جابريل (Gabriel, 2005) لسلسة القيمة في التعليم العالي

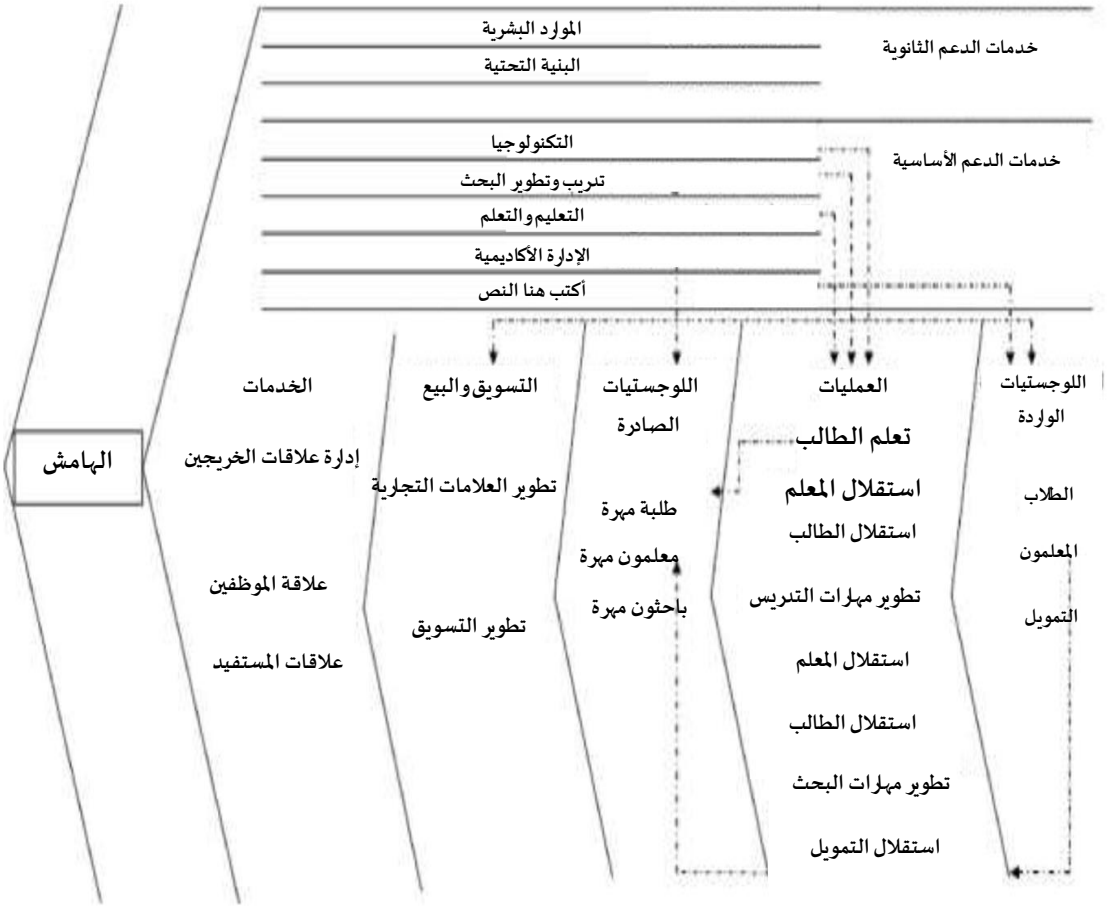
يوضح الشكل (3) نموذج جابريل لسلسلة القيمة في التعليم العالي، والذي يتكون من خمسة أنشطة دعم رئيسية، وتتضمن تصميم البرامج، والاعتراف التنظيمي، ولحظة إدارة الحقيقة، وروح التعلم، ومنافسة الخدمة. كما يشمل أربعة أنشطة داعمة تتضمن التوظيف المهني، والأدوات الحديثة والبنية التحتية، والمكتبة مع الكتب ذات الصلة، وخدمة ما بعد البيع.

نموذج باثاك وباثاك (Pathak & Pathak, 2010):

قدم باثاك وباثاك نموذجهما من خلال إعادة تشكيل نموذج بورتر لسلسلة القيمة ليتلاءم مع أنشطة مؤسسات التعليم العالي، وتكون النموذج من خدمات دعم، وتشمل (Pathak & Pathak, 2010):

- خدمات الدعم الأولية (التكنولوجيا، والبحث والتطوير، والتدريس والتدريب، الإدارة الأكاديمية، والمشتريات).
- خدمات الدعم الثانوية (الموارد البشرية، والبنية التحتية للمؤسسة).
- الخدمات اللوجستية الواردة: وتشمل الطلاب، والمعلمين، وعمليات التمويل. وعمليات التعليم: وتتضمن تعليم الطلاب، وتطوير مهارات البحث والتدريس.
- الخدمات اللوجستية الصادرة: وتشمل طلاب مهرة، ومعلمين مهرة، ومهارات بحثية متميزة.
- تسويق المبيعات: وتشمل تطوير العلامة التجارية للمؤسسة.
- الخدمات: وتشمل المستفيدين، إدارة الخريجين وعلاقات المستفيدين.

ويوضح الشكل (4) نموذج باثاك وباثاك (Pathak & Pathak, 2010) لسلسلة القيمة في التعليم العالي.



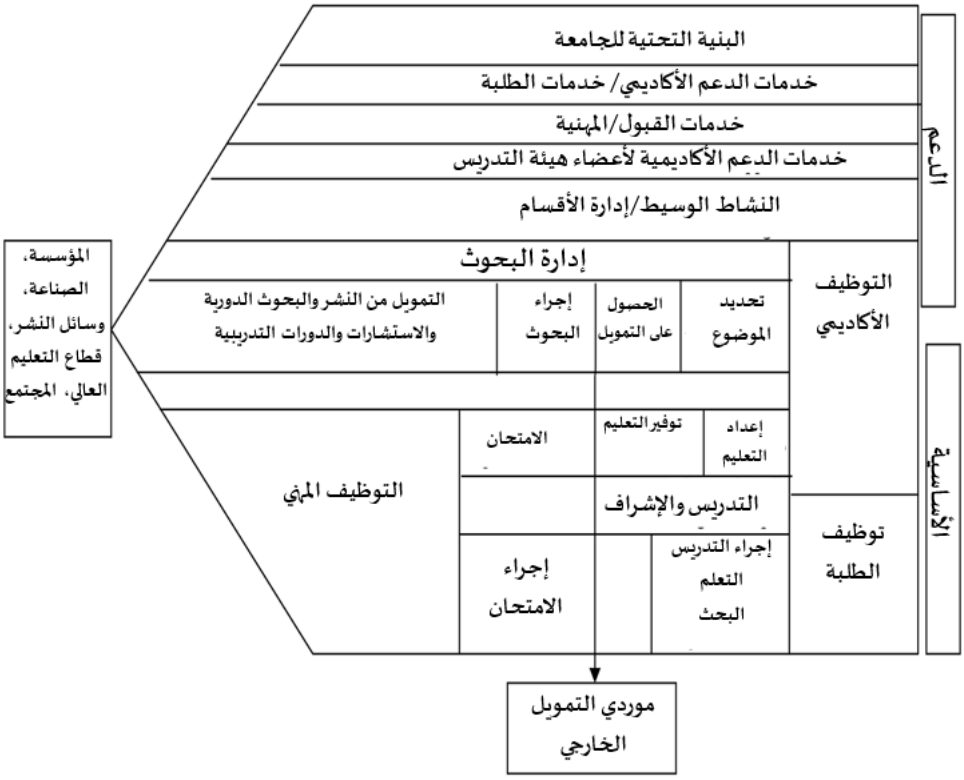
شكل (4): نموذج باثاك وباثاك (Pathak & Pathak, 2010) لسلسة القيمة في التعليم العالي

يظهر من خلال الشكل (4) أن نموذج باثاك وباثاك (Pathak & Pathak, 2010) تكون من نوعين من خدمات الدعم هما خدمات الدعم الثانوية وخدمات الدعم الأساسية، كما تضمن النموذج اللوجستيات الواردة، والعمليات، واللوجستيات الصادرة، والتسويق والمبيعات، والخدمات.

نموذج حطيبات (Htaibat, 2011):

قدم حطيبات (Htaibat, 2011) نموذجًا لسلسلة القيمة لمؤسسات التعليم العالي اشتقه من نموذج جروفس وآخرون (Groves et al., 1997) المتشق من نموذج بورتر العام لسلسة القيمة، حيث تعرض بالتفصيل لأنشطة سلسلة القيمة الأساسية والداعمة للتعليم العالي.

ويتكون نموذج حطيبات (Htaibat, 2011) من ثلاثة مجالات مختلفة، ويغطي مجال الدعم الأساسي أنشطة متنوعة تتضمن البنية التحتية للجامعة، والخدمات الأكاديمية لدعم الطلبة، والتوظيف الأكاديمي، والذي يأتي من إدارة التعليم سواء للطلبة أو للهيئة الأكاديمية. كما تضمن وضع تصور للواقع الأكاديمي والذي وصفة بالتفصيل وبشدة العالَم الأكاديمي؛ نظرًا للضغوط المالية المتضاعفة، والتوتر المستمر بين البحث والتدريس كجزء من السياق التعليمي العام، وصعوبة جذب أعضاء هيئة التدريس والاحتفاظ بهم؛ نظرًا للمنافسة الكبيرة في سوق العمل الخارجي، ويرى النموذج أن أنشطة البحث والتدريس الجامعية هي أنشطة رئيسية تنفيذية مدرجة في التخطيط الاستراتيجي (Htaibat, 2011). ويوضح الشكل (5) نموذج خالد حطيبات (Htaibat, 2011) لسلسلة القيمة للتعليم العالي.



شكل (5): نموذج حطيبات (Htaibat, 2011) لسلسة القيمة في التعليم العالي

يلاحظ من الشكل (5) نموذج خالد حطيبات تكون من ثلاثة مجالات، حيث تكونت الأنشطة الداعمة من مجال الدعم الأساسي، الذي اشتمل على البنية التحتية للجامعة، وخدمات الدعم الأكاديمي للطلبة وخدمات القبول المهنية، وخدمات الدعم الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، والنشاط الوسيط. بينما تكونت الأنشطة الرئيسة من مجالي البحث والتدريس، واشتملت على التوظيف الأكاديمي، وتوظيف الطلبة، وتحديد موضوع البحث، والحصول على تمويل، وإجراء البحوث، والتمويل من النشر والبحوث الدورية والاستشارات والدورات التدريبية، وإعداد التعليم، وتوفير التعليم، والامتحان، وإجراء التدريس والتعلم والبحث، وإجراء الامتحان، والتوظيف المهني.

نموذج نيونغوا (Nyaungwa, 2016):

نموذج سلسلة القيمة لنيونغوا (Nyaungwa, 2016) للتعليم العالي هو تعديل لنموذج بورتر العام لسلسلة القيمة، ويتألف من أنشطة الدعم الثانوية للتعليم العالي التي تشمل البنية التحتية المؤسسية، ودعم تكنولوجيا المعلومات، والمحاسبة والمالية، وإدارة التشريعات، والعلاقات العامة، وضمان الجودة، إدارة المشتريات أو الخدمات اللوجستية وإدارة الموارد البشرية.

بينما تتضمن أنشطة الدعم الأساسية لمرحلة ما قبل عمليات التعليم العالي وتطوير الدورات التدريبية، والإعلان بالمعلومات والتوجيه المهني لكل من برامج البكالوريوس وبرامج الدراسات العليا، وقبول وتسجيل الطلاب مع تطبيق بعض الاختبارات التشخيصية كأداة للاختيار وتحديد أسلوب التعليم. وتتضمن الأنشطة الأساسية في مرحلة العمليات التعليمية للدراسات الجامعية تلقي الدروس، والتقييم، وإصدار الشهادات والتخرج (Nyaungwa, 2016).

ويتضمن نشاط التعليم في مرحلة ما بعد التعليم دعم الخريجين، ويتم الإشراف على كل هذا من خلال الإدارة وإدارة الطلاب التعليمية بما في ذلك خدمات دعم الطلبة. بالنسبة لطلبة الدراسات العليا، تبدأ سلسلة القيمة بالإعلان، والتوظيف، ومن ثم التدريس وتحديد موضوع البحث، إلى الوصول لمقترح البحث، والحصول على تمويل البحث، وإجراء البحث والنشر، وتشرف إدارة أبحاث الكلية على خدمات دعم الطلبة والإدارة. ويتميز هذا النموذج عن بقية النماذج بتضمين ضمان الجودة كاستراتيجية تميز مؤسسات التعليم العالي وهدف استراتيجي لها (Nyaungwa, 2016). ويوضح الشكل (6) نموذج سلسلة القيمة لدانيال فونغاي نياونجوا للتعليم العالي.

شكل (6): نموذج دانيال فونغايي نيونغوا (Nyaungwa, 2016) لسلسة القيمة في التعليم العالي

من خلال عرض نماذج سلسلة القيمة للتعليم العالي، يلاحظ أن كل النماذج الواردة أعلاه تشترك جميعها في التركيز على مؤسسات التعليم العالي، في حين تختلف عن بعضها في مكونات كل نموذج، وأهمية كل مكون من تلك المكونات في إضافة قيمة للتعليم العالي؛ فنجد أن سيسون وبابلو وضعا نموذجًا لسلسلة القيمة لجامعة بحثية، حيث تكون من ثلاث مراحل أساسية وهي: مرحلة ما قبل التعليم والتي تبدأ مع قبول واستيعاب الطلاب، ومرحلة التعليم وتشمل أنشطة التدريس والتقويم، والمرحلة الثالثة ما بعد التعليم وتتضمن دعم وتوظيف الخريجين.

بينما قدم فان دير ميروي وكرونجي نموذج سلسلة القيمة للتعليم في شكل أداة رسومية تساعده في تحديد الاختناقات التعليمية المحتملة، وشرح كل الأنشطة بصورة منفصلة، كما أضاف الأساليب التي يجب اتباعها عند تحديد عناصر القيمة المضافة من خلال التكنولوجيا. في حين اعتمد جابريل عند وضع نموذجه على نموذج فان دير ميروي وكرونجر، وعلل ذلك لصعوبة تطبيق نموذج بورتر العام لسلسلة القيمة على مؤسسات التعليم العالي كقطاع خدمة.

أما باثاك وباثاك فقد قاما بتطوير نموذج بورتر العام لسلسلة القيمة ليتناسب مع قطاع التعليم العالي. واشتق خالد حطيبات نموذجه من نموذج بورتر العام لسلسلة القيمة، وتعرض خلاله بالتفصيل لأنشطة سلسلة القيمة الأساسية والداعمة للتعليم العالي. أما بالنسبة لنموذج دانيال فونغايي نياونجوا فقد كان تعديلًا لنموذج بورتر العام لسلسلة القيمة، وركز خلاله على الاهتمام بضمان الجودة كاستراتيجية تميز المؤسسة لتحقيق الميزة التنافسية.

مما سبق يتضح أن بعض نماذج سلسلة القيمة للتعليم العالي كانت تعديلات لنموذج سلسلة القيمة العام لبورتر، كنموذج كل من ميروي وكروجني (Merwe & Cronje, 2004)، وباثاك وباثاك (Pathak & Pathak, 2010)، وحطيبات (Htaibat, 2011)، ونياونجوا (Nyaungwa, 2016)، بينما اختلفت بعض النماذج عن نموذج بورتر العام لسلسلة القيمة؛ نظرًا لصعوبة تطبيقه على قطاع التعليم من وجهة نظرهم.

الخاتمة:

حاولت الدراسة إسقاط الضوء على الميزة التنافسية، حيث تناولت نشأة مفهوم الميزة التنافسية من خلال استعراض المصطلح كما ورد في الأدبيات، وخصائص الميزة التنافسية، كما خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- استعرضت أهم الاستراتيجيات التنافسية التي تركزت في استراتيجية قيادة التكلفة، واستراتيجية التركيز، واستراتيجية التمايز، ثم تطرقت إلى أهمية الميزة التنافسية في التعليم العالي في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، ورفع كفاءتها الداخلية والخارجية، وتعزيز وجودها في الأسواق المحلية والعالمية للتعليم.
- وناقشت العديد من القضايا المرتبطة بسلسلة القيمة، ومن أبرز ما تم مناقشته أن سلسلة القيمة تمثل مجموعة من الأنشطة التي تحول المدخلات إلى مخرجات ذات قيمة للمستفيد، وذلك من خلال تحليل الأنشطة الأساسية والأنشطة الداعمة، وأن الأنشطة الأساسية هي تلك الأنشطة التي لها علاقة بتصميم المنتجات ونقلها وتسليمها إلى المستفيد، فضلًا عن توفير خدمات ما بعد البيع، بينما تساعد الأنشطة الداعمة على دعم وتحسين وتعزيز فعالية وكفاءة الأنشطة الأساسية.
- كما ناقشت أهمية مدخل سلسلة القيمة في مؤسسات التعليم العالي، حيث يُعتبر مدخل سلسلة القيمة أحد المداخل المهمة التي تقوم على تحليل أنشطة مؤسسات التعليم العالي بغرض التعرف على واقع الأنشطة لديها؛ من أجل تحسين وتطوير أدائها، وتوفير أفضل الخدمات التي تحقق رضا العاملين بها.
- أخيرًا استعرض المبحث أهم النماذج العالمية لسلسة القيمة في التعليم العالي، كنموذج سيسون وبابلو (Sison & Bablo, 2000)، ونموذج ميروي وكروجني (Merwe & Cronje, 2004)، ونموذج جابريل (Gabriel, 2005)، ونموذج باثاك وباثاك (Pathak & Pathak, 2010)، ونموذج نياونجوا (Nyaungwa, 2016)، ونموذج حطيبات (Htaibat, 2011) الذي اشتق من نموذج بورتر العام لسلسلة القيمة، وتعرض بالتفصيل لأنشطة سلسلة القيمة الأساسية والداعمة للتعليم العالي.

التوصيات:

وبناءً على النتائج التي خلصت اليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:

- تطبيق برامج حديثة لتنمية المهارات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس من خلال التعاون مع استشاريين متميزين من جامعات أجنبية.
- زيادة الاهتمام بالبحث العلمي وتشجيع النشر في المجلات العلمية ذات التأثير العالمي، والتسويق له.

المقترحات:

- تطوير التشريعات واللوائح الجامعية.
- تطوير البنية التحتية للجامعات بما يتناسب والتطور العلمي والمستجدات في كافة المجالات.
- الاستثمار والمشاركة في المشاريع الوطنية التي من شأنها توفير مصادر تمويل جديدة للجامعات.

المراجع:

أبو بكر، مصطفى محمود. (2011). *الموارد البشرية مدخل تحقيق الميزة التنافسية*. الدار الجامعية.

بوغرارة، نادية. (2017). *دور سلسلة القيمة لبورتر في إبراز الميزة التنافسية للمؤسسة (دراسة حالة Mega pizza ولاية قسنطينة)*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.

زعتر، تيسير سعيد. (2017). *إدارة الوقت في تحقيق الاستراتيجية التنافسية*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

السالم، مؤيد. (2005). *أساسيات الإدارة الاستراتيجية*. دار الوائل للنشر.

سايغي، فيصل. (2009). *أنظمة المعلومات: استخدامها، فوائدها وتأثيرها على تنافسية المنظمة: دراسة استطلاعية على مؤسسات منطقة تبسة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الحاج لخضر -باتنه-، الجزائر.

سليم، هانم خالد محمد محمد. (2020). متطلبات تحقيق الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم النوعي بمصر "دراسة حالة لكلية التربية والنوعية جامعة الزقازيق". *المجلة التربوية*: (78): 1832-1939.

شلبي، أماني عبدالعظيم مرزوق. (2018). *متطلبات تحقيق الميزة التنافسية لجامعة المنصورة في ضوء بعض الخبرات العالمية*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة المنصورة، مصر.

الطائي، يوسف حجيم سلطان؛ كرماشة، عبير محمد حسون. (2010). التخطيط الاستراتيجي ودوره في تحقيق الميزة التنافسية. *مجلة مركز دراسات الكوفة*: 1(19): 129-178.

طالب، علاء فرحان؛ البناء، زينب مكي محمود. (2012). *استراتيجية المحيط الأزرق والميزة التنافسية المستدامة*. دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

الظاهر، نعيم. (2009). *الإدارة الاستراتيجية: المفهوم- الأهمية- التحديات*. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عبد الوهاب، حفيان. (2016). *دور إدارة الموارد البشرية في تحقيق الميزة التنافسية في المنظمات*. دار الأيام للنشر والتوزيع.

عبدالله، حسن حميد. (2012). *دور نظم المعلومات الإدارية والإدارة المعرفية في بناء القدرة التنافسية للمنظمات الإنتاجية دراسة تطبيقية في الشركة العامة للصناعات الكهربائية*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة سانت كليمنتس العالمية.

عبدالله، محمد عبدالله محمد. (2019). تصور مقترح لتحقيق الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي بتطبيق مدخل سلسلة القيمة في ضوء النماذج العالمية. *جامعة المنوفية- كلية التربية- مصر*: 34(1): 290- 345.

عقل، أمل فتحي. (2009). *تطوير معايير التميز في التعليم الجامعي العالي: الأردن نموذجًا*. دار المناهل للنشر والتوزيع.

قطب، سمير عبد الحميد. (2008). فلسفة التميز في التعليم الجامعي: نحو جامعة متميزة في ضوء التجارب والخبرات العالمية. *مجلة مستقبل التربية العربية*: 14(50): 40- 46.

القطناني، سمر جميل. (2016). *سياسات تربوية مقترحة لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء التصنيفات العالمية للجامعات*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية، الأردن.

كفافي، علاء الدين. (2009). علم النفس الارتقائي سيكولوجية الطفولة والمراهقة. دار الفكر.

لاشين، محمد عبد الحميد؛ أحمد، عزام عبد النبي. (2019، ابريل 16-18). *درجة توفر أبعاد الميزة التنافسية وعوامل تحققها في الجامعات العمانية*. [بحث مقدم]. مؤتمر " نظم التعليم العالي في الوطن العربي بين التشخيص والتطوير، بيروت، لبنان.

مسعداوي، يوسف. (2007). إشكاليات القدرة التنافسية في ظل تحديات العولمة. *مجلة العلوم الإنسانية*: 5(35): 354- 367.

مصطفى، أحمد سيد. (2003). تنافسية التعليم الجامعي العربي في القرن الحادي والعشرين "دعوة للتأمل". *مجلة التربية: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم- قطر*، 33(144): 124-131.

المعهد العربي للتخطيط. (2012). *تقرير التنافسية العربية*. الكويت.

المغربل، أمنية أمين محمد. (2018). *عوامل تحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإسكندرية (دراسة ميدانية)*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإسكندرية، مصر.

الوادي، محمود حسين؛ الزغبي، على فلاح. (2011). مستلزمات إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحقيق الميزة التنافسية بالجامعات الأردنية (دراسة تحليلية). *المجلة العربية لجودة التعليم الجامعي*: 4(8): 60- 95.

يونس، طارق شريف؛ الهيتي، خالد عبدالرحيم مطر. (2011). *الإدارة الاستراتيجية مدخل بناء وإدامة الميزة التنافسية*. جامعة العلوم التطبيقية.

Abdel Wahhab, H. (2016). *Dawr 'Iidarat Almawarid Albashariat Fi Tahqiq Almizat Altanafusiat Fi Almunazamati* 'The role of human resource management in achieving competitive advantage in organizations'. Dar Al'ayaam for publication and distribution. [in Arabic]

Abdullah, H. H. (2012). *Dawr Nazam Almaelumat Al'iidariat Wal'iidarat Almaerifiat Fi Bina' Alqudrat Altanafusiat Lilmunazamat Al'iintajiat Dirasatan Tatbiqiatan Fi Alsharikat Aleamat Lilsinaeat Alkahrabayiyati* 'The role of management information systems and knowledge management in building the competitiveness of productive organizations, an applied study in the General Company for Electrical Industries'. [Unpublished doctoral dissertation]. Saint Clements International University. [in Arabic]

Abdullah, M. A. M. (2019). *Tasawur Muqtarah Litahqiq Almizat Altanafusiat Limuasasat Altaelim Aleali Bitatbiq Madkhal Silsilat Alqimat Fi Daw' Alnamadhij Alealamiati* 'A proposed vision to achieve the competitive advantage of higher education institutions by applying the value chain approach in the light of international models'. *Menoufia University - Faculty of Education*, 34 (1), 290-345. [in Arabic]

Abu Bakr, M. M. (2011). *Almawarid Albashariat Madkhal Tahqiq Almizat Altanafusiati* 'Human resources is the entrance to achieving competitive advantage'. Aljamieia house. [in Arabic]

Akl, A. F. (2009). *Tatwir Maeayir Altamayuz Fi Altaelim Aljamieii Aleali: Al'urduni Nmwdhjan* 'Developing standards of excellence in higher university education: Jordan as a model. Dar Almanahi for publication and distribution. [in Arabic]

Almaghribil, O. A. M. (2018). *Eawamil Tahqiq Almizat Altanafusiat Lijamieat Al'iiskandaria (Dirasat Maydaniatin)* 'Factors for Achieving the Competitive Advantage of Alexandria University (Field Study)'. [Unpublished Ph.D. Thesis]. University of Alexandria, Egypt. [in Arabic]

Al-Qatanani, S. J. (2016). *Siasat Tarbawiat Muqtarihat Litahqiq Almizat Altanafusiat Almustadamat Fi Aljamieat Al'urduniyat Alhukumiat Fi Daw' Altasnifat Alealamiat Liljamieati* 'Suggested educational policies to achieve sustainable competitive advantage in Jordanian public universities in the light of the international rankings of universities'. [Unpublished doctoral dissertation]. Jordan University, Jordan. [in Arabic]

Al-Taie, Y. H. S & Karmasha, A. M. H. (2010). Altakhtit Alastiratijiu Wadawruh Fi Tahqiq Almizat Altanafusiati 'Strategic planning and its role in achieving competitive advantage'. *Journal of the Kufa Studies Center*, 1 (19), 129-178. [in Arabic]

Al-Wadi, M. H. & Zoghbi, A. F. (2011). Mustalzamat 'Iidarat Aljawdat Alshaamilat Ka'adaat Litahqiq Almizat Altanafusiat Bialjamieat Al'urduniya (Dirasat Tahliliati) 'Requirements of total quality management as a tool to achieve competitive advantage in Jordanian universities (analytical study)'. *Arab Journal of University Education Quality*, 4(8), 60-95. [in Arabic]

Alzaahir, N. (2009). *Al'iidarat Alastiratijiatu: Almafhuma- Al'ahamiyatu- Altahadiyati* 'Strategic management: concept - importance – challenges'. Ealam Alkutub Alhadith for publishing and distribution. [in Arabic]

Arab Planning Institute. (2012). *Taqrir Altanafusiat Alearabiati* 'Arab Competitiveness Report'. Kuwait. [in Arabic]

Avralev, N. & Efimova, I. (2015). The Role of Global University Rankings in the Process of Increasing the competitiveness of Russian Education in the Context of Globalization and the Export of Educational Technologies. *Universal Journal of Educational Research,* 3(1), 55-61. https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030108

Baloyi, J. K. (2010). *An analysis of constraints facing smallholder farmers in the Agribusiness value chain: A case study of farmers in the Limpopo Province*. (Unpublished MA thesis). University of Pretoria.

Bougarara, N. (2017). *Dawr Silsilat Alqimat Liburtar Fi 'Iibraz Almizat Altanafusiat Lilmuasasa (Dirasat Halat Mega Pizza Wilayat Qasnatinat)* 'The role of Porter's value chain in highlighting the competitive advantage of the enterprise (a case study of Mega pizza, Constantine State)'. [A magister message that is not published]. Larbi Ben M'hidi University, Algeria. [in Arabic]

Carmeli, A. & Cohen, A. (2001). Organizational Reputation as a Source of Sustainable Competitive Advantage and Above- Normal Performance: An Empirical Test Among Local Authorities in Israel. *Public Administration & Management: An Interactive Journal*, 6 (4), 122-165.

Dagman, K. H. (2004). *Intermediaries handling disintermediation due to the changing business environment of e-commerce a case study of incoming operators in the visiting/resort industry*. (Unpublished MA thesis). lulea university of technology.

Daives, M. M., Aquilano, J. N., & Chase, B. R. (2003). *Fundamentals of Operations Management* (4th ed). McGraw-Hill, Irwin: New York, Inc.

Dirisu, J., Iyiola, O. & Ibidunni. O. S. (2013). Porter differentiation: ATool of competitive advantage and Optimal Organizational Performance (A study of Unilever Nigeria Plc). *European scientific journal (EST),* 9(34), 258- 281.

Dyer, H. & Singh, H. (1998). The Relational View: Cooperative Strategy and Sources of Inter Organizational Competitive Advantage. *Academy of Management Review*, 23 (4), 660-679. https://doi.org/10.5465/amr.1998.1255632

Fearne, A., Martinez, M. G., & Dent, B. (2012). Dimensions of sustainable value chains: implications for value chain analysis. *Supply Chain Management: An International Journal,* 17(6), 575-581. https://doi.org/10.1108/13598541211269193

Gabriel, E. (2005). An assessment of value co-creation and delivery systems in the higher education sector of Tanzania: A case of CBE, TIA & IFM. *The African Journal of Finance and Management*, 13(2), 60-79. https://doi.org/10.4314/ajfm.v13i2.24401

Hafezieh, N., Akhavan, P. & Eshraghian, F. (2011), "Exploration of process and competitive factors of entrepreneurship in digital space: A multiple case study in Iran", Education, Business and Society. *Contemporary Middle Eastern Issues*, 4 (4), 267-279. https://doi.org/10.1108/17537981111190051

Harrison, J., & John, C. (1998). *Foundations in Strategic Management*. South-Western Publishing.

Hertz, H. S. (2010). *Education Criteria for Performance Excellence (2009-10)*. Baldrige National Quality Program: DIANE Publishing. https://2u.pw/36cvv

Hitt, M, A., Ireland, R.D., & Hoskisson, R, E. (2001). *Strategic Management* (4th Ed). South-Western College Publishing.

Humphrey, J. (2005). *Shaping value chains for development: Global value chains in agribusiness*. Frankfurt: GTZ.

Hutaibat, K., A. (2011). Value Chain for strategic management accounting in higher education. *International Journal of Business and Management*, 6(11), 206-219. https://doi.org/10.5539/ijbm.v6n11p206

Janssen, W., Hall, A., Pehu, E., & Rajalathi, R. (2010). *Linking market and knowledge based development: The why and how of agricultural innovation systems*. Markets, marketing and developing countries: where we stand and where we are heading, 44-53.

Kafafi, A. (2009). *Eilm Alnafs Aliartiqayiyi Saykulujiat Altufulat Walmurahaqati* 'Developmental psychology Childhood and adolescence psychology'. Alfikr House. [in Arabic]

Kastueva-Jean, T. (April 2008). *Higher Education, the Key to Russia's Competitiveness*. Russian Higher Education. IFRi Russia/nis center, Paris, 1-22.

Keller, K. L. & Kotler, P. (2006). *Marketing Management* (12). Pearson Prentice Hall.

Kotler, P. (2000). *Marketing management: the millennium edition*. Prentice - Hall: New Jersey.

Kovalevskaya, D., & Mikhaylova, O. (2011). *Case Study: The Shtokman Project. The Socio-Economic Capacity of the Murmansk Region in the Framework of the Development of the Shtokman Project*. Swedish University of Agricultural Sciences: Natural Resources and Agricultural Sciences, Department of Economics. https://stud.epsilon.slu.se/

Krajewski, L, J., Ritzman, L. P., & Malhotra, M, K. (2007). *Operations Management Processes and Value Chains* (8th ed). Prentice Hall: New Jersey.

Lashin, M.A. & Ahmed, A. A. (2019, April 16-18). *Darajat Tawafur 'Abead Almizat Altanafusiat Waeawamil Tuhaqiquha Fi Aljamieat Aleumaniati* 'The degree of availability of dimensions of competitive advantage and factors for achieving them in Omani universities'. [submitted research]. Conference on "Higher Education Systems in the Arab World between Diagnosis and Development", Beirut, Lebanon. [in Arabic]

Macmillan, H., & tampoe, M. (2000). *Strategic Management*. Oxford University Press.

Masing, N. (2003). *Supply Chain Event Management as Strategic Perspective – Market Study SCEM Software Performance in the European Market*. (Master Thesis). University du Québec en Outaouasis.

Massadaoui, Y. (2007). 'Iishkaliaat Alqudrat Altanafusiat Fi Zili Tahadiyat Aleawlamati 'Problems of competitiveness in light of the challenges of globalization'. *Journal of Humanities*, 5(35), 354- 367. [in Arabic]

Merwe, A.V., & Cronjé, J.C. (2004). The educational value chain as a modelling tool in re-engineering efforts. ISICT. *ACM International Conference Proceeding Series*, 90(1), 122-127.

Mostafa, A. S. (2003). Tanafusiat Altaelim Aljamieii Alearabii Fi Alqarn Alhadi Waleishrin "Daewat Lilta'amli" 'The Competitiveness of Arab University Education in the Twenty-First Century "An Invitation to Reflection"'. *Education Journal: Qatar National Commission for Education, Culture and Science* - Qatar, 33 (144), 124-131. [in Arabic]

Nord, J. Palisztewicz, J. & Koohang, A. (2014). Using social technologies for competitive advantage. *Journal of computer information systems*, 3(1), 92-104.

Nyaungwa, D. F. (2016). Value Chain Analysis and Modelling to Assess and Create Modern and Innovative Methods of Quality Culture at Institutions of Higher Learning. *International Journal of Education and Social Science*, 3(8), 48-60.

Pathak, V., & Pathak, K. (2010). Reconfiguring the higher education value chain. *Management in Education,* 24(4), 166–171. https://doi.org/10.1177/0892020610376791

Porter, M. (1980). Competitive strategy: Techniques for analyzing industries and competitors. Free press,

Porter, M. (1985). *Competitive advantage: creating and sustaining superior performance*. Free press; inc,

Porter, M. (1990). the competitive advantage of nations, Free Press.

Porter, M. (1999). *l'avantage concurrentiel, Dunod*, France. pp 41-42.

Porter, M. E. (1987). From competitive advantage to corporate strategy. *Harvard Business Review*, 43–59.

Pundy, P. (2010). *Linking Higher Education and Economic Development: Implications for Africa from Three Successful Systems*. Center of Higher Education Transformation: African Minds.

Qutb, S. A. (2008). Falsafat Altamayuz Fi Altaelim Aljamieii: Nahw Jamieat Mutamayizat Fi Daw' Altajarib Walkhibrat Alealamiati 'The philosophy of excellence in university education: Towards a distinguished university in the light of global experiences and expertise'. *Journal of the Future of Arab Education*, 14 (50), 40-46. [in Arabic]

Saigi, F. (2009). *Almaelumati: Aistikhdamaha, Fawayidiha Watathiruha Ealaa Tanafusiat Almunazamati: Dirasat Aistitlaeiat Ealaa Muasasat Mintaqat Tabisa* 'Information systems: their use, benefits and impact on the competitiveness of the organization: an exploratory study on the institutions of the Tebessa region'. [A magister message that is not published]. El Hadj Lakhdar University - Batna - Algeria. [in Arabic]

Salem, M. (2005). *'Asasiaat Al'iidarat Aliastiratijiati* 'Fundamentals of strategic management'. Alwayi Publishing House. [in Arabic]

Selim, H. Kh. M. (2020). Mutatalabat Tahqiq Almizat Altanafusiat Limuasasat Altaelim Alnaweii Bimisr "Dirasat Halat Likuliyat Altarbiat Walnaweiat Jamieat Alzaqaziqi" 'Requirements for achieving the competitive advantage of qualitative education institutions in Egypt, "A case study of the Faculty of Education and Specificity, Zagazig University"'. *Educational Journal*, (78), 1832-1939. [in Arabic]

Shalaby, A. A. M. (2018). *Mutatalibat Tahqiq Almizat Altanafusiat Lijamieat Almansurat Fi Daw' Baed Alkhibrat Alealamiati* 'Requirements for achieving the competitive advantage of Mansoura University in the light of some international experiences'. [Unpublished doctoral dissertation]. Mansoura University, Egypt. [in Arabic]

Sison, R., & Pablo, Z. C. (2000). *Value Chain Framework and Support System for Higher Education*. Proceedings of the Philippine Computing Science Congress, 1-6. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=0C45D2E0DC1F840300D1EB919266B3F4?doi=10.1.1.21.8746&rep=rep1&type=pdf

Taleb, A. F. & Albana, Z. M. M. (2012). *Astiratijiat Almuhit Al'azraq Walmizat Altanafusiat Almustadamatu* 'Blue ocean strategy and sustainable competitive advantage'. Alhamid Library and House for Publishing and Distribution. [in Arabic]

Thoa, H. T. B. (2006). *The Value Chain Management of Garment Companies in Vietnam*. (Unpublished MA thesis). The University of the Thai Chamber of Commerce.

Tuominen, K. (2000). *Managing Change: Practical strategies for Competitive advantage*. ASQ: Quality press, Milwaukee, Wisconsin.

Yunus, T. Sh. & Al-Hiti, Kh. A. M. (2011). *Al'iidarat Alastiratijiat Madkhal Bina' Wa'iidamat Almizat Altanafusiati* 'Strategic management is an entrance to building and sustaining competitive advantage'. University of Applied Sciences. [in Arabic]

Zaatar, T. S. (2017). *'Iidarat Alwaqt Fi Tahqiq Alastiratijiat Altanafusiati* 'Time management in achieving the competitive strategy'. Dar Alhamid for publication and distribution. [in Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.2 pp: 342-356 Article 8

April (2023)

ممارسات القيادة التعليمية الداعمة لتحسين التحصيل الدراسي للطلبة في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان- دراسة نوعية

Developing Supportive Instructional Leadership Practices to Improve Academic Achievement in Public Schools in The Sultanate of Oman- A Qualitative Study

أسية بنت حمود بن محمد الوهيبية، ياسر فتحي الهنداوي المهدي، عائشة بنت سالم بن علي الحارثية

Asia Hmood mohammed Al-Wahibi, Yasser F. Hendawy Al-Mahdy, Aisha Salim Ali Al-Harthi

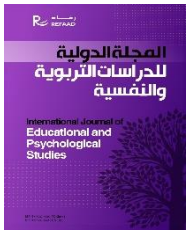
Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2022/11/19	2022 /11/7	2022 /10/20

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.2.8

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



ممارسات القيادة التعليمية الداعمة لتحسين التحصيل الدراسي للطلبة في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان- دراسة نوعية

Developing Supportive Instructional Leadership Practices to Improve Academic Achievement in Public Schools in The Sultanate of Oman- A Qualitative Study

أسية بنت حمود بن محمد الوهيبية[1]، ياسر فتحي الهنداوي المهدي[2]، عائشة بنت سالم بن علي الحارثية[3]

Asia Hmood mohammed Al-Wahibi[1], Yasser F. Hendawy Al-Mahdy[2], Aisha Salim Ali Al-Harthi[3]

[1] وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

[3،2] أستاذ مشارك- كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

[1]Ministry of Education, Sultanate of Oman

[2,3]Associate Professor, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

[1] a.alwhibi@moe.om

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أفضل ممارسات القيادة التعليمية الداعمة لتحسين التحصيل الدراسي في عينة من المدارس الحكومية بسلطنة عُمان، وتمثلت عينة الدراسة في اثنتين من المدارس الحكومية المتميزة بارتفاع المستوى التحصيلي للطلاب على مستوى محافظة الداخلية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها؛ أن من أفضل ممارسات القيادة التعليمية الداعمة للتحصيل الدراسي في (تحديد رسالة المدرسة)؛ هو مشاركة جميع أطراف العملية التعليمية في بناء الأهداف، وفي (إدارة البرنامج التعليمي)؛ هو الزيارات الإشرافية للمعلم، وتحليل النتائج، ومتابعة تقدم الطلبة باستمرار، وفي (تعزيز مناخ إيجابي للتعلم)؛ هو الحفاظ على الوقت التعليمي، وتحفيز المعلمين والطلاب، والاهتمام بالتطوير المهني للمعلمين. كذلك توصلت الدراسة إلى مجموعة من الفجوات في ممارسات القيادة التعليمية منها: ضعف علاقة القائد التعليمي بعملية تنسيق المنهج وتطويره، وفي عملية التحليل للبيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، وفجوة في تبني أسلوب فرق العمل، وكذلك ندرة استخدام البحث العلمي، والإجرائي للمشكلات التي تواجه القيادة التعليمية فيما يخص تحصيل الطلاب.

الكلمات المفتاحية: *القيادة التعليمية؛ التحصيل الدراسي؛ سلطنة عُمان.*

Abstract:

The study investigated the best practices of the instructional leadership needed to improve academic achievement in a sample of public schools in the Sultanate of Oman. The study sample consisted of two schools with high academic achievement. To achieve the objectives of the study, the research followed the descriptive approach. The study came out with several results; the most important are that among the best practices of instructional leadership that support academic achievement, defining the school's mission is through the participation of all stakeholders in the educational process in building goals, managing the educational program which is intensifying supervisory visits to the teacher, analyzing results, and continuous follow-up of students' progress and in terms of promoting a positive learning environment which is related to maintaining educational time, motivating teachers and students in different ways, and attention to professional development for teachers. The study has also identified some gaps in instructional leadership practices such as weak relationship between the educational leader with the process of curriculum coordination and development, and in the process of analyzing the internal and external environment of the school. In addition, there is a gap in adopting the teamwork and the scarcity of using scientific and action research for the problems facing the instructional leadership.

Keywords: *Instructional Leadership; Academic– Achievement; Sultanate of Oman.*

المقدمة:

شهد مجال الإدارة المدرسية على مستوى العالم تطورات كبيرة واتجاهات جديدة لتوجيه الممارسات القيادية نحو الغاية الأساسية للعملية التعليمية والمتمثلة في تحسين تعليم وتعلم الطلبة في المدارس، وتعد المدرسة وحدة التطوير الأساسية للنظام التعليمي، لذا ظهرت اتجاهات متعددة لقيادتها نحو تحقيق المأمول منها، وأحد هذه الاتجاهات هو ما يعرف بالقيادة التعليمية (Instructional Leadership)، الذي ظهر في ثمانينات القرن الماضي بالولايات المتحدة الأمريكية متزامنا مع حركة المدارس الفعالة، التي تركز على المتعلم، والقيادة من أجل التعلُّم (Hallinger & Wang, 2015, p.17).

وهذا الاتجاه في جوهره يقوم على تنسيق جهود المعلمين؛ لتعميق فهمهم للمحتوى المعرفي والمهاري للمنهاج الدراسي بمفهومه الحديث، والإصرار على استخدام استراتيجيات تدريس متمايزة وفعالة، مدعومة بنتائج البحث العلمي المتجدد؛ ليتعلم الطلبة مفردات هذا المنهج ومهاراته واتجاهاته وقيمه، كما يقوم على التقويم التكويني المستمر لتحصيل الطلبة وتعلمهم، والسعي المتواصل لتطوير قدرات المعلمين، وتعزيز أفضل ما لديهم، وتوفير فرص التنمية المهنية المستدامة لهم (فاخوري، 2008)، وبمرور الوقت أصبحت القيادة التعليمية المصطلح الأكثر شيوعًا واستخدامًا من قبل الباحثين والممارسين؛ لاعتماده على خبرة قادة المدارس وتأثيرهم في سلوك المعلمين، وتعلم الطلاب أكثر من اعتماده على دورهم الإداري وسلطتهم الرسمية (Hallinger, 2012, p.51).

وقد طور الباحثون مقاييس تُسهم في قياس فاعلية ممارسات القيادة التعليمية واختبروا أثرها استنادًا إلى الدور الجديد لقائد المدرسة، بوصفه قائدًا لعمليات التعليم والتعلّم فيها، وأشهرها مقياس هالينجر (Hallinger, 1982, 1990, 2015)، الذي "يُعدّ من الأدوات التقويمية لقياس فاعلية القيادة التعليمية" (الغامدي، 2006، ص.4)، ويتمحور الإطار المفاهيمي لنموذج القيادة التعليمية كما وضحه هالينجر في ثلاثة أبعاد، تحوي عشر وظائف قيادية تعليمية، وهذه الأبعاد هي: (1) تحديد رسالة المدرسة، ويقيس الممارسات المتعلقة بوظيفتي بناء الأهداف التعليمية للمدرسة، والإعلان عن الأهداف التعليمية للمدرسة والتأكيد عليها، (2) إدارة البرنامج التعليمي، ويقيس الممارسات المتعلقة بوظائف الإشراف على التعليم وتقويمه، وتنسيق المناهج، ومتابعة تقدم تعلُّم الطلبة، (3) تعزيز مُناخ إيجابي للتعلم، ويقيس الممارسات المتعلّقة بوظائف الحفاظ على الوقت التعليمي، والمحافظة على حضور ووجود واضح، وتقديم حوافز للمعلمين، وتعزيز التنمية المهنية، وتوفير حوافز للتعلم (المهدي والحارثية، 2021؛ مشهور، 2020).

وقد أكدت الدراسات العالمية والإقليمية، على علاقة القيادة المدرسية بالمستوى التحصيلي للطلبة، وأن إصلاح القيادات والتطوير في الممارسات القائمة في المدارس هو أساس تقدم المدارس في المستوى التحصيلي لطلابها، مثل دراسة بروان وآخرون 2003 .Brown, et, al)) وفي دراسة أخرى كلفت بها "الرابطة الوطنية لحكام الولايات" خلص إلمور (Elmore,2003) إلى أن معرفة الشي الصحيح هو المشكلة الرئيسة لتحسين المدرسة، ويعتمد تحميل المدارس مسؤولية آدائها على وجود أناس في المدارس يمتلكون المعرفة والمهارة، والمساءلة السليمة لإجراء التحسينات التي سوف ترفع من أداء الطلبة. كما أكد زكريا وآخرون(Zakaria et al. 2014) في دراسته أن هناك علاقة كبيرة بين أسلوب القيادة وممارسات المديرين وبين أداء الطلبة للمهام وفي الامتحانات، بينما أظهرت نتائج دراسة صالح وحتّا (Salleh, & Hatta 2011) أن القيادة التعليمية لها علاقة بالإنجاز الأكاديمي للطلبة في ثلاث وظائف، هي مراقبة تقدم الطالب، والحفاظ على درجة عالية للوقت نفسه، ووضع المعايير الأكاديمية وتطبيقها، وأنه كلما كانت هذه الوظائف الثلاث عالية كلما كان التحصيل الدراسي للطلبة أعلى، كما أكدت دراسة مكماهون (McMahon, 2014) أن مديري المدارس أكثر تأثير على تحصيل الطلبة في مجالات حماية زمن التعلم، وتطوير مجتمعات التعلم المهني.

مشكلة الدراسة وسؤالها:

أظهرت دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية في (2017) هدفت إلى تقييم النظام التعليمي في سلطنة عُمان للصفوف من (1 -12)، أنه يوجد إدراك تام من قبل قادة الأنظمة التعليمية للنتائج المنخفضة للطلبة في الرياضيات والعلوم واللغة العربية على المستويين الدولي والوطني وأنهم بذلوا جهودًا مهمة وملحوظة من خلال قنوات الاتصال والتواصل المتوفرة لنشر هذا الوعي والإدراك في المحافظات والمدارس والمجتمعات المحلية، أيضًا يوجد بعض الإدراك لقضية تضخيم نتائج أداء الطلاب على المستوى المحلي، وقضية الحاجة إلى رفع مستوى القدرات المهنية للعاملين بالتدريس، والحاجة إلى تحول الممارسات الإدارية والتدريسية من ممارسات روتينية إلى ممارسات تتكيف مع المستجدات، وأشارت الدراسة إلى أن "الإجراءات التي تتخذها الوزارة مهمة إلا أنها غير كافية لرفع المستوى العام لتحصيل الطلبة، ويجب على كل فرد أن يساعد ويساهم لتحقيق ذلك" (وزارة التربية والتعليم والاتحاد النيوزلندي، 2017، ص.215)، ومن هذا المنطلق جاءت فكرة هذه الدراسة بهدف المشاركة في إيجاد آلية وطرق قد تساعد في رفع المستوى التحصيلي للطلبة في سلطنة عُمان.

كذلك أظهرت الدراسات أن مستوى مديري المدارس للقيادة التعليمية في سلطنة عُمان جاء متوسطًا في الأبعاد الثلاثة للقيادة التعليمية وهي "وضع رسالة المدرسة" و"تعزيز مناخ التعلم المدرسي" وبعد إدارة البرنامج التعليمي" كدراسة (المهدي والحارثية، 2021) ودراسة (المهدي والكيومي، 2015)، وأن مديري المدارس في سلطنة عُمان يسهمون في التزام معلمهم بشكل مباشر من خلال الممارسات المرتبطة بالقيادة التعليمية النشطة، وبصورة غير مباشرة من خلال الكفاءة الذاتية الجماعية للمعلمين (Al-Mahdy, et al., 2018)، ومن هنا تأتي الحاجة إلى تطوير هذه الممارسات بطرق حديثة، بحيث تعطي نتائج أداء قيادي أفضل، يؤدي إلى نتاج وأداء طلابي مُرضي.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي: **ما أفضل ممارسات القيادة التعليمية الداعمة لتحسين التحصيل الدراسي في عينة من المدارس الحكومية بسلطنة عُمان؟**

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- تحديد أفضل ممارسات القيادة التعليمية الداعمة لتحسين التحصيل الدراسي للطلبة من خلال الأدب النظري ومن خلال عينة من المدارس الحكومية بسلطنة عُمان.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها:

- قد تساعد المديرين في تحديد نقاط القوة والضعف في ممارساتهم القيادية الداعمة لتحسين تعلم الطلبة في المدارس.
- تمثل استجابة حقيقية للقضية الجوهرية لنظم التعليم المختلفة وهي قضية تحسين تعلم الطلبة.
- تتناول الممارسات القيادية لمديري المدارس الداعمة لتحسين المستوى التحصيلي للطلبة.
- قد تمكن من الإسهام في تطوير المعايير التي تستخدمها الوزارة في تقويم الأداء الوظيفي للمديرين القائمين على رأس عملهم.
- تحد من ندرة الدراسات العربية عامة والعمانية خاصة ومحدوديتها في مجال تطوير ممارسات القيادة التعليمية الداعمة لتحسين التحصيل الدراسي.

مصطلحات الدراسة:

- **القيادة التعليمية Instructional Leadership**

عرّفها هالينجر ومورفي (Hallinger & Murphy, 2012, p.7) بأنها: عملية تأثير يقوم القادة من خلالها بتحديد اتجاه للمدرسة، وتحفيز المعلمين، وتنسيق الاستراتيجيات القائمة على المدرسة والصفوف الدراسية؛ بهدف تحسين التعليم والتعلُّم. ويعرفها المهدي (2010) بأنها "جميع الأنشطة أو السلوكات التي يمارسها مدير المدرسة لتحسين عملية التدريس والتعلم لجميع الطلاب في المدرسة"(ص9). وتعرف إجرائيًا بأنها قدرة مدير المدرسة على توظيف جميع الإمكانات والأنشطة والسلوكات، لتحقيق تأثير إيجابي في عناصر العملية التعليمية التعلمية، وفي جودة تعلم الطلاب والمجتمع المدرسي ككل من خلال ممارسة ثلاثة أبعاد (تحديد رسالة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتعزيز مناخ إيجابي للتعلم).

- **التحصيل الدراسي Academic Achievement**

عرفه غنيم (1988، ص6) بأنه "ذلك المستوى الذي وصل إليه التلميذ في تحصيله واستيعابه للمواد الدراسية المقررة بالصف كما يستدل على ذلك من مجموع الدرجات التي حصل عليها في الامتحانات". وعرفه الفاخري (2018) بأنه حصيلة ما يكتسبه الطالب من العملية التعليمية، وتتمثل هذه الحصيلة في المعلومات، والمهارات، والخبرات، سواء نتيجة لتعلمه داخل المدرسة، أو نتيجة ما اكتسبه من القراءات الخارجية للكتب، والمراجع المختلفة، ويقاس التحصيل بالاختبارات نهاية العام الدراسي. ويعرف إجرائيًا بأنه المستوى العام الذي يحصل عليه الطالب لكل أداء في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما معًا.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة في الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على ممارسات القيادة التعليمية الداعمة لتحسين التحصيل الدراسي طبقا لنموذج هالينجر ومورفي والمتضمنة في ثلاثة أبعاد أساسية هي: تحديد رسالة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتعزيز مناخ التعلم المدرسي. وقد تم اختيار هذا النموذج كونه أكثر نماذج القيادة التعليمية انتشار وشيوعًا في الأدبيات.
- الحدود المكانية: اقتصر التطبيق على مدرستين من المدارس المتميزة في مستوى التحصيل الدراسي للطلبة في محافظة الداخلية، وذلك لسهولة تطبيق الباحثة لا سيما في ظل ظروف انتشار جائحة كوفيد 19.
- الحدود البشرية: تشمل الدراسة كلا من المعلمين ومديري المدارس المختارة للدراسة.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفترة ما بين ديسمبر 2020 – إبريل 2021.

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت ممارسات القيادة التعليمية:

- **قامت الحارثية (2021)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير القيادة التعليمية لمديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان، في كلٍ من القوة التطويرية للمعلمين، وتعلمهم المهني، مع استقصاء تأثير القوة التطويرية للمعلمين في تعلمهم المهني وقدرتها في القيام بدور الوساطة بين قيادة المدير والتعلم المهني للمعلمين مع تحديد مستوى تلك الوساطة ونوعها، وسعت الدراسة إلى بيان أي أبعاد القيادة التعليمية الأربعة (بناء رؤية التعلم، ودعم التعلم، وإدارة برنامج التعلم، والنمذجة) أكثر قدرة على التأثير في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية، وقد اعتمدت الدراسة منحى البحوث الكمية، وبلغت عينة الدراسة (574) معلمًا، واستخدمت الدراسة في جمع البيانات ثلاثة مقاييس تم تعريبها وتكييفها مع المجتمع العماني، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي لقيادة مديري المدارس في كل من قوة المعلمين التطويرية، وتعلمهم المهني، وأن التأثير غير المباشر للقيادة التعليمية في تعلم المعلمين بوجود القوة التطويرية يأتي بصورة أساسية من خلال بُعد "إدارة برنامج التعلم"، وأن هناك تأثيرًا كليًا لتلك القيادة مصدره بعدًا" إدارة برنامج التعلم"، و"بناء رؤية التعلم".
- **وأجرى المهدي والحارثية (2021)** دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة التعليمية وتحديد درجة الفاعلية المدرسية، ومدى تنبؤ أبعاد القيادة التعليمية بفاعلية مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على تطبيق مقياسين: مقياس القيادة التعليمية والمكون من ثلاثة أبعاد (وضع رسالة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتعزيز مناخ التعلم المدرسي)، ومقياس الفاعلية المدرسية المكون من ثمانية مؤشرات للحكم على فاعلية المدارس، طبقت على عينة مكونة من (301) معلم ومعلمة، توصلت النتائج الى أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية متوسطة في أبعادها الثلاثة، حيث حصل بعد "وضع رسالة المدرسة" على أعلى متوسط حسابي، يليه بعد "تعزيز مناخ التعلم المدرسي، وأخيرا "بعد إدارة البرنامج التعليمي"، كما كشفت النتائج عن فاعلية مدرسية متوسطة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.
- **وأجرت منى (2020)** دراسة هدفت إلى تَعرُّف ممارسات مديري مدارس الحلقة الأولى بسلطنة عُمان لتحسين مستوى الطلبة في الدراسة الدولية تيمس (TIMSS)، إذ اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال استخدام أسلوب البحث النوعي، واستخدمت المقابلة أداة للدراسة، وقد تكونت العينة من 6 مديرين لمدارس طبقت عليها الدراسة الدولية (TIMSS)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الممارسات التي يقوم بها مديرو المدارس لتحسين مستوى الطلبة في الدراسة الدولية منها: تضمين خطة المدرسة أهدافا تركز على تحقيق الطلبة لمستوى عال في الدراسة الدولية، والاهتمام بمتابعة المعلمات في تنوع أساليب التدريس واستخدام الوسائل التعليمية، وتقييم الطلبة، وتفعيل التواصل مع أولياء أمور الطلبة، وتهيئة المبنى المدرسي والانتفاع من مكوناته لتعزيز تعلم الطلبة.
- **كما هدفت دراسة مشهور (2020)** إلى تَعرُّف واقع ممارسات قائدات المدارس الثانوية بإدارة تعليم صيبا لأبعاد القيادة التعليمية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة توزعت على ثلاثة أبعاد؛ وهي: (تحديد رسالة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتعزيز مناخ إيجابي للتعلم)، شملت عينة الدراسة 78 وكيلة مدرسة ثانوية، و284 معلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن تقديرات أفراد العينة كانت عالية جدًا على مستوى الأبعاد ككل، أما على مستوى كل بعد فكانت المتوسطات على الترتيب الآتي: (تحديد رسالة المدرسة، يليه تعزيز مناخ إيجابي، ثم إدارة البرنامج التعليمي).
- **وأجرت الصالح (Alsaleh, 2019)** دراسة نوعية هدفت إلى استقصاء ممارسات مديري المدارس الكويتية للقيادة التعليمية، وطبقت أداة المقابلة على عينة من 28 مديرا تم اختيارهم عشوائيًا، توصلت الدراسة الى أن مديري المدارس واجهوا العوائق المتعلقة بالمركزية عميقة الجذور الهيكلية في وزارة التربية والتعليم، وكان هناك اختلاف في أبعاد القيادة التعليمية على الترتيب "وضع رسالة المدرسة ومشاركتها"، ثم "إدارة البرنامج التعليمي" ثم" توفير المناخ الإيجابي للتعليم والتعلم".
- **كما أجرى المهدي وإمام وهالينجر (Al-Mahdy, Emam & Hallinger, 2018)** دراسة بهدف تَعرُّف مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية، واستقصاء العلاقة بين القيادة التعليمية والكفاءة الجماعية للمعلمين والتزامهم التنظيمي، ومن خلال استبانة استهدفت (499) معلمًا في (15) مدرسة بسلطنة عُمان أظهرت الدراسة أن مديري المدارس يمارسون جميع أبعاد القيادة التعليمية بمستوى متوسط، ويأتي في مقدمة تلك الأبعاد بعد "وضع رسالة المدرسة"، يليه "إدارة البرنامج التعليمي"، وأخيرًا بعد "تعزيز مناخ التعلم المدرسي"، كما أظهرت الدراسة أن مديري المدارس يساهمون في التزام معلميهم بشكل مباشر من خلال الممارسات المرتبطة بالقيادة التعليمية النشطة، وبصورة غير مباشرة من خلال الكفاءة الذاتية الجماعية للمعلمين.
- **كما هدفت دراسة المهدي والكيومي (Al-Mahdy & Al-Kiyumi, 2015)** إلى قياس ممارسات المديرين للقيادة التربوية في المدارس العمانية، وفحص تصورات المعلمين لمديري مدارسهم، والأثر الذي قد يكون للجنس على تلك التصورات، وطبقت الدراسة على عينة من (368) معلمًا في سلطنة عُمان، باستخدام مقياس التصنيف (PIMRS) للقيادة التعليمية لهالينجر، حيث كشف المقياس أن مديري المدارس يمارسون القيادة التعليمية بمستوى متوسط، وقد كان أعلى أبعاد القيادة التعليمية من حيث الممارسة هو البعد الأول "وضع رسالة المدرسة ومشاركتها"، بينما كانت "إدارة البرنامج التعليمي" أقلها، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الأول لصالح المعلمات.

- **واستهدفت دراسة منصور (2011)** تَعرُّف واقع الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية بسوريا، وذلك في مجالات التخطيط المدرسي، وتنظيم العمل ضمن فريق، واتخاذ القرار، والتقويم، ودراسة الفروق بين المديرين في تشخيص واقع الممارسات الإدارية تبعًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة الإدارية، وعدد الدورات التدريبية، بلغ حجم العينة 258 مديرًا ومديرة تم اختيارهم عشوائيًا، وقد تم تطبيق الاستبانة أداة للبحث، وتم التوصل إلى أن واقع الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مجال التخطيط المدرسي وتنظيم العمل ضمن فريق واتخاذ القرار والتقويم واقع جيد ويتسم بدرجة عالية من المسؤولية والوعي، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين في واقع الممارسات الإدارية بالنسبة لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد الدورات التدريبية، وعدد سنوات الخبرة.

دراسات في الممارسات القيادية التعليمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي:

- **هدفت دراسة بوعناني وكورات (2018)** تَعرُّف الأسباب وراء تدني التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (السنة الرابعة والخامسة ابتدائي) في مدارس مدينة سعيدة من وجهة نظر المعلمين. طبقت الدراسة أداة الاستبيان على عينة من (150) معلمًا ومعلمة، توصلت الدراسة إلى أنه من أسباب تدني التحصيل في مادة الرياضيات والقراءة؛ هو افتقار المناهج إلى الأسئلة الجيدة والشرح المفصل، كذلك عدم إلمام المعلمين بالنظريات التربوية والنفسية الحديثة، وعدم استخدام أساليب مشوقة وجذابه في التدريس، وضعف كفاءة بعض المعلمين مهنيًا.
- **وأجرى العتيبي وآخرون (2018)** دراسة هدفت تَعرُّف أداء مديري المدارس لمهامهم التعليمية والإدارية والفنية والاجتماعية والإنسانية والأثر الذي يمكن أن يحدثه أداء المديرين على الناتج التعليمي من وجهة نظر المعلمين، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (50) من معلمي المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة، وتوصلت إلى أنه على المدير الذي يرغب في تحقيق أعلى المعدلات في كفاءة الناتج العلمي؛ أن يضع في اعتباره التعامل مع البيئة المحيطة بالمدرسة، والمتابعة الدورية للمدرسة، وأن يعمل على تنمية مهاراته وخبراته بصورة مستمرة وصولا إلى متابعة التحصيل العلمي للطلبة.
- **كما أجرى العابد (2016)** دراسة هدفت تَعرُّف مدى تأثير التعاون بين الإدارة المدرسية والطالب على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (233) من الطلبة، و(6) من المستشارين التربويين، و(13) من المعلمين، وقد استخدمت الأدوات الآتية: الوثائق، الملاحظة، المقابلة، الاستبانة، وتوصلت إلى أن الإشراف الجيد للمدير على أوجه النشاط التعليمي والتربوي يساهم في تحسين الظروف لتعلم الطلبة، وأن هناك تأثير إيجابي على التحصيل في حالة التعاون بين الإدارة المدرسية والطلبة فهو من أهم العوامل لتنمية بيئة مدرسية ناجحة، كذلك اهتمام المدير بالطلبة كافة وتشجيعهم المستمر، وتقديم الدعم المعنوي لهم، وأن استخدام المدارس للتحفيز يعود بشكل كبير إلى الإمكانات المادية التي تمتلكها هذه المدارس، والدعم المقدم لهم من أولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المحلي.
- **وهدفت دراسة محمد (2015)** تَعرُّف دور الإدارة المدرسية في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب بمرحلة (الأساس-الثانوية) ولاية الخرطوم محلية الشهداء بالمدارس الخاصة (المعالي والنيل)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلمًا، واستخدمت أداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن البيئة المدرسية والمجتمع المحلي يلعبان دورًا مهمًا في التحصيل الدراسي وأن أسلوب القيادة الذي يمارسه المدير يؤثر في التحصيل الدراسي، ففي المدارس مرتفعة التحصيل يستخدم المدير أسلوب القيادة المفوض.
- **وهدفت دراسة مكماهون (McMahon, 2014)** إلى إيجاد العلاقة بين التقييم الرئيسي في المناطق التعليمية والممارسات وتأثيرها على تحصيل الطلبة في الرياضيات والقراءة، تم جمع البيانات من عينة مكونة من 41 حرم جامعي تمثل 27 مقاطعة مدرسية في تكساس. شملت عملية التقييم مجالات المساءلة، وزيادة تحصيل الطلاب، والنمو المهني، وحوافز التحسين، والالتزام بالسياسة، وتعزيز المناخ المدرسي. وتوصلت الباحثة إلى أن نظم التقييم لدى مديري المدارس تفتقر إلى وضوح معايير الأداء والصرامة في التصميم والاهتمام بالتنفيذ. وأن مديري المدارس أكبر تأثيرًا على تحصيل الطلاب في مجالات حماية الوقت التعليمي، وتطوير مجتمعات التعلم المهني.
- **كما هدفت دراسة زكريا وآخرين (Zakaria, et al., 2014)** إلى تحديد أسلوب القيادة وعلاقته بالتحصيل الدراسي. وقد استخدمت الدراسة الاستبانة ونتائج امتحانات شهادة المدرسة، على عينة عشوائية تكونت من 191 مدرسًا و15 مدير مدرسة دينية في منطقة بيرسون، توتونج. وأظهرت النتائج أن معظم قادة المدارس في توتونج يتبنون أسلوب القيادة الديمقراطية، وكان هناك ارتباط كبير بين هيكل أسلوب القيادة الموجهة للمهمة وأداء الطلبة في الامتحانات ونحو المهام. وأن القيادة الديمقراطية لها تأثير إيجابي نحو تميز المعلمين ورفع أداء الطلبة.
- **وأجرى صايغ (2013)** دراسة هدفت تَعرُّف دور مدير المدرسة باعتباره مشرف مقيم في زيادة تحصيل الطلبة في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين أنفسهم. تكونت عينة الدراسة من (91) مديرًا ومديرة من المدارس الحكومية تم اختيارها عشوائيًا، استخدمت الدراسة الاستبانة أداة لها، وتوصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث دور مدير المدرسة باعتباره مشرف مقيم في زيادة تحصيل الطلبة تعزى لمتغيرات (الجنس- المؤهل- الخبرة الإدارية).

- **كما هدفت دراسة صالح وهاتا (SALLEH& Hatta, 2011)** إلى تحليل العلاقة بين القيادة التعليمية للمديرين والممارسات والإنجاز الأكاديمي للطلبة في المدارس الثانوية في باندا أتشيه، وقد تم استخدام الاستبانة على عينة عشوائية بلغت 12 مديرًا من مديري المدارس و163معلمًا من المعلمين. وقد توصل الباحث إلى أن القيادة التعليمية لا علاقة لها بالإنجاز الأكاديمي للطلبة إلا في ثلاث وظائف، هي: مراقبة تقدم الطالب، والحفاظ على درجة عالية في الوقت نفسه، ووضع المعايير الأكاديمية وتطبيقها. وأنه كلما كانت هذه الوظائف الثلاث عالية كان التحصيل الدراسي للطلبة أعلى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة مدخل البحوث النوعية، حيث تم جمع البيانات النوعية من خلال أداة المقابلة المعتمدة على نموذج هالينجر Hallinger للقيادة التعليمية الذي تم ترجمته وتعريبه من قبل المهدي وآخرين (Al-Mahdy, et al., 2018)، وذلك لرصد أفضل ممارسات القيادة التعليمية الداعمة للتحصيل الدراسي.

مجتمع وعينة الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي الصفوف من (5- 10) لمحافظة الداخلية وعددها 117 مدرسة، وتمثلت عينة الدراسة في اثنتين من أفضل المدارس الحكومية المتميزة بارتفاع المستوى التحصيلي للطلاب على مستوى محافظة الداخلية حسب تقرير دائرة التقويم التربوي لتحليل نتائج طلبة الصفوف (1–12) للعام (2020/2019) للفصل الدراسي الأول، وذلك بهدف الحصول على بيانات تحوي أفضل الممارسات للقيادة التعليمية لدعم التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى أنه تم الأخذ في الاعتبار مكوث مديرة كلتا المدرستين لمدة لا تقل عن 4 سنوات. والجدول الآتي يوضح ترميز عينة الدراسة:

جدول (1): وصف وترميز عينة الدراسة

الحالة	رمز المدرسة	رمز مديرة المدرسة	ترميز معلمات المدرسة المشاركات	المجموع
1	ص	مد/ ص	ص1 الى ص 25	26 مشاركة
2	س	مد/ س	س1 الى س18	19 مشاركة
المجموع				**45 مشاركة**

أدوات الدراسة:

أولًا: المقابلة شبه المهيكلة Simi- Structured واشتملت على جانبين:

- **المقابلة الفردية Individual Interview**

استخدمت الباحثة المقابلة، التي تعد من الأدوات الرئيسية للبحث النوعي، وهي نوع خاص من المحادثة أو الحوار مع شخص له علاقة بموضوع البحث، ويستخدمها الباحث ليكتشف خبرة المستجيب وتفسيراته (Hatch, 2002). وقد اعتمدت الباحثة في صياغة أداة المقابلة على المحاور التي يحتوي عليها نموذج القيادة التعليمية لهالينجر (Hallinger, 2011) حيث تم الحصول على نسخة تم تعريبها من قبل المهدي وآخرين (Al-Mahdy, et al., 2018)، وهذه المحاور موزعة على ثلاثة أبعاد؛ هي: (1) تحديد رسالة المدرسة، (2) إدارة البرنامج التعليمي، (3) تطوير مناخ إيجابي للتعلم المدرسي، ويتضمن كل بعد مجموعة من الوظائف (جدول 2)، حيث تكونت المقابلة من مجموعة من الأسئلة المفتوحة موجهة لمديرتي المدرستين عينة الدراسة (س) و(ص) وعددهم (2).

جدول (2): أبعاد نموذج القيادة التعليمية لهالينجر

النموذج	الأبعاد	الوظائف المتضمنة في البعد	الممارسات
القيادة التعليمية	الأول	تحديد رسالة المدرسة	بناء الأهداف التعليمية للمدرسة الإعلام عن الأهداف التعليمية للمدرسة والتأكيد عليها
	الثاني	إدارة البرنامج التعليمي	الإشراف على التعليم وتقويمه تنسيق المناهج متابعة تقدم تعلم الطالبات
	الثالث	تعزيز مناخ التعلم المدرسي	الحفاظ على الوقت التعليمي المحافظة على حضور وتواجد واضح تقديم حوافز للمعلمات تعزيز التنمية المهنية توفير الحوافز للتعلم

- **مجموعات النقاش البؤرية Focus Group Discussion**

وهي طريقة من طرق الأسلوب النوعي في البحث العلمي يتم التخطيط والتنظيم لها، وتستخدم بهدف جمع معلومات نوعية حول موضوع محدد من جماعة اجتماعية ذات نوعية محددة، وذات اهتمامات مشتركة من أجل التوصل إلى مجموعة من التصورات، أو الإدراكات، أو الاتفاقات الجماعية حول موضوع، أو قضية محددة، ويتراوح عدد المجموعة من (8–12) فردًا، وتتم تحت قيادة باحث يقوم بتنظيم التفاعل والنقاش حول الموضوع المستهدف، وقد تستمر الحلقة النقاشية من (90–120) دقيقة، ويتم الاستعانة بجهاز لتسجيل المقابلة وسهولة الرجوع إليها لتحليلها (أبوعبد العزيز، 2012). حيث دارت مجموعات النقاش البؤرية للمعلمات حول ممارسات القيادة التعليمية للأبعاد الثلاثة المحددة في نموذج هالينجر للقيادة التعليمية وهي وضع رسالة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتطوير مناخ إيجابي للتعلم المدرسي بوظائفها العشر كما في ملحق (2)، والجدول الآتي يوضح المقابلات الجماعية المركزة للمعلمات:

جدول (3): وصف عينة مقابلات المجموعات البؤرية

المدرسة	المجموعات البؤرية	عدد المعلمات	المدرسة	المجموعات البؤرية	عدد المعلمات
ص	م1	5	س	ع1	4
	م2	6		ع2	3
	م3	9		ع3	4
	م4	5		ع4	7
المجموع		**25**			**18**

حيث يوضح الجدول (3) ثمان مقابلات في مجموعات بؤرية بمشاركة (25) معلمة من المدرسة (ص) من مجموع (47) معلمة في المدرسة، ومشاركة (18) معلمة من المدرسة (س) من مجموع (31) معلمة في المدرسة، وبذلك تكون عينة الدراسة للمعلمات المشاركات 43 معلمة مشاركة.

تحليل البيانات:

التحليل الموضوعي للبيانات Thematic Analysis

اتبعت الدراسة النموذج الاستقرائي في تحليل البيانات باستخدام نموذج للتحليل، وذلك من خلال الأدب النظري بناء على نموذج هالينجر، حيث تم من خلالها عمل دليل ترميز لممارسات القيادة التعليمية الداعمة للتحصيل الدراسي، ثم تم تفريغ المقابلات كتابيًا بالاستماع إليها وإعادة الاستماع والتكرار للتأكد من تفريغ كامل البيانات كما هي، وقد استغرق تفريغ المقابلات كتابيًا بمعدل يوم إلى أربعة أيام لكل مقابلة، وفي نفس الوقت يتم ترميز كل مستجيب للمقابلات البؤرية، وكذلك تم ترميز المقابلات العشرة لعينة تكونت من 45 مشاركة؛ بواقع (25) معلمة من المدرسة (ص) و(18) معلمة من المدرسة (س)، متضمنة المقابلة الفردية لكل من مديرتي المدرستين عينة الدراسة، حيث تم ترميز المعلمات المشاركات بإعطاء معلمات المدرسة (س) الرموز من (س1: س18)، أما المعلمات المشاركات من المدرسة (ص) فتم إعطائهن الرموز من (ص1: ص25)، أما مديرتي المدرستين فأخذت الرموز(مد/ س) و(مد / ص)، وتم الاستعانة في التحليل ببعض الاقتباسات من أقوال المشاركات.

وقد استخدمت الباحثة التحليل اليدوي للبيانات، حيث تم الترميز للمقابلات والاستجابات وفق المعنى الذي تشير إليه بالنسبة للموضوعات المحددة سابقًا، ثم تم وضع خرائط ذهنية لأهم الموضوعات تكرارًا في المقابلات لكل سؤال، وهي: (1) ممارسات تتعلق بتحديد رسالة المدرسة، أدرجت تحتها خمسة موضوعات فرعية وهي: تكوين فرق العمل، وتحليل الوضع الداخلي والخارجي للبيئة، وصياغة الرؤية والرسالة، ومشاركة المجتمع الداخلي والخارجي للمدرسة، والاعلان عن الأهداف وطرق نشرها، (2) ممارسات تتعلق بإدارة المنهج والبرنامج التعليمي، وأدرجت تحتها سبعة موضوعات، وهي: الزيارات الإشرافية، ومتابعة السجلات، وتنسيق المنهج، والتحليل والتقييم، وبرامج دعم التعلم، واللقاءات الدورية، والتواصل مع أولياء الأمور، (3) ممارسات تتعلق بتعزيز المناخ الإيجابي للتعلم بالمدرسة، وأدرجت تحتها خمسة موضوعات هي: الحفاظ على وقت التعلم، والمحافظة على الحضور والتواجد لدعم تعلم الطلبة، وتقديم حوافز للمعلمين، وتعزيز الإنماء المهني للمعلمين، وتوفير حوافز للطلبة، ومن ثم تم التحليل على أساس تلك الموضوعات، وقراءة النتائج وإعداد تقرير يتضمن تحليل جميع النتائج التي تم الحصول عليها من المقابلات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بتحليل ممارسات كلٍ من المدرسة (ص) والمدرسة (س) للقيادة التعليمية، نجد أن هناك تشابه في كثير من الممارسات وإن اختلفت الطريقة، وأن هناك بعض الممارسات تميزت بها المدرسة (ص) الحاصلة على المركز الأول على مستوى المحافظة، وكذلك هناك ممارسات تميزت بها المدرسة (س) الحاصلة على المركز الرابع على مستوى المحافظة، ولقد أظهرت نتائج التحليل تنظيمًا وفاعلية أكبر لممارسات القيادة التعليمية المتفق عليها أدبيًا وعلميًا في المدرسة (ص)، كما اتضح من خلال تحليل الأدب النظري وتحليل المقابلات وجود تطابق في كثير من الممارسات التي تقوم بها القيادة التعليمية في المدرستين عينة الدراسة، وهما مدرستان تتميزان بمستوى تحصيلي عالٍ حسب تقرير قسم التقويم والتحليل على مستوى مديرية محافظة الداخلية، ما يشير إلى أنه كلما

كانت القيادة التعليمية تمتلك المهارة الجيدة في القيام بهذه الممارسات كانت نتائج الطلاب أفضل، وبالرغم من ذلك فقد كشفت نتائج التحليل وجود بعض الفجوات في ممارسات القيادة التعليمية بالمدرستين تحتاج إلى الوقوف عليها وتطويرها ومحاولة اكتسابها بطريقة علمية، وهذه الفجوات كالآتي:

- يوجد ضعف في عملية تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة من حيث الحاجة إلى التقنين، والحاجة إلى التنفيذ بطريقة علمية بحيث تكون أكثر تنظيمًا وفاعلية، وقد يعود ذلك إلى قلة التدريب الذي تتلقاه القيادة التعليمية في سلطنة عُمان في هذا الجانب، فمديرتا المدرستين لم تنظما بعد لبرنامج القيادة المدرسية في المعهد التخصصي للتدريب.
- أن هناك فجوة في مهارة استخدام أسلوب فرق العمل، ففي المدرسة (ص) هناك مستوى عالي واضح في تفعيل فرق العمل، بينما في المدرسة (س) غير واضح، وقد يعزى ذلك إلى إمكانات المدرسة (ص) من حيث عدد المعلمات ووجود معلمات أوائل للمواد، كذلك قد يعزى إلى المستوى التعليمي لمديرة المدرسة وحصولها على الماجستير واحتمالية اكتسابها مهارات أعلى في ذلك، مقارنة بالمدرسة (س)، وقد يعود إلى فرق سنوات الخبرة بين القيادتين.
- ضعف استخدام أسلوب البحث العلمي المقنن فيما يخص البحث في مشكلات الطلبة في التحصيل، وقد يعود ذلك إلى ضعف مهارات القيادة التعليمية العمانية في البحث العلمي، والبحوث الإجرائية، بالإضافة إلى غياب التقييم للقيادة التعليمية في ذلك، أيضًا قد يعود ذلك إلى ضغط العمل وقلة الإمكانات في القيام ببحوث علمية وإجرائية في المدارس.
- سطحية علاقة القيادة التعليمية بالمنهج، حيث تقتصر على متابعة توزيع المنهج وتحقق الأهداف مع الخطط الفصلية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى مركزية النظام التعليمي ومحدودية صلاحيات القيادة التعليمية في سلطنة عُمان في عملية تطوير المناهج وتقييم صلاحيتها وملاءمتها للطلبة، ولذا من الأهمية إعطاء هذا الجانب أولوية من قبل المسؤولين وإعادة النظر في الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس فيما يخص المناهج والتعامل معها، وهذا يتفق مع دراسة الصالح (Alsaleh, 2019) أن مديري المدارس يواجهون عوائق متعلقة بالمركزية في القرارات، وذكر الغنبوصي (Alghanbousi, 2010) أن مديري المدارس في عمان ما زالوا بحاجة إلى مهارات التخطيط للمستقبل مثل التخطيط لتطوير الموظفين والمساهمة في المناهج الدراسية.
- الافتقار إلى التوثيق الكتابي المنظم للإجراءات والممارسات للقيادة التعليمية، وقد يعزى ذلك إلى محدودية إدراك القيادة التعليمية لأهمية التوثيق الكتابي للأعمال والأنشطة المختلفة التي تقوم بها.

وعليه فإن النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال التحليل للخروج بأفضل ممارسات القيادة التعليمية الداعمة لتحسين التحصيل الدراسي في عينة من المدارس الحكومية بسلطنة عُمان، أن المدارس ذات المستوى التحصيلي المرتفع تتميز بممارسات قيادة تعليمية عالية المستوى، إذا ما تم العمل بها في أي مدرسة فقد تعمل على رفع المستوى التحصيلي للطلبة، وبدمج ممارسات القيادة التعليمية الفعلية في المدرستين مع الفجوات المذكورة ومع ما اتفق عليه الأدب النظري فإن أفضل الممارسات للقيادة التعليمية تتلخص فيما يأتي:

أولًا: ممارسات تحديد رسالة المدرسة من حيث بناء الأهداف والإعلان عنها:

- تكوين فرق العمل، وتعزيز العمل الجماعي لدى كل العاملين في المدرسة، وذلك من أجل أداء العمل على أفضل ما يكون، وتسهيل متابعة العمل وتقويمه بشكل أفضل، ويتم تحديد اختصاصات الفريق وأعماله وتحديد دور كل فرد فيه، وهذه من القدرات والمهارات التي على مدير المدرسة اكتسابها، ويتفق ذلك مع دراسة المهدي (2010)، والمهدي والكيومي (2015) ودراسة مغاوري (2015) ودراسة مشهور (2020) حيث أكدت على أهمية فرق العمل وتحديد أدوارها من أجل تحقيق أفضل للأهداف، وأنه لا بد من تقاسم القيادة التعليمية على نطاق واسع عبر اللجان المدرسية وفرق العمل.
- صياغة الرؤية والرسالة الخاصة بالمدرسة وبناء الأهداف التي تحتاج المدرسة تحقيقها لرفع المستوى التحصيلي للطلبة، ويسبق ذلك عملية تحليل للبيئة الداخلية والخارجية للمدرسة بشكل دقيق، حيث تحدد الفرص وكيفية استغلالها وتحدد التهديدات للعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها، وكذلك تحديد جوانب القوة وأولويات التطوير بشكل علمي ومنظم من خلال طرق التحليل المختلفة، كتحليل الاختبارات ونتائج الطلاب، وجميع أعمال الطلبة، وتحليل تقارير برنامج تطوير الأداء المدرسي، وتحليل وضع المدرسة مقارنة بمدارس المحافظة، أو مقارنة المدرسة نفسها بسنوات سابقة، والقدرة على تحليل البيانات وتفسيرها وهذا يتفق مع دراسة اسطنبولي وآخرون (2016) حيث أكد أن القائد التعليمي الفعال هو الذي تقوم ممارساته وفق منهج استراتيجي شامل يتضمن التحليل البيئي الداخلي والخارجي من أجل اشتقاق رؤية ورسالة وأهداف تعليمية واضحة ومحددة من خلال ذلك التحليل.
- مشاركة المعلمين، والمشرفين، والتربويين، والطلبة وأولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المدني، في صياغة الرؤية والرسالة للمدرسة ووضع أهدافها التعليمية، وهذا يتفق مع العديد من الدراسات كدراسة الجهاني (2013)، ودراسة المهدي وآخرون (2018)، ودراسة المهدي والحارثية (2021)، ودراسة مشهور (2020)، في أهمية مشاركة عناصر العملية التربوية المختلفة من مشرفين وتربويين، وخبراء مواد دراسية، وإداريين ومعلمين، وطلبة وأولياء الأمور في بناء الأهداف التعليمية لإحداث تحسن مستمر ومدروس في العملية التربوية بأكملها.
- استخدام أساليب متنوعة للنشر والإعلان عن الأهداف التعليمية التي تسعى المدرسة لتحقيقها، كالإعلان عنها عبر اللقاءات المختلفة للطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، واستخدام وسائل التواصل الإلكتروني المتنوعة، وتعليق اللوحات المتضمنة للأهداف على مرافق المدرسة، وغيرها من الأساليب، وهذا

يتفق مع دراسة المهدي وآخرون (2018)، ودراسة المهدي والحارثية (2021)، ودراسة مشهور(2020)؛ في أنه من ممارسات القيادة التعليمية ذات الأهمية هو نشر المدرسة لأهدافها التعليمية على مختلف المستويات وبطرق مختلفة لما في ذلك من دور كبير في تحقيق تلك الأهداف والوصول إلى التحسين والتطوير في العملية التعليمية.

ثانيًا: ممارسات إدارة المنهج والبرنامج التعليمي من حيث الإشراف على التعليم وتقويمه بالمدرسة، وتنسيق المناهج الدراسية، ومتابعة تقدم تعلم الطلبة:

- التخطيط والتنفيذ للزيارات الصفية بأنواعها، وذلك لمتابعة سير عمل المعلمين وتَعرُّف خبراتهم ومهاراتهم وقدراتهم ومن ثمَّ تحديد احتياجاتهم، وذلك يتطلب العمل على تنظيم جدول لتبادل الزيارات بين المعلمين وتبادل الخبرات ومن ثم تنفيذ دروس تطبيقية لمتابعة وتقييم مدى الاستفادة وهذا يتفق مع دراسة أبوعناني وكورات (2018) ودراسة صايغ (2013) ودراسة عناني (2012) التي أكدت على أن متابعة المعلمين وزيارتهم بانتظام في صفوفهم وملاحظة الأساليب التي يستخدمونها في التدريس، وتشجيعهم على تبادل الزيارات فيما بينهم هي متطلبات رئيسة لتحسين التحصيل الدراسي للطلبة ورفعه.
- متابعة السجلات بأنواعها وتخصيص يوم أسبوعي لمتابعة سجلات كل مادة على حدة من حيث التخطيط للاستراتيجيات والطرق المستخدمة لشرح الدروس، وتنوع الأسئلة، وتنوع طرق التقويم ومراعاتها للفروق الفردية، وهذا يتفق مع دراسة أبوعناني وكورات (2018) حيث ذكر أن من أسباب تدني المستوى التحصيلي للطلبة أن المناهج تفتقر إلى الأسئلة الجيدة والشرح المفصل، ودراسة محمد (2015) الذي أوصى بالاهتمام بوضع امتحانات تقيس مستوى ذكاء الطلبة للمساعدة في مساعدتهم لرفع مستواهم التحصيلي.
- تخصيص وقت أسبوعي للقاء المعلمين الأوائل أو منسقي المواد، وذلك لأنهم حلقة الوصل بين إدارة المدرسة والمعلمين، كذلك تخصيص الوقت للقاء كل معلمي المدرسة كلما استدعت الحاجة لمناقشة المستوى التحصيلي للطلاب، وهذا يتفق مع دراسة المهدي وآخرون (2018) ودراسة المهدي والحارثية (2019) ودراسة منشور (2020) التي أكدت على أن من ممارسات القيادة التعليمية الجيدة تخصيص وقت للقاء المعلمين والطلبة، كما يتفق ذلك مع روبنسون وآخرون (Robinson et. al. 2008) في أن مشاركة القائد التعليمي المباشرة لدعم عملية التدريس والتعلم وتقويمها، وتفعيل المناقشات الجماعية لأولويات وقضايا التعليم؛ هي من أدوار القيادة التعليمية الأساسية لضمان جودة التعليم.
- تحليل أعمال الطلاب بأنواعها (واجبات، واختبارات، وأسئلة قصيرة، ونتائج المدرسة ككل) وتخصيص سجل عام للتحليل، ليتم الرجوع إليه في بناء الأهداف، وفي تحليل وضع المدرسة الداخلي والخارجي، وفي تقييم الخطة العامة ومدى تحقق الأهداف التعليمية.
- تشكيل فريق للمناهج، بحيث يتكون من إدارة المدرسة وأعضاء من المعلمين وأعضاء من أولياء الأمور المهتمين بالمناهج، وبعض الخبراء في المناهج، ويكون لهذا الفريق دور في تحليل المنهاج وما تتضمنه، والتفكير في أساليب وطرق لصياغة وإثراء المناهج، والتسويق لها ورفعها إلى المسؤولين لدراستها والأخذ بها، وأن لا يقتصر دور القيادة التعليمية فقط على الإشراف على توزيع المناهج بين المعلمين، ومتابعة الخطط الفصلية مع تحقق الأهداف للمنهج، وإنما يعطى المدير صلاحيات أكبر في التعامل مع المناهج، ويتفق ذلك مع دراسة المهدي وآخرون (2018)، ومشهور (2020) في التأكيد على منح مديري المدارس صلاحية أكبر في عملية تنسيق المناهج وتطويرها، ودراسة صايغ (2013) الذي أوصى بأهمية منح مديري المدارس صلاحيات أوسع بما يحقق المناخ اللازم لتأدية أدوارهم على نحو أفضل.
- عمل مشاريع ومسابقات وبرامج دعم لتعلم الطلاب، تثير دافعيتهم وتحفزهم نحو التعلم بشكل أفضل، ويكون الهدف منها رفع المستوى التحصيلي للطلبة، وهذا يتفق مع دراسة بوعناني وكورات (2018) الذي أوصى بضرورة استخدام الأنشطة التعليمية الجذابة التي تحفز الطلبة على الإقبال على الدراسة والاهتمام بها، واستغلال حصص المعالجة التربوية وحصص الدعم التربوي لتحسين التحصيل الدراسي للطلبة.
- تخصيص وقت للجلوس مع الطلاب ومناقشتهم في مستواهم التحصيلي ومدى التقدم الذي يحرزوه، وتوجيههم وتوعيتهم نحو تعلم أفضل، كذلك إعطاء الطالب الفرصة لتقييم المعلم الذي يدرسه، وإبداء رأيه فيه، وكذلك إعطاءه الفرصة لتقييم القيادة التعليمية بمدرسته.
- تكوين علاقة قوية مع أولياء الأمور، والعمل على إيجاد الطرق المناسبة لمشاركتهم المستمرة في المدرسة بقدر الإمكان، وإشعارهم الدائم بمستويات أبنائهم ومناقشتها معهم كلما احتاج الأمر، ويتفق ذلك مع دراسة اسطنبولي وآخرون (2016) ودراسة العتيبي (2015) ودراسة محمد (2015) التي أكدت على أن من ممارسات القيادة التعليمية الضرورية هو التعامل مع البيئة المحيطة بالمدرسة وخاصة أولياء الأمور بمشاركتهم في الاهتمام بمشكلات أبنائهم ومتابعة تحصيلهم، وأن البيئة المدرسية والمجتمع المحلي يلعبان دورا مهما في عملية التحصيل الدراسي.

ثالثًا: تعزيز المناخ الإيجابي للتعلم بالمدرسة:

- تنمية حس المسؤولية والالتزام، وابتكار طرق وأساليب تساعد على الحفاظ على وقت تعلم الطلبة، كالقدوة في التزام الحضور قبل الوقت المحدد والانصراف بعد خروج الطلبة والمعلمين، كذلك اتخاذ إجراءات حازمة في متابعة حضور المعلمات وغيابهن والمحاسبية في ذلك، وفي إجراءات حضور الطلاب أيضًا وغيابهم، والتواصل السريع مع المسؤولين في حالة عجز معلم بالمدرسة، وتوزيع حصص المعلم العجز على زملائه المعلمين بقدر الإمكان فيما يصب في مصلحة الطالب، أيضًا أهمية ضبط عملية الانتقال بين الحصص في الحفاظ على وقت التعلم في وقت لا يتجاوز الخمس دقائق، ويمكن

كذلك تخصيص أوقات معينة لإجراء الاختبارات والأنشطة الأخرى بحيث يستغل زمن التعلم بشكل أفضل كتخصيص ما يسمى "بالحصص الصفرية"، واستغلال حصص الاحتياط بما ينفع الطالب، ويتفق ذلك مع دراسة بوعناني وكورات (2018) حيث أوصى باستغلال حصص الدعم التربوي لرفع تحصيل الطلبة، ويتفق أيضًا مع ما ذكره (دوغلاس، 2011/2010) في الأدب النظري حيث يدعو إلى استثمار الدقائق المبعثرة هنا وهناك في العملية التعليمية، كضبط عملية التنقل بين الحصص، وتقليل حصص العلوم مع جعلها أطول وقتًا لتقليص الوقت الذي يضيعه المعلمون في تجهيز المختبرات وإغلاقها.

- الحضور الواضح والفاعل للقيادة التعليمية والداعم لتعلم الطلبة، بحيث يحرص مدير المدرسة على تكوين علاقة جيدة مع المعلمين والطلبة، ويكون حاضرًا معهم في أنشطتهم الرسمية وغير الرسمية وفي أماكن وجودهم، وأن تكون علاقة تتسم بالشفافية والثقة المتبادلة والتعاون والإنسانية، كذلك تخصيص وقت للقاءات بين المعلمات والطلاب والتقرب منهم، لما في ذلك من أهمية في تَعرُّف على خصائصهم ومهاراتهم وقدراتهم وتحديد احتياجاتهم ومتطلباتهم، ويتفق ذلك مع دراسة المهدي وآخرون (2018)، ودراسة المهدي والحارثية (2019)، ودراسة مشهور (2020) التي أكدت على أن من ممارسات القيادة التعليمية التي يمكن أن يكون لها الأثر الإيجابي على نفوس المعلمين والطلبة هو مشاركتهم لهم في مختلف المناسبات، وتخصيص وقت للتفاعل والتحدث معهم، وأن تكون القيادة التعليمية قريبة دائمًا وحاضرة في كل الأوقات.
- تقديم حوافز للمعلمين المتميزين، والابتكار في طرق التحفيز والتعزيز وأساليبه وتنوعه، كالتفنن في المدح والثناء في المواقف المختلفة، ومنح إجازة يوم أو نصف يوم، والتفويض بأعمال تناسب قدرات المعلم، أو تعزيز المعلم باستثمار قدراته ومهاراته في مهمة معينة، أو ترشيح المعلم للتكريم على مستويات أعلى من محيط المدرسة، كذلك يمكن تنظيم رحلات ترفيهية للمعلمين، ويتفق ذلك مع دراسة عناني (2012) الذي توصل إلى أنه من المتطلبات الأساسية لقيام مدير المدرسة بدوره في رعاية الموهوبين؛ التشجيع المناسب للمعلمين عن طريق وضع نظام حوافز مادية ومعنوية لهم، وكذلك في دراسة المهدي وآخرون (2018) ودراسة مشهور (2020) حيث إن للقائد التعليمي دورًا في إيجاد آليات وطرق مناسبة وفق الإمكانات المتاحة لتعزيز المعلمين، تقديرا لما يقومون به من جهود، كمنح شهادات التقدير، وفرص تدريبة معينة، أو ترشيح لمهمة معينه، أو استخدام كلمات المدح والثناء وغيرها.
- تقديم الحوافز لدعم تعلم الطلبة، والتنوع والابتكار فيها حتى لا تكون مملة وروتينية، وأن لا يقتصر تقديم الحوافز على الطلبة المتميزين فقط، بل أن يشمل التعزيز والتحفيز الطلبة جميعًا بمختلف مستوياتهم، وذلك وفق معايير وأسس تحددها المدرسة، والإعلان عن الحوافز والجوائز من بداية العام الدراسي تشجيعًا للطلاب وإثارة لدافعيتهم، ويمكن أن تتنوع هذه الحوافز بين استخدام أسلوب المدح والثناء للطالب في مواقف مختلفة داخل الصف وخارجه، وبين تقديم الهدايا، وشهادات التقدير والشكر، وتنظيم الرحلات للطلبة، وبين استثمار قدرات الطالب ومهاراته في تعليم أقرانه، أو إرسال رسالة شكر لولي الأمر، ويتفق ذلك مع دراسة المهدي والحارثية (2021) ودراسة مشهور (2020) ودراسة العابد (2016) في أهمية تقدير جهود الطلبة وتقديم المكافآت لهم سواء كانت مادية أو معنوية، وذكر (دوغلاس، 2011/2010) أهمية الإعلان عن مستوى الإنجاز للمدرسة ومدى تحقق الأهداف وتحفيز المعلمين والطلاب على إنجازاتهم على فترات مختلفة من العام الدراسي والاحتفاء بها، وأن لا يتم ذلك في نهاية العام فقط، فالإنجازات الصغيرة ضرورية لتحقيق مكاسب كبيرة، ويجب أن يحتفل بها كدليل للدعم المستمر والتحسين.
- العمل على تطوير المعلمين مهنيا، وذلك لأن رفع المستوى التحصيلي للطلاب يحتاج إلى معلمين ذوي كفاءة وقدرات ومهارات عالية، ويحتاج إلى معلم متجدد ومواكب لمستجدات العصر وتطوراته، وذلك من خلال تحفيز المعلمين على تطوير أنفسهم مهنيًا، وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتوفير الإمكانات المناسبة بقدر الإمكان، وعمل خطة واضحة ومحددة الأهداف لذلك، وأن تتنوع البرامج التدريبية في الخطة بين ورش وأوراق عمل وبين تبادل زيارات صفية بين المعلمات داخل المدرسة وخارجها، وبين تخصيص أوقات ثابته أسبوعيًا يلتقي فيها المعلمون لتبادل الخبرات فيما بينهم، أيضًا من المهم عمل قاعدة بيانات للورش التدريبية والمدربين ليسهل الرجوع إليها عند الحاجة، كذلك التركيز على الجانب الإلكتروني لمواكبة العصر ومتطلباته، ومشاركة المدرسة برامجها التدريبية مع المدارس المجاورة والتعاون فيما بينهم للخروج ببرامج متميزة يستفيد منها المعلم، واتفق ذلك مع دراسة مكماهون (McMahon,2014) أن مديري المدارس أكبر تأثيرًا على تحصيل الطلاب في حماية الوقت التعليمي، وتطوير مجتمعات التعلم المهني، واتفقت كذلك مع دراسة الحارثية (2021) التي كشفت عن وجود تأثير إيجابي لقيادة مديري المدارس في كل من قوة المعلمين التطويرية وتعلمهم المهني من خلال إدارة برنامج التعلم وبناء رؤية التعلم.

الخاتمة:

النتائج:

أولًا: أفضل ممارسات القيادة التعليمية الداعمة لتحسين التحصيل الدراسي للطلبة في عينة من المدارس الحكومية بسلطنة عُمان:

كشفت الدراسة الحالية من خلال المقابلات المختلفة التي تمت مع المدرستان عينة الدراسة والتي تم اختيارها بناء على حصولها على مراكز متقدمة - على مستوى المحافظة- في المستوى التحصيلي للطلبة بهدف تَعرُّف أفضل الممارسات للقيادة التعليمية في رفع المستوى التحصيلي ونقل تجربة هذه المدارس

مع ما توصلت إليه الأدبيات والدراسات في شكل خطة مقترحة. إذ تلخصت نتائج المقابلات بالخروج بممارسات ساعدت في رفع التحصيل الدراسي من وجهة نظر العينة، وهي كالآتي:

- أن المدرسة التي يقوم عملها على تشكيل الفرق وعمل الجماعة وتحديد الأدوار والوظائف لكل فريق وتوجيهه بالشكل الصحيح ومتابعته وتعزيزه؛ تكون أكثر فاعلية ومستوى طلبتها أعلى تحصيليًا.
- يوجد وعي واضح بأهمية مشاركة كل من المعلمين والطلبة وأولياء الأمور في بناء الأهداف التعليمية التي ترفع من المستوى التحصيلي للطلبة.
- توجد طرق مختلفة في الإعلان عن الأهداف التعليمية ونشرها في المدارس وعلى المستوى الخارجي أيضًا.
- كلما أعطى مدير المدرسة اللقاءات الدورية مع المعلمين ومع الطلبة أهمية أكثر كان لها الأثر الكبير في رفع المستوى التحصيلي للطلبة.
- يوجد اهتمام واضح بالتخطيط الجيد لبرامج تعليمية مختلفة داعمة للتعلم ومحفزة له بهدف رفع المستوى التحصيلي للطلبة، كالمسابقات وغيرها.
- تقوم إدارة البرنامج التعليمي من حيث الإشراف على التعليم وتقويمه على أسس وخطة واضحة، حيث يتم التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم لزيارات صفية متنوعة، مع متابعة السجلات بأنواعها، وتحليل أعمال الطلبة بطرق مختلفة، تتبعها عملية تحديد احتياجات المعلمين والطلبة، ومن ثم التخطيط والتنفيذ لبرامج دعم مختلفة للمعلمين والطلبة.
- تناقش القيادة التعليمية مستويات الطلبة بشكل مستمر في أثناء العام الدراسي مع كل من المعلمين، والطلبة أنفسهم، وأولياء الأمور من خلال لقاءات مخطط لها.
- يوجد حس كبير بأهمية الحفاظ على وقت التعليم والتعلم، وتوجد إجراءات حازمة من أجل الحفاظ على الوقت من الهدر والضياع.
- تتميز القيادة التعليمية بمهارات قيادية ممتازة من حيث الشخصية الديمقراطية، والحازمة بعض الوقت، وفي تكوين علاقات تتسم بالشفافية والثقة المتبادلة والتعاون والإنسانية مع كل من في المجتمع المدرسي.
- كلما كانت ثقافة القيادة التعليمية ومستواها التعليمي عاليين كان الأداء أفضل وأكثر تقنينًا، وتنظيمًا، وأكثر نتاجًا.
- يوجد تنوع كبير في طرق تحفيز المعلمين والطلبة وتشجيعهم، وحث دافعيتهم على العمل والتعلم.
- هناك اهتمام واضح بالتخطيط للتطوير والإنماء المهني للمعلمين، والتجديد في البرامج المقدمة لهم وفق احتياجاتهم، ومواكبة تطورات العصر ومتطلباته.
- توجد استفادة واضحة مما يتم تدريب القيادة المدرسية عليه في "المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين" بوزارة التربية والتعليم، كتطبيق أسلوب جولات التعلم وأهدافها.

كما أظهرت النتائج بعض الفجوات في ممارسات القيادة التعليمية التي تحتاج إلى الوقوف عليها والعمل على تطويرها وكانت كالآتي:

- يوجد ضعف في علاقة القيادة التعليمية فيما يتعلق بإدارة المنهج، حيث يقتصر الأمر على متابعة توزيع المواد الدراسية على المعلمات، ومتابعة مدى التقدم والتأخر في الخطط اليومية والفصلية، واتخاذ الإجراءات اللازمة لذلك.
- يوجد ضعف في الطريقة العلمية لتحليل البيئة الداخلية والخارجية لوضع المدرسة، حيث تتم بطريقة غير مقننة.
- الحاجة إلى تبني أسلوب فرق العمل والعمل الجماعي والتدريب على مهاراته وأهميته.
- ندرة استخدام البحث العلمي، والإجرائي للمشكلات التي تواجه القيادة التعليمية فيما يخص تحصيل الطلبة.

التوصيات:

وبناء على نتائج الدراسة الميدانية يمكن وضع مجموعة من التوصيات كالآتي:

- الاستفادة مما تم عرضه من ممارسات تفصيلية للقيادة التعليمية للمدرستين عينة الدراسة.
- تبني وزارة التربية والتعليم لبرنامج تبادل زيارات للمدارس ذات المستوى التحصيلي العالي للطلبة للاستفادة من تجاربهم وخبراتهم.
- تكوين مرجع لتجارب القيادة التعليمية وخبراتها في مختلف مدارس السلطنة في كل ما يتعلق من برامج وأنشطة تهدف إلى رفع المستوى التحصيلي للطلبة والعمل على نشره، وبناء أسس ومعايير تقييمية من خلاله لتقييم القيادة التعليمية بالمدارس.
- العمل على زيادة تطوير خبرات القيادة التعليمية في إدارة المنهج، وإعطاء الصلاحيات المناسبة لذلك.
- السعي في زيادة تطوير مهارات القيادة التعليمية في إتقان ممارسات القيادة، كالتدريب على أسلوب سوات لتحليل البيئة الداخلي والخارجي وعلى أسلوب تشكيل الفرق والعمل الجماعي، واستخدام طرق البحث العلمي والبحوث الإجرائية المختلفة والنمذجة في ذلك.
- الاستفادة من برنامج القيادة المدرسية في "المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين" بوزارة التربية والتعليم لتجسير الفجوة بين الإعداد النظري والممارسة الفعلية في الميدان، وتقييم ذلك ومتابعته.
- تضمين مقررات التدريس الجامعي في السلطنة، مقرر التحليل النوعي بشيء من التفصيل والتدريب على طرقه وأساليبه، وكل ما يتعلق به.

المراجع:

جامع، محمد. (2019). *البحوث النوعية ودراسة الحالة*. مكتبة نور البحوث.

الجهاني، عبدالناصر. (2013). الممارسات القيادية الإدارية والفنية لمديري المدارس .*مجلة الحكمة: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع*. 28: 82–96.

الحارثي، خالصة بنت سالم. (2021). *تأثير القيادة التعليمية للمدير في التعلم المهني والقوة التطويرية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان: نموذج بنائي مقترح* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

دوغلاس، ريفز. (2010). *قيادة التغيير في المدارس: كيف تنتصر على الأساطير، وتبني الالتزام، وتخرج بنتائج* (ماجد حرب، ترجمة؛ ط.1). دار وائل للنشر. (2011).

روبرت، وتيموثي، وبرايان. (2011). *القيادة المدرسية الناجحة*. (هلا الخطيب، ترجمة؛ ط.2). العبيكان للنشر.

صايغ، أشرف منذر. (2013). دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في زيادة تحصيل الطلبة في محافظة نابلس من وجهات نظر المديرين أنفسهم. *مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس كلية التربية الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، 139: 227–260.

العابد، ليندة. (2016). *التعاون بين الإدارة المدرسية والتلميذ وتأثيره على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد خيضر.

العتيبي، مبارك، والكندري، جاسم، والحربي، والكمالي، عبدالله. (2018). أداء مديري المرحلة الابتدائية وأثره على الناتج التعليمي من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية للتربية النوعية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، 2: 9–32.

العجمي، كروز. (2017). *الاتجاهات المعاصرة في الإدارة المدرسية*. (ط.1). دار الفكر العربي.

عناني، مصطفى عبدالحميد حسن. (2012). متطلبات تفعيل دور مدير المدرسة بمرحلة التعليم الأساسي في رعاية التلاميذ الموهوبين: دراسة تحليلية ميدانية بالمدارس الحكومية بمنطقة العين التعليمية. *مجلة كلية التربية: جامعة الإسكندرية كلية التربية*، *22* (1): 191-235.

أبوعناني، مصطفاي، وكورات، كريمة. (2018). تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادتي القراءة والرياضيات من وجهة نظر مدرسي المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث*، 7(4): 50-62.

الفاخري، سالم عبدالله. (2018). *التحصيل الدراسي*. مركز الكتاب الأكاديمي.

فاخوري، رلى جمال، والشريفي، عباس عبد مهدى. (2008). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن للقيادة التعليمية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين*. [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية]. دار المنظومة.

كانجهام، ويليام، وكورديرو، باولا. (2006). *القيادة التربوية مدخل قائم على حل المشكلات*. (محمد طلبة عبد القادر، ترجمة؛ ط.1). دار الفكر.(2012).

كريسويل، جون. (2018). *تصميم البحوث: الكمية النوعية المزجية*. (عبدالمحسن القحطاني، ترجمة؛ ط1). دار المسيلة. (2014).

المحمودي، محمد. (2019). *مناهج البحث العلمي* (ط.3). دار الكتب.

مشهور، عائشة. (2020). *واقع ممارسات قائدات المدارس الثانوية بإدارة تعليم صبيا لأبعاد القيادة التعليمية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جازان.

المهدي، ياسر، والحارثي، خالصة. (2021). القيادة التعليمية والفاعلية المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، *المجلة التربوية جامعة الكويت*: 35(139): 221-283.

المهدي، ياسر فتحي الهنداوي. (2010). قيادة مدرسة الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء القيادة التدريسية بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر. *مستقبل التربية العربية: المركز العربي للتعليم والتنمية*، 17(63): 133-224.

وزارة التربية والتعليم. (2017). *تقييم النظام التعليمي لسلطنة عُمان للصفوف (1-12): دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية*. مطبعة عمان ومكتبتها المحدودة.

وزارة التربية والتعليم. (25 أكتوبر2015). *لقاء سعادة وكيل الوزارة للتخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية مع مدراء المدارس المشاركة في الدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة (PIRLS 2016)* [عرض تحليلي]. فندق كراون بلازا مسقط.

وزارة التربية والتعليم. (2019). *التقرير الوطني لمادة الرياضيات (الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS)*. وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (2019). *التقرير الوطني لمادة العلوم (الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS)*. وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (2015). *دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة (النسخة النهائية)*. وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (2016). *دليل المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين*. وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (2017). *تقييم النظام التعليمي لسلطنة عُمان للصفوف (1-12): دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية*. مطبعة عمان ومكتبتها المحدودة.

وزارة التربية والتعليم. (2018 أ). *التقرير الوطني للدراسة الدولية في الرياضيات والعلومTIMSS2015 : مادة الرياضيات للصفين الرابع والثامن*. مطبعة عمان ومكتبتها المحدودة.

وزارة التربية والتعليم. (2018 ب). *التقرير الوطني للدراسة الدولية في الرياضيات والعلومTIMSS2015 : مادة العلوم للصفين الرابع والثامن*. مطبعة عمان ومكتبتها المحدودة.

وزارة التربية والتعليم. (2012). *التعليم في سلطنة عُمان المضي قدمًا في تحقيق الجودة (دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي)*. مطبعة عمان ومكتبتها المحدودة.

وزارة التربية والتعليم. (2015). *نتائج الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم*. المؤلف.

Abed, L. (2016). *Altaeawun Bayn Al'iidarat Almadrasiat Waltilmidh Watathirih Ealaa Altahsil Aldirasii Fi Almarhalat Althaanawiati* 'Cooperation between the school administration and the student and its impact on academic achievement at the secondary level'. [A magister message that is not published]. Muhammad Kheidar University. [in Arabic]

Abu Anani, M., & Korat, K. (2018). Tadaniy Mustawaa Altahsil Aldirasii Fi Madatay Alqira'at Walriyadiaat Min Wijhat Nazar Madrasi Almarhalat Alaibtidayiyati 'The low level of academic achievement in reading and mathematics from the point of view of primary school teachers'. *Specialized International Educational Journal: Dar Simat for Studies and Research*, 7 (4): 50-62. [in Arabic]

Al Harthy, Kh. S. (2021). *Tathir Alqiadat Altaelimiat Lilmudir Fi Altaealum Almihnii Walquat Altatwiriat Lilmuealimin Fi Almadaris Alhukumiat Bisaltanat Euman: Namudhaj Binayiy Muqtarah* 'The impact of the principal's educational leadership on the professional learning and developmental power of teachers in public schools in the Sultanate of Oman: a proposed constructivist model'. [unpublished doctoral dissertation]. Sultan Qaboos university. [in Arabic]

Al-Ajami, Cruz. (2017). *Aliatijahat Almueasirat Fi Al'iidarat Almadrasiati* 'Contemporary trends in school administration'. (f.1). Alfikr Alearabii House. [in Arabic]

Al-Fakhri, S. A. (2018). *Altahsil Aldirasi* 'Academic achievement'. Alkitaab Al'akadimii Center. [in Arabic]

Alghanabousi, N. S. (2010). Can you try this model? Introducing an instructional leadership model for teacher performance evaluation. *OIDA International Journal of Sustainable Development*, 1(2), 61-76.

Al-Jehani, A. (2013). *Almumarasat Alqiadiat Al'iidariat Walfaniyat Limudiri Almadarisi* 'Administrative and technical leadership practices for school principals'. Alhikmati Magazine: Al-Hikma Treasures Foundation for Publishing and Distribution. 28:82–96. [in Arabic]

Al-Mahdi, Y. F. Al-Hindawi. (2010). Qiadat Madrasat Aldamj Alshaamil Lidhawi Alaihtiajat Alkhasat Fi Daw' Alqiadat Altadrisiat Bialwilayat Almutahidat Al'amrikiat Wa'iimkaniat Al'iifadat Minha Fi Masra 'The leadership of the comprehensive integration school for people with special needs in the light of the teaching leadership in the United States of America and the possibility of benefiting from it in Egypt'. *The Future of Arab Education: The Arab Center for Education and Development*, 17 (63), 133-224. [in Arabic]

Al-Mahdi, Y., and Al-Harithi, Kh. (2021). Alqiadat Altaelimiat Walfaeiliat Almadrasiat Fi Madaris Altaelim Al'asasii Bisaltanat Euman 'Educational Leadership and School Effectiveness in Basic Education Schools in the Sultanate of Oman'. *Educational Journal, Kuwait University*, 35 (139), 221-283. [in Arabic]

Al-Mahdy, Y. F. H., & Amal, R. (2015). Teachers' perceptions of principals' instructional leadership in Omani schools. *American Journal of Educational Research*, 3(12), 1504-1510.

Al-Mahdy, Y. F. H., Emam, M. M., & Hallinger, P. (2018). Assessing the contribution of principal instructional leadership and collective teacher efficacy to teacher commitment in Oman. *Teaching and Teacher Education*, 69, 191-201. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.007

Al-Otaibi, M., Al-Kandari, J., Al-Harbi & Al-Kamali, A. (2018). 'Ada' Mudiri Almarhalat Alaibtidayiyat Wa'atharuh Ealaa Alnaatij Altaelimii Min Wijhat Nazar Almuealimina 'The performance of primary school principals and its impact on the educational output from the point of view of teachers'. *The Arab Journal for Specific Education: The Arab Foundation for Education, Science and Arts*, 2: 9–32. [in Arabic]

Alsaleh, A. (2019). Investigating instructional leadership in Kuwait's educational reform context: school leaders' perspectives. *School Leadership & Management*, 39(1), 96-120. https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1467888

Anani, M. A. H. (2012). Mutatalabat Tafeil Dawr Mudir Almadrasat Bimarhalat Altaelim Al'asasii Fi Rieayat Altalamidh Almuhubin: Dirasat Tahliliat Maydaniat Bialmadaris Alhukumiat Bimintaqat Aleayn Altaelimiati 'Requirements for activating the role of the school principal in the basic education stage in caring for gifted students: an analytical field study in government schools in Al Ain educational district'. *Journal of the Faculty of Education: Alexandria University, Faculty of Education*, 22 (1): 191-235. [in Arabic]

Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of educational research*, 73(2), 125-230. https://doi.org/10.3102/00346543073002125

Cangham, W. & Cordero, P. (2006). *Alqiadat Altarbawiat Madkhal Qayim Ealaa Hali Almushkilati* 'Educational leadership is a problem-based approach'. (Muhammad Tolba Abd al-Qadir, translation; p.1). Dar Alfikr. (2012). [in Arabic]

Cresswell, J. (2018). *Tasmim Albuhuthi: Alkamiyat Alnaweiat Almazjiatu* 'Research Design: Quantitative Mixed Qualitative'. (Abdul Mohsen Al-Qahtani, translation; 1st edition). Almasilati House. (2014). [in Arabic]

Douglas, R. (2010*). Qiadat Altaghyir Fi Almadarisi: Kayf Tantasir Ealaa Al'asatiri, Watabaniy Alialtizamu, Watakhruj Binatayij* 'Leading Change in Schools: How to Defeat Myths, Build Commitment, and Get Resul'. (Majid Harb, translation; p.1). Wayil Publishing House. (2011). [in Arabic]

Elmore, R. (2003). Knowing the right thing to do: School improvement and performance-based accountability. *Washington, DC: NGA Center for Best Practices*.

Fakhoury, R. G., and& Al-Sharifi, A. A. (2008). *Darajat Mumarasat Mudiri Almadaris Althaanawiat Alkhasat Fi Al'urduni Lilqiadat Altaelimiat Waealaqatiha Bimustawaa Al'ada' Alwazifii Lilmuealimina* 'The degree of practice of educational leadership by principals of private secondary schools in Jordan and its relationship to the level of job performance of teachers'. [Unpublished master's thesis, Amman Arab University]. The house of the system. [in Arabic]

Gibbs, G. (2018). *Analyzing qualitative data (Vol. 6)*. Sage.

Hallinger, P. & Murphy, J. (2012). Running on empty? Finding the time and capacity to lead learning. *NASSP Bulletin*, 97(1), 5-21. https://doi.org/10.1177/0192636512469288

Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306. https://doi.org/10.1177/0013161x10383412

Hallinger, P., & Lu, J. (2014). Modelling the Effects of Principal Leadership and School Capacity on Teacher Professional Learning in Hong Kong Primary Schools. *School Leadership & Management,* 34 (5), 481-501. https://doi.org/10.1080/13632434.2014.938039

Hallinger, P., Wang, W., Chen, C., & Liare, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Dordrecht: Springer.

Jameh, M. (2019). *Albuhuth Alnaweiat Wadirasat Alhalati* 'Qualitative research and case studies'. Nur Albuhuth Library. [in Arabic]

Mahmoudi, M. (2019). *Manahij Albahth Aleilmii (Ta.3)* 'Scientific Research Methods (3rd edition)'. Alkutub House. [in Arabic]

Mashhur, A. (2020). *Waqie Mumarasat Qayidat Almadaris Althaanawiat Bi'iidarat Taelim Sabya Li'abead Alqiadat Altaelimiati* 'The reality of the practices of secondary school leaders in the Department of Education for Boys in the dimensions of educational leadership'. [A magister message that is not published]. Gazan University. [in Arabic]

McMahon, M. (2014). The Principal Evaluation Process and Its Relationship to Student Achievement. *AASA Journal of Scholarship and Practice,* 11(3)

Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2006). Learning-centered leadership: A conceptual foundation. *Learning Sciences Institute, Vanderbilt University (NJ1)*.

Robert, Timothy & Brian. (2011). *Alqiadat Almadrasiat Alnaajihatu* 'Successful school leadership'. (Hala Al-Khatib, translation; vol.2). Aleabikan Publishing. [in Arabic]

Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674. https://doi.org/10.1177/0013161x08321509

Salleh, M., & Hatta, M. (2011). *The relationship between 'instructional leadership practices and students' academic achievement of secondary schools in Banda Acheh, Indonesia*. In 2nd Regional Conference on Educational Leadership RCELAM (pp. 1-17).

Sayegh, A. M. (2013). Dawr Mudir Almadrasat Kamusharif Muqim Fi Ziadat Tahsil Altalabat Fi Muhafazat Nabulus Min Wujuhat Nazar Almudirin 'anfusihim 'The role of the school principal as a resident supervisor in increasing students' achievement in Nablus governorate from the principals' own point of view'. *Journal of Reading and Knowledge: Ain Shams University, Faculty of Education, Egyptian Society for Reading and Knowledge*, 139: 227–260. [in Arabic]

The Ministry of Education. (2012). *Altaelim Fi Saltanat Euman Almudii Qdman Fi Tahqiq Aljawda (Dirasat Mushtarakat Bayn Wizarat Altarbiat Waltaelim Walbank Alduwali)* 'Education in the Sultanate of Oman, moving forward in achieving quality (a joint study between the Ministry of Education and the World Bank)'. Oman Press and Library Limited. [in Arabic]

The Ministry of Education. (2015). *Dalil Mahami Alwazayif Almadrasiat Wal'ansibat Almuetamada (Alnuskhat Alnihayiyati)* 'School jobs assignment guide and approved shares (final version)'. The Ministry of Education. [in Arabic]

The Ministry of Education. (2015). *Natayij Aldirasat Alduwliat Fi Alriyadiaat Waleulumi* 'Results of the International Study in Mathematics and Science'. Author. [in Arabic]

The Ministry of Education. (2016). *Dalil Almarkaz Altakhasusii Liltadrib Almihnii Lilmuealimina* 'Directory of the specialized center for vocational training for teachers'. The Ministry of Education. [in Arabic]

The Ministry of Education. (2017). *Taqyim Alnizam Altaelimii Lisaltanat Euman Lilsufuf (1-12): Dirasat Mushtarakat Bayn Wizarat Altarbiat Waltaelim Waitihad Almunazamat Altarbawiat Alniywzlandiati* 'Assessment of the educational system of the Sultanate of Oman for grades (1-12): a joint study between the Ministry of Education and the Federation of New Zealand Educational Organizations'. Amman Press and its limited library. [in Arabic]

The Ministry of Education. (2017). *Taqyim Alnizam Altaelimii Lisaltanat Euman Lilsufuf (1-12): Dirasat Mushtarakat Bayn Wizarat Altarbiat Waltaelim Waitihad Almunazamat Altarbawiat Alniywzlandiati* 'Assessment of the educational system of the Sultanate of Oman for grades (1-12): a joint study between the Ministry of Education and the Federation of New Zealand Educational Organizations'. Amman Press and its limited library. [in Arabic]

The Ministry of Education. (2018a). *Altaqrir Alwataniu Lildirasat Alduwliat Fi Alriyadiaat Waleulum TIMSS2015: Madat Alriyadiaat Lilsafayn Alraabie Walthaamina* 'National Report for the International Study in Mathematics and Science TIMSS2015: Mathematics for the fourth and eighth grades'. Amman Press and its limited library. [in Arabic]

The Ministry of Education. (2018b). *Altaqrir Alwatanii Lildirasat Alduwliat Fi Alriyadiaat Waleulum TIMSS2015: Madat Aleulum Lilsafayn Alraabie Walthaamina* 'National Report for the International Study in Mathematics and Science TIMSS2015: Science subject for the fourth and eighth grades'. Amman Press and its limited library. [in Arabic]

The Ministry of Education. (2019). *Altaqrir Alwataniu Limadat Aleulum (Aldirasat Alduwliat Fi Alriyadiaat Waleulum TIMSS)* 'National Science Report (TIMSS International Mathematics and Science Study)'. The Ministry of Education. [in Arabic]

The Ministry of Education. (2019). *Altaqrir Alwataniu Limadat Alriyadiaat (Aldirasat Alduwliat Fi Alriyadiaat Waleulum TIMSS)* 'National Mathematics Report (TIMSS International Mathematics and Science Study)'. The Ministry of Education. [in Arabic]

The Ministry of Education. (October 25, 2015). *Liqa' Saeadat Wakil Alwizarat Liltakhtit Altarbawii Watanmiat Almawarid Albashariat Mae Mudara' Almadaris Almusharikat Fi Aldirasat Alduwaliat Liqias Maharat Alqira'a (PIRLS 2016) [Eard Tahlili]* 'The meeting of His Excellency the Undersecretary for Educational Planning and Human Resources Development with principals of schools participating in the International Study for Measuring Reading Skills (PIRLS 2016) [analytical presentation]'. Crowne Plaza Muscat. [in Arabic]

Zakaria, G., Kamis, H., Mahalle, S., & Nawi, A. (2014). Leadership Style of Religious School Headmasters and Its Relationship to Academic Achievement in Brunei Darussalam. *Asian Social Science,* 10(3), 112. https://doi.org/10.5539/ass.v10n3p112

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.2 pp: 357-372 Article 9

April (2023)

درجة امتلاك طلاب التأهيل التربوي بجامعة نزوى مهارات وكفاءات التعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم

The Degree to which Educational Qualification Students at the University of Nizwa Possess E-learning Skills and Competencies from their Point of View

محمود بن زهران الوائلي، سيف بن ناصر العزري، حسن محمد العمري، ربيع بن المر الذهلي، إيمان بنت سعيد الدرعية، أحلام بنت محمد السعدية

Mahmoud bin Zahran Al-Waeli, Saif Nasser Alazri, Hassan Mohammad Al-Omari, Rabee Al-Murr Al-Dhuhli, Eman bint Saeed Al Diriyah, Ahlam bint Mohammed Al Saadia

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2022/12/10	2022 /10/31	2022 /10/16

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.2.9

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

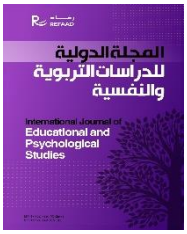
رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



درجة امتلاك طلاب التأهيل التربوي بجامعة نزوى مهارات وكفاءات التعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم

The Degree to which Educational Qualification Students at the University of Nizwa Possess E-learning Skills and Competencies from their Point of View

محمود بن زهران الوائلي[1]، سيف بن ناصر العزري[2]، حسن محمد العمري[3]، ربيع بن المر الذهلي[4]، إيمان بنت سعيد الدرعية[5]، أحلام بنت محمد السعدية[6]

Mahmoud bin Zahran Al-Waeli[1], Saif Nasser Alazri[2], Hassan Mohammad Al-Omari[3], Rabee Al-Murr Al-Dhuhli[4], Eman bint Saeed Al Diriyah[5], Ahlam bint Mohammed Al Saadia[6]

[1] أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم- كلية العلوم والآداب- جامعة نزوى- سلطنة عُمان

[2] أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية- كلية العلوم والآداب- جامعة نزوى- سلطنة عُمان

[3] أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية- كلية العلوم والآداب- جامعة نزوى- سلطنة عُمان

[4] أستاذ مساعد الإدارة التعليمية- كلية العلوم والآداب- جامعة نزوى- سلطنة عُمان

[6,5] معلم تقنية معلومات- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

[1]Assistant Professor of Education Technology, College of Arts and Sciences, University of Nizwa, Sultanate of Oman
[2]Assistant Professor of Curricula and Methods of Teaching Arabic Language, College of Arts and Sciences, University of Nizwa, Sultanate of Oman
[3]Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods of Islamic Education, College of Arts and Sciences, University of Nizwa, Sultanate of Oman
[4]Assistant Professor of Educational Administration, College of Arts and Sciences, University of Nizwa, Sultanate of Oman
[5,6] Information Technology Teacher, Ministry of Education, Sultanate of Oman
[1] malwaili@unizwa.edu.om, [2] saifnasser@unizwa.edu.om, [4] rabeealthuhli@unizwa.edu.om

الملخص:

هدفت الدراسة الوقوف على مدى امتلاك طلبة التأهيل التربوي بكليَّة العلُوم والآداب بجامعة نزوى مهارات وكفاءات التعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد قام الباحثون بإعداد استبانة استنادًا على الأدبيات والدراسات التي تناولت الموضوع، حيث تكونت الاستبانة من (36 فقرة) شملت مختلف المهارات والكفاءات المتعلقة بالتعلم الإلكتروني، تكونت عينة الدراسة من 196 طالبًا وطالبة يدرسون في برنامج التأهيل التربوي بكلية العلوم والآداب بجامعة نزوى في فصل الخريف 2022/2021، وقد بينت نتائج الدراسة أن مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني ومهارات استخدام مودل Moodle ومهارات استخدام جوجل ميت Google Meet عالٍ جدًا. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستويات تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني ومهاراته الفرعية ترجع لاختلاف التخصص أو المعدل التراكمي. وقد أوصى الباحثون بضرورة تفعيل التعليم الإلكتروني في مختلف المساقات الأخرى التي لم تفعل التعليم الإلكتروني في الجامعة.

الكلمات المفتاحية: *مهارات التعلم الإلكتروني؛ التأهيل التربوي؛ جامعة نزوى؛ التعليم الإلكتروني.*

Abstract:

The study aimed to determine the extent to which students of educational qualification at the College of Sciences and Arts at the University of Nizwa possess electronic learning (e-learning) skills and competencies. It used the descriptive approach. The researchers prepared a questionnaire based on the literature and studies that dealt with the subject and competencies related to e-learning. The study sample consisted of 250 male and female students studying in the educational qualification program at the College of Science and Arts at the University of Nizwa in the fall semester 2021/2022. The results showed that the skills of Moodle and Google Meet skills are very well. Also, the results indicated that there were no differences in the levels of enabling educational qualification students at the University of Nizwa of e-learning skills and their sub-skills according to the difference in the specialization and the cumulative rate variables. The researchers recommended the necessity of activating e-learning in various other courses that did not activate it at the university.

Keywords*: e-learning skills; educational qualification; University of Nizwa; e-learning.*

المقدمة:

كان التحول إلى التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت أحد الآثار الحتمية لوباء كورونا COVID- 19 الذي انتشر في جميع أنحاء العالم. ولم تتمكن معظم الأنظمة التعليمية حول العالم، إن لم يكن جميعها، ولا سيما تلك التي تأثرت بشدة من عمليات الإغلاق والحجر، من مواصلة توفير التعليم والتعلم كالمعتاد سواء في المدارس أو مؤسسات التعليم العالي. نتيجة لذلك فقد تم النظر إلى التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت كبديل للتعلم وجهًا لوجه. على الصعيد العالمي، لم يتمكن أكثر من 1.2 مليار طالب من الالتحاق بالمدارس ومؤسسات التعليم العالي بسبب الإغلاق الذي حدث في أكثر من 180 دولة (Li & Lalan, 2020)، وقد أدى ذلك إلى تسارع غير مسبوق في التحول الرقمي الأساسي لكل من عمليتي التعليم والتعلم، مما أدى بدوره إلى ظهور بعض التحديات التي يواجهها المعلمون والطلاب (Korkmaz & Toraman, 2020). ويتطلب نجاح مثل هذا النظام التعليمي الذي يعتمد على الحاسوب والإنترنت بشكل كبير بعض المهارات والكفاءات من جانب كل من المعلمين والطلاب.

إن نجاح أي منظومة تعليمية، إلكترونية كانت أو غير ذلك، مرهون بمدى توفر عناصر أساسية ومهمة في تلك المنظومة. على سبيل المثال فإن التعليم الإلكتروني كمنظومة تعليمية تعلمية يقتضي توفر جوانب مادية، وتقنية، وتربوية، ولكن العنصر البشري هو الأهم على الاطلاق، ولذلك فإن نجاح التعليم الإلكتروني مرتبط بمدى قدرة وكفاءة العنصر البشري لتوظيف تلك النظم والتقنيات والأساليب بكفاءة عالية (الحمران وآخرون، 2016).

إن أحد أهم الأسباب التي تعزز من نجاح التعلم عبر الإنترنت هو مستوى كفاءات الطلاب خاصة فيما يتعلق باستخدام بعض المهارات التقنية (Martin et al, 2020)، والكفايات المتعلقة بالتعلم الإلكتروني، حتى يتمكنوا من أداء الدور المنوط بهم ويتغلبوا على التحديات المتضمنة في التعلم الإلكتروني بفاعلية ونجاح.

كما تبنت جامعة نزوى التعلم الإلكتروني على أثر انتشار جائحة كورونا COVID- 19 والتي أثرت على مختلف مناحي الحياة وتسببت بإغلاق المدارس ومؤسسات التعليم العالي ومن بينها جامعة نزوى إغلاقًا كليًا في بعض الفترات وجزئيًا في فترات أخرى، مما اضطر الجامعة للتحول إلى خيار التعلم عن بعد باستخدام التعلم الإلكتروني.

لذلك كان لزامًا أن ينتقل التعلم الإلكتروني من نقل المعلومات للطلاب إلى تزويدهم بالمهارات والتفكير ومهارات البحث العلمي لمواكبة التطور والتكيف مع تقدم المعرفة وتغييرها وانفجارها، الأمر الذي يتطلب جهدًا كبيرًا لتحسين جودة التعليم والممارسة التدريسية، ومن هنا يرى الباحثون ضرورة تطوير طرق ومهارات التدريس التي تمكن المتعلمين من الوصول إلى المعلومات بأنفسهم لمواكبة العصر. وهذا يعكس رؤية وأهداف هذه الجامعة لإنشاء أنواع مختلفة من التعليم الإلكتروني تتضمن تقديم جزء من المناهج عبر الإنترنت ضمن منصة إلكترونية وإمكانية تسجيل وبث محاضرات المعلم، ولكي تصل جامعة نزوى للأهداف المنشودة وجب التأكد من درجة امتلاك طلاب التأهيل التربوي بالجامعة لمهارات وكفاءات التعلم الإلكتروني المطلوبة للتعامل مع هذه التقنيات الجديدة.

مشكلة الدراسة:

وفرت جائحة كورونا زخمًا لنمو التعلم الإلكتروني في جميع مراحل التعليم، ابتداء من رياض الأطفال وحتى مرحلة التعليم العالي، بحيث أصبح تطبيق التعلم الإلكتروني خلال هذه الجائحة أمرًا لا مفر منه، ويعد استعداد الطلاب في هذه البيئة أمرًا ضروريًا للحصول على أداء تعلم فعال (Atmojo et. al, 2020)، وجدير بالقول إن العديد من الجامعات قد بدأت بتنفيذ مبادرات للتعلم عبر الإنترنت قبل جائحة كورونا، سواء كان التعليم الإلكتروني بشكل كامل أو التعليم بشكل جزئي (Dwiyanti et. al, 2020)، وذلك استجابة للتطور الملحوظ في مجال التعليم، نحو تحول المفاهيم العلمية من المجردة إلى المحسوسة، وذلك باستبدال الطرق التقليدية في نقل المعرفة إلى المتعلمين، عن طريق استخدام الأجهزة الإلكترونية وبرامجها وتطبيقاتها وتوظيفها بالعملية التعليمية، ولكن هذه النقلة المفاجئة قد تولد ارتباكًا لدى الأنظمة التعليمية، وخصوصًا المعلمين من حيث قلة كفاءاتهم ومهاراتهم المستخدمة في نقل المعرفة العلمية بهذه الطريقة الطارئة، لذا يجب التحقق من امتلاكهم لهذه المهارات(هادي، 2021)، ونظرا لكون عملية إعداد المعلمين قبل الخدمة تواجه صعوبات كثيرة فإن هذا قد أدى إلى ظهور العديد من المشكلات التدريسية والتعليمية لديهم، لذا برزت أهمية التعلم الإلكتروني في هذا السياق باعتباره أحد الطرق التي يتم من خلالها تواصل المعلم مع العالم الخارجي، وما يحصل فيه من سرعة بالتحول بالاستعمال التقني، لذا فإنه من الضروري امتلاكهم مهارات التعلم الإلكتروني (عبدالرؤوف، 2015)، وفي هذا السياق فإن برنامج التأهيل التربوي في جامعة نزوى يهدف الى تأهيل معلمين متخصصين في المهن التعليمية، وقادرين غلى حمل الرسالة التعليمية بكل جدارة للمساهمة في خدمة الوطن، لذا جاءت هذه الدراسة لتعرف درجة امتلاك طلاب التأهيل التربوي بجامعة نزوى مهارات وكفاءات التعلم الإلكتروني.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مهارات التعلم الإلكتروني اللازمة لطلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى؟
- ما مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم ؟
- ما مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات استخدام مودل Moodle من وجهة نظرهم؟

- ما مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات جوجل ميت Google Meet من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير التخصص؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير المعدل التراكمي؟

أهداف الدراسة:

تتمحور أهداف الدراسة فيما يلي:

- التعرف على مهارات التعلم الإلكتروني اللازمة لطلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى.
- معرفة مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني.
- معرفة مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات استخدام مودل Moodle.
- معرفة مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات جوجل ميت Google Meet.
- التعرف على الفروق في مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني والتي تعزى لمتغير التخصص.
- التعرف على في مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني والتي تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:** تتضح أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية كونها ستساهم في تزويد الباحثين بالمعرفة العلمية والنظرية والدراسات السابقة التي تناولت درجة امتلاك طلاب التأهيل التربوي بجامعة نزوى لمهارات وكفاءات التعلم الإلكتروني، كما يمكن لهذه الدراسة أن ترفع مستوى الوعي بأهمية امتلاك طلاب التأهيل التربوي بجامعة نزوى لمهارات وكفاءات التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية، وكذلك تزود هذه الدراسة الباحثين بمقياس موثوق حول مهارات وكفاءات التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية.
- **الأهمية العملية:** برزت الأهمية العملية لهذه الدراسة من خلال معرفة واقع امتلاك طلاب التأهيل التربوي بجامعة نزوى لمهارات وكفاءات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وبيان جوانب القوة والضعف في توظيف هذا النوع من التعلم من أجل تعزيز جوانب القوة والتغلب على جوانب الضعف، كما تقدم هذه الدراسة التغذية الراجعة لصناع القرار حول واقع امتلاك طلبة التأهيل لهذه المهارات والكفاءات

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يأتي:

- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على درجة امتلاك طلاب التأهيل التربوي بجامعة نزوى لمهارات وكفاءات التعلم الإلكتروني.
- الحد البشري: تم إجراء الدراسة على جميع طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى.
- الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021-2022).
- الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة في جامعة نزوى.
- محدد أداة الدراسة حيث اعتمدت نتائج الدراسة على صدق وثبات الأداة المستخدمة، والمعدة من قبل الباحثين.

مصطلحات الدراسة:

- **التعلم الإلكتروني:**

يعرفه عبد الرؤوف (2014، 23) بأنه: "عملية للتعليم والتعلم باستخدام الوسائط الإلكترونية، ومنها الحاسوب وبرمجياته المتعددة، والشبكات والإنترنت والمكتبات الإلكترونية، والتي تستخدم جميعها في عملية نقل وإيصال المعلومات بين المعلم والمتعلم المعدة للأهداف تعليمية محددة، وواضحة". ويعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه ذلك النوع من التعلم الذي يتم عن طريق وسائل الاتصال الحديثة من برامج الحاسوب والشبكات الإنترنت ومنصات التعليم ووسائط متعددة بجميع أنواعها أثناء عملية التعليم من تخطيط وتنفيذ وتقويم، للوصول إلى المعلومات بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة بصورة متزامنة أو غير متزامنة، من خلال محاضرات، ودروس، ونقاشات، وتمرينات، واختبارات، وتسهيل حدوثها في أي وقت ومكان.

- **المهارة:**

عرفها أبو زيتون (1996، 101) بأنها: "عملية عقلية محددة يستخدمها الفرد لفهم الظواهر الكونية والوجود ويمكن تعميمها ونقلها في الحياة، وعند تطبيقها يمكن معالجة العديد من مشكلات الحياة اليومية واقتراح الحلول المناسبة لها".

- **مهارات التعلم الالكتروني:**

ويعرفها باتيس(Bates, 2018, 116) بأنها عملية ربط المعارف والمهارات اللازمة في التعليم الإلكتروني في التدريس، وتشمل تلك المهارات: المهارات المفاهيمية مثل إدارة المعرفة والتفكير النقدي والتحليل وحل المشكلات والإبداع والابتكار والمهارات التنموية والشخصية مثل التعلم المستقل ومهارات

الاتصال والشبكات والمسؤولية والعمل الجماعي والمهارات الرقمية المتضمنة داخل موضوع معين أو مجال مهني معين والمهارات اليدوية مثل كيفية التعامل مع جهاز الحاسب وغيرها. وتعرف إجرائيًا بأنها مجموعة من المهارات الأساسية التي يجب أن يمتلكها طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى كاستخدام الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت و تقنيات الويب في التدريس بدقة وسرعة وبكفاءة عالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تبدي جامعة نزوى اهتمامًا واسعًا بكل ما هو جديد في مجال التكنولوجيا الحديثة، بما في ذلك التعلم الإلكتروني، من أجل الرقي بمستوى الجامعة وضمان الجودة العالية لمخرجاتها، لا سيما في ظل تشجيع السياسات التعليمية لدمج التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، وأهمها استخدام خدمات الإنترنت وخاصة في التعلم الإلكتروني.

مفهوم التعلم الإلكتروني:

لاحظ الباحثون أن هناك تداخلًا بين مصطلح التعلم الإلكتروني مع مصطلح التعليم الإلكتروني، حيث يعتقد البعض أن التعلم الإلكتروني هو المصطلح المناسب لأن المتعلم يستخدم الوسائط الإلكترونية، مما يعني أنه يدير تعليمه بنفسه، إذن الفرق بين التعليم والتعلم هو أن هذا الأخير هو جهد فردي ويأتي من النشاط الذاتي للمتعلم، في حين أن التعليم هو جهد بمساعدة الآخرين.

ويعرف الأسود واللوح (2016) التعلم الإلكتروني بأنه استخدام الوسائط الإلكترونية والحاسوبية في عملية التدريس والتعلم، وقد يكون هذا الاستخدام بأشكال بسيطة مثل استخدام العروض التقديمية الإلكترونية في الفصول الدراسية التقليدية لإلقاء محاضرات، أو إلكترونية تتمثل في استثمار الوسائط لبناء فصول دراسية افتراضية من خلال شبكة المعلومات وتكنولوجيا التلفزيون التفاعلي.

ويعرفه عامر (2015) بأنه عملية التعلم باستخدام الوسائل الإلكترونية، بما في ذلك أجهزة الكمبيوتر وبرامجها المتعددة، والشبكات، والإنترنت، والمكتبات الإلكترونية، وما إلى ذلك، وكلها تستخدم في عملية نقل وتبادل المعلومات بين المعلمين والطلاب، مبنية على أهداف تعليمية واضحة.

أنواع التعلم الإلكتروني:

- التعلم الإلكتروني المباشر (المتزامن): في هذا النوع من التعليم يجتمع المعلم والمتعلم في وقت واحد للتواصل المتزامن بينهم عبر النص أو الصوت أو الفيديو، بما في ذلك: غرف الدردشة، والمؤتمرات الصوتية، ومؤتمرات الفيديو.
- التعلم الإلكتروني غير المباشر (غير المتزامن): هو اتصال غير متزامن بين المعلم والمتعلم وتتيح هذه الطريقة للمعلم وضع خطط التدريس وموارد التقييم على مواقع الويب التعليمية دون اشتراط وجود اتصال متزامن مع المتعلمين، مثل البريد الإلكتروني.
- التعلم المدمج: مجموعة من الوسائط التكميلية التي تتضمن العديد من أدوات التعلم مثل برامج التعلم التعاوني، والدورات المستندة إلى الإنترنت. والتعلم المدمج هو مزيج من التعلم المتزامن وغير المتزامن (العجرش، 2017).

خصائص التعلم الإلكتروني:

يتميز التعلم الإلكتروني بمجموعة فريدة من الخصائص ومن أهم خصائص التعلم الإلكتروني لخصها الموسوي وعليوي (2022):

- الاعتماد على وسائل الاتصال عن بعد في توفير التعليم: تستخدم طريقة التعلم الإلكتروني الإنترنت وقدراتها العالية في الانتشار والتغطية لتوفير البرامج التعليمية وربط جميع الأطراف في عملية الاتصال.
- العدد المطلوب من المعلمين أقل: يوفر نهج التعلم الإلكتروني التعليم لأكبر عدد ممكن من الطلاب مع أقل عدد من المعلمين، ربما مع مدرس واحد يقوم بتدريس مجموعة كبيرة من الطلاب المنتشرين في جميع أنحاء البلاد أو العالم في نفس الوقت.
- الإعداد المسبق لمحتوى البرنامج التعليمي: تعتمد طريقة التعلم الإلكتروني على برامج تعليمية مسبقة الإنتاج ومعدة مسبقًا بطريقة مناسبة وفقًا لطريقة الاتصال المستخدمة، وهذا الإعداد يدعم العملية التعليمية ويوفر الوقت والجهد والمال.
- الاتصال يسمح باستخدام وسائط متعددة: من خلال نهج التعلم الإلكتروني يمكن للمدرسين توفير أكبر عدد ممكن من الوسائط (الصور الثابتة والمتحركة- الرسوم المتحركة والثابتة- القراءة والكتابة- الصوت- الوسائط مثل اللون) وتقديم الدعم للعملية التي يتواصل بها المتعلمون ويتفاعلون مع أنفسهم بشكل متزامن أو غير متزامن.
- الفصل الافتراضي بين المعلمين والطلاب: تعتمد طريقة التعلم الإلكتروني على الفصل الافتراضي بين المعلمين والطلاب، وتحقيق عملية الاتصال دون مواجهة بين المعلمين والطلاب.

مهارات التعلم الإلكتروني:

أدى ظهور تقنية التعلم الإلكتروني وما تتطلبه من أدوار جديدة لطلبة التأهيل التربوي السعي من قبل مؤسسات التعليم العالي والباحثين على العمل الجاد لتحديد أهم المهارات التي يحتاجها الطلاب لإنجاز المهام والأدوار في بيئة التعلم الإلكتروني.

ويذكر أبو خطوة (2011) المهارات التي يجب أن يمتلكها متعلم التعلم الالكتروني:

- المهارات المتعلقة بثقافة الكمبيوتر: مثل المعرفة بأجهزة الكمبيوتر وملحقاته، والإلمام ببرامج التشغيل والوسائط لعمل الكمبيوتر، والاستخدامات المختلفة لأجهزة الكمبيوتر في التعليم والحياة، ومعرفة الفيروسات وطرق الوقاية منها، ومعرفة المصطلحات المستخدمة في مجال الكمبيوتر.
- المهارات المتعلقة بمهارات الكمبيوتر، وآليات التعامل معها: مثل استخدام لوحة المفاتيح والفأرة، وكيفية التعامل مع وحدات الإدخال والإخراج، وكيفية التعامل مع أجهزة الكمبيوتر والملفات والبرامج عن طريق الحفظ أو النقل أو الحذف أو التعديل والتعامل مع أدوات وحدات التخزين والتغلب على المشاكل الفنية التي تواجهه أثناء الاستخدام.
- المهارات المتعلقة بثقافة المعلومات: مثل تحديد المصادر الإلكترونية للمعلومات، واستخدام الإنترنت في العمليات التعليمية مثل البحث والبريد الإلكتروني، والقدرة على تقييم المصادر الإلكترونية للمعلومات المتاحة على الإنترنت، فهم أساسيات مبادئ التصميم التربوي، وتصميم الصفحات التعليمية ونشرها على الإنترنت، واستخدام الوسائط المتعددة في عملية التعلم.

ويعد التعليم الإلكتروني المظلة التي تقع تحتها التطبيقات الأخرى للكمبيوتر من مودل Moodle وفصول افتراضية (جوجل ميت Google Meet)، أو صفوف ذكية وغيرها كثير، فجميع هذه التقنيات تصب في بعضها، وتخدم بعضها، وتتشابه إلى حد كبير سواء فيما يتعلق بالأجهزة Hardware أو البرمجيات Software.

- مهارات مودل **Moodle**

نظام متكامل لإدارة المحتوى عبر الإنترنت حيث يسمح للمستخدمين تصميم مواقع، ويمكنهم من إنشاء وتصميم وتطوير عدد كبير من الصفحات والأنشطة الإلكترونية سواء تفاعلية، أو غير تفاعلية وذلك عبر لوحة تحكم ودون أن يحتاج المستخدم إلى المعرفة بلغات البرمجة. ويوفر مودل عدة صفحات مؤتمتة، ذات تصميمات مختلفة ومطورة، بلغة برمجية، يتم من خلالها استضافة المحتوى العلمي، أو إنشاء المحتوى التعليمي كما يتم من خلال تلك الصفحات، إضافة انشطة تعليمية مختلفة، لإثراء العملية التعليمية المقدمة عبر بيئة التعليم الإلكتروني. ويتميز نظام المودل بأنه مفتوح المصدر Open Source Software (OSS)، وهي مجموعة من البرامج يتم تحميلها، واستخدامها، وتداولها، ونسخها، والاطلاع، والتعديل على أكوادها (سلامة، 2009).

ويتميز نظام مودل بوجود منتدى يناقش فيه المواضيع ذات الصلة بالعملية التعليمية وتسليم المعلم للواجبات بدلا من إرسالها بالبريد الإلكتروني، وغرف الدردشة الحية، وكذلك تمكين المعلم من الاطلاع والتواصل مع المتعلمين. أيضًا يمكن مستخدميه من البحث في المواضيع التي أثيرت سابقًا ذات الصلة بالمحتوى وتكوين مجموعات يقوم المعلم بتكوينها حسب المهمات والمستوى التعليمي أو يقوم النظام بتكوينها عشوائيا. كذلك تتوفر ميزة إنشاء اختبارات ذاتية للمتعلمين بتحديد وقت أو بدون تحديد للوقت، ويقوم النظام بالتصحيح، وتسجيل الدرجات أوتوماتيكيًا حسب المعايير التي يحددها المعلم (عقل، 2007).

- مهارات جوجل ميت **Google Meet**

Google Meet هي خدمة اتصالات بالفيديو ، طورتها شركة Google وتم إصدارها لأول مرة في أكتوبر (2019)، وهي برنامج مجاني للجميع يسمح لحوالي (100) شخص بالمشاركة والانضمام إلى اجتماع، وتستخدم نظام الأمان لحماية المعلومات وحماية الخصوصية، وفيها خدمة دردشة فيديو جماعية ودردشة كتابية، ونظرًا للظروف التي مر بها العالم تم تحويل الخدمة إلى خدمة مجانية لجميع المستخدمين (أبو القاسم، 2022). ويتميز جوجل ميت بأنه يشتمل على جميع الميزات المصممة للأمان؛ حيث يتم الاحتفاظ بالمعلومات من خلال شبكة (Google) وتتم عملية تشفير مستمرة لجميع الاجتماعات. كما يوفر كافة وسائل الاتصال الفعال عبر مكالمات الفيديو السريعة ويقوم بتزويد كل اجتماع برقم خاص به على الهاتف المعين من قبل التطبيق. أيضًا يقدم خدمة لعرض جميع بيانات وتفاصيل الاجتماع من خلال أجندة الاجتماع من خلال تقويم جوجل الخاص ولا يتطلب هذا البرنامج عملية تعديل الهاتف لمعرفة رقم الهاتف وبيانات المشترك وهي متوفرة على أنظمة الهواتف الذكية (Pot, 2022).

الدراسات السابقة:

- **قام عقيل وقاسم (2019)** وبهدف التعرف على مدى توفر كفايات التعلم الإلكتروني لطلبة جامعة البويرة، بإجراء دراسة لطلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية مستخدمين المنهج الوصفي التحليلي وتم إرسال الاستبانة لـ60 طالبًا وطالبة وقد خلصت نتائج الدراسة إلى توفر كفايات التعلم الإلكتروني بدرجة كبيرة لدى الطلبة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى.
- **من ناحية أخرى قام كل من زين الدين وجعفر (2017)** بدراسة مدى امتلاك الطلاب في كلية دراسات اللغة الرئيسية بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية مهارات التعلم الإلكتروني المتعلقة بالمودل وفصول اللغة العربية الافتراضية على عينة قوامها (183) طالبًا وطالبة، وتضمنت الاستبانة البحثية محورين: المهارات المتعلقة بمودل، والمهارات المتعلقة بدروس اللغة العربية الافتراضية. ووجدت الدراسة أن الطلاب المتخصصين في اللغات في الجامعة يتمتعون بمهارات جيدة، مما يدل على أن فصول اللغة العربية الافتراضية ومودل ساعدتهم في عملية التعليم.

- **أيضًا أجرى أبو صعيليك والوريكات (2017)** دراسة هدفت إلى معرفة مدى امتلاك الطلاب في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية المهارات التقنية التي يشملها اقتصاد المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة باستخدام طريقة التوزيع العشوائي الطبقي. استخدم البحث استبيانًا يقيس درجة اكتساب الطلاب للمهارات الفنية، ويتكون من (60) فقرة موزعة على (5) مجالات. وأوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس أو العمر أو المؤهلات التعليمية.
- **كذلك قام Kasiyah وآخرون (2017)** بالتحقق من كفاءات الطلاب في التعلم الإلكتروني في مقرر الجبر الخطي في كلية علوم الحاسب بجامعة إندونيسيا. شارك 56 طالبة وتم استخدام ثلاثة مصادر بيانات، بما في ذلك الاستبيانات ونصوص المناقشة والمسوح المتعمقة. أظهرت النتائج أن الطلاب يتمتعون بمهارات فنية جيدة، وقدرة متوسطة على التفاعل مع محتوى التعلم، ويفتقرون إلى مهارات التفاعل مع مجتمعات التعلم الخاصة بهم.
- **أما دراسة الأسود واللوح (2016)** التي هدفت إلى معرفة درجة امتلاك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات التعلم الإلكتروني المتعلقة بالمودل والصفوف الافتراضية، ومعرفة درجة الفروق في امتلاكهم لمهارات التعلم الإلكتروني المتعلقة بالمودل، والصفوف الافتراضية تبعا لمتغيرات الجنس، التخصص. وباستخدام المنهج الوصفي أجرى الباحثون دراسة على (473) طالبًا وخلصوا إلى أن جميع فقرات الاستبيان شكلت مهارات جيدة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وامتلاكهم لها بدرجة كبيرة، وكانت استجاباتهم عالية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات التعلم الإلكتروني المتعلقة بالمودل والصفوف الافتراضية تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور ومتغير التخصص لصالح التخصص العلمي.
- **وفي دراسة سحويل (2013)** التي تعرفت على الكفايات الإلكترونية التي يمتلكها طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع شمال غزة التعليمية، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، حيث تم اختيار عينة عددها (355) طالبًا وطالبة من جميع تخصصات الجامعة وتم إعداد استبانة مكونة من أربعة مجالات، تشتمل على (39) فقرة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني بجامعة القدس المفتوحة لدى الطلبة تعزى لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية أكثر من (25) سنة ومتغير الجنس لصالح الذكور ومتغير المستوى الدراسي لصالح المستوى الرابع ومتغير التخصص لصالح التكنولوجيا والحاسوب ومتغير مدى امتلاك جهاز حاسوب لصالح نعم يوجد حاسوب ومتغير مدى امتلاك خط شبكة إنترنت لصالح من يمتلكون خط وشبكة إنترنت ومتغير المستوى الاقتصادي لصالح (1000-3000).
- **هدفت دراسة عبد الدايم ونصار (2010)** إلى معرفة بيئات التعلم الإلكتروني الأكثر استخدامًا لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز لديهم في ضوء متغيرات (النوع الاجتماعي- والبرنامج الأكاديمي والمستوى الدراسي)، حيث طبقت على عينة عشوائية مكونة من (345) طالبًا وطالبة. استخدمت الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن: استبانة، ومقياس دافعية الإنجاز، وأشارت نتائج الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات استخدام المودل والصفوف الافتراضية، وبيئات التعلم الإلكتروني تبعًا للمستوى الدراسي لأفراد العينة، وفروق تبعًا للنوع الاجتماعي لصالح الطالبات الإناث، كما توجد فروق في مستويات الإنجاز تبعًا للنوع الاجتماعي بين طلبة برنامجي التربية والعلوم الإدارية والاقتصادية من ناحية، وبرنامج التنمية الاجتماعية والأسرية، لصالح طلبة برنامجي التربية والعلوم الإدارية والاقتصادية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات التي تناولت مهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب الجامعات بشكل عام للتعرف على مدى امتلاكهم لبعض المهارات مثل المودل والفصول الافتراضية في مواد مختلفة كاللغة العربية والجبر الخطي والاقتصاد المعرفي كما في دراسة كل من (عبد الدايم ونصار، 2010)، (سحويل، 2013)، (الأسود واللوح، 2016)، (زين الدين وجعفر، 2017)، (أبو صعيليك والوريكات، 2017)، (Kasiyah, et al, 2017)، (عقيل وقاسم، 2019). في حين دراسة عبد الدايم ونصار (2010) ركزت على معرفة بيئات التعلم الإلكتروني الأكثر استخدامًا. وقد استخدمت جميع الدراسات الاستبانة كأداة قياس، في حين استخدمت دراسة عبد الدايم ونصار (2010) مقياس دافعية الإنجاز واستخدمت دراسة Kasiyah وآخرين (2017) نصوص المناقشة والمسوح المتعمقة بالإضافة إلى الاستبانة.

أيضًا تفاوتت العينات والمراحل التعليمية والجنس في الدراسات التي تناول كفايات او مهارات التعلم الإلكتروني تمثلت بعضها في طلبة جامعة القدس المفتوحة بفرعيها من جميع التخصصات (عبد الدايم ونصار، 2010)، (سحويل، 2013)، (الأسود واللوح، 2016) والأخر كلية دراسات اللغة الرئيسية بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية وكلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية وكلية علوم الحاسب بجامعة إندونيسيا وطلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية (زين الدين وجعفر، 2017)، (أبو صعيليك والوريكات، 2017)، (Kasiyah, et al, 2017)، (عقيل وقاسم، 2019).

وتنوعت النتائج واختلفت على حسب الدراسات حيث أشارت دراسة عبد الدايم ونصار (2010) بوجود فروق في درجات استخدام المودل والصفوف الافتراضية، وبيئات التعلم الإلكتروني تبعًا للمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي. ودلت دراسة سحويل (2013) على وجود فروق في درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير العمر والجنس والمستوى الدراسي والتخصص ومدى امتلاك جهاز حاسوب ومدى امتلاك خط شبكة إنترنت ومتغير

المستوى الاقتصادي. وأظهرت دراسة الأسود واللوح (2016) وجود فروق في درجة امتلاك الطلبة لمهارات التعلم الإلكتروني المتعلقة بالمودل والصفوف الافتراضية تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور ومتغير التخصص لصالح التخصص العلمي. كما خلصت دراسة زين الدين وجعفر (2017) إلى أن الطلاب المتخصصين في اللغات في الجامعة يتمتعون بمهارات جيدة، مما يدل على أن فصول اللغة العربية الافتراضية ومودل ساعدتهم في عملية التعليم.

وأوضحت دراسة أبي صعيليك والوريكات (2017) أنه لا توجد فروق تعزى إلى الجنس أو العمر أو المؤهلات التعليمية. في حين أكدت دراسة Kasiyah وآخرين (2017) أن الطلاب يتمتعون بمهارات فنية جيدة، وقدرة متوسطة على التفاعل مع محتوى التعلم، ويفتقرون إلى مهارات التفاعل مع مجتمعات التعلم الخاصة بهم. وأخيرًا كانت دراسة عقيل وقاسم (2019) تشير إلى توفر كفايات التعلم الإلكتروني بدرجة كبيرة لدى الطلبة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي وذلك لملاءمته طبيعة أهداف الدراسة فهو يهدف إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة موضع الدراسة، ثم العمل على وصفها، ويسعى إلى جمع البيانات للإجابة عن الأسئلة الوصفية المتعلقة بالدراسة (عدس، 1999).

مجتمع الدراسة وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة التأهيل التربوي الدارسين بجامعة نزوى للعام الأكاديمي 2021-2022 والبالغ عددهم (250) طالبًا وطالبة. حيث تم استهداف جميع الطلبة من خلال توزيع الاستبانة عبر رابط إلكتروني يصل إلى جميع الطلبة الملتحقين ببرنامج التأهيل، تم استرجاع 196 استبانة مكتملة وهي التي شكلت عينة الدراسة. الجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة على متغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	العدد
المعدل التراكمي	3.31-4	50
	2.31-3.3	101
	2.3 أو أقل	45
	المجموع	**196**
التخصص	الأحياء	35
	الكيمياء	33
	العلوم التطبيقية	35
	الرياضيات	32
	اللغة العربية	30
	التربية الإسلامية	31
	المجموع	**196**

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدِّراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحثون ببناء استبانة لقياس درجة امتلاك طلاب التأهيل التربوي بجامعة نزوى لمهارات وكفاءات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري كدراسة (الأسود واللوح، 2016)، (زين الدين وجعفر، 2017)، (أبي صعيليك والوريكات، 2017)، (Kasiyah, et al, 2017)، (عقيل وقاسم، 2019)، بعد ذلك تم صياغة فقرات الاستبانة ، حيث تكونت أداة الدراسة من (36) فقرة في صورتها الأولية مقسمة على ثلاثة مجالات وهي مهارات متعلقة بالتعلم الإلكتروني ومهارات متعلقة بمودل Moodle ومهارات متعلقة ببرنامج جوجل ميت Google Meet وقد تم تبني تدريج ليكرت (Likert Scale) الخماسي: كبير جدًا- كبير- متوسط- قليل- قليل جدًا.

الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة؛ تم عرض الاستبانة بعد بنائها في صورتها الأولية على (9) من المحكمين من ذوي الاختصاص من المسؤولين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة، وجامعة نزوى وجامعة الشرقية وجامعة السلطان قابوس، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة الفقرات للمجالات التي أدرجت ضمنها، وحذف أو إضافة أي من الفقرات، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة، حيث تم الأخذ بملاحظات المحكمين من حيث إعادة الصياغة اللغوية للفقرات رقم (4، 7)؛ كما تم حذف الفقرات رقم (1، 2، 3) وذلك بسبب تكررها أو تكرر مضمونها، وبالتالي تكونت أداة الدراسة من (36) فقرة في صورتها النهائية؛ موزعة على ثلاثة مجالات وهي مهارات متعلقة بالتعلم الإلكتروني ومهارات متعلقة بموودل Moodle ومهارات متعلقة ببرنامج جوجل ميت Google Meet.

صدق البناء الداخلي:

بعد مرحلة الصدق الظاهري، والتعديلات التي أجريت على الاستبانة، تم تطبيقها على عينة عشوائية من الطلبة وعددهم (20) من مجتمع الدراسة وذلك للتأكد من صدق البناء الداخلي للاستبانة، وتم حساب معامل الارتباط الداخلي بيرسون للوقوف على مدى ارتباط كل فقرة بالمجال كما توضح الجداول (2,3,4) ذلك.

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مجال المهارات المتعلقة بالتعلم الإلكتروني

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	0.523	9	0.577
2	0.684	10	0.792
3	0.695	11	0.867
4	0.547	-	-
5	0.751	-	-
6	0.813	-	-
7	0.655	-	-
8	0.595	-	-

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور مهارات مودل

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	0.542
2	0.635
3	0.597
4	0.452
5	0.421
6	0.597
7	0.431
8	0.695
9	0.728
10	0.624

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور جوجل ميت

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	0.617	9	0.715
2	0.544	10	0.624
3	0.395	11	0.462
4	0.462	12	0.421
5	0.452	13	0.618
6	0.654	14	0.619
7	0.462	-	-
8	0.687	-	-

يتضح من الجداول أعلاه أن قيم معامل ارتباط العبارات مع المجالات الثلاثة دالة إحصائيًا عند مستوي الدلالة (0.01) مما يدل على صدق اتساق العبارات مع المجالات.

إجراءات الدراسة:

- بعد اختيار الموضوع بدأ الفريق البحثي بجمع الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع.
- بعد ذلك بدأ العمل ببناء أداة الدراسة وصياغتها في صورتها الأولية.
- تم تحكيم الأداة من قبل أكاديميين مختصين.
- تم صياغة الأداة في صورتها النهائية، بعد الأخذ بملاحظات المحكمين، ثم تطبيقها على عينة استطلاعية لمعرفة دلالات الصدق والثبات.
- بعد ذلك تم تطبيق الدراسة على العينة المستهدفة، ثم جمع الاستبانات، وإدخال نتائجها في برنامج SPSS، وتحليلها واستخراج النتائج وكتابة التوصيات.

متغيرات الدراسة:

أولًا: المتغيرات المستقلة وهي:

الجنس وله فئتان: (ذكر، أنثى).

التخصص: (الأحياء، الكيمياء، العلوم التطبيقية، الرياضيات، اللغة العربية، التربية الإسلامية).

ثانيًا: المتغير التابع: امتلاك طلاب التأهيل التربوي بجامعة نزوى مهارات وكفاءات التعلم الإلكتروني.

المعالجات الإحصائية:

بعد إدخال البيانات تمت معالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS) لتحليلها، وقد تم استخدام معامل بيرسون للارتباط لتحديد معامل ثبات الاتساق الداخلي، كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية.

نتائج الدراسة:

أولًا: نتائج السؤال الأول والذي نص على: "ما مهارات التعلم الإلكتروني اللازمة لطلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى؟"

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول: تم الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة المرتبطة بمهارات التعلم الإلكتروني كدراسة كل من: (عبد الدايم ونصار، 2010) و(الأسود واللوح، 2016) و(عقيل وقاسم، 2019) وغيرها من الدراسات، ودراستها واستنتاج المهارات الخاصة بموضوع الدراسة ووضعها في قائمة وحذف المكرر منها والمتشابه وذلك بهدف الوصول إلى القائمة النهائية التيتم إدراجها في استبانة الدراسة وتم التحكيم عليها كما سبق وتم الإشارة إليها، وأظهرت المراجعة أن مهارات التعلم الإلكتروني اللازمة لطلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى تتمثل بثلاث مهارات أساسية، هي:

- المهارات الإلكترونية العامة.
- مهارات استخدام مودل Moodle.
- مهارات جوجل ميت Google Meet.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني والذي نص على: "ما مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مقياس مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، والجدول (5) يوضح هذه النتائج:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مقياس مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني مرتبة تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التمكن
1	11	لدي القدرة على رفع ملف على الإيميل	4.62	0.61	كبير جدًا
2	2	لدي القدرة على استخدام البريد الإلكتروني للتواصل	4.55	0.67	كبير جدًا
3	8	لدي القدرة على إنشاء عرض تقديمي باستخدام PowerPoint	4.53	0.70	كبير جدًا
4	3	لدي القدرة على التعامل مع برنامج WORD	4.51	0.73	كبير جدًا
5	5	لدي معرفة بطرق إنشاء الملفات وحذفها وإعادة تسميتها	4.51	0.76	كبير جدًا
6	1	لدي القدرة على استخدام محركات البحث على الإنترنت	4.29	0.72	كبير جدًا
7	9	لدي القدرة على استخدام متصفحات الإنترنت (Google Chrome, Edge, Firefox)	4.16	0.86	كبير
8	6	لدي القدرة على تحميل محتويات وملفات تتعلق بالتعلم	4.12	0.80	كبير
9	4	لدي إلمام بطرق تحميل البرامج والتطبيقات التي أحتاجها	3.93	0.89	كبير
10	7	لدي المعرفة باستخدام المنصات التعليمية للتعلم	3.80	0.87	كبير
11	10	لدي المهارة في التعامل مع بعض المشاكل التقنية التي تواجهني	3.27	0.88	متوسط
		مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني	4.21	0.55	كبير جدًا

يظهر الجدول (5) أن مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم جاء (كبيرًا جدًا)، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.21)، وبانحراف معياري (0.55)، كما يلاحظ من النتائج أن المتوسطات الحسابية على الفقرات تراوحت ما بين (3.27-4.62)، وقد تراوح مستوى التمكن بين (كبير جدًا) و(متوسط)، حيث جاء أعلى تقدير للفقرة (11)، التي تنص على "لدي القدرة على رفع ملف على الإيميل" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.62)، وانحراف معياري (0.61)، وكان أقل تقدير للفقرة (10)، التي تنص على "لدي المهارة في التعامل مع بعض المشاكل التقنية التي تواجهني" بمتوسط حسابي (3.27)، وانحراف معياري (0.88).

وقد يعزى ذلك إلى البرامج التي قدمت لطلبة التأهيل التربوي منذ التحاقهم بالجامعة وكذلك إلى تمكنهم من البرامج الإلكترونية وكيفية استخدامها، ولربما يعود السبب إلى جاهزية الجامعة لمثل هذه الحالات من خلال وجود منصات تعليمية وبرامج تستخدم في الجامعة قبل الجائحة مثل الأديويف والمودل، كما أن البرامج التأسيسية التي يدرس فيها الطلبة مهارات استخدام الأجهزة ومهارات التواصل كلها جعلت من الطلبة يمتلكون المعرفة والمهارة على استخدام الأجهزة في العملية التعليمية، ويؤكد الباحثون على أنه من الضروري ملاحظة هذه المهارات لدى الطلاب من خلال الأساتذة في مواقف فعلية حتى تتسم هذه النتيجة بالواقعية.

وقد يعزى مجيء الفقرة (11) والتي نصها " لدي القدرة على رفع ملف على الإيميل" في الرتبة الأولى إلى أن استخدام الإيميل أصبح من البديهيات لدى أفراد المجتمع، بل حتى طلبة المدارس لديهم الإيميل الخاص بهم، وكذلك طلبة الجامعة مما يعني أنهم يستخدمون الإيميل في إرسال واستقبال الرسائل والمرفقات.

ويعلل سبب حصول الفقرة (10) والتي نصها " لدي المهارة في التعامل مع بعض المشاكل التقنية التي تواجهني" إلى أن هذه المهارة تتطلب تعليم وتدريب متخصص وليس جميع الطلبة من ذوي الاختصاص، فيمكن لبعض الطلبة حل بعض الإشكاليات كونهم تدربوا أو التحقوا ببرامج في مجال الحاسب الآلي.

و اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عقيل وقاسم (2019) ودراسة Kasiyah وآخرين (2017) والتي تشير إلى توفر كفايات التعلم الالكتروني بدرجة كبيرة لدى الطلبة. وربما يرجع هذا التمكن إلى شيوع استخدام التقنية خلال العامين المنصرمين من جائحة كورونا، وللتأكد من ذلك يمكن عمل دراسة أخرى تقوم على الملاحظة الفعلية للطلاب أثناء استخدامهم لهذه المهارات وكذا إخضاعهم لاختبار معرفي.

ثالثًا: نتائج السؤال الثالث والذي نص على: "ما مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات استخدام مودل Moodle من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مقياس مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات استخدام مودل Moodle من وجهة نظرهم، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، والجدول (6) يوضح هذه النتائج:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مقياس مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات استخدام مودل Moodle مرتبة تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التمكن
1	13	لدي القدرة على رفع الملف أو التكليف المطلوب على المودل	4.72	0.52	كبير جدًا
2	14	أمتلك المعرفة للتنقل بين مختلف المقررات المضافة لدي في المودل	4.71	0.54	كبير جدًا
3	12	لدي القدرة على الانضمام لصفحة المقرر الذي أدرسه	4.68	0.57	كبير جدًا
4	18	لدي المعرفة لاستخدام مودل من جهاز الهاتف الخاص بي	4.53	0.66	كبير جدًا
5	17	لدي القدرة على متابعة ما ينشره المدرس والتفاعل معه	4.45	0.77	كبير جدًا
6	16	أستطيع التعامل مع الأنشطة والتكليفات الإلكترونية لمختلف المقررات الدراسية	4.40	0.73	كبير جدًا
7	21	لدي القدرة على حفظ ما أحتاجه من ملفات من مودل	4.38	0.78	كبير جدًا
8	15	لدي القدرة على استخدام خاصية الدردشة المضمنة في المودل للتواصل مع المدرس	4.34	0.85	كبير جدًا
9	19	لدي القدرة على الحصول على الدرجة أو التغذية الخاصة بأحد الأنشطة التي نفذتها من خلال مودل	4.34	0.71	كبير جدًا
10	20	لا أواجه صعوبة في إرسال رسالة لمدرس المقرر عبر مودل	3.51	1.27	كبير
		مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات استخدام مودل Moodle	**4.41**	**0.50**	كبير جدًا

يظهر الجدول (6) أن مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات استخدام مودل Moodle جاء (كبيرًا جدًا) وذلك من وجهة نظرهم، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.41)، وبانحراف معياري (0.50)، كما يلاحظ من النتائج أن المتوسطات الحسابية على الفقرات تراوحت ما بين (3.51-4.72)، وقد تراوح مستوى التمكن بين (كبير جدًا) و(كبير)، حيث جاء أعلى تقدير للفقرة (13)، التي تنص على "لدي القدرة على رفع الملف أو التكليف المطلوب على المودل" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.72)، وانحراف معياري (0.52)، وكان أقل تقدير للفقرة (20)، التي تنص على " أواجه صعوبة في إرسال رسالة لمدرس المقرر عبر مودل" بمتوسط حسابي (3.51)، وانحراف معياري (1.27).

وقد يعزى ذلك إلى البرامج والورش التي تلقاها الطلبة قبل بدء العام الدراسي مما سهل عليهم استخدام برنامج المودل، ولربما يعود السبب أن نظام المودل سهل الاستخدام وخال من التعقيد وبالتالي جميع الطلبة يمكن أن يلم بما فيها من مميزات ونوافذ خلال مدة قصيرة، وقد يعزى إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتعليم الطلبة كيفية رفع التكاليف واستخدام المودل في التدريس والاختبارات والمراسلات.

ويعلل مجيء الفقرة (13) والتي نصها " لدي القدرة على رفع الملف أو التكليف المطلوب على المودل" على المرتبة الأولى أن أغلب الطلبة مارسوا عمليات رفع الملفات من خلال برامج التخزين السحابي، كما أن برنامج المودل موجود في الجامعة منذ فترة ويتم تدريب الطلبة عليه من خلال وجود ورش مصورة

يرجع لها الطلبة. وقد يعزى مجيء الفقرة (20) والتي نصها "لا أواجه صعوبة في إرسال رسالة لمدرس المقرر عبر مودل" على الرتبة الأخيرة إلى أن بعض مدرسي المساقات لا يستخدمون المودل في التواصل وإنما الأديويف لوجود خاصية الرسائل الفورية الفردية والجماعية المرتبطة بالإيميل الجامعي.

توافقت نتيجة الدراسة مع دراسة زين الدين وجعفر (2017) والتي خلصت إلى أن الطلاب المتخصصين في اللغات في الجامعة يتمتعون بمهارات جيدة فيما يتعلق بتعاملهم مع البيئات الافتراضية. وقد تعزى هذه المهارات لامتلاك هذه التطبيقات واجهة مستخدم سهلة الاستخدام .

رابعًا: نتائج السؤال الرابع والذي نص على: "ما مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات جوجل ميت Google Meet من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مقياس مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات جوجل ميت Google Meet ، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، والجدول (7) يوضح هذه النتائج:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مقياس مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات جوجل ميت Google Meet مرتبة تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التمكن
1	27	لدي القدرة على رفع اليد لطلب المشاركة في المحاضرة	4.77	0.52	كبير جدًا
2	22	لدي القدرة على الانضمام لاجتماع عبر جوجل ميت	4.75	0.57	كبير جدًا
3	29	لدي القدرة على استخدام ساحة الدردشة	4.74	0.53	كبير جدًا
4	24	أستطيع تشغيل الكاميرا أثناء الاجتماع وتعطيلها	4.71	0.56	كبير جدًا
5	25	أمتلك القدرة على تشغيل لاقط الصوت وإطفائه	4.68	0.59	كبير جدًا
6	26	لدي القدرة على فتح رابط اجتماع تم إنشاؤه عبر جوجل ميت	4.65	0.67	كبير جدًا
7	28	لدي القدرة على مشاركة محتوى أو ملف أو عرض شرائح عبر جوجل ميت	4.63	0.66	كبير جدًا
8	35	لدي القدرة على إنهاء اجتماع تم إنشاؤه باستخدام جوجل ميت	4.45	0.83	كبير جدًا
9	23	لدي المعرفة على إنشاء اجتماع عبر برنامج جوجل ميت	4.36	0.88	كبير جدًا
10	30	لدي القدرة على تغيير الإعدادات بما يسهل علي متابعة المحاضرة أو الشرح	4.34	0.80	كبير جدًا
11	36	لدي الإمكانية على إنشاء رابط اجتماع بمنصة جوجل ميت	4.29	0.91	كبير جدًا
12	32	لدي القدرة على التعامل مع الاستطلاع الذي يتم إنشاؤه باستخدام جوجل ميت	4.25	0.88	كبير جدًا
13	34	لدي القدرة على استخدام ميزة طرح الأسئلة في جوجل ميت	4.03	0.98	كبير
14	31	لدي القدرة على المشاركة في الغرف الجانبية التي يتم إنشاؤها عبر جوجل ميت	4.03	1.03	كبير
15	33	أستطيع التعامل مع السبورة البيضاء المدمجة في جوجل ميت	3.42	1.04	كبير
		مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات جوجل ميت Google Meet	**4.41**	**0.55**	**كبير جدًا**

يظهر الجدول (7) أن مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات استخدام جوجل ميت Google Meet جاء (كبيرًا جدًا)، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.41)، وبانحراف معياري (0.55)، كما يلاحظ من النتائج أن المتوسطات الحسابية على الفقرات تراوحت ما بين (4.77-3.42)، وقد تراوح مستوى التمكن بين (كبير جدًا) و(كبير)، حيث جاء أعلى تقدير للفقرة (27)، التي تنص على "لدي القدرة على رفع اليد لطلب المشاركة في المحاضرة" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.77)، وانحراف معياري (0.52)، وكان أقل تقدير للفقرة (33)، التي تنص على "أستطيع التعامل مع السبورة البيضاء المدمجة في جوجل ميت" بمتوسط حسابي (3.42)، وانحراف معياري (1.04).

لربما يعود السبب في الحصول على هذه النتيجة المرتفعة إلى اعتبار هذا البرنامج من برامج التواصل الاجتماعي العامة وبالتالي يستخدمه الطلبة في حياتهم اليومية وليس فقط في التدريس، كما أن البرنامج مجاني ويمكن لأي شخص أن يستخدمه وينشئ اجتماعًا خاصًا به مع أهله وأصحابه، وهذا جعل البرنامج مألوفًا وليس غريبًا على الطلبة.

وقد يعزى مجيء الفقرة (27) والتي نصها "لدي القدرة على رفع اليد لطلب المشاركة في المحاضرة" على الرتبة الأولى إلى أن أيقونة رفع اليد من الأيقونات التي يستخدمها الطلبة بشكل مستمر بهدف المشاركة في الشرح والمداخلات، وهذا مما جعل سهولة في الاستخدام كون الأيقونة بارزة وتحمل إشارة اليد.

كما قد يعزى مجيء الفقرة (33) والتي نصها " أستطيع التعامل مع السبورة البيضاء المدمجة في جوجل ميت" إلى المرتبة الأخيرة رغم حصولها على درجة كبيرة، إلى أن أغلب الاستخدام لهذه السبورة تكون من قبل المدرس أو لأن أغلب المادة العلمية المقدمة تكون نظرية على عروض بوربوينت.

خامسًا: نتائج السؤال الخامس والذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير التخصص؟" والذي انبثقت عنه الفرضية الصفرية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني تعزى لاختلاف فئات متغير التخصص"

وللإجابة عن السؤال الخامس وفحص الفرضية الصفرية المنبثقة عنه، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني ومهاراته الفرعية: (مهارات التعلم الإلكتروني، مهارات استخدام مودل Moodle، مهارات استخدام جوجل ميت Google Meet) تبعًا لاختلاف متغير التخصص، والجدول (8) بين هذه النتائج:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني ومهاراته الفرعية، تبعًا لاختلاف متغير التخصص

المهارة	فئات المتغير	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات التعلم الإلكتروني	الأحياء	35	4.27	0.55
	الكيمياء	33	4.32	0.44
	العلوم	35	4.12	0.70
	الرياضيات	32	4.12	0.47
	اللغة العربية	30	4.05	0.75
	التربية الإسلامية	31	3.99	0.50
مهارات استخدام مودل **Moodle**	الأحياء	35	4.41	0.48
	الكيمياء	33	4.54	0.48
	العلوم	35	4.31	0.44
	الرياضيات	32	4.39	0.56
	اللغة العربية	30	4.32	0.51
	التربية الإسلامية	31	4.24	0.59
مهارات استخدام جوجل ميت **Google Meet**	الأحياء	35	4.44	0.50
	الكيمياء	33	4.53	0.55
	العلوم	35	4.20	0.58
	الرياضيات	32	4.34	0.50
	اللغة العربية	30	4.28	0.80
	التربية الإسلامية	31	4.32	0.51
المتوسط الكلي للمقياس	الأحياء	35	4.38	0.46
	الكيمياء	33	4.47	0.44
	العلوم	35	4.20	0.53
	الرياضيات	32	4.29	0.44
	اللغة العربية	30	4.22	0.60
	التربية الإسلامية	31	4.19	0.41

يبين الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني ومهاراته الفرعية تبعًا لاختلاف متغير التخصص، ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) عند مستوى الدلالة (α=0.05)، والجدول (9) يظهر هذه النتائج:

جدول (9): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة على مقياس مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني ومهاراته الفرعية تبعًا لاختلاف متغير التخصص

مصادر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
التخصص	التعلم الإلكتروني	2.51	5	0.50	1.70	0.14
هوتلينج تريس= (0.116)	استخدام مودل Moodle	1.56	5	0.31	1.25	0.29
الدلالة الإحصائية=	جوجل ميت Google Meet	1.90	5	0.38	1.26	0.28
(0.37)	المتوسط الكلي	1.83	5	0.37	1.66	0.15
الخطأ	التعلم الإلكتروني	56.02	190	0.29		
	استخدام مودل Moodle	47.60	190	0.25		
	جوجل ميت Google Meet	57.40	190	0.30		
	المتوسط الكلي	41.90	190	0.22		
الكلي	التعلم الإلكتروني	58.53	195			
	استخدام مودل Moodle	49.16	195			
	جوجل ميت Google Meet	59.29	195			
	المتوسط الكلي	43.73	195			

يبين الجدول (9) أن قيم اختبار "ف" للمهارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس لمتغير التخصص جاءت جميعها غير دالة إحصائيًا، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية المنبثقة عن هذا السؤال، مما يعني عدم وجود دلالة إحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني ومهاراته الفرعية تبعًا لاختلاف متغير التخصص. وقد يعزى ذلك إلى أن جميع الطلبة لهم برنامج واحد كونهم يدرسون مواد تربوية وليست مواد علمية تخصصية وبالتالي تكون طرق التدريس واستراتيجيات المتبعة نفسها بل أغلب المواد مشتركة وفي نفس القاعة، وأن الطلبة قد عبروا عن مستواهم بطريقة واحدة.

وقد اتفقت النتيجة مع دراسة عقيل وقاسم (2019) في حين تعارضت هذه النتيجة مع دراسة سحويل (2013) و دراسة الأسود واللوح (2016) التي كشفت عن فروق ذات دلالة إحصائية للكفايات الإلكترونية التي يمتلكها الطلاب في التعامل مع البيئات الإلكترونية تعزى لمتغير التخصص. حيث أن الطلبة من تخصص تكنولوجيا التعليم يمتكون كفايات إلكترونية أكثر عن بقية التخصصات.

سادسًا: نتائج السؤال السادس والذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير المعدل التراكمي "؟ والذي انبثقت عنه الفرضية الصفرية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني تعزى لاختلاف فئات متغير المعدل التراكمي"

وللإجابة عن السؤال السادس وفحص الفرضية الصفرية المنبثقة عنه، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني ومهاراته الفرعية: (مهارات التعلم الإلكتروني، مهارات استخدام مودل Moodle، مهارات استخدام جوجل ميت Google Meet) تبعًا لاختلاف متغير المعدل التراكمي، والجدول (10) بين هذه النتائج:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني ومهار اته الفرعية، تبعًا لاختلاف متغير المعدل التر اكمي

المهارة	فئات المتغير	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات التعلم الإلكتروني	3.31-4	50	4.21	0.60
	2.31-3.3	101	4.22	0.54
	2.3 أو أقل	45	4.14	0.50
مهارات استخدام مودل Moodle	3.31-4	50	4.47	0.49
	2.31-3.3	101	4.40	0.49
	2.3 أو أقل	45	4.26	0.60
مهارات استخدام جوجل ميت Google Meet	3.31-4	50	4.44	0.52
	2.31-3.3	101	4.40	0.57
	2.3 أو أقل	45	4.34	0.52
المتوسط الكلي للمقياس	3.31-4	50	4.38	0.46
	2.31-3.3	101	4.34	0.48
	2.3 أو أقل	45	4.26	0.46

يبين الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني ومهاراته الفرعية تبعًا لاختلاف متغير المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) عند مستوى الدلالة (α=0.05)، والجدول (11) يظهر هذه النتائج:

جدول (11): نتائج اختبارتحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة على مقياس مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني ومهاراته الفرعية تبعًا لاختلاف متغير المعدل التراكمي

مصادر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
المعدل التراكمي هوتلينج تريس= (0.018) الدلالة الإحصائية= (0.904)	التعلم الإلكتروني استخدام مودل Moodle جوجل ميت Google Meet	0.10	2	0.05	0.17	0.85
		0.60	2	0.30	1.18	0.31
		0.15	2	0.07	0.24	0.79
	المتوسط الكلي	0.21	2	0.10	0.45	0.64
الخطأ	التعلم الإلكتروني استخدام مودل Moodle جوجل ميت Google Meet	58.43	193	0.30		
		48.57	193	0.25		
		59.15	193	0.31		
	المتوسط الكلي	43.53	193	0.23		
الكلي	التعلم الإلكتروني استخدام مودل Moodle جوجل ميت Google Meet	58.53	195			
		49.16	195			
		59.29	195			
	المتوسط الكلي	43.73	195			

يبين الجدول (11) أن قيم اختبار "ف" للمهارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس لمتغير المعدل التراكمي جاءت جميعها غير دالة إحصائيًا، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية المنبثقة عن هذا السؤال، مما يعني عدم وجود دلالة إحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس مستوى تمكن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى من مهارات التعلم الإلكتروني ومهاراته الفرعية تبعًا لاختلاف متغير المعدل التراكمي. وقد يعزى ذلك إلى أن أغلب الطلبة ذوو خبرة سابقة بالإنترنت وتطبيقاته والتعلم الإلكتروني وتم اختيارهم بعد خضوعهم لتنافس واختبارات ومقابلات، وهم مؤهلون علميًا ومهنيًا. وقد اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة عقيل وقاسم (2019) و عبد الدايم ونصار (2010) والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى الأكاديمي.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن أهم ما يوصي به الباحثون ويقترحه ما يلي:

- تطبيق أدوات بحثية على نفس العينة تقيس مستواهم الحقيقي للتأكد من هذه النتائج فعليًا من خلال بطاقة ملاحظة للأداءات العملية واختبار معرفي للمعرفة النظرية.
- تفعيل التعليم الإلكتروني في مختلف المساقات الأخرى التي لم تفعل التعليم الإلكتروني في الجامعة.
- تطوير أساليب التدريس بحيث تتناغم مع قدرات وكفاءات الطلبة فيما يتعلق بتوظيف التعلم الإلكتروني.
- عقد ورش تدريبية للطلاب حول تفعيل مهارات التعليم الإلكتروني التي يمتلكونها في البحث العلمي.
- إجراء دراسة حول مدى تأثير مهارات التعلم الإلكتروني على التحصيل الدراسي.
- إجراء دراسة حول درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لمهارات التعليم الإلكتروني ومهارات مودل وجوجل ميت.
- تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التعلم الإلكتروني لدي طلبة جامعة نزوى بسلطنة عُمان.

المراجع:

الأسود، فايز، اللوح، عصام. (2016). درجة امتلاك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات التعلم الإلكتروني المتعلقة بالمودل والصفوف الافتراضية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: 4(14): 367-402.

الحمران، محمد، حميدات، محمود، بدارنة، مهدي. (2016). درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لكفايات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*: 22(4ج).

أبو زيتون، عايش محمود. (1996). *أساليب تدريس العلوم*. دار الشروق.

زين الدين، نور جميي، جعفر، محمد. (2017). *درجة امتلاك طلاب كلية دراسات اللغات الرئيسة لمهارات التعلم الإلكتروني المتعلقة بالموودل وفصول*

اللغة العربية الافتراضية.

سلامة، سامح. (2009). *دليل سامح المصور لتثبيت مودل على الحاسب الشخصي* . ط1، كلية التربية.

أبو صعيليك، عائشة، الوريكات، منصور. (2017). درجة امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للمهارات التكنولوجية المتضمنة في الاقتصاد المعرفي. *دراسات: العلوم التربوية*: 44(2): 159-180.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (2015). *التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي (اتجاهات عالمية معاصرة)*. ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد الدايم، خالد محمد، نصار، عبد السلام محمد. (2018). استخدام بيئات التعلم الالكتروني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة شمال غزة التعليمية. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*: 3(6):171-216.

عبد الرؤوف، طارق. (2014). *التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العجرش، حيدر حاتم. (2017). *التعلم الالكتروني رؤية معاصرة*. ط1، مؤسسة دار الصادق الثقافية.

عقل، مجدي سعيد. (2007). *فاعلية برنامج WebCT في تنمية مهارات تصميم الأشكال المرئية المحوسبة لدى طالبات كلية تكنولوجيا المعلومات بالجامعة الإسلامية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

عقيل، إبتسام، وقاسم، سماح. (2019). *درجة توفر كفايات التعليم الإلكتروني لدى الطالب الجامعي (دراسة ميدانية على عينة من طلبة الماستر بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة البويرة)*. جامعة البويرة.

أبوالقاسم، رشا. (2022). *شرح برنامج جوجل ميت*. المرسال.

هادي، حازم فراس. (2021، اب 30-31). *مهارات التعليم الالكتروني لدى مدرسي الفيزياء وعلاقتها بمعايير التعلم النشط*. (بحث مقدم)، وقائع المؤتمر العلمي الدولي الثاني للعلوم الإنسانية والاجتماعية والصرفة لكلية التربية للبهات–جامعة القادسية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

Abdel Dayem, Kh. M. & Abdel Salam M. (2018). Aistikhdam Biyat Altaealum Alalkutrunii Waealaqatih Bidafieiat Al'iinjaz Ladaa Talbat Jamieat Alquds Almaftuhat Fi Mintaqat Shamal Ghazat Altaelimiati 'The use of e-learning environments and its relationship to achievement motivation among Al-Quds Open University students in the northern Gaza educational district'. *Palestinian Journal of Open Education and E-Learning*, 3 (6), 171-216. [in Arabic]

Abdel Raouf, T. (2014). *Altaelim Alalkitruniu Waltaelim Aliaftiradi* 'E-learning and virtual education'. Almajmueat Alearabiat for Training and Publishing. [in Arabic]

Abu Al-Qasim, R. (2022). *Sharh Barnamaj Jujal Mit* 'Explanation of the Google dead program'. Almarsal. [in Arabic]

Abu Saelik, A. & Al-Wreikat, M. (2017). Darajat Aimtilak Talbat Kuliyat Aleulum Altarbawiat Fi Aljamieat Al'urduniyat Lilmaharat Altiknulujiat Almutadaminat Fi Aliaqtisad Almaerifii 'The degree to which the students of the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan possess the technological skills included in the knowledge economy'. *Dirasat: Educational Sciences*: 44(2): 159-180. [in Arabic]

Abu Zeitoun, A. M. (1996). *'Asalib Tadris Aleulumi* 'Science teaching methods'. Alshuruq House. [in Arabic]

Akl, M. S. (2007). *Aeiliat Barnamaj Webct Fi Tanmiat Maharat Tasmim Al'ashkal Almaryiyat Almuhawsibat Ladaa Talibat Kuliyat Tiknulujia Almaelumat Bialjamieat Al'iislamiati* 'The effectiveness of the WebCT program in developing the skills of designing computerized visual forms among female students of the Faculty of Information Technology at the Islamic University'. Master's thesis, College of Education, Islamic University, Gaza. [in Arabic]

Al-Ajrash, H. H. (2017). *Altaealum Alalkutruniu Ruyat Mueasarati* 'E-learning is a contemporary vision'. 1st floor, Dar Alsaadiq Cultural Foundation. [in Arabic]

Al'asudi, F. & allawh, E. (2016). Darajat Aimtilak Talabat Jamieat Alquds Almaftuhat Limaharat Altaealum Al'iiliktrunii Almutaealiqat Bialmudil Walsufuf Aliaftiradiati 'The degree of Al-Quds Open University students' possession of e-learning skills related to Moodle and virtual classes'. *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies*, 4(14), 367-402. [in Arabic]

Al-Hamran, M., Humaidat, M. & Badarneh, M. (2016). Mahmud, Bidarinat, Mahdi. (2016). Darajat Aimtilaki 'Aeda' Hayyat Altadris Fi Jamieat Albalqa' Altatbiqiati Likifayat Altaelim Al'iiliktrunii Min Wijhat Nazarihim 'The degree to which faculty members at Al-Balqa Applied University possess e-learning competencies from their point of view'. *Al-Manara Journal for Research and Studies*, 22 (4c). [in Arabic]

Amer, T. A. (2015). *Altaelim Al'iiliktrunyu Waltaelim Aliaftiraduyu (Atijahat Ealamit Maeasirihi)* 'E-learning and virtual education (contemporary global trends)'. 1st Edition, Almajmueat Alearabiat for Training and Publishing. [in Arabic]

Aqil, I. & Qassem, S. (2019). *Darajat Tawafur Kifayat Altaelim Al'iiliktrunii Ladaa Altaalib Aljamieii (Dirasat Maydaniat Ealaa Eayinat Min Talabat Almastar Bikuliyat Aleulum Alaijtimaeiat Wal'iinsaniat Bijamieat Albuayrati)* 'The degree of availability of e-learning competencies among university students (a field study on a sample of master's students at the Faculty of Social Sciences and Humanities at the University of Bouira)'. Bouira University. [in Arabic]

Atmojo, S.E., Muhtaro, T. & Lukitoaji, B.D. (2020). The level of self-regulated learning and self-awareness in science learning in the covid-19 pandemic era. J. Pendidik. *IPA Indones*, 9(4), 512–520. https://doi.org/10.15294/jpii.v9i4.25544

Bates, A., T. (2018). *Teaching In a digital age: guidelines for designing teaching and learning*. https://www.frontiersin.org

Dwiyanti, K.E., Pratama, I.P.Y. & Manik, N. (2020). Online learning readiness of junior high school students in Denpasar. *Indones. J. Engl. Educ.*, 7(2), 172–188. https://doi.org/10.15408/ijee.v7i2.17773

Hadi, H. F. (2021, Aug. 30-31). *Maharat Altaelim Alalkitrunii Ladaa Madrisi Alfizia' Waealaqatiha Bimaeayir Altaealum Alnashtu* 'E-learning skills of physics teachers and their relationship to active learning standards'. (Research submitted), Proceedings of the Second International Scientific Conference for Humanities, Social and Pure Sciences of the College of Education for Al-Bahat - University of Al-Qadisiyah, Al-Mustansiriya University, Baghdad, Iraq. [in Arabic]

Kasiyah, L.,et al. (2017). *Assessing students' e-learning competencies in online learning environment*. 2017 International Conference on Advanced Computer Science and Information Systems (ICACSIS), 2017, pp. 489-494, doi: 10.1109/ICACSIS.2017.8355079

Korkmaz, G., & Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-covid-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 293–309. https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.110

Li, C. & Lalan, If. (2020). *The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how*. https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/

Martin, F., Stamper, B., & Flowers, C. (2020). Examining Student Perception of Readiness for Online Learning: Importance and Confidence. *Online Learning*, 24(2), 38–58. https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2053

Pot, J. (2022). *Google Meet, Hangouts, and Chat: Everything you need to know*. Zapier.com. https://zapier.com/blog/google-hangouts-meet-guide/

Salameh, S. (2009). *Dalil Samih Almusawir Litathbit Mudil Ealaa Alhasib Alshakhsii* 'Sameh Al-Musawwar's guide to installing Moodle on the PC'. 1st floor, College of Education. [in Arabic]

Zain al-Din, N. J. & Jaafar, M. (2017). *Darajat Aimtilak Tulaab Kuliyat Dirasat Allughat Alrayiysat Limaharat Altaealum Al'iiliktrunii Almutaealiqat Bialmuwdl Wafusul Allughat Alearabiat Aliaftiradiati* 'The degree to which students of the College of Major Language Studies possess e-learning skills related to Moodle and virtual Arabic classes'. [in Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.2 pp: 373-395 Article 10

April (2023)

فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في منطقة الجوف

The Effectiveness of the Current Events Approach in Teaching History to Develop some Critical Thinking Skills among the Second Year Secondary Female Students in Al Jouf

ليلى سلطان العنزي

Layla Sultan Al-Anzi

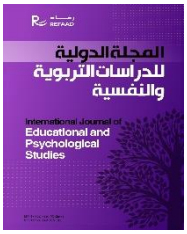
Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2022/12/3	2022 /10/22	2022 /10/5

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.2.10

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في منطقة الجوف

The Effectiveness of the Current Events Approach in Teaching History to Develop some Critical Thinking Skills among the Second Year Secondary Female Students in Al Jouf

ليلى سلطان العنزي
Layla Sultan Al-Anzi
إدارة تعليم الجوف- وزارة التربية والتعليم- المملكة العربية السعودية
Al-Jouf Education Department, Ministry of Education, KSA
layla3434@icloud.com

الملخص:
هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في منطقة الجوف، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (52) طالبة، تم توزيعهن على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واشتملت المجموعة الضابطة على (27) طالبة واشتملت المجموعة التجريبية على (25) طالبة، وتم إعداد اختبار التفكير الناقد. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند مهارة التمييز بين الحقائق والآراء لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند مهارة التحقق من مصداقية مصادر المعلومات لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند مهارة الدقة في فحص الوقائع لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند مهارة كشف التناقض في المعلومات لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند مهارة تحديد العلاقة بين الأسباب والنتائج لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج تم صياغة بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: *مدخل الأحداث الجارية؛ تدريس التاريخ؛ مهارات التفكير الناقد؛ طالبات الصف الثاني الثانوي.*

Abstract:
This study aimed to verify the effectiveness of the current events approach in teaching history to develop some critical thinking skills among the second grade students at secondary schools in Al-Jawf region. The semi-experimental method was used, the study sample consisted of (52) students who were divided into two groups, the control group included (27) students and the experimental group included (25) students. The researcher prepared the test of critical thinking. The results showed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the average scores of the control group in the post application of the critical thinking test when the skill to distinguish between facts and opinions was in favor of the experimental group, the presence of statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the average scores of the control group was in the post application of the critical thinking test at the skill of verifying the credibility of information sources in favor of the experimental group, the presence of statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the average scores of the control group in the post application of the critical thinking test at the skill of accuracy in examining facts for the benefit of the experimental group, and the presence of statistically significant differences between the means. The scores of the experimental group and the average scores of the control group in the post application of the critical thinking test at the skill of detecting the discrepancy in information were in favor of the experimental group and the presence of statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the average scores of the control group in the post application of the critical thinking test when the skill of determining the relationship between causes and results for the benefit of the group, the experimental group, and the presence of statistically significant differences between the average scores of the experimental group and the average scores of the control group in the post application of the total score for the critical thinking test in favor of the experimental group. In light of the results, some recommendations and proposals were formulated.

Keywords: *The Current Events Approach; Teaching History; Critical Thinking Skills; The Second Year Secondary Female Students.*

المقدمة:

إن التربية كانت وما زالت هي الهاجس الأول لدى جميع المجتمعات على اختلاف ثقافاتها وتوزيعاتها الجغرافية، فكلها تسعى في النهاية إلى إعداد قوى بشرية قادرة على بقاء هذه المجتمعات أكثر بل وتعدا ذلك إلى ضرورة إسهام هذه القوى في عملية الحراك الاجتماعي السريع والذي غير غاياتها من البقاء إلى الاستمرار ومتابعة ذلك الحراك بصورة تضمن لهم التقدم والتطور.

ويعد المنهج هو الوثيقة الرسمية التي تعتمد عليها كل المجتمعات في تحقيق متطلبات التربية وإعداد الأفراد لدورهم المستقبلي كمواطنين صالحين منتجين، ولا شك أنه يؤسس وفق الفلسفة العامة للمجتمع الخاص به معبرًا عن أفكاره ومعتقداته وقيمه.

وانطلاقًا من هذا الجانب فقد حرصت المملكة العربية السعودية على بذل كافة الجهود اللازمة لتحسين التعليم وتطويره وخصصت له الجزء الأكبر من الميزانية العامة وطرحت مشاريع عديدة في سبيل ذلك منها المشروع الشامل لتطوير المنهج والمقررات كجزء منه في مختلف المراحل التعليمية مركزة في ذات الوقت على خصائص كل مرحلة وما تقتضيه من احتياجات مناسبة لها.

ويعد مقرر التاريخ أحد المقررات المهمة لاسيما أنه يعبرعن الهوية الوطنية والعربية والإسلامية إلى جانب دوره في تنمية مفاهيم لها غايات كبرى كالمواطنة ومفهوم الولاء والعدالة والتسامح ويرسخ مبدأ التربية العالمية ويساهم في تطوير مهارات المتعلمين للتكيف مع كل حراك معرفي واجتماعي. وتشير رورد أن تعليم التاريخ كان دائمًا يستعمل لتقوية حس الانتماء عند الأجيال الشابة (رورد، 2014، 41).

لذا كانت هناك حاجه ماسة لتحسين وتطوير مقرر التاريخ, لاسيما مع كل ما تشهده الساحة العالمية من أحداث وتوترات وصراعات أنتجت ثقافات وتيارات فكرية متضادة انتقلت لعقول المتعلمين بطرق شتى فكان من أكبر التحديات التي يواجهها التعليم في المجتمعات الإسلامية عامة والعربية خاصة هي الحفاظ على الهوية العربية الإسلامية والاعتزاز بتراث الوطن أو التاريخ الوطني, الأمر الذي يتطلب إيجاد جيل يفكر بموضوعية ويحرص على التثبت من المعلومات قبل قبولها ونقلها ويتأنى في إصدار الأحكام وهو ما يعرف بالتفكير الناقد والذي يعتبر أحد أنواع التفكير المركبة التي تمكن المتعلمين من نقد المعلومات وتقويمها وإصدار أحكام سليمة بناء على ما يتوافر من أدلة وبراهين. وقد أكدت العديد من الدراسات على ضرورة تضمين المقررات الدراسية لمهارات التفكير الناقد بما في ذلك مقرر التاريخ والذي يعتبر من المقررات التي ترتكز في الأساس على عمليات التفسير والتحليل والتمييز والنقد والتقويم وغيرها من العمليات المهمة والتي تشكل التفكير الناقد ومن هذه الدراسات دراسة الزيادات (2009) ودراسة الحدابي (2012) والتي أوصت باستخدام أساليب التدريس الحديثة التي تنمي مهارات التفكير الناقد في تدريس التاريخ وتوظفها، وإلى زيادة وعي القائمين على النظام التعليمي ككل بأهمية التفكير الناقد لدى المتعلمين، كما أوصت دراسة الأسطل (2010) بالتقليل من أساليب التلقين، والعرض المباشر، والتركيز على الأنشطة التي تسمح بالفهم والتطبيق للمعلومات وتخزينها وقت أكبر.

كما أوصت دراسة الزهراني (2008) بالتوسع في تدريس مهارات التفكير الناقد في المراحل ما قبل الجامعية خاصة في المرحلة الثانوية، إلى جانب ذلك أوصى المؤتمر العلمي الثالث (2011) على ضرورة إدخال الأساليب التي تحفز المتعلم للبحث وعرض أفكاره بموضوعية ودعمها بشواهد تربط السبب بالنتيجة وهي أحد مهارات التفكير الناقد.

وقد زاد الاهتمام بموضوع التفكير الناقد بسبب ما خرجت به نتائج الدراسات العربية التي أشارت إلى وجود صعوبات يواجهها المتعلمين في الاستقلال برأيهم وفي إصدار أحكامهم في كل ما يواجهونه من مشكلات مما يدل على انخفاض واضح في مستويات التفكير الناقد خاصة مما دعا التربويين إلى إعادة النظر في أساليب التعلم والتعليم (علي، 2009، 24). فقد أكدت دراسة قام بها سافيش (2008) Savich على ضرورة دمج مهارات التفكير الناقد مع محتوى مقرر التاريخ في التدريس لأن ذلك يزيد من دافعية المتعلمين نحو مقرر التاريخ، كما أن التركيز على هذه المهارات تساعد في إيجاد عقول قادرة على بناء المجتمع وعلى حماية عقولهم من الأفكار الدخيلة وصيانتها من الانحراف الفكري والسلوكيات الهدامة التي قد تعتريهم بسبب اندفاعهم نحو تصديق كل ما يذاع دون تمحيص وقد ذكرت دراسة قام بها الخرجي (2010) أن تكلفة الجريمة على المستوى العام للمجتمعات المتقدمة والنامية تقدر بقيمة (25.20) مليار دولار في العام الواحد وهذا ما يجعل هناك ضرورة لاستخدام كافة الطرق والأساليب التي تنمي التفكير الناقد لدى المتعلمين وتجعلهم قادرين على نقد المعلومات دون استقبالها مباشرة مما يعطي للمعلومة قيمتها الحقيقية.

وقد أكدت دراسة موسى (1432 هـ) أن المتعلم محاط بالأحداث الجارية من مصادر متنوعة وأن مستوى طلاب المرحلة الثانوية يسمح لهم بفهم تلك الأحداث والتعرف عليها. كما أوصت دراسة الأخضر (2011) بالاهتمام بالأحداث الجارية عامة داخل المدرسة سواء من خلال الإذاعة أو طرق التدريس أو النشرات الدورية، كما أوصت دراسة مغراوي (2009) ودراسة عبدالرزاق (2009) ودراسة الكساب (2013) بزيادة وعي المتعلمين ومعلمي التاريخ بالقضايا المعاصرة الجارية باعتبارها مطلب هام لمواجهة التحديات والمستجدات في الحاضر والمستقبل كما أوصت بضرورة الاهتمام بجعل مقرر التاريخ مجالًا للتفكير وبضرورة استخدام عدة مداخل لتدريس التاريخ لما في ذلك من أهمية في تنمية مهارات التفكير وفي تنمية الوعي بقضايا الأمة.

وطريقة الأحداث الجارية تجعل المتعلم أكثر ارتباطًا بمجتمعه وعالمه وتعزز ثقته في المشاركة الفعلية في مناقشة المشكلات التي يعانيها المجتمع ودوره في علاجها الأمر الذي يزيد من إقباله على المقرر ويعمق الانتماء بداخله و في هذا السياق أكدت دراسة السعدي (2009) ضرورة تدريب المتعلمين فهي جزء لا يتجزأ من منهج الدراسات الاجتماعية و أساسًا للعملية التعليمية والنظر إليها على أنها تطورات لما يتضمنه المنهج وليست مستقلة عنه.

وقد خرجت نتائج عدد من الدراسات بنجاح وفاعلية هذا المدخل في تنمية جوانب مختلفة من جوانب التعلم مثل دراسة صلاحين (2007) والتي أكدت نجاحه في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مقرر الحديث والثقافة الإسلامية، ودراسة السعدي (2009) والتي أكدت فعاليته في تنمية التحصيل

ودراسة أوينز وفالاد وكامبرون Owens &Valade & Cambron (2009) التي أكدت فعاليته في تحسين الدافعية ودراسة لوجان Logan (2011) والتي أكدت فعاليته في تحفيز المتعلمين على تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية، ودراسة جاه الرسول (2014) والتي أكدت فعاليته في تنمية المسؤولية الاجتماعية والمشاركة التطوعية. مما يبرهن على تنوع المخرجات الإيجابية لاستخدام هذا المدخل على المتعلمين وبالتالي على المؤسسة التعليمية ككل.

ولكن أشارت دراسة الحسين (1432) إلى أن هناك عدد من الصعوبات التي تواجه تدريس مقرر التاريخ في نظام المقررات من بينها التركيز على الأحداث السابقة وتجاهل الأحداث المعاصرة وربطها وتوظيفها، كما تذكر الدراسة أن نظام المقررات يمثل التطوير الثالث في وزارة التعليم مما يجعله في حاجة إلى مزيد من الدراسات لتلافي عيوبه.

وفي ضوء ما تقدم تحاول الدراسة الحالية التحقق من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في منطقة الجوف.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تبين من خلال استعراض البحوث والدراسات السابقة ومن خلال العمل الميداني للباحثة أن المقرر لا يركز على الأحداث المعاصرة والتي تتصل بحياة المتعلمين مباشرة و تتصل باستقرار مجتمعهم و صيانته كما أن أغلب المعلومات يحصلن عليها من خلال وسائل الإعلام المختلفة بالرغم من القصور يمكن أن يعالج ضمن مداخل التدريس التي تعزز ثقافة الوعي في المشكلات و التطورات الحالية للمجتمع كمدخل الأحداث الجارية ومع ذلك لا نجد اهتمامًا به داخل الميدان التعليمي. ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة والتي تمثلت في السؤال الرئيس التالي: "ما فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في منطقة الجوف؟" ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية مهارة التمييز بين الحقائق والآراء لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في منطقة الجوف؟
- ما فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية مهارة التحقق من مصداقية مصدر المعلومات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في منطقة الجوف؟
- ما فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في منطقة الجوف؟
- ما فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية مهارة الدقة في فحص الوقائع لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في منطقة الجوف؟
- ما فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية مهارة كشف التناقض في المعلومات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في منطقة الجوف؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التحقق من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية مهارة التمييز بين الحقائق والآراء لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في منطقة الجوف.
- التحقق من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية مهارة التحقق من مصداقية مصدر المعلومات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في منطقة الجوف.
- التحقق من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في منطقة الجوف.
- التحقق من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية مهارة الدقة في فحص الوقائع لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في منطقة الجوف.
- التحقق من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية مهارة كشف التناقض في المعلومات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في منطقة الجوف.

أهمية الدراسة:

ترتكز أهمية الدراسة (النظرية والتطبيقية) من إمكانية إسهامها في:

- طرح مدخل تدريسي يتماشى مع الاتجاهات الحديثة، ويعزز ثقافة الحوار والاتجاه الإيجابي نحو المقرر وينمي مهارة النقد العلمي ويربط المتعلمين بواقعهم ويعمل على بناء المواطنة وتحقيق التربية العالمية.

- تقدم فائدة علمية عملية تثري الميدان التعليمي (مخططي مناهج - معلمي الاجتماعيات والتخصصات الأخرى - مراكز التدريب التربوي - برامج إعداد المعلم . الطلاب).
- تركز على مطلب ضروري يتماشى مع أهداف التعليم في المملكة والذي ينادي بتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال تناول القضايا والمشكلات الواقعية المحيطة بهم.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على تدريس الوحدة السابعة والمتمثلة في العصر السعودي من مقرر التاريخ للصف الثاني الثانوي مسار العلوم الإنسانية نظام المقررات باستخدام مدخل الأحداث الجارية.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على مدارس الطالبات الثانوية الحكومية نظام المقررات في مدينة سكاكا.
- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة الميدانية على عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي بالثانوية الأولى في مدينة سكاكا.

مصطلحات الدراسة:

- **فاعلية: Effectiveness**

تعرف الدراسة الفاعلية إجرائيًا بأنها: مدى تأثير استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي ويقاس من خلال اختبار التفكير الناقد.

- **مدخل: Approach**

تعرف الدراسة المدخل إجرائيًا بأنه: الإطار النظري والفلسفي الذي يعتمد عليه تدريس تاريخ العصر السعودي من حيث اختيار الطرق والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم. وهو هنا الأحداث الجارية.

- **الأحداث الجارية: Current events**

تعرف الدراسة الأحداث الجارية إجرائيًا بأنها: كل الموضوعات والمشكلات والتطورات السياسية والعسكرية والاقتصادية والعلمية التي حدثت في الوقت الحاضر وترتبط بالتاريخ السعودي ولها تأثيرها على طالبات الصف الثاني ثانوي ومن الممكن أن تساهم في تنمية تفكيرهن الناقد واتجاههن نحو المقرر.

- **التفكير الناقد: Critical thinking**

تعرف الدراسة التفكير الناقد إجرائيًا بأنه: النشاط العقلي الذي تمارسه طالبات الصف الثاني الثانوي في التحقق من مصادر المعلومات والدقة في فحص الوقائع وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة و كشف التناقض في المعلومات والتمييز بين الآراء والحقائق في دراستها للوحدة السابعة من وحدات مقرر التاريخ، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصلن عليها في اختبار التفكير الناقد والمعد لهذا الغرض.

الأدب النظري:

الأحداث الجارية:

مفهوم الأحداث الجارية:

أورد الباحثون العديد من التعريفات للأحداث الجارية ومنها: "التطورات والأحداث والقضايا والمشكلات التي تحدث على المستوى المحلي أو المستوى القومي أو المستوى العالمي، فهي تشمل كل التطورات المعاصرة في كل ميادين المعرفة الإنسانية والتي حدثت منذ كتابة الكتاب المدرسي". (برقي 2008، 32)

"تلك الطريقة التدريسية التي يقترح فيها المعلم حدث يجرى حاليًا ذا صلة بما يدرسه للطلاب في فصله، ويعطى الطلاب الفرصة لاستخراج موضوع الحدث الحالي المقترح من الجرائد والدوريات والمجلات العالمية، ويتم تقديم تقرير على هيئة فقرات للمعلم ثم مناقشة حية فيما استخرجه الطلاب". (Vostok, 2009, 2)

"حدث علمي قريب أو حاضر أو يُتنبأ به في مستقبل قريب يرتبط بالدرس بشكل معقول من خلال أهداف ومناهج دراسية مقررة على المتعلمين، وله تأثير في حياة المتعلمين العلمية, فيربطها المعلم في حياة المتعلم العلمية, لحثه على التفكير وتنمية قدراته على حل المشكلات وأنماط التفكير". (رزوقي ونجم وجودة 2016، 334)

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يلاحظ أن بعضها يقتصر على أحداث تقع في الوقت الحاضر أو وقعت في الماضي القريب أو بعد تأليف الكتاب المدرسي والبعض يضيف لها توشك أن تقع أي في المستقبل القريب كما أن بعضها يتفق على أنها تشمل أغلب المجالات ولا تقتصر على مجال معين والاختيار يتم وفق طبيعة المقرر وأهدافه.

مصادر الأحداث الجارية:

تتعدد المصادر التي تستقي منها الأحداث الجارية، ومن أهمها ما يأتي:

- **الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):**

والتي انتشرت على نطاق واسع وزاد عدد مستخدميها و"انتقلت الخدمات التي يقدمها نقلة كبيرة في عام 1993 عندما تأسست الشبكة العنكبوتية (World Wide Web) حينما أتاحت استخدام الصورة والصوت والأفلام والكتابة في نفس الوقت" (سالم، 2010، 337). وأصبح الآن بفضل الأجهزة الذكية في متناول جميع شرائح المجتمع.

ويؤكد عقيلة أنه في ظل الإعلام الجديد انتقل الناس من مجرد متلقين إلى صانعي للحدث في بعض الأحيان، فقد أصبحوا هم أصحاب السبق في التغطية الإخبارية بعد حدث تسونامي 2004 و تفجيرات لندن 2005، كما أن التقنيات الجديدة خلقت حاجات وسلوكيات جديدة إذ أصبح بالإمكان الوصول إلى أي شيء في أي مكان و أي وقت (عقيلة، 2015، 138).

- **الصحف والمجلات سواء الإلكترونية أو المطبوعة:**

يذكر رزوقي ونجم وجودة (2016) أن الصحف تعتبر أكثر مناسبة لطلاب المرحلة الثانوية ولذا يفضل تدريب المتعلمين على قراءة الصحف وتجميع قصاصات منها بصورة منتظمة. كما أظهرت نتائج دراسة ديفسي Deveci (2007) أن أهم المصادر التي يستخدمها المعلمون في التدريس هي الصحف والتلفزيون.

- **المؤتمرات المحلية والإقليمية والعالمية:**

فهي تقدم مجالًا جيدًا يسهم في الوقوف على أبرز ما يشغل رأي أهل الاختصاص وتقدم آخر المستجدات فيه، كما أنه من خلال الاطلاع على توصيات هذه المؤتمرات يستطيع المتعلم معرفة الحلول والمقترحات التي خرج بها المؤتمر.

- **النشرات والدوريات:**

والتي تصدر عن المؤسسات الخاصة بها وتقدم إحصاءات دقيقة إلى جانب استعراض الفعاليات و البرامج الخاصة بتلك المؤسسات والتي لها علاقة بحياة المتعلم كونه جزء من المجتمع.

- **الرحلات والبيئة المحلية:**

والتي تعد مصدر أساسي للأحداث التي يعيشها المتعلم فيسمع ويشاهد عن قرب كل ما يقع من أحداث ومشكلات تثري المقرر الدراسي، كعقد الانتخابات البلدية في منطقة الجوف وربطها بقيم الوعي السياسي ومشاركة اتخاذ القرار وكذلك عقد معرض الكتاب في المنطقة وأثره في الحراك الثقافي والعلمي لها وغيرها من الأحداث التي يجب استثمارها بالشكل الصحيح.

- **الرسوم الكاريكاتيرية:**

والتي تعبر عن المشكلات والموضوعات برسوم ساخرة بسيطة تجذب القراء، وقد أشارت دراسة القرشي (2001) أن استخدام رسوم الكاريكاتير في الدراسات الاجتماعية تعرف المتعلم بأهم الأحداث الجارية التي تحدث من حوله كما أنها تنمي مهاراته في تفسير تلك الأحداث بصورة دقيقة. كما ذكرت دراسة عبدالرزاق (2009) أن رسوم الكاريكاتير لها قدرة على تلخيص قضايا المجتمع ومشكلاته في جمل بسيطة ورسوم جذابة تلفت أنظار جميع فئات المجتمع مما يرفع من مستوى الوعي بتلك المشكلات.

وتخلص الدراسة إلى أن مصادر الأحداث الجارية كثيرة ومتنوعة تناسب المتعلمين ودور المعلم توجيه المتعلمين للانتقاء الجيد والأمثل لكل حدث، وتعدد المصادر يقدم مبررًا آخر لضرورة استخدام هذا المدخل إذ أن المؤسسة التعليمية لا يمكن أن تنعزل عن ما يدور في خارجها ولا يمكن أن تقدم دورًا أقل أمام هذا الكم من المصادر وعليها أن تكون جاذبة للمتعلم مكملة ومتكاملة مع مهام بقية المؤسسات المجتمعية.

أهمية الأحداث الجارية في تدريس التاريخ:

جاء استخدام الأحداث الجارية في تدريس التاريخ متناسقًا مع وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية إذ تضمنت ضرورة تضمين الكتب موضوعات تعرف المتعلمين بمشكلات المجتمع المحلي والعربي والإسلامي وتقوي إحساسه بتلك المشكلات, كما أن استخدامها يساهم في تحقيق أهداف المقرر على اختلاف مستوياتها، ومن ذلك:

- تكيف المتعلمين مع كل التطورات وتنمي قدرتهم على التنبؤ بمسار الأحداث المستقبلية. وهذا ما أكدت عليه دراسة يونج وهوفمان Young& Hoffman (2012) إذ أظهرت رغبة المتعلمين في الحصول على معلومات من خلال متابعة الأحداث الجارية وأن هذه الطريقة ساعدت في استيعاب المعلومات بدلًا من تراكمها كما أظهرت الدراسة أهمية متابعة وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمتاحة على شبكة الانترنت وربطها بمادة التعلم فهذا يساهم في معرفة التوقعات المستقبلية.
- إكساب المقرر الحيوية والمرونة ويخرجه من الجمود الذي يحيط به. وقد أظهرت دراسة عبدالوهاب (2003) فاعلية هذا المدخل في تنمية التعاطف التاريخي أكثر من المدخل القصصي وتفوق مدخل الصور على مدخل الأحداث الجارية في تنميته والذي من الممكن دمجه مع مدخل الأحداث الجارية إذ تعتبر الصور وسيلة هامة في تفعيله. وهذا أيضًا ما ذكرته دراسة عبدالعزيز (2011) أن استخدام الأحداث الجارية مع إتاحة الفرصة للربط والتحليل يعتبر أحد طرق تنمية التعاطف التاريخي.

وقد أكدت دراسة Owens, Valade& Cambron (2009) ودراسة أبو سنينة (2012) على أن استخدام الأحداث الجارية تعمل على إثارة الدافعية كونها تستخدم مواضيع وقضايا يتفاعلون معها المتعلمين ويتعايشون معها بشكل يومي من خلال وسائل الإعلام وتثير التساؤل لديهم.

كما أن استخدام الأحداث الجارية ينمي ملكة التعبير لدى المتعلم وتحدث تحسن في تنمية مهارة مناقشة القضايا والآراء وقد أكدت على ذلك دراسة عفيفي (2003). وهذا ما يجب أن يكون عليه المتعلم في حصة التاريخ، فالمتعلم الآن هو المحور الرئيس والذي ترتكز عليه عملية التعلم ومن المهم طرح أحداث تلامس واقعه يستطيع طرح رأيه وفكرته حولها بحيث يكون مناقشًا مبادرًا و إيجابيًا.

ومن ثم فإن تدريس الأحداث الجارية يجعل محتوى مقرر التاريخ أكثر متعة وتحدي لدى المتعلمين كما أنها تمكنهم من تفسير الأحداث الجارية وتحديد أثر الإنسان فيها وتأثيره بها وتعدل اتجاهات المتعلمين وتساهم في تربية المتعلم تربية سياسية من خلال تنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وتتبع حقيقة تغيرها وفهم الحلول الخاصة به وتساهم في نشر القراءة والكتابة السياسية (Pescatore, 2007).

طرق استخدام الأحداث الجارية في تدريس التاريخ:

برهنت الأدبيات السابقة على تنوع الطرق في استخدام الأحداث الجارية في تدريس التاريخ، فقد تستخدم كاستراتيجية تدريس أو توظيفها في طرق التدريس المستخدمة أو يتم استخدامها كمدخل للتدريس وهو ما اعتمدت عليه الدراسة الحالية لأنها رأت أن استخدامها كمدخل يلفت انتباه المتعلمات منذ بداية الدرس والتهيئة له، ويثير التساؤل ويحفز التفكير لديهن ويعمل على ربط الأحداث بمحتوى المقرر بطريقة متسلسلة نبدأ من حدث معاصر تشعر به المتعلمات، كما أن استخدامه كمدخل يعطي قدرة على العرض المنظم المركز على الحدث ويستدعي معلومات المتعلمات ويساعدهن على تعديل المفاهيم الموجودة مسبقًا حول الأحداث وكذلك الأحكام و بناء معلومات جديدة والمساعدة في إصدار أحكام سليمة. كما تعمل على اتصال المتعلم بكل المستجدات. وبالتالي شمولية المدخل لكل عملية التدريس ومهاراته منذ بدايتها عامل مهم في اختياره.

شروط اختيار الأحداث الجارية:

- التأثير: يكون له تأثير على حياة المتعلم كي يشعر بقيمته ويبدي استعدادًا لمناقشته وله تأثير في تعديل اتجاهاته، فسفر شخصية هامة إلى بلد خارجي للسياحة لا يعد حدث جاري يستحق الطرح.
- الأهمية: فلا يكون مجرد حدث بسيط، بل حدث يمكن المتعلم من التعمق فيما يُطرح والتدقيق في وجهات النظر وتمحيصها والتميز بينها والحكم على توجهات المحللين والكتاب وغيرهم.
- ارتباطها بالمستقبل: بمعنى أن يكون لها امتداد واستمرارية وليس مجرد حدث عادي وقع وانتهى، حتى يعطي المتعلم قدرة على التنبؤ وهذا من الأهداف الرئيسية لعلم التاريخ.
- مناسبتها للمرحلة العمرية للمتعلمين ومستوى نضجهم.
- الفائدة: ويذكر عبيدات، أبو السميد أن الفائدة تعني ارتباط المحتوى العلمي بمشكلات المتعلمين المعاصرة (عبيدات وأبو السميد، 2011، 20).
- الحرص على أن تكون المعلومات كافية لمعالجة الحدث من جميع أبعاده كما يجب أن تُصاغ الأحداث بعبارات خالية من المفاهيم المعقدة. (نبهان، 2004، 121).
- أن يساعد الحدث الجاري على ربط الماضي بالحاضر والمستقبل, ومراعاة تطور الأحداث لتمكين المتعلم من التفسير والتحليل والمقارنة.
- أن تثير الأحداث المختارة دافعية المتعلمين وهذا يتوقف على مهارة المعلم في اختيار الحدث وفي أسلوب العرض وفي إدارة النقاش، ومتى ما شعر المتعلم بأن هذا الحدث قد يغير من مجتمعه ومن نظرته للعالم من حوله كلما كان ذلك محفزًا لدافعيته.

التفكير الناقد:

مفهوم التفكير الناقد:

أوردت الأدبيات التعريفات التالية للتفكير الناقد: "تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه , وهو فحص وتقويم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء". (العياصرة، 2011، 230)، "تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه". (قطامي، 2013، 468)

"شكل من أشكال التفكير المنظم الذي يتضمن تحليل الحجج، والتمعن في الحقيقة، وصدق وسلامة إصدار الأحكام، والتقييم والاستنتاج والتقصي. فالتفكير الناقد يتطلب الرغبة في التفكير بطريقة معينة". (Barnett, 2015, 170)

"القدرة على تحليل الوقائع، وتوليد وتنظيم الأفكار, والدفاع عن الآراء، وإجراء المقارنات، واستخلاص الاستنتاجات وتقييم الحجج وحل المشاكل". (Paulsen, 2015, 47)

"تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج، والتفكيرالناقد عملية تقويمية تستخدم قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات، كما يعد عملية عقلية مركبة من مهارات وميول". (العتوم وآخرون، 2016، 248).

ويلاحظ من خلال التعريفات السابقة أنها لم تتفق على مفهوم معين أو مهارات معينة كما أنها تشرح خصائصه وسماته ومنها: أنه نشاط عقلي يتضمن عدد من العمليات أو المهارات، ولم تتفق على مهارات معينة، يستثار من خلال الأحداث والمشكلات التي تواجه الفرد، ويتطلب مثابرة واستمرار ومرونة لتغيير الآراء في ضوء المعلومات الجديدة، ويعتبر تفكير تقويمي يستند إلى معايير معينة لإصدار حكم على الشيء.

مهارات التفكير الناقد:

إن مهارة التفكير الناقد تنطلق من الفرضية التي مفادها أنه مهارة يمكن تنميتها لدى كل فرد، ويتم ذلك من خلال إعداد الخبرات اللازمة لتحقيق ذلك, كما أن الشعار الذي يمكن الدعوة له هو أن التفكير الناقد حق لكل متعلم (قطامي، 2013، 467).

وقد ورد عدد كبير من المهارات الخاصة بالتفكير الناقد في الأدبيات والدراسات وتعددت مهاراته بتعدد تعريفاته وظهرت تصنيفات مختلفة لهذه المهارات، وتقتصر الدراسة على خمس مهارات من مهارات التفكير الناقد وهي من المهارات التي ترتبط بمحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية كما أكدت على ذلك دراسة القرشي (2009)، كما أن هذه المهارات هي الأكثر مناسبة لغرض الدراسة، كما أنها ضرورية للمتعلم لمواجهة تحديات العصر الحالي. وهذه المهارات هي:

- **مهارة الدقة في فحص الوقائع:**

وتعني قدرة المتعلمين على تقويم الوقائع وإصدار حكم عليها في ضوء توفر محك واضح للقبول أو الرفض، أو التوقف عن الحكم في حال عدم توفر البيانات. وترجع أهميتها التربوية إلى أنها تدرب المتعلمين على دقة الملاحظة والقراءة العميقة والتركيز في النص والعودة إلى المصدر الأصلي قبل إصدار الحكم.

- **مهارة التحقق من مصداقية مصدر المعلومات:**

وتعني قدرة المتعلمين وتمكنهم من التثبت من صدق المصادر التي جاءت منها المعلومات. وترجع أهميتها التربوية إلى أن تعدد مصادر المعلومات واختلافها وتنوعها جاءت نتيجة للثورة التكنولوجية ووسائل الاتصال التي فتحت أمام المتعلم مصادر متنوعة للتدفق المعلوماتي، بالتالي أصبحت هناك حاجة ماسة للتثبت من مصدر المعلومة ومدى صحتها لأن هذه المعلومات بمثابة قواعد لاتخاذ قرارات هامة ومصيرية سواء على مستوى حياة المتعلم أو المجتمع بأكمله. كما أن تحري الصدق والصحة في المصدر يعتبر خطوة من الخطوات الهامة للبحث العلمي السليم.

ويذكر عبيدات وأبوالسميد عدد من المعايير التي يمكن الاعتماد عليها لتحديد موثوقية المصدر وهذه المعايير هي: "هل المؤلف أو الكاتب يتمتع بالسمعة العلمية؟، وهل هو مختص بالموضوع؟، وهل قدم أسباب مقنعة؟، وهل المراجع التي اعتمد عليها كانت دقيقة؟" (عبيدات وأبوالسميد، 2011، 373).

- **مهارة كشف التناقض في المعلومات:**

وتعني وجود تعارض بين الأفكار المطروحة أو عدم الاتساق بينها ولابد من وجود أسباب منطقية تفسر تحديد وإيجاد التناقض. وترجع أهميتها التربوية إلى أنها تساعد في التحقق من النص المعروض ومدى سلامة معلوماته وهي مهارة في غاية الأهمية لاتخاذ قرار بشأن الاعتماد على المعلومة وترتبط بالمهارة السابقة إذ تمكن المتعلم من الحكم على موثوقية الكاتب. ويتعرض المتعلم الآن إلى كم كبير من الأخبار والنصوص من مختلف المصادر إلى جانب أن التيارات السياسية والثقافية تلجأ إلى إثبات أرائها بمختلف الطرق وحتى يستطيع المتعلم أن يصدر حكمًا عليها لابد أن يكون لديه أسباب منطقية لرفضها أو تأييدها وكشف التناقضات مهارة معينة في ذلك. وهي من المهارات المهمة لكل فرد في عصر اتسمت فيه المعلومات بالتدفق.

وتتطلب هذه المهارة من المعلم تعويد المتعلم على التأني والدقة والقراءة العميقة للنص والمقارنة بين المصادر المتنوعة للخبر الواحد أو المعلومة الواحدة ومن ثم استخدام هذه المهارة في الحكم على كل ما يعرض في القنوات الإخبارية. ويمكن تنميتها من خلال طرح الأسئلة التالية: هل أفكار النص متسقة مع بعضها البعض؟، وهل لاحظت أي تعارض بين الأفكار؟، وهل لديك مبررات منطقية للتناقض أو التعارض الذي حددته؟

- **مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي:**

وتعني قدرة المتعلمين على التفريق بين الحقيقة والرأي أي التعرف على الحقائق الثابتة والواضحة وغير القابلة للشك وعلى تلك التي تعبر عن وجهة نظر صاحبها.

"والحقيقة: شيء أو معلومة يمكن إثباتها وهي وصف لواقع، أما الرأي: وجهة نظر شخصية تعبر عن مشاعر أو معتقدات الكاتب أو المتحدث قد تتفق معه أو تخالفه". (قطامي، 2013، 481).

وترجع أهميتها التربوية إلى كونها من المهارات اللازمة للمتعلم حتى يتمكن أن يقيم ويحكم على ما يقرأه أو يسمعه فالحقيقة المثبتة أو الواقع المثبت لا يحتاج إلى أدلة أما الآراء التي تعبر عن معتقدات صاحبها فقد تقبل الرفض أو التأييد مع دعم أي من الموقفين بأسباب مقنعة ولابد من تدريب المتعلم عليها كي لا يسلم بكل شيء على أنه حقيقة ثابتة بل لابد له من البحث والاطلاع والتثبت قبل القبول والتسليم.

- **مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة:**

وتعني "وصف الصلة بين حدثين يكون الأول سببًا في وقوع الثاني، والنتيجة نتيجة ما حدث". (جستينة 2016, 117). وترجع أهميتها التربوية إلى حرص البحث العلمي على هذه المهارة في دراسة الظاهرات واستقصاء أسباب حدوثها والاعتماد على ذلك بالتنبؤ للمستقبل، وهي مهارة مهمة في عملية

التحسين والتطوير أو للعلاج، وتحديد الأسباب الحقيقية تساهم في الحد من الحدث أو الظاهرة السلبية أو تقليل تفاقم الأحداث، كما تساعد هذه المهارة على إدراك العلاقات بين الظاهرات.

ولكي يتم تنمية هذه المهاراة فلابد على المعلم من مساعدة المتعلم على طرح أكبر عدد من الأسباب للحادثة وتصنيف هذه الأسباب مابين أسباب مباشرة وغير مباشرة في ضوء الأدلة المتوفرة.

الأهمية التربوية للتفكير الناقد في مقرر التاريخ:

يعد مقرر التاريخ من أكثر المقررات ارتباطًا بالتفكير الناقد وذلك بسبب طبيعة هذا العلم ووظيفته, فهو علم نقد يقوم على التحليل والتفسير وتمييز الأدلة ومصادر المعلومات، وهي المهارات التي يتضمنها التفكير الناقد إلى جانب أن مقرر التاريخ عبارة عن أحداث ومواقف ووقائع ونتائج وتتطلب الرجوع والبحث والتقصي في مصدر المعلومات لمقارنة الآراء التي وردت في هذه الأحداث وصولًا إلى إصدار الأحكام السليمة عليها.

وقد أوصت دراسة قرقاب (2014) بالتركيز على تنمية التفكير الناقد ومهاراته في عصر العولمة. كما أوصت دراسة الزيادات والعوامرة (2009) ودراسة سليمان (2012) بزيادة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد عند معلمي التاريخ خاصة ومعلمي الدراسات الاجتماعية عامة على تضمين أدلة المقرر على استراتيجيات تساهم في إكساب المتعلمين لمهارات التفكير الناقد، كما أوصت دراسة القرشي (2009) بتضمين مهارات التفكير الناقد في جميع عناصر المقرر بدءا من الأهداف ومرورًا بالمحتوى والأنشطة التعليمية وانتهاء بالتقويم، مما يدل على ضرورة ربط هذا النوع من التفكير بالمقرر.

كما أن على معلم الدراسات الاجتماعية أن يحرص على مهارات التفكير الناقد ويشغل فضولهم ليدفعهم ذلك للاستمرار في تعلم المزيد والجديد وبالتالي يعدهم للحياة خارج المدرسة وتحديد دورهم فيها (خضر، 2014، 25). فاعتماد المعلم على السرد والتلقين وحفظ الحقائق يتعارض مع الاتجاهات الحديثة للتربية والتعليم والتي تنادي بممارسة المتعلم لعمليات التفكير العليا أو المركبة.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت مدخل الأحداث الجارية:

- **دراسة باهماني (Bahmani, 2016) :** هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية ويسكونسن الأمريكية، طبقت على عينة مكونة من (32) طالبًا، وللتحقق من غرض الدراسة استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت الأدوات في اختبار التفكير الناقد، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي.
- **دراسة ماكس وزملائه (Maks et. al., 2016) :** هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر مدخل الأحداث الجارية في التدريس لتنمية الوعي الاجتماعي لدى طلاب الجامعة بولاية الينوي الأمريكية، طبقت على عينة مكونة من (203) طالبًا وطالبة تم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وللتحقق من غرض الدراسة استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت الأدوات في مقياس الوعي الاجتماعي، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الاجتماعي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- **دراسة جاه الرسول (2014):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية وحدة مقترحة لمقرر التاريخ قائمة على الأحداث الجارية في تنمية المسؤولية الاجتماعية والمشاركة التطوعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية, طبقت على عينة مكونة من (40) طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المسؤولية المجتمعية ومقياس المشاركة التطوعية، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات عينة البحث في كل من التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المسؤولية المجتمعية ومقياس المشاركة التطوعية لصالح التطبيق البعدي.
- **دراسة الكساب (2013):** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام طريقة التدريس بالأحداث الجارية في تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في التربية الاجتماعية والوطنية واتجاهاتهم نحوها، طبقت على عينة مكونة من (81) طالبًا وتم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتمثلت الأدوات في إعداد الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو طريقة التعلم بالأحداث الجارية، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة عند جميع مستويات الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت درجة اتجاه كبيرة لدى طلاب المجموعة التجريبية نحو التدريس باستخدام طريقة التدريس بالأحداث الجارية.
- **دراسة أبو سنينة (2012):** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة توظيف معلمي ومعلمات التاريخ لمهارات الأحداث الجارية في التدريس في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التعليم الخاص، طبقت على عينة مكونة من (160) معلمًا ومعلمة، وللتحقق من غرض الدراسة استخدم الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في إعداد استبانة، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: أن درجة توظيف معلمي ومعلمات التاريخ لمهارات الأحداث الجارية في التدريس كانت عالية.

- **دراسة موسى (1431 هـ):** هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على درجة أهمية استخدام الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة ودرجة استخدام المعلمات للأحداث الجارية والقضايا المعاصرة والتعرف على درجة معوقات استخدامها في تدريس مقرر الجغرافيا في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، طبقت على عينة مكونة من 94 معلمة جغرافيا و 18 مشرفة تربوية للمواد الاجتماعية، وللتحقق من غرض الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد استبانة، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: أن درجة أهمية واستخدام المعلمات للأحداث الجارية والقضايا المعاصرة في تدريس مقرر الجغرافيا من وجهة نظر أفراد عينتي الدراسة كانت بدرجة كبيرة، وأن درجة معوقات استخدامها كانت بدرجة متوسطة.
- **دراسة لوجان (Logan, 2011) :** هدفت الدراسة إلى تضمين الأحداث الجارية في مقرر الدراسات الاجتماعية من أجل تحفيز المتعلمين في المرحلة المتوسطة على تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية، طبقت على عينة مكونة من (70) طالب وطالبة من طلاب الصف السابع، وللتحقق من غرض الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأدوات في مقياس لتقييم مدى تقبل الطلاب للأحداث الجارية، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: تشجع المتعلمين إلى الربط بين الأحداث الجارية وبين ما يتعلمونه في مقرر الدراسات الاجتماعية، وإلى زيادة اهتمام الطلاب بربط مقرر الدراسات الاجتماعية بالأحداث الجارية والقضايا الراهنة التي يمرون بها.
- **دراسة كاميكيا ودوبسون (Camicia& Dobson, 2010) :** هدفت الدراسة إلى تدريب المعلمين قبل الخدمة بالولايات المتحدة الأمريكية على كيفية استخدام مدخل الأحداث الجارية وتوظيفه في تدريس الدراسات الاجتماعية، طبقت على عينة مكونة من (20) متدربًا، وللتحقق من غرض الدراسة استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت الأدوات في مقياس لاتجاهات المعلمين نحو تدريس الدراسات الاجتماعية باستخدام مدخل الأحداث الجارية، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات المعلمين قبل الخدمة في استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس الدراسات الاجتماعية كما أظهرت فعالية البرنامج التدريبي في تحسين اتجاهاتهم نحو تدريس الدراسات الاجتماعية باستخدام مدخل الأحداث الجارية.

التعليق على دراسات المحور الأول:

من خلال استعراض الدراسات الخاصة بالمحور الأول يتضح ما يلي:

- هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على فاعلية الأحداث الجارية في تنمية التحصيل كدراسة الأخضر (2011) والتي هدفت إلى جانب ذلك إلى تنمية القيم البيئية ودراسة الكساب (2013)، ودراسات أخرى هدفت إلى تنمية الاتجاه نحو المقرر كدراسة الكساب (2013)، ودراسات هدفت إلى تحفيز المتعلمين وتنمية الدافعية كدراسة (Logan, 2011)، ودراسات هدفت إلى تنمية الوعي الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية كدراسة (Maks et. al., 2016) ودراسة جاه الرسول (2014) والتي هدفت أيضًا إلى تنمية المشاركة التطوعية، ودراسات هدفت إلى تدريب المعلمين قبل الخدمة على كيفية استخدام و توظيف مدخل الأحداث الجارية كدراسة (Camicia & Dobson, 2010) .
- ومن حيث مجتمع الدراسة: فهناك دراسات تمثل مجتمعها في متعلمي المرحلة المتوسطة كدراسة لوجان (2011) ودراسة جاه الرسول (2014)، وهناك دراسات تمثل مجتمعها في متعلمي المرحلة الثانوية كدراسة الأخضر (2011) ودراسة الكساب (2013)، وهناك دراسات تمثل مجتمعها في متعلمي المرحلة الجامعية كدراسة (Maks et. al., 2016)، بينما هناك دراسات تمثل مجتمعها في المعلمين والمعلمات كدراسة أبو سنينة (2012) ودراسة (Camicia & Dobson, 2010) .
- ومن ناحية المنهج المستخدم: هناك دراسات استخدمت المنهج التجريبي كدراسة (Camicia & Dobson, 2010) ودراسة (Maks et. al., 2016)، وهناك بعض الدراسات استخدمت المنهج الوصفي كدراسة (Logan, 2011) ودراسة أبو سنينة (2012). وهناك دراسات لم تحدد المنهج المستخدم وهل هو منهج تجريبي أو شبه تجريبي كدراسة الأخضر (2011) ودراسة الكساب (2013) ودراسة جاه الرسول (2014).

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت التفكير الناقد:

- **دراسة ثايبوسريا وو انابيرونب (Thaiposria & Wannapiroonb, 2015) :** هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام استراتيجية التدريس القائم على التساؤل من خلال الشبكة الاجتماعية في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في تايلاند، طبقت على عينة مكونة من (39) طالبًا، وللتحقق من غرض الدراسة استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت الأدوات في اختبار التفكير الناقد، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح البعدي.
- **دراسة كوان وونج (Kwan & Wong, 2015):** هدفت الدراسة إلى استطلاع آراء طلاب المرحلة الثانوية في هونج كونج حول أثر التدريس البنائي للدراسات الاجتماعية على التفكير الناقد لديهم، طبقت على عينة مكونة من (967) طالبًا وطالبة، وللتحقق من غرض الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأدوات في إعداد استبانة، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود درجة موافقة كبيرة من عينة الدراسة بشأن وجود أثر إيجابي للتدريس البنائي للدراسات الاجتماعية على التفكير الناقد لديهم.

- **دراسة نويليس وفوست (Noyelles & Foster, 2015) :** هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في التدريس من خلال الانترنت في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة بولاية فلوريدا الأمريكية، طبقت على عينة مكونة من (132) طالبًا وطالبة، وللتحقق من غرض الدراسة استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت الأدوات في اختبار التفكير الناقد، ولقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي اختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي.
- **دراسة الشراري (2014):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس الجغرافيا على تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد للطلاب الصف الثاني الثانوي، طبقت على عينة مكونة من (12) طالبًا من مدرستين، مثلت المدرسة الأولى المجموعة التجريبية ومثلت المدرسة الثانية المجموعة الضابطة، ولتتحقق من غرض الدراسة استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتمثلت الأدوات في اختبار التحصيل واختبار التفكير الناقد، وقد أظهرت النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل والتفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.
- **دراسة مارتن وزملائه (Martyn et . al., 2014):** هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب السنة الأولى الجامعية في أستراليا، طبقت على عينه مكونة من (32) طالبًا، وللتحقق من غرض الدراسة استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت الأدوات في اختبار التفكير الناقد، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.
- **دراسة جابانتشي وبوهروزنيا (Ghabanchi & Behrooznia, 2014):** هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة، طبقت على عينة مكونة من (54) طالبًا تم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وللتحقق من غرض الدراسة استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت الأدوات في اختبار التفكير الناقد، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.
- **دراسة قادورا (Kaddoura, 2013) :** هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام استراتيجية فكر زاوج شارك في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب السنة الأولى الجامعية بالولايات المتحدة الأمريكية، طبقت على عينة مكونة من (86) طالبًا وطالبة تم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وللتحقق من غرض الدراسة استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت الأدوات في اختبار التفكير الناقد، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.
- **دراسة العتيبي (2012):** هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر التعلم الالكتروني المدمج في تنمية التفكير الناقد وتحسين مستوى الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود، طبقت على عينة مكونة من (58) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وللتحقق من غرض الدراسة استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت الأدوات في اختبار التفكير الناقد واستبيان الدافعية الداخلية للتعلم واختبار تحصيلي، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد.

التعليق على دراسات المحور الثاني:

- من حيث الأهداف: هدفت بعض الدراسات إلى التحقق من فاعلية استخدام عدد من الاستراتيجيات في تنمية التفكير كدراسة (Kaddoura, 2013) ودراسة (Martyn et . al., 2014) ودراسة (Ghabanchi & Behrooznia, 2014) ودراسات هدفت إلى استطلاع آراء المتعلمين بشأن أثر التدريس البنائي على تنمية التفكير الناقد كدراسة(Kwan & Wong, 2015) ودراسات هدفت إلى التحقق من فاعلية استخدام المدونات الالكترونية والمشروعات المصممة باستخدام الحاسب وبرمجيات الوسائط المتعددة كدراسة (Noyelles & Foster, 2015) ودراسات هدفت إلى استقصاء أثر التعلم التعاوني المدمج في تنمية التفكير الناقد كدراسة العتيبي (2012).
- ومن حيث مجتمع الدراسة : هناك دراسات تمثل مجتمعها في متعلمي المرحلة الثانوية مثل دراسة (Kwan & Wong, 2015)، وهناك دراسات تمثل مجتمعها في متعلمي الجامعة مثل دراسة العتيبي (2012) ودراسة (Kaddoura, 2013) ودراسة (Martyn et . al., 2014) ودراسة Behrooznia, (Ghabanchi & 2014) ودراسة (Noyelles & Foster, 2015).
- ومن حيث المنهج: هناك بعض الدراسات استخدمت المنهج التجريبي كدراسة (Kaddoura, 2013) (Ghabanchi & Behrooznia, 2014) ودراسة (Martyn et . al., 2014) ودراسة (Noyelles & Foster, 2015)، وبعضها استخدم المنهج الوصفي كدراسة (Kwan & Wong, 2015).

فروض الدراسة:

في ضوء الدراسات السابقة تمت صياغة الفروض التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند مهارة التميز بين الحقائق والآراء لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند مهارة التحقق من مصداقية مصادر المعلومات لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند مهارة الدقة في فحص الوقائع لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند مهارة كشف التناقض في المعلومات لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند مهارة تحديد العلاقة بين الأسباب والنتائج لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وهو الأنسب لمعرفة فاعلية المتغير المستقل على المتغير التابع. فالمنهج شبه التجريبي هو "المنهج الذي يتم فيه تطبيق عامل معين على مجموعة دون الأخرى لمعرفة ما يحدثه من أثر" (العساف 2012, 279). والتصميم القائم على مجموعتين (ضابطة- تجريبية) كلاهما ذات تطبيقين (قبلي- بعدي)؛ لمعرفة أثر المتغير المستقل (استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ) على المتغير التابع (مهارات التفكير الناقد) لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في منطقة الجوف.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طالبات الصف الثاني الثانوي في المدارس الحكومية نظام المقررات في مدينة سكاكا والتابعة لإدارة التعليم في منطقة الجوف، والبالغ عددهن (233) طالبة.

عينة الدراسة:

وهي" أي مجموعة جزئية من المجتمع" (أبو علام 2007، 162)، وقد تم اختيار الثانوية الأولى بسكاكا في الدراسة الحالية من خلال المعاينة العشوائية البسيطة كمجموعة تجريبية والثانوية الأولى باللقائط كمجموعة ضابطة وكلاهما من المدارس التابعة لمكتب التعليم في مدينة سكاكا، وتكونت عينة الدراسة من (52) طالبة، واشتملت المجموعة الضابطة على (27) طالبة واشتملت المجموعة التجريبية على (25) طالبة.

وتم التحقق من تجانس طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد من خلال تطبيق أداة الدراسة قبليًا على طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بهدف التحقق - قبل البدء في التجربة - من تكافؤ المجموعتين. وتمت المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (1): نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد

المقارنة	التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التمييز بين الحقائق والآراء	القبلي	الضابطة	27	4.96	1.63	1.25	50	0.21
	القبلي	التجريبية	25	4.48	1.08			
التحقق من مصداقية مصدر المعلومات	القبلي	الضابطة	27	4.85	1.23	0.16	50	0.87
	القبلي	التجريبية	25	4.80	1.12			
تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة	القبلي	الضابطة	27	4.81	1.94	0.99	50	0.32
	القبلي	التجريبية	25	4.36	1.25			
الدقة في فحص الوقائع	القبلي	الضابطة	27	4.74	1.06	1.18	50	0.24
	القبلي	التجريبية	25	4.35	1.22			
كشف التناقض في المعلومات	القبلي	الضابطة	27	3.52	1.60	0.46	50	0.64
	القبلي	التجريبية	25	3.72	1.54			
الدرجة الكلية للمهارات	القبلي	الضابطة	27	22.88	4.59	1.11	50	0.27
	القبلي	التجريبية	25	21.71	2.67			

يلاحظ من نتائج جدول (1) أن المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعة الضابطة، في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد (التمييز بين الحقائق والآراء- التحقق من مصداقية مصدر المعلومات - تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة- الدقة في فحص الوقائع- كشف التناقض في المعلومات-

الدرجة الكلية للمهارات) تراوحت من (3.52) إلى (4.96) ولدى طالبات المجموعة التجريبية تراوحت من (3.72) إلى (4.48) وعند المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية لوحظ أن قيم اختبار (ت) تراوحت من (0.46) إلى (1.25)، وجميع هذه القيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).

أدوات الدراسة:

اختبار التفكير الناقد:

يهدف هذا الاختبار إلى التحقق من فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثانوي الثانوي في منطقة الجوف، ويتضمن الاختبار خمس مهارات من مهارات التفكير الناقد وهي مهارة التمييز بين الحقائق والآراء، مهارة الدقة في فحص الوقائع، مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، مهارة التحقق من مصادر المعلومات، مهارة كشف التناقض في المعلومات، وتم صياغة الأسئلة حسب طبيعة كل مهارة، واشتمل الاختبار الأول والخاص بمهارة التمييز بين الحقائق والآراء على عشر عبارات تحصل كل عبارة على درجة واحدة فقط، والاختبار الثاني والخاص بمهارة التحقق من مصداقية مصادر المعلومات اشتمل على عشر عبارات كل عبارة تحصل على درجة واحدة فقط، والاختبار الثالث والخاص بمهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة واشتمل على عشر عبارات كل عبارة تحصل على درجة واحدة فقط, واشتمل الاختبار الرابع والخاص بمهارة الدقة في فحص الوقائع على نصين كل نص يشمل خمس عبارات لكل عبارة درجة واحدة فقط، أما الاختبار الخامس والخاص بمهارة كشف التناقض في المعلومات فاشتمل على خمس فقرات كل فقرة يندرج تحتها متطلبين أحدهما الإجابة على وجود التناقض من عدمه والآخر تحديد التناقض إذا كان موجودًا وكل متطلب له درجة واحدة فقط، بحيث يصبح مجموع الاختبار ككل خمسين درجة.

وتم التحقق من صدق اختبار التفكير الناقد بطريقتين وهما:

- **صدق المحكمين:**

بعد الانتهاء من إعداد اختبار مهارات التفكير الناقد تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية والعربية، وتم توجيه خطاب للمحكمين موضحًا به مشكلة وأهداف الدراسة وتساؤلاتها، وبلغ عدد المحكمين (17) محكمًا، وذلك للتأكد من درجة مناسبة الأسئلة والعبارات، ووضوحها، وانتمائها لما تقيسه، وسلامة الصياغة اللغوية، وكذلك النظر في طريقة التصحيح ومدى ملائمتها. وبناءً على آراء المحكمين حول مدى مناسبة الاختبار لأهداف الدراسة، ووفقًا لتوجيهاتهم ومقترحاتهم تم تعديل صياغة بعض الأسئلة لغويًا، وإضافة وحذف بعضها.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التفكير الناقد من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من طالبات الصف الثاني ثانوي في منطقة الجوف، بلغت (20) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي في المدرسة الثانوية الثانية نظام المقررات بسكاكا حيث تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال مع الدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي إليها السؤال وكانت النتائج كالتالي:

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال مع الدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي إليها السؤال في اختبار مهارات التفكير الناقد

المهارة الأولى		المهارة الثانية		المهارة الثالثة		المهارة الرابعة		المهارة الخامسة	
السؤال	الارتباط	السؤال	الارتباط	السؤال	الارتباط	السؤال	الارتباط	السؤال	الارتباط
1	0.71	1	0.73	1	0.74	1	0.74	1	0.76
2	0.74	2	0.74	2	0.71	2	0.71	2	0.74
3	0.73	3	0.75	3	0.76	3	0.71	3	0.72
4	0.75	4	0.72	4	0.74	4	0.73	4	0.73
5	0.71	5	0.73	5	0.71	5	0.75	5	0.75
6	0.72	6	0.72			6	0.76		
7	0.72	7	0.71			7	0.73		
8	0.74	8	0.71			8	0.74		
9	0.76	9	0.76			9	0.72		
10	0.74	10	0.72			10	0.71		

يتضح من الجدول (2) أنه قد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال مع الدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي إليها السؤال من (0.71) إلى (0.76) وجميع هذه القيم موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى تمتع اختبار مهارات التفكير الناقد بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

كما تم التأكد من ثبات اختبار مهارات التفكير الناقد من خلال تطبيقه على طالبات العينة الاستطلاعية والتحقق من ثبات الاختبار ككل ومهاراته الفرعية بطريقة ألفاكرونباخ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (3): معاملات ألفا كرونباخ لمهارات التفكير الناقد

المهارة	معامل ألفا كرونباخ
الأولى: التمييز بين الحقائق والآراء	0.91
الثانية: التحقق من مصداقية المصدر المصدر المعلومات	0.92
الثالثة: تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة	0.88
الرابعة: الدقة في فحص الوقائع	0.90
الخامسة: كشف التناقض في المعلومات	0.91
الدرجة الكلية للاختبار	**0.93**

يتضح من الجدول السابق أنه تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ من (0.88) إلى (0.93) وجميعها مرتفعة وتشير إلى تمتع اختبار مهارات التفكير الناقد بدرجة عالية من الثبات.

دليل المعلمة:

يهدف هذا الدليل إلى مساعدة المعلمة على تدريس الوحدة السابعة من وحدات مقرر التاريخ لطالبات الصف الثاني ثانوي نظام المقررات مسار العلوم الإنسانية باستخدام مدخل الأحداث الجارية.

وقد تم اختيار الوحدة السابعة من وحدات المقرر وذلك لأنها الوحدة الخاصة بالعصر السعودي وهو المجتمع الذي تعيش فيه الطالبات فضلًا عن كونه يمثل مكانة هامة بين بلاد العالم الإسلامي, إضافة إلى أن الوحدة تمثل فترة حديثة مما يسهل ربطها بالأحداث الجارية. وتشتمل الوحدة على 17 موضوعًا تمثل التاريخ السعودي في أدواره الثلاث تم توزيع الأحداث الجارية على كل دور من هذه الأدوار التاريخية.

واقتصرت هذه الدراسة على الأحداث التالية: (التطرف الفكري، والثورات العربية، وعاصفة الحزم، ورعد الشمال، والتوسع في مجال الابتعاث)، وقد تم اختيارها للمبررات التالية:

- أهميه هذه الأحداث على المستوى المحلي أولًا وعلى المستوى الإقليمي والعالمي
- تسهم في وعي المتعلم بمفاهيم الحرب والدفاع عن النفس والتعايش السلمي وتحقق التوازن بينهما، وتتيح الفرصة لتوعية المتعلمين بدورهم الوطني في حالات السلم والحرب وكيفية التعامل مع الأخبار المغرضة والإشاعات.
- تبرز هذه الأحداث خاصة رعد الشمال قيمة التعاون والوحدة الإسلامية لمواجهة الأخطار على الآمة كما تعزز الثقة في إمكانياتها وقدراتها العسكرية والأمنية وهذا من أهم أهداف تدريس التاريخ.
- توعية المتعلمين بمفهوم الأمن والتداعيات السلبية للعنف والتطرف والنزاع والحروب الأهلية من خلال تجارب حية يشاهدونها ويتابعونها.

كما تتسم هذه الأحداث بالسمة العالمية ومبدأ التعاون الدولي وتبادل المنافع لاسيما في مجال الابتعاث ودور المتعلم كسفير لدينه ووطنه وإبراز تطلعات الوطن من هذا التوسع وقد ذكرت دراسة الموسى (2009) أن من أكبر التحديات التي تواجه توظيف المواطنين في سوق العمل المحلي هي عوامل ترتبط بالتدريب والتعليم وأن التوسع الكمي والإنفاق على التعليم لم يرافقه تطور نوعي فكان برنامج الابتعاث توجه قوي لمواجهة هذه التحديات. وهو مثال جلي على الاستثمار في التعليم وعلى جهود المملكة في دعم التعليم والاقتصاد فكان من الضروري توعية المتعلم بدوره في ضوء هذه الجهود وخطط النهضة التنموية.

الأساليب والمعالجات الإحصائية:

للتحقق من فروض الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات اختبار مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في منطقة الجوف، للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في منطقة الجوف.
- مربع إيتا لقياس حجم الأثر للمتغير المستقل (استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ) على المتغير التابع (مهارات التفكير الناقد) لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في منطقة الجوف، وحدد كوهين أن الحد الأدنى لوجود حجم أثر كبير (0.14).

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة التمييز بين الحقائق والآراء، لصالح طالبات المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة الفرض الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة التمييز بين الحقائق والآراء، وتمت المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (4): نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة التمييز بين الحقائق والآراء

المقارنة	التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التمييز بين الحقائق والآراء	البعدي	الضابطة	27	5.04	1.67	10.69	50	0.00
	البعدي	التجريبية	25	9.08	0.91			

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات التحصيل البعدي لاختبار مهارة التمييز بين الحقائق والآراء للمجموعة الضابطة يساوي (5.04)، وللمجموعة التجريبية يساوي (9.08)، وقيمة (ت) تساوي (10.69) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة التمييز بين الحقائق والآراء، والفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي هو الأعلى (9.08).

وتشير النتائج السابقة إلى وجود أثر للمتغير المستقل (استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ) على المتغير التابع (مهارة التمييز بين الحقائق والآراء) لدى طالبات المجموعة التجريبية. ولمعرفة حجم هذا الأثر، تم حساب إيتا تربيع ($\eta 2$) كمؤشر لحجم الأثر وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (5): حجم الأثر (إيتا تربيع) على مهارة التمييز بين الحقائق والآراء

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة ت	درجات الحرية	ايتا تربيع	حجم الأثر
استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ	مهارة التمييز بين الحقائق والآراء	10.69	50	0.69	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم الأثر تم قياسه من خلال قيمة (إيتا تربيع) والتي بلغت (0.69) وهي قيمة كبيرة وفقا لمعيار كوهين والذي أشار أن الحد الأدنى لوجود حجم أثر كبيرا هو (0.14).

ويمكن تفسير نتائج الفرض الأول في ضوء أن الأنشطة المصاحبة لتدريس موضوعات التاريخ باستخدام مدخل الأحداث الجارية ساهمت في توظيف بعض المهارات العقلية العليا لدى الطالبات كالملاحظة والتحليل والتصنيف والتنبؤ، والتي تفتقر إليها الطرق التقليدية في التدريس التي تركز على الحقائق فقط، ومن ثم استطاعت الطالبات في ظل مدخل الأحداث الجارية التمييز بين الحقائق والآراء بكل سهولة.

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة التحقق من مصداقية مصدر المعلومات، لصالح طالبات المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة التحقق من مصداقية مصدر المعلومات، وتمت المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (6): نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة التحقق من مصداقية مصدر المعلومات

المقارنة	التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التحقق من مصداقية مصدر المعلومات	البعدي	الضابطة	27	6.41	1.44	7.17	50	0.00
	البعدي	التجريبية	25	9.04	1.17			

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات التحصيل البعدي لاختبار مهارة التحقق من مصداقية مصدر المعلومات للمجموعة الضابطة يساوي (6.41)، وللمجموعة التجريبية يساوي (9.04)، وقيمة (ت) تساوي (7.17) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة التحقق من مصداقية مصدر المعلومات، والفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي هو الأعلى (9.04).

وتشير النتائج السابقة إلى وجود أثر للمتغير المستقل (استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ) على المتغير التابع (مهارة التحقق من مصداقية مصدر المعلومات) لدى طالبات المجموعة التجريبية. ولمعرفة حجم هذا الأثر، تم حساب إيتا تربيع (η2) كمؤشر لحجم الأثر وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (7): حجم الأثر (إيتا تربيع) على مهارة التحقق من مصداقية مصدر المعلومات

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة ت	درجات الحرية	ايتا تربيع	حجم الأثر
استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ	مهارة التحقق من مصداقية مصدر المعلومات	10.69	50	0.69	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم الأثر تم قياسه من خلال قيمة (إيتا تربيع) والتي بلغت (0.69) وهي قيمة كبيرة وفقًا لمعيار كوهين والذي أشار أن الحد الأدنى لوجود حجم أثر كبيرًا هو (0.14).

ويمكن تفسير نتائج الفرض الثاني في ضوء أن المشاركة الإيجابية والنشطة من جانب الطالبات في فاعليات العملية التعليمية من خلال مدخل الأحداث الجارية ساهمت في تنمية الشعور بالمسؤولية لديهن عن عملية التعلم، مما كان له بالغ الأثر في تنمية قدرات الطالبات على التحقق من مصداقية مصادر المعلومات، فالطالبات قد عشن تجربة الحصول على المعرفة بأنفسهن.

ومن الملاحظ في الفترة الأخيرة تعدد الأحداث والوقائع على الساحة المحلية والعربية والإقليمية وانتشار أخبارها في وسائل الإعلام بأنواعها المختلفة ووسائل التواصل الاجتماعي على الإنترنت، ومن ثم فإن مناقشة هذه الأحداث وتوظيفها ضمن العملية التدريسية وفي إطار علمي ومنهجي وتحت إشراف المعلمة من شأنه أن يسهم في تنمية مهارات الطالبات في التحقق من مصادر المعلومات وعدم التسليم بصحة كل ما يعرض عليهن دون إعمال العقل والفكر.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، لصالح طالبات المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، وتمت المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (8): نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة

المقارنة	التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة	البعدي	الضابطة	27	5.74	2.36	6.85	50	0.00
	البعدي	التجريبية	25	9.12	0.72			

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات التحصيل البعدي لاختبار مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة للمجموعة الضابطة يساوي (5.74)، وللمجموعة التجريبية يساوي (9.12)، وقيمة (ت) تساوي (6.85) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، والفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي هو الأعلى (9.12).

وتشير النتائج السابقة إلى وجود أثر للمتغير المستقل (استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ) على المتغير التابع (مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة) لدى طالبات المجموعة التجريبية. ولمعرفة حجم هذا الأثر، تم حساب إيتا تربيع (η2) كمؤشر لحجم الأثر وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (9): حجم الأثر (إيتا تربيع) على مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة ت	درجات الحرية	ايتا تربيع	حجم الأثر
استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ	مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة	6.85	50	0.48	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم الأثر تم قياسه من خلال قيمة (إيتا تربيع) والتي بلغت (0.48) وهي قيمة كبيرة وفقًا لمعيار كوهين والذي أشار أن الحد الأدنى لوجود حجم أثر كبيرًا هو (0.14).

ويمكن تفسير نتائج الفرض الثالث في ضوء مساهمة تدريس موضوعات التاريخ للطالبات باستخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية قدرتهن على الاستنتاج والاستنباط من خلال الربط بين الأحداث والوقائع التاريخية وبين أحداث الحياة المعاصرة، من خلال تحقيق فهم أعمق للعلاقة السببية التي تربط بين الأحداث التاريخية وبعضها البعض.

بالإضافة إلى أن توظيف مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ قد ساهم في تشجيع روح البحث والتساؤل والاستكشاف والتحليل لدى الطالبات، مما أدى إلى تنمية مهارتهن في تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الدقة في فحص الوقائع، لصالح طالبات المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة الفرض الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الدقة في فحص الوقائع، وتمت المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (10): نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الدقة في فحص الوقائع

المقارنة	التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارة الدقة في فحص الوقائع	البعدي	الضابطة	27	5.63	1.11	12.67	50	0.00
	البعدي	التجريبية	25	8.84	0.62			

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات التحصيل البعدي لاختبار مهارة الدقة في فحص الوقائع للمجموعة الضابطة يساوي (5.63)، وللمجموعة التجريبية يساوي (8.84)، وقيمة (ت) تساوي (12.67) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الدقة في فحص الوقائع، والفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي هو الأعلى (8.84).

وتشير النتائج السابقة إلى وجود أثر للمتغير المستقل (استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ) على المتغير التابع (مهارة الدقة في فحص الوقائع) لدى طالبات المجموعة التجريبية. ولمعرفة حجم هذا الأثر، تم حساب إيتا تربيع ($\eta 2$) كمؤشر لحجم الأثر وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (11): حجم الأثر (إيتا تربيع) على مهارة الدقة في فحص الوقائع

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة ت	درجات الحرية	ايتا تربيع	حجم الأثر
استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ	مهارة الدقة في فحص الوقائع	12.67	50	0.76	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم الأثر تم قياسه من خلال قيمة (إيتا تربيع) والتي بلغت (0.76) وهي قيمة كبيرة وفقًا لمعيار كوهين والذي أشار أن الحد الأدنى لوجود حجم أثر كبيرًا هو (0.14).

ويمكن تفسير نتائج الفرض الرابع في ضوء أن مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ يعتمد على ربط الماضي بالحاضر، مما له بالغ الأثر في تنمية قدرات الطالبات على فحص الوقائع واستخلاص الدروس المستفادة منها، ومما ساهم في ذلك أيضًا ما يقدم للطالبات أثناء سير الدرس من تغذية راجعة تصحيحية تسهم في تصحيح ما قد يقعن فيه من أخطاء أثناء تحليلهن لمضمون الأحداث، ومن ثم يصبحن أكثر قدرة على فحص الوقائع.

كما ساهم استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس موضوعات التاريخ المقررة على الطالبات في إضفاء المزيد من الحيوية على هذه الموضوعات وربطها بالحياة المعاصرة، مما للموضوعات التي تتضمنها دروس التاريخ معنى في أذهان الطالبات، وساعدهن على المزيد من الاطلاع والبحث ومتابعة الأحداث، وربط المعلومات والأحداث ببعضها البعض، من أجل تفسير واستنتاج ما بين الأحداث والوقائع التاريخية من صلات وعلاقات، واستخلاص ما بها من دروس مستفادة، الأمر الذي من شأنه تنمية مهارة الدقة في فحص الوقائع لدى الطالبات.

بالإضافة إلى أن المشاركة الإيجابية من جانب الطالبات أثناء عرض الدروس باستخدام مدخل الأحداث الجارية أدت إلى تنمية قدراتهن على التفكير المستقل، وجمع البيانات والمعلومات وتنظيمها، واستخلاص النتائج بأنفسهن، ومن ثم زادت قدرات الطالبات ودقتهن في فحص الوقائع.

نتائج الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة كشف التناقض في المعلومات، لصالح طالبات المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة الفرض الخامس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة كشف التناقض في المعلومات، وتمت المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (12): نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة كشف التناقض في المعلومات

المقارنة	التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارة كشف التناقض في المعلومات	البعدي	الضابطة	27	3.11	1.18	17.02	50	0.00
	البعدي	التجريبية	25	8.40	1.04			

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات التحصيل البعدي لاختبار مهارة كشف التناقض في المعلومات للمجموعة الضابطة يساوي (3.11)، وللمجموعة التجريبية يساوي (8.40)، وقيمة (ت) تساوي (17.02) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة كشف التناقض في المعلومات، والفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي هو الأعلى (8.40).

وتشير النتائج السابقة إلى وجود أثر للمتغير المستقل (استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ) على المتغير التابع (مهارة كشف التناقض في المعلومات) لدى طالبات المجموعة التجريبية. ولمعرفة حجم هذا الأثر، تم حساب إيتا تربيع ($\eta 2$) كمؤشر لحجم الأثر وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (13): حجم الأثر (إيتا تربيع) على مهارة كشف التناقض في المعلومات

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة ت	درجات الحرية	ايتا تربيع	حجم الأثر
استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ	مهارة كشف التناقض في المعلومات	17.02	50	0.85	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم الأثر تم قياسه من خلال قيمة (إيتا تربيع) والتي بلغت (0.85) وهي قيمة كبيرة وفقًا لمعيار كوهين والذي أشار أن الحد الأدنى لوجود حجم أثر كبيرًا هو (0.14).

ويمكن تفسير نتائج الفرض الخامس في ضوء أن استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس موضوعات التاريخ أدى إلى تنوع مصادر المعرفة التي يمكن للطالبات من خلالها الحصول على المعلومات بشأن الموضوعات المقررة عليهن، مما ساهم في زيادة اطلاعهن، ومن ثم تنمية قدراتهن على كشف التناقض في المعلومات.

نتائج الفرض السادس: ينص الفرض السادس على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد ككل، لصالح طالبات المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة الفرض السادس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد ككل، وتمت المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (14): نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد ككل

المقارنة	التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارات التفكير الناقد ككل	البعدي	الضابطة	27	25.93	4.15	20.12	50	0.00
	البعدي	التجريبية	25	44.48	2.08			

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات التحصيل البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد للمجموعة الضابطة يساوي (25.93)، وللمجموعة التجريبية يساوي (44.48)، وقيمة (ت) تساوي (20.12) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد ككل، والفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي هو الأعلى (44.48).

وتشير النتائج السابقة إلى وجود أثر للمتغير المستقل (استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ) على المتغير التابع (مهارات التفكير الناقد) لدى طالبات المجموعة التجريبية. ولمعرفة حجم هذا الأثر، تم حساب إيتا تربيع ($\eta 2$) كمؤشر لحجم الأثر وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (15): حجم الأثر (إيتا تربيع) لاستخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ على مهارات التفكير الناقد ككل

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة ت	درجات الحرية	ايتا تربيع	حجم الأثر
استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ	مهارات التفكير الناقد ككل	20.12	50	0.89	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم الأثر تم قياسه من خلال قيمة (إيتا تربيع) والتي بلغت (0.89) وهي قيمة كبيرة وفقًا لمعيار كوهين والذي أشار أن الحد الأدنى لوجود حجم أثر كبيرًا هو (0.14).

ويمكن تفسير نتائج الفرض السادس في ضوء أن عرض الموضوعات التاريخية بطريقة جديدة أمام الطالبات لم يعتدن عليها في الطرق التقليدية لتعلم التاريخ ساهم في تحفيزهن وتشجيعهن على تعلم هذه الموضوعات وفهمها بشكل أعمق، ومن ثم محاولة التفكير فيها بشكل مختلف ومن جوانبها المختلفة، حيث تحولت الطالبات من استقبال المعلومات بشكل سلبي إلى نقد المعلومات والأحداث والربط بينها وتفسيرها.

كما أن استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس موضوعات التاريخ ساهم في تنمية قدرات الطالبات على المقارنة بين نتائج الأحداث المختلفة، وجعلهن أكثر قدرة على توظيف قدراتهن العقلية فيما يطرح عليهن من معلومات أثناء الموقف التعليمي، واكتشاف الحقائق بأنفسهن، ومن ثم الخروج عن الأنماط التقليدية في التفكير واكتساب مهارات التفكير الناقد.

ويتضح من خلال النتائج السابقة فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات. وتتفق النتائج الخاصة بفاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات جزئيًا مع دراسة (Camicia & Dobson, 2010) ودراسة الاخضر (2011) ودراسة(Logan, 2011) ودراسة الكساب (2013) ودراسة جاه الرسول (2014) ودراسة(Bahmani, 2016) ودراسة Maks (et. al. 2016).

كما تتفق هذه النتائج جزئيًا مع دراسة كل من العتيبي (2012)، (Kaddoura, 2013)، الشراري (2014)، (Martyn et . al., 2014)، (Thaiposria Wannapiroonb, (2015), (Noyelles & Foster, 2015), Behrooznia & Ghabanchi, (2014)، والتي اظهرت وجود فاعلية على المتغير التابع باستخدام متغيرات مستقلة أخرى.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج فإن الدراسة توصي بما يأتي:

- تشجيع معلمات التاريخ بالمرحلة الثانوية على استخدام الوقائع والأحداث الجارية كمصدر من مصادر المعرفة في تدريس موضوعات التاريخ.
- تنظيم دورات تدريبية لمعلمات التاريخ حول مخل الأحداث الجارية لفاعليته في تدريس موضوعات التاريخ بالمرحلة الثانوية.
- الاهتمام بتدريب الطالبات المعلمات بكليات التربية على كيفية توظيف الأحداث الجارية في تدريس التاريخ.
- الاستفادة من الأحداث الجارية وربطها بالموضوعات والوقائع التاريخية عند إعداد كتب التاريخ للمراحل التعليمية المختلفة.
- إعادة صياغة محتويات كتب التاريخ بالمرحلة الثانوية بحيث تصبح أكثر تفاعلية وأكثر جذبًا للطالبات.
- قيام معلمات التاريخ بالمرحلة الثانوية بإعداد نشرات دورية لتوعية الطالبات بأهم الأحداث الجارية في المجتمع وربطها بموضوعات المقرر.

مقترحات الدراسة:

استكمالًا لأهداف الدراسة الحالية فإن الدراسة توصي بإجراء الدراسات الآتية:

- فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- أثر استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في اكتساب طالبات المرحلة الثانوية للمفاهيم التاريخية.
- فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- فاعلية استخدام مدخل الأحداث الجارية في تدريس التاريخ في تنمية الوعي التاريخي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

المراجع:

الأخضر، شفيق محمد. (2011). فعالية مدخل الأحداث الجارية باستخدام الوسائط المتعددة في تحصيل الكيمياء وتنمية القيم البيئية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية:* 77: 1-33.

الأسطل، محمد زياد. (2010). *أثر تطبيق إستراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

برقي، ناصر علي. (2008). *تدريس التاريخ الفعال*. مكتبة الانجلو المصرية.

جابر، عبدالحميد جابر. (2010). *أطر التفكير ونظرياته*. دار المسيرة، الطبعة الثانية.

الجاعوني، سوسن خليل. (2007). *فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في تنمية التفكير العلمي والتحصيل والاحتفاظ دراسة على مقرر التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث متوسط في المدينة المنورة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة.

جاه الرسول، إيمان مصطفى. (2014). فاعلية وحدة مقترحة لمادة التاريخ قائمة على الأحداث الجارية في تنمية المسؤولية المجتمعية والمشاركة التطوعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم التربوية*: 4: 21-56.

جستينة، أسامة رشاد. (2016). *مهارات التفكير والتعلم*. خوارزم العلمية.

الحدابي، داود عبدالملك. (2012). *مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجية اليمنية*. المؤتمر العلمي العربي التاسع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، الأردن.

الحسين، أحمد محمد. (1432 هـ). *صعوبات تدريس مقرر التاريخ في التعليم الثانوي نظام المقررات (مسار العلوم الإنسانية نموذجاً)*. كرسي الملك عبدالعزيز لدراسات تاريخ المملكة العربية السعودية.

الحيلة، محمد محمود. (2012). *طرائق التدريس واستراتيجياته*. دار الكتاب الجامعي، الطبعة الرابعة.

الخرجي، خالد عبدالعزيز. (2010). *الآليات الاجتماعية لتعزيز الأمن الفكري لدى نزلاء المؤسسات الإصلاحية في المجتمع السعودي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

خضر ،فخري رشيد. (2014). *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*. دار المسيرة، الطبعة الثانية.

الدوسري، راشد أحمد. (2005). *أثر استخدام كل من طريقة العصف الذهني والاستقصاء في تنمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة قطر*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية.

رزوقي، رعد مهدي؛ نجم،وفاء عبدالهادي؛ جودة، فاضل جبار. (2016). *تدريس العلوم واستراتيجياته*. دار المسيرة.

رورد، يوكي فان. (2011). *التعليم المسؤول للتاريخ كوسيلة للمصالحة التاريخية*. أعمال المؤتمر التربوي الثالث للهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

الزهراني، أحمد عوضه. (2008). *تجربة جامعة الملك سعود في تعليم مهارات التفكير*. ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

الزيادات، ماهر مفلح. (2009). فاعلية التدريس باستخدام النموذج المنظومي المعرفي الشامل في التحصيل الفوري والمؤجل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التاريخ. *مجلة المنارة*: 5: 267-294.

الزيادات، ماهر مفلح؛ العوامرة، محمد حسن. (2009). مدى امتلاك معلمي مبحث التاريخ في مديرية السلط لمهارات التفكير الناقد. *مجلة المنارة*: 3،: 181-200.

سالم، أحمد محمد. (2010). *وسائل وتكنولوجيا التعليم*. مكتبة الرشد، الطبعة الثالثة.

سعادة، جودت أحمد. (2015). *مهارات التفكير والتعلم*. دار المسيرة.

السعدي، سليمة سعيد. (2009). *أثر استخدام الأحداث الجارية في التدريس على تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الدراسات الاجتماعية وتنمية التفكير الناقد لديهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة مؤتة.

سليمان، جمال. (2012). درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد (دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية). *مجلة جامعة دمشق*: 2: 97-154.

أبو سنينة، عودة (2012). درجة توظيف معلمي ومعلمات التاريخ لمهارات الأحداث الجارية في التدريس في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التعليم الخاص بالعاصمة عمان. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*: 2: 347- 392.

الشراري، ذياب مقبل. (2014). أثر استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس الجغرافيا على تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية (دراسة تجريبية). *مجلة العلوم التربوية*: 3، 337- 368.

صلاحين، علي سالم. (2007). *بناء برنامج تعليمي مستند إلى الأحداث الجارية وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مبحث الثقافة الإسلامية واتجاهاتهم نحوه*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية.

عباس، محمد، نوفل، محمد، العبسي، محمد، أبو عواد، فريال. (2014). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار المسيرة، الطبعة الخامسة.

عبدالرزاق، صلاح عبدالسميع. (2009). فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام رسوم الكاريكاتير السياسي في تنمية الوعي بالقضايا المعاصرة وبعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*: 19: 71- 112 .

عبدالعزيز، السعيد. (2011). فعالية استخدام المدخل الإنساني في تدريس التاريخ على تنمية التعاطف التاريخي تجاه بعض القضايا العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*: 9: 1-37.

عبدالوهاب، علي جوده، بدوي، عاطف محمد. (2003). أثر استخدام مداخل تدريسية متعددة في تنمية التعاطف التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*: 21: 105-126.

عبيدات، ذوقان، أبوالسميد، سهيلة. (2011). *إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين*. دار الفكر، الطبعة الثانية.

العتوم، عدنان يوسف، علاونة، شفيق فلاح، الجراح، عبدالناصر ذياب، أبو غزال،معاوية محمود. (2016). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*. دار المسيرة، الطبعة السابعة.

العتوم، عدنان يوسف، الجراح، عبدالناصر ذياب، بشارة، موفق. (2015). *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. دار المسيرة، الطبعة السادسة.

العتيبي، خالد ناهس. (2012). أثر التعلم الالكتروني المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية الداخلية للتعلم وتحسين التحصيل الدراسي. *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز*: 1: 159-201.

العساف، صالح. (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.

عفيفي، أحمد عثمان. (2003). فاعلية استخدام مدخل الاحداث الجارية في تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية:* 32: 302-354.

أبو علام، رجاء محمود. (2011). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار النشر للجامعات، الطبعة السادسة.

علي، إسماعيل إبراهيم. (2009). *التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق*. دار الشروق.

العياصرة، وليد رفيق. (2011). *إستراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته*. دار أسامة للنشر والتوزيع.

القرشي، أمير ابراهيم. (2009). فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الثانوي العام. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*: 20: 103-139.

قرقاب، غالية أحمد. (2014). أهمية التفكير الناقد في عصر العولمة لدى طلاب الجامعات. *مجلة عالم التربية*: 46: 305-328.

قطامي،نايفة يوسف. (2013). *نموذج شوارتز وتعليم التفكير*. دار المسيرة.

القويدر، شريفة غازي (2007). *أثر استخدام ثلاث طرائق تدريس توظف الأحداث الجارية في التحصيل واكتساب مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثامن في مبحث التربية الوطنية والمدنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

الكساب، علي. (2013). أثر استخدام طريقة التدريس بالأحداث الجارية في تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في التربية الاجتماعية والوطنية واتجاهاتهم نحوها. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*: 9: 1984-2010.

محمود، أنور صباح. (2015) قراءة في التجربة الأمريكية لتنمية مهارات التفكير الناقد. *مجلة آداب البصرة*: 69: 565-575.

مرواد، علاء عبدالله. (2010). *أثر تدريس وحدة مقترحة في ضوء مفهوم حوار الحضارات في تنمية مهارات التفكير الناقد وقيم التفاهم الدولي لدى طلاب شعبة التاريخ بكليات التربية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

مغراوي، عبدالمؤمن محمد. (2009). أثر استخدام استراتيجية مقترحة للتدريس الاستقصائي في تدريس بعض القضايا التاريخية المعاصرة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ بكلية التربية بالرستاق. *مجلة مستقبل التربية العربية*: 55: 272-307.

الموسى، عبدالله عبدالعزيز. (2009). *تجربة الابتعاث الخارجي في المملكة العربية السعودية نموذج للاستثمار في الكفاءات البشرية واسهامها في التنمية*. القاهرة: المؤتمر الاقليمي العربي (نحو فضاء عربي للتعليم العالي التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية) .

موسى، طيبة سليمان. (1432 هـ). *واقع استخدام الاحداث الجارية والقضايا المعاصرة في تدريس مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

نبهان، يحيى. (2004). *طرائق تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية*. دار يافا للنشر.

يوسف، سليمان عبدالواحد. (2015). *المهارات الحياتية*. دار المسيرة.

Abbas, Muhammad, N., M., Al-Absi, M. & Abu Awwad, F. (2014). *Madkhal 'Iilaa Manahij Albahth Fi Altarbiat Waeilm Alnafsi* 'Introduction to research methods in education and psychology'. Dar Al Masirah, fifth edition. [in Arabic]

Abd al-Wahhab, A. G, Badawi, A. M. (2003). 'Athar Aistikhdam Madakhil Tadrisiat Mutaeadidat Fi Tanmiat Altaeatuf Altaarikhii Ladaa Talamidh Almarhalat Al'iiedadiati 'The effect of using multiple teaching approaches on developing historical empathy among middle school students'. *Reading and Knowledge Journal*, 21, 105-126. [in Arabic]

Abdel-Razzaq, S. A. (2009). Faeiliat Barnamaj Muqtarah Qayim Ealaa Aistikhdam Rusum Alkarikatir Alsiyasii Fi Tanmiat Alwaey Bialqadaya Almueasirat Wabaed Maharat Altafkir Alnaaqid Ladaa Tulaab Shuebat Altaarikh Bikuliyat Altarbiati 'The effectiveness of a proposed program based on the use of political cartoons in developing awareness of contemporary issues and some critical thinking skills among history students at the College of Education'. *Journal of the Educational Society for Social Studies*, 19, 71-112. [in Arabic]

Abu Allam, R. M. (2011). *Manahij Albahth Fi Aleulum Alnafsiat Waltarbawiati* 'Research methods in psychological and educational sciences'. Alnashr Liljamieati House, Sixth Edition. [in Arabic]

Abu Sneineh, O. (2012). *Darajat Tawzif Muealimi Wamuealimat Altaarikh Limaharat Al'ahdath Aljariat Fi Altadris Fi Almarhalat Al'asasiat Aleulya Fi Madaris Mudiriat Altaelim Alkhasi Bialeasimat Eaman* 'The degree of employment of history teachers for the skills of current events in teaching in the upper basic stage in the schools of the Directorate of Special Education in the capital, Amman'. An-*Najah University Journal for Research (Human Sciences)*, 2, 347-392. [in Arabic]

Afifi, A. O. (2003). Faeiliat Aistikhdam Madkhal Alaihadath Aljariat Fi Tanmiat Maharat Baed Majalat Altaebir Alshafahii Ladaa Tulaab Almarhalat Al'iiedadiati 'The effectiveness of using the current events approach in developing the skills of some areas of oral expression among middle school students'. *Journal of the College of Education*, 32, 302-354. [in Arabic]

Al'akhdar, S. M. (2011). Faeaaliat Madkhal Al'ahdath Aljariat Biaistikhdam Alwasayit Almutaeadidat Fi Tahsil Alkimia' Watanmiat Alqiam Albiyiyat Ladaa Tulaab Alsafi Al'awal Althaanawi 'The effectiveness of the current events approach using multimedia in the achievement of chemistry and the development of environmental values among first year secondary students'. *Journal of the College of Education*, 77, 1-33. [in Arabic]

Al-Astal, M. Z. (2010). *'Athar Tatbiq 'Iistratijiatayn Liltaealum Alnashit Fi Tahsil Tulaab Alsafi Altaasie Fi Madat Altaarikh Wafi Tanmiat Tafkirihim Alnaaqidi* 'The effect of applying two active learning strategies on ninth grade students' achievement in history and on developing their critical thinking'. Unpublished master's thesis, College of Graduate Studies, Middle East University, Amman. [in Arabic]

Al-Atoum, A. Y. et al.. (2015). *Tanmiat Maharat Altafkir Namadhij Nazariat Watatbiqat Eamaliati* 'Developing thinking skills theoretical models and practical applications'. Dar Almasirati, Sixth Edition. [in Arabic]

Al-Atoum, A. Y., et al. (2016). *Eilm Alnafs Altarbawii Alnazariat Waltatbiqi* 'Educational psychology theory and practice'. Dar Almasirati, seventh edition. [in Arabic]

Al-Ayasra, W. R. (2011). *'Iistiratijiaat Taelim Altafkir Wamuharatuha* 'Teaching thinking strategies and skills'. Dar usamat for publication and distribution. [in Arabic]

Al-Dosari, R. A. (2005). *'Athar Aistikhdam Kulin Min Tariqat Aleasf Aldhihnii Walaistiqsa' Fi Tanmiat Altafkir Alnaaqid Fi Aldirasat Alaijtimaeiat Ladaa Talabat Almarhalat Althaanawiat Fi Dawlat Qatru* 'The effect of using each of the brainstorming and inquiry methods on the development of critical thinking in social studies among secondary school students in the State of Qatar'. Unpublished master's thesis, College of Graduate Studies, Amman Arab University. [in Arabic]

Al-Hadabi, D. A. (2012). *Mustawaa Altafkir Alnaaqid Ladaa Talbat Jamieat Aleulum Waltiknulujiat Alyamaniati* 'The level of critical thinking among students of the Yemeni University of Science and Technology'. The Ninth Arab Scientific Conference for the Gifted and Talented, Jordan. [in Arabic]

Alhila , M. M. (2012). *Tarayiq Altadris Wastiratijiaatuhu* 'Teaching methods and strategies'. Alkitaab Aljamieii house, fourth edition. [in Arabic]

Al-Hussein, A. M. (1432 AH). *Sueubat Tadris Muqarar Altaarikh Fi Altaelim Althaanawii Nizam Almuqararat (Masar Aleulum Al'iinsaniat Nmwdhjaan)* 'Difficulties in teaching the history course in secondary education, the course system (the humanities course as a model)'. King Abdulaziz Chair for Studies in the History of the Kingdom of Saudi Arabia. [in Arabic]

Ali, Ismail I. (2009). *Altafkir Alnaaqid Bayn Alnazariat Waltatbiqi* 'Critical thinking between theory and practice'. Alshuruq House. [in Arabic]

Al-Jaouni, S. Kh. (2007). *Faeiliat Madkhal Al'ahdath Aljariat Ghayr Almubashir Fi Tanmiat Altafkir Aleilmii Waltahsil Walaihtifaz Dirasatan Ealaa Muqarar Altaarikh Ladaa Tilmidhat Alsafi Althaalith Mutawasit Fi Almadinat Almunawarati* 'The effectiveness of the indirect current events approach in developing scientific thinking, achievement and retention, a study on the history course of the third intermediate grade female students in Madinah'. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Taibah University. [in Arabic]

Al-Kassab, A. (2013). 'Athar Aistikhdam Tariqat Altadris Bial'ahdath Aljariat Fi Tahsil Tulaab Alsafi Aleashir Al'asasii Fi Altarbiat Alaijtimaeiat Walwataniat Waitijahatihim Nahwaha 'The effect of using the method of teaching current events on the achievement of tenth grade students in social and national education and their attitudes towards it'. *An-Najah University Research Journal*, 9, 1984-2010. [in Arabic]

Al-Kharji, Kh. A. (2010). *Alaliat Alaijtimaeiat Litaeziz Al'amn Alfikrii Ladaa Nuzala' Almuasasat Al'iislahiat Fi Almujtamae Alsaeudii* 'Social mechanisms to enhance intellectual security among inmates of correctional institutions in Saudi society'. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Ain Shams University. [in Arabic]

Al-Mousa, A. A. (2009). *Tajribat Alaibtieath Alkharijii Fi Almamlakat Alearabiat Alsaeudiat Namudhaj Lilaistithmar Fi Alkafa'at Albashariat Waisihamiha Fi Altanmiati* 'The experience of foreign scholarships in the Kingdom of Saudi Arabia is a model for investing in human competencies and their contribution to development'. Cairo: Arab Regional Conference (Towards an Arab Space for Higher Education: Global Challenges and Social Responsibilities). [in Arabic]

Al-Quwaider, Sh. Gh. (2007). *'Athar Aistikhdam Thalath Tarayiq Tadris Tuazif Al'ahdath Aljariat Fi Altahsil Waiktisab Maharat Aitikhadh Alqarar Ladaa Talabat Alsafi Althaamin Fi Mabhath Altarbiat Alwataniat Walmadaniati* 'The effect of using three teaching methods employing current events on the achievement and decision-making skills of eighth grade students in the subject of national and civic education'. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Yarmouk University. [in Arabic]

Al-Sharari, D. M. (2014). *'Athar Aistikhdam Barmajiaat Alwasayit Almutaeadidat Fi Tadris Aljughrafia Ealaa Tanmiat Altahsil Wamaharat Altafkir Alnaaqid Litulaab Alsafi Althaani Althaanawii Fi Almamlakat Alearabiat Alsaeudia (Dirasat Tajribiatin)* 'The effect of using multimedia software in teaching geography on the development of achievement and critical thinking skills for second year secondary students in the Kingdom of Saudi Arabia (an experimental study)'. *Journal of Educational Sciences*, 3, 337- 368. [in Arabic]

Al-Zahrani, A. A. (2008). *Tajribat Jamieat Almalik Sueud Fi Taelim Maharat Altafkiri* 'The experience of King Saud University in teaching thinking skills'. Dibunu for printing, publishing and distribution. [in Arabic]

Alziyadat, M. M. (2009). Faeiliat Altadris Biastikhdam Alnumudhaj Almanzumii Almaerifii Alshaamil Fi Altahsil Alfawrii Walmuajal Watanmiat Altafkir Alnaaqid Ladaa Talabat Alsafi Altaasie Al'asasii Fi Mabhath Altaarikhi 'The effectiveness of teaching using the comprehensive cognitive systems model in immediate and delayed achievement and the development of critical thinking among ninth grade students in the subject of history'. *Al-Manara Magazine*, 5, 267-294. [in Arabic]

Assaf, S. (2012). *Almadkhal 'Iilaa Albahth Fi Aleulum Alsulukiiti* 'Introduction to research in the behavioral sciences'. Dar Alzahra' for Publishing and Distribution, second edition. [in Arabic]

Bahmani, S. (2016). Improved critical thinking in students using current events journaling. *International journal of sociology and social policy*, 36 (3), 190 – 202. https://doi.org/10.1108/ijssp-04-2015-0038

Barqi, N. A. (2008). *Tadris Altaarikh Alfaeali* 'Effective history teaching'. Alanjlu Almisriatu Library. [in Arabic]

Camicia, S. & Dobson, D. (2010). Learning how to respond to current events: Partner journals between U.S. Preservice teachers and children. *Teaching and teacher education*, 26 (3), 576-582. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.001

Deveci, H. (2007). Teachers' views on teaching current events in social studies. *Theory and practice*, 7(1), 446-451.

Ghabanchi, Z. & Behrooznia, S. (2014). The impact of brainstorming on reading comprehension and critical thinking ability of EFL learners. *Procedia - social and behavioral sciences*, 98, 513–521. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.447

Jaber, A. J. (2010). *'Utur Altafkir Wanazariaatuhu* 'Thinking frameworks and theories'. Dar Almasirati, second edition. [in Arabic]

Jah Alrasul, I. M. (2014). Faeiliat Wihdat Muqtarahat Limadat Altaarikh Qayimatan Ealaa Al'ahdath Aljariat Fi Tanmiat Almaswuwliat Almujtamaeiat Walmusharakat Altatawueiat Ladaa Talamidh Almarhalat Al'iiedadiati 'The effectiveness of a proposed history unit based on current events in developing social responsibility and voluntary participation among middle school students'. *Journal of Educational Sciences*, 4, 21-56. [in Arabic]

Justina, O. R. (2016). *Maharat Altafkir Waltaealumi* 'Thinking and learning skills'. Khawarizum Aleilmiati. [in Arabic]

Kaddoura, M. (2013). Think pair share: A teaching Learning strategy to enhance students' critical thinking. *Educational research quarterly*, 36 (4), 3-24.

Khader, F. R.. (2014). *Tarayiq Tadris Aldirasat Alaijtimaeiati* 'Methods of teaching social studies'. Dar Almasirati, second edition. [in Arabic]

Kwan, Y. & Wong, A. (2015). Effects of the constructivist learning environment on students'critical thinking ability: Cognitive and motivational variables as mediators. *International journal of educational research*, 70, 68-79. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.006

Logan, L. (2011). In *vigorating Social Studies Curriculum with Current Events*. Faculty of the School of Education California State University Channel Islands, Masters of Arts.

Maghraoui, A. M. (2009). 'Athar Aistikhdam Astiratijiat Muqtarahat Liltadris Alaistiqsayiyi Fi Tadris Baed Alqadaya Altaarikhiat Almueasirat Ealaa Tanmiat Maharat Altafkir Alnaaqid Ladaa Altulaab Almuealimin Shuebat Altaarikh Bikuliyat Altarbiat Bialrustaqi 'The effect of using a proposed strategy for inquiry teaching in teaching some contemporary historical issues on the development of critical thinking skills among student teachers of the History Division of the College of Education in Rustaq'. *The Future of Arab Education Journal*, 55, 272-307. [in Arabic]

Mahmoud, A. S. (2015). Qira'at Fi Altajribat Al'amrikiat Litanmiat Maharat Altafkir Alnaaqidi 'A reading of the American experience in developing critical thinking skills'. *Basra Journal of Etiquette*, 69: 565-575. [in Arabic]

Maks, A; Craft, S; Ashley, S. & Miller, D. (2016). The usefulness of a news media literacy measure in evaluating a news literacy curriculum. *Journalism& mass communication educator*, 30, 1-14.

Martyn, J.; Terwijn, R.; Keck, M. & Huijser, H. (2014). Exploring the relationships between teaching, approaches to learning andcritical thinking in a problem-based learning foundation nursing course. Nurse education today, 34(5), 829–835. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.04.023

Marwad, A. A. (2010). *'Athar Tadris Wahdat Muqtarihat Fi Daw' Mafhum Hiwar Alhadarat Fi Tanmiat Maharat Altafkir Alnaaqid Waqiam Altafahum Alduwalii Ladaa Tulaab Shuebat Altaarikh Bikuliyaat Altarbiati. Risalat Majistir Ghayr Manshurtin, Kuliyat Altarbiati, Jamieat Almansura* 'The impact of teaching a proposed unit in the light of the concept of dialogue of civilizations in developing critical thinking skills and the values of international understanding among students of the history department in faculties of education'. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Mansoura University. [in Arabic]

Nabhan, Y. (2004). *Arayiq Tadris Aliajtimaeiaat Watatbiqatiha Aleamaliatu* 'Methods of teaching social studies and their practical applications'. Jaffa Publishing House. [in Arabic]

Noyelles, A. & Foster, B. (2015). Using word clouds in online discussions to support critical thinking and engagement. *Online learning*, 19 (4), 1-12. https://doi.org/10.24059/olj.v19i4.528

Obeidat, Th. & Abu Al-Sameed, S. (2011). *'Iistiratijiaat Altadris Fi Alqarn Alhadi Waleishrina* 'Teaching strategies in the twenty-first century'. Dar Alfikr, second edition. [in Arabic]

Owens, E; Valade, R. & Cambron, S.(2009). Using current events to enhance learning: A social work curricular case example. *Journal of social work education*, 46 (1), 133- 146. https://doi.org/10.5175/jswe.2010.200800062

Paulsen, M. (2015). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Springer.

Pescatore, C. (2007). Current events as empowering literacy: For English and social studies teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(4), 326-339. https://doi.org/10.1598/jaal.51.4.4

Qatami, N. Y. (2013). *Namudhaj Shuartiz Wataelim Altafkiri* 'The Schwartz model and the teaching of thinking'. Almasirati House. [in Arabic]

Qirgab, Gh. A. (2014). 'Ahamiyat Altafkir Alnaaqid Fi Easr Aleawlamat Ladaa Tulaab Aljamieati 'The importance of critical thinking in the era of globalization among university students'. *Education World Journal*, 46, 305-328. [in Arabic]

Razzouqi, R. M., Najm, W. A. & Gouda, F. J. (2016). *Tadris Aleulum Wastiratijiaatuhu* 'Teaching science and its strategies'. Almasirati House. [in Arabic]

Roward, Y. F. (2011). *Altaelim Almaswuwl Liltaarikh Kawasilat Lilmusalahat Altaarikhiati* 'Responsible education of history as a means of historical reconciliation'. Proceedings of the third educational conference of the Lebanese Commission for Educational Sciences. [in Arabic]

Saadi, S. S. (2009). *'Athar Aistikhdam Al'ahdath Aljariat Fi Altadris Ealaa Tahsil Talabat Alsafi Aleashir Fi Madat Aldirasat Alaijtimaeiat Watanmiat Altafkir Alnaaqid Ladayhim* 'The impact of using current events in teaching on the achievement of tenth grade students in social studies and the development of their critical thinking'. Unpublished master's thesis, College of Education, Mu'tah University. [in Arabic]

Saeadat, J. A. (2015). *Maharat Altafkir Waltaealumi* 'Thinking and learning skills'. Almasirati House. [in Arabic]

Salaheen, A. S. (2007). *Bina' Barnamaj Taelimiin Mustanad 'Iilaa Al'ahdath Aljariat Waqias 'Atharih Fi Tanmiat Maharat Altafkir Alnaaqid Ladaa Talabat Almarhalat Althaanawiat Fi Mabhath Althaqafat Al'iislamiat Waitijahatihim Nahwahu* 'Building an educational program based on current events and measuring its impact on developing critical thinking skills among secondary school students in the subject of Islamic culture and their attitudes towards it'. Unpublished master's thesis, College of Graduate Studies, Amman Arab University. [in Arabic]

Salem, A. M. (2010). *Wasayil Watiknulujya Altaelimi* 'Education means and technology'. Alrushd Library, third edition. [in Arabic]

Savich, C. (2008). *Improving Critical Thinking Skills in History*. Oakland University

Suleiman, J. (2012). *Drjt Mmarst Mdrsy Madt Altarykh Fy Almrhlt Althanwyt Lmharat Altfkyr Alnaqd (Drast Mydanyt Fy Mdars Mdynt Dmshq Alrsmia)* 'The degree of the practice of critical thinking skills by history teachers in the secondary stage (a field study in the official schools of the city of Damascus)'. Damascus University Journal: 2: 97-154. [in Arabic]

Thaiposria, P. & Wannapiroonb, P. (2015). Enhancing students' critical thinking skills through teaching andlearning by inquiry-based learning activities using social networkand cloud computing. *Procedia - social and behavioral sciences*, 174, 2137 – 2144. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.013

Vostok,K. (2009). *The Methods of Teaching Current Events*.1-5.

Young, D. & Hoffman, L. (2012). Acquisition of Current-Events Knowledge From Political Satire Programming: An Experimental Approach. *Atlantic Journal of Communication*, 20(5), 290-304. https://doi.org/10.1080/15456870.2012.728121

Youssef, S. A. (2015). *Almaharat Alhayatiatu* 'Life Skills'. Almasirati House. [in Arabic]

Ziadat, M. M. & Al-Awamra, M. H. (2009). Madaa Amtilak Muealimi Mabhath Altaarikh Fi Mudiriat Alsalt Limaharat Altafkir Alnaaqidi 'The extent to which history teachers in the Salt Directorate possess critical thinking skills'. *Al-Manara Magazine*, 3, 181-200. [in Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.2 pp: 396-406 Article 11

April (2023)

أثر استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عادات العقل في الفيزياء لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيلية

The Effect of Scientific Stations Strategy on Developing Mind Habits on Physics among Tenth Graders in Qalqilya

عبد العزيز نزار عبد الغني، محمود أحمد الشمالي، شادي أبو الكباش

Abdel Aziz Nizar Abdel Ghani, Mahmoud Ahmad Alshamali, Shadi Abualkibash

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2022/12/17	2022 /12/10	2022 /11/21

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.2.11

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

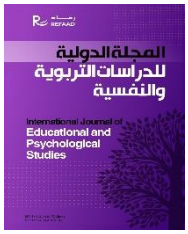
رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



أثر استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عادات العقل في الفيزياء لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيلية

The Effect of Scientific Stations Strategy on Developing Mind Habits on Physics among Tenth Graders in Qalqilya

عبد العزيز نزار عبد الغني[1]، محمود أحمد الشمالي[2]، شادي أبو الكباش[3]

Abdel Aziz Nizar Abdel Ghani[1], Mahmoud Ahmad Alshamali[2], Shadi Abualkibash[3]

[1] مدرس- وزارة التربية والتعليم- فلسطين

[2] أستاذ مساعد- كلية العلوم التربوية- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

[3] أستاذ مساعد- كلية الاقتصاد- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

[1] Teacher at the Palestinian Ministry of Education, Palestine

[2] Assistance Professor, Faculty of Education, An-najah National University, Palestine

[3] Assistance Professor, Psychology Department, An-najah National University, Palestine

[1] Abdelaziz09.2@gmail.com, [2] mshamali@najah.edu [3] shadi.k@najah.edu

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في تعلم الفيزياء، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا من طلاب الصف العاشر الأساسي من مدرسة ذكور السلام الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة قلقيلية للعام الدراسي 2020/2019 موزعين على شعبتين، تمثل الشعبة الأولى المجموعة الضابطة والمكونة من (30) طالبًا والذين تم تدريسهم وفق طريقة التدريس الاعتيادية، والشعبة الثانية تمثل المجموعة التجريبية والمكونة من (30) طالبًا والذين تم تدريسهم وفق استراتيجية المحطات العلمية. تم استخدم المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي، وتم استخدام أداة الدراسة المتمثلة باستبيان لقياس عادات العقل المكون من 35 فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي، وتم التحقق من صدقه وثباته بالطرق المناسبة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا لاستراتيجية المحطات العلمية في تنمية عادات العقل في الفيزياء لدى الطلاب. ويوصي الباحث بتضمين استراتيجية المحطات العلمية في برامج وزارة التربية والتعليم الخاصة بإعداد المعلمين والمشرفين التربويين.

الكلمات المفتاحية: *استراتيجية المحطات العلمية؛ عادات العقل؛ الفيزياء.*

Abstract:

This study aimed to reveal the effectiveness of the Scientific Stations strategy in developing habits of mind among tenth graders in learning physics. The study sample consisted of (60) tenth graders at Al-Salam Secondary Boys School of the Ministry of Education in Qalqilya for the academic year 2019/2020 divided into two divisions. The first division represents the control group consisting of (30) students who were taught according to the usual teaching method, and the second division is the experimental group consisting of (30) students who were taught according to the Scientific Stations teaching method. To achieve the objectives of the study, the researcher used the semi-experimental approach. The study tools used were represented by the habits of the mind development questionnaire consisting of 35 items according to Likert's five-point scale, and their validity and reliability were verified by appropriate means. The results of the study show existence of differences in the Scientific Stations teaching method in developing habits of the mind. The researcher recommended that the Scientific Stations strategy should be included in the Ministry of Education's programs for preparing teachers and educational supervisors.

Keywords: *Scientific Stations Strategy; Habits of Mind; Physics.*

المقدمة:

إن الاقتصار على طرق التدريس الاعتيادية كالتدريس المباشر، إلى جانب التركيز على حفظ الحقائق العلمية المفككة في المناهج دون فهم الارتباطات بينها، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، كان من نتائجه اتساع الفجوة بين العلوم التي تدرس في المدرسة والحياة اليومية للمتعلمين؛ ما أدى إلى تدني العادات العقلية المتمثلة بمهارات التحليل والتفكير والإبداع والابتكار (العابد، 2018).

وتتطلب تنمية العادات العقلية استخدام استراتيجيات تدريسية تمكن تجسيد الأفكار لادراكها، كما أنها ترتبط بمراحل النمو المعرفي، ويجب أن تكون الأنشطة التعليمية التي يتم توظيفها لتطوير العادات العقلية مناسبة للمرحلة النمائية المعرفية للمتعلم (بابطين، 2010).

ونظرًا لأهمية عادات العقل أصبح من مهام المعلم الناجح المواكب لمتطلبات العصر الذي نعيش فيه أن يشكل بيئة مناسبة لتطوير وتنمية عادات عقل طلابه وتوظيفها في إدارة تعلمهم وتنمية عمليات العلم لديهم، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى زيادة التحصيل لديهم (هلال، 2013).

ويرى حجات (2010) أنه من أجل تحسين الذكاء وإيصال العقل إلى درجة عالية من مستوى الإبداع علينا توفير فرصًا لتمرس العقل في 16 عادة عقلية، تعمل على النهوض بالعقل إلى أعلى درجات سموه وأصالته.

وأشار كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2003) إلى أن إهمال توظيف عادات العقل يسبب القصور في نتائج العملية التعليمية، فالعادات العقلية لا تقتصر على امتلاك المعلومات؛ بل تؤكد على كيفية العمل عليها واستخدامها أيضًا، فهي نمط من السلوكيات الذكية توجه المتعلم إلى إنتاج المعرفة، أو إعادة إنتاجها على نمط سابق.

فالطلبة لا يتعلمون بطريقة واحدة أو بأسلوب واحد، حيث يوجد بينهم اختلافات وفروق فردية متعددة في قدراتهم واستعداداتهم وفي سرعة تعلمهم، لذا ومن أجل مساعدة هؤلاء الطلاب على تحقيق أهدافهم التعليمية المنشودة، كان لابد من تنوع استراتيجيات التدريس لهم، بما يتفق وسمات هؤلاء الطلاب (راشد، 2017) .

لقد أصبحت الضرورة ملحة لاستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي تتمحور حول الطالب مثل المحطات العلمية التي تدفع الطلبة لتوظيف عقولهم في حل المشكلات وجمع البيانات واستكشاف حلول مختلفة وعلى درجة من الحداثة مما يساعد الطلبة في الاستجابة لتعلم العلوم بطريقة إيجابية (الشمري والباوي، 2012).

أن أي تغيير في مجال تدريس العلوم يجب أن يؤدي إلى مساعدة المتعلمين في المرحلة الأساسية العليا على اكتساب محتوى العلوم عن طريق استخدام المهارات التي تمكنهم من التعلم من خلال الممارسة والتدريب على عمليات العلم التي تشجعهم على التفكير واكتساب المعلومات والمهارات بطريقة وظيفية بدلًا من استذكار المعلومات واستظهارها عند الحاجة اونج (Ong, 2015).

إن المحطات العلمية تجعل الطالب نشطًا في تعلم العلوم، من خلال العمل في مجموعات تتجول بين المحطات لعمل تجربة عن موضوع الدرس أو قراءة موضوع ما، أو مشاهدة صورة لموضوع الدرس في محطة أخرى، والمحطات تسهم في تنويع الخبرات العملية والمعارف للمتعلم وتعمل على تنمية عادات العقل (أمبو سعيدي والبلوشي، 2011). وفي ضوء ما سبق تمحورت هذه الدراسة حول أثر استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عادات العقل لدى الطلبة في الفيزياء.

مشكلة الدراسه وأسئلتها:

بعد الاطلاع على دراسات سابقة، لوحظ وجود ضعف لدى الطلبة في مهارات العلم المتمثلة في التحليل والتفسير والاستنتاج، ومهارات التفكير والتأمل في الفيزياء (الزيناتي، 2014)، وقدرتهم على الإبداع والابتكار (قشطة، 2018)، وكذلك مواجهتهم لصعوبات كبيرة في حل المشكلات وصنع القرارات المرتبطة بالمواقف المتعلقة بتعلم العلوم، فضلًا عن عدم استخدام الخبرات العلمية في صنع قرارات مستقبلية تتعلق بالعلوم (اللهيبي، 2015)، وعرفت هذه التصرفات بالسلوكيات الذكية لعادات العقل التي منها: المثابرة، والتحكم في الاندفاع، والإنصات للاخرين بفهم وتفهم، والتفكير بمرونة، والتفكير في التفكير، والكفاح من أجل الدقة، التساؤلات وطرح المشكلات، وتطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة، والتفكير والتواصل بدقة ووضوح، وجمع البيانات باستخدام جميع الحواس، والإبداع، والتصور، والتجديد، والاستجابة بدهشة والتساؤل، والإقدام على المغامرة بمسؤولية، وإيجاد الدعابة، والتفكير المشارك، والاستعداد الدائم للتعلم المستمر، كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2000).

ونظرًا لندرة الدراسات التي تناولت تنمية عادات العقل باستخدام استراتيجيات التدريس المختلفة، وعلى وجه الخصوص استراتيجية المحطات العلمية ودورها في تنمية عادات العقل في المرحلة الأساسية وفي فلسطين على وجه التحديد، جاءت هذه الدراسة التي تمحورت حول استراتيجية المحطات العلمية ودورها في تنمية عادات العقل في الفيزياء لدى طلاب الصف العاشر الاساسي.

وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: **ما أثر استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عادات العقل في الفيزياء لدى طلاب الصف العاشر الأساسي؟**

فرضية الدراسة:

من أجل التوصل لإجابة سؤال الدراسة تم تحويله إلى فرضية صفرية هي: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات استجابة طلاب مجموعتي الدراسة (التجريبية، والضابطة) على مقياس تنمية عادات العقل في الفيزياء يعزى لمتغير طريقة التدريس (المحطات العلمية، الاعتيادية).

هدف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر توظيف استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في تعلم الفيزياء.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة في أنها توفر إطار نظري حول استراتيجية المحطات العلمية وتصميم دروس للعمل على هذه الاستراتيجية، كما توفر إطارًا نظريًا لعادات العقل المستخدمة في تعلم العلوم، كما أنها قد تعمل على توجيه الباحثين والمهتمين لإجراء البحوث والدراسات حول هذه الاستراتيجية كمتغير مستقل مع متغيرات تابعة أخرى، وتوفير أداة لقياس عادات العقل لدى طلبة الصف العاشر الاساسي في تعلم الفيزياء.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيلية، وحدة الحرارة من كتاب الفيزياء للعام الدراسي 2019، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019\2020.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

تتضمن الدراسة المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

- **المحطات العلمية:** طاولات يتم توزيعها داخل الغرفة الصفية، وكل طاولة تمثل محطة تقدم فيها المادة العلمية على شكل أنشطة متنوعة، وبشكل متعاقب يقوم الطلبة بزيارة هذه المحطات للتزود بالخبرات والمعلومات بأنفسهم وبإشراف المدرس (اللهيبي، 2015).

التعريف الإجرائي: استراتيجية تدريس تقوم على مجموعة من الأنشطة يتعلم فيها طلاب الصف العاشر الأساسي في أثناء مرورهم على المحطات (القرائية، والاستكشافية، والاستشارية، والصورية، والالكترونية، والنعم أو لا) تحت إشراف المعلم بهدف تنمية عادات العقل وتعديل في الفيزياء لدى الطلاب.

- **عادات العقل:** استحسان نمط من التصرف الفكري عن غيره من الأنماط وتفضيله والالتزام به، من خلال إجراء عملية اختيار حر لشكل التصرف المختار من بين عناصر موقف ما، بناءًا على مبادئ وقيم معينة يرى فيها الطالب أن توظيف هذا الشكل في هذا الموقف مناسبًا أكثر من غيره من الأشكال، ويتطلب ذلك مستوى معينًا من المهارة في توظيف السلوك بفاعلية والاستمرار عليه (عريان، 2010).

التعريف الإجرائي: الاتجاهات العقلية وطرق التصرف لدى طلاب الصف العاشر الأساسي التي تعطي سمة واضحة لنمط أسلوبه وسلوكياته لمواجهة المشكلات من خلال توظيف الطالب لخبراته السابقة سعيًا لحلها وبلوغ الهدف المحدد، وحددت بالدرجة التي يحوزها الطالب على مقياس عادات العقل الذي أعده الباحث لتحقيق هذا الغرض.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

يتمحور الاطار النظري في محورين الاول يدور حول بعض الموضوعات المتعلقة باستراتيجية المحطات العلمية، التي منها مفهوم استراتيجية المحطات العلمية، وأنواعها، وأهدافها وخطوات إعدادها، وموضوعات أخرى، أما المحور الثاني فيدور حول بعض الموضوعات المتعلقة بعادات العقل فقد تمثلت في مفهومه وتصنيفاتها ودور المعلم في تنميتها، وموضوعات أخرى ذات علاقة.

المحور الأول: مفهوم استراتيجية المحطات العلمية:

عرفها زكي (2013) بأنها ممارسات يتم خلالها تنقل الطلبة في مجموعات صغيرة عبر المحطات المتتابعة مما يمنح الطلبة فرصة إجراء الأنشطة المتنوعة بالتناوب على المحطات المتنوعة، فالمحطات تهتم بتدريس المفاهيم المجردة فضلًا عن المفاهيم المكررة، وقد تستخدم المحطات في تغطية مفهوم أو أكثر. أما الشيباوي (2012) فقد عرفها بأنها استراتيجية تقوم على مجموعة من الأنشطة يتعلم فيها الطلاب أثناء تجوالهم بنحو متتابع على المحطتين (الاستكشافية والالكترونية) بهدف استثارة الذكاء البصري المكاني.

كما عرفتها بولنز وجاريت (Bulunuz & Jarrett, 2010) بأنها التدريب العملي على الأنشطة التي يقوم بها مجموعة صغيرة من التلاميذ خلال التسلسل في المحطات للتحقيق حول موضوع معين.

أنواع المحطات العلمية:

أشار الفركاحي والعباجي (2019) أن للمحطات العلمية أنواع عدة، يتم بناءها في ضوء طبيعة المادة العلمية، ومنها المحطات:

- الاستكشافية: وتختص بالأنشطة المخبرية التي تتطلب إجراء تجربة معينة لا يستغرق تنفيذها وقتًا طويلًا.
- القرائية: وتعتمد على مادة قرائية يتم تهيئتها من المعلم بهدف تكوين طلبة مستقلين لديهم القدرة على استخراج المعرفة من مصادرها الأصلية.
- الاستشارية: وتكون مخصصة للخبراء، فيقف المعلم خلف تلك المحطة أو أحد الطلبة المتفوقين أو مهندس أو طبيب وعندما يصل الطلبة إلى الخبير يوجهون إليه أسئلة تتعلق بموضوع الدرس.
- الصورية: وتساعد هذه النوعية من المحطات على تقريب المفاهيم العلمية والخبرات المحسوسة إلى أذهان الطلبة من خلال عرض صور.
- الالكترونية: يلزم في هذه المحطة جهاز حاسوب، إذ يطلب من الطلبة مشاهدة عرض تقديمي على البوربوينت له علاقة بموضوع الدرس، بحيث لا يستغرق الطلبة وقتًا طويلًا عند هذه المحطة.
- النعم أو لا: وفيها يتم طرح مجموعة أسئلة من الطلبة وتكون إجابة الخبير بكلمة نعم أو لا حتى يتم التوصل إلى الإجابة.

أهداف استراتيجية المحطات العلمية:

أشار أمبو سعيدي والبلوشي (2009) إلى أهداف الاستراتيجية بالآتي: التغلب على مشكلة نقص الأدوات، اختزال سلبية العروض العملية، إضفاء المتعة والسرور في الصف الدراسي، تنوع الخبرات ما بين القراءة، والتقصي، والتجريب، والاستماع، تنمية عمليات العلم مثل التحليل، والتفسير، والاستنتاج.

خطوات إعداد المحطات العلمية:

يرى قشطة (2018) أن خطوات إعداد المحطات العلمية تتمثل في الآتية: تحديد أهداف الموضوع الذي يراد بناء المحطات العلمية فيه، تحديد مهارات اتخاذ القرار والمفاهيم التي يراد تدريسها خاصة التي تتطلب مهارات تفكير عليا لتعليمها، إعداد الأدوات والأجهزة وكل ما يلزم لتنفيذها، تحديد الأنشطة التي يمكن تنفيذها داخل كل محطة من المحطات، إعداد محتوى المحطات العلمية بحيث يكون بسيطًا وواضحًا بقدر الإمكان، تقسيم المتعلمين عشوائيًا إلى مجموعات بموجب اختبار قبلي يمكن إجراؤه.

أشكال تنظيم استخدام المحطات العلمية:

يتضمن تنظيم استخدام المحطات العلمية عدة أشكال، وقد ذكرها اللهيبي (2015) كما يلي:

- التجوال على كل المحطات: تُعتمد هذه الطريقة في حالة احتياج المحطات لوقت قصير، فيقوم المدرس بتحديد عدد المحطات وتوزيع الطلاب على مجموعات مساوي لعدد المحطات، كل مجموعة (4-5) طلاب وبعد مرور (7) دقائق يشعرهم المعلم بانتهاء الوقت، طالبًا من المجموعة الانتقال إلى المحطات التالية مع عقارب الساعة أو ضد عقارب الساعة بحسب ما تم الاتفاق عليه في بداية الحصة، وفي حال الانتهاء من الانتقال بين جميع المحطات تعود المجموعات إلى أماكنها ثم تتم مناقشة ورقة العمل ونتائج المجموعات.
- التجوال على نصف المحطات: تُعتمد هذه الطريقة في حال احتياج الأنشطة إلى وقت أكثر من (10) دقائق، فيلجأ إلى اختزال المحطات إلى النصف، وبدل المرور على (4) محطات يتم المرور على محطتين، وهنا بناء كل محطتين متشابهتين، ويستمر التوقف لمدة (15) دقيقة عند كل محطة منها.
- التعلم المجزأ: تستخدم هذه الطريقة عندما يراد اختزال الوقت، وفيها يتم توزيع أفراد المجموعة الواحدة بين المحطات المختلفة، إذ يذهب كل فرد من افراد المجموعة إلى محطة واحدة، ثم يلتقون بعد انتهاء الوقت المحدد، وينقل كل طالب الخبرات والمعارف التي توصل إليها في المحطة التي زارها، وبذلك يتم تبادل الخبرات التي تم اكتسابها.

ميزات وعيوب استخدام استراتيجية المحطات العلمية:

تتمثل مزايا استراتيجية المحطات العلمية في تمكين الطالب الاستفادة من الكتب والحواسيب، والوسائل المتاحة والمجسمات وغيرها، واكتساب الخبرات المحسوسة. مما يمكن الطلبة من ممارسة عملية الاكتشاف، وتعمل على تنمية عمليات التفكير العليا لهم، فهي بذلك تجعل التعلم أكثر أثرًا ومتعة ومشاركة مع الآخرين (زكي، 2013). بينما تتمثل سلبياتها في أنها تحتاج الكثير من التخطيط المسبق من المعلمين، بالإضافة إلى أدوات ومواد عديدة لتنفيذ الأنشطة قد لا تكون متوافرة في جميع الدروس، فضلًا عن توقع إشاعة الفوضى وعدم التمكن من إدارة الصف، وصعوبة التنفيذ مع الأعداد الكبيرة (Heckondom, 2007).

المحور الثاني: بعض الموضوعات المتعلقة بعادات العقل:

يتمحور حول بعض الموضوعات المتعلقة بعادات العقل فقد تمثلت في مفهومه وتصنيفاتها ودور المعلم في تنميتها، وموضوعات أخرى ذات علاقة بعادات العقل.

مفهوم عادات العقل:

ترتبط عادات العقل بمهارات التفكير، حيث إن الأفراد الذين يتصرفون بذكاء قادرون على التفكير بمهارة، فالعادات هي التي توفر الوقود للانشغال في التفكير الاستراتيجي الماهر. فعادة العقل هي عبارة عن تركيبة من الكثير من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول. فهي تعني صنع اختيارات حول أي الأنماط ينبغي استخدامه في وقت معين. فهي تتطلب مستوى عاليًا من المهارة لاستخدام هذه السلوكات بصورة فاعلة وتنفيذها والمحافظة عليها والتأمل في تأثيرات هذا الاستخدام وتقييمها وتعديلها والتقدم بها نحو تطبيقات مستقبلية (Costa & Kallick, 2003, p. 8-12)، وهناك تعريفات عديدة لمفهوم عمليات العقل، حيث عرفها كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2004) أنها نزعة الفرد إلى ممارسة السلوك بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، عندما تكون الإجابة غير متوافرة في البنية المعرفية؛ فالمشكلة هنا تكون على هيئة موقف محير، أو لغز، أو موقف غامض. إن عادات العقل تشير ضمنًا إلى توظيف السلوك الذكي عندما لا يعرف الفرد الإجابة أو الحل المناسب.

أما أبو المعاطي (2004) فقد عرفها بأنها عبارة عن استراتيجيات ذهنية تنظم عمل العقل وآلياته، وتضبط سلوك البدن وأفعاله، من خلال الطريقة الأفضل في توظيف الفرد للمعلومات وتوجهه للعمليات العقلية والمعرفية، وهي بذلك تعمق الفعل الإنساني، وتغير النظرة السائدة للذكاء على أنه كمي ونظري وأحادي إلى النظر الكيفية والعلمية والمتعددة.

تصنيف عادات العقل:

من أجل تطوير الذكاء وإيصال العقل إلى القدر الأكبر من أنواع التفكير، يجب الدمج والتكامل بين ستة عشر عادة من عادات العقل؛ حيث قدّم كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2000) ستة عشر سلوكًا يصف كيف يتصرف الأفراد والأشخاص حينما يحاولون البحث عن إجابات وحلول المشكلة أو موقف يقابلهم أول مرة، وعرفت هذه التصرفات بالسلوكيات الذكية لعادات العقل وهي: المثابرة، والتحكم في الاندفاع، والإنصات للاخرين بفهم وتفهم، والتفكير بمرونة، والتفكير في التفكير، والكفاح من أجل الدقة، التساؤلات وطرح المشكلات، وتطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة، والتفكير والتواصل بدقة ووضوح، وجمع البيانات باستخدام جميع الحواس، والإبداع، والتصور، والتجديد، والاستجابة بدهشة وتساؤل، والإقدام على المغامرة بمسؤولية، وإيجاد الدعابة، والتفكير المشارك، والاستعداد الدائم للتعلم المستمر.

تقييم وقياس عادات العقل:

لتقييم وقياس عادات العقل لا بد من وجود أدوات متنوعة لقياسها، فلم تعد الاختبارات الكمية هي الوسيلة الوحيدة دائمًا للتقويم، حيث تعتمد عادات العقل في تقويمها على التقويم البديل، أو ما يسمى بالتقويم الواقعي، وهو التقويم الذي يقيس أداء الطالب في مواقف حقيقة (نوفل والريماوي، 2008)، ويرى كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2003) أن تقييم وقياس عادات العقل لدى الطلبة يتم من خلال أدوات متعددة، منها:

- مصفوفة التصحيح (سلالم التقدير اللفظي)، وهي سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة من المهارات أو المهمة التي يتدرب عليها، وهناك أربع مصفوفات للتصحيح وهي:
  1. مصفوفة التصحيح الكلية وهي التي تتعامل مع أداء الطالب بصورة كلية ويتم تقدير مستواه ككل على أدائه الكلي.
  2. مصفوفة التصحيح التحليلية ويتم فيها تقسيم وقياس الأداء بصورة منفصلة، ثم يتم تجميعًا لتحديد النتيجة الكلية.
  3. مصفوفة التصحيح ذات السمة الأساسية وتتضمن التحديد المسبق للمحك الرئيسي للأداء الناجح للمهمة المراد قياسها.
  4. مصفوفة التصحيح متعددة السمات وهي تشبه قواعد التصحيح ذات السمة الواحدة، لكنها تسمح تقدير الأداء من خلال عدة أبعاد (عادة ما تكون ثلاثة أو أربعة)، أكثر من التأكيد على بعد واحد.
- السجلات القصصية وهي سجلات بالوقائع الخاصة لسلوك الطالب، إضافة إلى أنها توفر للمعلم صورة طولية عن التغيرات التي حدثت للطالب عبر فترة معينة من حياته.
- ملف إنجاز الطالب وهو ملف يتضمن معلومات متنوعة من خبرات الطالب وانجازاته.
- سلالم التقدير وفيها يطلب من المتعلم قراءة السؤال أو الفقرة، ثم وضع دائرة حول التدرج الرقمي الذي يعبر عن حالته.
- مشاريع التقويم وهي التي تشتمل على مجموعة المهارات الفرعية التي يتوقع من الطالب بلوغها، وفي الوقت نفسه تمكنه من تحديد الخطوات اللازمة لتطوير العادات العقلية المختلفة لديه.

دور المعلم في تنمية عادات العقل:

إن المعلم يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية وبالتالي يقع على عاتقه تحقيق الأهداف وفق إجراءات وممارسات تعليمية مناسبة، خصوصًا في جانب عادات العقل التي هي موضع هذا البحث؛ حيث يرى كوستا وليورى (Costa & Lowery, 1991) أن تحسين العادات العقلية ضرورة تربوية ليس من السهل استخدامها بصورة تلقائية إذا لم يتم ممارستها والتدرب عليها، كما يؤكد باير (Beyer, 2003) أن العادات العقلية يجب على المتعلم ممارستها بشكل مستمر ومتكرر حتى تصبح جزء من ماهيته، وأن أفضل طريقة لاكتساب وتنمية هذه العادات هي تقديمها إلى التلاميذ، وممارستهم لها في مهمات تمهيدية بسيطة، ثم توظيفها في مواقف أكثر تعقيدًا.

مراحل تكوين العادة:

أشار سواح (2011) أن تكوين العادة العقلية يتطلب السير ضمن خمسة مراحل هي:

- التفكير: في هذه المرحلة يفكر الشخص في الشيء، ويركز انتباهه عليه؛ مما يسبب ذلك في فضوله له.
- التسجيل: يتم بمجرد التفكير وربطها بالملفات الأخرى ذات النوع نفسه.
- التكرار: في هذه المرحلة يقرر الفرد أن يكرر نفس السلوك سواء أكان إيجابيًا أم سلبيًا.
- التخزين: بسبب تكرار التسجيل تصبح الفكرة أقوى فيخزنها العقل بعمق في بناه المعرفية، ويضعها أمام الفرد كلما واجهه موقفًا من نفس النوع.
- العادات: بسبب التكرار المستمر للخطوات السابقة، يعتقد العقل البشري أن هذه السلوكيات جزء هام من سلوكيات الفرد، وهنا لن يستطيع الفرد تغييرها بمجرد التفكير في التغيير؛ بل يجب عليه أن يغير معناه الذي كونه في الفكرة الأساسية، وبرمجة نفسه على التفكير الجديد أكثر من مرة، وبذلك فهو يمر بنفس الخطوات التي كون بها العادات السلبية لكي يضع مكانها عادات إيجابية.

ومن أبرز الدراسات السابقة خلال التي وظفت استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عادات العقل، دراسة داود (2016)، ودراسة قشطة (2018)، ودراسة الزهراني (2018)، ودراسة الزيناتي (2014)، ودراسة الشمري (2011)، ودراسة الشمري والباوي (2012)؛ حيث أظهرت هذه الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح توظيف استراتيجية المحطات العلمية.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بموضوعها، وذلك بتناولها لوحدة الحرارة في الفصل الثاني للصف العاشر الأساسي في المنهاج الفلسطيني، من خلال ما أعده الباحث من أنشطة تعلمية مناسبة وملائمة لطبيعة كل محطة من المحطات العلمية. وتميزت أيضًا بكونها بحثت في أثر توظيف استراتيجية المحطات العلمية على تنمية عادات العقل وتعديل التصورات البديلة في الفيزياء، حيث استهدفت طلبة الصف العاشر الأساسي باعتبارهم أول مرحلة دراسية يدرسون مادة الفيزياء بشكل خاص، وهي مرحلة أساسية لبناء المفاهيم الفيزيائية الصحيحة للمراحل الدراسية اللاحقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي، وذلك لملاءمته لهذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس محافظة قلقيلية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، حيث بلغ عددهم (1128) طالبًا من الذكور وفق إحصائية مديرية التربية والتعليم– قلقيلية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020/2019.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة ذكور السلام الثانوية في محافظة قلقيلية، حيث تم اختيار شعبتين عشوائيًا من بين ستة شعب، حيث بلغ عدد العينة (60) طالبًا، تم توزيع الطلبة على المجموعتين (مجموعة ضابطة 30 طالبًا، ومجموعة تجريبية 30 طالبًا) عشوائيًا.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتبعًا لمنهجيتها، تم إعداد أداة لقياس عادات العقل في الفيزياء، وهو استبيان تم إعداده بعد الاطلاع الواسع على مقاييس سابقة مثل دراسة داود (2016)، ودراسة قشطة (2018)، ودراسة الزهراني (2018)، ذات نفس الهدف ملحق (6)، وبمساعدة محكمين تربويين من ذوي الخبرة والاختصاص. يحتوي هذا المقياس على (35) فقرة، تم تطبيقه بشكل قبلي وبعدي على مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)، وقد تكوّن سلم الإجابة على كل فقرة من خمس استجابات حسب مقياس ليكرت الخماسي، موزعة مع الدرجات على كل استجابة كما يلي: (أوافق بدرجة كبيرة جدًا 5، أوافق بدرجة كبير 4، أوافق بدرجة متوسطة 3، أوافق بدرجة ضعيفة 2، بدرجة ضعيفة جدًا 1).

صدق أداة الدراسة:

تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من جامعة النجاح الوطنية – نابلس، ومعلمين ممن يُدرسون مادة الفيزياء للصف العاشر الأساسي، والذين تلقوا مساقات في أساليب تدريس العلوم التي يتم طرحها في برامج التأهيل التربوي، وذلك بغرض التأكد من مدى مناسبته لقياس الهدف المصمم لأجله، ووضوح صياغة الفقرات، وتم الأخذ ببعض التعديلات على فقرات المقياس بما يحقق وضوحها وبساطتها وفهمها دون أي تعقيد.

ثبات الأداة:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لفقرات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) لحساب درجة ثبات استبيان عادات العقل، حيث بلغت قيمته (0.92) وهي قيمة ثباتمناسبة.

متغيرات الدراسة:

- **المتغيرات المستقلة:** استراتيجية التدريس وهي بمستويين (الاعتيادية، المحطات العلمية)
- **المتغيرات التابعة:** عادات العقل في الفيزياء.

إجراءات الدراسة:

تم الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تتعلق بتعليم الفيزياء باستخدام استراتيجية المحطات العلمية، مثل دراسة داود (2016)، ودراسة قشطة (2018)، ودراسة الزهراني (2018)، ودراسات أخرى، تحليل الوحدة الثالثة بعنوان الحرارة من كتاب الفيزياء للصف العاشر الأساسي للفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019م، إعداد مقياس تنمية العادات العقل وعرضه على المحكمين للتأكد من صدقه الظاهري، دراسة مجتمع الدراسة وتحديد الشعب الضابطة والتجريبية كعينة ممثلة لمجتمع الدراسة، تدريس الوحدة الثالثة بالطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة، وباستخدام استراتيجية المحطات العلمية للمجموعة التجريبية، توزيع الاستبيانات على أفراد العينة بعد الانتهاء من تدريس الوحدة الثالثة على المجموعتين (الضابطة والتجريبية) وأخذ الاستجابات منهم ورصد نتائجهم، تفريغ استجابات أفراد العينة والمقياس، إجراء المعالجات الإحصائية على البرنامج الإحصائي (SPSS) المناسبة للحصول على النتائج، تحليل ومناقشة النتائج، ووضع التوصيات.

تصميم الدراسة:

صممت هذه الدراسة بالتصميم شبه التجريبي، ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة بالرموز على النحو الآتي:

G_1: O_1 X O_1

G_2: O_1 _ O_1

حيث أن:

- G_1: تمثل المجموعة التجريبية.
- G_2: تمثل المجموعة الضابطة.
- X: تمثل المعالجة باستخدام استراتيجية المحطات العلمية.
- O_1: تمثل مقياس عادات العقل.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التغاير الأحادي المصاحب (ANCOVA)، ومعامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha)، ومعامل ارتباط بيرسون، وإيجاد الدلالة العملية الجزئية ($\eta 2$).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم عرض نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي والذي نصه:

ما أثر استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عادات العقل في الفيزياء لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات استجابة طلاب مجموعتي الدراسة (التجريبية، والضابطة) على مقياس تنمية عادات العقل في الفيزياء تعزى لمتغير طريقة التدريس (المحطات العلمية، الاعتيادية). والجدول (1) الآتي يبين المتوسطات الحسابية المعدلة والانحرافات المعيارية لدرجات استجابة الطلاب على مقياس عادات العقل القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة (التجريبية، والضابطة).

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس عادات العقل القبلي والبعدي للمجموعتين (التجريبية، والضابطة)

المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية للمقياس		الانحرافات المعيارية للمقياس	
		القبلي	البعدي	القبلي	البعدي
الضابطة	30	2.72	3.26	0.56	0.74
التجريبية	30	3.10	3.53	0.64	0.66

من خلال الجدول (1) يتبين أنه يوجد فرق ظاهري بين المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات الطلاب على مقياس تنمية عادات العقل للمجموعتين (التجريبية، والضابطة)، حيث كان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (3.53) أكبر منه للمجموعة الضابطة (3.26).

ولبيان دلالة هذه الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية لمقياس عادات العقل لمجموعتي الدراسة (التجريبية، والضابطة)، تم استخدام اختبار تحليل التغاير الأحادي المصاحب (ANCOVA)، حيث كانت النتائج كما في الجدول (2) الآتي:

جدول (2): نتائج تحليل التغاير الأحادي المصاحب (ANCOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابة طلاب الصف العاشر الأساسي على مقياس عادات العقل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا الجزئي
المقياس القبلي لتنمية عادات العقل	19.067	1	19.067	112.431	0.000	0.664
طريقة التدريس	1.023	1	1.023	6.031	*0.017	0.096
الخطأ	9.667	57	0.170			
المجموع	**727.022**	**60**				

يتضح من الجدول (2) أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجة استجابات مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة) على مقياس تنمية عادات العقل في الفيزياء تعزى لمتغير طريقة التدريس (المحطات العلمية، الاعتيادية) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية المحطات العلمية بدلالة إحصائية (0.017) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05).

ويتضح أن قيمة مربع ايتا الجزئي ($\eta 2$) والتي تعبر عن حجم الأثر للمتغير المستقل وهو طريقة التدريس باستخدام استراتيجية المحطات العلمية كانت بنسبة تأثير (0.096) على المتغير التابع وهو تنمية عادات العقل في الفيزياء، وهي نسبة ذات أثر متوسط.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج المتعلقة بفحص الفرضية كما في الجداول (2) أن هناك فرقًا دالًا إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس عادات العقل في الفيزياء، حيث كان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية أكبر منه للمجموعة الضابطة، وعند استخدام اختبار تحليل التغاير الأحادي المصاحب (ANCOVA) لتوضيح دلالة هذه الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، أظهرت النتائج أن هناك فرقًا دالًا إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) ولصالح المجموعة التجريبية تعزى لمتغير طريقة التدريس استراتيجية المحطات العلمية.

وقد يعود الفرق إلى أن استراتيجية المحطات العلمية تُضفي جوا من المتعة، والحركة، والحماس الذي يدفع بطلاب كل محطة علمية إلى الشعور بالمنافسة مع طلاب المحطات الأخرى في التعلم؛ مما يزيد ذلك من دافعيتهم الداخلية نحو التعلم والتفكير فيما وراء المعرفة، الأمر الذي بدوره يؤدي إلى تنمية عادات العقل لديهم كالابتكار، والإبداع، وكذلك فانها تنمي لدى طلاب كل محطة علمية مهارات اجتماعية كالتعاون، وتحمل المسؤولية، والتنظيم، وإبداء الرأي، وحسن النقاش، ومهارة القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار كونهم يعملون ضمن مجموعات تعاونية فهي تنمي الاحترام بين أفراد المحطة الواحدة وبين أفراد المحطات عامة. كما وتنمي لديهم مهارات حسن التخطيط، وإتقان التعلم، وتحري الدقة في الحصول على المعرفة من خلال التقويم المستمر لما يتعلموه والتغذية الراجعة.

وتعمل استراتيجية المحطات العلمية على مراعاة الفروق الفردية بين أفراد المحطة الواحدة والتي تتنوع ما بين ملاحظة وقراءة واستكشاف وتجريب واستماع، وهذا ما أكد عليه أمبو سعيدي والبلوشي (2009) في كتابه حيث تعمل استراتيجية المحطات العلمية على تنوع الخبرات ما بين نظرية وعملية مما يؤدي إلى تنمية بعض عادات العقل.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من داود (2016)، وعمران (2014)، وعياصرة (2012)، والزهراني (2018)، والزيناتي (2014)، والفلفلي (2019)، والصافوري (2011) ودراسة ثومسون (Thomson, 2009) التي عملت على تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وعمليات العلم، ومهارات التفكير والاستنتاج وعمليات العقل كونهما أحد مكونات عادات العقل.

التوصيات:

في سياق النتائج يوصى بالآتية:

- تضمين استراتيجية المحطات العلمية في برامج وزارة التربية والتعليم الخاصة بإعداد المعلمين والمشرفين التربويين.
- تصميم المناهج الدراسية بطريقة تتلاءم مع تدريسها باستخدام استراتيجية المحطات العلمية.
- إجراء مزيد من البحوث والدراسات التي تبحث في توظيف استراتيجية المحطات العلمية في تنمية المهارات المتعلقة في طبيعة المسعى العلمي، وفي تنمية الخيال العلمي، وفي تنميتها للذكاءات المتعددة. وفي أثر توظيفها على التوجهات المهنية للطلبة ودافعيتهم نحو التخصصات العلمية.

المراجع:

أمبو سعيدي، عبد الله والبلوشي، سليمان. (2009). *طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات تعليمية*. دار المسيرة.

أمبو سعيدي، عبد الله والبلوشي، سليمان. (2011). *طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات تعليمية*. ط2، دار المسيرة.

بابطين، هدى. (2010). فاعلية تدريس الأحياء باستخدام نموذج دورة التعلم ما وراء المعرفي في تنمية التحصيل وعادات العقل لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة مكة المكرمة، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية* - كلية التربية: السعودية، 5(1): 31-73.

حجات، عبد الله. (2010). *عادات العقل والفاعلية الذاتية*. دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

راشد، علي. (2017). تطبيق استراتيجية المحطات العلمية في تدريس العلوم لتنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر. *الجمعية المصرية للتربية العلمية*: 121-132.

الروساء، تهاني. (2017). فاعلية الصف المقلوب في تدريس مقرر إستراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها على التحصيل الأكاديمي وتنمية عادات العقل لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 26(1): 128-150.

زكي، حنان. (2013). أثر استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تدريس العلوم على التحصيل المعرفي وتنمية عمليات العلم والتفكير الإبداعي والدافعية نحو تعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة التربية العلمية: الجامعة المصرية للتربية العلمية*، 16(6): 53-122.

الزهراني، عزة. (2018). أثر استراتيجية المحطات العلمية في التحصيل وبعض عمليات العلم في العلوم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 2(16): 145-167.

الزيناتي، فداء. (2014). *أثر استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في خان يونس*. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الشمري، ثاني. (2011). *أثر إستراتيجيتي المحطات العلمية ومخطط البيت الدائري في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية عمليات العلم لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين*، جامعة بغداد، العراق، غير منشور.

الشمري، ثاني. (2016). أثر إستراتيجيتي المحطات العلمية وويتلى في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي بمادة الرياضيات وتنمية اتجاهاتهم نحوها، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*: (72): 359-376.

الشمري، ثاني والباوي، ماجدة. (2012). أثر استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عمليات العلم لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين في العراق، *مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية*: 7(3): 1-26.

الصافوري، إيمان وعمر، زيزي. (2011). تنمية بعض العادات العقلية لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة التربية الأسرية في مصر. *تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة*: 3: 1646-1671.

العابد، ناصر. (2018). أثر استخدام البيت الدائري في التحصيل وتعديل التصورات البديلة في العلوم الحياتية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بالأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 46(1): 536-560.

عمران، محمد. (2014). *عادات العقل وعلاقتها باستراتيجية حل المشكلات "دراسة مقارنة" بين الطلبة المتفوقين والعاديين*. جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

عياصرة، محمد. (2012). عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية إربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية-الأردن، *مجلة العلوم التربوية:* (3): 293-312.

عريان، سميرة. (2010). عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعي المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع في القرن الحادي والعشرين. دراسات في المناهج وطرق التدريس، *كلية البنات*، عين شمس، (100): 40-87.

الفلفلي، هناء. (2019). أثر أنشطة ركن العلوم في تنمية بعض عادات العقل لدى أطفال الروضة في الأردن. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*: 10(18): 163-187.

الفركاحي، مصطفى والعباجي، أمل. (2019). أثر استراتيجية المحطات العلمية في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة العلوم. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*: م 15(4): 709-734.

قشطة، زينب. (2018). *أثر توظيف إستراتيجيتي المحطات العلمية والألعاب التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي في غزة*. الجامعة الإسلامية، غزة، غير منشور.

كوستا، آرثر وكاليك، بينا. (2003). *استكشاف وتقصي عادات العقل*. ترجمة مدارس الظهران النموذجية. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

كوستا، آرثر وكاليك، بينا (2003). *تفعيل وإشغال عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران النموذجية*. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

اللهيبي، عبد الرازق. (2015). أثر استخدام المحطات العلمية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط واتجاههم نحو مادة الفيزياء، *مجلة الفاتح بجامعة ديالين*: (65): 202-236.

نوفل، محمد والريماوي، محمد. (2008). *تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

هلال، سامية. (2013). فاعلية استراتيجية قائمة على قبعات التفكير الست في تحصيل الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مصر. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*: 44(1): 123-168.

Al-Abed, N. (2018). 'Athar Aistikhdam Albayt Aldaayirii Fi Altahsil Wataedil Altasawurat Albadilat Fi Aleulum Alhayatiat Ladaa Talibat Alsafi Altaasie Al'asasii Bial'urduni 'The effect of using the circular house on achievement and modifying alternative perceptions in the life sciences of ninth grade female students in Jordan'. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 46(1), 536-560. [in Arabic]

Al-Farkahi, M. & Al-Abaji, A. (2019). 'Athar Astiratijiat Almahataat Aleilmiat Fi Taedil Alfahm Alkhati Lilmafahim Aleilmiat Ladaa Tulaab Alsafi Al'awal Almutawasit Fi Madat Aleulumi 'The impact of the scientific stations strategy on modifying the misunderstanding of scientific concepts among first-grade intermediate students in science'. *Journal of Basic Education College Research*, 15(4), 709-734. [in Arabic]

Al-Felfili, H. (2019). 'Athar 'Anshitat Rukn Aleulum Fi Tanmiat Baed Eadat Aleaql Ladaa 'Atfal Alrawdat Fi Al'urdun 'The impact of science corner activities on developing some habits of mind among kindergarten children in Jordan'. *International Journal of Excellence Development*, 10(18), 163-187. [in Arabic]

Al-Lahibi, A. (2015). 'Athar Astikhdam Almahataat Aleilmiat Fi Tahsil Tulaab Alsafi Althaani Almutawasit Waitijahihum Nahw Madat Alfizia'i 'The effect of using scientific stations on the achievement of second grade intermediate students and their attitude towards physics'. *Al-Fateh Journal, Diyala University*, (65), 202-236. [in Arabic]

Alruwsa'a, T. (2017). Faeiliat Alsafi Almaqlub Fi Tadris Muqarar 'Iistiratijiaat Tadris Aleulum Wataqyimiha Ealaa Altahsil Al'akadimii Watanmiat Eadat Aleaql Ladaa Talibat Jamieat Al'amirat Nurat Bint Eabd Alrahman 'The effectiveness of the flipped classroom in teaching the course of strategies for teaching and evaluating science on academic achievement and the development of habits of mind among female students of Princess Noura bint Abdul Rahman University'. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 26 (1), 128-150. [in Arabic]

Al-Safouri, I. and Omar, Z. (2011). Tanmiat Baed Aleadat Aleaqliat Ladaa Talibat Almarhalat Althaanawiat Min Khilal Tadris Madat Altarbiat Al'usariat Fi Masr 'Developing some mental habits among secondary school students through teaching family education in Egypt'. *Developing quality higher education programs in Egypt and the Arab world in light of the requirements of the knowledge age*, 3,1646-1671. [in Arabic]

Al-Shammari, Th. & Al-Bawy, M. (2012). 'Athar Astiratijiat Almahataat Aleilmiat Fi Tanmiat Eamaliaat Aleilm Ladaa Tulaab Maeahid 'Iiedad Almuealimin Fi Aleiraqi 'The impact of the strategy of scientific stations in the development of science processes among students of teacher training institutes in Iraq'. *Kirkuk University Journal for Human Studies*, 7 (3), 1-26. [in Arabic]

Al-Shammari, Th. (2011). *'Athar 'Iistiratijiati Almahataat Aleilmiat Wamukhatat Albayt Aldaayirii Fi Tahsil Madat Alfizia' Watanmiat Eamaliaat Aleilm Ladaa Tulaab Maeahid 'Iiedad Almuealimina* 'The effect of the strategies of the scientific stations and the circular house scheme on the achievement of physics and the development of science processes among students of teacher training institutes'. University of Baghdad, Iraq, unpublished. [in Arabic]

Al-Shammari, Th. (2016). 'Athar 'Iistiratijiti Almahataat Aleilmiat Wawayutlaa Fi Tahsil Tulaab Alsafi Alraabie Al'adabii Bimadat Alriyadiaat Watanmiat Aitijahatihim Nahwaha 'The effect of the scientific stations and Wheatley strategies on fourth grade literary students' achievement in mathematics and the development of their attitudes towards it'. *Arab Studies in Education and Psychology (ASEP)*, (72), 359-376. [in Arabic]

Al-Zahrani, A. (2018). 'Athar Astiratijiat Almahataat Aleilmiat Fi Altahsil Wabaed Eamaliaat Aleilm Fi Aleulum Ladaa Tilmidhat Alsafi Alsaadis Alabtidayiyi Bimadinat Makat Almukaramati 'The impact of the scientific stations strategy on the achievement and some science processes in the sciences of the sixth grade students in Makkah Al-Mukarramah'. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2 (16). 145-167. [in Arabic]

Al-Zinati, F. (2014). *'Athar Astiratijiat Almahataat Aleilmiat Fi Tanmiat Eamaliaat Aleilm Wamaharat Altafkir Alta'amulii Fi Aleulum Ladaa Talibat Alsafi Altaasie Al'asasii Fi Khan Yunis* 'The impact of the scientific stations strategy on developing science processes and reflective thinking skills in science among ninth grade students in Khan Yunis'. Islamic University, Gaza, Palestine. [in Arabic]

Ambo Saidi, A. & Al Balushi, S. (2009). *Tarayiq Tadris Aleulum Mafahim Watatbiqat Taelimiatun* 'Science teaching methods, educational concepts and applications'. Almasirati House. [in Arabic]

Ambo Saidi, A. & Al Balushi, S. (2011). *Tarayiq Tadris Aleulum Mafahim Watatbiqat Taelimiatun* 'Science teaching methods, educational concepts and applications'. 2nd floor, Almasirati House. [in Arabic]

Ayasra, M. (2012). Eadat Aleaql Alshaayieat Ladaa Talibat Kuliyat 'Iirbid Aljamieiati, Jamieat Albalqa' Altatbiqiati-Al'urduna 'Common habits of mind among female students of Irbid University College, Al-Balqa Applied University-Jordan'. *Journal of Educational Sciences*, (3), 293-312. [in Arabic]

Babtain, H. (2010). Faeiliat Tadris Al'ahya' Biaistikhdam Namudhaj Dawrat Altaealum Ma Wara' Almaerifii Fi Tanmiat Altahsil Waeadat Aleaql Ladaa Talibat Alsafi Althaani Thanawi Bimadinat Makat Almukaramati 'The effectiveness of teaching biology using the metacognitive learning cycle model in developing achievement and habits of mind among second-grade

female students in Makkah Al-Mukarramah'. *Taibah University Journal of Educational Sciences - College of Education: Saudi Arabia*, 5 (1), 31-73. [in Arabic]

Beyer, B. (2003*). Improving student thinking the clearinghouse*, 71(5), 262-267.

Bulunuz, N. & Jarrett, O. (2010). The Effects of hands-on Learning Stations on Building American Elementary Teacher's Understanding About earth and Space Science Concepts. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & technology Education*, 6(2). https://doi.org/10.12973/ejmste/75230

Costa, A & Callick, P. (2003). *Aistikshaf Wataqasiy Eadat Aleaqli* 'Explore and investigate habits of mind. Translation of Dhahran Model Schools'. Alkitaab Altarbawii house for publication and distribution. [in Arabic]

Costa, A & Callick, P. (2003). *Tafeil Wa'iishghal Eadat Aleaqli* 'Activate and engage habits of mind'. Translation of Dhahran Model Schools. Alkitaab Altarbawii house for publication and distribution. [in Arabic]

Costa, A. & Kallick, B. (2000). *Discovering and Exploring Habits of Mind, a Developmental Series.,* Book 1, Association for Supervision and Curriculum Development.

Costa, A. & Kallick, B. (2004). *Habits of Mind*, http://www.habits-of-mind.net/whatare.html.

Costa, A. & Lowery, L. (1991). *Techniques for Teaching Thinking.* Pacific Grove CA: Critical Thinking Press and software.

Costa, A.& kellick (2003). *Descovering and exploring Habits of Ascd Allexanderia*. Victoria, USA.

Erian, S. (2010). Eadat Aleaql Wamaharat Aldhaka' Aliajtimaeii Almatlubat Limuealim Alfalsafat Waliajtimae Fi Alqarn Alhadi Waleishrina 'Habits of mind and social intelligence skills required for the twenty-first century teacher of philosophy and sociology'. *Studies in curricula and teaching methods, College of Girls, Ain Shams*, (100), 40-87. [in Arabic]

Hajjat, A. (2010). *Eadat Aleaql Walfaeiliat Aldhaatiati* 'Habits of mind and self-efficacy'. Dar Jalis Alzaman for publication and distribution. [in Arabic]

Heckondom, R. (2007). *Using a "Station Approach" to Evaluate Student-created lesson in Teacher Education.*

Helal, S. (2013). Faeiliat Astiratijiat Qayimat Ealaa Qubaeat Altafkir Alsiti Fi Tahsil Alriyadiaat Watanmiat Baed Eadat Aleaql Ladaa Talibat Alsafi Al'awal Thanawiun Fi Masra 'The effectiveness of a strategy based on the Six Thinking Hats in achieving mathematics and developing some habits of mind among female first-year secondary students in Egypt. *Arab Studies in Education and Psychology (ASEP)*, 44(1), 123-168. [in Arabic]

Imran, M. (2014). *Eadat Aleaql Waealaqatuha Biastiratijiat Hali Almushkilat "Dirasat Muqaranatin" Bayn Altalabat Almutafawiqin Waleadiina* 'Habits of the mind and their relationship to the problem-solving strategy, a "comparative study" between gifted and ordinary students'. Al-Azhar University, Gaza, Palestine. [in Arabic]

Nofal, M. & Rimawi, M. (2008). *Tatbiqat Eamaliat Fi Tanmiat Altafkir Biaistikhdam Eadat Aleaqla* 'Practical applications in developing thinking using habits of mind'. Dar Almasirat publishing, distribution and printing. [in Arabic]

Ocak, G. (2010). The Effect of Learning Stations on the Level of Academic Success and Retention of Elementary School Students. *New Educational Review*, 21(2), 146-156.

Ong, T. et al. (2015). Acquisition of basic science process skills among Malaysian upper primary students. *Research in Education*, 94(1), 88-100. https://doi.org/10.7227/rie.0021

Qeshta, Z. (2018). *'Athar Tawzif 'Iistratijiti Almahataat Aleilmiat Wal'aleab Altaelimiat Fi Tanmiat Maharat Altafkir Al'iibdaeii Fi Aleulum Ladaa Talibat Alsafi Alsaabie Al'asasii Fi Ghazati* 'The effect of employing the strategies of scientific stations and educational games in developing creative thinking skills in science among seventh grade female students in Gaza'. The Islamic University, Gaza, unpublished. [in Arabic]

Rashid, A. (2017). Tatbiq Astiratijiat Almahataat Aleilmiat Fi Tadris Aleulum Litanmiat Alwaey Albiyiyi Ladaa Talamidh Almarhalat Alaibtidayiyat Fi Masri 'Applying the scientific stations strategy in teaching science to develop environmental awareness among primary school students in Egypt'. *Egyptian Society for Scientific Education*, 121-132. [in Arabic]

Thomson, S. (2009). *Effects of Primary Education Thinking Skills on Achievement: Mixed Method Evaluative Study*. A Dissertation Submitted to the College of Education of the Aurora University, in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.

Zaki, H. (2013). 'Athar Aistikhdam Astiratijiat Almahataat Aleilmiat Fi Tadris Aleulum Ealaa Altahsil Almaerifii Watanmiat Eamaliaat Aleilm Waltafkir Al'iibdaeii Waldaafieiat Nahw Taealum Aleulum Ladaa Talamidh Alsafi Alraabie Alaibtidayiy 'The effect of using the scientific stations strategy in teaching science on cognitive achievement, the development of science processes, creative thinking, and motivation towards learning science among fourth grade students'. *Scientific Education Journal: The Egyptian University for Scientific Education*, 16 (6), 53-122. [in Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.2 pp: 407-421 Article 12

April (2023)

أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن

Family Upbringing and its Relationship to Emotional Intelligence among a Sample of Secondary School Students in Hafr Al-Batin Governorate

مليحة محمد العنزي، هديل محمد شطناوي

Maleeha M. Alanazi, Hadeel M. Shatanawi

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2022/12/23	2022 /12/11	2022 /11/28

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.2.12

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

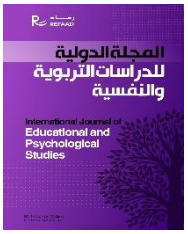
رفـــاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن

Family Upbringing and its Relationship to Emotional Intelligence among a Sample of Secondary School Students in Hafr Al-Batin Governorate

مليحة محمد العنزي[1]، هديل محمد شطناوي[2]

Maleeha M. Alanazi, Hadeel M. Shatanawi

[1] وزارة التعليم- المملكة العربية السعودية

[2] أستاذ مساعد في علم النفس التربوي- جامعة حفر الباطن- المملكة العربية السعودية

[1] Ministry of education, KSA

[2] Assistant Professor of Educational Psychology, University of Hafr Al Batin, KSA

[1] Mlll00lllh@gmail.com, [2] hmahmed@uhb.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على التنشئة الأسرية وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن، تكونت عينة الدراسة من (204) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في المنطقة الشرقيَّة بمحافظة حفر الباطن في المملكة العربيَّة السعوديَّة، ولتحقيق هدف الدراية استخدم مقياسي الذكاء العاطفي لـ(بار- أون) المترجمة إلى اللغة العربية ومقياس أنماط التنشئة الأسرية، أظهرت النتائج أن مستوى الذكاء العاطفي (ككل) لدى عينة لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن كان مرتفعًا كما أظهرت النتائج بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط التنشئة الأسرية والذكاء العاطفي، وأوصى البحث إلى ضرورة الاتجاه لطابع التنشئة الأسرية الديمقراطي، وتفعيل دور المدرسة في توضيح أهمية التنشئة الأسرية على الفرد، بالإضافة للتوافق بين الآباء والأمهات على أسلوب التنشئة الأسرية.

الكلمات المفتاحية: *أنماط التنشئة الأسرية؛ الذكاء العاطفي؛ المرحلة الثانوية.*

Abstract:

This study aimed to identify family upbringing and its relationship to emotional intelligence among a sample of secondary school students in Hafr Al-Batin Governorate. The emotional intelligence of (Bar-On) is translated into Arabic and a scale of family upbringing patterns. The results showed that the level of emotional intelligence (as a whole) in a sample of secondary school students in Hafr Al-Batin Governorate was high as the results showed that there is a statistically significant relationship between the patterns of family upbringing and emotional intelligence. The study recommended the necessity of adopting the democratic nature of family upbringing and activating the role of the school in clarifying the importance of family upbringing on the individual in addition to compatibility between fathers and mothers on the style of family upbringing.

Keywords: *Patterns of Family Upbringing; Emotional Intelligence; Secondary School.*

المقدمة:

الأسرة هي النواة الجوهرية الأولى التي ينتمي إليها الفرد دون إرادته، وعليه فهي مؤسسة اجتماعية ذات أهمية خاصة لما لها من أثر في حياة الفرد وتقويم سلوكه، وهي مهد الشخصية والمحور الذي تدور حوله جميع عناصر تلك الشخصية، وهي أول بيئة تحتضن الطفل وأول مصدر لتكوين خبرته في الحياة، وهي المدرسة التي يتعلم خلالها أسس المعرفة ومبادئ ثقافته، فالأسرة هي الجماعة المرجعية وجماعة التوجيه والتأثير التي تحدد تصرفات أفرادها وتشكل حياتهم، فهي مصدر القيم والعادات والتقاليد وقواعد السلوك، كما أنها المصدر الأول لتوفير الحاجات الأساسية لأفرادها (الحناكي، 2016).

الأسرة هي المؤسسة الأولى التي تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية للطفل الذي يتعلم كثير من العمليات الاجتماعية منها، وهي ذات نظام اقتصادي خاص ووحدة للتفاعل الاجتماعي المتبادل بين أفراد الأسرة، وتمارس تأثيرها في تعديل وتشكيل الشخصية الإنسانية، وتقوم الأسرة بوظائف أساسية في حياة كل من الفرد والجماعة وإن اختلفت هذه الوظائف أو اختلف شكل الأسرة لاختلاف المجتمعات والعصور إلا أنه على الرغم من التغيرات التي طالت هيكلة الأسرة العربية، فإنها لا تزال محتفظة بدورها الوظيفي لمختلف الخلايا الاجتماعية (الفيلكاوي، 2007)

مشكلة الدراسة:

التنشئة الأسرية عملية مستمرة تقوم على تشكيل الفرد في جميع جوانب الحياة والتي تَعده للحياة الاجتماعية بشكل سليم، وكما أن الحياة الاجتماعية تتطلب بأن يكون لدى الفرد جوانب قوة تعمل على مواجهه التحديات والمواقف الصعبة، ومما لا شك فيه أن الإنسان لا يستطيع العيش وحده بل لا بد من الانخراط في علاقات اجتماعية وهذه العلاقات تتطلب بأن يكون لدى الفرد مهارات وقدرات حتى يستطيع التعامل مع الآخرين من ضمن هذه المهارات الذكاء. حيث يذكر فرانسيس، شيفاناندا وبادجابيتو (Francis, Shivananda & Badagabettu, 2020) أن الأسرة تساعد في تشكيل سلوك المراهق وسلامته النفسية طوال الحياة، ومن أجل الحفاظ على هوية المراهقين كما أنهم يحتاجون إلى الأمان والمودة من والديهم. كما يوضح (فواز، 2017) إن للذكاءات المتعددة لها فوائد علمية هامة في مجال الممارسات التعليمية، ومن بين هذه الفوائد التي شخصت للممارسين التربويين الأساليب التعليمة التعلمية التي يتعلم بها كل طالب ويتميز بصنف معين من الذكاء. وذكر وي (Ye, 2022) أن أسلوب الأبوة والأمومة الموثوق به يرتبط بمستويات أعلى من الذكاء العاطفي العام للمراهقين، كما يرتبط الآباء الاستبداديون بمستوى أدنى من الذكاء العاطفي للمراهقين، وأوصت دراسته إلى مزيد من البحث لفحص العلاقة بين الثقافات والعرق والحالة الاجتماعية والاقتصادي مع الذكاء العاطفي. نتائج دراسة كل من نجوك، تران، تي تران، فيشر، نغوين (Ngoc& Tran, Thi Tran, Fisher, Nguyen ,2020) تأثير أنماط الأبوة والأمومة على الذكاء العاطفي. ومن خلال ما ظهر في الدراسات السابقة من اهتمام وتوصيات للعلاقة بين هذين المتغيرين تبلورت مشكلة الدراسة.

أهمية الدراسة:

الأهمية التطبيقية: تتمثل الاهمية التطبيقية والعملية لهذه الدراسة في الاتي:

- تمكين أولياء الأمور والمتدربين في التوجيه الصحيح في مجال التنشئة الأسرية لدى طالبات المرحلة الثانوية وتوجيههم نحو النمط الذي يكسب الفرد مهارات الذكاء العاطفي.
- كما أنها قد توفر أداة للكشف عن علاقة التنشئة الأسرية والذكاء العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية وبالتالي تساهم بشكل كبير في تقديم المعرفة العلمية في مجال هذا النوع من الذكاء وتميزه عن غيره من أنواع الذكاء الأخرى.
- إرشاد ولفت انتباه التربويين والمرشدين النفسيين من خلال توفير صورة واضحة عن أنماط التنشئة الأسرية ومن ثم تمكنهم من وضع برامج إرشادية وعلاجية ووقائية في هذا المجال.
- الاستخدام الامثل لمهارات الذكاء العاطفي ومعرفة الآلية السليمة في التعامل مع الأبناء من قبل أولياء الأمور ومن قبل المعلمين مع طالبات المرحلة الثانوية.

الاهمية النظرية: تتمثل الاهمية النظرية للبحث فيما يلي:

- تسليط الضوء على أهمية الفئة الذي يتعامل معه البحث وهم فئة طالبات الثانوية حيث تتميز تلك الفئة بالحساسية النفسية والتغيرات النفسية والاجتماعية.
- تسليط الضوء على أهمية مهارة الذكاء العاطفي والتي تساعد الطالبات على التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي مع البيئة المحيطة بها.
- تسليط الضوء على أهم قطاع من قطاعات المجتمع وهو قطاع الأسرة التي هي نواة المجتمع.
- معرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي وأنماط التنشئة الأسرية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- التعرف على أنماط التنشئة الأسرية ذات الاثر القوي على شخصية طالبات المرحلة الثانوية.

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة التعرف على:

- أنماط التنشئة الأسرية لطالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن.

- الذكاء العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن.
- العلاقة الارتباطية بين أنماط التنشئة الأسرية والذكاء العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن.

أسئلة الدراسة:

- السؤال الأول: ما طبيعة التنشئة الأسرية لطالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن؟
- السؤال الثاني: ما مستوى الذكاء العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن؟
- السؤال الثالث: هل توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين الذكاء العاطفي وأنماط التنشئة الأسرية؟

فرضيات الدراسة:

- الفرضية الفرعية الأولى: تميل التنشئة الأسرية لطالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن للنمط الديمقراطي .
- الفرضية الفرعية الثانية: مستوى الذكاء العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن متوسط.
- الفرضية الفرعية الثالثة: هناك علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين الذكاء العاطفي وأنماط التنشئة الأسرية.

مصطلحات الدراسة:

- **أنماط التنشئة الأسرية:** عملية تحويل الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي يتصف بمعتقدات ومهارات وقيم واتجاهات، تؤهله لأداء مهامه ووظائفه بشكل سليم لتحقيق أهدافه المجتمعية والخاصة (احمد، 2018). وتعرف إجرائيًا على أنها الدرجة المتحققة لأنماط التنشئة الأسرية) تسلطي، ديمقراطي، تسيبي) من قبل أفراد عينة البحث على مقياس التنشئة الأسرية المستخدم في الدراسة الحالية.
- **الذكاء العاطفي:** القدرة على مراقبة مشاعر وعواطف الفرد الشخصية وعواطف الآخرين، ليميز بينها ويستخدم هذه المعلومات لتكون موجها لتفكيره وأفعاله.(Mayer, Dipaolo & Salovey, 1990) ويعرف إجرائيًا بالدرجة المتحققة من استجابات أفراد عينة البحث على فقرات مقياس الذكاء العاطفي المستخدم في البحث الحالية بعد حساب درجة صدقة وثباته.
- **المرحلة الثانوية تعرف إجرائيًا:** بأنها المرحلة من التعليم التي تأتي بعد مرحلة التعليم الأساسي والمتوسط والتي تمثل عينة الدراسة والمكونة من طالبات محافظة حفر الباطن.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

إن أساليب المعاملة الوالدية تؤثر على شخصية الأبناء فمن البديهي رؤية فرق بين طفلين أحدهما نشأ في بيئة قاسية وصارمة والآخر نشأ في جو من الحنان والعطف، ومما لا شك فيه أن دور الأسرة في النمو الاجتماعي والنفسي مهم جدًا في تكوين الشخصية للأبناء، ولكي ينشأ الفرد تنشئة سليمة خالية من الاضطرابات النفسية والاجتماعية (سمية، 2020).

حيث تؤثر أساليب المعاملة الوالدية على شخصية الأبناء فمن البديهي رؤية فرق بين طفلين أحدهما نشأ في بيئة قاسية وصارمة والآخر نشأ في جو من الحنان والعطف، ومما لاشك فيه أن دور الأسرة في النمو الاجتماعي والنفسي مهم جدًا في تكوين شخصية الأبناء، ولكي ينشأ الفرد تنشئة سليمة خالية من الاضطرابات النفسية والاجتماعية فلابد أن تسود الأسرة أساليب معاملة والدية سليمة التي لها دور في حياة الأبناء من حيث اكتساب خبرات اجتماعية سليمة، وبما يقدمه الوالدان من قدوة انفعالية والتحكم في الانفعالات وفهمها وتوظيفها في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطفل مستقبلًا، وتعتبر الأسرة الجماعة الاجتماعية الأولى التي تكسب الطفل الخصائص الاجتماعية الاساسية ولهذا فمن الضروري تعليم أبنائنا مهارات الذكاء الوجداني حتى نعدهم لحياة آمنة، ولاسيما أن هذه المهارات تنمى وتكتسب من خلال التعليم والتدريب، وعلى الرغم من أهمية مفهوم الذكاء الوجداني فإن الكثير من الآباء والأمهات لا يدركون مدى أهمية المعاملة الوالدية وأسلوب التنشئة الاجتماعية في زيادة مهارة الذكاء الوجداني وتؤكد نتائج الدراسات على أن تعرض الطفل لسوء المعاملة والإهمال له تبعات نفسية وجسدية وسلوكية وأكاديمية (سمية، 2020).

وقد بينت الدراسات أن الأساليب الوالدية في معاملة أبنائهم بأشكال قد تسودها القسوة أو التفهم أو التعاطف أو قد يكون اللامبالي أو من خلال مشاعر دافئة، تؤثر على أساليب الحياة العاطفية للطفل وتحدث نتائج لها أثر عميق في حياته، حيث يظهر بأن الطفل الذي رزق بوالدين ذو ذكاء عاطفي قد يعود عليه بنتائج عميقة ولها تأثير قوي عليه، لأن أسلوب تبادل مشاعر الأبوين مع بعضهما البعض بالإضافة لتعاملهم مع أطفالهم يمنحون أبنائهم دروسًا لها أثر كبير في أنفسهم من خلال التبادل العاطفي الموجود داخل الأسرة، وسيتأثرون بهذه الصفات لتنتقل معهم لمراحل حياتهم لتكوين علاقات اجتماعية مع الأخرين (جولمان ودانيال، 2019)

حيث ينعكس النمط المسيطر من أنماط التنشئة على شخصية الأبناء وقدرتهم على مواجهة المشكلات والتحديات والتعامل بإسلوب تكيفي إيجابي، ففي النمط الحازم على سبيل المثال يكون الوالدان أكثر اهتمامًا بتفهم مشاعر أبنائهم ومناقشة آرائهم، وتقبلهم واحترام مشاعرهم، وبناء علاقة معهم قائمة على الود والحنان والتعاطف، بالإضافة إلى التعامل معهم كأصدقاء يساعدونهم في مواجهة حل المشكلات، وهذا بدورة ينعكس على الأبناء ليصبحوا

أكثر قدرة على اكتساب نمو نفسي سليم، ومن خلالها يطورون مهارات ناجحة للتعامل مع الآخرين في المجتمع، كما أنهم يشعرون بتلبية حاجاتهم النفسية، ويحققون أعلى مستوى الطمأنينه والامن النفسي لديهم (المومني، 2006).

وأشار (جابر، 2000) إلى أن النمط الديمقراطي قد يتصف باسلوب سلس وأن الأمور تسير بشكل متعاون داخل الأسرة، بحيث يتعلم أفراد الأسرة بأن عليهم القيام ببعض الواجبات وأنهم مطالبون باتخاذ بعض القرارات بأنفسهم، كما يتعلمون أن للأبوين امتيازات خاصة بالإضافة لحقوقهم، كما يظهر في هذا النمط بأن أفراد الأسرة لا ينتظرون من والديهم أن يكونوا موقع انتباههم دائمًا أو أنهم بحاجة لرعايتهم باستمرار، حيث يتم معالجة الخلافات التي تحدث داخل الأسرة باسلوب تعاوني قائم على الصراحه والمحبة. وقد يكون لهذا النمط آثار على الأبناء كالتكييف مع الأسرة، والتكيف مع العادات والاجتماعية وقد تكون لهم الاستقلالية في المعيشة، بالإضافة للشعور بالأمن عند الانخراط مع الآخرين.

في حين تبني الوالدين للنمط المتساهل قد يرتبط بظهور سلوكيات عدوانية، أو انخفاض في المستوى التعليمي، وقد تكون أيضًا انحرافات سلوكية لدى الأطفال والذي يعود لغياب الإرشاد والتوجيه الوالدي في هذا النمط وفقدان السيطرة على سلوك أبنائهم، ولكن في الوقت نفسه يتم تحقيق كل مطالب أبنائهم، والذي قد يولد أنماط سلبية لشخصيتهم وينتج عنه مشكلات متصله بالاحباط والسلوك الإجرامي (Driscoll Russell& Crockett , 2008)

أما النمط الآخر القائم على التشديد والقسوة على الأبناء والذي يعرف بـ (النمط التسلطي) حيث اختلفت الدراسات في نوعية ودرجة تأثير هذا النمط في تشكيل شخصية الأبناء من ثقافة إلى أخرى، فقد ظهر في كثير من الدراسات الغربية، وجدوا أن النمط التسلطي يرتبط طرديًا بمستويات انحراف الأطفال، وبالمشكلات النفسية والاجتماعية التي تجعل ردة فعل الأبناء حادة، والتي تمنعهم من اكتساب عادات سلوكية واجتماعية سوية وضرورية للتكيف في مجتمعهم، كما أن النمط التسلطي قد لا يلبي احتياجات النفسية والانفعالية للأبناء (المومني، 2006؛Brand, Hatzinger, Beck & Holsboer. 2008 . بينما الدرسات العربية والآسيوية تشير إلى عدم تأثير النمط التسلطي سلبيًا في نمو الأبناء، وأن متغيرات الثقافية والاجتماعية قد تجعل من هذا النمط مقبولًا لدى الأبناء، والذي قد لا ينتج عنه مشاكل سلوكية أو نفسية (عشوي، دويري والعلي، 2006؛ Schultz& Tahseen ,leung ,Cheah , 2009).

وقد ظهر نموذجين للذكاء الانفعالي، حيث ذكر ستيس وبراون (Brown& Stys , 2004) الأول شكلًا خالص من القدرات العقلية والذي يتمثل بنموذج ماير وسالوفي أما الثاني دمج القدرة العقلية والسمات الشخصية والذي أقتُرح من منظورين قدّم في سياق النظرية الشخصية من قبل بار اون، اما الثاني قد اقترحه غولمان والذي يدمج شخصية وقدرات الفرد وانعكاساتهما على الأداء المهني وفي ما يلي توضيح للنموذجين السابقين: نموذج بار اون للذكاء الوجداني حيث حدد بار اون خمسة مجالات النجاح للفرد في الحياه وهي: المهارات الشخصية، المهارات الاجتماعية، القابلية للتكيف، إدارة الضغوط، المزاج العام. أما نموذج غولمان للذكاء الوجداني والذي أشار به غولمان أن الذكاء الانفعالي ليس بمصيرًا محكومًا على الفرد، وإنما هو الطريقة المختلفة لأن يكون الفرد ذكيًا، وإن تلك الكفاءات الانفعالية ليست موهب فطرية، ولكنها قدرات مكتسبة تم تعلمها ومقدرته تنميتها وإتقانها من أجل تحقيق أداء متميز.

وقد أشار (السمادوني، 2007) إلى تطور مصطلح الذكاء العاطفي على يد بار اون (on- Bar, 2000) وبفعل الدراسات انتشر هذا التعريف بعد نشر جولمان كتابه عام 1995والذي حمل عنوان الذكاء العاطفي، حيث يتكون الذكاء العاطفي من مجموعة من المهارات والقدرات منها وعي الفرد بذاته ومشاعره وانفعالاته، وإدارة الانفعالات، وضبطها وتحفيز الذات لتحقيق الهدف، وقراءة مشاعر الآخرين وتعبيرات وجوههم، وفهم انفعالاتهم، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين.

وقد اختلفت آراء الباحثين والعلماء في التسميات التي أطلقت على هذا المفهوم، فمنهم من أطلق عليه اسم الذكاء العاطفي وفريق ثانٍ أطلق عليه اسم الذكاء الوجداني، وفريق ثالث أطلق عليه اسم الذكاء الانفعالي، وفريق رابع أطلق عليه اسم ذكاء المشاعر، وكانت كل هذه التسميات أقرب مصطلح (Emotional Intelligence) ويتضح من هذا التسمية بأن الذكاء الانفعالي يشير إلى الجوانب غير السارة أو السلبية في الانفعالات كالخوف والحزن والغضب، والذكاء العاطفي يشير إلى الانفعالات السارة كالسرور والحب والإعجاب، والذكاء الوجداني يشير إلى أنه أكثر مسؤولية حيث يضم الخبرات الانفعالية السارة وغير السارة، وذكاء المشاعر يشير إلى الجانب الحسي من الخبرة الانفعالية، كالشعور بالدفء أو الراحة (الأسطل، 2010).

وبدأ استخدام الذكاء العاطفي (الانفعالي) عام (1990)، وكان الفضل لانتشار مصطلح الذكاء العاطفي إلى العالم (Goleman) عام 1995 في كتابه الذكاء الانفعالي، حيث قدم فيه وصفًا متكاملًا لهذا المفهوم وأهميته، حيث أشار إلى أن هناك جانب إنساني مكمل للذكاء لابد من تفعيله وهو ما طرح عليه اسم الذكاء العاطفي (أبو الفضل، 2017).

ويعرف الذكاء العاطفي (الانفعالي) بالقدرة على الادراك الدقيق والتعبير عن العواطف والقدرة على معرفة وفهم شعور أو عواطف الأخرين بالإضافة لتنظيم عواطفه بغرض تعزيز النمو العاطفي والفكري (Jung & Yoom, 2012).

كما أن هناك سمات للأفراد الأذكياء انفعاليًا من خلال معرفتهم الجيدة لمشاعرهم الخاصة ويقومون بإدارتها جيدًا بحيث يفهمون ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بشكل ممتاز، باختلافهم مع غيرهم من حيث إحساسهم بالرضا عن أنفسهم والتميز بالكفاءة في حياتهم وقدرتهم على السيطرة بنيتهم العقلية بما يدفعهم ويدفع إنجازاتهم الى المقدمة (جولمان ودانيال، 2019).

الدراسات السابقة:

- **أجريت كل من جاسبرت جورميت (Jaspreet & Gurmit, 2021)** دراسة لفحص الذكاء العاطفي لطالبات البكالوريوس فيما يتعلق بأنماط الأبوة والأمومة المتصورة. تكونت عينة الدراسة من (64) طالبة جامعية يدرسن في كلية خاصة في شانديغار التابعة لجامعة بنجاب، تم اختيارها بالطريقة العشوائية. تم جمع البيانات باستخدام مقياس الذكاء العاطفي ومقياس أسلوب الأبوة، أظهرت النتائج بأن الاسلوب الديمقراطي هو الأسلوب السائد لدى عينة الدراسة، وجد فروق ذات دلالة إحصائية لارتفاع الذكاء العاطفي بين العلوم الإنسانية بالمقارنة مع طالبات البكالوريوس في التجارة. كما وجد بعدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي وجميع أنماط الأبوة والأمومة كما تدركها طالبات البكالوريوس.
- **وفي دراسة كل من نجوك وآخرون (Ngoc et al., 2020)** التي هدفت لفحص العلاقة بين أنماط الأبوة والأمومة بين المراهقين الفيتناميين. من خلال مسح مدرسي باستخدام تحليلات الانحدار متعددة المستويات، كانت مصادر البيانات الرئيسية هي استبيان الذكاء العاطفي للسمات-النموذج القصير للمراهقين، والذي تمت ترجمته إلى اللغة الفيتنامية، وأداة الترابط الأبوي المعتمدة محليًا، والتي تقيم ثلاثة أنماط رئيسية للأبوة: الدفء، والحماية المفرطة، والاستبداد. كشفت النتائج من (1.593) طالبًا أن الأولاد حصلوا على درجات أعلى بشكل عام في الذكاء العاطفي والرفاهية والتحكم الذاتي مقارنة بالفتيات. كما بينت النتائج أن دفء الوالدين أثناء الطفولة ارتبط بارتفاع الذكاء العاطفي، في حين ارتبط الإفراط في الحماية والاستبداد من الأمهات بانخفاض الذكاء العاطفي بين المراهقين. تدعم هذه الدراسة تأثير أنماط الأبوة والأمومة على الذكاء العاطفي. إن الدفء والرعاية من كل من الأم والأب ستفيد النمو العاطفي لأطفالهم في فيتنام.
- **أما دراسة شامارتي (*Chamarty,* 2009)** هدفت إلى فهم التصورات لدى المراهقين بشأن أساليب التنشئة الأسرية التي يتلقونها وفهم ما إذا كان لها أي علاقة بمستوى الذكاء العاطفي لديهم، تم استخدام طريقة مختلطة تفسيرية متسلسلة على (40) مشاركًا من مؤسسة تعليمية في حيدر أباد. وتم تطبيق مقياس (EMBU) للتنشئة الأسرية المتصورة ومقياس الذكاء العاطفي ليبيترديس حيث تم جمع البيانات من خلال المقابلات المنظمة وتحليلها باستخدام ارتباط بيرسون. بناءً على تحليل النتائج الكمية. أظهرت نتائج المرحلة الكمية عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين، التنشئة المتصورة والذكاء العاطفي.
- **وذكرت آل الشيخ (2018)** في دراستها التي هدفت التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة النفسي لدى طالبات جامعة الإمام، كذلك التعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي والمرونة النفسية لدى عينة الدراسة باختلاف متغيري (التخصص الدراسي، المستوى الدراسي)، والكشف عن مدى مساهمة الذكاء الانفعالي في التنبؤ بالمرونة النفسية، وقد بلغت عينة الدراسة (400) طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، ولقد استخدم مقياسي (الذكاء الانفعالي والمرونة النفسية) وتوصلت النتائج لوجود علاقة طردية (إيجابية) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية المتمثلة في (المعرفة الانفعالية- إدارة الانفعالات- تنظيم الانفعالات- التعاطف- التواصل الاجتماعي)، والدرجة الكلية للمرونة النفسية وأبعادها الفرعية المتمثلة في(القدرة الانفعالات- القدرة الاجتماعية- التوجه الإيجابي للمستقبل- الإيثار والتفاؤل)
- **وبحثت دراسة الفياض (2017)** بالذكاء العاطفي وعلاقته بأنماط التنشئة الأسرية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الاساسية العليا، وتوصلت إلى أن بعد استخراج معاملات الارتباط بين الذكاء العاطفي وأنماط التنشئة الأسرية تبين ارتفاع معاملات الارتباط بين الذكاء العاطفي وأنماط التنشئة الأسرية المتمثلة في كل من النمط الديمقراطي، والنمط التسلطي، والنمط التسيبي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الذكاء العاطفي والنمط الديمقراطي، وجود علاقة ارتباطية سلبية بين النمط التسلطي في التنشئة الأسرية وكل من بعد التكيف والمزاج العام ومقياس الذكاء العاطفي ككل، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين تلك الأبعاد والنمط التسلطي على التوالي عدم وجود أي علاقة ارتباطية بين النمط التسيبي في التنشئة الأسرية ومقياس الذكاء العاطفي، أو أبعاده الفرعية.
- **ووضحت دراسة الزيتاوي (2016)** أنماط التنشئة الأسرية المدركة وأثرها في الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اربد، هدفت إلى التعرف لأنماط التنشئة الأسرية المدركة وأثرها في الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اربد، اشتملت الدراسة على(70) طالبًا وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا، وتم استخدام استبانة للتنشئة الأسرية لتحديد نمط التنشئة الأسرية السائد كما يدركه أفراد العينة، واختبار هيرمانز لدافعية الإنجاز للأطفال والراشدين، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير نمط التنشئة الأسرية أو الجنس أو التفاعل بينهما، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي تعزى إلى متغير نمط التنشئة الأسرية أو التفاعل بين نمط التنشئة والجنس وذلك لكافة أنماط التنشئة الأسرية المتبعة من قبل الأب والأم معًا أو الأب أو الأم كل على حده، في حين بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي تعزى إلى متغير الجنس لجميع أنماط التنشئة المتبعة من قبل الأب والأم معًا أو كل منهما على حده، وكانت الفروق لصالح الإناث.
- **وفي دراسة غنافة، مك، شودري، وكيران (Ghanawat, Muke, Chaudhury, & Kiran ,2016)** هدفت إلى تقييم العلاقة بين أداء الأسرة والذكاء العاطفي بين المراهقين، تكونت عيية الدراسة من (52) مراهقًا يدرسون في الصفوف الحادي عشر والثاني عشر تم اختيارهم عن طريق العينة القصدية، توصلت إلى أن المراهقون الذين لديهم مجموعة متوسطة من علاقة أسرية جيدة وجد أن لديهم مستوى متوسط من الذكاء العاطفي،

في حين أن المراهقين الموجودون في نطاق ضعيف من العلاقة الأسرية كان منخفضًا، إي أن العلاقة بين الأسرة العاطفية والذكاء العاطفي لدي المراهقين علاقة قوية ذات دلالة معنوية، وأن تفاعل المراهقين داخل الأسرة أو أفراد الأسرة والآخرين قد يساعد في تطوير الذكاء العاطفي لديهم.

- **وأجرى كل من أليجري وبينسون (Alegre & Benson, 2010)** دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين السلوكيات الوالدية ومشاكل التوافق والذكاء العاطفي لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (329) طالباً مراهقًا تم اختيارهم عشوائيًا من مجموعة من المدارس الحكومية في مدينة فيرجينيا الأمريكية، استخدمت الدراسة الاستبانة في عملية جمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين انضباط السلوكيات الوالدية والتوافق والذكاء العاطفي، بالإضافة إلى وضوح الانفعالات من قبل الوالدين الذي له دور إيجابي متوسط في مستويات التوافق والذكاء العاطفي لدى الطلبة المراهقين.
- **ودراسة فوارسة (2006)** هدفت للتعرف إلى أنماط المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بذكائهم العاطفي وتكونت عينة الدراسة من(500) طالب وطالبة بين الجنسين اختيرت عشوائيًا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين (مقياس أنماط المعاملة الوالدية، ومقياس الذكاء العاطفي)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين نمط المعاملة الوالدية (لضبط التربوي) والذكاء العاطفي، وأشارت كذلك أن هناك فروقًا بين نمط المعاملة الوالدية (لضبط التربوي) تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في أنماط المعاملة الوالدية تعزى لمتغير العمر لصالح فئة(13-15) سنة، وأن هناك علاقة سلبية بين النمط التسيبي والذكاء العاطفي وبين نمط الإهمال والحماية الزائدة مع الذكاء العاطفي.
- **أما عن دراسة العبادي (2003)** التي هدفت إلى التعرف إلى أثر كل من دافع الإنجاز والتنشئة الأسرية على التفكير الابتكاري، وذلك على عينة مكونة من (724) طالبًا وطالبة من طلبة الثانوية في الأردن، باستخدام اختبار تورنس للتفكير الابتكاري، ومقياس دافع الإنجاز، ومقياس نمط التنشئة الأسرية، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء الطلاب ذوي نمط التنشئة الأسرية الديمقراطي ومتوسطات أداء الطلاب ذوي نمط التنشئة الأسرية الديكتاتوري على اختبارات تورنس للتفكير الابتكاري لصالح الطلاب ذوي نمط التنشئة الأسرية الديمقراطي.
- **أما دراسة محمود ومطر(2002)** والتي بحثت بأساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى الأبناء، وقد تم تطبيق مقياس الذكاء العاطفي على عينة مكونة من(120) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي(60) طالب و(60) طالبة، توصلت نتائج الدراسة لوجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائيًا بين أساليب المعاملة الوالدية المناسبة لكل من الأب والأم، الاستقلالية والديمقراطية، التقبل كما يدركها الأبناء وأبعاد الذكاء العاطفي لديهم سواء لعينة الذكور أم لعينة الإناث، وبينت الدراسة أن أساليب المعاملة الوالدية لكل من الأب والأم كما يدركها الأبناء تسهم بنسب مختلفة في التنبؤ بالذكاء العاطفي لديهم وأن أسلوب (التقبل والاستقلالية) هما المتنبئان الأكثر تأثيرًا، إضافةً إلى ذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الذكاء العاطفي تعزى للجنس.
- **تناولت دراسة ليندلي(Lindley, 2001)** الذكاء العاطفي وبعض المتغيرات الشخصية، هدفت الدراسة إلى توضيح العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض المتغيرات الشخصية (الانبساطية، التكييف) تكونت عينة الدراسة من 316 طالبًا (105 طالب،211 طالبة) استخدمت ادوات قائمة جولمان للكفاءات، وبعض مقاييس الشخصية، وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وبعض المتغيرات الشخصية (الانبساطية)، كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل، وجهة الضبط الداخلية والتكييف، بينما توجد علاقة سالبة دالة مع سمة العصبية، كما أظهرت الدراسة أيضًا أنه لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات في الذكاء الوجداني.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال ما تقدم وما تم عرضه من الدراسات السابقة نلاحظ أن بعض الدراسات اهتمت وبحثت عن مدى توافر وتطوير مهارات الذكاء العاطفي لدى الطلبة ومدى أهمية أنماط الأبوة والأمومة المتصورة مثل دراسة جاسبرت جورميت (Jaspreet & Gurmit, 2021)، وهناك دراسات أخرى ركزت على الذكاء العاطفي وعلاقته بأنماط التنشئة الأسرية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الاساسية العليا، وتوصلت إلى أن بعد استخراج معاملات الارتباط بين الذكاء العاطفي وأنماط التنشئة الأسرية تبين ارتفاع معاملات الارتباط بين الذكاء العاطفي وأنماط التنشئة الأسرية المتمثلة في كل من النمط الديمقراطي، والنمط التسلطي، والنمط التسيبي مثل دراسة (الفياض، 2017)، كما نلاحظ أن أغلب الدراسات تحدثت عن مدى أهمية توافر كفاءة الذكاء العاطفي من أجل التنشئة الأسرية السليمة والسوية أما الدراسات التي كانت أقرب وتشابهت مع البحث الحالي وتناولت متغيري البحث لكن على فئات مختلفة فهي دراسة (حمود ومطر، 2002) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي وأساليب المعاملة الوالدية لدى الأبناء ودراسة جاسبرت جورميت (Jaspreet & Gurmit, 2021) ودراسة أليغري وبنسون (Benson & Alegre ,2010) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين السلوكيات الوالدية ومشاكل التوافق والذكاء العاطفي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن مستوى الذكاء العاطفي وعلاقته بأنماط التنشئة الأسرية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن، وذلك لمناسبته طبيعة وأهداف الدراسة.

منهجية الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الأول الثانوي من المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن في الفصل الثاني للعام الدراسي (2021/2022)، والبالغ عددهم (3518) طالبة وفقًا لإحصائيات ادارة التعليم في منطقة حفر الباطن.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الاول الثانوي في محافظة حفر الباطن في الفصل الثاني للعام الدراسي (2022/2021).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (204) طالبة من طالبات الصف الاول الثانوي في محافظة حفر الباطن في الفصل الثاني للعام الدراسي (2022/2021)، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية المتيسرة.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث الحالي في محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم جمع المعلومات والبيانات من خلال تطبيق اداة البحث خلال الفصل الدراسي الثاني 2021-2022.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

مقياس الذكاء العاطفي:

للكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن؛ استخدمت الباحثة الصورة المترجمة الى اللغة العربية من مقياس بار- أون في الذكاء العاطفي والمستخدمة في دراسة (الفياض،2017)، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (60) فقرة، مُوزعة على ستة أبعاد.

دلالات صدق وثبات المقياس:

الصدق الظاهري:

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس؛ بعرضه في صورته الأولية، على مجموعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات (علم النفس التربوي والإرشاد النفسي في حفر الباطن)، بلغ عددهم (6) محكمين، بهدف إبداء آرائهم حول صحة محتوى المقياس.

وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة على فقرات مقياس الذكاء العاطفي، والتي تتعلق بإعادة صياغة بعض الفقرات لتصبح أكثر وضوحًا، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على إجماع المحكمين بنسبة (80%)، وبذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (60) فقرة، مُوزعة على ستة أبعاد هي: الكفاءة الشخصية وتقيسه الفقرات من (6-1)، وادارة الضغوط وتقيسه الفقرات من (18-7)، والكفاءة الاجتماعية وتقيسه الفقرات من (30-19)، والتكييف وتقيسه الفقرات من (40-31). والمزاج العام وتقيسه الفقرات من (54-41)، والانطباع الإيجابي وتقيسه الفقرات من (60-55).

صدق البناء:

وبهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من مجتمع البحث ومن خارج عينتها، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالبُعد والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1): قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الذكاء العاطفي من جهة وبين الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد التي تتبع له من جهة أخرى

الارتباط مع:			الارتباط مع:			الارتباط مع:			الارتباط مع:		
الرقم	البعد	الدرجة الكلية	الرقم	البعد	الدرجة الكلية	الرقم	البعد	الدرجة الكلية	الرقم	البعد	الدرجة الكلية
1	*0.58	*0.42	16	*0.59	*0.50	31	*0.70	*0.58	46	*0.70	*0.66
2	*0.75	*0.63	17	*0.49	*0.43	32	*0.44	*0.39	47	*0.48	*0.42
3	*0.76	*0.61	18	*0.68	*0.49	33	*0.73	*0.50	48	*0.67	*0.59
4	*0.71	*0.55	19	*0.77	*0.59	34	*0.67	*0.52	49	*0.41	*0.40
5	*0.72	*0.65	20	*0.69	*0.60	35	*0.78	*0.66	50	*0.56	*0.40
6	*0.60	*0.53	21	*0.76	*0.57	36	*0.71	*0.54	51	*0.73	*0.61
7	*0.67	*0.51	22	*0.57	*0.53	37	*0.64	*0.57	52	*0.74	*0.59
8	*0.63	*0.45	23	*0.66	*0.49	38	*0.73	*0.62	53	*0.69	*0.53
9	*0.81	*0.63	24	*0.72	*0.50	39	*0.68	*0.56	54	*0.70	*0.63
10	*0.48	*0.42	25	*0.66	*0.54	40	*0.69	*0.66	55	*0.58	*0.51
11	*0.74	*0.52	26	*0.78	*0.61	41	*0.77	*0.64	56	*0.65	*0.49
12	*0.57	*0.53	27	*0.64	*0.54	42	*0.67	*0.62	57	*0.61	*0.43
13	*0.80	*0.63	28	*0.73	*0.65	43	*0.73	*0.68	58	*0.79	*0.61
14	*0.70	*0.61	29	*0.51	*0.41	44	*0.56	*0.51	59	*0.46	*0.40
15	*0.76	*0.67	30	*0.62	*0.50	45	*0.46	*0.44	60	*0.72	*0.50

*دالة احصائياً عند مستوى (α =0.05)

يتضح من الجدول (1) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس قد تراوحت بين (0.41- 0.81) مع أبعادها، وبين (0.39- 0.68) مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وكان ارتباط جميع الفقرات مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للمقياس أعلى من (0.20)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب ما أشار إليه (عودة، 2010)، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس، وأصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من (60) فقرة، موزعة على ستة أبعاد.

ثبات مقياس الذكاء العاطفي:

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد الذكاء العاطفي؛ تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha). على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) طالبة من مجتمع البحث ومن خارج عينتها، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): قيم معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء العاطفي و أبعاده

المقياس و أبعاده	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
الكفاءة الشخصية	0.81	0.79	6
ادارة الضغوط	0.80	0.78	12
الكفاءة الاجتماعية	0.83	0.80	12
التكييف	0.78	0.76	10
المزاج العام	0.82	0.81	14
الانطباع الإيجابي	0.79	0.77	6
الذكاء العاطفي (ككل)	**0.85**	**0.82**	**60**

يتضح من الجدول (2) أن ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.85)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده بين (0.78 - 0.83)، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.82)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده بين (0.77 - 0.80)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض البحث الحالي.

تصحيح مقياس الذكاء العاطفي:

تكون مقياس الذكاء العاطفي بصورته النهائية من (60) فقرة موزعة على ستة أبعاد، يُستجاب عليها وفق تدريج رباعي يشتمل البدائل التالية: (غالبًا، وتعطى عند تصحيح المقياس 4 درجات، أحيانًا وتعطى3 درجات، نادرًا تعطى درجتين، نادرًا جدًا وتعطى درجة واحدة)، في حالة الفقرات ذات اتجاه الموجب ويعكس التدريج في حالة الفقرات ذات الاتجاه الوجب وهي الفقرات(50،18،17،16،15،13،12،11،10،8،6) وللوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة البحث، تم حساب المدى بطرح الحد الأدنى من الحد الأعلى (4 – 1 = 3)، ثم تقسيمه على (3) (3 ÷ 3 =

1)، وبعد ذلك تم إضافة هذ القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذ الفئة، وبذلك أصبح طول الفئات على النحو الآتي: منخفض(أقل من 2)، متوسط (2 - 3)، مرتفع (أكثر من 3).

مقياس أنماط التنشئة الأسرية:

بهدف الكشف عن مستوى أنماط التنشئة الأسرية طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن استخدمت الباحثة مقياس أنماط التنشئة الأسرية الذي أعده (فوارسه، 2006) بعد إجراء تعديلات عليه، وتكون المقياس بصورته الأولية من (24) موقفًا افتراضيًا من مواقف الحياة اليومية، أمام كل موقف ثلاثة بدائل يختار الطالب البديل الأكثر تناسبًا مع سلوكه الواقعي، ويمثل البديل (الأول) النمط الديمقراطي، ويمثل البديل (الثاني) النمط التسلطي، ويمثل البديل(الثالث) النمط التسيبي.

دلالات صِدق وثبات المقياس:

الصدق الظاهري:

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس؛ بعرضه في صورته الأولية، على مجموعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات (علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي في جامعة حفر الباطن)، بلغ عددهم (6) محكمين، بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى المقياس.

وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة على فقرات مقياس التنشئة الأسرية، والتي تتعلق بإعادة صياغة بعض الفقرات لتصبح أكثر وضوحًا، هو حصول الفقرات على إجماع المحكمين بنسبة (80%)، وبذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (24) فقرة على شكل مواقف حياتية أمام كل موقف ثلاثة بدائل.

صدق البناء:

وبهدف التحقق من دلالات صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من مجتمع البحث ومن خارج عينتها، وتم حساب دلالات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية على المقياس، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس أنماط التنشئة الأسرية من جهة وبين الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى

الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	*0.53	9	*0.76	17	*0.72
2	*0.70	10	*0.43	18	*0.64
3	*0.71	11	*0.69	19	*0.71
4	*0.66	12	*0.52	20	*0.52
5	*0.67	13	*0.75	21	*0.61
6	*0.55	14	*0.65	22	*0.67
7	*0.62	15	*0.71	23	*0.61
8	*0.58	16	*0.54	24	*0.73

*دالة احصائياً عند مستوى (α =0.05)

يتضح من الجدول (3) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.43- 0.76)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وكان ارتباط جميع الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس أعلى من (0.20)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب ما أشار إليه (عودة، 2010)، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس، وأصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من (24) فقرة على شكل مواقف حياتية.

ثبات مقياس أنماط التنشئة الأسرية:

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس أنماط التنشئة الأسرية؛ تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) طالبة من مجتمع البحث ومن خارج عينتها، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (0.79)، وبلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس (0.81)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض البحث الحالي.

تصحيح مقياس أنماط التنشئة الأسرية:

تكون مقياس أنماط التنشئة الأسرية بصورته النهائية من (24) موقفًا افتراضيًا من مواقف الحياة اليومية، أمام كل موقف ثلاثة بدائل يختار الطالب البديل الأكثر تناسبًا مع سلوكه الواقعي، ويمثل البديل (الأول) النمط الديمقراطي، ويعطى عند تصحيح المقياس 3 درجات، ويمثل البديل (الثاني) النمط التسلطي ويعطى درجتين، ويمثل البديل (الثالث) النمط التسيبي ويعطى درجة واحدة. ولتصنيف أفراد عينة البحث تبعًا لأنماط التنشئة

الأسرية، تم حساب المدى بطرح الحد الأدنى من الحد الأعلى (3 – 1 = 2)، ثم تقسيمه على (3) (2 ÷ 3 = 0.67)، وبعد ذلك تم إضافة هذ القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذ الفئة، وبذلك أصبح تصنيف أنماط التنشئة الأسرية تبعًا لفئة المتوسط الحسابي على النحو الآتي: النمط التسيبي (أقل من 1.67)، النمط التسلطي (1.68 - 2.34)، النمط الديموقراطي (أكثر من 2.34).

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع الخطوات والإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- بناء أدوات البحث بصورتها الأولية والتحقق من الصدق الظاهري لها.
- تحديد مجتمع وأفراد الدراسة، وهن طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن.
- التحقق من دلالات الصدق والثبات لأدوات الدراسة في صورتها النهائية.
- توزيع أدوات الدراسة على العينة بطريقة الكترونية.
- إدخال البيانات لذاكرة الحاسوب، ومن ثم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، وفقًا لبرنامج (SPSS) للإجابة على أسئلة الدراسة، واستخلاص النتائج وتفسيرها.

الأساليب الإحصائية:

تمت الأساليب الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء العاطفي وأبعاده لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن.
- للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم حساب تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأنماط التنشئة الأسرية السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن.
- للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة ؛ تم إجراء تحليل الانحدار بطريقة (stepwise) في إدخال المتغيرات المتنبئة (الذكاء العاطفي، والنهوض الأكاديمي) على النموذج التنبؤي للمتغير المتنبئ به (التنشئة الأسرية).
- للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة؛ تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation). بين الذكاء العاطفي وأنماط التنشئة الأسرية.

عرض نتائج الدراسة:

أولًا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نصَّ على: " أنماط التنشئة الأسرية الشائعة لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأنماط التنشئة الأسرية لدى أفراد عينة البحث، مع مراعاة ترتيب أنماط التنشئة الأسرية لدى عينة البحث تنازليًا وفقًا لنسب انتشارها، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): التكرارات والنسب المئوية لأنماط التنشئة الأسرية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن مرتبةً تنازليًا وفقًا لنسب انتشارها

الرتبة	أنماط التنشئة الأسرية	التكرار	النسبة المئوية
1	النمط الديموقراطي	148	%72.55
2	النمط التسلطي	51	%25.00
3	النمط التسيبي	5	%2.45
	الكلي	**204**	**%100**

يتضح من الجدول (4) أنَّ ما نسبته (72.55%) من الطالبات كان نمط التنشئة الأسرية الديموقراطي هو السائد لديهن بواقع (148) طالبة، تلاه في المرتبة الثانية نمط التنشئة الأسرية التسلطي بنسبة (25.00%) بواقع (51) طالبة، تلاه في المرتبة الثالثة والأخيرة نمط التنشئة الأسرية التسيبي بنسبة (2.45%) بواقع (5) طالبات.

وقد يعزى إلى أن التنشئة الاجتماعية الديمقراطية لها دورًا فاعلًا في سلوك الفرد وخصوصًا في حياته كونها الداعم الرئيسي والأساسي في تكوين شخصيته وتقدمة في حياته الاجتماعية، كما أن لها دورًا في ترسيخ القيم والمبادئ الإيجابية واحترام الآخرين، بالإضافة إلى إبراز صفات تؤهله ليكون فردًا مُتَّزنًا وموضوعيًا في التعامل مع الآخرين من خلال قبول الرأي والرأي الآخر والابتعاد عن الحساسية لأفكار الآخرين وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الفياض، 2017) والتي أظهرت بعض نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء العاطفي والنمط الديمقراطي.

أما عن نمط التنشئة التسلطي فقد يعزى مجيئه في المرتبة الثانية كون هذا الأسلوب قد يخلق فردًا مجاملًا للآراء ومستسلمًا لما يسمعه من قبل الآخرين دون الخوض بالنقاش ومعرفة ما هو صحيح من الخطأ، كما أن التنشئة التسلطية قد تؤدي بالفرد إلى عدم قدرته على إبداء رأيه أو افكاره والتي تؤدي لخلق فرد ذو شخصية مهزوزة وغير قادر على مواجه الآخرين، كما أنها قد تؤثر على تقدم القرد في حياته العلمية أو الاجتماعية من خلال تقبل آراء الآخرين دون القيام بإبداء أفكاره الصحيحة وهذا ما يتفق مع بعض نتائج دراسة (الفياض، 2017) والتي أظهرت بوجود علاقة ارتباطية سلبية بين النمط التسلطي في التنشئة الأسرية وكل من بعد التكيف والمزاج العام ومقياس الذكاء العاطفي.

أما نمط التنشئة الأسرية التسيبي فقد جاء في المرتبة الأخيرة وقد يعزى أثره لكون المجتمع السعودي مجتمعًا محافِظًا وذو قيم دينية تجعل الأسرة العربية بعيدة عن هذا النمط، كما لو كان هذا النمط سائدًا لظهر في المجتمع أفراد غير أسوياء وذو شخصية غير متوافقة اجتماعيًا بحيث لا يتقيدون بالأنظمة والتعليمات والعادات الصحيحة في المجتمع من خلال عدم اهتمامها بتوجيهات الآخرين وهذا بعيدًا كل البعد عن المجتمع السعودي الذي يتمتع ويتصف بالترابط الأسري القوي والمتبع لأحكام الشريعة الإسلامية. وهذا قد يتفق مع نتائج دراسة (فوارسة، 2006) والتي أظهرت بوجود علاقة سلبية بين النمط التسيبي والذكاء العاطفي.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني الذي نصَّ على: " الذكاء العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن؟"

للإجابة عن سؤال البحث الثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء العاطفي وأبعاده لدى أفراد عينة البحث، كما هو مبين في الجدول(5)

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية للذكاء العاطفي و أبعاده لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن مرتبةً تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	الذكاء العاطفي و أبعاده	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	المزاج العام	3.31	0.61	مرتفع
2	الكفاءة الاجتماعية	3.22	0.55	مرتفع
3	التكييف	3.17	0.63	مرتفع
4	الانطباع الإيجابي	3.08	0.58	مرتفع
5	الكفاءة الشخصية	2.77	0.50	متوسط
6	ادارة الضغوط	2.52	0.30	متوسط
	الذكاء العاطفي (ككل)	3.03	0.38	**مرتفع**

يتضح من الجدول (5) أنَّ مستوى الذكاء العاطفي (ككل) لدى عينة لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن كان مرتفعًا، وكان مستوى أبعاد (المزاج العام، والكفاءة الاجتماعية، والتكييف، والانطباع الإيجابي) مرتفعًا، في حين كان مستوى بُعدي (الكفاءة الشخصية، وإدارة الضغوط) متوسطًا، وجاءت الأبعاد على الترتيب الآتي: المزاج العام في المرتبة الأولى، تلاه الكفاءة الاجتماعية في المرتبة الثانية، تلاه التكييف في المرتبة الثالثة، تلاه الانطباع الإيجابي في المرتبة الرابعة، تلاه الكفاءة الشخصية في المرتبة الخامسة، تلاه إدارة الضغوط في المرتبة السادسة والأخيرة.

وقد يعزى هذا الارتفاع إلى أن طبيعة الحياة الاجتماعية وبساطتها لدى المجتمع السعودي قد تتسم بالترابط الاجتماعي القوي الذي يهيئ الفرد للتواصل مع الآخرين وفهم مشاعرهم وميلهم لتقديم المساعدة للآخرين والذي يجعل الفرد أكثر تكيفًا مع البيئة والأفراد المحيطين بهم والذي يضفي الانطباع الإيجابي لدى الفرد، وقد تكون قدرة الفرد للتصدي لتعقيدات الحياة الاجتماعية سواء في المدرسة أو في الحياة اليومية من خلال التغلب على مزاجه العام وثقته بنفسه والتي تعمل على تقديم الدافع له للتغلب على كل الصعوبات التي تواجهه، وهذا ما يتفق مع دراسة ليندلي(, Lindley2001) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وبعض المتغيرات الشخصية الانبساطية)، كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل، وجهة الضبط الداخلية والتكييف، بينما توجد علاقة سالبة دالة مع سمة العصبية.

وقد يكون دور الأسرة أساسًا في تنمية العادات الإيجابية في كيفية التعامل مع الاخرين من خلال التلطف بالكلام واحترامهم، وقد تتفق مع دراسة دراسة غناوات وآخرون (Ghanawat et al., 2016,) والتي أظهرت نتائجها أن العلاقة بين الأسرة العاطفية والذكاء العاطفي لدى الأطفال علاقة قوية ذات دلالة معنوية، وأن تفاعل المراهقين داخل الأسرة أو أفراد الأسرة والآخرين قد يساعد في تطوير الذكاء العاطفي لديهم. ويعزى أيضًا إلى أن للمدرسة الدور الكبير في صقل الذكاء العاطفي لديهم من خلال أساليب التدريس المتنوعة التي تحث الطلبة على التفاعل الإيجابي مع أقرانهم وكيفية التعامل مع المواقف الحياتية التي تواجههم. كما قد تتفق مع دراسة جاسبرت وجورميت (Jaspreet & Gurmit, 2021) التي أوصت لوجوب إعطاء الآباء اهتمام إضافي لاحتياجات أطفالهم مما سيؤدي إلى تنمية الأفراد المستقرين عاطفيًا، كما يجب على أولياء أمور الطلاب المحاولة لتطوير رابطة الصداقة لفهم وتنظيم الاحتياجات العاطفية لهم، كما يمكن أن يؤدي إلى منع سوء إدارة العواطف المرتبطة بأنماط خاطئة الأبوة والأمومة والتي بدورها يمكن أن تساعد الأطفال على أن يصبحوا أصحاء وسعداء، كما أنها عاطفية يمكن تعلم واكتساب الذكاء، لذلك يجب على الآباء بذل قصارى جهدهم لتدريبهم.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثالث الذي نصَّ على: " العلاقة الارتباطية بين الذكاء العاطفي و أنماط التنشئة الأسرية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن؟"

للإجابة عن سؤال البحث الثالث؛ فقد تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين الذكاء العاطفي وأنماط التنشئة الأسرية لدى أفراد عينة البحث، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين الذكاء العاطفي و أنماط التنشئة الأسرية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن

المتغير		الكفاءة الشخصية	ادارة الضغوط	الكفاءة الاجتماعية	التكييف	المزاج العام	الانطباع الإيجابي	الذكاء العاطفي (ككل)
أنماط التنشئة الأسرية	حجم العلاقة	0.071	*0.137	*0.110	*0.179	*0.302	*0.151	***0.248**
	مستوى العلاقة**	ضعيفة	ضعيفة	ضعيفة	ضعيفة	ضعيفة	ضعيفة	ضعيفة

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

يتضح من الجدول (6) وجود علاقات ارتباطية موجبة وضعيفة بين أنماط التنشئة الأسرية والذكاء العاطفي بدلالته الكلية وأبعاده الفرعية حسب تصنيفات نابتيوبلو وآخرون (Napitupulu et al., 2018) لقوة العلاقة، تراوحت قيمها بين (10.07) مع بعد الكفاءة الشخصية وبين (0.302) مع بعد المزاج العام وكان معظم هذه العلاقات ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، في حين بلغت قيمة معامل الارتباط بين أنماط التنشئة الأسرية والذكاء العاطفي (ككل) (0.248) وكانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يعزى هذا إلى أن الأسرة (الآباء أو الأمهات) قد يتمتعوا بالذكاء العاطفي والذي ظهر في تنشئة أبنائهم، كما وقد يرتبط الذكاء العاطفي مع التنشئة الأسرية من خلال بعض السمات المشتركة كالتعامل مع المواقف الحياتية، وقد يعزى إلى أنه كلما توافر الذكاء العاطفي لدى الأسرة لكلما كانت التنشئة الأسرية قائمة على أسس وضوابط ذات أسلوب علمي يضمن إعداد جيلًا يتمتع بالقدرة على التأقلم ومواجه التحديات المحيطة بهم، وقد تتفق مع دراسة (العبادي، 2003) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء الطلاب ذوي نمط التنشئة الأسرية الديمقراطي ومتوسطات أداء الطلاب ذوي نمط التنشئة الأسرية الديكتاتوري لصالح الطلاب ذوي نمط التنشئة الأسرية الديمقراطي. بينما قد تختلف نتائج هذا البحث مع شامارتي (Chamarty, 2019) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين، التنشئة المتصورة والذكاء العاطفي.

الخاتمة والنتائج:

- جاء نمط التنشئة الأسرية الديموقراطي هو السائد لديهن بواقع (148) طالبة، ما نسبته (72.55%) من الطالبات، تلاه في المرتبة الثانية نمط التنشئة الأسرية التسلطي بنسبة (25.00%) بواقع (51) طالبة، تلاه في المرتبة الثالثة والأخيرة نمط التنشئة الأسرية التسيبي بنسبة (2.45%) بواقع (5) طالبات.
- ووجد أنَّ مستوى الذكاء العاطفي (ككل) لدى عينة لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن كان مرتفعًا، وكان مستوى أبعاد (المزاج العام، والكفاءة الاجتماعية، والتكييف، والانطباع الإيجابي) مرتفعًا، في حين كان مستوى بُعدي (الكفاءة الشخصية، وادارة الضغوط) متوسطًا، وجاءت الأبعاد على الترتيب الآتي: المزاج العام في المرتبة الأولى، تلاه الكفاءة الاجتماعية في المرتبة الثانية، تلاه التكييف في المرتبة الثالثة، تلاه الانطباع الإيجابي في المرتبة الرابعة، تلاه الكفاءة الشخصية في المرتبة الخامسة، تلاه إدارة الضغوط في المرتبة السادسة والأخيرة.
- كما وجود علاقات ارتباطية موجبة وضعيفة بين أنماط التنشئة الأسرية والذكاء العاطفي بدلالته الكلية وأبعاده الفرعية حسب تصنيفات نابتيوبلو وآخرون (Napitupulu et al., 2018) لقوة العلاقة، تراوحت قيمها بين (10.07) مع بعد الكفاءة الشخصية وبين (0.302) مع بعد المزاج العام وكان معظم هذه العلاقات ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، في حين بلغت قيمة معامل الارتباط بين أنماط التنشئة الأسرية والذكاء العاطفي (ككل) (0.248) وكانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

التوصيات:

وبناءً على النتائج التي توصل اليها البحث فإننا نوصي بما يلي:

- ضرورة الاتجاه لطابع التنشئة الأسرية الديمقراطي كونه يعزز الثقة لدى الأفراد ويقويهم في جميع الجوانب سواء الذكاءات أو غيرها.
- ضرورة تفعيل دور المدرسة في توضيح أهمية التنشئة الأسرية على الفرد لما لها من آثار ايجابية لتبرز شخصية الفرد الإيجابية وصقل مهاراته وتوظيف ذكاءآته في المواقف الحياتية المختلفة.
- ضرورة التوافق بين الآباء والأمهات على أسلوب التنشئة الأسرية المتبع مع الأبناء حتى لا يحدث خلطًا في أساليب التنشئة تأثر سلبًا على أبنائهم.

المقترحات:

من خلال نتائج الدراسة والتوصيات المدرجة سابقًا نقترح ما يلي:

- إجراء المزيد من الدراسات على التنشئة الأسرية وعلاقته بالذكاءات الأخرى.

- إجراء المزيد من الدراسات على التنشئة الأسرية وربطها بمتغير الجنس لمعرفة هل هناك اختلاف في التنشئة الأسرية بين الذكور والإناث.
- التركيز على البرامج اللامنهجية في المدارس في توظيف برامج تعزز من تفعيل دور الأسرة في المدارس العامة.
- إجراء دورات تدريبية في المدارس الحكومية والخاصة للطلبة من شأنها تعمل على زيادة الوعي لديهم بأنواع التفكير وما يترتب عليه من إحداث تغيرات جذرية بشخصيتهم.

المراجع:

احمد، سناء محمد. (2018). أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بثقافة الادخار وترشيد الاستهلاك لدى الأبناء، بحث ميداني على عينة من الطلاب الريفيين والحضريين بجامعة اسيوط. *حوليات آداب عين شمس*: (46): 67-112.

الأسطل، مصطفى. (2010). *الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة*. الجامعة الاسلامية، غزة.

آل الشيخ، غزل. (2018) *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. جامعة الملك سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

جابر، نصر. (2000). العوامل المؤثرة في طبيعة التنشئة الأسرية للأبناء، *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية: جامعة دمشق*، 16: (3): 43-76.

جولمان، د.انيال. (2019). *ذكاء المشاعر*. (هشام الحناوي: مترجم). دار هلا للنشر والتوزيع (تاريخ النشر الأصلي 1995).

الحناكي، علي. (2016). *الواقع الاجتماعي لأسر الأحداث العائدين إلى الانحراف*. جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

الزيتاوي، عبدالله. (2016). فاعلية برنامج إرشادي معرفي في التخفيف من مستوى قلق المستقبل وتعديل السلوك اللااجتماعي لدى عينة من المراهقين في محافظة اربد. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*: 22(3): 1-39.

السمادوني، السيد. (2007). *الذكاء الوجداني: أسسه وتطبيقاته وتنميته*. دار الفكر ناشرون وموزعون.

سمية، معروف. (2020). *الرعاية الأسرية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى تلاميذ سنة رابعة المتوسط*. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر.

العبادي، اياس عطية. (2003). *أثر كل من دافع الإنجاز وموقع الضبط ومفهوم الذات والتنشئة الأسرية على التفكير الابتكاري لدى طلبة المدارس الثانوية في الأردن*. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

عشوي، مصطفى، ودويري، مروان، والعلي، مها. (2006). تأثير أنماط المعاملة الوالدية في الصحة النفسية لطلاب وطالبات الثانويات(في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية). *مجلة الطفولة العربية*: 27: 35-56.

عودة، أحمد. (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. دار الأمل.

أبو الفضل، محفوظ. (2017). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي للمعاقين سمعياً. *مجلة التربية الخاصة: مركز المعلومات التربوية النفسية والبيئية بكلية التربية، جامعة الزقازيق*، (18): 15-90.

فوارسه، عبدالإله. (2006). *أنماط المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بذكائهم الانفعالي*. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

فواز، فرح. (2017). الذكاءات المتعددة. *مجلة الجامعة العراقية*: 39 (3): 400-414

الفياض، الهام. (2017). *الذكاء العاطفي وعلاقته بأنماط التنشئة الأسرية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الاساسية العليا*. جامعة عمان العربية، الاردن.

الفيلكاوي، محمد. (2007). الفروق في أبعاد التفاعل الأسري داخل أسر التلاميذ ذوي الاعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين وغير العدوانيين بدولة الكويت. *جامعة الخليج العربي: الكويت*.

محمود، محمد، ومطر، رجب. (2002). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى الأبناء. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*: (111): 79-109.

المومني، محمد أحمد. (2006). اثر نمط التنشئة الأسرية في الأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين في الاردن. *مجلة العلوم التربوية والفسية (البحرين)*: 7(2): 132-154.

Abu al-Fadl, M. (2017). Faeaaliat Barnamaj 'Iirshadiin Aintiqayiyun Fi Tanmiat Aldhaka' Alainfiealii Wa'atharih Ealaa Mustawaa Altanamur Almadrasii Ladaa Talamidh Almarhalat Althaaniat Min Altaelim Al'asasii Lilmueaqin Smeyaan 'The effectiveness of a selective counseling program in developing emotional intelligence and its impact on the level of school bullying among students of the second stage of basic education for the hearing impaired'. *Journal of Special Education: Psychological and Environmental Educational Information Center, Faculty of Education, Zagazig University*, (18): 15-90. [in Arabic]

Ahmed, S. M. (2018). 'Anmat Altanshiat Al'usariat Waealaqatiha Bithaqafat Alaidikhar Watarshid Alaistihlak Ladaa Al'abna'i, Bahath Maydaniun Ealaa Eayinat Min Altulaab Alriyfiiyn Walhadariayn Bijamieat Asyut 'Patterns of family upbringing and its relationship to the culture of saving and rationalization of consumption among children, field research on a sample of rural and urban students at Assiut University'. *Annals of Ain Shams Arts*, (46), 67-112. [in Arabic]

Al-Abadi, A. A. (2003). *'Athar Kulin Man Dafie Al'iinjaz Wamawqie Aldabt Wamafhum Aldhaat Waltanshiat Al'usariat Ealaa Altafkir Alaibtikarii Ladaa Talabat Almadaris Althaanawiat Fi Al'urduni* 'The effect of achievement motivation, locus of control, self-concept, and family upbringing on innovative thinking among secondary school students in Jordan'. Sudan University of Science and Technology, Sudan. [in Arabic]

Al-Astal, Mustaf. (2010). *Aldhaka' Aleatifiu Waealaqatuh Bimaharat Muajahat Aldughut Ladaa Talbat Kuliyaat Altarbiat Bijamieat Ghaza* 'Emotional intelligence and its relationship to stress coping skills among students of faculties of education at Gaza universities'. Islamic University of Gaza. [in Arabic]

Alegre، A. & Benson, M. (2010). Parental behaviors' and adolescents'; mediation via adolescent trait emotional intelligence. *Individual Differences Research*, 8(2), 83- 96.

Al-Failakawi, M. (2007). *Alfuruq Fi 'Abead Altafaeul Al'usarii Dakhil 'Usr Altalamidh Dhawi Alaeaqat Aldhihniat Albasitat Aleudwaniiyn Waghayr Aleudwaniiyn Bidawlat Alkuayti* 'Differences in the dimensions of family interaction within the families of students with mild intellectual disabilities who are aggressive and non-aggressive in the State of Kuwait'. Arabian Gulf University: Kuwait. [in Arabic]

Al-Sheikh, Gh. (2018). *Aldhaka' Alanfiealiu Waealaqatuh Bialmurunat Alnafsiat Ladaa Talibat Jamieat Al'iimam Muhamad Bin Sueud Al'iislamiati* 'Emotional intelligence and its relationship to psychological resilience among female students at Imam Muhammad bin Saud Islamic University'. King Saud Islamic University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia. [in Arabic]

Al-Zitawi, A. (2016). Faeiliat Barnamaj 'Iirshadiun Maerifiun Fi Altakhfif Min Mustawaa Qalaq Almustaqbal Wataedil Alsuluk Allaaaijtimaeii Ladaa Eayinat Min Almurahiqin Fi Muhafazat Arbad 'The effectiveness of a cognitive counseling program in reducing the level of future anxiety and modifying antisocial behavior among a sample of adolescents in Irbid Governorate'. *Al-Manara Journal for Research and Studies*, 22 (3), 1-39. [in Arabic]

Ashwi, M, Doueiri, M. & Al-Ali, M. (2006). Tathir 'Anmat Almueamalat Alwalidiat Fi Alsihat Alnafsiat Litulaab Watalibat Althaanawiati(Fi Almintaqat Alsharqiat Fi Almamlakat Alearabiat Alsaeudiati) 'The effect of parental treatment patterns on the mental health of high school students (in the eastern region of the Kingdom of Sau'di Arabia)'. *Arab Childhood Journal*, 27, 35-56. [in Arabic]

Brand, S., Hatzinger, M., Beck, J., & Holsboer, E. (2008). Perceived parenting styles, personality traits and sleep patterns in adolescents. Journal of adolescence, 32 (5), 1189-1207. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.01.010

Chamarty, S. (2019). Understanding relationship between emotional intelligence and perceived upbringing. *The International Journal of Indian Psychology,* 685-702

Cheah، C., leung, C., Tahseen, M., & Schultz, D. (2009). Authoritative parenting among immigrant Chinese Mothers of Preschoolers. *Journal of family psychology*, 23(3), 311-320. https://doi.org/10.1037/a0015076

Driscoll. A., Russell, S., & Crockett, L. (2008). Parenting Styles and youth well-being across immigrant generations. *Journal of family issues*, 29(2), 185-209. https://doi.org/10.1177/0192513x07307843

Faraseh, A. (2006). *'Anmat Almueamalat Alwalidiat Kama Yudrikuha Al'abna' Waealaqatuha Bidhakayihim Alainfiealii* 'Patterns of parental treatment as perceived by children and their relationship to their emotional intelligence'. Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan. [in Arabic]

Fawaz, Farah. (2017). Aldhaka'at Almutaeadidati 'Multiple Intelligences'. *Iraqi University Journal*, 39 (3), 400-414. [in Arabic]

Fayyad, E. (2017). *Aldhaka' Aleatifiu Waealaqatuh Bi'anmat Altanshiat Al'usariat Ladaa Altalabat Almawhubin Fi Almarhalat Alasasiat Aleulya* 'Emotional intelligence and its relationship to patterns of family upbringing among gifted students in the upper elementary stage'. Amman Arab University, Jordan. [in Arabic]

Francis, A., Shivananda, P.M., & Badagabettu, S. (2020). Psychological Well-being and Perceived Parenting Style among Adolescents. *Comprehensive Child and Adolescent Nursing,* 44(3), 1-10.

Ghanawat, G.M., Muke, S.S., Chaudhury, S., & Kiran, M. (2016). Relationship of Family Functioning and Emotional Intelligence in Adolescents. *Pravara Medical Review* , 8(2), 10-14.

Goleman, D. (2019). *Dhaka' Almashaeiri* 'Emotional intelligence'. (Hisham Al-Hinnawi: Translator). Dar Hala for Publishing and Distribution (Original publication date 1995). [in Arabic]

Hanaki, A. (2016). *Alwaqie Alaijtimaeiu Li'asr Al'ahdath Aleayidin 'Iilaa Alainhirafi* 'The social reality of families of juveniles returning to delinquency'. Naif University for Security Sciences, Saudi Arabia. [in Arabic]

Jaber, N. (2000). Aleawamil Almuathirat Fi Tabieat Altanshiat Al'usariat Lil'abna'i 'Factors affecting the nature of the family upbringing of children'. *Damascus University Journal of Arts, Humanities and Educational Sciences: Damascus University*, 16: (3), 43-76. [in Arabic]

Jaspreet, K., & Gurmit, S. (2021). Emotional Intelligence of Female Undergraduate Students in Relation to Perceived Parenting Styles. *Human Development Center, India*, 13(1).

Jung, H.S. & Yoom, H.H. (2012). The effects of emotional intelligence on counter productive work behaviors and organizational citizenship behavior among food and beverage employees in dalure hotel. *International Journal of Hospitality Management*, 31(2), 369-378. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2011.06.008

Lindley, L. (2001). *Personality other dispositional variables and human adaptability.* unpublished PHD thesis, university of Lowa state available dissertations.

Mahmoud, M. & Matar, R. (2002). 'Asalib Almueamalat Alwalidiat Waealaqatiha Bialdhaka' Aleatifii Ladaa Al'abna'i 'Parental treatment styles and their relationship to children's emotional intelligence'. *Education Journal for Educational, Psychological and Social Research*, (111), 79-109. [in Arabic]

Mayer, J. D., Dipaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective content in ambiguous visual stimuli: A component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4) 7, 72– 781. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5403&4_29

Momani, M. A. (2006). Athar Namat Altanshiat Al'usariat Fi Al'amn Alnafsii Ladaa Al'ahdath Aljanihin Fi Alardn 'The effect of the family upbringing pattern on the psychological security of delinquent juveniles in Jordan'. *Journal of Educational and Psychological Sciences (Bahrain)*, 7(2), 132-154. [in Arabic]

Napitupulu, D., et al. (2018). Analysis of student satisfaction toward quality-of-service facility. *Journal of Physics: Conference Series*, 954 (1), 012019. https://doi.org/10.1088/1742-6596/954/1/012019

Ngoc, Q.A., Tran, T.D., Thi Tran, T., Fisher. J., & Nguyen, T. (2020). Perceived Parenting Styles and Emotional Intelligence among Adolescents in Vietnam. *The Family Journal* , 28(4), 441- 454. https://doi.org/10.1177/1066480719896558

Odeh, A. (2010). *Alqias Waltaqwim Fi Aleamaliat Altadrisiati* 'Measurement and evaluation in the teaching process'. Al'aml House. [in Arabic]

Samadouni, A. (2007). *Aldhaka' Alwijdani: 'Asusuh Watatbiqatuh Watanmiatuhu* 'Emotional intelligence: its foundations, applications and development'. Dar Alfikr publishers and distributors. [in Arabic]

Soumya, M. (2020). *Alrieayat Al'usariat Waealaqatuha Bialdhaka' Alwijdanii Ladaa Talamidh Sunat Rabieat Almutawasiti* 'Family care and its relationship to emotional intelligence among fourth year middle school students'. Mohamed Boudiaf University, M'sila, Algeria. [in Arabic]

Stys, Y. & Brown, S.L. (2004*). Étude de la documentation sur intelligence emotionally et ses consequences en milieu correctional, correctional Direction de la recherche*, Service correctional du Canada Ouest, Ottawa (Ontario).

Ye, J. (2022). A Review of the Relationship between Parenting Styles and Adolescents' Emotional Intelligence. *World Journal of Educational Research*, 9(3), 24. https://doi.org/10.22158/wjer.v9n3p24