

المجلة الدولية للدرااسات التربوية والنفسية

**International Journal of
Educational and
Psychological
Studies**



المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر العدد الرابع، آب 2022

رئيس التحرير

الدكتور حسن محمد العمري

مساعدة التحرير

م. سوزان السلايمه

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور يوسف قطامي	الجامعة الأردنية - الأردن
الأستاذ الدكتور ناصر أحمد ضامن الخوالدة	جامعة آل البيت - الأردن
الأستاذ الدكتور ماجد زكي الجلال	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 الطويس	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 الغرابية	جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن
الأستاذ الدكتور ايمان عباس علي الخفاف	الجامعة المستنصرية- العراق
الأستاذ الدكتور عمر حسين العمري	جامعة مؤتة- الأردن
الأستاذ الدكتور سامر جميل رضوان	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الأستاذ الدكتورة ياسرة محمد أيوب أبو هدر	جامعة الأقصى- فلسطين
الدكتورة سامية رحال	جامعة حسية بن بو علي- الجزائر

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار	جامعة الأقصى- فلسطين
الأستاذ الدكتورة أفنان نظير دروزه	جامعة النجاح الوطنية- فلسطين
الأستاذ الدكتور حاكم موسى الحسنوي	وزارة التربية- العراق
الدكتور عمر إبراهيم رفاي حمد	جامعة الزعيم الأزهري- السودان
الدكتورة سمر عبد العزيز عابدين	جامعة طيبة- السعودية
الدكتورة سهير سليمان الصباح	جامعة القدس- فلسطين
الدكتور سليمان حمودة محمد داود	جامعة القصيم سابقاً- السعودية
الدكتور أحمد محمد الفواعير	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الدكتور ناطق جزاع الكبيسي	جامعة بغداد- العراق
الدكتور نائل محمد قرقر	جامعة القصيم- السعودية
الدكتور أحمد محمد نجات	جامعة اليرموك- الأردن

التعريف بالمجلة

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دورية مفهرسة ومحكمة تصدر في ستة أعداد سنوياً عن مركز رفاذ 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 تعبر 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: ملائمة 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 والمحكمين).
- 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 وملخصاً للأدبيات الموجودة والدوافع ولماذا كانت هذه الدراسة ضرورية.
6. **الجدول والرسوم البيانية:** تُعرض الجداول والرسوم البيانية بطريقة واضحة 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 و صفحة العنوان وقائمة المراجع.

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
1	فاعلية برنامج تعليمي قائم على نموذج دورة التعلم الخماسية في اكتساب مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر في مبحث الفيزياء في الأردن	687
2	تصور مقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان	708
3	ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات في مدينة بريدة	731
4	قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالاستقلال الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء	757
5	الإبداع الجاد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة	777
6	فاعلية برنامج عن بعد قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي لإكساب الأمهات الأميات أساليب التعامل مع سلوكيات أطفالهن من ذوي اضطراب طيف التوحد	795
7	أثر استراتيجيات التدريس البصري على التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي في محافظة حقن	814
8	دور إدارة المواهب في تحقيق الريادة الاستراتيجية في الجامعات الحكومية بسلطنة عُمان	839
9	أثر تدريس المفاهيم النحوية باستخدام نموذج سكامبر على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مديرية تربية القصر	856
10	صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في سلطنة عمان في ظل جائحة كورونا	871
11	حقوق الإنسان المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن	886
12	درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان	902
13	أثر استخدام الرحلات المعرفية والبيت الدائري الإلكتروني في تدريس الفيزياء على تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك	924

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 الرابع من المجلد الحادي عشر من العام 2022، 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 خالصاً 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 والثوبة، 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.

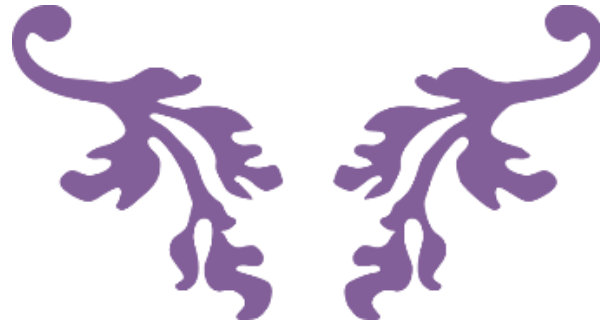
إنه ولي ذلك والقادر عليه.

رئيس هيئة التحرير

د. حسن العمري



الأبحاث



فاعلية برنامج تعليمي قائم على نموذج دورة التعلم الخماسية في اكتساب مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر في مبحث الفيزياء في الأردن

عمر عبد الرزاق عمر الهويل

دكتوراه في فلسفة المناهج وأساليب التدريس
جامعة مؤتة- الأردن

الهام حسن شحادة شديد

وزارة التربية والتعليم- الأردن
ashoorhom@yahoo.com

قبول البحث: 2022/3/9

مراجعة البحث: 2022/3/4

استلام البحث: 2022/2/22

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.1>



file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

فاعلية برنامج تعليمي قائم على نموذج دورة التعلم الخماسية في اكتساب مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر في مبحث الفيزياء في الأردن

الهام حسن شحادة شديد

وزارة التربية والتعليم- الأردن

ashoorhom@yahoo.com

عمر عبد الرزاق عمر الهويل

دكتوراه في فلسفة المناهج وأساليب التدريس- جامعة مؤتة- الأردن

استلام البحث: 2022/2/22 مراجعة البحث: 2022/3/4 قبول البحث: 2022/3/9 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.1>

الملخص:

هدفت الدراسة الوقوف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على نموذج دورة التعلم الخماسية في اكتساب مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر في مبحث الفيزياء في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي لعينة قصديه تكونت من (52) طالبة من طالبات الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم بمنطقة الكرك تم تعيينها عشوائيًا في شعبتين، وعلى مجموعتي الدراسة (ضابطة تكونت من (26) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية، وتجريبية تكونت من (26) طالبة درست باستخدام البرنامج التعليمي)، وتم إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي وتكون من (25) فقرة من نوع الاختبار من متعدد غطى المهارات الآتية: (الملاحظة والتأمل، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة)، جرى التأكد من صدقه وثباته، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي على مستوى كل مهارة من المهارات، وكذلك على المستوى الكلي في التطبيق البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية. بلغ حجم الأثر على المستوى الكلي (90.1%)، مما يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي.

الكلمات المفتاحية: برنامج تعليمي؛ نموذج دورة التعلم الخماسية؛ مهارات التفكير التأملي؛ مبحث الفيزياء.

1. المقدمة:

في ظل التطور الذي يشهده العالم في شتى المجالات، وبالذات في مجال التعليم، أصبح من الضروري بناء وتوظيف برامج تعليمية حديثة للسعي نحو تطوير مهارات الطلبة في التفكير، والبحث، والنقد، والإبداع، ولتحقيق ذلك ينبغي على المعلم تطوير مهاراته في المجالات التربوية كافة، سعيًا إلى تحسين مستوى طلبته، ورفع مستوى التفكير لديهم بحيث لا يعتمدون على الحفظ وحسب، وإنما تتدخل عمليات عقلية عليا ترفع من كفاءتهم العلمية. فالعقل وعاء المعرفة ونتائجها، ولا قيمة لمعرفة من غير تفكير، والإنسان الذي ينوع في التفكير ذلك الإنسان الواعي القادر على مواجهة الحياة بكل مشاكلها، والإنسان كان ولا يزال مفكرًا ومبدعًا فيلمسات من أنامله استطاع أن يجوب العالم، ويسافر في أرجائها من دون أن يبرح مكانه، وعليه فقد أصبح التفكير والإبداع سمة العصر (داخل وأمين، 2022).

وتعد النظرية البنائية من أشهر النظريات التي ظهرت في العصر الحديث وشكلت ثورة في البحث والتطبيق في الدراسات الإنسانية والاجتماعية، وطرق التعامل مع المعرفة واكتسابها فهي تنظر إلى التعلم على أنه عملية ديناميكية تكيفه تتفاعل فيها الخبرة أو المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة في ذهن المتعلم فتعدل وتستكمل الخبرة السابقة بالجديدة في ظل تفاعل شخصي واجتماعي يؤديه المتعلم في بيئة التعلم (عطية، 2020).

وهنا يجب على المعلم - كأحد مصادر المعلومات للطلاب وليس المصدر الوحيد - أن يضع طلبته في مواقف تتحدى المعرفة السابقة لديهم وإعطائهم الوقت الكافي للتفكير بعد طرح الأسئلة، ويسمح لاستجاباتهم بأن تقود الدرس وأن يطرح الأسئلة المفتوحة (كيف؟ لماذا؟) ويتيح للطلاب الفرصة للمناقشة فيما بينهم وتقبله لاستجاباتهم الفورية واستعانتهم بوسائل تعليمية مستمدة من البيئة واستخدام مهارات واستراتيجيات عمليات التفكير كالتطبيق والتحليل والاستدلال (السلطاني ومحمد، 2020).

كما يرى البنائيون أن الإنسان - والإنسان وحده - هو المسؤول عن تفكيره ومعرفته، وعما يفعله في الوقت الذي يعزو أنصار النظرية السلوكية المسؤولية إلى البيئة، ويحاول علماء الأحياء الاجتماعية نسب الكثير منها إلى الجينات (Glaserfeld, 2008). ويعد مبحث العلوم من المباحث الضرورية التي تساهم في تعليم التفكير، واتخاذ القرارات السليمة، وتطوير مهارة حل المشكلات، ومهارات البحث العلمي والعمل المخبري، بالإضافة إلى تقييم وتفسير المعلومات والتواصل اللفظي والكتابي. وقد ساهم التقدم العلمي والتكنولوجي السريع في تطور طرق وأساليب تدريس العلوم، وظهرت العديد من النماذج التي ركزت على التدريس الفعال، وأصبح الاهتمام ينصب حول كيفية تعلم وتعليم العلوم.

وتوصل (كارل ويمن الوارد في أبريسكاتو ديروسا، 2020) إلى مبدأ أساسي حول كيفية تعلم الناس العلوم يمكن تلخيصه بالبيان الآتي: أن الناس يتعلمون من خلال تكوين فهمهم الخاص، وأن التدريس الفعال يسهل تحقيق ذلك عن طريق إشراك الطلاب في التفكير العميق بالموضوع على مستوى مناسب، ومن ثم مراقبة هذا التفكير وتوجيهه ليكون أكثر خبرة.

إن تعليم العلوم ليس مجرد نقل المعرفة العلمية إلى المتعلم فحسب، بل هو عملية تُعنى بنمو المتعلم (عقليًا، ووجدانيًا، ومهاريًا) وتكامل شخصيته من مختلف جوانبها فالمهمة الأساسية في تدريس العلوم هي تعليم المتعلمين كيف يفكرون لا كيف يحفظون (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2019). وقد أكد أبروسكاتو و ديروسا (2020) على أن تعلم العلوم يتطلب مشاركة الطلاب، واستخدام كلا من المهارات، والمعرفة، فالممارسة العلمية تعني التعامل مع عدم اليقين من عدم معرفة الإجابة، وإن استخدام مجموعة من الاستراتيجيات المنهجية المدروسة للبحث عن تفسير ما يتطلب الخيال، والإبداع، والنظر في الأحداث والظواهر والتفكير في التفسيرات والحلول بطرق جديدة، إننا بتدريس العلوم للطلاب نوجههم لاستخدام الملاحظة. كما توصلت بعض الدراسات إلى أن تعلم العلوم الطبيعية، وحل المشكلات يعتمدان على كثير من قدرات التفكير العامة، فغالبًا ما تكون وجهات النظر البديهية للعالم الطبيعي التي يتم إنشاؤها من قبل الأطفال والمراهقين الصغار غير متوافقة مع الآراء العلمية، لذا يجب أن تصبح هذه الآراء العلمية المشار إليها باسم (فيزياء أرسطو) معروفة لكل من الطلاب والمعلمين قبل أن تتم عملية بناء المفاهيم العلمية الصحيحة (Disessa, 1982). لقد عملت وزارة التربية والتعليم في الأردن على تطوير مناهج الفيزياء بشكل تكاملي مع التكنولوجيا، والهندسة والرياضيات مع التركيز على طبيعة العلم، وعادات العقل؛ وذلك لمواكبة التطورات على المستوى العالمي، وتهئية جيل قادر على مواجهة متطلبات المستقبل، وتحدياته وقادر على إيجاد حلول مناسبة للمشكلات التي قد تواجهه علميًا، وبيئيًا وتكنولوجياً (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2019).

ويؤمل من المناهج المطورة تعليم الطلبة كيف يمارسون مهارات التفكير؟ لا أن يكونوا قادرين على القراءة والكتابة فقط، من خلال تطبيق نماذج واستراتيجيات حديثة، فعملية تعلم المحتوى عملية تنطوي على مهارات عقلية تفكيرية؛ فالتعلم هنا ليس مبعثرًا بل منظمًا حيث تعمل الخبرات السابقة على تشكيل مخطط معرفي لدى الفرد فيصبح هذا المفهوم أو المخطط أداة في فهم الأشياء، فإذا مكّني المخطط المعرفي من فهم الخبرات الجديدة أوكدته، لكن إذا لم يمكن من فهم الخبرات الجديدة أقوم بتعديله، وهذا يتطلب إعادة النظر بالخبرات السابقة (العمرى، 2020).

إن تزويد الطلبة بالفرص الملائمة لممارسة نشاطات التفكير في مستوياتها البسيطة والمعقدة، وحفزهم وإثارتهم على التفكير يساهم في التعلم كما أن المعلومات السابقة، والخبرات أمور أساسية لا تتم عملية التفكير عند الإنسان من دونها، فإذا كان ثمة معلومات سابقة عن الواقع، فإن الدماغ يعالجها، ويربطها، فيتم إدراكها، وهذا يتطلب تنوع مصادر المعرفة؛ لإثراء خبرات الطالب ليتمكن من التعلم، وتلقي المعرفة من خلالها (داخل وأمين، 2022).

وتعتبر هيلدا تابا من الباحثين الذين اهتموا بتعليم التفكير، فقد قدمت نموذجًا مميزًا عُني بتنمية مهارات التفكير والوصول إلى حل المشكلات من خلال التفكير والتأمل (Joyce & Weil, 1980)، وانطلق نموذجها من ثلاثة مبادئ هي: يمكن تعليم التفكير، والتفكير تفاعل بين المتعلم والمعلومات، والتفكير عملية تدريجية منظمة.

وترى هيلدا تابا (Hilda Taba) الوارد في (رزوقي وعبد الكريم، 2015) أن: التفكير تفاعل بين عقل المتعلم والمعلومات تجاه هدف معين، وأن القدرة على التفكير لا تُمنح من المعلم للطلاب بينما يرتبط تفكير الطالب بالمعرفة الموجودة لديه، واهتمامه وميوله، وأن جميع الطلبة لديهم القدرة على التفكير رغم تباين مستويات نموهم ونضجهم.

إن تنمية قدرات الطلبة على التفكير التأملية واستخدام الملاحظة والمعرفة يعد هدفًا من أهداف التربية العلمية المعاصرة، ويمثل حاجة ملحة في هذا العصر، وينبغي تدريس مهاراته، والتدريب عليها؛ لأنه يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي، ويحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي، ويساعد في عملية اتخاذ القرارات، والاستبصار والتخطيط، وحل المشكلات الفردية والاجتماعية، وتفسير الظواهر، والسيطرة عليها، واكتشاف

أسرار الطبيعة، ومن هنا تشكلت الرغبة لدى الباحثين في بناء برنامج تعليمي يستند إلى نموذج دورة التعلم الخماسية، وقياس أثره في اكتساب مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر في مبحث الفيزياء في مديرية التربية والتعليم منطقة الكرك.

1.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد مبحث الفيزياء من التخصصات العلمية التي تمتاز بالتطور السريع من حيث الأدوات وفائدتها العلمية، وتهتم الفيزياء بدراسة العديد من الظواهر الطبيعية: كالكون، والمادة، والطاقة، والتفاعلات بينهما بالإضافة إلى التطبيقات العملية.

وتعلم الفيزياء يحتاج إلى التفكير، واستخدام العقل في حل المشكلات، وتفسير الظواهر من حولنا، ويعد التفكير التأملي تفكير ذاتي مُوجّه يوجه العمليات العقلية للفرد إلى أهداف محددة، فهو يوجهه إلى استجابات هدفها الوصول إلى حل معين عند مواجهة مشكلة أو موقف، وعلى الرغم من وجود أساليب مختلفة يمكن للمعلمين تنفيذها في تدريس مبحث الفيزياء كاستخدام النماذج، أو الاستراتيجيات، أو المناحي، أو النمذجة (Primanda et al., 2018)، إلا أنه مازال الكثير من مدرسي مادة الفيزياء يستخدمون الطريقة المعتادة في التدريس التي تعتمد على الحفظ والتلقين، وجعل المتعلم سلبياً يتعامل مع معلومات لا يعي معناها، ولا يستطيع تمثيلها في بنيته المعرفية، أو معالجتها، وبالتالي أصبح المتعلم غير قادر على حل المشكلات، أو تقديم تبريرات وتفسيرات مقنعة، أو تقديم اقتراحات وحلول للمشكلات التي تواجهه، وقد أدى ذلك إلى ضعف ميلهم نحو هذه المادة كون الواقع لا يتيح الفرصة للمتعلمين بممارسة أغلب النشاطات بأنفسهم (أبو شامة، 2017؛ Putra, et al., 2018).

وقد عززت دراسة الحربي والدغيم (2017) القصور في طرائق التدريس المتبعة التي تعتمد على الحفظ والتلقين، كما أكد ستيبانس (Stepans, 1994)، ضرورة تجريب نماذج ومناحي تدريسية، واستخدام الوسائل والأدوات التكنولوجية في التعليم؛ لأنها تساعد على فهم طبيعة العلم (مادة وطريقة)، وتساعد الطلبة في حل المشكلات وتكوين تعميمات على أساس العلاقات بينها وتكوين مهارات التفكير، وتنظيم الخبرات السابقة.

كذلك أكد التربويون على أهمية اكتساب مهارات التفكير التأملي، لما له من تأثير إيجابي على الطلبة خاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار التطوير الذي طرأ على المناهج الدراسية في العام الدراسي (2020/2021)، وخاصة مادة الفيزياء المطورة للصف العاشر الأساسي مجتمع الدراسة حيث حدثت نقلة نوعية في المادة من جانبيين هما: أن مادة الفيزياء للصف العاشر تم تفرغها من فيزياء الحادي عشر العلمي، وقد يكون السبب في ذلك ضمان متابعة الطالب في المنهج للصفين التاسع والعاشر، كذلك تم اعتماد المعادلات باللغة الانجليزية لتسهيل المهمة على الطلبة إذا ما التحقوا بقسم الفيزياء بالجامعات مستقبلاً وبناءً على ما سبق تبرز مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على نموذج دورة التعلم الخماسية في اكتساب مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر في مبحث الفيزياء بمنطقة الكرك ؟

2.1. أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من ناحيتين وهي:

- الناحية النظرية: تقدم هذه الدراسة بحثاً شبه تجريبي يظهر فيه فاعلية برنامج تعليمي، وكذلك استراتيجيات وأساليب التدريس في إثراء العملية التعليمية ومواكبة التطورات والتحول التكنولوجية في العالم.
- الناحية العملية: قد تسهم هذه الدراسة من خلال تقديم البرنامج التعليمي إلى لفت انتباه المعلمين، والمخططين والمشرفين التربويين إلى التركيز على الأنشطة التي تبرز التفكير التأملي، وتراعي خبرات الطلبة السابقة، وميولهم وحاجاتهم، وتضعهم في مواقف بحيث يصبحوا منتجين للمعرفة.

3.1. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على نموذج دورة التعلم الخماسية في اكتساب مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر في مبحث الفيزياء بمنطقة الكرك بالأردن.

4.1. التعريفات الإجرائية:

- البرنامج التعليمي (Educational Programs):

هو محتوى تعليمي شامل ومتكامل لجميع الممارسات والخبرات، والأنشطة والإجراءات التي تتفاعل معها الطالبات - عينة الدراسة - ويهدف إلى اكتساب مهارات التفكير التأملي في مبحث الفيزياء للصف العاشر التي تم تصميمها بما يتناسب وخصائص الطالبات، بالإضافة إلى توفير المواد التعليمية، والوسائل، والمصادر المتاحة في بيئة المتعلم، وبما يساهم في تطوير مهارات التفكير التأملي، ويحقق خدمة المجتمع المحلي، وذلك خلال الفترة الزمنية المحددة للبرنامج.

- نموذج دورة التعلم الخماسية (5Es Learning Model):

مجموعة من الأنشطة المنظمة التي تقوم بها الطالبة بهدف مساعدتها وتدريبها على استخدام معرفتها السابقة لبناء معرفتها الجديدة حول مفهوم معين، ويتضمن خمسة مراحل هي: مرحلة الاندماج، ومرحلة الاستكشاف، ومرحلة التفسير، ومرحلة تطبيق المفهوم أو التوسيع، ومرحلة التقويم.

• التفكير التأملي:

هو قدرة طالبات الصف العاشر الأساسي على القيام بعمليات تفكير منظمّة، وحل المشكلات بالاعتماد على الاستنباط، والاستقراء تتمثل في: (الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، وإعطاء تفسيرات، والوصول إلى استنتاجات، ووضع حلول مقنعة) ويقاس إجرائيًا بالعلامة (الدرجة) التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات التفكير التأملي في مادة الفيزياء الذي تم إعداده لأغراض الدراسة.

• مبحث الفيزياء:

هو كتاب الفيزياء المطور الذي يتم تدريسه للصف العاشر الأساسي بجزأيه الأول، والثاني للعام الدراسي (2021/2022).

• طالبات الصف العاشر الأساسي:

الطالبات المسجلات في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم منطقة الكرك واللاتي قد أنهين دراسة الصف التاسع بنجاح وتتراوح أعمارهن بين (15-16) سنة، ويعتبر الصف العاشر من مراحل التعليم الأساسي في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

5.1. حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود الموضوعية: اقتصرته هذه الدراسة على معرفة فاعلية برنامج تعليمي متكامل قائم على نموذج دورة التعلم الخماسية (5Es) في اكتساب مهارات التفكير التأملي في مبحث الفيزياء للصف العاشر الذي صمم ضمن وحدتين دراسيتين وهما: (الحركة، والقوة).
- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة وتطبيق أدواتها خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021/2022 م) وذلك حسب التقويم المعتمد من وزارة التربية والتعليم في الأردن.
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على طالبات مدرسة نور الحسين الثانوية الشاملة المختلطة ضمن مرحلة التعليم الأساسي العليا في مديرية التربية والتعليم منطقة الكرك.
- الحدود البشرية: اقتصرته هذه الدراسة على طالبات الصف العاشر في مدرسة نور الحسين الثانوية الشاملة للبنات في مديري التربية والتعليم بمنطقة الكرك
- المحددات: تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة فقط على مجتمعات مماثلة لمجتمع الدراسة، وعينها كما تتحدد نتائج الدراسة في ضوء الدلالات الإحصائية المستخدمة برنامج (SPSS).

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.1.2. الإطار النظري:

1.1.2.1. استراتيجيات التعلم البنائي:

تطورت طرق التدريس عبر العصور، وقد اعتمدت الطرق القديمة على أساليب لا تفي بالهدف من عملية التعلم، ولا تلبى حاجات المتعلمين، إذ تجعل من المتعلم متلقيًا، ويغلب على هذه الطرق التلقين، والحفظ (البصم)، أما طرق التعلم الحديثة، فقد ركزت على المتعلم المبتكر المبدع، لا المقلد باعتباره العنصر الأهم في العملية التعليمية.

ونحن بحاجة إلى طريقة تدريس فاعلة تمكن المتعلم من ممارسة عمليات التفكير، وتحويل المفاهيم والمبادئ العلمية إلى معنى يستخدمه لحل المشكلات التي تواجهه، ويساعد في عملية اتخاذ القرارات، والاستبصار، والتخطيط وحل المشكلات الفردية والاجتماعية، وتفسير الظواهر، والسيطرة عليها، واكتشاف أسرار الطبيعة.

وتؤكد استراتيجيات التعلم البنائي على الخبرة المباشرة للمتعلم، وحوار الفصل الدراسي كأدوات تعليمية في حين تقلل من التلقين والسرد فهي تفترض أن التعلم عملية نشطة يمكن للمتعلمين من خلالها بناء المعرفة داخليًا من خلال التفاعل مع بيئاتهم المادية والاجتماعية (بوريتش، 2019).

وبين المسعودي والهداوي (2018) أن اكتساب المعرفة عند البنائيين يأتي من ثلاثة مناشئ:

- خارجي: فهو يمثل إعادة بناء الهياكل المعرفية التي توجد في العالم الخارجي وتفترض أيضًا التأثير القوي من العالم الخارجي في بناء المعرفة عند المتعلم وهو ما يحدث من خلال التجارب، وطرائق التدريس والتعرض للنماذج.
- ذاتي: بحيث أن عملية تشكيل المعاني عند المتعلم هي عملية نفسية ذاتية نشطة تتطلب جهدًا عقليًا، وهو ما حصل عندما تأتي خبراته الذاتية متفقة مع تنبؤاته الخاصة.
- جدلي: وهنا تعمل البنى المعرفية المتكونة على مقاومة التغير بشكل كبير وهو ما يجعل المتعلم يميل إلى التمسك بما لديه من معرفة حتى وإن كانت خاطئة.

ويرى إبراهيم (2018) أن طريقة التدريس هي: جملة الإجراءات، والأنشطة التي يقوم بها المعلم، لتوصيل محتوى المادة الدراسية للمتعلم، أو هي توجه فلسفي يتكون من عدة فرضيات متسقة مترابطة متعلقة بطبيعة المادة وتعليمها وتبدو آثارها على ما يتعلمه الطلاب.

ويتوقف اختيار طريقة التدريس على عدة عوامل منها: المرحلة التعليمية، ومستوى الطلبة، ونوعيتهم، والهدف المنشود أو (النتيجة المتوخاة) من التدريس، وطبيعة المادة الدراسية (أو المحتوى) بالإضافة إلى نظرة المعلم للعملية التعليمية (زيتون، 2014).

• نموذج دورة التعلم الخماسية:

من الطرائق الحديثة التي ظهرت في الآونة الأخيرة التي ما زالت تختبر فاعليتها في تدريس العلوم نموذج دورة التعلم، فقد وصفها كل من (Rutherford, 1998, 1999) بأنها من الطرائق الفعالة في بناء التدريس، والتخطيط له وفق عملية بنائية استقصائية يتم فيها تنظيم المعرفة، والفهم الصحيح.

نشأة نموذج دورة التعلم ومراحل تطوره:

يمكننا تتبع نشأة دورة التعلم إلى دراسة تطوير مناهج العلوم (SCIS) في حرم جامعة كاليفورنيا في (بيركلي) خلال أواخر الخمسينيات من القرن الماضي وبداية الستينيات وتحديداً في عام (1967)، وتكونت في بداياتها من ثلاث مراحل.

وتحديداً فإن فكرة النموذج تعود إلى عام (1957) في مدينة (بيركلي) عندما دعت طالبة في الصف الثاني والدها، البروفيسور (روبرت كارلس) عالم الفيزياء، للحديث عن جهاز ويمشورست (Wimshurst)، وهو جهاز لتوليد الشحنات الكهربائية. فحينما أنهى البروفيسور (كارلس) الشرح وجد الأطفال الأمر ممتعاً وكذلك شعر البروفيسور، وخلال الأشهر القليلة التالية تبع ذلك محادثات أخرى حول (الكهرباء، والمغناطيسية) لكل من طلاب المدارس الابتدائية والثانوية (Lawson et al., 1989).

إذا يمكننا القول بأن دورة التعلم جاءت بصورتها الأولى على يد كل من (كارلس)، و(أتكن)، وتكونت من ثلاثة مراحل، ثم تبعها إدخال بعض التعديلات أيضاً من قبل كارلس وزملائه، وتكونت من أربعة مراحل، وذلك في الفترة من عام (1970) وحتى عام (1974).

ويعد نموذج دورة التعلم الذي صممه في صورته الأولى كل من (Karplus & Atkin) في عام (1962) نموذجاً لتقديم المضامين والمفاهيم العلمية، وهو نموذج دائري تسيير بموجبه عملية التعلم بشكل ديناميكي، وتتسم مراحل التعلم فيه بكونها ديناميكية ومن هنا يكون من الأفضل أن يطلق عليه دورة التعلم لا دائرة؛ لأن الدائرة ثابتة، بينما الدورة مستمرة على اعتبار أن التعلم الجديد يقود إلى تعلم لاحق، وتستمر الدورة (عطية، 2020).

أما مراحل نموذج دورة التعلم فقد بدأ بثلاثة مراحل هي: (الاستكشاف، والتفسير، وتطبيق المفهوم) ثم تطور إلى أربعة مراحل بعد أن قام أتكين وكارلس وآخرون بإضافة (مرحلة التقويم) إلى النموذج، ثم إلى خمسة مراحل أطلق عليها نموذج دورة التعلم الخماسية قدمها كل من (تروبرج، وبابي) في عام (1993) بعد أن حدد إجراءاته، والأسلوب المتبع فيه خبراء متحف ميامي.

واستند نموذج كل من (تروبرج، وبابي) على مبادئ النظرية البنائية في التعلم، ويعد هذا النموذج من التطبيقات العملية على أفكار (بياجي) في النمو المعرفي، وتفسير التعلم، وتكون النموذج من خمسة مراحل هي: (التهيئة، الانشغال، والاستكشاف، والتفسير، والتوسع، والتقويم).

مراحل دورة التعلم الخماسية:

يتضمن نموذج دورة التعلم الخماسية خمسة مراحل أساسية متتابعة ومتناسقة فيما بينها وتشكل هذه المراحل الهيكل الرئيسي للنموذج ويمكن توضيحها كما ورد في كل من (زيتون، 2007؛ عطية، 2020؛ قطيط، 2011) على النحو الآتي:

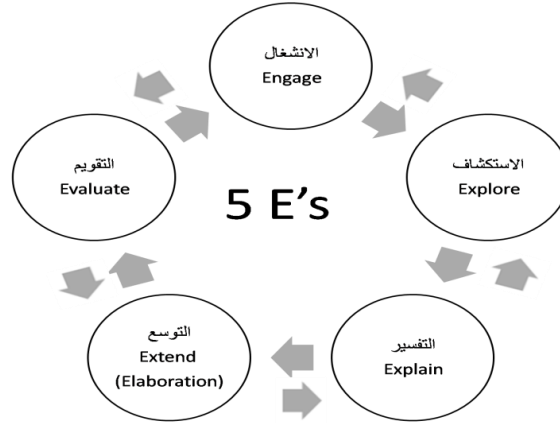
أولاً: مرحلة الانشغال (جذب الانتباه) **Excitement Phase**: وتهدف هذه المرحلة إلى تحفيز الطلبة، وإثارة فضولهم، واهتمامهم بموضوع التعلم، أو المفهوم عندما يطرحون أسئلة مثل لماذا حدث هذا؟ وما الذي تعرفه؟ وما الذي أستطيع أن أكتشفه حول هذا الموضوع؟

ثانياً: مرحلة الاستكشاف **Exploration Phase**: وتهدف هذه المرحلة إلى إثارة الفضول لدى الطلبة عن طريق توفير الخبرات لهم والتعاون معاً لاستيعاب معنى المفهوم وإدراكه، والتفكير بحرية، والتقصي، وصياغة الفرضيات العلمية، ويكون دور المعلم في هذه المرحلة تشجيع الطلبة وتوجيههم للعمل سوية بالحد الأدنى من الإشراف والتوجيه، وملاحظة الطلبة، والاستماع إليهم، والتحقق من مشاركتهم جميعاً في الاستكشاف كذلك يمكنه أن يطرح الأسئلة والتساؤلات المحيرة.

ثالثاً: مرحلة التفسير (أو الشرح أو التوضيح) **Explanation Phase**: وتهدف هذه المرحلة إلى شرح وتوضيح المفهوم المراد تعلمه، وتعريف المصطلحات، وفيه يكون دور الطالب (المتعلم) الرجوع إلى مصادر المعرفة ومنها: جلسات المناقشة، والتفاعل مع المعلم للوصول إلى التعريفات والتفسيرات للمفهوم المراد بحثه، ويكون دور المعلم في هذه المرحلة تشجيع الطلبة على توضيح المفاهيم والتعريفات، وشرح الملاحظات وتفسيرها، والطلب من الطلبة تقديم الدليل والتوضيح.

رابعاً: مرحلة التوسع **Expansion Phase**: وتهدف هذه المرحلة إلى اكتشاف تطبيقات جديدة للمفهوم، وفيها يكتشف الطالب (المتعلم) تطبيقات جديدة للمفهوم، ويستخدم ألفاظ مفاهيم أخرى ويطرح الأسئلة موظفاً هذه الألفاظ، ويتوصل إلى استنتاجات مقبولة وتقديم الاستنتاجات الواقعية المعقولة، ويتمثل دور المعلم في هذه المرحلة بتشجيع الطلبة على تطبيق المفاهيم والمهارات وتوسيعها في مواقف جديدة، والطلب من الطلبة توضيح الدليل والبيانات وسؤالهم عما يعرفون بالفعل.

خامساً: مرحلة التقويم **Evaluation Phase**: وفي هذه المرحلة يجري تقويم من النوع المستمر لما تم التوصل إليه، ومدى تحقق أهداف التعلم، ومدى توافر التقنيات، وتنظيم بيئة التعلم، وقدرات الطلبة في البحث والاستقصاء، وبناء المفاهيم، وإثرائها، وقدرتهم على معرفة تطبيقاتها في الحياة، ويساعد تقويم الطلبة بشكل مستمر على استيعاب المفاهيم، والخبرات، وإتقان المهارات، وتوسيع الفهم. ويؤكد لاوسون وآخرون (Lawson et al., 1989) أن الاستخدام السليم لدورة التعلم يجعل الطلاب أكثر ذكاءً. الشكل (1) يمثل نموذج دورة التعلم الخماسية ومراحله.



شكل (1): نموذج دورة التعلم الخماسية ومراحله (زيتون، 2007)

ويرى الباحثان أن نموذج دورة التعلم الخماسية يعد من النماذج التي أثبتت نجاحها في العملية التعليمية؛ وذلك بسبب استنادها على المتعلم، فهو من يقوم بالبحث، والاستقصاء، والتفسير، وإجراء التجارب، وتقديم الأدلة، والبراهين بالإضافة إلى ذلك يساعد النموذج المتعلم على القيام بعمليات الاستدلال، والتأمل، والتفكير، وحل المشكلات.

• التفكير التأملي:

اهتم التربويون على مر العصور بالتعليم عن طريق التفكير، ويعد التفكير من العمليات التي يتم فيها استخدام العقل الذي يميز الإنسان عن باقي المخلوقات، ويستلزم القيام بمجموعة من المهارات المعقدة كالتحليل، والتركيب، والاستدلال بالإضافة إلى أن التفكير يساعدنا في الوصول إلى حلول للمشكلات التي تواجهنا.

وقد عرف جون ديوي التعلم على أنه "تعلم للتفكير" فعملية التعلم لا تقتصر على القيام بشيء ما مثل المهمات، إنما تأمل التعلم، وعلى المعلمين القيام بعملية التخطيط للتفكير التأملي (Reece & Walker, 2000, p.110).

وترى العفون والصاحب (2012) أن التفكير عملية عقلية تستنتج من السلوك، ويحدث حينما يكون أمام الفرد هدفًا يريد الوصول إليه، كفهم موضوع معين، أو إصدار حكم، أو حل مشكلة.

ومن خصائص التفكير أولاً: يتم من خلاله تنظيم معرفة الفرد من أجل إزالة الفجوة أو توليد استجابة جديدة. ثانياً: يعمل على تنشيط التأثير على المتعلم بحيث لا يكون سلبياً في تفكيره بل على العكس هو متعلم نشط يبحث عن الحلول الممكنة لحل المشكلات، ويجب عن الأسئلة التي تواجهه (Hudgins, 1977)

ويعد التفكير التأملي نمطاً من أنماط التفكير الذي يمكن أن نمارسه في حياتنا اليومية، فقد يستخدمه المعلمون في تأمل بعض الممارسات قبل عملية التدريس وأثناءها، وبعد الانتهاء منها، كذلك قد يمارسه مدير المدرسة من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية.

وتؤكد مارغريت دونالدسون (Margaret Donaldson) المشار إليها في (Light et al., 1997) على أن تفكير الطلاب، ومقدرتهم على حل المشكلات يعتمدان على عدة عوامل منها: مهارات التفكير، وطريقة عرض المشكلات على المتعلمين، بالإضافة إلى اللغة المستخدمة، وأن الطلاب يعتبرون مفكرين إذا تمت عملية التفكير ضمن الإطار العام (السياق) أو الخبرة، ويواجهون صعوبة في تفسير الأحداث إذا كانت خارج نطاق خبرتهم.

كذلك يؤكد كل من التيمي والخيكان (2019) على أن التفكير التأملي يعني توجيه ذهن صوب التجارب، والمفاهيم، والمدرجات، والأفكار بغية اكتشاف علاقات جديدة يسترشد بها في المستقبل.

لقد حدد (شون) مراحل التفكير التأملي والتي تبدأ من وصف الأحداث الصفية، ثم تحليلها، ثم اشتقاق الاستدلالات، وتوليد قواعد خاصة، والتقييم الواعي بما يجري في الغرفة الصفية، وأخيراً توجيه القرارات (القواسمة وأبو غزلة، 2013).

بناءً على ما سبق نرى أن التفكير التأملي يساعدنا في الوصول إلى حل للمشكلة، أو الموقف من خلال إتباع استراتيجية واضحة ومحددة.

مهارات التفكير التأملي:

- حدد عفانة الوارد في كل من: (رزوقي وعبد الكريم، 2015 : القواسمة وأبو غزلة، 2013؛ داخل وأمين، 2022) خمس مهارات للتفكير التأملي وهي:
 1. التأمل والملاحظة: وتعني القدرة على عرض جوانب الموضوع، والتعرف على مكوناته، ويمكن اكتشاف العلاقات بصرياً، وتستخدم مهارة التأمل والملاحظة من أجل اكتساب المعلومات عن الأشياء، أو القضايا، أو الأحداث، أو أنماط سلوك الأشخاص، وذلك باستخدام الحواس المختلفة، أو أنها بذل المزيد من الاهتمام بشيء ما.
 2. الكشف عن المغالطات: وتعني القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة، أو غير المنطقية، وتستخدم لفحص شيئين، أو أمرين، أو فكرتين، أو موقفين لاكتشاف أوجه الشبه، ونقاط الاختلاف، أو تلك المهارة التي تبحث عن الطريق التي تكون فيها الأشياء متشابهة تارة، ومختلفة تارة أخرى.
 3. الوصول إلى استنتاجات: وتعني القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية من خلال رؤية مضمون الموضوع، وتستخدم من أجل توسيع أو زيادة حجم العلاقات القائمة على المعلومات المتوافرة، والإفادة من التفكير الاستدلالي أو التحليلي من أجل تحديد ما يمكن أن يكون صحيحاً، أو أنها استعمال ما يملكه الفرد من معارف أو معلومات للوصول إلى نتيجة ما.
 4. إعطاء تفسيرات مقنعة: وتعني القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة معتمداً على معلومات سابقة، وتستخدم لتحديد العلاقات بين الأحداث أو أنها العملية الذهنية التي تهدف إلى الكشف عن الحقائق.
 5. وضع حلول مقترحة: وتعني القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة، وتستخدم لتطبيق معلومات معطاة، واستنتاجات من أجل الوصول إلى أحكام عامة، أو حلول نهائية.
- بناءً على ما سبق يتضح لدى الباحثين الأهمية التطبيقية لممارسة مهارات التفكير التأملي في البيئة التعليمية بشكل عام، وفي تدريس الفيزياء بشكل خاص كون الطلبة بحاجة إلى ممارسة المهارات الآتية: التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة، لذا فقد ارتأينا بناء وتصميم برنامج تعليمي قائم على نموذج دورة التعلم الخماسية والوقوف على فاعليته في اكتساب مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر في مبحث الفيزياء.

2.2. الدراسات السابقة:

بعد رجوع الباحثان إلى عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، تم تصنيفها إلى قسمين: دراسات تناولت نموذج دورة التعلم الخماسية، ودراسات تناولت مهارات التفكير التأملي، وسيتم عرضها من الأحدث إلى الأقدم:

1.2.2. دراسات تناولت نموذج دورة التعلم الخماسية

- هدفت دراسة (Zhou, 2021) إلى معرفة فاعلية نموذج دورة التعلم الخماسية (5Es) في تنمية الإبداع العلمي للمعلمين في تدريس مبحث العلوم في الصين، استخدمت الدراسة المنهج المختلط (نوعية، وكمية) وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً وزعت على مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، ولتحقيق الغرض من الدراسة تم إعداد برنامج تعليمي يستند إلى نموذج دورة التعلم الخماسية (5Es). تم فحص ثلاثة مهارات للإبداع العلمي وهي: الطلاقة، والمرونة، والتفرد، ومقارنتها بالمجموعة الضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع نسبة مهارات الإبداع العلمي لدى أفراد المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، وبلغت الزيادة في الاختبار البعدي لكل من مهارة (الطلاقة، والمرونة، والتفرد) على التوالي: (10 إلى 60%)، ومن (30 إلى 90%)، ومن (20 إلى 130%)، وقد حصلت المجموعة التجريبية على أعلى العلامات في درس (المشروع الإبداعي).
- كذلك أجرى السويلمين (2020) دراسة هدفت إلى تحديد فاعلية تدريس استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) على تنمية مهارات التفكير في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن، حيث طبق اختبار مهارات التفكير وعدد فقراته (37) فقرة على عينة حجمها (60) طالباً في الصف الثامن الأساسي بمدارس عمان بالأردن، توزعوا عشوائياً على مجموعتين في كل مجموعة (30) طالباً، مجموعة تجريبية دُرست بإستراتيجية دورة التعلم الخماسية، ومجموعة ضابطة دُرست وفقاً للطريقة التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير ككل، وفي كل مهارة فرعية من مهارات التفكير لصالح المجموعة التجريبية.
- وقامت القواسمة والقادري (2019) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية المحوسبة في اكتساب مهارات التفكير العلمي في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس الكلية العلمية الإسلامية البرنامج الأمريكي (SAT)، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (48) طالباً وطالبة طبقت على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق أداء طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بأداء طلبة المجموعة الضابطة ولم تظهر هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس، والجنس (ذكور، وإناث).
- أما دراسة فيك (Vick, 2018) فقد سعت إلى معرفة أثر نموذج دورة التعلم السباعية المعتمدة على الاستقصاء على تحصيل الطلبة في مختبر الفيزياء المستوى المتقدم (AP)، وقد اشتملت عينة الدراسة على مجموعة واحدة تجريبية، وتم عقد اختبار قبلي فتمكن نحو (22%) من الطلبة

- من الإجابة بشكل صحيح، أما بعد التطبيق، فقد تمكن نحو (75%) من الطلبة من الإجابة بشكل صحيح وباستخدام الإحصائي (t-test) كانت النتائج دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.0001) كذلك أشارت النتائج إلى تأثير إيجابي لاستراتيجيه دورة التعلم السباعية في تحصيل الطلبة.
- وقامت الشراب (2017) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر تدريس العلوم العامة وفق استراتيجية دورة التعلم الخماسية المعدلة (5Es) في تنمية القدرة على حل المشكلات، والاتجاهات لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكون عدد أفراد كل من المجموعتين الضابطة، والتجريبية من (40) طالبة من طالبات الصف الثامن في مدرسة ماحص الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار القدرة على حل المشكلات ولصالح المجموعة التجريبية كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الاتجاهات، ولصالح المجموعة التجريبية.
- وأجرى كل من مالك وآخرون (Malik et al., 2017) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تطبيق نموذج دورة التعلم الخماسية (5Es) المعتمدة على الاستقصاء في التحصيل الدراسي لوحدة الموائع السكونية في الفيزياء، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي المكون من مجموعة واحدة. تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مدرسة ثانوية في اندونيسيا، وتم قياس المجال المعرفي باستخدام الأسئلة المقالية، واستخدام مقياس (ليكرت) لقياس المجال الوجداني، واستخدام الملاحظة لقياس المجال النفس حركي (مهايري)، وأظهرت نتائج الدراسة أن النسبة المئوية لانجازات المعلمين والطلاب بلغت على التوالي (91%) و(87%) وصنفت على أنها فئات (جيدة)، وبلغت نسبة الزيادة في تحصيل الطلاب في المجال المعرفي (41%) وصنفت على أنها متوسطة، كذلك بلغت نسبة الزيادة في تحصيل الطلاب في المجال الوجداني (76%) وصنفت على أنها جيدة، أما نسبة الزيادة في تحصيل الطلاب في المجال النفس حركي (71%) وصنفت على أنها جيدة أيضاً، كذلك تم استخدام اختبار (t-test) لمقارنة t المحسوبة و t الجدول فكانت t المحسوبة أكبر من t الجدول ($2.042 < 15.529$)، وأخيراً أظهرت نتائج الدراسة أن نموذج دورة التعلم الخماسية (5E) المعتمدة على الاستقصاء يعتبر خيار بديل لتحسين التحصيل الدراسي في وحدة الموائع السكونية في الفيزياء.

2.2.2. دراسات تناولت مهارات التفكير التأملي

- هدفت دراسة كازهيكيرنونا وآخرون (Kazhikernova et al., 2021) إلى معرفة فعالية الحوار التأملي في تطوير مهارات التفكير التأملي لدى المعلمين، استخدمت الدراسة برنامج تدريبي نظامي لتدريب المعلمين على مهارات التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (256) من طلاب السنة الرابعة والخامسة من جامعتين في (Kazakh) تم تدريب الطلبة خلال فصل دراسي واحد على مهارات التفكير التأملي. استخدمت الدراسة لقياس مهارات التفكير التأملي اختبار قبلي وبعدي، تم فحص فرضية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي والبعدي باستخدام سبيرمان (t-test) ومعامل ارتباط بيرسون، وأسفرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين تحصيل الطلبة على اختبار مهارات التفكير التأملي القبلي والبعدي للوحدة المطبقة.
- وهدفت دراسة سبجي (2021) التعرف على أثر استخدام استراتيجية الأحداث المتناقضة في الفيزياء على التحصيل الدراسي، وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي المكون من مجموعتين تجريبية درست باستخدام استراتيجية الأحداث المتناقضة، وضابطة درست بالطريقة التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من (54) طالبة تم توزيعهم على مجموعتين ضابطة، وتجريبية ضمت كل مجموعة (27) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي بأبعاده (الكشف عن المغالطات- والوصول إلى استنتاجات- وإعطاء تفسيرات مقنعة) لصالح المجموعة التجريبية.
- وفي دراسة أجراها أوراكسي (Orakci, 2021) هدفت إلى استقصاء العلاقة بين كل من مهارات المرونة المعرفية، والتعلم الذاتي، والتفكير التأملي، ودور مهارات المرونة المعرفية، والتفكير التأملي على التعلم الذاتي (دراسة مقارنة)، وتم جمع البيانات باستخدام ثلاثة مقاييس لكل من: (المرونة المعرفية، والتعلم الذاتي، والتفكير التأملي) طبقت الدراسة على عينة مقدارها (483) طالباً معلماً في ثلاث جامعات في تركيا، أظهرت نتائج الدراسة أن التفكير التأملي يعد مؤشر إيجابي وله علاقة بالمرونة المعرفية، وأن المرونة المعرفية لها أثر في التعلم الذاتي، كذلك يجب استخدام كل من: المهارات المعرفية، ومهارات التعلم الذاتي، والتفكير التأملي في برامج تدريب المعلمين.
- وأجرت بن ياسين (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية نموذج بنائي معزز بأساليب التعلم عن بعد في الأحياء لتنمية مهارات التفكير التأملي، وبقاء أثره لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، تم تطبيق المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق هدف الدراسة تم معالجة الوحدة باستخدام نموذج بايي المعزز بأساليب التعلم عن بعد. طبقت الدراسة على عينة قوامها (48) طالبة من طالبات المستوى الرابع الثانوي علي بواقع (24) طالبة في كل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة عند مستوى دلالة (0.05) لصالح المجموعة التجريبية في كل من القياس البعدي والمؤجل في اختبار مهارات التفكير التأملي ككل، وعند مهاراته الفرعية المكونة له (الكشف عن المغالطات، والوصول إلى الاستنتاجات، ووضع الحلول المقترحة)، وكان حجم الأثر كبيراً لصالح المجموعة

- التجريبية، كما دلت نتائج الدراسة عن وجود فروق لصالح القياس المؤجل لمهارات التفكير التأملي ككل، وعند مهاراته الفرعية لدى طالبات المجموعة التجريبية، وكان حجم الأثر كبيراً أيضاً لصالح القياس المؤجل.
- وفي دراسة أجراها أبو شامة (2017) هدفت إلى قياس فاعلية نموذج (نيدهام) البنائي في تنمية التحصيل، ومهارات التفكير التأملي، وبعض أبعاد الحس العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء. واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي. وتكونت مجموعة البحث من (35) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وذلك في جميع المستويات المعرفية، والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وذلك في جميع مهارات التفكير التأملي والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وذلك في جميع أبعاد الحس العلمي، والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.
- كما هدفت دراسة تيب وآخرون (Tepe et al., 2016) إلى تطوير برنامج تعليمي قائم على مهارات التفكير التأملي عبر الانترنت، ومعرفة اتجاهات الطلبة نحوه استخدمت الدراسة المنهج المختلط (الكمية والنوعية) تم إجراء الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (12) طالباً جامعياً لمعرفة أثر البرنامج على تطوير مهارات التفكير التأملي، ثم إعادة التجربة على (30) طالباً جامعياً تطوعوا لتحقيق أغراض الدراسة، وتوصلت النتائج إلى الأثر الإيجابي على تطوير مهارات التفكير التأملي، واتجاهات الطلبة نحوه.
- وقامت رخا (2016) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر وفاعلية نموذجين من نماذج التعلم البنائي وهما نموذج (ويتلي) ونموذج (بايي) في تنمية مهارات التفكير التأملي في العلوم لتلاميذ الأول الإعدادي، وتم اختيار عينة من تلاميذ الأول الإعدادي قوامها (123) تلميذاً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات أحدهما ضابطة درست بالطريقة المعتادة واثنان تجريبيتان الأولى درست باستخدام نموذج (ويتلي)، والثانية درست باستخدام نموذج (بايي)، ودلت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة لصالح التجريبيتين كذلك وجود فروق بين المجموعتين التجريبيتين في ثلاثة مهارات فقط من مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بنموذج (بايي) إلا أن هذه الفروق لم تؤثر على نتيجة الاختبار ككل.

تعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من خلال عرض الدراسات السابقة تبين ما يلي:

- أولاً: عند مراجعة الدراسات التي تناولت دورة التعلم الخماسية نجد أنها تناولت أثره على حل المشكلات، والاتجاهات (الشراي، 2017)، أو تطبيق نموذج دورة التعلم الخماسية على وحدة في الفيزياء (Malik et al., 2017)، أو اكتساب مهارات التفكير العلمي (القواسمه والقادري، 2019)، أو تنمية مهارات التفكير في العلوم (السويلمين، 2020)، أو تنمية الإبداع العلمي للمعلمين (Zhou, 2021)، أو قياس أثره على التحصيل (Vick, 2018).
 - ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت موضوع مهارات التفكير التأملي بعضها هدف إلى تطوير برنامج تعليمي قائم على مهارات التفكير التأملي (Tepe et al., 2016)، وبعضها تقصى فاعلية نموذجين في تنمية مهارات التفكير التأملي (رخا، 2016)، وبعضها هدف إلى قياس فاعلية نموذج نيدهام (أبو شامة، 2017)، وبعضها استخدم نموذج تعلم عن بعد لتنمية مهارات التفكير التأملي (بن ياسين، 2021)، وبعضها استخدم الأحداث المتناقضة (سبحي، 2021)، وبعضها هدف إلى استقصاء العلاقة بين مهارات المرونة المعرفية، والتعلم الذاتي والتفكير التأملي (Orakci, 2021)، وبعضها استقصى فعالية الحوار التأملي في تطوير مهارات التفكير التأملي (Kazhikernova et al., 2021).
- وبذلك أبرزت الدراسات السابقة جميعها أثر نموذج دورة التعلم الخماسية في اكتساب مهارات التفكير التأملي بشكل منفصل، كذلك تناولت الدراسات السابقة نموذج دورة التعلم الخماسية كاستراتيجية، ولم تتناولها كبرنامج تعليمي متكامل، وما يميز هذه الدراسة أيضاً أنها تناولت نموذج دورة التعلم الخماسية في مادة الفيزياء ضمن أهداف العملية التعليمية التعلمية، بحيث تحقق نتائج التعلم المطلوبة، ويرى الباحثان كذلك أنه على الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت نموذج دورة التعلم إلا أنه وفي -حدود علم الباحثين- القليل منها طبق النموذج ضمن برنامج تعليمي متكامل قائم على نموذج يستند إلى النظرية البنائية، ويضم خمسة مراحل للدرس (التهيئة، والاستكشاف، والتفسير، والتطوير، والتقويم) بالإضافة إلى استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة.

3. إجراءات الدراسة:

1.3. منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ لمعرفة أثر بناء برنامج تعليمي يستند إلى نموذج دورة التعلم الخماسية، وقياس أثره في اكتساب مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر، ولتحقيق هذا الغرض اعتمد الباحثان على تصميم المجموعات المتكافئة، (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة)، ولقد طبق العامل التجريبي (المتغير المستقل) المتمثل في تطبيق البرنامج التعليمي على أفراد المجموعة التجريبية، في حين تم تطبيق الوحدات الدراسية (الحركة، والقوة) ذاتها مع المجموعة الضابطة، وبالطريقة الاعتيادية.

2.3. عينة الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية، حيث تكونت من (52) طالبة من طالبات الصف العاشر من مدرسة نور الحسين الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة الكرك؛ وذلك لإمكانية تطبيق الدراسة من حيث توافر عدة شعب للعينة المختارة، وتعاونت إدارة المدرسة مع الباحثين بتوفير كافة التسهيلات الفنية، والإدارية وتوفير التجهيزات التعليمية، ومختبر الفيزياء، بالإضافة إلى تعاون معلمة الفيزياء في تطبيق إجراءات الدراسة، وقد تم تعيين أحد الشعب بالطريقة العشوائية لتكون هي المجموعة التجريبية، وقد بلغ عددها (26) طالبة والشعبة الأخرى تمثل المجموعة الضابطة، وقد بلغ عدد أفرادها (26) طالبة.

3.3. أدوات الدراسة:

لغرض تحقيق هدف الدراسة والإجابة عن سؤالها قام الباحثان بإعداد أداتين الأولى: اختبار مهارات التفكير التأملي، والثانية برنامج تعليمي قائم على نموذج دورة التعلم الخماسية، وعلى النحو الآتي:

أولاً: اختبار مهارات التفكير التأملي:

لإعداد اختبار مهارات التفكير التأملي تم إتباع الخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من الاختبار (مهارات التفكير التأملي): يهدف الاختبار إلى قياس مستوى اكتساب طالبات الصف العاشر لمهارات التفكير التأملي في مبحث الفيزياء؛ وذلك ضمن الموضوعات الدراسية المقررة في وحدتي (الحركة، والقوة) من الفصل الدراسي الأول، و تم إعداد جدول المواصفات وفقاً لمهارات التفكير التأملي والأوزان.
 2. الصورة الأولية للاختبار (مهارات التفكير التأملي): تكونت الصورة الأولية للاختبار من (25) فقرة من نوع الاختبار من متعدد يلي كل فقرة أربعة بدائل، وبذلك تكون أعلى درجة على اختبار مهارات التفكير التأملي (25)، وأدنى درجة هي (0) هذا وتوزعت فقرات الاختبار على خمس مهارات تمثلت بـ (الملاحظة والتأمل، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع الحلول المقترحة)، وقد تضمن الاختبار في صفحته الأولى تعليمات تم توجيهها للطالبات تضمنت الهدف من الاختبار، وضرورة قراءة نص السؤال بعناية، ودقة، ثم الإجابة عن جميع الأسئلة والالتزام بالزمن المخصص للاختبار، وأن تكون الإجابة على ورقة الأسئلة.
 3. صدق الاختبار (مهارات التفكير التأملي): للتحقق من صدق الاختبار، ومدى ملاءمته لتحقيق هدف الدراسة الحالية تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المختصين في المناهج، وطرق التدريس، والقياس والتقويم من أساتذة الجامعات الأردنية، والمشرفين التربويين والمعلمين الذين يدرسون مبحث الفيزياء للصف العاشر، والطلب منهم إبداء رأيهم في الأسئلة الموضوعية ومدى تمثيلها للمحتوى التعليمي، والصياغة اللغوية، ووضوح تعليمات الاختبار، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً، بالاعتماد على المعيار المتمثل بنسبة اتفاق (80%) فما فوق لإبقاء السؤال وأقل من ذلك لحذفه، أو تعديله، وقد تم الأخذ بمقترحات المحكمين، وإجراء التعديلات المطلوبة، ويرى الباحثان أن الأخذ بمثل هذه التعديلات يعد دليلاً على صدق الاختبار، ويزيد من مستوى الموثوقية بنتائجه.
 4. تطبيق الاختبار (مهارات التفكير التأملي) على العينة الاستطلاعية: بعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ قوامها (30) طالبة من طالبات الصف العاشر من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، ومن خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية تم:
 5. تحديد زمن الاختبار (مهارات التفكير التأملي): تم حساب زمن الاختبار عملياً من خلال جمع الزمن الذي استغرقته الطالبات جميعهن في الإجابة عن الأسئلة، وقسمته على المجموع الكلي لعدد الطالبات، فكان الزمن المناسب للإجابة عن الجزء النظري للاختبار هو (40) دقيقة.
- صدق الاتساق الداخلي للاختبار (مهارات التفكير التأملي):
- تم التحقق من تجانس المقياس داخلياً باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وهي إحدى طرق صدق التكوين (Construct Validity)، حيث تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تندرج تحته، وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول (1) يوضح نتائج ذلك.

جدول (1): معامل ارتباط كل فقرة من فقرات اختبار (مهارات التفكير التأملي) مع البعد والدرجة الكلية للاختبار

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدرجة الكلية
1	0.755**	14	14	0.540**	0.592**
2	0.836**	15	15	0.862**	0.687**
3	0.766**	16	16	0.812**	0.550**
4	0.576**	17	17	0.607**	0.600**
5	0.667**	18	18	0.685**	0.420*
6	0.669**	19	19	0.782**	0.503**
7	0.705**	20	20	0.804**	0.804**
8	0.805**	21	21	0.790**	0.620**
9	0.748**	22	22	0.747**	0.559**
10	0.532**	23	23	0.906**	0.806**
11	0.686**	24	24	0.824**	0.740**
12	0.661**	25	25	0.904**	0.740**
13	0.579**				

*دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.05$)**دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.01$)

يُظهر الجدول (1)، أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات اختبار مهارات التفكير التأملي، والدرجة للمهارة، وكذلك معامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للاختبار له كانت دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.01$) في أغلبها؛ مما تدل هذه النتائج على صدق الاختبار في قياس ما وضع لأجله الأمر الذي يدفع نحو الثقة في استخدامه لتحقيق أغراض البحث الحالي.

ثبات الاختبار (مهارات التفكير التأملي):

للتحقق من ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من طالبات الصفِّ العاشر من مدرسة زحوم الثانوية المختلطة، ومدرسة أدر الثانوية المختلطة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل الثبات (ألفا كرونباخ) بالنسبة للاختبار ككل وكان معامل ثباته (0.87) وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث الحالي، كما تم حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) على كل مهارة من مهارات الاختبار والجدول (2) يوضح نتائج ذلك.

جدول (2): معاملات ثبات اختبار مهارات التفكير التأملي

المهارات	عدد المفردات	معامل الثبات
الملاحظة والتأمل	7	0.85
الكشف عن المغالطات	6	0.85
الوصول إلى استنتاجات	4	0.83
إعطاء تفسيرات مقنعة	4	0.85
وضع حلول مقترحة	4	0.83
الكلية	25	0.87

تُظهر البيانات في الجدول (2) أن معاملات ثبات اختبار مهارات التفكير التأملي على كل مهارة من مهارات التفكير قد تراوحت بين (0.83-0.85)، وتعد هذه القيم مقبولة، وتدل على ثبات جيد الأمر الذي يدل على صلاحية تطبيق المقياس على العينة الأساسية.

تحديد معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار (مهارات التفكير التأملي):

تم حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار عن طريق حساب النسبة المئوية للإجابة الصحيحة بين مجمل الإجابات لكل فقرة من فقرات الاختبار، فهي من النوع الموضوعي (اختبار من متعدد) وذلك كون تصحيح الإجابة لكل فقرة كان تصحيحاً ثنائياً (1 للإجابة الصحيحة، 0 للإجابة الخاطئة)، كما تم حساب معاملات التمييز لفقرات الاختبار عن طرق ترتيب نتائج الطالبات وفقاً للدرجة الكلية ترتيباً تنازلياً، ثم قام الباحثين بتحديد المجموعة العليا (50%) في مقابل المجموعة الدنيا (50%) كون عينة الدراسة مكونة فقط من (30) طالبة، وتم حساب معامل التمييز بالاعتماد على العلاقة الرياضية التالية: معامل تمييز الفقرة = (عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الخاطئة في المجموعة الدنيا) ÷ عدد أفراد إحدى المجموعتين والجدول (3) يوضح نتائج ذلك.

جدول (3): معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار مهارات التفكير التأملي

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.50	0.47	11	0.33	0.40	21	0.80	0.73
2	0.57	0.60	12	0.53	0.40	22	0.47	0.53
3	0.23	0.53	13	0.30	0.47	23	0.50	0.73
4	0.23	0.33	14	0.27	0.40	24	0.43	0.73
5	0.43	0.60	15	0.47	0.53	25	0.43	0.73
6	0.50	0.60	16	0.47	0.40			
7	0.20	0.27	17	0.33	0.67			
8	0.47	0.40	18	0.30	0.33			
9	0.50	0.60	19	0.33	0.40			
10	0.47	0.40	20	0.43	0.73			

تشير البيانات الواردة في الجدول (3) أن معاملات صعوبة فقرات الاختبار قد تراوحت بين (0.20 – 0.80)، مما يشير ذلك إلى أن الاختبار احتوى على تدرج واسع بمستويات صعوبة فقرات الاختبار، ويعد ذلك مؤشراً على جودة الفقرات، ومناسبتها لهدف الاختبار الذي أعدت من أجله الدراسة الحالية، كما تراوحت معاملات التمييز ما بين (0.27 – 0.73)، وهي جميعها معاملات تمييز موجبة وتؤكد على أن فقرات الاختبار تتمتع بمعامل تمييز جيد، كما تعطينا هذه المعاملات دليلاً على صدق الاختبار؛ إذ أن معامل تمييز الفقرة أو قدرتها على التمييز دليل على صدق الاختبار.

الصورة النهائية لاختبار (مهارات التفكير التأملي):

في ضوء آراء المحكمين، وتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، أصبح الاختبار في صورته النهائية ولتصحيح الاختبار أعطيت درجة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة، وصفرًا في حالة الإجابة الخاطئة، أو المتروكة من دون إجابة، وبذلك تكون أعلى درجة على الاختبار هي (25)، وأقل درجة هي الدرجة (0).

ثانيًا: البرنامج التعليمي:

تم إعداد البرنامج التعليمي ومتابعة تنفيذه مع معلمة الفيزياء عند تدريس الوحدات الدراسية المقررة مع المجموعة التجريبية، ويهدف إلى تعزيز اكتساب المعرفة، وبناءها ذاتيًا داخل البنية المعرفية، ثم توظيف المعرفة من خلال عمليات الإدراك والفهم، والاستدلال، وتحسين التفكير لدى الطالبات حيث يرتبط البرنامج مع طبيعة محتوى وحدتي الدراستين من منهاج الفيزياء للصف العاشر الأساسي، ومع الأهداف التعليمية الخاصة لنفس المحتوى مضافاً إليه أهداف الدراسة من البرنامج حيث تهدف إلى تمكين الطالبات من اكتساب المعرفة العلمية من خلال الخبرة الذاتية التي تعتمد على أسلوب الطالبة في المعالجة والتنظيم، خاصة مهارات التفكير التأملي في القدرة على عرض جوانب المشكلة، والتعرف على مكوناتها، وتحديد العلاقات غير الصحيحة، والتوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة، والتوصل إلى نتائج مناسبة وتقديم تفسيرات وحلول للمشكلة المطروحة. وتم إعداد المادة التعليمية ضمن الوحدة الدراسية المختارة (الحركة، والقوة) وفق نموذج دورة التعلم الخماسية (5Es)، ولقد اشتمل الدليل على:

1. اسم البرنامج: البرنامج التعليمي لتدريس وحدتي (الحركة، والقوة) وفق نموذج دورة التعلم الخماسية (5Es).
2. أهداف البرنامج: يهدف هذا البرنامج إلى مساعدة جميع المعلمين الذين يدرسون الفيزياء لطلبة الصف العاشر المنهاج المطور في الأردن.
3. الوسائل والطرائق المستخدمة: تستخدم المعلمة الوسائل التعليمية، والأدوات، والأنشطة، وأوراق العمل اللازمة لعملية التعلم والتعليم.

خطوات تنفيذ البرنامج التعليمي:

أما ما يتعلق بخطوات تنفيذ البرنامج التعليمي القائم على نموذج دورة التعلم الخماسية فهي كالآتي:

1. البيئة الصفية:

يتم تنفيذ التعلم في جميع الأنشطة والمهام والمواقف الصفية في مختبر الفيزياء أو في غرفة الصف مع مراعاة معايير البيئة الصفية الجيدة من حيث التهوية، والإضاءة والمقاعد المناسبة لعمل المجموعات مع العمل على تزويد طالبات المجموعات بالأدوات اللازمة لعمل التجارب والأنشطة وأوراق العمل وتوضيح المهمات للطالبات ومعايير التقييم الذاتي، كذلك التعاون مع معلمة الحاسوب للمساعدة في تنفيذ بعض المواقف الصفية والأمور التقنية والمواقف الإلكترونية، وأمينة المكتبة المدرسية، وتزويد الطالبات بالمراجع المناسبة للبحث وكتابة التقارير.

2. مصادر التعلم والوسائل المستخدمة:

موارد بشرية: ممثلة في معلمة المادة والطالبات وقيمة مختبر الفيزياء ومعلمة الحاسوب وأمينة المكتبة، ومديرة المدرسة والمشرف المختص والمرشدة التربوية. موارد مادية: الكتاب المدرسي ودليل المعلم الخاص بالبرنامج التعليمي، ومختبر الفيزياء وأدوات مخبرية. والقرطاسية وأوراق ملونة ومواد من البيئة وجهاز الحاسوب وجهاز Data Show ومكتبة المدرسة، ومختبر الحاسوب، وشبكة الإنترنت.

3. أساليب وطرق التدريس:

تطبيق وتوظيف جميع أساليب التدريس والتعلم التي تعمل على تحقيق أهداف البرنامج الخاصة بتطوير مهارات التفكير التأملي، والمتضمنة داخل مراحل نموذج دورة التعلم الخماسية، والتي تركز على التعلم النشط والتعلم التعاوني والعصف الذهني، والتفكير الناقد، وحل المشكلات.

4. الوسائل والأساليب والأنشطة:

دفتر رسم بياني، وقلم رصاص، وآلة حاسبة، وأدوات مخبرية لعمل الاستقصاءات: كرة، سيارة لعبة، شريط مئري، ساعة توقيت، خيط، جهاز المقذوفات، هاتف ذكي، بالإضافة إلى أوراق العمل.

5. أدوات التقويم:

يهدف البرنامج التعليمي القائم على نموذج دورة التعلم الخماسية إلى تطوير مهارات التفكير التأملي، لذلك تنوعت أساليب وأدوات التقويم ما بين جدول التعلم (KWL)، واختبار قصير، وتقييم مهارات التواصل والاتصال بين المجموعات، وتقييم أداء المهمات وعرض النتائج، وكتابة التقارير وملفات الإنجاز، والتقييم المعتمد على الأداء.

تنفيذ مراحل نموذج دورة التعلم الخماسية في الغرفة الصفية:

يتم تنفيذ البرنامج القائم على نموذج دورة التعلم وفق خمسة مراحل هي:

أولاً: مرحلة الانشغال (جذب الانتباه) Engagement Phase:

في هذه المرحلة يتم عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها وتحديد العلاقات غير الصحيحة ويتم كذلك تحفيز الطالبات، وإثارة فضولهن واهتمامهن بموضوع التعلم أو المفهوم ومعرفة ما لديهن من معلومات سابقة عن الموضوع ومن ثم يتم عرض صورة وتكليف الطالبات بتأملها ومحاولة طرح أسئلة مثل: لماذا حدث هذا؟ وما الذي تعرفه؟ وما الذي استطع أن أكتشفه حول هذا الموضوع؟. على سبيل المثال في درس: (الحركة في بعد واحد)، تكلف المعلمة الطالبات بتأمل صورة كرات البلياردو والتفكير إذا تباطأت سرعة كرة متدرجة على مسار أفقي مستقيم هل يكون تسارعها موجب أم سالب؟ ويتم التعرف على جوانب المشكلة وتحديد العلاقات غير الصحيحة، وتدوين ماذا أريد أن أعرف في جدول التعلم.

ثانياً: مرحلة الاستكشاف Exploration Phase:

في هذه المرحلة يتم التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة، وإثارة الفضول لدى الطالبات عن طريق توفير الخبرات لهن والتعاون معاً لاستيعاب معنى المفهوم وإدراكه والتفكير بحرية والتقصي وصياغة الفرضيات العلمية، على سبيل المثال في درس الحركة في بعد واحد يتم طرح السؤال الاستقصائي التالي: متى يكون التسارع ثابت؟ هل يمكن استخدام معادلات الحركة بتسارع ثابت إذا تغيرت سرعة السيارة على نحو غير منتظم؟ وللإجابة عن هذه الأسئلة يتم تنفيذ تجربة عملية لحساب التسارع ويكون دور المعلمة في هذه المرحلة تشجيع الطالبات وتوجيههن للعمل سوياً بالحد الأدنى من الإشراف والتوجيه وملاحظة الطالبات والاستماع لهن والتحقق من مشاركتهن في الاستكشاف كذلك طرح الأسئلة والتساؤلات المحيرة.

ثالثاً: مرحلة التفسير (أو الشرح أو التوضيح) Explanation Phase:

في هذه المرحلة يتم تقديم تفسيرات وحلول للمشكلة المطروحة، وشرح وتوضيح المفهوم المراد تعلمه وتعريف المصطلحات، ويكون دور الطالبات الرجوع إلى مصادر المعرفة ومنها: جلسات المناقشة والتفاعل مع المعلمة للوصول إلى التعريفات والتفسيرات للمفهوم المراد بحثه ويقتصر دور المعلمة في هذه المرحلة على تشجيع الطالبات وتوضيح المفاهيم والتعريفات وشرح الملاحظات وتفسيرها، والطلب منهن تقديم الدليل والتوضيح على سبيل المثال في درس الحركة في بعد واحد تطلب المعلمة من الطالبات القيام بعملية التفسير هل يمكن استخدام معادلات الحركة بتسارع ثابت إذا تغيرت سرعة السيارة على نحو غير منتظم؟ وتقديم الدليل على عدم قدرتنا على استخدام معادلات الحركة بتسارع ثابت عندما تتغير سرعة السيارة على نحو غير منتظم، وتستخدم المعلمة عدة استراتيجيات أثناء عملية التفسير (جلسة البوستر، الأيدي المرفوعة....).

رابعاً: مرحلة التوسع Expansion Phase:

في هذه المرحلة يتم اكتشاف تطبيقات جديدة للمفهوم واستخدام ألفاظ مفاهيم أخرى وطرح الأسئلة موطقاً هذه الألفاظ والتوصل إلى استنتاجات مقبولة وتقديم الاستنتاجات الواقعية المعقولة. ففي درس الحركة في بعد واحد تطلب المعلمة من الطالبات ربط الفيزياء بالحياة اليومية: يوجد الكثير من الأجهزة المستخدمة في قياس سرعة الأجسام المتحركة ابحتي في شبكة الانترنت واختاري واحدة من أجهزة القياس ثم اكتبي بأسلوبك فقرة تشرحي فيها مبدأ عمله وناقشها مع زميلاتك في الصف ويقتصر دور المعلمة على تشجيع الطالبات على تطبيق المفاهيم والمهارات وتوسيعها في مواقف جديدة والطلب من الطالبات توضيح الدليل البيانات وسؤالهن عما يعرفن بالفعل.

خامساً: مرحلة التقويم Evaluation Phase:

وفي هذه المرحلة يجري تقويم من النوع المستمر لما تم التوصل إليه، ومدى تحقق أهداف التعلم، ومدى توافر التقنيات وتنظيم بيئة التعلم وقدرات الطالبات في البحث والاستقصاء، وبناء المفاهيم وإثرائها وقدرتهم على معرفة تطبيقاتها في الحياة ويساعد مرحلة التقويم بشكل مستمر على استيعاب المفاهيم والخبرات وإتقان المهارات وتوسيع الفهم.

صدق البرنامج التعليمي:

للتحقق من صدق المادة التعليمية تم عرضها على مجموعة من المختصين في موضوع الدراسة من خلال معايير خاصة في تحكيم البرنامج التعليمي؛ وذلك وفقًا للوحدات المطورة وفق نموذج دورة التعلم الخماسية (5Es)، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين فيما يتعلق بتعديل بعض الصياغات اللغوية، وإخراج دليل المعلم بصورته النهائية.

4.3. إجراءات تطبيق الدراسة:

- من أجل تنفيذ الدراسة وتحقيق أهدافها تم إتباع الإجراءات الآتية:
- الإحاطة بالأدب النظري الخاص بالدراسة؛ وذلك من خلال الرجوع إلى الكتب، والدوريات، والمجلات، والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة (نموذج دورة التعلم الخماسية، ومهارات التفكير التأملي).
- اختيار عينة الدراسة التجريبية بطريقة قصديه من مجتمع الدراسة.
- توزيع عينة الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية بشكل عشوائي حيث بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (26) طالبة، والمجموعة الضابطة (26) طالبة.
- اختيار الوحدتين الدراسيتين (الحركة، والقوة) من محتوى منهاج الفيزياء الفصل الدراسي الأول، وتحليل مضمون كل منها.
- بناء اختبار مهارات التفكير التأملي، والتحقق من مؤشرات صدقه وثباته.
- تطوير البرنامج التعليمي وفق نموذج دورة التعلم الخماسية (5Es).
- التحقق من صدق البرنامج التعليمي.
- الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة من جامعة مؤتة، وموافقة من مديرية التربية والتعليم منطقة الكرك.
- تطبيق أداة الدراسة المتمثلة بـ (اختبار مهارات التفكير التأملي) تطبيقًا قبليًا على أفراد المجموعتين (الضابطة، والتجريبية)، وجمع البيانات ورصد النتائج.
- البدء بالتدريس للمجموعتين: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة؛ وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2021/2022) وتطبيق البرنامج التعليمي وذلك بواقع حصتين أسبوعيًا وفقًا لجدول توزيع الحصص لمبحث الفيزياء بالاتفاق مع إدارة المدرسة ومعلمة الفيزياء وذلك خلال المدة الزمنية المحددة للبرنامج (8 أسابيع).
- تطبيق محتوى البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية، كذلك تدريس نفس الوحدات الدراسية بالطريقة (الاعتيادية) على المجموعة الضابطة بعد أن تم الاتفاق على الأهداف العامة المشتركة الخاصة بالمحتوى التعليمي للوحدتين الدراسيتين، خلال الفترة الزمنية المحددة للبرنامج.
- تطبيق أداة الدراسة المتمثلة بـ (التفكير التأملي) تطبيقًا بعديًا على المجموعتين (الضابطة، والتجريبية).
- تحليل النتائج بعد إدخالها على جهاز الحاسوب ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، للكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي في اكتساب مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر.

5.3. المعالجات الإحصائية:

- للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي والتحليلي باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS 16) وعلى النحو الآتي:
- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وحساب الثبات على العينة الاستطلاعية.
- معامل كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- معاملات الصعوبة والتميز لفقرات اختبار مهارات التفكير التأملي.
- مقاييس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic Measures) لوصف مستويات أداء المجموعات (الضابطة، والتجريبية) على مقياس اكتساب مهارات التفكير التأملي في القياس القبلي والبعدي.
- اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين درجات مجموعتي الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي، بعد ضبط الأداء في التطبيق القبلي (متغير مصاحب).
- مؤشر حجم الأثر مربع ايتا.

4. عرض نتائج الدراسة:

- 1.4. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة والذي ينص على "ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على نموذج دورة التعلم الخماسية في اكتساب مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر في مبحث الفيزياء بمنطقة الكرك؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتطبيقات القبلي، والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي، وكذلك الأوساط الحسابية المعدلة؛ وذلك وفقاً لمتغير المجموعة (الضابطة، والتجريبية) والجدول (4) يوضح نتائج ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) لاختبار مهارات التفكير التأملي القبلي، والبعدي

المهارة	فئات المتغير	القياس القبلي		القياس البعدي		الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الملاحظة والتأمل	ضابطة	3.20	1.49	3.27	0.827	3.275	0.155
	تجريبية	3.23	1.58	5.77	0.992	5.763	0.155
الكشف عن المغالطات	ضابطة	1.88	1.03	2.88	0.711	2.884	0.148
	تجريبية	1.85	1.22	4.85	0.784	4.847	0.148
الوصول إلى استنتاجات	ضابطة	1.27	1.04	1.65	0.629	1.659	0.122
	تجريبية	1.34	1.06	2.42	0.634	3.187	0.122
إعطاء تفسيرات مقنعة	ضابطة	1.35	1.10	1.65	0.669	1.655	0.114
	تجريبية	1.31	1.19	3.27	0.452	3.268	0.114
وضع حلول مقترحة	ضابطة	2.00	1.16	1.58	0.578	1.577	0.130
	تجريبية	2.00	1.10	3.15	0.732	3.154	0.130
الكلية	ضابطة	9.70	3.90	11.04	1.399	11.039	0.307
	تجريبية	9.73	3.60	20.23	1.704	20.230	0.307

تشير البيانات الواردة في الجدول (4) إلى وجود فروق ظاهرية في مستوى أداء أفراد المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) على مقياس مهارات التفكير التأملي للتطبيقات القبلي والبعدي، وكذلك في الأوساط الحسابية المعدلة على مستوى كل مهارة من مهارات المقياس، وكذلك على المستوى الكلي، واختبار دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) أحادي الاتجاه، وذلك لمقارنة مستوى أداء أفراد عينة الدراسة للتطبيقات القبلي والبعدي وفقاً لمتغير (المجموعة)، واعتبار مستوى الأداء للتطبيق القبلي (قبل تنفيذ التدريس) هو المتغير المصاحب (متغير الضبط) والجدول (5) يوضح نتائج ذلك.

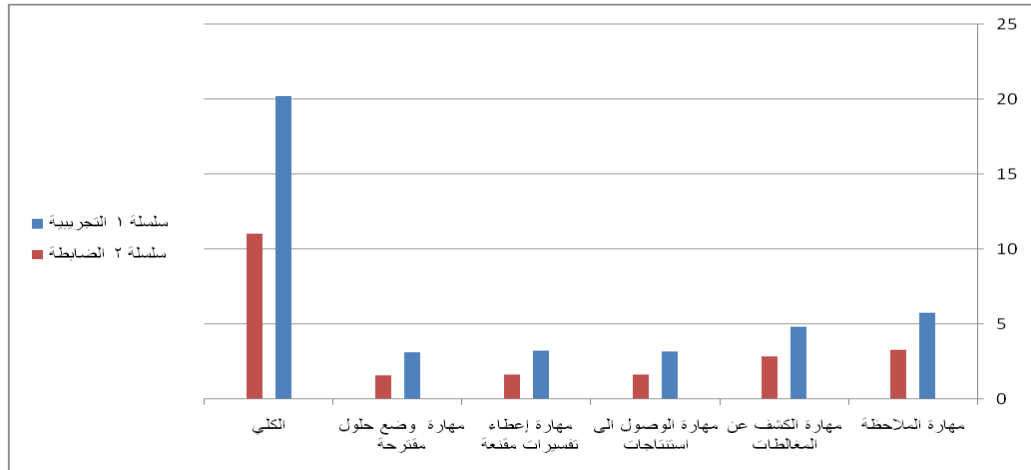
جدول (5): تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه (ANCOVA) لفحص الفروق للتطبيقات القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير التأملي

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع أيتا
الملاحظة والتأمل	المجموعة	80.479	1	80.479	128.098	0.000*	0.723
	الخطأ	30.789	49	0.628			
	الكلية	1185.00	52				
	الكلية المصحح	122.981	51				
الكشف عن المغالطات	المجموعة	50.097	1	50.097	88.003	0.000*	0.642
	الخطأ	27.894	49	0.569			
	الكلية	855.00	52				
	الكلية المصحح	78.058	51				
الوصول إلى استنتاجات	المجموعة	30.298	1	30.298	78.770	0.000*	0.616
	الخطأ	18.847	49	0.385			
	الكلية	356.000	52				
	الكلية المصحح	50.692	51				
إعطاء تفسيرات مقنعة	المجموعة	33.785	1	33.785	99.727	0.000*	0.671
	الخطأ	16.600	49	0.339			
	الكلية	366.00	52				
	الكلية المصحح	50.923	51				
وضع حلول مقترحة	المجموعة	32.327	1	32.327	73.769	0.000*	0.601
	الخطأ	21.473	49	0.438			
	الكلية	345.00	52				
	الكلية المصحح	54.058	51				
الكلية	المجموعة	1098.033	1	1098.033	447.891	0.000*	0.901
	الخطأ	120.127	49	2.452			
	الكلية	13931.00	52				
	الكلية المصحح	1220.058	51				

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$)

تشير البيانات الواردة في الجدول (5) إلى قيم (ف) ومستوى الدلالة المرافقة لها (0.000) وهي أقل من ($\alpha < 0.05$)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي على مستوى كل مهارة من المهارات، وكذلك المستوى الكلي؛ وذلك بعد ضبط الأداء القبلي وفقاً لمتغير المجموعة (الضابطة، والتجريبية)، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (3) يظهر أن الفروقات لصالح أفراد المجموعة التجريبية على مستوى كل مهارة من المهارات، وعلى المستوى الكلي؛ مما يشير إلى اكتساب مهارات التفكير التأملي لدى أفراد المجموعة (التجريبية) مقارنة بأفراد المجموعة (الضابطة)، كما يؤكد ذلك حجم الأثر المحسوب الذي تراوحت قيمته للمهارات ما بين (60.1%-72.3%)، كذلك بلغت قيمته على المستوى الكلي (90.1%)، وتدلل هذه القيم على وجود أثر كبير بحسب تصنيف كوهين (بلانت، 2015)؛ مما يؤكد على فاعلية البرنامج التعليمي القائم على دورة التعلم الخماسية في اكتساب مهارات التفكير التأملي في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم بمنطقة الكرك.

والشكل (2) يوضح التفاوت بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي وفقاً للأوساط الحسابية المعدلة.



الشكل (2): الأوساط الحسابية المعدلة لأداء أفراد المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) لاختبار مهارات التفكير التأملي القبلي والبعدي

5. مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نموذج دورة التعلم الخماسية قيد الدراسة، وأثره الكبير في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر، حيث أشارت المعالجات الإحصائية للتطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير التأملي على مستوى كل مهارة من المهارات، وكذلك على المستوى الكلي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما أكدته حجم الأثر المحسوب حسب تصنيف كوهين (بلانت، 2015) والبالغ (90.1%). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ما يلي:

- مساعدة البرنامج التعليمي بما تضمنه من وسائل وأنشطة وعناصر تنظيمية تخاطب البنية المعرفية للطلابات على توفير بيئة تعليمية فاعلة وجاذبة، وتهيئة الفرصة المناسبة للطلابات لممارسة مهارات التفكير التأملي وهي: الملاحظة والتأمل، بالإضافة إلى مهارة الكشف عن مغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة.
- التركيز الواضح للبرنامج على التعلم الفعال والنشط الذي يتطلب مشاركة الطالبات في قراءة، أو كتابة، أو مناقشة مسألة تتطلب استخدام التفكير التأملي في التحليل والتركيب، أو إجراء التجارب للوصول إلى حل مشكلة معينة، بحيث تقوم الطالبات بطرح الأسئلة، وفرض الفروض، والاشتراك في المناقشات، والبحث، والقراءة، والتجارب بدلاً من الطريقة التقليدية المتبعة في عملية التعلم التي ينصت فيها الطلاب إلى ما يلقيه المعلم.
- مساهمة البرنامج التعليمي بما تضمنه من أنشطة عملية، وممارسات تعليمية، واستراتيجيات وأساليب داعمة في التعلم: (حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتعلم التعاوني، والاستقصاء الموجه، وأكواب إشارة المرور، والطاولة المستديرة، واثن ومرر، وجدول التعلم (KWL)، وطريقة فراير، وكنت أعتقد (الآن أعرف)، بإتاحة الفرصة للطلابات بالمشاركة والتفاعل والتعاون والتأمل في تعلمهن ووضع أهداف واضحة ومحددة تحاكي مشكلات حقيقية من الحياة الواقعية التي تلي حاجتهن المتنوعة.
- البرنامج التعليمي ومن خلال نموذج دورة التعلم الخماسية قدم تنظيمًا خاصًا للدروس التعليمية، في صورة مهمات تعليمية حقيقية ساعدت على ربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية والوعي بالمشكلة وفهمها وتنظيم المعرفة وقبول أو رفض الفروض يساهم في تنمية التفكير التأملي لدى الطالبات.
- عمل نموذج دورة التعلم الخماسية من خلال المرحلة الأولى (الاندماج) على تحفيز الطالبات، وإثارة فضولهن واهتمامهن بموضوع التعلم، أو المفهوم عندما يطرحن أسئلة مثل لماذا حدث هذا؟ وما الذي تعرفه؟ وما الذي أستطيع أن أكتشفه حول هذا الموضوع؟

- ركز نموذج دورة التعلم الخماسية خلال المرحلة الرابعة (التوسع) على مساعدة الطالبات على التنظيم العقلي للخبرات التي حصلن عليها عن طريق ربطها بخبرات سابقة مشابهة لها بحيث تكشف التطبيقات الجديدة ما جرى تعلمه من مفاهيم؛ وذلك من أجل جعل الطالبات يفكرن فيما وراء تفكيرهن الراهن.
- ساعدت طبيعة نموذج دورة التعلم الخماسية وما يحتويه من أنشطة وتجارب كما ذكر عطية (2008) على تطوير التفكير الاستنتاجي لدى الطالبات، وزيادة قدرة الطالبات على استخدام اللغة استخدامًا يتسم بالدقة والإنقان من خلال استخدام الكلمات في التعبير عن خصائص الأشياء والمفاهيم.
- وبذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع باقي الدراسات في وجود دلالة إحصائية في اختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، (رخا، 2016؛ أبو شامة، 2017؛ بن ياسين، 2020؛ سبيحي، 2021؛ Kazhrkernova, 2021) والأثر الإيجابي للبرنامج على تطوير مهارات التفكير التأملي (Tepe et al., 2016)، وأن التفكير التأملي يعد مؤشرًا إيجابيًا وله علاقة بالمرونة المعرفية (Orakci, 2021)، بالإضافة إلى الأثر الإيجابي لنموذج دورة التعلم الخماسية (الشراب، 2017؛ القواسمه والقادري، 2019؛ السوليمين، 2020؛ Malik et al., 2017؛ Zhou, 2021؛ Vick, 2018) في حل المشكلات، أو اكتساب مهارات التفكير العلمي، أو تنمية الإبداع العلمي، أو التحصيل، بالإضافة إلى أثره على وحدة مطبقة في الفيزياء.

1.5. التوصيات والمقترحات:

- في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة فإنها توصي بما يأتي:
- ضرورة تطوير برامج تعليمية لمبحث الفيزياء لتكون فاعلة بحيث تستمد شكلها من النماذج والاستراتيجيات المستندة إلى النظرية البنائية لتحقيق الأهداف العلمية والعملية المنشودة لمختلف المراحل الدراسية.
- مواكبة الاتجاهات الحديثة في التدريس من حيث ضرورة التكامل بين استخدام استراتيجيات حديثة وفعالة مثل نموذج دورة التعلم الخماسية، وجهد المعلم، ومشاركته الإيجابية في الغرفة الصفية.
- توجيه جهود القائمين على إعداد وتصميم وتطوير المناهج التعليمية لتضمن استراتيجيات نموذج دورة التعلم الخماسية بحيث يتم التركيز على فاعليتها وتنميتها لدى الطلبة من خلال دورها الفاعل في تحفيز عملية التعلم.
- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية تستهدف استقصاء فعالية برنامج قائم على نموذج دورة التعلم الخماسية في اكتساب مهارات التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد.
- إجراء مزيد من الدراسات المشابهة التي تطبق على مراحل عمرية، وفئات أخرى من الطلبة، وتطوير برامج تعليمية فاعلة وإيجابية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم، هيثم. (2018). طرق وأساليب التدريس الحديثة. دار الرضوان للنشر والتوزيع.
2. أبروسكاتو، جوزيف و ديروسا، دونالد (2020). تدريس العلوم للأطفال نهج الاكتشاف. (جهاد المومني، مترجم)، دار جامعة الملك سعود للنشر، (تاريخ نشر المرجع الأصلي، 2019).
3. بلانت، ج. (2015). التحليل الإحصائي باستخدام برامج (SPSS). (قسم الترجمة، مترجم)، ط5، دار الفاروق للنشر والتوزيع.
4. بوريتش، جاري دي (2019). طرق التدريس الفعال الممارسة القائمة على البحث. (محمد الجبالي و رائد الشرمان، مترجم)، دار جامعة الملك سعود للنشر.
5. التميمي، رائد والخيكان، زيد. (2019). التفكير مفاهيم وتطبيقات. دار صفاء للنشر والتوزيع.
6. الحربي، نورة والدغيم، خالد. (2017). فاعلية إستراتيجية دورة التعلم الخماسية في تحصيل المفاهيم العلمية واكتساب مهارات التفكير العلمي لطالبات المرحلة الابتدائية. الجمعية المصرية للقراءة: جامعة عين شمس، كلية التربية، ع (223): 61-96.
7. داخل، سماء وأمين، إسراء. (2022). التفكير ومهاراته التعليمية رؤية نظرية تطبيقية. دار صفاء للنشر والتوزيع.
8. رخا، سعاد. (2016). استخدام نمودي ويتلي وبايي في تدريس العلوم لتنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية: جامعة طنطا، 63(3): 109-157.
9. رزوقي، رعد وعبد الكريم، سهى. (2015). التفكير وأنماطه التفكير العلمي التفكير التأملي التفكير الناقد التفكير المنطقي، ج1. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
10. زيتون، عايش. (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. دار الشروق للنشر والتوزيع.

11. سبجي، نسرين. (2021). أثر استخدام استراتيجيات الأحداث المتناقضة في الفيزياء على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*: ع(139) 417-453.
12. السلطاني، حمزة ومحمد، وفيه. (2020). *استراتيجيات حديثة في التدريس النظرية والتطبيق*. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
13. السوليمين، منذر. (2020). فاعلية تدريس استراتيجيات دورة التعلم الخماسية (5Es) على تنمية مهارات التفكير في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 28(2): 270-289.
14. أبو شامة، محمد رشدي. (2017). فاعلية نموذج نيدهام البنائي في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملي وبعض أبعاد الحس العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء. *المجلة المصرية للتربية العلمية*: 20(5): 99-156.
15. الشراب، رغد. (2017). أثر تدريس العلوم وفق استراتيجيات دورة التعلم الخماسية المعدلة (5Es) في تنمية القدرة على حل المشكلات والاتجاهات نحو المبحث لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية.
16. عطية، محسن. (2008). *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
17. عطية، محسن. (2020). *البنائية وتطبيقاتها استراتيجيات تدريس حديثة*. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
18. العمري، عمر. (2020). *المناهج بين النظرية والتطبيق*. زمزم ناشرون وموزعون.
19. العفون، نادية والصاحب، منتقى. (2012). *التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
20. قطيط، غسان. (2011). *الاستقصاء*. دار وائل للنشر والتوزيع.
21. القواسمة، أحمد و أبو غزله، محمد. (2013). *تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
22. القواسمة، رشا والقادري، سليمان. (2019). أثر استخدام دورة التعلم الخماسية المحوسبة في اكتساب مهارات التفكير العلمي في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. *مجلة دراسات الجامعة الأردنية*: 46(2): 302-322.
23. المسعودي، محمد والهداوي، سنابل. (2018). *استراتيجيات التدريس في البنائية والمعرفية وما وراء المعرفة*. دار الرضوان للنشر والتوزيع.
24. المركز الوطني لتطوير المناهج. (2019). *الإطار العام والخاص للعلوم ومعاييرها ومؤشرات أدائها (من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر)*. المملكة الأردنية الهاشمية.
25. بن ياسين، ثناء. (2021). فاعلية نموذج بنائي معزز بأساليب التعليم عن بعد في الأحياء لتنمية مهارات التفكير التأملي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: ع(136): 25-44.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. DiSessa, A. (1982). Unlearning Aristotelian physics: A study of Knowledge based learning. *Cognitive Science*, 6(1), 37-75. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0601_2
2. Good, R. (1988). *Using prediction in science learning cycle*. A Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching 61st, Lake of the Ozarks, MO, April 10-13.
3. Glasersfeld, E. (2008). *An Introduction to Radical Constructivism*, ANTIMATTERS, 2(3), 5-20
4. Hudgins, B. (1977). *Learning And Thinking A primer For Teacher*. F.E Peacock Publishers, Inc.
5. Joice, B. & Weil, M. (1980). *Models of teaching*. 2nd edition Prentice – Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
6. Kazhikenova, G., Zhumataeva, E., Kozhamzharova, M., Aubakirova, S. (2021). The effectiveness of reflective dialogue in the development of reflective thinking in rising teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100902. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100902>
7. Lawson, A., Abraham, M. & Renner, J. (1989). A Theory of Instruction: Using the Learning Cycle to Teach Science Concepts and Thinking Skills. *NARST Monograph*, no (1).
8. Light, P., Sue, S., Woodhead, M. (1997). *Learning to Think. Child Development in Social Context* 2:USA & Canada, Routledge.
9. Malik, A., Dirgantara, Y. & Agung, A. (2017). *The implementation of 5E learning cycle model-based inquiry to improve students' learning achievements*. Conference paper: The Asian Symposium (AES 2016) Education.
10. Orakci, S. (2021). Exploring the relationships between cognitive Flexibility, learner autonomy, and reflective thinking. *Thinking Skills and Creativity*, (41), 100838. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100838>
11. Reece, I. & Walker, S. (2000). *Teaching, Training and Learning a Practical Guide*. British Library Cataloguing in Publication Data.
12. Rutherford, P. (1999). *The Effect of computer simulation and the learning cycle on students conceptual understanding of Newton's three laws of motion (Sir Isaac Newton, Concept Mapping)*, DAI-A 69105, p.1505
13. Stepan, J. (1994). *Targeting Students Science misconceptions*. Published and distributed by Idea Factory, Inc, Riverview, FL, U.S.A.

14. Tepe, T., Isik, N., Ay, K. & Eredem, M. (2016). Developing a Reflective Thinking Focused Online Environment and Investigation Its' Effectiveness. *Turkish online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(3), 134-164
15. Vick, C. (2018). *The Effect Of 7E Model Inquiry-Based Labs on Student Achievement in Advanced Placement Physics: An Action Research Study*. (Doctoral dissertation), *University of South Carolina*.
16. Primanda, A., Distrik, W. & Abdurrahman, A. (2018). The Impact of 7E Learning Cycle-Based Worksheets Toward Students Conceptual Understanding and Problem-Solving Ability on Newton's Law of Motion. *Journal of Science Education*, 2 (19), 95-106
17. Putra, F., Nurkholifah, I., Rusilowati, A. & Subali, B. (2018). 5E- Learning Cycle Strategy: Increasing Conceptual Understanding and Learning Motivation. *Journal Ilmiah Pendidikan Fisika Al-BiRuNi*, 7 (2), 171-181. <https://doi.org/10.24042/jipfalbiruni.v7i2.2898>
18. Zhou, C. (2021). The effectiveness of 5E model to improve the Scientific creativity of teachers in rural areas. *Elsevier Journals Thinking Skills and Creativity*, (41), 100900. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100900>

The Effectiveness of an Educational Program Based on the 5Es Learning Cycle Model in Acquiring Reflective Thinking Skills for 10th Grade Female Students in Physics in Jordan

Elham Hassan Shehadah Shadid

Ministry of Education, Jordan
ashoorhom@yahoo.com

Omar Abdul Razzaq Omar Al-Huaymel

PhD in Philosophy of Curricula and Teaching Methods, Mu'tah University, Jordan

Received : 22/2/2022 Revised : 4/3/2022 Accepted : 9/3/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.1>

Abstract: The study aimed to determine the effectiveness of an educational program based on the (5Es) learning cycle model in acquiring reflective thinking skills for tenth grade female students in Physics in Jordan. The study used a semi-experimental research method for an intentional sample consisting of (52) female students of the tenth grade in the Directorate of Education in Al Karak region. They were randomly assigned to two sections and to two study groups (a control group consisting of (26) students who studied in the usual way, and an experimental group consisting of (26) students who studied using the educational program). A reflective thinking skills test was prepared; it consisted of (25) multiple-choice items that covered the following skills: (observation and reflection, identifying fallacies, reaching the conclusions, giving convincing explanations, developing proposed solutions). The validity and reliability of the study was confirmed. The results showed that there were statistically significant differences in the dimensional measurement of the reflective thinking skills test at the level of each of the skills, as well as the total level in the dimensional application in favor of the members of the experimental group. The size effect at the total level was (90.1%). This confirms the effectiveness of the educational program.

Keywords: Educational Program; 5Es Learning Cycle Model; Reflective Thinking Skills; Physics Subject.

References:

1. Al'fwn, Nadyh Walsahb, Mntha. (2012). Altfkyr Anmath Wnzryath Wasalyb T'lymh Wt'lmh. Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'.
2. Al'mry, 'mr. (2020). Almnahj Byn Alnzryh Waltbyq. Zmzm Nashrwn Wmwz'wn.
3. 'tyh, Mhsn. (2008). Alastratyjyat Alhdythh Fy Altdrys Alf'al. Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'.
4. 'tyh, Mhsn. (2020). Albna'yh Wtbyqatha Astratyjyat Tdrys Hdythh. Aldar Almnhyh Llnshr Waltwzy'.
5. Abrwskaw, Jwzyf W Dyrwsa, Dwnlad (2020). Tdrys Al'lwm Llatfal Nhj Alaktshaf. (Jhad Almwmny, Mtrjm), Dar Jam't Almlk S'wd Llnshr, (Tarykh Nshr Almrj' Alasly, 2019).
6. Blant, J. (2015). Althlyl Alehsa'y Bastkhdam Bramj (Spss). (Qsm Altrjmh, Mtrjm), T5, Dar Alfarwq Llnshr Waltwzy'.
7. Bwrytsh, Jary Dy (2019). Trq Altdrys Alf'al Almmarsh Alqa'mh 'la Albthh. (Mhmd Aljbaly W Ra'd Alshrman, Mtrjm), Dar Jam't Almlk S'wd Llnshr.
8. Dakhl, Sma' Wamyn, Esra'. (2022). Altfkyr Wmharath Alt'lymyh R'yh Nzryh Ttbyqyh. Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'.
9. Ebrahym, Hythm. (2018). Trq Wasalyb Altdrys Alhdythh. Dar Alrdwan Llnshr Waltwzy'.
10. Alhrby, Nwrh Waldghym, Khald. (2017). Fa'lyt Estratyjyh Dwrh Alt'lm Alkhmasyh Fy Thsyl Almfahym Al'lmyh Waktasab Mharat Altfkyr Al'lmy Ltalbat Almrhlh Alabtda'yh. Aljm'yh Almsryh Llqra'h: Jam't 'yn Shms, Klyt Altrbyh, ' (223): 61-96.
11. Alms'wdy, Mhmd Walhdawy, Snabl. (2018). Astratyjyat Altdrys Fy Albna'yh Walm'rfyh Wma Wra' Alm'rfh. Dar Alrdwan Llnshr Waltwzy'.

12. Almrkz Alwtyny Lttwyr Almnahj. (2019). Aletar Al'am Walkhas Ll'lwm Wm'ayyrha Wm'shrat Ada'ha (Mn Mrhlt Ryad Alaltfal Ela Alsif Althany 'shr). Almmklh Alardnyh Alhashmyh.
13. Qtyt, Ghsan. (2011). Alastqsa'. Dar Wa'l Llnshr Waltwzy'.
14. Alqwasmh, Ahmd W Abw Ghzlh, Mhmd. (2013). Tnmyt Mharat Alt'lm Waltfkyr Walbth. Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'.
15. Alqwasmh, Rsha Walqadry, Slyman. (2019). Athr Astkhdam Dwrh Alt'lm Alkhmasyyh Almhwsbh Fy Aktsab Mharat Altfkyr Al'Imy Fy Madh Al'lwm Lda Tlbt Alsif Alrab' Alasasy. Mjlt Drasat Aljam'h Alardnyh: 46(2): 302-322.
16. Rkha, S'ead. (2016). Astkhdam Nmwdjy Wytly Wbayby Fy Tdrys Al'lwm Ltnmyh Altfkyr Altamly Lda Tlmyd Almrhlh Ale'dadyh, Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Tnta, 63(3): 109-157.
17. Rzwqy, R'd W'bd Alkrym, Sha. (2015). Altfkyr Wanmath Altfkyr Al'Imy Altfkyr Altamly Altfkyr Alnaqd Altfkyr Almntqy, J1. Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy' Waltba'h.
18. Sbhy, Nsryn. (2021). Athr Astkhdam Astratyjy Alahdath Almntaqdh Fy Alfyzya' 'la Althsyl Aldrasy Wtnmyh Altfkyr Altamly Lda Talbat Alsif Althany Thanwy Bmdynh Jdh. Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs (Asep): '(139) 417- 453.
19. Abw Shamh, Mhmd Rshdy. (2017). Fa'lyt Nmwdj Nydham Albna'y Fy Tnmyt Althsyl Wmharat Altfkyr Altamly Wb'ed Ab'ead Alhs Al'Imy Lda Tlab Alsif Alawl Althanwy Fy Madh Alfyzya'. Almjil Almsryh Ltrbyh Al'Imy: 20(5): 99-156.
20. Alshrab, Rghd. (2017). Athr Tdrys Al'lwm Wfq Astratyjy Dwrh Alt'lm Alkhmasyyh Alm'dlh(5es) Fy Tnmyt Alqdrh 'la Hl Almshklat Walatjahat Nhw Almbhth Lda Talbat Almrhlh Alasasy Fy Alardn. (Atrwhh Dktwrah Ghyyr Mnshwrh), Jam't 'man Al'rbyh.
21. Alstany, Hmzh Wmhmd, Wfyh.(2020). Astratyjyat Hdythh Fy Altdrys Alnzryh Walttbyq. Aldar Almnhyh Llnshr Waltwzy'.
22. Alswylmyn, Mndr.(2020). Fa'lyt Tdrys Astratyjy Dwrh Alt'lm Alkhmasyyh (5es) 'la Tnmyt Mharat Altfkyr Fy Al'lwm Lda Tlab Alsif Althamn Alasasy Fy Alardn. Mjlt Aljam'h Aleslmyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsy: 28(2): 270-289.
23. Altmymy, Ra'd Walkhykany, Zyd. (2019). Altfkyr Mfahym Wttbyqat. Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'.
24. Bn Yasyn, Thna'. (2021). Fa'lyt Nmwdj Bna'y M'zz Basalyb Alt'lym 'n B'd Fy Alahya' Ltnmyt Mharat Altfkyr Altamly Wbqa' Athr Alt'lm Lda Talbat Almrhlh Althanwyh. Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: '(136): 25-44.
25. Zytwn, 'aysh. (2007). Alnzryh Albna'yh Wastratyjyat Tdrys Al'lwm. Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy'.

تصور مقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان

رضيه بنت سليمان الحبسية

أستاذ مساعد- قسم التربية والدراسات الإنسانية
جامعة نزوى- سلطنة عُمان
Radhiyaalhabsi@unizwa.edu.om

أحمد بن ياسر الرقيشي

معلم جغرافيا بمحافظة الداخلية
وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان
Ahmed008@moe.om

قبول البحث: 2022/3/11

مراجعة البحث: 2022/3/3

استلام البحث: 2022/2/25

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.2>



file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

تصور مقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان

أحمد بن ياسر الرقيشي

معلم جغرافيا بمحافظة الداخلية- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

Ahmed008@moe.om

رضيه بنت سليمان الحبسية

أستاذ مساعد- قسم التربية والدراسات الإنسانية- جامعة نزوى- سلطنة عُمان

Radhiyaalhabsi@unizwa.edu.om

استلام البحث: 2022 /2/25 مراجعة البحث: 2022/3/3 قبول البحث: 2022/3/11 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.2>

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد تصور مقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان. ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، في دراسة واقع أداء مديري المدارس في مجال إدارة الأزمات، ومنهج الدراسات المستقبلية في بناء التصور المقترح. ولجمع المعلومات والبيانات الميدانية، فقد طوّر الباحث استبانة مكونة من ستة مجالات، طبقت على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي مكونة من (86) مدير ومديرة بمحافظة الداخلية، اختبرت بالطريقة العشوائية البسيطة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن مستوى أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان كبيراً، جاء في أعلاها مجال الاتصال بمستوى كبير، وفي أدناها مجال التخطيط بمستوى متوسط. كما جاء كل من مجالي التوجيه والتنظيم بمستوى كبير، في حين حصل مجال اتخاذ القرار والتقييم على مستوى متوسط. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات إدارة الأزمات الستة تعزى لمتغير الجنس، والخبرة الإدارية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي التخطيط والاتصال وإدارة الأزمات ككل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجال التنظيم ومجال التوجيه لصالح حملة الماجستير فأعلى، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال اتخاذ القرار ومجال التقييم لصالح حملة البكالوريوس فأقل. وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالاستفادة من التصور المقترح في تطوير أداء مديري المدارس في إدارة الأزمات على مستوى محافظة الداخلية بشكل خاص، وعلى مستوى وزارة التربية والتعليم بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح؛ إدارة الأزمات؛ مديري المدارس؛ محافظة الداخلية؛ سلطنة عمان.

1. المقدمة:

أحدثت ثورة المعلومات وتنامي التقدم التكنولوجي في القرن الحادي والعشرين تغيرات كثيرة في تشكيل الإدارة، فالمحدد في تمييز وتقديم مجتمع دون غيره هو حسن الإدارة وكفاءتها، والقدرة على استغلال الموارد البشرية والمادية: لتحقيق الأهداف المرجوة بأعلى درجة من الأداء، حيث أصبحت نظم الإدارة مطالبة بتطوير أساليبها ومناهجها؛ لمواجهة التغيرات والأزمات المتجددة التي تفرض عليها إعداد خطط علمية منظمة ومدروسة، وتبني

مفاهيم وأساليب جديدة تتناسب ومعطيات العصر الحديثة والمتجددة، والبعد عن الأساليب التقليدية، مما ينعكس إيجاباً على قدرة المؤسسة على استشعار الأزمات التي تحمل في طياتها مخاطر لا حدود لها.

وتُعدّ عملية إدارة الأزمات والتعامل معها من المهام التي تتطلب جهداً كبيراً، ويرتبط ذلك التعامل بتوافر مجموعة من المتطلبات الرئيسة التي تُمكن المؤسسات على اختلافها، بما فيها المؤسسات التعليمية من التعامل مع أي أزمة بدرجة عالية من الفاعلية، كما يتطلب اعتماد منهج علمي وعملي قائم على الحكمة والخبرة والمعرفة بحيث يؤدي إلى معالجتها بكفاءة وفاعلية قبل تفاقم هذه الأزمة وانتشارها وقبل تغلغلها في مرافق المؤسسة والتحكم بها وبالتالي ينتج تمكن لدى القيادات في إدارتها (Mueller, 2010).

وتعتبر المدرسة حقلاً تربوياً مهماً، كما تمثل الأزمات نقطة حرجة، تجعل بعض المديرين في كثير من الأحيان يفقدون القدرة على احتوائها أو التعامل معها، الأمر الذي يؤدي إلى إعاقة المدرسة في تحقيق أهدافها (هلاي ودبوس، 2011). وتواجه المدرسة المعاصرة أنواعاً متعددة من الأزمات التي تختلف أسبابها، فمنها ما يتعلق بالطالب، أو المعلم، أو المبنى المدرسي، ومنها ما يتعلق بالظروف الطبيعية كالزلازل والأعاصير والحرائق، وبالتالي تؤدي إلى حدوث خلل يؤثر على سير النظام التعليمي في المدرسة؛ مما يتطلب تدخلاً فورياً من الإدارة للتعامل معها، ثم اتخاذ القرار المناسب حيالها لمنع حدوثها، أو الحد من أثارها السلبية على سير العمل في المدرسة (الجبني، 2010). فالإدارة المدرسية الجيدة هي الأداة الرئيسة التي تُحسن استثمار الإمكانيات المادية والبشرية بأقصى درجة ممكنة.

إنّ المسؤولية الكبرى تقع على عاتق إدارات المدارس في حسن إدارتها للأزمات، وذلك من خلال استخدام الأسلوب العلمي والتخطيط الاستراتيجي في إدارة تلك الأزمات، والحدّ من تأثيرها ومعالجتها بطريقة منظمة، فضلاً عن إيجاد قاعدة بيانات متكاملة، وكادر بشري مُدرّب قادر على العمل بروح الفريق خلال مراحل حدوث الأزمات، قبل، أثناء، وبعد حدوثها (Szipirglas, 2005). لذا فإنه يمكن القول أن مدير المدرسة يوكل إليه الدور الرئيس في مواجهة التحديات والأزمات التي تواجه مدرسته، واتخاذ القرارات السريعة والفاعلة في أوقات الأزمات.

وعلى المستوى المحلي، فإنّ سلطنة عُمان أولت مجال إدارة الأزمات اهتماماً كبيراً؛ فقد تجلّى ذلك بتشكيل اللجنة الوطنية للدفاع المدني؛ للعمل على التخطيط الاستراتيجي لحالات الطوارئ، إضافة إلى سن القوانين والتشريعات اللازمة، وإصدار القرارات العاجلة فترة حدوثه الأزمات. كما تم تشكيل فرق عمل لدراسة المخاطر وكيفية الوقاية منها إلى جانب التدريب والتأهيل، وقد أثبتت تلك الفرق كفاءة عالية في التعامل مع الأزمات التي تعرضت لها السلطنة إثر الأنواء المناخية، كـ"جونو" و"فيت" و"شابالا"، و"مكونو" (المعمري، 2018). ناهيك عن تأثر السلطنة بإعصار شاهين مؤخراً في نوفمبر 2021م، وما خلفه من أثار جسيمة على المناطق والأسر المتضررة مادياً، وبشرياً، فقد كان لتلك الفرق واللجان الرسمية والأهلية دور بارز في إدارة الأزمة قبل، أثناء، وبعد إنقضاءها.

وإيماناً من وزارة التربية والتعليم بأهمية التجويد المستمر للتعليم ومخرجاته، وما يلزم ذلك من توفير البيئة المدرسية الآمنة، وضمان سلامتها باعتبارها عنصراً أساسياً من عناصر تجويد العمل التربوي، فقد أصدرت الدليل الإرشادي لإدارة الأزمات بمدارسها؛ حرصاً منها على أمن طلبة المدارس وسلامتهم من جميع المخاطر المحتملة. وقد نفّذت الوزارة حلقات نقاشية وبرامج تدريبية لإدارات المدارس؛ لتعريفهم بأهداف الدليل ومحتوياته الإرشادية وتدريبهم عملياً على العديد من جوانب الأمن والسلامة (وزارة التربية والتعليم، 2016).

وبالإضافة إلى ما سبق، فإن تأثر السلطنة بجائحة فيروس كورونا (كوفيد 19) التي شهدتها العالم مع نهاية عام 2019م، فقد واکمها تضافر للجهود الحكومية والأهلية ومؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص في سبيل الحدّ من انتشار الفيروس وفق خطة وطنية شاملة. وتمثل الإجراءات التي اتخذتها اللجنة العليا المكلفة بمتابعة مستجدات الجائحة، جانباً من أشكال التعامل مع الأزمات المفاجئة؛ بهدف احتواء انتشار الفيروس من ناحية، ومن ناحية أخرى عدم تضرر مصالح المواطنين والمقيمين أو تأثر حياتهم اليومية. (وكالة الأنباء العمانية، 2020).

ونظراً لما سببته جائحة فيروس كورونا من أثار جسيمة على قطاع التعليم، تمثلت في انقطاع الطلبة عن مقاعد الدراسة جراء انتشاره مجتمعياً. فقد عملت وزارة التربية والتعليم على إيجاد البدائل المناسبة لاستمرارية التعليم، مع الأخذ بعين الاعتبار أولوية سلامة وحياة الطلبة والهيئات الإدارية والتدريسية. كما قامت بتشكيل "لجنة فنية" لدراسة كافة الفرضيات المحتملة عند إعادة فتح المدارس، وإعداد مجموعة من الوثائق الفرعية تتعلق بالمنهاج المدرسية، والتقويم، والتشريعات، والتوصيف الوظيفي للمعلم والمشرف، وكذلك (البروتوكول) الصحي الخاص بتشغيل المدارس. (البوابة التعليمية، 2020).

واستناداً على ما تقدّم، فإنّ المدارس ليست بمنأى عن تأثيرات تلك الأزمات الناجمة عن الكوارث الطبيعية، والصحية، أو غيرها من الكوارث، فإنّ إدارة الأزمات بالمدارس تتطلب كفاءة وفعالية عالية؛ لضمان تقليل الخسائر، والاستفادة منها بشكل إيجابي؛ لرفع كفاءة منسوبي المدرسة كافة. وكون مدير المدرسة يقع في أعلى الهيكل التنظيمي للمدرسة، فإنّ الدراسة الحالية تسعى إلى معرفة واقع أداء مديري المدارس بمحافظته الداخلية في إدارة الأزمات؛ وبالتالي الخروج بتصور مقترح لتطوير أدائهم.

1.1. مشكلة الدراسة:

إن ممارسة أسلوب إدارة الأزمات داخل المؤسسات التعليمية أضحت ضرورة ملحة حيث شهد قطاع التعليم في سلطنة عُمان خلال السنوات القليلة الماضية تسارع وتوالي حدوث أنواع عديدة من الأزمات المختلفة، والتي كانت لها تداعيات سلبية على الإدارة التعليمية، وكان أبرز تلك الأزمات الأنواء المناخية التي تؤدي إلى الانقطاع عن الدراسة، أو وقف دوام الطلبة قبل بدء الإجازات الرسمية، وكذلك أزمة فيروس كورونا المستجد (كوفيد 19)، والتي لم تكن في الحسبان وخارج حدود التوقعات.

ويشير الواقع إلى افتقار إدارات المدارس لمهارة التخطيط في التعامل مع الأزمات قبل وأثناء حدوثها، وما ينبغي أن يكون بعدها. وهذا ما أكدته دراسة السعدية (2012) التي أظهرت أن مديري المدارس للتعليم الأساسي لا يوجد لديهم الفكر التخطيطي والإداري الذي يمكنهم من التعامل مع الأزمات. كما يعاني مديرو المدارس من ضعف في استخدام الأساليب المناسبة في حل الأزمات والتعامل معها على مستوى المدرسة، وهذا ما أثبتته نتائج دراسة الزامل وآخرون (2007) التي كشفت عن ضعف قدرة المديرين في حل الأزمات على مستوى المدرسة إلا في حالات قليلة. وهو ما أثبتته أيضاً دراسة عبدالله (2018) من وجود قصور في فاعلية مديري المدارس في إدارة الأزمات، والتي جاءت بدرجة متوسطة.

وبالنظر إلى نتائج تلك الدراسات، نستنتج أن هناك قصوراً في أداء مديري المدارس في إدارة الأزمات بشكل عام، يتطلب معه تطوير أدائهم في هذا المجال وفق تصور متكامل. وعليه فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى أداء مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان في إدارة الأزمات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات بمدارسهم بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان تُعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية؟
- ما التصور المقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان؟

2.1. أهداف الدراسة:

- في ظل مشكلة الدراسة الحالية وأسئلتها فإن أهداف الدراسة تتمثل في الآتي:
- التعرف على مستوى أداء مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان في إدارة الأزمات.
- دراسة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات بمدارسهم بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان تُعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية.
- الخروج بتصوّر مقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان.

3.1. أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

1. الأهمية النظرية وتتمثل في:

- تُعدّ هذه الدراسة مواكبة لما تشهده الساحة العمانية، والعالم أجمع من تجليات أزمة جائحة فيروس كورونا، بتوعية إدارات المدارس بأساليب إدارة الأزمات.
- تُعدّ الدراسة الحالية محاولة علمية للاستفادة من مفاهيم واتجاهات علم إدارة الأزمات في تطوير أداء الهيئات الإدارية في مختلف المؤسسات التربوية وغير التربوية، لما سيستلزم عليه الإطار الأدبي في هذه الدراسة.
- إثراء المكتبة العربية بأهم ما انتجه الفكر الإداري في مجال إدارة الأزمات.

2. الأهمية التطبيقية وتتمثل في:

- تسلط الدراسة الحالية الضوء على ربط النظرية بالتطبيق، وذلك بتوظيف معارف إدارة الأزمات كممارسات في المؤسسات التعليمية، مما يُحسن مهارات القائمين عليها في عملية إدارة الأزمات.
- تساعد الدراسة الحالية المسؤولين ومتخذي القرار بوزارة التربية والتعليم في تقييم برامج تدريب وتنمية الإدارات المدرسية، لما تتضمنه من معلومات وبيانات حول واقع أداء مديري المدارس في إدارة الأزمات، وبالتالي تضمين تلك البرامج مفاهيم واتجاهات علم إدارة الأزمات.
- قد تفيد الدراسة طلبة الدراسات العليا والباحثين في مجال إدارة الأزمات، وبناء دراسات أخرى مستقبلية في ضوء نتائج الدراسة الحالية.

4.1. حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة الحالية على المحددات التالية:
- الحدود الموضوعية: مستوى أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الاتصال، اتخاذ القرار، التقويم) بمدارس محافظة الداخلية بسلطنة عمان.
- الحدود الجغرافية: تم تطبيق الدراسة الحالية على مدارس الصفوف (5-10) في محافظة الداخلية بسلطنة عمان.
- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة الحالية على مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي الصفوف (5-10) بمحافظة الداخلية بسلطنة عُمان؛ حيث تضم هذه الحلقة العدد الأكبر من الصفوف بين مدارس المحافظة، وبالتالي الكثافة الطلابية العالية، وفق الإحصائيات الرسمية للكتاب السنوي لوزارة التربية والتعليم.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الحالية في العام الدراسي 2020/2021 م.

5.1. مصطلحات الدراسة:

- اشتملت الدراسة الحالية على عدد من المصطلحات المتعلقة بمتغيراتها وهي:
- مفهوم الأزمة: حدث مفاجئ غير متوقع تشابك فيه الأسباب بالنتائج وتسير الأحداث بسرعة كبيرة لتزيد عن درجة المجهول؛ وتجعل مدير المدرسة ومتخذ القرار في حيرة بالغة وتفقد القدرة على السيطرة؛ باعتبارها موقفًا عصيبًا من الممكن أن يؤدي إلى نتائج سلبية (عبدالعال، 2009).
- تُعرف الدراسة الحالية الأزمة إجرائيًا بأنها: جميع المواقف أو الحوادث التي تخرج عن نطاق التحكم والسيطرة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي الصفوف (5-10) بمحافظة لداخلية، وتؤدي إلى تغيير مفاجئ وتوقف في حركة العمل بالمدرسة أو جزء منه بحيث تعيق تحقيق الأهداف المطلوبة.
- إدارة الأزمة: نشاط تقوم به الإدارة كرد فعل لما تواجهه من تهديدات وضغوط، ولا توجد خطة واضحة المعالم تضع المستقبل في حسابها، وتعد العدة لمواجهة المشكلة وتداعياتها قبل وقوعها وتقليل الخسائر الناتجة في حالة وقوعها (المشاقبة، 2018)
- تُعرف الدراسة الحالية إدارة الأزمة إجرائيًا بأنها: مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها مدير مدرسة التعليم الأساسي الصفوف (5-10) بمحافظة الداخلية؛ لتقدير المواقف المتوقعة التي تهدد سير العمل، بأسلوب علمي والتحرك السريع للحد من نتائجها السلبية والعودة بها إلى حالة الاستقرار التي كانت عليه.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

تناول هذا الجزء الإطار النظري بالإطلاع على الأدبيات التي تناولت إدارة الأزمات بشكل عام وإدارة الأزمات في المؤسسات التربوية التعليمية، وإدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية بسلطنة عمان، كما سيتناول الدراسات السابقة ذات الصلة بإدارة الأزمات في المؤسسات التربوية.

1.2. الإطار النظري:

تُعدّ الأزمات أمرًا غير مرغوب؛ وذلك لأنها تؤدي إلى حالة من عدم الاستقرار والتغير المفاجئ مما يؤدي إلى الارتباك والقلق واتخاذ القرارات غير السليمة والمتسارعة التي تزيد الأمر سوءًا وتعقيدًا، وقد أصبحت الأزمات حدثًا متوقعًا لجميع المؤسسات التعليمية في هذا العصر المليء بالمتغيرات والمستجدات وكلما استطاعت المؤسسة التعليمية التأقلم مع المتغيرات؛ كان لديها القدرة على التعامل مع الأزمات بثبات واتزان. إن إدارة الأزمات هي إدارة ما لا يمكن إدارته والسيطرة عليه وبذلك نرى التحدي الحقيقي للمؤسسات التعليمية في سبيل تبني إدارة الأزمات كخيار استراتيجي مهم بدافع الحاجة الملحة الأخذ بهذا المفهوم وتحويل نظرياته وأسابيه لواقع تطبيقي وعملي؛ مما يعود بالفائدة للمؤسسة التعليمية وبالتالي تسهيل عملية المحافظة على فرص بقائها وتحقيق أهدافها.

1.1.2. إدارة الأزمات في المؤسسات التربوية:

لقد ارتبط مفهوم إدارة الأزمات ارتباطًا قويًا بالإدارة العامة، فإدارة الأزمات نشاط هادف يقوم على البحث والحصول على المعلومات اللازمة التي تمكن الإدارة من التنبؤ بآماكن واتجاهات الأزمة المتوقعة، وتهيئة المناخ المناسب للتعامل معها، عن طريق اتخاذ التدابير اللازمة للتحكم في الأزمة المتوقعة والقضاء عليها أو تغيير مسارها لصالح المؤسسة (Jonathan Bundy, 2017). وتعتبر إدارة الأزمات عن قدرة متخذ القرار على إدارة الأزمة قبل حدوثها وفي أثنائها وبعدها، وتجنب سلبياتها والاستفادة من إيجابياتها (البرغوت، 2013) وهي كيفية إيجاد الحلول المناسبة لكل الأزمات الإدارية والمالية التي تواجهها المؤسسات، إذ أنه يمكن لمدير وحدة إدارة الأزمات وفريقه أن يجد حلولًا سريعة ومناسبة تحت كل الضغوطات التي يواجهونها وذلك للقضاء على الأزمة الإدارية الحالية وللتخلص من الأزمة المالية القائمة بثقلها على المؤسسات (سرور، 2013).

• مراحل إدارة الأزمات في المؤسسات التربوية:

تمثل إدارة الأزمات بالمؤسسات التعليمية إطار عمل يفيد في فحص وفهم المواقف المفاجئة وغير المتوقعة التي تحمل بين طياتها الضغوط الشديدة والرفض والهدم للنظام القائم، فهي منهج إداري موقفي للتعامل مع ظروف الأزمة وفي ظلها أو الاستعداد لها أو التخطيط لمواجهة، وتُبنى - بالدرجة الأولى - على القدرة التنبؤية لتوقع الأزمات بأشكالها وأحجامها وأوقات حدوثها ومجالات وقوعها، ووضع خطط كاملة للأزمات المتوقعة. وتعتبر إدارة الأزمات بالمؤسسات التعليمية عمل يُبنى على التنبؤ الجيد وتحديد الأدوار والمهام والتحرك السريع الذي يصاحب مراحل حدوث الأزمة، فإدارة الأزمات بكفاءة وفعالية يعتمد على السرعة في التصرف واتخاذ القرارات الحاسمة وإدارة الوقت (درباس، 2012).

كما يُعدّ التعامل مع الأزمات بالمؤسسات التربوية أحد محاور الاهتمام في الإدارة، حيث يقتضي التعامل مع الأزمات وجود نوع خاص من المديرين بالمؤسسات الذين يتصفون بالعديد من المهارات منها: الثبات، والاتزان الانفعالي، والثقة، والشجاعة، والقدرة على الاتصال والحوار، وصياغة ورسم التكتيكات اللازمة للتعامل مع الأزمة (عبد الحميد، 2008). وتُمر إدارة الأزمات بالمؤسسات التعليمية بمراحل مختلفة سواء من أجل العمل على الحد من وقوعها أو التخفيف من أثارها لإعادة الأمور إلى ما كانت عليه قبل وقوع الأزمة، فهناك توجد خمس مراحل أساسية يمكن أن تدار خلالها الأزمة بالمؤسسات التعليمية كما أوردها (جريدة، 2013) و (جاد الله، 2010):

1. **مرحلة الإحساس:** حيث ترسل الأزمة قبل وقوعها بالمؤسسة التعليمية سلسلة من إشارات الإنذار المبكر أو الأعراض التي تتنبأ باحتمال وقوعها والأزمات تحدث عادة بسبب عدم الانتباه لتلك الإشارات.
2. **مرحلة الاستعداد للوقاية:** ينبغي أن يتوافر لدى المؤسسة التعليمية استعدادات وأساليب كافية للوقاية من الأزمات، تعمل كمجس لأي علامات للضعف قد تسبب أزمات وبالتالي معالجتها قبل أن تلحق الضرر بالمؤسسة التعليمية، مع ضرورة إجراء اختبار دقيق ومستمر للعمليات وهيكل الإدارة للتعرف على أية أعراض لأزمات محتملة.
3. **مرحلة الاحتواء والعلاج:** في هذه المرحلة يتم احتواء الآثار الناتجة عن الأزمة وعلاجها لتقليل الخسائر - ما أمكن - مع ضرورة إعداد وسائل مختلفة للحد من الأضرار الناجمة عن الأزمة ومنعها من الانتشار بالمؤسسة التعليمية لتشمل الأجزاء الأخرى التي لم تتأثر.
4. **مرحلة النهوض:** تتضمن إعداد وتنفيذ برامج جاهزة اختيرت بالفعل، وتشمل هذه المرحلة عدة جوانب منها استعادة الأصول الملموسة والمعنوية التي فقدتها المؤسسة التعليمية، وعادة ما ينتاب الأفراد التي تعمل في هذه المرحلة شيء من الحماس؛ حيث تتكاتف في مواجهة خطر واحد.
5. **مرحلة التقويم:** وتشمل هذه المرحلة دروسًا مهمة تتعلمها المؤسسة التعليمية من خبراتها السابقة والمؤسسات الأخرى التي مرت بأزمات معينة وكذلك التعلم المستمر وإعادة التقويم لتحسين ما تم إنجازه في الماضي على الرغم من أنه مؤلم حيث يثير ذكريات الماضي التي خلقتها الأزمة.

• أساليب إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية:

إنّ التعامل مع الأزمات بالمؤسسات التعليمية يتطلب استخدام أساليب إدارية تعمل على تحقيق المناخ المناسب للتعامل مع الأزمة، وتتيح حرية العمل لفريق إدارة الأزمات للتعامل معها؛ ويختلف أسلوب التعامل مع الأزمة حسب نوع الأزمة والإمكانات المتاحة، ويمثل أسلوب التعامل مع الأزمات أهم العوامل المؤثرة في تطورها أو القضاء عليها. ونظرًا للتطورات العالمية، فقد رصد الباحثان عدد من الأساليب العلمية الحديثة في إدارة الأزمات، والتي تعدّ أكثر توافقًا مع المتغيرات العالمية، وهي (غنيمة، 2014) و (جريدة، 2013) و (أكبر، 2012):

1. **التخطيط لإدارة الأزمات:** ويعتبر التخطيط بمثابة الإطار العام الذي يتم في نطاقه التعامل مع الأزمات، ويعني التحديد المسبق لما يجب عليه وكيفية القيام به، ومتى ومن الذي سيقوم به.
2. **التنظيم لإدارة الأزمات:** يقصد بالتنظيم التنسيق والتوافق المتكامل بين الجهود التي تُبذل لإدارة الأزمات بالمؤسسات التعليمية بتحديد الأعضاء المسند إليهم المهام الخاصة بمعالجة الأزمات.
3. **التوجيه لإدارة الأزمات:** وتتضمن وظيفة التوجيه في إدارة الأزمات بالمؤسسات التعليمية وظائف فرعية تتمثل في وظيفة: الاتصالات، والقيادة، والتحفيز..
4. **تشكيل الفريق لإدارة الأزمات:** يقصد به قيام مدير المؤسسة التعليمية بتشكيل فريق إدارة الأزمات في المؤسسة تحت إشرافه، وبعضوية عدد من العاملين بالمؤسسة ممن تتوفر لديهم الرغبة في التعامل مع الأزمات.
5. **الاتصال في إدارة الأزمات:** تعد عملية الاتصال الوسيلة التي يتم بها تبادل المعلومات التي تتعلق بالظروف المحيطة، ويكُنّ أساس الاتصالات الفاعلة أثناء الأزمة في التهيب قبل وقوع الأزمة وأثناء وقوعها للتعامل معها بشكل جيد.
6. **اتخاذ القرار في إدارة الأزمات:** يقصد باتخاذ القرار اختيار البديل المناسب من عدة بدائل مطروحة، في ضوء المعايير المحتملة في إمكانية تنفيذ القرار في حدود الإمكانيات المتاحة في موقف الأزمة.
7. **التقويم في إدارة الأزمات:** ويقصد به عملية الحكم على خطوط طوارئ الأزمات بطريقة شمولية، ومعرفة جوانبها السلبية والإيجابية؛ للاستفادة منها في التخطيط للأزمات المستقبلية.

2.2. الدراسات السابقة:

- دراسة المطيرية (2020) هدفت إلى معرفة مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة (حائل) لمهارات إدارة الأزمات المدرسية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة حائل لمهارات إدارة الأزمات المدرسية جاءت بدرجة عالية، كما أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.
- دراسة نيلسون (Nelson, 2018) هدفت إلى التعرف عن جاهزية القيادات المدرسية لإدارة الأزمات المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي في مدينة (هامبتون رودز) بولاية (فيرجينيا) الأمريكية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أنه توجد أنواع متعددة من الأزمات تواجه المدارس مثل: الكوارث الطبيعية، الطقس السيء، وحالات إطلاق النار، كما بينت نتائج الدراسة وجود درجة عالية من الجاهزية لدى مديري المدارس لإدارة الأزمات المدرسية لتوافر مجموعة من المقومات لديهم وهي: الخبرة، التخطيط والتجهيز، التعاون والتواصل الفعال، وفريق إدارة الأزمات.
- دراسة المشاقبة (2018) هدفت إلى معرفة درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية في محافظة (الزرقاء) بالأردن لمهارة إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظرهم، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء لمهارة إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظرهم كانت مرتفعة، كما بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة من المديرين تعزى لمتغير الجنس.
- دراسة المالكي (2013) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسة والأهمية لأسلوب إدارة الأزمات في المدارس الثانوية (بمكة المكرمة) والكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات أفراد العينة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الكلي لتقدير ممارسة أسلوب إدارة الأزمات جاء بدرجة متوسطة، وأن المتوسط الكلي لتقدير أهمية ممارسة أسلوب إدارة الأزمات جاء بدرجة عالية، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة أسلوب إدارة الأزمات وأبعادها التي تعزى إلى متغيرات الدراسة، باستثناء التخطيط لإدارة الأزمات حيث تبين أن الفروق في المسعى الوظيفي لصالح المديرين؛ وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تقدير عينة الدراسة حول درجة أهمية ممارسة أسلوب إدارة الأزمات التي قد تعزى إلى المسعى الوظيفي والتخصص والمؤهل العلمي والخبرة.
- دراسة السعيدية (2012) هدفت الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك مديري المدارس للمهارات الإدارية والفنية في التعامل مع الأزمات المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة (الباطنة شمال) بسلطنة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس للتعليم الأساسي بمحافظة (شمال الباطنة) بسلطنة عمان يمتلكون قدرات إدارية وفنية لكن لا توجد لديهم المهارة الفكرية التي تمكنهم من التعامل مع الأزمات؛ كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مدى امتلاك مديري المدارس امتلاك للمهارات الإدارية والفنية في التعامل مع الأزمات المدرسية تعزى لمتغيرات (الجنس والمؤهل وسنوات الخبرة)، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير المرحلة التعليمية ولصالح الحلقة الأولى.
- دراسة آدمز كريستونز (Adams & Kristonis, 2006) هدفت هذه الدراسة لتحليل خطط إدارة الأزمات للمدارس التي تعرضت لأزمة في الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية، أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المدارس التي تعرضت لأزمات سابقة: تضع خططاً فاعلة لإدارة الأزمات في المستقبل، كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه يمكن الاستفادة من تجربة المدارس التي تعرضت لأزمات سابقة في المدارس الأخرى من حيث وضع خطط مستقبلية فاعلة لإدارة الأزمات.

3. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

سيتناول هذا الجزء وصفاً لمنهج الدراسة وإجراءاتها، وتحديد المجتمع الأصلي للدراسة والعينة الاستطلاعية والعينة الفعلية، وصياغة مؤشرات أداة الدراسة وكيفية تصميمها، وإجراءات صدقها وثباتها، ثم تحليل البيانات والمعالجات الإحصائية المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

1.3. منهج الدراسة:

تم استخدام واعتماد المنهج الوصفي التحليلي؛ الذي يقوم على جمع البيانات المتصلة بمشكلة الدراسة وما يرتبط بها من ظواهر مختلفة.

2.3. مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية من جميع مديري ومديرات المدارس في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، والبالغ عددهم (112) موزعة على (42) مديراً و(70) مديرة، حسب إحصائية (وزارة التربية والتعليم، 2019). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية الإصدار الخمسون (2019 / 2020م).

3.3. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (86) مديراً ومديرة من مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عمان، أي ما نسبته (76.78%) من مجتمع الدراسة الأصلي، بناءً على جدول (مورجان) (Krejcie & Morgan 1970)، وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة؛ حيث تم توزيع (86) استبانة، واسترجعت بنسبة 100 % وكلها صالحة للتطبيق.

4.3. أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة على أسئلتها، تم بناء أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانة، كأداة رئيسة في جمع البيانات من عينة الدراسة المستهدفة التي تمثل المجتمع الأصلي، وتتضمن ستة مجالات؛ لقياس مستوى أداء مديري المدارس في ضوء إدارة الأزمات بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان.

5.3. صدق الأداة:

تم حساب صدق الأداة بطريقتين، وهما: طريقة الصدق الظاهري، حيث اعتبرت موافقة (85-100%) من المحكمين على مجالات وفقرات الأداة، ومؤشرات لقبولها ومناسبتها للغرض الذي صممت من أجله. كما تم قياس صدق البناء، قد تم اختبار اتساق الفقرات مع المجال التي تنتهي إليها باستخدام معاملات الارتباط (بيرسون) وقد جاءت النتائج أن معاملات ارتباط المؤشرات مع المجالات التي تنتهي إليها جاءت جميعها موجبة ذات علاقة طردية؛ مما يدل على الاتساق الداخلي للمؤشرات مع المجالات التي تنتهي إليها وبالتالي صلاحية الأداة للتطبيق الفعلي. والجدول (1) يبين نتائج معامل ارتباط المؤشرات.

جدول (1): معاملات اتساق المؤشرات مع المجال التي تنتهي إليه

مؤشرات المجال الأول	معامل الارتباط	مؤشرات المجال الثاني	معامل الارتباط	مؤشرات المجال الثالث	معامل الارتباط
1	0.657**	9	0.667**	16	0.763**
2	0.922**	10	0.966**	17	0.813**
3	0.717**	11	0.907**	18	0.908**
4	0.742**	12	0.961**	19	0.706**
5	0.920**	13	0.932**	20	0.778**
6	0.874**	14	0.951**	21	0.863**
7	0.855**	15	0.973**	22	0.912**
8	0.856**	-	-	23	0.761**
مؤشرات المجال الرابع	معامل الارتباط	مؤشرات المجال الخامس	معامل الارتباط	مؤشرات المجال السادس	معامل الارتباط
24	0.811**	30	0.818**	37	0.752**
25	0.792**	31	0.768**	38	0.886**
26	0.847**	32	0.885**	39	0.911**
27	0.839**	33	0.919**	40	0.883**
28	0.792**	34	0.931**	41	0.773**
29	0.855**	35	0.850**	42	0.802**
-	-	36	-	-	-

6.3. ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم تطبيقها على عينة عشوائية استطلاعية؛ مكونة من (20) مديراً ومديرة من غير عينة الدراسة الأصلية، كما تم إدخال استجابات العينة الاستطلاعية في برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك لاستخراج معاملات ثبات (ألفا كرونباخ)، وقد جاءت نتائج الثبات للمجالات الستة تراوح بين (0.90) كأقل ثبات و(0.97) كأعلى ثبات وكذلك الثبات الكلي لأداة الدراسة بلغ (0.98) وهي معاملات ثبات عالية ومناسبة مما يدل على صلاحية الأداة للتطبيق الفعلي، والجدول (2) يبين معاملات ثبات الأداة:

جدول (2): معاملات ثبات الأداة

م	المجال	عدد المؤشرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
1	التخطيط	8	0.93
2	التنظيم	7	0.97
3	التوجيه	8	0.92
4	الاتصال	6	0.90
5	اتخاذ القرار	7	0.94
6	التقويم	6	0.91
	مجموع المؤشرات	42	0.98

7.3. إجراءات الدراسة الميدانية:

تحدد إجراءات الدراسة بمخاطبة جامعة نزوى للحصول على رسالة تسهيل مهمة باحث. ثم معرفة حجم المجتمع ككل حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم (2019)، وتحديد العينة التي تمثل المجتمع الأصلي، ثم مخاطبة دائرة الدراسات التربوية والتعاون الدولي بوزارة التربية والتعليم؛ للحصول على إذن تطبيق أداة الدراسة. تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة وتحليل البيانات التي تم الحصول عليها ومعالجتها معالجة إحصائية، تم مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وإعداد التصور المقترح بناء على تلك النتائج.

8.3. المعالجة الإحصائية:

تم الاعتماد على البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إدخال بيانات الدراسة الميدانية وتحليلها وفق أسئلة الدراسة وتم استخدام معامل الارتباط (ألفا كرونباخ) (alpha Cronbach)، للتأكد من ثبات أداة الدراسة. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على السؤال الأول. إضافة إلى استخدام t-test واختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) للإجابة على السؤال الثاني.

4. نتائج الدراسة الميدانية:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها بعد تحليل البيانات إحصائياً، وتمثل هذه النتائج استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمجالات تضمنتها أداة الدراسة. وتسهيلاً لعرض نتائج الدراسة فقد تم تصنيفها وفقاً لأسئلة الدراسة؛ بحيث تمت الإجابة عن كل سؤال على حدة، وذلك من خلال عرض نتيجة التحليل الإحصائي الذي استخدم به برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعي (spss) في شكل جداول وتعليقات عليها. ولتحديد درجة الموافقة في هذه الدراسة، تم استخدام طريقة (ليكرت - Likert) الخماسي، وذلك لشيوع استخدامه في مثل هذا النوع من الدراسات، ولتحديد طول الخلية تم حساب المدى (4=1-5)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس، للحصول على طول الخلية الصحيح أي (0.8=5/4) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (الواحد الصحيح)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما في الجدول (3) التالي.

جدول (3): درجة الموافقة وفق طريقة ليكرت الخماسي

المدى	المستوى
5 - 4.20	كبير جداً
4.20 - 3.41	كبير
3.40 - 2.61	متوسط
2.60 - 1.81	قليل
1 - 1.80	قليل جداً

1.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى أداء مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان في إدارة الأزمات؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات إدارة الأزمات، بالإضافة إلى الرتبة لكل مجال؛ وبعد ذلك قام بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للفقرات في كل مجال، وفي الجدول (4) التالي تحديد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الأربعة لإدارة الأزمات التي تم اعتمادها في الدراسة الحالية.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور مجالات مستوى أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات

المجال	الرتبة	المتوسط	الانحراف	مستوى الموافقة
الاتصال	1	4.16	0.70	كبيرة
التوجيه	2	3.96	0.56	كبيرة
التنظيم	3	3.83	0.71	كبيرة
اتخاذ القرار	4	3.17	0.55	متوسطة
التقويم	5	2.93	0.55	متوسطة
التخطيط	6	2.81	0.66	متوسطة
الأداء في إدارة الأزمات		3.47	0.43	كبيرة

من الجدول (4) أعلاه يتضح أن المتوسطات الحسابية لمستوى أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان؛ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.81 - 4.16)، وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.66 - 0.70) جاء مجال الاتصال بمستوى موافقة

كبيرة بمتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري وقدره (0.70)، وجاء مجال التخطيط كحد أدنى بدرجة موافقة متوسطة بمتوسط حسابي وقدره (2.81)، وانحراف معياري وقدره (0.43).

وبعد عرض النتائج المتعلقة بمستوى أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان، سيتم عرض نتائج مؤشرات كل مجال من مجالات الأداء في إدارة الأزمات لمديري مدارس التعليم الأساسي.

• المجال الأول: التخطيط:

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان لكل مؤشر من المؤشرات المجال الأول من مجالات أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات، وهو مجال التخطيط، كذلك الرتبة ومستوى الموافقة وفق جدول (ليكرت) الخماسي.

م	المؤشرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
1	أحرص على وضع تصور مستقبلي للأزمات المحتمل حدوثها بمدرستي.	1	2.90	0.91	متوسطة
8	أحرص على وضوح خطة السيناريوهات البديلة للحد من الأضرار الناتجة عن أي أزمة.	2	2.86	0.94	متوسطة
6	أحرص على مشاركة مجلس أولياء الأمور في التخطيط لإدارة الأزمات بمدرستي.	3	2.83	0.91	متوسطة
5	أحرص على إعداد برامج تدريبية لجميع فئات المدرسة للتعامل مع الأزمات	4	2.81	0.95	متوسطة
3	أقوم برصد أية مؤشرات قد تدل على احتمالية حدوث أزمة.	5	2.79	0.96	متوسطة
4	أشارك جميع العاملين بالمدرسة في التخطيط لإدارة الأزمات.	6	2.78	0.94	متوسطة
7	أقوم بإعداد مواقف عملية للعاملين بالمدرسة (السيناريوهات) حدوث أزمات محتملة.	7	2.77	0.81	متوسطة
2	أعد خطة شاملة لإدارة الأزمة بمدرستي.	8	2.72	0.82	متوسطة

يلاحظ من الجدول (5) أن مستوى أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس محافظة الداخلية على مؤشرات المجال الأول وهو مجال التخطيط لإدارة الأزمات من مجالات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس؛ تراوحت المتوسطات الحسابية فيها كحد أعلى (2.90)، وانحراف معياري (0.96) وبمستوى موافقة متوسطة على المؤشر الأول والمتمثل في: أحرص على وضع تصور مستقبلي للأزمات المحتمل حدوثها بمدرستي، ومتوسط حسابي (2.72) وانحراف معياري (0.82) وبمستوى موافقة متوسطة كحد أدنى في المؤشر الثاني والمتمثل في: أعد خطة شاملة لإدارة الأزمة بمدرستي، وقد جاء ترتيب المؤشرات كما يشير إليه الجدول (5) أعلاه. ولقد كانت أبرز وأعلى مستوى موافقة على المؤشرات المتعلقة بمجال التخطيط هي في المؤشرات التالية: أحرص على وضع تصور مستقبلي للأزمات المحتمل حدوثها بمدرستي، وأحرص على وضوح خطة (السيناريوهات) البديلة للحد من الأضرار الناتجة عن أي أزمة، بينما جاءت أقل مستويات الموافقة على المؤشرات التالية: أقوم بإعداد مواقف عملية للعاملين بالمدرسة لسيناريوهات حدوث أزمات محتملة، أعد خطة شاملة لإدارة الأزمة بمدرستي.

• المجال الثاني: التنظيم:

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان لكل مؤشر من مؤشرات المجال الثاني من مجالات أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات وهو مجال التنظيم، كذلك الرتبة ومستوى الموافقة وفق جدول (ليكرت) الخماسي.

م	المؤشرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
9	يوجد فريق متكامل لإدارة الأزمات بمدرستي يعمل بروح الفريق الواحد.	1	4.07	0.75	كبيرة
15	أحرص على عقد اجتماعات مستمرة مع أعضاء فريق إدارة الأزمات في حال توقع حدوث أزمة.	2	4.06	0.90	كبيرة
11	أحدد مهام واختصاصات كل عضو من أعضاء الفريق بناء على قدراتهم.	3	4.05	1.04	كبيرة
10	أحرص على توفير كافة الاحتياجات للتعامل مع الأزمات المتوقع حدوثها.	4	4.01	0.87	كبيرة
12	أحرص على توضيح مهام واختصاصات أعضاء فريق إدارة الأزمات قبل حدوثها.	5	4.00	0.97	كبيرة
14	أقوم بتنسيق جهود فريق إدارة الأزمات وفق (السيناريو) المحدد للتعامل مع الأزمة.	6	3.91	0.92	كبيرة
13	أحرص على توزيع الأدوار بدقة بين أعضاء فريق إدارة الأزمات.	7	2.71	0.88	متوسطة

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس محافظة الداخلية على مؤشرات المجال الثاني وهو مجال التنظيم من مجالات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس، تراوحت المتوسطات الحسابية فيها كحد أعلى (4.07) وانحراف معياري (1.04) وبمستوى موافقة

كبيرة على المؤشر التاسع والمتمثل في: يوجد فريق متكامل لإدارة الأزمات بمدرستي يعمل بروح الفريق الواحد، ومتوسط حسابي (2.71) وانحراف معياري (0.88) وبمستوى موافقة متوسطة كحد أدنى في المؤشر (13) والمتمثل في: أحرص على توزيع الأدوار بدقة بين أعضاء فريق إدارة الأزمات، وقد جاء ترتيب المؤشرات كما يشير إليه الجدول (6) أعلاه. ولقد كانت أبرز وأعلى مستوى موافقة على المؤشرات المتعلقة بمجال التنظيم هي في المؤشرات التالية: يوجد فريق متكامل لإدارة الأزمات بمدرستي يعمل بروح الفريق الواحد، وأحرص على عقد اجتماعات مستمرة مع أعضاء فريق إدارة الأزمات في حال توقع حدوث أزمة، بينما جاءت أقل مستويات الموافقة على المؤشرات التالية: أقوم بتنسيق جهود فريق إدارة الأزمات وفق (السيناريو) المحدد للتعامل مع الأزمة، وأحرص على توزيع الأدوار بدقة بين أعضاء فريق إدارة الأزمات.

• المجال الثالث: التوجيه:

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان لكل مؤشر من مؤشرات المجال الثالث من مجالات أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات وهو مجال التوجيه، كذلك الرتبة ومستوى الموافقة وفق جدول ليكرت الخماسي.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مؤشرات مجال التوجيه مرتبة تنازلياً				
م	المؤشرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
22	أحرص على تتبع تطورات الأزمة قبل وأثناء حدوثها.	1	4.30	0.75
21	أحث العاملين على العمل بالمقترحات التي تقدمها الجهات المختصة بإدارة الأزمات.	2	4.26	0.74
19	أتابع مدى التزام العاملين بأداء أدوارهم في مواجهة الأزمة.	3	4.22	0.85
20	أشجع العاملين بالمدرسة للالتزام بخطة إدارة الأزمة للحد من انتشارها.	4	4.19	0.85
17	أوظف أساليب الاقتناع المناسبة مع الأطراف ذات العلاقة في إدارة الأزمات.	5	3.95	0.84
16	أحرص على متابعة أعضاء فريق إدارة الأزمات أثناء تنفيذ خطة إدارة الأزمات.	6	3.77	1.12
18	أعمل على رفع الروح المعنوية لدى العاملين بالمدرسة عند حدوث الأزمة.	7	3.60	0.60
23	أحث جميع العاملين بالمدرسة على التصرف السليم في التعامل مع الأزمة.	8	3.42	0.60

يلاحظ من الجدول (7) أن مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس محافظة الداخلية على مؤشرات المجال الثالث؛ وهو مجال التوجيه من مجالات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس، تراوحت المتوسطات الحسابية فيها كحد أعلى (4.30) وانحراف معياري (1.12) وبمستوى موافقة كبيرة جداً على المؤشر (22) والمتمثل في أحرص على تتبع تطورات الأزمة قبل وأثناء حدوثها، ومتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (0.60) وبمستوى موافقة كبيرة كحد أدنى في المؤشر (23) والمتمثلة في أحث جميع العاملين بالمدرسة على التصرف السليم في التعامل مع الأزمة، وقد جاء ترتيب المؤشرات كما يشير إليه الجدول (7) أعلاه. ولقد كانت أبرز وأعلى مستوى موافقة على المؤشرات المتعلقة بمجال التوجيه هي المؤشرات التالية: أحرص على تتبع تطورات الأزمة قبل وأثناء حدوثها، وأحث العاملين على العمل بالمقترحات التي تقدمها الجهات المختصة بإدارة الأزمات. بينما جاءت أقل مستويات الموافقة على الفقرات التالية: أعمل على رفع الروح المعنوية لدى العاملين بالمدرسة عند حدوث الأزمة، وأحث جميع العاملين بالمدرسة على التصرف السليم في التعامل مع الأزمة.

• المجال الرابع: الاتصال:

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان؛ لكل مؤشر من مؤشرات المجال الرابع من مجالات أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات وهو مجال الاتصال، كذلك الرتبة ومستوى الموافقة وفق جدول (ليكرت) الخماسي.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مؤشرات مجال الاتصال مرتبة تنازلياً				
م	المؤشرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
24	أحرص على إطلاع المسؤولين بالمعلومات حول تطور الأزمة أولاً بأول.	1	4.28	0.88
29	أحرص على التواصل المستمر مع ذوي العلاقة بالمجتمع المحلي لاحتواء الأزمة	2	4.21	0.90
26	أحرص على توفير معلومات واضحة ودقيقة حول الأزمة للعاملين بالمدرسة.	3	4.20	0.78
28	أتيح الفرصة للاتصال والتواصل المباشر بين العاملين داخل المدرسة للتعامل مع الأزمة.	4	4.10	0.80
25	أحصل على المعلومات المتعلقة بالأزمات المتوقع حدوثها عن طريق قنوات الاتصال الرسمية بكل سهولة ويسر.	5	4.08	0.80
27	استخدم تقنيات الاتصال الحديثة في نقل وتبادل المعلومات المتعلقة بالأزمة بين العاملين في المدرسة.	6	4.08	0.94

يلاحظ من الجدول (8) أن مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس محافظة الداخلية على مؤشرات المجال الرابع؛ وهو مجال الاتصال من مجالات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس، تراوحت المتوسطات الحسابية فيها كحد أعلى (4.28) وانحراف معياري (0.94) وبمستوى موافقة كبيرة جداً على المؤشر (24) والمتمثل في: أحرص على إطلاع المسؤولين بالمعلومات حول تطور الأزمة أولاً بأول، ومتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.80) وبمستوى موافقة كبيرة كحد أدنى في المؤشر (27) والمتمثل في: استخدم تقنيات الاتصال الحديثة في نقل وتبادل المعلومات المتعلقة بالأزمة بين العاملين في المدرسة، وقد جاء ترتيب المؤشرات كما يشير إليه الجدول (8) أعلاه. ولقد كانت أبرز وأعلى مستوى موافقة على المؤشرات المتعلقة بمجال الاتصال هي في المؤشرات التالية: أحرص على إطلاع المسؤولين بالمعلومات حول تطور الأزمة أولاً بأول، وأحرص على التواصل المستمر مع ذوي العلاقة بالمجتمع المحلي لاحتواء الأزمة. بينما جاءت أقل مستويات الموافقة على المؤشرات التالية: أحصل على المعلومات المتعلقة بالأزمات المتوقع حدوثها عن طريق قنوات الاتصال الرسمية بكل سهولة ويسر، واستخدم تقنيات الاتصال الحديثة في نقل وتبادل المعلومات المتعلقة بالأزمة بين العاملين في المدرسة.

• المجال الخامس: اتخاذ القرار:

يبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان؛ لكل مؤشر من مؤشرات المجال الخامس من مجالات أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات وهو مجال اتخاذ القرار، كذلك الرتبة ومستوى الموافقة وفق جدول (ليكرت) الخماسي.

م	المؤشرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
36	أحرص على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب عند حدوث أزمة.	1	3.42	0.60	كبيرة
30	اتباع الخطوات العلمية في اتخاذ القرارات لإدارة الأزمة.	2	3.30	0.93	متوسطة
33	أحرص على اتخاذ القرارات في ضوء المعلومات الدقيقة حول الأزمة.	3	3.27	0.56	متوسطة
34	أحرص على اتخاذ قرارات موضوعية مع المنتسبين في حدوث أزمة.	4	3.27	0.56	متوسطة
31	أشارك ذوي العلاقة من العاملين بالمدرسة في صنع القرارات عند حدوث أزمة.	5	3.17	0.62	متوسطة
35	أحرص على اتخاذ قرارات في ضوء الإمكانيات المتاحة أثناء حدوث الأزمة.	6	2.97	0.95	متوسطة
32	أحرص على اتخاذ قرارات قابلة للتنفيذ أثناء حدوث الأزمة.	7	2.81	0.91	متوسطة

يلاحظ من الجدول (9) أن مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس محافظة الداخلية على مؤشرات المجال الخامس؛ وهو مجال اتخاذ القرار من مجالات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس، تراوحت المتوسطات الحسابية فيها كحد أعلى (3.42) وانحراف معياري (0.95) وبمستوى موافقة كبيرة على الفقرة (36) والمتمثلة في: أحرص على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب عند حدوث أزمة، ومتوسط حسابي (2.81) وانحراف معياري (0.91) وبمستوى موافقة متوسطة كحد أدنى في المؤشر (32) والمتمثل في: أحرص على اتخاذ قرارات قابلة للتنفيذ أثناء حدوث الأزمة. وقد جاء ترتيب المؤشرات كما يشير إليه الجدول (9) أعلاه. ولقد كانت أبرز وأعلى مستوى موافقة على المؤشرات المتعلقة بمجال اتخاذ القرار في المؤشرات التالية: أحرص على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب عند حدوث أزمة، وأتبع الخطوات العلمية في اتخاذ القرارات لإدارة الأزمة. بينما جاءت أقل مستويات الموافقة على المؤشرات التالية: أحرص على اتخاذ قرارات في ضوء الإمكانيات المتاحة أثناء حدوث الأزمة، وأحرص على اتخاذ قرارات قابلة للتنفيذ أثناء حدوث الأزمة.

• المجال السادس: التقويم:

يبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان؛ لكل مؤشر من مؤشرات المجال السادس من مجالات أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات؛ وهو مجال التقويم، كذلك الرتبة ومستوى الموافقة وفق جدول (ليكرت) الخماسي.

م	المؤشرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
38	أحرص على تقييم أداء أعضاء فريق إدارة الأزمة.	1	3.23	0.95	متوسطة
41	أحرص على إجراء تقييم لإجراءات وممارسات التعامل مع الأزمات بعد حدوثها.	2	3.03	0.90	متوسطة
37	أحرص على إجراء تقييم شامل لموقف الأزمة في ضوء المعايير المحددة.	3	3.00	0.98	كبيرة
39	أحرص على تحليل موقف الأزمة بعد حدوثها لاستخلاص الدروس المستفادة.	4	3.00	0.98	متوسطة
42	أحرص على توظيف البرامج الإلكترونية في تقييم خطة إدارة الأزمات.	5	2.69	0.84	متوسطة
40	أقوم بإعداد سجل خاص بنتائج الأزمات للتخطيط المستقبلي في إدارة الأزمات.	6	2.63	0.49	متوسطة

يلاحظ من الجدول (10): أن مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس محافظة الداخلية على مؤشرات المجال السادس وهو مجال التقويم من مجالات إدارة الأزمات لدى مديري المدارس؛ تراوحت المتوسطات الحسابية فيها كحد أعلى (3.23) وانحراف معياري (0.98) وبمستوى موافقة متوسطة على المؤشر (38) والمتمثل في: أحرص على تقييم أداء أعضاء فريق إدارة الأزمة، ومتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (0.49) وبمستوى موافقة متوسطة كحد أدنى في المؤشر (40) والمتمثل في: أقوم بإعداد سجل خاص بنتائج الأزمات للتخطيط المستقبلي في إدارة الأزمات، وقد جاء ترتيب المؤشرات كما يشير إليه الجدول (10) أعلاه. ولقد كانت أبرز وأعلى مستوى موافقة على المؤشرات المتعلقة بمجال التقويم هي المؤشرات التالية: أحرص على تقييم أداء أعضاء فريق إدارة الأزمة، وأحرص على إجراء تقييم لإجراءات وممارسات التعامل مع الأزمات بعد حدوثها. بينما جاءت أقل مستويات الموافقة على الفقرات التالية: أحرص على توظيف البرامج الإلكترونية في تقييم خطة إدارة الأزمات، وأقوم بإعداد سجل خاص بنتائج الأزمات للتخطيط المستقبلي في إدارة الأزمات.

2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات بمدارسهم بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان تُعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية؟

ولتحديد الفروق في متغير الجنس ومتغير المؤهل العلمي والخبرة الإدارية حول مجالات إدارة الأزمات، تم استخدام اختبار ت (t-test). ولمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، تم حساب قيمة ت (t-test)، والجدول (11) يوضح نتيجة المعالجة الإحصائية.

جدول (11): نتائج اختبار (t-test لمجموعتين مستقلتين) لمعرفة طبيعة الفروق في تقديرات عينة الدراسة لمستوى أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات بمدارسهم

بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان وفقاً لمتغير الجنس

مجلات ادارة الازمات	الجنس	عدد	المتوسط	الانحراف	ت	الدلالة
التخطيط	ذكر	37	2.71	0.59	1.19-	0.24
	أنثى	49	2.88	0.71		
التنظيم	ذكر	37	3.97	0.78	1.57	0.12
	أنثى	49	3.73	0.63		
التوجيه	ذكر	37	3.89	0.79	1.04-	0.30
	أنثى	49	4.02	0.27		
الاتصال	ذكر	37	4.22	0.97	0.65	0.52
	أنثى	49	4.12	0.42		
اتخاذ القرار	ذكر	37	3.08	0.65	1.36-	0.18
	أنثى	49	3.24	0.45		
التقويم	ذكر	37	2.87	0.67	0.90-	0.37
	أنثى	49	2.98	0.42		
إدارة الأزمات	ذكر	37	3.44	0.58	0.47-	0.64
	أنثى	49	3.49	0.27		

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

بمراجعة الجدول (11)، يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط استجابات الذكور والإناث في مجالات إدارة الأزمات الستة تعزى لمتغير الجنس.

ولمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ تم حساب قيمة ت (t-test)، والجدول رقم (12) يوضح نتيجة المعالجة الإحصائية.

جدول (12): نتائج اختبار (T-test) لمجموعتين مستقلتين لمعرفة طبيعة الفروق في تقديرات عينة الدراسة لمستوى أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات بمدارسهم بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي

مجموعات إدارة الأزمات	المؤهل	عدد	المتوسط	الانحراف	ت	الدلالة
التخطيط	بكالوريوس فأقل	56	2.85	0.66	0.75	0.46
	ماجستير فأعلى	30	2.73	0.67		
التنظيم	بكالوريوس فأقل	56	3.71	0.72	2.15	*0.034
	ماجستير فأعلى	30	4.05	0.63		
التوجيه	بكالوريوس فأقل	56	3.87	0.58	2.12	*0.034
	ماجستير فأعلى	30	4.13	0.47		
الاتصال	بكالوريوس فأقل	56	4.12	0.72	0.66	0.51
	ماجستير فأعلى	30	4.23	0.67		
اتخاذ القرار	بكالوريوس فأقل	56	3.27	0.55	2.19	*0.031
	ماجستير فأعلى	30	3.00	0.52		
التقويم	بكالوريوس فأقل	56	3.08	0.51	3.66	*0.00
	ماجستير فأعلى	30	2.66	0.52		
إدارة الأزمات	بكالوريوس فأقل	56	3.47	0.47	0.05	0.96
	ماجستير فأعلى	30	3.47	0.35		

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

وبمراجعة الجدول (12) أعلاه، يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات حملة (البكالوريوس) فأقل وحملة (الماجستير) فأعلى في مجالات التخطيط والاتصال وإدارة الأزمات ككل تعزى لمتغير المؤهل العلمي. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات حملة (البكالوريوس) فأقل وحملة (الماجستير) فأعلى في مجالات التنظيم والتوجيه واتخاذ القرار والتقييم كالتالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التنظيم لصالح المتوسط الأعلى وهو لصالح حملة الماجستير فأعلى. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التوجيه لصالح المتوسط الأعلى وهو لصالح حملة (الماجستير) فأعلى. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال اتخاذ القرار لصالح المتوسط الأعلى وهو لصالح حملة (البكالوريوس) فأقل. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التقويم لصالح المتوسط الأعلى وهو لصالح حملة (البكالوريوس) فأقل.

ولمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية، تم حساب قيمة (t-test)، والجدول (13) يوضح نتيجة المعالجة الإحصائية.

جدول (13): نتائج اختبار (T-test) لمجموعتين مستقلتين لمعرفة طبيعة الفروق في تقديرات عينة الدراسة لمستوى أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات بمدارسهم بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية

مجموعات إدارة الأزمات	الخبرة الإدارية	عدد	المتوسط	الانحراف	ت	الدلالة
التخطيط	5-10 سنوات	45	2.87	0.67	0.88	0.38
	11 سنة فأكثر	41	2.74	0.66		
التنظيم	5-10 سنوات	45	3.80	0.68	0.35	0.73
	11 سنة فأكثر	41	3.86	0.75		
التوجيه	5-10 سنوات	45	3.95	0.57	0.29	0.78
	11 سنة فأكثر	41	3.98	0.54		
الاتصال	5-10 سنوات	45	4.15	0.72	0.10	0.92
	11 سنة فأكثر	41	4.17	0.69		
اتخاذ القرار	5-10 سنوات	45	3.17	0.54	0.08	0.94
	11 سنة فأكثر	41	3.18	0.56		
التقويم	5-10 سنوات	45	2.96	0.50	0.45	0.66
	11 سنة فأكثر	41	2.90	0.60		
إدارة الأزمات	5-10 سنوات	45	3.48	0.45	0.13	0.90
	11 سنة فأكثر	41	3.46	0.41		

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

وبالنظر في الجدول (13)، يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات عينة الدراسة في مجالات إدارة الأزمات الستة تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية.

5. مناقشة النتائج وتفسيراتها:

يتناول الجزء التالي مناقشة وتفسير نتائج اسئلة الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلتها، وفي ضوء أهداف الدراسة ومتغيراتها، وذلك من خلال عرض كل سؤال ومناقشته وتفسيره وربطه بالدراسات السابقة من حيث الاتفاق والاختلاف؛ ومن ثم عرض ملخص نتائج الدراسة، وأخيراً تقديم تصور مقترح، وذلك على النحو الآتي:

1.5. مناقشة نتائج السؤال الأول: ما مستوى أداء مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان في إدارة الأزمات؟

كشفت نتائج الدراسة أن مستوى أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان جاءت بدرجة كبيرة، فقد جاء مجال الاتصال في الرتبة الأولى وبدرجة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى مهارات الاتصال التي يتمتع بها مديري المدارس بمحافظة الداخلية؛ نتيجة خضوعهم لبرامج تدريبية في مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين، والتي تعد من أولويات المهارات الإدارية لمدير المدرسة. بينما جاء مجال التخطيط في الرتبة السادسة وبدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى قلة مشاركة مديري المدارس في التخطيط للأزمات، وقلة البرامج التدريبية التي تستهدف هذه الفئة، ونوعية تلك البرامج؛ وبالتالي انخفاض مستوى كفاية التخطيط لدى مديري المدارس. وقد جاء ترتيب مجالات إدارة الأزمات ترتيباً تنازلياً وفق الآتي: الاتصال، التوجيه، التنظيم، اتخاذ القرار، التقويم، التخطيط، وفيما يلي تفسير نتائج كل مجال على حده.

• المجال الأول: مجال التخطيط:

أشارت نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس محافظة الداخلية على مؤشرات المجال الأول وهو مجال التخطيط لإدارة الأزمات بأنه جاء بمستوى متوسط، فقد جاء المؤشر "أحرص على وضع تصور مستقبلي للأزمات المحتمل حدوثها بمدرستي" على أكبر متوسط وبمستوى موافقة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى قلة البرامج التدريبية الموجهة لمديري المدارس في هذا المجال، ولربما يعزى إلى القصور في التركيز على المهارات التخطيطية العملية في برامج التدريب والإنماء المهني الموجهة لمديري المدارس، وتركيزها بشكل أكبر على الجوانب النظرية منها. بينما جاء المؤشر المتمثل في "أعد خطة شاملة لإدارة الأزمة بمدرستي" في الرتبة الثامنة وبمستوى موافقة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى قصور في (استراتيجيات) تشكيل فرق إدارة الأزمات في وزارة التربية والتعليم، والتي تقوم على التخطيط المركزي، وفق لجان مركزية يتم تشكيلها على مستوى ديوان عام الوزارة والمديريات التعليمية، ولا يتم مشاركة مديري المدارس في عملية التخطيط للأزمات؛ وبالتالي لا تتاح لمديري المدارس فرصة اكتساب مهارة التخطيط لإدارة الأزمات بدرجة كبيرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالله (2018) ودراسة المالكي (2013) والتي جاءت نتائجها بدرجة متوسطة. وتختلف مع دراسة المطيرية (2020) ودراسة المشاقبة (2018) ودراسة فرج (2011) والتي جاءت نتائجها بدرجة عالية. وكذلك تختلف مع دراسة العموش (2013) ودراسة عننور (2012) ودراسة الزاملي وآخرون (2007) ودراسة Birkland, (2009) والتي كانت نتائجها بدرجة منخفضة.

• المجال الثاني: مجال التنظيم:

أشارت نتائج استجابات عينة الدراسة من مديري المدارس محافظة الداخلية على مؤشرات المجال الثاني، وهو مجال التنظيم لإدارة الأزمات حصل على مستوى موافقة كبيرة، فقد جاء المؤشر "يوجد فريق متكامل لإدارة الأزمات بمدرستي يعمل بروح الفريق الواحد" على الرتبة الأولى وبمستوى موافقة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى تفعيل فرق العمل في المدارس لأغراض وغايات متعددة، مما أكسب مديري المدارس مهارة التنظيم الإداري في إدارة الأزمات أيضاً. بينما حصل المؤشر المتمثل في "أحرص على توزيع الأدوار بدقة بين أعضاء فريق إدارة الأزمات" على أقل متوسط وبمستوى موافقة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى محدودية مهارة مدير المدرسة في عمليات التنظيم؛ والمتمثلة في توزيع الأدوار بين العاملين للقيام بالمهام المخطط لها، في ظل إدارة الأزمات، قد يعزى أيضاً إلى القصور في معرفة مديري المدارس بالمعايير والعوامل الواجب مراعاتها في توزيع المهام والمسؤوليات بين العاملين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المطيرية (2020) ودراسة المشاقبة (2018) ودراسة فرج (2011)، والتي جاءت نتائجها بدرجة عالية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عبدالله (2018) ودراسة المالكي (2013)، والتي جاءت نتائجها بدرجة متوسطة. وكذلك تختلف مع دراسة العموش (2013) ودراسة عننور (2012) ودراسة الزاملي وآخرون (2007) ودراسة Birkland, (2009) والتي كانت نتائجها بدرجة منخفضة.

• المجال الثالث: مجال التوجيه:

أشارت نتائج استجابات عينة الدراسة من مديري المدارس محافظة الداخلية على مؤشرات المجال الثالث وهو مجال التوجيه في إدارة الأزمات قد حصل على مستوى موافقة كبيرة، فقد جاء المؤشر "أحرص على تتبع تطورات الأزمة قبل وأثناء حدوثها" على الرتبة الأولى وبدرجة موافقة كبيرة جداً، وقد يعزى ذلك إلى توالي الأزمات المجتمعية، والتي كان لها تأثير على العمل المدرسي، والتي تطلبت التواصل المستمر بين الإدارات العليا والوسطى والتنفيذية؛ مما أكسب مديري المدارس مهارة التوجيه الإداري بالمعيشة الواقعية مع تلك الإدارات؛ وبالتالي تولدت لديه كفاءة في تقديم الموجهات والإرشادات للعاملين لديه على مستوى مدرسته في ظل الأزمات التي تتعرض لها مدرسته. بينما حصل المؤشر المتمثل في "أحث جميع العاملين بالمدرسة على التصرف السليم في التعامل مع الأزمة" على أقل متوسط وبمستوى موافقة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى خبرة مديري المدارس في التعامل مع الأزمات؛ والتي اكتسبوها مع تكرار حدوث أزمات بيئية ذات أثر على العمل المدرسي بشكل عام، وفي محافظة الداخلية بشكل خاص؛ نظراً لطبيعة المحافظة الجغرافية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المطيرية (2020) ودراسة المشاقبة (2018) ودراسة فرج (2011) والتي جاءت نتائجها بدرجة عالية وبهذه النتيجة فإن الدراسة الحالية تختلف مع دراسة عبدالله (2018) ودراسة المالكي (2013)، والتي جاءت نتائجها بدرجة متوسطة. وكذلك تختلف مع دراسة العموش (2013) ودراسة عنتور (2012) ودراسة الزاملي وآخرون (2007) ودراسة Birkland, (2009) والتي كانت نتائجها بدرجة منخفضة.

• المجال الرابع: مجال الاتصال:

أشارت نتائج استجابات عينة الدراسة من مديري المدارس محافظة الداخلية على مؤشرات المجال الرابع، وهو مجال الاتصال في إدارة الأزمات، فقد حصل على مستوى موافقة كبيرة. وجاء المؤشر "أحرص على إطلاع المسؤولين بالمعلومات حول تطور الأزمة أولاً بأول" في الرتبة الأولى وبدرجة موافقة كبيرة جداً. وقد يعزى ذلك لجودة نظام الاتصال الإداري الرسمي وغير الرسمي بين المستويات الإدارية المختلفة، والتي تتيح فرصة أكبر للحصول على معلومات صحيحة ودقيقة حول الأزمة وتطوراتها في الحقل التربوي؛ حتى يتمكن المسؤولين من تقديم الدعم اللازم لمديري المدارس متى تطلب الأمر؛ خاصة في حال خروج الأزمة عن سيطرة مدير المدرسة. بينما جاء المؤشر "استخدم تقنيات الاتصال الحديثة في نقل وتبادل المعلومات المتعلقة بالأزمة بين العاملين في المدرسة" في الرتبة السادسة وبمستوى موافقة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى امتلاك مديري المدارس لمهارات توظيف (تكنولوجيا المعلومات) والاتصالات في نقل وتبادل المعلومات؛ نتيجة إخضاعهم لحزمة من البرامج التدريبية التي استهدفت كافة موظفي الخدمة المدنية ومن بينهم مديري المدارس في مجال تقنية المعلومات، عن طريق هيئة تقنية المعلومات. ناهيك عن وعي مديري المدارس بأهمية تفعيل تقنيات الاتصال الحديثة، في نقل وتبادل المعلومات المتعلقة بالأزمة بين العاملين في المدرسة في أقل وقت ممكن، وبأقصى درجة من الدقة بما يتناسب وطبيعة الأزمات.

وبهذه النتيجة فإن الدراسة الحالية، تتفق مع نتائج دراسة المطيرية (2020) ودراسة المشاقبة (2018) ودراسة فرج (2011)، والتي جاءت نتائجها بدرجة عالية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عبدالله (2018) ودراسة المالكي (2013) والتي جاءت نتائجها بدرجة متوسطة. وكذلك تختلف مع دراسة العموش (2013) ودراسة عنتور (2012) ودراسة الزاملي وآخرون (2007) ودراسة Birkland, (2009) والتي كانت نتائجها بدرجة منخفضة.

• المجال الخامس: مجال اتخاذ القرار:

أشارت نتائج استجابات عينة الدراسة من مديري المدارس محافظة الداخلية على مؤشرات المجال الخامس، وهو مجال اتخاذ القرار في إدارة الأزمات. حيث حصل على مستوى موافقة متوسطة، وقد يعزى الباحث ذلك إلى محدودية مشاركة مديري المدارس في اتخاذ القرارات التكتيكية أو الحيوية والتي تتخذ على مستوى الإدارة الوسطى أو العليا؛ في حين يقتصر دور مدير المدرسة على التنفيذ واتخاذ القرارات التنفيذية فقط، والتي تتماشى مع الصلاحيات المحدودة له في مجال اتخاذ القرار؛ خاصة في ظل وقوع الأزمات، إذ لا يسمح له باتخاذ قرار يتعلق بالأزمات دون الرجوع للإدارة الأعلى منه، وبالتالي محدودية فرصة اكتساب مهارات اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات إجمالاً.

وقد يعزى ذلك أيضاً إلى قلة كفاية البرامج التدريبية العملية التي تهدف إلى إكساب مديري المدارس مهارات اتخاذ القرارات في ظل الأزمات، والقصور في صياغة (سيناريوهات) تدريبية تحاكي الواقع في إدارة الأزمات بشكل عام؛ بحيث تمكنهم من تحليل موقف الأزمة وكيفية التعامل الفعال معه.

وجاء المؤشر "أحرص على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب عند حدوث أزمة" في الرتبة الأولى وبمستوى موافقة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى معرفة مديري المدارس العوامل التي تؤثر في اتخاذ القرارات؛ نتيجة الخبرة التي اكتسبوها من الأزمات التعليمية السابقة. ولربما أيضاً نتيجة ارتباط عملية اتخاذ القرارات بشكل كبير بعمل مديري المدارس؛ حيث لا يخلو موقف إداري إلا ويتطلب إتخاذ قرار. بينما حصل المؤشر المتمثل في "أحرص على اتخاذ قرارات قابلة للتنفيذ أثناء حدوث الأزمة" على أقل متوسط حسابي وبمستوى موافقة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى ارتباط إدارة الأزمات بالتسلسل الأفقي والرأسي مع باقي المؤسسات وكذلك المسؤولين المباشرين مما يؤدي إلى تباطؤ اتخاذ قرارات التنفيذ.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالله (2018) ودراسة المالكي (2013) والتي جاءت نتائجها بدرجة متوسطة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المطيرية (2020) ودراسة المشاقبة (2018) ودراسة فرج (2011) والتي جاءت نتائجها بدرجة عالية. وكذلك تختلف مع دراسة العموش (2013) ودراسة عنتور (2012) ودراسة الزاملي وآخرون (2007) ودراسة Birkland, (2009) والتي كانت نتائجها بدرجة منخفضة.

• المجال السادس: مجال التقويم:

اتضح أن استجابات عينة الدراسة من مديري المدارس محافظة الداخلية على مؤشرات المجال السادس، وهو مجال التقويم لإدارة الأزمات حصل على مستوى موافقة متوسطة، فقد جاء المؤشر "أحرص على تقييم أداء أعضاء فريق إدارة الأزمة" في الرتبة الأولى وبدرجة موافقة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى القصور في مهارات مديري المدارس لعمليات التقييم والتقويم في إدارة الأزمات، ولربما يعزى ذلك إلى قلة البرامج التي تركز على الكفايات اللازم امتلاك مديري المدارس لها في هذا المجال. بينما حصل المؤشر المتمثل في "أقوم بإعداد سجل خاص بنتائج الأزمات للتخطيط المستقبلي في إدارة الأزمات" على أقل متوسط حسابي، ويعزى ذلك إلى قلة اهتمام المسؤولين بمتابعة الواقع بعد انتهاء الأزمات، ولربما يعزى ذلك إلى قلة إدراك مديري المدرس لأهمية إعداد سجل ختامي؛ يتضمن نتائج التقييم والخطط التطويرية المستقبلية للتعامل مع الأزمات المشابهة في حال حدوثها. كما يمكن أن

يعزى ذلك إلى قلة البرامج التدريبية في مجال إعداد (سيناريوهات) مستقبلية للتعامل مع الأزمات، وعدم امتلاك المديرين مهارة إعداد سجل خاص للأزمات.

وبهذه النتيجة، فإن الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة عبدالله (2018) ودراسة المالكي (2013)، والتي جاءت نتائجها بدرجة متوسطة أيضاً. في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة المطيرية (2020) ودراسة المشاقبة (2018) ودراسة فرج (2011) والتي جاءت نتائجها بدرجة عالية. كما تختلف مع دراسة العموش (2013) ودراسة عنتور (2012) ودراسة الزاملي واخرون (2007) ودراسة Birkland, (2009) والتي كانت نتائجها بدرجة منخفضة.

2.5. مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات بمدارسهم بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان: تُعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية؟

سيتم مناقشة كل متغير على حده.

أولاً: متغير الجنس:

أشارت نتائج الدراسة الميدانية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجالات إدارة الأزمات الستة تعزى لمتغير الجنس، وقد يعزى ذلك إلى المساواة بين الجنسين في السلطنة في التعليم والتدريب وكذلك تبادل المعارف والاهتمامات، وكذلك خضوعهم لنفس التشريعات والقوانين التي تنظم إدارة الأزمات، وتحدد المسؤوليات والصلاحيات الممنوحة لكلا الجنسين دون تفریق.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة فرج (2011) ودراسة الحلو (2010) والتي من ضمن نتائجها وجود فروق تعزى لمتغير الجنس. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عبدالله (2018) ودراسة المطيرية (2020) ودراسة المشاقبة (2018) ودراسة المالكي (2013) ودراسة العموش (2013) ودراسة عنتور (2012) ودراسة السعدية (2012) والتي من ضمن نتائجها أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس.

ثانياً: متغير المؤهل العلمي:

أشارت نتائج الدراسة الميدانية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجالات التخطيط والاتصال في إدارة الأزمات ككل تعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ وقد يعزى ذلك إلى أن التخطيط والاتصال تطلب مهارات عملية؛ ليتمكن المدير من تطبيقها، وهو ما لم تتميز به فئة دون أخرى. حيث أن تلك المهارات والمعارف ترتبط بالجانب التطبيقي بشكل كبير، والتي يتم التدريب عليها كبرامج ودورات تدريبية؛ نظراً للحاجة للتوازن بين الجانبين النظري والعمل، ولربما يعزى ذلك أيضاً إلى أصحاب المؤهلات العليا من الممكن أن تكون تخصصاتهم بعيدة عن إدارة الأزمات، ولربما لقصور محتويات المقررات في الدراسات العليا في إدارة الأزمات، وبالتالي دراستهم العليا لم تكسبهم مهارات عملية في مجالي التخطيط والاتصال بدرجة أكبر.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مجال التنظيم ومجال التوجيه لصالح المتوسط الأعلى وهو لصالح حملة (المجستير) فأعلى، وقد يعزى ذلك إلى امتلاك أصحاب المؤهلات العليا معارف في مجال التوجيه الإداري التي تتضمنها المقررات الإدارية بشكل كاف، وامتلاكهم لمهارات التنظيم التي اكتسبوها فترة دراستهم؛ لتنظيم أعمالهم وإنجازهم للتكاليف المطلوبة منهم، خاصة في ظل العمل ضمن مجموعات. وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجال اتخاذ القرار ومجال التقويم لصالح المتوسط الأعلى وهو لصالح حملة (البكالوريوس) فأقل، وقد يعزى ذلك بأن المديرين من حملة الماجستير فأعلى؛ لديهم معارف جيدة حول أساليب التقويم ومهارات اتخاذ القرارات، ومع الممارسة الميدانية، أتاحت لهم فرصة تطبيق ما تعلموه في دراستهم العليا على الواقع.

وبهذه النتيجة فإن الدراسة الحالية تختلف مع نتيجة دراسة العموش (2013) ودراسة عنتور (2012) ودراسة السعدية (2012) ودراسة فرج (2011) ودراسة عبدالله (2018) ودراسة المطيرية (2020) ودراسة المشاقبة (2018) ودراسة المالكي (2013) والتي كانت نتائجها أنه لا توجد فروق في الكل.

ثالثاً: متغير سنوات الخبرة الإدارية:

أشارت نتائج الدراسة الميدانية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات عينة الدراسة في مجالات إدارة الأزمات الستة تعزى لمتغير الخبرة الإدارية، وقد يعزى ذلك إلى أن عنصر الخبرة لم يكن له دور في إكساب أو إحداث تباين وفروق بين مديري المدارس في مجال إدارة الأزمات؛ نظراً لمحدودية الصلاحيات الممنوحة لهم في إدارة الأزمات، حيث يتبعون نفس الإجراءات، وينفذون نفس القرارات الصادرة من الجهات العليا في حال حدوث أزمات. وبذلك فإن الدراسة الحالية تتفق مع دراسة المطيرية (2020) ودراسة المالكي (2013) السعدية (2012). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة فرج (2011) ودراسة عبدالله (2018) والتي كانت نتائجها توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

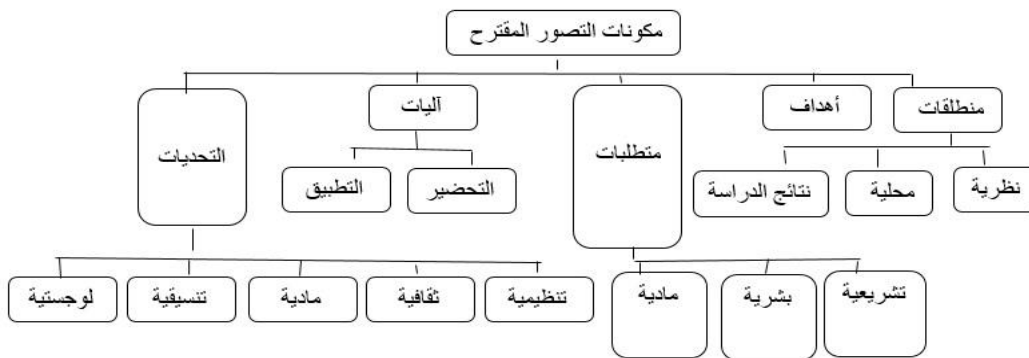
وانطلاقاً من النتائج السابقة، ونظراً لحصول بعض مجالات الدراسة على درجة متوسطة، يمكن القول: إن هناك حاجة لوضع تصور مستقبلي يتضمن إجراءات عملية للارتقاء بأداء مديري المدارس في إدارة الأزمات.

3.5. السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم الأساسي في إدارة الأزمات بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان؟

تتطلع النظم التعليمية خلال العقود القادمة إلى تطوير إيجابي في مستوى أداء مديري المدارس حول إدارة الأزمات، بحيث يكون هناك تجديد وتجويد في امتلاك مديري المدارس للمهارات اللازمة؛ من خلال البرامج التأهيلية والتدريبية، بالإضافة إلى أساليب الإشراف والتقييم المتنوعة. وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، التي تناولت إدارة الأزمات في بيئات مختلفة، بالإضافة إلى ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية؛ تم وضع هذا التصور الحالي ليسترشد به القائمون على العملية التربوية في وزارة التربية والتعليم بشكل عام؛ ومديرية التربية والتعليم في محافظة الداخلية على وجه الخصوص؛ للنهوض بأداء مديري المدارس في ظل إدارة الأزمات.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية في بناء التصور المقترح على أسلوب ومنهج الدراسات المستقبلية، كما بُني على نتائج الدراسة الميدانية، حيث استخدمت الطريقة الكمية في جمع المعلومات والبيانات عن الظاهرة، عن طريق استبانته أعدت لهذا الغرض. علماً بأنه تم عرض التصور المقترح في صورته الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإدارة التربوية من جامعات مختلفة، محلية ودولية. ومن خلال تحليل نتائج المحكمين للتصور المقترح، فقد أُنْفَقَ المحكمين بنسبة ما بين (85%-100%) على ضرورة التعمق في كتابة التصور المقترح.

أولاً: مكونات التصور المقترح:



الشكل (1) مكونات التصور المقترح

يتكون التصور المقترح من مجموعة مجالات وهي: منطلقات التصور المقترح، أهداف التصور المقترح، متطلبات التصور المقترح، آليات التصور المقترح، وتحديات التصور المقترح، والشكل (1) أعلاه يوضح المكونات.

ثانياً: منطلقات التصور المقترح:

ينطلق التصور المقترح من المبادئ والأسس التي تعتمد عليها مجالات تطوير أداء مديري المدارس وذلك على النحو التالي:

1. منطلقات نظرية: وتتمثل في مجالات إدارة الأزمات التي تم دراستها في البحث الحالي وهي:

التخطيط لإدارة الأزمات: ويعتبر التخطيط بمثابة الإطار العام الذي يتم في نطاقه التعامل مع الأزمات، ويعني التحديد المسبق لما يجب عليه وكيفية القيام به، ومتى ومن الذي سيقوم به ومن هنا سيكون التخطيط عامة مرتبطاً بحقائق الأزمة وبتصورات الأوضاع المستقبلية لها، وتوقع الأحداث والإعداد للطوارئ، ورسم (سيناريوهات) الأنشطة والأعمال الكفيلة بمعالجة الأزمات بأكثر فاعلية ممكنة والتخطيط للأزمة ويتطلب من مدير المؤسسة التعليمية بالتعاون مع أعضاء فريق الأزمة القيام بعدة أنشطة وإجراءات لإدارة الأزمة.

التنظيم لإدارة الأزمات: يقصد بالتنظيم التنسيق والتوافق المتكامل بين الجهود التي تُبذل لإدارة الأزمات بالمؤسسات التعليمية بتحديد الأعضاء المسند إليهم المهام الخاصة بمعالجة الأزمات، ويتطلب ذلك معرفة إمكانات أعضاء فريق إدارة الأزمات بالمؤسسات التعليمية والظروف البيئية المحيطة بالأزمة، وشرح طبيعة المهمة ووصف العمل نفسه، ونطاق التدخل والهدف من التدخل والسلطة المفوضة من خلال اجتماع قائد الفريق وعرض خرائط وصور المخططات لإظهار كيفية تقسيم الأنشطة ومدى ارتباطها بعضها بعض؛ ولضمان التدخل الكفء في تنظيم إدارة الأزمة لا بد من توفر نوع من التنسيق والتوافق والتكامل بين الجهود المختلفة التي تبذل لإدارة الأزمة والتنظيم يساعد على البعد عن الإزدواجية حيث إنه يحدد المهام الموكولة لكل شخص والسبل المحددة للاتصال وكيفية الحصول على المعلومات.

التوجيه لإدارة الأزمات: وتتضمن وظيفة التوجيه في إدارة الأزمات بالمؤسسات التعليمية وظائف فرعية تتمثل في وظيفة: الاتصالات، والقيادة، والتحفيز، وتحتاج إدارة المؤسسة التعليمية استخدامها لتحقيق الإدارة السليمة والفاعلة للأزمة؛ فهي تحتاج إلى الاتصال مع جميع الأطراف ذات العلاقة وتحتاج إلى تحفيز جميع أصحاب المصالح داخل وخارج المؤسسة لدفعهم نحو التصرفات التي تضمن المساهمة الفاعلة في معالجة الأزمة بنجاح.

تشكيل الفريق لإدارة الأزمات: يقصد به قيام مدير المؤسسة التعليمية بتشكيل فريق إدارة الأزمات في المؤسسة تحت إشرافه؛ يضم في عضويته إلى جانب الأعضاء المختارين من العاملين بالمؤسسة أشخاصاً معينين في الخدمات المساندة ويجب الأخذ بعين الاعتبار أن تتوفر لديهم الرغبة في التعامل مع الأزمات، والاستعداد للبلد والقدرة على التدخل الناجح والسريع في الأزمة والقدرة على التحليل والاستنتاج، واتخاذ قرارات سريعة في ظل نقص المعلومات وضيق الوقت، والاتزان الانفعالي والمرونة وقدرة ذهنية ولباقة بدنية؛ تتيح لهم التعامل مع الأزمة، والعمل بروح الفريق واحترام كل منهم للآخر والتأقلم السريع لمواجهة التغيرات التي تحدث أثناء الأزمة والانتماء والولاء للمؤسسة التعليمية.

الاتصال في إدارة الأزمات: تعد عملية الاتصال الوسيلة التي يتم بها تبادل المعلومات التي تتعلق بالظروف المحيطة، ويكمن أساس الاتصالات الفاعلة أثناء الأزمة في المؤسسات التعليمية في التهييب قبل وقوع الأزمة وأثناء وقوعها للتعامل مع الأزمات بشكل جيد؛ للتواصل مع الأطراف المعنية بالأزمة؛ وذلك من خلال العمل على توضيح تطورات الموقف، عن طريق نقل المعلومات بأمانة ومصداقية وإحاطتهم بما يحدث على أرض الواقع.

اتخاذ القرار في إدارة الأزمات: يقصد باتخاذ القرار اختيار البديل المناسب من عدة بدائل مطروحة؛ في ضوء المعايير المحتملة في إمكانية تنفيذ القرار في حدود الإمكانيات المتاحة في موقف الأزمة، وقبول وتجارب العاملين في المؤسسة التعليمية، والبساطة، والوضوح، ليتمكن أعضاء الفريق من تنفيذه. ويمكن اتخاذ القرارات في ظروف الأزمة بقصد إلغاء أو إضعاف احتمالية ظهورها وتحجيم الآثار التي يمكن أن تتركها، كما يمكن التعامل مع العوامل الأزمومية بالمؤسسة بعد ظهورها، بهدف إزالة الآثار السلبية أو تحجيم تلك الآثار.

التقويم في إدارة الأزمات: ويقصد به عملية الحكم على خطوط طوارئ الأزمات بطريقة شمولية، ومعرفة جوانبها السلبية والإيجابية في ضوء تطور الأوضاع وتوافر المعلومات واكتساب الخبرات أثناء حدوث الأزمة ورصد المواقف الأزمومية، وتحليلها لاستخلاص الدروس المستفادة منها والإفادة منها في التخطيط للأزمات المستقبلية وإعادة تقييم وتقدير للظروف البيئية وقواعد السلوك والمعايير والإجراءات والممارسات التي كانت مقبولة في السابق؛ بغرض تحسين مقدرة المؤسسة التعليمية على التعامل مع الأزمات والتغلب عليها في المستقبل.

2. منطلقات محلية: وتتمثل في الواقع العملي وهي:

- كثرة الأزمات المتتالية على قطاع التعليم في سلطنة عمان ومنها: الأزمات الطبيعية والأزمات المالية وكذلك الأزمات الإدارية.
- تعد قضية إدارة الأزمات من أهم القضايا الاستراتيجية التي ينبغي أن تتكاتف جميع الجهود للارتفاع بمستواها وذلك للارتباط الوثيق بين إدارة الأزمات ومستجدات العالم.
- ضرورة التطوير الشامل والارتقاء بمستوى إدارة الأزمات بصورتها المأمولة؛ بما يحقق التنسيق والشمول والتكامل والمرونة، والاعتماد على الطريقة العلمية وأساليبها وتقنياتها المتقدمة.
- التخطيط الكفء لإحداث التطوير وما يستلزم ذلك من تنفيذ جاد مستمر لخطط التطوير.
- زيادة الدعم المالي من جانب وزارة التربية والتعليم لإعداد وتدريب الكوادر للأزمة؛ لتولي إدارة المدارس لما لها دور كبير في نجاح كافة جوانب العملية التعليمية.

3. نتائج الدراسة الحالية، وتتمثل في:

- اتفاق عينة الدراسة على أهمية إدارة الأزمات بمجالاتها الستة وضرورة تعليم وتدريب مديري المدارس عليها.
- اتفاق عينة الدراسة على التحديات التي تواجه مديري المدارس في مجالات إدارة الأزمات.
- ولكي يقوم مديرو المدارس بالأدوار المنوطة بهم، لابد من الاهتمام بتطوير قدراتهم قبل وأثناء الخدمة في علوم إدارة الأزمات؛ وذلك بإلحاقهم بدورات خارج العمل أو دورات داخل العمل وفق خطة واضحة، ووفق التطورات الحديثة، مع الأخذ بالآتي:
- تأهيل مديري المدارس، والذين يحملون مؤهلاً جامعياً لإكساب المهارات العملية في مجال إدارة الأزمات.
- إعطاء معيار امتلاك الموظف مهارات إدارة الأزمات، كأولوية عند الترقية لوظيفة مدير مدرسة، إلى جانب الكفايات الإدارية والفنية الأخرى.
- رفع المستوى العلمي والكفاءة المهنية لمديري المدارس؛ ليصبحوا قادرين على إدارة الأزمات بكفاءة وفاعلية عالية.
- ولكي يرتفع مستوى إدارة الأزمات لابد من تسخير البيئة المدرسية والبيئة المحيطة بها وفق إدارة الأزمات، وهي كالتالي:
- البيئة الداخلية للمدرسة: تتكون من الجانب الإنساني والتكنولوجي والأنظمة واللوائح التي تقرها إدارة الأزمات، كذلك العلاقة بين الإدارة المدرسية والعاملين بها.
- البيئة الخارجية للمدرسة: وهي المجتمع الذي توجد به المدارس، وكذلك وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها.

ثالثاً: فلسفة التصور المقترح:

أمام ما يشهده العالم منذ نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي من ثورة علمية وتكنولوجية، وكذلك نتيجة للتغيرات البيئية الجغرافية؛ التي كان لها بالغ الأثر في سلوك مديري المدارس، وفي تعاملهم مع البيئة الداخلية والخارجية للمدارس، فقد أصبح الأخذ بعلم إدارة الأزمات حارساً للعملية الإدارية التعليمية. ويقتضي قيام مديري المدارس بالمهام المنوطة بهم، توافر منظومة متكاملة يراعى فيها الفلسفات والنظريات الداعمة لجوانبها؛ وخاصة

بالذي يختص بمجالات إدارة الأزمات المتمثلة في (التخطيط، التنظيم، التوجيه، تشكيل الفريق، الاتصال، اتخاذ القرار، والتقويم) والتمكن منها. ولأن فلسفة أي تصور مقترح تعد وجهة نظر متكاملة مبنية على مجموعة من الأسس والمركبات، فإن هذه الفلسفة تتضمن جوانب متعددة أهمها:

- جانب معرفي: يتضمن الأطر النظرية لمجالات إدارة الأزمات.
- جانب مهاري: يتضمن توفر المهارات والقدرات لدى مديري المدارس في مجالات إدارة الأزمات.
- جانب وجداني: يرتبط بالميول والأخلاقيات وأسسها وكل ما يتصل بأصول السلوك المهني وقواعده لدى مديري المدارس.

رابعاً: أهداف التصور المقترح:

يمثل الهدف الأساسي للتصور المقترح في إمداد صانعي القرارات والمسؤولين بوزارة التربية والتعليم عن إدارة الأزمات لدى مديري المدارس؛ وكذلك بهدف هذا التصور إلى بناء منظومة متكاملة لإدارة الأزمات، وفي ضوء الفلسفة التي يقوم عليها التصور المقترح للارتقاء بمستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس، ولذلك يهدف التصور المقترح إلى:

- تحديد أهم الكفايات والمهارات الإدارية التي ينبغي أن يمتلكها مدير المدرسة كالتخطيط، والتنظيم؛ لأجل إدارة فاعلة للأزمات.
- توضيح أهمية التخطيط المبني على بيانات، ووفق منهجية علمية في التنبؤ بحدوث أزمات، أو كيفية التعامل معها، وحسن اختيار أدوات التقييم المستخدمة.
- توظيف التكنولوجيا للاستفادة منها في عمليات التنظيم، والتوجيه، والتنسيق، مع مراعاة ضرورة توافقها مع أهداف التطور المستقبلي.
- التأكيد على جودة فرق العمل، وتشكيلها وفق معايير مهنية، وقدرات فنية عالية؛ قادرة على إدارة الأزمات.
- الاهتمام بالتقويم المستمر في إدارة الأزمات بالمدارس؛ للوقوف على مدى فاعلية الأساليب المتبعة، بما يتناسب مع مستجدات العصر والمتطلبات المتغيرة وتحديات المستقبل.
- نشر ثقافة إدارة الأزمات على أسس علمية نابعة من الاتجاهات العالمية المعاصرة.

خامساً: متطلبات تطبيق التصور المقترح:

لضمان تطبيق التصور المقترح في الواقع العملي لابد من توفير المتطلبات التالية:

- متطلبات تشريعية: وتتمثل في تعديل بعض الأنظمة واللوائح الوظيفية بوزارة التربية والتعليم والتي تدعم تطبيق إدارة الأزمات، وكذلك إنشاء وحدة مركزية، ولتكن مديرية أو إدارة من مديرية بوزارة التربية والتعليم؛ تعنى بإدارة الأزمات ويكون من بين مهامها رفع كفاءة مديري المدارس في إدارة الأزمات.
- متطلبات بشرية: تتمثل هذه المتطلبات في إدارات مقتنعة بأهمية التطوير في إدارة الأزمات، وكذلك عاملين في المستويات العليا بالوزارة والمديريات التعليمية ذوي خبرة في إدارة الأزمات، وتمكينهم من القيام بالمهام الموكلة لهم.
- متطلبات مادية: تتمثل في توفير رأس مال كافٍ لتطوير أداء مديري المدارس؛ بحيث يتلاءم مع متطلبات العصر، سواء أكانت متغيرات عالمية أو مجتمعية، بالإضافة إلى توفير الحوافز المالية والمعنوية المناسبة لهم.

سادساً: آليات تطبيق التصور المقترح:

تتكون آليات تطبيق التصور المقترح من مرحلتين أساسيتين، وهي:

المرحلة الأولى: التحضير والتهيئة، وتتمثل في:

- مراجعة اللوائح (والبروتوكولات) الإدارية؛ بما يفسح المجال لإدارات المدارس للتصرف بحرية تامة في إدارة الأزمات المدرسية؛ لضمان احتوائها قبل وقوعها، أو التقليل من الخسائر الممكنة.
- مراجعة الميزانية المخصصة لإدارة الأزمات، والبحث عن مصادر ثابتة لدعم هذا البند، مع حسن استغلال الميزانيات المتاحة والمتوفرة.
- نشر ثقافة إدارة الأزمات عبر القنوات الوزارية الرسمية، والوسائط الإعلامية المختلفة.

المرحلة الثانية: التطبيق الفعلي، وتتمثل في:

- تأهيل مديري المدارس لإكسابهم المهارات العملية في مجال إدارة الأزمات.
- إعطاء معيار امتلاك الموظف قدرات فنية في إدارة الأزمات، كأولوية عند الترقية لوظيفة مدير مدرسة، إلى جانب الكفايات الإدارية والفنية الأخرى.
- رفع المستوى العلمي والكفاءة المهنية لمديري المدارس؛ ليصبحوا قادرين على إدارة الأزمات بكفاءة وفاعلية عالية.
- تسخير البيئة المدرسية والمتمثلة في البيئة الداخلية، والتي تتكون من الجانب الإنساني والتكنولوجي والأنظمة واللوائح التي تقرها إدارة الأزمات، كذلك العلاقة بين الإدارة المدرسية والعاملين بها، وكذلك البيئة الخارجية للمدرسة، والتي تتمثل في المجتمع الذي توجد به المدارس، وكذلك وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية.

سابعاً: معوقات وتحديات محتملة أمام تطبيق التصور المقترح:

من المحتمل أن يواجه تطبيق التصور المقترح بعض المعوقات والتحديات، وتتمثل في:

- تحديات تنظيمية، وتتمثل في جمود اللوائح والأنظمة بما يدعم الإجراءات (الروتينية) المتمثلة في الالتزام التام بالتسلسل الإداري، للإبلاغ عن أية أزمات مرتقبة، وبالتالي التأخر في الاستجابة للأزمة؛ والتي غالباً ما تتطلب اتخاذ قرارات سريعة.
- تحديات ثقافية، وتتمثل في ثقافة المؤسسة المتمثلة في مركزية إدارة الأزمات، بما يحد من صلاحيات مديري المدارس، في التصرف بحرية وثقة في إدارة الأزمات المدرسية.
- تحديات مالية: وتتمثل في ضعف الميزانية والموارد المتاحة، الأزمة لإدارة فاعلة الأزمات (قبل، أثناء، وبعد) حدوثها.
- تحديات تنسيقية، وتتمثل في ضعف التنسيق بين مدارس التعليم الأساسي ومؤسسات المجتمع، مثل مراكز الشرطة والمستشفيات الحكومية، التي يمكنها توفير المساندة والدعم عند وقوع الأزمات داخل المدرسة.
- تحديات لوجستية، وتتمثل في عدم وجود مكان مجهز ومخصص لإدارة الأزمات داخل المدرسة، يساعد على الاستعداد الجيد مع الأزمات التي تواجه المدرسة.

ثامناً: الإجراءات المقترحة للتعامل من معوقات تنفيذ التصور المقترح:

للتغلب على المعوقات السابقة يقترح الباحث الحلول التالية:

- مراجعة اللوائح (والبروتوكولات) الإدارية، بما يفسح المجال لإدارات المدارس للتصرف بحرية تامة في إدارة الأزمات المدرسية؛ لضمان احتوائها قبل وقوعها، أو التقليل من الخسائر الممكنة.
- نشر ثقافة إدارة الأزمات بواسطة عبر القنوات الوزارية الرسمية، والوسائط الإعلامية المختلفة.
- مراجعة الميزانية المخصصة لإدارة الأزمات، والبحث عن مصادر ثابتة لدعم هذا البند، مع حسن استغلال الميزانيات المتاحة والمتوفرة.
- إعداد أدلة إرشادية هدفها مساعدة إدارة المدارس على كيفية تنفيذ الخطط المناسبة لجميع الاتجاهات المحتملة في إدارة الأزمات.
- تدريب أعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية على الأساليب الحديثة في إدارة الأزمات مثل استخدام نظم الإنذار المبكر، وتدريب المحاكاة.
- تعزيز سبل الاتصال الفعال والتعاون المشترك بين إدارة المدرسة، ومؤسسات المجتمع المحلي الحكومية والخاصة بشكل مستمر؛ بما يضمن تقديم الدعم في حالة حدوث الأزمات.
- بناء وتصميم قاعة خاصة لإدارة الأزمات في كل مدرسة، مما يساعد على تطوير عملية التخطيط، والتنظيم، من أجل الاستعداد الجيد والتعامل السريع عند حدوث الأزمات.
- تطبيق التصور المقترح على عدة مراحل بطريقة تدريجية.

4.5. التوصيات:

توصى الدراسة الحالية بالاستفادة من التصور المقترح في تطوير أداء مديري المدارس في إدارة الأزمات على مستوى محافظة الداخلية بشكل خاص، وعلى مستوى وزارة التربية والتعليم بشكل عام.

5.5. بحوث مقترحة:

- معوقات مركزية إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية.
- درجة امتلاك مديري المدارس لكفايات إدارة الأزمات.
- تصور مقترح في التخطيط الاستراتيجي لإدارة الأزمات.

المراجع:**أولاً: المراجع العربية:**

1. البوابة التعليمية. (2018). البرنامج الاترائحي لمديري المدارس ومساعدتهم، www.gov.om.
2. الجهني، عبدالله. (2010). أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس لمحافظة ينبع. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبد العزيز.
3. الزامل، علي. (2014). الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها في مدارس سلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية: 8 (3): 64-84.
4. الزامل، علي وآخرون. (2007). الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها في مدارس سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس، (64): 3-84.

5. السعيدية، حمدة حمدان. (2012). مدى إمتلاك مديري المدارس للمهارات الإدارية والفنية في التعامل مع الأزمات المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بمنطقة شمال الباطنة بسلطنة عمان. *المجلة التربوية*: 2 (102): 195-254.
6. أبوشعيرة، ناهد محمد. (2015). دور مديري المدارس الحكومية في إدارة الأزمات بمحافظة غزة. *دراسة تقويمية*. [رسالة ماجستير]. كلية التربية، جامعة الأزهر.
7. العثمانية، وكالة الأنباء. (2020). جهود حكومية وأهلية للحد من انتشار وباء فيروس كورونا في السلطنة.
8. العموش، مي علي محمد. (2013). إدارة الأزمات في الجامعات الأردنية الحكومية ومقترحات للتطوير. [أطروحة دكتوراه]. كلية التربية، جامعة اليرموك.
9. المالكي، سفر. (2013). واقع الممارسة والأهمية لأسلوب إدارة الأزمات في المدارس الثانوية بمكة المكرمة من وجهة نظر مديري ومعلمي تلك المدارس. [رسالة ماجستير]. جامعة أم القرى.
10. المشاقبة، متعب. (2018). درجة إمتلاك مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء لمهارة إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 2 (29): 68-83.
11. المطيري، ندى زيد. (2020). مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة حائل لمهارات إدارة الأزمات. *مجلة كلية التربية: جامعة المنوفية*، (2): 72-132.
12. المعمري، سيف. (2018). عُمان.. مدرسة إدارة الأزمات. *جريدة الرؤية*، سلطنة عمان، 29 مايو 2018.
13. عبدالله، عزيزة راشد خميس. (2018). فعالية مديري المدارس الثانوية في إدارة الأزمات المدرسية في محافظة مسقط. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*: 9 (3): 138-165.
14. عنتور، ندى عز الدين اديب. (2012). معوقات إدارة الأزمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات الضفة الغربية وسبل علاجها من وجهات نظر المديرين. [رسالة ماجستير]. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.
15. غنيمه، رهن م روان. (2014). متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق. [رسالة ماجستير]. كلية التربية، جامعة دمشق.
16. فرج، شذى ابراهيم. (2011). ممارسة المديرات لمهارات إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر المديرات والمعلمات بمكة المكرمة، *المجلة التربوية: ج (29)*، كلية التربية، جامعة سوهاج. 355-428.
17. وزارة التربية والتعليم. (2016). الدليل الإرشادي لإدارة الأزمات المدرسية بمدارس وزارة التربية والتعليم ط1.
18. وزارة التربية والتعليم. (2020). البوابة التعليمية، على موقع <https://home.moe.gov.om>.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Akers, M; Giacomino, D; & Gissel, J. (2007). Earnings Management and Its Implications. *The CPA Journal*, 77 (8), 64-68.
2. Jonathan, B. (2017). Crises and Crisis Management Integration. *Journal of Management, Arizona State University*, P.2
3. MUELLER, N. (2010). *Proposition for a multi-dimensional, integrated approach for a crisis management system on a national level*. 14th Annual Conference of the International Research Society for Public Management (IRSPM) Conference, Berne.
4. Nelson, J. (2018). *Crisis Management Preparing School Leadership to Manage*. [Pd.D] University of Phoenix.

A Proposal to Develop the Performance of Basic Education School Principals in Crisis Management in Al Dakhiliyah Governorate, Sultanate of Oman

Ahmed Yasir Al-Ruqaishi

Ministry of Education, Sultanate of Oman
Ahmed008@moe.om

Radhiya Sulaiman Al-Habsi

Assistant Professor, Department of Education and Human Studies, University of Nizwa, Sultanate of Oman
Radhiyaalhabsi@unizwa.edu.om

Received : 25/2/2022 Revised : 3/3/2022 Accepted : 11/3/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.2>

Abstract: The current study aimed to prepare a proposed scenario for developing the performance of basic education school principals in managing crises in Al Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman. To achieve the goal of the study, the researcher relied on the descriptive approach, in studying the reality of school principals' performance in the field of crisis management and relied on the future studies approach in building the proposed scenario. To collect information and field data, the researcher developed a questionnaire consisting of six areas, which was applied to a representative sample of the original community consisting of (86) male and female directors in Al Dakhiliyah Governorate; it was chosen by a simple random method. The study reached a set of results, the most important of which are: The level of performance of principals of basic education schools in crisis management in the Governorate of Al Dakhiliyah in the Sultanate of Oman is great, with the highest level of communication domain, and the lowest is planning domain, with the medium level. The domains of direction and organization were a large level while the domains of decision-making and evaluation got a medium level. The results also showed no statistically significant differences at the significance degree ($\alpha \leq 0.05$) in six crisis management aspects attributed to the variables of sex and administrative experience. There are no statistically significant differences at the significance degree ($\alpha \leq 0.05$) in the aspects of planning, communication, and crisis management as a whole attributed to the variable of academic qualification. There are also no statistically significant differences at the significance degree ($\alpha \leq 0.05$) in the organization and guidance aspects in favor of the holder of master's and higher degrees. There are statistically significant differences at the significance degree ($\alpha \leq 0.05$) in the aspects of decision making and assessment in favor of the holder of bachelor and lower degrees. In light of the study results, the researcher recommends making use of the proposed conceptualization in developing the performance of the school principals in crisis management, especially at the level of Al Dakhiliyah Governorate, and at the level of the Ministry of Education in general.

Keywords: a proposed; crisis management; school principals; Al Dakhiliyah Governorate; Sultanate of Oman.

References:

1. 'bdallh, 'zyzh Rashd Khmys. (2018). F'alyt Mdyry Almdars Althanwyh Fy Edart Alazmat Almdrsyh Fy Mhafzt Msqt. Mjlt Jam't Alfywm Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 9(3): 138-165.
2. Alm'mry, Syf. (2018). 'uman.. Mdrst Edart Alazmat. Jrydt Alr'yh, Sltnh 'man, 29 Mayw 2018.
3. Al'manyh, Wkalh Alanba'. (2020). Jhwd Hkwmh Wahlyh Llhd Mn Antshar Wba' Fyrws Kwrwna Fy Alsltnh.

4. Al'mwsh, My 'ly Mhmd. (2013). Edart Alazmat Fy Aljam'at Alardnyh Alhkwmyh Wmqtrhat Littwyr. (Atrwht Dktwrah). Klyt Altrbyh, Jam't Alyrmwk.
5. 'ntwr, Nda 'z Aldyn Adyb. (2012). M'wqat Edarh Alazmat Fy Almdars Alhkwmyh Althanwyh Fy Mhafzat Aldfh Alghrbyh Wsbl 'Elajha Mn Wjhat Nzh Almdyryn. (Rsalh Majstyr). Klyt Aldrasat Al'lya, Jam't Alnjah Alwtyny.
6. Albwabh Alt'lymyh. (2018). Albrnamj Alathra'y Lmdyry Almdars Wmsa'dyhm, www.gov.om.
7. Frj, Shda Abraham. (2011). Mmarsh Almdyryat Lmharat Edart Alazmat Almdrsyh Mn Wjht Nzh Almdyryat Walm'lmat Bmkh Almkrmh, Almjhl Altrbwyh: J (29), Klyt Altrbyh, Jam't Swahj. 355- 428.
8. Ghnymh, Rhf Mrwan. (2014). Mttibat Edarh Alazmat Altlymyh Fy Almdars Althanwyh Fy Mdynh Dmshq. (Rsalt Majstyr). Klyt Altrbyh, Jam't Dmshq.
9. Aljhny, 'bdalh. (2010). Asalyb Atkhad Alqrar Fy Edart Alazmat Almdrsyh Mn Wjht Nzh Mdyry Almdars Lmhafzh Ynb'. (Rsalt Majstyrghyr Mnshwrh). Jam't Almlk 'bd Al'zyz.
10. Almalky, Sfr. (2013). Waq' Almmarsh Walahmyh Laslwb Edart Alazmat Fy Almdars Althanwyh Bmkh Almkrmh Mn Wjht Nzh Mdyry Wm'lmy Tlk Almdars. (Rsalt Majstyr). Jam't Am Alqra.
11. Almshaqbh, Mt'b. (2018). Drjt Emtlak Mdyry Almdars Alhkwmyh Fy Mhafzt Alzrqah' Lmharh Edart Alazmat Almdrsyh Mn Wjht Nzhm. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 2(29): 68-83.
12. Almtiry, Nda Zyd. (2020). Mda Mmarsh Qadh Almdars Althanwyh Bmdynh Ha'l Lmharat Edarh Alazmat. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Almnwfyh, (2): 72-132.
13. Als'dyh, Hmdh Hmdan. (2012). Mda Emtlak Mdyry Almdars Lmharat Aledaryh Walfnyh Fy Alt'aml M' Alazmat Almdrsyh Fy Mdars Alt'lym Alasasy Bmntqh Shmal Albatnh Bslnt 'man. Almjhl Altrbwyh: 2 (102): 195- 254.
14. Abwsh'yryh, Nahd Mhmd. (2015). Dwr Mdyry Almdars Alhkwmyh Fy Edart Alazmat Bmhafzt Ghzh. Drash Tqwmyh. (Rsalt Majstyr). Klyt Altrbyh, Jam't Alazhr.
15. Alzamly, 'ly. (2014). Alazmat Almdrsyh Wasalyb Alt'aml M'ha Fy Mdars Slnt 'man, Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 8 (3): 64- 84.
16. Alzamly, 'ly Wakhrwn. (2007). Alazmat Almdrsyh Wasalyb Alt'aml M'ha Fy Mdars Slnt 'man. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: Jam't Alsltan Qabws, (64): 3- 84
17. Wzart Altrbyh Walt'lym. (2016). Aldlyl Alarshady Ledart Alazmat Almdrsyh Bmdars Wzart Altrbyh Walt'lym T1.
18. Wzart Altrbyh Walt'lym. (2020). Albwabh Alt'lymyh, 'la Mwq'. <https://home.moe.gov.om>.

ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات في مدينة بريدة

شادن عبدالله عبدالعزيز الديخي

طالبة ماجستير- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية
sh.aldobekhi@gmail.com

قبول البحث: 2022/3/12

مراجعة البحث: 2022/2/17

استلام البحث: 2022/1/30

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.3>



file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات في مدينة بريدة

شادن عبدالله عبدالعزيز الديبكي

طالبة ماجستير - كلية التربية - جامعة القصيم - السعودية
sh.aldobekhi@gmail.com

استلام البحث: 2022/1/30 مراجعة البحث: 2022/2/17 قبول البحث: 2022/3/12 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.3>

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال للعدالة التنظيمية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة لأبعاد العدالة التنظيمية التي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة- التخصص- المؤهل العلمي- نوع المدرسة)، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (210) معلمة، واستخدم مقياس العدالة التنظيمية الذي صممه (الخضر وجاد الرب، 2016) بناء على مقياس كولكوت (Colquitt, 2001)، ومن أهم نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية للعدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية والعدالة المعلوماتية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات متحققة بدرجة متوسطة، وممارسة العدالة التعاملية جاءت متحققة بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى المديرات بمدينة بريدة ترجع لسنوات الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي، بينما توجد فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى القائدات تعزى لمتغير نوع المدرسة لصالح معلمات المدراس الحكومية.

الكلمات المفتاحية: العدالة التنظيمية؛ المديرات؛ رياض الأطفال.

1. المقدمة:

التربية من الأعمال الإنسانية المستمرة، وهي ليست عملية جديدة فهي موجودة منذ بداية الخليقة، وتهتم التربية بجوانب الإنسان المختلفة وتعكس أهداف وثقافة المجتمع، ونظام التربية لا يمكن تعميمه على مجتمعات متعددة فلكل مجتمع خصائصه وأهدافه وخططه السياسية التي تجعله يتخذ أساليب تربوية مختلفة عن المجتمعات الأخرى.

والتربية ضرورة فردية واجتماعية على حد سواء، فالفرد يحتاج للتربية لأنه يكتسب المعرفة من خلالها، لأن الإنسان في بداية حياته كثير الاتكال فتساعده التربية على الانتقال من كائن بيولوجي إلى فرد متفاعل مع الآخرين متكيف مع ذويه وجماعته، وتزداد حاجة الفرد للتربية عند تقدم الحضارة والتطور، وتبرز حاجة المجتمع للتربية لأنها تحتفظ بترائثه الثقافي وتعززه وتنقله (العميرة، 2010).

وتُعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الإنسان ففيها تتكون أبرز معالم شخصيته وتكون عاداته واتجاهاته وهي مرحلة غرس القيم، لذا اهتم الإسلام اهتمامًا فائقًا بالإنسان وحفظ حقوقه واهتم بمرحلة الطفولة على وجه الخصوص لأن الأطفال هم أمل هذه الأمة ومستقبلها، وتربية مرحلة رياض الأطفال بمثابة بناء القاعدة لباقي المراحل التالية.

وتهدف تربية الطفل إلى تنمية شخصيته السوية من كافة الجوانب، ومساعدة الطفل على الاندماج مع الأقران، وإعداد الطفل للمراحل التالية وتزويده بالمهارات الأساسية ليعتمد على نفسه، وتنشئة الطفل على قيم ومبادئ المجتمع (معوض، 2015). ومن أهم جوانب الاهتمام بالأطفال هو حقهم في التعليم وتوفير معلمين على درجة عالية من الكفاءة لأن أداء المعلم ينعكس على الطلاب من جميع النواحي، وقد رفع الدين الإسلامي مكانه المعلم ووصفهم بورثة الأنبياء، فالتعليم ليست مهنة أو حرفة الهدف منها الكسب فقط وإنما هو عمل ديني عظيم يُثابون عليه، فتعلم العلم صدقة ولُقب

المعلمون بالعلماء لعظم شأنهم ورسالتهم التي يقومون بها ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ﴾ [فاطر الآية 28]، (العجمي وآخرون، 2014).

والإدارة الحديثة تهتم بالمعلم وتنميته مهنيًا وتوفير بيئة تعليمية مناسبة من جميع النواحي حتى يعطي بكفاءة أكثر، والمدير الناجح هو من يهتم بالعنصر البشري وينمي مهاراته ويوفر له بيئة جذابة عادلة مريحة، ومن أهم الجوانب التي تؤثر على أداء المعلم هي البيئة التي يعمل بها والمعاملة التي يتلقاها، فشعور المعلم بالظلم وعدم المساواة من أبرز الأسباب التي تقلل من عطائه وتحرم الطلاب من الاستفادة من خبراته.

والمدير الجيد هو من يؤثر على المعلمين بالإقناع وليس بالإكراه، ويفرض إرادته على المعلمين ويعزز العدل والاحترام والتعاون، واستمالة المعلمين لإنجاز أعمالهم ومهامهم الموكلة إليهم لتحقيق أهداف المؤسسة المشتركة (نورث هاوس، 2018). ويجب أن يكون المدير مؤهلاً تربوياً وثقافياً وذا كفاءة عالية وملئاً بالميدان الذي يعمل فيه، ويوزع العمل بين المعلمين بعدل ويراعي الظروف الاقتصادية والاجتماعية للمعلمين، ويوثق الصلة بين المعلمين والإدارة (البدر، 2018).

وجانب العدالة التنظيمية لدى معلمات رياض الأطفال له أهمية بالغة وتأثير كبير، فشعور المعلمات بعدم المساواة يقلل من دافعيتهن للتعليم وتقل الراحة في مكان العمل مما يؤدي لخفض الأداء، ويزيد من الصراع داخل المؤسسة التعليمية، وقد تكون العدالة موجودة داخل المؤسسة التعليمية لكن مستوى إدراكها يختلف من معلمة لأخرى فبعض القرارات قد تراها إحدى المعلمات عادلة بينما الأخرى ترى هذا القرار ظالم وفيه انتهاك لحقوقها، لذا من الواجب على المدير أن تكون حريصة على وضوح القرارات والإجراءات والمساواة بين جميع المعلمات حتى لا تتأثر العملية التعليمية ويتأثر الأطفال في هذه المرحلة، وشعور المعلمات بالعدالة التنظيمية يزيد من الولاء التنظيمي للمؤسسة التعليمية كما جاء في دراسة (الحصنة وعطية، 2019).

ومن المبررات للأخذ بالعدالة التنظيمية في المدارس أنها تزيل السياسات التنظيمية التي تتصف بالبيروقراطية، التي تقوم على الظلم وإشعار المعلمين بالتهديد، وتحولها إلى مشاعر الأمان والرضا لتضمن الفاعلية والاستمرارية على المدى البعيد، وتؤثر في إنتاجية وربحية المؤسسة فهو أحد الأساسيات لضمان استمرار المؤسسة (منشي، 2017، ص2).

وتكمن أهمية العدالة التنظيمية في كونها الأساس لتمييز المدارس في أدائها، وتساعد المؤسسات التعليمية لإيضاح حقيقة النظام التوزيعي الذي يُبنى على أسس العدل والمساواة في رواتب العاملين في المؤسسة، وتساعد في السيطرة على المؤسسة واتخاذ القرارات بشكل دقيق، وتؤثر أيضاً على سلوك المواطنة التنظيمية ومدى رضا المعلمين عن القادة، وتسهم في جودة نظم الرقابة والمتابعة والتقييم، وتساعد في إبراز الصفات الاجتماعية والأخلاقية لدى العاملين في المؤسسة (البليهد، 2020، ص143).

ويحقق القائد العدالة التنظيمية عند تحقيقه لعدة أبعاد بدايةً بالمساواة وتوزيع موارد المنظمة بشكل جيد وهذا يندرج ضمن العدالة التوزيعية (عيسى وآخرون، 2020، ص174)، ويتضمن بعد العدالة التوزيعية أيضاً شعور الأفراد بأنه قد تمت مكافأتهم بطريقة عادلة (الظفري والسعيدية، 2020، ص378)، ومن أبعاد العدالة التنظيمية أيضاً بُعد العدالة الإجرائية ويقصد بها المساواة بين جميع الموظفين بتطبيق السياسات والإجراءات (أبو طيخ وآخرون، 2020، ص556)، ويتحقق هذا النوع من العدالة عندما يتم مناقشة الموظف وإطلاعه على المعايير التي تم تقييمه من خلالها (الريامية، الظفري، 2020، ص108)، ويعتبر بعد العدالة التعاملية أو ما يعرف بالعدالة التفاعلية من أهم أنواع العدالة التنظيمية لأنها تؤثر على الانتماء وبناء الثقة بين الموظفين (الشايح، 2016، ص74)، والمقصود بالعدالة التفاعلية أو التعاملية طريقة تعامل الإدارة مع الموظفين حيث يقوم هذا التعامل على الدبلوماسية والاحترام (العززي وآخرون، 2020، ص251)، ويتضمن البعد الأخير وهو بُعد العدالة المعلوماتية تقديم معلومات للموظفين عن الإجراءات والمخرجات التي تتعلق بهم (العززي وآخرون، 2020، ص251)، ويجب أن تكون هذه المعلومات وافية وكافية ودقيقة (الريامية والظفري، 2020، ص108). ولهذا قامت الدراسة بتسليط الضوء على العدالة التنظيمية لدى معلمات رياض الأطفال لما لها من أهمية بالغة وتأثير كبير على العملية التعليمية.

1.1. مشكلة الدراسة:

أشارت دراسة حمرون والزهراني (2020) أن درجة ممارسة القادة للعدالة التنظيمية في منطقة تبوك جاءت بتقدير متوسط، واتفقت دراسة الرويلي وعلاّب (2019) مع دراسة حمرون والزهراني في أن ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في سكاكا والقريات للعدالة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، وتُظهر نتائج دراسة الشايح (2016)، ودراسة العبسي (2020) ودراسة العدوان والعباصرة (2019)، أن العدالة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، وهذا يوحي بوجود انخفاض في العدالة التنظيمية عن المعدل المطلوب، وورد في دراسة البليهد والشهري (2020) أن قائدات المدارس الابتدائية يمارسن عدالة التوزيع وعدالة الإجراءات بدرجة عالية، وفي دراسة العجمي (2020) ذكر أن مستوى العدالة التنظيمية لدى قادة المدارس الثانوية بالأحساء من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة

والدراسة الحالية سلطت الضوء على العدالة التنظيمية لأنها تُعد من أهم وأبرز العوامل المؤثرة على أداء المعلمات، فشعور المعلمات بالظلم وعدم المساواة يقلل من الأداء ويزيد الصراع والتسرب، ولهذا تم تسليط الضوء في هذه الدراسة على العدالة التنظيمية، لأن دور معلمة رياض الأطفال في العملية التربوية والتعليمية كبير جداً، حيث يتعكس أداءها وكفاءتها على الأطفال سلباً وإيجاباً، لذا من المهم جداً أن تُعالج البيئة التي تعمل بها المعلمة لكي تقوم بالأدوار المنوطة بها على أكمل وجه، ونظراً لتأثير العدالة التنظيمية على العديد من الجوانب كتأثيرها على الأداء الوظيفي كما ورد في دراسة

الوهابي (2014) أنه توجد علاقة طردية بين العدالة التنظيمية بأبعادها والأداء الوظيفي، وتأثير العدالة التنظيمية على سلوك المواطنة التنظيمية كما جاء في نتائج دراسة الشايع (2016) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية، وتأثير العدالة التنظيمية على الالتزام التنظيمي كما ورد في نتائج دراسة شما والشرمان (2019) أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي، وترتبط العدالة التنظيمية بالتمكين الإداري والثقة التنظيمية والولاء التنظيمي (الطبطبائي، 2021)، وهذا ما يؤكد أهمية العدالة التنظيمية في المؤسسات التعليمية، وكما يُلاحظ ندرة تطبيق دراسات العدالة التنظيمية على مرحلة رياض الأطفال، لذا دعت الحاجة لإجراء هذه الدراسة.

وفي ضوء ما سبق عرضه، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

- ما درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية للعدالة التنظيمية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة لأبعاد العدالة التنظيمية تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة- التخصص- المؤهل العلمي- نوع المدرسة)؟

2.1. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- معرفة درجة ممارسة قائدات رياض الأطفال الحكومية والأهلية للعدالة التنظيمية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات.
- الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة لأبعاد العدالة التنظيمية التي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة- التخصص- المؤهل العلمي- نوع المدرسة حكومي أو أهلي).

3.1. أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- تعالج هذه الدراسة موضوع مهم ويواجه قطاع التعليم في المملكة العربية السعودية وهو العدالة التنظيمية وتساعد على تقويمها.
- على الرغم من الاهتمام الكبير بموضوع العدالة التنظيمية إلا أنه توجد ندرة في تطبيقها في مجال رياض الأطفال وبالذات في الروضات الأهلية.
- تسهم هذه الدراسة بتزويد أصحاب القرار والقيادات التعليمية في مدينة بريدة ومساعدتهم لوضع آليات وبرامج تساهم في رفع مستوى الشعور بالعدالة التنظيمية لدى المعلمات.
- يؤمل أن تفيد هذه الدراسة الباحثين في موضوع العدالة التنظيمية.
- إثراء المكتبات ببحوث علمية تخص العدالة التنظيمية.

4.1. مصطلحات الدراسة:

• العدالة التنظيمية:

تعرف بأنها "محصلة الاتفاق بين الجهود المبذولة والعوائد المتحققة عنها، بشكل يساهم في تحقيق الأهداف المطلوبة للمنظمة" (عبدالحاميد ومحمد، 2015، ص.11).

ويعرفها العنزي وحسن (2019): "المعاملة المنصفة والأخلاقية للأفراد في بيئات العمل المختلفة صناعية أو تجارية، أو تربوية، وتتمثل في مدركات المرؤوسين لمدى معاملتهم بصورة موضوعية خالية من التحيز من قبل الإدارة أو السلطة التنظيمية". وتُعرف العدالة التنظيمية إجرائيًا في هذه الدراسة: درجة إحساس المعلمات في الروضات الأهلية والحكومية بمعاملة الإدارة لهن بعدل ومساواة في توزيع العمل وإجراءاته واتخاذ القرارات، ومقارنة الجهود المبذولة من المعلمات بالمردود والمقابل الذي يحصلن عليه في مدينة بريدة.

5.1. حدود الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة في إطار الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على أبعاد العدالة التنظيمية التالية (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التعاملية، العدالة المعلوماتية) من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على الروضات الحكومية والأهلية بمدينة بريدة.
- الحدود البشرية: اقتصرَت هذه الدراسة على معلمات رياض الأطفال بمدينة بريدة.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1442هـ - 2021م.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.1.2. الإطار النظري:

1.1.1.2. العدالة التنظيمية:

أولاً: مفهوم العدالة التنظيمية:

ذكر الله تعالى في كتابه الكريم وجوب العدل ووجوب الوفاء بالعقود والمواثيق على أنفسنا والأقربين من الناس إلينا وجميع الناس حتى لو كانوا مشركين لا يؤمنون بشيء من كتاب الله، ﴿وَإِذَا قُلْتُمْ فَاعْدِلُوا وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَىٰ﴾ [الأنعام الآية 152]. والعدل ليس واجباً في حالٍ دون حال، بل هو واجب حتى لو كان بين الأفراد حقد أو غل أو بغضاء كما قال الله تعالى: ﴿يَتَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا كُتُوباً قَوْمِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءُ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَاٰنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ [المائدة الآية 8] (موسى، 2020، ص.30).

وتعتبر العدالة التنظيمية من المؤثرات الرئيسية التي تؤثر على كفاءة أداء العاملين من جانب وأداء المؤسسة من جانب آخر (العجمي، 2020، ص.115)، ويرى معظم الباحثين أن سلوك العاملين قد يتأثر بسبب اختلاف مفاهيمهم وإدراكهم عن العدالة التنظيمية فإذا اختلف الإدراك وشعر الموظف بالظلم ينعكس ذلك على سلوكه داخل بيئة العمل (حمرون والزهراني، 2020، ص.27). وفكرة تطبيق العدالة في المنظمة تعود لأدمز 1965م في نظريته المساواة، واعتقد فيها أن سلوك الأفراد العاملين يتأثر بشكل كبير بمدى شعورهم بالمساواة في توزيع المكافآت التي يحصلون عليها مقابل الجهود التي يبذلونها (العيسي، 2020، ص.14)، وتذكر قهيري (2020، ص.94) أن العدالة بصفة عامة هي إعطاء كل ذي حق حقه.

والعالم "جرينبيرج" (Greenberg) هو أول من طرح العدالة التنظيمية كمفهوم علمي، ومع مرور السنوات زاد الاهتمام بهذا الموضوع من قبل العلماء وبالأخص علماء النفس، واحتل هذا المفهوم مكاناً هاماً في الفكر الإنساني، فالهدف الأساسي للعدالة التنظيمية هو إحداث التوازن بين أهداف المؤسسة وأهداف الأفراد، وتعتبر العدالة التنظيمية أساس جودة العمل والقيم فيه وعامل مؤثر في سلوك الأفراد (العنزي، 2020، ص.250)، ولقيت العدالة التنظيمية على مستوى الإدارة المدرسية الاهتمام الكافي في بداية القرن الواحد والعشرين عندما قام اثنين من كبار أساتذة الإدارة التعليمية هما هوي وتارتر (Hoy & Tarter) بالقيام بأول محاولة لتطبيق العدالة التنظيمية في المدرسة، وطرحا عدة مبادئ أساسية يمكن أن تطبق في المدارس (العجمي، 2020، ص.115)، وتعني العدالة التنظيمية إدراك الموظفين لمدى معاملتهم بإنصاف في المنظمة، وكيف يمكن لهذا الإدراك أن يؤثر في النتائج مثل الالتزام والرضا، أي هي إحساس الموظف بالعدالة في القضايا ذات الصلة بالعمل (الشايح، 2016). ويعرفها الخضر وجاد الرب (2019) أنها إدراك الأفراد الذين ينتمون لمنظمة معينة للعدالة في مجتمع عملهم، ومفهوم العدالة يرتبط بالإدراك فكل فرد في المنظمة يفهم ويعرف العدالة وكيف تُطبق من منظورة الخاص، بالذات عندما يكون الفرد في قلب الموقف وستطبق العدالة عليه.

ويذكر العدوان والعياصرة (2020، ص.233) أنها درجة إدراك العاملين لحالة الإنصاف والمساواة في المعاملة، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس مستوى العدالة التنظيمية. ويرى محمود (2020، ص.60) أن العدالة التنظيمية هي مفهوم يشير إلى مدى إحساس العاملين بعدالة المعاملة في وظائفهم، والتأثيرات في مخرجاتهم والنتيجة عن هذا الإحساس. ويذكر أبو اليزيد (2020، ص.2) في دراسته أنه يجب على الإدارة أن تحرص على معاملة الموظفين بشكل عادل ومتساوي مما يؤثر على سلوكهم الوظيفي.

ثانياً: أهمية العدالة التنظيمية:

للعدالة التنظيمية أهمية كبيرة لجميع المؤسسات، الحكومية بشكل عام والتعليمية على وجه الخصوص، لتأثيره الكبير على جميع العمليات في الإدارة المدرسية، ويسهم في مساعدة المدير على أداء مهامه الإدارية بشكل يحقق أهداف المؤسسة (شما والشومان، 2019، ص.702)، وتتضح أهمية العدالة التنظيمية بسبب علاقتها باتخاذ القرار التنظيمي وارتباطها بمجموعة من المفاهيم الأخرى كالرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، والقيادة، والأداء الوظيفي والثقة، وعند شعور الموظفين بالتعامل العادل يتجهون للتطوير والإنجاز، وأهمية العدالة التنظيمية تكمن في الحاجة القوية للتخلص من البيروقراطية، التي تقوم على الظلم وشعور العاملين بالتهديد وانعدام الأمان الوظيفي، وتحويلها إلى مشاعر رضا، لتضمن المنظمة الاستمرارية على المدى الطويل (البليهد والشهراني، 2020، ص.142).

وتكمن أهمية العدالة التنظيمية في النقاط التالية (العنزي وحسن، 2019، ص.10) (البليهد والشهراني، 2020، ص.142):

- تؤثر على دافعية الموظفين وتعني روح الفريق والعمل الجماعي وهذا يؤدي لرفع دافعية الأفراد للعمل من أجل زيادة مكافآت الجماعة، لأن المعاملة العادلة تُشعر الموظفين بأن المؤسسة تقدر كل فرد في الجماعة.
- تُشعر الموظفين بالراحة لأن المؤسسة تعاملهم بإنصاف وهذا يؤدي للعمل الجاد وتقديم أداء مميز.
- تقليل الصراع داخل المؤسسة سواء كان صراع فردي أو صراع جماعي لأنه يعيق تحقيق أهداف المؤسسة، ومن أبرز مسبباته انعدام شعور الموظفين بالعدالة التنظيمية.

- تسهم في إيضاح النظام التوزيعي الذي يُبنى على أساس العدل والمساواة في العائد المادي للموظفين.
- تساعد على الدقة في اتخاذ القرار داخل المنظمة والسيطرة الفعلية عليها.
- ترفع معدل الالتزام التنظيمي، وتؤثر على سلوك المواطنة التنظيمية، ورضا الموظفين عن القيادات والإجراءات.
- توفر نظام يتميز بالجودة من ناحية المتابعة والتقييم والرقابة، وتقوم بالتغذية الراجعة والتقييم المستمر لجميع العمليات التنظيمية.
- تعزز المنظومة الأخلاقية والاجتماعية للموظفين وتحقق التفاعل الإيجابي والتناغم بينهم نظراً لإدراكهم للعدالة التنظيمية في المنظمة.

ثالثاً: نظريات العدالة التنظيمية:

- نظرية العدالة لآدمز (Adams): كان آدمز باحثاً نفسياً في أحد شركات مدينة نيويورك (العجمي، 2020، ص114) وتقوم نظريته على افتراض أن العاملين يقومون بتقييم مستوى العدالة عن طريق المقارنة، ويكون ذلك بمقارنة مدخلاتهم مع المخرجات التي يحصلون عليها، ومقارنة مخرجاتهم الخاصة مع مخرجات الأفراد الآخرين ممن لديهم نفس المستوى الوظيفي، وعندما يدرك الموظف انعدام العدالة يبدأ حالة من التوتر النفسي يصحبها تغيرات سلوكية قد تؤثر على الأداء الوظيفي، وهذه النظرية ربطت العدالة التنظيمية بعدالة الإجراءات وعدالة التوزيع (فلمبان والقرشي، 2020، ص25).
- نظرية العدالة لبورتر ولولر (Porter & Lawler): تفترض النظرية أن الفرد يتوقع مقدار المكافأة التي يستحقها مقابل مقدار الجهد الذي يبذله، وعندما يكون العائد موازي أو يزيد عن المقدار المتوقع فإن الموظف سيشعر بالرضا، والتحفيز، والنشاط، وببذل الجهد في عمله، ولكن كون العوائد أقل من توقعات الفرد سيؤدي ذلك إلى شعور بعدم الرضا، وانعدام الدافعية، وعدم بذل الجهد، وهذه النظرية أكدت على أن الجهد الذي يبذله الفرد في العمل مرتبط بتوقعات الفرد للمكافأة التي سيحصل عليها مقابل جهده (فلمبان و القرشي، 2020، ص25).
- نظرية رولس (Rawls): تساوي هذه النظرية بين الأفراد بغض النظر عن الفروق الاجتماعية التي تنشأ بسبب الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يولد فيها الفرد، فيرى رولس أن العدالة هي الإنصاف، ويقصد بالإنصاف أن يتم إسقاط جميع الفروق الاجتماعية والطبيعية، وتحتوي هذه النظرية على ثلاث تصورات للعدالة: الأول شخصي ويقصد به نظر الأفراد لبعضهم بأن لهم حقوق في اختيار مبادئ تنظيم مجتمعاتهم، والثاني يوضح علاقات الأفراد الشخصية القائمة على الاختلافات الدينية والاجتماعية والثقافية، والتصور الثالث هو للبنية العامة والغاية من التعاون الاجتماعي (حمرون والزهراني، 2020، ص33).
- نظرية المساواة الاجتماعية لفردريكسون (Fredrickson): نشأت هذه النظرية من الواقع الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية في فترة الستينيات، والذي كانت من أكبر مشاكله غياب العدالة والمساواة في علاقة الأفراد بالمؤسسات الإدارية، وأدت هذه المشكلة إلى وجود خلل في الأوضاع الإدارية والاجتماعية، وأدى ذلك إلى قيام حركة جديدة تدعم العدالة الاجتماعية، وكان من مطالبها دعم الحقوق المدنية للأفراد، وإتاحة العمل للجميع، وأن تكون المكافآت بقدر الجهد المبذول (حمرون والزهراني، 2020، ص33).

رابعاً: خصائص العدالة التنظيمية:

- تذكر قهيري (2020، ص98) (سليمان، 2019، ص23) أن للعدالة التنظيمية خصائص تميزها عن غيرها وتتلخص في الآتي:
- تعتبر العدالة التنظيمية قيمة جوهرية وأساسية في المنظمة.
- تتضمن العدالة التنظيمية عدة جوانب نذكر منها: العدالة التوزيعية وتعني المخرجات التي يحصل عليها العاملون، والعدالة الإجرائية وتعني الإجراءات التي يتم تطبيقها لتوزيع المخرجات، والعدالة التفاعلية وتعني المعاملة التي يتلقاها الموظفون.
- تعتبر العدالة التنظيمية مفهوم نسبي، ويعني ذلك أن كل موظف ينظر للمواقف بطريقته الخاصة بعضهم يراها عادلة وآخرون يرونها غير عادلة.
- تتحدد العدالة التنظيمية على ضوء إدراك الموظف لنزاهة المخرجات والإجراءات التنظيمية، وهي الطريقة التي يحكم الموظف فيها على تعامل الإدارة في المستوى الوظيفي والإنساني الذي يتلقاه.
- تقوم العدالة التنظيمية بتقريب أهداف الموظفين وأهداف المؤسسة وسد الفجوات بينهما.
- تتضمن جوانب عديدة من السلوك التنظيمي بسبب ارتباطها بمتغيرات تنظيمية عديدة لها تأثير على نجاح المؤسسات.
- الإدارة العليا تدعم العاملين، وتحقق التكامل بين جميع الوحدات في التنظيم الإداري.
- وضوح الأهداف للعاملين وتشجيعهم على المبادرة بالإبداع، مما يجعلهم يتمتعون بالحرية والمسؤولية وزيادة الولاء للمؤسسة.

خامساً: مبادئ العدالة التنظيمية:

- تضم العدالة التنظيمية مجموعة من المبادئ من أهمها (عبد الحميد ومحمد، 2015، ص15) (المطيري، 2019، ص14):
- مبدأ المساواة: تساوي جميع الموظفين في الفرص والحوافز وساعات العمل والأجور والواجبات الوظيفية.
- المبدأ الأخلاقي: يتضمن مجموعة من القيم الأخلاقية يجب أن تلتزم بها الإدارة والموظفون في تعاملاتهم مثل الاستقامة والشرف والأمانة والنزاهة

والصدق والإخلاص.

- مبدأ الدقة والتصحيح: يجب أن تُبنى القرارات وتُتخذ الإجراءات على أساس معلومات صحيحة ودقيقة، وأن تكون قابلة لتصحيح الأخطاء.
- مبدأ الالتزام: اعتماد معايير وقوانين يتم تطبيقها بشكل عادل، والتعامل المنصف وتوزيع المكافآت على حسب الاستحقاق ووفقاً للقوانين المطبقة.
- مبدأ المشاركة: جميع الأطراف في المنظمة تشارك في صنع واتخاذ القرار وتطبيق الإجراءات.

سادساً: مكونات العدالة التنظيمية:

- العدالة التنظيمية تتضمن مجموعة من المكونات منها ما يلي (عطية، 2019) (سليمان، 2019، ص.25):
- القيم التنظيمية: هي القيم داخل مكان العمل، المرغوب والمرفوض، الجيد والسيئ، والتي تقوم بتوجيه سلوك الموظفين في الظروف المختلفة، ومن هذه القيم المساواة بينهم، والحرص على إدارة الوقت، ورفع الأداء، واحترام الآخرين.
- المعتقدات التنظيمية: أفكار يشترك بها الأفراد داخل بيئة العمل حول طبيعته وكيفية إنجازه، ومن المعتقدات أهمية المشاركة في اتخاذ القرار، وتأثيره على تحقيق الأهداف.
- الأعراف التنظيمية: هي معايير يلتزم بها الموظفون ومفيدة للمؤسسة، ومن المفترض أن تكون غير مكتوبة وواجبة على المرؤوسين.
- التوقعات التنظيمية: أفكار وتوقعات الفرد من المؤسسة، أو توقعات المؤسسة من الفرد، خلال فترة عملهم معاً، تتمثل في الاحترام بينهم وبيئة تدعم احتياجاتهم.

سابعاً: أنواع العدالة التنظيمية:

ذُكرت أبعاد أو أنواع العدالة التنظيمية في الكثير من الدراسات، ولكن بعض الدراسات تطرقت لبعدين فقط هما العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية كدراسة البلهد والشهراني (2020)، ودراسة قهيري (2020)، وبعض الدراسات تطرقت للبعدين السابقين مع إضافة بعد ثالث وهو العدالة التفاعلية أو التفاعلية كدراسة حمرون والزهراني (2020)، ودراسة العجمي (2020). في هذه الدراسة سنتناول أربع أبعاد للعدالة التنظيمية كما وردت في مقياس كولكوت، ومن الدراسات التي تناولت نفس أبعاد الدراسة الحالية دراسة العززي وآخرون (2020)، ودراسة الريامية والظفري (2020).

• العدالة التوزيعية

يعتمد هذا البعد على نظرية المساواة، وتوقف السلوك الاجتماعي على توزيع مواد المنظمة بشكل جيد (عيسى وآخرون، 2020، ص.174)، والعدالة التوزيعية تعبر عن قيام إدارة المنظمة بتوزيع الموارد والمكافآت والعقوبات بحسب معايير معينة، مع وضع ردود فعل الموظفين على هذا التوزيع بعين الاعتبار (أبو طيخ وآخرون، 2020، ص.556)، ويتضمن هذا النوع شعور الأفراد بأنه قد تمت مكافأهم بطريقة عادلة (الظفري والسعيدية، 2020، ص.378)، وإذا أحس الموظفون بعدم عدالة التوزيع يؤدي ذلك لزيادة معدل الاحتراق الوظيفي (الريامية والظفري، 2020، ص.108)، ويؤدي أيضاً انعدام هذا البعد إلى انخفاض الأداء الوظيفي للموظفين، وعدم جودة الأداء، وضعف في المواطنة التنظيمية (العززي وحسن، 2019، ص.11)، ويذكر الزهراني (2019) أن هناك ثلاث قواعد لعدالة التوزيع هي:

1. قاعدة المساواة: تُبنى هذه القاعدة على أساس مدى المساهمة، فالموظف الذي يعمل بدوام كامل يستحق مكافآت أكثر من العامل بدوام جزئي عند افتراضنا أن جميع العوامل الأخرى متساوية لديهم، وعند حصول العكس يدل على تجاوز هذه القاعدة.
2. قاعدة النوعية: وتعني هذه القاعدة التغاضي عن جميع الخصائص الفردية كاللون والجنس في توزيع المكافآت.
3. قاعدة الحاجة: تقديم الموظفين أصحاب الحاجة الملحة على غيرهم، بافتراض تساوي باقي العوامل.

• العدالة الإجرائية

ويقصد بها المساواة بين جميع الموظفين بتطبيق السياسات والإجراءات (أبو طيخ وآخرون، 2020، ص.556)، ويتعامل الموظف مع طريقة صنع القرار وليس مع محتوى القرار (الظفري والسعيدية، 2020، ص.378)، ويتحقق هذا النوع من العدالة عندما يتم مناقشة الموظف وإطلاعه على المعايير التي تم تقييمه من خلالها (الريامية والظفري، 2020، ص.108)، ولا تقتصر العدالة الإجرائية على نزاهة النتيجة بل تتعداها لتصل إلى كيف تم اتخاذ هذا القرار وطريقة الحكم (الشايح، 2016، ص.74)، وانعدام هذا البعد يؤدي إلى تدني تقييم المنظمة الكلي، وقلة الرضا الوظيفي، ونقص في مستوى الالتزام التنظيمي، وارتفاع مستوى النزوع لترك العمل (العززي وحسن، 2019، ص.11)، ويذكر الزهراني (2019) أن هناك ست قواعد للعدالة الإجرائية هي:

1. قاعدة الطريقة الثابتة: تطبيق الإجراءات على جميع الموظفين دون تمييز أحدهم على الآخر.
2. قاعدة طمس المحاباة: البعد عن الانحياز ومراعاة الفوائد الشخصية في كل مراحل اتخاذ القرار.
3. قاعدة الدقة: عملية اتخاذ القرار يجب أن تعتمد على المعلومات والآراء الدقيقة، والابتعاد عن الأخطاء قدر الإمكان.
4. قاعدة القابلية للتصحيح: إمكانية التعديل على الإجراءات الخاصة بالقرار.

5. قاعدة التمثيل: جميع القرارات والمراحل التي تمر بها يجب أن تمثل قيم وتوقعات واعتبارات الموظفين الذين تخصهم هذه الإجراءات.
6. القاعدة الأخلاقية: كل الإجراءات يجب أن تكون مرتبطة بالقيم والمعايير الأخلاقية للموظفين.

• العدالة التعاملية (التفاعلية)

تعتبر من أهم أنواع العدالة التنظيمية لأنها تؤثر على الانتماء وبناء الثقة بين الموظفين (الشايخ، 2016، ص.74)، والمقصود بالعدالة التفاعلية أو التعاملية طريقة تعامل الإدارة مع الموظفين، حيث يقوم هذا التعامل على الدبلوماسية والاحترام (العزي وآخرون، 2020، ص.251)، وتعتمد العدالة التفاعلية على إدراك الموظفين للمعاملة التي يلقيونها من الإدارة، والتي يجب أن تتصف بالاحترام والكرامة والتقدير (العجمي، 2020، ص.127)، وتوضح مدى التطبيق الفعلي للإجراءات التنظيمية (فلمبان والقرشي، 2020، ص.26)، ويذكر الزهراني (2019) أن عدالة التعاملات تضم عدالة العلاقات الشخصية وتشير إلى مدى تعامل المدير مع الموظفين باحترام وتقدير.

• العدالة المعلوماتية

تعني عدالة المعلومات أن تكون المعلومات كافية للإجابة عن تساؤلات الموظفين، مثلاً لماذا تم اختيار هذه الإجراءات بهذه الطريقة؟ أو كيف تم التقييم وتحديد المخرجات؟ وتركز عدالة المعلومات على تقديم تفسيرات وافية للموظفين فيما يرتبط بالإجراءات (الوهبي، 2014، ص.426)، وتتضمن العدالة المعلوماتية تقديم معلومات للموظفين عن الإجراءات والمخرجات التي تتعلق بهم (العزي وآخرون، 2020، ص.251)، ويجب أن تكون هذه المعلومات وافية وكافية ودقيقة (الريامية والظفري، 2020، ص.108)، وتركز على التوضيحات التي تقدم للموظفين وتوصلهم للمعلومات الضرورية عن سبب استخدام إجراء معين، أو تحديد مخرجات معينة بشكل موثوق وأكد (الزهراني، 2019، ص.160).

ثامناً: العوامل المؤثرة في العدالة التنظيمية:

- هناك العديد من العوامل التي تؤثر على إدراك العدالة التنظيمية في المؤسسات ومنها (شما والشرمان، 2019، ص.703) (سليمان، 2019، ص.27):
- بيئة العمل: تنقسم أولاً إلى بيئة داخلية وتتضمن كل الظروف المادية داخل المنظمة، كالتجهيزات والتهوية والحرارة والنظافة والإضاءة وكون العمل موزع بشكل جيد ومحدد، وثانياً البيئة الخارجية تتضمن جميع ما يحيط بالمؤسسة، من نظم اجتماعية وسياسية وثقافية وصناعية وتعليمية واقتصادية، ويتضمن ذلك شعور العاملين بالأمن والاستقرار الوظيفي.
- الاستقطاب ثم الاختيار ثم التعيين: هذه المرحلة تتضمن ثلاث خطوات تبدأ بعملية الاستقطاب عندما تقوم المؤسسة بالإعلان عن حاجتها لموظفين، وهذه العملية ليست بالبسيطة بل تتضمن على عدة معايير يجب مراعاتها، مثل أن يكون الإعلان قوي ويؤدي إلى استقطاب الأفراد المميزين، وتوضيح أهداف الاستقطاب، ثم تأتي عملية الاختيار، وتعني انتقاء الأشخاص المناسبين والمميزين من بين المرشحين، وفي هذه العملية يجب التركيز على الكفاءة والفاعلية.
- المقابل المادي (الرواتب): يجب الاهتمام بكل وظيفة وتحديد قيمتها النسبية والمقابل المادي لها، وتحديد درجات الرواتب لكل الوظائف وتوضيح مقدار الخصم وأسبابه ومن الضروري وجود إدارة جيدة لسلم الرواتب لضمان المقابل المناسب والمضي للموظفين في هذه الوظائف.
- المكافآت (الحوافز): وتعني إعطاء مقابل للأداء المميز بصورة عادلة، لتشجيع وتحفيز العاملين على زيادة وجودة الأداء، وقد تكون المكافآت بصورة فردية أو مكافآت جماعية أو مكافآت على مستوى المؤسسة ككل.
- الترقية: ويقصد بها إعطاء الموظف وظيفة أعلى من وظيفته الأولى من ناحية المسؤولية والصعوبة، ولابد من وجود سلم للوظائف وتدرجها من ناحية الصعوبة والمسؤولية.
- أسلوب القيادة والإشراف: من أكثر العوامل المؤثرة على الموظفين من ناحية دافعيتهم ورضاهم واتجاهاتهم النفسية عن العمل، فيتأثر إنجاز الأعمال ودافعية الموظفين بشكل كبير بنمط ونوعية القيادة التي ترأس المؤسسة، وعلى الإدارة أن تتعامل بموضوعية.
- التدريب والتأهيل: استخدام المؤسسة لطرق التدريب المناسبة للموظفين بما يتناسب مع احتياجاتهم، لرفع كفاءتهم وتطوير مهاراتهم، وأن يكون حجم العمل ملائم للقدرات الشخصية للفرد.
- التقييم: تقوم كل مؤسسة بتقييم أداء الموظفين من خلال أساليب معينة للتعرف على كفاءة الموظفين، ويهدف التقييم أيضاً لمعرفة نقاط القوة وتعزيزها ومعرفة نقاط الضعف ومعالجتها، ويجب أن يكون التقييم عادل وأليته واضحة للجميع.
- الوضوح والشفافية: ويقصد بها مدى وضوح المعلومات والإجراءات لمن يحتاجها، وهذا يزيد من إدراك الموظفين للعدالة التنظيمية لأنها تزيد من معرفتهم بطرق تقييم أدائهم ومعاييرها.

2.1.2. رياض الأطفال:

ذكرت باوزير وقربان (2011) مفهوم رياض الأطفال فالرياض هي جمع روضة، وهي الأرض المخضرة والبساتين الحسنة، ففيها ينمو الصغار كما تنمو النباتات في البساتين، وتطرق عبدالخالق وعلي (2007) لمفهوم رياض الأطفال بأنها مؤسسات لتربية وتعليم الأطفال من عمر 3 إلى 6 سنوات تركز على

تنمية الأطفال جسميًا وعقليًا وانفعاليًا واجتماعيًا وتقدم للأطفال العديد من الأنشطة المتنوعة وتكسبهم المفاهيم والمعارف والمعلومات التي تتلاءم مع احتياجاتهم، والعالم الألماني فريدريك فروبل هو أول من أطلق مسمى رياض الأطفال على هذه المؤسسات في القرن التاسع عشر. وحددت أحمد (1437) أهداف رياض الأطفال المرتبطة ارتباطًا وثيقًا بحاجات الطفل المختلفة النفسية والجسمية والعقلية، وأن يتكاتف جميع المحيطين بالطفل من والدين ومعلمة وإدارة بصدق وإخلاص لتحقيق هذه الأهداف، والهدف الأساسي هو تنمية الطفل نموًا سليمًا متكاملًا، واكسابه الاتجاهات الإيجابية تجاه العمل، وتنشئته ليصبح مواطنًا صالحًا، وتهينته لإكمال تعليمه النظامي.

والمهمة الأصعب في هذه المرحلة تقع على عاتق معلمة رياض الأطفال فيجب أن تكون على قدر كبير من التأهيل والتدريب، وعلى معرفة تامة بالطفل صحيًا ونفسيًا وتربويًا واجتماعيًا، وأن تكون متحمسة للعمل مع الأطفال، ومتقنة لكل عمل تقوم به مع الأطفال، وأن تكون متجددة في أفكارها وتعاملها، ومطلعة على كل حديث في مجال تربية الطفل، وأن تكون أم لكل طفل داخل الروضة (عبدالخالق وعلي، 2007، ص 218)، وحددت الناشف (2014) أهم الأدوار التي تؤديها معلمة الروضة، بأن تكون ممثلة لقيم المجتمع وتوجهاته وتراثه، وتعزز العادات السلوكية الإيجابية، وتكون قدوة حسنة في السلوك والمظهر، ودور المعلمة في مساعدة الطفل على النمو الشامل عن طريق توجيه الطفل وموازنته ومساعدته لتحقيق أكبر قدر من النمو، ودور معلمة الروضة كقائدة وموجهة لعملية التعلم، والقيام بالتخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم لخبرات الأطفال وعملية نموهم.

ومديرة الروضة هي التي تشرف على كل ما يجري في الروضة، وتقوم بعمليات التخطيط والتنفيذ والتوجيه والتقويم، وما يترتب على هذه العمليات من تواصل وعلاقات داخل وخارج الروضة لتحقيق الأهداف المرجوة (الشمري والعتيبي، 2021)، وذكر البديري (2018) أنه يجب على المديرية أن تنظر نظرة متكاملة لما عليها من واجبات ومسؤوليات في عدة مجالات، وتركز على الهدف الذي تحاول تحقيقه وهو بلوغ الروضة الغايات التي وجدت من أجلها وهي تنشئة الأطفال بشكل سليم وإعدادهم للحياة، ويجب على المديرية أن تتسم علاقتها بالملمات والطاقي والمشرفات والآخرين بالصدق والأمانة والموضوعية، وأن تكون صريحة وواضحة، وتمارس أعمالها بروح ديموقراطية لكي تحقق الانسجام بين الأفراد مما يؤدي للتعاون والانجاز في العمل، ويجب على المديرية أيضًا أن توزع المهام والعمل بشكل عادل وتشرف على الملمات وتقيمهن وفق معايير محددة مسبقًا، ومن الضروري إلمام المديرية بمجال عملها من جميع الجوانب، وتفهم مسؤولياتها التربوية والإدارية.

ومن الواجب أن تكون المديرية مؤهلة علميًا وثقافيًا وتربويًا في مجال الإدارة التربوية، وأن تقوم بمهامها على أكمل وجه، كأن تشرف على العملية التربوية في الروضة، وتتعرف على المشاكل، وتساعد في تقديم حلول مناسبة، وتقوي التواصل بين الروضة والعاملين فيها وتعزز الثقة والروابط بينهم، وتوفر جميع المستلزمات التي تساعد على نمو الأطفال من جميع الجوانب واكتشاف مواهبهم، وتعي الأهداف المراد بلوغها وتسعى لتحقيقها، وتنتهي كفاية الملمات وتساعدن على مواكبة التطور في مجال العمل (البديري، 2018، ص 79).

كيفية اختيار مديرات المدارس في المملكة العربية السعودية:

اهتمت وزارة التعليم السعودية بتعيين مديري ومديرات ذوو كفاءة عالية لقيادة المدارس والروضات الحكومية والأهلية والعالمية، وورد في موقع وزارة التعليم (2021) عدة شروط لاختيار مديرو المدارس وهي كما يلي:

- أن يكون المدير أو المديرية سعودي الجنسية.
 - أن يكون متفرغًا للعمل الإداري ولقيادة المدرسة تفرغًا تامًا.
 - أن يكون حاصلًا على مؤهل البكالوريوس فأعلى، ويفضل أن يكون في نفس تخصص المدرسة المكلف بها كرياض الأطفال والتربية الخاصة.
 - أن يكون لائقًا طبيًا ولا يعاني من أي أمراض قد تمنعه عن أداء مهامه الإدارية.
 - أن يمتلك خبرة في التدريس لا تقل عن ثلاث سنوات في مدرسة حكومية أو أهلية، وأن تكون لديه خبرة إدارية سابقة أو قد عمل كوكيل قبل ترشيحه للإدارة.
 - أن يكون ذا خلق ودين وعلم وعمل ومشهود له بالخير والصالح، ولديه القدرة على أداء هذا الواجب
- وقد حددت هيئة التقويم والتدريب (2020) معايير مهنية للقيادة المدرسية وتتضمن ما يجب على القائد معرفته والقدرة على أدائه في العمل وروعي في إعداد هذه المعايير الإطار الكلي للمعايير المهنية للمعلم وهذه المعايير هي:
- أن يمتلك المدير المفاهيم الأساسية للإدارة المدرسية وأن يكون ملهمًا باتجاهاتها الحديثة.
 - أن يكون ممارسًا لوظائف الإدارة وتطبيقاتها المختلفة.
 - أن يكون قادرًا على حل المشكلات الإدارية والتعليمية داخل وخارج بيئة العمل.
 - أن يشرف ويتابع العمل الإداري والتعليمي في المدرسة بشكل دوري.
 - أن يفعل مهارات التواصل والاتصال في العمل التعليمي والإداري، ويستخدم التقنيات المتطورة لتسهيل إجراءات العمل.
 - يقوم الأداء المدرسي والتعليمي حسب المعايير المهنية المطلوبة، وأن يرسخ المدير ثقافة التقويم الذاتي داخل المدرسة.
 - أن يهتم بالتطوير المستمر لجميع أفراد المدرسة، وللأنشطة المدرسية والخدمات المساندة.

- أن يدعم المدير عملية التعليم والتعلم ويسعى لتجويدها ويحدد مهام منسوبي المدرسة نحوها.
- أن يجسد أخلاقيات مهنة التعليم خلال الممارسات المهنية ويسعى لبناء قيم واتجاهات إيجابية لدى العاملين في المدرسة.

2.2. الدراسات السابقة:

- تناولت دراسة البلهد والشهري (2020) الكشف عن واقع ممارسة قائدات المدارس الابتدائية الحكومية للعدالة التنظيمية بمدينة الرياض، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وكانت الأداة المستخدمة لجمع البيانات هي الاستبانة ويتكون مجتمع الدراسة من جميع ملمات المدارس الابتدائية الحكومية بالرياض، وشملت عينة الدراسة (82) من الملمات، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها أن عينة الدراسة موافقات على أن قائدات المدارس الابتدائية يمارسن عدالة التوزيع وعدالة الإجراءات بدرجة عالية.
- وقام كل من حمرون والزهراني (2020) بدراسة هدفت للكشف عن درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين بتبوك، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت الأداة المستخدمة لجمع المعلومات هي الاستبانة، ويتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الابتدائية بتبوك، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية منهم بلغ عددهم (193) معلم، وكشفت الدراسة أن درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بتبوك للعدالة التنظيمية جاءت بتقدير متوسط، وفيما يتعلق بترتيب محاور الدراسة جاء محور العدالة التعاملية بالمرتبة الأولى ثم العدالة الإجرائية ثم العدالة التوزيعية.
- وأجرى العجمي (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى العدالة التنظيمية لدى مديرو المدارس الثانوية بالأحساء من وجهة نظر المعلمين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والأداة المستخدمة لجمع البيانات هي الاستبانة، وتتكون عينة الدراسة من معلمي المدارس الثانوية بمنطقتي الهفوف والمبرز والبالغ عددهم (452) معلم، ومن أهم نتائج الدراسة أن مستوى العدالة التنظيمية لدى قادة المدارس الثانوية بالأحساء من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- وتناول ملحم (2020) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير العدالة التنظيمية في الاحتراق الوظيفي من وجهة نظر ملمات المدارس الثانوية في محافظة قلقيلية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وطُبقت الدراسة على عينة بالغ عددها (193) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها أن مستوى العدالة التنظيمية في مدارس البنات الثانوية بقلقيلية كانت متوسطة في البعدين العدالة التوزيعية والإجرائية، وكانت مرتفعة في بعد العدالة التفاعلية، ومرتفعة جداً في بعد العدالة الإعلامية والشخصية.
- وقام كلاً من الظفيري والسعيدية (2020) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الصمت التنظيمي والعدالة التنظيمية لدى العاملين بمدارس عمان، والفروق في مستواهما بناء على الجنس وسنوات الخبرة ونوع المدرسة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وباستخدام المقاييس قاما بجمع البيانات، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية يبلغ عددها (565)، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أبرزها: ارتفاع مستوى العدالة التنظيمية لدى العينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، ولا توجد فروق إحصائية تعزى لمتغير نوع المدرسة وسنوات الخبرة.
- وقام كلاً من الرويلي وعلاّب (2019) بدراسة هدفت إلى استقصاء درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في سكاكا والقرىات للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع البيانات عن طريق استبانة طورها الباحثان، وتم تطبيق الدراسة على عينة من معلمي المدارس الثانوية في سكاكا والقرىات يبلغ عددهم (309) معلم ومعلمة، وأظهرت الدراسة العديد من النتائج من أبرزها أن درجة ممارسة مديرو المدارس الثانوية الخاصة في سكاكا والقرىات للعدالة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- وتناولت دراسة شما والشمران (2019) الكشف عن مستوى العدالة التنظيمية لدى مديرو المدارس داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتم إجراء الدراسة على جميع المعلمين والملمات في المدارس الحكومية، وتوزيع الاستبانة على عينة عشوائية منهم يبلغ عددها (354) معلم، وكشفت الدراسة عن العديد من النتائج من أهمها وجود مستوى مرتفع من العدالة التنظيمية في كافة مجالاتها ويتقدمها مجال العدالة التفاعلية.
- وأجرى موسرينجودين وأكبروكارناتي (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر العدالة التنظيمية والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي على سلوك المواطنة التنظيمية لمديري المدارس الثانوية بجاكرتا، وتم استخدام المنهج المسحي الارتباطي ومقياس العدالة التنظيمية كأداة لجمع البيانات، وتم إجراء الدراسة على عينة عشوائية من مديري المدارس الثانوية بجاكرتا يبلغ عددهم (90) مدير، وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة بين العدالة التنظيمية والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى مديرو المدارس، وتوجد فروق دالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.
- وقام الشايع (2016) بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على مستوى إدراك المعلمين للعدالة التنظيمية ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية في المدارس الثانوية بمنطقة القصيم، والتعرف على الفروق الدالة إحصائية في العلاقة بين إدراك المعلمين للعدالة التنظيمية وسلوك المواطنة

التنظيمية ترجع لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، الجنس، نوع المؤهل)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي أسلوب المسح الوصفي، ومقياس العدالة التنظيمية كأداة لجمع البيانات، وتم إجراء الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من يبلغ عددها (386) معلم، وكشفت الدراسة عن العديد من النتائج من أبرزها أن مستوى إدراك المعلمين للعدالة التنظيمية متوسط، وارتفاع مستوى سلوك المواطنة التنظيمية ويوجد علاقة ارتباطية موجبة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية.

- وأجرى يلماز (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للعدالة التنظيمية في مدارسهم وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل والتخصص وسنوات الخبرة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ومقياس العدالة التنظيمية كأداة لجمع البيانات، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية يبلغ عددها (324) معلم، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى العدالة التنظيمية الممارسة في المدارس جاءت مرتفعة ولا توجد فروق دالة إحصائية ترجع لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة والتخصص.

التعليق على الدراسات السابقة:

- الدراسة الحالية تتفق مع بعض الدراسات السابقة في تناولها لموضوع العدالة التنظيمية بشكل خاص دون ربطها بمتغير آخر، مثل دراسة البلهد والشهري (2020)، ودراسة حمرون والزهراني (2020)، ودراسة العجمي (2020).
- تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في استخدام مقياس كولكت للعدالة التنظيمية كدراسة (العزي وآخرون، 2020) ودراسة (الريامية، 2020) ودراسة (الظفيري والسعيدية، 2020).
- تستفيد هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، واختيار المنهج المناسب، وبناء الإطار النظري، وفي تفسير ومناقشة النتائج.
- تختلف هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في عينة الدراسة حيث تناولت الدراسة الحالية معلمات رياض بينما تناولت بعض الدراسات السابقة معلمي المرحلة الثانوية كدراسة الشايع (2016)، ودراسة موسرينجودين وأكبر و كارانتي (2017)، ودراسة الرويلي وعلا (2019)، ودراسة ملحم (2020)، ودراسة العجمي (2020)؛ وتناولت بعض الدراسات السابقة معلمي المرحلة الابتدائية كدراسة يلماز (2010)، ودراسة البلهد والشهري (2020)، ودراسة حمرون والزهراني (2020).
- تختلف هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في الحدود المكانية حيث اقتصرت هذه الدراسة على مدينة بريدة.

3. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1.3. منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي لهدف التعرف على درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الأهلية والحكومية في مدينة بريدة للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمات ويعرف المنهج الوصفي المسحي: "هو البحث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها" (العساف 2014).

2.3. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات مدارس مرحلة رياض الأطفال في المدارس الحكومية والمدارس الأهلية في مدينة بريدة، والبالغ عددهم (296) معلمة في القطاع الحكومي و(166) معلمة في القطاع الأهلي بمجموع (462) معلمة، حسب بيانات إدارة التعليم بمنطقة القصيم عام 1442هـ. وتم اختيار عينة طبقية من المجتمع لتطبيق الدراسة عليها يبلغ عددها (209) معلمة في القطاع الحكومي والقطاع الأهلي، وتم تحديد العينة باستخدام معادلة ستيفن ثامبسون.

3.3. عينة الدراسة:

- المشاركون في عينة تقنين الاستبانة (العينة الاستطلاعية):

تكونت العينة الاستطلاعية التي تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية بالتطبيق عليها من 30 معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومية والأهلية في مدينة بريدة بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وتم التطبيق عليهن في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442هـ.

- المشاركون في عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 210 معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومية والأهلية في مدينة بريدة بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وتم التطبيق عليهن في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442هـ، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة البحث في ضوء المتغيرات المختلفة:

جدول (1): توزيع ملمات عينة البحث الأساسية في ضوء المتغيرات المختلفة

النسبة	العدد	نوع المدرسة	النسبة	العدد	التخصص
62.4%	131	حكومي	78.6%	165	رياض أطفال
37.6%	79	أهلي	21.4%	45	تخصص آخر
النسبة	العدد	سنوات الخدمة	النسبة	العدد	المؤهل
47.1%	99	أقل من 5 سنوات	5.7%	12	دبلوم
31.0%	65	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	87.6%	184	بكالوريوس
21.9%	46	أكثر من 10 سنوات	6.7%	14	ماجستير فأعلى

يتضح من الجدول رقم (1) أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث الأساسية كن من تخصص رياض الأطفال بنسبة بلغت 78.6%، بينما بلغت نسبة الملمات من التخصصات الأخرى 21.4%، ويتضح من الجدول السابق أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث الأساسية كن ممن يعملن بالمدارس الحكومية بنسبة بلغت 62.4%، بينما بلغت نسبة الملمات من المدارس الأهلية 37.6%، كذلك يتضح من الجدول السابق أن النسبة الأكبر من ملمات عينة البحث الحالي كن من أصحاب المؤهل العلمي بكالوريوس بنسبة بلغت 87.6%، يلهم أصحاب المؤهل العلمي ماجستير فأعلى بنسبة بلغت 6.7%، وأخيراً أصحاب المؤهل العلمي دبلوم بنسبة بلغت 5.7%، كذلك يتضح من الجدول السابق أن النسبة الأكبر من ملمات عينة البحث الحالي كن من أصحاب سنوات خبرة "أقل من 5 سنوات" بنسبة بلغت 47.1%، يلهم أصحاب سنوات الخبرة "من 5 سنوات إلى 10 سنوات" بنسبة بلغت 31.0%، وأخيراً أصحاب سنوات الخبرة "أكثر من 10 سنوات" بنسبة بلغت 21.9%.

4.3 أدوات الدراسة:

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية وتحقيقه للأهداف التي يسعى إليها تم استخدام مقياس العدالة التنظيمية، والمقاييس التي تقبى العدالة التنظيمية كثيرة ومتعددة، واختلف العديد من الباحثين في تحديد عدد الأبعاد التي تقاس بها العدالة التنظيمية، ويتراوح عدد الأبعاد من بُعد واحد إلى أربعة، ومن أبرز المقاييس الرباعية هو مقياس العدالة التنظيمية الذي صممه كلاً من (الخضر وجاد الرب، 2016) بناء على مقياس كولكوت (Colquitt, 2001) الذي يقيس الأبعاد التالية: العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التعاملية، العدالة المعلوماتية، وهذا المقياس لا يقيس مقدار العدالة المطبقة فعلياً في المؤسسات ولكن يقيس درجة إدراك المفحوصين من هذه العدالة، فيمكن أن تكون العدالة مطبقة بالفعل لكن لم يدركها الأفراد، وقد تم استخدام هذا المقياس في العديد من الدراسات كدراسة (العززي وآخرون، 2020) ودراسة (الريامية، 2020) ودراسة (الظفيري والسعيدية، 2020).

5.3 صدق وثبات الاستبانة:

1.5.3 الصدق:

للتحقق من صدق المقياس الحالي تم الاعتماد على صدق المحكمين Face Validity حيث تم عرض المقياس على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في مجال الإدارة التربوية، وطلب منهم إبداء آرائهم في المقياس من حيث مدى ارتباط كل عبارة من عباراتها بالبعد المنتمى إليه، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقترح طرق تحسينها، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت البحث، وأثرت المقياس، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة، حيث حظيت جميع عبارات الاستبانة باتفاق غالبية المحكمين، مع بعض الملاحظات التي تم مراعاتها في النسخة النهائية من المقياس.

تم كذلك التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمى إليه العبارة وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمى إليه العبارة

الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة
العدالة التوزيعية	العدالة الإجرائية	العدالة التعاملية	العدالة المعلوماتية				
1	1	1	1	1	1	1	1
0.733**	0.834**	0.877**	0.875**	0.734**	0.902**	0.864**	0.857**
2	2	2	2	2	2	2	2
0.876**	0.914**	0.734**	0.864**	0.902**	0.913**	0.862**	0.857**
3	3	3	3	3	3	3	3
0.830**	0.936**	0.902**	0.857**	0.913**	0.913**	0.862**	0.857**
4	4	4	4	4	4	4	4
0.900**	0.867**	0.913**	0.862**	0.913**	0.913**	0.862**	0.857**
5	5	5	5	5	5	5	5
0.806**							

** دالة عند مستوى ثقة 0.01

يتضح من الجدول رقم (2) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمى إليه العبارة جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ثقة 0.01 وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض. كذلك تم التأكد من تجانس واتساق أبعاد المقياس وتماسكها مع بعضها البعض بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية

للمقياس، فكانت كما هو موضح بجدول التالي:

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمحور المنتهي إليه البعد				
البعد	العدالة التوزيعية	العدالة الإجرائية	عدالة التعامل	العدالة المعلوماتية
معامل الارتباط	**0.798	**0.844	**0.902	**0.838

يتضح من الجدول رقم (3) أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى ثقة 0.01 وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد المقياس فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

2.5.3. الثبات:

تم التحقق من ثبات درجات المقياس وأبعادها الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (4): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات المقياس وأبعاده الفرعية				
العدالة التوزيعية	العدالة الإجرائية	عدالة التعامل	العدالة المعلوماتية	الاستبانة ككل
0.885	0.909	0.878	0.886	0.943

يتضح من الجدول رقم (4) أن لدرجات المقياس وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً؛ ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات) ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامها في البحث الحالي في الكشف عن ممارسة مديرات رياض الأطفال للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمات في مدينة بريدة.

ويجب ملاحظة أنه تتم الاستجابة لعبارات المقياس المستخدم في البحث الحالي بأن يتم الاختيار ما بين خمسة اختيارات تعبر عن درجة الموافقة وهي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، لتقابل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب؛ والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو بُعد في الاستبانة تعبر عن درجة عالية من درجة التحقق، ويجب ملاحظة أنه تم الاعتماد على المحكات التالية في الحكم على مستوى ممارسة مديرات رياض الأطفال للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمات في مدينة بريدة، بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الوزنية للأبعاد كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (5): محكات الحكم على مستوى ممارسة قائدات رياض الأطفال للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمات في مدينة بريدة				
المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبعد				
أقل من 1.8	من 1.8 لأقل من 2.6	من 2.6 لأقل من 3.4	من 3.4 لأقل من 4.2	من 4.2 فأكثر
منعدمة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً

6.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في الدراسة الحالية تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS V.23 كالتالي:

أولاً: للتأكد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في البحث الحالي تم استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation* في التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ *Alpha Cronbach* في التأكد من ثبات الاستبانة.

ثانياً: للإجابة عن أسئلة البحث تم استخدام:

- التكرارات *Frequencies* والنسب المئوية *Percent* والمتوسطات *Mean* والانحرافات المعيارية *Std. Deviation* في الكشف عن درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمات في مدينة بريدة.
- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في التعرف على مدى اختلاف استجابات أفراد عينة البحث حول درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال للعدالة التنظيمية والتي ترجع لاختلاف متغير (التخصص، نوع المدرسة).
- تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في التعرف على مدى اختلاف استجابات أفراد عينة البحث حول درجة ممارسة قائدات رياض الأطفال للعدالة التنظيمية والتي ترجع لاختلاف سنوات الخبرة.
- اختبار كروسكال واليس *Kruskal Wallis H* في التعرف على مدى اختلاف استجابات أفراد عينة البحث حول درجة ممارسة قائدات رياض الأطفال للعدالة التنظيمية والتي ترجع لاختلاف المؤهل.

4. نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.4. نتائج السؤال الأول: ينص السؤال الأول للبحث الحالي على "ما درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية للعدالة التنظيمية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث على كل عبارة من عبارات الاستبانة والمتعلقة بدرجة ممارسة قائدات رياض الأطفال الحكومية والأهلية للعدالة التنظيمية في مدينة بريدة، ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات وذلك لتحديد درجة تحقق كل عبارة من هذه العبارات، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

• البعد الأول: العدالة التوزيعية

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية

للعادلة التنظيمية في مدينة بريدة فيما يتعلق بالعدالة التوزيعية															
م	العبارات														
		غير مو افق بشدة				غير مو افق				مو افق بشدة					
تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	يتناسب راتبي مع الجهد الذي أبذله	47	22.4	36	17.1	60	28.6	62	29.5	5	2.4	2.724	1.178	متوسطة	5
2	تناسب امتيازاتي الوظيفية مع المسؤوليات المكلفة بها	20	9.5	39	18.6	54	25.7	81	38.6	16	7.6	3.162	1.112	متوسطة	2
3	تناسب امتيازاتي الوظيفية مع ساعات عملي	22	10.5	25	11.9	68	32.4	86	41.0	9	4.3	3.167	1.047	متوسطة	1
4	تناسب امتيازاتي الوظيفية مع الصعوبات التي تواجهني	21	10.0	32	15.2	77	36.7	72	34.3	8	3.8	3.067	1.024	متوسطة	3
5	تناسب امتيازاتي الوظيفية مع ضغوط العمل التي أواجهها	33	15.7	44	21.0	65	31.0	57	27.1	11	5.2	2.852	1.142	متوسطة	4
المتوسط العام لدرجة ممارسة قائدات رياض الأطفال في مدينة بريدة للعادلة التوزيعية															
متوسطة															
2.9941.101															

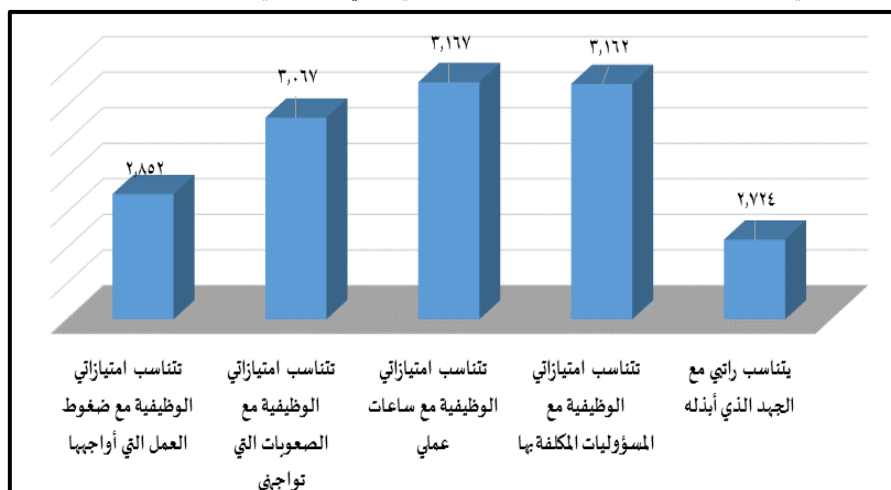
يتضح من الجدول رقم (6) أن:

درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية للعدالة التوزيعية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات متحققة بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد 2.994 بانحراف معياري 1.101، وحصول العدالة التوزيعية على درجة متوسطة مؤشر على أن مديرات رياض الأطفال قد لا يطبقن العدالة التوزيعية بالطريقة المثلى، وقد يعزى ذلك إلى أن المديرات لا يستطعن تقديم حوافز مالية للمعلمات المجتهديات وذلك لأسباب تتعلق بالميزانية. لذا تتم مكافأة المعلمات المجتهديات بأعمال أقل من غيرهن، وأيضاً الراتب الذي تتقاضاه المعلمة قد لا يتناسب بشكل كافٍ مع جهدها، ويجب أن تكون عمليات توزيع الأعمال والمهام بموضوعية وشفافية عالية وتطلع عليها جميع المعلمات، وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي توصلت لها العباسي (2020) بأن العدالة التوزيعية جاءت بدرجة متوسطة لدى معلمي المدارس في لواء القويسمة، وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة الريامية والظفري (2020) ودراسة حمرون والزهراني (2020) ودراسة ملحم (2020)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة البلهد (2020) ودراسة الشايح (2016) حيث أن درجة العدالة التوزيعية جاءت بدرجة عالية.

أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد فجاءت مرتبة حسب درجة التحقق كالتالي:

- جاءت العبارة "تناسب امتيازاتي الوظيفية مع ساعات عملي" في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة 3.167 بانحراف معياري قدره 1.047.
- جاءت العبارة "تناسب امتيازاتي الوظيفية مع المسؤوليات المكلفة بها" في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة 3.162 بانحراف معياري قدره 1.112.
- جاءت العبارة "تناسب امتيازاتي الوظيفية مع الصعوبات التي تواجهني" في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة 3.067 بانحراف معياري قدره 1.024.
- جاءت العبارة "تناسب امتيازاتي الوظيفية مع ضغوط العمل التي أواجهها" في الترتيب الرابع من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة 2.852 بانحراف معياري قدره 1.142.
- جاءت العبارة "يتناسب راتبي مع الجهد الذي أبذله" في الترتيب الخامس من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة 2.724 بانحراف معياري قدره 1.178.

ويمكن توضيح درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية للعدالة التوزيعية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات من خلال الشكل التالي:



شكل (1): درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية للعدالة التوزيعية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات

• البعد الثاني: العدالة الإجرائية

جدول (7): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية للعدالة التنظيمية في مدينة بريدة فيما يتعلق بالعدالة الإجرائية

م	العبارات	الاستجابة												المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة							
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة						
1	تمنح لي الفرصة للتظلم على أي قرار أو إجراء أضر بي	35	16.7	41	19.5	68	32.4	57	27.1	9	4.3	2.829	1.132	متوسطة	3		
2	لدي الفرصة للتأثير على أي قرار أو إجراء ما يخصني قبل صدوره	30	14.3	59	28.1	74	35.2	39	18.6	8	3.8	2.695	1.050	متوسطة	4		
3	تتخذ الإجراءات والقرارات الخاصة بي بناء على معلومات دقيقة	32	15.2	33	15.7	79	37.6	58	27.6	8	3.8	2.890	1.090	متوسطة	2		
4	تطبق القرارات والإجراءات على الجميع دون تمييز	27	12.9	35	16.7	63	30.0	65	31.0	20	9.5	3.076	1.171	متوسطة	1		
المتوسط العام لدرجة ممارسة قائدات رياض الأطفال في مدينة بريدة للعدالة الإجرائية												2.873	1.111	متوسطة			

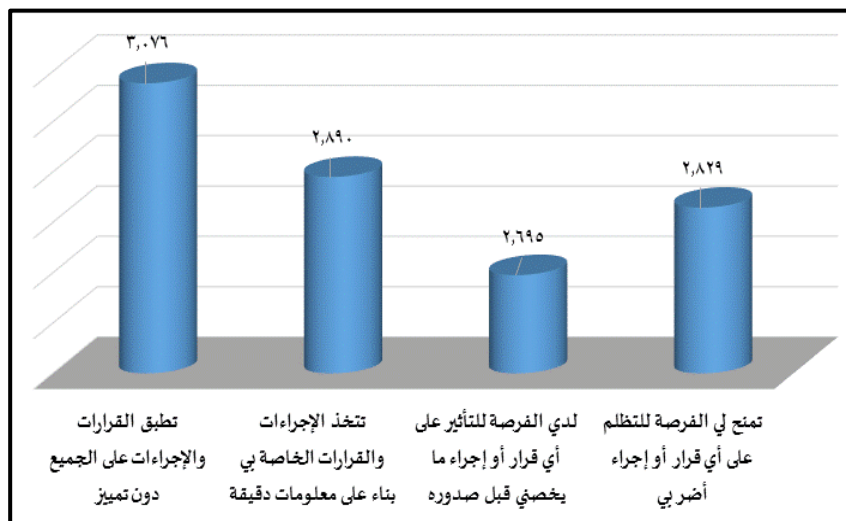
يتضح من الجدول رقم (7) أن:

درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية للعدالة الإجرائية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات متحققة بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد 2.873 بانحراف معياري 1.111، ويعزى ذلك لانخفاض إدراك مديرات رياض الأطفال بأهمية ممارسة العدالة في الإجراءات حيث قد تتفرد الإدارة بأرائها، وعدم قدرة المعلمات على التأثير على بعض القرارات، ووجود بعض التمييز في تطبيق القرارات والإجراءات، وقد يعزى ذلك أيضاً للمركزية في اتخاذ القرارات، وأيضاً التناوب بين المديرية والمشرفة في تقييم المعلمة يؤثر على أدائها ثم تتأثر العلاوة والترقية وهذا ينعكس بشكل سلبي على نفسية المعلمة وأدائها الوظيفي، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العدوان (2020) ودراسة الشايع (2016) ودراسة العبسي (2020) ودراسة حمرون والزهراني (2020) في كون مستوى العدالة الإجرائية لدى القادة متوسط، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة مؤمن (2015) حيث جاءت العدالة الإجرائية بدرجة منخفضة لعدم مشاركة القادة للمرؤوسين في اتخاذ القرارات، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة البلهد (2020) حيث جاءت العدالة الإجرائية بدرجة عالية.

أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد فجاءت مرتبة حسب درجة التحقق كالتالي:

- جاءت العبارة "تطبق القرارات والإجراءات على الجميع دون تمييز" في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة 3.076 بانحراف معياري قدره 1.171.

- جاءت العبارة "تتخذ الإجراءات والقرارات الخاصة بي بناء على معلومات دقيقة" في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة 2.890 بإنحراف معياري قدره 1.090.
 - جاءت العبارة "تمنح لي الفرصة للتظلم على أي قرار أو إجراء أضر بي" في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة 2.829 بإنحراف معياري قدره 1.132.
 - جاءت العبارة "لدي الفرصة للتأثير على أي قرار أو إجراء ما يخصني قبل صدوره" في الترتيب الرابع من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة 2.695 بإنحراف معياري قدره 1.050.
- ويمكن توضيح درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية للعدالة الإجرائية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات من خلال الشكل التالي:



شكل (2): درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية للعدالة الإجرائية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات

• البعد الثالث: عدالة التعامل

جدول (8): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية للعدالة

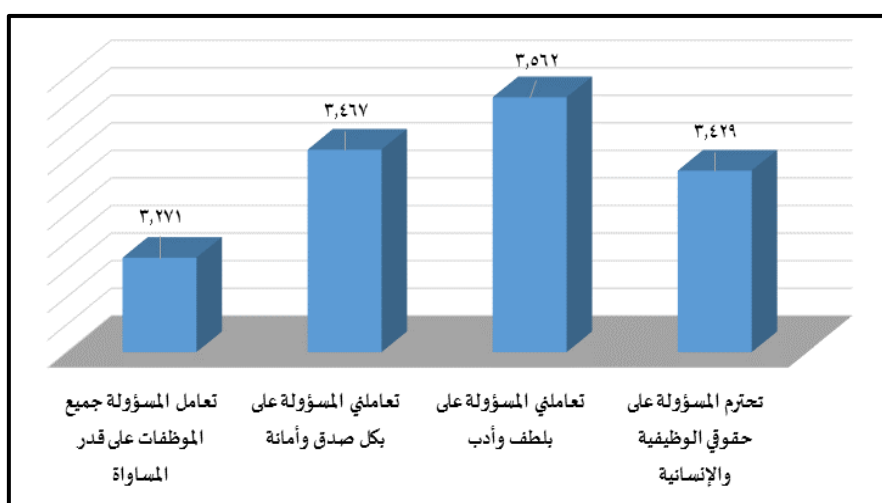
التنظيمية في مدينة بريدة فيما يتعلق بعدالة التعامل															
م	العبارات	المتوسط													
		الاستجابة						الانحراف المعياري							
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	الترتيب	
1	تحتزم المسؤولية علي حقوقي الوظيفية والإنسانية	16	7.6	23	11.0	50	23.8	97	46.2	24	11.4	3.429	1.075	كبيرة	3
2	تعاملتي المسؤولية علي بلطف وأدب	13	6.2	11	5.2	65	31.0	87	41.4	34	16.2	3.562	1.025	كبيرة	1
3	تعاملتي المسؤولية علي بكل صدق وأمانة	15	7.1	17	8.1	64	30.5	83	39.5	31	14.8	3.467	1.068	كبيرة	2
4	تعامل المسؤولية جميع الموظفين على قدر المساواة	23	11.0	26	12.4	62	29.5	69	32.9	30	14.3	3.271	1.181	متوسطة	4
المتوسط العام لدرجة ممارسة قائدات رياض الأطفال في مدينة بريدة لعدالة التعامل															
كبيرة1.0873.432															

يتضح من الجدول رقم (8) أن:

درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية للعدالة التعامل في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد 3.432 بانحراف معياري 1.087، وذلك لحسن تعامل المديرات مع المعلمات بلطف وأدب وصدق وأمانة، والمساواة بين المعلمات في التعامل وعدم التمييز، ويرجع ذلك وعي المديرات بأهمية التواصل الجيد مع المعلمات والتفاعل معهن بطريقة تجعل المدرسة بيئة متعاونة ومحفزة للعمل والانجاز والتميز، وتتفق نتيجة العدالة التعاملية العالية مع نتيجة دراسة العجمي (2020) ودراسة شما والشومان (2019) والعنزي وحسن (2019) والزهراني (2019)، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العبسي (2020) ودراسة العدوان والعياصرة (2020) ودراسة حمرون والزهراني (2020) حيث أظهرت نتائج دراساتهم أن معدل العدالة التعاملية جاء بمستوى متوسط.

أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد فجاءت مرتبة حسب درجة التحقق كالتالي:

- جاءت العبارة "تعاملني المسؤولية علي بلطف وأدب" في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة 3.562 بإنحراف معياري قدره 1.025.
 - جاءت العبارة "تعاملني المسؤولية علي بكل صدق وأمانة" في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة 3.467 بإنحراف معياري قدره 1.068.
 - جاءت العبارة "تحترم المسؤولية علي حقوق الوظيفية والإنسانية" في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة 3.429 بإنحراف معياري قدره 1.075.
 - جاءت العبارة "تعامل المسؤولية جميع الموظفين على قدر المساواة" في الترتيب الرابع من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة 3.271 بإنحراف معياري قدره 1.181.
- ويمكن توضيح درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية لعدالة التعامل في مدينة بريدة من وجهة نظر الملمات من خلال الشكل التالي:



شكل (3): درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية لعدالة التعامل في مدينة بريدة من وجهة نظر الملمات

• البعد الرابع: العدالة المعلوماتية

جدول (9): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية للعدالة

التنظيمية في مدينة بريدة فيما يتعلق بالعدالة المعلوماتية																
م	العبارات	الاستجابة										الانحراف المعيارى	المتوسط	الترتيب		
		غير موافق		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة						
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة					
1	تصليتي توضيحات المسؤولية حول أي إجراء متصل بعملي في الوقت المناسب	19	9.0	33	15.7	78	37.1	66	31.4	14	6.7	3.110	1.046	متوسطة	4	
2	يمكنني الوصول للمعلومة المتصلة بعملي بيسر	15	7.0	35	16.7	82	39.0	67	31.9	11	5.2	3.114	0.986	متوسطة	3	
3	المعلومات المتصلة بالعمل متاحة لجميع الموظفين	19	9.0	31	14.8	72	34.3	78	37.1	10	4.8	3.138	1.028	متوسطة	1	
4	توضح لي المديرية مبررات القرار المتعلق بوظيفتي	23	11.0	32	15.2	69	32.9	67	31.9	19	9.0	3.129	1.123	متوسطة	2	
المتوسط العام لدرجة ممارسة مديرات رياض الأطفال في مدينة بريدة للعدالة المعلوماتية														3.123	1.046	متوسطة

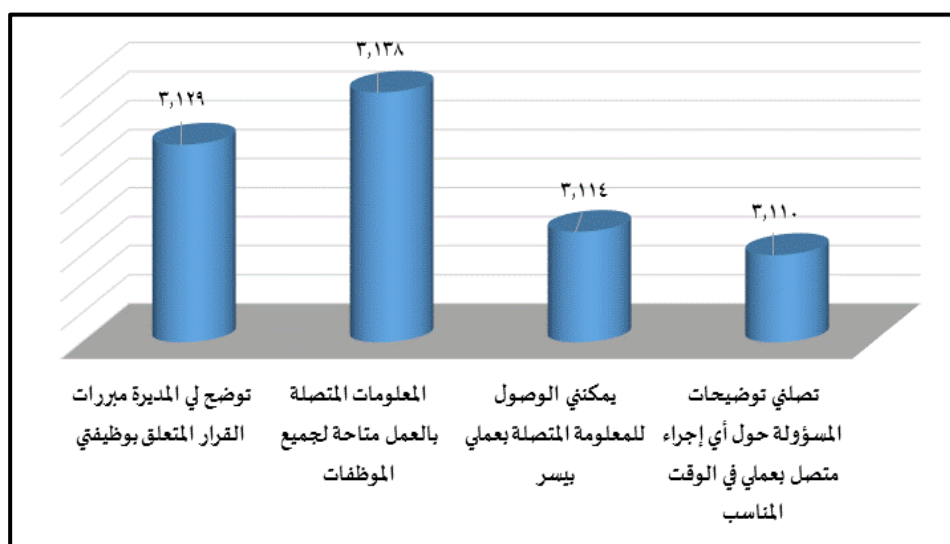
يتضح من الجدول رقم (9) أن:

درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية للعدالة المعلوماتية في مدينة بريدة من وجهة نظر الملمات متحققة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد 3.123 بانحراف معياري 1.046، ولذا يجب على إدارات الروضات عدم إغفال جانب العدالة المعلوماتية، ويجب توفير كم أكبر من المعلومات المقدمة للملمات داخل محيط العمل، حيث أن نقص المعلومات قد يؤدي لعدم قيام الملمات بأعمالهن على أكمل وجه، ولابد أن تتمكن الملمات من الوصول للمعلومات المطلوبة بيسر وسهولة إما من خلال وضع موظفة خاصة بذلك أو توفير نظام معين

يتيح للجميع الوصول للمعلومات، وهذا سيساعد بشكل كبير على سير العمل ورفع مستوى العدالة المعلوماتية، وجاء مستوى العدالة المعلوماتية المتوسط متفق مع دراسة الطبطبائي (2021)، وتختلف مع دراسة أبو الزيد (2020) و الريامية والظفري (2020) حيث أن مستوى العدالة المعلوماتية لديهم عالية ويرجع ذلك لقدرة العاملين على الوصول للمعلومات المطلوبة، وتختلف هذه النتيجة أيضاً مع دراسة الوهيبي (2014) حيث بينت نتائج دراسته أن مستوى العدالة المعلوماتية منخفض.

أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد فجاءت مرتبة حسب درجة التحقق كالتالي:

- جاءت العبارة "المعلومات المتصلة بالعمل متاحة لجميع الموظفين" في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة 3.138 بإنحراف معياري قدره 1.028.
 - جاءت العبارة "توضح لي المديرية مبررات القرار المتعلق بوظيفتي" في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة 3.129 بإنحراف معياري قدره 1.123.
 - جاءت العبارة "يمكنني الوصول للمعلومة المتصلة بعملتي ببسر" في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة 3.114 بإنحراف معياري قدره 0.986.
 - جاءت العبارة "تصلي توضيحات المسؤولية حول أي إجراء متصل بعملتي في الوقت المناسب" في الترتيب الرابع من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة 3.110 بإنحراف معياري قدره 1.046.
- ويمكن توضيح درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية للعدالة المعلوماتية في مدينة بريدة من وجهة نظر الملمات من خلال الشكل التالي:



شكل (4): درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية للعدالة المعلوماتية في مدينة بريدة من وجهة نظر الملمات

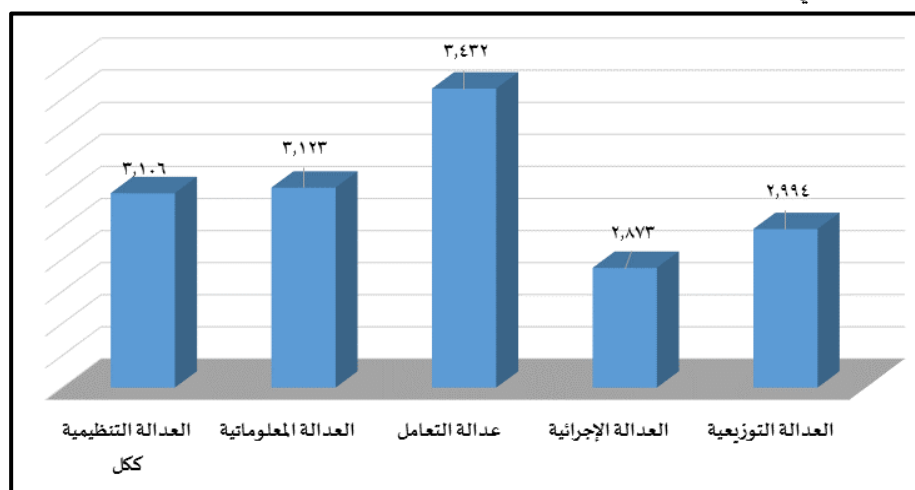
ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج في إجابة السؤال الأول للبحث الحالي والمتعلق بدرجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة بريدة من وجهة نظر الملمات يمكن تلخيصه في الجدول التالي:

جدول (10): درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات قائدات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة بريدة من وجهة نظر الملمات				
العدالة التنظيمية	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
العدالة التوزيعية	2.994	1.101	متوسطة	3
العدالة الإجرائية	2.873	1.111	متوسطة	4
عدالة التعامل	3.432	1.087	كبيرة	1
العدالة المعلوماتية	3.123	1.046	متوسطة	2
العدالة التنظيمية ككل	3.106	1.086	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (10) أن:

درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة بريدة من وجهة نظر الملمات جاء متحققاً بدرجة متوسطة بمتوسط وزني 3.106 وانحراف معياري 1.086، وهذا الأمر يحتاج لإعادة نظر من قبل وزارة التعليم وإدارات التعليم بمنطقة بريدة لتدريب المديرات على أهمية ممارسة العدالة التنظيمية بجميع أبعادها لأهميتها وارتباطها بالعديد من المتغيرات، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الشايع (2016) ودراسة الرويلي وعلاّب (2019) ودراسة العبسي (2020) ودراسة العدوان والعياصرة (2019)، وتختلف نتيجة العدالة التنظيمية المتوسطة مع دراسة الحصنة

وعطية (2019) ودراسة الريامية والظفري (2020) ودراسة شما والشرمان (2019) ودراسة الزهراني (2019) حيث أظهرت نتائج دراساتهم أن مستوى العدالة التنظيمية ككل مرتفع، وفيما يتعلق بترتيب أبعاد ممارسة مديرات رياض الأطفال للعدالة التنظيمية جاء في الترتيب الأول بُعد عدالة التعامل ومتحقق بدرجة كبيرة بمتوسط وزني 3.432 وانحراف معياري 1.087، وفي الترتيب الثاني جاء بُعد العدالة المعلوماتية ومتحقق بدرجة متوسطة بمتوسط وزني 3.123 وانحراف معياري 1.046، وجاء في الترتيب الثالث بُعد العدالة التوزيعية ومتحقق بدرجة متوسطة بمتوسط وزني 2.994 وانحراف معياري 1.101، وفي الترتيب الرابع والأخير جاء بُعد العدالة الإجرائية ومتحقق بدرجة متوسطة بمتوسط وزني 2.873 وانحراف معياري 1.111، ويمكن أن تتضح النتائج السابقة من خلال الشكل التالي:



شكل (5): درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة بريدة من وجهة نظر الملمات

2.4. نتائج السؤال الثاني: ينص السؤال الثاني للبحث الحالي على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث حول درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة بريدة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي، نوع المدرسة)؟".

• بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة بريدة والتي ترجع لاختلاف عدد سنوات خبرة الملمات (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (11): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات ملمات عينة الدراسة حول درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة بريدة وفقاً لسنوات الخبرة

العدالة التنظيمية					
سنوات الخبرة					
أقل من 5		من 5 إلى 10		أكثر من 10	
متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
14.333	4.252	15.600	4.468	15.457	4.298
11.586	3.763	11.585	3.508	11.152	3.663
13.727	3.516	13.708	3.815	13.761	4.403
12.384	3.616	12.631	3.556	12.522	3.662
52.030	12.391	53.523	12.505	52.891	13.334

جدول (12): دلالة الفروق في استجابات معلمات عينة الدراسة حول درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة بريدة

باختلاف سنوات الخبرة						
العدالة التنظيمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	بين المجموعات	76.816	2	38.408	2.049	0.132
	داخل المجموعات	3881.013	207	18.749		غير دالة
	الكل	3957.829	209			
العدالة الإجرائية	بين المجموعات	6.741	2	3.371	0.251	0.778
	داخل المجموعات	2779.740	207	13.429		غير دالة
	الكل	2786.481	209			
عدالة التعامل	بين المجموعات	076.	2	038.	0.003	0.997
	داخل المجموعات	3015.452	207	14.567		غير دالة
	الكل	3015.529	209			
العدالة المعلوماتية	بين المجموعات	2.450	2	1.225	0.094	0.910
	داخل المجموعات	2694.031	207	13.015		غير دالة
	الكل	2696.481	209			
العدالة التنظيمية ككل	بين المجموعات	90.043	2	45.021	0.282	0.755
	داخل المجموعات	33055.581	207	159.689		غير دالة
	الكل	33145.624	209			

يتضح من الجدول رقم (12) أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة بريدة ترجع لاختلاف سنوات الخبرة، ويعود ذلك إلى أن مفهوم العدالة التنظيمية موحد وواضح لدى جميع المديرات والمعلمات على اختلاف سنوات خبرتهم لأنه مفهوم مرتبط بقيم المجتمع والمشاعر الإنسانية والتي لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة، والبيئة المدرسية تساعد المعلمات على اندماج الخبرات وإزالة فرق السنوات فيما بينهم، ويتم معاملة المعلمات من قبل الإدارة بناء على الأداء والإنجاز وليس على سنوات الخبرة، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة العبسي (2020) ودراسة العدوان والعياصرة (2020) ودراسة الشايع (2016) في عدم وجود فروق دالة إحصائية ترجع لاختلاف سنوات الخبرة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة ملحم (2020) حيث توجد فروق دالة إحصائية في متغير عدد سنوات الخبرة لصالح فئة أقل من خمس سنوات، وتختلف أيضاً مع دراسة الرويلي (2019) حيث توجد فروق لصالح الفئة من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات.

• بالنسبة لمتغير التخصص

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة بريدة والتي ترجع لاختلاف تخصص المعلمات (رياض أطفال، تخصص آخر)، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (13): دلالة الفروق في استجابات معلمات عينة الدراسة حول درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة بريدة باختلاف

تخصص المعلمات						
العدالة التنظيمية	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	علوم إنسانية	15.194	4.308	1.422	0.156	غير دالة
	علوم طبيعية	14.156	4.462			
العدالة الإجرائية	علوم إنسانية	11.448	3.678	0.318	0.750	غير دالة
	علوم طبيعية	11.644	3.588			
عدالة التعامل	علوم إنسانية	13.885	3.788	1.142	0.255	غير دالة
	علوم طبيعية	13.156	3.825			
العدالة المعلوماتية	علوم إنسانية	12.406	3.627	0.651	0.516	غير دالة
	علوم طبيعية	12.800	3.481			
العدالة التنظيمية ككل	علوم إنسانية	52.933	12.339	0.555	0.579	غير دالة
	علوم طبيعية	51.756	13.590			

يتضح من الجدول رقم (13) أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة بريدة ترجع لاختلاف تخصص المعلمات، وقد يعزى ذلك لحرص المديرات على تحقيق أهداف المدرسة ككل والاهتمام بجميع المعلمات بغض النظر عن تخصصاتهن، وقد يرجع ذلك لتوحد الظروف الوظيفية بين جميع المعلمات وتوزيع المهام المدرسية كالمناوبة والحضور بين المعلمات بالتساوي بغض النظر عن تخصصاتهن، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحصنة وعطية (2019)، ودراسة العجبي (2020)، ودراسة حمرون والزهراني (2020)، في عدم وجود فروق ترجع لمتغير التخصص، وتم إضافة متغير تخصص المعلمات نظراً لما ورد في بعض نتائج الدراسات السابقة أن اختلاف التخصص يؤثر في إدراك الأفراد للعدالة التنظيمية كما ورد في نتيجة دراسة الزهراني (2019) أنه توجد فروق لصالح تخصصات العلوم الإنسانية، وأنهم يقومون بتقييم العدالة التنظيمية بدرجة أعلى من أصحاب تخصصات العلوم الطبيعية.

• بالنسبة لمتغير المؤهل

تم استخدام اختبار كروسكال واليس *Kruskal Wallis H* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى قائدات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة بريدة والتي ترجع لاختلاف المؤهل (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى، نظراً لصغر عدد مجموعة المؤهل العلمي دبلوم ومجموعة المؤهل العلمي ماجستير فأعلى، فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (14) التالي:

جدول (14): دلالة الفروق في استجابات معلمات عينة الدراسة حول درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى قائدات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة بريدة باختلاف المؤهل

العدالة التنظيمية	المؤهل العلمي	عدد الرتب	متوسط الرتب	قيمة "H"	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	دبلوم	12	115.333	1.009	0.604 غير دالة
	بكالوريوس	184	103.929		
	ماجستير فأعلى	14	117.714		
العدالة الإجرائية	دبلوم	12	110.833	0.160	0.923 غير دالة
	بكالوريوس	184	105.470		
	ماجستير فأعلى	14	101.321		
عدالة التعامل	دبلوم	12	126.833	2.027	0.363 غير دالة
	بكالوريوس	184	104.989		
	ماجستير فأعلى	14	93.929		
العدالة المعلوماتية	دبلوم	12	107.208	2.444	0.295 غير دالة
	بكالوريوس	184	107.245		
	ماجستير فأعلى	14	81.107		
العدالة التنظيمية ككل	دبلوم	12	116.833	0.627	0.731 غير دالة
	بكالوريوس	184	105.323		
	ماجستير فأعلى	14	98.107		

يتضح من الجدول رقم (14) أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة بريدة ترجع لاختلاف المؤهل، وقد يعزى ذلك إلى كون العدالة التنظيمية موجودة داخل المؤسسة التعليمية لكن مستوى إدراكها يختلف من معلمة لأخرى فبعض القرارات قد تراها إحدى المعلمات عادلة بينما الأخرى ترى هذا القرار ظالم وفيه انتهاك لحقوقها، ويتضح لنا أن عدم وجود فروق في المؤهل يدل على أن الدراسة الجامعية كافية لإدراك المعلمات والمديرات أهمية العدالة التنظيمية، ويمكن تفسير ذلك بأن المديرات لا يفرقن في المعاملة بين المعلمات بناءً على مؤهلاتهن العلمية، لأن المعلمات ذات المؤهلات العالية كالماجستير والدكتوراه يتم تمييزهن من قبل وزارة التعليم في العلاوات والنصاب التدريسي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشايع (2016) ودراسة الطبطبائي (2021) ودراسة العجبي (2020) في عدم وجود فروق دالة إحصائية ترجع لمتغير المؤهل العلمي، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2019) في وجود فروق دالة إحصائية لصالح الماجستير ويعني أن أصحاب مؤهل الماجستير يقيمون العدالة التنظيمية في المدارس الثانوية أكثر من حملة البكالوريوس، وتختلف هذه النتيجة أيضاً مع دراسة الرويلي وعلاّب (2019) في وجود فروق دالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة البكالوريوس وتعزى هذه النتيجة إلى أن أصحاب هذا المؤهل هم الأكثر تواجدًا وتأثيرًا في المدارس الثانوية.

• بالنسبة لمتغير نوع المدرسة

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة بريدة والتي ترجع لاختلاف نوع المدرسة (حكومي، أهلي)، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (15): دلالة الفروق في استجابات معلمات عينة الدراسة حول درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة بريدة باختلاف

نوع المدرسة					
العدالة التنظيمية	نوع المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	حكومي	15.695	4.112	3.168	0.01
	أهلي	13.772	4.498		
العدالة الإجرائية	حكومي	12.008	3.670	2.682	0.01
	أهلي	10.633	3.476		
عدالة التعامل	حكومي	14.305	3.746	2.883	0.01
	أهلي	12.772	3.714		
العدالة المعلوماتية	حكومي	12.878	3.502	2.027	0.05
	أهلي	11.848	3.669		
العدالة التنظيمية ككل	حكومي	54.885	12.236	3.345	0.01
	أهلي	49.025	12.398		

يتضح من الجدول رقم (15) أنه:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة 0.01 في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العدالة التنظيمية وأبعادها الفرعية لدى مديرات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة بريدة ترجع لاختلاف نوع المدرسة، ماعدا بعد العدالة المعلوماتية فكانت الفروق دالة عند مستوى ثقة 0.05، والفروق في جميع الأحوال لصالح معلمات المدارس الحكومية، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الظروف الوظيفية كمقدار الراتب وكمية العمل والعدل في توزيع الإجراءات في المدارس الحكومية أفضل من المدارس الأهلية، والمعلمات في المدارس الحكومية يتمتعن بالأمان الوظيفي والاستقرار، والدعم الكامل من الدولة مما يسهل تطبيق العدالة التنظيمية، ولا بد أن تتبنى وزارة التعليم وإدارات التعليم أنظمة وقوانين موحدة بين المدارس الحكومية والأهلية لضمان مستوى عالي ومتساوي بين الجميع في العدالة التنظيمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العدوان والعياصرة (2020) في وجود فروق دالة إحصائية ترجع لاختلاف نوع المدرسة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الطفري والسعيدية (2020) حيث أثبتت عدم وجود فروق دالة إحصائية لمتغير نوع المدرسة.

3.4. التوصيات:

من خلال الدراسة النظرية والميدانية تمكنت الباحثة من وضع بعض التوصيات وذلك كما يلي:

- رفع مستوى العدالة التوزيعية لدى المعلمات من خلال التقدير والثناء للأعمال المتميزة، وإطلاع المعلمات على جميع المعلومات المتعلقة بأهداف وسير العمل، وتوزيع الأعمال بشكل عادل يرضي الجميع.
- رفع مستوى العدالة الإجرائية لدى المعلمات من خلال توضيح سياسة التقييم والترقيات والمكافآت وغيرها من الإجراءات ولابد أن تكون واضحة ومعلنة للجميع، ويتم بناء القرارات استنادًا على معلومات واضحة.
- رفع مستوى العدالة المعلوماتية لدى المعلمات من خلال إنشاء نظام إلكتروني يتيح للمعلمات الوصول لجميع المعلومات المتعلقة بعملهن ببسر وسهولة ودون الرجوع للمديرة عند الحاجة لأي معلومة.
- تعزيز مستوى العدالة التعاملية وتوعية المديرات بأهميتها وضرورة الحفاظ على هذا المستوى العالي.
- إنشاء برنامج تدريبي للمديرات في المدارس الحكومية والأهلية على حد سواء لتوضيح أهمية العدالة التنظيمية وكيفية تطبيقها بشكل مثالي في المدارس بكافة أبعادها.
- الزيارات المتكررة وعمل استبيانات دورية من إدارة التعليم لمعرفة مستوى العدالة التنظيمية داخل المدارس وتوفير حوافز ودعم مادي ومعنوي للمدارس التي تطبق العدالة التنظيمية بمستوى مرتفع.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. أحمد، منى إسماعيل. (1437). *تخطيط المناهج والبرامج والأنشطة التعليمية لرياض الأطفال*. مكتبة المتنبي.
2. باوزير، سلوى أبو بكر، وقربان، نادية عبدالعزيز. (2011). *تنمية المفاهيم التاريخية والجغرافية لطفل الروضة*. دار المسيرة.
3. البدري، طارق عبد الحميد. (2018). *إدارة دور الحضانه ورياض الأطفال* (ط.8). دار الفكر.
4. البلهد، نورة بنت محمد، والشهراني، في بنت راجح. (2020). واقع ممارسات قائدات المدارس الابتدائية لتحقيق العدالة التنظيمية في مدينة الرياض. *مجلة التربية*: 4 (187): 131 – 175.
5. الحصنة، علي بن سعيد بن علي، وعطية، محمد عبد الكريم علي. (2019). العدالة التنظيمية لدى قادة المدارس بمحافظة بيشة وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين. *مجلة كلية التربية*: 35 (2): 1 – 32.
6. حمرون، ضيف الله بن غضبان بن سليمان، والزهراني، أحمد سعيد سالم. (2020). درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة تبوك للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين. *جامعة أسيوط: مركز تطوير التعليم الجامعي*: (17)، 25 – 56.
7. الخضر، عثمان محمود، جاد الرب، هشام فتحي. (2019). دليل المقياس العربي للعدالة التنظيمية. آفاق للنشر.
8. الرويلي، محمد بن صالح ضبيح، وعلاب، رشيد. (2019). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في سكاكا والقرى بالسعودية للعدالة التنظيمية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. *مجلة اقتصاديات المال والأعمال*: (9): 130 – 147.
9. الريامية، نصرة بنت عزيز بن خلف، والظفري، سعيد بن سليمان. (2020). الذكاء الوجداني وعلاقته بالعدالة التنظيمية المدركة لدى الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بسلطنة عمان. *الجامعة الأردنية عمادة البحث العلمي*: 47 (3): 107 – 122.
10. الزهراني، خديجة مقبول جمعان. (2020). أثر العدالة التنظيمية في تنمية سلوك المواطنة لدى المعلمات: دراسة ميدانية لآراء معلمات المرحلة الثانوية بمدارس قطاع الوسط التابع لتعليم الباحة. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*: (5): 155 – 180.
11. السقاف، علوي عبدالقادر. (1433). *موسوعة الأخلاق الإسلامية*. موقع الدرر السنية.
12. سليمان، السعيد السعيد بدير. (2019). العدالة التنظيمية كمدخل للتميز بمدارس التعليم ما قبل الجامعي: دراسة ميدانية محافظة كفر الشيخ. *مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ*: 19 (4): 1 – 80.
13. الشايع، علي بن صالح بن علي. (2016). العلاقة بين إدراك المعلمين للعدالة التنظيمية ومستوى التزامهم بسلوك المواطنة التنظيمية: دراسة ميدانية على معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم التعليمية. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية: جامعة المجمعة*: (10): 70 – 97.
14. شما، فتحي محسن، والشمران، منيرة محمود. (2019). العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 27 (1): 695 – 729.
15. الطبطبائي، أماني عبدالرزاق السيد إبراهيم، وبطيان، منيرة بطي. (2021). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتفاؤل لدى عينة من الموظفين الكويتيين في إدارة رعاية المسنين. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*: 1 (1): 145 – 186.
16. أبو طبيخ، ليث شاكر محسن، السكافي، ليث زهير عبد الأمير، والأسدي، محمد صالح. (2020). تأثير الاستغراق الوظيفي في العلاقة بين العدالة التنظيمية والتهمك التنظيمي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من موظفي جامعة الكوفة. *مجلة الكلية الإسلامية الجامعة*: (57): 545 – 584.
17. الظفري، سعيد بن سليمان، والسعيدية، ضحيوة بنت خلفان بن هاشل. (2020). الصمت التنظيمي وعلاقته بالعدالة التنظيمية لدى العاملين بمدارس سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين*: 21 (1): 373 – 401.
18. عبد الحميد، مؤمن عبدالعزيز، محمد، محمد السيد بشير. (2015). *العدالة التنظيمية وفاعلية الأداء الوظيفي لدى العاملين بالهيئات الرياضية*. دار العلم والإيمان.
19. عبد الخالق، عبد الخالق فؤاد، علي، محمد محمود. (2007). *مدخل لرياض الأطفال*. مكتبة المتنبي.
20. العبسي، آيه. (2020). العلاقة بين النفاق الاجتماعي في العدالة التنظيمية لدى معلمي المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة. *مجلة دراسات العلوم التربوية*: 47 (4): 11 – 30.
21. العججي، محمد عبدالسلام، خضر، صلاح حسن، الحلوة، طرفة بنت إبراهيم، وبنجر، آمنة. (2014). *تربية الطفل في الإسلام* (ط.5). مكتبة الرشد.
22. العججي، هادي بن راشد بن حثلين. (2020). واقع مستوى العدالة التنظيمية لمديري المدارس الثانوية بمدينة الأحساء من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية: جامعة عين شمس*: 44 (1): 111 – 152.
23. العدوان، زياد سامي نواف، والعياصرة، معن محمود أحمد. (2020). العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*: 40 (1): 227 – 252.

24. العساف، صالح بن حمد. (1416). المدخل الى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان.
25. العمارة، محمد حسن. (2010). أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية (ط6). دار المسيرة.
26. العنزي، خلف بن محمد خلف، وحسن، أشرف عبد التواب عبد المجيد. (2019). العدالة التنظيمية بجامعة تبوك وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط، 35 (4): 73 – 112.
27. العنزي، مالك محمد، الخضير، عثمان حمود، وجاد الرب، هشام فتحي. (2020). تأثير إدراك العدالة التنظيمية في الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي من خلال المزاج والثقة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: (13): 245 – 275.
28. عيسى، حنان أحمد عليوه ومحمد، عنايات إبراهيم، وعواد، عمرو محمد أحمد. (2020). أثر إدارة الازمات على مدركات العاملين للعدالة التنظيمية: دراسة ميدانية على المدارس الحكومية بمحافظة القاهرة. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة: (2): 171 – 189.
29. فلمبان، ناهد ناصر، والقرشي، سوزان بنت محمد. (2020). أثر العدالة التنظيمية على جودة حياة العمل في وزارة الخارجية بالرياض. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية: 4 (4)، 20 – 50.
30. قادة المستقبل. (2021). في موقع وزارة التعليم. <https://moe.gov.sa/ar/aboutus/Portal/Pages/futureleaders.aspx>
31. قهري، فاطمة. (2020). واقع العدالة التنظيمية في المؤسسة الاقتصادية بالجلفة. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، 3 (1): 95 – 113.
32. المطيري، عبدالله محمد. (2019). علاقة العدالة التنظيمية بالضغوط الوظيفية بالتطبيق على وزارة التربية الكويتية. المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية: (20): 1 – 45.
33. معايير القيادة المدرسية. (2020). في هيئة تقويم التعليم والتدريب. <https://2u.pw/d00jm>
34. معوض، فاطمة عبد المنعم. (2015). اتجاهات حديثة في تربية الطفل. مكتبة الرشد.
35. ملحم، محمود إبراهيم. (2020). تأثير العدالة التنظيمية في الاحتراق الوظيفي في المدارس الحكومية الفلسطينية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية: 28 (2): 51 – 77.
36. موسى، محمد يوسف. (2020). القرآن والفلسفة. وكالة الصحافة العربية.
37. الناشف، هدى محمود. (2014). رياض الأطفال. دار الفكر العربي.
38. هاوس، بيتر ج نورث. (2018). القيادة الإدارية النظرية والتطبيق (صلاح المعيوف، مترجم). معهد الإدارة العامة. (العمل الأصلي نشر في 2013).
39. وزارة التعليم. (2021). بيانات التعليم العام لعام 1442 هـ البيانات المفتوحة. مسترجع بتاريخ 28، نوفمبر، 2021، من: <https://data.gov.sa/Data/ar/dataset/schools-data-1442-h>.
40. الوهيبي، عبدالله محمد. (2014). أثر إدراك العدالة التنظيمية على الأداء الوظيفي للعاملين: دراسة تطبيقية على العاملين بجامعة القصيم. مجلة البحوث المالية والتجارية: جامعة بور سعيد، (3): 414 – 443.
41. أبو اليزيد، أحمد محمد أحمد. (2020). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى الأخصائيين الرياضيين بمديرية الشباب والرياضة. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة: (88): 1 – 17.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Mursingudin, E. Akbar, M. & Karnati, N. (2017). The Effect of Organizational justice, job satisfaction, and Organizational Commitment on Organizational Citizenship Behavior (OCB) of The Principals. *Indonesian Journal of Educational Review*.
2. Yilmaz, K. (2010). Secondary public-School Techers Perceptions about Organizational Justice. *Educational Sciences: Theory & Practice*.

Practicing of Organizational Justice Among the Headmasters of Kindergarten Schools in the City of Buraidah from the Point of View of the Teachers

Shaden Abdullah Abdulaziz Al-Dabaikhi

Master's Student, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia
sh.aldobekhi@gmail.com

Received : 30/1/2022 Revised : 17/2/2022 Accepted : 12/3/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.3>

Abstract: The study aimed to determine the scale of practicing of organizational justice among the headmasters of kindergarten schools in Buraidah from the opinion of the teachers and discover the statistically significant differences that are due to the variable (years of experience - specialization - qualification - type of school). To achieve the objectives of the study, the researcher adopted the descriptive correlative approach. The study sample consisted of (210) female teachers. The scale of organizational justice will be used, which was designed by (Alkhadher & Gadelrab, 2016) based on the Colquitt scale resulted in the scale of practicing of distributive, procedural, informational justice among the above category are moderate while practicing of transactional justice is high, there is no statistically significant differences that are due to mentioned variables and there is statistically significant difference in practicing organizational justice due to school type in favor of government school teachers.

Keywords: organizational justice; principals; kindergarten.

References:

1. 'bdalhmyd, M'mn 'bdal'zyz, Mhmd, Mhmd Alsyyd Bshyr. (2015). Al'dalh Altnzymy Wfa'lyh Alada' Alwzyfy Lda Al'amlyn Balhy'at Alryadyh. Dar Al'Im Waleyman.
2. 'bdalkhalq, 'bdalkhalq F'ad, 'ly, Mhmd Mhmwd. (2007). Mdkhl Lryad Alafal. Mktbt Almtby.
3. Al'bsy, Ayh. (2020). Al'laqh Byn Alnfaq Alajtmay Fy Al'edalh Altnzymy Lda M'lmy Almdars Alasasyh Alhkwmly Fy Lwa' Alqwsymh. Mjlt Drast Al'lwm Altrbyh: 47 (4), 11 – 30.
4. Al'dwan, Zyad Samy Nwaf, Wal'yasrh, M'n Mhmwd Ahmd. (2020). Al'edalh Altnzymy Fy Aljam'at Alardnyh Alhkwmly Walkhash Mn Wjhh Nzh A'da' Hy't Altdrys. Mjlt Athad Aljam'at Al'rbyh Llbhwh Fy Alt'lym Al'aly: 40 (1): 227 – 252.
5. Al'jmy, Mhmd 'bdalslam, Khdr, Slah Hsn, Alhlwh, Trfh Bnt Ebrahym, Wbnjr, Amnh. (2014). Trbyth Altfl Fy Aleslam (T.5). Mktbt Alrshd.
6. Al'jmy, Hady Bn Rashd Bn Hthlyn. (2020). Waq' Mstwa Al'dalh Altnzymy Lmdyry Almdars Althanwyh Bmdynh Alahsa' Mn Wjht Nzh Alm'lym. Mjlt Klyt Altrbyh Fy Al'lwm Altrbyh: Jam't 'yn Shms, 44 (1): 111 – 152.
7. Al'mayrh, Mhmd Hsn. (2010). Aswl Altrbyh Altarykhyh Walajtmayh Walnfsy Walfsfy (T.6). Dar Almsyrh.
8. Al'nzy, Khlf Bn Mhmd Khlf, Whsn, Ashrf 'bdaltwab 'bdalmjyd. (2019). Al'dalh Altnzymy Bjam't Tbwk W'laqtha Balrda Alwzyfy Lda A'da' Hy't Altdrys. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Asywt, 35 (4): 73 – 112.
9. Al'nzy, Malk Mhmd, Alkhdr, 'thman Hmwd, Wjad Alrb, Hsham Fthy. (2020). Tathyr Edrak Al'dalh Altnzymy Fy Alrda Alwzyfy Walaltzam Altnzymy Mn Khlf Almazj Walhgh. Almjhl Al'rbyh Ll'lwm Altrbyh Walnfsy:(13): 245 – 275.
10. Al'saf, Salh Bn Hmd. (1416). Almdkhl Ala Albth Fy Al'lwm Alslwkyh. Mktbt Al'bykan.
11. 'ysa, Hnan Ahmd 'lywh Wmhm, 'Enayat Ebrahym, W'wad, 'mrw Mhmd Ahmd. (2020). Athr Edart Alazmat 'la Mdrkat Al'amlyn Ll'dalh Altnzymy: Drash Mydanyh 'la Almdars Alhkwmly Bmhafz Alqahrh. Almjhl Al'lym Llaqtad Waltjarh: (2): 171 – 189.

12. Ahmd, Mna Esma'eyl. (1437). Tkhtyt Almnahj Walbramj Walanshth Alt'lymyh Lryad Alاتفال. Mktbt Almtnby.
13. Bawzyr, Slwa Abw Bkr, Wqrban, Nadyh 'bdal'zyz. (2011). Tnmyh Almfahym Altarykhyh Walighrafyh Ltfl Alrwadh. Dar Almsyrh.
14. Albdry, Tarq 'bdalhmyd. (2018). Edart Dwr Alhdanh Wryad Alاتفال (T.8). Dar Alfkr.
15. Alblyhd, Nwrh Bnt Mhmd, Walshhrany, Fy Bnt Rajh. (2020). Waq' Mmarsat Qa'dat Almdars Alabtda'yh Lthqyq Al'dalh Altnzymy Fy Mdynt Alryad. Mjlt Altrbyh: 4 (187): 131 – 175.
16. Flmban, Nahd Nasr, Walqrshy, Swzan Bnt Mhmd. (2020). Athr Al'dalh Altnzymy 'la Jwdh Hyah Al'ml Fy Wzart Alkhariyh Balryad. Mjlt Al'lwm Alaqtadyh Waledaryh Walqanwny: 4 (4), 20 – 50.
17. Hmrwn, Dyf Allh Bn Ghdyan Bn Slyman, Walzhrary, Ahmd S'yd Salm. (2020). Drjt Mmarsh Qadh Almdars Alabtda'yh Bmdynh Tbwk Altnzymy Mn Wjht Nzr Alm'lmyn. Jam't Asywt: Mrkz Ttwyr Alt'lym Aljam'y: (17), 25 – 56.
18. Alshnh, 'ly Bn S'yd Bn 'ly, W'tyh, Mhmd 'bdalkrym 'ly. (2019). Al'dalh Altnzymy Lda Qadh Almdars Bmhafzt Byshh Balwla' Altnzymy Llm'lmyn. Mjlt Klyh Altrbyh: 35 (2): 1 – 32.
19. Alkhdr, 'thman Mhmwd, Jadalrb, Hsham Fthy. (2019). Dlyl Almgyas Al'rby Ll'dalh Altnzymy. Afaq Llnshr.
20. Qadt Almstqbl. (2021). Fy Mwg' Wzart Alt'lym. <https://moe.gov.sa/ar/aboutus/portal/pages/futureleaders.aspx>
21. Alrwyly, Mhmd Bn Salh Dby' W'lab, Rshyd. (2019). Drjt Mmarsh Mdyry Almdars Althanwyh Alkhash Fy Skaka Walqryat Bals'wdy L'l'dalh Altnzymy Fy Mdarshm Mn Wjht Nzr Alm'lmyn. Mjlt Aqtsadyat Almal Wala'mal: (9): 130 – 147.
22. Alryamyh, Nsrh Bnt 'Ezyz Bn Khlf, Walzfry, S'eyd Bn Slyman. (2020). Aldka' Alwjdany W'laqth Bal'dalh Altnzymy Almdrkh Lda Alakhsa'yyn Alnfsyyn Walajtma'yyn Bslnt 'man. Aljam'h Alardnyh 'madt Albhth Al'lym: 47 (3): 107 – 122.
23. Alsqaq, 'lwy 'bdalqadr. (1433). Mwsu'eh Alakhlaq Aleslamy. Mwg' Aldrr Alsnhy.
24. Alshay', 'ly Bn Salh Bn 'ly. (2016). Al'laqh Byn Edrak Alm'lmyn Ll'dalh Altnzymy Wmstwa Altzamhm Bslwk Almwatnh Altnzymy: Drash Mydanyh 'la M'lym Almrhlh Althanwyh Fy Mntqh Alqsym Alt'lymyh. Mjlt Al'lwm Alensanyh Waledaryh: Jam't Almjm'h: (10): 70 – 97.
25. Shma, Fthy Mhsn, Walshrman, Mnyrh Mhmwd. (2019). Al'dalh Altnzymy Lda Mdyry Almdars Dakhil Alkht Alakhdr W'laqtha Balaltzam Altnzymy Llm'elmy Mn Wjht Nzhm. Mjlt Aljam'h Aleslamy Lldrasat Altrbwyh Walnfsy: 27 (1): 695 – 729.
26. Slyman, Als'yd Als'yd Bdyr. (2019). Al'dalh Altnzymy Kmdkhl Ltmyz Bmdars Alt'lym Ma Qbl Aljam'y: Drash Mydanyh Mhafzt Kfr Alshykh. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Kfr Alshykh, 19 (4): 1 – 80.
27. Altbta'y, Amany 'bdalrzaq Alsyd Ebrahym, Wbtyban, Mnyrh Bty. (2021). Al'dalh Altnzymy W'laqtha Baltfa'l Lda 'Eynh Mn Almwzfyn Alkwytyyn Fy Edart R'ayh Almsyn. Mjlt Aldrasat Walbhwh Altrbwyh: 1 (1): 145 – 186.
28. Abw Tbykh, Lyth Shakr Mhsn, Alskafy, Lyth Zhyr 'bd Alamy, Walasdy, Mhmd Salh. (2020). Tathyr Alastghraq Alwzyfy Fy Al'laqh Byn Al'dalh Altnzymy Walthkm Altnzymy: Drash Asttla'yh Lara' 'ynh Mn Mwzfy Jam't Alkwfh. Mjlt Alklyt Aleslamy Aljam'h: (57): 545 – 584.
29. Alzfry, S'yd Bn Slyman, Wals'ydyh, Dhywh Bnt Khlfan Bn Hashl. (2020). Alsm Altnzymy W'laqth Bal'dalh Altnzymy Lda Al'amlyn Bmdars Slnt 'man. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsy: Jam't Albhryn, 21 (1): 373 – 401.
30. Alzhrary, Khdyjh Mqbw Jm'ean. (2020). Athr Altnzymy Fy Tnmyh Slwk Almwatnh Lda Alm'imat: Drash Mydanyh Lara' M'imat Almrhlh Althanwyh Bmdars Qta' Alwst Altab' Lt'lym Albahh. Mjlt Jam't Tbwk Ll'lwm Alensanyh Walajtma'yh: (5): 155 – 180.

الملاحق

أداة الدراسة

مقياس العدالة التنظيمية

يرجى تعبئة البيانات الشخصية أدناه بوضع علامة عند الخيار المناسب:

- 1- التخصص: (رياض أطفال) (تخصص آخر)
- 2- نوع المدرسة: (حكومي) (أهلي)
- 3- المؤهل: (دبلوم) (بكالوريوس) (ماجستير وأعلى)
- 4- سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات) (من 5 إلى 10 سنوات) (أعلى من 10 سنوات)

التعليمات: تتعلق البنود التالية بمواقف ربما تواجهينها في عملك، والمطلوب منك تحديد مدى انطباق كل عبارة عليك، من خلال اختيار درجة الموافقة عليها، لا تترك بند دون إجابة، ولا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

أبعاد العدالة التنظيمية	غير موافقة بشدة	غير موافقة	محايدة	موافقة	موافقة بشدة
البعد الأول: العدالة التوزيعية					
العبارة:					
1					يتناسب راتي مع الجهد الذي أبذله.
2					تتناسب امتيازاتي الوظيفية مع المسؤوليات المكلفة بها.
3					تتناسب امتيازاتي الوظيفية مع ساعات عملي.
4					تتناسب امتيازاتي الوظيفية مع الصعوبات التي تواجهني.
5					تتناسب امتيازاتي الوظيفية مع ضغوط العمل التي أواجهها.
البعد الثاني: العدالة الإجرائية					
العبارة:					
6					تمنح لي الفرصة للتظلم على أي قرار أو إجراء أضر بي.
7					لدي الفرصة للتأثير على أي قرار أو إجراء ما يخصني قبل صدوره.
8					تتخذ الإجراءات والقرارات الخاصة بي بناء على معلومات دقيقة.
9					تطبق القرارات والإجراءات على الجميع دون تمييز.
البعد الثالث: العدالة التعاملية					
العبارة:					
10					تحتزم المسؤولية على حقوقي الوظيفية والإنسانية.
11					تعاملني المسؤولية على بلطف وأدب.
12					تعاملني المسؤولية على بكل صدق وأمانة.
13					تعامل المسؤولية جميع الموظفين على قدر المساواة.
البعد الرابع: العدالة المعلوماتية					
العبارة:					
14					تصلي توضيحات المسؤولية حول أي إجراء متصل بعملتي في الوقت المناسب.
15					يمكنني الوصول للمعلومة المتصلة بعملتي بيسر.
16					المعلومات المتصلة بالعمل متاحة لجميع الموظفين.
17					توضح لي المديرية مبررات القرار المتعلق بوظيفتي.

قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالاستقلال الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء

سميرة محارب العتيبي¹، فاطمة عدنان الشخص²، نوف مبارك القحطاني³

¹ أستاذ علم النفس التربوي المشارك- قسم علم النفس- جامعة أم القرى- السعودية

² باحثة دكتوراه- قسم علم النفس- جامعة أم القرى- السعودية

³ محاضرة في كلية الدراسات العليا التربوية- جامعة الملك عبد العزيز- السعودية

³ nmalqahtani@kau.edu.sa

قبول البحث: 2022/3/12

مراجعة البحث: 2021/12/5

استلام البحث: 2021/11/9

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.4>



file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالاستقلال الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء

سميرة محارب العتيبي¹، فاطمة عدنان الشخص²، نوف مبارك القحطاني³

¹ أستاذ علم النفس التربوي المشارك- قسم علم النفس- جامعة أم القرى- السعودية

² باحثة دكتوراه- قسم علم النفس- جامعة أم القرى- السعودية

³ محاضرة في كلية الدراسات العليا التربوية- جامعة الملك عبد العزيز- السعودية

³ nmalqahtani@kau.edu.sa

استلام البحث: 2021/11/9 مراجعة البحث: 2021/12/5 قبول البحث: 2022/3/12 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.4>

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الوقوف على رتبتي قوة السيطرة المعرفية ومستوى الاستقلال الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء، ودلالة العلاقة الارتباطية بين رتبتي قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي وأبعاده، ودلالة الفروق بين رتبتي قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً للجنس والتخصص، واستخدم البحث المنهج الوصفي لارتباطي/الفارقي، وبلغت العينة (434) طالباً وطالبة طبق عليهم مقياس قوة السيطرة المعرفية ومقياس الاستقلال الذاتي، وأظهرت نتائج البحث أن طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى والرتبة الثانية، وأن جميع أبعاد الاستقلال الذاتي وقعت في المستوى المرتفع لدى الطلبة، كما أظهرت وجود علاقة دالة إحصائية بين رتبتي قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي وأبعاده لدى الطلبة، ماعدا العلاقة بين الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية وبُعد تأكيد الذات وكذلك في العلاقة بين الرتبة الثانية لقوة السيطرة وبُعد عدم المسيرة فكانت معاملات الارتباط غير دالة إحصائية لدى الإناث، كذلك أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية والدرجة الكلية لمقياس الاستقلال الذاتي تُعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص، وكانت الفروق لصالح الذكور في القسم العلمي والأدبي، وفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات بُعد عدم المسيرة تُعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص لصالح الطلبة في القسم الأدبي.

الكلمات المفتاحية: قوة السيطرة المعرفية؛ الاستقلال الذاتي؛ طلبة المرحلة الثانوية؛ محافظة الأحساء.

1. المقدمة:

لقد أثرت أزمة جائحة كورونا "كوفيد 19" على جميع مناحي الحياة، بما فيها العملية التعليمية، فقد قام أكثر من 100 بلد بإغلاق المدارس، مما أثر في أكثر من نصف طلاب العالم، وترتب على ذلك اختيار التعليم الإلكتروني عن بُعد للاستمرار في العملية التعليمية، لينتقل التعليم بعدها حسب منظمة اليونسكو (2020) "التعليم من الاضطراب إلى التعافي".

وبالتالي فقد شهدت منصات التعليم الإلكترونية إقبلاً متزايداً على توظيفها، وصولاً إلى الفصول الافتراضية والبيئات التفاعلية المختلفة والتي أثبتت في معظمها فاعليتها في التعليم، حيث يقوم الطلاب فيها بتكوين المعرفة عن طريق دمج المعلومات وتركيبها، ويكون الطالب فيها مشارك فعال ونشط؛ ولتحقيق ذلك لا بد أن تكون البيئة التعليمية بيئة تشاركية مرنة تشجع على التعلم والاستقلال الذاتي والبحث عن المعلومات واكتساب المهارات بدون الاعتماد على المعلم وبذلك تساعد الطلبة على تنمية الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية (مجاهد، 2020).

وقد ظهر مفهوم قوة السيطرة المعرفية نتيجة لتطور التوجه المعرفي في بحث العمليات المعرفية، وهو من المفاهيم الحديثة نسبياً حيث قدمه ستيفنسون Stevenson للمرة الأولى عام (1986) منبثقاً من نظرية موضع التعلم ونظريات البنى المعرفية ويعبر عن تأثير كل من المعرفة وبنية التعلم،

فالسلك لا يعد دالة لوظيفة المعرفة الداخلية فقط، وإنما دالة لوظيفة البيئة أيضًا ضمن حيز التعلم والتفاعل مع البيئة، وهو يعكس اهتمام المعلم بآليات التعامل مع المعرفة المتجددة (الخزاعي، 2015).

وكان هدف ستيفنسون Stevenson من اشتقاق مصطلح قوة السيطرة المعرفية (cognitive holding power) إلى دراسة بيئة التعلم من حيث تأثيرها على مستوى ونوعية المهارات التي يكتسبها الطلبة خلال عملية التعلم، ويشير إلى خصائص بيئة التعلم التي تدفع الطلبة إلى ممارسة أنواع مختلفة من الأنشطة المعرفية، التي تؤثر على البناء المعرفي للطلّاب من حيث الكم والنوع، كما تشير إلى طبيعية إدراك الطلبة لبيئة التعلم، من أجل توضيح الدور الذي تلعبه البيئة في حث الطلبة على استخدام إجراءات معرفية مختلفة (Stevenson, 1990).

ويرى علماء النفس أن البنية المعرفية هي خلاصة خبرات الفرد الناتجة عن تفاعله مع العوامل البيئية والوراثية، من خلال نموه في المراحل العمرية المختلفة وتكيفه، والتي تشكل أحد الأسس الهامة التي تقوم عليها نواتج تمثيل المعرفة، حيث يرى بياجيه Piaget بأن البنية المعرفية تعبير عن تمكن الفرد من استيعاب المعرفة وتمثيلها داخليًا، أما أوزيل Ausubel فيرى بأنها مجموعة منظمة من الخصائص والمفاهيم التي تتوافر للطلّبة خلال التفاعل مع البيئة في لحظة ما فيحاول دمجها مع خبراته (العتوم، 2012). وقد أشارت دراسة ستيفنسون وماكفانج (Stevenson & McKavanagh, 1991) أن إهمال الأنشطة والمهام المعرفية ذات الارتباط بالرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية يعيق تطور البنى المعرفية الخاصة بالطلّبة والمتعلقة بإعداد الخطط واقتراح الحلول والتحقق من النتائج.

فالمدى الذي تدفع إليه بيئة التعلم الطلبة إلى استعمال رتب مختلفة من الإجراءات المعرفية عند معالجة المهارات التي ينشغلون بها ومن ثم تنشيط أنواع مختلفة من الأنشطة المعرفية التي تحدث من خلال مجموعة من المهمات المقدمة لهم، كاستعمال إجراءات حل المشكلات والإجراءات التفسيرية وإجراءات التقييم، التي تؤدي إلى إحداث ضغط بسبب إظهار الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية، أما عندما يكون هناك أهدافًا للطلّبة داخل مهمة التعلم يمكن من خلالها أداء التنفيذ المباشر للإجراءات النوعية، هو ما يسبب ظهور الرتبة الأولى منها (Stevenson & Evans, 1994).

وتصنف قوة السيطرة المعرفية كما ذكر المنشاوي (2014) إلى نوعين هما: قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى وتشير إلى إدراك الطالب أن بيئة التعلم تدفعه لاستخدام إجراءات وأنشطة مقلدًا فيها المعلم لتحقيق هدف مألوف وتقليدي، وقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية وتشير إلى إدراك الطالب أن بيئة التعلم تدفعه لاستخدام إجراءات وأنشطة دون الاعتماد الكامل على المعلم أو تقليده لتحقيق أهداف غير مألوفة.

فالرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية نمط تعليمي تقليدي يركز على طريقة الإلقاء من قبل المعلم والتلقي من قبل الطالب، فهي رتبة غير نشيطة ومتفاعلة، تحدد من قبل طرف واحد، فتجعل الطالب مجرد آلة حفظ لما يتلقاه في مسيرة التعلم على العكس من الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية (العتيبي والشريدة، 2020).

أما أنشطة الطلاب التي تتعلق بالرتبة الثانية تُستثمر الفرص للمشاركة في مهام وأنشطة التعلم المختلفة، وتُقدم مستوى مرتفع من الاستجابة، بالمشاركة في أنواع جديدة من المهام وتفسير النصوص من خلال وجهات النظر المتعددة ويقوم المعلم فيها على مساعدة طلبته على توجيه الأسئلة (الحياي والراوي، 2020). ففي الرتبة الثانية يتم تعلم مهام جديدة تساعد على الربط بين المعارف الموجودة لتوليد أفكار وتجريب وفحص استراتيجيات حل المشكلات (Stevenson, 1998). حيث أشار إكزين وزانج (xin, zang, 2009) إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإجابات الصحيحة لحل المشكلات الواقعية والرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية.

وتتناغم توجهات قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية مع تطبيقات النظرية البنائية من جانب وكذلك مع آراء أوزيل Ausubel في التعلم ذي المعنى و آراء برنر Bruner، حيث يشير إلى أن التعلم بالاكشاف يحدث عندما يذهب الطالب إلى ما أبعد من المعلومات المعطاة ويصل إلى استبصار وتعميمات جديدة بنفسه باستخدام قدراته العقلية، فالطالب هو الذي يتحمل الجزء الأكبر من مسؤولية التعلم (إبراهيم، 2019؛ الخزاعي، 2015).

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت قوة السيطرة المعرفية وربطها بالعديد من المتغيرات كالتجول العقلي وتكنولوجيا التعلم المتمثلة باستخدام الفصول المقلوبة ومصادر التعلم والعبء المعرفي والعجز المتعلم، وكذلك التحكم الذاتي وأساليب اتخاذ القرار، ومن هذه الدراسات دراسة العتيبي والشريدة (2020) التي هدفت إلى تحديد إمكانية التنبؤ بالتجول العقلي من خلال ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى، وتكونت عينة الدراسة البحث من (457) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس، وأظهرت النتائج أن الرتبة السائدة لدى عينة الدراسة البحث من رتب قوة السيطرة المعرفية هي الرتبة الثانية، كما أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في التجول العقلي وما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية تبعًا لمتغير النوع، وإمكانية التنبؤ بالتجول العقلي من خلال قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الثانية) لدى طلبة الجامعة، وأوصت الدراسة بتحسين بيئات التعلم لتدعم الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية.

ودراسة أحمد واندوخيا Ahmed & Indurkha (2020) التي هدفت إلى التعرف على تأثير الفصول الدراسية المقلوبة على تحسين قوة السيطرة المعرفية لطلاب المرحلة الجامعية في قسم تكنولوجيا التعليم بمصر، وتكونت من (33) طالب جامعي، وتم استخدام مجموعة من الأدوات في الفصل: السبورة البيضاء واللوحة الذكية، أما خارج الفصل فتم استخدام ملفات الفيديو وتطبيقات (Drive, PPT, Google, Word) لتقديم المواد التعليمية، وكذلك تطبيق WhatsApp للاتصال واستمارة Google لتصميم أنشطة التعلم والتقييم، كما تم استخدام اختبار لقوة السيطرة المعرفية، وأظهرت

النتائج أنه يمكن للفصل الدراسي المقلوب أن يكون حلاً لتحسين قوة السيطرة المعرفية للطلاب، وخاصة في أداء مهام التعلم واتباع تعليمات المعلم، كما يمكن تعزيز المساواة بين الطلاب في الفصول الدراسية المقلوبة وتحسين قدراتهم.

وكذلك دراسة النجار وآخرون (2020) التي هدفت إلى الكشف عن تباين فاعلية الذات الإبداعية بتباين قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة مدرسة المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا (STEM)، وتأثير النوع الاجتماعي في كل متغير منهم في منطقة كفر الشيخ بمصر، وتكونت العينة من (320) طالب وطالبة من الصفوف الثلاثة بمدرسة المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات فاعلية الذات الإبداعية (الدرجة الكلية) وقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى وقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية، وأيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في كلاً من (فاعلية الذات الإبداعية وقوة السيطرة المعرفية).

كما قام عبد الله والزهيري (2019) بدراسة لتحديد رتبة قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية بالعراق، وتكونت العينة من (460) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية الصف (الرابع الخامس، السادس)، وأظهرت النتائج إن طلبة المرحلة الثانوية يتمتعون بقوة سيطرة معرفية من الرتبة الثانية، كما يتمتع الطلبة الذكور بقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى، بينما الإناث يتمتعون بقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية، وبالنسبة للتخصص العلمي فهو أعلى من التخصص الأدبي في الرتبة الأولى والثانية وكان الصف الرابع أعلى من الصف الخامس والسادس في قوة السيطرة المعرفية للرتبة الأولى والثانية.

وفي السياق نفسه قام مفلح وسعيد (2019) بدراسة هدفت للتعرف على درجة رتب قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مديرية التربية الرصافة الأولى بالعراق، ودرجة رتب قوة السيطرة المعرفية تبعاً لمتغير التخصص (الأدبي، الأحيائي، التطبيقي)، وتكونت العينة من (150) طالبة، وأظهرت النتائج وجود قوة السيطرة المعرفية والرتبة الأولى والثانية لدى الطالبات، كما تبين أن إجابات الطالبات في الفرع الأدبي متقارب كثيراً في الدرجات على مقياس قوة السيطرة المعرفية وللرتبتين الأولى والثانية والفارق بينهما بسيط، في حين أن الطالبات في الفرع الأحيائي كانت نتائجهن أن حصلن على درجات أعلى في الرتبة الثانية من مقياس قوة السيطرة المعرفية وهذا يدل على أن الطالبات يتمتعن بممارسة أنشطة معرفية كتفسير المواقف الجديدة بأنفسهم، وفحص النتائج في ضوء المعلومات الموجودة لديهم، في حين كانت نتائج الطالبات في الفرع التطبيقي متقاربة تقريباً على مقياس قوة السيطرة المعرفية وللرتبة الأولى والثانية.

كما هدفت دراسة جمعة (2017) إلى التعرف على مستوى قوة السيطرة المعرفية، وأساليب اتخاذ القرار، والتوافق الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا في مصر، ونسبة إسهام كل من قوة السيطرة المعرفية وأساليب اتخاذ القرار في التوافق الدراسي، وتكونت العينة من (280) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية، وأظهرت النتائج توافر أساليب اتخاذ القرار، وقوة السيطرة المعرفية، والتوافق الدراسي لدى العينة، ولا يوجد أثر دال للفروق يرجع للنوع (الذكور والإناث) والتخصص الدراسي (علمي، أدبي) والتفاعل بينهما، كما يمكن التنبؤ بمتغير العلاقة بالأساتذة والمعلمين وتنظيم الطالب لوقت دراسته وطريقة الطالب في الاستذكار من خلال درجات الطلاب في قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى والثانية.

كذلك قام الحربي (2015) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى اختلاف الانهماك بالتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء اختلاف كل من مصادر العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة قوة السيطرة المعرفية في محافظة جدة، وتكونت العينة من (1382) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الانهماك بالتعلم بين مجموعات طلاب العبء المعرفي الداخلي والخارجي في ضوء اختلاف مستوى العجز المتعلم ورتبة قوة السيطرة المعرفية، وخلصت الدراسة إلى أن العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية تعد من المحددات التربوية لدرجة انهماك الطلاب بأنشطة التعلم داخل قاعات الدراسة.

أما الموسوي والجبوري (2014) فقد أجريا دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالتحكم الذاتي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي في العراق، وتكونت العينة من (508) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الإعدادي، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية الطبقية، وأظهرت النتائج وجود قوة سيطرة معرفية لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي الطلبة، ووجود فروق دالة إحصائية في قوة السيطرة المعرفية على وفق متغيري الجنس والتخصص لصالح التخصص العلمي، وكذلك ضعف العلاقة الارتباطية بين قوة السيطرة المعرفية والتحكم الذاتي لدى الطلبة. يتضح من خلال ما توصلت إليه الدراسات السابقة أنه يمكن جعل الطالب قادراً على تحقيق أهدافه، موظفاً أدوات التعلم والمصادر المتاحة للإنجاز بكفاءة، من خلال التغيير في بعض أساليب التعلم من الاعتماد على دور المعلم إلى أسلوب التعلم الذاتي، والذي يتطلب منه أن يكون على درجة من الوعي والسيطرة المعرفية للأنشطة والإجراءات التعليمية وتوظيفها بما يناسب متطلبات التعلم، وهذا ينعكس على دعم جوانب الشخصية لديه من ناحية زيادة ثقته بنفسه، وقدرته على اتخاذ القرار، والمبادأة، مع ملاحظة أن هذه الجوانب هي التي تشكل أبعاد الاستقلال الذاتي حيث عرفه الفوال (1996، ص 76) بأنه "قدرة الفرد على تحمل مسؤولية الأعمال التي يقوم بها".

كما يمثل الاستقلال الذاتي "قدرة الشخص على القيام بوظائفه الحياتية اليومية دون عون من الآخرين واكتفاء بالذات، ويعد نيل الاستقلال عملية نمائية ترتبط بتشكيل الهوية" (صويصات والحمداني، 2002، ص 59).

ويتمتع الطالب المستقل ذاتيًا بالعديد من الخصائص منها: التعبير بتلقائية، التحكم الفائق بعواطفه، واتخاذ القرار دون السعي للحصول على موافقة الآخرين، والاستمتاع بصحبة نفسه، والعمل بكفاءة، وتحمل المسؤولية الكاملة من نفسه وقراراته وإعداد خطة طوارئ مناسبة عندما يقرر أن يبتكر أو يجازف (ليندنفلد، 2005).

ومن أهم مفاتيح فهم شخصية الطالب إدراك الأنشطة والمواقف التي يحاول من خلالها أن يثبت لنفسه ولمن حوله بأنه جدير بالاحترام، والمعاملة على أنه شخص كامل الأهلية وذو رأي ناضج ومعبّر (بكار، 2011). وبالتالي يكون بحاجة إلى الشعور أنه أصبح أهلاً لاتخاذ القرارات الخاصة به، وتحقيق الاستقلالية من خلال استثمار الطالب لجهوده الذهنية والشخصية والعملية وتوجيهها بشكل مباشر في مجال علمي أو عملي بدون مساعدة من أحد (الركييات، 2015).

وقد تحدث اريكسون Erikson في المرحلة الثانية من نظريته لمراحل النمو النفسي الاجتماعي عن الإحساس بالاستقلال الذاتي مقابل الإحساس بالخجل والشك، وأكد على ضرورة إحساس الفرد بالاستقلال الذاتي وذلك من خلال ممارسة أنماط سلوكية بمفرده دون مساعدة الآخرين، وهنا يبرز دور المربين في تعزيز نمو الاستقلال الذاتي لديه (علاونة، 2004).

ويتعلم الطفل الاعتماد على نفسه في سنوات حياته الأولى، في تناول الطعام، وارتداء الملابس، واستعمال المرافق، ويرى بعض الباحثين أن متوسط السن الذي يبدأ فيه الطفل تعلم الاعتماد على النفس في كل الثقافات يتراوح من (2 – 4.5) سنة. وفي سن الخامسة تنخفض اعتمادية الطفل وتصبح قاصرة على مناطق محددة من حياة الأسرة، فلم يعد الطفل يتلقى الغذاء بالمعلقة من أي فرد، لاتساع اعتماديته من مجرد الاعتماد على شخص واحد إلى الاعتماد على فردين أو أكثر، ويساعد ذلك على دخول المدرسة كمصدر جديد للاعتمادية، ثم تبدأ بالاستبدال تدريجياً باستقلاليته في علاقاته برفاق سنه، وتتولد جهوده التعاونية مع رفاقه، مما يخلق تكاملاً ثابتاً في شخصيته كنسان بالغ (عبد المعطي وقناوي، 2010).

وتعتبر الاستقلالية من مظاهر النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة، حيث أن مبالغة الوالدين في حماية المراهق تقيد حريته ونشاطاته، كما أن اللامبالاة من قبلهما وترك المراهق دون دعم وتوجيه تعمل على إعاقتها، فعدم الاهتمام بتصرفات المراهق وسلوكياته سواء كانت سلبية أو إيجابية يؤثر سلباً عليها، فالمراهق يسير في طريق استقلاله عن والديه ويكون متعجلاً لها، فهو يريد أن تكون له حياته الخاصة التي لا يتدخل فيها أحد ويغضب كثيراً إذا اطلع أحد على أوراقه الخاصة، أو تصنت على أحاديثه مع رفاقه (الركييات، 2015).

وهناك بعض الوسائل التربوية التي تجعل الاستقلال في التعلم خاصية من خصائص الطالب، ومنها دعم الرغبة في التعلم لدى الطلبة، وإيجاد آمال مستقبلية لعملية التعلم، وإضفاء جوانب إيجابية ومريحة على عملية التعلم، وحث الطلبة على مكافأة أنفسهم (عز الدين، 1990).

وقد تناولت العديد من الدراسات الاستقلال الذاتي كدراسة آل ملود (2019) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية قائمة على التعلم التحويلي لتنمية مهارات المعالجة الذهنية المعرفية والاستقلال الذاتي، وقد طبقت الدراسة على مجموعتين إحداهما تجريبية (30) طالبة والأخرى ضابطة (28) طالبة من طالبات الدبلوم العالي تخصص طرق تدريس اجتماعيات، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مقياس الاستقلال الذاتي، ووجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين المعالجة الذهنية المعرفية والاستقلال الذاتي.

كما هدفت دراسة الركييات (2015) إلى التعرف على درجة تقدير الذات وعلاقتها بدرجة الاستقلالية الممنوحة للمراهق لدى عينة مكونة من طلبة الصف العاشر الأساسي، وعددها (120) طالباً وطالبة من مديرية تربية البادية الجنوبية، وقد تم استخدام مقياس هيدسون (1994) Hudson لتقدير الذات ومقياس الاستقلالية المعد من قبل الباحث، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين درجة تقدير الذات ودرجة الاستقلالية الممنوحة للمراهق، وعدم وجود فروق بين أفراد العينة في درجات تقدير الذات والاستقلالية تعزى للجنس.

وحاولت دراسة سبنس (2012) Spence فهم تأثير الاتصال على تنمية الاستقلال والتوجيه الذاتي والتفكير النقدي وكيفية تواصل الوالدين مع ابنهم أو ابنتهم لتحقيق النتائج، أجريت مقابلات فردية مع (12) من أولياء أمور طلاب الجامعات، وأشارت النتائج إلى أن الآباء لديهم فهم جيد لحاجة ابنهم أو ابنتهم إلى مساحة فكرية "لسماع صوتهم"، ويتجنب الآباء إعطاء ترتيب "الإجابة الصحيحة" للسماح للطلاب بحل المشكلات، كما يطلب الآباء في كثير من الأحيان من الطلاب التوصل إلى حل ثم مساعدتهم في فحص البدائل المختلفة، وأشارت هذه الدراسة إلى أن الآباء الذين يتواصلون عدة مرات في اليوم مع أبنائهم، من المرجح أن يتوقعوا أن يكون لهم بعض التأثير على قرارات ما بعد الكلية لا سيما فيما يتعلق بالقرارات المتعلقة بالوظيفة.

كما أجرى زيتون والزغول (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على القدرة التنبؤية للدافعية الداخلية والاستقلال الذاتي في التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون. واستخدم مقياس الدافعية الداخلية ومقياس الاستقلال الذاتي، واختبار التفكير الإبداعي لتورانس (الصوره اللفظية أ)، وتكونت العينة من (663) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج وجود مساهمة مشتركة ذات دلالة إحصائية للاستقلال الذاتي للتنبؤ بالتفكير الإبداعي.

يتضح من خلال ما توصلت إليه الدراسات السابقة أن الاستقلال الذاتي يساهم في زيادة تقدير الذات وبالتالي قدرة الطلبة على المعالجة الذهنية المعرفية ونمو أنواع التفكير لديهم خاصة التفكير الابداعي وأن للآباء دور في مساعدة الأبناء على اكتساب الاستقلال الذاتي والقدرة على اتخاذ القرار.

ويسعى البحث الحالي إلى معرفة العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء.

1.1. مشكلة الدراسة:

يواجه طلبة المرحلة الثانوية ضغوط دراسية في ظل الظروف الراهنة لأزمة كورونا والتعليم الإلكتروني عن بُعد أكثر مما اعتادوا عليها من قبل، تتطلب منهم تحمل مسؤولية تعلمهم، فأساليب تعلمهم لابد أن تكون أكثر استقلالية، بحيث تساعدهم على تفعيل أنواع مختلفة من الأنشطة المعرفية التي تحدث خلال المهمات المقدمة لهم والتي تدفع بيئة التعلم للطلبة إلى استعمال رتب مختلفة من الإجراءات المعرفية عند معالجة المهمات التي ينشغلون بها مثل: تبادل الآراء، رصد الأفكار، التعبير الحر، تسجيل الحوار بين الطلبة والمعلمين ومناقشته، فمن خلال هذه البيئات يمكن بناء المعرفة وتطويرها والاستفادة منها لتحقيق أهداف التعلم ولتحقيق أعلى مستوى من الكفاءة.

فالسماح الإيجابية التي يجب أن يتميز بها المتعلم مثل: المبادرة، الاستقلالية، المثابرة في التعلم، والثقة بالنفس، والقدرة على التنظيم الذاتي لتعلمه، وتحمل المسؤولية، تنمي الاستقلال الذاتي للطلبة والانتقال من الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية إلى الرتبة الثانية حتى يحققوا متطلبات التربية المستدامة في المملكة العربية السعودية، حيث ذكر جاليليو بأنه " لا يمكنك تعليم أحد أي شيء، بل مساعدته على العثور على المعرفة داخل نفسه" (العتيبي، 2020). وهذا ما أشارت إليه دراسة العكايشي (2019) من وجود علاقة دالة إحصائية بين الوعي الذاتي وقوة السيطرة المعرفية.

وتكمن أهمية قوة السيطرة المعرفية في التأكيد على ضرورة تنمية وتطوير استعمال المتعلم للأنشطة والإجراءات المعرفية المختلفة، فالتحدي الأساسي في التعلم الآن يكمن في زيادة مستويات قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية لدى المتعلم لتنمية قدراته على الانتقال البعيد أو ما يعرف بالتكيف المعرفي. حيث أكدت دراسة الخولي (2018) أن لاستراتيجية الاعتماد على الآخرين تأثير موجب على الرتبة الأولى بحيث يفسرون ما ينسب إليهم من نتائج للأحداث السيئة والتي لا يستطيعون السيطرة عليها بينما للصلاية النفسية تأثير موجب على الرتبة الثانية، بحيث تتيح للطلاب مواجهة الضغوط الدراسية والتوافق معها حتى يتحقق الهدف، ولم تناول الدراسات -حسب علم الباحثات- العلاقة بين هذه المتغيرات بصورة مباشرة، كدراسة الموسوي والجبوري (2014) التي تناولت العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية والتحكم الذاتي والذي يمثل القدرة على التحكم بالذات وتأكيداتها، ودراسة جمعة (2017) التي تناولت العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية وأساليب اتخاذ القرار حيث تمثل هذه المتغيرات أحد أبعاد الاستقلال الذاتي. لذا هدف البحث الحالي إلى معرفة العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء.

2.1. أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما رتبة قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية (ذكور، اناث، العينة ككل) بمحافظة الأحساء؟
- ما مستوى الاستقلال الذاتي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية (ذكور، اناث، العينة ككل) بمحافظة الأحساء؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائية بين رتبتي قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية (ذكور، اناث، العينة ككل) بمحافظة الأحساء؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية في رتبتي قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً للجنس والتخصص (ذكور، اناث، العينة ككل) بمحافظة الأحساء؟

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- تحديد رتبة قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية (ذكور، اناث، العينة ككل) بمحافظة الأحساء.
- تحديد مستوى الاستقلال الذاتي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية (ذكور، اناث، العينة ككل) بمحافظة الأحساء.
- معرفة العلاقة الدالة إحصائية بين رتبتي قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية (ذكور، اناث، العينة ككل) بمحافظة الأحساء.
- الكشف عن الفروق الدالة إحصائية في رتبتي قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً للجنس والتخصص (ذكور، اناث، العينة ككل) بمحافظة الأحساء.

4.1. أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- تناولت الدراسة لمتغيرات لها تأثير كبير في عملية التعلم وهي: قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي، حيث تعد دراسة قوة السيطرة المعرفية مهمة وضرورية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل التعليم الإلكتروني عن بعد لما لها من تأثير على بيئة التعلم الافتراضية وتحفيز الطلبة لتفعيل الجوانب المعرفية الإجرائية لديهم، وزيادة جهودهم لتحقيق الاستقلال الذاتي واكتساب المعرفة.

- توجيه القائمين على العملية التعليمية بأهمية تنوع النشاط المعرفي في المناهج، واستخدام استراتيجيات للتدريس التي تساهم في تفعيل دور الطلبة من خلال قيامهم بالأنشطة التعليمية وحل المشكلات في المواقف الجديدة دون الاعتماد على المعلم، مما يكسبهم قوة السيطرة المعرفية، والاعتماد على النفس، والثقة بها، والقدرة على اتخاذ القرار، وهذا يعطي مؤشر إيجابي على امتلاك الطلبة للاستقلال الذاتي.
- الاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد البرامج المناسبة لتنمية رتبتي قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

5.1. حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

- الحدود المكانية: محافظة الأحساء.
- الحدود الموضوعية: يتحدد بالموضوع الذي تناولته الدراسة وهو علاقة قوة السيطرة المعرفية بالاستقلال الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- الحدود البشرية: طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام 1442هـ/2020م
- الحدود الأدائية: تتحدد بنتائج البحث بطبيعة الأدوات المستخدمة فيه وهي: مقياس قوة السيطرة المعرفية من إعداد الباحثان رجا عبد الله ونادية الزهيري (2019) اعتمادًا على ما جاء به ستيفنسون Stevenson. ومقياس الاستقلال الذاتي من إعداد زيتون والزغول (2011).

6.1. مصطلحات الدراسة:

• قوة السيطرة المعرفية (cognitive holding power)

هي عبارة عن "دفع موقف التعلم للمتعلّم لاستخدام تجهيزات وإجراءات معرفية من الرتبة الأولى أو الرتبة الثانية، وينتج عن هذا الدفع من المهام التي يكلف بها داخل حجرة الدراسة" (Stevenson & Evans, 1994, pp162-163). وتعرف قوة السيطرة المعرفية بأنها "حث موقف التعلم للطلبة على استعمال أنشطة معرفية من الرتبة الأولى والثانية حتى تتولد لديهم المعرفة إذ تشير الرتبة الأولى إلى التزام الطلبة بالتعليمات والإرشادات التي يضعها المدرس والذي يحثهم على حفظ المادة الدراسية، إما الرتبة الثانية تشير إلى تشجيع الطلبة من قبل المدرس للقيام بموضوعات التعلم بأنفسهم من خلال استيعاب المواد الدراسية وفهم المعلومات الموجودة فيها" (الزهيري، 2019، ص 266).

• الاستقلال الذاتي (Self-Independence)

يعرف بأنه "التنظيم الذي تقوم به الذات إزاء موقف ما، ويشير إلى الاعتماد على النفس وتأكيد الذات والمبادأة وعدم المسaire والثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرار، وهو عملية نمائية تتأثر بالتربية والبيئة المحيطة" (زيتون والزغول، 2011، ص 49). ويقسم إلى الأبعاد التالية:

1. الاعتماد على النفس: قدرة الفرد على العمل بشكل مستقل ذاتي، دون السعي للحصول على موافقة الآخرين أو الأخذ برأيهم.
2. تأكيد الذات: الاستجابة التي يعبر فيها الفرد على مشاعر ورغباته على نحو لا يضيع فيه حقوقه ولا يعتدي على حقوق الآخرين.
3. المبادأة: مستوى السلوك الذي يصدر عن الفرد والذي يشير إلى قيامه بالعمل بدافع ذاتي وقدرته على المخاطرة وإقناع الآخرين برؤيته والميل إلى المنافسة.
4. عدم المسaire: عدم تغير حكم الفرد ليتطابق مع حكم الجماعة، بغض النظر عن صدق حكم الجماعة أو خطئه.
5. الثقة بالنفس: انبثاق داخلي من صلب شخصية الإنسان، تعبر عن شعوره نحو كفاياته النفسية والاجتماعية، وحل مشكلاته، وتحقيق أهدافه، ومواجهة متطلبات الحياة.
6. اتخاذ القرار: عملية عقلية يتم من خلالها اختيار أفضل الحلول الممكنة وإصدار حكم يتعلق بمشكلة ما لتحقيق الهدف المطلوب بأقل كلفة وأقصر وقت ممكن.

ويتبنى الباحثون التعريف السابق للاستقلال الذاتي وأبعاده كتعريف إجرائي.

2. إجراءات الدراسة:

1.2. منهج الدراسة:

استخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي/الفارقي، لدراسة علاقة قوة السيطرة المعرفية بالاستقلال الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء.

2.2. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء والبالغ عددهم (41486) لعام (1442هـ/2020م)، حسب إحصائية الإدارة العامة للتعليم.

3.2. عينة الدراسة:

تكونت العينة من (434) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في الفصل الدراسي الأول لعام (1442هـ/2020م)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتراوحت أعمارهم ما بين (14-20) سنة بمتوسط حسابي (18.98) عامًا، وانحراف معياري (2.5) عامًا. وبلغ عدد الطالبات (287) ونسبتهم (66.1%)، بينما بلغ عدد الطلاب (147) طالبًا ونسبتهم (33.9%).

4.2. أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس قوة السيطرة المعرفية:

تم استخدام مقياس قوة السيطرة المعرفية ترجمة الباحثان رجاء عبد الله ونادية الزهيري (2019) الذي أعده ستيفنسون (1990-1998) Stevenson، حيث اشتق مقياس قوة السيطرة المعرفية من مقياس البيئة الفيزيائية الاجتماعية للفصل المدرسي، ومقياس بيئة الفصل المدرسي الذي أعده فراسير (1990) Fraser ومقياس المناخ الاجتماعي الذي أعده مووس (1974) Moos. وقد قام معد المقياس بحساب صدق المحك من خلال تم تطبيق المقياس واستبيان عمليات الدراسة من اعداد بجز Biggs (1987) على عينة من طلاب الجامعة من الفرقة الأولى والفرقة الثانية (ن = 470)، كما تم استخدام التحليل العاملي في دراسة ستيفنسون وإيفانز (1994) Stevenson & Evans وتوصلت النتائج إلى وجود بعدين من قوة السيطرة المعرفية هما قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى، وقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية وهما مستقلان. كما تم تطبيق الأداة في المدارس وتم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس بمرحلتيه الأولى والثانية، حيث تم تطبيق المقياس في (47) فصل على (1203) من الطلاب، وشملت المتغيرات المقرر الدراسي، والمستوى الدراسي، والنوع (ذكر/أنثى) والمدرسة، وقد أشارت النتائج إلى أن المقياس بمرحلتيه الأولى والثانية تمتع بمعاملات ثبات مقبولة وذلك باختلاف المتغيرات، وقد تراوحت معاملات الثبات من (0.82 إلى 0.87) للمرحلة الأولى ومن (0.75 إلى 0.80) للمرحلة الثانية حسب المتغيرات المدروسة، في حين بلغ معامل الثبات العام للمقياس للمرحلة الأولى (0.84) وللمرحلة الثانية (0.82)، وبمقارنة هذه القيم مع القيم السابقة نجدها تتقارب منها بشكل إيجابي حيث أنها كانت في الكليات التقنية تتراوح قيم الثبات من (0.82 – 0.86) للمرحلة الأولى و(0.77 – 0.87) للمرحلة الثانية. في حين أن معامل الثبات في التعليم العالي كان (0.87) في المرحلة الأولى و(0.85) في المرحلة الثانية. وتم مقارنة المتوسطات والارتباطات الداخلية للفقرات في كل الأبعاد بين نتائج التطبيق في الكليات التقنية وفي المدارس وتم استخدام بيانات المدارس نفسها لعينة (1203) من طلاب المدارس في (47) فصل دراسي في حين بيانات الكليات التقنية هي نفسها التي استخدمها ستيفنسون وإيفانز (1994) Stevenson & Evans في دراستهم. وتشير هذه البيانات إلى درجة عالية من الاتساق بين الأبعاد ككل وكذلك بين الفقرات وذلك عبر نوعي المؤسسات التعليمية (المدارس – الكليات التقنية).

كما تم حساب المحددات السيكمترية للمقياس في البيئة العربية من قبل مترجمي المقياس، حيث تم تطبيقه في مركز محافظة كربلاء بالعراق على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. وذلك من خلال حساب القوة التمييزية للفقرات، حيث تُعد القيمة الثانية مؤشراً لتمييز كل فقرة بمقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96)، وكانت الفقرات جميعها مميزة عند مستوى دلالة (0.05) كما تم حساب مدى ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لكل رتبة (الاتساق الداخلي) باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وأظهرت نتائج المعالجة الإحصائية لدرجات الطلبة على المقياس وجود علاقة ارتباطية دالة لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (0.165) عند مستوى دلالة (0.05)، حيث ظهر أن جميع الفقرات ارتباطها دال إحصائياً من حيث علاقة الدرجة الكلية لكل رتبة من رتب قوة السيطرة المعرفية. كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتين، أولها: إعادة الاختبار حيث تم تطبيق المقياس على عينة بلغت (40) طالبًا وطالبة، وبعد مرور أسبوعين، أُعيد التطبيق على نفس المجموعة وبعد ذلك حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني، إذ بلغ الثبات (0.87) للرتبة الأولى و(0.85) للرتبة الثانية، وتعد هذه المعاملات مؤشر جيد على مدى استقرار استجابات الطلبة، وثانيها: معامل ألفا كرونباخ طبق على درجات أفراد العينة البالغ عددهم (400) طالبًا وطالبة، وقد بلغ معامل الثبات (0.76) للرتبة الأولى، و(0.77) للرتبة الثانية، ومما سبق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات يتيح استخدامه في البحث الحالي.

وقد تم التحقق من محدّدات المقياس السيكمترية في البحث الحالي بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (80) طالبًا وطالبة من المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء، وقد تم التحقق من الصدق بحساب ما يلي:

1. حساب الاتساق الداخلي:

- معاملات ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكلية للرتبة التي تنتهي إليها:

جدول(1): معاملات ارتباط فقرات مقياس قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى والثانية بالدرجة الكلية للرتبة التي تنتهي إليها

الرتبة الأولى	الرتبة الثانية
1	2
3	4
5	6
7	8
9	10
11	12
13	14
15	16
17	18
19	20
22	21
25	26
27	28
29	30
31	32
33	34

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للرتبة التي تنتهي إليه كانت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط لفقرات الرتبة الأولى ما بين (0.382 – 0.627)، أما بالنسبة لمعاملات ارتباط فقرات الرتبة الثانية فقد تراوحت ما بين (0.488–0.750).

• معاملات الارتباط البينية للمقياس:

جدول(2): معاملات الارتباط البينية لمقياس قوة السيطرة المعرفية

الرقم	الرتبة	الرتبة الأولى	الرتبة الثانية	الدرجة الكلية
1	الرتبة الأولى	-	**0.750	**0.932
2	الرتبة الثانية	-	-	**0.938

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن هناك ارتباطات موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين الدرجة الكلية للرتبة الأولى، والرتبة الثانية، وبين الدرجة الكلية لمقياس قوة السيطرة المعرفية.

• صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تم ترتيب درجات المقياس للعينة الاستطلاعية تنازلياً وتم اختيار (27) بالمائة من الفئة العليا و(27) بالمائة من الفئة الدنيا، وبعد ذلك تم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار(ت)، كما يلي:

جدول(3): صدق المقارنة بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس قوة السيطرة المعرفية

الرتبة	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الرتبة الأولى	الفئة العليا	48	68.46	8.5	8.96	94	0.01
الرتبة الأولى	الفئة الدنيا	48	52.50	8.9			
الرتبة الثانية	الفئة العليا	48	65.12	4.2	20.4	94	0.01
الرتبة الثانية	الفئة الدنيا	48	41.52	6.8			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة العليا، والمجموعة الدنيا بالنسبة للرتبة الأولى والرتبة الثانية لمقياس قوة السيطرة المعرفية، حيث كانت قيم (ت) دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01).

• ثبات المقياس:

جدول (4): معاملات ثبات مقياس قوة السيطرة المعرفية المرتبة الأولى والثانية والدرجة الكلية بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

		معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان - براون	جتمان
1	الرتبة الأولى	0.819	0.807	0.807
2	الرتبة الثانية	0.878	0.833	0.833
	المقياس ككل	0.913	0.822	0.815

يتضح من النتائج الواردة في الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ جاءت مرتفعة على مستوى الأبعاد والمقياس ككل، كما يتضح أن معاملات الثبات بطريقة سبيرمان- براون متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

ثانيًا: مقياس الاستقلال الذاتي:

تم استخدام مقياس الاستقلال الذاتي من إعداد زيتون والزغول (2011)، ويتكون من ستة أبعاد وهي المبادأة، عدم المسaire، الاعتماد على النفس، الثقة بالنفس، تأكيد الذات، واتخاذ القرار، وتحتوي على (36) فقرة، وقد تم التحقق من الصدق عن طريقتين، أولها: صدق المحكمين للتأكد من وضوح الفقرات ودقة صياغتها وانتمائها للمجال، وتم حذف (10) فقرات وإجراء التعديل والدمج على بقية الفقرات لتصبح (63) فقرة موزعة على ستة أبعاد، ثانيها: صدق البناء حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (98) طالبًا وطالبة، عن طريق حساب معامل ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي له وحساب معامل ارتباط الفقرة مع المقياس ككل، كما تم استخراج معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والعلاقة بين كل بعد والدرجة الكلية، ليصبح المقياس بصورته النهائية (36) فقرة. كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام إعادة الاختبار وحساب معامل ارتباط بيرسون وتراوحت قيمة الأبعاد ما بين (0.81-0.85) وللمقياس ككل (0.81). وكذلك حساب معامل ألفا كرونباخ وتراوحت قيمة الأبعاد ما بين (0.71-0.93)، وللمقياس ككل (0.93). ومما سبق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات مما يتيح استخدامه في البحث الحالي.

وقد تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي، وذلك على عينة استطلاعية بلغت (80) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء، وقد تم التحقق من الصدق بحساب ما يلي:

1. حساب الاتساق الداخلي للمقياس:

• معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه المقياس:

جدول (5): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه مقياس الاستقلال الذاتي

1-المبادأة	معامل الارتباط	4-الثقة بالنفس	معامل الارتباط
7	**0.575	1	**0.547
10	**0.561	8	**0.642
19	**0.573	12	**0.497
26	**0.596	15	**0.608
30	**0.681	17	**0.647
32	**0.639	21	**0.540
34	**0.676	24	**0.575
35	**0.657	29	**0.693
36	**0.608	31	**0.789
2-عدم المسaire	معامل الارتباط	5-تأكيد الذات	معامل الارتباط
16	**0.838	2	**0.600
27	**0.887	5	**0.686
33	**0.793	9	**0.606
		13	**0.617
3-الاعتماد على النفس	معامل الارتباط	6-اتخاذ القرار	معامل الارتباط
4	**0.631	25	**0.696
11	**0.666		
14	**0.614	3	**0.660
20	**0.529	6	**0.705
23	**0.563	18	**0.651
28	**0.687	22	**0.700

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01).

• معامل ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس:

الرقم	الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لمقياس الاستقلال الذاتي
1	المبادأة	**0.878
2	عدم المسaire	**0.784
3	الاعتماد على النفس	**0.804
4	الثقة بالنفس	**0.908
5	تأكيد الذات	**0.822
6	اتخاذ القرار	**0.780

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الاستقلال الذاتي جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01).

• معاملات الارتباط البينية للمقياس:

الأبعاد	المبادأة	عدم المسaire	الاعتماد على النفس	الثقة بالنفس	تأكيد الذات	اتخاذ القرار
المبادأة	1					
عدم المسaire	**0.372	1				
الاعتماد على النفس	**0.521	**0.561	1			
الثقة بالنفس	**0.727	**0.544	**0.654	1		
تأكيد الذات	**0.679	**0.752	**0.588	**0.523	1	
اتخاذ القرار	**0.532	**0.624	**0.632	**0.623	**0.756	**0.632

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن هناك ارتباطات بينية بين أبعاد مقياس الاستقلال الذاتي، حيث جاءت معاملات الارتباط جميعها موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01).

• صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تم ترتيب درجات أبعاد المقياس للدراسة الاستطلاعية تنازلياً وتم اختيار (27) بالمائة من الفئة العليا و (27) بالمائة من الفئة الدنيا، وبعد ذلك تم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار ت، كما يلي:

الأبعاد	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المبادأة	الفئة العليا	48	38.97	5.41	6.90	94	0.01
	الفئة الدنيا	48	30.52	6.29			
عدم المسaire	الفئة العليا	48	18.2	2.15	8.09	94	0.01
	الفئة الدنيا	48	12.79	2.40			
الاعتماد على النفس	الفئة العليا	48	29.02	0.83	19.59	94	0.01
	الفئة الدنيا	48	20.45	2.90			
الثقة بالنفس	الفئة العليا	48	40.67	3.59	8.70	94	0.01
	الفئة الدنيا	48	30.8	6.95			
تأكيد الذات	الفئة العليا	48	21.98	2.21	6.37	94	0.01
	الفئة الدنيا	48	17.75	4.03			
اتخاذ القرار	الفئة العليا	48	18	2.06	9.03	94	0.01
	الفئة الدنيا	48	13.79	2.48			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة العليا، والمجموعة الدنيا لجميع أبعاد مقياس الاستقلال الذاتي، حيث كانت قيم ت دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01).

• ثبات المقياس:

جدول (9): معاملات ثبات أبعاد مقياس الاستقلال الذاتي والدرجة الكلية بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية					
م	الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية		
			سيرمان - براون	جتمان	
1	المبادأة	0.793	0.747	0.745	
2	عدم المسaire	0.789	0.789	0.730	
3	الاعتماد على النفس	0.721	0.712	0.709	
4	الفقة بالنفس	0.791	0.780	0.787	
5	تأكيد الذات	0.722	0.715	0.712	
6	اتخاذ القرار	0.750	0.741	0.737	
	المقياس ككل	0.894	0.879	0.879	

يتضح من النتائج الواردة في الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ جاءت جيدة على مستوى الأبعاد والمقياس ككل، كما يتضح أن معاملات الثبات بطريقة سيرمان- براون جاءت جيدة ومتقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة ومقبولة من الثبات. وبشكل عام تشير النتائج السابقة إلى أن مقياس الاستقلال الذاتي يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الاتساق الداخلي، الصدق، الثبات، مما يعطي الثقة على تطبيقه واستخدامه في البحث الحالي.

3. نتائج الدراسة:

1.3. نتائج السؤال الأول ونصه "ما رتبة قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية (ذكور، إناث، العينة ككل) بمحافظة الأحساء؟" للإجابة على هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية لكل رتبة من قوة السيطرة المعرفية ومقارنتها بالوسط الفرضي باستخدام اختبار ت لعينة واحدة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (10): اختبارات لعينة واحدة لمقياس قوة السيطرة المعرفية من الرتبة (الأولى والثانية)								
العينة	رتبة قوة السيطرة المعرفية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى الدرجات	الوسط الفرضي	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	الرتبة الأولى	147	61.19	8.90	80-16	48	17.96	0.01
	الرتبة الثانية		54.83	8.61	80-16	48	9.61	0.01
إناث	الرتبة الأولى	287	58.28	8.33	80-16	48	20.90	0.01
	الرتبة الثانية		53.09	9.16	80-16	48	9.4	0.01
العينة الكلية	الرتبة الأولى	434	59.26	8.62	80-16	48	27.19	0.01
	الرتبة الثانية		53.68	9.01	80-16	48	13.12	0.01

تشير النتائج بالجدول السابق إلى ما يلي:

- بالنسبة لعينة الذكور: بلغ المتوسط الحسابي للرتبة الأولى (61.19) بانحراف معياري (8.90) وبمقارنة المتوسط الحسابي بالوسط الفرضي (48) اتضح وجود فروق بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي لصالح المتوسط الحسابي، وتشير قيمة ت المحسوبة ومستوى الدلالة إلى أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، مما يدل على أن الذكور يمتلكون قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى. كما بلغ المتوسط الحسابي للرتبة الثانية (54.83) بانحراف معياري (8.61) وبمقارنة المتوسط الحسابي بالوسط الفرضي (48) اتضح وجود فروق بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي لصالح المتوسط الحسابي، وتشير قيمة ت المحسوبة ومستوى الدلالة إلى أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، مما يدل على أن الذكور يمتلكون قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية.
- بالنسبة لعينة الإناث: بلغ المتوسط الحسابي للرتبة الأولى (58.28) بانحراف معياري (8.33) وبمقارنة المتوسط الحسابي بالوسط الفرضي (48) اتضح وجود فروق بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي لصالح المتوسط الحسابي، وتشير قيمة ت المحسوبة ومستوى الدلالة إلى أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، مما يدل على أن الإناث يمتلكون قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى. كما بلغ المتوسط الحسابي للرتبة الثانية (53.09) بانحراف معياري (9.16) وبمقارنة المتوسط الحسابي بالوسط الفرضي (48) اتضح وجود فروق بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي لصالح المتوسط الحسابي، وتشير قيمة ت المحسوبة، ومستوى الدلالة إلى أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، مما يدل على أن الإناث يمتلكون قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية.

- بالنسبة للعينه الكلية: بلغ المتوسط الحسابي للرتبة الأولى (59.26) بانحراف معياري (8.62) وبمقارنة المتوسط الحسابي بالوسط الفرضي (48) اتضح وجود فروق بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي لصالح المتوسط الحسابي، كما تشير قيمة ت المحسوبة، ومستوى إلى أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، ونستدل من ذلك على أن عينة البحث يمتلكون قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى. كما بلغ المتوسط الحسابي للرتبة الثانية (5.68) بانحراف معياري (9.01) وبمقارنة المتوسط الحسابي بالوسط الفرضي (48) اتضح وجود فروق بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي لصالح المتوسط الحسابي، كما تشير قيمة ت المحسوبة ومستوى الدلالة إلى أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، مما يدل على أن عينة البحث يمتلكون قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية.

2.3. نتائج السؤال الثاني ونصه "ما مستوى الاستقلال الذاتي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية (ذكور، إناث، العينة ككل) بمحافظة الأحساء؟" للإجابة على هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاستقلال الذاتي وأبعاده. ولحساب مستوى الاستقلال الذاتي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية (ذكور، إناث، العينة ككل) بمحافظة الأحساء تم الاعتماد على معيار الفئات المفتوحة، حيث تم حساب المدى (أكبر قيمة - أصغر قيمة)، وبالتالي (4=1-5)، ويقسمه المدى على الثلاث فئات، يكون طول الفئة (1.33)، وبناء على ذلك يكون المعيار على النحو التالي:

- مستوى منخفض إذا تراوح المتوسط الحسابي (1/ إلى أقل من 2.33)
- مستوى متوسط إذا تراوح المتوسط الحسابي (من 2.33/ إلى أقل من 3.66)
- مستوى مرتفع إذا تراوح المتوسط الحسابي (من 3.66/ 5)، وجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مقياس الاستقلال الذاتي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية (ذكور، إناث، العينة ككل) بمحافظة الأحساء

العينة	المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
ذكور	المبادأة	3.91	0.65	مرتفع
	عدم المسايرة	3.67	0.95	مرتفع
	الاعتماد على النفس	4.1	0.54	مرتفع
	الثقة بالنفس	3.99	0.60	مرتفع
	تأكيد الذات	4.02	0.68	مرتفع
	اتخاذ القرار	4.03	0.67	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.96	0.42	مرتفع
إناث	المبادأة	3.80	0.61	مرتفع
	عدم المسايرة	4.15	0.80	مرتفع
	الاعتماد على النفس	4.17	0.54	مرتفع
	الثقة بالنفس	3.94	0.57	مرتفع
	تأكيد الذات	3.92	0.66	مرتفع
	اتخاذ القرار	3.97	0.64	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.99	0.43	مرتفع
العينة الكلية	المبادأة	3.84	0.62	مرتفع
	عدم المسايرة	3.99	0.96	مرتفع
	الاعتماد على النفس	4.15	0.54	مرتفع
	الثقة بالنفس	3.96	0.58	مرتفع
	تأكيد الذات	3.95	0.67	مرتفع
	اتخاذ القرار	3.99	0.65	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.98	0.42	مرتفع

تشير نتائج الجدول السابقة إلى ما يلي:

- بالنسبة لعينة الذكور: أن المتوسطات الحسابية لدرجات أبعاد مقياس الاستقلال الذاتي قد تراوحت ما بين (3.67-4.03) والانحرافات المعيارية ما بين (0.54-0.68) وبلغ متوسط درجاتهم على الدرجة الكلية للمقياس (3.96) بانحراف معياري (0.42)، أي أنها تقع في المستوى المرتفع، كما يتضح من النتائج أن جميع أبعاد المقياس وقعت في المستوى المرتفع.
- بالنسبة لعينة الإناث: أن المتوسطات الحسابية لدرجات أبعاد مقياس الاستقلال الذاتي قد تراوحت ما بين (3.80-4.17) والانحرافات المعيارية ما بين (0.54-0.80) وبلغ متوسط درجاتهم على الدرجة الكلية للمقياس (3.99) بانحراف معياري (0.43)، أي أنها تقع في المستوى المرتفع، كما يتضح من النتائج أن جميع أبعاد المقياس وقعت في المستوى المرتفع.

- بالنسبة للعينة الكلية: أن المتوسطات الحسابية لدرجات أبعاد مقياس الاستقلال الذاتي قد تراوحت ما بين (3.96-4.15) والانحرافات المعيارية ما بين (0.54-0.96) وبلغ متوسط درجاتهم على الدرجة الكلية للمقياس (3.98) بانحراف معياري (0.42)، أي أنها تقع في المستوى المرتفع، كما يتضح من النتائج أن جميع أبعاد المقياس وقعت في المستوى المرتفع.

3.3. نتائج السؤال الثالث ونصه "هل توجد علاقة دالة إحصائية بين رتبتي قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية (ذكور، إناث، العينة ككل) بمحافظة الأحساء؟"

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين رتبتي قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية (ذكور، إناث، العينة ككل) بمحافظة الأحساء، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(12): معاملات ارتباط بيرسون بين رتبتي قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية (ذكور، إناث، العينة ككل) بمحافظة الأحساء

العينة	المقاييس	الرتبة الأولى	الرتبة الثانية
الذكور	المبادأة	**0.287	**0.391
	عدم المسيرة	**0.399	**0.229
	الاعتماد على النفس	**0.249	**0.327
	الثقة بالنفس	**0.483	**0.540
	تأكيد الذات	**0.447	**0.466
	اتخاذ القرار	**0.410	**0.454
	الدرجة الكلية	**0.384	**0.500
الإناث	المبادأة	**0.268	**0.403
	عدم المسيرة	*0.129	0.009
	الاعتماد على النفس	**0.241	**0.216
	الثقة بالنفس	**0.232	**0.389
	تأكيد الذات	0.081	**0.211
	اتخاذ القرار	**0.272	**0.262
	الدرجة الكلية	**0.250	**0.385
العينة الكلية	المبادأة	**0.284	**0.403
	عدم المسيرة	**0.272	*0.105
	الاعتماد على النفس	**0.233	**0.246
	الثقة بالنفس	**0.325	**0.440
	تأكيد الذات	**0.222	**0.300
	اتخاذ القرار	**0.326	**0.329
	الدرجة الكلية	**0.296	**0.422

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى دلالة 0.05

تشير نتائج الجدول السابق إلى ما يلي:

- بالنسبة لعينة الذكور: جاءت معاملات الارتباط بين الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية وأبعاد الاستقلال الذاتي (المبادأة-الاعتماد على النفس-الثقة بالنفس- تأكيد الذات- اتخاذ القرار) جميعها موجبة وذات دلالة إحصائية، (0.287، 0.249، 0.483، 0.447، 0.410، 0.384) أما بُعد عدم المسيرة فكان معامل الارتباط له (-0.399) ودال إحصائياً. كما جاءت معاملات الارتباط بين الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية وأبعاد الاستقلال الذاتي (المبادأة-الاعتماد على النفس- الثقة بالنفس- تأكيد الذات- اتخاذ القرار) جاءت جميعها موجبة وذات دلالة إحصائية (0.391، 0.327، 0.540، 0.466، 0.454، 0.500) أما بُعد عدم المسيرة فكان معامل الارتباط له (-0.299) ودال إحصائياً.
- بالنسبة لعينة الإناث: جاءت معاملات الارتباط بين الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية وأبعاد الاستقلال الذاتي (المبادأة-الاعتماد على النفس-الثقة بالنفس- اتخاذ القرار) جميعها موجبة وذات دلالة إحصائية (0.268، 0.241، 0.232، 0.272، 0.250)، أما بُعد عدم المسيرة فكان معامل الارتباط له (-0.129) ودال إحصائياً. وبالنسبة لمعاملات الارتباط بين الرتبة الثانية لقوة السيطرة وأبعاد الاستقلال الذاتي (المبادأة-الاعتماد على النفس- الثقة بالنفس- تأكيد الذات- اتخاذ القرار) جاءت جميعها موجبة وذات دلالة إحصائية (0.403، 0.216، 0.211، 0.262، 0.385).
- بالنسبة للعينة الكلية: جاءت معاملات الارتباط بين الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية وأبعاد الاستقلال الذاتي (المبادأة-الاعتماد على النفس-الثقة بالنفس- تأكيد الذات- اتخاذ القرار) جميعها موجبة وذات دلالة إحصائية (0.284، 0.233، 0.325، 0.222، 0.326، 0.296)، أما بُعد عدم المسيرة فكان معامل الارتباط له (-0.272) ودال إحصائياً. وبالنسبة لمعاملات الارتباط بين الرتبة الثانية لقوة السيطرة وأبعاد الاستقلال الذاتي (المبادأة-الاعتماد على النفس- الثقة بالنفس- تأكيد الذات- اتخاذ القرار) جاءت جميعها موجبة وذات دلالة إحصائية (0.403، 0.246، 0.300، 0.329، 0.422)، أما بُعد عدم المسيرة فكان معامل الارتباط له (-0.105) ودال إحصائياً.

4.3. نتائج السؤال الرابع "هل توجد فروق دالة إحصائية في رتبتي قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً للجنس والتخصص (ذكور، إناث، العينة ككل) بمحافظة الأحساء؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين متعدد الاتجاهات بعد التأكد من التوزيع الاعتدالي وتجانس التباين للعينات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لرتبتي قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً للجنس

والتخصص بمحافظة الأحساء					
المقاييس	الجنس	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
رتبة 1	ذكر	علي	58.66	7.246	57
		أدبي	64.52	6.67	17
		Total	60.01	7.49	74
	أنثى	علي	58.44	7.49	162
		أدبي	58.07	11.15	28
		Total	58.38	8.103	190
	Total	علي	58.50	7.41	219
		أدبي	60.51	10.12	45
		Total	58.84	7.95	264
رتبة 2	ذكر	علي	53.63	8.28	57
		أدبي	57.11	6.3	17
		Total	54.43	7.98	74
	أنثى	علي	52.83	9.38	162
		أدبي	50.60	9.78	28
		Total	52.51	9.45	190
	Total	علي	53.04	9.10	219
		أدبي	53.06	9.14	45
		Total	53.04	9.03	264
المبادأة	ذكر	علي	3.904	0.56	57
		أدبي	3.89	0.45	17
		Total	3.90	0.53	74
	أنثى	علي	3.82	0.58	162
		أدبي	3.53	0.74	28
		Total	3.76	0.61	190
	Total	علي	3.84	0.57	219
		أدبي	3.66	0.66	45
		Total	3.8	0.59	264
عدم المسايرة	ذكر	علي	1.85	0.81	57
		أدبي	3.17	0.75	17
		Total	2.16	0.84	74
	أنثى	علي	1.86	0.75	162
		أدبي	1.96	0.84	28
		Total	1.87	0.82	190
	Total	علي	1.86	0.77	219
		أدبي	2.42	0.74	45
		Total	1.95	0.91	264
الاعتماد على النفس	ذكر	علي	4.19	0.48	57
		أدبي	3.92	0.48	17
		Total	4.09	0.49	74
	أنثى	علي	4.16	0.55	162
		أدبي	3.98	0.74	28
		Total	4.13	0.58	190
	Total	علي	4.15	0.53	219
		أدبي	3.95	0.65	45
		Total	4.12	0.56	264
الثقة بالنفس	ذكر	علي	3.84	0.62	57
		أدبي	3.96	0.49	17
		Total	3.87	0.59	74
	أنثى	علي	3.92	0.56	162
		أدبي	3.82	0.74	28
		Total	3.912	0.59	190
	Total	علي	3.91	0.58	219
		أدبي	3.87	0.65	45
		Total	3.90	0.59	264
تأكيد الذات	ذكر	علي	3.96	0.65	57

17	0.48	4.21	أدبي		
74	0.63	4.01	Total		
162	0.62	3.93	علمي	أنقى	
28	0.86	3.7	أدبي		
190	0.66	3.91	Total		
219	0.63	3.94	علمي	Total	
45	0.77	3.92	أدبي		
264	0.658	3.94	Total		
57	0.66	4.0	علمي	ذكر	Total
17	0.71	3.8	أدبي		ذكر
74	0.67	3.98	Total		
162	0.60	3.97	علمي	أنقى	
28	0.95	3.80	أدبي		
190	0.670	3.95	Total		
219	0.620	3.98	علمي		
45	0.86	3.83	أدبي		
264	0.66	3.95	Total		
57	0.425	3.62	علمي		الدرجة الكلية لمقياس
17	0.51	3.84	أدبي		الاستقلال الذاتي
74	0.452	3.67	Total		
162	0.42	3.61	علمي	أنقى	
28	0.669	3.47	أدبي		
190	0.46	3.59	Total		
219	0.42	3.61	علمي	Total	
45	0.63	3.60	أدبي		
264	0.46	3.62	Total		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة وتم استخدام تحليل التباين متعدد الاتجاهات للوقوف على دلالة تلك الفروقات وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (14): نتائج تحليل التباين متعدد الاتجاهات تبعاً للجنس والتخصص لرتبتي قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي و أبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً للجنس والتخصص بمحافظة الأحساء

الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	Df	مجموع المربعات	المتغير التابع	مصدر التباين
0.014	6.109	377.365	1	377.365	رتبة 1	الجنس
0.020	5.512	450.956	1	450.956	رتبة 2	
0.032	4.636	1.624	1	1.624	المبادأة	
0.000	16.737	12.375	1	12.375	عدم المسايرة	
0.702	0.147	046.	1	046.	الاعتماد على النفس	
0.750	0.101	036.	1	036.	الثقة بالنفس	
0.035	4.514	1.940	1	1.940	تأكيد الذات	
0.613	256.	115.	1	115.	اتخاذ القرار	
0.020	5.518	1.173	1	1.173	الدرجة الكلية	
0.043	4.126	254.850	1	254.850	رتبة 1	التخصص
0.687	0.162	13.291	1	13.291	رتبة 2	
0.132	2.278	798.	1	798.	المبادأة	
0.000	23.029	17.027	1	17.027	عدم المسايرة	
0.035	4.474	1.407	1	1.407	الاعتماد على النفس	
0.953	0.004	0.001	1	0.001	الثقة بالنفس	
0.755	0.098	0.042	1	0.042	تأكيد الذات	
0.191	1.722	0.774	1	0.774	اتخاذ القرار	
0.611	0.259	0.055	1	0.055	الدرجة الكلية	
0.022	5.323	328.822	1	328.822	رتبة 1	الجنس*
0.067	3.380	276.526	1	276.526	رتبة 2	التخصص
0.157	2.017	707.	1	0.707	المبادأة	
0.000	16.875	12.477	1	12.477	عدم المسايرة	
0.807	0.060	019.	1	0.019	الاعتماد على النفس	
0.269	1.225	434.	1	0.434	الثقة بالنفس	
0.057	3.643	1.565	1	1.565	تأكيد الذات	
0.859	0.032	0.014	1	0.014	اتخاذ القرار	
0.024	5.129	1.090	1	1.090	الدرجة الكلية	

تشير نتائج الجداول السابقة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية تعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص، حيث كانت قيمة "ف دالة إحصائية، وبمعينة قيم المتوسطات اتضح أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور علمي (58.67) أعلى من المتوسط الحسابي (58.07) للإناث أدبي، وبالتالي فإن الفروق كانت لصالح الذكور في القسم العلمي، كما كان المتوسط الحسابي للذكور أدبي (64.52) أعلى من المتوسط الحسابي (58.44) للإناث علمي وبالتالي فإن الفروق لصالح الذكور في القسم الأدبي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات بُعد عدم المسيرة تعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص، حيث كانت قيمة "ف دالة إحصائية مستوى دلالة أقل من (0.05)، وبمعينة قيم المتوسطات اتضح أن قيمة المتوسط الحسابي للإناث في القسم الأدبي (1.96) أعلى من المتوسط الحسابي (1.86) للذكور علمي، وبالتالي فإن الفروق كانت لصالح الاناث في القسم الأدبي، كما كان المتوسط الحسابي للذكور أدبي (3.18) أعلى من المتوسط الحسابي (1.86) للإناث علمي وبالتالي فإن الفروق لصالح الذكور في القسم الأدبي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات الكلية لمقياس الاستقلال الذاتي تعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص، حيث كانت قيمة "ف" (5.129) دالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، وبمعينة قيم المتوسطات اتضح المتوسط الحسابي للذكور أدبي (3.84) أعلى من المتوسط الحسابي (3.62) للإناث علمي وبالتالي فإن الفروق لصالح الذكور في القسم الأدبي. كما كان المتوسط الحسابي للذكور علمي (3.84) أعلى من المتوسط الحسابي (3.47) للإناث أدبي وبالتالي فإن الفروق لصالح الذكور في القسم العلمي.

5.3. مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج السؤال الأول أن عينة البحث يمتلكون قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى والرتبة الثانية، ويدل ذلك على إدراك الطلبة لاستخدام الإجراءات والأنشطة في بيئة التعلم لتحقيق الأهداف التعليمية، دون الاعتماد الكامل على المعلم، لذا لا يقتصر تعلم الطلبة على المعلومات المعطاة، بل يصلوا إلى مرحلة الاستبصار والتعميمات باستخدام قدراتهم العقلية، فهم يتحملوا الجزء الأكبر من مسؤولية التعلم (الحياتي والراوي، 2020؛ دسوقي، 2011). واتفقت النتائج مع دراسة كل من (عبد الله والزهير، 2019؛ ومفلح وسعيد، 2019؛ والموسوي والجبوري، 2014).

كما أظهرت نتائج السؤال الثاني أن جميع أبعاد الاستقلال الذاتي وقعت في المستوى المرتفع لدى طلبة المرحلة الثانوية، حيث أكد اريكسون Erikson في المرحلة الثانية من نظريته على ضرورة إحساس الفرد بالاستقلال الذاتي وذلك من خلال ممارسة أنماط سلوكية بمفرده دون مساعدة الآخرين، وهنا يبرز دور المعلمين في تعزيز نمو الاستقلال الذاتي للطلبة (علاونة، 2004). وقد جاءت النتيجة متفقة مع دراسة الركيبات (2015) فكانت المتوسطات الحسابية لدرجات أبعاد مقياس الاستقلال الذاتي مرتفعة، حيث ذكر أن الطلبة يحتاجون في هذه المرحلة العمرية إلى اتخاذ القرارات الخاصة بهم، وتحقيق الاستقلالية من خلال استثمار الجهود الذهنية والشخصية للطلبة وتوجيهها بشكل مباشر في مجال علمي أو عملي بدون مساعدة من أحد.

وأظهرت نتائج السؤال الثالث وجود علاقة دالة إحصائية بين رتبتي قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظه الأحساء حيث جاءت جميع معاملات الارتباط بين الرتبة الأولى والرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية وأبعاد الاستقلال الذاتي موجبة ودالة إحصائية، وهذا يؤكد أهمية أسلوب التعلم الذاتي والذي يتطلب من الطلبة أن يكونوا على درجة من الوعي والسيطرة المعرفية للأنشطة والإجراءات الممارسة في التعليم وتوظيفها بما يناسب متطلبات التعلم، وهذا ما انعكس على أبعاد الاستقلال الذاتي ودعم جوانب الشخصية لدى الطلبة من ناحية زيادة ثقة الطالب بنفسه، وقدرته على اتخاذ القرار، والمبادأة، وقد اتفقت النتيجة مع دراسة جمعة (2017) في بُعد اتخاذ القرار. ماعدا العلاقة بين الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية وبُعد تأكيد الذات فكانت معاملات الارتباط غير دالة إحصائية لدى الإناث وربما يعود ذلك إلى أنه لا يتاح للإناث تأكيد ذاتهم أثناء ممارسة أنشطة وإجراءات الرتبة الأولى حيث يميلون فيها إلى تقليد المعلمة لتحقيق هدف مألوف وتقليدي، وتجنب الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني وبالتالي لا تتيح لهن التعبير عن مشاعرهن وافكارهن على عكس الرتبة الثانية التي يتم إجراؤها دون الاعتماد الكامل على المعلمة أو تقليدها لتحقيق أهداف غير مألوفة (المنشاوي، 2014). وكذلك في العلاقة بين الرتبة الثانية لقوة السيطرة وبُعد عدم المسيرة فكانت معاملات الارتباط غير دالة إحصائية لدى عينة الإناث، وربما يعود ذلك إلى ما أكدته ستيفنسون وإيفانز Stevenson & Evans في نظريتهم أن الإناث يمارسون مواضع التعلم التي تحث على القيام بأنشطة معرفية متمثلة بتفسير المواقف التعليمية، وفحص النتائج في ضوء المعلومات، والمراقبة العلمية المتفحصة والدقيقة والتجريب (الخفاجي وعباس، 2018؛ العتيبي والشريدة، 2020).

ويظهر من نتائج السؤال الرابع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية والدرجة الكلية لمقياس الاستقلال الذاتي تُعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص، وكانت الفروق لصالح الذكور في القسم العلمي والأدبي، وقد يعود ذلك إلى ميل الذكور لتحدي السلطة الوالدية والمدرسية بصورة أكبر من الإناث، في حين يملن الإناث إلى الاندماج وتنفيذ أوامر السلطة (خصيفان وآخرون، 2013). واختلفت هذه النتيجة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات رتبتي قوة السيطرة المعرفية مع دراسة (النجار وآخرون، 2020) في عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في كل من فاعلية الذات الإبداعية وقوة السيطرة المعرفية. ودراسة جمعة (2017) حيث لا يوجد أثر دال للفروق يرجع للجنس. وفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات بُعد عدم المسيرة تُعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص لصالح الطلبة في القسم الأدبي فربما يعود لقدرتهم على تحديد أهداف خاصة يسعون لتحقيقها وبالتالي يكونون أقل مسيرة لرأي الجماعة وربما تكون المسيرة

في القسم العلمي حرصاً منهم على تحقيق أهداف جماعية ليجدوا من يساندتهم في آرائهم وسلوكهم للحصول على القبول الاجتماعي والتأييد (مريان والزغول، 2010).

6.3. التوصيات والمقترحات:

- في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي، يمكن تقديم عددًا من التوصيات والمقترحات التي تثير العملية التعليمية، وهي على النحو التالي:
- عمل دورات ولقاءات علمية للمعلمين لتوجيههم داخل قاعات الدراسة نحو تنمية رتبتي قوة السيطرة المعرفية لدى الطلبة لأنها ترتبط بالتعلم الأكاديمي الناجح في عصر الانفجار المعرفي، والتعلم الإلكتروني.
- بناء برامج تعليمية لتوعية المعلمين والآباء بأهمية منح الطلبة في جميع المراحل الدراسية درجة مناسبة من الاستقلالية، حيث تساعد على المشاركة الفعالة والنشطة واكتساب المهارات بأنفسهم.
- الانتقال من بيئة التعلم التقليدية التي يكون فيها الدور الأساسي للمعلم في تعليم الأفكار واستنتاجها وتقديمها جاهزة للطلبة، إلى البيئة التعليمية التفاعلية والفاعلة التي تعتمد على (فكر لتتعلم أو تعلم لتفكر)، التي ينشط فيها الطلبة ويكون للمعلم الدور الإرشادي والتعاوني والموجه.
- إجراء المزيد من الدراسات لمعرفة أثر العوامل الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية على درجة رتبتي السيطرة المعرفية.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تهتم بممارسات الآباء والمعلمين الداعمة للاستقلال الذاتي للطلبة في المراحل العمرية المختلفة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم، عبد الله سليمان. (2019). *نظريات في التعلم الإنساني*. روابط للنشر وتقنية المعلومات.
2. بكار، عبد الكريم. (2011). *المراهق كيف نفهمه وكيف نوجهه*. (الطبعة 3). دار السلام.
3. جمعة، محمد عبد العزيز. (2017). أساليب اتخاذ القرار وقوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى طلاب كلية التربية-جامعة المنيا. *رابطة التربويين العرب*: (89): 314-368.
4. الحربي، مروان علي. (2015). الاهتمام بالتعلم في ضوء العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*: 27(3): 461-488.
5. الحياوي، صبري بردان، والراوي، مروة صلاح. (2020). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالتفكير الشمولي لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 28(5): 283-306.
6. الخزاعي، علي صكر. (2015). العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء النجاش لدى طلبة الجامعة. *مجلة أورث*: 8(2): 263-297.
7. الخفاجي، زينب حياوي، وعباس، عبير خضير. (2018). قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*: 43(3): 96-116.
8. خصيفان، شذا جميل، الشهري، نوال سالم، والجدعاني، أسماء سعد. (2013). *المرجع الشامل في علم نفس النمو*. خوارزم العلمية.
9. الخولي، هشام محمد. (2018). نموذج سببي لمنبئات رتب قوة السيطرة المعرفية في ضوء المرونة النفسية واستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية*: 2(18): 1-56.
10. دسوقي، شيرين محمد. (2011). البناء العاملي للقدرة على حل المشكلات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية ببورسعيد. *دراسات تربوية نفسية*: 72: 11-75.
11. الركيبات، أمجد فرحان. (2015). تقدير الذات وعلاقته بدرجة الاستقلالية الممنوحة للمراهق لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*: 4(5): 1-14.
12. زيتون، زهية صالح، والزغول، رافع عقيل. (2011). *القدرة التنبؤية للدافعية الداخلية والاستقلال الذاتي في التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.
13. صويصات، نبيلة سلمان، والحمداني، موفق محمود. (2002). *تحكم الأم وعلاقته بالاستقلال والانتقال لدى الذكور والإناث من الأبناء في مرحلة الطفولة الوسطى*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.
14. الفوال، محمد خير. (1996). نحو منهج جديد في تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها: الاستقلالية وتعلم اللغات الأجنبية وتعليمها. *مجلة جامعة دمشق للأدب والعلوم الإنسانية والتربوية*: 12(4): 139-171.
15. عبد الله، رجاء ياسين، والزهيري، نادية صباح. (2019). قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة الباحث*: (32): 264-283.

16. عبد المعطي، حسن مصطفی، وقناوي، هدى محمد. (2010). *علم النفس النمو*. دار قباء.
17. العتوم، عدنان يوسف. (2012). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. ط3. دار المسيرة.
18. العتيبي، خالد ناهس. (2020). التعلم الموجه ذاتياً كمدخل للتعليم في ظل أزمة فيروس كورونا المستجد COVID19: تصور مقترح، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 2(3): 388-357.
19. العتيبي، سالم معيض، والشريدة، محمد خليفة. (2020). *التنبؤ بالتجول العقلي في ضوء ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، مكة المكرمة.
20. عز الدين، عبد الحميد. (1990). *تربية وتعليم: الاعتماد على النفس والتعلم الذاتي لدى الأطفال ودور الأبوبين في ذلك*. مجلة التربية: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، (92): 74 - 77.
21. العكايشي، بشرى أحمد. (2019). علاقة الوعي الذاتي بقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة الشارقة. *مجلة الآداب*، (129): 330-295.
22. علاونة، شفيق فلاح. (2004). *سيكولوجية التطور الإنساني - من الطفولة إلى الرشد*. دار المسيرة.
23. ليندنفلد، جيل. (2005). *تقدير الذات*. ترجمة مكتبة جرير. مكتبة جرير.
24. مجاهد، فايزة أحمد. (2020). التعليم الإلكتروني في زمن كورونا: المآل والآمال. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 4(3): 335-305.
25. مريان، تبال ناصر، والزغول، رافع عقيل. (2010). *نموذج التفكير الابداعي بدلالة متغيرات تنظيم الذات والمسيرة والامن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك.
26. مفلح، شيماء محمود، وسعيد، ناسو صالح. (2019). قوة السيطرة المعرفية لدى طالبات المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية المعلمين*، (33): 66-45.
27. آل ملوذ، حصّة محمد. (2019). أثر التعلم التحويلي في تنمية مهارات المعالجة الذهنية المعرفية والاستقلال الذاتي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة*، 27(2): 121-99.
28. المنشاوي، عادل محمود. (2014). أساليب حل المشكلات وقوة السيطرة المعرفية وفعالية الذات الإبداعية لدى ذوي الأسلوب الإبداعي (التجديدي/التكيفي) من طلاب كلية التربية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، 6(2).
29. منظمة اليونسكو. (2020). *اضطراب التعليم بسبب فيروس كورونا الجديد والتصدي له*. استرجع من <https://ar.unesco.org/news/dtrb-ltlym-bsbb-fyrws-kwrwn-ljdyd-wltsdy-lh>
30. منظمة اليونسكو. (2020). *التعليم: من الاضطراب إلى التعافي*. استرجع من <https://ar.unesco.org/covid19/educationresponse>
31. الموسوي، ليث عدنان، والجبوري، علي محمود. (2014). *قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالتحكم الذاتي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بابل.
32. النجار، علاء الدين السعيد، وصقر، السيد أحمد، والنجار، حسني زكريا، والسماحي، عاصم مبروك. (2020). *تباين فاعلية الذات الإبداعية بتباين قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة مدرسة المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا (STEM)*. *مجلة كلية التربية*، 20(1): 584-547.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Ahmed, M., & Indurkha, B. (2020). Investigating cognitive holding power and equity in the flipped classroom. *Heliyon*. 6 (8). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04672>
2. Spence, P. (2012). *Parental involvement in the lives of college students: Impact on student independence, self-direction, and critical thinking*. (Doctoral dissertation, Loyola University Chicago).
3. Stevenson, J. C. (1990). *Conceptualization & Measurement of Cognitive Holding Power in Technical & Further Education Learning Settings*. Sydney: Annual Conference Australian Association for Research in Education.
4. Stevenson, J. C. (1998). performance of cognitive holding power questionnaire in questionnaire schools, *learning and instruction* 8 (5), 393-410. [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(97\)00029-7](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(97)00029-7)
5. Stevenson, J. C., & Evans, G. T. (1994). conceptualization and measurement of cognitive holding power. *journal of educational measurement*, 31 (2), 101- 181. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1994.tb00441.x>
6. Stevenson, J. C., & McKavanagh, C. (1991). *Cognitive structures developed in TAFE classes*. Paper. Conference of the Australian Association for Research in Education, Griffith University.
7. Xin, Z., & Zong, L. (2009). Cognitive holding power, Fluid intelligence, and mathematical achievement as predictors of children's realistic problem solving. *Journal Beijing Normal University*, 19 (1), 124-129. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.006>

The Cognitive Holding Power and its Relationship to Self-Independence Among Secondary School Students in Al-Ahsa Governorate

Samira Muhareb Al-Otaibi ¹, Fatima Adnan Al-Shakis ², Nouf Mubarak Al-Qahtani ³

¹ Associate Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, Umm Al-Qura University, KSA

² PhD researcher, Department of Psychology, Umm Al-Qura University, KSA

³ Lectures at the College of Postgraduate Education, King Abdulaziz University, KSA

³ nmalqahtani@kau.edu.sa

Received : 9/11/2021 Revised : 5/12/2021 Accepted : 12/3/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.4>

Abstract: The aim of the research was to determine the levels of cognitive holding power and the level of self-independence among secondary school students in Al-Ahsa Governorate, the significance of the correlation between the levels of cognitive holding power and self-independence and its dimensions, and the significance of the differences between the levels of cognitive holding power and self-independence and its dimensions among secondary school students according to gender and specialization. The research utilized the correlative/difference descriptive approach. The sample amounted to (434) male and female students on whom the measurement of cognitive control strength and the measurement of self-independence were applied. Self-occurrence occurred at a high level among students, and it also showed a statistically significant relationship between the levels of cognitive holding power and self-independence and its dimensions for students, except for the relationship between the first order of cognitive holding power and the dimension of self-affirmation, as well as in the relationship between the second order of control power and the dimension of non-compliance, so the correlation coefficients were not statistically significant for females. It also showed that there were statistically significant differences in the mean scores of the first rank for the cognitive holding power and the total score of the self-independence scale which is attributed to the interaction between gender and specialization, and the differences were in favor of males in the scientific and literary section, and in the presence of statistically significant differences in the average degrees of the dimension of non-compliance attributed to the interaction between gender and specialization in favor of students in the literary department.

Keywords: cognitive holding power; self-independence; secondary school students; Al-Ahsa Governorate.

References:

1. 'bd Allh, Rja' Yasy, Walzhyry, Nadyh Sbah. (2019). Qwt Alsyrh Alm'rfyh Lda Tlbt Almrhlh Althanwyh. Mjlt Albahth: (32): 264-283.
2. 'bd Alm'ty, Hsn Mstfa, Wqnawy, Hda Mhmd. (2010). 'Im Alnfs Alnmw. Dar Qba'.
3. Al'kayshy, Bshra Ahmd. (2019). 'laqh Alw'y Aldaty Bqwh Alsyrh Alm'rfyh Lda Tlbt Jam't Alsharqh. Mjlt Aladab, (129): 295-330.
4. 'lawnh, Shfyq Flah. (2004). Sykwlwjyh Alttwr Alensany - Mn Altfwlh Ela Alrshd. Dar Almsyrh.
5. Al'twm, 'dnan Ywsf. (2012). 'Im Alnfs Alm'rfy Alnzryh Waltbyq. T3. Dar Almsyrh.
6. Al'tyby, Khald Nahs. (2020). Alt'lm Almwjh Datyaan Kmdkhl Lt'lym Fy Zl Azmh Fyrws Kwrwna Almstjd: Covid19 Tswr Mqtrh, Almjhl Aldwlyh Llbhwh Fy Al'lwm Altrbyh, 2(3): 357-388.
7. Al'tyby, Salm M'yd, Walshrydh, Mhmd Khlyfh. (2020). Altnb' Baltjwl Al'qly Fy Dw' Ma Wra' Alt'lm Wqwh Alsyrh Alm'rfyh Lda Tlbt Aljam'h. (Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh), Klyt Altrbyh, Mkh Almkrmh.
8. 'z Aldyn, 'bd Alhmyd. (1990). Trbyh Wt'lym: Ala'tmad 'la Alnfs Walt'lm Aldaty Lda Alaltal Wdwr Alabwyn Fy Dlk. Mjlt Altrbyh: Alljnh Alwtnyh Alqtryh Ltrbyh Walthqafh Wal'lwm, (92): 74 - 77.

9. Bkar, 'bd Alkrym. (2011). Almrhaq Kyf Nfhmh Wkyf Nwjhh. (Altb'eh 3). Dar Alslam.
10. Dswqy, Shyrin Mhmd. (2011). Albna' Al'amly Llqdrh 'la Hl Almshklat Wastratyjyat Altnzym Aldaty Llt'lm Wqwh Alsyrh Alm'rfyh Lda Tlab Klyt Altrbyh Bbws'y. Drasat Trbwyh Nfsyh: 72: 11-75.
11. Ebrahym, 'bd Allh Slyman. (2019). Nzryat Fy Alt'lm Alensany. Rwabt Llnshr Wtqnyh Alm'lwm.
12. Alfwal, Mhmd Khyr. (1996). Nhw Mnhj Jdyd Fy T'lm Allghat Alajnbyh Wt'lymha: Alastqlalyh Wt'lm Allghat Alajnbyh Wt'lymha. Mjlt Jam't Dmshq Lladab Wal'lwm Alensanyh Waltrbwyh: Jam't Dmshq, 12(3,4): 139 - 171.
13. Alhrby, Mrwan 'ly. (2015). Alanhmak Balt'lm Fy Dw' Al'b' Alm'rfy Wmstwa Al'jz Almt'lm Wrtbh Alsyrh Alm'rfyh Lda Tlab Almrhlh Althanwyh. Mjlt Al'lwm Altrbwyh: 27(3): 461-488.
14. Alhyany, Sbry Brdan, Walrawy, Mrwh Slah. (2020). Qwh Alsyrh Alm'rfyh Baltfkyr Alshmwly Lda Tlbt Aldrasat Al'lya. Mjlt Aljam'h Aleslamy Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 28(5): 283-306.
15. Jm'h, Mhmd 'bd Al'zyz. (2017). Asalyb Atkhad Alqar Wqwh Alsyrh Alm'rfyh W'laqthma Baltwafq Aldrasy Lda Tlab Klyh Altrbyh-Jam't Almnya. Rabth Altrbwyh Al'rb: (89): 314-368.
16. Alkhfajy, Zynb Hyawy, W'bas, 'byr Khdyr. (2018). Qwh Alsyrh Alm'rfyh Lda Tlbt Aljam'h. Mjlt Abhath Albsrh Ll'lwm Alensanyh: 43(3): 96-116.
17. Alkhza'y, 'ly Skr. (2015). Al'laqh Alsbyh Byn Qwh Alsyrh Alm'rfyh Waldka' Alnjah Lda Tlbt Aljam'h. Mjlt Awrk: 8 (2): 263-297.
18. Khsyfan, Shda Jmyl, Alshhry, Nwal Salm, Waljd'any, Asma' S'd. (2013). Almrj' Alshaml Fy 'lm Nfs Alnmw. Khwarzm Al'lmyh.
19. Alkhwy, Hsham Mhmd. (2018). Nmwdj Sby Lmnbat Rtb Qwh Alsyrh Alm'rfyh Fy Dw' Almrwnh Alnfsyh Wastratyjyat Altnzym Alanfaly Alm'rfy Lda Talbat Aljam'h. Mjlt Klyt Altrbyh: 2(18): 1-56.
20. Lyndnfyld, Jyl. (2005). Tqdyr Aldat. Trjmt Mktbt Jryr. Mktbt Jryr.
21. Mjahd, Fayzh Ahmd. (2020). Alt'lym Alalktrwny Fy Zmn Kwrwna: Almal Walamal. Almjhl Aldwlyh Llbhwyh Fy Al'lwm Altrbwyh: 4(3): 305-335.
22. Mflh, Shyma' Mhmwd, Ws'y, 'asw Salh. (2019). Qwh Alsyrh Alm'rfyh Lda Talbat Almrhlh Ale'dadyh. Mjlt Klyt Almamwn, (33): 45-66.
23. Al Mlwd, Hsh Mhmd. (2019). Athr Alt'lm Althwyly Fy Tnmyh Mharat Alm'aljh Aldhnyh Alm'rfyh Walastqlal Aldaty Lda Talbat Klyt Altrbyh Bjam't Almlk Khalid. Mjlt Aljam'h Aleslamy Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: Aljam'h Aleslamy Bghzh, 27(2): 99-121.
24. Almnshawy, 'adl Mhmwd. (2014). Asalyb Hl Almshklat Wqwh Alsyrh Alm'rfyh Wf'alyh Aldat Alebda'y Lda Dwy Alaslwb Alebda'y (Altjdyd/Altkyf) Mn Tlab Klyt Altrbyh. Mjlt Aldrasat Altrbwyh Walensanyh: 6(2).
25. Mnzmt Alywnskw. (2020). Adtrab Alt'lym Bsbbyr Fyrws Kwrwna Aljdyd Waltsdy Lh. Astrj' Mn <https://ar.unesco.org/news/dtrb-lym-bsbb-fyrws-kwrwn-ljdyd-wltsdy-lh>
26. Mnzmt Alywnskw. (2020). Alt'lym: Mn Aladtrab Ela Alt'afy. Astrj' Mn <https://ar.unesco.org/covid19/educationresponse>
27. Mryan, Tbal Nasr, Walzghwl, Raf 'qyl. (2010). Nmdjh Altfkyr Alabda'y Bdlalh Mtghyrat Tnzym Aldat Walmsayrh Walamn Alnfsy Lda Tlbt Almrhlh Althanwyh (Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh). Jam't Alyrmwk.
28. Almwswy, Lyth 'dnan, Waljbwy, 'ly Mhmwd. (2014). Qwh Alsyrh Alm'rfyh W'laqtha Balthkm Aldaty Lda Tlbt Als Alkhams Ala'dady (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam't Babl.
29. Alnjar, 'la' Aldyn Als'y, Wsq, Alsdy Ahmd, Walnjar, Hsny Zkrya, Walsmahy, 'asm Mbrwk. (2020). Tbayn Fa'lyt Aldat Alebda'y Btbyn Qwh Alsyrh Alm'rfyh Lda Tlbt Mdrsh Almtfwqyn Fy Al'lwm Waltnkwlwja (Stem). Mjlt Klyt Altrbyh: 20(1): 547-584.
30. Alrkybat, Amjd Frhan. (2015). Tqdyr Aldat W'laqth Bdrjh Alastqlalyh Almmnw Lmrhaq Lda 'ynh Mn Tlbt Als Al'ashr Alasasy Fy Alardn. Almjhl Altrbwyh Aldwlyh Almtkshh: 4(5): 1 - 14.
31. Swysat, Nbylh Slman, Walhmdany, Mwfq Mhmwd. (2002). Thkm Alam W'laqth Balastqlal Walatkal Lda Aldkwr Walenath Mn Alabna' Fy Mrhlh Altfwl Alwsta. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Aljam'h Alardnyh, Alardn.
32. Zytwn, Zhyh Salh, Walzghwl, Raf 'qyl. (2011). Alqdrh Altnb'yh Lldaf'yh Aldakhlyh Walastqlal Aldaty Fy Altfkyr Alebda'y Lda Tlbt Als Al'ashr Fy Mhafzt 'jlwn. (Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh), Jam't Alyrmwk, Alardn.

الإبداع الجاد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة

نوال بنت عبد الله الضبيبان

أستاذ مشارك بقسم علم النفس - جامعة الملك عبد العزيز
خبيرة الموهبة والإبداع في الوطن العربي
naldhobaiban@kau.edu.sa

سحر سعد ردة الثقفي

ماجستير في علم نفس الموهبة والإبداع
جامعة الملك عبد العزيز - جدة - السعودية
salthagafi@kau.edu.sa

قبول البحث: 2022/3/17

مراجعة البحث: 2022 /3/10

استلام البحث: 2022/3/1

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.5>



file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

الإبداع الجاد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة

سحر سعد ردة الثقفي

ماجستير في علم نفس الموهبة والإبداع- جامعة الملك عبد العزيز- جدة- السعودية
salthagafi@kau.edu.sa

نوال بنت عبد الله الضبيبان

أستاذ مشارك بقسم علم النفس- جامعة الملك عبد العزيز- خيرة الموهبة والإبداع في الوطن العربي
naldhobaiban@kau.edu.sa

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.5> 2022/3/17 قبول البحث: 2022/3/10 مراجعة البحث: 2022/3/1 استلام البحث:

المخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الإبداع الجاد لدى عينة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة، وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية (النوع / المرحلة الدراسية)، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة مقياس الإبداع الجاد من إعداد الأكرع (2017)، وقد تم جمع البيانات من عينة قوامها (404) من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة، تراوحت أعمارهم بين (15 – 18)، وقد كشفت النتائج عن تمتع أفراد عينة الدراسة بمستوى عال من الإبداع الجاد، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإبداع الجاد لدى أفراد عينة الدراسة مقارنة بالمستوى الفرضي المستخدم في الدراسة، كما وجدت فروق دالة إحصائية في الإبداع الجاد وفقاً للنوع وذلك لصالح الاناث في حين لم توجد وجود فروق دالة إحصائية في الإبداع الجاد وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية. وانتهت الدراسة بتوصيات من أهمها: توفير بيئة داعمة لطلبة الموهوبين لدعم وتحفيز الإبداع الجاد من خلال اشراك الطلاب في أنشطة صفية وغير صفية بشكل منظم ومدرّس ومتطور ينمي لدى الطلبة استراتيجيات والإبداع الجاد، وفتح المجال للموهوبين من أجل ابتعاثهم للحصول على شهادات عليا لتعلم مهارات أوسع تنمي لديهم أساليب جديدة في التفكير والإبداع.

الكلمات المفتاحية: الإبداع؛ الإبداع الجاد؛ الطلبة الموهوبين.

1. المقدمة:

يُعد الإبداع أحد عمليات النشاط العقلي العليا وهي أساس تقدم وتطور المجتمعات، فما يشهده العالم من خير ورفاهية إنما هو ثمرة ما توصلت إليه العقول المبدعة من اختراعات في مختلف مجالات الحياة العلمية، والثقافية، والتكنولوجية، والفنية وغيرها، فقد أضحى الإبداع هو السمة المميزة للعصر، (غنائم ويوسف، 2016) فالإبداع مرتبط بشكل وثيق بالحياة في نشأتها وتجدها وتغييرها (عبد العزيز، 2013) فمن أجل أن يتطور الإنسان لا بد له من أن يبدع ويتخذ القرارات السليمة ويحاول التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، كما أن الإبداع أداء تعمل على حل المشكلات المختلفة التي تتحدى الإنسان حاضره ومستقبله فمن الضروري إعطاء الفرصة المناسبة والسماح بتنمية طاقات الأفراد الإبداعية (عكلة وجايان، 2021).

ونظراً لاهتمام المملكة العربية السعودية برعاية الموهوبين ودعم للمبدعين، نجد آخر تطور حدث في المملكة في مجال الذكاء الاصطناعي، هو سرعة الإنترنت وسرعة الوصول للمحتوى الرقمي، فهي تعد الخامسة عالمياً وفقاً لإحصائية مؤشر "سبيد تيست" حيث كشف المؤشر خلال الربع الأول من عام (2021) على أنه يوجد هنالك ثلاث دول عربية ضمن قائمة أسرع خدمات الإنترنت الخليوي ضمن (Top 5) متفوقة على بلدان عظمى مثل أمريكا وإنجلترا

وألمانيا من حيث سرعة الإنترنت، وهي كل من الإمارات (في المركز الأول عالميًا متفوقة على كوريا الجنوبية) وقطر (المركز الثالث عالميًا متفوقة على الصين) والسعودية (في المركز الخامس متفوقة على الدول الإسكندنافية كالنرويج). (يوسف، 2021، ص 16)

ولقد اهتم الكثير من العلماء قديمًا وحديثًا بالإبداع وظهرت نظريات عديدة، منها نظرية الإبداع الجاد، والتي ظهرت أول مرة في قاموس أكسفورد الإنكليزي سنة 1967م وهي للعالم إدوارد دي بونو وهو صاحب فكره القبعات التفكير الست ونظرية الكورت وهو أول من وضع مصطلح التفكير خارج الصندوق وهي خلاصة خمسة وعشرين سنة قضائها في دراسة التفكير والإبداع. (Hornpy, 2004) قدمت نوع جديد من أنواع التفكير أطلق عليه التفكير (الجانبى) (De Bono, 2007). ورغبة في تأهيل وتطوير كوادر بشرية قادرة على نقل خبرتها إلى غيرها من أفراد المجتمع، وإعداد مدربين محترفين في جميع مجالات التفكير والإبداع، تم إنشاء العديد من المعاهد ومراكز التدريب تستند على نظرية (دى بونو) من حيث الاستراتيجيات والمبادئ والأهداف، وذلك في الكثير من الدول العربية والأجنبية فهناك معهد إدوارد دي بونو للتفكير الإبداعي والابتكار والذي تأسس في عام (1992م) حيث وينضم نخبة من العلماء والمتخصصين. (The Edward de Bono Institute for Creative Thinking and Innovation, 2021)، كما يوجد في الدول العربية مركز إدوارد دي بونو ومقره بالمملكة الأردنية الهاشمية والذي يعد أشهر وأكمل مركز لتعليم التفكير وتنمية الموهبة والإبداع في العالم، فهو يقدم العديد من الدورات المتخصصة والشاملة للأفراد والمؤسسات وتعد جامعة الملك عبد العزيز عضوه في هذا المركز (مركز دي بونو لتعليم والتفكير، 2021).

كما نجد اهتمام في السنوات الأخيرة بدراسة الإبداع الجاد من قبل الباحثين في علم النفس، ومنها دراسة خليل (2021) التي استهدفت التعرف على الإبداع الجاد وعلاقته بقوة الأنا لدى طلبة الجامعة، ودراسة النجار وأبو قورة (2021) للتعرف على الإبداع الجاد وعلاقته بالانفعالات لدى طالبات الصف أول ثانوي، ورغم ذلك إلا أنه ما زلنا بحاجة إلى العديد من الدراسات وفي حدود ما أطلعت عليه الباحثة من بحوث في قواعد البيانات لم تجد دراسة تناولت متغير الإبداع الجاد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية، لذا انبثقت فكرة الدراسة الحالية.

1.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعمل الباحثة في جامعة الملك عبد العزيز وسبق لها العمل في المجال الإرشادي للطالبات المستجدات، وقد لاحظت الحاجة لاكتساب طلبة الجامعة مهارات جديدة في التفكير والإبداع تتمشى مع روح العصر واستشعرت الباحثة أهمية متغيرات الدراسة بشكل فعلي عند قيامها بعمل دراسة عام 2019م عن الإبداع الجاد وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طالبات الجامعة (الثقفي، الكشكي، 2019)، ورغم اختلاف عينة الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي قامت بها الباحثة إلا أنها ترى ضرورة القيام بالدراسة الحالية نظرًا لحساسية مرحلة الثانوية ولأنها بوابة لدخول الجامعة، وخلال اطلاع الباحثة على الدراسات والأدبيات السابقة وجدت أهمية دراسة الإبداع الجاد حيث أشار دى بونو أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات في الإبداع الجاد أظهروا تحسنًا ملحوظًا في زيادة أفكارهم بنسب (85%) (بهنساوي، 2020)، فالاستخدام البسيط لقدرات الدماغ في ظل تعقيدات الحياة المتزايدة لا تفي بمتطلبات العصر وتقدمه لذا أصبح من الضروري البحث عن أنماط جديدة للتفكير والإبداع (Abdeen, 2021). لذا انبثقت فكرة الدراسة الحالية في التعرف على الإبداع الجاد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة، وتتمثل في الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل يوجد مستوى مرتفع من الإبداع الجاد لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الإبداع الجاد لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة تعزى لمتغير النوع أو المرحلة الدراسية؟

2.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على مستوى الإبداع الجاد لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة.
- الوقوف على الفروق في مستوى الإبداع الجاد لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة تبعًا لمتغير النوع والمرحلة الدراسية؟

3.1. أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من جانبين كالتالي:

الأهمية النظرية:

- كونها الدراسة المحلية العربية الأولى التي تناولت الإبداع الجاد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة جدة تأمل الباحثة أن تكون الدراسة إضافة علمية ثري المكتبة النفسية.
- أهمية فئة الموهوبين بالمرحلة الثانوية ففي هذه المرحلة تتشكل هويتهم ومستقبلهم، وبهم تتطور المجتمعات فهم رأس المال البشري القادر على صناعة مستقبل النجاح والازدهار فالمزيد من هذه الدراسات سيعود بالنفع بإذن الله، من خلال تزويدهم بمهارات لتنمية التفكير والإبداع وهذا ما تؤكد عليه رؤية المملكة 2030م.
- أهمية الإبداع الجاد ومدى تأثيره على الموهوب في شتى مجالات حياتهم اجتماعيًا ونفسيًا وماديًا.

- الدراسة الحالية قد تكون قاعدة ينطلق منها باحثون آخرون للتعرف على العديد من الحقائق المعرفية في مجال والإبداع الجاد وخاصة أنها تناولت أحدث نظريات في الموهبة والإبداع.
- الأهمية التطبيقية:
- تأمل الباحثة أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في تحفيز المربين والقائمين على رعاية الموهوبين بأهمية إدخال الإبداع الجاد في العملية التعليمية.
- تفيد الدراسة الحالية في إعداد أدلة إرشادية تدريبية لكيفية الارتقاء بالتفكير الإبداعي بحيث يتم تطوير المناهج التعليمية وتحسينها باستمرار، وأن تتبنى المؤسسات التربوية تنمية مهارات الإبداع الجاد والارتقاء بها لدى جميع فئات الطلبة الموهوبين.
- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في وضع تصور علمي وعملي لتوجيه الطلبة الموهوبين وإرشادهم نحو التخصصات الملائمة لقدراتهم.
- يستفيد منها الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في التعرف على الإبداع الجاد لديهم وتوظيفها لحل مشكلاتهم وفق سياسة وتوجيه من قبل القائمين على رعايتهم.

4.1. حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تتمثل في التعرف على الإبداع الجاد لدى عينة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة.
- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (404) من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة من الجنسين؛ وفقاً للمجتمع متاح للباحثة، والتي تراوحت أعمارهم بين (15-18 سنة)
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني 1443هـ / 2022م.
- الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية بمدينة جدة.

5.1. مصطلحات الدراسة:

• الإبداع الجاد Serious Creativity

عرف دي بونو (2010) الإبداع الجاد على أنه "طريقة مبدعة تخيلية لحل المشكلات تؤدي إلى تغيير تصورات الفرد ومفاهيمه عن مشكلته ما، أو هي طريقة أكثر إبداعية في استعمال العقل تضم مجموعة من المبادئ، والمهارات، والأدوات النظامية والأساليب الهادفة، التي تتجاوز العوائق الإدراكية، بهدف كسر قيود التفكير التقليدي (دي بونو، 2010).

وعرف بأنه "عملية داخلية ذات نشاط ذهني معرفي تفاعلي موجه نحو حل لمشكلة ما، والسعي لإيجاد جواب واضح لسؤال ما، ويتعلمه من ظروفه البيئية المحيطة به ولا يمكن ملاحظة هذه العملية، بل يستدل عليها بما يلاحظ من سلوك داخلي أو ظاهري". (الكبيسي، 2008)

تتبنى الباحثة تعريف الإكرع (2017) للإبداع الجاد وأبعاده حيث عرفته بأنه "مجموعة تكتيكات خاصة أو طرق خاصة وأدوات يمكن تنفيذها بطريقة نظامية من أجل للحصول على أفكار ومفاهيم جديدة" (ص. 15). وتتضح في الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الإبداع الجاد من إعداد الأكرع (2017).

التعريف الإجرائي لإبداع الجاد كما تعرفها الأكرع (2017):

1. البعد الأول- التلقائية (العفوية): وهي إمكانية الفرد على الاستجابة المباشرة للمواقف الجديدة بصورة عفوية (دون تخطيط مسبق) وتكون استجاباته هذه مصدر للإبداع.
2. البعد الثاني- الدافعية العقلية: هي ميل الفرد للتركيز والنظر إلى الأشياء التي لم ينتبه إليها الآخرون، إذ يشكل هذا النوع من التركيز مصدراً كامناً للإبداع في غياب الاستراتيجيات المنظمة.
3. البعد الثالث- الأسلوب: وهو الطريقة التي يسلكها الفرد في التفكير في موضوع ما وتتعدد أساليب التفكير، وكل منها يمثل تفكيراً بصفه عامة وتفكيراً إبداعياً بصورة خاصة.
4. البعد الرابع- التحرر: هو تحرر الفرد من القيود وعوامل الكبت والإحباط والخوف والتهديد مما يجعل الفرد أقدر على الإبداع. (ص. 34)

• الطلبة الموهوبين:

عرف جروان (2007) الموهوبين على أنهم "الطلبة الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون خدمات وأنشطة من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات"

وتعرف الباحثة الطلبة الموهوبين من خلال تبنيها لتعريف القحطاني (2019) التالي "هم الطلاب الموهوبين الذين اجتاز اختبار المشروع الوطني لتعرف على الموهوبين الذي تنظمه كل من وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية ومؤسسة عبد العزيز ورجالة للموهبة والإبداع (موهبة) والمركز الوطني للتعليم والقياس العالي (قياس)".

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.1.2. الإطار النظري:

1.1.1. مفهوم الإبداع:

عرفه تورانس (Torrance, 1981) على أنها "عملية الإحساس بالمشاكل والتغيرات في المعلومات وتشكيل أفكار وفرضيات، ثم اختيار هذه الفرضيات وتعديلها حتى يتم الوصول إلى نتائج".

كامل عرف بأنه "قدرة عقلية فردية، ذات مراحل متعددة ينتج عنها فكر أو عمل جديد يتميز بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات ويتضمن القدرة على تكوين تنظيمات وأبنية جديدة للأفكار والمواقف" (العتوم والجراح، 2013).

• النظريات المفسرة للإبداع:

تعددت النظريات المفسرة للإبداع وهي:

1. نظرية الجشطالت: يعتبر ماكس فريتمر (1880-1943) مؤسس النظرية أن الإبداع يبدأ عادة من مشكلة ما على وجه التحديد تلك التي تمثل خاصية أو جانباً غير مكتمل، وعند صياغة المشكلة والحل ينبغي أن يؤخذ الكل بعين الاعتبار، أما الأجزاء فيجب تدقيقها وفحصها ضمن إطار الكل، ويميز فريتمر بين الحلول التي تأتي صدفة وبين تلك التي تتطلب الحدس وفهم المشكلة، فالحلول الإبداعية هي التي تظهر فجأة على أساس من الحدس لا على أساس من السير المنطقي وعلى هذا الأساس فإن هذه النظرية تفسر الإبداع على أنه عملية الوصول إلى حلول جديدة من خلال إدراك الموقف الكلي (عبد الهادي وآخرون، 2003).

2. نظريات جيلفورد: تؤمن بأن الإبداع نتاج العقل ووليد الفكر وأنه عمل مستنير واع يحققه عقل ناضج قد امتلك زمام نفسه وتحققه إرادة مضاءة بنور الفكر، فإن أصحاب هذه النظرية العقلية يقررون أن كل إبداع إنما هو نتاج فكري وأن أي عمل مبدع مهما كان لا يمكن أن يرى النور إلا إذا صقله العقل البشري. ويجب أن يخضع إلى تأمل وروية وإرادة وتصميم، ويذهب (جيلفورد) إلى أن الإبداع إنما يقوم على الفكر المبدع وهو تنظيم يتكون من عدد من القدرات العقلية هي: الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وهذه القدرات تعني قدرة الفرد على إنتاج الجديد في عالم الأفكار وفي مناشط الحياة المختلفة وهذا الإنتاج لا بد أن يتميز بالجدة في زمن معين وضمن مواقف معينة وطبقاً لشروط معينة يمكن قياسها (الكبيسي 2013).

3. قياس الإبداع: تشير أدبيات القياس النفسي إلى وجود العديد من المقاييس الاختيارية وقوائم تقدير الشخصية، والخصائص السلوكية خلال الفترات الأخيرة وبخاصة خلال النصف الثاني من القرن العشرين، وتعتبر اختبارات تورانس وجيلفورد وهي أكثر اختبارات التفكير الإبداعي شيوعاً، وتتمثل أهم مهارات وقدرات التفكير الإبداعي التي حاول الباحثون قياسها هي (الطلاقة- المرونة- الأصالة- والإفاحة- والحساسية للمشكلات)، كما يعتبر فحص الإبداع الذي عرضه أبو أسعد (2014) من المقاييس المهمة في قياس مهارات الإبداع (القحطاني، 2019).

• نظرية الإبداع الجاد:

يعد الإبداع الجاد أحد أنماط التفكير وهو يرتبط بالعالم (دي بونو)، ظهر في عام 1967م أصبح مصطلح الإبداع الجاد في قاموس أكسفورد المختصر English Oxford Dictionary كمدخل منهجي، وكلمة جاد تعني تقديم أدوات واستراتيجيات (جادة) ومدروسة، ومنظمة، تستعمل كطريقة نظامية ورسمية من لدن الأفراد والجماعات، وأطلق على الإبداع الجاد العديد من المسميات وهي (التفكير الجانبي، التفكير الإحاطي، التفكير خارج الصندوق)، ويعد دي بونو من الأعلام المعنيتين على مستوى العالم بمجال التفكير والإبداع وتعد أعماله حلقة رئيسية في سلسلة التطورات العلمية، فقد حصل على عدة منح دراسية من جامعة أكسفورد ولندن وهارفرد وحصل على شهادة الطب والدكتوراه في علم النفس والدكتوراه في علم وظائف الأعضاء ونشر أكثر من 67 مؤلفاً يدور أغلبها حول التفكير والدماع وترجمت إلى أكثر من (40) لغة من بينها العربية ويعد دي بونو وصاحب أشهر نظرية وهي نظرية قبعات التفكير الست ونظرية الكورت وأول من وضع مصطلح التفكير خارج الصندوق وهو من رواد تعليم التفكير والإبداع وله نظريات وبرامج ومفاهيم في التفكير والإبداع، يدعم أكثر من (29) مركز منشراً في أنحاء العالم لتعليم التفكير والإبداع (الإكرع، 2017).

• مفهوم الإبداع الجاد:

يرى عفانة (2021) "عملية عقلية متكاملة تسعى إلى توليد الطرق الجديدة المختلفة لرؤية المشكلات العلمية بطريقة غير مألوفة، وتساعد على توسيع عمليات التفكير، وتحطيم فكرة المشكلات التي لا يمكن حلها".

يعرف دي بونو الإبداع الجاد بأنه البحث عن بدائل وطرق واقتراحات وآراء كثيرة قبل اتخاذ قرار، فهو نوع من التفكير الذي يتطلب حل للمشكلات بطرق غير تقليدية باستخدام أدوات واستراتيجيات محددة لتنمية الإبداع الجاد (De Bono, 2003).

يعرف على أنه "تفكير يتميز بالبحث والانطلاق بحرية في اتجاهات وزوايا متعددة بدلاً من السير في اتجاه واحد لحل المشكلة أو توضيح موقف معين ويركز على توليد الطرق الجديدة لرؤية الأشياء، وإذا كان الإبداع استعمال عقولنا فيكون الإبداع الجاد خير وسيلة لاستعمال عقولنا في إدارة الإبداع ومن الممكن تنمية مهاراته بالممارسة والتدريب". (الكبيسي، 2013).

• مصادر الإبداع الجاد:

حدد (دي بونو، كما ذكر في الإكرع، 2017) مصادر للإبداع الجاد وهي:

1. البراءة: إذا لم يمتلك الشخص معرفة سابقة بما هو متبع في تناوله للمفاهيم والتصدي للحلول، وعندما لا يعرف ما الذي ينبغي عمله أو كيف ينبغي عمله ويجد نفسه في موقف جديد عليه فمن الممكن أن يتيح له البراءة طريقاً إلى إبداع جديد فقد تكون البراءة مصدراً للإبداع لكنه مصدراً تقليدياً.
2. الخبرة: تشير إلى مجموع ما اكتسبه الفرد فعلياً من معلومات ومهارات واتجاهات نتيجة مروره بمواقف سابقة فيتمكن من تطبيقها في مواقف لاحقة وأيضاً يتمكن بها من معرفة الأشياء وما ينتج منها وما يفشل والإبداع القائم على الخبرة عكس الإبداع القائم على البراءة أو البديهية، ومعرفة الفرد السابقة بالأشياء أو المامه بها تمكنه من الوصول إلى النجاح وعليه تكون الخبرة مصدراً للإبداع زيادة على أن الإبداع الناجم عن الخبرة هو بالأساس قليل المخاطرة لأنه يعتمد على النجاح السابق.
3. الدافعية العقلية: يميل الأفراد ذو الدوافع العالية بنحو طبيعي إلى البحث عن المعلومات واكتسابها والتفكير بها وتأملها، بينما الأفراد ذو الدوافع المنخفضة يميلون إلى الاعتماد على الآخرين وعلى الأدلة المعرفية المساعدة، فالدافعية تعني ميل الفرد للاستغراق في انشاء معرفي مبهمة عقلياً والاستماع به، إذ يبذل الأفراد طاقاتهم في التفكير إذا كانوا مدفوعين داخلياً، فهم يرون أن المشكلة تمثل تحدياً لهم وأن حلها يصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي لذلك تقف الدافعية العقلية وراء عمق عمليات التفكير.
4. الأسلوب: أسلوب تفكير الفرد يتمثل في الطريقة التي يستقبل بها المعلومات وتنظيمها وترميزها والاحتفاظ بها في مخزونه المعرفي ومن ثم استرجاعها بالطريقة التي تمثلها في التعبير عنها سواء أكانت حسية أم شبه صورية أو رمزية من طريق الحرف والكلمة والرقم لذلك تتعدد أساليب التفكير، فتكون مصدراً للإبداع.
5. التحرر: عندما يتحرر تفكير الفرد من قيود الخوف والإحباط والفشل والكبت يكون أكثر قدرة على الإبداع فالحرية تجعل الدماغ أكثر عطاء فيخرج من النمط التقليدي ويتحرك بحرية نحو الفكرة الجديدة ويسبق هذا كله التحرر من الأوهام والأفكار السائدة المسيطرة على الدماغ.

• المبادئ الأساسية لنظرية الإبداع الجاد:

أشار (دي بونو، 2003، كما ذكر خليل، 2021) عن مجموعة من المبادئ الأساسية لنظرية الإبداع الجاد وهي:

1. التعرف على الأفكار المسيطرة، والتخلص منها.
2. البحث عن عدة اختيارات إدراكية بديلة عن الرؤية الأحادية التي تحدت في المبدأ الأول.
3. تخفيف سيطرة التفكير العمودي، أي الهروب من قبضته المنطقية المسيطرة، فالمنطق لا يأتي بجديد.
4. استعمال الصدفة في توليد الأفكار الجديدة، أي ادخال عنصر العشوائية والمفاجأة.
5. تأجيل الحكم حتى يتم الانتهاء من توليد الأفكار، والبدائل.
6. الإبداع الجاد ليس موهبة مورثة بل هو نمط من أنماط التفكير يمكن التدريب عليه وإكسابه.
7. الإبداع الجاد مغاير للتفكير المنطقي ومتجاوز عنه.
8. يهتم الإبداع الجاد بالاحتمالات.
9. التحرر من قيود الاحباط، وعوامل الكبت والتهديد، مما يجعل الفرد أكثر قدرة على الإبداع.
10. وجود مجموعة من الاستراتيجيات المنظمة التي تعمل على تغيير المفاهيم والادراكات وتوليد مفاهيم وإدراكات جديدة من ناحية ومن ناحية أخرى استكشاف احتمالات متعددة واتجاهات بدلاً من البحث عن طريق بمفردها.

• استراتيجيات الإبداع الجاد:

1. استراتيجية التركيز: يذكر (دي بونو، 1990، كما ورد في الإكرع، 2022) أن التركيز يمثل أقصى درجات الانتباه فهو القدرة على تجاهل كل ما يشتت الفكر، وبذلك هو عكس التشتت، والتركيز ليس بالعملية البسيطة بسبب ما يحيط بالإنسان من مشتتان متنوعة، وتعد استراتيجية التركيز نقطة البداية لجلسة الإبداع الجاد، هناك نوعين من التركيز هما: التركيز الواسع (العام): ويكون بالتركيز في مناطق عامة، فعندما لا يعرف المتعلم المشكلة أو الهدف لكنه ببساطه يبحث عن أفكار عامة في مجال واسع فقد لا تكون هناك مشكلة محددة، أنما هناك رغبة في إعادة التفكير لبعض العمليات أو الإجراءات. بينما التركيز الهادف: يكون محدد من طريق الهدف الذي ينوي المتعلم تحقيقه أو المشكلة التي يعمل على حلها بشيء من التجديد.
2. استراتيجية الدخول العشوائي: يرى دي بونو أن الدخول العشوائي لا ينطبق فقط على الكلمات العشوائية بل يمكن استعمال الكلمات مع الصور، لتعزيز عمل التقنية، ويمكن أن تعمل استراتيجية الدخول العشوائي مع الصور والكلمات والنصوص القرائية والمعارض فمبدأها العام هو البحث عن إدخال غير مرتبطة لتفتح مسارات جديدة من التفكير، فاستراتيجية الدخول العشوائي تعد أداة تحفيزية تساعد المتعلم على فتح مسارات تفكيره الجانبية وتخلصه من نظام القولية الفكرية (بومعزة وهنان، 2020).

3. استراتيجية البدائل: يقصد بها توليد بدائل أكثر إبداعاً، والتخلص من الطرق الحالية لعمل الأشياء والبحث عن طريقة أفضل ويرى دى بونو أن البحث عن البدائل هو أساس العملية الإبداعية إذ إن جوهر الدافعية الإبداعية هو الاعتقاد بأن هناك طرائق آخر لعمل الأشياء وأن الطريقة الحالية ليست الوحيدة ويرى دى بونو أن البحث عن البدائل لا يتم إلا بشروط وهي: القدرة على توليد بدائل. اتخاذ القرار فيما يتعلق بالتركيز في بديل واحد أو أكثر من دون البدائل الأخرى، وجود الرغبة في البحث عن البدائل، ويشير دى بونو إلى مجموعة من الدوافع التي تدفع الفرد للقيام بالبحث عن البدائل وهي: الحاجة الواضحة: فعندما تواجه الفرد مشكلة ما فإنه يحتاج إلى أخذ مجموعة من الأساليب البديلة لحلها ويمكن أن يسعى إلى البحث عن تعريفات بديلة للمشكلة نفسها، وقد يحتاج إلى بدائل عندما يحاول الوصول إلى بعض الأهداف أو تنفيذ بعض المهام المزيد من البدائل: غالباً ما يقال إن الجيد عدو الأفضل فعندما يحصل الفرد على بديل جيد فإنه سيقف عند حدود هذا البديل ولا يبحث عن المزيد في الوقت الذي هو به حاحه إلى بحث عن المزيد من البدائل، التحسين: عندما يعتقد الفرد أن هناك طريقة أفضل لحل المشكلة عندئذ سيعمل على طريقة بديلة لتنفيذ هذه العملية أو حل المشكلة ومفهوم الأفضل قد يعني أقل كلفة أو أكثر بساطة أو أقل خطأ لذا يمكن ببساطة البحث عن طرائق بديلة لتنفيذ العملية ومن ثم تفحص البدائل لمعرفة الفوائد الناجمة. (الإكرع، 2017)

4. استراتيجية التحدي: ويسعى الإبداع الجاد إلى تحدي الافتراضات والمسلمات لأن غرض هذا التفكير هو إعادة تشكيل انماط المتعلمين من طريق تحديها لذلك فإن الافتراض الذي مفاده بأن غالبية المفاهيم التي نتعامل معها هي مفاهيم صحيحة هو افتراض تاريخي لها فنحن نتعامل معه على أساس أنها صحيحة تماماً من دون التفكير بتحسينها، وبذلك ينطوي مفهوم التحدي على تحدي الحدود والمعوقات التي تحيط تفكيرنا، وأكد دى بونو أن أول مسألة ينبغي العناية بها هي جوهر الاختلاف بين التحدي الإبداعي والتحدي الانتقادي، فالتحدي الانتقادي يعمل على تقييم المشكلة أو الموقف، ومعرفة طريقة العمل هل هي ملائمة أم لا، ولكن التحدي الإبداعي لا يعمل على الانتقاد بل يتحدى الفكرة نفسها أو يعمل على تغييرها وتطويرها، وعلى هذا يرى دى بونو أن استراتيجية التحدي تعد تجربة تعليمية يعمل فيها المدرس والطلبة معاً للتعرف على القضايا الملحة (اللهي والقصاص، 2019).

5. استراتيجية حصاد الأفكار: تعد استراتيجية حصاد الأفكار محاولة مدروسة لحصد القيمة الإبداعية التي ظهرت في أثناء جلسة الإبداع الجاد، وقد شبه دى بونو تلك العملية بالمزارع الذي يزرع الدور وعندما يحين موعد الحصاد يكون سعيداً جداً فيما لو استطاع حصد ربع المساحة فقد تذهب بقيمة المساحة سدى وهذا ما يفعله الأفراد في دورة التفكير الطبيعي، ويبذل المتعلم في استراتيجية الحصاد جهداً متعمداً في تصنيف النتائج الإبداعي إلى فئات متنوعة، وعملية التصنيف هذه ليست آليه بل هي عملية تتطلب جهداً إبداعياً للتمييز بين الأفكار ومن الضروري تدريب الفرد على ملاحظة الأشياء فعندما يقف الفرد أمام عمل فني، فإنه سيعجب لهذا العمل أو قد لا يعجبه لكن بعد استماعه لأفكار الآخرين وملاحظاتهم يعود إلى العمل نفسه ولكن من زوايا مختلفة. (الإكرع، 2017، ص. 23)

2.2. الدراسات السابقة:

تم اتباع الترتيب الزمني من الأحدث إلى الأقدم في عرض الدراسات السابقة وهي كالتالي:

- دراسة خليل (2021) هدفت إلى التعرف الإبداع الجاد وعلاقته بقوة الأنا وتوجهات الهدف لدى طلبة الجامعة، استخدم المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة، تم تطبيق مقياس الإبداع الجاد ل (دي بونو (1998)) والذي تم ترجمته على البيئة المحلية الجوراي (2010)، وكذلك مقياس قوة الأنا من إعداد Barron عام (1993) والذي ترجمته إلى العربية كفاي (1987) وتم تطبيقه على البيئة العراقية عام (2012) بواسطة النعيمي، وأظهرت نتائج الدراسة إلى تمتع أفراد العينة بمستوى عال من الإبداع الجاد.
- دراسة الشهري (2021)، هدفت إلى دراسة الدافعية العقلية وعلاقتها بعادات العقل لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (379) طالبة من طالبات الصف الثاني والثالث ثانوي في مدينة جدة، واستخدمت أداتان وهما: مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (CM3II) للمرحلة الثانوية ترجمة شويبي (2016) ومقياس عادات العقل وفق نموذج كوستا وكاليل لكارل رودجرز Rodgers Carl (ترجمة نوفل (2008) وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طالبات المرحلة الثانوية لديهن مستوى مرتفع من الدافعية العقلية وأكدت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الدافعية العقلية وأبعادها، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دالة إحصائية بين طالبات المرحلة الثانوية في الدافعية العقلية تعزى للتخصص لصالح طالبات التخصص العلمي.
- قام السلي (2020) بدراسة التعرف على التفكير الجاني والتسويق السلبي لدى طلبة الجامعة، استخدم المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من جامعة جدة وكليات خليص، وأعد الباحث مقياس التفكير الجاني، وتوصل الدراسة إلى أن التفكير الجاني متوسط لدى عينة الدراسة، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الجاني تعزى لمتغير التخصص وذلك لصالح التخصص العلمي.
- دراسة العبيدي (2020) هدفت إلى الدافعية العقلية وعلاقتها بأساليب التعليم لدى طلبة الجامعة، استخدم المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة، تم تطبيق مقياس الدافعية المعرفية وكذلك مقياس أساليب التعلم من إعداد الباحثة (2015)، وأظهرت

نتائج الدراسة أن عينة الدراسة تتمتع بمستوى مرتفع من الدافعية العقلية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة حسب متغير النوع.

- قامتا بومعزة وهنان (2020) بدراس العلاقة بين الدافعية العقلية وعلاقتها بالإبداع الجاد لدى طلبة إرشاد وتوجيه بجامعة خميس مليانة، للسنوات (الثالثة ليسانس الأولى والثانية ماستر)، وقد استخدمت الباحثتان في جمع بيانات الدراسة أداتي قياس وهما مقياس الدافعية العقلية لفياشون وجيانكارلو (2017) ومقياس الإبداع الجاد لزنب صالح ثامر الأكرع (2017) وتم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من 170 طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية تم التوصل إلى النتائج التالية: إلى تمتع افراد العينة بمستوى عالي في متغير الدافعية وكذلك الإبداع الجاد، توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية العقلية والإبداع الجاد لدى طلبة إرشاد وتوجيه بجامعة خميس مليانة للسنوات (الثالثة ليسانس، الأولى والثانية ماستر) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التركيز العقلي والإبداع الجاد توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجه نحو التعلم والإبداع الجاد -توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين حل المشكلات إبداعياً.
- دراسة علي (2019) هدفت إلى التعرف على مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، استخدم المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة بالجامعة، تم تطبيق مقياس الدافعية المعرفية الذي أعده الفراجي (2011)، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الدافعية العقلية لدى افراد العينة كانت جيدة، وعدم وجود فروق ذات إحصائية لصالح الجنس وهذا يدل على ان الذكور والإناث لديهم دافعية عقلية متقاربة في المستوى الفكري والعقلي والإدراكي.
- دراسة الحميدي (2019)، هدفت إلى التعرف على مستوى الدافعية العقلية لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة جدة، استخدم المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (400) الموهوبين، تم تطبيق مقياس الدافعية المعرفية المطور على البيئة السعودية من قبل العسيري (2015)، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الدافعية العقلية لدى الطلبة الموهوبين كانت متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات لصالح الإناث.
- دراسة اللهيبي والقصاص (2019) هدفت إلى التعرف على التفكير الجاني وعلاقته بأسلوب حل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين بمدينة الطائف، استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (96) موهوب، وأعد الباحثان مقياس التفكير الجاني، وتوصل الباحثان إلى ارتفاع درجة أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب ذو (16 و 18) وذلك لصالح فئة (16) في مستوى التفكير الجاني، كما أن هناك فروق بين الطلاب ذو (17 و 18) وذلك لصالح فئة (17) في مستوى التفكير الجاني وهناك علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين التفكير الجاني والقدرة على حل المشكلات.
- دراسة الثقفي والكشكي (2019) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الإبداع الجاد والتفكير الإيجابي لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز، حيث تم تطبيق مقياس الإبداع الجاد من إعداد الاكرع (2017) ومقياس التفكير الإيجابي من إعداد القصاص (2018) على 207 طالبة، استخدم المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإبداع الجاد والتفكير الإيجابي، ووجود مستوى مرتفع من الإبداع الجاد والتفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج أن الإبداع الجاد يسهم بدرجة داله في التنبؤ بالتفكير الإيجابي.
- دراسة راماشاندرا (Ramachandra, 2017) لدراسة العلاقة بين التفكير الجاني (الإبداع الجاد) وعلاقته بالتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (600) طالبة وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، تم تصميم اختبار (LTAT) للتفكير الجاني، وقد لوحظ وجود علاقة كبيرة وإيجابية بين التحصيل الدراسي والبعد الجاني (الإبداع الجاد)، كما أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى التفكير الجاني.
- دراسة الأكرع والموسوي (2017) استهدفت التعرف على الإبداع الجاد وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة بالعراق وفقاً لمتغيرات النوع الجنس (ذكور، إناث) والتخصص العلمي (علمي، إنساني) والمستوى الدراسي (الثاني الرابع)، واستخدمت الدراسة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وقامت الباحثة ببناء مقياس الإبداع الجاد اعتماداً على نظرية دي بونو (De Bono) كما قامت بتصميم مقياس التنظيم الذاتي المعرفي اعتماداً على نظرية باندورا (Bandura)، طبقاً على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة بجامعة القادسية وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى الإبداع الجاد لدى عينة الدراسة، وأن طلبة الجامعة الذكور لديهم إبداع جاد أعلى من الإناث، وأن طلبة الجامعة من التخصص العلمي أكثر إبداعاً من طلبة التخصص الإنساني، ولا توجد فروق بدرجة الإبداع الجاد نتيجة للتفاعلات بين متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور- إناث)، والتخصص الدراسي (علمي- إنساني)، والصفوف الدراسية (الثانية- الرابعة).

التعليق على الدراسات السابقة:

تم عرض بعض من الدراسات التي أتيح للباحثة الاطلاع عليها وتم ملاحظة ما يلي:

- من ناحية الأهداف، اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها عن الدراسة الحالية فدراسة راماشاندرا (Ramachandra, 2017) هدفت إلى التعرف على التفكير الجاني (الإبداع الجاد) وعلاقته بالتحصيل الدراسي، و دراسة الأكرع والموسوي (2017) استهدفت التعرف على الإبداع الجاد وعلاقته بالتنظيم الذاتي، ودراسة الحميدي (2019) وعلى (2019)، هدفنا معرفه مستوى الدافعية العقلية، بينما دراسة اللهيبي والقصاص (2019) هدفت

إلى التعرف على التفكير الجانبي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات، ودراسة الثقفي والكشكي (2019) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الإبداع الجاد والتفكير، بينما دراسة العبيدي (2020)، هدفت إلى الدافعية العقلية وعلاقتها بأساليب التعليم، وكذلك دراسة السلمي (2020) التي هدفت إلى التعرف على التفكير الجانبي والتسويق السلبي. كما هدفت دراسة بومعزة و هنان (2020)، التعرف على الدافعية العقلية وعلاقتها بالإبداع الجاد، بينما دراسة خليل (2021) هدفت إلى التعرف الإبداع الجاد وعلاقته بقوة الأنا وتوجهات، ودراسة الشهري (2021)، هدفت إلى دراسة الدافعية العقلية وعلاقتها بعادات العقل.

- اتفقت جميع الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم فجميعها استخدمت المنهج الوصفي، ماعدا دراسة اللهيبي والقصاص (2019) حيث استخدم المنهج شبه التجريبي.
- تباينت عينة الدراسات السابقة فالبعث كان على المرحلة الإعدادية كدراسة على (2019)، بينما دراسة راماشاندرا (Ramachandra, 2017) كانت على طلبة المرحلة الثانوية العاديين، ومنها ما طبق على المرحلة الثانوية الموهوبين دراسة اللهيبي والقصاص، ودراسة الحميدي (2019)، (2019) دراسة الشهري (2021)، والبعث طبق على طلبة الجامعة كدراسة الأكرع و الموسوي (2017)؛ الثقفي والكشكي (2019)؛ والسلمي (2020)؛ العبيدي (2020)؛ وبومعزة و هنان (2020)؛ و خليل (2021).
- تباينت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة فمنها من استخدم أدوات من اعداد الباحث نفسه كدراسة راماشاندرا (Ramachandra, 2017) ودراسة الأكرع و الموسوي (2017)، ودراسة اللهيبي والقصاص (2019) ودراسة السلمي (2020)، ودراسة العبيدي (2020)، ومنهم من استخدم مقياس من إعداد باحثين آخرين كدراسة الثقفي والكشكي (2019)، قامتا بومعزة و هنان (2020)، و دراسة على (2019)، تم تطبيق مقياس الدافعية المعرفية الذي أعده الفراجي (2011)، و دراسة الحميدي (2019)، تم تطبيق مقياس الدافعية المعرفية المطور على البيئة السعودية من قبل العسيري (2015)، دراسة خليل (2021)، بينما دراسة الشهري (2021) استخدم مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (CM3II) للمرحلة الثانوية ترجمة شويبي (2016).
- تباينت نتائج الدراسات السابقة في مستوى التفكير الجانبي (الإبداع الجاد)، حيث توصلت دراسة راماشاندرا (Ramachandra, 2017)، إلى وجود علاقة كبيرة وإيجابية بين التحصيل الدراسي والبعث الجانبي (الإبداع الجاد)، كما أنه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في مستوى التفكير الجانبي، بينما دراسة الأكرع والموسوي (2017) وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى الإبداع الجاد لدى عينة الدراسة، وأن طلبة الجامعة الذكور لديهم إبداع جاد أعلى من الاناث، وأن طلبة الجامعة من التخصص العلمي أكثر إبداع من طلبة التخصص الإنساني، ولا توجد فروق بدرجة الإبداع الجاد نتيجة للتفاعلات بين متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور – إناث)، والتخصص الدراسي (علمي- إنساني)، والصفوف الدراسية (الثانية- الرابعة). بينما دراسة على (2019)، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الدافعية العقلية لدى افراد العينة كانت جيدة، وعدم وجود فروق ذات إحصائية لصالح الجنس وهذا يدل على ان الذكور والاناث لديهم دافعية عقلية متقاربة في المستوى الفكري والعقلي والادراكي. ودراسة الحميدي (2019)، وأظهرت نتائجها أن درجة الدافعية العقلية لدى الطلبة الموهوبين كانت متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات لصالح الإناث، بينما دراسة اللهيبي والقصاص (2019) توصلت إلى ارتفاع درجة ابعاد المقياس مع الدرجة الكلية، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب ذو (16 و 18) وذلك لصالح فئة (16) في مستوى التفكير الجانبي، كما أن هناك فروق بين الطلاب ذو (17 و 18) وذلك لصالح فئة (17) في مستوى التفكير الجانبي وهناك علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين التفكير الجانبي والقدرة على حل المشكلات، بينما دراسة الثقفي والكشكي (2019) أظهرت النتائج أن الإبداع الجاد يسهم بدرجة داله في التنبؤ بالتفكير الايجابي ودراسة السلمي (2020) وتوصلت الدراسة إلى أن التفكير الجانبي متوسط لدى عينة الدراسة، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الجانبي تعزى لمتغير التخصص وذلك لصالح التخصص العلمي، ودراسة العبيدي (2020)، وأظهرت نتائج الدراسة أن عينة الدراسة تتمتع بمستوى مرتفع من الدافعية العقلية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة حسب متغير النوع، بينما دراسة بومعزة و هنان (2020)، توصلت الى تمتع افراد العينة بمستوى عالي في متغير الدافعية وكذلك الإبداع الجاد، توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية العقلية والإبداع الجاد لدى طلبة إرشاد وتوجيه بجامعة خميس مليانة للسنوات (الثالثة ليسانسن، الأولى والثانية ماستر)-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التركيز العقلي والإبداع الجاد توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجه نحو التعلم والإبداع الجاد-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين حل المشكلات إبداعياً والإبداع، ودراسة خليل (2021) وأظهرت نتائج الدراسة إلى تمتع أفراد العينة بمستوى عال من الإبداع الجاد، ودراسة الشهري (2021)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طالبات المرحلة الثانوية لديهن مستوى مرتفع من الدافعية العقلية وأكدت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الدافعية العقلية وأبعادها، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دالة إحصائية بين طالبات المرحلة الثانوية في الدافعية العقلية تعزى للتخصص لصالح طالبات التخصص العلمي.

اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في العينة حيث تناولت الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمحافظه جدة، وهو ما لم تنطرق له الدراسات السابقة وهذا ما يميز الدراسة الحالية.

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في:

- تحديد عينة الدراسة الحالية.
- تحديد منهج الدراسة وصياغة الفروض وكذلك للاطلاع على الأدوات والأساليب المستخدمة.
- تجنب اختيار الموضوعات المستهلكة والتي تم تناولها من قبل وبالتالي المساعد على تناول موضوع جديد
- تفسير ومناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات الأخرى في الأبحاث بعد الإجراءات والتحليل الإحصائي.
- الاستفادة أيضاً من المراجع العلمية التي اعتمد عليها الباحثون في معلوماتهم وطريقة عرضهم وتحليلهم لها.

3. الطريقة والإجراءات:

1.3. منهج الدراسة:

المنهج المتبع في الدراسة هو المنهج الوصفي وهو يناسب طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، وقد تم استخدامه من خلال الاستبانة وتطبيقها على عينة الدراسة ومن ثم تحليلها والتوصل إلى إجابات لأسئلة الدراسة.

2.3. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (3381) طالباً وطالبة، منهم (1600) طالب، و(1781) طالبة موزعين في المدارس الموهبة بجدة أو فصول الموهبة في المدارس الحكومية والخاصة، وذلك حسب البيانات التي حصلت عليها الباحثة من إدارة الموهوبين والموهوبات بجدة.

3.3. عينة الدراسة:

عينة أولية استطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق الأدوات على عينة أولية استطلاعية تكونت من (50) من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية حيث كان هناك (25) ذكر مقابل (25) إناث تتراوح أعمارهم ما بين (15-18) عاماً، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية ومدى صلاحية الأدوات للتطبيق على الدراسة الحالية وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها.

عينة الدراسة الأساسية:

تتألف عينة الدراسة من (404) من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بجدة من الجنسين، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وكان عدد الطالبات أكثر من نصف أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ عددهن (233) طالبة بنسبة مئوية (57.70%)، بينما بلغ عدد الطلاب الذكور (171) بنسبة مئوية (42.30%)، وبلغ عدد الطلبة في السنة الثانوية الأولى (177) بنسبة مئوية (43.80%)، وبلغ عددهم في السنة الثانوية الثانية (147) بنسبة مئوية (36.40%)، بينما كان (80) من الطلبة في السنة الثانوية الثالثة بنسبة مئوية (19.80%) من العينة، ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث (النوع، المرحلة الدراسية).

جدول (1): توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة (النوع، المرحلة الدراسية)

المتغير	المستوى	عدد افراد العينة	النسبة المئوية	المجموع
النوع	ذكر	171	42.30%	404
	أنثى	233	57.70%	
المرحلة الدراسية	السنة الأولى	177	43.80%	404
	السنة الثانية	147	36.40%	
	السنة الثالثة	80	19.80%	

4.3. أداة الدراسة:

مقياس الإبداع الجاد:

تم استخدام مقياس الإبداع الجاد من إعداد الإكرع (2017)، ويتكون من (45) عبارة، وله أربعة أبعاد وهي: التلقائية ويشتمل على (11) عبارة والدافعية العقلية ويشتمل على (11) عبارة والأسلوب ويشتمل على (11) عبارة، والتحرير ويشتمل على (12) عبارة، وهو يعتمد على أسلوب (ليكرت) للتدرج الخماسي (تنطبق علي تمام- تنطبق على غالباً- تنطبق على أحياناً- تنطبق على نادراً- لا تنطبق على)، أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المجيب (225) وأقل درجة (45)، ويتمتع المقياس بمعامل ثبات (0.86)، وتشير الباحثة إلى أنه سبق تطبيق المقياس على عينة من البيئة السعودية بلغت (207) من طلبة جامعة الملك عبد العزيز بجدة عام (2019) (الثقفي، الكشكي، 2019)، حيث أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى تمتع المقياس بصدق الاتساق الداخلي حيث كانت (0.92) ومعامل ثبات مرتفع بلغ (0.714).

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الإبداع الجاد باستخدام معامل الارتباط بيرسون، حيث يتم قياس ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالبعد الخاص بها، ومن ثم قياس ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كالتالي:

مقياس الإبداع الجاد:

أولاً: صدق الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات مقياس الإبداع الجاد مع البعد الذي تنتهي إليه.

جدول (2): قيم معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الإبداع الجاد والبعد الذي تنتهي إليه

البعد	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	البعد	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
التلقائية	4	.406**	.001	دالة إحصائية	2	.693**	.000
	8	.290*	.025	دالة إحصائية	6	.646**	.000
	12	.608**	.000	دالة إحصائية	10	.759**	.000
	15	.530**	.000	دالة إحصائية	13	.626**	.000
	19	.624**	.000	دالة إحصائية	17	.632**	.000
	23	.491**	.000	دالة إحصائية	21	.288*	.025
	27	.578**	.000	دالة إحصائية	25	.479**	.000
	31	.244	.061	دالة إحصائية	29	.612**	.000
	35	.597**	.000	دالة إحصائية	33	.612**	.000
	39	.412**	.001	دالة إحصائية	37	.548**	.000
	43	.147-	.263	غير دالة إحصائية	41	.295*	.022
الدافعية العقلية	1	.620**	.000	دالة إحصائية	3	.667**	.000
	5	.629**	.000	دالة إحصائية	7	.563**	.000
	9	.675**	.000	دالة إحصائية	11	.659**	.000
	16	.645**	.000	دالة إحصائية	14	.278*	.031
	20	.562**	.000	دالة إحصائية	18	.694**	.000
	24	.667**	.000	دالة إحصائية	22	.528**	.000
	28	.564**	.000	دالة إحصائية	26	.275*	.034
	32	.567**	.000	دالة إحصائية	30	.329*	.010
	36	.541**	.000	دالة إحصائية	34	.703**	.000
	40	.582**	.000	دالة إحصائية	38	.596**	.000
	44	.353**	.006	دالة إحصائية	42	.652**	.000
				دالة إحصائية	45	.575**	.000

من الملاحظ في الجدول رقم (2) أن القيم الناتجة تشير إلى أن معظم فقرات البعد الأول (التلقائية) مرتبطة بالبعد الذي صمم لقياسها ما عدا فقرة رقم (43) والذي لم يحقق دلالة معنوية بوجود ارتباط بين السؤال والبعد الذي ينتهي إليه، لذلك يفضل حذفها لتصبح عدد فقرات البعد الأول (10 فقرات). وفي المقابل كانت جميع فقرات كل من البعد الثاني (الدافعية العقلية) والثالث (الأسلوب) والرابع (التحرر) مرتبطة بالبعد الذي تنتهي إليها حسب ما أشارت إليه النتائج في الجدول.

جدول (3): قيم معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الإبداع الجاد والبعد الذي تنتهي إليه بعد حذف عبارة (43)

البعد	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	البعد	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
التلقائية	4	.484**	.000	دالة إحصائية	2	.693**	.000
	8	.241	.063	غير دالة إحصائية	6	.646**	.000
	12	.658**	.000	دالة إحصائية	10	.759**	.000
	15	.566**	.000	دالة إحصائية	13	.626**	.000
	19	.632**	.000	دالة إحصائية	17	.632**	.000
	23	.534**	.000	دالة إحصائية	21	.288*	.025
	27	.584**	.000	دالة إحصائية	25	.479**	.000
	31	.153	.244	غير دالة إحصائية	29	.612**	.000
	35	.615**	.000	دالة إحصائية	33	.612**	.000
	39	.444**	.000	دالة إحصائية	37	.548**	.000
الدافعية العقلية	1	.620**	.000	دالة إحصائية	41	.295*	.022
	5	.629**	.000	دالة إحصائية	3	.667**	.000
	9	.675**	.000	دالة إحصائية	7	.563**	.000
	16	.645**	.000	دالة إحصائية	11	.659**	.000
	20	.562**	.000	دالة إحصائية	14	.278*	.031
	24	.667**	.000	دالة إحصائية	18	.694**	.000
	28	.564**	.000	دالة إحصائية	22	.528**	.000
	32	.567**	.000	دالة إحصائية	26	.275*	.034
	36	.541**	.000	دالة إحصائية	30	.329*	.010
	40	.582**	.000	دالة إحصائية	34	.703**	.000
	44	.353**	.006	دالة إحصائية	38	.596**	.000
					42	.652**	.000
					45	.575**	.000

تشير القيم الناتجة في الجدول رقم (3) إلى أن معظم عبارات البعد الأول بعد حذف عبارات رقم (43) مرتبطة بالبعد الذي صمم لقياسها ما عدا عبارتين رقم 8 و31 واللذان لم يحققا دلالة معنوية بوجود ارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتهي إليه، لذلك يفضل حذف هذين السؤالين لتصبح عدد فقرات البعد الأول (8 فقرات).

جدول (4): قيم معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الإبداع الجاد والبعد الذي تنتهي إليه بعد حذف عبارة (31.8)

البعد	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	البعد	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
التلقائية	4	.583**	.000	دالة إحصائية	2	.693**	.000
	12	.717**	.000	دالة إحصائية	6	.646**	.000
	15	.665**	.000	دالة إحصائية	10	.759**	.000
	19	.618**	.000	دالة إحصائية	13	.626**	.000
	23	.532**	.000	دالة إحصائية	17	.632**	.000
	27	.579**	.000	دالة إحصائية	21	.288*	.025
	35	.692**	.000	دالة إحصائية	25	.479**	.000
	39	.462**	.000	دالة إحصائية	29	.612**	.000
					33	.612**	.000
					37	.548**	.000
الدافعية العقلية	1	.620**	.000	دالة إحصائية	41	.295*	.022
	5	.629**	.000	دالة إحصائية	3	.667**	.000
	9	.675**	.000	دالة إحصائية	7	.563**	.000
	16	.645**	.000	دالة إحصائية	11	.659**	.000
	20	.562**	.000	دالة إحصائية	14	.278*	.031
	24	.667**	.000	دالة إحصائية	18	.694**	.000
	28	.564**	.000	دالة إحصائية	22	.528**	.000
	32	.567**	.000	دالة إحصائية	26	.275*	.034
	36	.541**	.000	دالة إحصائية	30	.329*	.010
	40	.582**	.000	دالة إحصائية	34	.703**	.000
	44	.353**	.006	دالة إحصائية	38	.596**	.000
					42	.652**	.000
					45	.575**	.000

من الملاحظ في الجدول رقم (4) أن القيم الناتجة تشير إلى أن جميع الأسئلة لكل بعد أصبحت مرتبطة بالبعد الذي صممت لقياسه، أي أن الاتساق الداخلي للأبعاد أصبح متحققاً ودال إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01).

ثانياً: صدق البناء: كما قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين أبعاد مقياس الإبداع الجاد والدرجة الكلية للمقياس

جدول (5): قيم معامل الارتباط بين أبعاد مقياس الإبداع الجاد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط	الدلالة	عدد الفقرات
التلقائية	.741**	0.000	8
الدافعية العقلية	.917**	0.000	11
الأسلوب	.899**	0.000	11
التحرر	.919**	0.000	12

نلاحظ في الجدول رقم (5) أن قيم معاملات الارتباط تشير إلى أن أبعاد المقياس لها ارتباط قوي بالمقياس الكلي للإبداع الجاد وهي دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01).

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقاييس المستخدمة في البحث تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لدراسة ثبات المقاييس وأبعادها، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (6): معامل الثبات لمقياس الإبداع الجاد وأبعاده

الدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات
التلقائية	0.749	8
الدافعية العقلية	0.797	11
الأسلوب	0.753	11
التحرر	0.758	12
مقياس الإبداع الجاد	0.921	42

من الملاحظ في الجدول رقم (6) أن معاملات ألفا كرونباخ في الجدول رقم (9) والتي بلغت أكثر من 0.7 إلى مستوى عال من الثبات لأبعاد مقياس الإبداع الجاد، كما بلغ معامل الثبات ألفا كرونباخ 0,921 لمقياس الإبداع الجاد ككل مما يدل أيضاً على مستوى عال من الثبات للمقياس ككل.

5.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام برنامج SPSS للتحليل الإحصائي وتطبيق الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرار والنسبة المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف متغيرات البحث.
- اختبار ت لعينة واحدة للتعرف على مستوى كل من الإبداع الجاد والتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجاتهم.
- اختبار ت لعينتين مستقلتين للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات الإبداع الجاد تبعاً للنوع.
- تحليل التباين أحادي الاتجاه للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات الإبداع الجاد تبعاً للنوع للمرحلة الدراسية.

6.3. إجراءات الدراسة:

- قامت الباحثة بالاطلاع على الأدبيات النفسية الحديثة، بما ساهم في اختيار عنوان الدراسة.
- اختيار مقياس الإبداع الجاد المناسبة للدراسة، والتحقق من صدق المقاييس ومدى مناسبتها للدراسة وعينتها.
- تم تطبيق مقياس على عينة استطلاعية من الذكور والإناث عددهم (50) من خلال استبيان إلكتروني، وأيضاً من خلال الزيارات الميدانية التي قامت بها الباحثة وتوزيع المقياس ورقي نتيجة لقله عدد ردود الطلبة، وذلك للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة تمهيداً لاختبار صحة الفرض، وقد أسفرت هذه الخطوة عن عدد من النتائج سبق ذكرها.
- تم تطبيق الدراسة على العينة الأساسية، للتحقق من الفروض وكذلك للإجابة على تساؤلات الدراسة، وكان ذلك من خلال عدة وسائل الزيارات الميدانية التي قامت بها الباحثة لمدارس الموهوبات، وقد تم تسهيل مهمة الطالبة وكان هناك تجاوب إيجابي من قبل الطالبات مما ساعد على اكتمال العينة.
- تم إدخال البيانات التي تم الحصول عليها من العينة الأساسية ومعالجتها إحصائياً وتحليلها باستخدام برنامج SPSS، وقد أسفرت هذه الخطوة عن تفسير النتائج من خلال عدة اعتبارات وهي، اتفاق واختلاف نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة.
- تم اعتماد الوسط الحسابي الفرضي (126 من 225) كمحك لمستوى الإبداع الجاد لدى عينة الدراسة، ويقابله النسبة المئوية (56%)، وذلك لمقارنة استجابات عينة الدراسة الفعلية على المقياس بهذا الوسط الفرضي، وقد تم اعتماد الوسط الفرضي في ضوء الاعتماد على الدراسات السابقة.

4. عرض النتائج وتفسيرها:

1.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، هل يوجد مستوى مرتفع من الإبداع الجاد لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة؟ بعد تطبيق مقياس الإبداع الجاد أظهرت النتائج أن الوسط الحسابي لدرجات الإبداع الجاد لدى عينة الدراسة بلغ (159.829) وبانحراف معياري (20.856)، وعند مقارنة الوسط الحسابي المتحقق بالوسط الفرضي للمقياس والبالغ (126) ظهر أن الوسط الحسابي لدرجات الإبداع الجاد أكبر من الوسط الفرضي، وللتحقق فيما إذا كان الفرق دال إحصائياً استخدم اختبار ت لعينة واحدة، ويوضح الجدول رقم (7) نتائج هذا الاختبار.

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	النتيجة
404	159.829	20.856	126	32.603	403	0.000	دالة

تُظهر النتائج في جدول (7) أن القيمة التائية المحسوبة (32.603) والقيمة الاحتمالية التابعة لها (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، مما يدل على أن الفرق دال إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05)، وبالتالي نؤكد وجود مستوى مرتفع من الإبداع الجاد لدى عينة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة، وبالتالي يمكن قبول الفرض القائل بأنه يوجد مستوى مرتفع من الإبداع الجاد لدى عينة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة يتوافق مع نتيجة بعض من الدراسات مثل دراسة مصطفى (2019) والتي أظهرت النتائج إلى تمتع عينة الدراسة بمستوى عال من التفكير الجاني، مثل دراسة القصاص اللهيبي والقصاص (2019) وتوصلت إلى ارتفاع درجة ابعاد المقياس مع الدرجة الكلية، كما أن دراسة الثقفي والكشكي (2019) التي أجريت على طالبات جامعة الملك عبد العزيز وجدت مستوى مرتفع من الإبداع الجاد، وما توصلت إليه نتائج السلمي (2020) إلى تمتع افراد العينة بمستوى جيد من التفكير الجاني لدى عينة الدراسة، ودراسة خليل (2021)، التي أظهرت تمتع افراد العينة بمستوى عال من الإبداع الجاد. بينما اختلفت نتيجة الفرض مع دراسة كلاً من الأكرع والموسوي (2017) حيث توصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى الإبداع الجاد لدى عينة الدراسة، كما ترى الباحثة أن نتيجة الدراسة الحالية يعود لطبيعة عينة الدراسة فالموهوب في المرحلة الثانوية يتصف باتساع البنية المعرفية وتنوعها ولديه مقدرة فائقة على معالجة المعلومات وتنمية عمليات الربط والتحليل والتركيب والتفكير بشكل متوازي وأكثر إبداعاً (القحطاني، 2019)، فالموهوب أقدر على معالجة المعلومات وتوليد بدائل وأفكار ولديه سرعة الذاكرة والقدرة على حل المشكلات والإبداع والتفكير، وأكثر سرعة في تخزين المعلومات في ذاكرتهم كما أنهم أكثر كفاءة في استرجاع ما خزنوه من معلومات عند الحاجة واستخدامها بشكل أكثر إبداعاً وأصالة (القمش، 2017) وكذلك عقل الموهوب مزود بعصبيات نامية ومستمرة تجعل ذهنه في حالة تفكير مستمر وبحث عن حلول بديله وتعديل المدخلات بزيادة الخبرات والتفاعلات التي يكتسبها، كما أنه ينتج منها عمليات ونتائج غير عادية لا يدركها الفرد العادي (قطاعي المشاعلة، 2007)، وكلما زاد الاهتمام بالطلبة الموهوبين زاد لديهم الإبداع والقدرة على معالجة المعلومات واستخدامها بشكل يتوافق مع معطيات العصر (Abdeen, 2014).

2.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، هل توجد فروق داله إحصائياً هل توجد فروق دالة إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الإبداع الجاد لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة تعزى لمتغير النوع أو لمرحلة الدراسة؟ للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الإبداع الجاد وفقاً لمتغير النوع وما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين، ويظهر الجدول رقم (8) نتائج هذا الاختبار.

النوع	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	النتيجة
إحصائياً	171	155.485	20.528	3.640 -	402	0.000	دالة
إحصائياً	233	163.017	20.559				

يوضح الجدول رقم (8) قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الإبداع الجاد لدى عينة الدراسة تبعاً للنوع، حيث بلغ الوسط الحسابي لدرجات الإبداع الجاد للذكور (155.485) بانحراف معياري (20.528)، وبلغ الوسط الحسابي لدرجات الإبداع الجاد للإناث (163.017) بانحراف معياري (20.559) وهو أعلى من قيمة الوسط الحسابي لدرجات الإبداع الجاد عند الذكور، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (-3.640) وقيمتها الاحتمالية التابعة لها (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الإبداع الجاد تبعاً للنوع عند مستوى معنوية (0.05) وبدرجة حرية (402). وتعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة الانثى، فالإناث يملن إلى الدقة في حياتهم اليومية والتفسير والتفكير أكثر من الذكور وهذا يتطلب أكثر تأملاً وإبداعاً، كما أن الطلاب قد يمارسون أنواعاً من النشاط مع أقرانهم خارج المنزل قد تتمثل في النشاط البدني ولعب كرة

القدم وغيرها مما يجعلهم يواجهون مواقف تتطلب التفكير والإبداع بدرجة أقل من الطالبات اللاتي يمارسن أنواعاً من النشاط قد تتمثل في القراءة والرسم والتلوين والتطريز والحياسة وغيرها والتي تتطلب درجة أعلى من التأمل والهدوء واستخدام التفكير والإبداع أكثر من النشاط البدني لدى الذكور (الثفقي و سالم، 2019)، كما أن الطالبات الموهوبات يستخدمن الذاكرة البصرية أو (التصويرية) بدرجة أكبر من الذكور (طه وفرج، 2020) وللكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الإبداع الجاد وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية وما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام اختبار استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه، وتظهر النتائج في الجدول رقم (9) و(10).

جدول (9): قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الإبداع الجاد تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية في الثانوية	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأولى	177	160.271	20.339
الثانية	147	161.646	21.286
الثالثة	80	155.513	20.844
المجموع	404	159.829	20.856

يوضح الجدول رقم (9) قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الإبداع الجاد لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، ونجد فيه أن قيم الوسط الحسابي لدرجات الإبداع الجاد عند الطلبة من السنة الثانوية الأولى والثانية تتقارب حيث بلغت (160.271) عند طلبة السنة الثانوية الأولى و(161.646) عند طلبة السنة الثانوية الثانية، بينما بلغت قيمة الوسط الحسابي عند طلبة السنة الثانوية الثالثة (155.513). ويُظهر الجدول رقم (10) نتائج تحليل التباين الأحادي.

جدول (10): نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات الإبداع الجاد ومجالاته تبعاً لمتغير السنة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	القيمة الاحتمالية	النتيجة
بين المجموعات	2010.639	2	1005.320	2.326	0.099	غير دالة
داخل المجموعات	173280.576	401	432.121			
المجموع	175291.215	403				

يتضح من الجدول (10) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية هل توجد فروق دالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الإبداع الجاد لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، وتعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة المرحلة الدراسية فجميعهم في مرحلة واحدة يمرون بنفس الخبرات ونفس المناهج ومنها يكتسبون مهارات، فما يقدم للموهوبين من برامج متنوعة تساعد على تنمية القدرات العقلية واكتساب مهارات وتقديم حلول بديلة للمشكلة، فأصبح الطلبة (ذكوراً وإناثاً) يمتلكون أساليب ويتبعون طرق تساعد على توليد مفاهيم وأفكار لحل الإبداعي للمشكلات بصورة أكثر إبداعاً (خليل، 2021).

كما ترى الباحثة أن البرامج الإثرائية التي تقدم في تلك المرحلة تلعب دوراً في تنمية التفكير والإبداع للموهوبين ذكوراً وإناثاً، نظراً لأن طبيعة تلك البرامج لا تختلف في محتواها وطبيعتها من الذكور والإناث، فهي تقدم بنفس الكم لكلا الجنسين، وبالتالي أدى ذلك إلى عدم وجود فروق بين الجنسين وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية (أيوب، 2020)، كما أن البيئة التعليمية الداعمة ودور الأسرة في نمو شخصية الطلبة الموهوبين بجميع جوانبهم العقلية والانفعالية والجسمية فيكتسبون مهارات في تحمل المسؤولية وحسب البحث والاستطلاع والقراءة فتشجيع الوالدين ينعكس إيجابياً بحيث يكتسبون مهارات معرفية تنمي لديهم حب التفكير والإبداع (عبد الحميد والعيداني، 2018). وكذلك استثمار قدرات الدماغ وطاقات الموهوبين وشغل أوقات فراغهم بما يعود عليهم بالنفع فدماع الطلبة اليوم مختلف عن دماغ الطلبة قبل (10) سنوات لذلك فإن التفكير بأنماط مختلفة وجديدة تستوعب الكم الهائل من تغيرات العصر التي أصبحت ضرورة ملحة في عالم التفكير وفي عالم الموهبة والإبداع (Abdeen, 2021) وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة راماشاندرا (Ramachandra, 2017) ودراسة مصطفى (2019).

3.4. التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنها توصي بما يلي:

توصيات تخص وزارة التعليم:

- إنشاء مركز متخصص لتفكير والإبداع في المملكة العربية السعودية لتقديم الخدمات الطلابية والبحثية لجميع مراحل التعليم.
- توجيه اهتمام الباحثين إلى إجراء العديد من الأبحاث المتعلقة بالإبداع الجاد لقله الدراسات العربية في هذا الجانب.
- أن تتضمن المناهج الدراسية تطبيقات عملية تعمل على تنمية وتنشيط الدماغ وفق استراتيجيات الإبداع الجاد والتي بدورها تنمي لدى الطالب مهارات عليا.
- العمل على تزويد معلمي ومشرفي الطلبة الموهوبين بدورات لتعريف بأهمية الإبداع الجاد وما يتضمنه في استراتيجيات ومبادئ تساعد على تنمية قدراتهم وتطويرها باستمرار بما يتوافق مع رؤية المملكة 2030 م.

- توفير بيئة داعمة لطلبة الموهوبين لدعم وتحفيز والإبداع الجاد من خلال اشراك الطلاب في أنشطة صفية وغير صفية بشكل منظم ومدرّس ومتطور ينمي لدى الطلبة استراتيجيات والإبداع الجاد.
 - فتح المجال للموهوبين من أجل ابتعاثهم للحصول على شهادات عليا لتعلم مهارات أوسع تنمي لديهم أساليب جديدة في التفكير والإبداع.
 - استخدام مقياس الإبداع الجاد للكشف عن مدى امتلاك الطلبة لمهارات الإبداع الجاد.
- توصيات تخص المدارس والجامعات:**
- إعطاء فرصة لطلبة المدارس والجامعات بجميع مراحلهم ومستوياتهم لمواجهة المهام بأنفسهم وعدم وضع قيود أو شروط محدده لحل المشكلة والتي تحد من تفكيرهم وتمنعهم من إعطاء بدائل وأفكار جديدة ومتطورة.
 - تطوير أساليب التدريس والخروج عن الطريقة التقليدية التي تركز على الحفظ والاسترجاع، والاهتمام بأساليب تحفز الإبداع الجاد لدى الطلبة عامة والموهوبين خاصة بجميع مراحلهم التعليمية.
 - إعطاء الطلاب دورات وورش عمل لرفع مستوى الإبداع الجاد لجميع مراحل التعليم.

4.4. الدراسات المقترحة:

- دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية مختلفة لقلّة الدراسات العربية التي تناولتها.
- دراسة مقارنة بين الموهوبين والعاديين في امتلاكهم للإبداع الجاد.
- دراسة تتناول الإبداع الجاد وعلاقته ببعض المتغيرات كالتوافق النفسي، وأساليب معالجة المشكلات لدى عينة من الموهوبين.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- القران الكريم.
- 1. الإكرع، زينب؛ والموسوي، عبد العزيز. (2017). *الإبداع الجاد وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القادسية.
- 2. أيوب، علاء الدين. (2020). الاختلاف في الأساليب المعرفية بين الموهوبين والعاديين لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بالأحساء. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز*: 27 (13): 256-293.
- 3. بهنساوي، أحمد فكري. (2020). استخدام نموذج الفورمات لمكاثري في تنمية الإبداع الجاد وأثره في مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*: 2 (2): 724-815.
- 4. بومعزة، رفيقة؛ هنان، خولة. (2020). *الدافعية العقلية وعلاقتها بالإبداع الجاد لدى طلبة الجامعة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الجيلالي بونعامة. خميس مليانة.
- 5. الثبتي، خالد وسالم، رمضان. (2019). التفكير التأملي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين. *مجلة كلية التربية*: 35 (8): 383-421.
- 6. الثقفي، سحر سعد والكشكى، مجدة السيد. (2019). الإبداع الجاد وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز. *مجلة البحث العلمي في التربية*: 2 (14): 247-280.
- 7. جروان، فتحي. (2007). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. (ط6). دار الفكر للنشر.
- 8. الحميدي، حسن عطية. (2019). الدافعية العقلية لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة جدة، *مجلة البحوث والنشر العلمي*: 35 (1): 336-358.
- 9. خليل، حسين. (2021). الإبداع الجاد وعلاقته بقوة الأنا وتوجهات الهدف لدى طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث الذكاء*: 31 (15): 335-380.
- 10. دي بونو، أدوارد. (2010). *التفكير الجانبي كسر القيود المنطقية*. ترجمة نايف الحواص. ومنشورات الهيئة العامة السورية.
- 11. السلي، طارق. (2020). /علاقة بين التفكير الجانبي والتسويق السلي لدى طلاب جامعة جدة وكلّيات خليص في ضوء متغيرات التخصص الدراسي والموقع الجغرافي، *المجلة العلمية لكلية التربية: جامعة اسيوط*. 36 (3): 161-194.
- 12. الشهري، فاطمة. (2021). الدافعية العقلية وعلاقتها بعادات العقل لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 22 (4): 115-133.
- 13. بن طريف، لبنى إبراهيم. (2020). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الإبداع العلمي لدى طالبات المرحلة الجامعية. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات*: (28): 1-35.
- 14. طة، منى هاشم، وفرح، علي فرح. (2020). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للطلاب الموهوبين بمدارس الموهبة والتميز المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم. (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا كلية التربية.

15. عبد الحميد، محمد. والعيداني، عبد الكريم. (2018). التفكير الجاني لدى طلبة الجامعة، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية: 43 (4): 32-341.
16. عبد الغفار، نبى. (2016). التفكير الجاني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية: 17: 2-6.
17. عبد الهادي، نبيل وآخرون. (2003) مهارات في اللغة والتفكير. دار المسيرة.
18. العبيدي، صباح مرشود. (2020). الدافعية العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية: 27(5): 285-3.
19. علي، نظير سلمان. (2019). الدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مركز البحوث النفسية: 30 (2): 171-196.
20. عكلة، إخلاص؛ وجايان، ريم. (2021). تأثير عوائق الإبداع على المناخ التنظيمي بين بعض المؤسسات التعليمية الحكومية والأهلية من وجهة نظر الملاكات التدريسية والإدارية. مجلة الريادة للمال والاعمال ببغداد: 2: 132-146.
21. غنائم، أمل؛ ويوسف، سليمان. (2016) تنمية الإبداع الوجداني كأحد مقومات الشخصية المبدعة " مدخل لتحقيق جودة التعليم النوعي في ضوء تطور بنية المخ وتكامل وظائفه. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية: 6: 593-614.
22. القحطاني، أحمد. (2019). درجة الإبداع لدى طلاب الفئات الخاصة (الموهوبين) بمدينة أمها بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية لكلية التربية: جامعة أسيوط. 35 (10): 623 - 646.
23. اللهيبي، بندر؛ والقصاص، خضر. (2019). مستوى التفكير الجاني وعلاقته بأسلوب حل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين بمدينة جدة. مجلة العلمية لكلية التربية: 35 (12): 451 - 480.
24. العتوم، عدنان يوسف؛ الجراح، عبد الناصر ذياب. (2013). تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية). دار المسيرة للنشر.
25. عفانة، نداء عزو إسماعيل. (2021). فاعلية برنامج تعليمي مقترح في العلوم قائم على نظرية دي بونو لتنمية مهارات التفكير الجاني والتنظيم الذاتي للتعلم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: 29 (2): 145-168.
26. القحطاني، أحمد. (2019). درجة الإبداع لدى طلاب الفئات الخاصة. المجلة العلمية لكلية التربية: جامعة أسيوط. 35(10): 623-646.
27. قطامي، يوسف والمشاعلة، مجدي. (2007). الموهبة والإبداع وفق نظرية الدماغ. ديونو للنشر.
28. القمش، مصطفى. (2011). مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي. دار المسيرة.
29. الكبيسي، عبد الواحد حميد. (2008). أثر استخدام استراتيجيات العصف الذهني في تدريس الرياضيات على التحصيل والتفكير الجاني لدى طلاب الصف الثاني متوسط، مجلة أبحاث البصرة: 34 (1): 243-270.
30. الكبيسي، عبد الواحد حميد. (2013). التفكير الجاني "تدريبات وتطبيقات عملية". مركز دي بونو لتعليم التفكير.
31. مركز دي بونو لتعليم والتفكير. (2021) الرئيسية. 31 أغسطس 2021م. <https://www.debono.edu.jo>
32. النجار، علاء الدين السعيد أبو قورة، كوثر محمد. (2021). الإبداع الجاد وعلاقته بالانفعالات لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية: عدد 101. 431-460.
33. يوسف، حمزة. (2021). التحول في مجال الذكاء الاصطناعي من الماضي إلى المستقبل، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات. العدد 38. 24-1.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Abdeen, Samar. (2014). The Theory of Concurrent Thinking. *Life Science Journal*, 11(12).
2. Abdeen, Samar. (2021). The effect of creative acceleration strategy on creative thinking abilities of talented students in Journal. *Taibah University Journal of Educational Sciences*. 16(1), 137-145.
3. Abdeen, Samar. (2021). The effect of exploitation strategy on creative thinking abilities of students in Saudi Arabia. *International Journal of Childhood, Counselling and Special Education*. 3(1), 47-56. <https://doi.org/10.31559/ccse2021.3.1.4>
4. De Bono, E. (2003). *Lateral thinking tools for serious creativity*. Facts on File, Inc.
5. De Bono, Edward. (2007). *Tactics: the art and science of success*. profile books LTD.
6. Torrance, E. P. (1981). Predicting the Creativity of Elementary School Children (1958-80)—and the Teacher Who "Made a Difference". *Gifted Child Quarterly*, 25(2), 55-62. <https://doi.org/10.1177/001698628102500203>

Serious Creativity and its Relationship to Some Variables Among Talented Students at the Secondary Stage in Jeddah

Sahar Saad Althagafi

Masters in psychology of Giftedness and Creativity, King Abdulaziz University, Jeddah, KSA
salthagafi@kau.edu.sa

Nawal Abdullah Aldhobaiban

Associated Professor in The Department of Psychology, King Abdul-Aziz University, KSA
Talent and creativity expert in the Arab world
naldhobaiban@kau.edu.sa

Received : 1/3/2022 Revised : 10/3/2022 Accepted : 17/3/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.5>

Abstract: The current study aimed to identify the Serious Creativity of a sample of talented students at the secondary stage in Jeddah and its relationship to some demographic variables (gender/school stage). To achieve this, the study used the serious creativity scale prepared by Al-Akra (2017). Data were collected from a sample of (404) talented secondary school students in Jeddah, whose ages ranged between (15-18) years. The results revealed that the study sample members had a high level of serious creativity, as there were statistically significant differences in the level of serious creativity among the study sample members compared to the hypothetical level used in the study. Also, there were statistically significant differences in serious creativity according to gender in favor of females while there were no statistically significant differences in serious creativity according to the variable of the school stage. The study concluded with some recommendations, the most important of which are: Providing a supportive environment for talented students to support and motivate serious creativity by engaging students in class and extracurricular activities in an organized, thoughtful and developed manner that develops strategies of serious creativity in students. And facilitate talented students to obtain postgraduate scholarships to learn wider skills that develop new ways of thinking and creativity.

Keywords: creativity; serious creativity; talented students.

References:

1. 'bd Alghfar, Nha. (2016). Altfkyr Aljanby W'laqth Balqdrh 'la Hl Almshklat Lda Tlbt Aljam'h. Mjlt Albhth Al'lmy Fy Altrbyh: 17. 2-6.
2. 'bd Alhmyd, Mhmd. Wal'ydany, 'bd Alkrym. (2018). Altfkyr Aljanby Lda Tlbt Aljam'h, Mjlt Abhath Albsrh Ll'lwm Alensanyh:43 (4): 32-341.
3. 'bd Alhady, Nbyl Wakhrwn. (2003) Mharat Fy Allghh Waltfkyr. Dar Almsyrh.
4. Al'bydy, Sbah Mrshwd. (2020). Aldaf'yh Al'qlyh W'laqtha Basalyb Alt'lm Lda Tlbt Aljam'h, Mjlt Jam't Tkryt Ll'lwm Alensanyh: .27(5): 3-285.
5. 'fanh, Nda' zw Esma'yl. (2021). Fa'lyt Brnamj T'lymy Mqtrh Fy Al'lwm Qa'm 'la Nzryt Dy Bwnw Ltnmyh Mharat Altfkyr Aljanby Waltnzym Aldaty Lt'lm Lda Talbat Als Althamn Alasasy Bghzh, Mjlh Aljam'h Aleslamy Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 29 (2): 168- 145.
6. 'klh, Ekhlal: Wjayan, Rym (2021). Tathyr 'wa'q Alebda' 'la Almnakh Altnzym Byn B'd Alm'ssat Alt'lymyh Alhkwmyh Walahlyh Mn Wjht Nyr Almlakat Altdrysyh Waledaryh. Mjlt Alryadh Lmal Wala'mal Bbghdad: 2: 132-146.
7. 'ly, Nzyr Slman. (2019). Aldaf'yh Al'qlyh Lda Tlbt Almrhlh Ale'dadyh. Mrkz Albhwth Alnfsyh: 30 (2): 171-196.

8. Al'twm, 'dnan Ywsf: Aljrah, 'bd Alnasr Dyab. (2013). Tnmyt Mharat Altfkyr (Nmadj Nzryh Wttbyqat 'mlyh). Dar Almsyrh Llnshr.
9. Aywb, 'la' Aldyn. (2020). Alakhtlaf Fy Alasalyb Alm'rifyh Byn Almwhwbyn Wal'adyyn Lda 'ynh Mn Tlbt Almrhlh Althanwyh Balahsa'. Mjlt Jam't Almlk 'bd Al'zyz: 27 (13): 256- 293.
10. Bhnsawy, Ahmd Fkry. (2020). Astkhdam Nmwdj Alfwrmat Lmkarthy Fy Tnmyh Alebda' Aljad Wathrh Fy Mfhwam Aldat Lda Tlmyd Almrhlh Ale'dadyh Almwhwbyn Dwy S'wbait T'lm Alryadyat, Mjlt 'Elwm Dwy Alahtyajat Alkhash: 2(2): 724-815.
11. Bwm'zh, Rfyqh: Hnan, Khwlh. (2020). Aldaf'yh Al'qlyh W'laqtha Balebda' Aljad Lda Tlbt Aljam'h. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Jam't Aljylaly Bwn'amh. Khmys Mlyanh.
12. Dy Bwnw, Adward. (2010). Altfkyr Aljanby Ksr Alqywd Almntqyh. Trjmt Nayf Alhwas. Wmnshwrat Alhy'h Al'amh Alswryh.
13. Alekr', Zynb: Walmwsw'y, 'bd Al'zyz. (2017). Alebda' Aljad W'laqth Baltzym Aldaty Lda Tlbt Aljam'h. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Jam't Alqadsyh.
14. Althbyty, Khalid Wsalm, Rmdan. (2019). Altfkyr Altamly W'laqth Btqdyr Aldat Lda Altlbh Almwhwbyn. Mjlt KlytAltrbyh: 35 (8): 383 – 421.
15. Althqfy, Shr S'd Walkshka, Mjdh Alsyd. (2019). Alebda' Aljad W'laqth Baltfkyr Aleyjaby Lda 'ynh Mn Altalbat Jam't Almlk 'bd Al'zyz. Mjlt Albhth Al'Imy Fy Altrbyh: 2 (14): 247- 280.
16. Jrwan, Fthy. (2007). T'lym Altfkyr Mfahym Wttbyqat. (T6). Dar Alfkr Llnshr.
17. Alhmydy, Hsn 'tyh. (2019). Aldaf'yh Al'qlyh Lda Altlbh Almwhwbyn Bmhafzt Jdh, Mjlt Albhwth Walnshr Al'Imy: 35 (1): 336-358.
18. Ghna'm, Aml: Wywsf, Slyman. (2016) Tnmyt Alebda' Alwjdany Kahd Mqwm Alshkhsy Almbd'h " Mdkhl Lthqyq Jwdh Alt'lym Alnw'y Fy Dw' Ttwr Bnyh Almkh Wtkaml Wza'fh. Almjil Al'Imy Lklyh Altrbyh Alnw'yh: 6: 593-614.
19. Allhyby, Bndr: Walqsas, Khdr. (2019). Mstwa Altfkyr Aljanby W'laqth Baslwb Hl Almshklat Lda Altlab Almwhwbyn Bmdynt Jdh. Mjlt Al'Imy Lklyh Altrbyh: 35 (12): 451 – 480.
20. Alkbysy, 'bd Alwahd Hmyd. (2008). Athr Astkhdam Astratyjy Al'sf Aldhny Fy Tdrys Alryadyat 'la Althsyl Waltfkyr Aljanby Lda Tlab Als Althany Mtwst, Mjlt Abhath Albsrh: 34 (1): 243-270.
21. Alkbysy , 'bd Alwahd Hmyd. (2013). Altfkyr Aljanby " Tdrybat Wttbyqat 'mlyh ". Mrkz Dy Bwnw Lt'lym Altfkyr.
22. Khlyl, Hsyn. (2021). Alebda' Aljad W'laqth Bqwh Alana Wtwjhat Alhdf Lda Tlbt Aljam'h. Mjlt Abhath Aldka': 31 (15): 355-380.
23. Mrkz Dy Bwnw Lt'lym Waltfkyr. (2021) Alr'ysy. 31 Aghsts 2021m. <https://www.debono.edu.jo/>
24. Alnjar, 'la' Aldyn Als'yd Abw Qwrh, Kwthr Mhmd. (2021). Alebda' Aljad W'laqth Balanf'alat Lda Talbat Als Alawl Althanwy. Mjlt Klyt Altrbyh: 'dd 101. 431-460.
25. Alqhtany, Ahmd. (2019). Drjh Alebda' Lda Tlab Alf'at Alkhash (Almwhwbyn) Bmdynt Abha Balmmlkh Al'rbyh Als'ewdyh. Almjil Al'rbyh Lklyh Altrbyh: Jam't Asywt. 35 (10): 623 - 646.
26. Alqhtany, Ahmd. (2019). Drjh Alebda' Lda Tlab Alf'at Alkhash. Almjil Al'Imy Lklyh Altrbyh: Jam't Asywt. 35(10): 623-646.
27. Alqmsh, Mstfa. (2011). Mqdmh Fy Almwhbh Waltfwq Al'qly. Dar Almsyrh .
28. Qtamy, Ywsf Walmsa'lh, Mjdy..(2007) Almwhbh Walebda' Wfq Ntryh Aldmagh. Dybwnw Llnshr
29. Alshhry, Fatmh. (2021). Aldaf'yh Al'qlyh W'laqtha B'adat Al'ql Lda 'ynh Mn Talbat Almrhlh Althanwyh Bmdynt Jdh. Mjlt Al'lwm Altrbyh Walnfsy: 22(4):115 – 133.
30. Alsmy, Tarq. (2020). Al'laqh Byn Altfkyr Aljanby Waltswyf Alsby Lda Tlab Jam't Jdh Wklyat Khlys Fy Dw' Mtghyrat Altkhss Aldrasy Walmwq' Aljghrafy, Almjil Al'Imy Lklyh Altrbyh: Jam't Asywt. 36(3): 161-194.
31. Bn Tryf, Lbna Ebrahym. (2020). Athr Astkhdam Astratyjy Ma Wra' Alm'rff Fy Tnmyt Mharat Alebda' Al'Imy Lda Talbat Almrhlh Aljam'yh. Almjil Alelkrwny Alshamlh Mt'ddt Altkhssat: (28): 1- 35.
32. Th, Mna Hashm, Wfrh, 'ly Frh. (2020). Aldka'at Almt'ddh W'laqtha Bal'waml Alkhms Alkbra Ltlab Almwhwbyn Bmdars Almwhbh Waltmyz Almrhlh Althanwyh Bwlayh Alkhrtwm. (Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh) Jam't Alswdan Lt'lwm Waltknwlyjy KlytAltrbyh.
33. Ywsf, Hmzh. (2021). Althwl Fy Mjal Aldka' Alastna'y Mn Almady Ela Almstqbl, Almjil Alelkrwny Alshamlh Mt'ddt Altkhssat. Al'dd 38. 1- 24.

فعالية برنامج عن بعد قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي لإكساب الأمهات الأميات أساليب التعامل مع سلوكيات أطفالهن من ذوي اضطراب طيف التوحد

نيرمين عبد الرحمن قطب

دكتوره علم نفس -إرشاد نفسي

جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية
nermeen.q@gmail.com

أمانى مساعد سعد القثامي

ماجستير في التربية الخاصة اضطراب طيف التوحد

جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية
a.masalfadl@yahoo.com

قبول البحث: 2022/3/17

مراجعة البحث: 2021/10/20

استلام البحث: 2021/8/22

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.6>



file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

فعالية برنامج عن بعد قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي لإكساب الأمهات الأميات أساليب التعامل مع سلوكيات أطفالهن من ذوي اضطراب طيف التوحد

أمانى مساعد سعد القثامي

ماجستير في التربية الخاصة اضطراب طيف التوحد- جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية
a.masalfadl@yahoo.com

نيرمين عبد الرحمن قطب

دكتوراه علم نفس- إرشاد نفسي- جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية
nermeen.q@gmail.com

استلام البحث: 2021/8/22 مراجعة البحث: 2021/10/20 قبول البحث: 2022/3/17 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.6>

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج عن بعد قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي لإكساب الأمهات الأميات أساليب التعامل مع سلوكيات أطفالهن من ذوي اضطراب طيف التوحد. ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الشبه تجريبي المتمثل في تصميم المجموعة الواحدة. وتمثلت عينة الدراسة من (9) أمهات أميات لأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد المتواجدين بمركز التوحد بمنطقة الطائف، وعليه تألفت أدوات الدراسة من مقياس مستوى امتلاك الأمهات لفنيات تعديل السلوك إعداد هيثم الحيارى (2018)، وتصميم برنامج عن بعد قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي من إعداد الباحثة. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أفراد الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لبعد أساليب زيادة السلوك المرغوب لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أفراد الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لبعد أساليب خفض السلوك غير المرغوب لصالح القياس البعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أفراد الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لبعد أساليب تشكيل السلوك الجديد لصالح القياس البعدي. الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي عن بعد؛ تحليل السلوك التطبيقي؛ أمهات أميات؛ أطفال اضطراب طيف التوحد.

1. المقدمة:

مَنْ اللَّهُ عَلَيْنَا بِكْرِهِ وَعَظِيمُ سُلْطَانِهِ بِنِعَمٍ عَدِيدَةٍ لَا تَعَدُّ وَلَا تُحْصَى مُصَدِّقًا لِقَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿وَإِنْ تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا إِنَّ اللَّهَ لَغَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [التَّحْلُ الآيَة 18]، ووهب لعباده من أصناف النعم الوفيرة والعطايا الكثيرة نعمة الأبناء، فهي من أجل النعم وأنسها، وأجمل المن وأرفعها، وأزكى الهبات وأفضلها، فهم يزهو عالم آبائهم وأمهاتهم بالبهجة والسرور، وهم قد تجلب المتاعب والهموم كقدوم أبناء من ذوي الإعاقة. ومما لا شك فيه فإن قدوم أبناء من ذوي الإعاقة- وتحديدًا من ذوي اضطراب طيف التوحد- ليس بالحدث السهل على الأسرة بأكملها، بل قد يشكّل منعطفات خطيرة في حياة الأمهات وخاصة الأميات اللاتي لا يستطعن مواكبة معطيات العصر بمجالاته، والعاجزات عن توظيف مهارات القراءة والكتابة لسير أعمالهن المختلفة ومجاراة الحياة بمختلف أشكالها، والذي يؤدي بدوره إلى نشوب عقبات وتحديات أمامهن حول الفهم الكامل لخصائص طفلهم التوحدي، والاحتواء الشامل للعجز الناجم عن تلك المظاهر السلوكية، حيث تتربع قضية المظاهر السلوكية للطفل التوحدي فوق جميع القضايا التي تواجهها الأمهات مع أطفالهن

التوحيدين، فقد أشارت دراسة (Harnberger et al., 1960) إلى أن 72% من أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد يعانون من القلق الناشئ من بعض المظاهر السلوكية التي تصدر من أبنائهم التوحيدين. فهم يتميزون بانخراطهم في السلوكيات النمطية التي تؤثر سلباً على مظاهر النمو الطبيعية لديهم (السور، 2018)، بجانب العجز الاجتماعي والقصور التواصل الذي ينجم عنهما ظهور سلوكيات شاذة وصعبة كالعدوان والانغلاق على النفس وظهور سلوكيات تخريبية ونوبات غضب مستمرة (Baghdali, 2003). ووجود تلك السلوكيات بدون ضبط لها أو رادع قد يولد مشكلات جسدية ونفسية تؤثر سلباً على نمو الأطفال اجتماعياً وتربوياً (Kuhlthau et al., 2011)، وتمتد بدورها للتأثير على البناء الأسري والصحة النفسية لكلا الأبوين؛ مما يؤدي إلى استخدام ممارسات تربوية خاطئة تعزز من تأزم الوضع، وتعيق قيامهم بدورهم الرعوي بالشكل الصحيح والمطلوب (بيوتو، 2016؛ Preece, 2014).

وفي ضوء استمرارية تفاقم الصعوبات وسوء العلاقات بين الأطفال ووالديهم نتيجة المشكلات السلوكية سلط العلم والعلماء الضوء على الحاجة إلى إعادة التلاحم الأسري وتحسين الترابط فيما بينهم من خلال تدريب الوالدين، وصقل المعرفة لديهم بشأن كيفية الاهتمام بالسلوك الإيجابي وتعزيزه لدى أطفالهم (Majszak, 2015)، وتقليل المشكلات السلوكية ومنع ظهورها مرة أخرى في مراحل لاحقة من الحياة (Crone et al., 2016) وجاء المجلس الوطني بندد بذلك، ويؤكد على أهمية إشراك الوالدين بشكل أساسي في العملية التعليمية باعتبارهم الوسيلة الأكثر فعالية من حيث التكلفة والصالحية بيئياً لتعزيز مقدار التدخل الذي يحصل عليه الطفل (National Research Council, 2011)، فمن المعروف أن مشاركة الأمهات لا تعتبر فقط شرطاً قانونياً لتحسين عملية التعلم، وإنما تعتبر عاملاً حاسماً تنصب ثماره على تطور مهارات الطفل التوحيدي (بيوتو، 2016)، فيتمثل الهدف الأساس من تدريب الأمهات في تغيير الممارسات غير الملائمة والعمل على تصحيح الأنماط السلوكية الخاطئة في التربية من خلال فهم وتصحيح السلوك باستخدام التقنيات الإيجابية، كالتعزيز والتثقيف الملائم وتقليل استخدام التقنيات العقابية. (Magyar, 2011)

ومن بين العديد من برامج التدريب يبرز النموذج السلوكي، والذي أثبت فعاليته في مساعدة أسر أطفال اضطراب طيف التوحد التي تعاني من مشكلات قهرية متعددة (Eskandari et al., 2020; Lig et al., 2018; Solomon et al., 2008)، فمن خلال التدريب السلوكي باستخدام تحليل السلوك التطبيقي تتعلم الأمهات كيفية التفاعل بطريقة أكثر فعالية والتكيف بطريقة بنائية واكتساب المهارات السلوكية الفعالة لإدارة سلوك الطفل (الخطيب، 2010) ولا يقتصر على التخلص من السلوكيات الخاطئة، وإنما يعزز جودة حياة الأمهات بجانب خفض مستوى القلق والاكتئاب لديهن. (Boner, 2014; Herring et al., 2006)

وانطلاقاً من الحاجة القصوى إلى تفعيل برامج تدريبية سلوكية في ظل الظروف الراهنة بسبب جائحة كورونا لخدمة الأمهات الأميات لأطفال اضطراب طيف التوحد تسعى الدراسة الحالية لتفعيل برنامج عن بعد قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي لإكساب الأمهات الأميات أساليب التعامل مع سلوكيات أطفالهن من ذوي اضطراب طيف التوحد.

1.1. مشكلة الدراسة:

للأمهات دورٌ جوهري يبرز داخل المنظمة الأسرية، فهم رمزٌ للعطاء اللامتناهي، ونبغٌ يفيض بالحنان والتضحية المستمرة، وذلك في سبيل النهوض بالأسرة وأفرادها بالشكل المطلوب والمتكامل. فهي تعتبر مقدّم الرعاية الأول والمسؤول عن تنشئة الأطفال وسلامة نموهم النفسي والجسدي. وخلال الأزمة التي يمر بها العالم في الوقت الحالي تضاعفت أدوارهن، فقد باتت الأم مطالبة بأدوار إضافية لم تتم تهيئتها لها مسبقاً، ولعلنا نخص بالذكر أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد، فأصبحن في ظل جائحة كورونا المعلم الأول لأطفالهن، والناقلات للمعرفة، والمسؤولات عن تقديم الخدمات عوضاً عن المعلم والأخصائي والمعالج وهو ما خلق بدوره العديد من التحديات والصعاب التي أضيفت على كاهل هؤلاء الأمهات وتحديداً الأميات، فما بين مسؤوليتهن لمحاولة فهم وتعديل سلوكيات أطفالهن والاعتناء بهم، إلى جانب صعوبة حصولهن على المعرفة "بحكم مستواه التعليمي" وسط تحديات الوضع الراهن الذي فرضه علينا جائحة كورونا وتبعاتها. ونتيجة لهذا الصراع أصبح من الضروري تفعيل برامج تقدم خدمات معرفية للأمهات؛ لمساعدتهن والأخذ بأيديهن.

وانطلاقاً من الدراسات السابقة التي أثبتت فعالية ونجاح البرامج السلوكية المقدمة للوالدين عن بعد (Bagaiolo et al., 2017; Bearss et al., 2017; Dai et al., 2018; Dodds, 2020; Fishar et al., 2020; Lindgren et al., 2020; McGarry et al., 2019) بجانب افتقار البيئة وندرة الدراسات التي استهدفت فئة الأمهات الأميات، جاءت الحاجة إلى التعرف على فعالية برنامج عن بعد قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي لإكساب الأمهات الأميات أساليب التعامل مع سلوكيات أطفالهن من ذوي اضطراب طيف التوحد. وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

1.2. أسئلة الدراسة:

ما فعالية برنامج عن بعد قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي لإكساب الأمهات الأميات أساليب التعامل مع سلوكيات أطفالهن من

ذوي اضطراب طيف التوحد؟

وينبثق منة التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لأمهات الأميات لأطفال اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق برنامج فنيات تحليل السلوك التطبيقي في بعد أساليب زيادة السلوك المرغوب؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للأمهات الأميات لأطفال اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق برنامج فنيات تحليل السلوك التطبيقي في بعد أساليب خفض السلوك غير المرغوب؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للأمهات الأميات لأطفال اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق برنامج فنيات تحليل السلوك التطبيقي في بعد أساليب تشكيل سلوك جديد؟

3.1. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج عن بعد قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي لإكساب الأمهات الأميات أساليب زيادة السلوك المرغوب، وأساليب خفض السلوك غير المرغوب، وأساليب تشكيل السلوك الجديد للتعامل مع سلوكيات أطفالهن من ذوي اضطراب طيف التوحد.

4.1. أهمية الدراسة:

انبثقت أهمية الدراسة الحالية من مجالين كالآتي:

- **الأهمية النظرية:** وتنوع أهميتها النظرية في تقديم برنامج تدريبي قائم على الأسس العلمية الذي يدعم الباحثين في مسيرتهم البحثية، ويخدم العاملين في وظائفهم المهنية، بالإضافة إلى دعمها الكبير للأمهات وبالتحديد الأميات، وقد تعتبر محاولة قد تسهم بدورها في سد النقص في المعلومات والدراسات في هذا المجال.
- **الأهمية التطبيقية:** وتتجلى أهميتها العلمية بزيادة الوعي بضرورة إشراك الأسر في تدريب أطفالهم ومدى أهمية إكسابهم لفنيات تعديل السلوك التي بدورها تحدث تغيرات إيجابية قد تساهم في بناء سلوكيات أطفالهم وتحسينها.

5.1. محددات الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بالموضوع الذي تناولته، وهو فعالية برنامج قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي لإكساب الأمهات الأميات أساليب التعامل مع سلوكيات أطفالهن من ذوي اضطراب طيف التوحد، واقتصرت حدودها البشرية على جميع الأمهات الأميات المتواجرات بمنطقة الطائف خلال الفترة الزمنية للفصل الدراسي الثاني 1442-1443هـ.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- **برنامج عن بعد:** هو عبارة عن مواد تعليمية أو مجموعة من الإجراءات المنظمةة والهادفة، يتم إيصالها للمتدربين من خلال وسيط إلكتروني (United States Distance Learning Association [USDLA], 2004) ويعرف إجرائياً بأنه: مجموعة من الجلسات التدريبية التي تنفذ عن بعد، وتحتوي على أهداف وأنشطة تهدف إلى إكساب الأمهات الأميات أساليب التعامل مع سلوكيات أطفالهن من ذوي اضطراب طيف التوحد.
- **فنيات تحليل السلوك التطبيقي:**

هي عملية استخدام مبادئ تحليل السلوك التطبيقي وتنفيذها بطريقة منظمة في سبيل تحسين السلوك ذي المغزى اجتماعياً، ويتم استخدام عنصر التجريب بغرض تحديد متغيرات السياق الموقفى المسؤول عن حدوث التغيير في السلوك (قطناني، 2013). ويعرف إجرائياً بأنه: مجموعة من الفنيات العلمية المنظمة التي تهدف إلى زيادة السلوك المرغوب، وخفض السلوك غير المرغوب، وتشكيل السلوك الجديد.

• اضطراب طيف التوحد:

اعتمد الإصدار الخامس من الدليل الإحصائي العقلي الأمريكي الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders تعريف اضطراب طيف التوحد بأنه: حالة من القصور المستمر في مهارات التواصل الاجتماعي للطفل، يتميز بانحراف وتأخر في نمو الوظائف الأساسية المرتبطة بنمو المهارات الاجتماعية، واللغوية، والحسية، وظهور سلوك نمطي وروتيني، بالإضافة إلى الاهتمامات المحدودة (American Psychiatric Association, [APA], 2013).

• الأمهات الأميات لأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد:

تعرف الأمية في معجم اللغة العربية المعاصرة بأنها مسمى مؤنث منسوب إلى أم لا تعرف القراءة ولا الكتابة، أي غير متعلمة ويطلق عليها فتاة أمية (معجم اللغة العربية المعاصرة، 2008). وتعرف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة اليونسكو الأمية بأنها: عدم القدرة على القراءة والكتابة أو الإلمام بمبادئ الحساب الأساسية (United Nations Organization for Education, Science and Culture [UNESCO], 1978) ويعرف إجرائياً: بأنهن أمهات لأفراد تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد وفقاً للمعايير الدليل التشخيصي DSM-5. ويعجزون عن توظيف مهارات القراءة والكتابة والحساب المتواجرات في منطقة مكة المكرمة.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

1.1.2. الإطار النظري:

1.1.1.2. اضطراب طيف التوحد ASD

خلال العقود الماضية أحرز المهتمون والمختصون تقدماً هائلاً في مجال اضطراب طيف التوحد بالرغم من كونه سابقاً من الاضطرابات التي نادراً ما نُوقِشت علناً، إلا أنه أصبح اليوم حديث العامة حول العالم، وذلك من خلال رفع الوعي به وبأسبابه وبطرق تشخيصه وبالبرامج العلاجية المناسبة له. وبالرغم من التطورات التاريخية والنمذجية في مسيرة هذا الاضطراب إلا أنه لا يزال خفياً ومثيراً على كافة الأصعدة.

• ظهور اضطراب طيف التوحد ومفهومه

تردد ذكر اضطراب طيف التوحد في بادئ الأمر بين علماء النفس والأطباء النفسيين، إذ يعتقد أن أول من قدمه هو الطبيب النفسي السويدي إيجن بلولر عام (1911) حيث استخدمه لوصف به الأشخاص المنعزلين عن العالم الخارجي (الخالدي، 2018)، غير أن الفضل الأكبر في تاريخ ظهور مصطلح اضطراب طيف التوحد يعود إلى الطبيب النفسي ليو كانر عام (1943) عندما قام بنشر تقرير يصف فيه (11) طفلاً اشتركوا في سلوكيات لا تتشابه مع أية اضطرابات آنذاك، وفي ضوء ما توصل إليه، أطلق تسمية: اضطراب التوحد الطفولي، وبهذا التقرير وهذا التشخيص ابتدأ تاريخ اضطراب طيف التوحد (مصطفى، الشريبي، 2011؛ Gonzales, Nadig, 2019).

• نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد محلياً وعالمياً

ويجدر بالذكر النمو المتسارع لأعداد الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد حول العالم، ووفقاً لمركز التحكم والوقاية من الأمراض تتم إصابة طفل من كل 54 طفلاً في الولايات المتحدة الأمريكية (Center for Disease Control and Prevention, 2020) حيث بلغ عدد المشخصين باضطراب طيف التوحد من الأولاد أربعة أضعاف أعداد الفتيات.

أما فيما يتعلق بنسبة انتشار اضطراب طيف التوحد في الدول العربية، فلا توجد إحصائيات دقيقة، إلا أن أعداد المصابين في المملكة العربية السعودية تقدر بحوالي (300) ألف مصاب بعام 2016، وذلك حسب ما أوردته الجمعية الفيصلية الخيرية السنوية على صفحتها بمناسبة اليوم العالمي للاضطراب طيف التوحد (الحاجي، 2019).

كما أفادت ورقة عمل منشورة بمؤتمر تبادل الخبرات الثالث للتوحد أن معدل انتشار اضطراب طيف التوحد يقدر بإصابة طفل من كل 400 طفل، أي: بنسبة 0.026%، وهو ما يعني أن هناك نحواً من 53 ألف طفل مشخص باضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية (النمري، 2018).

• الاتجاهات الحديثة في تشخيص اضطراب طيف التوحد محلياً وعالمياً

ومع التقدم والتطور التقني اتجه المتخصصون لابتكار اتجاهات حديثة تخضع بعضاً منها للتجارب، تساهم في تشخيص اضطراب طيف التوحد مبكراً، حيث استحدثت المملكة العربية السعودية أدوات وأجهزة خارجية تقوم على الذكاء الاصطناعي لتشخيص الاضطراب خلال دقائق معدودة باستخدام الواقع الافتراضي، وذلك بتتبع حركة العين وتعايير الوجه للطفل؛ بهدف الكشف المبكر وتقديم خدمات التدخل السلوكي المناسبة (الإخبارية، 2020).

كما أثمرت جهود دراسة استغرقت 20 عاماً لإنتاج وسيلة مبسطة ومتطورة لاكتشاف العلامات الحيوية الأولية للاضطراب عن طريق الفحوصات البيولوجية التي تتطلب تحاليل بيوكيميائية كالدم والبول، وذلك بسبب يعزى لوجود صلة بين إصابة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ووقوع تدمير لبروتينات معينة موجودة في بلازما الدم نتيجة عمليتي الأكسدة والتسكر (Anwar et al., 2018).

كما أكد العلماء أن تقنية التخطيط الكهربائي للدماغ تعمل على التحكم بالنشاط الكهربائي للدماغ (EEG)، وتقدم إيضاحات دقيقة بشأن كيفية تأثير اضطراب طيف التوحد على الدماغ، وهو ما يساعد بدوره على معرفة الأطفال الرضع بعمر (6) أشهر المصابين بالاضطراب بشكل مبكر (Bosl et al., 2018).

ونختم بذكر ابتكار العالم بيني زي الصيني بابتكاره جهازاً حاسوب مزود بكاميرا تقوم على تحليل مجموعة من العوامل بما في ذلك طبقات الألياف والأوعية الدموية في العين، من خلال إجراء مسح لشبكة العين للأطفال في سن (6) سنوات فما فوق، بهدف الاكتشاف المبكر للاضطراب، بجانب تقديم الخدمات العلاجية المناسبة (Low, 2021).

• تفسير أسباب اضطراب طيف التوحد وفق معطيات حديثة

تشكل العوامل الجينية الموروثة حوالي 81% من خطر الإصابة باضطراب طيف التوحد، وذلك وفقاً لدراسة أجريت على مليوني طفل من بلدان متعددة مثل فنلندا والدنمارك والسويد وإسرائيل وغرب أستراليا، حيث تعتبر هذه الدراسة الأكبر من نوعها حتى الآن من خلال تحليل أجيال متعددة من الأسر من بلدان متعددة (Bai et al., 2019) وجاءت نتائج الدراسة منسجمة مع دراسة (Sandin et al., 2017) التي أجريت على أزواج من الإخوة التوائم والإخوة غير التوائم في السويد، والتي أوحى إلى أن نحو 83% من خطر الإصابة باضطراب طيف التوحد هو نتاج العامل الوراثي.

وفي محاولة لفهم الأسباب الجذرية لاضطراب طيف التوحد ركز معظم الباحثين على المشاكل المحتملة للخلايا العصبية لأدمغة أطفال اضطراب طيف التوحد، وتوصلت النتائج إلى وجود خلل جيني يعمل على إرباك وظيفة الخلايا التي تتحكم في عملية إنتاج المايلين والذي بدوره يؤدي إلى النمو غير الطبيعي المصاحب لظهور اضطرابات في السلوك (Phan et al., 2020).

بينما يرى أنصار العوامل البيئية أن تأثير والدي المصابين باضطراب طيف التوحد هو أحد أكثر الأسباب اتساقاً مع تفسير أسباب هذا الاضطراب، حيث أثبتت العقود الماضية أن النساء والرجال الأكبر سناً معرضون لخطر إنجاب أطفال مصابين باضطراب طيف التوحد مقارنة بالنساء والرجال الأصغر سناً (Wn et al., 2016; Reichenberg et al., 2006; Mcgrath et al., 2014; Lyall et al., 2020; Idring et al., 2014) كما كشفت دراسة استقصائية وبائية لنحو (6) مليون شخص من تاريخ 1985-2009 في خمس بلدان مختلفة - وهي: الدنمارك، وإسرائيل، وغرب أستراليا، والنرويج، والسويد - أن عمر الأب بالتحديد دوناً عن الأم مقترن بتطور اضطرابات النمو العصبي (Sandin et al., 2015).

كما ينتج عن فقر الدم المبكر أثناء الحمل للأمهات احتمالية إصابة أطفالهن باضطراب طيف التوحد بناءً على نتائج دراسة أجريت على ما يقارب (300) ألف امرأة حامل، وأكثر من نصف مليون طفل يولد في السويد بين عامي (1987-2010) وجد الباحثون أن غالبية الأمهات اللواتي شخصن بفقر دم المبكر أثناء الحمل تم تشخيص 49% من أطفالهن لاحقاً باضطراب طيف التوحد (Wiegiersma et al., 2019).

وفي ذات السياق قد يؤدي التعرض لسموم ومغذيات معينة خلال فترة الحمل المتأخرة والحياة المبكرة للطفل بمخاطر الإصابة باضطراب طيف التوحد، مما يشير إلى أن سوء الانتظام المنهجي للملوثات البيئية والعناصر الغذائية كتعرض الأجنة والأطفال في مرحلة مبكرة من حياتهم للملوثات الهواء والمبيدات الحشرية والمعادن السامة وفقر في العناصر الغذائية إلى حدوث نتائج نمائية سلبية (Alhowikan et al., 2019; Arora et al., 2017; Modabbernia et al., 2017).

كما قد يؤدي تناول الأمهات أثناء فترة الحمل لمسكن الآلام (الأسيتامينوفين) لزيادة احتمالية إصابة أطفالهن باضطراب طيف التوحد، وذلك وفقاً لنتائج دراسة طويلة الأجل أجريت على يد عدد من الباحثين لفهم العوامل المؤثرة على نمو الطفل، فقد تم جمع عينة من دم الحبل السري من (996) مولود، وقياس كمية الأسيتامينوفين واثنتين من منتجاته الثانوية، ومع حلول الوقت وبلوغ الأطفال لسن (8) سنوات تم تشخيص 6% منهم باضطراب طيف التوحد (Ji et al., 2019).

ومن ناحية أخرى وجد العلماء صلة تربط بين التعرض لمستويات مرتفعة من هرمون الأستروجين في رحم الأمهات قبل الولادة واحتمالية الإصابة باضطراب طيف التوحد، وتم اختبار صحة الافتراض على عينة كشفت نتائجها على إصابة الأطفال لاحقاً باضطراب طيف التوحد (Cohen et al., 2019).

وبناءً على ما سبق أدى التنوع في الأسباب المحتملة للإصابة باضطراب طيف التوحد ومقاومته العنيدة للعلاج إلى دفع العديد من الباحثين للدخول في هذا المجال واكتشاف طرق احتمالية وقائية وعلاجية مبتكرة، منها:

تعديل الأمهات الحوامل لنظامهن الغذائي باتباع حمية صحية أو تناول المكملات المفيدة المعروفة باسم بروبوتيك التي بدورها تساعد على هضم الطعام وتدريب الجهاز المناعي، ومنع النمو المفرط للبكتيريا الضارة (Wang et al., 2019; Lammert et al., 2018) وتخفيف أعراض الاضطراب بنقل الميكروبات المعوية عن طريق زرع المواد البرازية من شخص إلى آخر؛ لاستعادة التوازن الصحي بين الكائنات الدقيقة المختلفة التي تعيش داخل الأمعاء (Kang et al., 2019)، أو الوقائية من خلال منع جُزئي التهابي ينتج عن الجهاز المناعي، وهو جزيء مسؤول عن التصلب المتعدد والتهاب المفاصل الروماتزمي (Lammert et al., 2018).

وتأسيساً على ما تقدم فقد تعددت أساليب الرعاية العلاجية المقدمة لمساعدة الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد لتخفيف من الأعراض السلوكية لديهم، ومنها: أساليب طبية، وأساليب التدخل السلوكي، وأساليب العلاج بالفيتامينات والحمية الغذائية.

وستنطلق في الدراسة الحالية إلى أساليب التدخل السلوكي، وبالتحديد العلاج باستخدام برنامج تحليل السلوك التطبيقي (ABA).

2.1.2. تحليل السلوك التطبيقي ABA

على مر السنين نعترف أكثر فأكثر بأن الأفراد الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد لا يعانون من مشاكل انفعالية، وإنما يعانون من مشاكل معرفية، فهم ليسوا بحاجة للعلاج النفسي بقدر حاجتهم إلى التعلم والتكيف داخل فوضى المشتتات من حولهم، وهو ما دفع العلماء السلوكيين منذ ما يقارب من ثلاثين عاماً إلى تطوير فلسفات متعددة لتوظيف المفاهيم والمبادئ والفنيات السلوكية بطريقة علاجية، هدفها الأول تمكين قدرات الفرد التوحدي من التغلب على مختلف المصاعب التعليمية التي تواجهه. ونتاج هذه الجهود العظيمة شهد منتصف القرن العشرين - ولا سيما أواخر الخمسينات حتى الستينيات - برنامج تحليل السلوك التطبيقي Applied Behavioral Analysis.

• تاريخ تحليل السلوك التطبيقي (ABA) Applied Behavioral Analysis

يعود تاريخ ظهور تحليل السلوك التطبيقي قديماً إلى بداية الحركة السلوكية على أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، عندما أوجد أيفان بافلوف - وهو عالم فيزيولوجي روسي - مفهوم الأشرار الكلاسيكي، وتوصل لنتيجة مفادها أنه يستطيع أي مثير بيئي محايد أن يملك القدرة على

التأثير في وظائف الجسم الطبيعية إذا ما صوبح بمثير آخر من شأنه أن يثير استجابة منعكسة شرطية (Maguire, 2012). ولكن في أوائل القرن العشرين جاء الأب الروحي للمدرسة السلوكية جون واتسون، حيث توسع في استخدامات الأشرار الكلاسيكي، وجادل أفكار بافلوف، وأشار إلى أن علم النفس علم يجب أن يدرس السلوك الظاهر فقط، والذي يمكننا ملاحظته بشكل مباشر، ولا يعتمد على الأفكار والمشاعر والنوايا في التفسير العلمي (Alotaibi, 2015).

وفي نفس الوقت تقريباً صاغ عالم النفس الأمريكي لثورندايك قانوناً جديداً يسمى: قانون الأثر، وهو ما أنتج مفهوم التعزيز، حيث أكد على أن السلوك المصحوب بالرضا قد يتكرر مرة أخرى، وعندما يصاحبه الإحباط فإن السلوك قد يتلاشى أو يقل ظهوره (فتحية، 2016). وأخيراً استلهم بورهوس فريدريك سكينر - وهو عالم سلوكي أمريكي - من تجارب من سبقه من السلوكيين وخصوصاً لثورندايك، وانصب اهتمامه على دراسة توقع السلوك وكيفية التحكم في ذلك السلوك، حيث أنتجت أبحاثه المخبرية على الحيوانات أول الثمار بتوجيه الاهتمام إلى تطبيق المبادئ السلوكية على السلوك الإنساني عوضاً عن ذلك، وظهر ما يعرف بتحليل السلوك التطبيقي (Pierce & Cheney, 2008).

ويعود الفضل لشارلز فيرستر وماريان كيه ديمير سنة 1961 فهما من أوائل المساهمين في استخدام تحليل السلوك التطبيقي كأداة للتدخل لأول مرة مع أطفال اضطراب طيف التوحد، وفقاً لمبادئ التكييف والتعزيز الفعال. ومنذ ذلك الحين كرس أيفار لوفاس في سنة 1965 نفسه لريادة البحوث والممارسات التي تهدف لتحسين حياة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Alotaibi, 2015).

ويعتبر برنامج تحليل السلوك التطبيقي من أكثر البرامج العالمية شهرة في الأوساط باعتباره ممارسة وتدخلًا منهجيًا لعملية منظمة، ومبنية على أدلة تستند على مبادئ نظريات التعلم، وذلك في سبيل تكوين سلوكيات مقبولة اجتماعيًا وتحقيق التحسن المنشود في السلوك (قاسبي، 2018).

• مفهوم تحليل السلوك التطبيقي

وبناءً على تلك المعطيات نعرف تحليل السلوك التطبيقي بأنه: عملية منظمة تطبيقية لأنواع التدخل المبنية على المبادئ التجريبية للسلوك، وذلك بتطوير السلوكيات النافعة، كما تعتبر ممارسة تربوية سليمة لدعم أطفال اضطراب طيف التوحد ومساعدتهم في تعلم مهارات جديدة، وتعزيز مهارات المكتسبة، وتعميم السلوك بنقل أثر التعلم وتقييد السلوكيات غير المرغوب من خلال التحكم بالمثيرات القبلية، بإيقاف التعزيز عنها، وفي المقابل تعزيز السلوكيات البديلة التي تظهر (Lovaas, 1981).

كما عرفه الخطيب (2017) بأنه: مجموعة من الأساليب العلمية تستخدم للتأثير على السلوك المهم اجتماعيًا، من خلال تحديد المتغيرات البيئية التي وثقت نتائج البحوث التجريبية أنها ذات صلة بهذا السلوك وإنتاج تقنيات لتغيير السلوك تستخدم تلك النتائج.

كما يرى (Suizer, Azaroff & Mayer, 1991) بأنه عملية تطبيقية منظمة لبرامج التدخل التي تركز في أساسها على مبادئ نظرية التعلم؛ بغرض الوصول إلى درجة معقولة من التحسن في السلوكيات المرغوبة اجتماعياً، فضلاً عن التأكيد على أن برامج التدخل التي يتم استخدامها في هذا الإطار هي المسؤولة عن تحقق التحسن المنشود في السلوك.

• خصائص تحليل السلوك التطبيقي

ويتحقق الفهم الأفضل لتحليل السلوك التطبيقي من خلال استعراض خصائصه المميزة له، حيث إنه يتكون من سبع خصائص أساسية، تعتبر أعمدة رئيسية وجوهرية يتميز بها، حيث يعرف بأنه عملية مبنية على التطبيق والتجريب ومستندة على التحليل وذات توجه تقني، كما أنها منظمة من الناحية المفاهيمية، وتتصف بالفعالية، ويمكننا تناول هذه الخصائص تفصيلاً على النحو التالي:

يتميز بأنه أسلوب تطبيقي في المقام الأول، وبعيد المدى؛ إذ لا يكتفي فقط بالتعرف على السلوك البشري، وإنما يسعى بشكل متواصل لمعالجة الخلل الموجود فيه على المدى الطويل. كما أن إجراءاته تتعامل مع المشكلات ذات الأهمية الاجتماعية، فهو يهتم بالسلوك والمثيرات نظراً لأهميتها للإنسان بدلاً من أهميتها النظرية (الخطيب، 2017؛ قطناني، 2013).

كما يتصف بأنه عملية سلوكية، أي: أن الإجراءات العلاجية يجب أن تنفذ مع السلوك المستهدف القابل للقياس والملاحظة، وتقييم تردداته، ووضع خطة لعلاج، فهو يركز على كيفية مساعدة الفرد على القيام بنشاط على نحو فعال، كما أنه عادة ما يهتم بما يمكن للشخص فعله دوناً عن التركيز على ما يمكنه قوله (الشيخ، 2018).

كما يتميز تحليل السلوك التطبيقي بأنه تحليلي في أساسه، أي: لا يتم بناؤه على توقعات ولا على نظرات تفحصية عابرة، وإنما يتطلب توضيحاً أو دليلاً موضوعياً على أن الإجراءات التي استخدمت هي التي تسببت في تغير السلوك، وذلك من خلال أدلة مقنعة. كما يعتبر أن الباحث قد حقق تحليل السلوك عندما استطاع التحكم فيه، أي: أصبح يملك قدرة على زيادة السلوك أو خفضه أو منعه من الحدوث (الخطيب، 2017؛ دخان، 2015).

كما يتصف بأنه أسلوب تقني، أي: أنه لا بد أن توصف جميع الإجراءات العلاجية المستخدمة في التحليل التي تم تطبيقها وصفاً جيداً شاملاً؛ حتى يتمكن من يرد تكرار نفس التجربة أن يحصل على نفس النتائج، وهو ما يعني أن فنيات كالتعزيز أو النمذجة مصطلحات لا تعتبر موصوفة تقنياً إلا إذا تم وصف تطبيقها بدقة ووضوح تام (النمر، 2011).

ويتصف بأنه يتبع نظاماً منهجياً، أي: أن الإجراءات المستخدمة لا بد أن تكون منبثقة من قاعدة ذات جذور مبنية على قوانين النظريات السلوكية المعروفة، وليست حيلة علاجية، كما يتطلب الالتزام بقوانين السلوك الأساسية (نواصرة، 2017). كما يتصف ويتميز بالفعالية، أي: أن تكون الإجراءات التي استخدمت أنتجت تأثيرات اجتماعية فعالة وقوية، أي: أن البرنامج حقق ما تم تحديده من أهداف وغايات، وعندما لا يحقق تطبيق التقنيات الأهداف المرجوة في السلوك فإنه يمكننا أن نعتبر التطبيق قد فشل في تحقيق الفعالية (الزريقات، 2017؛ نواصرة، 2017؛ Alotaibi, 2015).

2.2. الدراسات السابقة:

- يحقق التدخل المبكر مكاسب نموذجية في السنوات الأولى من عمر الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، ولكن قد تشكل العوائق الجغرافية عقبة أمام العوائل للوصول لمثل هذه الخدمات في الوقت المناسب؛ لذا هدفت دراسة (Dai et al., 2020) لتطوير برنامج عن بعد قائم على إستراتيجيات التدخل السلوكي المبكر لتدريب أسر الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي لعينة تكونت من (35) من أولياء الأمور، واحتوى البرنامج على تثقيف الوالدين بمعالم النمو الرئيسة للطفل؛ وذلك لرفع الوعي بأعراض اضطراب طيف التوحد، بالإضافة للمبادئ العامة بإستراتيجيات التدخل السلوكي، وكيفيه دمجها ضمن إطار الروتين اليومي. وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي وأثره في تقديم تدخلات أدت إلى التحسن في سلوكيات أطفالهم، وأوصت الدراسة بتكثيف البرامج التدريبية لأهالي وأطفالهم على حد سواء.
- كما قد يشكل تدريب الوالدين باستخدام أسلوب الاستجابة المحورية (PRT) عن بعد دعماً استثنائياً لأطفال اضطراب طيف التوحد المحرومين من تلقي خدمات التدخل؛ لذا هدفت دراسة (Dodds, 2020) إلى تدريب أولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد اللاتينيين لتحسين الاهتمام المشترك واللغة التعبيرية والمهارات التكيفية لدى أطفالهم. ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج التجريبي لعينة تكونت من (24) طفلاً، تراوح أعمارهم بين (16-36) شهرًا مع أولياء أمورهم. كما تم تزويدهم بسلسلة من (6) وحدات تعليمية لتطوير المهارات السلوكية وإتاحة خيارين للغة الإنجليزية والإسبانية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تدريب الوالدين على أسلوب الاستجابة المحورية عن بعد لديه القدرة على الوصول إلى الأطفال المحرومين وتقديم الخدمات السلوكية التي يحتاجونها. وأوصت الدراسة بتطبيق البرامج التدريبية على نطاق أوسع واستهداف أعداد أكبر.
- وللتأكيد على أهمية رفع وعي أمهات ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالإستراتيجيات السلوكية جاءت دراسة (فايزة، 2020) للكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج شبه تجريبي لعينة تكونت من (160) والدة ومعلمة بمركز الرعاية النهارية، كما تضمنت وحدات البرنامج على (12) جلسة تدريبية لمدة (4) أسابيع. أين أدوات الدراسة (البرنامج الأداة) وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج؛ إذ حقق بصورة ذات دلالة إحصائية في رفع مستوى وعي المعلمات والأمهات بإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي. وأوصت الدراسة بإجراء دراسات لإكساب المعلمات والأمهات بمراكز الإعاقة فنيات ABA، بالإضافة إلى إجراء دراسات للتعرف على احتياجات معلمات مراكز الرعاية النهارية بالخرج.
- وللتحقق من مدى فعالية تدريب الوالدين الذين لا يملكون معرفه سابقه بفنيات تحليل السلوك التطبيقي هدفت دراسة (Fisher et al., 2020) إلى تفعيل برنامج تدريبي افتراضي لتدريب أولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد للرفع من مستوى امتلاكهم لفنيات تحليل السلوك التطبيقي، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، أين أدوات الدراسة وتم إجراء التجربة الإكلينيكية لعينة عشوائية تكونت من (36) مشاركًا من أولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد، وتضمن البرنامج وحدات تعلم إلكترونية تستند على مبادئ ABA، بالإضافة للفنيات كالتعزيز الإيجابي، والحث على الاستجابة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد القياسين لصالح المجموعة التجريبية، وأبلغ الآباء عن رضاهم على البرنامج التدريبي الافتراضي. وأوصت الدراسة الدراسات المستقبلية بتقييم كفاءات الآباء لمهارات أخرى عن بعد.
- ولتأسيس علاقة إيجابية بين الأم والطفل وتنمية مهارات سلوكية هدفت دراسة (Pisman & Luczynski, 2020) للتحقق من أثر تدريب أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد باستخدام اللعب المتوازي، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج التجريبي المتمثل في أسلوب التقصي المتعدد، وتألفت عينة الدراسة من طفلين مع أمهاتهم، واحتوى البرنامج على أربع إستراتيجيات سلوكية قائمة على اللعب لمدة (30) دقيقة يوميًا بين العيادة والمزمل، وتوصلت النتائج إلى فعالية التعليم القائم على اللعب المتوازي، وأثره في تنمية مهارات سلوكية للأطفال، بالإضافة إلى ذلك أبلغوا الأمهات عن رضاهم الكبير عن مدى التحسن الملاحظ على أطفالهم. وأوصت الدراسة الباحثين بمناقشة الأهالي عن مدى مناسبة إجراءات التدريس القائمة على اللعب ضمن إطار المنزل.
- وبالرغم من تقدم الممارسات العلاجية المبنية على الأدلة المقدمة لأطفال اضطراب طيف التوحد، إلا أن كثيرًا من الأطفال يتعذر عليهم الوصول لمثل هذه الخدمات، وجاءت دراسة (Mcgarrry, Vernon & Baktha, 2019) بهدف تزويد الآباء والأمهات بأسلوب الاستجابة المحورية لتعديل سلوكيات أبنائهم من ذوي اضطراب طيف التوحد، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج شبه تجريبي المتمثل في المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (11) طفلاً، تراوحت أعمارهم من (20-46) شهرًا مع آبائهم، وذلك من خلال إعداد دورة تدريبية لمدة (6) أسابيع عن بعد. وأظهرت

- النتائج تحسّن أداء الوالدين في تنفيذ الاستراتيجيات، كما تحسنت سلوكيات الأطفال بالمقابل. وأوصت الدراسة بإجراء دراسات لتصاميم متمثلة من مجموعتين، ومعرفة تأثير الدورة التدريبية عن بعد على تحسن أداء الوالدين.
- وللكشف عن مدى فعالية برنامج تدريبي مستند على فنيات تعديل السلوك جاءت دراسة (الحباري، 2018) بهدف إعداد برنامج تدريبي للأمهات أطفال اضطراب التوحد؛ لإكسابهن مهارات التعامل مع أطفالهن، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الشبه تجريبي، وقد تألفت عينة الدراسة من (30) وليّ أمر لأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد. وتكوّن البرنامج التدريبي من (33) ساعة تدريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق في أداء الأمهات على مقياس فنيات تعديل السلوك لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير العمر، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي. وأوصت الدراسة بإجراء دراسات لتقييم مدى تطبيق الأمهات لفنيات ABA بجانب تفعيل دورات إرشادية.
 - وتبرز أهمية التدريب السلوكي للوالدين نتيجة تزايد خطر تطور السلوكيات المشككة لأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، ولكن هناك تضائل في أعداد المستفيدين؛ لذا جاءت دراسة (Raulston et al., 2018) بهدف التعرف على العوائق التي قد تحد أولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد عن المشاركة في برامج التدريب السلوكية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج النوعي لعينة تكونت من (30) من أولياء الأمور، وذلك من خلال القيام بأجراء مقابلات عبر الإنترنت وأسفرت النتائج على وجود ثلاث محاور أساسية تشكل عائق وحاجة لأولياء الأمور، أولاً الحاجة إلى ملاحظات داعمة ومهنية، ثانياً الحاجة إلى وجود تدريب مرن يتميز بالسهولة ويسر التكلفة، وثالثاً الحاجة إلى الدعم الاجتماعي العاطفي. وجاءت توصية الباحثين بضرورة توفير برامج سهلة الوصول وتلبي متطلبات أهالي التوحدين.
 - ولتقييم مستوى معرفة أولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد بأساليب تحليل السلوك التطبيقي واحتياجاتهم التدريبية هدفت دراسة Deeb (2016) إلى الكشف عن ذلك من خلال اتباع المنهج الوصفي لعينة تكونت من (98) ولي أمر في الأردن، أظهرت النتائج أن معرفة أولياء الأمور كانت متوسطة بأساليب تحليل السلوك التطبيقي. كما سجلت أعلى نسبة لأسلوب الإشباع، وسجلت أقل نسبة لأسلوب التعميم. وكشفت الدراسة الحاجة الأكثر أهمية لأسلوب التعميم ثم فعالية التعزيز. كما أظهرت النتائج وجود اختلافات جمة في معرفة الوالدين بتحليل السلوك بسبب المعلمين، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على أساليب تحليل السلوك التطبيقي.
 - وللتعرف على فعالية التدريب المتقدم لأولياء أمور التوحدين عن بعد مقارنة بالتدريب حضورياً بمساعدة المعالجين هدفت دراسة (Ingersoll et al., 2016) لتحقيق ذلك من خلال اتباع المنهج الشبه تجريبي لعينة تألفت من (28) عائلة، تتراوح أعمار أطفالهم من (19-73) شهراً، وتكوّن البرنامج المقدم لمدة (6) أشهر من جلسات أسبوعية تستهدف تطوير التواصل الاجتماعي، كما تلقى أفراد المجموعتين دورتين عبر مؤتمرات الفيديو لمدة (30) دقيقة. وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي في كلا المجموعتين، بينما حققت مجموعه التدريب بمساعدة المعالج مكاسب أكبر في إخلاصهم لإجراء الجلسات وتحقيق الكفاءة الذاتية والتصور الإيجابي تجاه أطفالهم. وأوصت الدراسة بتكثيف الجهود المستقبلية لتفعيل البرامج التدريبية المماثلة للأسر وأطفالهم في بيئات مختلفة.
 - ولتقييم مستوى معرفة أولياء أمور ذوي اضطراب التوحد باستراتيجيات تعديل السلوك هدفت دراسة (الدوايدة، 2013) لتحقيق ذلك من خلال اتباع المنهج الوصفي لعينة تكونت من (70) من أولياء أمور التوحدين. وقد أظهرت النتائج أن أولياء أمور التوحدين قد أعطوا أهمية لفقرات الأداة، فقد بلغت أهمية إستراتيجيات تعديل السلوك بشكل عام إلى (2.49)، وعدم وجود فروق تعزى للجنس، أو درجة التوحد للأطفال بجانب المستوى التعليمي أو التدريب. وأوصت الدراسة بإجراء دراسات مشابهة في بيئات مختلفة ودراسة متغيرات أخرى.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، يمكننا تسليط الضوء على موقع الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة، وذلك بالوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بينها، بالإضافة لعرض ما ستقدمه الدراسة الحالية للأدب التربوي بشكل عام. تباينت وتنوعت الأهداف التي سعت الدراسات السابقة لتحقيقها، وفيما ما اتفق مع هدف الدراسة الحالية وهو تفعيل برنامج تدريبي عن بعد قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي، كدراسة: (Mcgarrry et al., 2019; Dai et al., 2018; Dodds, 2020; Fisher et al., 2020) وهناك ما اتفق مع الهدف ولكن اختلف في الإجراء، كأعداد جلسات البرنامج، وتنفيذها بين المنزل والعيادة، كدراسة (Ingersoll et al., 2016; Pisman et al., 2020)

وهناك من اكتفى بإجراء الجلسات في العيادة، كدراسة (الحباري، 2018؛ فايزة، 2020). كما أن هناك دراسات اختلفت مع هدف الدراسة الحالية، كدراسة (Raulston et al., 2018)، حيث هدفت للتعرف على العوائق التي تحد أولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد عن المشاركة في البرامج التدريبية. أما دراسة (الدوايدة، 2013؛ Deeb, 2016) فقد سعت للتعرف على مستوى معرفة واستخدام أولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد بمبادئ وإستراتيجيات برنامج تحليل السلوك التطبيقي. ومن جانب آخر فقد اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في المنهج المتبع المتمثل في المنهج الشبه تجريبي في حين اختلفت مع دراسة (الدوايدة، 2013؛ Deeb, 2016) التي اتبعت المنهجية الوصفية، خلاف دراسة (Raulston et al., 2018) التي اتبعت المنهج النوعي.

كما اتفقت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تصميم برنامج مستند على مبادئ تحليل السلوك التطبيقي. بينما تشابهت غالبية الدراسات السابقة في العينة المستهدفة وهي أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تتراوح أعمار أطفالهم من (3-10) سنوات، وهو ما يختلف مع عينة الدراسة الحالية، فقد استهدفت عينة الأمهات الأميات لذوي اضطراب طيف التوحد، والتي تتراوح أعمار أبنائهم من (5-24) سنة. وبالنظر إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، فقد تم الإشارة بالمجمل إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تزويد أولياء الأمور ذوي اضطراب طيف التوحد بإستراتيجيات التعامل الجيد مع أبنائهم، بالإضافة إلى النظرة الإيجابية والرضاء نحو البرامج التدريبية السلوكية من قبل الآباء والأمهات.

ولجهود الباحثين أثر واضح من خلال الدراسات المستعرضة؛ حيث استفادت الدراسة الحالية منها في جوانب عدة؛ لتصبح دراسة تُكمل ما سبقها من جهود واضحة تسير على أسس علمية ثابتة، ولتكون مرجعاً للدراسات المستقبلية التي تليها؛ فجوانب الاستفادة تمت بتحديد متغيرات الدراسة وتساؤلاتها، وبناء الإطار النظري، وتحديد منهجية الدراسة، وما يليه من خطوات وإجراءات لإعداد وتطوير البرنامج المقترح، حيث تم الاستفادة في هذا الجانب من عدة دراسات كدراسة (الحيارى، 2018؛ فايزة، 2020؛ Fisher et al., 2020).

وتتضح أهمية الدراسة الحالية عما سبقها من دراسات تم استعراضها في كونها تعد الدراسة الأولى -على حد علم الباحثة- التي هدفت لإعداد برنامج تدريبي عن بعد قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي لفئة الأمهات الأميات لأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد. هذا وقد لاحظت الباحثة قلة الدراسات العربية التي هدفت لتقديم برامج تدريبية سلوكية لأولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد عن بعد؛ بخلاف الدراسات الأجنبية التي نجدها متوفرة من خلال ما تم استعراضه، ومن خلال قراءات الباحثة المتوسعة؛ لذا تأمل الباحثة أن تكون هذه الدراسة نقطة انطلاق ونافذة للعديد من الدراسات المستقبلية.

3. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1.3. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام المنهج شبه تجريبي، وهو تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للظاهرة، وملاحظة نواتج التغيير في الظاهرة موضوع الدراسة (عباس وآخرون، 2014). وتتنوع التصميمات العلمية للمنهج التجريبي، وتم في الدراسة الحالية اتباع تصميم المجموعة الواحدة The single Grope، وفيه تتعرف الباحثة على اتجاهات أفراد المجموعة من خلال الاختبار القبلي، ثم تدخل العامل التجريبي وهو برنامج فنيات تحليل السلوك التطبيقي كمتغير مستقل، وبعد ذلك تتعرف من جديد على اتجاه أفراد المجموعة من خلال إدخال الاختبار البعدي، وبعد التحسن في معرفة الأمهات الأميات على الاختبارين كمتغير تابع ناتجاً عن تأثير العامل التجريبي.

2.3. مجتمع الدراسة:

يتضمن مجتمع الدراسة جميع الأمهات الأميات لأطفال اضطراب طيف التوحد المتواجدين بمنطقة الطائف.

3.3. عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار العينة اختياراً حراً قصدياً لتحقيق أغراض الدراسة والتي تساهم في تحقيق متطلبات البرنامج، فبالباحثة تقدر حاجتها إلى المعلومات، وتختار العينة بما يحقق غرض البحث (عبيدات، 2016). حيث بلغ عدد عينة الدراسة (9) أمهات أميات لأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد المتواجدين في مركز التوحد في منطقة الطائف، حيث تم اختيارهن وفقاً لعدد من المعايير وهي:

- أن تكون الأم أمية لا تجيد القراءة ولا الكتابة.
- أن تكون أم أمية لأطفال تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد. ولجمع العينة المحددة قامت الباحثة بالخطوات التالية:
- 1. قامت الباحثة في نهاية الفصل الذي يسبق الفصل الدراسي لتطبيق الدراسة بالتواصل مع مشرفة التربية الخاصة في مدينة الطائف ومدينة مكة المكرمة، ومدينة جدة بغرض حصر أعداد المراكز والمدارس التي يتواجد فيها أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد الأميات.
- 2. وتم التعاون من قبل مشرفة التربية الخاصة المتواجدة بالطائف، حيث تم تزويد الباحثة بأرقام التواصل لمجموعة من المراكز والجمعيات التي يتواجد بها أفراد العينة المطلوبة.
- 3. وبعد التواصل مع قائدات المراكز وقائدات الجمعيات التي تم تزويد الباحثة بهن، تم الاتفاق مع قائدة مركز التوحد، وقائدة جمعية التوحد بالطائف، حيث تم اطلاعهما على معيارين يجب توفرهما في العينة المرادة، أولها أن تكون الأم أمية لا تستطيع القراءة والكتابة بالشكل المطلوب وثانيها هو امتلاكها لطفل توحدي.
- 4. وبناءً على ذلك تم تزويد الباحثة بأربعة أمهات أميات لأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد المتواجدين بمدينة الطائف.

5. ولعدم اكتمال العدد المطلوب قامت الباحثة باللجوء للنشر على مواقع التواصل الاجتماعي في أماكن تجمع معلمات التربية الخاصة وأمهات أطفال اضطراب طيف التوحد وأبداء الحاجة إلى أمهات أميات لتحقيق أهداف الدراسة.
6. وتم التعاون من قبل مجموعة من معلمات التربية الخاصة، حيث تم تزويد الباحثة بأرقام التواصل مع (5) أمهات متواجدات بمدينة الطائف بعد أبداء رغباتهن بالانضمام.
7. ولأغراض تسليم الدراسة في وقت محدد أدى ذلك إلى إنهاء عملية البحث عن العينة، والاكتفاء بالعدد الذي تم الحصول عليه.
8. وفي بداية فصل تطبيق الدراسة وقبل تطبيق البرنامج التدريبي بأسبوع بتاريخ 2021/2/7 قامت الباحثة بالتواصل مع جميع الأمهات الأميات هاتفياً، وإنشاء تجمع للتواصل على تطبيق الواتس اب. كما تم عرض نموذج الموافقة عليهن بشكل فردي، والحصول على موافقتهن.

4.3. أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في معرفة فعالية برنامج عن بعد قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي لإكساب الأمهات الأميات أساليب التعامل مع سلوكيات أطفالهن من ذوي اضطراب طيف التوحد، تم إعداد واستخدام أدوات أسهمت في تطبيق التجربة والحصول على النتائج، وتمثلت الأدوات فيما يلي:

- مقياس مدى امتلاك أمهات ذوي اضطراب طيف التوحد لفنيات تعديل السلوك (إعداد هيثم الحيارى، 2018).
 - تصميم برنامج عن بعد قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي (إعداد الباحثة).
 - مقياس مدى امتلاك أمهات ذوي اضطراب طيف التوحد لفنيات تعديل السلوك إعداد هيثم الحيارى (2018).
- استخدمت الباحثة المقياس المدون أعلاه في قياس أثر تطبيق البرنامج المقترح على مدى اكتساب الأمهات الأميات للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد بفنيات تحليل السلوك التطبيقي قبل وبعد تطبيق البرنامج. وفيما يلي وصف للمقياس:
- تكون المقياس في صورته النهائية من (40) فقرة اشتملت على أربعة أبعاد رئيسية:
1. مبادئ عامة في تعديل السلوك؛ الفقرات (1-10).
 2. أساليب زيادة السلوك المرغوب؛ الفقرات (11-20).
 3. أساليب خفض السلوك غير المرغوب؛ الفقرات (21-30).
 4. أساليب تشكيل سلوك جديد؛ الفقرات (31-40).
- وتم الاكتفاء في الدراسة الحالية بقياس بعد أساليب زيادة السلوك المرغوب، وبعض أساليب خفض السلوك غير المرغوب، وبعض أساليب تشكيل سلوك جديد وذلك لتحقيق أهداف الدراسة.
- وقد صممت فقرات المقياس باستخدام سلم خماسي على النحو الآتي: (دائماً=5، غالباً=4، ونادراً=3، أحياناً=2، أبداً=1). وقد توفر للمقياس معايير صدق وثبات مرتفعة، فقد تم التحقق من صدق المقياس وثباته عن طريق:
- الصدق المنطقي: تم عرض المقياس على (10) محكمين، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين (80%).
- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها (10) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة بمركز الشارقة للتوحد في دولة الإمارات، وأعيد التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعان. وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لها، وامتدت معاملات الارتباط بين (0.93-0.96) وهي قيم تعتبر دالة إحصائياً.

- برنامج عن بعد قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي (إعداد الباحثة).
- لتحقيق غايات الدراسة سعت الباحثة لتطوير برنامج تدريبي، وفيما يلي وصف تفصيلي له:

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تزويد أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد اللاتي لا يستطعن القراءة ولا الكتابة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي عن بعد، عبر وسائل التواصل الاجتماعي، للرقى بسلوكيات أطفالهن وتحسين معاملتهن لهن، باستبدال ممارسات التهذيب والتعليم السلبية بممارسات أكثر إيجابية تتسم بالاتساق والمرونة، عن طريق تزويدهن بفنيات تشكيل السلوك الجديد لتنمية المهارات المختلفة لدى أطفالهن، وإكسابهن التدابير السلوكية لتعزيز السلوك المرغوب وضمان استمراريته، والتحكم في السلوك غير التكيفي والعمل على إضعافه.

محتوى البرنامج:

احتوى البرنامج التدريبي على جانبين:

أولاً: الجانب النظري:

ويشتمل على عدة موضوعات رئيسة تتضمن التعريف باضطراب طيف التوحد وخصائصه وأسبابه، بجانب توضيح مفهوم تحليل السلوك التطبيقي والمبادئ الأساسية التي يقوم عليها، وكيفية إعداد خطوات البرنامج السلوكي، مع ذكر إجراءات تنفيذ كل فنية من فنياته مع السلوك المستهدف.

ثانياً: الجانب التطبيقي:

تم إعداده بشكل إجرائي يمكن الأمهات الأميات من توظيف ما تعلمته من مفاهيم ومبادئ وفنيات سلوكية، وفق ما تم تدريبه لهن في الجانب النظري، وتطبيقه على أطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد، من أجل تحسين أساليب التعامل مع السلوكيات التي تصدر من أطفالهن.

مكونات البرنامج:

يتكون البرنامج من (3) أبعاد رئيسة تتمثل في:

- أساليب زيادة السلوك المرغوب.
- أساليب خفض السلوك غير المرغوب.
- أساليب تشكيل السلوك الجديد.

خطوات تصميم جلسات البرنامج:

تم بناء البرنامج التدريبي وفق خطوات علمية رصينة، تستمد أصولها من النظرية السلوكية، وذلك بالرجوع والاطلاع على الأدب السابق كدراسة (البدر، 2017؛ الحيارى، 2018؛ دخان، 2015؛ السرور، 2018؛ صلاح، 2015؛ عراقي، 2014؛ فايزة، 2020؛ Fisher et al., 2020). كما تم عرضه على (10) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بالتربية الخاصة وعلم النفس التربوي، وذلك لفحص البرنامج وتجويده بأرائهم.

4. نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للأمهات الأميات لأطفال اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق برنامج فنيات تحليل السلوك التطبيقي في بعد أساليب زيادة السلوك المرغوب. للإجابة عن الفرض الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على المقياس الذي تم اعتماده لهذه الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على بعد أساليب زيادة السلوك المرغوب (القبلي والبعدي) (ن=9)

التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1.811	388.0	4.755	0.187

يتضح من الجدول (1) وجود فروق بين التطبيقين (القبلي والبعدي)، ولاختبار صحة ذلك تم استخدام اختبار (ويلكوكسون) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد الدراسة في القياسين (القبلي والبعدي) لبعد أساليب زيادة السلوك المرغوب، ويوضح جدول رقم (2) النتائج:

جدول (2): اختبار ويلكوكسون لتحديد الفروق بين متوسطي درجات أفراد الدراسة في القياسين (القبلي والبعدي) لبعد أساليب زيادة السلوك المرغوب

المتغير	اتجاه الفروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
زيادة السلوك المرغوب	سالب	9	0	00	-2.668	*0.008
	موجب	9	5	45		
	متساوي	0				

يتبين من الجدول (2) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لبعد أساليب زيادة السلوك المرغوب، وبمقارنة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي وجد أن المتوسط الحسابي للأمهات الأميات في القياس البعدي بلغ (4.755)، والمتوسط الحسابي للقياس القبلي بلغ (1.811) وبالتالي يتبين هذا الفرق لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى تحسن أساليب تعامل الأمهات الأميات مع أطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي لبعد أساليب زيادة السلوك المرغوب بعد تطبيق البرنامج.

وتعزى هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج القائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي في رفع مستوى الوعي والمعرفة للأمهات الأميات بفنيات تقوية السلوك المرغوب، وهذا ما جاء بالاتفاق مع نتائج كلٍّ من (Fisher et al., 2020; Harrison et al., 2016) ودراسة (فايزة، 2020) حيث خلقت التجربة

العلمية للبرنامج التدريبي فرصة معرفية وعملية جديدة لم يسبق للأمهات خوضها مسبقاً، كما ساهمت بإحداث أثر إيجابي، وذلك بتنويرهن بالأساليب العلمية كالتعزيز والتعاقد السلوكي والعمل على تطبيقها داخل الروتين اليومي، وإحداث التحسينات المرجوة من خلالها، وجاءت التقديرات بالاتفاق مع نتائج (الحيارى، 2018)، كما تبين أن ممارسة الأمهات الأميات للأساليب العلمية مع أطفالهن وملاحظة تحسن استجابتهم أدى إلى مواصلة استخدام هذه الفنيات؛ بهدف المحافظة على ظهور السلوك المرغوب مرة أخرى في المستقبل في المواقف المماثلة، وجاءت نتائج (Ingersoll et al., 2016) تؤكد ذلك. وحقق تطبيق البرنامج بشكل عام من تمكين الأمهات الأميات بالطرق التعزيزية التي تجذب انتباه الأطفال وتسهم في زيادة الجوانب الإيجابية لديهم. وهذا ما اتفق مع نتائج كلٍ من (Bagaiolo et al., 2017; Crone et al., 2016; Dai et al., 2020; Reitzel et al., 2013).

2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للأمهات الأميات لأطفال اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق برنامج فنيات تحليل السلوك التطبيقي في بعد أساليب خفض السلوك غير المرغوب. للإجابة عن الفرض الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على المقياس الذي تم اعتماده لهذه الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على بعد أساليب خفض السلوك غير المرغوب (القبلي والبعدي) (ن=9)

التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1.677	459.0	4.411	0.463

يتضح من الجدول (3) وجود فروق بين التطبيقين (القبلي والبعدي)، واختبار صحة ذلك تم استخدام اختبار (ويلكوكسون) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد الدراسة في القياسين (القبلي والبعدي) لبعده أساليب خفض السلوك غير المرغوب، ويوضح جدول رقم (4) النتائج:

جدول (4): اختبار ويلكوكسون لتحديد الفروق بين متوسطي درجات أفراد الدراسة في القياسين (القبلي والبعدي) لبعده أساليب خفض السلوك غير المرغوب

المتغير	اتجاه الفروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
خفض السلوك غير المرغوب	سالب	9	5	45	-2.688	*0.001
	موجب	0	0	0		
	متساوي	0	0	0		

يتبين من الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لبعده أساليب خفض السلوك غير المرغوب، وبمقارنة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي وجد أن المتوسط الحسابي للأمهات الأميات في القياس البعدي بلغ (4.411)، والمتوسط الحسابي في القياس القبلي بلغ (1.677)، وبالتالي يتبين هذا الفرق لصالح القياس البعدي لأفراد الدراسة، مما يشير إلى تحسن أساليب خفض السلوك غير المرغوب لدى الأمهات الأميات في القياس البعدي لبعده خفض السلوك غير المرغوب بعد تطبيق البرنامج.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج القائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي وما يحتوي من أنشطة وأهداف أسهم في تزويد الأمهات الأميات بأساليب ومهارات تعمل على خفض السلوكيات غير المرغوبة المرتبطة ببعض السلوكيات الشاذة لدى الأطفال، وجاءت نتائج كلٍ من (Mcgarry et al., 2013; Kwan et al., 2015; Schultz et al., 2019)، ودراسة (عراقي، 2014). تؤكد تلك النتيجة، كما ساعد البرامج على قلب بعض المعارف والمفاهيم لدى الأمهات الأميات، والذي بدوره انعكس على تعامل الأمهات مع الأطفال وأكسهن طرق الاستخدام الصحيح لمحاربه هذه السلوكيات التخريبية كالعدوان وضرب الذات، وجاءت نتائج (Bagaiolo et al., 2017) تؤكد ذلك، كما أسهمت طبيعة البرنامج في توافر المزيد من المعلومات للأمهات الأميات في كيفية تفعيل الأساليب مع الأطفال كالتصحيح الزائد والتوبيخ والتعزيز التفاضلي بغية الحد من السلوك غير المرغوب وتعزيز السلوك المرغوب البديل، وهو ما اتفق مع نتائج كلٍ من (الحيارى، 2018؛ فايضة، 2020). كما أن البرنامج وفر بدوره معلومات للأمهات بأن عملية تغير السلوكيات الشاذة تتم من خلال عملية منظمة مدروسة تقود إلى خفض تأثير السلوك وشدته وقمعه مستقبلاً، ولا يخفى بأن البرنامج قد راعى العديد من الخصائص الخاصة بالأطفال والأمهات الأميات، والذي كان له الأثر الفعال والإيجابي على نتائج البرنامج وهو ما اتفق مع نتائج كلٍ من (Bearss et al., 2017) و(صالح، 2015).

3.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للأمهات الأميات لأطفال اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق برنامج فنيات تحليل السلوك التطبيقي في بعد أساليب تشكيل السلوك الجديد.

للإجابة عن الفرض الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على المقياس الذي تم اعتماده لهذه الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على بعد أساليب تشكيل السلوك الجديد (القبلي والبعدي) (n=9)

التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1.811	388.0	4.755	0.187

يتضح من الجدول (5) وجود فروق بين التطبيقين (القبلي والبعدي)، واختبار صحة ذلك تم استخدام اختبار (ويلكوكسون) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد الدراسة في القياسين (القبلي والبعدي) لبعد أساليب تشكيل السلوك الجديد، ويوضح جدول رقم (6) النتائج:

جدول (6): اختبار ويلكوكسون لتحديد الفروق بين متوسطي درجات أفراد الدراسة في القياسين (القبلي والبعدي) لبعد أساليب تشكيل السلوك الجديد

المتغير	اتجاه الفروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
تشكيل السلوك	سالب	9	0	00	-2.668	*0.008
الجديد	موجب	9	5	45		
	متساوي	0				

يتبين من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لبعد أساليب تشكيل السلوك الجديد، وبمقارنة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي وجد أن المتوسط الحسابي للأمهات الأميات في القياس البعدي قد بلغ (4.755)، والمتوسط الحسابي في القياس القبلي بلغ (1.811)، وبالتالي يتبين هذا الفرق لصالح القياس البعدي لأفراد الدراسة، مما يشير إلى تحسن اكتساب الأمهات الأميات لأساليب تشكيل السلوك الجديد في القياس البعدي لبعد أساليب تشكيل السلوك الجديد بعد تطبيق البرنامج.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن محتوى البرنامج أثمرت جهوده في تزويد الأمهات الأميات بصورة علمية وعملية بمهارات التعامل مع الأطفال، وخلق سلوك جديد من عدم، وتقوية ظهوره مرة أخرى بتعزيز السلوكيات الإيجابية التي تقترب منه شيئاً فشيئاً من خلال الأساليب المتعددة التي تم تدريبهن عليها، ومن بعضها التشكيل والتسلسل والنمذجة، وجاءت التقديرات بالاتفاق مع نتائج (Harrison et al., 2016) مما يعني بأن مدة البرامج التدريبية والحلقات والأنشطة التي تعمل على تشكيل السلوك الجديد جانب مهم في نجاح البرنامج، وأن طبيعة البرنامج خلقت صلة مباشرة وقريبة ما بين الأم والأطفال من خلال تتبع الأوامر التي توفرها له.

ومما سبق يتضح أن طبيعة البرامج كاملاً كان له الأثر الإيجابي لدى الأمهات الأميات في تعريفهن بكيفية التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال المنهج السلوكي المتبع، والذي يؤكد بأن بناء البرنامج وما تضمنه من حلقات ومواضيع وأنشطة أعطى الكثير من النتائج، وراعى المستوى التعليمي للأمهات وقدرتهن على التعامل بصورة علمية وسلوكية مع هذه الفئة من الأطفال؛ مما يعني بأن مدة البرنامج والمواضيع التدريبية أسهمت بصورة كبيرة في توفير المزيد من المعلومات للأمهات حول الأساليب التي تعمل على تقوية وخفض وتعزيز السلوكيات المراد تحقيقها لدى أطفالهن من خلال بناء البرامج وعليه وبشكل عام فإنه يمكن وضع برنامج شامل يستند إلى هذا البرنامج والحصول من خلاله على نتائج أكثر فعالية.

4.4. توصيات الدراسة:

- وبناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بمجموعة من التوصيات التي تأمل أن تجد مكانها في الميدان التربوي، وتلخصت فيما يلي:
- إجراء برامج تدريبية ودورات إرشادية مجانية مكثفة تستهدف الأمهات الأميات لأطفال اضطراب طيف على نطاق أوسع، تحديداً المناطق الأقل حظاً للحصول على الخدمات؛ لرفع الوعي باضطراب طيف التوحد بجانب الأساليب الفنية للتعامل مع مختلف السلوكيات.
- تفعيل ندوات تطويرية بشكل دوري عن بعد من قبل الجهات المتخصصة للأسر، بناءً على احتياجاتهم ومتطلباتهم.
- ضرورة تبادل الخبرات بين أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد ذوي الخبرة الطويلة وبين الأمهات المشخص أطفالهم حديثاً، وتوجيههم بكيفية التعامل مع الاضطراب وخصائصه وتناقل المعرفة فيما بينهم.

5.4. مقترحات الدراسة:

- وبناءً على ما سبق تقترح الباحثة عددًا من الدراسات المستقبلية التي تستكمل ما بدأته هذه الدراسة، والتي تأمل أن تلقى اهتمام الباحثين مستقبلاً، وهي كالاتي:
- إجراء دراسة تطويرية لبرنامج إلكتروني مميّ لفئة الأمهات الأميات لأطفال اضطراب طيف التوحد، يتم فيه تزويدهم بفنيات تحليل السلوك التطبيقي بشكل عملي.
- إجراء دراسة لمعرفة العلاقة الارتباطية بين مستوى ارتفاع الإجهاد لدى أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد على تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي لتعديل سلوك أطفالهم.

- إجراء دراسة مقارنة بين التدريب بالتعلم الذاتي عن بعد وبين التدريب بمساعدة المختصين على فنيات تحليل السلوك التطبيقي للأمهات الأميات لأطفال اضطراب طيف التوحد.
- إجراء دراسة للتعرف على فعالية تدريب أمهات لأمهات أخريات من ذوي اضطراب طيف التوحد على فنيات تحليل السلوك التطبيقي وأثره على تحسن سلوك أطفالهم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. أحمد، فايزة. (2020). فعالية برنامج تدريبي لرفع معرفة المعلمات وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي (ABA). *مجلة كلية التربية: 40* (2).
2. البدور، صهيبي. (2017). فعالية برنامج تدريبي لأولياء الأمور مستند على النظرية السلوكية في تحسين كفاياتهم المعرفية وقياس أثره في تعديل سلوك أطفالهم من ذوي اضطراب طيف التوحد في عينة أردنية [رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية]. قاعدة بيانات دار المنظومة.
3. بوتو، أماندا. (2016). اضطراب طيف التوحد الأسس، والخصائص، والإستراتيجيات الفاعلة (غالب الحيارى، 2017). دار الفكر.
4. الحاجي، عدنان. (2019). أبحاث التوحد. مكتبة المتبني للنشر والتوزيع.
5. الحيارى، هيثم. (2018). فعالية برنامج تدريبي مستند على فنيات تعديل السلوك في إكساب أمهات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في دولة الإمارات مهارات التعامل مع سلوكيات أطفالهم. *المجلة التربوية الأردنية، 3* (2): 238-271.
6. الخطيب، جمال. (2010). تعديل السلوك الإنساني. دار وائل للطباعة والنشر.
7. الخطيب، جمال. (2017). تحليل السلوك التطبيقي. دار الشروق للنشر والتوزيع.
8. الدوايدة، أحمد. (2013). مستوى أهمية واستخدام أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد لإستراتيجيات تعديل السلوك. *المجلة الدولية للتربية / المتخصصة، 2* (19): 12-40.
9. الزريقات، إبراهيم. (2017). تحليل السلوك التطبيقي مبادئ وإجراءات في تعديل السلوك. دار الفكر.
10. السرور، ناديا هائل. (2018). أثر تدريب أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد غير الملتحقين في مراكز التربية الخاصة في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات: 8* (1).
11. الشيخ، أفنان. (2018). مستوى معرفة واستخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي في برامج الدمج بمدينة الرياض. *مجلة البحث العلمي في التربية: 13* (19): 175-199.
12. الصادي، أنور، النعاس، عمر. (2015). فعالية برنامج تدريبي قائم على فنيات تعديل السلوك في خفض اضطراب السلوك الاندفاعي لدى عينة من أطفال التوحد. *مجلة كلية الأداب: 4* (4).
13. صالح، سلوى رشيد. (2015). فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تعامل الأمهات مع أطفالهن التوحدين وأثره على خفض المشكلات السلوكية لأطفالهن. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل: 3* (9): 13-68.
14. عباس، محمد، نوفل، محمد، العيسى، محمد، أبو عواد، فريال. (2012). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط 4). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
15. عبد العال، شادية السيد خليل. (2016). فعالية التدخل المبكر المكثف في تعديل السلوك النمطي التكراري للأطفال الذواتيين باستخدام تحليل السلوك التطبيقي. *مجلة كلية التربية: 62* (62): 14-28.
16. عراقى، صلاح الدين. (2014). فعالية برنامج تدريبي للوالدين قائم على تحليل السلوك التطبيقي في تحسين السلوك المشكل لأطفالهم. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: 51* (5)، 185-216.
17. عز الدين، أحمد مصطفى. (2019). فعالية برنامج تدريبي قائم على تحليل السلوك التطبيقي في تنمية مهارات أطفال التوحد في مرحلة التدخل المبكر [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم.
18. العزالي، سعيد. (2018). فعالية التدريب على فنيات تحليل السلوك التطبيقي في تنمية بعض المهارات الحياتية والثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب التوحد. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7* (2): 407-427.
19. فتحية، طاس. (2016). فعالية برنامج تحليل السلوك التطبيقي ABA في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحدين [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.

20. قاسمي، أسماء. (2018). فاعلية برنامج تحليل السلوك التطبيقي ABA في تنمية الإدراك الحسي عند طفل التوحد [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، الجزائر.
21. قطناني محمد حسين. (2013). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى فنيات تحليل السلوك التطبيقي في إكساب بعض المهارات الحياتية والعناية بالذات لدى أطفال اضطراب طيف التوحد [رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية]. قاعدة بيانات دار المنظومة.
22. قناة الإخبارية [alekhbariyatv]. (2020). لأول مرة في # المملكة. مستشفى الملك فيصل التخصصي ينجح في تشخيص حالات التوحد باستخدام تقنية الذكاء الاصطناعي # الإخبارية [فديو [تغريدة]]. تويتر. استرجع في أبريل 2021، من <https://2u.pw/HGmWR>
23. مصطفى، أسماء، الشربيني، كامل. (2011). التوحد الأسباب التشخيص العلاج. دار المسيرة.
24. منصور، صفاء. (2015). تخفيض بعض أعراض التوحد بتطبيق برنامج ABA دراسة تجريبية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد خيضر.
25. النمر، عصام. (2011). محاضرات في تعديل السلوك- دليل عملي وعلمي للأباء والمربين. دار اليازوري.
26. النمري، فهد. (2018). واحد من كل 400 شخص مصاب باضطراب طيف التوحد في السعودية. مكة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Alhowikan, A., ALAyadhi, Y. & Halepoto, M. (2019). Impact of environmental pollution, dietary factors and diabetes mellitus on autism spectrum disorder (ASD). *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 35(4), 1179-1184. <https://doi.org/10.12669/pjms.35.4.269>
2. Alotaibi, A. A. (2015). *Knowledge and use of applied behavior analysis among teachers of students with autism spectrum disorder in Saudi Arabia* (Order No. 3715150). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1710737720). <https://2u.pw/ezzYG>
3. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
4. Antill, K. (2019). Family-Centered Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorder. *Intervention in School and Clinic*, 55(3), 185-191. <https://doi.org/10.1177/1053451219842240>
5. Arora, M. et al. (2017). Fetal and postnatal metal dysregulation in autism. *Nature Communications*, 8(1), 15493. <https://doi.org/10.1038/ncomms15493>
6. Bagaiolo, L. F. et al. (2017). Procedures and compliance of a video modeling applied behavior analysis intervention for Brazilian parents of children with autism spectrum disorders. *Autism*, 21(5), 603-610. <https://doi.org/10.1177/1362361316677718>
7. Bai, D. et al. (2019). Association of Genetic and Environmental Factors with Autism in a 5-Country Cohort. *JAMA Psychiatry*, 76(10). <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.1411>
8. Baghdadi, A., Pascal, C., Grisi, S., & Aussilloux, C. (2003). Risk factors for self-injurious behaviors among 222 young children with autistic disorders. *Journal of Disability Research*, 47(8), 622-627. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00507.x>
9. Bearss, K. et al. (2017). Feasibility of Parent Training via Telehealth for Children with Autism Spectrum Disorder and Disruptive Behavior: A Demonstration Pilot. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(4), 1020-1030. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3363-2>
10. Bearss, K. et al. (2015). Effect of Parent Training vs Parent Education on Behavioral Problems in Children with Autism Spectrum Disorder. *JAMA*, 313(15), 1524.
11. Berkson, G., & Tupa, M. (2000). Early Development of Stereotyped and Self-Injurious Behaviors. *Journal of Early Intervention*, 23(1), 1-19. <https://doi.org/10.1177/10538151000230010401>
12. Boner, J. M. (2014). Autism Spectrum Disorder: How Parents use Behavior Modification with Their Children. *Master of Social Work Clinical Research Papers*. 291.
13. Bosl, W. J., Tager-Flusberg, H., & Nelson, C. A. (2018). EEG Analytics for Early Detection of Autism Spectrum Disorder: A data-driven approach. *Scientific Reports*, 8(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-018-24318-x>
14. Center for Disease Control and Prevention. (2020). *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years- Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network*. Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries. 69(4).
15. Cohen, H., Amerine-Dickens, M., & Smith, T. (2006). Early Intensive Behavioral Treatment. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(Supplement 2), S145-S155.
16. Cohen, S. et al. (2019). Foetal oestrogens and autism. *Molecular Psychiatry*, 25(11), 2970-2978. <https://doi.org/10.1038/s41380-019-0454-9>

17. Dai, Y. et al. (2020). Development and acceptability of a new program for caregivers of children with autism spectrum disorder: Online parent training in early behavioral intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4166 – 4185. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04863-z>
18. Dodds, R. (2020). Helping Optimize Language Acquisition (HOLA) Online Parent Training Modules for Latinx Parents of Toddlers at Risk for ASD: Protocol for a Pilot Funded by the Organization for Autism Research. *Jmir Research Protocols*, 9(12), 1. <https://doi.org/10.2196/18004>
19. Eskandari, B., Pouretmad, H., Mousavi, M., & Farahani, H. (2020). Common Elements of Parent Management Training Programs for Preschool Children with Autism Spectrum Disorder. *Asian Journal of Psychiatry*, 52. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102149>
20. Fisher, W. W. et al. (2020). A randomized clinical trial of a virtual-training program for teaching applied-behavior- analysis skills to parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(4), 1856- 1875. <https://doi.org/10.1002/jaba.778>
21. Gonzalez-Barrero, A. M., & Nadig, A. (2019). Brief Report: Vocabulary and Grammatical Skills of Bilingual Children with Autism Spectrum Disorders at School Age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(9), 3888- 3897. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04073-2>
22. Harrison, A. J., Long, K. A., Manji, K. P., & Blane, K. K. (2016). Development of a Brief Intervention to Improve Knowledge of Autism and Behavioral Strategies Among Parents in Tanzania. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54(3), 187–201. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-54.3.187>
23. Herring, G., Taffe, T. S& Einfeld.E. (2006). Behaviourand emotional problems in toddlers with pervasive developmental disorders and developmental delay: associations with parental mental health and family functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (12), 874-882. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00904.x>
24. Hornberger, R. C., Bowman, J. C., Greenblatt, H. N., & Corsa, L. Jr. (1960). *Health supervision of young children in California*. Berkeley, CA: State of California, Department of Public Health.
25. Howard, J. S., Stanislaw, H., Green, G., Sparkman, C. R., & Cohen, H. G. (2014). Comparison of behavior analytic and eclectic early interventions for young children with autism after three years. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3326– 3344. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.08.021>
26. Idring, S. et al. (2014). Parental age and the risk of autism spectrum disorders: findings from a Swedish population-based cohort. *International Journal of Epidemiology*, 43(1), 107–115. <https://doi.org/10.1093/ije/dyt262>
27. Ilg, J., Jebrane, A., Paquet, A., Rousseau, M., Dutray, B., Wolgensinger, L., & Clément, C. (2018). Evaluation of a French parent-training program in young children with autism spectrum disorder. *Psychologie Française*, 63(2), 181–199. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.12.004>
28. Ingersoll, B., Wainer, A. L., Berger, N. I., Pickard, K. E., & Bonter, N. (2016). Comparison of a Self-Directed and Therapist-Assisted Telehealth Parent-Mediated Intervention for Children with ASD: A Pilot RCT. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7), 2275–2284. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2755-z>
29. Kang, D.-W. et al. (2019). Long-term benefit of Microbiota Transfer Therapy on autism symptoms and gut microbiota. *Scientific Reports*, 9(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-019-42183-0>
30. Kuhlthau, K. A., Bloom, S., Van Cleave, J., Knapp, A. A., Romm, D., Klatka, K., Perrin, J. M. (2011). Evidence for family-centered care for children with special health care needs: A systematic review. *Academic Pediatrics*, 11(2), 136–143. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2010.12.014>
31. Kwan, N. (2015). *Parent training key to reducing behavioral problems in autistic children*. FoxNews.com.
32. Lammert, C. R. et al. (2018). Cutting Edge: Critical Roles for Microbiota-Mediated Regulation of the Immune System in a Prenatal Immune Activation Model of Autism. *The Journal of Immunology*, 201(3), 845–850. <https://doi.org/10.4049/jimmunol.1701755>
33. Lindgren, S. et al. (2020). A Randomized Controlled Trial of Functional Communication Training via Telehealth for Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(12), 4449- 4462. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04451-1>
34. Lovass, O.I., (1981). *Teaching Developmentally Disabled Children*. University Park Press.
35. McALLISTER, K., & MAGUIRE, B. (2012). Design considerations for the autism spectrum disorder-friendly Key Stage 1 classroom. *Support for Learning*, 27(3), 103–112. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2012.01525.x>
36. Magyar, C. I. (2011). *Developing and Evaluating Educational Programs for Students with Autism*. Springer.
37. Majszak, H. (2015.). A review of parent training programs targeting noncompliant behaviors for individuals with autism spectrum disorder. *Autism, Interventions and Parent Training*, 57, 74-94.
38. McGarry, E., Vernon, T., & Baktha, A. (2019). Brief Report: A Pilot Online Pivotal Response Treatment Training Program for Parents of Toddlers with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(9), 3424 – 3431. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04100-2>

39. McGrath, J. J., Petersen, L., Agerbo, E., Mors, O., Mortensen, P. B., & Pedersen, C. B. (2014). A Comprehensive Assessment of Parental Age and Psychiatric Disorders. *JAMA Psychiatry*, 71(3). <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.4081>
40. McPhilemy, C., & Dillenburger, K. (2013). Parents' experiences of applied behaviour analysis (ABA)-based interventions for children diagnosed with autistic spectrum disorder. *British Journal of Special Education*, 40(4), 154-161. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12038>
41. Modabbernia, A., Velthorst, E., & Reichenberg, A. (2017). Environmental risk factors for autism: an evidence-based review of systematic reviews and meta-analyses. *Molecular Autism*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s13229-017-0121-4>
42. National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC: National Academy Press.
43. O'Donnell, J. S., Long, G. V., Scolyer, R. A., Teng, M. W. L., & Smyth, M. J. (2017). Resistance to PD1/PDL1 checkpoint inhibition. *Cancer Treatment Reviews*, 52, 71-81. <https://doi.org/10.1016/j.ctrv.2016.11.007>
44. Phan, B. et al. (2020). A Myelin-Related Transcriptomic profile is shared BY Pitt-Hopkins syndrome models and Human autism spectrum disorder. *Nature Neuroscience*, 23(3), 375-385. <https://doi.org/10.1038/s41593-019-0578-x>
45. Pierce, W., & Cheney, C. D. (2008). *Behavior analysis and learning* (4th ed.). NY: Psychology Press.
46. Preece, D. (2014). Providing Training in Positive behavior support And Physical Interventions for Parents of Children with Autism and Related Behavioural Difficulties. *Support for Learning*, 29(2). <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12053>
47. Rafiee, S. & Khanjani, Z. (2020). The effectiveness of applied behavior analysis therapy on eye Contact enhancement, stereotypical behaviors and reduction of behavioral problems in children with autism spectrum. *Revista Gestão & Tecnologia*, 20(2), 98-122. <https://doi.org/10.20397/2177-6652/2020.v20i2.1651>
48. Reichenberg, A. et al. (2006). Advancing Paternal Age and Autism. *Archives of General Psychiatry*, 63(9), 1026.
49. Reitzel, J., Summers, J., Lorv, B., Szatmari, P., Zwaigenbaum, L., Georgiades, S., Duku, E. (2013). Pilot randomized controlled trial of a Functional Behavior Skills Training program for young children with autism spectrum disorder who have significant early learning skill impairments and their families. *Elsevier Ltd*, 7(11), 1418-1432. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.07.025>
50. Sallows, G. O., & Graupner, T. D. (2005). Intensive Behavioral Treatment for Children with Autism: Four-Year Outcome and Predictors. *American Journal on Mental Retardation*, 110(6), 417. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2005\)110\[417:ibtfcw\]2.0.co;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2005)110[417:ibtfcw]2.0.co;2)
51. Sandin, S., Lichtenstein, P., Kuja-Halkola, R., Hultman, C., Larsson, H., & Reichenberg, A. (2017). The Heritability of Autism Spectrum Disorder. *JAMA*, 318(12), 1182.
52. Sandin, S. et al. (2015). Autism risk associated with parental age and with increasing difference in age between the parents. *Molecular Psychiatry*, 21(5), 693-700. <https://doi.org/10.1038/mp.2015.70>
53. Schultz, T. R., Schmidt, C. T., & Stichter, J. P. (2011). A review of parent education programs for parents of children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 96-104. <http://dx.doi.org/10.1177/1088357610397346>
54. Solomon, M., Ono, M., Timmer, S., & Goodlin-Jones, B. (2008). The Effectiveness of Parent-Child Interaction Therapy for Families of Children on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(9), 1767-1776. doi: 10.1007/s10803-008-0567-5
55. Suizer-Azaroff, B., & Mayer, R. (1991). *Behavior analysis for lasting change*. Fort Worth: Holt, Rinehart, and Winston.
56. UNESCO (1978). *Records of the General Conference*. 20th Session Vol. 1 Paris: UNESCO.
57. USDLA (US American Distance Education Association), Definition of Distance Learning. <http://www.usdla.org/>. (accessed Mar 20, 2004).
58. Wang, X., Yang, J., Zhang, H., Yu, J., & Yao, Z. (2019). Oral probiotic administration during pregnancy prevents autism-related behaviors in offspring induced by maternal immune activation via anti-inflammation in mice. *Autism Research*, 4(8).
59. Wieggersma, A. M., Dalman, C., Lee, B. K., Karlsson, H., & Gardner, R. M. (2019). Association of Prenatal Maternal Anemia with Neurodevelopmental Disorders. *JAMA Psychiatry*, 1.
60. World health organization (2019). *Autism spectrum disorders (key facts)*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.
61. Wu, S., Wu, F., Ding, Y., Hou, J., Bi, J., & Zhang, Z. (2016). Advanced parental age and autism risk in children: a systematic review and meta-analysis. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 135(1), 29-41. <https://doi.org/10.1111/acps.12666>

The Effectiveness of a Remote Program Based on the Techniques of Applied Behavior Analysis to Provide Illiterate Mothers by Methods of Dealing with the Behaviors of their Children with Autism Spectrum Disorder

Amani Musaad Saad Al-Quthami

Master of special education in autism spectrum disorder, Umm Al-Qura University, KSA
a.masalfadl@yahoo.com

Nermeen Abdel Rahman Qutub

PhD in Psychology, Psychological Counseling, Umm Al-Qura University, KSA
nermeen.q@gmail.com

Received : 22/8/2021 Revised : 20/10/2021 Accepted : 17/3/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.6>

Abstract: The study aimed to identify the effectiveness of a remote program based on the techniques of applied behavior analysis to provide illiterate mothers by methods of dealing with the behaviors of their children with autism spectrum disorder and to achieve this, the study used the quasi-experimental approach represented in designing a single group. The study consisted of (9) illiterate mothers of children with autism spectrum disorder present in autism centers in Taif region. The study tools consisted of scale level of possession of the mothers of children with autism spectrum disorder for the behavioral modification techniques by Haitham al-hayari (2018) and developing a remote program based on the techniques of applied behavior analysis, prepared by the researcher. The results found that there are statistically significant differences between the mean of the study members in the pre and post measurements of the dimension of the methods of strengthening the desired behavior in favor of the post measurement, and the presence of statistically significant differences between the mean of the study members in the pre and post measurements of the dimension of the methods of reducing unwanted behavior in favor of the post measurement, and the existence of statistically significant differences among the average of the study members in the pre and post measurements of the dimension of the new behavior formation methods in favor of the post measurement.

Keywords: training program; applied behavior analysis; illiterate mothers; children with autism spectrum disorder.

References:

1. 'bas, Mhmd, Nwfl, Mhmd, Al'ysa, Mhmd, Abw 'wad, Fryal. (2012). Mdkhl Ela Mnahj Albhth Fy Altrbyh W'lm Alnfs (T 4). Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy' Waltba'h.
2. 'bd Al'al, Shadyh Alsya Khlyl. (2016). Fa'lyt Altdkhl Almbkr Almkthf Fy T'dyl Alslwk Alnmtly Altkrary Llatfal Aldwatyyyn Bastkhdam Thlyl Alslwk Alttbyqy. Mjlt Klyt Altrbyh: (62): 14-28.
3. 'raqy, Slah Aldyn. (2014). Fa'lyt Brnamj Tdryby Llwaldyn Qa'm 'la Thlyl Alslwk Alttbyqy Fy Thsyn Alslwk Almshkl Latfallhm. Mjlt Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: 51(5), 185-216.
4. 'z Aldyn, Ahmd Mstfa. (2019). Fa'lyt Brnamj Tdryby Qa'm 'la Thlyl Alslwk Alttbyqy Fy Tnmyt Mharat Atfal Althwd Fy Mrhlt Altdkhl Almbkr [Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam't Alswdan Ll'wlm Waltknlwjya, Alkhrtwm.
5. Al'zaly, S'yd. (2018). F'alyt Altdryb 'la Fnyat Thlyl Alslwk Alttbyqy Fy Tnmyt B'd Almharat Alhyatyh Walthqh Balnfs Lda Atfal Alrwdh Dwy Adtrab Althwd. Mjlt Al'wlm Alnfsyh Waltrbwyyh, 7(2): 407-427.
6. Ahmd, Fayzh. (2020). Fa'lyt Brnamj Tdryby Lrf' M'rft Alm'lmat Wamhat Alafal Dwy Adtrab Tyf Althwd Bestatyjyat Thlyl Alslwk Alttbyqy (ABA). Mjlt Klyt Altrbyh: 40 (2).

7. Albdwr, Shyb. (2017). Fa'lyt Brnamj Tdryby Lawlya' Alamwr Mstnd 'la Alnzryh Alslwkyh Fy Thsyn Kfayathm Alm'rfyh Wqyas Athrh Fy T'dyl Slwk Atfalhm Mn Dwy Adtrab Tyf Altwhd Fy 'ynh Ardnyh [Rsalt Dktwrah, Jam't Al'lwm Aleslamy Al'almyh]. Qa'dt Byanat Dar Almnzwmh.
8. Bwtw, Amanda. (2016). Adtrab Tyf Altwhd Alass, Walkhsa's, Walestratyjyat Alfa'lh (Ghalb Alhyara, 2017). Dar Alfkr.
9. Aldwaydh, Ahmd. (2013). Mstwa Ahmyh Wastkhdam Amhat Atfal Adtrab Tyf Altwhd Lestratyjyat T'dyl Alslwk. Almjhl Aldwlyh Altrbywh Almtkhssh, 2(19): 12-40.
10. Fthyh, Tas. (2016). F'alyt Brnamj Thlyl Alslwk Alttbyqy ABA Fy Tnmyt Almharat Alajtma'yh Lda Alafal Altwhdyyn [Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Klyt Al'lwm Alajtma'yh Walensanyh, Aljza'r.
11. Alhajy, 'dnan. (2019). Abhath Altwhd. Mktbt Almtbny Llnshr Waltwzy'e.
12. Alhyara, Hythm. (2018). Fa'lyt Brnamj Tdryby Mstnd 'la Fnyat T'dyl Alslwk Fy Eksab Amhat Alafal Mn Dwy Adtrab Tyf Altwhd Fy Dwl Alemarat Mharat Alt'aml M' Slwkyat Atfalhm. Almjhl Altrbywh Alardnyh, 3(2): 238-271.
13. Alkhtyb, Jmal. (2010). T'dyl Alslwk Alensany. Dar Wa'l Ltba'h Walnshr.
14. Alkhtyb, Jmal. (2017). Thlyl Alslwk Alttbyqy. Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy'.
15. Mnsrwy, Sfa'. (2015). Tkfyd B'd A'rad Altwhd Bttbyq Brnamj ABA Drash Tjrybyh [Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam't Mhmd Khydr.
16. Mstfa, Asamh, Alshrbyny, Kaml. (2011). Altwhd Alasbab Altshkhs Al'laj. Dar Almsyrh.
17. Alnmr, 'sam. (2011). Mhadrat Fy T'dyl Alslwk- Dyl 'mly W'lmy Llaba' Walmrbyn. Dar Alyazwry.
18. Alnmry, Fhd. (2018). Wahd Mn Kl 400 Shkhs Msab Badtrab Tyf Altwhd Fy Als'wdy. Mkh.
19. Qasmy, Asma'. (2018). Fa'lyt Brnamj Thlyl Alslwk Alttbyqy ABA Fy Tnmyh Aledrak Alhsy 'nd Tfl Altwhd [Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam't 'bd Alhmyd Bn Badys Mstghanm, Aljza'r.
20. Qnah Alekhbariyh [Alekhbariyatv]. (2020). Lawl Mrh Fy #Almmlkh. Mstshfa Almlk Fysl Altkhssy Ynjh Fy Tshkhys Halat Altwhd Bastkhdam Tqnyh Aldka' Alastna'y Alekhbariyh] Fdyw [Tghrydh]. Twytr. Astrj' Fy Abryl 2021, 1 Mn <https://2u.Pw/Hgmwr>
21. Qtnany Mhmd Hsyn. (2013). Fa'lyt Brnamj Tdryby Mstnd Ela Fnyat Thlyl Alslwk Alttbyqy Fy Eksab B'd Almharat Alhyatyh Wal'nayh Baldat Lda Atfal Adtrab Tyf Altwhd [Rsalt Dktwrah, Jam't Al'ewm Aleslamy Al'almyh]. Qa'dt Byanat Dar Almnzwmh.
22. Alsady, Anwr, Aln'as, 'mr. (2015). F'alyt Brnamj Tdryby Qa'm 'la Fnyat T'dyl Alslwk Fy Khfd Adtrab Alslwk Alandfa'y Lda 'ynh Mn Atfal Altwhd. Mjlt Klyt Aladab: 4(4).
23. Salh, Slwa Rshyd. (2015). Fa'lyt Brnamj Tdryby Fy Tnmyt Mharat T'aml Alamhat M' Atfalhn Altwhdyyn Wathrh 'la Khfd Almshklat Alslwkyh Latfalhn. Mjlt Altrbyh Alkhash Waltahyl: 3(9): 13-68.
24. Alshykh, Afnan. (2018). Mstwa M'rfh Wastkhdam Fnyat Thlyl Alslwk Alttbyqy Fy Bramj Aldmj Bmdynt Alryad. Mjlt Albhth Al'lmy Fy Altrbyh: 13 (19), 175-199.
25. Alsrwr, Nadya Hayl. (2018). Athr Tdryb Amhat Alafal Dwy Adtrab Tyf Altwhd Ghyr Almlthqyn Fy Mrakz Altrbyh Alkhash Fy Thsyn Mharat Altwasl Waltfa'l Alajtma'y. Mjlt Jam't Flstyn Llabhath Waldrasat: 8(1).
26. Alzryqat, Ebrahym. (2017). Thlyl Alslwk Alttbyqy Mbad' Wejra'at Fy T'dyl Alslwk. Dar Alfkr.

أثر استراتيجية التدريس البصري على التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي في محافظة حقل

بشاير رغيان البلوي

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المشارك
جامعة تبوك- السعودية

نايفه حسان فرج العمراني

ماجستير في المناهج وطرق التدريس
جامعة تبوك- السعودية
Naifah.alomrani@gmail.com

قبول البحث: 2022/3/23

مراجعة البحث: 2022 /3/13

استلام البحث: 2022 /3/1

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.7>



file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

أثر استراتيجيات التدريس البصري على التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي في محافظة حقل

نايفه حسان فرج العمراني

ماجستير في المناهج وطرق التدريس - جامعة تبوك - السعودية

Naifah.alomrani@gmail.com

بشاير رغيان البلوي

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المشارك - جامعة تبوك - السعودية

استلام البحث: 2022/3/1 مراجعة البحث: 2022/3/13 قبول البحث: 2022/3/23 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.7>

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التدريس البصري على التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي في محافظة حقل. وتم اتباع المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي لتطبيق استراتيجيات التدريس البصري على التحصيل الدراسي لمقرر الفيزياء لطالبات الصف الأول الثانوي. وقد تم تصميم أدوات ومواد البحث المتمثلة في اختبار تحصيلي، ودليل المعلمة للخطة الدراسية للوحدتين المحددتين للبحث الحالي، وقد تم اختيار عينة قصدية من طالبات الصف الأول ثانوي وبلغ عددهن (67) طالبة، وقد تم وتوزيعهن على مجموعتين متكافئتين، مجموعة تجريبية (تم تدريسها باستخدام استراتيجيات التدريس البصري) وتم إجراء التطبيقات للاختبار التحصيلي القبلي والبعدي عليهما، ومجموعة ضابطة (تم تدريسها بالطريقة المعتادة) تم إجراء الاختبار التحصيلي البعدي عليهما ثم عولجت البيانات باستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، وقد توصلت الدراسة الحالية إلى نتائج، من أهمها وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لاختبار التحصيل الدراسي البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية لاختبار التحصيل الدراسي القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي. مما يؤكد أثر استراتيجيات التدريس البصري على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الأول الثانوي في مقرر الفيزياء في محافظة حقل، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة عدد من التوصيات والمقترحات منها مراعاة تفعيل استخدام الوسائل البصرية المتعددة المندرجة تحت استراتيجيات التدريس البصري أثناء تدريس المقررات الدراسية المختلفة وبناء برامج تدريبية تعتمد على استراتيجيات التدريس البصري واستخدامها في التدريس من قبل المعلمين.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات؛ التدريس البصري؛ التحصيل الدراسي؛ الفيزياء.

1. المقدمة:

يشهد العصر الحالي تطوراً معرفياً هائلاً في شتى مجالات الحياة وفي مختلف العلوم، مما تطلب الحرص على تطوير العملية التعليمية من جميع جوانبها واستخدام أفضل الاستراتيجيات وأكثرها فاعلية لتحقيق أجود النتائج الممكنة، وعلى المعلم أن يحرص أن ينوع في طرقه وأساليبه في جميع المواد الدراسية حتى يتعرف على الطريقة المناسبة التي تعطيه أفضل المخرجات التعليمية المرغوبة، وخصوصاً في تدريس المواد العلمية لأهميتها الكبيرة، وعليه يجب أن يواكب المعلم الاستراتيجيات الحديثة ليساعد في رفع التحصيل الدراسي للمتعلمين.

ويرى السامرائي (2012) أن طرق التدريس في العصر الحديث وضعت على أسس علمية دقيقة مبنية على مناهج تستند إلى نظريات علم النفس ومراحل نمو التلميذ مستخدمة التقنيات الحديثة مؤكدة على الأهداف التربوية التي تتناسب مع إمكانيات المؤسسات التعليمية وهذا ما جعل لطرق التدريس أهمية دفعت ببعض العلماء إلى وضع طرق تدريسية متطورة تسهل عمل المدرس وتقوده إلى أداء مهمته بنجاح.

وقد أشار بدوي (2010: 200) " إلى أن المنظور المعاصر في تعليم العلوم يبني على أن المعرفة لا يمكن أن تنقل ولكن يجب بناؤها من خلال النشاط العقلي للطلبة لتحقيق التعلم ذي المعنى أي يبني الطالب المعنى من المعلومات القديمة والنماذج التي لديه ومن المعلومات الجديدة التي تحصل عليها من طريق ربط المعلومات الجديدة بتلك التي يعرفها من طريق صنع روابط متعددة بين المعلومات الجديدة ومخزون المعلومات الحالية وهذه المعلومات والمعنى يتم تجميعها في تمثيلات عقلية كما أن طبيعة المعرفة العلمية في محتوى كتب العلوم تقود نفسها إلى تنظيم هرمي للأفكار وتتطلب من الطلبة أن يكونوا قادرين على التعامل مع الظواهر".

كما ذكر عبيدات (2015) إن المعلمون في غالبيتهم لفظيون، يقدمون دروسهم بواسطة الألفاظ نتيجة لممارسة التعليم اللفظي ولكن لدى كل إنسان إمكانيات بصرية هائلة يمكن استغلالها، فإذا ما اكتشف المتعلمون هذه الإمكانيات فإن تطوراً هاماً سوف يدخل في أساليبهم، إن مادة العلوم تستند على الملاحظة والحواس والتجريب، إذ أن المعلمون يستطيعون إذا ما درّبوا أن يمارسوا استراتيجيات التدريس البصري أن يدربوا طلابهم على هذه الاستراتيجية وخاصة الملاحظة والمشاهدة.

وعليه فإن مادة الفيزياء يصعب تدريسها بصورة تلقينية فقط لغرض حفظها، ولكن يجب أن يحرص المعلم على مساعدة طلابه بتعليمهم الطريقة المثلى للتفكير وتدريبهم على الملاحظة الدقيقة التي تساعدهم على التعلم بأفضل صورة.

وحيث أن حاسة البصر تعد من الحواس المهمة لدى الإنسان فقد أكدت دراسات عديدة أن الإنسان يتذكر بنسبة (10%) فقط مما يسمع في حين يصل ما يتذكره من خلال الرؤية إلى (80%) (عمار واللحاني، 2011: 18) "ولذلك على المعلم أن يحرص على الاستفادة القصوى من هذه الحاسة لأهميتها البالغة، وحيث أن التفكير البصري يساعد الطلاب على اكتساب مهارة حل المشكلة، والقدرة على بناء المعلومات البصرية من خلال استخدام الصور بدلاً من استخدام الكلمات، وهذا ما أكدته " الرابطة العالمية للبحث في تدريس العلوم " National Association for Research in - science teaching " . في أهمية التفكير البصري في تعلم مادة العلوم في المرحلة الثانوية لما له من قيمة فعالة في اكتساب الطلاب لمهارة حل المشكلة، وتنمية القدرة على الاكتشاف والاختراع بدلاً من الحفظ والتذكر باستخدام أساليب التفكير التقليدية".

ويضيف شعث (2009) أن تنمية الجانب البصري لدى الطالب من العوامل المهمة التي تساعد على تنمية التفكير لديه وتحسن أداءه وبالتالي تقوي عملية التعلم لديه.

كما أشار عامر والمصري (2016) إلى أن التفكير البصري امتداد لنظرية بلوم في بناء المعنى حيث وضع مخططة 1995 م الذي يمثل خطوة نحو تحسين التعلم بعيداً عن بناء المعنى لدى الطلاب والذي نشأ من العلاقات اللفظية إلى استراتيجية تشجع على الخبرات الذاتية والتمثيل الصوري عن طريق إعطاء الفرصة للمتعلمين لدمج تصوراتهم البصرية كمرجعية لخبراتهم غير المركزة وفي هذا الإطار تحدد هذه التطورات المعنى مع استخدام الألوان والتمثيل البصري بالإضافة إلى توظيف المعلومات التي تم الحصول عليها من العلاقات اللفظية.

وقد أكدت دراسة جواد وحمة (2015) على ضرورة إعطاء استراتيجيات التدريس البصري أهمية خاصة في برامج إعداد المعلمين والمدرسين نظرياً وعلمياً والتوعية بضرورة التمكن منها، كذلك الاكثار من الدورات التدريبية في مجال طرائق التدريس إلى تعريف العاملين في الميدان بالجديد منها وكيفية تطبيق كل منها.

كما أظهرت دراسة عبد الكريم وعويد (2016) أن استراتيجيات التدريس البصري لها أثر واضح في تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في تحصيل مادة الكيمياء وفي تنمية تفكيرهم العلمي، وكذلك إلى أن اعتماد هذه الاستراتيجية على الملاحظة الدقيقة مما يجعل الطلبة في متابعة مستمرة لمراحل الدرس مما يزيد من تحصيلهم.

وبين أبو خطوة (2010) أهمية استخدام الصور والأشكال البصرية في تصميم المقررات الالكترونية تحديداً بأنه يعمل على توضيح المفاهيم للطلاب وبخاصة المفاهيم المجردة كما يساعد على سهولة إدراك المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى.

وعليه فإنه من الضروري أن يوفر المعلم للمتعلمين وسائط، مقاطع فيديو وملاحظات رقمية تساعدهم على المشاركة بفاعلية في العملية التعليمية وتزيد من تركيزهم في المادة الدراسية بدلاً من الطرق التقليدية التي يصيهم بالملل والتشتت خلال الحصة الدراسية، وهذه الطرق والمصادر التعليمية تعتمد على حاسة الابصار بصورة كبيرة ولذلك تم اختيار استراتيجية التدريس البصري للتعرف على أثرها في التحصيل الدراسي للطلّابات في مقرر الفيزياء ومن أجل جعل تعلم مادة الفيزياء أكثر متعة وأقل صعوبة للطلّابات ولجعل التعلم لدى الطّالّبات تعلم ذا معنى ليس مجرد معلومات يتم نسيانها بمجرد الانتهاء من الاختبار.

وحيث أن استراتيجيات التدريس البصري تعد من الاستراتيجيات الحديثة ولقلة البحوث التي ركزت عليها في حدود علم الباحثة، تم اختيارها لدراسة أثرها على التحصيل الدراسي من خلال هذه الدراسة، حتى تكون مرشدة للباحثين القادمين الراغبين في استخدامها مع متغيرات أخرى و مواد مختلفة.

1.1. مشكلة الدراسة:

من خلال قيام الباحثة بدراسة استطلاعية لمدارس المرحلة الثانوية التابعة لمكتب التعليم بمحافظة حقل و البالغ عددها مدرستين من مدارس التعليم العام، عن طريق مقابلة ست معلمات من معلمات مقرر الفيزياء بين وجود ضعف في التحصيل الدراسي لدى مجموعة من الطالبات في مقرر الفيزياء، وعدم قدرة البعض منهن على الإلمام بالمفاهيم العلمية المجردة بنسبة (35%) من مجموع الطالبات حسب رأي المعلمات، ونظرًا لأن العملية التعليمية بحاجة مستمرة لإغنائها بكل ما هو جديد ومفيد من استراتيجيات تعود بالنفع على المخرجات التعليمية، هدفت الدراسة الحالية إلى تجربة استراتيجيات التدريس البصري وقياس أثرها على تحصيل الطالبات في مادة الفيزياء، لما تتميز به هذه الاستراتيجيات من قدرتها على تحسين التحصيل الدراسي وتنمية التفكير البصري ومهاراته عند الطالبات وما لهذه الاستراتيجيات من قدرة عالية في مخاطبة المتعلم متعدد الذكاءات خصوصًا المتعلم البصري، إذا ما وظفت هذه الاستراتيجيات بوسائلها المختلفة توظيفًا مناسبًا، حسب ما ذكرته الأدبيات التربوية والدراسات السابقة في الدراسة الحالية. مثل دراسة عبد الكريم وعويد (2016)، ودراسة الجوراني (2014)، إلى فاعلية هذه الاستراتيجيات في تحسين التحصيل الدراسي، ودراسة (عبد المجيد (2012) التي خلصت إلى أن استخدام استراتيجيات التدريس البصري تسهم في تذكر المعلومات و إيجاد الوعي لدى الطلاب بالمفاهيم والعلاقات والقوانين الرياضية، وعليه تسعى الدراسة الحالية إلى قياس أثر استراتيجيات التدريس البصري بوسائلها المتنوعة على التحصيل الدراسي للطالبات في مقرر الفيزياء.

2.1. أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل توجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية؟
- هل توجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي؟

3.1. فروض الدراسة:

تختبر الدراسة الفروض التالية:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي.

4.1. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التدريس البصري على التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي في محافظة حقل.

5.1. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- قد تنمي قدرة المتعلم على إدراك جميع ما يحيط به من مؤثرات ومناقشة تمثيله البصري لأفكاره بشتى الوسائل مع زملائه.
- قد ترفع قدرة المتعلم في الاستفادة القصوى من المناهج الدراسية الحديثة، بما توفره هذه الاستراتيجيات من خطوات منظمة للعملية التعليمية.
- استفادة القائمين على تخطيط وتطوير المناهج من نتائج الدراسة الحالية في التركيز على المصادر التعليمية البصرية وتعزيز وجودها في المناهج المدرسية.
- إعداد إطار نظري شامل لاستراتيجيات التدريس البصري لاستخدامه كمرجع من قبل أبحاث أخرى يستفيد منه المعلمون والتربويين كافة.

6.1. حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- الحدود البشرية: طالبات الصف الأول الثانوي في محافظة حقل.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1439 هـ \ 1440 هـ.
- الحدود المكانية: محافظة حقل - منطقة تبوك.
- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تدريس الفصل الثالث (الحركة المتسارعة) والفصل الرابع (القوى في بعد واحد) من كتاب الفيزياء 1 مقررات المسار المشترك - طبعة 1439/1440 هـ لطالبات الأول الثانوي.

7.1. مصطلحات الدراسة:

فيما يلي تعريفات لبعض مصطلحات الدراسة:

- الاستراتيجية:

عرفها حمادنة وخالد أنها خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون مرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها. (حمادنة وخالد، 2012: 4)، وعرفها (الوكيل بأنها مجموعة متجانسة من الخطوات المتتابعة يمكن للمعلم تحويلها إلى طرائق ومهارات تدريسية تتلاءم مع خصائص المتعلم وطبيعة المقرر الدراسي والإمكانات المتاحة، وذلك لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة. (الوكيل، 2007: 146) وتابع البحث الحالي إجرائياً تعريف (حمادة وخالد، 2012) في هذا البحث.

- التدريس البصري:

عرفه (محسن، 2009: 330) بأنه: هو التدريس الذي يقوم على الإدراك البصري في عملية التعلم ويتم عن طريقه تحصيل الخبرات والمعارف عن طريق مشاهدة الصور والمخططات والمشاهد الحسية وجمع المعلومات بصرياً ويعتمد هذا التدريس أساساً على الملاحظة. كذلك عرفه (leite & others, 2009, p.2) بأنه: نمط تدريسي يربط الأفكار والمفاهيم والبيانات والمعلومات الأخرى بالصور والتقنيات. وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: بأنه مجموعة من الخطوات الإجرائية المنتظمة والتي تعتمد على استخدام وسائل استراتيجية التدريس البصري جميعها من رسم، صور، تمثيل بياني، مشاهد حسية، خرائط ذهنية ووصف لفظي بصورة مناسبة للأهداف التعليمية المحددة ولطبيعة المتعلمين من أجل رفع التحصيل الدراسي للطالبات.

- التحصيل الدراسي:

عرفه علام (2011) بأنه الإنجاز أو كفاءة الأداء في مهارة معينة أو مجموعة من المعارف. كذلك عرفه زغلول والمحاميد (2007) بأنه محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مروره بالخبرة التعليمية لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها المدرس لتحقيق أهدافه ويصل إليه الطالب من معارف. ويُعرف التحصيل الدراسي إجرائياً: جميع ما تحصيله الطالبة في الصف الأول الثانوي من معلومات ومعارف وخبرات ومهارات بصرية من خلال تعلمها في وحدتي (الحركة المتسارعة) و(القوى في بعد واحد) من مقرر الفيزياء بعد تدريسها بواسطة استراتيجية التدريس البصري ويتم قياسه بالاختبار التحصيلي المعد خصيصاً لهذا الغرض من الباحثة.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري، الثقافة البصرية والتعلم البصري، التفكير البصري ومفهومه والعلاقة بين التفكير البصري والثقافة البصرية، دور المعلم والطالب في ضوء استخدام التفكير البصري أثناء التدريس، استراتيجية التدريس البصري، خطوات التدريس وفق استراتيجية التدريس البصري، أشكال التدريس البصري ووسائله، استراتيجية التدريس البصري والتحصيل الدراسي على النحو التالي:

1.1.2. الثقافة البصرية والتعلم البصري:

إن مفهوم الثقافة البصرية غير محدد لدرجة عدم الاهتمام بأخذ كاساس للبحث وهذا يحدث بسبب النظرة إلى الثقافة البصرية على أنها مجموعة من الكفايات التي تختلف فيما بين الثقافات، وكبديل لذلك قد افترض هيرنج أن الثقافة البصرية يمكن تعريفها كمجموعة من العلاقات بين المهارات البصرية الخاصة بالمهام التعليمية، فعلى سبيل المثال يمكن تعريفها على أنها أساليب تعمل على تدعيم الذاكرة وهذا لا يتفق مع النظرة إلى الثقافة البصرية على أنها مدى واسع من الكفايات، في عام 1975 م راجع جوان بلانت كل النظريات والأبحاث الخاصة بالثقافة البصرية بناء على طلب الجمعية الوطنية للتربية " National Education Association " وكان التعريف الذي استخدمته كما يلي: " المقدرة على فهم النفس والتعبير عنها بدلالة المواد البصرية، وعلى الربط بين الصور البصرية والمعاني التي تختلف وراء هذه الصور ". (عزمي، 2015: 92). وكما أشار (الشرمان، 2013: 126) فإن الثقافة البصرية تشير إلى امتلاك قدر كاف من المعرفة والاستيعاب للأشكال المختلفة للمعلومات والقدرة على إنتاجها بالوسائل التعليمية الالكترونية المختلفة، فهي تتعلق بامتلاك مهارة فهم الصورة والقدرة على استخدامها في التعبير عن الذات. وعليه فإن الثقافة البصرية تعتمد على استخدام اللغة البصرية كأداة رئيسية لنقل المعلومات المراد إيصالها للمتلقى، والربط بين المستقبل والمرسل لمادة الاتصال.

وقد ذكر (المصري وعامر، 2016: 68) بعضاً مما يمتاز به اللغة البصرية، منها ما يلي:

- لغة عالمية يفهمها الإنسان باختلاف لغته ولهجته.
- تسهم في فهم النص المكتوب المصاحب لها.
- تذكر المعلومات المتضمنة بها وبقائها مدة طويلة.

- تنمي قدرة الفرد على التفكير وإدراك العلاقات المتضمنة بها.

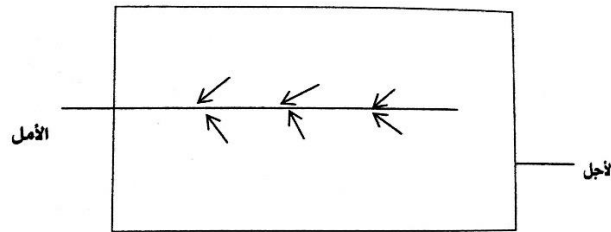
كما ورد في (عزمي، 2015: 92) أنه في عام 1987 م قدم كيرتس Curtiss وجهة نظر مختلفة تقول أن: الثقافة البصرية هي القدرة على فهم التواصل بواسطة العبارات البصرية من خلال أي وسيط، و القدرة على التعبير عن النفس على الأقل بأحد الأنماط البصرية "، وهي تستلزم ما يلي: فهم الموضوع المطروح والمعنى المتضمن بداخل السياق الثقافي للعمل ذاته، وتحليل قواعد العمل والمبادئ التي بنى عليها، بالإضافة إلى تذوق الروح الجمالية والتنظيمية به، واستلهاهم الحالة الكلية التي يدور حولها هذا العمل".

ولذلك فإنه نظراً لأهمية الثقافة البصرية واعتبارها مصدراً هاماً للمعلومات في القرن الحادي والعشرين وتعدد مصادرها فإنه من الضروري أن يتم استخدامها لصالح العملية التعليمية وتنميتها بأفضل شكل وذلك عن طريق تطويع هذه الثقافة واستخدامها من أجل تعليم المتعلم بصرياً. ذكر (عزمي، 2015: 96) أن التعلم البصري يعتبر من أعقد البنى النظرية لأنه يشير إلى التعلم من خلال البصريات وإلى البحث في تصميم البصريات بهدف التعليم، وكل من هذين المصطلحين قد تواجد في الأدبيات السابقة على مدار سنوات طويلة متعاقبة.

فالتعلم البصري والذي يعني: "البحث في تصميم البصريات من أجل التعليم" استخدمه دواير Dwyer عامي (1972، 1978)، وقد وضع كل من "فليمنج و ليفي 1978، 1993" مبادئ تصميم البصريات التعليمية، ونشروها أيضاً، كما استخدم كل من "راند هاوا، وباخ، ومايرز 1977" هذا المصطلح للإشارة إلى تصميم البصريات كما فعل أيضاً "جوناسن، وفورك في عام 1978 م، واستخدم مصطلح "التعلم البصري" في البحث العلمي؛ للإشارة إلى تأثير المثيرات البصرية طبقاً لأهداف تعليمية محددة؛ ارتبط في البداية بمصطلح تصميم الرسالة Message Design ثم بعد ذلك بمصطلح "التصميم التعليمي" Instructional Design وهذه المصطلحات تستخدم حالياً للإشارة إلى الأبحاث الخاصة بتصميم البصريات للتعلم.

فإن التعلم البصري يشير إلى اكتساب وبناء المعرفة كمحصلة للتفاعل مع الظواهر البصرية. (عطيه، 2009: 329) إن الحواس الخمسة للإنسان هي منافذ الدماغ إلى العالم الخارجي، فهي تنقل إليه ما يحدث من مثيرات مختلفة من أجل إتخاذ الاجراء المناسب لكل مثير والدماغ هو مركز التعلم والذاكرة، وحاستا السمع والبصر من أهم الحواس في عملية التعلم، فقد أثبتت الدراسات أن نسبة التعلم عن طريق البصر تشكل (83%) مما يتعلمه الإنسان، وهناك من بين الناس من يفضل بطبيعته أن يتعلم بصرياً، كما جاء في مجال التدريس بواسطة الذكاءات المتعددة، وكما هو معروف أن التعلم البصري يكسب الإنسان خبرة حسية واقعية أو قريبة من الواقع، والخبرة الحسية كما يؤكد عليها واضعوا المناهج بأنها أقرب للفهم والبقاء في الذهن وأكثر قدرة على مقاومة النسيان والتعلم باستراتيجية التدريس البصري يعتمد على الملاحظة وتعتبر الملاحظة الخطوة الأولى فيها، لذلك يجب أن تكون دقيقة وموجهة وهادفة، ولكي تكون الملاحظة دقيقة لا بد من التركيز وتوفير مناخ تعليمي يسمح بذلك وخالياً من المشتتات.

وقد أشار (المصري وعامر، 2016: 55) أن المعلمون استخدموا الوسائل البصرية في تعليم طلابهم منذ زمن بعيد، فهذا معلم الأمة محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم خط مربيعاً وخط خطأ في الوسط خارجاً منه وخط خطوطاً صغيرة إلى هذا الذي في الوسط من جانبه، وقال هذا الإنسان وهذا أجله محيط به، أو قد أحاط به وهذا الذي هو خارج أملة وهذه الخطوط الصغيرة الأعراض فإن الأعراض فإن أخطأه هذا نهشه هذا، وأن أخطأه هذا نهشه هذا، صحيح البخاري.



شكل (1): رسم بصري

كما ذكر الشرحان (2013: 126) فإنه يجب تثقيف المتعلمين بصرياً ليصبحوا قادرين على قراءة الصورة والوسائل البصرية بالإضافة إلى قراءة النص المكتوب. وبالتالي فإنه يجب أن يتم الاستفادة من التعلم البصري في العملية التعليمية عن طريق استراتيجية التدريس البصري ووسائلها المتعددة حتى يصبح المتعلم قادراً على الإدراك وملاحظة وتفسير أو قراءة الصورة أو الشكل التوضيحي، أي الوسائل البصرية المستخدمة جميعها وتدوين جميع ما يمكن تعلمه باستخدامها.

2.1.2. التفكير البصري:

- مفهوم التفكير البصري:

نشأ هذا النوع من التفكير في مجال الفن فحينما ينظر المشاهد إلى رسم ما فإنه يفكر تفكيراً بصرياً لفهم الرسالة المضمنة في الرسم فالتفكير البصري يجمع بين أشكال الاتصال البصرية واللفظية في الأفكار بالإضافة إلى أنه وسيط للاتصال والفهم الأفضل لرؤية الموضوعات المعقدة والتفكير فيها مما

يجعله يتصل بالآخرين حيث يرى " جونيرز " التفكير نوع من الاستنتاج القائم على استخدام الصور العقلية التي تحوي المعلومات المكتسبة من الأشياء من المراتبة. (عامر والمصري، 2016: 53).

كما أشار (عزمي، 2015: 95) إلى أن التفكير البصري عبارة عن مرحلة تفاعل داخلية؛ تتضمن المزيد من التعاون مع التصور العقلي وهو أكثر ارتباطاً مع بقية المراحل سواء حسياً أو انفعالياً، ويصف آرنايم التفكير البصري بأنه تفكير تمثيلي يسبق الوعي، وبأنه وحدة واحدة من الإدراك والتصور الذي يتطلب القدرة على رؤية الأشكال البصرية على أنها صور (مثل الرسوم، والعلامات، والرموز)، ويعرف ويلمان التفكير البصري بأنه "تنظيم الصور العقلية التي تدور حول الأشكال، والخطوط، والألوان، والأنسجة والمكونات".

ويذكر رزوقي وعبد الكريم (2015: 265) أن التفكير البصري أحد أشكال مستويات التفكير العليا، حيث يمكن المتعلم من الرؤية المستقبلية الشاملة لموضوع الدراسة دون فقد أي جزء من جزئياته بمعنى أن المتعلم ينظر إلى الشيء بمنظار بصري، كما تعتبر القدرة على التصور المكاني للعالم المحيط هي الوسيلة التي تمكن الإنسان من اكتساب المهارات التي تحقق له وصف البيئة وفهمها وتبني لديه مهارة دراسة الأشكال والتشابه والاختلاف بينها.

كما عرف المصري وعامر (2016: 59) التفكير البصري بأنه منظومة من العمليات التي تترجم قدرة المتعلم في فصل الدراسة على قراءة الشكل البصري وتحويل اللغة البصرية التي يحملها ذلك الشكل إلى لغة مكتوبة واستخلاص المعلومات منه وتتضمن هذه المنظومة مهارات هي: التعرف على الشكل ووصفه والتحليل والربط وإدراك الغموض وتفسيره ومهارات استخلاص المعنى وأدوات التفكير البصري وهي: الرموز، الرسوم التخطيطية، الرسوم البيانية، الصور، ولقطات الفيديو التي تعرض من خلال الحاسب والانترنت.

وقد أشار رزوقي وعبد الكريم (2015: 265) أن التفكير البصري من النشاطات والمهارات العقلية التي تساعد المتعلم في الحصول على المعلومات وتمثيلها وتفسيرها وإدراكها وحفظها، ثم التعبير عنها وعن أفكاره الخاصة بصرياً ولفظياً.

وذكر (عزمي، 2015: 95) أن التفكير البصري يشير إلى التبصر من خلال الصور، فالصور هي عبارة عن رسوم عقلية للخبرات الحسية، والمدرجات، والتخيلات والتفكير البصري يعبر في أبسط صوره عن التعامل مع الرموز التي تمثل العناصر الخاصة بالبيئة الداخلية أو الخارجية باستخدام الصور الذهنية".

وقد أشار (رزوقي وعبد الكريم، 2015: 264) إلى أن التفكير البصري يجمع بين أشكال الاتصال البصرية واللفظية في الأفكار بالإضافة إلى أنه بسيط للاتصال والفهم لرؤية الموضوعات المعقدة والتفكير فيها مما يجعله يتصل بالآخرين، وهو نوع من الاستنتاج القائم على استخدام الصور العقلية التي تحوي المعلومات المكتسبة من الأشياء المراتبة.

وعليه فإن التفكير البصري يعد ضرورياً حتى يستطيع الفرد أن يستخلص المعلومات المطلوبة من الوسائل البصرية المستخدمة.

• العلاقة بين التفكير البصري والثقافة البصرية:



شكل (2): مثلث الثقافة البصرية

عزف رزوقي و عبد الكريم (2015: 350) الثقافة البصرية بأنها القدرة على قراءة وتفسير وفهم المعلومات المقدمة في الصور والأشكال البيانية، وهي ترتبط بالتفكير البصري والذي يعرف بأنه القدرة على تحويل المعلومات بجميع أشكالها إلى صور ورسوم بيانية تساعد على توصيل المعلومات.

ويعتبر التفكير البصري جانباً من ثلاث جوانب رئيسية لنماء الشخصية وهذه الجوانب هي: التفكير البصري، التعلم البصري، والاتصال.

واتفق عمار (2011: 19) مع كل من هورتين (1982) ومور وجيور (1994) على أن الثقافة البصرية هي القدرة على فهم (قراءة) واستخدام (كتابة)

الصور وتتضمن القدرة على التفكير والتعلم، والتعبير عن المصطلحات في شكل صور ذهنية ومن ثم يشتمل هذا التعريف على ثلاث مبادئ رئيسية هي:

1. الاتصال البصري: ممثل في وجود لغة بصرية، مثلما يوجد لغة لفظية ممثلة في القدرة على القراءة والكتابة.

2. التعلم البصري: هو قدرة الفرد على فهم الصورة (قراءتها) واستخدام اللغة البصرية (كتابتها).

3. التفكير البصري: وهو يحدث نتيجة التعلم البصري الذي يهدف إلى قدرة الفرد على بناء المعلومات البصرية.

وبناء على ما سبق فإن التفكير البصري هو الطريقة أو الأداة التي يستطيع المتعلم من خلالها أن يستفيد من الوسائل البصرية المستخدمة في استراتيجيات التدريس البصري وبواسطته يتمكن المتعلم من تحويل اللغة البصرية المستمدة من الوسائل البصرية إلى لغة لفظية يعبر بها عما استقاه من معلومات جديدة من خلال ما تم عرضه أمامه من وسائل بصرية.

• دور المعلم والطالب في ضوء استخدام التفكير البصري أثناء التدريس:

يرى المصري وعامر (2016:112) وجانقوير (2015:7)، أن الأسئلة الكثيرة تساعد في فحص الشكل البصري ويكمن دور المعلم في إلقاء الأسئلة وتسهيل المناقشات مع الطلبة ويتفاعل مع أفكارهم واقتراحاتهم ويشارك في تركيب المعاني بالإضافة إلى الاستماع إلى وجهات النظر المتعددة. بينما الطلبة لديهم الوقت والفرصة للنظر بعناية وإعادة التفكير واستمراره حيث يسمعون لبعضهم البعض ويخمنون سوياً ويناقشون أفكارهم ومقترحاتهم لبناء أفكار جديدة ومن ثم مراجعة النتائج.

ويتمثل أدوار كل من المعلم والطالب في ضوء استخدام التفكير البصري في الأدوار التالية:

عند التدريس بالتفكير البصري يتطلب من الطالب ما يلي:

1. يأخذ نظرة صامته في الشكل لإمعان التفكير.
2. توضيح العلاقة بين العناصر المختلفة في الخريطة.
3. تحويل المفاهيم المعزولة إلى قطع من المعلومات ذات المعنى.
4. تركيب المعلومات إلى الجمل التي يمكن أن تؤدي إلى الخلاصة.

وأنه يمكن التدريس بالتفكير البصري من خلال:

1. عرض المنظومة المتكاملة بالشكل البصري في بداية الحصة.
2. تتمتع الطلبة بالمنظومة أو الشكل البصري وتميز بين مكوناتها.
3. تدرك العلاقات الموجودة بين المكونات.
4. تبدأ بتحليل المنظومة أو الشكل البصري إلى مكوناته الأساسية وتفسر كل معلومة فيها.
5. تتوصل إلى استنتاج لما تحويه المنظومة أو الشكل البصري.

أما دور المعلم في عمليات التفكير البصري تتمثل في الآتي:

1. توفير المثيرات الحسية.
2. إثارة المتعلم لتدوير العلاقات والرموز في المثير الحسي من خلال الربط بين الخبرات السابقة والتخيلات العقلية لتتكامل عملية الإبصار مع عملية التخيل العقلي.

مما سبق نلاحظ مدى التشابه والارتباط بين أدوار المتعلم والمعلم أثناء التدريس باستراتيجيات التدريس البصري وبين أدوارهما أثناء استخدام التفكير البصري وهذا الارتباط ناشئ كما أسلفنا سابقاً من اعتماد المتعلم على التفكير البصري حتى يتمكن من الاستيعاب والإفادة من الوسائل البصرية المستخدمة خلال التدريس.

3.1.2. التفكير البصري والفيزياء:

تحدد أحمد وعبد الكريم (2001) في عامر والمصري (2016:213) مجموعة من المواضيع الفيزيائية التي يمكن أن تنمي التفكير البصري مثل: الموجات الساكنة، المجال المغناطيسي، السرعة، القوة، العجلة (التسارع)، البلورات، النظام الشمسي، تكوين الظلال، الحركة النسبية. وأن موضوعي (قوانين نيوتن في الحركة - الشغل - الطاقة) من المواضيع التي تساعد في تنمية مهارات التفكير البصري وتعمل على زيادة التخيل لدى الطلاب لما تحويه من أشكال ورسومات ورموز خصوصاً عند القيام بحل مسألة على أحد هذين الموضوعين والتي تتطلب من الطلاب القيام بتمييزها وإدراك العلاقات المكانية وتحليلها وتفسيرها حتى يتم التوصل للحل المطلوب.

عندما يفكر المتعلم في الموقف المشكل بصرياً ثم يبدأ بوضع تحليلات أو تصورات معينة للحلول المختلفة لتلك المواقف فإنه يمر بعدة مراحل للوصول إلى الحل المطلوب حيث يبدأ بوضع اقتراحات أو افتراضات قابلة للتجريب أو الاختبار ثم تصور خطوات منظمة تؤدي منطقياً إلى الحل أو الحلول المتوقعة ثم تدوين الحل المطلوب والتأكد من صحته إجرائياً (عامر والمصري، 2016:214).

هناك بعض الأشكال البصرية التي تسير إلى حد ما فهم المسألة وبالتالي استخدام تلك الأشكال لتخيل الحلول المطلوبة، ولكن عدم اهتمام المعلمين بهذا الجانب يحول دون التفكير والتخيل البصريين لدى المتعلمين، كما أن عدم تدريب المعلمين على رسم الأشكال ووضع المعطيات على الرسم يؤدي إلى فقدان القدرة على التخيل البصري فيمكن للمتعلم حل المسألة بصورة ميسرة إذا اكتسب القدرة على التخيل البصري وتمكن من ترجمة المسألة إلى أشكال ورسومات يمكن التعامل معها.

وستقوم الدراسة الحالية بتجريب استراتيجيات التدريس البصري على الفصلين الثالث والرابع من مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي وهاتان وحدتان هما الحركة المتسارعة والقوى في بعدين وهما من الموضوعات الملائمة لاستخدام استراتيجيات التدريس البصري عليهما كما تم الإشارة فيما سبق.

• استراتيجيات التدريس البصري:

إن استراتيجيات التدريس هي مجموعة متناسقة ومتتابعة من الإجراءات أو الأنشطة التي يتم اختيارها والتخطيط لها بشكل متسلسل مستخدماً الإمكانيات المتاحة (العدوان وداوود، 2016: 28) وهذا فإن الاستراتيجية ليست هي الطريقة ولا الأسلوب. إنما هي أشمل من الطريقة، وهي خطة واسعة وعريضة للتدريس والتي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التدريسي.

كما أكد عطية (2009: 330) على أن حاسة البصر تعد أهم نافذة من نوافذ التعلم عند الإنسان، فالتعليم البصري يكسب الإنسان خبرة حسية واقعية أو قريبة من الواقع والخبرة الحسية تكون ادعى للفهم والثبات في الذهن وأكثر قدرة على مقاومة النسيان والواقع الحياتي مليء بالصور الحسية التي يمكن إدراكها من طريق حاسة البصر وإذا كان البصر وسيلة تعلم فعال فإن الخبرة التي تكتسب من طريقها هي خبرة بصرية يمكن التعبير عنها باللغة والرسوم أيضاً وعلى هذا الأساس فإن استراتيجيات التعليم البصري تلائم البصريين وذوي الذكاءات البصرية الذين يفضلون تحصيل خبراتهم ومعارفهم عن طريق الصور والمخططات والمشاهد الحسية وجمع المعلومات بصرياً.

• الأدوات البصرية:

ذكر الناصر والعفون (2015: 294) أن التعليم البصري يشير إلى تأثير الأدوات البصرية في تحقيق أهداف تعليمية محددة، أي أن التعليم من خلال الصور والمخططات والوسائل البصرية المختلفة، ويقوم التعليم البصري على فكرة أن استعمال المواد البصرية يجعل الأفكار البصرية المجردة التي يتم تدريسها محسوسة بدرجة أكبر، أي أن التعليم البصري يرتبط بقدرة الفرد على قراءة الرموز والمثيرات التي يتلقاها عن طريق عينيه والإفادة منها في فهم واكتساب المعلومات و تكوينها والتفاعل معها لإحداث تغييرات سلوكية و نوعية.

ذكر هيرل في (عامر والمصري، 2016: 95) أن الطلاب عندما يمثلون استراتيجيتهم المعرفية بأدوات بصرية فإنهم يمارسون التفكير في التفكير وهي إحدى مبادئ التعلم وتدعم ثلاثة أنواع من الأدوات البصرية مفهوم أو مبدأ ما وراء المعرفة وهذه الأنواع هي: شبكات العصف الذهني، المنظمات التخطيطية محددة المهام، وخرائط عمليات التفكير

ويعرف عامر والمصري (2016: 92) الأدوات البصرية بأنها رموز تصويرية تستخدم لتكوين نموذج للمعلومات حول فكرة أو موضوع ما وهي تحسن أداء المتعلمين في: دافعية الإنجاز، مهارات القراءة والكتابة والحساب، الاحتفاظ بالمعرفة مدة أطول، مهارة التواصل العامة، قدرات التنظيم، التعلم الفردي والتعاوني، مرونة حل المشكلات، التفكير التحليلي والابتكاري، المفاهيم التصويرية والتخيلية، التفكير عالي المستوى، قدرات ما وراء المعرفة والتفكير الذاتي، متعة حل المشكلات، وتنشيط عادات العقل والتعلم المنظم ذاتياً.

كما ذكر (costa , 1991) في رزوقي وعبد الكريم (2015: 292) أن الأدوات البصرية هي التطبيق التربوي للتفكير البصري وأنه باستخدام الأدوات البصرية يرى الطلاب تفكيرهم معروضاً أمامهم وأن الطلاب يطورون من قدراتهم على الابتكار والمثابرة والمنهجية، ويدركون بها الأنماط فوق المعرفية ويتأملونها إلى درجة أن باستطاعتهم تطبيق هذه الأنماط في مواجهة التحديات الصفية السهلة. وهذا ما يسعى البحث الحالي للوصول إليه ومعرفة أثر استراتيجيات التدريس البصري على التحصيل الدراسي للطلّاب.

• تدريب الطلبة على الملاحظة وقراءة الصورة:

ذكر العسكري والجبوري وآخرون (2017: 279) أننا نعيش مع مواقع وصور، ونستخدم أدوات يومية، ولكن حين نسأل عن تفاصيلها، فأنا نعجز من منا يستطيع أن يذكر ما هو المكتوب على ساعة يده، أو ما هو مكتوب على قلمه؟ أننا نشاهد ولكننا لا نلاحظ، وهذا ما هو مطلوب من المعلمين. كيف ندرب طلابنا على الملاحظة؟ علينا أن نميز بين نوعين من الملاحظة وهما:

الملاحظة العابرة التي يمكن أن تزودنا ببعض المعلومات بشكل عضوي أو عرضي، وبين الملاحظة المقصودة التي نوجه اهتمامنا لشيء أو حدث بهدف الحصول على معلومات معينة.

كما أشار عطية (2009: 330) إلى أن التعليم البصري يقوم أساساً على الملاحظة إذ تمثل الخطوة الأولى فيه لذا يجب أن تكون دقيقة وموجهة وهادفة لأن الملاحظة الغير دقيقة وغير الموجهة نحو هدف معين لا تقود إلى التعليم المطلوب، كما أن الملاحظة الدقيقة تتطلب تدريباً كافياً وتوجيهاً نحو هدف ما ينبغي ملاحظته والتركيز عليه في الموقف التعليمي كذلك تتطلب مناخاً يسمح بالتركيز على الأشياء المطلوب ملاحظتها خالياً من المشتتات التي قد تصرف الملاحظة عن أهدافها، ويتطلب ذلك تنظيم بيئة التعلم وتهيئة المحسوسات المراد ملاحظتها أو الأشياء المطلوب ادراك تمثيلاتها.

وعليه فقد أشار العسكري والجبوري وآخرون (2017: 281) إلى أن التدريب على الملاحظة الهادفة أو المقصودة على يكون النحو الآتي: لنفترض أن معلماً أراد أن يعرض فيلماً عن الاسكيمو، فما الخطوات التي ستبنيها لتمكين طلابه من ملاحظة معلومات معينة؟

1. يعد الفيلم ويجزه للعرض.
 2. يناقش الطلبة في موضوع الفيلم، وبوجه انتباههم إلى معالم رئيسية.
 3. يوزع عليهم ورقة عمل تطلب منهم ملاحظة سلوكيات معينة مثل: ملابس الاسكيمو، أدوات الاسكيمو... الخ
 4. يناقش الطلبة فيما لاحظوه.
- كذلك يوجه المعلم طلابه لملاحظة أشياء محددة، ويطلب منهم دائماً متابعة مشاهدات والتحدث عنها، إن توجيه التدريس والمناقشات باتجاه الأنشطة يمكن أن تنمي مهارة الملاحظة لدى الطلبة، وحين يكتسبون هذه المهارة وتصبح آلية لديهم، تزداد قدرتهم على الملاحظة سواء المقصودة أو غير المقصودة.
- وبحسب ما تم ذكره سابقاً عن الادراك والملاحظة واستخدامهما بشكل رئيسي في استراتيجيات التدريس البصري، عليه تجدر الإشارة إلى أن هذه العمليات لن تتم بالشكل الصحيح ما لم تكن لدى المتعلم القدرة على التفكير بصرياً، لأن النظر المتفكر هو السبيل للاستفادة من الوسائل البصرية المعروضة وبالتالي يقود المتعلم إلى المعرفة والمعلومات الجديدة.

• خطوات التدريس وفق استراتيجية التدريس البصري:

يشير الشerman (2013: 125) إلى أن الوسائل البصرية من أهم الوسائل والقنوات التي يستمد منها الطالب في القرن الحادي والعشرين المعلومات، ومع ازدياد وسائل وأدوات تقديم المعلومات بصرياً وتنوعها أصبح من الواجب إعطاء المتعلم الاستراتيجيات المناسبة للتعامل معها بمعنى آخر أن يتم تثقيفهم بصرياً. وعليه فمن الواجب أن يتم استخدام هذه الوسائل البصرية بشكل منظم ضمن خطوات محددة تحت مظلة استراتيجية التدريس البصري. وقد حدد كل من الجوراني (2014) و عطية (2009: 331) عدداً من الخطوات لاستخدامها في التدريس باستراتيجية التدريس البصري يمكن دمجها معاً كالآتي:

1. تنظيم بيئة التعلم وتهيئة المحسوسات المراد ملاحظتها أو الأشياء المطلوب إدراك تمثيلاتها البصرية.
2. تدريب الطلبة على الملاحظة الدقيقة والهادفة للوسائل البصرية وكيفية تشخيص الموضوعات المهمة في كل منها ويتم ذلك من خلال ما يلي:
 - أسئلة الذات: يبدأ الطالب بمسألة ذاته حول السبب لملاحظة الوسيلة المعروضة، وعن ماذا تعبر وما تشير إليه، وغيرها من أسئلة تختلف باختلاف الوسيلة البصرية المستخدمة.
 - تدوين ما يمكن تعلمه من الإرشادات، يقوم الطالب الملاحظ هنا بتدوين الإرشادات أو التلميحات التي يمكن أن تساعد في الإجابة عن التساؤلات التي وجهها لذاته من خلال دلالاتها على معنى الوسيلة البصرية المعروضة أمامه.
 - تحديد ما هو مهم في الوسيلة: في هذه الخطوة يقوم المتعلم بتحديد الفكرة الرئيسية للوسيلة وبعض الحقائق التي تحتوي عليها.
 - الربط بين ما تم التوصل إليه ومحتوى التعلم أو الموضوع الذي يجري تعلمه.
 - يقوم المتعلم بشرح محتوى الوسيلة البصرية مع نفسها أو مع الطالبة المجاورة لها على أن لا يؤثر على ضبط الصف.
- وبناء على ما سبق فإن دور المعلم في استراتيجية التدريس البصري من الممكن أن يتلخص فيما يلي:
 1. يقوم المعلم بمراجعة مادة الدرس بكل دقة وتحديد المواقع التعليمية فيها التي تحتاج إلى عرض وسيلة بصرية
 2. يهيئ المعلم الوسائل البصرية المناسبة للدرس من صور أو رسوم أو أشكال توضيحية أو خرائط ذهنية أو مفاهيمية أو تمثيلات بيانية أو خطوط زمنية، وفي حالة عدم توفر الأشياء الملموسة مكن الاستعانة بالوصف اللفظي، أو التمثيلات البصرية التي يعدها مسبقاً.
 3. تحدد المعلمة كل وسيلة بصرية لكل موقف تعليمي في الدرس.
 4. عرض كل وسيلة بصرية في الموقف التعليمي المناسب لها مع إعطاء فرصة لملاحظات الطالبات وتحديد المطلوب منها، وربط ذلك بالمحتوى التعليمي من قبلهن.
 5. يناقش المعلم المتعلمين فيما قاموا بملاحظته وما دونوه من ملاحظات وإرشادات
 6. يستمر المعلم بإكمال مراحل الدرس بهذا الأسلوب.
 7. يطلب المعلم من المتعلمين تقديم ملخصات حول ما قاموا بملاحظته وما دونوه من ملاحظات وإرشادات.
 8. يمكن للمعلم أن يقوم بتكليف المتعلمين بعمل أنشطة بصرية لتأكيد التعلم البصري عطية (2009: 331).
- وقد تم اتباع الخطوات السابقة جميعها ما عدا الدور الأخير في تطبيق استراتيجية التدريس البصري في البحث الحالي.

• أشكال التدريس البصري ووسائله:

- ذكر العسكري والجبوري وآخرون (2017: 281) أنه يمكن للمعلم استخدام استراتيجيات مختلفة مثل الرسم، والتخطيط، ووضع الأشياء الحسية لفظياً وتمثيل الكلمات بصرياً، بالصورة أو الخريطة. ويمكن بيانها كالآتي:
1. استراتيجية الرسم: يمكن أن نستخدم هذه الاستراتيجية في الدروس فهناك أشكال من الرسم.

2. الرسوم التخطيطية: إن نظرة بسيطة إلى الرسم توضح المعلومة، كما أن هذا الرسم يسمح بإضافة أية معلومات أخرى جديدة يتعلمها الطالب لاحقاً.
 3. الصورة: يوجه المعلم أنظار الطلبة إلى الموضوع، ثم يسألهم أسئلة محددة ليتمكنوا من ملاحظتها. والصور هي تسجيل دقيق للظواهر والأشكال التي يصعب الاتصال بها مثل الشلالات والسدود والبراكين والزلازل وبعض المعادن النادرة، ويلجأ إليها المعلم عندما لا توجد الظاهرة موضع الدرس في البيئة أو يصعب الوصول إليها (بدوي، 2004: 7).
 4. الوصف اللفظي: يعرض المعلم الصورة أو الرسم، ويطلب من الطلبة استخلاص معلومات منها. مثال: يعرض المعلم رسمين: الخلية النباتية والحيوانية ويطلب إيجاد أوجه الشبه والاختلاف بينهما. إن الوصف اللفظي كما يرد في الكتب وحده لا يكفي لتشغيل الدماغ بل يعمل عكس عمل الدماغ، فالدماغ لا يعمل خطياً: كلمة- كلمة أو حرفاً- حرفاً كما ورد في الكتاب، ولذلك يعجز بعض الطلبة عن السير حسب ما يرى مؤلف الكتب وبنفس التسلسل، فالدماغ إشعاعي وليس خطياً، إن الدماغ حين يسمع كلمة مدرسة يقيم روابط عديدة غير خطية هكذا، فالدماغ لا يسير خطياً كما يسير مؤلف الكتاب ومن هنا تأتي صعوبة إدراك ما يريده المؤلف أو حفظ الطالب لمادة لم ترد إلى دماغه بطريقة ملائمة كما أشار العسكري والجبوري وآخرون (2017: 282).
 5. الخط الزمني: يمكن استخدام الخط الزمني في بعض المواد ذات الطابع التطويري مثل: تطور لغة الأطفال، الحكم الإسلامي على مدى عشر قرون، وتطور وسائل المواصلات. كما حدد عبيدات وسهيلة، (2015: 193) أن وسائل استراتيجية التدريس البصري تركز على استخدام:
 1. الصور والمشاهد الحسية.
 2. الرسوم والأشكال التوضيحية: تحدث أرمسترونج (2000، 80) عن صنع رسم تخطيطي للأفكار بقوله أنه إذا راجعنا بعض دفاتر الملاحظات الخاصة بشخصيات تاريخية بارزة ومنهم Charles Darwin , Thomas Edison , Henry Ford سنجد أنهم قد استعملوا رسوماً بسيطة لتطوير كثير من أفكارهم القوية. لذا يجب أن يدرك المعلمون قيمة ما لهذا النوع من التفكير البصري من دور في مساعدة الطلاب على توضيح فهمهم لمادة الموضوع. تنطوي استراتيجية رسم الأفكار على الطلب من الطلاب أن يرسموا النقطة الرئيسية أو الفكرة الأساسية أو الموضوع المركزي أو المفهوم المحوري الذي يجري تعليمه. ويجب في هذا الصدد تخفيف التركيز على الترتيب والواقعية لصالح تنالي رسوم سريعة تساعد على توضيح الفكرة.
 3. الخرائط الذهنية والمفاهيمية: هي عبارة عن رسوم تخطيطية تدل على العلاقات بين المفاهيم وهي تحاول أن تعكس التنظيم المفاهيمي كفرع من فروع المعرفة، وهي تهتم بتحديد مفاهيم المادة وترتيبها بحيث تعطي تناسقاً وترابطاً يدل على المعنى ويتم فيه الانتقال من المفاهيم الأكثر شمولية وأقل نوعية وهكذا، بحيث تأخذ شكل سلسلة متشابكة ومتشعبة من المفاهيم رأسياً وأفقياً أو شكل سلسلة دائرية كما هو الحال في دورات الحياة، عادل (2009: 140).
 4. الوصف اللفظي والتمثيلات البصرية.
 5. التمثيل البياني.
 6. الخطوط الزمنية (للمواضيع ذات الطابع التعبيري والفظوري).
- وكما قام عطية (2009: 330) بتحديد الوسائل البصرية المستخدمة في استراتيجية التدريس البصري كما يلي:
1. الصور الدالة على الموضوع قيد الدراسة.
 2. الأشكال التوضيحية.
 3. المخططات التوضيحية والرسوم التخطيطية.
 4. الخرائط المفاهيمية والذهنية.
 5. الخطوط الزمنية.
 6. التمثيلات البصرية الموجودة في المحتوى التعليمي.
- وقد تم استخدام عدد من الوسائل البصرية السابقة كالرسم والصور والتمثيلات البصرية للمحتوى التعليمي مثل (المقاطع المرئية وكذلك عروض الشرائح المرئية) في تطبيق استراتيجية التدريس البصري في البحث الحالي.
- ولزيادة فاعلية التعليم البصري ذكر رزوقي وعبد الكريم (2013: 286) أنه يجب أن تتنوع النشاطات على وفق تسلسل نمائي على النحو الآتي:
1. نشاطات ملاحظة التشابهات والاختلافات في الأشكال والأشياء والرموز والكلمات.
 2. نشاطات التوافق للأشكال والأشياء والرموز في الفئة نفسها أو فئة من فئات مختلفة.
 3. نشاطات لترتيب الأشكال والرموز والأحداث والخبرات.
 4. نشاطات لربط وتجميع الأشكال والرموز والأشياء ضمن فئاتها الكبرى أو استعمالها.

5. نشاطات لتمييز الجزء الناقص في الأشكال والرموز بوجود أو عدم وجود مثير كلي واضح.
 6. نشاطات تتطلب دمج العناصر الواضحة للأشكال والأشياء والرموز إلى شكل متكامل.
- أيضاً حدد عطية (2016: 52) الأنشطة التي يفضل استخدامها للمتعلمين بصرياً كالآتي: الرسوم التخطيطية، عمل الإعلانات، عمل الرسوم البيانية، عمل أشرطة الفيديو والأفلام، عمل الملصقات، عمل ألبومات الصور والخرائط والمجسمات.
- وعليه يمكن ملاحظة مدى ارتباط واعتماد استراتيجية التدريس البصري على التفكير البصري، حتى يتم استخدام هذه الاستراتيجية بشكل فعال في العملية التعليمية، وعليه سيتم مناقشة بعض الجوانب الهامة عن التفكير البصري بشكل موجز فيما يلي، بما يخدم هذا البحث.

4.1.2. استراتيجيات التدريس البصري والتحصيل الدراسي:

إن التعامل مع المتعلم في القرن الحادي والعشرين لا يمكن أن يتم باستخدام وسائل تقليدية محصورة في الكتاب المدرسي والطرق التقليدية كالمحاضرة والمناقشة فقط، بل يجب على المعلم أن يحرص على التجديد ومواكبة المستجدات لأن المتعلم يتعرض في حياته لمصادر حديثة للمعلومات ولم تعد المدرسة هي المصدر الوحيد للمادة العلمية، والمعلم له الدور الأكبر في مساعدة المتعلم وتوجيهه للاستخدام الأمثل لهذه الوسائل الحديثة في العملية التعليمية حتى يستفيد المتعلم ويزيد من تحصيله للمادة العلمية فالتعلم عن طريق الوسائل البصرية المستخدمة في استراتيجيات التدريس البصري له دور كبير ومهم في العملية التعليمية نستعرض جانباً منه فيما يلي.

أشار عطية (2016: 51) إلى أن المتعلم بصرياً يتسم بالخصائص الآتية:

- حاجة المتعلم بصرياً إلى رؤية الأشياء.
- امتلاكهم قدرة عالية على تذكر الأشكال والرسوم والصور وليس ما يسمعون.
- ينجذبون إلى العروض والأنشطة البصرية.
- يتسمون بالتنظيم والترتيب ويهتمون بمظاهرها.
- يحبون الكتابة ورسم الصور والأشكال والمخططات.
- يميلون إلى ما هو مكتوب وينسون ما هو شفهي في الغالب.
- يفضلون دعم الشرح بالصور والرسوم والأشكال التوضيحية.
- يهتمون للألوان وتفصيلها.
- يتذكرون الأشكال وينسون الأسماء.

كما ذكر المصري وعامر (2016: 92) أن استخدام الوسائل البصرية في التدريس يحسن أداء المتعلمين في دافعية الإنجاز، مهارات القراءة والكتابة والحساب، الاحتفاظ بالمعرفة مدة أطول، مهارة التواصل العامة، قدرات التنظيم، التعلم الفردي والتعاوني، مرونة حل المشكلات، التفكير التحليلي والابتكاري، المفاهيم التصويرية والتخيلية، التفكير عالي المستوى، قدرات ما وراء المعرفة والتفكير الذاتي، متعة حل المشكلات وتنشيط عادات العقل والتعلم المنظم ذاتياً.

كما أكد عمار (2011: 30-31) على أنه عندما يفكر المتعلم بصرياً عند رؤيته للوسائل البصرية المعروضة عليه أثناء الدرس عند التدريس باستخدام استراتيجيات التدريس البصري فإنه يساعد في:

- التعامل مع الأعداد والأرقام لاسيما عند تناول الموضوعات التي تتطلب عرض البيانات في أشكال بصرية.
- الربط الأشياء أو الأفكار أو المعلومات بصور وأشكال ورموز بصرية مما يسهل استيعابها وفهمها.
- استدعاء المعلومات من ذاكرة المتعلم.
- عمل المقارنات البصرية ومن ثم الوصول للاستنتاجات بسهولة.
- يزيد من اهتمام المتعلمين بالموضوعات التي يتعلمونها.
- فهم الرسالة التعليمية، وبخاصة البصرية منها، مما يسهل ادراكه وحفظه في الذاكرة لمدة طويلة.
- تنمية القدرة على الاكتشاف وتقدير أوجه الشبه والاختلاف للمشاهد البصري من خلال الرؤية المختلفة بين المتعلمين.
- تنمية القدرة على انتاج المزيد من الحلول المبتكرة.

كذلك أشار عطية (2009: 330) إلى أن استراتيجيات التدريس البصري تحسن الفهم وتثبت التعلم في ذهن المتعلم.

ويرى كذلك كلاً من (بينت وماير) في رزوقي (2015: 358) أن استخدام المدخل البصري في التعليم الصفي يعد أمراً مهماً وذلك على اعتبار أن المدخل البصري استراتيجية مؤثرة في فهم المضامين العلمية وأن عرض النماذج والأشكال والرسومات بصورة مكثفة ضمن المقررات الدراسية ييسر على المتعلمين الفهم وبالتالي تحسن أدائهم، ومما لا شك فيه أن الملاحظات البصرية والرسوم والوسائل البصرية تزيد عمقاً من عملية الإبداع وبالتالي تسعى إلى احتضان

الذهن والأفكار وابتكار الحلول، فإنه يوجد لكل فكرة في أذهاننا تصور بصري يعطي الملامح الأولية لتنفيذ هذه الفكرة على أرض الواقع ومن المهم أن يتكون هذا التصور على أسس حقيقية تعتمد على بيانات و معلومات مؤكدة.

فيما أشارت دانيالز (2019) فإن التدريس البصري يساعد على اشراك المتعلمين في المحتوى التعليمي بشكل فعال، كما تزيد من مقدرو المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات من 49-29%.

بناء على جميع ما سبق تتضح أهمية التدريس باستخدام استراتيجيات التدريس البصري مستخدمين وسائلها المختلفة في تعزيز قدرة المتعلم على استيعاب وفهم الموضوعات التعليمية المطروحة عليه، وعلى زيادة تحصيله في المادة العلمية خصوصاً مثل مادة الفيزياء التي تعتمد على الأشكال والوسائل البصرية في تدريسها وما لهذه الوسائل من دور في بقاء أثر التعلم لدى المتعلم وفهمه واحتفاظه بالمعلومات الجديدة وقدرته على ربطها بما لديه من معلومات سابقة تعلمها من قبل ودور هذه الاستراتيجيات في تعليم المتعلم التفكير بمستويات عالية ينتج من خلالها ويبتكر حلول جديدة ويستنتج ويربط الجديد بما لديه من معلومات ومفاهيم سابقة.

2.2. الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على الدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات التدريس البصري كمدخل جديد في التدريس وكان من أبرز تلك الدراسات:

- دراسة عبد الغني (2018): والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية المدخل البصري المكاني المدعم بالوسائط المتعددة على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الحس الجمالي لدى أطفال الروضة، ولتحقيق هدف البحث الرئيسي قامت الباحثة باستخدام مواد وأدوات البحث وقد تمثلت في كتيب الطفل لتنفيذ أنشطة العلوم ودليل المعلمة، وقامت بإجراء اختبار المفاهيم العلمية، وقد أوضحت نتائج البحث فاعلية المدخل البصري المكاني المدعم بالوسائط المتعددة على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الحس الجمالي لدى أطفال الروضة.
- دراسة الأشقر (2017): حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجيات (خطط-لنتوسع) في اكتساب الطلاب لمهارات التفكير البصري، وقد تم إجراء اختبار لمهارات التفكير البصري ولمقياس الثقة بالنفس وقد أوصت الباحثة بعد ما وصلت إليه من نتائج إلى الاهتمام بتنمية مهارات التفكير البصري للطلاب كهدف من أهداف تدريس الكيمياء وكذلك أوصت بتدريب معلمي الكيمياء على استراتيجيات التدريس الحديثة وخاصة الاستراتيجيات التي تفعل دور الطالب ومنها الاستراتيجيات التي تعتمد على التفكير البصري.
- دراسة عبد الكريم وعويد (2016): هدفت هذه الدراسة التعرف على فاعلية استراتيجيات التدريس البصري في تحصيل مادة الكيمياء عند طلاب الصف الثاني المتوسط وتنمية التفكير العلمي لديهم وتم إجراء البحث في ثانوية النضيد للبنين في بعقوبة وقد قام الباحثان بتطبيق الاختبار التحصيلي واختبار التفكير العلمي وبعد تحليل النتائج احصائياً أظهرت تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل من الاختبار التحصيلي واختبار التفكير العلمي.
- دراسة سلامة (2016): هدفت دراسته إلى التعرف على أثر استراتيجيات التصور البصري في تدريس الإملاء لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي بغزة وتكونت عينة الدراسة لديه من طلاب الصف الثاني الأساسي في مدرسة الشارقة الأساسية للبنين، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذي التصميم الثنائي لمجموعتين الضابطة والتجريبية وبعد تطبيق الاستراتيجيات ومعالجة النتائج إحصائياً جاءت النتائج على أن استراتيجيات التصور البصري أثرت بشكل كبير في أداء مهارات الإملاء المنظور لدى الطلاب، وتفوق المجموعة التجريبية على نظيرتها الضابطة في اختبار مهارات الإملاء المنظور.
- دراسة محمد (2016): والتي سعت إلى تحديد مهارات التفكير البصري ومهارات التفكير عالي الرتبة وقد استخدمت الباحثة اختبار التفكير البصري، وقد أوصت الباحثة إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير البصري و التفكير عالي الرتبة لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة وكذلك الاهتمام بإدراج الصور والرسوم والمخططات بكتب العلوم للتخفيف من تجريد المفاهيم العلمية ولتسهيل تعلمها للطلاب .
- دراسة حماد (2016): حيث هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج قائم على الرسوم المتحركة في تدريس التاريخ في تنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث تم اختيار 144 تلميذاً وتلميذة عشوائياً وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة ضابطة والأخرى تجريبية وطبق على المجموعتين اختبار مهارات التفكير البصري قبلًا وبعدياً، وتم استخدام برنامج الرسوم المتحركة في تدريس وحدة البحث للمجموعة التجريبية وبعد إجراء التحليل الإحصائي للنتائج وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية وقد أوصى الباحث بضرورة تضمين مناهج الاجتماعيات لأنشطة تنمي التفكير البصري وكذلك أوصى بضرورة استخدام الرسوم المتحركة مع مراحل تعليمية أخرى.
- دراسة أحمد (2015): بعنوان فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام المدخل البصري في تنمية الحس العددي لدى طالبات المرحلة الابتدائية، وقد هدف البحث إلى التعرف على فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام المدخل البصري في تنمية الحس العددي لدى طالبات المرحلة الابتدائية، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي واستخدمت اختبار مهارات الحس العددي للوصول إلى نتائج البحث وبعد استخدام أساليب التحليل الإحصائية أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المدخل البصري على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة.

- دراسة جواد وحزمة (2015): حيث هدفت إلى تقديم إطار نظري وعملي لبعض استراتيجيات التدريس البصري في تدريس اللغة العربية واقتصرت البحث على ثلاث استراتيجيات (خرائط المفاهيم، الصور، ومقاطع الفيديو)، وقد انتهى البحث إلى العديد من التوصيات منها إعطاء استراتيجيات التدريس البصري أهمية خاصة في برامج أعداد المعلمين و المدرسين نظرياً وعلمياً والتوعية بضرورة التمكن التعلم منه، كذلك الاكثار من الدورات التدريبية في مجال طرائق التدريس إلى تعريف العاملين في الميدان بالجديد منها وكيفية تطبيق كل منها.
- دراسة العفون وناصر (2015): كان الهدف من الدراسة تحقيق الأهداف الآتية: بناء برنامج تدريبي وفقاً لاستراتيجيات التعليم البصري للطالب/ المعلم في كلية التربية الأساسية ومعرفة أثر البرنامج التدريبي في الأداء التدريسي للطالب/ المعلم في قسم العلوم العامة. واعتمد الباحثان التصميم التجريبي لمجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة ذات الضبط الجزئي والاختبار البعدي للأداء التدريسي للطلبة – المعلمين و التفكير البصري لتلاميذهم، إذ تخضع المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي في حين لا تخضع المجموعة الضابطة للبرنامج التدريبي وبعد تطبيق بطاقة الملاحظة على مجموعتي البحث و معالجة البيانات إحصائياً تم التوصل إلى النتيجة الآتية: تفوق الطلبة- المعلمين في المجموعة التجريبية على الطلبة- المعلمين في المجموعة الضابطة وفق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، وفي ضوء ذلك خرج الباحثين بعدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات ومنها اعتماد برنامج تدريبي معد وفق استراتيجيات التعليم البصري ككتاب منهجي يتم تدريسه لطلبة المرحلة الثالثة في قسم العلوم العامة بفروعه كافة خلال مادة المشاهدة.
- دراسة الجوراني (2014): كان هدف الباحث فيها التعرف على أثر استراتيجيات التدريس البصري في تحصيل مادة الأحياء وتنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف الأول متوسط، أجريت هذه الدراسة في ثانوية الآمال للبنات في ديالى وقام البحث بإجراء الاختبار التحصيلي البعدي بعد استخدام استراتيجيات التدريس البصري واختبار عمليات العلم وأظهرت نتائج الاختبارين بعد تحليلهما إحصائياً تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل من الاختبار التحصيلي واختبار عمليات العلم.
- دراسة عبيد (2014): هدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام المحاكاة بالكومبيوتر في تدريس الرسم المعماري على تنمية مهارات الرسم المعماري والتفكير البصري والاتجاهات لدى طلاب الصف الثاني ثانوي الصناعي وتمثلت أدوات البحث في أربع أدوات هي دليل المعلم في استخدام المحاكاة بالكومبيوتر في تدريس الرسم المعماري وبطاقة ملاحظة لمهارات الرسم المعماري واختبار موضوعي في مهارات التفكير البصري ومقياس اتجاه نحو الرسم المعماري وأظهرت النتائج أن أثر استخدام المحاكاة في تدريس الرسم المعماري على تنمية المهارات الفكرية مرتفع حيث تعدت نسبة الأثر (0,8).
- دراسة عبد المجيد (2012): هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الترابطات الرياضية وبعض استراتيجيات التدريس البصري على مستويات تجهيز المعلومات والتقويم الذاتي لأنماط المعرفة الرياضية المكتوبة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد قام الباحث باختيار ثلاث مجموعات اثنين منها تجريبية والثالثة ضابطة. تم تدريس إحدى المجموعات التجريبية باستراتيجيات التدريس البصري والأخرى تم تدريس الطلاب فيها وفقاً لاستراتيجيات الترابطات الرياضية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام استراتيجيات التدريس البصري واستراتيجيات الترابطات الرياضية قد أسهما في رفع مستوى تجهيز المعلومات وتحسين أنماط التقويم الذاتي للمعرفة الرياضية المكتوبة لدى التلاميذ.
- دراسة الشون (2012): حيث هدفت إلى التعرف على فاعلية التدريس باستخدام المحطات العلمية في الذكاء البصري المكاني في الفيزياء لدى طلاب الصف الأول المتوسط، وقد تم اعتماد التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي وتم ضبط التغيرات الدخيلة على المجموعة التجريبية وتم دراسة مجموعتي البحث وبعد انتهاء البحث أظهرت النتائج تفوق أداء طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار الذكاء البصري المكاني.
- دراسة شيخ (2012): بعنوان تقويم أداء معلمي التربية الفنية بالمرحلة الابتدائية في استخدام مهارات التفكير البصري في التدريس، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى استخدام معلمي التربية الفنية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التفكير البصري وإدراك مهارات التفكير البصري اللازمة لمعلمي التربية الفنية في المرحلة الابتدائية ووضع تصور مقترح لتنمية مهارات التفكير البصري اللازمة لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة الابتدائية وقد استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي وتوصل إلى أنه لا يوجد هناك مهارات للتفكير البصري يتم استخدامها بنسبة عالية تزيد عن (67.5%) والنسبة المئوية العامة لاستخدام جميع مهارات التفكير البصري كانت أقل من المتوسط حيث بلغت (35.01%)، وأوصى الباحث بضرورة بناء برنامج لتنمية مهارات التفكير البصري وتدريب المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة وأثناء الخدمة.
- دراسة إبراهيم (2006): هدفت إلى التعرف على أثر تدريس العلوم وفق شبكات التفكير البصري (المفاهيمية الصورية الرمزية مقابل المفاهيمية الرمزية) في تحصيل مستويات جانيبه المعرفية وتنمية مهارات التفكير البصري في وحدة الجيولوجيا لطلاب الصف الثاني متوسط بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين مستويات جانيبه المعرفية ومهارات التفكير البصري في وحدة الجيولوجيا، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية مستويات جانيبه المعرفية ومهارات التفكير البصري لذا توصي الدراسة بتدريب معلمي العلوم على التدريس وفق شبكات التفكير البصري لتحقيق أهداف تدريس العلوم سواء على المستوى القومي أو الدولي بطريقة تشجعهم على توظيف

المعرفة العلمية بصورة فعالة، والاهتمام بتدريب التلاميذ على مهارات التفكير البصري باعتبارها نوعاً من الاستنتاج القائم على استخدام الصور العقلية التي تحوي المعلومات المكتسبة من الأشياء البصرية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات السابقة استراتيجيات التدريس البصري وربطتها بمتغيرات مختلفة مثل التحصيل العلمي ومستويات العلم وكذلك تنمية التفكير العلمي كدراسة الجوراني (2014) ودراسة عبدالكريم وعويد (2016)، دراسة أخرى تناولتها بالدراسة على أساس أنها عدة استراتيجيات وليست واحدة حيث اعتبرت الدراسة الصور استراتيجية، ومقاطع الفيديو استراتيجية منفصلة وهكذا كدراسة جواد وحزمة (2015)، وقد أفاد البحث الحالي من دراسة الجوراني (2014) ودراسة عبدالكريم وعويد (2016) حيث تم استخدام مصطلح استراتيجيات التدريس البصري وليس استراتيجيات التدريس البصري، وتم استخدام ما تم اعتباره كاستراتيجيات منفصلة، كوسائل تخدم استراتيجيات التدريس البصري.

كما تناولت دراسات أخرى التفكير البصري وتأثير استخدام استراتيجيات مختلفة عليه، كذلك عدد من البرامج المقترحة لتنمية التفكير البصري كدراسة: العفون وناصر (2015) ودراسة كلاً من سلامة (2016)، إبراهيم (2006)، شيخ (2012). كما استخدام مصطلح (استراتيجية) وليس (استراتيجيات)، حيث أنها استراتيجية واحدة ذات وسائل متعددة فقط. كما ورد في دراسة الجوراني (2014) ودراسة (عبد الكريم وعويد، 2016) كذلك استخدام متغير التحصيل الدراسي كمتغير تابع لدرسته في هذا البحث، كما اختلفت الدراسات السابقة في المنهج المستخدم؛ وذلك لاختلاف أهدافها حيث استخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي مثل الجوراني (2014) ودراسة عبد الكريم وعويد (2016) والعفون وناصر (2015) ودراسة سلامة (2016)، إبراهيم (2006) ودراسة أحمد (2015) وقد اتفق البحث الحالي معها في استخدامه، والبعض الآخر اتبع المنهج الوصفي مثل دراسة شيخ (2012) ودراسة جواد وحزمة (2015). وقد اتفقت أغلب الدراسات السابقة على استخدام الاختبار التحصيلي كأداة للبحث وهذا ما اتفق فيه البحث الحالي مع الدراسات السابقة، حيث تم تصميم الاختبار التحصيلي أداة للبحث وهذا جاء متفقاً مع عدد من الدراسات مثل دراسة جماد (2016) ودراسة الشون (2012) ودراسة الجوراني (2014) ودراسة عبد الكريم وعويد (2016) ودراسة عبد المجيد (2012) وعبيد (2014) وغيرها.

اختلفت الدراسات السابقة في اختيارها للمراحل الدراسية التي تم إجراء البحث عليها وتنوعت بين المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية واعداد المعلمين وقد اتفق البحث الحالي مع عدد من الدراسات السابقة في إجراء البحث على المرحلة الثانوية مثل دراسة الجوراني (2014) ودراسة عبد الكريم وعويد (2016).

واستخدم البحث الحالي متغير واحد وهو التحصيل الدراسي حسب ما عرفته تعريفاً إجرائياً في مصطلحات البحث، كما اقتصر البحث الحالي على متغير التحصيل الدراسي فقط، لدراسة تأثير استراتيجيات التدريس البصري عليه في منهج الفيزياء للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية. ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، فإن التدريس البصري هو استراتيجية مستقلة تعتمد على وسائل متعددة مثل الصور، الفيديو، الرسوم البيانية وغيرها وليس كل مما سبق استراتيجية منفصلة. وجدت الباحثة خلال اطلاعها أن استراتيجيات التدريس البصري ترتبط بالتفكير البصري بمهاراته المختلفة وتقوم على استخدام أدواته المتنوعة فهما كل لا يتجزأ وفق ما تم ملاحظته.

والتحصيل الدراسي كما تم إجرائياً يقيس المعارف والخبرات والمهارات البصرية المختلفة التي ستحصلها الطالبة بعد تطبيق استراتيجيات التدريس البصري في تدريس الطالبات مقرر الفيزياء. أيضاً أفادت الدراسات السابقة، البحث الحالي في بناء الإطار النظري والأدوات ومناقشة النتائج من خلال اتباع منهج مشابه في البحث وقد امتاز البحث الحالي عن باقي الدراسات بأنه تناول أثر استراتيجيات التدريس البصري وأثرها على التحصيل الدراسي، حيث أنه لا يوجد حسب علم الباحثة أي دراسة مماثلة لها على المستوى المحلي في المملكة العربية السعودية.

وكذلك تم في البحث الحالي استخدام مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي بنسخته الحديثة، والذي تم الاعتماد في تصميمه على امداده بوسائط متعددة تدعم المحتوى التعليمي للمقرر وهو ما يتناسب مع البحث الحالي والاستراتيجية المتبعة فيه.

3. الطريقة والإجراءات:

1.3. منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين. وتم استخدام الاختبار التحصيلي القبلي والاختبار البعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية لمعرفة أثر المتغير المستقل وهو استراتيجيات التدريس البصري على المتغير التابع وهو التحصيل الدراسي على المجموعة التجريبية، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (1): التصميم التجريبي المعتمد في الدراسة

المجموعة	التطبيق القبلي	المعالجة	التطبيق البعدي
الضابطة	الاختبار التحصيلي	التدريس بالطريقة المعتادة	الاختبار التحصيلي
التجريبية		التدريس باستخدام استراتيجيات التدريس البصري	

2.3. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات المدارس الثانوية التابعة لمكتب التعليم بمحافظة حقل، والبالغ عددهن (225) طالبة، حسب الإحصائية المأخوذة من مكتب التعليم بمحافظة حقل للعام الدراسي 1439-1440 هـ.

3.3. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من شعبتين من طالبات الصف الأول الثانوي من مدرسة الثانوية الأولى بمحافظة حقل في الفصل الدراسي الأول من العام 1440/1439 هـ، وقد بلغ عددها أفرادها (67) طالبة، وقد مثلت طالبات الشعبة (1) المجموعة الضابطة وعددهن (33) طالبة، في حين مثلت الشعبة (2) المجموعة التجريبية، وعددهم (34) طالبة. وقد تم اختيار المدرسة بطريقة قصدية لأن معلمات المدرسة المختارة أبدين استعدادهن للتعاون في تنفيذ إجراءات البحث الحالي، ولتعدد الشعب للصف الدراسي المحدد في البحث الحالي.

4.3. تكافؤ أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية):

تأكدت الباحثة من تكافؤ مجموعتي البحث في عدة جوانب كالمستوى الدراسي للمجموعتين، كذلك الفئة العمرية لهما، كذلك بعد الاطلاع على نتائج الفترة الأولى من اختبارات مقرر الفيزياء وبعد إجراء المعالجة الإحصائية من متوسط حسابي وانحراف معياري وإيجاد قيمة ت، تم التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراسي كما في جدول (2).

جدول (2): نتائج الاختبار (ت) لدرجات التحصيل الدراسي للفترة الأولى						
المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
الضابطة	33	68.3	10.53	66	0.31	غير دالة
التجريبية	34	70.2	11.3			

للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراسي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (10.53) والمجموعة التجريبية (11.3) وبلغت درجة الحرية (66) درجة، أما قيمة (ت) فكانت (0.31) مما أكد تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية.

5.3. أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة والمتمثل في الوقوف على أثر استراتيجيات التدريس البصري على تحصيل الطالبات في مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في محافظة حقل، تم استخدام الاختبار التحصيلي من الموضوعات للفصل الثالث (الحركة المتسارعة)- الفصل الرابع (القوى في بعد واحد) من كتاب الفيزياء- طبعة 1440/1439 هـ. وقد تم إعداد الاختبار التحصيلي وفق الخطوات الآتية:

• هدف الاختبار التحصيلي:

يهدف الاختبار إلى الوقوف على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة حقل في كتاب الفيزياء (1)، الفصل الثالث (الحركة المتسارعة) والفصل الرابع (القوى في بعد واحد).

• تحديد الأهداف السلوكية:

تم صياغة الأهداف السلوكية وفق مستويات بلوم الثلاثة (التذكر، الفهم، والتطبيق) للدروس في كل فصل، والاكتفاء بهذه المستويات فقط في البحث الحالي، باعتبارها المستويات الدنيا لهم بلوم المعرفي للتركيز عليها بشكل أكبر، وبلغ عدد الأهداف المحددة في هذا البحث (17) هدفاً حسب المحتوى العلمي المحدد في الكتاب المقرر. وقد تنوعت في حدود المستويات المحددة للبحث الحالي، حيث بلغت أهداف مستوى التذكر (8) هدفاً والفهم (3) أهداف والتطبيق (6) أهداف.

• إعداد جدول المواصفات:

تم إعداد جدول المواصفات بناء على الاستفادة من جدول مواصفات مصمم ومحكم في دراسة سابقة دراسة (اللهبي، 2017)، وتم التعديل عليه بما يتناسب مع البحث الحالي وبما يتناسب مع الأهداف السلوكية للمحتوى الذي تم اختياره لغرض البحث، كما تم بتحديد عدد فقرات الاختبار التحصيلي والتي وصلت إلى ثلاثين فقرة فقط بحيث تتناسب مع عدد الأهداف السلوكية التي تعنى بمستويات الأداء الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق) التي تم اختيارها للتجريب.

يوجد تباين في عدد الأسئلة في كل درس وذلك لعدة أسباب من وجهة نظر الباحثة تنوعت هذه الأسباب بين كمية الدرس، والأهداف المحددة لكل درس، الأفكار والمعلومات التي يحتويها الدرس الواحد، وكذلك تباين عدد الأسئلة التي تقيس كل مستوى أداء من المستويات المذكورة للتنوع في الأسئلة ولأسباب المذكورة أعلاه في تباين الأسئلة لكل درس وقد تم الاعتماد على الأهداف المحددة في الكتاب المدرسي والتناسبة مع المحتوى وهدف البحث الحالي.

جدول (3): مواصفات الاختبار التحصيلي للوحدات المختارة من مقرر الفيزياء 1 للصف الأول الثانوي

م	عنوان الدرس	مستويات الأداء			النسبة المئوية
		التذكر	الفهم	التطبيق	
الفصل الثالث: الحركة المتسارعة					
1	التسارع (العجلة)	1	3	3	23.3%
2	الحركة بتسارع ثابت	1	1	1	10%
3	السقوط الحر	1	1	0	6.6%
الفصل الرابع: القوى في بعد واحد					
1	القوة والحركة	5	4	1	33.3%
2	استخدام قوانين نيوتن	2	0	2	13.3%
3	قوى التأثير المتبادل	1	1	2	13.3%
					100%
					30

• صياغة فقرات الاختبار وتعليماته:

تم استخدام الأسئلة الموضوعية من نوع الخيارات المتعددة والصواب والخطأ، حيث كانت عدد فقراته (30) فقرة منها (22) فقرة اختيار من متعدد و(8) فقرات من الصواب والخطأ، حيث بلغت الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي (30) درجة وذلك بواقع درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.

• صدق الاختبار:

إن الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما وضع لأجله، وتم عرض الاختبار التحصيلي المعد للبحث على (13) محكم من المحكمين المختصين للتأكد من الصدق الظاهري وصدق المحتوى للاختبار المعد للبحث بالإضافة لجدول المواصفات المستخدم في إعداداه وفي ضوء ما تم التوجيه به من قبلهم تم التعديل وفقاً لاتفاق المحكمين. وقد تم التعديل على الاختبار التحصيلي حسب ما تم اقتراحه و كان مناسباً.

• التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

1. تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية من طالبات الصف الأول الثانوي من المدرسة الثانوية الأولى وكان عددهن (30) طالبة وذلك من أجل التحقق من الصدق التلازمي ومدى وضوح الفقرات ومعدل التمييز لكل منها وتحديد الزمن المناسب لحل الاختبار التحصيلي من قبل طالبات عينة البحث، وتم تطبيق الاختبار في ضوء تعليمات الاختبار. وقد تم تحديد الزمن المناسب للإجابة على فقرات الاختبار عن طريق إجراء الاختبار على العينة الاستطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية وبلغ عددهن (30) طالبة، وتحديد الزمن المناسب للإجابة عن فقرات الاختبار بواقع (40) دقيقة وهو المتوسط الحسابي للزمن المستغرق لإنهاء الاختبار من أول طالبة (35 دقيقة) والزمين الذي أنهت فيه الاختبار آخر طالبة وهو (45 دقيقة) وقد تم إضافة (5) دقائق إضافية لقراءة تعليمات الاختبار وكتابة بيانات الطالبة وعليه كان الزمن النهائي المحدد هو (45) دقيقة.

2. بعد ذلك تم تصحيح الاختبار الاستطلاعي وإعطاء درجة واحدة لكل فقرة صحيحة وصفر للفقرة الخطأ.

3. تم اعتماد الثبات الزمني لتحديد ثبات الاختبار بإعادة الاختبار للمجموعة الاستطلاعية بفواصل زمني مقداره أسبوعين بين كل اختبار. كذلك تم ترتيب إجابات الطالبة تنازلياً من الأعلى إلى الأقل وحساب معاملي الصعوبة والسهولة لفقرات الاختبار التحصيلي ومعامل التمييز.

• الخصائص السيكومترية للاختبار:

تم التثبت من الخصائص السيكومترية لفقرات الاختبار من خلال توافر معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لنتائج تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية من طالبات الصف الأول ثانوي، فيما تم حساب معاملات السهولة والتمييز وفقاً لما يلي:

1. معامل السهولة: تم حساب معامل السهولة وفق المعادلة الآتية: معامل السهولة = عدد الإجابات الصحيحة / العدد الإجمالي للعينة

جدول (4): معاملات السهولة للاختبار التحصيلي

رقم الفقرة	معامل السهولة	رقم الفقرة	معامل السهولة
1	0.67	16	0.43
2	0.67	17	0.43
3	0.67	18	0.43
4	0.63	19	0.40
5	0.60	20	0.40
6	0.60	21	0.40
7	0.57	22	0.37
8	0.57	23	0.37
9	0.53	24	0.37
10	0.53	25	0.37
11	0.53	26	0.37
12	0.50	27	0.33
13	0.47	28	0.33
14	0.47	29	0.30
15	0.43	30	0.30

من خلال الجدول السابق يتضح بأن قيم معاملات السهولة كانت محصورة ما بين 0.30 و 0.67 وهي معاملات مناسبة لمعاملات السهولة.

2. معاملات التمييز: تم حساب معاملات التمييز بناء على الخطوات التالية:

ترتيب درجات التلميذات من الأعلى إلى الأدنى وتقسيم الدرجات إلى مجموعتين (50%) تمثل الإجابات الصحيحة في المجموعات العليا (50%) تمثل الإجابات الصحيحة في المجموعات الدنيا) وتحديد عدد التلميذات اللواتي أجبن إجابة صحيحة في كل مجموعة عن كل مفردة على حدة.

و تطبيق المعادلة التالية: معامل التمييز يساوي (س ع -) س د / (0.5 * ن)

حيث إن (س ع) = عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

(س د) = عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

(ن) = عدد التلاميذ

جدول (5): معاملات التمييز للاختبار التحصيلي

رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز
1	0.66	16	0.93
2	0.66	17	0.93
3	0.73	18	0.86
4	0.66	19	0.80
5	0.80	20	0.80
6	0.86	21	0.80
7	0.93	22	0.73
8	0.86	23	0.73
9	0.93	24	0.73
10	0.93	25	0.73
11	0.93	26	0.66
12	0.93	27	0.73
13	0.93	28	0.66
14	0.93	29	0.60
15	0.93	30	0.60

من خلال الجدول (5) بأن قيم معاملات التمييز كانت محصورة ما بين (0.6) و (0.93) مما يعني أن معاملات التمييز قوية.

3. ثبات الاختبار:

معادلة سبيرمان: لقد اعتمدت معادلة المعامل سبيرمان من أجل الوقوف على مدى الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار التحصيلي والذي يعد أحد السبل المستخدمة للتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي. ويوضح الجدول التالي حساب معامل سبيرمان.

جدول (6): صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل سبيرمان

م	معامل الارتباط	قيمة (Sig.)	م	معامل الارتباط	قيمة (Sig.)
1	0.565	0.01	16	0.121	0.04
2	.0133	0.34	17	0.311	0.07
3	0.342	0.04	18	0.643	0.00
4	0.443	0.00	19	0.488	0.55
5	0.232	0.56	20	0.283	0.12
6	0.246	0.02	21	0.541	0.40
7	0.100	0.75	22	0.697	0.02
8	0.264	0.05	23	0.464	0.00
9	0.883	0.02	24	0.522	0.03
10	0.656	0.76	25	0.656	0.00
11	0.743	0.55	26	0.190	0.05
12	0.347	0.00	27	0.034	0.74
13	0.221	0.11	28	298.0	0.00
14	0.338	0.01	29	0.658	0.00
15	0.772	0.88	30	0.128	0.00

يتضح من الجدول السابق أن أغلب الأسئلة عند مستوى دلالة أقل من (0.05) مما يعني وجود يعني أن معاملات الارتباط دالة إحصائية وعليه فإن جميع فقرات الاختبار تتمتع باتساق داخلي مناسب و الفقرات الغير دالة تم إعادة صياغتها ولم يتم حذفها نظراً لأهميتها.

4. ثبات الاستقرار:

تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية (30) طالبة من خارج عينة البحث الأصلية، وتم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام طريقة الإعادة (الاستقرار) حيث تم تطبيق الاختبار مرتين بفواصل زمني أسبوعين لإثبات ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، كما هو موضح في جدول (7).

جدول (7): ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

التطبيق	عدد الاسئلة	قيمة ألفا كرونباخ
الأول	30	0.94
الثاني	30	0.93

يتضح من الجدول (7) أن قيمة ألفا كرونباخ للتطبيق الأول هي 0.94 وتعني درجة ثبات عالية للنتائج عند إعادة الاختبار. أما في التطبيق الثاني فتتمثل قيمة ألفا 0.93 وتعني درجة ثبات متوسطة للنتائج عند إعادة الاختبار.

5. ثبات التجانس الداخلي بطريقة كودر ريتشاردسون (KR-20):

تم حساب ثبات الاختبار بتطبيق معادلة كودر ريتشاردسون (KR-20) للفقرات الموضوعية وبلغت (0.870) مما يدل على توافر الثبات بطريقة التجانس الداخلي لاختبار استراتيجيات التدريس البصري ويمكن استخدامه بالبحث الحالي.

الصبغة النهائية للاختبار التحصيلي:

في ضوء ما تم إجرائه سابقاً من حساب معاملات السهولة وقوة التمييز وبعد التحقق من صدق الاختبار أصبح الاختبار التحصيلي جاهزاً للتطبيق على عينة البحث وعليه فإن الاختبار التحصيلي تكون في صورته النهائية من (30) فقرة، (22) فقرة منها اختيار من متعدد و(8) فقرات فقط للصواب والخطأ، وقد تم تصحيح الاختبار من قبل الباحثة وإعطاء درجة واحدة لكل فقرة صحيحة وصفر للفقرة الخطأ.

6.3. مواد الدراسة:

دليل المعلمة:

تم تصميم دليل المعلمة لتدريس الوحدة الثالثة (التسارع)، والوحدة الرابعة (القوة والحركة) من كتاب فيزياء 1 للصف الأول الثانوي طبعة 1439-1440 هـ، باستخدام استراتيجيات التدريس البصري، و احتوى دليل المعلمة على الآتي:

- ملخص عن استراتيجيات التدريس البصري
- الوسائل المتعددة للتدريس باستخدام استراتيجيات التدريس البصري.
- دور كلاً المعلمة والطالبة في استراتيجيات التدريس.
- الأهداف السلوكية الخاصة بالدروس المحددة.
- خطة تدريس الوحدات المحددتين للدراسة لتدريسهما باستخدام استراتيجيات التدريس البصري، حيث كان عدد الفصول المختارة للبحث فصلين بواقع ست دروس واحتوى الدليل على الأهداف السلوكية لكل درس ومجموعة من الأنشطة والمقاطع المرئية والعروض الخاصة بكل درس كذلك بعض الواجبات لكل درس من الدروس المحددة.
- أوراق عمل للطالبات يتم حلها من قبل الطالبات فردياً أو جماعياً بعد الانتهاء من الدرس.

7.3. المعالجة الإحصائية المستخدمة:

لاختبار فروض البحث تمت معالجتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم استخدام مجموعة من المعالجات الإحصائية المناسبة على النحو الآتي:

- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، للكشف عن دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطات اختبار التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين للكشف عن دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي درجات اختبار التحصيل الدراسي القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

8.3. إجراءات تطبيق الدراسة:

- لتحقيق هدف الدراسة الحالية والإجابة عن أسئلته واختبار صحة فروضه، تم اتخاذ الإجراءات الآتية:
- الاطلاع على أدبيات البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة لتوصيف متغيرات البحث وإعداد الإطار النظري للبحث.
- إعداد اختبار التحصيلي بصورته الأولية وعرضه على السادة المحكمين للتأكد من صدق الاختبار والتعديل على فقرات في ضوء ما تم الإرشاد إليه.

- إعداد الاختبار التحصيلي بصورته النهائية حسب ما تم الإرشاد إليه من السادة المحكمين. (ملحق 5)
- الحصول على خطاب من كلية التربية بجامعة تبوك من أجل تسهيل مهمة باحثة ومخاطبتهم لإدارة التعليم بمدينة تبوك وكان ذلك بتاريخ

1440\2\8هـ

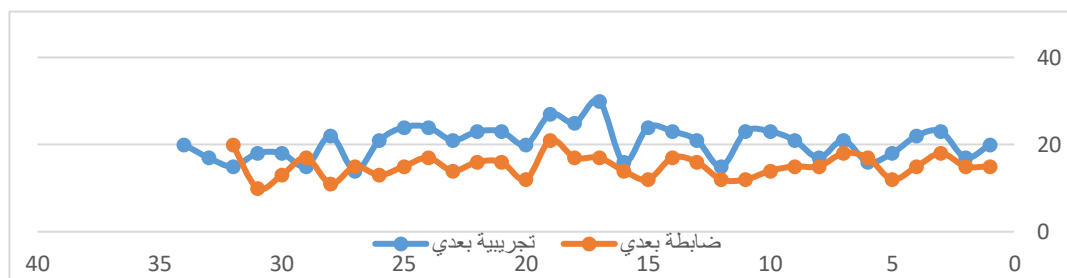
- الحصول على الموافقة من إدارة التعليم في مدينة تبوك بتطبيق البحث على الصف الأول ثانوي في مدارس محافظة حقل الثانوية بتاريخ 1440\2\15هـ.
- إعداد دليل المعلم المتوافق مع أدبيات البحث ومع المحتوى المحدد لإجراء البحث عليه من مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي.
- تحديد مجموعات البحث حسب وسائل وإجراءات الضبط المناسبة.
- تطبيق الاختبار التحصيلي على المجموعة الاستطلاعية للبحث.
- تم إجراء الاختبار القبلي على طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بتاريخ 1440-2-17هـ.
- تم التدريس باستخدام استراتيجية التدريس البصري لطالبات المجموعة التجريبية من تاريخ 1440-2-19هـ إلى تاريخ 1440-3-14هـ حسب التوزيع الزمني المعتمد للوحدات المختارة للبحث وذلك لمدة أربع أسابيع متصلة.
- تم بعد ذلك إجراء الاختبار التحصيلي البعدي على مجموعة البحث التجريبية.
- معالجة البيانات واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للحصول على النتائج.
- ومن ثم عرضها وتفسيرها ومناقشتها وتقديم المقترحات والتوصيات اللازمة.
- عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها.

4. عرض النتائج:

1.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والفرض الخاص به ونصه "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية" وللتحقق من صحة الفرض، تم استخدام اختبار (T.test) لعينتين مستقلتين؛ وكانت النتائج كما يوضحها جدول (8).

جدول (8): نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي						
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	قيمة (sig.)	الدلالة
التجريبية	34	20.50	3.74	6.89	0.00	دالة
الضابطة	33	15.09	2.54			إحصائيًا

من خلال الجدول السابق (8) يتضح أن قيمة الدلالة الإحصائية أقل من (0.05) للمجموعة التجريبية وبالتالي يتم قبول الفرضية التي تنص على "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي للاختبار البعدي (20.50) أما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية فقد بلغ (3.74) وقيمة (ت) بلغت (6.89)، فيما بلغت نتيجة الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية (2.54)، أما قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية فقد بلغت (15.09)، وبالتالي نقبل صحة الفرض السابق ويتضح أن استخدام استراتيجية التدريس البصري أدت إلى تفوق المجموعة التجريبية في نتائج الاختبار البعدي على المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. والشكل التالي يبين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.



شكل (3): نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي

من الشكل أعلاه يتضح أثر استراتيجية التدريس البصري في تفوق نتائج المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، وقد جاءت مؤكدة لنتائج المعالجة الإحصائية في الجدول السابق (8)

حجم التأثير:

لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجية التدريس البصري) في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع (التحصيل الدراسي)، استخدم مربع إيتا من قيمة (ت) المحسوبة كما يلي:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث أن: t قيمة الاختبار المحسوب، df درجة الحرية (df=n1 + n2-2)

وبدل مربع إيتا على نسبة من تباين المتغير التابع ترجع للمتغير المستقل، أما حجم التأثير فيدل على نسبة الفرق بين متوسطي المجموعتين في وحدات معيارية

- حجم التأثير المرتبط بقيمة مربع إيتا (η^2) يأخذ ثلاث مستويات هي:

1. يكون حجم التأثير صغير إذا كان $0.01 < \eta^2 < 0.06$

2. يكون حجم التأثير متوسط إذا كان $0.06 < \eta^2 < 0.14$

3. يكون حجم التأثير كبير إذا كان $\eta^2 > 0.14$

- حجم التأثير في الفرض الموجه الأول

جدول (9): قيمة η^2 لحجم تأثير استراتيجية التدريس البصري على التحصيل الدراسي

قيمة "ت"	قيمة " η^2 "	حجم التأثير
6.89	0.422	كبير جدًا

يبين الجدول (9) أن قيمة η^2 المحسوبة (0.422)، مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو استخدام استراتيجية التدريس البصري كانت بنسبة تأثير (42.2%) في المتغير التابع "التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء" وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.

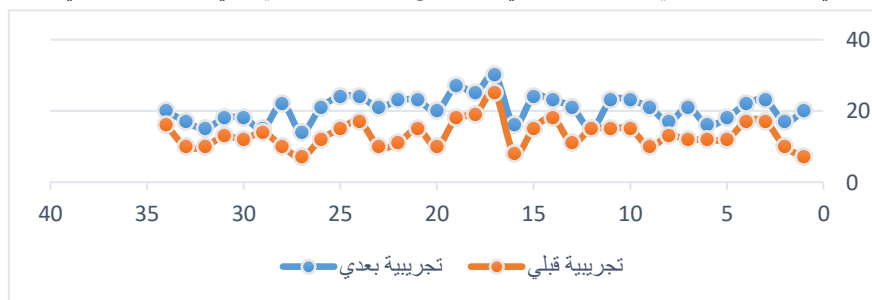
2.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والفرض الخاص به ونصه "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي".

وللتحقق من صحة الفرض، تم استخدام اختبار (T.test) لعينتين مرتبطتين؛ وكانت النتائج كما يوضحها جدول (10).

جدول (10): نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	قيمة (sig.)	الدلالة
القبلي	13.28	يتم اضافته	7.713	0.00	دالة
البعدي	20.6250	يتم اضافته			إحصائيًا

من خلال الجدول السابق (10) يتضح أن قيمة الدلالة الإحصائية أقل من 0.05 للمجموعة التجريبية وبالتالي نقبل الفرضية التي تنص على "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي" حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي 20.62 وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي 13.28 وقيمة (ت) بلغت 7.713 وبالتالي نقبل صحة الفرض الثاني ويتضح أن استخدام استراتيجية التدريس البصري قد حقق تحسناً ملحوظاً في نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية. والشكل التالي يبين نتائج المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي.



شكل (4): نتائج المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

من الشكل أعلاه يتضح أثر استراتيجية التدريس البصري في تحسين نتائج المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي على نتائجها في الاختبار القبلي، وقد جاءت مؤكدة لنتائج المعالجة الإحصائية في الجدول السابق.

حجم التأثير:

جدول (11): قيمة η^2 لحجم تأثير لمجموعة للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي		
قيمة "ت"	قيمة " η^2 "	حجم التأثير
7.713	0.478	كبير جدًا

وبين الجدول (11) أن قيمة η^2 المحسوبة لمجموعة الدراسة التجريبية للاختبار التحصيلي الكلي القبلي والبعدي. لصالح المجموعة التجريبية (0.478)، مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو استخدام استراتيجيات التدريس البصري كانت بنسبة تأثير (47.8%) في المتغير التابع "التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء" وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالف الذكر.

3.4. تفسير النتائج ومناقشتها:

كشفت نتائج البحث عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجيات التدريس البصري بوسائلها المتعددة على طالبات المجموعة الضابطة، وكذلك تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة للتطبيق القبلي للاختبار، كما كان حجم التأثير كبير، مما يدل على وجود أثر كبير لاستراتيجيات التدريس البصري على التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وقد يرجع ذلك إلى احتفاظ الطالبات بالمعلومات التي تم تدريسها لهن وتذكرهن وتطبيقهن لما تم تعليمه باستخدام استراتيجيات التدريس البصري، بوسائلها المتعددة من مقاطع فيديو وعروض مرئية ورسوم توضيحية وغيرها، باتباع الخطوات المحددة لاستخدام استراتيجيات التدريس البصري بشكل متسلسل ومنظم فعند اختيار الوسيلة البصرية بشكل دقيق ومناسب للهدف ثم عرضها على الطالبات وبعد ملاحظتها من قبل الطالبات وتحديد المطلوب منهن وثم قيام الطالبات بربط هذه الوسيلة المعروضة بالمحتوى التعليمي المحدد لها من قبلهن وبعد مناقشة الطالبات، وكما أشار الشرحان (2013: 126) فإن التعلم البصري يؤدي إلى امتلاك إلى امتلاك قدر كاف من المعرفة والاستيعاب للأشكال المختلفة للمعلومات والقدرة على إنتاجها بالوسائل التعليمية الالكترونية المختلفة، فهي تتعلق بامتلاك مهارة فهم الصورة والقدرة على استخدامها في التعبير عن الذات. ولقد اتضح أن الطالبات عند تطبيق استراتيجيات التدريس البصري في تدريسهن لوحظ علمين اندماجهن التام خلال الدرس ومشاركتهن الفعالة وتركيزهن بشكل ممتاز أثناء تدريس المحتوى التعليمي المحدد لهذا البحث. وقد جاءت هذه النتائج مطابقة للدراسات السابقة مثل دراسة عبد الكريم وعويد (2016) حيث أنه وبعد تحليل النتائج احصائياً أظهرت تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل من الاختبار التحصيلي واختبار التفكير العلمي بعد استخدام استراتيجيات التدريس البصري في البحث، و دراسة (الجوراني، 2014) حيث كان هدف الباحث فيها التعرف على أثر استراتيجيات التدريس البصري في تحصيل مادة الأحياء وتنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف الأول متوسط، وأظهرت نتائج الاختبارين بعد تحليلهما إحصائياً تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل من الاختبار التحصيلي واختبار عمليات العلم. وكذلك دراسة (سلامة، 2016) ودراسة (جواد وحزمة، 2015) ودراسة (عبد المجيد، 2012) و (أحمد، 2015) وكذلك دراسة (الشون، 2012) اللاتي تم فيهن إثبات فاعلية استخدام الوسائل البصرية بأشكالها المتنوعة من صور ووسائط متعددة ومخططات بصرية ورسوم متحركة وغيرها في تدريس المحتوى التعليمي. ومما سبق يتضح تطابق نتائج البحث الحالي المشير إلى أثر استراتيجيات التدريس البصري في زيادة التحصيل الدراسي لطالبات الصف الأول الثانوي من العينة المختارة في مقرر الفيزياء مع ما ورد من دراسات سابقة وما أوصت به.

4.4. التوصيات:

- في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج وفي ضوء حدود البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:
- اعتماد استخدام استراتيجيات التدريس البصري في تدريس مقرر الفيزياء.
 - مراجعة تفعيل استخدام الوسائل البصرية المتعددة المندرجة تحت استراتيجيات التدريس البصري أثناء تدريس المقررات الدراسية المختلفة.
 - بناء برامج تدريبية تعتمد على استراتيجيات التدريس البصري واستخدامها في التدريس من قبل المعلمين.
 - توفير مواد إثراء بصرية متنوعة لتدعيم المحتوى التعليمي للمقررات الدراسية المختلفة.
 - استخدام نتائج البحث الحالي ومواد البحث من قبل المعلمات والباحثين للتطوير والاستفادة خلال تدريس المقرر.

5.4. المقترحات:

- بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج في الدراسة الحالية تم تقديم المقترحات الآتية:
- إعداد بحث يستهدف المستويات العليا من هرم بلوم (التقييم والتركيب والتحليل) وقياس أثر استخدام استراتيجيات التدريس البصري عليها.
 - دراسة أثر استخدام استراتيجيات التدريس البصري مع متغيرات أخرى، كمهارات التفكير البصري، قياس قدرات الطلاب البصرية وغيرها.
 - اعداد بحث للحصول على إطار نظري أكبر وأشمل يمكن أن يحوي وسائل بصرية أخرى يسهل على الباحثين والمعلمين الاستفادة من استراتيجيات التدريس البصري والتوسع فيها.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم، عبدالله علي محمد إبراهيم. (2006). *فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري في العلوم لتنمية مستويات "جانبية" المعرفة ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر.
2. أحمد، شيرين صلاح عبد الحكيم. (2015). *فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام المدخل البصري في تنمية الحس العددي لدى طالبات المرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: (60): 217-244.
3. الأشقر، سماح فاروق المرسي. (2017). *استخدام استراتيجية "خط-تتوسع" في تدريس الكيمياء لتنمية مهارات التفكير البصري والثقة بالنفس لطلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجمعية المصرية للتربية العلمية.
4. الجوراني، يوسف أحمد خليل. (2014). *أثر استراتيجيات التدريس البصري في تحصيل مادة الأحياء وتنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف الأول المتوسط*. رسالة ماجستير منشورة. معهد أعداد المعلمين ديالى.
5. جواد، ميسون علي؛ حمزة، عناية يوسف. (2015). *استراتيجيات التدريس البصري واللغة العربية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الأساسية. الجامعة المستنصرية.
6. حماد، علي رسمي؛ أحمد، زارع أحمد. (2016). *فاعلية برنامج قائم على الرسوم المتحركة في تدريس التاريخ لتنمية التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. إدارة البحوث والنشر العلمي.
7. حمادة، محمد محمود وعبيدات وخالد. (2012). *مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق، أساليب، استراتيجيات*. عالم الكتب الحديث.
8. رزوقي، رعد مهدي. سهى إبراهيم عبد الكريم. (2015). *التفكير وأنماطه 2*. دار المسيرة.
9. السامرائي، نبهة صالح. (2012). *الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
10. سعادة، جودت أحمد. (2018). *استراتيجيات التدريس المعاصرة مع الأمثلة التطبيقية*. دار المسيرة.
11. الشرمان، عاطف أبو حميد. (2013). *تكنولوجيا التعليم المعاصرة وتطوير المناهج*. دار وائل للنشر.
12. الشون، هادي كطفان؛ الشيباوي، ماجد صريف. (2013). *فاعلية التدريس باستراتيجية المحطات العلمية في الذكاء البصري المكاني في الفيزياء لدى طلاب الصف الأول المتوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة القادسية.
13. عبد الغني، مرفت أمين. (2018). *فاعلية المدخل البصري المكاني المدعم بالوسائط المتعددة في تنفيذ منهج رياض الأطفال المطور على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الحس الجمالي لدى أطفال الروضة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة سوهاج.
14. عبد الكريم، منذر مبرر؛ عويد، فالح عبد الحسن. (2016). *فاعلية استراتيجيات التدريس البصري في تحصيل مادة الكيمياء عند طلاب الصف الثاني المتوسط وتنمية تفكيرهم العلمي*. رسالة ماجستير منشورة. مجلة الفتح: العدد 68.
15. عبد المجيد، أحمد صادق. (2012). *أثر استخدام الترابطات الرياضية وبعض استراتيجيات التدريس البصري على مستويات تجهيز المعلومات والتقويم الذاتي لأنماط المعرفة الرياضية المكتوبة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي*. رسالة ماجستير منشورة. جامعة سوهاج.
16. عبيد، محمد عبدالله. (2014). *أثر استخدام المحاكاة بالرسوم في تدريس الرسم المعماري على تنمية مهارات الرسم المعماري والتفكير البصري والاتجاهات لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي*. رسالة ماجستير منشورة.
17. عبيدات، ذوقان. (2015). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمُشرف التربوي*. دار الفكر ناشرون وموزعون.
18. العدوان، زيد سليمان، أحمد عيسى داود. (2016). *استراتيجيات التدريس الحديثة*. مركز ديونولتعليم التفكير.
19. عطيه، محسن علي. (2016). *التعلم أنماط ونماذج حديثة*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
20. العفون، حازم الناصر. (2015). *بناء برنامج تدريبي وفقاً لاستراتيجيات التعليم البصري للطالب/ المعلم في كلية التربية الأساسية ومعرفة أثر البرنامج التدريبي في الأداء التدريسي للطالب/ المعلم في قسم العلوم العامة*. مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والإنسانية: كلية التربية الأساسية – جامعة بابل. (23): 286-304.
21. علام، صلاح الدين محمود. (2011). *القياس والتقويم التربوية في العملية التدريسية*، ط4، دار المسيرة.
22. عمار، محمد عيد حامد، القباني، نجوان حامد. (2011). *التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم*. دار الجامعة الجديدة.
23. فرانسيس دواير؛ وديفيد مايك مور. (2015). *الثقافة البصرية والتعلم البصري*. ترجمة نبيل جاد عزمي، الطبعة الثانية، مكتبة بيروت.
24. اللهيبي. (2017). *أثر التعلم المدمج في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء وتنمية مهارات عمليات العلم لديهم وميلهم نحو الفيزياء*. المديرية العامة لتربية ديالى.
25. محسن، علي عطيه. (2009). *الجودة الشاملة والجديدة في التدريس*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

26. محمد، رانيا محمد إبراهيم. (2016). استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير البصري والتفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة
27. نوبي، أحمد محمد، وعبد العزيز، حمدي أحمد عبد العزيز، والعجب، محمد العجب، والعمران، حصة عبد الرحمن. (2012). أثر المنظم التمهيدي الإلكتروني في الوعي المهني والمهارات العلمية لطلاب الثانوي الصناعي بمملكة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 13(4): 101-128.
28. الوكيل، حلبي أحمد. (2007). *أسس بناء المناهج وتنظيمها*. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Leite, W. L., Svinicki, M., & Shi, Y. (2009). Attempted Validation of the Scores of the VARK: Learning Styles Inventory with MultitraitMultimethod Confirmatory Factor Analysis Models. *Educational and Psychological Measurement*, 70 (2), 323-339. <https://doi.org/10.1177/0013164409344507>
2. Susan, D. (2019). *why visual learning and teaching*. <https://www.insightresources.org/2019/04/26/why-visual-learning-and-teaching/>
3. Timothy, G. (2015). *visual impact visual teaching using images to Strengthen Learning*. third addition, Skyhorse Publishing.

ثالثاً: المراجع الإلكترونية:

1. أكاديمية التحرير (2013). الجاذبية الكتلة الزون (ب) / القوة و الحركة / فيزياء أول ثانوي . https://www.youtube.com/watch?v=MvqR03jdk_U&t=4s
2. أكاديمية التحرير (2013). قانون نيوتن الأول والثاني / القوة و الحركة / فيزياء أول ثانوي . <https://www.youtube.com/watch?v=VNLCAa7YYBU&t=328s>
3. امرح وتعلم (2016). تعريف الجاذبية تعليم أطفال امرح وتعلم . https://www.youtube.com/watch?v=ZELIAJxkV_Y
4. قمر العلوم (2015). ما سر جاذبية الأرض . <https://www.youtube.com/watch?v=rvvOPrZv-FQ&t=47s>
5. قناة ولا أبسط التعليمية (2015). القوة العمودية شرح فصل القوى فيزياء واحد . <https://www.youtube.com/watch?v=dIusdmNkCds>
6. المستفيد العلمية (2018). الزون و الكتلة . <https://www.youtube.com/watch?v=70xQL0vK6y4>
7. المعرفة قوة (2017). قوة الفعل و رد الفعل . <https://www.youtube.com/watch?v=TgFaIATUWp4&t=26s>
8. واضح (2018). التسارع فيزياء 1 . <https://www.youtube.com/watch?v=11fgpY4KWCC&t=128s>
9. واضح (2018). التسارع منحني السرعة المتجهة – الزمن فيزياء 1 . <https://www.youtube.com/watch?v=dzTeRzE3u1c&t=265s>

Effect of Visual Teaching Strategy on the Academic Achievement in Physics for First Secondary Students in Haql

Nayfa Hassan Faraj Al- Omrani

Master's degree in Curriculum and Instruction, University of Tabuk, KSA
Naifah.alomrani@gmail.com

Bashayer Raghyan Al- Balawi

Associate Professor of Curricula and Methods of Teaching English Language, University of Tabuk, KSA

Received : 1/3/2022

Revised : 13/3/2022

Accepted : 23/3/2022

DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.7>

Abstract: The problem of the research is identified in the weakness of academic achievement in physics for First Secondary Students in Haql, and as a contribution to solve this problem, the research purpose was to check the effect of the Visual Teaching Strategy on their academic achievement in Physics. To achieve the research objectives, the research adopted quasi-experimental design. The sample of the research was a purposive sample consisted of (67) students, the participants were divided into two groups: an experimental group which consisted of (34) students and a control group which consisted of (33) students. Also, tools and materials were prepared such as: achievement test, and teacher's guide to employ the Visual Teaching Strategy on teaching physics for First Secondary Students in Haql. After confirmations of its psychometric properties of validity and reliability, the test was applied to study the experimental group (which was studied by the Visual Teaching Strategy) and the control group (who was studied by the ordinary way). The data were analyzed with appropriate statistical techniques. The results of the research revealed that: There was a statistically significant difference at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the experimental groups and the control groups in the post-test in the academic achievement, in favor of the experimental group, and there was a statistically significant difference at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the experimental groups in the pre-test and post-test in the academic achievement in favor of post-test. Such results revealed the effect the Visual Teaching Strategy on the academic achievement in Physics based on the results, the research provided some recommendations and suggestions including taking into account the activation of the use of multiple visual aids that fall under the visual teaching strategy while teaching the various courses and building training programs based on the visual teaching strategy and its use in teaching by teachers.

Keywords: Strategy; Visual Teaching; Academic Achievement; Physics.

References:

1. 'bd Alghny, Mrft Aryn. (2018). Fa'lyt Almdkhl Albsry Almkany Almd'm Balwsa't Almt'ddh Fy Tnfyd Mnhj Ryad Alaltal Almtwr 'la Aktsab Almfahym Al'lmyh W Tnmyt Alhs Aljmaly Lda Atfal Alrwdh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Swhaj.
2. 'bd Alkrym, Mndr Mbdr : 'wyd, Falh 'bd Alhsn. (2016). Fa'lyt Astratyjy Altdrys Albsry Fy Thsyl Madh Alkymya' 'nd Tlab Alsif Althany Almtwst W Tnmyh Tfkryhm Al'lmy. Rsalt Majstyr Mnshwrh. Mjlt Alfth: Al'dd 68.
3. 'bd Almjyd, Ahmd Sadq. (2012). Athr Astkhdam Altrabtat Alryadyh Wb'd Astratyjyat Altdrys Albsry 'la Mstwyat Tjhyz Alm'lwmalt Waltqwym Aldaty Lanmat Alm'rff Alryadyh Almkwbh Lda Tlmyd Alsif Alawl Ala'dady. Rsalt Majstyr Mnshwrh. Jam't Swhaj.
4. 'byd, Mhmd 'bdallh. (2014). Athr Astkhdam Almhakah Balrswm Fy Tdrys Alrsm Alm'mary 'la Tnmyt Mharat Alrsm Alm'mary W Altfkyr Albsry Walatjahat Lda Tlab Alsif Althany Althanwy Alsa'ny. Rsalt Majstyr Mnshwrh
5. 'bydat, Dwqan. (2015). Astratyjyat Altdrys Fy Alqrn Alhady W Al'shryn Dlly Alm'lm W Almshrf Altrbwy. Dar Alfkr Nashrwn Wmzw'wn.

6. Al'dwan, Zyd Slyman, Ahmd 'ysa Dawd. (2016). Astratyjyat Altdrys Alhdythh. Mrkz Dybwnw Lt'lym Alt'fkyr.
7. Al'fwn W Hazm Alnasr. (2015). Bna' Brnamj Tdryby Wfqa Lastratyjyat Alt'lym Albsry Ltalb/ Alm'lm Fy Klyh Altrbyh Alasasyh W M'rft Athr Albrnamj Altdryby Fy Alada' Altdrysy Ltalb/ Alm'lm Fy Qsm Al'lwm Al'amh. Mjlt Klyt Altrbyh Ll'elwm Altrbwyh Walensanyh: Klyt Altrbyh Alasasyh -Jam't Babl. (23): 286-304.
8. 'lam, Slah Aldyn Mhmwd. (2011). Alqyas Waltqwym Altrbwyh Fy Al'mlyh Altdrysyh, T4, Dar Almsyrh.
9. 'mar, Mhmd 'yd Hamd, Alqbany, Njwan Hamd. (2011). Alt'fkyr Albsry Fy Dw' Tknwlyjya Alt'lym. Dar Aljam'h Aljdydh.
10. 'tyh, Mhsn 'ly. (2016). Alt'lm Anmat W Nmadj Hdythh. Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'.
11. Ahmd, Shyrn Slah 'bd Alhkym. (2015). Fa'lyt Tdrys Alryadyat Bastkhdam Almdkhl Albsry Fy Tnmyt Alhs Al'ddy Lda Talbat Almrhlh Alabt'da'yh. Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W 'lm Alnfs: (60) :217-244.
12. Alashqr, Smah Farwq Almsry. (2017). Astkhdam Astratyjy "Khth-Lttws' " Fy Tdrys Alkymya' Ltnmyh Mharat Alt'fkyr Albsry Walthqh Balnfs Ltalb Alsf Alawl Althanwy. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Aljm'yh Almsryh Ltrbyh Al'Imy.
13. Ebrahym, 'bdalh 'ly Mhmd Ebrahym. (2006). Fa'lyt Astkhdam Shbkat Alt'fkyr Albsry Fy Al'lwm Ltnmyh Mstwyat "Janyyh" Alm'rfyh W Mharat Alt'fkyr Albsry Lda Tlab Almrhlh Almtwsth. Rsalt Majstyr Mnshwrh. Klyt Altrbyh. Jam't Alazhr.
14. Fransys Dwayr: Wdyfyd Mayk Mwr. (2015). Althqafh Albsryh Walt'lm Albsry. Trjmt Nbyl Jad 'zmy, Altb'h Althanyh, Mktbt Byrwt.
15. Hmad, 'ly Rsm: Ahmd, Zar' Ahmd. (2016). Fa'lyt Brnamj Qa'm 'la Alrswm Almrthrk Fy Tdrys Altarykh Ltnmyh Alt'fkyr Lda Tlmyd Almrhlh Ale'dadyh. Rsalt Majstyr Mnshwrh. Klyt Altrbyh. Edart Albhwth W Alnshr Al'Imy.
16. Hmadnh, Mhmd Mhmwd W 'bydat Wkhald. (2012). Mfahym Altdrys Fy Al'sr Alhdyth, Tra'q, Asalyb, Astratyjyat. 'alm Alktb Alhdyth.
17. Allhyby. (2017). Athr Alt'lm Almdmj Fy Thsyt Tlbh Alsf Althany Almtwst Fy Madt Alfzya' Wtnmyh Mharat 'mlyat Al'lm Ldyhm W Mylhm Nhw Alfzya'. Almdyryh Al'amh Ltrbyh Dyaly.
18. Aljwran, Ywsf Ahmd Khlyl. (2014). Athr Astratyjy Altdrys Albsry Fy Thsyt Madt Alahya' W Tnmyh 'mlyat Al'lm Lda Talbat Alsf Alawl Almtwst. Rsalt Majstyr Mnshwrh. M'hd A'dad Alm'lmyn Dyaly.
19. Jwad, Myswn 'ly : Hmzh, 'nayh Ywsf. (2015). Astratyjyat Altdrys Albsry W Allghh Al'rbyh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Klyt Altrbyh Alasasyh. Aljam'h Almstnsryh.
20. Mhsn, 'ly 'tyh (2009). Aljwdh Alshamlh W Aljdydh Fy Altdrys. Dar Sfa' Llnshr W Altwzy'.
21. Mhmd, Ranya Mhmd Ebrahym. (2016). Astkhdam Nzryh Almkhtat Al'qlyh Fy Tdrys Al'lwm Ltnmyh Mharat Alt'fkyr Albsry Walt'fkyr 'aly Alrtbh Lda Tlmyd Almrhlh Ale'dadyh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh.
22. Nwby, Ahmd Mhmd, W'bd Al'zyz, Hmdy Ahmd 'bd Al'zyz, Wal'jb, Mhmd Al'jb, Wal'mran, Hsh 'bd Alrhmn. (2012). Athr Almnzm Altmhydy Alelkrwny Fy Alw'y Almhny Walmharat Al'Imy Ltalb Althanwy Alsna'y Bmmlkh Albhryn. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 13(4): 101-128.
23. Rzwqy, R'd Mhdy. Sha Ebrahym 'bda Lkrym. (2015). Alt'fkyr W Anmath 2. Dar Almsyrh.
24. Alsamra'y, Nbyhh Salh. (2012). Alastratyjyat Alhdythh Fy Trq Tdrys Al'lwm. Dar Almnahj Llnshr Waltwzy'.
25. S'adh, Jwdt Ahmd. (2018). Astratyjyat Altdrys Alm'asrh M' Alamthlh Alttbyqyh. Dar Almsyrh.
26. Alshrman, 'atf Abw Hmyd. (2013). Tknwlyjya Alt'lym Alm'asrh W Ttwyr Almnahj. Dar Wa'l Llnshr.
27. Alshwn, Hady Ktfan: Alshybawy, Majd Sryf. (2013). Fa'lyt Altdrys Bastratyjy Almhata Al'Imy Fy Aldka' Albsry Almkany Fy Alfzya' Lda Tlab Alsf Alawl Almtwst. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Klyt Altrbyh, Jam't Alqadsy.
28. Alwkyl, Hlmy Ahmd. (2007). Ass Bna' Almnahj W Tnzymha. T2, Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy'.

دور إدارة المواهب في تحقيق الريادة الاستراتيجية في الجامعات الحكومية بسلطنة عُمان

يسرى بنت محمد بن سليم المغيرة¹، أيمن أحمد العمري²، عمر هاشم إسماعيل³

¹ باحثة دكتوراه- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

² أستاذ دكتور- كلية التربية- قسم الأصول والإدارة التربوية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

³ استاذ مشارك- كلية التربية- قسم الأصول والإدارة التربوية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

¹ s51573@student.squ.edu.om, ² a.alomari@squ.edu.om, ³ omerhi@squ.edu.om

قبول البحث: 2022/3/23

مراجعة البحث: 2022 /3/18

استلام البحث: 2022 /3/8

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.8>



file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

دور إدارة المواهب في تحقيق الريادة الاستراتيجية في الجامعات الحكومية بسلطنة عُمان

يسرى بنت محمد بن سليم المغيرة¹، أيمن أحمد العمري²، عمر هاشم إسماعيل³

¹ باحثة دكتوراه- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

² أستاذ دكتور- كلية التربية- قسم الأصول والإدارة التربوية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

³ أستاذ مشارك- كلية التربية- قسم الأصول والإدارة التربوية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

¹ s51573@student.squ.edu.om, ² a.alomari@squ.edu.om, ³ omerhi@squ.edu.om

استلام البحث: 2022/3/8 مراجعة البحث: 2022/3/18 قبول البحث: 2022/3/23 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.8>

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى بيان دور إدارة المواهب في تحقيق الريادة الاستراتيجية في جامعة السلطان قابوس إحدى الجامعات الحكومية بسلطنة عُمان، والتحديات التي تواجه تطبيق إدارة المواهب فيها، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج النوعي، من خلال إجراء مقابلات مع عدد (7) من قيادات جامعة السلطان قابوس، من الأكاديميين الإداريين في بعض كليات الجامعة وبعض الإداريين بمراكزها المختلفة (مساعد عميد، مدير إداري، رئيس قسم أكاديمي). أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج بناء على أسئلتها من خلال تحليل المقابلات باستخدام برنامج (MAXQDA)، أبرزها: أن التحديات التي تواجه الجامعة في تطبيق إدارة المواهب تنقسم إلى أربعة أنواع (التحديات التنظيمية والإدارية، والتحديات المادية، والتحديات الثقافية، والتحديات التقييمية)، وأن إدارة المواهب تلعب دوراً كبيراً في تحقيق الريادة الاستراتيجية يمكن تحديدهما في دورين أساسيين: دور خارجي وآخر داخلي. وأوصت بمجموعة من التوصيات والإجراءات المقترحة منها، ضرورة تصميم استراتيجية لإدارة المواهب بالجامعة، وتبني الريادة الاستراتيجية كمدخل حديث للتطوير، وتخصيص جزء من الميزانية لتوفير الموارد والتقنيات المطلوبة الداعمة للعاملين المؤهلين بالجامعة.

الكلمات المفتاحية: إدارة المواهب؛ الجامعات الحكومية؛ الريادة الاستراتيجية؛ جامعة السلطان قابوس.

1. المقدمة:

تشكل الجامعات كمؤسسات تعليم عالي محوراً رئيساً في تلبية احتياجات المجتمع والوفاء بمتطلبات التنمية المستدامة خاصة في ظل التغيرات العالمية المتلاحقة، إلا أنها بحاجة إلى إدارة قادرة على إيجاد نوع من التناغم بين ما تمتلكه من معرفة كلية وقدرات فنية، كذلك هي بحاجة إلى تخطيط استراتيجي وامتلاك الرؤية لأهداف الجامعة الريادية، وصوفاً بها إلى مركز تنافسي للولوج إلى عالم الجامعات المتميزة (هاشم، 2018)، وحتى يتحقق ذلك المركز؛ فإن هنالك العديد من المتطلبات يجب أن تتبناها الجامعات لتجسيدها في بنائها التنظيمي؛ كالابتكار والإبداع والبحث والتطوير والقاعدة المعرفية، والممارسات الإدارية المتميزة.

وتعد إدارة المواهب إحدى الممارسات الإدارية الحديثة نسبياً، ولها أهميتها في تقدم الكثير من المؤسسات، حيث إنها وسيلة عملية لبناء الميزة التنافسية وتحقيقها خاصة لقطاع التعليم الجامعي، فعمليات الجذب والتطوير والحفاظ على المواهب المؤهلة عوامل حاسمة لتحقيق النجاح بها، ولهذا يجب الاهتمام بتطبيقها في تلك المؤسسات بما يتماشى مع التغيرات المتوقعة (Rudhumbu & Maphosa, 2015)، فقد أكدت إحدى الدراسات (Alma Shalabi & Aljamal, 2013) أن الحصول على ميزة تنافسية مستدامة وتحقيق الريادة لأي مؤسسة لا يأتي من خلال الموارد الخارجية للمؤسسات، ولكنه يتكون من خلال الصفات والموارد الداخلية لها، والتي يصعب تقليدها من قبل المؤسسات الأخرى والمتمثلة في المورد البشري، حيث إن رأس المال

البشري كمورد يمثل أداة المؤسسة لتحقيق ريادتها وميزتها التنافسية. الأمر الذي دفع بزيادة الطلب على الموظفين الموهوبين، والبحث عن مصادر إضافية تسمح بجذب المواهب وتطويرها والاحتفاظ بها؛ لضمان تنفيذ استراتيجياتها التنظيمية، وتحقيق ريادتها الاستراتيجية (McDonnell, et al., 2017). والريادة الاستراتيجية تشكل توجهاً جديداً للمؤسسات التي تسعى إلى تعزيز قدراتها التنافسية، وهذا من خلال جمع عناصر الريادة ودمجها مع الاستراتيجية في شكل منظور متكامل يهدف إلى خلق الرفاهية والتكامل بين مستوياتها الإدارية المختلفة. حيث تعد الريادة الاستراتيجية أحد مدخلات عملية اتخاذ القرار المتعلق بالاستخدام الأمثل للمواد المالية والمادية المتاحة والتي تتميز بنوع من المخاطرة؛ للوصول إلى منتج جديد أو تقديم خدمة جديدة، إضافة إلى تطوير أساليب حديثة للعمليات في مؤسسات التعليم العالي، والتي يتم التخطيط لها بكفاءة عالية من خلال ممارسات إدارية تعمل على تشجيع المبادرات الفردية، وتستقطب الموظفين الموهوبين، وتعمل على تنميتهم وتطويرهم للاحتفاظ بهم (رسي وآخرون، 2019). فنجاح أي مؤسسة تعليمية في انطلاقتها نحو تحقيق الريادة في مستوياتها التنظيمية وخاصة الإدارية منها يتم عبر مركز قوتها المتمثل في المورد البشري، والاهتمام بذوي المواهب منهم.

وتعد إدارات مؤسسات التعليم العالي، وخاصة الجامعات الحكومية بسلطنة عمان البوابة المباشرة لتنفيذ خطط وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، لذا فهي بحاجة لتطبيق ممارسات إدارية حديثة، وتفعيل مداخل جديدة للقيام بدورها نحو تحقيق رؤية عمان 2040، ومن تلك المداخل مدخل الريادة الاستراتيجية. من خلال ما سبق جاءت فكرة الدراسة الحالية لدى الباحثين لأهمية إدارة المواهب والريادة الاستراتيجية في قطاع التعليم الجامعي؛ كونه يشكل أهم القطاعات التي تسعى إلى تحقيق الريادة في مختلف تنظيماته؛ لإسهامه الفاعل في تطوير التعليم، وتحسينه بما يتناسب والأدوار الجديدة لمؤسساته، التي تمكنها من تحقيق أهداف نظام التعليم العالي؛ نظراً لتزايد الاهتمام بقضايا الموارد البشرية الموهوبة وتطويرها، والريادة في مؤسسات التعليم العالي.

1.1. مشكلة الدراسة:

على الرغم من تنامي الدراسات حول موضوع إدارة المواهب والريادة الاستراتيجية خاصة في الدول المتقدمة، إلا أنه في المقابل لاتزال دول الشرق الأوسط تعاني من مشكلة عدم وجود بنية تحتية تؤسس لانطلاق ما يسمى بالريادة الاستراتيجية (أبو جويل، 2018). فقد توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود قصور واضح في دور مؤسسات التعليم العالي في تنمية ثقافة الريادة الاستراتيجية، حيث لا يوجد لدى أغلبها رؤية ورسالة واستراتيجية تبني إدارتها الثقافة الريادية، ومنها دراسة الرميدي (2018). كما أوصت العديد من المؤتمرات بضرورة تفعيل دور البحث العلمي في الجامعات بحيث تكون موجهة نحو الاهتمام بالريادة الاستراتيجية، منها المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ومراكز ريادة الأعمال (2014)، والمؤتمر الدولي السابع لكلية التربية بجامعة السلطان قابوس (2020) والذي أوصى بضرورة إيجاد بيئة حاضنة للأفكار الريادية التي يقدمها الطلبة والأساتذة، وتوجيه المراكز البحثية والأقسام الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان نحو الاهتمام بالريادة الاستراتيجية. كما أن المكتبة العربية تعاني من قلة الدراسات التي تناولت الريادة الاستراتيجية بشكل متعمق، وخاصة في المجال التربوي والأكاديمي (القحطاني، 2015)، وهذا ينعكس مباشرة على قلة الدراسات التي تجمع الريادة الاستراتيجية والمتغيرات الأخرى كمتغير إدارة المواهب في المؤسسات التعليمية.

وإنطلاقاً من أن جامعة السلطان قابوس هي إحدى مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان، بل إنها تمثل الجامعة الحكومية الأولى والتي تسعى في رؤيتها بأن تحافظ على دورها الريادي في مجال التعليم العالي، وخدمة المجتمع داخل السلطنة وخارجها، فمن الضرورة بمكان الاعتماد على الممارسات والمداخل الإدارية الحديثة، لتمييز دولياً بجودة بحوثها العلمية الابتكارية؛ تحقيقاً لرؤيتها المنبثقة من رؤية عُمان 2040، فلن يتحقق ذلك إلا بإدارة مواهب العنصر البشري بها، وعليه فمن خلال إدراك الباحثين للحاجة الماسة لإدارة المواهب في تحقيق الريادة الاستراتيجية للجامعة، وتقصي التحديات التي تواجه تطبيقها، انبثقت فكرة الدراسة الحالية.

وبناء على مما سبق، فإن مشكلة الدراسة تكمن في الكشف عن دور إدارة المواهب في تحقيق الريادة الاستراتيجية بالجامعات الحكومية بسلطنة عمان وتحديدًا جامعة السلطان قابوس.

2.1. أهمية الدراسة:

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

- تناولت هذه الدراسة موضوع إدارة المواهب والريادة الاستراتيجية وكلاهما يعدان من أهم وأحدث التوجهات العصرية الحالية.
- المساهمة في مساعدة صانعي السياسة، ومتخذي القرار بجامعة السلطان قابوس في معرفة التحديات التي تواجه تطبيق إدارة المواهب، ودورها في تحقيق الريادة الاستراتيجية، والذي سيساهم بشكل كبير في تحقيق رؤية الجامعة والتي ركزت على ضرورة محافظة الجامعة على دورها الريادي.
- من المؤمل أن تطبق الإجراءات المقترحة التي ستخرج بها الدراسة لتحقيق الريادة الاستراتيجية لجامعة السلطان قابوس.

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف إلى التحديات التي تواجه جامعة السلطان قابوس في تطبيق إدارة المواهب.
- الاطلاع على دور إدارة المواهب في تحقيق الريادة الاستراتيجية في جامعة السلطان قابوس.
- التوصل إلى الإجراءات المقترحة؛ لتعزيز دور إدارة المواهب في جامعة السلطان قابوس لتحقيق الريادة الاستراتيجية.

4.1. أسئلة الدراسة:

- السؤال الأول: ما التحديات التي تواجه تطبيق إدارة المواهب في جامعة السلطان قابوس؟
- السؤال الثاني: ما دور إدارة المواهب في تحقيق الريادة الاستراتيجية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر المشاركين؟

5.1. حدود الدراسة:

تناولت الدراسة الحدود الآتية:

- الحدود الزمانية: تحدد نتائج هذه الدراسة بالسياق الزمني الذي أجريت فيه وهو خريف 2021.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على جامعة السلطان قابوس باعتبارها الجامعة الحكومية الوحيدة الشاملة لجميع التخصصات العلمية والإنسانية بسلطنة عمان.
- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على عينة ممثلة من قيادات جامعة السلطان قابوس تنوعت بين مساعد عميد، ومدير إداري، ورئيس قسم أكاديمي.
- الحدود الموضوعية: ركزت الدراسة على التحديات التي تواجه تطبيق إدارة المواهب، والدور الذي تقوم به إدارة المواهب لتحقيق الريادة الاستراتيجية.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- إدارة المواهب: عرفها بيرجر (Berger, 2020) بأنها النطاق الكامل لعمليات الموارد البشرية، وتتضمن مجموعة متكاملة من الأنشطة التي تهدف إلى جذب وتطوير وتحفيز الموظفين ذوي الأداء العالي والاحتفاظ بهم الآن وفي المستقبل. ويعرفها الباحثون إجرائياً بأنها: مجموعة من العمليات المتصلة بالموارد البشرية تعكسها ممارسات إداري جامعة السلطان قابوس (مساعد عميد، مدير إداري، رئيس قسم أكاديمي) من جذب واستقطاب وتنمية ومحافظة للأشخاص الموهوبين بها.
- الريادة الاستراتيجية: وتعرف بأنها "مجموعة الأنشطة والطرائق والممارسات التي تعتمدها الجامعات؛ لبناء المركز المناسب في السوق، وإيجاد الفرص واستثمار الموارد القيمة بطرق يصعب على المنافسين فهمها أو تقليدها. (Volberda, et al., 2011, p.366) وتعرف الريادة الاستراتيجية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: الممارسات والوسائل الإبداعية والأنشطة القائمة على البحث عن فرص تطبيق التفكير الريادي ونشر الثقافة الريادية، واستثمار الموارد في جامعة السلطان قابوس؛ لبناء ميزة تنافسية فريدة؛ تحقيقاً لأهداف الجامعة ودورها الريادي.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

ناقش الإطار النظري مفهومي إدارة المواهب والريادة الاستراتيجية وأهمية كل منهما ودور إدارة المواهب في تحقيق الريادة الاستراتيجية.

1.1.2. مفهوم إدارة المواهب وأبعادها وتحدياتها:

لعل أهم ما يميز التغيرات والتحولات التي يشهدها القرن الحادي والعشرون هو تطور الفكر الإداري العالمي من النظر إلى العنصر البشري باعتباره مجرد أيدي عاملة فقط، إلى الاهتمام بتنمية العقول البشرية والمواهب باعتبارهما مصدر المعرفة والإبداع التي تشكل محور ارتكاز لأي عمل تطويري (محمود، وعوض الله، 2013).

وبعد مفهوم إدارة المواهب من المفاهيم الحديثة في الفكر الإداري، إلا أن هذا المفهوم نما وتطور بشكل كبير خلال السنوات العديدة الماضية في المنظمات الكبيرة والصغيرة، العامة والخاصة، العالمية والمحلية؛ لإدراكها بأهميته في الحفاظ على ميزة تنافسية عالمية، وظهر ذلك من خلال التنوع في الدراسات البحثية التي تناولته، حيث أصبح موضوعاً نظرياً وتجريبياً رئيسياً للفضول الفكري من مختلف التخصصات (McDonnell, et al., 2017) وفي هذا الصدد ذكر طارق (Tarique, 2021) أن هناك نقصاً في الإجماع فيما يتعلق بتصميم الدقيق لمفهوم إدارة المواهب حيث ظهرت وجهات نظر مختلفة حول المفهوم وذلك اعتماداً على السياق ووحدة التحليل ومستوى التحليل، فالبعض نظر إلى المفهوم بأنه متعدد التخصصات ومتعدد المجالات، والبعض

الأخر نظر إليه كجسر يربط بين الحقول المعرفية المختلفة، وبالتالي تنوع مفهوم إدارة المواهب بشكل مستمر عبر مجموعة متنوعة من التخصصات، بما في ذلك الفنون والترفيه، وعلم النفس الصناعي، وعلم النفس التنظيمي، والمفاهيم العسكرية، والاستراتيجية، وإدارة السلوك التنظيمي، وإدارة الموارد البشرية وعلم النفس المعرفي، ولكونه متعدد التخصصات فقد درس من قبل علماء وخبراء ومهنيين وباحثين متخصصين من مختلف التخصصات، مثل علماء الإدارة والمستشارين والخبراء التنظيميين واقتصاديين العمل وعلماء السياسة والإدارة العامة.

ونظراً لأن الدراسة الحالية تناولت إدارة المواهب في القطاع الجامعي فقد اقتصر الباحثون على استعراض مفاهيم منها، فقد أورد شافعيان (Shafieian, 2014) أن إدارة المواهب تعتبر العملية التي تضمن أن كل موظف هو مناسب لعمله، من خلال مراقبة مواهب ومهارات الموظفين، والتأكد من تطوير وقياس أدائهم والإنتاجية بين الحين والآخر. وعرفها تيباياكو ورينثاسونج (Tepayakul, & Rinthaisong, 2016) بأنها وسيلة لإدارة الموارد البشرية الناجحة؛ من أجل تمكين المؤسسة لتصل إلى مستوى عال في السوق وجعل الموظفين الأعلى تأهيلاً هم المؤهلين للتوظيف.

وبالتالي يمكن تعريف إدارة المواهب بأنها: مقدرة القيادة الإدارية في المؤسسة الجامعية على تنفيذ استراتيجيات متكاملة، أو أنظمة مصممة؛ لتحسين عمليات توظيف وتطوير الأشخاص والاحتفاظ بذوي المهارات المطلوبة، والاستعداد لتلبية احتياجات المؤسسة الجامعية الحالية والمستقبلية. وتبعاً لتنوع مفاهيم إدارة المواهب؛ فقد تنوعت الأبعاد المضمنة فيها بناءً على الأبعاد المتضمنة فيها كالاستقطاب للمواهب وتدريبها وتنميتها، واختيارها وتعيينها وتقييم أدائها وإدارتها، والاحتفاظ بها، بل أن البعض أطلق على هذه الأبعاد ممارسات إدارة المواهب، والبعض الآخر أطلق عليها عمليات أو استراتيجيات لإدارة المواهب إلا أن هورفاتوفا (Horváthová, 2011) أوضح في دراسته أنه يمكن تلخيص ذلك التنوع، والتعدد في الأبعاد إلى ثلاثة أبعاد أساسية لإدارة المواهب في الجامعات، والتي تضمن توافر مجتمعات المواهب الكافية كمرجع لاستراتيجية إدارة المواهب، وهي: جذب واستقطاب المواهب، وتنمية المواهب، والاحتفاظ بالمواهب، وتتضمن كل عملية من هذه العمليات أو الأبعاد عدداً من الأنشطة ذات الصلة، وتختلف الجامعات في طرق وكيفية إدارة مواهبها تبعاً لذلك.

وفي ضوء ما سبق من مفهوم إدارة المواهب وأبعادها المتنوعة، برز سؤال محوري في موضوع التحديات التي قد تواجه تطبيق إدارة المواهب. وبحسب ما أورده أبو الكاس (2018) في دراسته فإن كلا من مكنسي (McKinsey, 2010) وليام (William, 2006) حددا عدداً من التحديات التي تعيق تحقيق إدارة المواهب منها: ندرة العمال المهرة، وانخفاض مستويات مشاركة الموظفين في المؤسسة، وصعوبة التوفيق بين حاجات الأفراد وأهداف المؤسسة، وزيادة التكاليف، وعدم وجود البرامج الرسمية اللازمة لتلبية احتياجات المواهب، وعدم وجود الممارسات القيادية التي تسعى للتغيير، وافتقار مديري المستوى المتوسط إلى المهارات والالتزام بتطوير رأس المال البشري، وقلة وجود التعاون بين الإدارات المختلفة، ووجود مقاومة من البعض لعمليات التقييم التي تركز على المواهب.

وتبعاً لهذه التحديات الواردة يمكن تقسيمها إلى تحديات متعلقة بالمؤسسة التي ينتهي إليها الموظف، سواء أكانت تحديات تشريعية أو تنظيمية أو إدارية، وتحديات أخرى تتعلق بالفرد ذاته مثل وجود المقاومة من قبل الموظف نحو تقبل التغيير أو عمليات التقييم المرتكزة على الموهبة، أو افتقار المدير المسؤول لمهارة إدارة المواهب أو المهارات اللازمة لاستقطاب والاحتفاظ وتطوير موظفيه كأبعاد أساسية لتطبيق إدارة المواهب في المؤسسة الجامعية.

2.1.2. الريادة الاستراتيجية وأهميتها:

إن التطور الذي حدث في الفكر الإداري بشكل عام، والفكر الاستراتيجي بشكل خاص، أدى إلى تراكم معرفي، وخبرة عملية واسعة للمؤسسات، وتبعاً لذلك انتقل البحث في مجال الريادة كمدخل للتطوير في بداية الثمانينات من القرن الماضي من دراسة الريادة على مستوى الفرد إلى دراسة الريادة على مستوى المؤسسات (الغامدي، 2021)، وقد كان ذلك نتيجة لتعرض الكثير منها وخاصة مؤسسات التعليم لموجة من التغيرات السريعة في مختلف المجالات التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية، دفعها نحو ضرورة إيقاظ الروح الريادية الاستراتيجية داخل تنظيماتها (Bergmann, et al., 2018)، وتعرف الريادة الاستراتيجية بأنها 'رؤية موجهة بالاعتماد على مستوى المؤسسة في اتباعها للسلوك الريادي الذي يحقق لها المنافسة الناجحة في الاقتصاد العالمي من خلال التعرف بشكل هادف ومستمر على فرصة ريادة الأعمال واستغلالها، والالتزام باستدامة الابتكار كاستراتيجية (Kreiser, et al., 2021) فبذلك يتضح أن مفهوم الريادة الاستراتيجية ينبثق من خلال عملية التكامل بين المنظور الاستراتيجي ومنظور الريادة، فتبرز أهميته من خلال الدور الذي تؤديه مضامين هذا المفهوم ومعانيه.

• أهمية الريادة الاستراتيجية:

ارتبطت الريادة الاستراتيجية بالفكر الاستراتيجي والذي يرتبط أساساً بقدرية المؤسسة على وضع الخطط المستقبلية للتطوير والتغيير والتأقلم، كما أنها تنبع من الرؤية الواضحة، والمشاركة ومدى وعي الأفراد برسالة المؤسسة ودورها وأهدافها، بالإضافة إلى أنه يهتم بإيجاد قيم وأهداف مشتركة بين العاملين وهو أمر ليس بالسهل كما أوضحته بن قايد في دراستها (2017) والتي توصلت نتائجها أن نجاح المؤسسات في الريادة الاستراتيجية يتوقف على مدى نجاح منتسبي تلك المؤسسة في بناء الرؤيا ذات الأبعاد الاستراتيجية وبعد النظر في كيفية تحقيق التميز والتفرد للذين لا يستطيع الآخرون تقليدهما. ولذلك فالمؤسسات الجامعية تحتاج إلى تطبيق الريادة الاستراتيجية كمدخل حيث ذكر القحطاني (2015، ص. 244) أن تبني الريادة الاستراتيجية يساعد المؤسسة على إعادة تعريف النطاق الذي يخرج المؤسسة من مجال المنافسة الحالية إلى مجال أوسع من خلال دعم الموقف التنافسي لها محلياً

وعالمياً، ويدفع بالمؤسسة إلى أن تعمل في ضوء خطة استراتيجية مدروسة وموضوعة على أسس علمية سليمة يلتزم بها جميع العاملين، كما يوجهها إلى تبني هيكلًا تنظيميًا يقلل من معوقات البيروقراطية التي تمنع الابتكار، ويتيح الاستجابة السريعة لمتطلبات السوق والصناعة.

وعليه فالأفراد في هذه المؤسسات هم مصدر الابتكار والريادة، لذا فهي تبني الأفراد الذين يتمتعون بالمواهب الريادية والابتكارية من خلال تشجيع المبادرات الشخصية، وقبول المخاطرة، وتقديم لهم منتجات وخدمات ذات جودة ونوعية مقارنة بما يقدمه المنافسون؛ ولن يتأتى ذلك إلا باعتمادها على نوع من الإدارة تهتم بهؤلاء الأفراد الموهوبين القادرين على الإبداع والابتكار، والقيام بالمشروع الريادية والتحرك سريعاً بإنجاز العمل المطلوب كإدارة المواهب.

• دور إدارة المواهب في تحقيق الريادة الاستراتيجية في القطاع الجامعي:

تعد إدارة المواهب منظومة متكاملة من العمليات التي تستخدمها المؤسسة للحصول على الأفراد الموهوبين وتطويرهم من أجل زيادة إنتاجية رأس المال البشري لتحقيق احتياجات العمل الآنية والمستقبلية (Stefko & Sojka, 2014). وفي هذا السياق أكدت دراسة مهجان (Mahajan, 2019) لتحقيق فعالية دور إدارة المواهب في المؤسسة يجب أن تتبنى تلك المؤسسة ثقافة داعمة لتعليم وتطوير رأس المال البشري الموهوب في جميع المستويات الإدارية بها. فبتطبيق إدارة المواهب ستحقق المؤسسات مستويات أعلى في أدائها، كما تسهل عملية التغيير التنظيمي، وهذا الأمر يساعد في إدارة الأموال المخصصة للموارد البشرية وترشيدها بشكل كبير (مناع، 2017). وفي المقابل فإن الريادة الاستراتيجية كما أوضحها بريدجستوك (Bridgstock, 2013) بأنها الكيفية التي ترتبط بسلوك وأداء المؤسسة لاستغلال المزايا التنافسية لها ضمن البيئة التي تشجع على المبادرة، والبحث عن الميزة؛ لتقديم منتجات وابتكارات، والبحث عن أسواق جديدة أو مركز تنافسي استراتيجي من أجل خلق الثروة ولتحقيقها بنجاح في المؤسسة التعليمية، ويرى كل من (حجي وعبد الحميد، 2012؛ والسر، 2017؛ والخيزان والخضيري، 2019)، أنها تتطلب قيادة جامعية، تمتلك رؤية ورسالة واضحة داعمة للتوجه الريادي، وتتصف بالسعي المتواصل والحديث لتطبيق التعليم القائم على الإبداع والابتكار، وتوليد الأفكار، والتأمل، وإطلاق العنان للإبداع المتحرر من النمطية من خلال التعليم التطبيقي، وتهتم باحتضان المشاريع الابتكارية، وتحويلها إلى منتجات لتنمية المجتمع، والاستعداد لتحمل المخاطر بما تمتلكه الجامعة من موارد؛ مع تقبل احتمالية النجاح أو الفشل، وتحمل مسؤولية النتائج والمخرجات، والاهتمام بالمبادرات التطويرية، وتشجيع المبادرات التي تدعم التعاون بين الجامعة ومؤسسات المجتمع محلياً ودولياً.

لذا فإن تطبيق إدارة المواهب يعد أمراً بالغ الأهمية في المؤسسات الجامعية الطامحة للريادة والمنافسة، فهي جاءت استجابة للتغيرات الحاصلة في سوق العمل والعولمة، والتي أصبحت مهمة أي مؤسسة معها السعي نحو جذب واستقطاب أفضل العناصر من القوى العاملة، والعمل على تطويرها، وتحفيزها على الاستمرار فيها (الجراح وأبو دله، 2015)، وكذلك في كونها تعمل على إدارة الطاقات الكامنة للأفراد الموهوبين، والمساهمة في تنمية مهاراتهم، فالاستثمار في هؤلاء الأفراد الموهوبين وطاقاتهم تعتبر من أهم الأولويات لضمان جودة المنتجات والخدمات المقدمة من قبل المؤسسة، والمساهمة في تسريع نموها وثباتها في مواجهة المنافسين وفقاً لما أشارت له دراسة النصيري وأبو حسين (2017)، وبالتالي سيظهر الإنتاج الإبداعي والابتكار الذي سيؤدي إلى تحقيق التميز والريادة لهذه المؤسسات الجامعية عن غيرها.

2.2. الدراسات السابقة:

حاول الباحثون عرض الدراسات ذات الصلة من خلال مسح ما توافر لهم من مصادر مكتوبة ورقمية للدراسات والأبحاث العربية حول موضوع إدارة المواهب والريادة الاستراتيجية استخدمت المنهج النوعي، فلم يقعوا على دراسات بهذا الخصوص، فقد اعتمدت جميعها على المنهج الكمي كدراسات عربية، إضافة إلى ذلك، فإن الدراسات السابقة ذات الصلة، تناولت ما يخدم هدف الدراسة الحالية من حيث الوقوف على التحديات التي تواجه تطبيق إدارة المواهب، ودور إدارة المواهب في تحقيق الريادة الاستراتيجية، والذي اتضح ندرته حتى في الدراسات الأجنبية، وقد يعزى ذلك لحدائث الموضوع. وفيما يلي استعراض للدراسات السابقة حسب التسلسل الزمني (من الأحدث إلى الأقدم)، كما تم تحليلها من خلال توضيح الأهداف، والمنهج، والعينة، وأهم النتائج التي توصلت إليها، والتعقيب على هذه الدراسات بتوضيح أوجه الاتفاق والاختلاف فيما بينها، وكذلك أوجه استفادة الدراسة الحالية منها، بالإضافة إلى إظهار ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة. وفيما يلي استعراض لتلك الدراسات وفقاً لمحورين:

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بتحديات تطبيق إدارة المواهب:

- دراسة موساكورو وودي كليك (Musakuro, & de Klerk, 2021) التي هدفت إلى تحديد تحديات إدارة المواهب في إحدى مؤسسات التعليم العالي العام في جنوب أفريقيا، وتم استخدام المنهج النوعي باستخدام النموذج التفسيري، حيث تم تطبيق المقابلات شبه المنظمة على عينة مقصودة من (7) من متخصصي الموارد البشرية (HR) في جامعة ويسترن كيب، وأظهرت النتائج أن هنالك العديد من التحديات التي كان لها تأثير سلبي على ممارسات إدارة المواهب لمؤسسة التعليم العالي المختارة منها، تحديات مرتبطة بتخطيط القوى العاملة فهي تفتقر ممارسات تخطيط القوى العاملة في جميع الإدارات بالجامعة إلى التوحيد والاتساق، وعدم وجود أهداف تخطيطية طويلة المدى وغياب استراتيجية الاحتفاظ بالموظفين ذوي الخبرة من حيث التعويضات والمكافآت، كما أن الجامعة لديها قيود مالية في التعويض وميزانيات التأهيل والتدريب، مما يحد من جذب المواهب والاحتفاظ بها، والتنافسية في الرواتب عند المقارنة مع جامعات البلدان المتقدمة أو القطاع الخاص، ونقص التمويل الكافي للبرامج بالجامعة، كما أن التوظيف

والاختيار يشكل تحدياً لإدارة المواهب من حيث إجراءات المتابعة، حيث تمر بعمليات بيروقراطية طويلة جداً، وتفتقر لمعايير عادلة تتسم بالمساواة في التوظيف، كما أن المؤسسة لا تتبنى التكنولوجيا الحديثة بشكل متكامل مما يشكل تحدياً في اجتذاب جيل الشباب الموهوبين للعمل بها.

- قامت إيمان (2019) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى إدراك مسؤولي إدارة الموارد البشرية لمفهوم إدارة المواهب وحدود ممارستهم لبرامجها وتطبيقاتها والتحديات التي تواجههم نحو تطبيق إدارة المواهب في المؤسسات الجزائرية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، حيث كانت الاستبانة أداة الدراسة، وقد تم توزيعها على (97) مسؤولاً للموارد البشرية كعينة للدراسة، وأظهرت النتائج أن هنالك وعياً وإدراكاً بسيطاً لمفهوم إدارة المواهب، وإلا أن إدارة المواهب المؤسسية تواجه العديد من التحديات تمثلت في ضعف تكنولوجيا المعلومات والاتصال المستعملة في تلك المؤسسات، وغياب الرؤية الاستراتيجية وضعف التخطيط السليم في تحديد الأهداف، وعدم وجود معايير عادلة في تمييز جهود العمال مما يضعف الدافع نحو العمل الجاد، وتحد من فرصهم في التكوين والتطوير، عدم تناسب الرواتب والأجور مع القدرة الشرائية العامة مما يؤدي إلى انعدام الحافز، وتدني مستويات الأداء ويحد من مبادرات الإبداع، وعدم السماح للموظفين بالمشاركة في التسيير واتخاذ القرارات الإدارية.
- هدفت دراسة هوارد (Howard, 2019) إلى معرفة التحديات التي تواجه الموارد البشرية وموظفي التطوير التنظيمي عند تنفيذ إدارة المواهب في مؤسسات القطاع العام في كارولينا، وتضمنت العينة (15) من موظفي الموارد البشرية من الوكالات الحكومية المحلية في ولاية كارولينا الجنوبية، حيث استخدمت المنهج النوعي وكانت المقابلات أداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن إدارة المواهب تمارس في مؤسسات القطاع العام في ولاية كارولينا الجنوبية، إلا أنها تواجه مجموعة من التحديات تمثلت في: قضايا التوظيف، ونقص التمويل للموارد (الأجور والميزانية)، وإدارة الوقت (قيود الوقت)، والمنافسة، والمشاركة، وضعف الاستجابات للتغيير (قبول التغيير ومقاومته).
- وقام كمال ولقمان (Kamal & Lukman, 2017) بدراسة هدفت الكشف عن التحديات التي يواجهها عمداء الجامعات العامة في ماليزيا نحو تطبيق إدارة المواهب، وتم استخدام المنهج النوعي من أجل جمع المعلومات بمقابلة (3) من عمداء ثلاث جامعات، وأظهرت النتائج أن التحديات التي أوردتها عمداء تلك الجامعات اندرجت ضمن جميع مراحل إدارة المواهب سواء أكان جذب المواهب وتوظيفها، وتنمية المواهب والاحتفاظ بها، وتمثلت في عدم وجود نظام دعم كامل للمواهب من الأكاديميين والإداريين، وضعف التخطيط لجذب ذوي الخبرة المتخصصة من أعضاء هيئة التدريس الموهوبين، ولا يوجد نظام واضح يحقق التوازن بين احتياجات الجامعات من الخبرات والمؤهلات الأكاديمية للمرشحين والمنتخبين لملاءمة الشاغر بها، وعدم خطة استراتيجية محددة لجذب المواهب من خارج ماليزيا، والنقص المستمر في الموهوبين من الأكاديميين والإداريين، والتنافس مع الجامعات الأخرى محلياً أو دولياً حيث ترك الكثير من الأكاديميين وظائفهم بسبب موقع أفضل في المؤسسة الجديدة وراتب أفضل عن الجامعة التي يعملون بها.
- أجرى كل من حجازي، حجازي، مكداشي وبازيخ (Hejase, et al., 2016) دراسة هدفت استكشاف استراتيجيات وممارسات 'إدارة المواهب' والتحديات التي يواجهها مديرو الشركات المبحوثة في تنفيذ إدارة المواهب في لبنان، وتكونت عينة الدراسة من (35) مديراً ومتخصصاً في الموارد البشرية لديهم، طبق عليهم الاستبيان كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن أظهرت النتائج أن نسبة (67%) من المستجيبين يرون أن المؤسسات لديها مبادرات لإدارة المواهب، كما أن هناك حاجة إلى المزيد من الممارسات لتطبيق إدارة المواهب، وأن أهم ثلاثة تحديات حددها المستجيبون مرتبة على النحو التالي على التوالي هي: 'اكتساب المواهب' بنسبة (50%)، التحدي الثاني هو 'التعويض' (50%)، التحدي الثالث هو 'تقييم الأداء' (43%) أما التحدي الرابع هو 'الاحتفاظ بالمواهب ومعدل دورانها' (40%).

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بإدارة المواهب والريادة الاستراتيجية معاً.

- قام لي كي وجيا كي (Li Qi & Jia Qi, 2021) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير إدارة المواهب وعلاقتها بمشاركة الموظفين في المجال الأكاديمي بماليزيا كأحد العوامل المؤثرة في الريادة الاستراتيجية للجامعات وكذلك التحليل للاستراتيجيات المستخدمة لزيادة مشاركة الموظفين، وتم إجراء مراجعة الأدبيات لتوفير فهم أفضل لإدارة المواهب وإشراك الموظفين وتحديد قضايا إدارة المواهب التي تؤثر على مشاركة الموظفين. وأظهرت النتائج أن قضايا مثل البيروقراطية، والتدخل وعدم فعالية نظام إدارة الأداء تؤثر على تطبيق إدارة المواهب، وأن الاحتفاظ بالمواهب لها علاقة إيجابية مع مشاركة الموظفين، لذا أوصت بضرورة زيادة مستويات مشاركة الموظفين وتجنب البيروقراطية بينهم، والعمل على تلبية احتياجاتهم باستخدام تسلسل ماسلو الهرمي للاحتياجات مما يؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي للموظف وبالتالي يؤثر في تقليل مشكلة نقص المواهب، وزيادة مستوى الاحتفاظ بالمواهب واكتساب المواهب المناسبة للمؤسسة.
- أجرى اللوقان (2020) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة إدارة المواهب في الجامعات السعودية كمدخل لتحقيق الريادة الاستراتيجية، ومعرفة معوقاتهم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين، وكانت عينة الدراسة طبقية عشوائية بلغت (401)، طبقت عليهم استبانة، وجاءت أبرز النتائج كالتالي: أن درجة ممارسة إدارة المواهب في الجامعات السعودية كمدخل لتحقيق الريادة الاستراتيجية جاءت متوسطة، وجاءت درجة معوقات إدارة المواهب في الجامعات السعودية كمدخل لتحقيق الريادة الاستراتيجية كبيرة.

- قامت داود وعلي (2017) بدراسة هدفت إلى تحديد دور استراتيجية إدارة الموهبة بأبعادها في الأداء الريادي للمنظمة بأبعاده المتمثلة في (التخطيط المسبق، الكفاءة، الفاعلية)، استخدمت المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة على عينة مكونة من (38) مديراً، و المقابلة على (7) من مديري المصارف المبحوثة، أظهرت النتائج أهمية الأخذ بجميع متطلبات إدارة الموهبة من استقطاب الموهبة وتطوير الموهبة وتوجيه الموهبة وإدارة إداء الموهبة والاحتفاظ بالموهبة مما يعزز التوجه الاستراتيجي لها نحو أداء متميز في عملها وفق المتطلبات البيئية كما أن هنالك تأثير ذا دلالة معنوية لإدارة المواهب على الأداء الريادي للمنظمة.
 - أجرى العبيدي، والتميمي (2017) دراسة هدفت التعرف إلى تأثير إدارة المواهب في تحقيق الريادة الاستراتيجية مستخدمة الأبعاد التالية لإدارة المواهب (الذكاء الاستراتيجي وقد تضمن الأبعاد الثانوية الآتية: الاستشراف، تفكير النظم، الرؤيا المستقبلية، الدافعية، المشاركة)، في تحقيق الريادة الاستراتيجية بأبعادها (الإبداع والابتكار، التطوير والتوسع في الميزة التنافسية، تحمل المخاطرة)، وتم استخدام المنهج الوصفي بتطبيق الاستبانة كأداة على عينة مكونة من (120) فرداً من المديرين والعاملين في الشركة العامة للصناعات الجلدية، وتوصلت الدراسة إلى أن إدارة المواهب تحقق الريادة الاستراتيجية، ووجود علاقة تأثير ذات دلالة معنوية بين إدارة المواهب والريادة الاستراتيجية وتؤمن كل من إدارة الشركة والعاملين بأهمية تطبيقها في الشركة المبحوثة.
- من خلال ما تقدم من عرض لنماذج من الدراسات التي استطاع الباحثون الحصول عليها، يمكن استخلاص ما يلي:
- أن جل الدراسات التي تناولت التحديات التي تواجه تطبيق إدارة المواهب جاءت دراسات اجنبية وليست عربية عدا دراسة إيمان (2019) والملاحظ أن تلك الدراسات استخدمت المنهج النوعي والمقابلة كأداة وفي القطاع الجامعي، أما الدراسات التي أجريت في البيئة العربية كانت دراسات كمية واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وهنا تتميز الدراسة الحالية في كونها دراسة عربية تتبع المنهج النوعي وفي قطاع الجامعات وهي جامعة السلطان قابوس، بعكس الدراسات الأخرى التي أجريت في البيئة العربية وهي دراسات كمية، وأجريت في مؤسسات عامة.
- كما أن دراسات المحور الثاني المتعلق بإدارة المواهب والريادة الاستراتيجية وما تمثله من الأدب النظري أغلبها أجريت في المؤسسات العامة من المصارف والشركات عدا دراسة اللوقان (2020) التي أجريت على القطاع الجامعي، وهي دراسات كمية من حيث الهدف والمنهجية، وهنا يكمن الفرق الجوهرى بينها وبين الدراسة الحالية، فمع أهمية الدراسة الكمية في معرفة الظاهرة وإمكانية تعميمها إلا أن جوهر الدراسات النوعية تسهم في حث الأفراد على التفكير بصوت مسموع (Think aloud)؛ بحيث تسمع أصواتهم (Voices) التي قد لا تستطيع الأدوات الكمية استنطاقها (Levy, 2015)، كما أن معظم الدراسات تناولت مسؤولي الموارد البشرية والإداريين سواء أكانوا في مؤسسات عامة أو قطاع التعليم الجامعي، وبناء عليه تتشابه الدراسة الحالية في اختيار عينة الدراسة الحالية من الإداريين بجامعة السلطان قابوس سواء أكان مساعد عميد، ومدير إداري، ورئيس قسم أكاديمي.
- تتميز هذه الدراسة بجمعها بين إدارة المواهب والريادة الاستراتيجية في دراسة واحدة في خضم ندرة الدراسات العربية حول هذا الموضوع وبالمنهجية النوعية والاستعانة ببرنامج (MAXQDA)، وفي المقابل فقد استفاد الباحثون من تلك الدراسات الكمية وغيرها من الدراسات النوعية المماثلة في بناء الإطار النظري، وصياغة الخطوط العامة للمنهجية المتبعة، وتحديدًا في صياغة صحيفة المقابلة كأداة للدراسة الحالية.

3. إجراءات الدراسة:

3.1.3. منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج النوعي، والذي يقوم على دراسة الظاهرة في ظروفها الطبيعية باعتبارها مصدرًا مباشرًا للبيانات، في محاولة لفهم الظواهر أو تفسيرها من حيث المعاني التي يجلبها الناس إليها (Hennink, et al., 2020)، وبالتالي فإن إجراء البحث النوعي يتطلب بشكل فعال تعلم الأساليب واستيعاب المفاهيم والافتراضات التي تكمن وراء الظاهرة، حيث أشار تين هاف (Ten Have, 2004, p.5) أن الباحث يسعى في المنهج النوعي إلى الكشف عن المعاني الخفية، والملاح غير الواضحة، والتفسيرات المتعددة، والدالات الضمنية، والأصوات غير المسموعة"، وهو بذلك يختلف عن المنهج الكمي الذي يعتمد على التحديد الكمي للظاهرة من دون التعمق في فهمها.

وبناء عليه، فإن الدراسة الحالية قامت بدراسة دور إدارة المواهب في تحقيق الريادة الاستراتيجية من خلال الاستماع لأصوات القادة الإداريين في جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، ومعرفة آرائهم حول ذلك سعياً لتحقيق فهم أعمق للتحديات التي تواجههم لتطبيق إدارة المواهب، وأهم الحلول المقترحة، لكونهم يشكلون سياق الدراسة الحالية؛ نظراً لكون البحث النوعي يسمح بجمع البيانات لأي ظاهرة وفهمها بعمق.

3.2.3. مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة الحالية هم من قيادات جامعة السلطان قابوس، من الأكاديميين الإداريين في بعض كليات الجامعة وبعض الإداريين بمراكزها المختلفة (مساعد عميد، مدير إداري، رئيس قسم أكاديمي)، وبما أنه ليس الهدف من البحث النوعي هو التعميم وإنما الإثراء، فقد تم اختيار عينة قصدية مكونة من (7) أفراد، والعينة المقصودة ليس بالضرورة أن تكون كبيرة العدد، لكن يكون الاختيار قائماً على مدى الإثراء الذي يبديه المشاركون؛ بحيث تكون مصدرًا ثرياً للبيانات؛ أي أن العينة المقصودة تستمد قوتها من مدى ما تسهم به من إثراء لبيانات الدراسة، وتحقيق هدفها في ضوء الإطار النظري

والتساؤل المطروح (Creswell, & Zhang, 2009) ويبدأ اختيار العينة المقصودة بتحديد ماهية وخصائص المجتمع الذي ستؤخذ منه هذه العينة. وأهم خاصية لمجتمع الدراسة الحالية هو بعض القيادات الإدارية بجامعة السلطان قابوس، وقام الباحثون، بعد الحصول على إذن الجهة المعنية، بالاتصال شخصياً بعدد منهم لشرح موضوع الدراسة ومعرفة مدى استعدادهم للمشاركة فيها. وقد وضع الباحثون معيارين لاختيار العينة: (1) الاستعداد للاشتراك في الدراسة والرغبة في ذلك. (2) الذين أمضوا خمسة أعوام دراسية في منصب قيادي إداري، قياساً على ما هو معمول به في الترشيح للمناصب القيادية في مؤسسات عالمية كما ذكر القحطاني (2013) من أن فترة شغل المنصب لأربع سنوات تكفي لأن يقدم الفرد ما لديه، وتتضح معالم رؤيته في ذلك المنصب خلال تلك السنوات الأربع.

سياق الدراسة: تمت مرحلة جمع المعلومات من بعض قيادات جامعة السلطان قابوس والتي تعدّ أول جامعة عمانية حكومية في سلطنة عمان، وتمتع بالاستقلال "الإداري" والمالي عن الوزارات الحكومية المعنية بالتعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، ورؤيتها تنص على أن تحافظ الجامعة على دورها الريادي في مجالي التعليم العالي وخدمة المجتمع داخل السلطنة، وقد تم الحرص على أخذ الموافقات قبل إجراء المقابلات من خلال التواصل عبر البريد الإلكتروني أو الهاتف. ولأن الدراسة قامت في سياق تلك القيادات بالجامعة، فإن من المهم توضيح سياق عملهم كجزء لفهم وتوضيح عينة الدراسة، حيث إن هذه القيادات لها دور في تطوير العملية التعليمية بالجامعة، وساهمت في إعداد الخطة الاستراتيجية للجامعة.

الموثوقية: تبنت الدراسة بعض من معايير جوبا في الحكم على موثوقية البحث النوعي (trustworthiness) (Lincoln & Guba, 1985)، وهي: المصدقية (credibility)، والتأكيد (confirmability)، والاعتمادية (dependability)، وفيما يتعلق بمعيار المصدقية، فقد ذكر لينكولن وجوبا أنه يقصد به الصدق الداخلي للبحث والقيمة الحقيقية له من خلال ما يقوم الباحث من عرضه من حقائق وبيانات بصورة دقيقة، من خلال تنوع المصادر والأساليب (Athens, 2010; Lincoln & Guba, 1985)، ولضمان ذلك تم التأكد من الصدق الداخلي للبيانات من خلال التعمق في قراءة المدونات الكتابية للمقابلات عدة مرات، وكذلك تنوع في فئات المستجيبين من قيادات جامعة السلطان قابوس من مساعد عميد، ومدير إداري، ورئيس قسم أكاديمي (Lincoln & Guba, 1985)، أما معيار التأكيد (confirmability)، فيقصد به مناقشة وجهات النظر المعارضة، وتفسيرها وتعليل الاختلاف بدرجة منطقية (Lincoln & Guba, 1985)، وهذا ما تم عمله في عرض النتائج ومناقشتها من الدراسة الحالية، حيث تم استعراض كل وجهات النظر بكل موضوعية، وكذلك كان هناك مطابقة لما تم تدوينه من مقابلات.

وآخر معيار هو الاعتمادية (dependability) ويقصد به الاحتفاظ بالوثائق والسجلات، وتدوين كل إجراءات المقابلات بالتفصيل (Lincoln & Guba, 1985)، وقد تحقق هذا المعيار من خلال ما تقدم من تفاصيل حول إعداد المقابلات، وعينة المقابلات، وطرق تحليل البيانات، وغيرها من التفاصيل، وكذلك تم عمل سجل ميداني يتضمن أسماء المشاركين، وتواريخ المقابلات، وبياناتهم، ومدونات المقابلات الكتابية والصوتية.

3.3. أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة مقابلات فردية شبه مقننة مع عينة الدراسة لجمع البيانات من كل مشارك على حدة؛ للتعرف بشكل واسع على وجهات نظرهم حول الموضوع قيد الدراسة؛ لأن هذا النوع من المقابلات شبه المقننة يتيح الفرصة للمشاركين للتحدث بحرية حول وجهة نظره، وتتيح كذلك للباحث الحصول على معلومات غنية وواضحة عن آراء المشاركين (Lichtman, 2012)، وعليه فإن هذا النوع من المقابلات هو الأنسب لموضوع الدراسة حيث تسمح بالتفصيل في الحوارات والمناقشات، وطرح الأفكار والآراء من خلال توجيه الأسئلة المفتوحة للمستجيبين في موضوع إدارة المواهب، والريادة الاستراتيجية وبذلك تساهم في فهم مختلف الآراء حول موضوع الدراسة، والكشف عن التحديات التي تواجه تطبيق إدارة المواهب في جامعة السلطان قابوس ودور إدارة المواهب في تحقيق الريادة الاستراتيجية، تم عقد المقابلات وجهاً لوجه في أماكن عمل المشاركين من عينة الدراسة، ما عدا مقابلتين تم عقدهما عن بعد عبر منصة جوجل ميت (Google meet) وذلك لرغبة المشاركين في ظل جائحة كورونا الحالية، وتراوح زمن المقابلات بين (45 دقيقة إلى ساعة وربع)، كما تم تسجيل المقابلات بعد أخذ الإذن من المشاركين، وكان سبب تسجيل البيانات يكمن في الحصول على الكثير منها مع تحسين دقتها حول مواقف المشاركين تجاه القضية قيد الدراسة، ويقيمون خبراتهم نحوها، وتفضيلاتهم لها (Gray, 2021).

4.3. الأساليب الإحصائية:

تم استخدام التحليل الموضوعي لتحليل البيانات النوعية (Thematic Analysis) وهذا النوع من التحليل يتضمن تنظيم البيانات وتصنيفها إلى مجموعات أو مواضيع تساعد على فهم البيانات وصنع معنى مفهوم لها، وهو يتضمن عدة مراحل قام الباحثون باستخدامها (Clarke & Braun, 2018) حيث تم الاستعانة ببرنامج محسوب مختص بتحليل البحوث النوعية، يسمى MAXQDA إصدار 2020، من خلال عدة خطوات كما يلي:

- الاستماع إلى المقابلات التي قام الباحثون بتسجيلها، وكتابة هذه المقابلات بكل ما ورد فيها من كلمات المشاركين، دون التفاوضي عن أي كلمة، أو تعليق ذكره المشارك؛ خوفاً على أهمية البيانات التي أدلى بها المشاركون، وإمكانية الاستفادة منها لاحقاً، مع إعطاء تعليقات المشاركين جميعهم الأهمية ذاتها.
- إدخال البيانات التي تم كتابتها وتجميعها من المقابلات، إلى برنامج تحليل البحوث النوعية (MAXQDA).

- قراءة المقابلات مرة أخرى من خلال البرنامج بتأن؛ لاستخلاص المفاهيم المبدئية التي تمثل كلمات المشاركين في الدراسة، عن الظاهرة قيد الدراسة، ويُطلق على هذه العملية الترميز (Coding) وهي تتضمن وضع نظام لفهرسة البيانات من خلال إنشاء مجموعة من الفئات categories أو الرموز codes ثم القيام بعد ذلك بفهرسة مقاطع البيانات وفقاً للرموز التي تم إنشاؤها (Hennink, et al., 2020). وقد تم إنشاء الفئات بالطريقة الاستقرائية inductive من خلال الانغماس في تفاصيل البيانات لاكتشاف الأنماط patterns، والموضوعات themes، والعلاقات المتبادلة interrelationships الأهمية (Johnson & Christensen, 2019)، وقد استلزمت هذه العملية قيام الباحثون بقراءة النصوص قراءة متأنية ومتعمقة من أجل التوصل إلى الصورة الكاملة لما تحتويه المقابلات قبل البدء في عملية الترميز، مسترشدين في ذلك بأسئلة الدراسة إلى جانب المفاهيم التي تم اكتسابها من مراجعة للأدب النظري المرتبط بالدراسة.
- وبعد الانتهاء من عملية الترميز جاءت الخطوة التالية، وهي استرجاع المقاطع المفهرسة وفقاً للموضوعات التي تعالجها، ثم نقل هذه المقاطع من برنامج MAXQDA إلى برنامج Word من أجل طباعتها تمهيداً لتحليلها، وقد أسفرت عملية التحليل عن بروز موضوعين يرتبطان بأسئلة الدراسة، وهي: تحديات تطبيق إدارة المواهب بالجامعة، ودور إدارة المواهب في تحقيق الريادة الاستراتيجية، وفي كل موضوع برزت مجموعة من العناصر. وفي الجزء التالي من الدراسة يعرض الباحثون هذه النتائج.

4. عرض نتائج الدراسة:

1.4. نتائج السؤال الأول: "ما التحديات التي تواجه جامعة السلطان قابوس في تطبيق إدارة المواهب؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل استجابات المشاركين في المقابلات الفردية الشبه المقننة بطريقة التحليل الموضوعي باستخدام برنامج MAXQDA، وقد كشف التحليل أن آراء المستجيبين أشارت إلى وجود أربعة أنواع من التحديات تواجهها جامعة السلطان قابوس في تطبيق إدارة المواهب، هي: التحديات التنظيمية والإدارية، والتحديات المادية، والتحديات الثقافية، والتحديات التقييمية، كما يوضحها الجدول (1).

جدول (1): نتائج تحليل آراء المستجيبين حول التحديات التي تواجهها جامعة السلطان قابوس في تطبيق إدارة المواهب، ومبرراتها (ن=7)		
التحديات	المبررات	التكرار
التحديات التنظيمية والإدارية (*6)	عدم وجود هيكلية واضحة لإدارة المواهب.	7
	عدم وجود وحدة خاصة لإدارة المواهب بالجامعة.	5
	غياب نظام إدارة المواهب في الخطة الاستراتيجية للجامعة.	2
	إجراءات قانونية وتشريعات مقيدة تحد من الابتكار وإبراز المواهب	3
	ندرة وجود معايير للبرامج والأنشطة الجامعية في تطوير إدارة المواهب.	1
	كبر حجم المؤسسة الجامعية	1
التحديات الثقافية (*4)	تدني مستوى الإلمام الفردي والجماعي بماهية إدارة المواهب.	2
	غياب الوعي بدور العاملين المؤهوبين.	3
	قلة اهتمام بعض الرؤساء والقيادات بأخذ آراء الموظفين.	5
	الموظف نفسه وخصائصه النفسية والاجتماعية والثقافية.	1
التحديات المادية (*3)	نقص الإمكانيات المالية الكافية لتمويل احتياجات الجامعة في مجال إدارة المواهب.	2
	انخفاض ميزانية الدورات التدريبية المحددة سابقاً	2
	صعوبة اقناع بعض القيادات بأهمية زيادة المخصصات المالية للدورات التدريبية.	1
التحديات التقييمية (*2)	ضعف تقدير العاملين المؤهوبين من بعض القيادات	2
	المعايير التقييمية لا تلمس النقاط الأساسية التي تسهم في تطوير أداء الموظفين وإبراز مواهبهم وقدراتهم الوظيفية	1

*مجموع التحديات

في إطار تحليل إجابات المشاركين في المقابلات الفردية شبة المقننة تبين أن هنالك العديد من التحديات التي تواجه تطبيق إدارة المواهب بالجامعة تم إدراجها من قبل الباحثين في مصطلحات محددة كما تشير نتائج الجدول السابق (1) وهي على النحو التالي:

• التحديات التنظيمية والإدارية:

تشكل التحديات التنظيمية والإدارية عائقاً كبيراً أمام إدارة المواهب المؤسسية، باعتبار أن أية تحد في التنظيم سينعكس على كل أداء العاملين، وما يؤدونه من مهام وأنشطة في المؤسسة الجامعية، وتعتبر هذه التحديات نواة أي إشكاليات تحدث داخل المؤسسة؛ لأن البيئة التنظيمية تعد مركز الأساس الذي يرتكز عليه نجاح المؤسسة، وهي تتمثل في النواحي التالية كما أوردها المشاركون: عدم وجود هيكلية واضحة لإدارة المواهب، وعدم وجود وحدة خاصة لإدارة المواهب بالجامعة، وغياب نظام إدارة المواهب في الخطة الاستراتيجية للجامعة، وكثرة الإجراءات القانونية والتشريعات المقيدة، وندرة وجود معايير للبرامج والأنشطة الجامعية في تطوير إدارة المواهب، وقد عبر عنها أحد المشاركين بقوله: "من وجهة نظري عدم وجود خطة واضحة لإدارة المواهب في الجامعة" كما أشار المشاركون جميعهم في ذات السياق بأنه "لا توجد هيكلية واضحة لإدارة المواهب في الجامعة فهي لا تظهر في الهيكل

التنظيمي، كما أنها غير محددة في الخطة الاستراتيجية لجامعة السلطان قابوس"، وأوردت مشاركة أخرى، أن كبر حجم المؤسسة شكل تحدياً لتطبيق إدارة المواهب بالجامعة حيث عبرت عن ذلك بقولها: نحن كجامعة أعدادنا كبيرة فيمكن إن كنا مؤسسة صغيرة سيسهل تطبيق إدارة المواهب ولكن حجم المؤسسة الكبير ممكن يشكل تحدياً لإدارة الجامعة في أنها تطبيق إدارة المواهب، وعملية ضبطها والتحكم فيها صعبة ويشكل تحدياً لتطبيقها في رأيي". كذلك تدرج الجوانب التشريعية والقانونية ضمن التحديات الإدارية التنظيمية بالمؤسسة كما يرى الباحثون. وما يؤكد ذلك ما عبر عنه أحد المشاركين بقوله: "حيث لا يوجد مناخ قانوني يمكن أن يسهل تطبيق إدارة المواهب بالجامعة لأنها غير واضحة في الهيكلية التنظيمية للجامعة" ومن الأمثلة الواضحة على هذا العنصر ما قاله أحد المشاركين في هذا الصدد: "أنت كموظف في أحيان كثيرة ملتزم بنصوص قانونية ومن الصعب تجاوزها فمثلاً الشخص المبدع أو المثابر وتجارته بشخص كسول غير مثابر فما تقدر تكافئ هذا وتعاقب ذلك إلا في ضوء القانون والقانون يقول: أن هذا الموظف يداوم ولا ما يداوم؟ هنا لا توجد لك فسحة في الانظمة والقوانين تتيح مثل إيجاد هذه الأشياء، أو الاهتمام بهؤلاء المواهب والمبدعين وهي إحدى المعوقات الصعبة التي ممكن تواجه إدارة المواهب.

• التحديات الثقافية:

تمثلت هذه التحديات وفقاً لاستجابات المشاركين فيما يلي: تدني مستوى الإلمام الفردي والجماعي بماهية إدارة المواهب، وقد عبر عنه أحد المشاركين بقوله: "أحد المعوقات أو التحديات هو المفهوم نفسه وهو معوق كبير جداً فما هي المواهب ثاني شيء اختلاف الأفراد فيما بينهم في عملية استيعاب التطوير أو الانماء فإذا كانت المواهب هنا ستتناول الانماء فكثير من الناس يكتفون فيقولون أنا لا أريد فهنا تأتي صعوبة في التعامل معهم" ومن الأمثلة الواضحة على هذا الرأي ما قاله أحد المشاركين نحو هذا التحدي "أرى عدم وضوح مفهومها فأنا أتساءل هل يوجد تعارض بينها وبين إدارة الموارد البشرية الحالية؟؟؟"

كذلك فإن غياب الوعي بدور العاملين الموهوبين في المؤسسة كما يبدو يشكل تحدياً ثقافياً، فقد قال أحد المستجيبين في هذا الصدد: "للأسف فنحن في كثير من الأحيان غير قادرين على وضع الشخص المناسب في المكان المناسب ونستغل موهبته.

وقلة اهتمام بعض الرؤساء والقيادات بأخذ آراء الموظفين، حيث عبر أحد المستجيبين عن ذلك بقوله: "أرى أن هنالك معوق واحد فقط وهو الشخصيات القيادية الموجودة في المؤسسة يسيطر عليها الفكر القديم فحسب ولا ترى صحة لرأي سوى رأيها" وأكد مشارك آخر على هذا الرأي كونه أحد القياديين بالمركز الثقافي بالجامعة بتعبيره "صعوبة اقناع القيادات بأهمية إدارة المواهب، بدليل لا يوجد قيادات تستطيع أن تعين وتحدد الشخص المناسب كمتطور للبرامج في المكتبات وآخر يمتلك المهارات المناسبة للتعامل مع الناشئين أو تستطيع أن تتعامل مع الكفاءات الحقيقية في أثناء التقدم للوظيفة، وحينما تقول رايب في ذلك لا يسمعونك"

وقد يكون من التحديات الثقافية كما هو وراى في الجدول أعلاه: الموظف نفسه وخصائصه النفسية والاجتماعية والثقافية، ففي هذا الصدد يشير أحد المشاركين بعبارة تجسد هذا الرأي بقوله: "ضغوط العمل تجعل الانسان ينسى موهبته، وإذا أعطي الشخص عمل يحبه سيبدع فيه وإذا كان يمتلك مهارات تطور ذلك العمل، ولكن أحياناً بعض البرامج التي يمكن أن تطور الشخص تقام في غير أوقات الدوام الرسمي وتجعل الاشخاص الموهوبين يعانون لعدم قدرتهم على الالتحاق بها وأنا واحداً منهم لا أريد الالتحاق في الفترة المسائية"

وفي المقابل نجد من يرى عكس ذلك من المشاركين ومن ذلك قوله: "يكفيني شرفاً أني موظف في جامعة السلطان قابوس، فبيئة العمل في الجامعة بيئة علمية وممكن الفرد منا أن يطور قدراته ومهاراته تساعد على تعزيز هذه المواهب، كما أن هنالك بعض الامتيازات كمثال نظم المعلومات المتطورة والمكتبات المتطورة والاتصال المباشر مع المختصين وفنيين وغيرهم والرجوع إلى المختبرات ومراكز البحث والمرافق الكثيرة الموجودة في الجامعة"، ولذلك يتضح أن خصائص الشخص ذاته تشكل تحدياً في إدارة المواهب سلباً أو إيجاباً.

• التحديات المادية:

لعل التحدي المالي وما يتصل به من موضوعات هي ما تحدث عنه أغلب المشاركين بوضوح، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن المشاركين من القيادات الإدارية بالجامعة أكثر وعياً بهذا الجانب، فالجوانب المالية بالنسبة لهم تشكل حاجساً في تطبيق إدارة المواهب لحاجة هذا النوع من الإدارة إلى مرونة في التعامل المالي؛ لاكتشاف وتنمية وتطوير والاحتفاظ بالموهوبين من منسوبها، فقد عبر أحد المشاركين عن ذلك بقوله: "الجامعة مضغوطة من حيث محدودية النشاط، ومحدودية الحركة ومحدودية الموارد، ومحدودية الدفع للمشاريع، فالجامعة تعطى حالها حال أي مؤسسة ميزانية مخصصة وربما لا تكون هذه الميزانيات كافية للأشياء الرئيسية، فالمعوق المادي هو المعوق الأكبر على الرغم من أهمية المادة في تحقيق الأهداف" وأكدت عليه مشاركة أخرى بقولها "طبعاً الميزانية تشكل تحدياً، فالعائق المالي هو العائق الكبير" ودلل أحد المشاركين على هذا التحدي بمثال حينما قال: "في نظري المعوق المالي حيث انخفضت ميزانية الدورات التدريبية المحددة سابقاً" مع صعوبة اقناع بعض القيادات بأهمية زيادة المخصصات المالية للدورات التدريبية وهذا ما أشارت إليه إحدى المشاركات بتعبيرها عن ذلك: "نحن نفتقر للدورات التي قد تنمي من مهارتنا في مجال عملنا كي نبدع وفي بعض الأحيان حينما نرفع مقترح قد ترفض هذه الدورة المقترحة بسبب المبالغ المالية"، وذكر مشارك آخر في هذا السياق مثلاً آخر يوضح إشكالية هذا التحدي والأثر الناجم عنه حينما قال:

"كانت في الفترات السابقة اتخذت بعض الإجراءات مثل الحوافز المادية، والترقيات بعكس الآن أصبحت المحفزات المادية ضعيفة، فانخفضت الترقيات الوظيفية، بل وتأخرها وعدم وجود هيكلية واضحة في هذا الأمر لدى بعض الأقسام؛ مما أدى إلى خروج بعض الكفاءات إلى مؤسسات القطاع الخاص"

● **التحديات التقييمية:**

تشكل التحديات التقييمية من أبرز التحديات المؤثرة في الاحتفاظ بالمواهب كإحدى العمليات الأساسية لإدارة المواهب، ويمكن تقسيمها إلى عنصرين أساسيين هما: ضعف تقدير العاملين الموهوبين من بعض القيادات، والمعايير التقييمية لا تلمس النقاط الأساسية التي تسهم في تطوير أداء الموظفين وإبراز مواهبهم وقدراتهم الوظيفية، وفي هذا السياق عبر أحد المشاركين بقوله: "توجد في الجامعة إجراءات كاختيار اميز موظف لكن تطبيق هذا الإجراء يتم بشكل غلط فنحن معنا في الجامعة سنوياً يرشح أفضل موظف يتم تكريمه من قبل رئيس الجامعة ولكن طريقة الاختيار غلط فمثلاً يتم اختياره على المعايير وما هو المعيار بان يتم اختيار أكبر واحد طيب والصغير ألا يستحق؟ فالإجراء جميل لكن تطبيقه غلط فقد يكون هو أكبر مني لكن لم يبادر ولم يبدع ولم يمتلك موهبة ترقى من مستوى العمل" وعبر مشارك عن ذلك بقوله: "لا توجد إجراءات واضحة في تقييم الشخص الموهوب فكل مدير حسب رأيه، يعني متخبط فأحياناً أنا اسوي هذا من نفسي فأقول والله الجامعة ما فيها معيار ملزم لي اعمل هذا ولا أعمل ذاك فيقيم على كيفه" وأشار مشارك آخر في هذا السياق أن عملية التقييم قد تدخل فيها الذاتية والأهواء الشخصية معبراً عن ذلك بقوله: "هي تدخل الأراء الشخصية مثلاً أنه أنا أعرف فلان أقصد المحسوبية او غيرها وليس حسب القانون"

2.4. نتائج السؤال الثاني: "ما دور إدارة المواهب في تحقيق الريادة الاستراتيجية في جامعة السلطان قابوس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل استجابات المشاركين في المقابلات الفردية بطريقة التحليل الموضوعي باستخدام برنامج (MAXQDA) ولقد كشف التحليل أن استجابات المشاركين تبلورت حول فكرة مؤداها أن لإدارة المواهب دوراً كبيراً في تحقيق الريادة الاستراتيجية للجامعات في هذا العصر الذي يتسم بالتغيير والسرعة والمنافسة الشديدة للمستجيبين، وأن هذا الدور يتمثل في إيصال الجامعة إلى رؤية ريادية واضحة وخطط مرسومة وستؤثر في اختيار أكاديميين أكفاء، وإداريين وفنيين أكفاء، وبتطبيق الجامعة لإدارة المواهب ستكون رافداً حقيقياً لتحقيق الريادة للجامعة، من خلال ما تمتلكه من المواهب الإدارية والأكاديمية حيث يقول أحد المشاركين: "إذا ما طبقنا إدارة المواهب ستكون رافداً كبيراً لتحقيق الريادة للجامعة، فستعمل الجامعة على اختيار أكاديميين أكفاء، وإداريين أكفاء، وستتطور محتويات المناهج الدراسية بالجامعة، وستكون الجامعة بيت خبرة"

ولابد لإدارة المواهب من أثر في توجيه الأبحاث والابتكارات نحو زيادة العائد الاقتصادي للجامعة خاصة للدولة عامة، وفي هذا الخصوص يشير أحد المشاركين إلى ذلك بقوله: "لو تبنت الجامعة إدارة المواهب فاعتنت بالموهوبين والمبتكرين لرفعت اقتصاد الدولة وشكلت قوة اقتصادية محلياً وخارجياً، وستكون جامعة جاذبة للطلبة والدارسين من الدول الخارجية" وفي هذا الصدد يشير أحدهم بعبارة تجسد هذا القول بمثال أورده: "وهنا يأتي دور مركز الابتكار والذي يهدف إلى أن تكون الأبحاث قائمة على احتياج فعلي في السوق فعلى سبيل المثال قمنا بملتقى بين القطاع الصناعي والقطاع الأكاديمي في كل المجالات مثل: مجال النفط والغاز فيخبرنا قطاع النفط والغاز عن التحديات التي تواجه مجالهم والتي تحد من رفع الاقتصاد في الدولة فيأتي الأكاديمي ويرى هذه التحديات فيقوم لمعالجة هذه التحديات كي يستفيد منها ذلك القطاع وليس لغرض النشر فحسب. فتغيير فكر الأكاديميين الباحثين في الجامعة شيء مهم بحيث يكون البحث العلمي المنجز له عائد مادي في السوق. ولذا الآن نعمل على تقنيها لخدمة القطاع الصناعي وبذلك فإن تطبيق إدارة المواهب سيساعد على تحقيق هذا الهدف من وجهة نظري"، وحين سئل أحد المشاركين عن رؤيته في هذا الدور في حالة تطبيق إدارة المواهب لتحقيق الريادة للجامعة، فكان جوابه: "بتطبيق إدارة المواهب فمعناه أنك عندما تضع الشخص المناسب في المكان المناسب يعني أن تضع المؤسسة في مكانها المناسب وتحقق الريادة". وفي السياق ذاته يعبر أحد المشاركين بقوله: "والله أنا أرى أن لإدارة المواهب دور كبير لإيصال الجامعة للريادة، لأن جامعة السلطان قابوس من الجهات الاعتبارية في الدولة كونها تضم أصحاب الشهادات ويمتزون مع خبرات خارجية ذات كفاءة فالموهوبين في الجامعة كثر ولكن لم يكتشفوا، ولا يوجد من يستغل تلك المواهب ويوظفها بالشكل الصحيح وكان يمكن أن يكون دورهم كبير وفاعل في تطبيق استراتيجيات الجامعة"

وفي المقابل عبر أحد المشاركين عن رأيه الذي ربما ينم عند ضعف الوعي المدرك لإدارة المواهب ودورها حيث عبر بقوله: "إذا كانت إدارة المواهب بالفعل ستقود بعملية المواهب في الجامعة وتوصلها إلى رؤية واضحة وخطط بالفعل مرسومة فأکید سيكون للجامعة ريادة"، وهذا الأمر قد يصف بشكل مباشر الترابط بين الفهم لماهية إدارة المواهب وبين فهم المشاركين لدورها في تحقيق الريادة.

إن تحليل هذه النتائج والتي تمثل نماذج لبعض استجابات المشاركين فهي تشير بوضوح إلى أن لإدارة المواهب دوراً كبيراً في تحقيق الريادة الاستراتيجية للجامعات والذي سينعكس بدوره على الأنشطة والطرائق والممارسات التي تعتمدها الجامعات والمسؤولون فيها؛ لبناء المركز المناسب في المجتمع، وخلق الفرص واستثمار الموارد المهمة بطرق يصعب على المنافسين فهمها أو تقليدها.

5. مناقشة نتائج الدراسة:

في ضوء ما تقدم من نتائج كانت في مجملها محصلة لاستجابات المشاركين في الدراسة، يمكننا أن نلمس نقاطاً رئيسة حول الموضوعات المتعلقة بالتحديات التي تواجه إدارة المواهب في جامعة السلطان قابوس لكن الفكرة الرئيسة التي اتضحت، هي أن المشاركين كانوا واعين للتحديات التي قد تحد من تطبيق إدارة المواهب بالجامعة، وليس بالضرورة أنهم قادرين على تحديدها بمسميات ومصطلحات معينة كما اصطلاح عليها الباحثون في هذه الدراسة، وتشير النتائج أيضاً إلى أن تلك التحديات التي تواجه تطبيق إدارة المواهب كما وردت في الدراسات السابقة متنوعة، وفقاً لنظرة الباحث وتحليله لتلك التحديات، وهذا يتفق مع كل الدراسات السابقة التي وردت في متن الدراسة الحالية، والتي خلصت إلى أن تلك التحديات تقع ضمن مراحل وعمليات إدارة المواهب بدءاً من الجذب والاستقطاب والاحتفاظ وتنمية المواهب وإثرائها، وتقييم أداء المواهب. فقد صنف الباحثون تلك التحديات بشكل عام ضمن عمليات ومراحل إدارة المواهب كدراسة (Musakuro, & de Klerk, 2021)، وإيمان (2019)، (Kamal & Lukman, 2017) أما الدراسة الحالية فقد حددت تلك التحديات بمسميات معينة تمثلت في التحديات الإدارية والتنظيمية، والتحديات المادية، والثقافية، والتقييمية، كما هو الحال في دراسة هوارد (Howard, 2019) والتي اطلقت عليها مصطلحات مختلفة، وبغض النظر عن اختلاف المسميات أو المصطلحات التي أوردها الباحثون فهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة في مواجهة الجامعة تحديات لتطبيق إدارة المواهب، وربما يعزى ذلك لكون إدارة المواهب من المفاهيم الإدارية الحديثة والمهمة في مواجهة التحديات والتغيرات المتسارعة وهو مفهوم يتضمن عملية التوظيف والتعليم والتطوير والاستفادة بشكل صحيح من الأشخاص الذين يلعبون دوراً رئيسياً في نجاح المؤسسة الجامعية، والتي تعمل حالياً في بيئة تنافسية تجعل الجامعة تواجه تحديات متنوعة، وتشكل صعوبة في عملية جذب الموظفين الموهوبين والاحتفاظ بهم، والاستفادة بشكل فعال من المواهب التي تمتلكها في ضوء هذه التنافسية العالمية.

وقد دلت النتائج أيضاً أن إدارة المواهب تلعب دوراً كبيراً في تحقيق الريادة الاستراتيجية إذا ما طبقت في جامعة السلطان قابوس، كما كشفت عنه حوارات المشاركين واستجاباتهم، ويعزى ذلك إلى أن جامعة السلطان قابوس تسعى إلى أن تكون جامعة ريادية انطلاقاً من رؤيتها التي تنص على "أن تحافظ الجامعة على دورها الريادي في مجالي التعليم العالي وخدمة المجتمع داخل السلطنة وخارجها، وأن تتميز دولياً بجودة بحوثها العلمية الابتكارية وخبيرتها، وشراكاتها الاستراتيجية" (جامعة السلطان قابوس، 2021). ويمكن تقسيم هذا الدور إلى قسمين: دور داخلي، ودور خارجي لإدارة المواهب يؤثر كل منهما في الآخر، ويتفاعل فيما بينها تفاعلاً يجعلهما متداخلان في تحقيق الريادة الاستراتيجية للجامعة فعلى سبيل المثال؛ يمكن اعتبار اتصال الجامعة إلى رؤية ريادية واضحة وخطط مرسومة ستؤثر في اختيار أكاديميين أكفاء، وإداريين وفنيين أكفاء، وستؤدي إلى تطوير محتويات المناهج الدراسية بالجامعة، وتصبح الجامعة كبيت خبرة، وستكون داعمة لدور مركز الابتكار الحالي بالجامعة دوراً داخلياً لإدارة المواهب في تحقيق الريادة الاستراتيجية للجامعة، وهذا يتفق خصوصاً مع ما أورده داود وعلي (2017) في دراستهما.

أما الدور الخارجي فيتمثل في: جعل الجامعة بيئة جاذبة للموهوبين والمبتكرين بحيث تشكل قوة اقتصادية محلياً وخارجياً، وتعمل على توجيه الأبحاث والابتكارات النابعة من منسوبي الجامعة نحو زيادة العائد الاقتصادي للجامعة خاصة وللدولة عامة. وتتملك تبعاً لذلك القيادة الجامعية بجامعة السلطان قابوس المقدرة على التعاطي مع التحديات كالتغيرات البيئية واقتناص الفرص الواعدة منها، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة كل من لي كي وجيا كي (Li Qi & Jia Qi, 2021)، ودراسة اللوقان (2020).

6. الخاتمة:

تعد إدارة المواهب من الممارسات الإدارية الحديثة، وتعددت مفاهيمها تبعاً لتنوع العلوم، والتخصصات واختلاف وجهات نظر الباحثين الذين قاموا بدراساتها، فقد هدفت الدراسة الحالية للتعرف إلى التحديات التي تواجه جامعة السلطان قابوس في تطبيق إدارة المواهب، والاطلاع على دور إدارة المواهب في تحقيق الريادة الاستراتيجية للجامعة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التحديات التي تواجه الجامعة في تطبيق إدارة المواهب تنقسم إلى أربعة أنواع تمثلت في: التحديات التنظيمية والإدارية، والتحديات المادية، والتحديات الثقافية، والتحديات التقييمية، وخرجت نتائج الدراسة إلى أن إدارة المواهب تلعب دوراً كبيراً في تحقيق الريادة الاستراتيجية يمكن تحديدهما في دورين أساسيين: دور داخلي، وكل دور منهما ضم مجموعة من العناصر تؤثر في تحقيق الريادة الاستراتيجية للجامعة؛ مما يدفعها نحو القيام بالمبادرات الاستراتيجية التنظيمية، والمجازفة من أجل الثراء العلمي، وتوليد موارد مالية ذاتية، تمكنها من الحفاظ على مركزها الأكاديمي وتعزيز تنافسيتها محلياً ودولياً.

كما أن الموضوعات التي استخلصت من نتائج الدراسة الحالية سواء أكانت المتعلقة بالتحديات أو بدور إدارة المواهب لتحقيق الريادة ليست بالضرورة أنها شملت كل الموضوعات المتعلقة بهذين العنصرين في جميع المؤسسات الجامعية، والسبب في ذلك يعود لاعتماد الدراسة الحالية على البحث النوعي وهو لا يشترط بالضرورة تعميم النتائج فيه، فقد تظهر تحديات أخرى وأدوار أخرى لإدارة المواهب لتحقيق الريادة الاستراتيجية في القطاع الجامعي قد يكشف عنها لاحقاً من قبل باحثين آخرين، وتكون متممة لما ذكر في الدراسة الحالية.

1.5. التوصيات:

- وبناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:
- ضرورة بناء استراتيجية لإدارة المواهب بالجامعة، وتبني الريادة الاستراتيجية كمدخل حديث للتطوير.
- تخصيص جزء من الميزانية لتوفير الموارد والتقنيات المطلوبة الداعمة للعاملين الموهوبين بالجامعة.
- الحرص على تقديم المكافآت المادية والمعنوية المناسبة لأصحاب المواهب والأفكار الابتكارية؛ لتحفيزهم على البقاء لتحقيق الريادة الاستراتيجية.
- الاهتمام بتسويق المعرفة والبحوث المبتكرة، والترويج لتسويق المشروعات الريادية التنافسية ونقل وتوطين التكنولوجيا بأساليب مبتكرة من قبل موهوبي الجامعة.
- وضع آليات لتقويم الأداء بهدف اكتشاف الموهوبين من داخل الجامعة وفق معايير ومؤشرات قياس محددة لذلك.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. إيمان، صبيان. (2019). إدارة المواهب /افاق جديد نحو إدارة ذكية للموارد البشرية: دراسة حالة مجموعة نت المؤسسات الجزائرية. أطروحة دكتوراه، جامعة أوبكر بلقايد- تلمسان.
2. جامعة السلطان قابوس (2020). المؤتمر الدولي السابع لكلية التربية- التعليم وريادة الأعمال "الفرص والتحديات"، جامعة السلطان قابوس، مسقط.
3. جامعة السلطان قابوس (2021). اختصاصات قسم الدائرة، دائرة الموارد البشرية، مسقط: جامعة السلطان قابوس - <https://www.squ.edu.om/squ-ar>
4. الجراح، صالح علي سالم؛ أبو دولة، جمال داؤود. (2015). أثر تطبيق إدارة المواهب في تعزيز الانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية، *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*: 11 (2): 283-315.
5. أبو جويل، ريم جمعة محمد. (2018). درجة ممارسة كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظة غزة لأبعاد الريادة الاستراتيجية وعلاقتها بالأداء الجامعي المتميز. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة.
6. حجي، أحمد إسماعيل؛ وعبد الحميد، حسام حمدي. (2012). *الجامعة والتنمية البشرية.. أصول نظرية وخبرات عربية وأجنبية مقارنة*. عالم الكتب.
7. الخنيزان، تهاني بنت محمد ناصر؛ والخضيري، فاطمة بنت علي بن صالح (2019). متطلبات الريادة العالمية في الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية في ضوء رؤية المملكة 2030. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط*، 35 (6): 104-122.
8. داود، فضيلة سلمان، وعلي، أسرار عبد الزهرة. (2017). الأداء الريادي للمنظمة وفق استراتيجية إدارة الموهبة. *دراسات اقتصادية*: (27): 113-133.
9. رسي، محمد حسن؛ وغالي، عزة عادل؛ عمار، هالة محمد السيد صالح. (2019). أبعاد ومحددات الريادة الاستراتيجية في المدارس الثانوية العامة في مصر. *مجلة كلية التربية بجامعة بها*: 30 (119): 104-116.
10. الرميدي، بسام سمير (2018). تقييم دور الجامعات المصرية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب استراتيجية للتحسين. *مجلة اقتصاد المال والأعمال*: 2 (6): 88-110.
11. السر، دعاء محمد أحمد. (2017). درجة توافر متطلبات التعلم الريادي في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تعزيزها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية.
12. العبيدي، أرادن حاتم خضير، والتميمي، إيلاف مطلق حميد. (2017). تأثير إدارة المواهب في تحقيق الريادة الاستراتيجية: دراسة تحليلية في الشركة العامة للصناعات الجلدية. *مجلة الإدارة والاقتصاد: الجامعة المستنصرية*: 40 (111): 94-115.
13. الغامدي، عزيزة محمد علي. (2021). تفعيل الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم بالملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية: تصور مقترح. *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط*: 37 (2): 450-499.
14. بن قايد، فاطمة زهرة (2017). تبني مقارنة الريادة الاستراتيجية كإدارة جديدة لتعزيز القدرة التنافسية. *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة برج بوعريج- الجزائر*: (2): 184-202.

15. القحطاني، سالم بن سعيد آل ناصر. (2015). *الريادة الاستراتيجية كمدخل لتطوير المنظمات الحكومية*. (ورقة عمل مقدمة) إلى المؤتمر الثاني لمعاهد الإدارة العامة والتنمية الإدارية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، تحت عنوان "الابتكار في المنظمات الحكومية - التجارب والممارسات الناجحة"، سلطنة عمان.
16. القحطاني، عبد المحسن عايض محسن. (2013). أنماط القيادة الإدارية المدرسية في دولة الكويت: دراسة استطلاعية نوعية. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*: 39 (150): 98-55.
17. أبو الكأس، صهيب أحمد إسماعيل. (2018). *واقع إدارة الموهبة وعلاقتها بالميزة التنافسية مقارنة بين خريجي إدارة الأعمال في الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.
18. اللوقان، محمد بن فهاد. (2020). إدارة المواهب في الجامعات السعودية كمدخل لتحقيق الريادة الاستراتيجية: تصور مقترح. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*: 3 (185): 382-321.
19. محمود، أشرف محمود أحمد؛ وعوض الله، سليمان عوض الله. (2013). واقع تطبيق إدارة المواهب المؤسسية وعلاقتها بتمكين العاملين بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*: 1 (36): 66-13.
20. مناع، عاطف جمال الدين محمد. (2017). تأثير إدارة المواهب على ربحية المنظمات. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*: 8 (1): 317-288.
21. المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ومراكز ريادة الأعمال (9-11 سبتمبر، 2014). *توصيات المؤتمر*. المملكة العربية السعودية، الرياض.
22. النصيري، بكر؛ وأبو حسين، الحارث محمد. (2017). أثر إدارة المواهب على استراتيجيات الريادة في شركات صناعة الأسمدة والكيماويات الأردنية. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث - سلسلة البحوث الإدارية*: 1 (1): 195-176.
23. هاشم، نهلة عبد القادر؛ وسعد، السيدة محمود إبراهيم. (2018). *الريادة الاستراتيجية للموارد البشرية في الجامعات: توجهات مستقبلية*. [عرض ورقة]. المؤتمر العلمي السنوي الخامس والعشرين للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية: نظم التعليم ومجتمع المعرفة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Alma, M. A., Al-Shalabi, F. S., & Aljamal, W. H. (2013). Talent management and competitive advantage: The moderating effect of knowledge integration. *International Journal of Computer Applications*, 66(11), 19-27.
2. Athens, L. (2010). Naturalistic inquiry in theory and practice. *Journal of Contemporary Ethnography*, 39(1), 87-125. <https://doi.org/10.1177/0891241609343663>
3. Berger, L. A. (2020). *Talent Management: Handbook*. MGH.
4. Bergmann, H., Geissler, M., Hundt, C., & Grave, B. (2018). The climate for entrepreneurship at higher education institutions. *Research Policy*, 47(4), 700-716. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.01.018>
5. Bridgstock, R. (2013). Not a dirty word: Arts entrepreneurship and higher education. *Arts and humanities in higher education*, 12(2-3), 122-137. <https://doi.org/10.1177/1474022212465725>
6. Clarke, V., & Braun, V. (2018). Using thematic analysis in counselling and psychotherapy research: A critical reflection. *Counselling and psychotherapy research*, 18(2), 107-110. <https://doi.org/10.1002/capr.12165>
7. Creswell, J. W., & Zhang, W. (2009). The application of mixed methods designs to trauma research. *Journal of Traumatic Stress: Official publication of the international society for traumatic stress studies*, 22(6), 612-621. <https://doi.org/10.1002/jts.20479>
8. Gray, D. E. (2021). *Doing research in the real world*. Sage.
9. Hejase, H. J., Hejase, A. J., Mikdashi, G., & Bazeih, Z. F. (2016). Talent Management Challenges: An Exploratory Assessment from Lebanon. *International Journal of Business Management & Economic Research*, 7(1), 504-520.
10. Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. Sage.
11. Horváthová, P. (2011). *The application of talent management at human resource management in organization*. In 3rd International Conference on Information and Financial Engineering, IPEDR (Vol. 12, pp. 50-54).
12. Howard, T. A. (2019). *Public Agencies Challenges of Talent Management: An Exploratory Qualitative Study*. (Doctoral dissertation, Capella University).
13. Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage publications.
14. Kamal, M., & Lukman, Z. M. (2017). Challenges in talent management in selected public universities. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 3(5), 583-587.

15. Kreiser, P. M., Kuratko, D. F., Covin, J. G., Ireland, R. D., & Hornsby, J. S. (2021). Corporate entrepreneurship strategy: extending our knowledge boundaries through configuration theory. *Small Business Economics*, 56(2), 739-758. <https://doi.org/10.1007/s11187-019-00198-x>
16. Levy, M. (2015). The role of qualitative approaches to research in CALL contexts: Closing in on the learner's experience. *Calico Journal*, 32(3), 554-568. <https://doi.org/10.1558/cj.v32i3.26620>
17. Li Qi, V., & Jia Qi, C. (2021). *Talent Management Practices and Employee Engagement-A Study in Malaysian GLCs*. http://oer.ums.edu.my/handle/oer_source_files/1507
18. Lichtman, M. (2012). *Qualitative research in education: A user's guide*. Sage publications.
19. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage.
20. Mahajan, A. (2019). Relationship of Talent Management with Organizational Culture: A Discussion Paper. *Indian Journal of Industrial Relations*, 54(3), 471- 566.
21. McDonnell, A., Collings, D., Mellahi, K., & Schuler, R. (2017). Talent management: A systematic review and future prospects. *European Journal of International Management*, 11(1), 86- 128. <https://doi.org/10.1504/ejim.2017.10001680>
22. Musakuro, R. N., & de Klerk, F. (2021). Academic talent: Perceived challenges to talent management in the South African higher education sector. *SA Journal of Human Resource Management*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v19i0.1394>
23. Rudhumbu, N., & Maphosa, C. (2015). Implementation of talent management strategies in higher education: evidence from Botswana. *Journal of Human Ecology*, 49(1-2), 21-32. <https://doi.org/10.1080/09709274.2015.11906820>
24. Shafieian, G. (2014). Defining talent management components. *Advanced Computational Techniques in Electromagnetics*, 1-7. <https://doi.org/10.5899/2014/acte-00182>
25. Stefko, R., & Sojka, L. (2014). Position of talent management in context of organizational functions. *European Scientific Journal*, 1, 346- 356.
26. Tarique, I. (Ed.). (2021). *The Routledge companion to talent management*. London: Routledge.
27. Ten Have, P. (2004). *Understanding qualitative research and ethnomethodology*. Sage.
28. Tepayakul, R., & Rinthaisong, I. (2016). Finding Components of Talent Management System. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts*, 16(3), 77-90. <https://www.thaiscience.info/Journals/Article/SUIJ/10984816.pdf>
29. Volberda, H. W., Morgan, R. E., Reinmoeller, P., Hitt, M. A., Ireland, R. D., & Hoskisson, R. E. (2011). *Strategic Management: Competitiveness and Globalization (Concepts & Cases)*. Cengage Learning

The Role of Talent Management in Achieving Strategic Entrepreneurship in Public Universities at Sultanate of Oman

Yusra Muhammad Salim Almughairi ¹, Aieman Ahmad Al-Omari ², Omer Hashim Ismail ³

¹ PhD researcher, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

² Professor, College of Education, Department of Educational Assets and Administration, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

³ Associate Professor, College of Education, Department of Educational Assets and Administration, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

¹ s51573@student.squ.edu.om, ² a.alomari@squ.edu.om, ³ omerhi@squ.edu.om

Received : 8/3/2022

Revised : 18/3/2022

Accepted : 23/3/2022

DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.8>

Abstract: The study aimed to demonstrate the role of talent management in achieving strategic entrepreneurship at Sultan Qaboos University: one of the public universities in the Sultanate of Oman and the challenges facing the application of talent management at Sultan Qaboos University. The study used a qualitative approach to suit the objectives of the study by interviews. The study sample consisted of (7) leaders of Sultan Qaboos University. The study showed a set of results based on its questions by analysing the interviews using the (MAXQDA) program. The challenges facing the university in applying talent management are divided into four types, (Organizational and Administrative challenges, physical challenges, cultural challenges, and evaluative challenges). Talent management plays a major role in achieving strategic entrepreneurship which can be identified in two main roles: an external role and an internal one. The study recommended the necessity of designing a talent management strategy for the university, adopting strategic entrepreneurship as a modern approach to development and allocating part of the budget to provide the required resources and technologies to support talented university employees.

Keywords: Talent management; public universities; strategic entrepreneurship; Sultan Qaboos University.

References:

1. Al'bydy, Aradn Hatm Khdyr, Waltmymy, Eylaf Mtlk Hmyd. (2017). Tathyr EdartAlmwahb Fy Thqyq Alryadh Alastratyjy: Drash Thlylyh Fy Alshrkh Al'amh Llsna'at Aljldyh. Mjlt Aledarh Walaqtsad: Aljam'h Almstnsryh: 40 (111): 94-115.
2. Dawd, Fdylh Slman, W'ly, Asrar 'bd Alzhrh. (2017). Alada' Alryady Llmnmzh Wfq Astratyjy Edart Almwahb. Drasat Aqtsadyh: (27): 113-133.
3. Eyman, Syban. (2019). Edart Almwahb Afaq Jdyd Nhw Edart Dkyh Llmward Albshryh: Drast Halt Mjmw't Nt Alm'ssat Alja'ryh. AtrwhtDktwrah, Jam't Abwbkr Blqayd- Tlmsan.
4. Alghamdy, 'zyzh Mhmd 'ly. (2021). Tf'yl Alryadh Alastratyjy Fy Edarat Alt'lym Balmkh Al'rbyh Als'wdy Fy Dw' Altjarb Al'almyh: Tswr Mqtrh. Almjhl Al'lmyh Lklyh Altrbyh Bjam't Asywt: 37 (2): 450-499.
5. Hashm, Nhlh 'bd Alqadr: Ws'd, Alsdyh Mhmwd Ebrahym. (2018). Alryadh Alastratyjy Llmward Albshryh Fy Aljam'at: Twjhat Mstqbylyh.] 'rd Wrqh [Alm'tmr Al'lmy Alsnwy Alkhams Wal'shryn Llm'yh Almsryh Lltrbyh Almqarnh Waledarh Alt'lymyh: Nzm Alt'lym Wmjtm' Alm'rfh, Aljm'yh Almsryh Lltrbyh Almqarnh Waledarh Alt'lymyh, Alqahrh.
6. Hji, Ahmd Esma'yl: W'bd Alhmyd, Hsam Hmdy. (2012). Aljam'h Waltmmyh Albshryh.. Aswl Nzryt Wkhbrat 'rbyh Wajnbyh Mqarnh. 'alm Alktb.

7. Jam'h Alsltan Qabws (2020). Alm'tmr Aldwly Alsab' Lklyt Altrbyh- Alt'lym Wryadh Ala'mal "Alfrs Walthdyat", Jam't Alsltan Qabws, Msqt.
8. Jam'h Alsltan Qabws (2021). Akhtsasat Qsm Alda'rh, Da'rt Almward Albshryh, Msqt: Jam't Alsltan Qabws <https://www.squ.edu.om/squ-ar>
9. Aljrah, Salh 'ly Salm: Abw Dwlh, Jmal Da'wd. (2015). Athr Ttbyq Edarh Almwahb Fy T'zyz Alantma' Altnzymy Lda A'da' Hy't Altdrys Fy Aljam'at Alardnyh Alrsmlyh, Almjhl Alardnyh Fy Edart Ala'mal: 11 (2): 283-315.
10. Abw Jwyfl, Rym Jm'h Mhmd. (2018). Drjt Mmarst Klyat Altrbyh Baljam'at Alflstynyh Fy Mhafzt Ghzh Lab'ad Alryadh Alastryjy W'laqtha Balada' Aljam'y Almtmyz . Rsalt Majstyr, Aljam'h Aleslamy Bghzh.
11. Abw Alkas, Shyb Ahmd Esma'yl. (2018). Waq' Edart Almwahb W'laqtha Balmyzh Altnafsyh Mqarnh Byn Khryjy Edart Ala'mal Fy Aljam'h Aleslamy Wjam't Alaqa. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'h Aleslamy Bghzh.
12. Alkhnyzan, Thany Bnt Mhmd Nasr: Walkhdyry, Fatmh Bnt 'ly Bn Salh (2019). Mttlbat Alryadh Al'almyh Fy Aljam'at Als'wdy Lthqyq Almyzh Altnafsyh Fy Dw' R'yt Almmkh 2030. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Asywt, 35 (6): 104-122.
13. Allwqan, Mhmd Bn Fhad. (2020). Edarh Almwahb Fy Aljam'at Als'wdy Kmdkhl Lthqyq Alryadh Alastryjy: Tswr Mqtrh. Mjlt Klyt Altrbyh Bjam't Alazhr: 3 (185): 321-382.
14. Alm'tmr Als'wdy Aldwly Ljm'yat Wmrakz Ryadh Ala'mal (9-11 Sbtmbr, 2014). Twasyat Alm'tmr. Almmkh Al'rbyh Als'wdy, Alryad.
15. Mhmwd, Ashrf Mhmwd Ahmd: W'ewd Allh, Slyman 'wd Allh. (2013). Waq' Ttbyq Edart Almwahb Alm'ssyh W'laqtha Btmkyn Al'amlyn Bmdars Alt'lym Al'am Bmhafzt Alta'f. Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs (Asep): 1(36): 13-66.
16. Mna', 'atf Jmal Aldyn Mhmd. (2017). Tathyr Edarh Almwahb 'la Rbhyh Almnzmat. Almjhl Al'lmyh Lldrasat Altjaryh Walby'yh: 8 (1): 288-317.
17. Alnsyry, Bkr: Wabw Hsyn, Alharth Mhmd. (2017). Athr Edart Almwahb 'la Astratyjy Alryadh Fy Shkrat Sna't Alasmh Walkymawyat Alardnyh. Mjlt Jam't 'man Al'rbyh Llbhwh- Sslt Albhwh Aledaryh: 1 (1): 176-195.
18. Bn Qayd, Fatmh Zhrh (2017). Tbny Mqarbt Alryadyh Alastryjy Kedarh Jdydh Lt'zyz Alqdrh Altnafsyh. Mjlt Al'lwm Alensanyh, Jam't Brj Bw'ryryj- Alja'r: (2): 184-202.
19. Alqhtany, Salm Bn S'yd Al Nasr. (2015). Alryadh Alastryjy Kmdkhl Lttwyr Almnzmat Alhkwmlyh. (Wrqh 'ml Mqdmh) Ela Alm'tmr Althany Lm'ahd Aledarh Al'eamh Waltnmyh Aledaryh Fy Dwl Mjls Alt'awn Ldwl Alkhlyj Al'rby, Tht 'nwan' Alabtkar Fy Almnzmat Alhkwmlyh Altjarb Walmmarsat Alnajhh", Sltnt 'man.
20. Alqhtany, 'bd Almhsn 'ayd Mhsn. (2013). Anmat Alqyadh Aledaryh Almdrsy Fy Dwl Alkwy: Drash Asttla'yh Nw'yh. Mjlt Drasat Alkhlyj Waljzyrh Al'rbyh: 39 (150): 55-98.
21. Rsmly, Mhmd Hsn: Wghaly, 'zh 'adl: 'mar, Halh Mhmd Alsyl Salh. (2019). Ab'ad Wmhddat Alryadh Alastryjy Fy Almdars Althanwyh Al'eamh Fy Msr. Mjlt Klyh Altrbyh Bjam't Bha: 30 (119): 104- 116.
22. Alrmydy, Bsa Smyr (2018). Tqym Dwr Aljam'at Almsryh Fy Tnmyt Thqafh Ryadt Ala'mal Lda Altlab Astratyjy Lthsyn. Mjlt Aqtsad Almal Wala'emal: 2 (6): 88-110.
23. Alsr, D'a' Mhmd Ahmd. (2017). Drjt Twafr Mttlbat Alt'lm Alryady Fy Aljam'at Alflstynyh Bmhafzt Ghzh Wsbl T'zyzha. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'h Aleslamy.

أثر تدريس المفاهيم النحوية باستخدام نموذج سكامبر على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مديرية تربية القصر

محمد إبراهيم الغزيوات

أستاذ دكتور- قسم المناهج والتدريس
جامعة مؤتة- الأردن

هشام راشد البديرات

طالب دكتوراه- فلسفة المناهج وأساليب التدريس
جامعة مؤتة- الأردن
heshambderat@gmail.com

قبول البحث: 2022/4/7

مراجعة البحث: 2022 /3/23

استلام البحث: 2022 /3/10

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.9>



file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

أثر تدريس المفاهيم النحوية باستخدام نموذج سكامبر على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مديرية تربية القصر

هشام راشد البديرات

طالب دكتوراه- فلسفة المناهج وأساليب التدريس- جامعة مؤتة- الأردن

heshambderat@gmail.com

محمد إبراهيم الغزيوات

أستاذ دكتور- قسم المناهج والتدريس- جامعة مؤتة- الأردن

استلام البحث: 2022 /3/10 مراجعة البحث: 2022/3/23 قبول البحث: 2022/4/7 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.9>

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تدريس المفاهيم النحوية باستخدام نموذج سكامبر، على التحصيل لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء القصر في محافظة الكرك بالمملكة الأردنية الهاشمية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي، كما تم استخدام اختبار تحصيلي للمفاهيم النحوية، وبعد إجراء عمليات الصدق والثبات. وتكونت عينة الدراسة من (54) طالباً تم اختيارهم بطريقة ميسرة، توزعوا في ثلاث شعب دراسية: المجموعة التجريبية الأولى والتي تم تدريسها باستخدام نموذج (سكامبر) وتشمل (28) طالباً، والمجموعة الثانية وتمثل المجموعة الضابطة وعددها (26) طالباً والذين تم تدريسهم باستخدام الطريقة الاعتيادية.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام نموذج (سكامبر) والمجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية)، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى التي تم تدريسها باستخدام نموذج (سكامبر)، أوصت الدراسة بتشجيع معلمي اللغة العربية على الاهتمام بالنموذج (سكامبر) في التدريس، واعتماده أسلوباً فعالاً في تدريس قواعد اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: سكامبر؛ المفاهيم النحوية؛ الصف الثامن الأساسي.

1. المقدمة:

تُعَدُّ اللغة العربية من أكثر اللغات بلاغة وفصاحة، وقد خصها الله من بين اللغات لغة أعظم الكتب وهو القرآن الكريم قال تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [يُوسُفُ الآيَة 2] ، ولساناً يخاطب بها الله سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة أتم التسليم، ونحن أمة عربية وإسلامية نفخر بهذا الإرث، واللغة العربية جزء لا يتجزأ من الحضارات العربية والإسلامية، وهذه اللغة تحمل في طيات تكوينها ثمانية وعشرين حرفاً، وأن هذه الحروف أوجدت لنا ثروة لغوية كبيرة في التعبير عن أفكارنا وآرائنا.

تتميز اللغة العربية عن غيرها من لغات العالم بنظامها النحوي المحكم فهو العلم الذي يزيل الإبهام والغموض، والنحو هو القاسم المشترك بين فروع اللغة ولتدريس النحو أهداف منها: الهدف النظري حيث يرمي إلى تعليم تعميمات عامة شاملة عن اللغة، والهدف الوظيفي كما يرمي إلى مساعدة

الطلبة على تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية مهارات اللغة العربية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) (مجاور، 2000).

كما أن النحو محور الأنظمة اللغوية وعمادها، ويحتل مكانة عالية وظاهرة في مراحل تعلم اللغة العربية، به يستقيم اللسان من الوقوع في الخطأ، وصحة النطق والكتابة، وضبط قوانين اللغة الصوتية، وتراكيب الكلمة والجمله، وكلما كانت الصياغة النحوية دقيقة للمفردات والجمل، وصلت الفكرة للسامع والقارئ كما يريد الكاتب أو المتحدث (الحجيا، 2010).

ويرى الباحث قبل البدء في الحديث وتقديم تفصيل عن نموذجي سكامبر، لا بد من تقديم ملخص عن النظرية البنائية؛ وذلك لما للنموذج من صلة وعلاقة تجمع بينهما، حيث تعد النظرية البنائية هي القاعدة للعديد من نماذج التدريس المنبثقة عن النظرية البنائية، ويعد نموذج سكامبر أحد النماذج القائم على الفلسفة البنائية.

ماهية البنائية:

شهد البحث التربوي تحولاً في رؤيته لعمليتي التعليم والتعلم من التركيز على العوامل الخارجية المؤثرة على تعلم المتعلم مثل المعلم وبيئة التعلم، والمنهج، ومخرجات التعلم، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم وما يجري داخل عقله من معارف سابقة، وأسلوبه في معالجة المعلومات، وأن البحث عن معنى أو تعريف للبنائية يُعد في حد ذاته إشكالية، حيث خلت المعاجم الفلسفية والنفسية والتربوية من إشارات للبنائية باستثناء المعجم الدولي للتربية الذي عرفها بأنها رؤية في نظرية التعلم، ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدرته الفطرية مع الخبرة (زيتون وزيتون، 2003).

وعرف الهاشي والعزاوي (2007) البنائية بأنها عملية بحث عن المعاني، فهي عملية تكيف للمخططات العقلية لمواءمة الخبرات الجديدة، ولذلك فهي عملية مستمرة لبناء المعنى.

ذكر صبري وتاج الدين (2000) أن الفلسفة البنائية تنطلق من ثلاثة مصادر تاريخية أولى هذه المصادر مصدر فلسفي مؤداه أن النظرية العامة للمعرفة تساعد في الوصول إلى نظرية تربوية نوعية (خاصة) وتطبيقاتها، والمصدر الثاني هو انعكاس الخبرة من ذوي المهن كالأطباء والمحامين والمعلمين وغيرهم على هؤلاء الذين ينشدون مساعدتهم والتعلم منها، وثالث هذه المصادر الذي صدر حديثاً هو (مجتمع البحث العلمي) الذي استهدف ميلاد النظرية والتطبيقات على نحو زادها ارتباطاً وتماسكاً.

كما تنطلق الفلسفة البنائية من البحوث التي قام بها العالم جان بياجيه في نمو المعرفة وتطورها عند الإنسان، حيث قام بياجيه بوضع نظرية حول النمو المعرفي لدى الأطفال، وتناولت النظرية جانبين بينهما علاقة وثيقة، الجانب الأول من النظرية الحتمية المنطقية وهي أربع مراحل هي: مرحلة التفكير الحس الحركي، ومرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة العيّنات العيانية، ومرحلة العمليات الشكّلية، والجانب الثاني التجريبي (البنائية المعرفية) في هذا الجانب يهتم بياجيه ببناء المعرفة، حيث يرى أن الفرد يقوم ببناء المعرفة من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة، ولا يكتسبها عن طريق الحفظ والتلقين (أبو غالي، 2010).

ذكر الدليمي (2013) الأسس التي تعتمد عليها النظرية البنائية وهي كالآتي: يبني المتعلم المعرفة من خلال جهازه المعرفي، والخبرة أساس المعرفة، لا تنتقل المفاهيم والأفكار من شخص لآخر بنفس المعنى، وتحدث إبداع عند المتعلم نتيجة المعرفة الجديد وأن التعلم ينبع من المتعلم، كما أن المعرفة الجديدة تعتمد على المعرفة السابقة ويختلف المتعلمون بدرجة فهم المعنى الواحد تبعاً للتراكيب، وتركز على البحث والاستقصاء والتعليم التعاوني وحب الاستطلاع استقلالية المتعلم، وتستخدم المصطلحات المعرفية كالتنبؤ والإبداع والتحليل، وتتيح للمتعلم الفرصة لبناء المعرفة الجديدة والفهم من الخبرات الواقعية.

نموذج سكامبر:

يوصف نموذج سكامبر (SCAMPER) بأنه نموذج إجرائي يساعد على تنمية التفكير الإبداعي عن طريق الخيال، من خلال استخدام أسلوب التفكير التباعدي، أما مراحل تطوره يعود إلى بوب إبيرل (Eberle, B, 1997)، وكانت أبرز محطات تطور النموذج، في البداية اقترح ألكس أوسبورن (Alex Osborn, 1963) قائمة لتوليد الأفكار (spurring checklist)، وهي الكلمات والجمل التي شكل حروفها الأولى كلمة سكامبر (scamper) لجعلها استراتيجية مساعدة أثناء جلسات العصف الذهني، وقدم ريتشارد دي ميلي (Richard de Mille) في عام (1967) كتاباً عنوانه (ضع أمك على السقف) ويهدف الكتاب إلى تنمية الخيال لدى الناشئة، وفي عام (1970) قدم فرانك ويليامز (Feank E Williams) وزملاءه مجموعة من الأساليب هدفت إلى تحفيز التعبير الإبداعي عند الأطفال، حيث تستند الأساليب على بعدين أساسيين أولهما: ما أسماه بالعمليات المعرفية (الأصالة، والمرونة، والطلاقة، والميل إلى التفصيلات)، وثانيهما: ما أسماه بالعمليات العاطفية أو الوجدانية (حب الاستطلاع، والاستعداد للتعامل مع المخاطر، وتفضيل التعقيد، والحدس). وقام بوب إبيرل (Bob Eberle) بالمزج والدمج بين الخبرات السابقة مع بعضها في بناء نموذج سكامبر (scamper) معتمداً على جهود أوسبورن (Osborn) في توليد الأفكار، وأساليب ويليامز (Williams)، ودي ميلي (De Mille) في تنمية الخيال الإبداعي (الحسيني، 2013).

ويعد نموذج سكامبر (scamper) الذي أعده بوب إبريل (Bob Eberle, 2005) الذي يشير إلى طرح البدائل المختلفة عند تناول مهمة ما بالدراسة والبحث، من خلال استخدامه أنماط التفكير التشعبي والتباعدي، والرؤية الكلية لجوانب الموضوعات المختلفة والمطروحة، ثم المحاولة في التبديل ودمج وتعديل وحذف أو إعادة ترتيب.

وترى الدراسة الحالية من خلال ما تقدم أن نموذج سكامبر (scamper) تستخدم لتنمية الإبداع العام، وتوليد الأفكار الجديدة وتساعد الأسئلة الإجرائية التي يتم طرحها في الخروج بأداء جديد، وبذلك فهي تصلح في كافة المجالات والقطاعات.

عرف هاني (2013) نموذج سكامبر (scamper): بأنها كلمة وصفية تصف عملية البحث عن الأفكار الجديدة وتوليدها وتعني الانطلاق أو الجري، وهي تصف عملية البحث عن الأفكار الجديدة وتوليدها، وهي كلمة مكونة من الحروف الأولى لمجموعة من الكلمات التي تشكل في مجملها كلمة سكامبر (scamper).

كما عرفها الحسيني (2013) بأنها مجموعة من الخطوات الإجرائية، تعتمد الأسئلة المختصرة والمقصودة التي عادة ما تسفره عن أفكار جديدة، من خلال مجموعة من الخطوات، التي لها دور في تنمية وتطوير الأفكار وتحسينها، عن طريق التعامل مع بعض مهارات (الاستبدال، الحذف، التكيف، التطوير، تكبير/تصغير، إعادة الترتيب أو العكس، والدمج) ضمن المحتوى الدراسي.

تفصيلات حول قائمة نموذج سكامبر (scamper)

ذكر إبريل (2008) Eberle أن كلمة سكامبر اصطلاحاً الانطلاق أو الجري والعدو يرمح كالطفل. وهي كلمة وصفية لعمليات البحث يرمح عن الأفكار الجديدة، هي كلمة مكونة من الأحرف الأولى لمجموعة من الكلمات أو الجمل التي تشكل في مجملها كلمة سكامبر (scamper) باللغة الانجليزية، وهي الكلمات التي تشكل قائمة توليد الأفكار الإبداعية الأصلية وهي:

- الاستبدال (S) Substitute: هو أداء الشخص أدوار شخص آخر أو استخدام شيء معين بدل شيء آخر، وتتضمن التساؤلات التالية منها: ماذا بعد؟ هل هناك مكان آخرين؟
- التجميع (C) Combine: هو تجميع الأشياء مع بعضها بعضاً، لتكون واحداً، وتتضمن التالية: ما الذي تستطيع أن تجمع؟ ما الأهداف أو الأفكار أو المواد المراد جمعها.
- التكيف (A) Adapt: هو التكيف لملائمة غرض أو ظرف محدد، بتغيير الشكل، أو الإبقاء عليه. كما هو وتتضمن ما يلي: إعادة التشكيل، الضبط أو التعديل، والتلطيف، والتسوية، والموافقة.
- التطوير (M) Modify: هو تغيير الشكل أو النوع، باستخدام ألوان، أو أصوات، أو حركة، أو رائحة أخرى، أو الشكل أو الحجم، أو طعم آخر، وتتضمن ما يلي: التكبير وهو تكبير في الشكل والنوع، بالإضافة إليه وجعله أكثر ارتفاعاً، أو قوة، أو سمكاً، أو طولاً، والتصغير هو تصغير الشيء، ليكون أصغر أو أقل، من خلال جعله أصغر، أو أخف، أو أبسط، أو أقل حدوداً وتكراراً أو أقل سماكة.
- الاستخدامات الأخرى (P) Put to other uses: استخدام الشيء لأغراض غير تلك التي وضع من أجلها أصلاً، وتتضمن التساؤلات الآتية: ما الاستخدامات الجديدة؟ ما الأماكن الأخرى التي يمكن أن يستخدم بها؟ متى يستخدم؟ وكيف سيستخدم؟ ويمكن إثارة الأسئلة الآتية: ما الاستخدامات الجديدة؟ ما الأماكن الأخرى التي يمكن أن يستخدم بها؟ متى يستخدم؟ وكيف سيستخدم؟
- الحذف (E) Eliminate: هو الإزالة أو التخلص من شيء ما، وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي يمكن التخلص منه؟ ما الذي يمكن إزالته؟ ما الذي يمكن تبسيطه؟
- العكس وإعادة الترتيب (R) Rearrange - Reverse: وهو الوضعية العكسية أو التدوير أي تغيير الترتيب أو التعديل أو النمط أو إعادة التجميع أو التوازن، وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي يمكن إدارته؟ ما الذي يمكن قلبه رأساً على عقب؟

الفلسفة التي يقوم عليها نموذج سكامبر (scamper)

ويمكن تلخيص الفلسفة القائمة على نموذج (scamper) بما يلي: إن كل شيء جديد ما هو إلا تعديل لشيء موجود بالفعل، أن المتأمل لنموذج سكامبر (scamper) يجد أنها صممت لتنمية التفكير الابتكاري بالاعتماد على رسم مخطط سكامبر وهو يماثل خريطة ذهنية للتفكير؛ مما يجعل التفكير يمر بمرحلتين: رسم الخريطة، ثم إتباع المسار على هذه الخريطة، فكل كلمة لها مسار وخصوصية، وذلك لإيجاد مسار جديد في توليد الأفكار، حيث تركز فلسفة نموذج سكامبر (scamper) على: إن التدريب على الخيال بأسلوب المرح واللعب، وإجراء معالجات ذهنية يساهم في تنمية التفكير الإبداعي، وأن أسلوب الدمج في تعليم التفكير، يرى الاتجاه الأول أهمية تقديم البرامج والأنشطة التي تهدف إلى تعلم التفكير بشكل مستقل عن المناهج الدراسية العادية. أما الاتجاه الثاني يرى أهمية تقديم تلك الأنشطة ضمن المنهج الدراسي العادي وداخل محتواه، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن العمليات العقلية تتم خلال التدريس باستخدام نموذج سكامبر (البديري، 2014).

كما حدد النجدي، وعبد الهادي، وراشد (2005) أسس نموذج سكامبر (scamper) في تشجيع استقلالية الطلبة، وتجعلهم مبدعين، وتشجعهم على البحث وحب الاستطلاع وعلى الحوار والمناقشة بين الطلبة بعضهم البعض أو بين الطلبة والمعلم، كما تزودهم بالفرص المناسبة لبناء المعرفة والفهم،

وتراعي التعلم التعاوني، وتضع الطلبة في مواقف حقيقية، كما يتم من خلالها استخدام المصطلحات المعرفية (التنبؤ، الإبداع، التحليل)، وتؤكد الأداء والفهم عند تقييم التعليم وأيضاً تأخذ في الاعتبار الطريقة الصحيحة لتعلم الطلبة.

ذكر محمد (2016) أهداف نموذج سكامبر (scamper) هي: تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التفكير والتحليلي، وتعليم الطلبة طرقاً متنوعة لإنتاج مخرجات تتميز بالجدية والتحليل والتجميع والتنبؤ والاستنتاج والتلخيص وإدراك العلاقات، وتدريب الطلبة على توليد الأفكار وتحليلها بطريقة شيقة وممتعة، واستثارة القدرات الكامنة داخل الطلبة، والوصول بتفكير الطلبة إلى أقصى درجة ممكنة من النمو والتطور، كما تعويد الطلبة على الاستفادة من أفكار الآخرين بتطويرها والبناء عليها مما يساهم في ابتكار أشياء جديدة.

كما حدد الحسيني (2013) مميزات نموذج سكامبر على النحو الآتي:

- بناء اتجاهات إيجابية عند الطلبة (التفكير والإبداع، وعملية التعلم من خلال تبسيط المعاني، واستثارة الإمكانات المتاحة، وخاصة الخيال الإبداعي).
- تنمية مهارات التفكير بعامة، والتفكير الإبداعي والإنتاجي عند الطلبة بخاصة.
- وتساهم في إكساب الطلبة مهارة ممارسة توليد الأفكار من خلال خطوات عملية محددة، كما أنها تزيد من فترة انتباههم، والعمل بروح الفريق والجماعة وحب الاستطلاع، وتحمل المخاطر، والحدس.

وذكر محمد (2016) دور المعلم ميسراً ومرشداً وموجه، لتعلم الطلبة، مما يتطلب معه الإعداد الجيد للمواقف التعليمية، واختيار مصادر التعلم المناسبة، وطرح مشكلات تهتم في البيئة المحيطة، والمواقف الحياتية للمتعلم، وإثارة الأسئلة، وتشجيع الحوار والعمل على توفير بيئة تعليمية آمنة تسمح باستخدام استراتيجية سكامبر في توليد الأفكار والإفصاح عنها بكل حرية، ومناقشتها وتبادلها والبناء عليها، بل تشجيع الأفكار غير المألوفة، وتحديد الوقت المناسب لنقد الأفكار والحلول، وأن يمتلك المهارات اللازمة لإدارة الصف وضبط عمل المجموعات.

ويكمن دور الطلبة في نموذج سكامبر يقوم في البحث عن المعلومة ويقوم بالمشاركة في عرض الأفكار، وينقل خبراته إلى مواقف مماثلة، ويختار ما يناسب من مكونات مخطط سكامبر لتنفيذ الحل وطرح الأفكار الجديدة والمتكررة ويحاور ويناقش من خلال طرح الأسئلة على المعلم التي يقدمها لحل المشكلة، وأيضاً يتقبل وجهات نظر الآخرين والبدائل التي يطرحونها في المواقف أو المشكلة المطروحة (محمد، 2016).

خطوات التدريس وفقاً لنموذج سكامبر (scamper):

جاءت خطوات التدريس كما ذكرتها الرويثي (2012) وفقاً لنموذج سكامبر كما يلي:

- تحديد المشكلات أو الموضوع ومناقشتها: يقوم المعلم بمشاركة الطلبة بتحديد المشكلة أو الموضوع من خلال تجميع المعلومات والحقائق عن المشكلة أو الموضوع، من خلال الوسائل المسموعة أو المرئية أو المقروءة، من أجل التأكد من الإلمام بجميع الطلبة وفهم المشكلة.
- إعادة بلورة المشكلة وصياغتها: يتم إعادة صياغة المشكلة المختارة بتحديد ما يمكن الباحث إيجاد حلول لها، والاستعانة بالوسائل الكفيلة بذلك، كالأفلام الوثائقية والرسوم والصور والمشكلة التي تم تحديدها.
- عرض الأفكار والحلول يتم عرض الأفكار والحلول من خلال مخطط معروض أمام المعلم باستخدام الأسئلة التحفيزية المنشطة للإبداع، وإثارة ما لديهم من ملكات وإبداعات، والتأكيد على أنه ليس بالضرورة استخدام كافة مكونات سكامبر في النشاط الواحد إنما يعتمد على حسب طبيعة الموقف أو المشكلة.
- استمطار الأفكار يطرح الطلبة ما تم التوصل إليه من أفكار، ثم بعد ذلك اختيار أفضلها تبعاً لمعايير ثم تتفق المجموعة على الأفكار التي تم اختيارها ثم يقوم المسجل بتدوينها في لوحة الإعلانات أو الأركان المحددة في الفصل ليسهل عملية الأخذ بها.

وسوف يتم تطبيق هذه الخطوات على الدروس النحوية الواردة في كتاب قواعد النحو للصف الثامن الأساسي.

يرى الباحث أنه من خلال استخدام نموذج سكامبر وما يحتوي من خطوات، وتفاعل المتعلم معه، يبقى أثر تعلم المفاهيم النحوية عند الطلبة، وأن المتابع للتعليم في المدارس والمؤسسات التعليمية، يلاحظ أن هناك ضعفاً في تدريس المفاهيم النحوية، وشكوى الطلبة من جفاف مساقات النحو، إذ يتم تدريسها من خلال أمثلة جامدة مصطنعة، وقد يعود الضعف في فهم المفاهيم النحوية لدى الطلبة أن المعلمين يقتصر على استراتيجيات في التدريس لا تخرج عن الدور التقليدي للمعلم وتركيزه على المستويات الدنيا من التفكير، ويكون دور الطالب سلبي غير فعال عند التطبيق، وفي ضوء ما تقدم أصبح من الضروري على المتخصصين والقائمين على تدريس المفاهيم النحوية البحث عن وسائل جديدة للتدريس، وأن يعاد النظر في أسس اختيار وبناء المناهج وأساليب التعامل معها، من حيث طرائق التدريس التي تتناسب في تدريسها.

1.1. الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت توظيف نموذج سكامبر في التعليم، ونذكر من هذه الدراسات التي تتعلق في هذه الدراسة، وقد تم عرضها من الأحدث إلى الأقدم على هذا النحو:

- هدفت دراسة الديات (2020) التعرف إلى فاعلية استخدام نموذج سكامبر في إكساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الرياضية وتصوراتهم نحوه، جامعة اليرموك، أربد، تكونت عينة الدراسة من (47) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي من إحدى مدارس محافظة العاصمة عمان تم اختيارها بالطريقة المتيسرة، وتكونت الأولى من (24) طالباً كمجموعة تجريبية حيث تم تدريسها وحدة النسب المثلثية بنموذج سكامبر، والثانية (23) طالباً كمجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، استخدمت اختبار لإكساب المفاهيم الرياضية، وبطاقة مقابلة. وقد تم التأكد من صدق وثبات هذه الأدوات. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) يعزى لطريقة التدريس في إكساب المفاهيم الرياضية ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لمستوى تحصيل ولصالح المجموعة التجريبية أيضاً، وأظهرت نتائج الدراسة أن تصورات الطلاب من وجهة نظر فيجوتسكي كانت إيجابية نحو النموذج واستراتيجياته.
 - أجرت الطراونة (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر نموذجي سكامبر لتعليم التفكير وبارون للمفكر الجيد في تنمية مهارات التفكير الناقد في اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية قصبة عمان في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتألفت العينة من (112) طالبة من مدرسة أسماء بنت أبي بكر الثانوية التابعة لمديرية تربية وتعليم قصبة عمان وتم توزيع العينة إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تحديد مهارات التفكير الناقد وهي (التفسير، الاستنتاج، الاستنباط) ومن أجل التقويم تم بناء اختبار مهارات التفكير الناقد للوحدتين التعليميتين وتم التحقق من صدقه وثباته. أظهرت نتائج المقارنة بين متوسطات المجموعتين التجريبيتين تفوق نموذج سكامبر على نموذج بارون بنسبة متقاربة مما يعني فاعلية كلا النموذجين في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات، وأوصت الدراسة إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول نموذج بارون للمفكر الجيد ونموذج سكامبر لتعليم التفكير.
 - هدفت دراسة أبو سيف (2017) إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية (سكامبر) في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية عند طالبات الصف العاشر في الأردن. أعدت الباحثة اختبار الكتابة الإبداعية، تتكون من (47) طالبة في محافظة مأدبا، اختيرت بالطريقة المتيسرة، وقسمت عشوائياً إلى مجموعتين، إحداهما: تجريبية، وقد بلغ عدد أفرادها (22) طالبة، درست وفق إستراتيجية (سكامبر)، والمجموعة الأخرى ضابطة، تكونت من (25) طالبة، درست وفق الإستراتيجية الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدراسة في جميع مهارات الكتابة الإبداعية تعزى إلى متغير إستراتيجية التدريس لصالح أداء طالبات المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بتدريب المعلمين والمعلمات على توظيف إستراتيجية (سكامبر) في تنمية المهارات اللغوية عند الطلبة، ومهارات الكتابة بشكل خاص.
 - هدفت دراسة عبد القادر وإسماعيل (2015) إلى الكشف عن أثر إستراتيجية سكامبر في تنمية الأداء اللغوي في الكتابة الإبداعية والتحدث الإبداعي عند الطلبة الموهوبين لغوياً في الصف الثاني الإعدادي، في مصر، تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً، واستخدمت الدراسة التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة من خلال تطبيق الاختبار القبلي والبُعدي، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية سكامبر في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإبداعي في مهارتي الكتابة الإبداعية والتحدث الإبداعي في اللغة العربية، وأوصت الدراسة إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول نموذج سكامبر.
 - وقام بون، تونغ، ولاو (poon, Au, Tong & Lau, 2014) بدراسة في هونغ كونغ تقصي أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على استراتيجية سكامبر لتوليد الأفكار في تحسين التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (74) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية عشوائياً، ولتحقيق هدف الدراسة قسم أفراد الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية مكونة من (37) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة مكونة من (37) طالباً وطالبة واستخدم مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لقياس أثر الاستراتيجية، وكشفت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لاستراتيجية سكامبر في تحسين المهارات الإبداعية لدى الطلبة. كما أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو استخدام هذه الاستراتيجية في تدريس الإبداع.
 - هدفت دراسة أبو ماجد، وتان، وسوه (Soh. Tan. Ab Majid, 2004) إلى تقصي أثر استخدام الإنترنت واستراتيجية سكامبر في تسهيل الكتابة الإبداعية عند عينة من طلاب المرحلة الأساسية، في سنغافورة، اتبعت الدراسة منهجية شبه تجريبية من خلال عينة تكونت من (60) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الأساسية، قسموا إلى مجموعتين تجريبيتين: مجموعة الإنترنت التي تكونت من (22) طالباً وطالبة، ومجموعة سكامبر التي تكونت من (18) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (20) طالباً وطالبة، تم إعداد اختبار في الكتابة لجميع المجموعات. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية ككل، وفي مهارات الوصف والاستبدال والتوسع في التفاصيل، وبينت النتائج أن طلاب مجموعة الانترنت كانوا أكثر تحصيلاً في مهارتي: التفاصيل والطلاقة من طلاب مجموعة سكامبر.
- من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح عدم وجود دراسات تناولت أثر نموذج سكامبر في التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية في الأردن وخصوصاً لهذه المرحلة (الصف الثامن الأساسي).

حيث تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بمنهج الدراسة (شبه التجريبي)، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بطريقة التدريس وهي استخدام نموذج سكامبر، أما من حيث المتغير التابع اتفقت مع الدراسات السابقة من حيث أثرها في التحصيل مع دراسة الديات (2020)، ودراسة أبو ماجد، وتان، وسوه (Soh, Tan, Ab Majid, 2004)، وقد أثبتت هذه الدراسات على فاعلية نموذج سكامبر في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، كما أشارت بعض الدراسات على وجود أثر إيجابي في التدريس وفق نموذج سكامبر ومنها دراسة الطراونة (2018)، دراسة الديات (2020)، ودراسة بون، تونغ، ولاو (poon, Au, Tong & Lau, 2014)، ودراسة عبد القادر وإسماعيل (2015)، ودراسة أبو سيف (2017). وتميزت هذه الدراسة عن غيرها من البحوث والدراسات السابقة باستخدام نموذج سكامبر في تدريس المفاهيم النحوية في مادة قواعد اللغة العربية للصف الثامن الأساسي والمبحث الذي تناولته الدراسة لم تتناوله الدراسات السابقة- في حدود معرفة الباحثان واطلاعهم كما تميزت باختيار هذه الفئة العمرية (الصف الثامن الأساسي) والتي تعاني من تدني مستوى التحصيل، لعدم فهم القواعد النحوية.

2.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن هناك حاجة إلى تطبيق الاستراتيجيات الحديثة التي تنمي القدرات العقلية في فهم المفاهيم النحوية وزيادة التحصيل لدى التلاميذ، ويأتي في مقدمتها نموذج سكامبر ولحاجات تطبيق مثل هذه النماذج والاستراتيجيات في مدارسنا واختبار أثرها في فهم المفاهيم النحوية لدى التلاميذ، فمن الممكن تحقيق ذلك من خلال نموذج سكامبر إذ طبقاً بالشكل الصحيح.

كما أشار النصار (2012) إلى أن الشكوى من تدني مستوى الأداء لدى اللغوي للمتحدثين باللغة العربية في الوطن العربي قديمة، وليست حديثة، فاللحن لم يخلُ منه عصر من العصور، على الرغم من الجهود التي بذلها المتقدمون لإنقاذ الوضع المتردي للغة العربية بشكل عام، والنحو بشكل خاص، في أوساط الناس، إلا أن الشكوى من تدني الأداء اللغوي عند عامة الناس، فضلاً عن الطلبة في التعليم العام تزداد يوماً بعد يوم. وهناك شكوى متكررة من المربين في المدارس من ظاهرة الضعف اللغوي بشكل عام، ومن تدني مستوى الطلبة في القواعد النحوية خاصة، وتعاليت صيحات المعلمين والطلبة، وأولياء الأمور من هذا الضعف الظاهر، فمهم من وضع اللوم على المعلم، والمنهج المدرس، وطرائق التدريس، والنتيجة أن الطلبة يحملون هذا الضعف من صف إلى آخر، ومن مرحلة إلى مرحلة (عمار، 2002).

ومن خلال عمل الباحث في الميدان التربوي معلماً للغة العربية في وزارة التربية والتعليم، ومن خلال ممارسات واقع المدارس التابعة للوزارة، فقد لاحظ تدني مستوى تحصيل الطلاب في مادة اللغة العربية بشكل عام، وقواعدها بشكل خاص لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، وتذمر معلمي اللغة العربية للصف الثامن الأساسي من صعوبة إيصال محتوى مادة القواعد للطلبة، وشكوى أولياء أمور الطلاب من صعوبة قواعد اللغة العربية وتدني التحصيل الدراسي للطلاب، وعدم توجه الطلاب نحو المادة النحوية ومن هنا تولدت فكرة الدراسة الحالية. جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على أثر تدريس المفاهيم النحوية باستخدام نموذج سكامبر على التحصيل لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مديرية تربية القصر، وعليه فإن هذه الدراسة ستحاول الإجابة عن السؤال التالي:

ما أثر تدريس المفاهيم النحوية باستخدام نموذجي سكامبر على التحصيل لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مديرية تربية القصر؟

3.1. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

- إعداد بعض موضوعات قواعد اللغة العربية وفق نموذجي (سكامبر).
- الكشف عن أي فروق في تحصيل الطلاب تعزى إلى استخدام.
- تحديد أثر متغيرات الدراسة سكامبر في متوسطات درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي البعدي في قواعد اللغة العربية.

4.1. أهمية الدراسة:

تكمُن أهمية هذه الدراسة النظرية، والأهمية التطبيقية: وتتمثل الأهمية النظرية: إثراء الأدب النظري في معرفة أهمية استخدام نموذج (سكامبر) ومدى فاعليته في تدريس المفاهيم النحوية والاستفادة من طرق التدريس الحديثة وخدمتها في تدريس المفاهيم النحوية بشكل فعال، من خلال التطبيق في المواقف الصفية، وأما الأهمية التطبيقية: يمكن أن تقلل هذه الدراسة للمعلمين نموذجاً واقعياً لكيفية استخدام وتطبيق نموذجي سكامبر، ومارزانو في تدريس الطلاب المفاهيم النحوية لمادة قواعد اللغة العربية، قام الباحث بإعداد دليل وخطط دراسية للدروس التي اختارها وفق نموذج سكامبر.

5.1. التعريفات الإجرائية:

- نموذج سكامبر (Scamper):

عرّف الباحث نموذج سكامبر (Scamper) إجرائياً بأنه: هي المحددات والأسئلة الموجهة التي تستثير تفكير الطلاب من خلال طرح مشكلات عميقة حول المفاهيم النحوية، والتعرف عليها لإيجاد حلول للمشكلات المطروحة ويتم ذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة المحفزة التابعة لنموذج سكامبر التي تشير إلى (الاستبدال، التجميع، التكيف، التطوير، الاستخدامات الأخرى، الحذف، إعادة الترتيب أو العكس).

• المفاهيم النحوية:

وتعرف إجرائيًا المفاهيم النحوية بأنها المفاهيم (الجملة الفعلية، الجملة الاسميّة، الفعل، الفاعل، المفعول به، المبتدأ، الخبر، الإسناد، الضمير) المتعلقة بعلم النحو التي وردت في مادة القواعد للصف الثامن الأساسي، في المنهاج الأردني للفصل الأول (2021).

• التّحصيل الدّراسي:

يعرف إجرائيًا التّحصيل الدّراسي: هي المعارف التي يكتسبها الطّلاب خلال دراستهم المفاهيم النحوية في مادة القواعد للصف الثامن الأساسي من خلال استخدام نموذج (سكامبر) ويعبّر عنها بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي الذي سيعده الباحث.

• الصّف الثّامن الأساسي:

وهو أحد صفوف المرحلة الأساسيّة في الأردن التي تمتد من الصّف الأوّل الأساسي إلى الصّف العاشر الأساسي ويكون أعمار الطّلاب في الصّف الثامن الأساسي (14) سنة.

6.1. حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدّراسة على طلاب الصّف الثّامن الأساسي في مديرية تربية القصر التابعة إلى وزارة التربية والتعليم، كما اقتصرت هذه الدراسة على مادة القواعد للفصل الدراسي الأول والتي تشتمل على وحدتين هما: الجملة الفعلية وإسناد الفعل الصحيح الآخر إلى ضمائر، من العام (2021/2022).

2. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1.2. منهجية الدراسة:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعات المتكافئة، من خلال اختيار مجموعتين، المجموعة الأولى: المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج سكامبر، والثانية: المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية.

2.2. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الذكور في الصف الثامن الأساسي بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء القصر في محافظة الكرك بالمملكة الأردنية الهاشمية البالغ عددهم (655) طالبًا للعام الدراسي 2021/2022، حسب إحصائيات قسم التخطيط في مديرية التربية والتعليم للواء القصر.

3.2. عينة الدراسة:

تم تطبيق الدراسة في مدرسة فقوع الأساسية للبنين ومدرسة عبد الوهاب المجالي الثانوية للبنين؛ حيث تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية الميسرة من طلاب الصف الثامن الأساسي من بين المدارس الحكومية التابعة للواء القصر، حيث بلغ حجم العينة المختارة (54) طالبًا في مدرسة فقوع الأساسية للبنين ومدرسة عبد الوهاب المجالي الثانوية للبنين موزعين على مجموعتين:

- الأولى تجريبية التي درست وفق نموذج سكامبر والبالغ عددهم (28) طالبًا من مدرسة فقوع الأساسية للبنين.
- الثانية ضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية، والبالغ عددهم (26) طالبًا من مدرسة عبد الوهاب المجالي الثانوية للبنين. وتم تسمية مجموعتي الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة.

4.2. أدوات الدراسة:

يهدف الكشف عن أثر تدريس المفاهيم النحوية باستخدام نموذج سكامبر على التحصيل لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مديرية منطقة القصر، قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي في المفاهيم النحوية، ليتم توظيفه لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تم توظيفه كمقياس قبلي. كما تم إعداد دليل المعلم لتطبيق الدروس المختارة حسب نموذج (سكامبر)، وفيما يلي عرضًا تفصيليًا لهذه الأدوات.

أولاً: الاختبار التحصيلي:

لإعداد الاختبار التحصيلي في صورته الأولية قام الباحث باتباع الخطوات التالية:

1. تحديد الهدف من اختبار التحصيل الدراسي:

يهدف اختبار التحصيل إلى قياس التحصيل القبلي والبعدي لطلاب الصف الثامن الأساسي في لواء القصر في المفاهيم النحوية في مادة اللغة العربية.

2. تحديد نوع مفردات الاختبار:

تم إعداد اختبار تحصيلي للمحتوى من نوع الاختيار من متعدد.

3. إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي:

بعد أن قام الباحث بتحديد الأهمية والوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات دروس مادة اللغة العربية، ولكل مجال من مجالات الأهداف السلوكية، وقام ببناء جدول مواصفات الاختبار التحصيلي، الذي ربط بين المحتوى الدراسي ومستويات الأهداف التعليمية، والجدول (1) يوضح مواصفات اختبار المفاهيم النحوية للصف الثامن الأساسي.

جدول (1): جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية للصف الثامن الأساسي						
المواضيع	الوزن النسبي	المعرفة	التحليل	التطبيق	تركيب	تقويم
الجملة الفعلية	لكل موضوع	(34.28%)	(16.66%)	(14.20%)	(14.28%)	(-%)
اسناد الفعل الصحيح						
إلى ضمائر						
عدد						الأسئلة
						(32)

وفي ضوء جدول مواصفات الاختبار المعد قام الباحث بإعداد الاختبار في صورته الأولى، ملحق (أ)، مشتملاً على (32) سؤالاً.

- بناء فقرات الاختبار: وفقاً لتحليل المحتوى وجدول المواصفات فقد تم بناء مجموعة من فقرات الاختبار التحصيلي، بحيث تغطي جميع جوانب الموضوعات المحددة في الدراسة الحالية.

الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي في اللغة العربية

لضبط نوعية الاختبار والتحقق من الخصائص السيكومترية له (معامل الصعوبة، والتمييز، والصدق، والثبات) وتقدير زمن الإجابة على الاختبار ووضوح التعليمات فقد قام الباحث بالإجراءات التالية:

- التحقق من الصدق الظاهري للاختبار (Face validity):

قام الباحث بعرض الاختبار التحصيلي على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (14) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في جامعة مؤتة ووزارة التربية والتعليم (أنظر ملحق و)، وبعد تعريفهم بموضوع البحث والهدف من إعداد الاختبار طلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الأمور التالية:

1. صحة مفردات الاختبار من الناحية اللغوية.

2. مناسبة الفقرات لخصائص الفئة المستهدفة من الاختبار.

3. مدى انتماء الفقرات للمجالات المعرفية.

4. اقتراح ما يروونه مناسباً من حذف أو تعديل.

وقد كان ذلك وفق نموذج تحكيم أعده الباحث لذلك الغرض، وبناءً على آراء المحكمين وملاحظاتهم تم قبول الأسئلة التي بلغت نسبة مسألة اتفاق المحكمين عليها (80%) فأكثر، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (32) سؤالاً كما في ملحق (ح).

- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

للتحقق من مناسبة الاختبار للفئة المستهدفة: قام الباحث بتطبيقه على عينة مؤلفة من (25) طالباً في مدرسة صرفا الثانوية للبنين كعينة استطلاعية وهي من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها وقد تم استخراج الأمور التالية:

- التحقق من ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار قام الباحث باستخدام طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (Test-Retest) من خلال تطبيق الاختبار على عينة مؤلفة من (25) طالباً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وبعد مرور أسبوعين من زمن التطبيق الأول قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار على نفس الطلاب مرة أخرى، وتم التحقق من ثبات الأداة من خلال استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق، حيث بلغت قيمته (0.85) وتعتبر مثل هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

1. معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي (اللغة العربية):

تم التحقق من معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي عن طريق حساب النسبة المئوية للإجابة الصحيحة بين مجمل الإجابات لكل فقرة من فقرات الاختبار ووفقاً للمعادلات التالية كما يشير النيهان (النيهان، 2004):

$$p = \frac{R}{T} \quad \text{حيث: } P = \text{معامل الصعوبة} \quad P = \text{معامل الصعوبة} \quad R = \text{عدد الذين أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة} \quad T = \text{العدد الكلي} \quad T = \text{العدد الكلي}$$

والجدول (2) يوضح معاملات صعوبة فقرات الاختبار.

جدول (2): معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي

معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل الصعوبة	رقم السؤال
0.75	23	0.34	12	0.63	1
0.38	24	0.56	13	0.44	2
0.38	25	0.28	14	0.38	3
0.31	26	0.38	15	0.44	4
0.50	27	0.66	16	0.41	5
0.41	28	0.69	17	0.50	6
0.34	29	0.44	18	0.47	7
0.38	30	0.41	19	0.44	8
0.31	31	0.38	20	0.50	9
0.38	32	0.41	21	0.44	10
		0.34	22	0.41	11

تشير البيانات الواردة بالجدول (2) إلى أنَّ معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي قد تراوحت بين (0.38 – 0.75) وهذا يعد مؤشراً على جودة فقرات الاختبار ومناسبتها لهدف الاختبار الذي أعد من أجله في هذه الدراسة.

وتعد هذه القيم لمعاملات الصعوبة مقبولة تربوياً لاستخدام هذا الاختبار في الدراسة الحالية، وبناء عليه لم يتم حذف أي فقرة من الاختبار التحصيلي في ضوء نتائج قيم معاملات الصعوبة.

2. معاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي (اللغة العربية):

لحساب معامل تمييز فقرات الاختبار قام الباحث بالاعتماد على أسلوب المجموعات المتطرفة، فيعد أن تم ترتيب نتائج الطلاب وفقاً للدرجة الكلية ترتيباً تنازلياً تم تحديد المجموعة العليا (27%) في مقابل المجموعة الدنيا (27%) وللوصول إلى مؤشر تمييز الفقرات تم طرح الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا من الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا وقسمتها على عدد الأفراد في إحدى المجموعتين، وبالتالي نتج لدينا معامل التمييز، والجدول (3) يوضح معاملات تمييز فقرات الاختبار.

جدول (3): معاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي

معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال
0.40	23	0.42	12	0.75	1
0.53	24	0.53	13	0.51	2
0.73	25	0.45	14	0.61	3
0.75	26	0.41	15	0.40	4
0.61	27	0.78	16	0.49	5
0.45	28	0.61	17	0.53	6
0.47	29	0.47	18	0.47	7
0.55	30	0.53	19	0.49	8
0.42	31	0.55	20	0.73	9
0.61	32	0.41	21	0.41	10
		0.61	22	0.40	11

بدراسة معاملات التمييز الموضحة في الجدول السابق نلاحظ إنها تراوحت ما بين (0.40 – 0.78) وهي جميعها معاملات تمييز موجبة وتشير إلى أنَّ فقرات الاختبار تمتاز بمعامل تمييز مقبول ومناسب، وتعدُّ دليلاً على صدق الاختبار إذ إن معامل تمييز الفقرة أو قدرتها على التمييز دليلاً على صدق الاختبار (عودة، 2005).

وتعتبر هذه القيم لمعاملات التمييز مقبولة تربوياً لاستخدام هذا الاختبار في الدراسة الحالية، وبناء عليه لم يتم حذف أي فقرة من الاختبار التحصيلي في ضوء نتائج قيم معاملات الصعوبة والتمييز.

• تعليمات الاختبار:

تم وضع مجموعة من التعليمات للطلاب بهدف توضيح الغرض من الاختبار وطريقة التعامل معه وتوضيح ذلك للطلاب، وقد تأكد الباحث من ذلك من خلال سؤال الطلاب خلال التطبيق عن أي غموض أو صعوبة في فهم تعليمات الاختبار، حيث أظهر جميع الطلاب في العينة الاستطلاعية رأيهم بأنها واضحة ومفهومة.

• تصحيح الاختبار:

تم تحديد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة لكل مفردة من مفردات الاختبار وبذلك تكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على الاختبار (32) درجة وأدنى درجة (0).

• زمن الاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار بحسب متوسط الزمن الذي استغرقته أول طالب وهو (60) دقيقة، وآخر طالب في العينة الاستطلاعية وهو (50) دقيقة للإجابة عن أسئلة الاختبار، حيث بلغ المتوسط الكلي لزمن الاختبار (55) دقيقة.

ثانيًا: دليل المعلم لتطبيق الدروس المختارة حسب نموذج (سكامبر)

أهداف الدليل العامة:

- زيادة وعي المعلم/ المعلمة بوجود طرائق تدريس يمكن استخدامها في تحسين العملية التعليمية.
- تهيئة الفرصة لتدريب المعلم/ المعلمة على استخدام بعض هذه الطرائق التدريسية في المواقف الصفية.
- تحسين مستوى الطلبة في المفاهيم النحوية.

أهداف الدليل الخاصة:

- أن يكتسب المعلم/ المعلمة مهارة تدريس النحو باستخدام نموذج سكامبر .

المواد المصاحبة للدليل:

- دليل المعلم.
- كتاب قواعد اللغة العربية لصف الثامن الأساسي.
- تهيئة بيئة صفية مناسبة.

دور المعلم:

يتحدد دورهما من خلال وجود أوراق عمل في دليل المعلم ويكون دوره مرشدًا، وموجهًا، ومساعدًا ومعززًا للطلبة أثناء تطبيق النماذج.

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة:

انطلاقًا من الحرص على مواكبة الرؤية والتطلعات الجديدة لتطوير العملية التعليمية، وجعل التعلم مسؤولية المتعلم، نضع بين أيديكم دليلًا يهدف إلى مساعدتكم في تدريس موضوعات النحو المقررة في كتاب قواعد اللغة العربية لصف الثامن الأساسي، وفق نموذج سكامبر، حيث أن هناك خطوات محددة لكل نموذج ينبغي اتباعها في أثناء تدريس الموضوعات النحوية، لذا منكم الانتباه للأمور الآتية:

- قراءة الخطة الواردة في الدليل قراءة متأنية.
- الالتزام بالدليل أثناء تدريس الموضوعات المحددة لتحقيق الأهداف المنشودة التي وضع من أجلها الدليل
- لا يكون هذا الدليل بديلًا عن الكتاب المدرسي.
- متابعة الطلبة أثناء تنفيذ الأنشطة الواردة في الدليل.
- تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة عن أدائهم.

خطوات تطبيق نموذج سكامبر في الغرفة الصفية:

هناك بعض الإجراءات يقوم بها المعلم قبل تطبيق النموذج منها:

- توفير الأدوات والوسائل التعليمية التي تخدم تطبيق النموذج.
- توفير أوراق العمل.
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة، بحيث تكون كل مجموعة (4-5) طلاب.
- يعطي المعلم اسم خاص لكل مجموعة، وتعين قائد لكل مجموعة.

قبل التطبيق:

يجتمع المعلم بالطلاب المجموعة التجريبية، لتعريف بطريقة سير الحصة وفق نموذج سكامبر، كما يقوم المعلم بتهيئة الطلاب لتطبيق النموذج، وكيفية العمل بروح الفريق.

أثناء التطبيق:

- تحديد المشكلة ومناقشتها، ويتم تحديد المشكلة من قبل المعلم والطلاب من خلال جمع المعلومات والحقائق.
- إعادة صياغة المشكلة، يتم إعادة صياغة المشكلة بتحديد ما بشكل يمكن التقصي عنها وإيجاد حلول لها.
- عرض الأفكار والحلول وهذه خطوة رئيسية في الدرس ويتم أيضًا طرح الأسئلة التحفيزية.
- استمطار الأفكار وتقويمها يطلب المعلم من الطلاب كتابة الأفكار والحلول التي تم التوصل لها.

التكافؤ بين مجموعتي الدراسة:

قبل البدء بتنفيذ التدريس، تم إجراء اختبار قبلي للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في المفاهيم النحوية في مادة اللغة العربية قبل إجراء التجارب، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب مجموعات الدراسة، كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4): اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعي الدراسة في اختبار التحصيل القبلي في مادة اللغة العربية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الضابطة	26	13.12	3.70	52	0.100	0.920
التجريبية	28	13.21	3.53			

بين الجدول (4) نتائج اختبار (ت) بين مجموعتي الدراسة في نتائج الاختبار القبلي في مادة اللغة العربية، وباستعراض قيم "ت" المحسوبة ومستوى دلالتها المرافق يتبين أن قيم مستوى الدلالة غير دالة من الناحية الإحصائية لأنها أكبر من ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى عدم وجود فروق في مستوى أفراد مجموعتي الدراسة، وبالتالي تكافؤ مستوى أفراد عينة الدراسة في المجموعتين في الاختبار التحصيلي القبلي في مادة اللغة العربية.

2.5. متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

- المتغير المستقل (Independent Variable): طريقة التدريس ولها مستويين: التدريس باستخدام نموذج سكامبر، والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية.
- المتغير التابع (Dependent Variable): تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي في الاختبار التحصيلي للمفاهيم النحوية.

6.2. المعالجة الإحصائية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي والبعدي، واستخدام واختبار (T.TEST) للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة والإجابة عن سؤال الدراسة الأساسي.

3. عرض النتائج:

1.3. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي في تدريس المفاهيم النحوية تعزى لطريقة التدريس (نموذج سكامبر، والطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال: تم استخدام اختبار (T.TEST) لاستخراج الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي في مجموعتي الدراسة (نموذج سكامبر، والضابطة) على الاختبار التحصيلي في المفاهيم النحوية، والجدول رقم (5) يوضح ذلك

جدول (5): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعي الدراسة في اختبار التحصيل البعدي في مادة اللغة العربية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الضابطة	26	18.92	2.98	52	9.360	0.000
التجريبية	28	27.29	3.54			

تشير النتائج في الجدول (5) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في مجموعتي الدراسة (الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية، والتجريبية التي درست وفق نموذج سكامبر) تعزى لأثر طريقة التدريس في تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي في اختبار المفاهيم النحوية، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (9.360) وبدلالة إحصائية (0.000)، وجاءت هذه الفروقات لصالح المجموع التجريبية التي درست وفق نموذج سكامبر.

2.3. مناقشة النتائج:

أولاً: (الاختبار التحصيلي): أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل في الاختبار البعدي يعزى لطريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج سكامبر، والطريقة الاعتيادية) ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام نموذج (سكامبر) حيث بلغ الوسط الحسابي لدرجات الطلاب في المجموعة التجريبية سكامبر أعلى من المجموعة الضابطة، وهذه النتيجة تعني أن تدريس قواعد اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في المواضيع التي شملها الاختبار باستخدام نموذج (سكامبر) يؤدي إلى زيادة التحصيل لدى الطلاب في المفاهيم النحوية لمادة قواعد اللغة العربية التي شملها الاختبار.

ويمكن تفسير هذه النتائج على أساس أن عملية التعليم باستخدام نموذج (سكامبر) أدى إلى تشجيع طلاب المجموعة التجريبية على المزيد من الدراسة والتحصيل، وجذب انتباههم وزيادة دافعيته وتفاعله، وتشويقهم للتعلم وتذليل الصعوبات التي تواجههم، الأمر الذي يمكن من خلاله زيادة رغبتهم في الدراسة والتحصيل، كما يسهم نموذج (سكامبر) في الاحتفاظ بالمعلومات لدى الطلاب لفترة أطول، كما يمكن الطلاب من استخدام المهارات

الفكرية العليا، ويساعدهم أيضا في الاستفادة مما تعلموه من مواقف صفية جديدة، مما أدى إلى زيادة فهم الطلاب للمفاهيم النحوية وتميزها في موضوعات الجملة الفعلية، وأسناد الفعل صحيح الآخر إلى ضمائر.

ويمكن القول أن استخدام نموذج (سكامبر) أدى إلى التفاعل بين الطلاب والمعلم في الجوانب التعليمية، أصبحت عملية تعليم المفاهيم النحوية وظيفية وذات معنى من خلال ربط المعلومات الجامدة مع البنية المحببة لدى الطلاب، مما أدى إلى إثارة الدافعية لديهم والتشويق والمشاركة الفاعلة بين الطالب والمعلم بدلاً من أن يكون الطالب متلقي للمعرفة.

وبناء على هذه النتائج يمكن القول بأن التعلم بنموذج (سكامبر) هو بديل ناجح وفعال للتعلم الاعتيادي، وتبرز أهمية نموذج (سكامبر) على أساس إسهام هذا النموذج في إبراز العلاقات بين المواضيع الدراسية للمفاهيم النحوية في قواعد اللغة العربية للمساعدة في التمييز بينها وتكوين الرؤية الشمولية للموضوعات الواردة في الدروس التعليمية مما قد يساعد على عملية الفهم والتذكر والاستيعاب والتطبيق للموضوعات الدراسية الجديدة، كما يساعد على إطلاق قدرات ومواهب الطلاب ويساعد في تقديم المعلومات والمعارف لهم بطريقة مختلفة عن المؤلفون لديهم مما يعكس زيادة ثقة الطلاب بالمعلومات التي اكتسبوها في المفاهيم النحوية بشكل عام.

كما انسجمت هذه النتائج مع عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة التي أثبتت فاعلية نموذج (سكامبر) في التعليم، حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أبو سيف (2017) ودراسة عبد القادر وإسماعيل (2015) أبو ماجد، وتان، وسوه (Soh, Tan, Ab Majid, 2004) ودراسة بون، اوه، تونغ، ولاو (poon, Au, Tong & Lau, 2014) التي أظهرت وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بنموذج (سكامبر)، كما أظهرت نتائج هذه الدراسة ارتفاع تحصيل المجموعة التجريبية سكامبر.

3.3. التوصيات:

- تبني معلمي اللغة العربية لنموذج سكامبر كطريقة تدريس لما له من أثر على تنمية التحصيل الدراسي.
- إجراء دراسات مشابهة بحيث تتناول فروع أخرى من فروع اللغة العربية، ومراحل عمرية مختلفة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. البديري، هند. (2014). أثر استراتيجيات سكامبر في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مدرسة الكرخ في بغداد. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، العراق.
2. الحجايا، قاسم. (2010). أثر استخدام نموذج مارزانو للتعلم في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الشفوي لدى طلبة المرحلة الأساسية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية.
3. الحسيني، أحمد توفيق. (2016). أثر برنامج سكامبر في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم. مجلة كلية التربية: جامعة بور سعيد، (20): 270-304.
4. الحسيني، عبد الناصر. (2013). تنمية تفكير الإبداع باستخدام سكامبر. مركز دراسات المعوقين، قسم التربية الخاصة، كلية المعلمين بجدة.
5. الدليبي، طه. (2013). النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية. دار الصفاء للنشر والتوزيع: الأردن.
6. الديات، أكرم. (2020). فاعلية استخدام نموذج سكامبر (SCAMPER) في إكساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وتصوراتهم نحوه. أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة اليرموك.
7. الرويثي، مريم وصبري، ماهر. (2012). فاعلية استراتيجية (Scamper) لتعليم العلوم في تنمية التفكير الابتكاري لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: 1(33): 13-42.
8. زيتون، حسين وزيتون كامل. (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. عالم الكتاب.
9. أبو سيف، آلاء. (2017). أثر استخدام توليد الأفكار (سكامبر) في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك.
10. صبري، ماهر وإسماعيل وإبراهيم، محمد تاج الدين. (2000). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعليم البنائي وخرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ع(77)، 49-137.
11. الطراونة، مرام. (2018). أثر نموذجي سكامبر لتعليم التفكير وبارون للمفكر الجيد في تنمية مهارات التفكير الناقد في اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية وتعليم قصبه عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.
12. طولبة، هادي والصرايرة، باسم والشمائلة، نسرین. (2010). طرائق التدريس. ط(1)، دار المسيرة.

13. عبد القادر، عبد الرازق وإسماعيل، عبد الرحيم. (2015). فاعلية نموذج سكامبر في تنمية الأداء اللغوي الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين لغويا بالمرحلة الإعدادية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*: (37): 256-301.
14. عمار، سالم. (2002). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. مؤسسة الرسالة.
15. أبو غالي، محمد. (2010). *أثر توظيف استراتيجية (فكر، زوج، شارك) في تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.
16. محمد، أحمد. (2016). فاعلية استراتيجية سكامبر لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالملكة العربية السعودية. *المجلة العلمية*: ع(3): 421-480.
17. مجاري، محمد. (2000). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية*. دار الفكر العربي.
18. النجدي، أحمد وعبد الهادي، منى وعلي، راشد. (2005). *اتجاهات حديثة في تعلم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية*. دار الفكر العربي.
19. النصار، صالح. (2012). *ضعف الطلبة في اللغة العربية قراءة في أسباب الضعف وآثاره، في ضوء نتائج البحوث والدراسات العلمية*. موقع إلكتروني، تاريخ الدخول إلى الموقع: 2021/4/24. www.aharabiaheconferences.org
20. هاني، مرفت. (2013). فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي في العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة كلية التربية بجامعة دمياط*: (2): 19-292.
21. الهاشي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2007). *المنهج والاقتصاد المعرفي*. دار المسير للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Abu Majid, D, Tan, A. & Soh, K, (2003). Enhancing children's creativity an explore atory study on using the Internet and SCAMPER as Creative writing tools. *The Koren Journal of Thinking and singa for Problem solving*, 13(2), 67-81.
2. Eberel, B, (1997). *Scamper: Creative Games and Activities development Waco*. Tx:prufrock press.
3. Eberle, B. (2005). *Scamper: Creative Games and Activities for Imagination Development*. TX: Prufrock Press.
4. Eberel, B. (2008). *Scamper: Creative Games and Activities (let your imagation run wild)*, weco,TX: Prufrack press.
5. Osborne, A. (1963). *Osborne's idea spurring checklist*. Retrieved on15/2020 /115:30 pm from www.cats300.net/Osborne.doc
6. Poon, J, Au, Tong, T. & Lau, S. (2014). The feasibility of enhancement Of Knowledge and self-hour scamper workshop on secondary Student's. *Thinking Skill and creativity*, 14, 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.06.006>
7. Williams, f, E. (1970). *Classroom ideas for encouraging thinking and Feeling*. Buffalo, NY;D.O.K.

The Effect of Teaching Grammatical Concepts Using the Scamper Model on the Achievement of Eighth Grade Students in the Qasr District Directorate

Hesham Rashed Al-Budairat

PhD Student, Philosophy of Curricula and Teaching Methods, Mutah University, Jordan
heshambderat@gmail.com

Mohammed Ibrahim Al- Ghaziwat

Professor, Department of Curriculum and Instruction, Mutah University, Jordan

Received : 10/3/2022

Revised : 23/3/2022

Accepted : 7/4/2022

DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.9>

Abstract: The study aimed to know the effect of teaching grammatical concepts using the Scamper model on the achievement of eighth grade students in government schools affiliated to the Directorate of Education and Teaching of al-Qasr district in the Karak Governorate, the Hashemite Kingdom of Jordan. To achieve the objectives of the study, the quasi-experimental method was relied upon, and an achievement test for grammatical concepts was used, after conducting validity and reliability processes. The sample of the study consisted of (54) students who were chosen in an easy way, distributed in three study divisions: the first experimental group, which was taught using the Scamper model, and it consisted of (28) students, and the second experimental group represented the control group, which consisted of (26) students who were taught using the conventional method. The results of the study showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of the students of the first experimental group (which was taught using the (Scamper model) and the second experimental group (which was taught using the conventional method), and in favor of the first experimental group that was Teaching it using the scamper model. The study recommends encouraging Arabic language teachers to pay attention to the scamper model in teaching, and to adopt it as an effective method for teaching Arabic grammar.

Keywords: scamper; grammatical concepts; the eighth grade.

References:

1. 'bd Alqadr, 'Ebd Alrazq Wesma'yl, 'bd Alrhym. (2015). Fa'lyt Nmwdj Skambr Fy Tnmyt Alada' Allghwy Alebda'y Lda Altamyd Almwhwbyn Lghwya Balmrhlh Ale'dadyh. Almjhl Aldwlyh Llabhath Altrbwyh: (37): 256-301.
2. 'mar, Salm. (2002). Atjahat Hdythh Fy Tdrys Allghh Al'rbyh. M'sst Alrsalh.
3. Albdry, Hnd. (2014). Athr Astratyjyh Skambr Fy Althsylwtnmyh Altfkyr Alebda'y Fy Madt Alryadyat Lda Tlmydat Alsf Alkhams Alabtda'y Fy Mdrsh Alkrkh Fy Bghdad. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'h Almstnsryh, Al'raq.
4. Aldyat, Akrm. (2020). Fa'lyt Astkhdam Nmwdj Skambr(Scamper) Fy Eksab Almfahym Alryadyh Lda Tlbt Alsf Al'ashr Alasasy Wtswrathm Nhwh. Atrwht Dktwrah Mnshwrh, Jam't Alyrmwk.
5. Aldlymy, Th. (2013). Alnzryh Albna'yh Wtbyqatha Altrbwyh. Dar Alsfa' Llnshr Waltwzy'.
6. Abw Ghaly, Mhmd. (2010). Athr Twzyf Astratyjyh (Fkr, Zawj, Shark) Fy Tnmyt Mharat Altfkyr Almntqy Fy Al'lwm Lda Tlbt Alsf. Rsalt Majstyrghyr Mnshwrh, Aljam'h Aleslamy Ghzh.
7. Hany, Mrft. (2013). Fa'lyt Astratyjyh Skambr Fy Tnmyh Althsyl Wmharat Altfkyr Altwlydy Fy Al'lwm Lda Tlmyd Alsf Alrab' Alabtda'y. Mjlt Klyt Altrbyh Bjam't Dmyat: 19(2): 227-292.
8. Alhashmy, 'bd Alrhmn Wal'ezawy, Fa'zh. (2007). Almnhy Walaqtsad Alm'rfy. Dar Almsyr Llnshr Waltwzy'.

9. Alhjaya, Qasm. (2010). Athr Astkhdam Nmwdj Marzanw Lit'lm Fy Tnmyt Almfahym Lnhwyh Wmharat Alt'byr Alshfwy Lda Tlbh Almrhlh Alasasyh. AtrwhtDktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam't 'man Al'rbyh.
10. Alhsyny, Ahmd Twfyq. (2016). Athr Brnamj Skambr Fy Tnmyt Mharat Alt'fkyr Alabt'kary Lda Tlmyd Almrhlh Alabtda'yh Fy Madt Al'lwm. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Bwr S'yd, (20): 270-304.
11. Alhsyny, 'bd Alnasr. (2013). Tnmyt T'fkyr Alebda'y Bastkhdam Skambr. Mrkz Drasat Alm'wqyn, Qsm Altrbyh Alkhash, Klyt Alm'lmy Bjd.
12. Mhmd, Ahmd. (2016). Fa'lyt Astratyjy Skambr Ltnmyh Mharat Alt'fkyr Alebda'y Walthsyl Aldrasy Fy Madt Al'lwm Lda Tlmyd Als Althany Almtwst Balmmlkh Al'rbyh Als'wdy. Almjil Al'lmyh: (3): 421-480.
13. Mjary, Mhmd. (2000). Tdrys Allghh Al'rbyh Fy Almrhlh Althanwyh, Assh Wttbyqath Altrbwyyh. Dar Alfkr Al'rby.
14. Alnjdy, Ahmd W'bd Alhady, Mna W'ly, Rashd. (2005). Atjahat Hdythh Fy T'lm Al'lwm Fy Dw' Alm'ayr Al'almyh Wtnmyh Alt'fkyr Walnzryh Albna'yh. Dar Alfkr Al'rby.
15. Alnsar, Salh. (2012). D'f Alt'lbh Fy Allghh Al'rbyh Qra'h Fy Asbab Ald'f Watharh, Fy Dw' Nta'j Albhwth Waldrasat Al'lmyh. Mwq' Elktrwny, Tarykh Aldkhw Ela Almwq': 24/4/2021. www.aharabiaheconferences.org
16. Alrwythy, Mrym Wsbry, Mahr. (2012). Fa'lyt Astratyjy (Scamper) Lt'lym Al'lwm Fy Tnmyt Alt'fkyr Alabt'kary Lda Mwhwb Almrhlh Alabtda'yh Balmdynh Almnwrh. Mjlt Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: 1(33): 13-42.
17. Abw Syf, Ala'. (2017). Athr Astkhdam Twlyd Alafkar (Skambr) Fy Tshyn Mharat Alktabh Alebda'yh Lda Talbat Als Al'ashr Fy Alardn. Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Klyt Al'lwm Altrbwyyh, Jam't Alyrmwk.
18. Sbry, Mahr Esma'yl Webrahy, Mhmd Taj Aldyn. (2000). Fa'lyt Astratyjy Mqtrhh Qa'mh 'la B'd Nmadj Alt'lym Albna'y Wkhra't Asalyb Alt'lm Fy T'dyl Alafkar Albdyh Hwl Mfahym Mykanyka Alkm Wathrha 'la Asalyb Alt'lm Lda M'imat Al'lwm Qbl Alkhdmh Balmmlkh Al'rbyh Als'wdy. Rsalt Alkhlyj Al'rby: Mktb Altrbyh Al'rby Ldwl Alkhlyj, '(77), 49-137.
19. Altrawnh, Mram. (2018). Athr Nmwdj Skambr Lt'lym Alt'fkyr Wbarwn Llmfkr Aljyd Fy Tnmyt Mharat Alt'fkyr Alnaqd Fy Allghh Alenjlyzyh Lda Talbat Als Al'ashr Alasasy Fy Mdyryh Trbyh Wt'lym Qsbh 'man. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't M'th.
20. Twalbh, Hady Walsrayrh, Basm Walshmaylh, Nsryn. (2010). Tra'q Altdrys. T(1), Dar Almsyrh.
21. Zytwn, Hsyn Wzytwn Kaml. (2003). Alt'lm Waltdrys Mn Mnzwr Alnzryh Albna'yh. 'alm Alktab.

صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في سلطنة عمان في ظل جائحة كورونا

أحمد محمد جلال الفواعير
أستاذ مشارك في التربية الخاصة
جامعة نزوى- سلطنة عمان
fawair@unizwa.edu.om

اميرة بنت سليمان بن عبدالله الكندي
ماجستير في الإرشاد والتوجيه
جامعة نزوى- سلطنة عمان

قبول البحث: 2022/4/7

مراجعة البحث: 2022/3/28

استلام البحث: 2022/3/17

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.10>



file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في سلطنة عمان في ظل جائحة كورونا*

اميرة بنت سليمان بن عبدالله الكندي

ماجستير في الإرشاد والتوجيه- جامعة نزوى- سلطنة عمان

أحمد محمد جلال الفواعير

أستاذ مشارك في التربية الخاصة- جامعة نزوى- سلطنة عمان

fawair@unizwa.edu.om

استلام البحث: 2022/3/17 مراجعة البحث: 2022/3/28 قبول البحث: 2022/4/7 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.10>

الملخص:

هدفت الدراسة الوقوف على مستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بسلطنة عُمان في ظل جائحة كورونا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (86) أمًا من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وقد طور الباحثان استبانة صراع الأدوار مكونة من (37) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية جاء متوسطاً، وبمتوسط حسابي (2.85)، وبنسبة مئوية (57%)، أما صراع الأدوار على مستوى الأبعاد فقد جاءت جميعها بمستوى صراع متوسط للأدوار، وقد احتل بعد رعاية الأبناء المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.94)، وبنسبة مئوية (59%)، في حين جاء في المرتبة الثانية بُعد العلاقة مع الذات، وبمتوسط حسابي (2.85)، وبنسبة مئوية (58.8%)، وجاء بُعد الأعمال المنزلية في المرتبة الثالثة بمستوى (متوسط)، وبمتوسط حسابي (2.92)، وبنسبة مئوية (58%)، وجاء في الرتبة الرابعة بُعد العلاقة مع الزوج، بمتوسط حسابي (2.62)، وبنسبة مئوية (52%)، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وفقاً لمتغير (العمر)، ومتغير (طبيعة العمل).
الكلمات المفتاحية: صراع الأدوار؛ الإعاقة العقلية؛ الأمهات؛ الأطفال ذوي الإعاقة.

1. المقدمة:

تلعب الأم دوراً هاماً في تنشئة الأطفال ويقع على عاتقها رعاية وحماية طفلها منذ ولادته، فهو يعتمد عليها كلياً في جميع أموره واحتياجاته سواء في السنوات الأولى أو السنوات اللاحقة من مراحل الطفولة، ونظراً للاحتياج الشديد للطفل ذي الإعاقة للمساندة فإن أول من يقوم بهذا الدور هي الأم وذلك لقربها الشديد منه فتكون الأم مصدراً للإشباع المادي والنفسي وأيضاً تكون أداة للتخلي والإعراض عنه (علي، 2010). وهذا قد ينتج عنه صراع يطلق عليه صراع الأدوار الذي يقوم على تعارض الشخص في مهام الوظيفة مع دوره أو طموحاته وما يتطلع إليه أو قد تتعارض مع أفكاره وأخلاقياته وهو مصدر ضغوط العمل (ربيع، 2010). وينشأ صراع الأدوار من تعدد تلك الأدوار وتزامنها في وقت معين مما يؤدي إلى التضارب في هذه الأدوار، وكذلك الحال بالنسبة لأم الطفل ذو الإعاقة فإن التعارض مع واجباتها وأدائها لمسؤولياتها التقليدية مع متطلباتها ودورها في رعاية طفلها ذو الإعاقة وكعامل خارج المنزل في بعض الأحيان يحدث ذلك حالة من صراع الأدوار، كما أن تعدد الأدوار قد يحدث عاملاً لعدم استقرارها، وصراع قد تعيشه مع ذاتها والذي يؤثر على صحتها الجسمية والنفسية (بويكر، 2012).

* هذا البحث بدعم من برنامج التمويل المؤسسي المبني على الكفاءة - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والإبتكار - سلطنة عُمان (BFP/GRG/EHR/21/067).

وفي ضوء التوقعات المنتظرة من الأم من طرف الزوج والأبناء، تجد الأم نفسها في تجاذب بين مجموعة من الواجبات والعديد من الأفعال التي يجب أن تنجزها فلا تستطيع تحقيقها في آن واحد. وهذا الوضع يزداد تعقيداً عندما يكون هناك طفل من ذوي الإعاقة داخل الأسرة، فلا يخفى على أحد أن ولادة طفل من ذوي الإعاقة يسبب مشكلات اقتصادية واجتماعية وعاطفية وسلوكية، مما يمثل عبئاً إضافياً يتمثل في تحقيق احتياجات هذا الطفل، فينجم عنه زيادة على أدوار الأم مما يؤثر سلباً على صحتها الجسدية والنفسية على حد سواء (متولي، 2015).

إن وجود الأفراد في البيئة الاجتماعية يتطلب منهم المشاركة في أدوار عديدة تترك أثراً في شخصية الفرد، لتعبر الشخصية عن تكامل كل الأدوار التي يقوم بها الفرد، وهذا يؤكد أن صراع الأدوار يؤثر في شخصية الفرد سلباً وقد يؤدي إلى بعض أنواع الاضطراب النفسي (زهران، 2005). وقد عرف التميمي (2016: 79) صراع الأدوار بأنه "حالة من الشعور بالإحباط أو العجز أمام أهداف بعض العاملين أو جماعات عمل معينة نتيجة ممارسات وتصرفات أفراد آخرين أو جماعات أخرى داخل المنظمة". كما يعرفه سلامة (2007: 112) على أنه "حالة يمر بها الفرد حين لا يستطيع إرضاء دافعين معاً، أو نوعين من الدوافع ويكون لكل منهما سبب قائم لديه وأن هذه الحالة يمكن أن تؤدي به إلى القلق والاضطراب". ويرى أدامز وآخرون (Adams, et al, 1996) و سريتندين (Crittenden, 2019) أن صراع الأدوار يحدث من تعارض متطلبات المشاركة في أحد الأدوار مع متطلبات المشاركة في الأدوار الأخرى. ويرى بوسيج وكتشيجل (Bossig & Kechigel, 2001) أن صراع الأدوار يتمثل بعدم القدرة على أداء الأدوار الاجتماعية المنوط القيام بها للفرد والتي تظهر بحكم التوقعات والمتطلبات المتباينة والمتعددة (قاسم، 2016: 64). وينشأ صراع الأدوار عندما يُتوقع من الفرد أن يتصرف بطرق تتعارض مع احتياجاته وقدراته وقيمه، وينتج صراع الأدوار توقعات قد يكون من الصعب حلها أو تحقيقها، لذا فصراع الأدوار هو تضارب أو ارتباك يحدث بسبب الحدوث المتزامن لشكلين أو أكثر من الضغط على مكان العمل، حيث يؤدي أداء دور واحد إلى جعل أداء الأدوار الأخرى أكثر صعوبة (Pratiwi et al., 2019; Westmoreland, 2021). وأشار التميمي (2016) إلى أربع مستويات للصراع تمثلت بالآتي:

- الصراع داخل الشخص: ويحدث عندما تتعارض رغبتان أو حاجتان لها نفس المستوى في داخل الشخص نفسه وله ثلاثة أنواع وهي صراع الإقدام- الإقدام وصراع الإحجام- الإحجام وصراع الإقدام- الإحجام.
 - الصراع بين الأشخاص: ويحدث عندما يكون هنا تعارض في الاتجاهات والسلوكيات والتفضيلات بين شخصين.
 - الصراع ضمن الجماعة وهو صراع بين جماعات صغيرة مثل الأسرة ومجموعة في العمل أو مجموعة الطلاب في الصف الواحد، ويتضح من خلال هذا الصراع قوة الجماعة وتماسكها من خلال تصرفها في حل الخلافات وتحقيق الأهداف.
 - الصراع بين الجماعات: ويحدث بين الأمم والدول وهو أصعب أنواع الصراعات وذلك لكثرة الأفراد الذين يكونون فيه.
- ويرى سلامة (2007) وعثمان (2014) وعصفور (2018) أن هناك عدة أسباب لصراع الأدوار يمكن حصرها بسببين رئيسيين: سبب اجتماعي ويحدث عندما يكون هناك تغير اجتماعي في حياة الفرد مثل انتقال الفرد من طبقة اجتماعية أعلى إلى طبقة أدنى وذلك لأسباب اقتصادية أو العكس. وسبب فردي (شخصي) وهو إدراك الفرد بأن لديه أكثر من دور عليه أدائه وهذه الأدوار قد تتناسب مع مواقف معينة ولا تتناسب مع مواقف أخرى. ومن هنا تجد الأسرة التي لديها طفل ذوي الإعاقة نفسها مرغمة على تلبية الحاجات الأساسية للأسرة ككل، إضافة إلى الحاجات الخاصة التي تنشأ من وجود طفل ذي إعاقة، لذا يتعين على الأم بذل مزيد من الجهد لمواجهة صراعات الدور والضغط النفسي الناجمة عن الإعاقة، وقد أشارت العديد من الدراسات في هذا المجال أن الوالدين كثيراً ما ينتابهم الغضب عند اكتشاف الإعاقة لدى الطفل في البداية ويعانون أيضاً من الضغوط النفسية من الحزن والأسى والتوتر، بالإضافة إلى المشكلات الزوجية والحاجة إلى معلومات وغيرها من المشكلات التي تزيد من احتمالية ظهور صراعات نفسية لدى الأم (شاش، 2013).

ويواجه الباحث في مجال الإعاقة العقلية مشكلة تعدد المفاهيم التي يتداولها المختصون في هذا الميدان (عبيد، 2013). فالإعاقة العقلية تعتبر فئة من فئات التربية الخاصة وهي الأكثر انتشاراً مقارنة بالفئات الأخرى وذلك يعود إلى عوامل من أهمها: معيار نسبة الذكاء المستخدم، ومعيار السلوك التكيفي المستخدم، والعوامل الصحية والثقافية والاجتماعية (متولي، 2015).

ويمكن تعريف الإعاقة العقلية بأنها "نقص جوهري في الأداء الوظيفي الراهن يتصف بأداء ذهني وظيفي دون المتوسط ويكون متلائماً مع جوانب قصور في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل، العناية الشخصية، الحياة اليومية المنزلية، المهارات الاجتماعية، الاستفادة من مصادر المجتمع، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، الجوانب الأكاديمية، الوظيفية، قضاء وقت الفراغ، مهارات العمل والحياة الاستقلالية، يظهر ذلك قبل سن الثامنة عشر من العمر" (عدانكة، 2018، ص. 50).

وتعرف الجمعية الأمريكية للإعاقات النمائية والفكرية (AAIDD, 2022) الإعاقة العقلية (الفكرية) بأنها أداء ذهني وظيفي دون المتوسط ويكون متلائماً مع جوانب قصور في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية، يظهر ذلك قبل سن 22 سنة

وبالرغم من الجهود المبذولة لمعرفة أسباب الإعاقة العقلية إلا أن غالبيتها لا تزال غير معروفة، ولا تشكل الأسباب المعروفة سوى ما نسبته (25%). ومن الأسباب المؤدية للإعاقة العقلية كما أشارت لها عدانكة (2018) أسباب وراثية جينية وغير جينية وأسباب أخرى بيئية متعددة قد تحدث قبل الولادة أو أثناءها أو بعد الولادة.

ويتميز الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بضعف الجانب الأكاديمي، ومشكلة في الإدراك والتذكر والتفكير والانتباه (متولي، 2015). كما يعاني ذوي الإعاقة العقلية من بطء في النمو اللغوي وتأخر في النطق كذلك التأتأة والأخطاء في اللفظ، حيث يستخدموا مفردات بسيطة ولا تتناسب مع العمر (عدانكة، 2018). كما أن النمو العقلي لهذه الفئة أقل من معدل نمو الطفل العادي، حيث أن مستوى ذكائه قد لا يصل (70) درجة، فالطفل ذو الإعاقة العقلية لا يستطيع أن يصل نموه التعليمي إلى مستوى الطفل العادي (عبيد، 2013). ويتصف ذوي الإعاقة العقلية بتأخر في النمو وصغر الحجم كذلك وزنه أقل من العادي، كما تظهر أحياناً تشوهات في شكل العينين والجمجمة والأطراف والأصابع، أما النمو الحركي فيظهر ذوي الإعاقة العقلية صعوبات في الحركة وعدم الاتزان في بعض الحالات، وكذلك استخدام العضلات العامة كالمشي والركض والكتابة (الإمام والخوالده، 2010).

وأشار الروسان (2018) إلى أن الإعاقة العقلية تصنف إلى فئات حسب متغيرات مثل درجة الذكاء أو حسب الشكل الخارجي أو حسب القدرة على التعلم والتوافق الاجتماعي. حيث تصنف الإعاقة العقلية حسب الشكل الخارجي إلى متلازمة داون وهي الحالات الأكثر شيوعاً، واضطرابات التمثيل الغذائي، وصغر حجم الدماغ، وكبر حجم الدماغ، واستسقاء الدماغ. بينما تصنف الإعاقة العقلية حسب متغير الذكاء الإعاقة العقلية البسيطة وتتراوح نسبة الذكاء لهذه الفئة ما بين (55-70) درجة كما يتراوح العمر العقلي لأفرادها في حده الأقصى (7-10) سنوات، حالات الإعاقة العقلية المتوسطة وتتراوح نسبة الذكاء هذه الفئة (40-55) كما تتراوح أعمارهم العقلية بين (3-7) سنوات في حده الأقصى، حالات الإعاقة العقلية الشديدة وتتراوح نسبة الذكاء لهذه الفئة ما بين (25-40) درجة ولا يزيد العمر العقلي لهم على أكثر من ثلاث سنوات. وتصنف الإعاقة العقلية حسب متغير التعلم إلى القابلون للتعلم وتتراوح نسبة الذكاء لهذه الفئة بين 50 - 55 إلى 75-79 درجة، ولا يستطيع أفراد هذه الفئة الاستفادة من البرامج في المدرسة العادية، والقابلون للتدريب، والاعتماديون.

ولم يسلم الأطفال ذوي الإعاقة بأنواعها من الآثار الناجمة عن جائحة كورونا، وفي ظل الإغلاق في جميع أنحاء العالم دون مراعاة لهذه الفئات، فغالبا ما يتلقى الأطفال ذوي الإعاقة الخدمات التربوية من برامج تعليمية علاجية مختلفة، كذلك هم بحاجة ماسة وبشكل منتظم إلى إجراء الفحوصات والعلاج، مما شكل العديد من المخاوف بشأن ما إذا كان هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقة يمكنهم الاستمرار في تلقي هذه الخدمات والعلاجات (عجوة والمصري، 2021).

إن إغلاق المؤسسات التعليمية ولمدة طويلة جعلت من تقديم الخدمات التعليمية والتأهيلية تتأثر ويصعب تقديمها عن بعد وخاصة لفئة الإعاقة العقلية، وحيث أن استراتيجيات التعليم عن بعد تحتاج إلى استخدام التقنيات مثل الحواسيب، والهواتف، ومواقع، ومنصات وهو ما يصعب استخدامه بشكل جيد مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ومن خلال ذلك يتبين أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية هم بحاجة إلى تدريب وتأهيل، وأن توقف التعليم والتدريب بسبب جائحة كورونا تؤثر على المهارات والمعارف لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وهذا ما أكدته دراسة (الشرقاوي، 2021).

من خلال ما سبق يتضح حجم ما قد تعانيه أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من قلق وتوتر من وضع أطفالهن في ظل جائحة كورونا ومدى تأثير إغلاق المؤسسات علاج وتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة، مما ينعجم زيادة في أعباء ومسؤوليات وضغوطات أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

1.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انبثقت مشكلة الدراسة لدى الباحثين من واقع ما تعانيه أسر الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأم خاصة من صعوبات وتحديات. وحيث أن تربية الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تختلف اختلافاً تاماً عن الأطفال العاديين، فإن آباء الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يعانون من إجهاد أكبر مقارنة بآباء الأطفال الذين يتطورون بشكل طبيعي، وهو بدوره يؤثر سلباً على صحة الوالدين وكذلك يؤثر على قدراتهم في التعامل مع احتياجات أطفالهم، وينتج عنه ظهور صراع في الأدوار، وهذا ما أكدته دراسة بير وهليمان (2014, peer & Hillman).

وبناء على ذلك أجرى الباحثان دراسة استطلاعية تمثلت بإجراء مجموعة من المقابلات مع أمهات لأطفال من ذوي الإعاقة العقلية، وأشارن بأن لديهن مشكلة في ترتيب الأدوار الموجودة لديهن، لأن ذوي الإعاقة العقلية لا يمكنهم الاعتماد على أنفسهم والقيام بإدارة شؤونهم، مما يزيد من الأعباء والمسؤوليات على الأم كونها محور الأسرة التي تقع عليها أساساً مهمة رعاية الطفل، لذا تلجأ الأم إلى البحث عن بعض الحلول والأساليب التي قد تكون بمثابة طوق نجاة لها، وتكون دافعاً لها للإنجاز حتى يتم التوازن الذي تتطلع إليه وتمكنها من أداء المهام والمسؤوليات بأكمل وجه.

كما أن تربية ورعاية الأطفال من ذوي الإعاقة أكثر صعوبة ومشقة للأسرة عامة والأم على وجه الخصوص، لأنها تواجه مشكلات وتتصدى لتحديات أكثر من الأمهات الأخريات (الوكيل، 1436). وزادت الظروف الاستثنائية التي يمر بها العالم والمتثلة بجائحة كورونا وما ترتب عليها من إغلاق للمؤسسات الحكومية والخاصة التي تقوم برعاية وتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من صراع الأدوار عند أمهات ذوي الإعاقة العقلية.

وانطلاقاً مما سبق، ونتيجة لقلّة الدراسات العربية وخاصة العُمانية التي تناولت صراع الأدوار الذي تواجهه أمهات الأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي الإعاقة العقلية بشكل خاص، جاءت هذه الدراسة لتحاول الإجابة عن سؤال البحث الرئيس التالي: ما مستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في سلطنة عمان في ظل جائحة كورونا. وبشكل أكثر تحديداً حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير العمر؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير طبيعة العمل؟

2.1. أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- تعرف مستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا.
- الكشف عن الفروق في مستوى صراع الأدوار تُعزى لمتغير العمر.
- الكشف عن الفروق في مستوى صراع الأدوار تُعزى لمتغير طبيعة العمل.

3.1. أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية في الموضوع المدروس وخصوصية العينة المستخدمة، حيث أن دراسة مستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا له أهمية في توجيه اهتمام القائمين في مجال رعاية وتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة للتخطيط لإجراءات الإرشاد النفسي والتوجيه العلاجي لمواجهة صراع الأدوار، وتقديم الدعم والمعلومات التي من شأنها تقليل صراعات الدور لدى الأم، كما أن هذه الدراسة تقدم فائدة علمية، وتسهم في إثراء الجانب النظري الذي يفيد الباحثين والمهتمين في مجال البحث العلمي، وتفتح لهم المجال لدراسة مواضيع أخرى لها علاقة بمتغير الدراسة وإثراء المكتبة العربية والعمانية. حيث تعتبر الدراسات العربية التي تناولت صراع الأدوار لدى أمهات ذوي الإعاقة قليلة على حد علم الباحثين.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تتضح أهمية الدراسة من خلال النتائج وما قد تسهم به في وضع برامج إرشادية أسرية لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وتقديم الندوات والدورات لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مراكز الوفاء الاجتماعي في أساليب التعامل مع الطفل وتهيئة الأم نفسياً، وإيجاد حلول لمشكلات أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وتعريف الأفراد المحيطين بصراعات الأمهات وتوعيتهم بما يقمن به من تضحيات في سبيل أن يعيش أطفالهن مثل أقرانهم من الأطفال العاديين، وبذلك يمكنهم من دعمهم وتقديم المساعدة والمساندة لهم وللتخفيف من حدة صراع الأدوار، كما تكمن أهمية الدراسة كونها قدمت أداة لقياس صراع الأدوار لدى أمهات ذوي الإعاقة تتوافر فيها الخصائص السيكومترية المطبقة على البيئة العُمانية.

4.1. التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسة على التعريفات الاصطلاحية والإجرائية الآتية:

- **صراع الأدوار:**
عرف زهران (2000، 96) صراع الأدوار بأنه "ما يحدث لدى الفرد حينما يقوم بعدة أدوار اجتماعية قد تكون متصارعة أو متناقضة". كما عرفه هولهان وكلبرت (1978) بأنه حدوث نزاع داخل الفرد بين رغبتين متعارضتين ومتنافستين تتعلق كل منهما بأحد الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها (Holhan & Gilbert, 1978)
ويعرف الباحثان صراع الأدوار إجرائياً بأنه: وجود أم الطفل ذو الإعاقة أمام عدة أدوار يتطلب إنجازها في وقت معين مما يحدث صراع في أي الأدوار تقوم بها أولاً، ويحدد لدى الأمهات في الدراسة من خلال الإجابة على فقرات استبانة صراع الأدوار المعدة في هذه الدراسة.
- **الإعاقة العقلية:**
عرفت الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية بأنها "نقص جوهري في الأداء الوظيفي الراهن يتصف بأداء ذهني وظيفي دون المتوسط ويكون متلازماً مع جوانب قصور في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل، العناية الشخصية، الحياة اليومية المنزلية، المهارات الاجتماعية، الاستفادة من مصادر المجتمع، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، الجوانب الأكاديمية، الوظيفية، قضاء وقت الفراغ، مهارات العمل والحياة الاستقلالية، يظهر ذلك قبل سن الثامنة عشر من العمر" (عدانكة، 2018: 50).

ويعرف الباحثان الإعاقة العقلية إجرائيًا بأنها: عدم قدرة الفرد على تدبير أموره الشخصية والعيش بطريقة اعتيادية نتيجة قصور بقدراته العقلية مقارنة مع أقرانهم العاديين.

5.1. حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة بالآتي:

- **الحدود الموضوعية:** وتمثلت بتحديد مستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا والمتمثلة ب (دور الأعمال المنزلية، دور رعاية الأبناء، دور العلاقة مع الزوج، دور العلاقة مع الذات).
- **الحدود البشرية:** اقتصر عينة الدراسة على أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في مراكز ومدارس سلطنة عمان التي تقدم خدماتها لذوي الإعاقة العقلية.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة الحالية خلال العام الدراسي 2020/2021م

6.1. الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية التي استطاع الباحثان الوصول إليها مرتبة وفقًا للتسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

- هدفت دراسة مكي وجورد (Mackey & Goddard, 2006) إلى تعزيز فهم صحة الأمهات اللاتي لديهن طفل ذو إعاقة عقلية تتراوح أعمارهم بين سنة إلى خمس سنوات، حيث تم جمع البيانات باستخدام المقابلة، وقد أظهرت النتائج أن الأمهات لا يعرفن الكثير عن تأثير هذا الدور على صحة الأم وأن لديهن مستوى مرتفع من صراع في الأدوار نتيجة تحملهن أعباء مرتبطة برعاية أطفالهن.
- وهدفت دراسة جون (John, 2012) إلى قياس الاجتهاد لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقات العقلية في المناطق الحضرية في الهند وإلى أي مدى يتنبأ أداء الطفل والتكيف الأمومي بالاجتهاد الأمومي، أظهرت النتائج ارتفاع مستوى التوتر والاجتهاد لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقات العقلية.
- وهدفت دراسة موريس (Morris, 2012) إلى الكشف عن تأثير راحة العمل على الضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المناطق الحضرية في الهند وإلى أي مدى يتنبأ أداء الطفل بالاجتهاد لدى الأمهات، أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى التوتر لدى عينة الدراسة، وزيادة في صراع الأدوار لديهن.
- وهدفت دراسة شاش (2013) إلى تعرف صراع الدور وعلاقته بالضغط النفسي والمساندة الاجتماعية لدى أمهات الأطفال المعاقين العاملات وغير العاملات للتعرف على العلاقة بين صراع الدور والضغط النفسي، والمساندة الاجتماعية لدى أمهات الأطفال المعاقين العاملات وغير العاملات " تبعًا لنوع الإعاقة (العقلية، والبدنية، والسمعية، والبصرية) ومدى إمكانية التنبؤ بصراع الدور من خلال الضغوط النفسية وأنواع المساندة الاجتماعية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير دال إحصائيًا لعمل الأم على كل من صراع الدور والضغط النفسي والمساندة الاجتماعية، إذ كانت أمهات الأطفال ذوي الإعاقات العاملات أكثر معاناة لصراع الدور والضغط النفسي، وأقل رضا عن المساندة الاجتماعية من الأمهات غير العاملات. كما أظهرت الدراسة وجود تأثير دال إحصائيًا لنوع الإعاقة على صراع الدور بمكوناته الثلاثة، وكانت أمهات المعاقين بدنيًا وسمعيًا أكثر معاناة لصراع الأدوار، بالإضافة لضغط الأعراض النفسية والعضوية والمصاحبات الأسرية والاجتماعية، وكانت أمهات الأطفال ذوي الإعاقات البدنية والسمعية والبصرية أقل رضا عن المساندة المدرسية، والمجتمعية، وكانت الأعراض النفسية والعضوية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقات أكثر مكونات الضغوط النفسية تنبؤًا بصراع الدور، كما كانت المساندة الأسرية أكثر تنبؤًا بصراع الدور.
- وهدفت دراسة بيروهليمان (Peer & Hillman, 2014) إلى تعرف مستوى الاجتهاد والمرونة لدى آباء الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية أو النمائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن آباء الأطفال ذوي الإعاقة لديهم مستويات كبيرة من الضغط العصبي وإجهاد أكبر مقارنة بآباء الأطفال الذين يتطورون بشكل طبيعي.
- في حين هدفت دراسة أمين (2015) إلى معرفة مستوى الضغوط النفسية للأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المترددات على مستشفى السلاح الطبي، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وبلغ حجم العينة (30) أمًا، أظهرت النتائج انخفاض مستويات الضغوط النفسية للأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ووجود فروق بين أبعاد الضغوط النفسية للأمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تبعًا لمتغيري درجة الإعاقة والحالة الاقتصادية ولم تكن هناك فروقًا تبعًا لمتغير تعليم الأم.
- وهدفت دراسة بوالسة (Bawalsah, 2016) إلى تعرف مستويات التوتر لدى أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقات الجسدية والعقلية والسمعية في الأردن، واستراتيجيات المواجهة التي استخدموها للتعامل مع هذه الضغوط، وقد تكونت عينة الدراسة من 134 أبا لأطفال لديهم عجزًا بدنيًا وعقليًا وسمعيًا، أظهرت نتائج الدراسة مستويات عالية من الإجهاد الذي يعاني منه أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وأولياء أمور الأطفال ذوي

الإعاقة الجسدية حيث بلغت أعلى مستويات التوتر لديهم، يليه أولياء أمور الأطفال الذين يعانون ذوي الإعاقة السمعية، بينما أظهرت الدراسة أن أولياء أمور ذوي الإعاقة العقلية، لديهم مستويات توتر أقل، كما أشارت النتائج إلى ارتباط إيجابي بين مستويات الإجهاد واستراتيجيات المواجهة.

- في حين هدفت دراسة فرناندز وآخرون (Fernandez et al., 2018) إلى الكشف عن صراع الدور لدى أسر مقدمي الرعاية للأطفال في برونكس، تكونت عينة الدراسة من (22) أمًا اشتملت أدوات الدراسة على مقياس صراع الدور، وتمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك مستوى مرتفع من صراع الدور لدى عينة الدراسة مرتبط بالضغط الكبير لديهم نظراً لتنوع الدور لديهم.

وقد تميزت الدراسة الحالية بموضوعها ومجتمعها وعينها ومتغيراتها ويتوقعت تطبيقها، إذ ركزت على صراع الأدوار لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في سلطنة عُمان في ظل جائحة كورونا وأثر كل من العمر وطبيعة العمل على مستوى الصراع لديهم، وفي حدود علم الباحثان تعد هذه الدراسة أول دراسة عُمانية تتناول هذا الموضوع وهذه العينة، ومن الدراسات العربية القلائل التي درسته.

2. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1.2. منهج الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية، حيث يدرس الظاهرة كما هي في الواقع ويصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً وصفيًا وكميًا.

2.2. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (1945) أمًا للأطفال ذوي الإعاقة العقلية بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا، وقد تم حصر عدد مجتمع الدراسة من خلال الإحصائيات الرسمية من التقرير السنوي الإحصائي لعام 2021م الصادر من وزارة التنمية الاجتماعية حيث بلغ عدد الإحصائية (584) طالبًا بجميع المراكز التابعة للوزارة والكتاب السنوي الإصدار رقم (51) لعام 2021/2020م الصادر من وزارة التربية والتعليم حيث بلغ عدد الإحصائية (1361) طالبًا من جميع مدارس التربية الفكرية، والمدارس التي تطبق مشروع دمج ذوي الإعاقة العقلية، ليصبح العدد الكلي لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة (1945) أمًا.

3.2. عينة الدراسة:

أختبرت عينة الدراسة الأساسية بالطريقة المتيسرة عن طريق توزيع رابط إلكتروني، وتكونت من (86) أمًا لديها طفل من ذوي الإعاقة العقلية، وبذلك تمثل عينة الدراسة ما نسبته (10%) من المجتمع الأصلي الذي تم تقديره، وفيما يلي وصف للعينة حسب متغيرات الدراسة كما هو موضح في جدول (1).

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
العمر	أقل من 35 سنة	17	19.77%
	من 36 - 45 سنة	39	45.35%
	من 45 فما فوق	30	34.88%
طبيعة العمل	أعمل	16	18.60%
	لا أعمل	60	69.77%
	متقاعد	10	11.63%

4.2. أداة الدراسة:

أعد الباحثان استبانة صراع الأدوار، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والعديد من الدراسات السابقة (الخزيرية، 2018؛ الشريفيين والسموحي، 2017؛ عثمان، 2014؛ ناصيف، 2007). كما تم تحديد الأبعاد (الأدوار) الرئيسية للاستبانة (الأعمال المنزلية، رعاية الأبناء، العلاقة مع الزوج، والعلاقة مع الذات)، وتم تحديد الفقرات المناسبة لكل دور. وقد اشتملت الاستبانة بصورتها الأولية على (44) فقرة تم اختيارها من عدة مقاييس مع إعادة صياغة الفقرات لتناسب أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وذلك لندرة وجود مقاييس تقيس صراع الأدوار لدى أمهات أطفال ذوي الإعاقة العقلية. ويهدف التحقق من دلالات صدق وثبات أداة الدراسة تم إجراء الآتي:

صدق استبانة صراع الأدوار:

تم حساب صدق الاستبانة بطريقتين: الصدق الظاهري (المحتوى)، وصدق الاتساق الداخلي وصدق البناء كالتالي:

• الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (9) من المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي، والصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، لإبداء آرائهم، وملاحظاتهم حول مدى ملائمة فقرات الاستبانة لغرض الدراسة ودرجة انتماء الفقرة للبعد ومدى وضوح الصياغة اللغوية لكل فقرة من فقرات الاستبانة،

كذلك إبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وإضافة أي تعديلات يرونها مناسبة، وبناء على ذلك تم تعديل بعض العبارات لعدم وضوحها، وإعادة صياغة بعض فقرات الاستبانة لتزيد وضوحاً، ولتلائم ما وضعت لقياسه، وحذف الفقرات (14) من بُعد رعاية الأبناء وفقرة (32) من بُعد العلاقة مع الزوج، ودمج الفقرات رقم (33، 34) في فقرة واحدة من بُعد نفسه وحذف الفقرة رقم (38) من بُعد العلاقة مع الذات، حيث أصبحت الاستبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على أربعة أبعاد.

• صدق الاتساق الداخلي

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (60) أمًا، ومن ثم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة مع درجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له، وكانت كما موضح في جدول (2).

جدول (2): معامل الارتباط (بيرسون) بين فقرات كل بُعد، والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه (ن = 60)

الأعمال المنزلية		رعاية الأبناء		العلاقة مع الزوج		العلاقة مع الذات	
الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط
1	0.559**	10	0.628**	21	0.064	32	0.570**
2	0.239**	11	0.689**	22	0.577**	33	0.566**
3	0.438**	12	0.625**	23	0.587**	34	0.717**
4	0.618**	13	0.545**	24	0.328**	35	0.762**
5	0.681**	14	0.639**	25	0.400**	36	0.771**
6	0.545**	15	0.106	26	0.628**	37	0.742**
7	0.555**	16	0.617**	27	0.487**	38	0.697**
8	0.124	17	0.539**	28	0.360**	39	0.709**
9	0.715**	18	0.681**	29	0.635**	40	0.741**
		19	0.685**	30	0.426**		
		20	0.524**	31	0.593**		

يتضح من جدول (2) أن جميع فقرات استبانة صراع الأدوار تتمتع بمعامل ارتباط مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى أنه معامل ارتباط مناسب للفقرات ما عدا الفقرات (8، 15، 21) فيعد الارتباط ضعيفاً وغير دال إحصائياً مما يستدعي حذفها، وبذلك أصبح الاستبانة مكونة من (37) فقرة.

• صدق البناء

تم حساب معامل الارتباط لكل بُعد من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية للمقياس ككل كما هو موضح في جدول (3).

جدول (3): معامل الارتباط (بيرسون) بين كل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها (ن = 60)

البعد/الدور	معامل الارتباط
الأعمال المنزلية	0.738**
رعاية الأبناء	0.873**
العلاقة مع الزوج	0.711**
العلاقة مع الذات	0.835**

يوضح جدول (3) أن جميع درجات الأبعاد الأربعة للاستبانة ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مع الدرجة الكلية للاستبانة، وتراوح قيم الارتباط بين (0.738 – 0.835) للأبعاد وهذا يُعد مؤشراً جيداً لصدق بناء الاستبانة.

ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha)، كما هو موضح في جدول (4).

جدول (4): قيم معامل ألفا لكرونباخ للاستبانة وأبعادها

البعد/الدور	عدد الفقرات	معامل الارتباط
الأعمال المنزلية	8	0.617
رعاية الأبناء	10	0.787
العلاقة مع الزوج	10	0.666
العلاقة مع الذات	9	0.868
الإستبانة ككل	37	0.895

يتضح من جدول (4) أن معامل ألفا لكرونباخ لاستبانة صراع الأدوار قد بلغ لبُعد الأعمال المنزلية (0.617)، أما بُعد رعاية الأبناء فبلغ (0.787)، أما بُعد العلاقة مع الزوج فبلغ (0.666)، أما بُعد العلاقة مع الذات فبلغ (0.868)، وبلغ معامل ألفا لكرونباخ للاستبانة ككل (0.895) مما يشير إلى أن استبانة صراع الأدوار تتمتع بثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة.

تصحيح الاستبانة:

تحتوي الاستبانة في صورتها النهائية على (37) فقرة موزعة على أربعة أبعاد (الأعمال المنزلية، ورعاية الأبناء، والعلاقة مع الزوج، والعلاقة مع الذات)، ويقوم المستجيبون بالإجابة عليها من خلال تدرج خماسي (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً)، وقد أعطيت لها الدرجات الآتية (دائماً=1، غالباً=2، أحياناً=3، نادراً=4، أبداً=5).

ولتحديد المدى للمقياس الخماسي، 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 المقياس وهي (5)، أي (5/4 = 0.80).

جدول (5): المعيار المعتمد في الحكم على مستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية

الرقم	المدى	المستوى
1	1.80 - 1	منخفض جداً
2	2.60 - 1.81	منخفض جداً
3	3.40 - 2.61	متوسط
4	4.20 - 3.41	مرتفع
5	5 - 4.21	مرتفع جداً

ولأجل استخراج الدرجة الكلية للإستبانة تم حساب المتوسطات الحسابية لكل بُعد من الأبعاد، وأشارت الدرجة العالية إلى البُعد الأكثر شيوعاً بالنسبة لعينة الدراسة.

5.2. الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- معامل ألفا لكرونياخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات أداة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق الداخلي وصدق البناء ومعامل الثبات لأداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الأول.
- اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) للإجابة عن السؤال الثاني والثالث.

3. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.3. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على "ما مستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا؟"

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية

الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
1	الأعمال المنزلية	2.92	0.55	58%	3	متوسط
2	رعاية الأبناء	2.95	0.74	59%	1	متوسط
3	العلاقة مع الزوج	2.62	0.56	52%	4	متوسط
4	العلاقة مع الذات	2.94	0.85	58.8%	2	متوسط
	الدرجة الكلية	2.85	0.54	57%		

ويتضح من جدول (6) أن مستوى صراع الأدوار لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية جاء (متوسطاً) على الاستبانة ككل بمتوسط حسابي مقداره (2.85)، وانحراف معياري مقداره (0.54)، ونسبة مئوية (57%) أما مستوى صراع الأدوار على مستوى الأبعاد فقد جاء بُعد رعاية الأبناء بأعلى درجة بمستوى (متوسط) وبمتوسط حسابي مقداره (2.95)، وانحراف معياري مقداره (0.74)، ونسبة مئوية (59%)، يليه بُعد العلاقة مع الذات بمستوى (متوسط)، وبمتوسط حسابي مقداره (2.94)، وانحراف معياري مقداره (0.85)، ونسبة مئوية (58%)، وجاء بُعد الأعمال المنزلية في المرتبة الثالثة بمستوى (متوسط)، بمتوسط حسابي مقداره (2.92)، وانحراف معياري مقداره (0.55)، ونسبة مئوية (58%)، وجاء بُعد العلاقة مع الزوج في المرتبة الأخيرة بمستوى (متوسط) وبمتوسط حسابي مقداره (2.62)، وانحراف معياري مقداره (0.56)، ونسبة مئوية (52%).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة التي جاءت بمستوى تقدير متوسط على الأبعاد وعلى الكلية إلى ما تعانيه الأم من استنفاد طاقتها في تربية الأبناء، وعندما يضاف لها عبء تدريس الأبناء ورعاية ابنها ذو الإعاقة سيزيد من الضغوط النفسية لديها، وهذا يعود للنظرة المجتمعية التي ترى أن كل ما يتعلق

بتربية الأبناء والاهتمام بهم ومتابعة أعمالهم المدرسية هو من اختصاص الأم مما يسبب الإرهاق والتعب لها وخاصة إذا كانت أما لطفل من ذوي الإعاقة، ويؤيد هذا التفسير دراسة فرناندز وآخرون (Fernandez et al., 2018) التي أشارت إلى أن أمهات الأطفال ذوي الإعاقة أكثر عرضة للإرهاق ولدهن مستويات عالية من التعب وهن بحاجة شديدة للدعم الاجتماعي، ووجدت الدراسة أن التعب يرتبط بشكل كبير بمستوى الاكتئاب والقلق والتوتر والصراع لدى الأم.

ويرتبط صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بسعيهن إلى تكريس جهدهن في تلبية احتياجات أطفالهن مما يؤثر سلبًا على صحتهن الجسدية والعقلية، ويتفق هذا التفسير مع ما توصلت له دراسة ماكونكي وآخرون (McConkey et al., 2018) أن أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يعانين من صراع في تأدية أدوارها تجلى بضعف الصحة النفسية وزيادة مستويات الإجهاد المرتبط بالأطفال وضعف أدائها تجاه الأسرة وأكدت الدراسة أن صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية لا يتأثر باختلاف الثقافة، حيث أشارت جميع الأمهات من الدول الثلاثة أنهن يعانين من الإجهاد في رعاية أطفالهن على حساب رعايتهن لأنفسهن وأنهن لا يشعرن بالقوة التي يعتقدنها الجميع. واتفقت أيضًا نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Bawalsah, 2016) ودراسة شاش (2013) اللتان أكدتا أن حاجات أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تتضاعف بسبب زيادة مطالب تربية الطفل ذو الإعاقة، مما يجعلهن في صراع في تنظيم أدوارهن.

2.3. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا تعزي لمتغير العمر؟" للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا وفقًا لمتغير العمر، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وفقًا لمتغير العمر				
أبعاد صراع الأدوار	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأعمال المنزلية	أقل من 35	17	3.06	0.45
	35 – 45	39	2.94	0.60
	45 وأكثر	30	2.80	0.53
رعاية الأبناء	أقل من 35	17	3.06	0.83
	35 – 45	39	2.95	0.71
	45 وأكثر	30	2.87	0.75
العلاقة مع الزوج	أقل من 35	17	2.68	0.47
	35 – 45	39	2.59	0.55
	45 وأكثر	30	2.62	0.63
العلاقة مع الذات	أقل من 35	17	3.16	0.97
	35 – 45	39	2.83	0.78
	45 وأكثر	30	2.96	0.88
الدرجة الكلية	أقل من 35	17	2.98	0.56
	35 – 45	39	2.82	0.52
	45 وأكثر	30	2.81	0.56

ويتضح من جدول (7) أن هناك بعض الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير العمر، وللتأكد من أن هذه الفروق دالة إحصائيًا من عدمه، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وكانت النتائج كما في جدول (8).

جدول (8): نتائج تحليل التباين الحادي لدلالة الفروق في مستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا وفقاً لمتغير

العمر						
أبعاد صراع الأدوار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الأعمال المنزلية	بين المجموعات	.791	2	.396	1.323	.272
	داخل المجموعات	24.805	83	.299		
	المجموع الكلي	25.596	85	-		
رعاية الأبناء	بين المجموعات	.387	2	.194	.345	.709
	داخل المجموعات	46.614	83	.562		
	المجموع الكلي	47.001	85	-		
العلاقة مع الزوج	بين المجموعات	.106	2	.053	.164	.849
	داخل المجموعات	26.916	83	.324		
	المجموع الكلي	27.022	85	-		
العلاقة مع الذات	بين المجموعات	1.315	2	.658	.898	.411
	داخل المجموعات	60.798	83	.733		
	المجموع الكلي	62.114	85	-		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.374	2	.187	.626	.537
	داخل المجموعات	24.748	83	.298		
	المجموع الكلي	25.121	85	-		

يتضح من جدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صراع الأدوار ككل تبعاً لمتغير العمر. ويعزو الباحثان هذه النتائج أن جميع أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية سواء كانت في مقتبل العمر أو كان في عمر متقدم، يعانين من نفس الصراع وبحاجة لدعم وإرشاد وتوجيه لتمكينهن من إدارة وتنظيم هذا الصراع وتحديد الأولويات، وخاصة في ظل جائحة كورونا مما كان لها تأثير سلبيّ سواء على الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وعلى الأمهات والتي تمر بضغوطات كبيرة بعد إغلاق المؤسسات التأهيلية، حيث تزيد من المشكلات السلوكيات للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، مما يخلق أعباء إضافية للأمهات وحيث أكدت دراسة (Ghosh et al., 2020) التي أشارت إلى أن وجود الأطفال في المنزل يمثل عبئاً كبيراً، فإغلاق المدارس تحرم الأطفال من التعرض للهواء وممارسة أنشطتهم المعتادة والمفضلة، كذلك تغير في عادات النوم، وأسلوب الحياة المعتاد.

3.3. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا تعزي لمتغير طبيعة العمل؟" للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا وفقاً لمتغير طبيعة العمل، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وفقاً لمتغير طبيعة العمل

أبعاد صراع الأدوار	طبيعة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأعمال المنزلية	أعمل	16	2.92	0.57
	لا أعمل	60	2.90	0.58
	متقاعد	10	3.03	0.30
رعاية الأبناء	أعمل	16	3.16	0.62
	لا أعمل	60	2.87	0.81
	متقاعد	10	3.08	0.41
العلاقة مع الزوج	أعمل	16	2.65	0.41
	لا أعمل	60	2.57	0.60
	متقاعد	10	2.85	0.51
العلاقة مع الذات	أعمل	16	2.92	0.50
	لا أعمل	60	2.81	0.59
	متقاعد	10	2.98	0.25
الدرجة الكلية	أعمل	16	2.92	0.50
	لا أعمل	60	2.81	0.59
	متقاعد	10	2.98	0.25

يتضح من جدول (9) أن هناك بعض الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية بالنسبة لطبيعة العمل، وللتأكد من أن هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وكانت النتائج كما في جدول (10).

جدول (10): نتائج تحليل التباين الحادي لدلالة الفروق في مستوى صراع الأدوار لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا وفقاً لمتغير طبيعة العمل

أبعاد صراع الأدوار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الأعمال المنزلية	بين المجموعات	.148	2	.074	.242	.786
	داخل المجموعات	25.448	83	.307		
	المجموع الكلي	25.596	85	-		
رعاية الأبناء	بين المجموعات	1.260	2	.630	1.143	.324
	داخل المجموعات	45.741	83	.551		
	المجموع الكلي	47.001	85	-		
العلاقة مع الزوج	بين المجموعات	.654	2	.327	1.030	.362
	داخل المجموعات	26.367	83	.318		
	المجموع الكلي	27.022	85	-		
العلاقة مع الذات	بين المجموعات	.008	2	.004	.006	.994
	داخل المجموعات	62.105	83	.748		
	المجموع الكلي	62.114	85	-		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.335	2	.167	.560	.573
	داخل المجموعات	24.786	83	.299		
	المجموع الكلي	25.121	85	-		

يتضح من جدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس صراع الأدوار تبعاً لمتغير طبيعة العمل. أي أن جميع أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية سواء كنّ عاملات أو متقاعدات أو لا يعملن لديهن نفس المستوى من الصراع في الأدوار. وتعزو الباحثان هذه النتائج إلى أن جميع أمهات الأطفال ذوي الإعاقة يحاولن بقدر الإمكان التوفيق ما بين متطلباتهن داخل البيت وخارجه وتكرس جهدهما في تأدية عملهن بشكل أفضل، فوجود الأطفال ذوي الإعاقة في حياة الأمهات لا يُعيق تحقيقهن النجاح سواء في البيت أو في العمل أو في الدراسة، كما تعزو الباحثة إن توفير الرعاية الصحية والتربوية من قبل المختصين للأطفال ذوي الإعاقة ساعدت في تخفيف مسؤولية الأسرة خاصة الأم، وكذلك الدعم وتشجيع من الأصدقاء والمحيطين له دور كبير في التخفيف من صراع الأدوار للأمهات الأطفال ذوي الإعاقة. وتختلف النتيجة مع دراسة شاش (2013) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير طبيعة العمل حيث أن أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العاملات أكثر معاناة لصراع الدور.

4. التوصيات والمقترحات:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يوصي الباحثان ويقترحان الآتي:
- توفير برامج إرشادية توعوية لأمهات أطفال ذوي الإعاقة العقلية لمواجهة الضغوط لمساعدتهن في التغلب على الضغوط والاضطرابات الناتجة عن إعاقة الطفل.
- التوعية بأهمية تقديم المساعدة الاجتماعية لأمهات أطفال ذوي الإعاقة العقلية من قبل الأسرة والمجتمع.
- توفير مراكز تُعنى بتوعية أولياء الأمور فور تشخيص الإعاقة للوقاية المستقبلية للمشاكل النفسية والصحية وتدريبهم على أساليب مواجهتها إذا حدثت، وتكون كمجموعات دعم مما يقلل من إحساسهم بالقلق والتوتر.
- دعوة الباحثين لإجراء مزيداً من الدراسات والأبحاث في الموضوع ذاته ومن جوانب مختلفة عما تناولته الدراسة الحالية وعلى عينات من فئات ذوي الإعاقة الأخرى، وأثر بعض المتغيرات الأخرى التي لم تتناولها الدراسة الحالية كعدد الأبناء ذوي الإعاقة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. أمين، نهلة أحمد علي. (2015). *الضغوط النفسية لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
2. الإمام، محمد صالح، الخوالده، فؤاد عيد. (2010). *الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

3. بوبكر، عائشة. (2012). صراع الأدوار والضغط النفسي لدى المرأة العاملة: دراسة ميدانية على مجموعة من المعلمات بولاية ميله – الجزائر. *مجلة جامعة ام القرى للعلوم الاجتماعية*: 5(1): 25-26.
4. التميمي، محمد كاظم محمود. (2016). *الأزمة النفسية مفهومها، أسبابها، أنواعها وأساليب التعامل معها*. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
5. جاب الله، منال عبد الخالق. (2003). صراع الدور وأخلاقيات التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات الشخصية والمهنية. *مجلة كلية التربية: جامعة بنها*، (10) 61-10.
6. الخزيرية، فائزة محمد. (2018). *صراع الأدوار وعلاقتها بالصحة النفسية لدى الأمهات العاملات في القطاع التعليمي بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى.
7. ربيع، محمد شحاته. (2010). *علم النفس الصناعي والمهني*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
8. الروسان، فاروق. (2018). *أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*. (ط. 9). دار الفكر ناشرون وموزعون.
9. زهران، حامد عبد السلام. (2000). *علم النفس الاجتماعي* (ط. 6). عالم الكتب.
10. زهران، حامد عبد السلام. (2005). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. عالم الكتب.
11. الشرقاوي، صابر محمد. (2021). جائحة كورونا وتأثيرها على لغة الطفل المعاق عقليا من وجهه نظر أولياء الأمور. *مجلة الكلم*: 6(1): 254-269.
12. سلامة، عبد الحافظ. (2007). *علم النفس الاجتماعي*. دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.
13. شاش، سهير محمد سلامة. (2013). صراع الدور وعلاقته بالضغط النفسي و المساندة الاجتماعية لدى أمهات الأطفال المعاقين العاملات وغير العاملات - دراسة تنبؤية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة القصيم*، 6 (2)، 965 - 1047.
14. عبيد، ماجدة السيد. (2013). *الإعاقة العقلية*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
15. عثمان، الصادق. (2014). *عمل المرأة الجزائرية خارج البيت وصراع الأدوار: دراسة ميدانية بالمؤسسة العمومية الاستشفائية برفان ولاية ادرار* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد خيضر – بسكرة.
16. عجوة، محمد سعيد السيد، والمصري، فاطمة الزهراء محمد. (2021). تداعيات جائحة كورونا (كوفيد 19) على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة كما تدركها أمهاتهم وعلاقتها بالطمأنينة الانفعالية لديهم. *مجلة البحث العلمي في التربية*: 22(2): 265-312.
17. عدائكة، فطيمة. (2018). *استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المعاقين عقليا دراسة عيادية بالمركز النفسي البيداغوجي بالشط - الوادي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي.
18. عصفور، خلود رحيم. (2018). أنواع صراع الأدوار لدى الطالبات المتزوجات في كلية التربية للبنات. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: 4(93): 357-371.
19. علي، محمد النوبي محمد. (2010). *التنشئة الأسرية وطموح الأبناء العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
20. قاسم، نعمات أحمد. (2016). صراع الدور وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طالبات جامعة المجمعة. *المجلة التربوية*: (46): 62-83.
21. المياحي، جعفر عبد كاظم. (2010). *دوافع السلوك*. دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.
22. متولي، فكري لطيف. (2015). *الإعاقة العقلية المدخل – النظريات المفسرة – طرق الرعاية*. مكتبة الرشد ناشرون.
23. ناصيف، جميل يوسف. (2009). *صراع الأدوار لدى المرأة العاملة في محافظات شمال الضفة الغربية وعلاقته بالتوافق النفسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس.
24. وزارة التربية والتعليم. (2021)، *الكتاب السنوي للإحصائيات التعليمية*. <https://home.moe.gov.om>
25. وزارة التنمية الاجتماعية. (2021)، *التقرير السنوي الإحصائي*. <https://www.mosd.gov.om>
26. الوكيل، سيد أحمد محمد. (2020). الضغوط والحاجات النفسية والاجتماعية لدى عينة من آباء وأمهات الأطفال المعاقين ذهنياً. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (35). 127-207.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2022). *Definition of Intellectual Disability*. <https://www.aaid.org/>
2. Adams, G. A., King, L. A., & King, D. W. (1996). Relationships of job and family involvement, family social support, and work-family conflict with job and life satisfaction. *Journal of applied psychology*, 81(4), 411- 420. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.4.411>
3. Bawalsah, J. A. (2016). Stress and coping strategies in parents of children with physical, mental, and hearing disabilities in Jordan. *International Journal of Education*, 8(1), 1-22. <https://doi.org/10.5296/ije.v8i1.8811>

4. Crittenden, J. (2019). *Juggling Multiple Roles: An Examination of Role Conflict and Its Relationship to Older Adult Volunteer Satisfaction and Retention*. <https://digitalcommons.library.umaine.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4057&context=etd>
5. Gallan,(1998). *The experiences of those for young children with cerebral palsy*. Brookfield vt: Ashgate.
6. Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S., & Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: special focus on the psychosocial aspect. *Minerva pediatrica*, 72(3), 226-235. <https://doi.org/10.23736/s0026-4946.20.05887-9>
7. Holahan, C. K., & Gilbert, L. A. (1978). *Interrole Conflict for Dual Career Couples: The Effects of Gender and parenthood*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED172102.pdf>
8. John, A. (2012). Stress among mothers of children with intellectual disabilities in urban India: role of gender and maternal coping. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(4), 372-382. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2011.00672.x>
9. Mackey, S., & Goddard, L. D. (2006). The experience of health and wellness in mothers of young children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 10(4), 305-315. <https://doi.org/10.1177/1744629506070055>
10. McConkey, R., Truesdale-Kennedy, M., Chang, M. Y., Jarrah, S., & Shukri, R. (2008). The impact on mothers of bringing up a with intellectual disabilities: A cross-cultural study. *International journal of nursing studies*, 45(1), 65-74. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.08.007>
11. Morris, L. A. (2012). Testing respite effect of work on stress among mothers of children with special needs. *Journal of Family and Economic Issues*, 33(1), 24-40. <https://doi.org/10.1007/s10834-011-9267-y>
12. Peer, J. W., & Hillman, S. B. (2014). Stress and resilience for parents of children with intellectual and developmental disabilities: A review of key factors and recommendations for practitioners. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 11(2), 92-98. <https://doi.org/10.1111/jppi.12072>
13. Pratiwi, I. Y., Ratnadi, N. M. D., Suprasto, H. B., & Sujana, I. K. (2019). The effect of role conflict, role ambiguity, and role overload in burnout government internal supervisors with tri hita karana culture as moderation. *International Research Journal of Management, IT and Social Sciences*, 6(3), 61-69. <https://doi.org/10.21744/irjmis.v6n3.630>
14. Raza, S., Hussain, M. S., Azeem, M., & Aziz, K. (2017). Workload, work stress, role conflict, and workplace deviant behaviour in banks: An empirical analysis. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 6(4), 701-707.
15. Westmoreland, M. B. (2021). *Role Conflict Among Public High School Teacher-Coaches on the Football Field and in the classroom: An Embedded Single-Case Study* (Doctoral dissertation, Southeastern Louisiana University).

Role Conflict Among Mothers of Children with Intellectual Disabilities at the Sultanate of Oman in Light of the Corona Pandemic

Amira Sulaiman Abdullah Al Kindi

Master's degree in Counseling and Guidance, University of Nizwa, Sultanate of Oman

Ahmed MJ O Alfawair

Associate Professor of Special Education, University of Nizwa, Sultanate of Oman

fawair@unizwa.edu.om

Received : 17/3/2022 Revised : 28/3/2022 Accepted : 7/4/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.10>

Abstract: The current study aimed to identify the Conflict of Roles among mothers of children with intellectual disabilities at the Sultanate of Oman. Descriptive design was used. The study sample consists of (86) respondents who were mothers of children with intellectual disabilities. The researcher developed a Conflict of Roles Scale which consist of (37) items. The results showed that the level of conflict of roles was moderate (Mean= 2.85; Percentage= 57%), according to domains, all domains were moderate, the children care domain was the most (Mean= 2.94; Percentage= 59%), followed by relationship with the self-domain (Mean= 2.85; Percentage= 58.8%), household chores domain (Mean= 2.92; Percentage= 58%) then relationship with the husband (Mean= 2.62; Percentage= 52%). According to the variables, the results showed that there was no significant difference in the conflict of roles due to the age variable, and there was no significant difference in the conflict of roles due to the type of work.

Keywords: Conflict of Roles; Intellectual disabilities; Mothers; Children with Disabilities.

References:

1. 'byd, Majdh Alsdy. (2013). Ale'aqh Al'qlyh. Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'.
2. 'da'kh, Ftymh. (2018). Astratyjyat Mwajhh Aldghwt Alnfsyh Lda Amhat Alafal Alm'aqyn 'qly Drash 'yadyh Balmrkz Alnfsy Albydaghwjy Balsht – Alwady [Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam't Alshhyd Hmh Lkhdr – Alwady.
3. 'jwh, Mhmd S'yd Alsdy, Walmsra, Fatmh Alzhra' Mhmd. (2021). Tda'yat Ja'ht Kwrrwna (Kwfyd 19) 'la 'ynh Mn Alafal Dwy Ale'aqh Kma Tdrkha Amhathm W'laqtha Baltmanyh Alanf'alyh Ldyhn. Mjlt Albhth Al'Imy Fy Altrbyh: 22(2): 265- 312.
4. 'ly, Mhmd Alnwby Mhmd. (2010). Altnsh'eh Alasryh Wtmwh Alabna' Al'adyyn Wdwy Alahtyajat Alkhash. Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'.
5. 'sfwr, Khlwd Rhym. (2018). Anwa' Sra' Aladwar Lda Altalbat Almtzwjat Fy Klyt Altrbyh Llnat. Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: 4(93): 357-371.
6. 'thman, Alsady. (2014). 'ml Almrah Aljza'ryh Kharj Albyt Wsra' Aladwar: Drash Mydanyh Balm'ssh Al'mwmyh Alastshfa'yh Brqan Wlayh Adrar [Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam't Mhmd Khydr – Bskrh.
7. Amyn, Nhlh Ahmd 'ly. (2015). Aldghwt Alnfsyh Lamhat Alafal Dwy Ale'aqh Aldhnyh. [Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam't Alswdan Ll'lwm Waltknwlwja.
8. Alemam, Mhmd Salh, Alkhwaldh, F'ad 'yd. (2010). Ale'aqh Al'qlyh Wmharat Alhyah Fy Dw' Nzryt Al'ql. Dar Althqafh Llnshr Waltwzy'.
9. Bwbkr, 'a'shh. (2012). Sra' Aladwar Waldght Alnfsy Lda Almrah Al'amlh: Drash Mydanyh 'la Mjmw'h Mn Alm'lmat Bwlayt Mylh – Aljza'r. Mjlt Jam't Am Alqra Ll'lwm Alajtmayh: 5(1): 25-26.
10. Jab Allh, Mnal 'bd Alkhalq. (2003). Sra' Aldwr Wakhlaqyat Altdrys Lda M'Imy Almrhlh Althanwyh Fy Dw' B'd Almtghyrat Alshkshy Walmhnyh. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Bnha, 10-61 (10)

11. Alkhzyryh, Fa'zh Mhmd. (2018). Sra' Aladwar W'laqtha Balshh Alnfsyh Lda Alamhat Al'amlat Fy Alqta' Alt'lymy Bmhafzh Jnwb Albatnh Fy Sltn 'man. [Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam't Nzwa.
12. Mtwly, Fkry Ltyf. (2015). Ale'agh Al'qlyh Almdkhl – Alnzryat Almfsrh – Trq Alr'ayh. Mktbt Alrshd Nashrwn.
13. Almyahy, J'fr 'bd Kazm. (2010). Dwaf' Alslwk. Dar Knwz Alm'rfh Al'emyh Llnshr Waltwzy'.
14. Nasyf, Jmyl Ywsf. (2009). Sra' Aladwar Lda Almrah Al'amlh Fy Mhafzat Shmal Aldfh Alghrbhyh W'laqth Baltwafq Alnfsy [Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam't Alqds.
15. Qasm, N'mat Ahmd (2016). Sra' Aldwr W'laqth Bda'fyt Alenjazz Lda 'ynh Mn Talbat Jam't Almjm'h. Almjil Altrbwyh: (46): 62-83.
16. Rby', Mhmd Shhath. (2010). 'Im Alnfs Alsna'y Walmhny. Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy' Waltba'h.
17. Alrwsan, Farwq. (2018). Asalyb Alqyas Waltshkhys Fy Altrbyh Alkhash. (T. 9). Dar Alfkr Nashrwn Wmww'wn.
18. Shash, Shyr Mhmd Slamh. (2013). Sra' Aldwr W 'laqth Baldghwt Alnfsyh W Almsandh Alajtma'yh Lda Amhat Alalfal Alm'aqyn Al'amlat Wghyr Al'amlat - Drash Tnb'yh. Mjlt Al'lwm Altrbwyh W Alnfsyh: Jam't Alqsym, 6 (2), 965- 1047.
19. Alshrqawy, Sabr Mhmd. (2021). Ja'ht Kwrwna Wtathyrha 'la Lghh Altfl Alm'aq 'qlya Mn Wjhh Nzr Awlya' Alamwr. Mjlt Alklm: 6(1): 254-269.
20. Slamh, 'bd Alhafz (2007). 'Im Alnfs Alajtma'y. Dar Alyazwry Al'lmyh Llnshr Waltwzy'.
21. Altmymy, Mhmd Kazm Mhmwd. (2016). Alazmh Alnfsyh Mfhwma, Asbabha, Anw'ha Wasalyb Alt'aml M'ha. Aldar Almnhyh Llnshr Waltwzy'.
22. Alwkyl, Syd Ahmd Mhmd. (2020). Aldghwt Walhajat Alnfsyh Walajtma'yh Lda 'ynh Mn Aba' Wamhat Alalfal Almu'aqyn Dhnyaan. Mjlt Al'lwm Alensanyh Walajtma'yh. (35)127-207.
23. Wzart Altrbyh Walt'lym. (2021), Alktab Alsnwy Llehssa'yat Alt'lymyh. <https://home.moe.gov.om>
24. Wzart Altnmyh Alajtma'yh. (2021), Altqyr Alsnwy Alehsa'y. <https://www.mosd.gov.om>
25. Zhran, Hamd 'bd Alslam. (2000). 'Im Alnfs Alajtma'y (T.6). 'alm Alktb.
26. Zhran, Hamd 'bd Alslam. (2005). Alshh Alnfsyh Wal'laj Alnfsy. 'alm Alktb.

حقوق الإنسان المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن

عمر حسين العمري

أستاذ في المناهج وأساليب التدريس العامة
جامعة مؤتة- الأردن

خديجة عبد القادر العدينيات

وزارة التربية والتعليم- الأردن
toqamaen2500@gmail.com

قبول البحث: 2022/4/7

مراجعة البحث: 2022/4/1

استلام البحث: 2022/3/23

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.11>



file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

حقوق الإنسان المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن

خديجة عبد القادر العدينات

وزارة التربية والتعليم- الأردن

toqamaen2500@gmail.com

عمر حسين العمري

أستاذ في المناهج وأساليب التدريس العامة- جامعة مؤتة- الأردن

استلام البحث: 2022 /3/23 مراجعة البحث: 2022/4/1 قبول البحث: 2022/4/7 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.11>

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى حقوق الإنسان المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (26) كتاباً دراسياً، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على أسلوب تحليل المحتوى. وتكونت أداة الدراسة من بطاقة تحليل المحتوى، وتألفت من ثمانية مجالات هي: الحقوق السياسية والمدنية، والحقوق التعليمية والثقافية، والحقوق الاقتصادية والاجتماعية، وحقوق الفئات والجماعات الضعيفة أو المحرومة، وحقوق الشعوب، والحقوق الفكرية، وحقوق الكرامة، حقوق الملكية. أما الفقرات فجاء (58) فقرة. وأظهرت النتائج أن توزيع مجالات حقوق الإنسان المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية في الأردن جاءت بدرجات متفاوتة تبعاً لكل صف دراسي، فقد جاء بالمرتبة الأولى الصف السادس بتكرار بلغ (660)، ونسبة بلغت (15.2%)، وفي المرتبة الثانية جاءت الصف السابع بتكرار بلغ (570) ونسبة بلغت (13.1%)، أما في المرتبة قبل الأخيرة جاء الصف الثاني بتكرار بلغ (39) ونسبة بلغت (89%)، وجاء في المرتبة الأخيرة الصف الأول بتكرار بلغ (26) ونسبة بلغت (75%). وجاءت مساحة الحقوق الكلية لجميع الكتب (239.97) صفحة من مساحة الكتب الكلية وهي (3040) صفحة، ونسبة (7.87%)، حيث جاء في المرتبة الأولى كتاب الجغرافيا للصف السادس بنسبة مساحة (5.78%)، ثم تلاه في المرتبة الثانية كتاب التاريخ للصف السادس بنسبة (5.64%). أما في المرتبة الأخيرة فجاء كراسة التربية الوطنية والاجتماعية للصف الأول بنسبة بلغت (62%). كما أشارت النتائج إلى أن نسبة مساحة حقوق الإنسان المضمنة في النصوص أكبر من المضمنة في الصور. وجاءت كذلك نسبة تضمين الحقوق من حيث التكرار والمساحة متساوية تقريباً بالنسبة للمبحث الدراسي. وقد أوصت الدراسة بضرورة زيادة تضمين حقوق الإنسان في كتب الدراسات الاجتماعية لجميع الصفوف، لما لها من أهمية بالغة في إكساب الطلبة لهذه الحقوق والواجبات اللازمة لهم.

الكلمات المفتاحية: كتب الدراسات الاجتماعية؛ حقوق الإنسان؛ المرحلة الأساسية؛ المرحلة الثانوية.

1. المقدمة:

حظيت قضية حقوق الإنسان في القرن الحادي والعشرين باهتمام متزايد لدى أغلب الدول، وغدت القضية الأهم بين القضايا التربوية والاجتماعية والسياسية. فحقوق الإنسان قضية حضارية، وأداة ضغط سياسي. وأضحى مفهوم حقوق الإنسان من المفاهيم الشائعة في الأدبيات السياسية والتربوية الحديثة. ومن هنا اتجهت كثير من الدول إلى زيادة الاهتمام بتعليم مفاهيم حقوق الإنسان، إذ أنها تتمتع بأهمية خاصة لما لها من دور في تماسك المجتمع وترابطه، فهي تمثل عاملاً مساعداً في إقامة علاقات أساسها التفاهم والاحترام. وإذا اتصلت بالتنمية تمثل أساساً لتحقيق التنمية في مفهومها الشامل، أما إذا اتصلت بالسياسة فإنها تمثل ضماناً لانتقال السلطة بصفة سليمة وحماية المجتمع من الانقلابات والهزات خطيرة العواقب.

وتتمهد حقوق الإنسان لحياة مستقرة، كما توفر المساواة بين جميع الأفراد داخل المجتمع الواحد، وبين المجتمعات المختلفة، حيث أن كرامة الفرد أساس ثابت للكرامة المجتمع، فله خصوصية فردية لا يجوز بأي حال من الأحوال التعدي عليها، كما له الحرية الدينية، وحرية التفكير. وحقوق الإنسان لا تقتصر على مجتمع دون آخر، وإنما تتخذ صبغة الدولية وهي حق بشري مشروع لجميع الأفراد دون استثناء وعلى جميع المستويات (Moizum, 2010). ولقد احترمت الإسلام النفس البشرية، وأعطاه حقوقها بهدف إضفاء الكرامة الإنسانية. كما أن الإسلام أول من قرر المبادئ الخاصة بحقوق الإنسان في أكمل صورة، وأن آخر ما أملت الإنسانية من قواعد وضمائمات لكرامة الجنس البشري كان من بديهيات الإسلام. وتتمتع حقوق الإنسان في الشريعة الإسلامية بمنزلة خاصة، وضمائمات لا نظير لها في الشرائع الأخرى؛ ذلك إن الإسلام يتميز بنظرته الشمولية للإنسان، فالإنسان هو المحور المركزي للمسيرة الإنسانية، بحيث تصب معطياتها وطموحاتها في محصلة نهائية هي خير الإنسان باعتباره أكرم خلق الله. وتقوم حقوق الإنسان في الإسلام على مجموعة من الحريات منها: حرية الرأي، وحرية العمل، وحرية التعلم والتعليم، وحرية التملك والتصرف (الظاهر، 2006).

ومع التغيرات السريعة والمتلاحقة في غالبية الدول، مثل الثورة التكنولوجية، والحداثة، والعولمة، وغيرها من التحديات، أصبحت القيم الإنسانية والحضارية المعاصرة المتفرعة عن مبادئ حقوق الإنسان كالمواطنة، والتسامح، والسلام، والحوار، وقبول الاختلاف من بين أهم الأفكار والقيم الحداثيّة التي واكبت التحولات الكبرى التي عاشها العالم، وحملت العولمة إلى البلدان العربية والإسلامية (جيدوري، 2012).

وتعد المؤسسة التربوية ذات دور فاعل في تعليم الطلبة مفاهيم حقوق الإنسان، حيث تستمد قوتها وفعاليتها في عملية التنشئة الاجتماعية من كونها مؤسسات رسمية، تعكس وجهة نظر النظام السياسي والاجتماعي، فكل ما يصدر عنها في مناهجها التعليمية يحظى بمصداقية عالية، وإيجابية متميزة في السلوك لدى الطلبة، وإن ما يتعلمه الطلبة من معارف وقيم ومبادئ أخلاقية إنما يرسخ في أذهانهم ويدوم طويلاً، ويؤثر في حياتهم مستقبلاً وبخاصة أن تعليم مفاهيم حقوق الإنسان، ونشر القيم الأخلاقية، والتنشئة عليها واحترامها يبدأ من المنهاج التربوي (المقوسي، 2012).

وهناك اهتمام بتدريس مبادئ حقوق الإنسان ضمن مضامين النصوص التي وردت في الكتب المدرسية، ولكن هذه البوادر ليست ذاتها في كل البلدان العربية، والخطوات ليست بالنسق والسرعّة ذاتها، ولا بالطريقة نفسها في كل مواد التعليم وفي جميع سنوات الدراسة. وفي أفضل الأحوال يتم تعليم حقوق الإنسان بشكل صريح ومباشر خلال مادة الدراسات الاجتماعية (الأنصاري، 2005).

وتعد مناهج وكتب الدراسات الاجتماعية الأقرب لتناول حقوق الإنسان في إطار الثقافة الدينية والقيم الوطنية، ومنظور المجتمع العالمي، حيث تقوم مناهج الدراسات الاجتماعية بتنمية قيم واحترام حقوق الآخرين وحرّياتهم. كما تعمل على تمكين الطلبة من ممارسة هذه الحقوق، وتسهم في التعاون المتبادل بين الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي والإقليمي والعالمي، وهي من أكثر المواد اهتماماً بشخصية الإنسان الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، كما أنها حجر الزاوية في الديمقراطية، وأساس العمل لتطوير المواطنين وإعطائهم نظرة كونية. وهذا هو الهدف الأهم من مناهج وكتب الدراسات الاجتماعية (الصايغ، 2017). وقد ظهرت في الأونة الأخيرة وخاصة بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر العديد من الدعوات سواء أكان من الغرب أم من العالمين العربي والإسلامي، التي تنادي بالاهتمام بحقوق الإنسان ودمجها في المناهج المدرسية، بحيث تعزز هذه المناهج مبادئ ومفاهيم حقوق الإنسان الأساسية الداعية إلى حماية الفرد والمجتمع، وتصبون حقوقه وتحميها (شاهين، 2007).

وفي ضوء الاهتمام العالمي بضرورة تضمين مبادئ حقوق الإنسان في المناهج الدراسية، واستجابة لتوصيات العديد من الدراسات، أتت هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن حقوق الإنسان المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن

1.1. مشكلة الدراسة:

تقوم كتب الدراسات الاجتماعية على المرجعية العربية والإسلامية، وتسعى إلى تعليم الطلبة القيم والمفاهيم العربية والإسلامية. وتعد مفاهيم حقوق الإنسان التي شرعها الإسلام ثابتة لكل إنسان، وتحفظ مقومات وجوده، وتضمن معنى إنسانيته (المقوسي، 2012). ونظراً للتغيرات السياسية التي عصفت بالعالم، ونال العالم العربي من اتهامات بعدم مراعاة حقوق الإنسان، وعدم مراعاة القيم الديمقراطية، فقد ظهرت دعوات عديدة تنادي بمراعاة حقوق الإنسان. وتنبثق مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحثين أن هناك عدم رؤية واضحة في تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في مناهج الدراسات الاجتماعية، لذا أتت هذه الدراسة محاولة الكشف عن المبادئ المتعلقة بحقوق الإنسان في كتب الدراسات الاجتماعية في الأردن. كما يلاحظ وجود اختلاف في الرأي لدى التربويين حول مدى تضمين كتب الدراسات الاجتماعية لمفاهيم حقوق الإنسان. وتأتي هذه الدراسة أيضاً استجابة لتوصيات دراسات أخرى مثل دراسة (الربابعة والجراح، 2016) والتي أوصت بضرورة تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية لمختلف المراحل في الأردن، لمعرفة مدى مراعاتها لحقوق الإنسان، لذا جاءت هذه الدراسة للإجابة لمعرفة حقوق الإنسان المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن.

2.1. أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة بالآتي:

- ما توزيع مجالات حقوق الإنسان المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية المدرسية في الأردن تبعاً لكل صف دراسي؟
- ما نسبة مساحة حقوق الإنسان المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية المدرسية في الأردن بالنسبة لمساحة الكتاب؟

- هل تختلف نسبة مساحة حقوق الإنسان المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية المدرسية في الأردن من حيث النصوص والصور الواردة في الكتب؟
- هل تختلف نسب تكرار ومساحة حقوق الإنسان المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية المدرسية في الأردن باختلاف المبحث الدراسي؟

3.1. أهداف الدراسة:

- معرفة توزيع مجالات حقوق الإنسان المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية المدرسية في الأردن تبعاً لكل صف دراسي.
- معرفة نسبة مساحة حقوق الإنسان المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية المدرسية في الأردن بالنسبة لمساحة الكتاب.
- معرفة إن كانت نسبة مساحة حقوق الإنسان المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية المدرسية في الأردن تختلف من حيث النصوص والصور الواردة في الكتب.
- الوقوف على نسبة تضمين كتب الدراسات الاجتماعية المدرسية في الأردن لحقوق الإنسان من حيث التكرار والمساحة باختلاف المبحث الدراسي؟

4.1. أهمية الدراسة:

اشتملت أهمية الدراسة على جزئين الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية كالآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

نبعت أهمية الدراسة النظرية من الآتي:

- من خلال معرفة حقوق الإنسان المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن.
- من الاهتمام العالمي بضرورة توعية الأفراد، ومعرفتهم بحقوق الإنسان.
- إثراء الأدب التربوي في موضوع تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في المناهج الدراسية بما يساهم في إجراء الأبحاث التربوية في مجال حقوق الإنسان، على المستوى المحلي والإقليمي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

نبعت أهمية الدراسة التطبيقية من الآتي:

- قد تساعد في تنمية السلوكيات الإيجابية لدى الطلبة لتعزيز وممارسة قيم السلام، والمحبة، والتسامح، والحوار، وحل النزاعات.
- توجه هذه الدراسة اهتمام القائمين على تطوير المناهج الدراسية في وزارة التربية والتعليم إلى زيادة التأكيد على تضمين حقوق الإنسان، وذلك في ضوء ما ستسفر عنه نتائج الدراسة.
- من المتوقع أن تساهم الدراسة في تطوير كتب الدراسات الاجتماعية، بما يتماشى مع التطور العالمي، باعتبارها من أكثر المقررات إمكانية في تقديم مثل هذه المفاهيم.

5.1. حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على تحليل كتب الدراسات الاجتماعية المقررة للصفوف من الأول الأساسي ولغاية الصف الثاني الثانوي في الأردن للعام الدراسي 2021/2020. من حيث مدى تضمينها لحقوق الإنسان.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- كتب الدراسات الاجتماعية: الكتب المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن لتدريس مادة الدراسات الاجتماعية للمرحلتين الأساسية، والثانوية (للفرع الأدبي) للعام الدراسي 2021/2020.
- حقوق الإنسان: تعرف إجرائياً بأنها مجالات حقوق الإنسان الآتية: الحقوق السياسية والمدنية، والحقوق التعليمية والثقافية، والحقوق الاقتصادية والاجتماعية، وحقوق الفئات والجماعات الضعيفة أو المحرومة، وحقوق الشعوب، والحقوق الفكرية، وحقوق الكرامة، حقوق الملكية. وتقاس مدى تضمين كتب الدراسات الاجتماعية لهذه الحقوق من خلال تسجيل المحلل لتكرارات ومساحة مؤشرات هذه الحقوق على بطاقة تحليل المحتوى.
- مرحلة التعليم الأساسي: إحدى مراحل التدريس العام الإلزامية في الأردن، ومدتها عشر سنوات تبدأ من الصف الأول الأساسي وتنتهي بانتهاء الصف العاشر.
- مرحلة التعليم الثانوي: إحدى مراحل التدريس العام في الأردن، مدتها سنتان، وتشمل الصف الحادي عشر والثاني عشر.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.1.2. الإطار النظري:

1.1.2.1. حقوق الإنسان:

أصبح موضوع حقوق الإنسان من أبرز المواضيع المهمة التي تشغل المجتمع الدولي في الوقت الحاضر. وقد أثار موضوع حقوق الإنسان اهتمام الباحثين، والمفكرين، والتربويين، والقانونيين، والسياسيين على مر العصور (الخالدة وآخرون، 2010). ويفترض الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أن حقوق الإنسان هي حقوقاً عالمية، ويجب أن يتمتع بها جميع البشر بغض النظر عن خلفياتهم الدينية، والجنسية، والقومية، واللغوية (الرشدي، 2005). ومن أهم قوانين الأمم المتحدة فيما يتعلق بحقوق الإنسان حق المساواة بين جميع البشر دون أي تمييز، وحق الحرية، وحق الحياة، وحق الأفراد في الاشتراك في إدارة الشؤون السياسية في بلادهم، والحق في العدالة. كما لا يجوز تعذيب الأفراد أو فرض عقوبات قاسية عليهم (Moizum, 2010). وقد سعت المؤتمرات الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان إلى فهم الدور الإنساني وتقديره واحترام حرياته، وحقوقه، بغض النظر عن اللون، أو الجنس، أو المعتقد، أو التلون الثقافي، أو التباعد الحدودي (محفوظ، 2009). وقد زاد الاهتمام العالمي بقضية حقوق الإنسان في السنوات الأخيرة لأنها لم تعد قضية فردية، أو وطنية، أو إقليمية، بل أصبحت قضية عالمية تعنى بها المنظمات والمحافل الدولية، لأن حقوق الفرد تقاس بما تؤمنه الدولة من ضمانات، وبما تنص عليه دساتيرها من التزامات لحماية الأفراد، وأصبحت تقاس عظمة الدول اليوم بمدى احترامها لحقوق الإنسان والتزامها بها، حتى غدت مقياساً لكل حضارة. (رمضان، 2018).

• مفهوم حقوق الإنسان

تعد حقوق الإنسان من موضوعات الساعة المهمة لدى الدول والأفراد على حد سواء، واعتبرت هذه الحقوق مقياساً لتطور الأمم وتقدمها، مما دفع كثيرًا من الدول إلى المناداة بحقوق الإنسان على الرغم من اعتماد ذلك كشعارات براقة دونما تنفيذ. كما تعد من أهم المعايير التي تصلح أن تكون معياراً لمعرفة مدى التزام الدول بقيم العدالة والإنصاف وصيانة حقوق المواطنين وحرياتهم الأساسية، هذا من جانب، ومن جانب آخر معرفة مدى إدراك الشعوب نفسها لأهمية تلك الحقوق وحرصها عملياً على مراعاتها والتقيدها بها (عمرو وأبو ساكور، 2010). أن حقوق الإنسان لم تخترعها حضارة، فعالمية حقوق الإنسان أسهمت في تنويعها جميع الشعوب، وكل حضارة وضعت بصماتها على جانب من الحقوق بما يحقق كمالها، وتقاس حقوق الفرد بما تؤمنه الدولة من ضمانات للإنسان، وبما تنص عليه دساتيرها من التزامات لحماية الأفراد، من هنا وبدأت الدول تنادي بحماية حقوق الإنسان، ووضع القوانين التي تحافظ على حقه في البقاء والعيش الكريم (جارودي، 2010).

وتعرف حقوق الإنسان بأنها "تلك الحقوق المتأصلة في طبيعتها، والتي لا يتسنى لنا بدونها أن نعيش عيشة البشر" (القرأ، 2010، 64). وتعرف حقوق الإنسان بأنها: "الحقوق والمميزات التي هي حق طبيعي، أو يملكها كل كائن بشري، والتي يفترض كل من القانون الدولي والدستوري على الدولة احترامها وحمايتها، تطبيقاً لما نصت عليه المواثيق الدولية والإقليمية" (يونس، 2011، 28). كما تعرف بأنها المعايير الأساسية التي لا يمكن للناس من دونها، أن يعيشوا بكرامة كبشر. وهي أساس الحرية والعدالة والسلام، وإن من شأن احترامها إتاحة فرص تنمية الفرد والمجتمع تنمية كاملة، وتمتد جذور تنمية حقوق الإنسان في الصراع من أجل الحرية والمساواة في كل مكان من العالم، فحقوق الإنسان لا تشتري ولا تكتسب ولا تورث، فهي ببساطة ملك الناس لأنهم بشر، وهي متأصلة في كل فرد بغض النظر عن العنصر، الجنس، أم الدين، أم الرأي السياسي، أم أي رأي آخر، والأصل الوطني، أو الاجتماعي (الغربية، 2008، 66). ولا يقتصر الاختلاف بين الشريعة الإسلامية والفكر الغربي فيما يتعلق بحقوق الإنسان على التصور والتنظير لدى كل منهما فقط، بل إن هناك تضاداً واختلافاً أيضاً في جوانب عديدة شاملة تتركز في الآثار الناجمة عن تصور حقوق الإنسان في المنهج الشرعي مقارنة بالفكر الغربي. فحقوق الإنسان في الإسلام شاملة للجنس الإنساني كله وليست عنصرية. وهي ثابتة وتتفق مع الفطرة الإنسانية، والمصالح الذاتية. كما تختلف حقوق الإنسان في الإسلام عن الفكر الغربي باختلاف الغاية والمقصد (مصطفى، 2013).

• التربية وحقوق الإنسان

التربية ضرورة من ضرورات الحياة للفرد والمجتمع، وهي تعمل على المحافظة على النظام الاجتماعي في المجتمع والنهوض به (البزم، 2010). وإذا كانت التربية عبارة عن عملية منظمة تهدف إلى تكوين الشخصية المتكاملة للفرد من جميع الجوانب الروحية، والخلقية، والجسمية، والعقلية، والاجتماعية فإن محتوى هذه العملية هي القيم، والتي من دونها لا يمكن للتربية أن تبلغ غايتها، ولهذا أصبح تعليم القيم الفاضلة فريضة ينبغي الاهتمام بها وتحمل مسؤوليتها، وذلك من خلال المناهج والمقررات الدراسية التي تعنى بتنشئة الطلبة في مراحل التعليم المختلفة (القاضي، 2012). وتعد المدرسة الوسيط التربوي الأنسب لإكساب الطلبة القيم والمفاهيم الديمقراطية، وإن من أهم القيم التي يلزم إكسابها للطلبة وغرسها في نفوسهم مبادئ ومفاهيم حقوق الإنسان، والتي تشكل قاعدة لتهيئة المناخ الاجتماعي الذي تسوده روح المحبة، والتعاون والإخاء، والمساواة بين الطلبة، عن طريق معرفة الحقوق والواجبات (العوبثاني والتميمي، 2012).

واهتمام التربية بحقوق الإنسان لا يتعلق بتوفير المعارف والمهارات فحسب، وإنما تتعلق أيضًا بتعزيز الاتجاهات والمواقف والسلوكيات التي تسمح بتعلم حقوق الإنسان في الواقع العملي، وفي قاعة الدرس، وفي المنزل، وباقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية (الخطوة العربية للتربية على حقوق الإنسان، 2009-2014).

وقد ذكر عطية (2010) أن اهتمام التربية بتدريس حقوق الإنسان هي سلسلة متكاملة من النشاطات التربوية الهادفة إلى تنشئة الفرد اجتماعيًا من خلال توعيته بالحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم والاتجاهات والمهارات المتصلة بحقوقه الإنسانية التي أقرتها الشرائع السماوية والقوانين والمواثيق الدولية، وعلى نحو يمكنه من ممارسة مسئولياته وواجباته في احترام هذه الحقوق والدفاع عنها. وتحتاج هذه المجتمعات إلى القيام بتربية الناشئة عليها، إذ لا يكفي مجرد إصدار القوانين والدساتير وإيمان الدولة بأهميتها لضمان احترامها وممارستها والحفاظ على الحرص على التمتع بها، بل لا بد من التعامل معها كقيم ومعتقدات راسخة، يتم العمل على نشرها وترسيخها في ذاكرة الطلبة عن طريق التربية والتعليم.

• مجالات حقوق الإنسان

يربط بعض الباحثين غالبًا موضوع التطور التاريخي لفكرة حقوق الإنسان في العصر الحديث بوثيقة الماجنا كارتا، وهي الوثيقة التي وقعها ملك إنجلترا جون ابن الملك هنري الثاني، وذلك في عام 1215م، ولقد جاء فيها: (لن يقبض على رجل حر، أو يسجن، أو يحجز، أو تتشرد، أو ينفى، أو يقتل ويحطم بأية وسيلة، إلا بعد محاكمة قانونية من نظرائه أو طبقًا لقوانين البلاد. كذلك لن نبيع رجلًا أو ننكر وجوده حقًا أو نضلّمه). إضافة إلى ذلك فقد تقرر فيها حرية كل شخص في المجيء والذهاب والإقامة في البلاد، ولقد بقيت هذه الشريعة شعاعًا للحكم، يتبناها ملوك إنجلترا واحدًا بعد الآخر، خلال قرون عدة. فقد كانت ضمانًا ضد طغيان الملك واستبداده بالحرية العامة، وبالتالي أصبحت موضع احترام الجميع وإجلالهم (العويثاني والتميمي، 2012).

وفي عام 1789م تم إصدار إعلان حقوق الإنسان والمواطن في فرنسا، المعبر عن أربعة مبادئ أساسية هي: يولد الناس ويظلون أحرارًا متساوين في الحقوق وحرية الرأي والتعبير، وحق المواطن في إدارة بلادهم. وأخيرًا على السلطة أن تراعي التوازن بين حقوق الأفراد من جهة، والمصلحة العامة من جهة أخرى. إلا أن هذا الإعلان لم يأت نتيجة طفرة خرجت من سياق التاريخ، بل يعتبر النضال الذي استمر على مدى القرون السادس عشر والسابع عشر والثامن عشر وهو الذي مهد وانتهى إلى إعلان حقوق الإنسان في عام 1789م (العماري، 2014).

ويتضمن الإعلان مقدمة وسبع عشرة مادة، وتمكننا دراسة مضمون الإعلان من إيجاد المرتكزات الأساسية التي تشكل الدعائم الرئيسية في الإعلان كما ذكرها عطية (2010) بالآتي:

1. الحرية: وتظهر في المادة الأولى والثانية من الإعلان، وتعتبر أمرًا جوهريًا (الناس يولدون أحرارًا).
 2. المساواة: إنها كما وردت في نص الإعلان (يولد الناس أحرارًا، ومتساوين في الحقوق، ويبقون كذلك). إنها تعني إلغاء عدم المساواة القانونية المرتبطة بالولادة وإلغاء مفهوم الامتيازات.
 3. الملكية الفردية: إن حق الملكية الفردية هو حق مقدس لا يجوز انتهاكه، لذا يجب عدم حرمان أحد من ملكه إلا إذا للضرورات العامة، كما يقرها القانون، تفرض ذلك بصورة واضحة. بشرط أن يعرض عن هذا الحرمان بصورة مسبقة وعادلة.
- إن هذا الإعلان امتلك عدة ميزات أهمها أن الفرد هو صاحب الحقوق الأساسية، فوجود الدولة ونشاطها مرتبط بتحقيق حقوق هذا الفرد وسعادته، لقد اكتسب الإعلان بعد صدوره شهرة عالمية مسوغه، بحيث نستطيع القول: إن هذا الإعلان امتلك الصفة الكونية وتتبع هذه الصفة من أن الإعلان إنما خاطب الإنسان من حيث هو إنسان، مجرداً عن معتقده ومذهبه.

وقد صنف كارلو (Carlo) وليفن (Levin) المشار إليهم في (الغزليات، 2012) الحقوق إلى ثلاثة مستويات:

1. الحقوق المدنية والسياسية: وتشمل الحقوق التالية: الحق في الحياة والحرية والأمن، وعدم التعرض للتعذيب والتحرر من العبودية، والمشاركة السياسية، وحرية الرأي، والتعبير، والتفكير، والضمير، والدين، وحرية الاشتراك في الجمعيات والتجمع.
 2. الحقوق الاقتصادية والاجتماعية: وهي مرتبطة بالأمن وتشمل: العمل والتعليم والمستوى اللائق للمعيشة، والمأكل والملبس والرعاية الصحية.
 3. الحقوق البيئية والثقافية والتنموية: وتشمل حق العيش في بيئة نظيفة ومصونة من التدمير، والحق في التنمية الثقافية والسياسية والاقتصادية.
- إن حقوق الإنسان ليست وليدة العصر الحديث، إنما هي نتاج كفاح البشرية منذ ظهورها على مسرح الحياة إلى هذا اليوم، كما أنها من أقدم القضايا التي شغلت بالجميع، فجاءت حقوق الإنسان نتيجة سنين طويلة من الكفاح والصراع بين الشعوب والحكومات، إذ أن الاعتراف بحقوق الإنسان وحياته هو أساس العدل، ودعامة السلام في العالم (عطية، 2010).

• أهداف تعليم حقوق الإنسان

حقوق الإنسان هي مجموعة من القيم التي يعترف بها جميع البشر في أنحاء العالم ويستخدمونها كمعايير أخلاقية لتقييم الأنشطة السياسية والاجتماعية والاقتصادية. ويمكن من خلالها معرفة مدى التزام الدول بالحفاظ على حقوق مواطنيها وحياتهم الأساسية. هذا من جانب ومن جانب آخر

معرفة مدى إدراك الشعوب نفسها لأهمية تلك الحقوق وحرصها عملياً في استخدامها والتمتع بها، ومن ثم تبوئها لأعلى مراتب السلم الحضاري الإنساني، حيث أن الاحترام الحقيقي لحقوق الإنسان في العالم هو الركيزة الأساسية التي تقوم عليها العدالة الاجتماعية والرخاء الاقتصادي والتنمية الحقيقية للقيم الإنسانية (الانتصار، 2010). ويعد تعليم حقوق الإنسان من أولويات الدول الساعية إلى تطوير مجتمعاتها وتحقيق الرفاهية لأبنائها، مما يضمن قدرتهم على التعامل مع قضاياهم المجتمعية والإقليمية (الدبش، 2014).

وتشمل أهداف التربية على حقوق الإنسان: احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية من خلال زيادة معرفة الأفراد في هذا الجانب، وتطوير شخصية الإنسان، وزيادة العلاقات بين الأنشطة التعليمية والأنشطة البحثية في مجال حقوق الإنسان، والحفاظ على الهوية الوطنية، وتدريب الطلبة حقوقهم كمواطنين، كما يعد التعليم والتوعية بحقوق الإنسان نقطة البدء لكفالة احترامها وتطبيقها وإعمالها بصورة فعالة باعتبارها خطوة أساسية للخروج بتلك الحقوق من الحيز النظري إلى الحيز التطبيقي، فتعليم حقوق الإنسان أحد الضمانات التي تكفل الاستقرار في المجتمع، وإنكار حقوق الإنسان في مجتمع من المجتمعات وإهمالها دعوة إلى إثارة القلاقل الاجتماعية، والسياسية، وظهور العنف داخل المجتمعات والأمم (مصطفى، 2013). كما أن اهتمام التربية بالمواطنة وحقوق الإنسان يهدف إلى تحقيق تزويد الأفراد بفهم إيجابي وواقعي للنظام السياسي في مجتمعه. وتعليم الأفراد القيم وأهمية مشاركتهم في القرارات السياسية. وفهم الأفراد لحقوقهم وواجباتهم. وفهم الأفراد للنظام التشريعي في مجتمعاتهم واحترام وتقدير القوانين والأنظمة. والتعرف على القضايا العامة التي يعاني منها المجتمع. والإيمان بالمساواة بين الجنسين. ومعرفة وسائل المشاركة في النشاطات الوطنية والقومية. وفهم الحاجة للخدمات الحكومية والاجتماعية. واحترام دستور الدولة. والالتزام بمبادئ الحرية والديموقراطية والعدالة الاجتماعية (العماري، 2014). وفي هذا السياق يشير المعهد العربي لحقوق الإنسان (2022) إلى أن أبرز المعوقات التي تحول دون تمتع الإنسان بحقوقه وحرياته هي: موروثات الماضي، وقصور التأهيل، وضعف مستوى الوعي الحقوقي لدى أفراد المجتمع، وصعوبة الأوضاع الاقتصادية، وضعف مؤسسات المجتمع المدني. ومن التحديات والصعوبات التي يمكن أن تواجه تعليم حقوق الإنسان عدم اقتناع البعض بأهمية تعليم حقوق الإنسان، واختلاف الواقع المعاش مع ما يطرح من مفاهيم حقوق الإنسان، واعتقاد البعض بأن اتفاقات حقوق الإنسان تتعارض مع الدين، ومرتبطة بأفكار دخيلة على المجتمع (حرمل، 2011؛ الأونروا، 2010).

• مفاهيم حقوق الإنسان والدراسات الاجتماعية

وتعد كتب التربية الاجتماعية كغيرها من كتب المواد الدراسية الأخرى الإطار المرجعي والمصدر المباشر الذي يتضمن محتواها المعرفة الاجتماعية، ودراسة العلاقة بين الإنسان والمجتمع الذي يعيش فيه، وعلاقة ذلك المجتمع بغيره من المجتمعات الأخرى. إضافة إلى دراسة فعاليات الإنسان ونشاطه منفرداً أو مجتمعاً في ماضيه وحاضره (عواد، 2008). وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة عن أهمية مناهج وكتب الدراسات الاجتماعية في إيصال وترسيخ الحقوق التي يجب أن يمتلكها الفرد، وفيما يلي عرضاً لمجموعة من الدراسات السابقة التي بينت أهمية تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية لمضامين حقوق الإنسان.

2.2. الدراسات السابقة:

- يشمل هذا الجزء على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وتم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم كما يأتي:
- أجرى كشيرو ولاكشمينيان (Koşir & Lakshminarayanan, 2021) دراسة هدفت التعرف في تصنيفات أجيال حقوق الإنسان. كما هدفت الدراسة التعرف على مدى تضمين الحقوق من خلال تحليل المحتوى المفاهيمي من كتب العلوم الاجتماعية الحالية في المدارس الابتدائية والثانوية في الهند. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن أجيال حقوق الإنسان تم تضمينها بشكل صريح وضمني أكثر في المرحلة الثانوية من المرحلة الابتدائية. تشير كتب العلوم السياسية والتاريخ في المستوى الثانوي عمومًا إلى حالة أعلى من التضمين الضمني والصريح لأجيال حقوق الإنسان. التضمين الفارغ (مفقود تمامًا) هو GHRJ هو أكثر على مستوى المدرسة الابتدائية. بالإضافة إلى ذلك، في حين تم تضمين أجيال حقوق الإنسان بشكل أكثر في الصف الأول، وبشكل ضعيف في الصف الثاني، والصف الثالث هو الأضعف.
- وأجرى الأغا وأبوشار (2020) دراسة هدفت التعرف على مدى تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بفلسطين، وقد أسفرت الدراسة على أن منهاج الصف التاسع حصل على المرتبة الأولى بنسبة (41%) يليه منهاج الصف الثامن بنسبة (33%) وفي المرتبة الأخيرة منهاج الصف السابع بنسبة (26%)، واحتل الحق في الحرية المرتبة الأولى بـ (34) تكرار يليه في المرتبة الثانية الحق في الملكية بـ (10) تكرارات ثم بالمرتبة الثالثة الحق في الحياة بـ (8)، ثم يليه في المرتبة الرابعة الحق في المواطنة بـ (6) تكرار وتجدر الإشارة إلى أن حقوق (الأمن الاجتماعي وتكوين الأسرة) لم ترد في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.
- أما أبو جحجوح ووادي (2020) فقاما بدراسة هدفت الكشف عن مدى فهم تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة في كتابي الوطنية وكتابي العلوم للصفوف من الأول للثاني، وتم اتباع المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، والأسلوب الإمبريقي، واشتملت العينة على ثمانية كتب، ومن (560) تلميذًا من الصف الرابع الأساسي، وتكونت أدوات البحث من أداة تحليل محتوى كتب التربية الوطنية والحياة والعلوم، واختبار لقياس مدى فهم التلاميذ لمفاهيم حقوق الإنسان، ومقابلة، وورشة عمل، وتم استخدام المتوسطات الحسابية، والنسبة المئوية،

واختبار (t) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وأظهر النتائج ما يلي: أن الحقوق الصحية حصلت على أعلى النسب من مفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة في تلك الكتب، ثم الحقوق المدنية، ثم الحقوق السياسية، وتلها الحقوق الثقافية، وتلها الحقوق الاجتماعية، و أن الحقوق الصحية التي فهمها التلاميذ في الصف الرابع جاءت في الترتيب الأول من بين الحقوق وحصلت على متوسط نسبي (80%)، وظهور فروق دالة معنويًا بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الرابع الأساسي للمفاهيم الحقوقية للإنسان لصالح التلاميذ الذكور وظهور فروق دالة بين متوسطات درجات المفاهيم الحقوقية للإنسان لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي لصالح مرتفعي التحصيل.

- أجرى الصايغ (2017) دراسة هدفت التعرف على مفاهيم حقوق الإنسان التي ينبغي توافرها في منهاج المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، ودرجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية لها من وجهة نظر معلمهم. كما هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لإثراء منهاج المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بحقوق الإنسان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من كتب المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية وعددها (7) كتب، وعينة من المعلمين بلغت (137) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن الكتب لم تخلو تمامًا من مفاهيم حقوق الإنسان، إلا أن تناولها كان ضعيفًا، ويخلو من التخطيط، كما أظهرت النتائج أن درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في اليمن لمفاهيم حقوق الإنسان كانت متوسطة.
 - أجرى كاركوز وآخرون (Karakus et al, 2017) دراسة هدفت إلى فحص مناهج الدراسات الاجتماعية من حيث التحصيل، وعملية التعليم والتعلم، وعملية القياس والتقييم في سياق المواطنة العالمية. علاوة على ذلك، تم تحديد آراء معلمي الدراسات الاجتماعية حول المناهج والكتب الدراسية في سياق المواطنة العالمية من خلال أخذ بياناتهم المكتوبة. تم في الدراسة فحص كتب ومناهج مادة الدراسات الاجتماعية للصف الرابع والخامس والسادس والسابع. كما تم تحليل آراء تسعة من معلمي الدراسات الاجتماعية. نتيجة للدراسة، يمكن القول أنه بشكل عام، يتم تضمين أبعاد المواطنة العالمية في نطاق التحصيل، والمحتوى، وعملية التعليم والتعلم، وعناصر القياس والتقييم فيما يتعلق بمقرر الدراسات الاجتماعية. تقرر أن الوعي بالتنوع والتعددية الثقافية والعمليات السياسية والاقتصادية والترابط وحقوق الإنسان والمسؤولية البيئية والتنمية المستدامة بين أبعاد المواطنة العالمية يتم تناولها على الأكثر، بينما يتم تناول أبعاد العدالة الاجتماعية والسلام المعاصر والصراع بشكل كامل. بعض الشيء. علاوة على ذلك، وفقًا لآراء المعلمين، يمكن القول أن مناهج الدراسات الاجتماعية والكتب الدراسية بها أوجه قصور في سياق المواطنة العالمية.
 - وأجرى الربابعة والجراح (2016) دراسة هدفت الكشف عن درجة اهتمام منهاج التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن بحقوق الإنسان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من منهاج الصفوف الثالث والخامس والسابع والتاسع والعاشر الأساسي، وأظهرت النتائج عدم مراعاة التكامل والتوازن والشمول في تضمين مبادئ حقوق الإنسان، وأن الحقوق المدنية والسياسية تحتل المرتبة الأولى، كما أظهرت النتائج أن هناك تدني في الاهتمام في الحقوق المتضمنة في الكتب المبحوثة.
 - وأجرت الكلثم (2016) دراسة هدفت تعرف مفاهيم التربية العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في مدارس المملكة العربية السعودية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة أداة الدراسة، تكون مجتمع الدراسة من معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في محافظة المجمعة في مدارس المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (120)، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر مفاهيم التربية العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة جاء بدرجة متوسطة، وأن تقديرات معلمات الدراسات الاجتماعية لأهمية مفاهيم التربية العالمية جاء بدرجة متوسطة.
 - وأجرى الجني (2014) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية مفاهيم حقوق الإنسان لدى طلبة المرحلة الثانوية واتجاههم نحوها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحليل المحتوى والمنهج التجريبي لقياس فاعلية الوحدة، وذلك بواسطة عدة أدوات هي: تحليل محتوى مقرر التربية الوطنية، واختبار تحصيلي لتحديد فاعلية الوحدة المقترحة، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا، وكانت أهم نتائجها أن مفاهيم حقوق الإنسان ليست ممثلة بالقدر الكافي والعمق المناسب، وأن المجال الاقتصادي والاجتماعي احتل المرتبة الأولى في درجة تضمين مفاهيم حقوق الإنسان، يليه المجال السياسي والمدني.
- بعد عرض الدراسات السابقة يلاحظ أن هذه الدراسة تميزت في أنها طورت قائمة بحقوق الإنسان تكونت من (8) مجالات، واقترحت قائمة بالحقوق المفترض تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية في الأردن. وركزت بعض الدراسات السابقة على المرحلة الدراسية الأساسية، وبعضها ركز على المرحلة الثانوية، بينما هذه الدراسة ركزت على جميع المراحل الدراسية في الأردن وعلى جمع كتب الدراسات الاجتماعية.
- واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة فهم مشكلة الدراسة والمتعلقة بمفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية، وكيفية تحليل الكتب الدراسية، من خلال الاستفادة من خطوات التحليل المستخدمة في الدراسات السابقة، واختيار العينة المستخدمة وكيفية اختيارها وهي الكتب الدراسية الاجتماعية، والاستفادة من قوائم الحقوق التي توصلت إليها الدراسات السابقة، والاستفادة من الإطار النظري الذي ورد في الدراسات السابقة والمربطة بموضوع الدراسة الحالية، والاستفادة من الطرق، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الصفوف الدراسية: حيث تناولت الدراسة الحالية جميع الكتب الدراسية الاجتماعية في الأردن لجميع الصفوف، وقائمة حقوق الإنسان: حيث قائمة الباحثة ببناء هذه القائمة التي تكونت من (9) محاور، وبينت الدراسة الحالية تختلف عن باقي البينات في الدراسات السابقة.

3. الطريقة والإجراءات:

1.3. منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال أسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis)، لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة.

2.3. مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على طلبة الصفوف من الأول الأساسي وحتى الصف الثاني ثانوي (12-1) الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، والمقررة في عام 2021/2020م، البالغ عددها (26) كتاباً دراسياً. وقد تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة نفسه.

3.3. أداة الدراسة:

أعدت الباحثة قائمة مبدئية بمفاهيم حقوق الإنسان، وتم توزيعها على ثمانية محاور رئيسية وهي (الحقوق السياسية والمدنية، الحقوق التعليمية والثقافية، الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، حقوق الفئات والجماعات الضعيفة أو المحرومة، حقوق الشعوب، الحقوق الفكرية، حقوق الكرامة، حقوق الملكية). وقد تم الرجوع في إعداد هذه القائمة إلى المصادر والمراجع والوثائق ذات الصلة بحقوق الإنسان وهي: (الرحبية، 2009؛ الربابعة، 2016؛ الغزيوات، 2012).

• صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في قسم المناهج وطرق التدريس الدراسات الاجتماعية، وقد بلغ عددهم (12) محكماً، وطلب منهم إبداء رأيهم بالأداة من حيث الصياغة اللغوية، ومدى مناسبة الحقوق الواردة في القائمة لأهداف الدراسة وملاءمة الحقوق للمجال الذي اندرجت تحته، وفي ضوء التحكيم تم إعادة النظر في القائمة من حيث تعديل، وشطب، وإضافة بعض الحقوق، وبعد القيام بتعديل القائمة سواء بالحذف، أو التعديل، أو الإضافة وفقاً لاقتراحات المحكمين؛ إذ طلب دمج محور الحقوق الاجتماعية والاقتصادية، ودمج محور الحقوق التعليمية والثقافية، وإدراج محور حقوق الأقليات والفئات المظلومة، حيث أصبحت القائمة مكونة من (58) مضموناً لحقوق الإنسان مقسمة إلى ثمانية مجالات.

• ثبات التحليل:

للتأكد من ثبات التحليل قامت الباحثة بتحليل وحدة تعليمية من عينة الدراسة، وتم استخدام معادلة كوبر لحساب النسبة المئوية كالاتي

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{(\text{عدد مرات الاتفاق})}{(\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق})} \times 100$$

وكانت نتائج التحليل كما يلي: عدد مرات الاتفاق: 65، عدد مرات الاختلاف: 11، مجموع الأداءات: 76. نسبة الاتفاق = (79%) وهي نسبة مقبولة لغرض الدراسة، وهي نسبة عالية، ومقبولة في ضوء الحدود التي وضعها كوبر لنسبة الثبات العادي وهي ألا تقل عن (70%) (حزين، 1994).

• إجراءات التحليل:

بعد التأكد من صدق وثبات أداة التحليل، تم تحليل كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف (12-1) في ضوء قائمة مفاهيم حقوق الإنسان التي تم التوصل إليها. ووفقاً للقواعد التي تم ذكرها، تم تحليل كل كتاب على حدة، وقد اتبعت الباحثة أثناء عملية التحليل وفق الإجراءات الآتية:

1. تحديد أهداف الدراسة وأسئلتها، ومنهجية البحث التي تسير عليها.
2. تحديد الكتب التي ستجري عليها عمليات التحليل، والتي تتمثل في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف (12-1).
3. مراجعة الأدب النظري، والدراسات السابقة بغرض تطوير أداة الدراسة للكشف عن مدى تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في كتب الدراسات الاجتماعية للصف (12-1)، وتكونت الأداة من (58) مضموناً من حقوق الإنسان موزعة على ثمانية مجالات هي: (الحقوق السياسية والمدنية، الحقوق التعليمية والثقافية، الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، حقوق الفئات والجماعات الضعيفة أو المحرومة، حقوق الشعوب، الحقوق الفكرية، حقوق الكرامة، حقوق الملكية).

4. التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين، وثبات التحليل من خلال تحليل وحدة تعليمية من قبل الباحثة ومن قبل متخصص في الدراسات الاجتماعية وحساب نسبة التحليل التي بلغت (79%).
5. اختيار وحدة التحليل المعتمدة في تحليل المحتوى (الكلمة، الفكرة، الصورة).
6. قراءة كل درس من عينة الدراسة قراءة فاحصة متأنية، لتحديد أفكاره الرئيسية وفقاً للقواعد الآتية:
 - أ. تسجيل تكرار كل حق حسب عدد مرات وروده في المحتوى.
 - ب. تفرغ نتائج تحليل كتاب في جداول خاصة أعدت لهذا الغرض.
 - ج. تم تقدير مساحة المضامين بالسطور ثم تحويلها إلى صفحات.

4.3. المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة بيانات الدراسة إحصائياً باستخدام التكرارات، والنسب المئوية لتكرار كل حق من حقوق الإنسان في كتب الدراسات الاجتماعية.

4. عرض النتائج وتفسيرها:

4.1. النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي نصه " ما توزيع مجالات حقوق الإنسان المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية المدرسية في الأردن تبعاً لكل صف دراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل كتب الدراسات الاجتماعية في ضوء أداة تحليل المحتوى التي أعدت سابقاً من الباحثة والمحتوية على (8) مجالات و(58) مضموناً لحقوق الإنسان، وقد تم حساب التكرارات والمساحة الخاصة بمضامين ومجالات حقوق الإنسان لكل صف. والجدول (1) يبين النتائج.

جدول (1): توزيع مجالات حقوق الإنسان المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية المدرسية تبعاً لكل صف دراسي

المجال/ الصف	الحقوق السياسية والمدنية	الحقوق التعليمية والثقافية والاجتماعية	الحقوق الاقتصادية والاجتماعية	حقوق الفئات الجماعات الضعيفة أو المحرومة	حقوق الشعوب	الحقوق الفكرية	حقوق الكرامة	حق الملكية	النسبة المئوية لكل الحق	النسبة المئوية لكل الحق
الأول	التكرار النسبة	8 %30.76	5 %19.23	6 %23.07	1 %3.84	3 %11.53	1 %3.84	1 %3.84	26 %100.0	26 %0.599
الثاني	التكرار النسبة	7 %17.9	5 %12.8	7 %17.9	3 %7.69	5 %12.8	5 %12.8	3 %7.69	39 %100.0	39 %0.89
الثالث	التكرار النسبة	19 %24.05	10 %12.65	15 %18.98	9 %11.39	6 %7.59	6 %7.59	15 %18.98	79 %100.0	79 %1.82
الرابع	التكرار النسبة	21 %20.0	18 %17.14	22 %20.95	15 %14.28	7 %6.66	7 %6.66	10 %9.52	105 %100.0	105 %2.42
الخامس	التكرار النسبة	42 %23.86	21 %11.93	31 %17.61	22 %12.5	14 %7.95	10 %5.68	21 %11.93	176 %100.0	176 %4.06
السادس	التكرار النسبة	121 %18.33	114 %17.27	145 %21.96	81 %12.27	54 %8.18	45 %6.81	25 %3.78	660 %100.0	660 %15.2
السابع	التكرار النسبة	118 %20.70	99 %17.36	124 %21.75	74 %12.98	75 %14.73	65 %11.40	41 %7.19	570 %100.0	570 %13.1
الثامن	التكرار النسبة	99 %20.53	85 %17.63	121 %25.10	55 %11.41	74 %15.35	63 %9.33	50 %10.37	482 %100.0	482 %11.1
التاسع	التكرار النسبة	110 %24.17	95 %20.87	89 %19.56	74 %16.26	33 %7.25	20 %2.85	19 %4.17	455 %100.0	455 %10.4
العاشر	التكرار النسبة	85 %16.12	88 %16.69	112 %21.25	50 %9.48	55 %10.43	47 %8.91	16 %3.03	527 %100.0	527 %12.1
أول ثانوي	التكرار النسبة	88 %20.09	47 %10.73	91 %20.77	37 %8.44	50 %11.41	40 %9.13	31 %7.07	438 %100.0	438 %10.1
ثاني ثانوي	التكرار النسبة	108 %20.14	74 %13.80	92 %17.16	74 %13.80	68 %12.68	47 %6.52	38 %7.08	536 %100.0	536 %12.3
المجموع	التكرار النسبة	826 %19.05	661 %15.25	855 %19.72	495 %11.42	484 %11.16	366 %8.44	270 %6.22	4334 %100.0	4334 %100.0

تشير النتائج في الجدول (1) إلى أن توزيع مجالات حقوق الإنسان في كتب الدراسات الاجتماعية في الأردن تبعاً لكل صف دراسي كما يأتي: فقد جاء بالمرتبة الأولى الصف السادس بتكرار بلغ (660)، ونسبة بلغت (15.2%)، وفي المرتبة الثانية جاءت الصف السابع بتكرار بلغ (570) ونسبة بلغت

(13.1%)، أما في المرتبة قبل الأخيرة جاء الصف الثاني بتكرار بلغ (39) ونسبة بلغت (0.89%)، وجاء في المرتبة الأخيرة الصف الأول بتكرار بلغ (26) ونسبة بلغت (0.75%).

وقد يعزى حصول كتابي الدراسات الاجتماعية للصف السادس والسابع على أعلى نسبة من مجالات حقوق الإنسان إلى أهمية المرحلة المتوسطة ودورها في بناء مفاهيم حقوق الإنسان المعارف لدى الطلبة، حيث تعتبر وزارة التربية هذه المرحلة من المراحل المهمة في إكساب الطلبة وتثقيفهم لديهم في الصف السادس ثم السابع. وقد يعزى حصول كتابي الدراسات الاجتماعية للصف الثاني والأول على أقل نسبة من مجالات حقوق الإنسان إلى أن طلبة الصف الأول والثاني لا يدركون المعاني والمفاهيم المجردة بشكل جيد، خاصة أن معظم حقوق الإنسان ذات صبغة مجردة؛ لذلك تم تضمينها لديهم بشكل أقل من الصفوف العليا.

واختلفت مع نتيجة دراسة الأغا وأبو شرار (2020) الصف التاسع حصل على المرتبة الأولى بنسبة (41%) يليه منهاج الصف الثامن بنسبة (33%) وفي المرتبة الأخيرة منهاج الصف السابع بنسبة (26%)، واحتل الحق في الحرية المرتبة الأولى بـ (34) تكرار يليه في المرتبة الثانية الحق في الملكية بـ (10) تكرارات ثم بالمرتبة الثالثة الحق في الحياة بـ (8)، ثم يليه في المرتبة الرابعة الحق في المواطنة بـ (6) تكرار وتجدر الإشارة إلى أن حقوق (الأمن الاجتماعي وتكوين الأسرة) لم ترد في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

واتفقت مع دراسة كاركوز وآخرون (Karakus et al, 2017) التي أظهرت أن كتب ومناهج مادة الدراسات الاجتماعية للصف الرابع والخامس والسادس والسابع تتضمن التنوع والتعددية الثقافية والعمليات السياسية والاقتصادية والترابط وحقوق الإنسان والمسؤولية البيئية والتنمية المستدامة بين أبعاد المواطنة العالمية يتم تناولها على الأكثر.

واختلفت مع نتيجة دراسة الرابعة والجراح (2016) والتي أظهرت النتائج عدم مراعاة التكامل والتوازن والشمول في تضمين مبادئ حقوق الإنسان، وأن الحقوق المدنية والسياسية تحتل المرتبة الأولى، كما أظهرت النتائج أن هناك تدني في الاهتمام في الحقوق المتضمنة في الكتب المبحوثة.

2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: ما نسبة مساحة حقوق الإنسان المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية المدرسية في الأردن بالنسبة لمساحة الكتاب؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم تقدير مساحة مجالات ومضامين حقوق الإنسان الموجودة في نصوص الكتب ومن ثم تحويلها إلى صفحات. وبعدها تم استخراج النسب المئوية لمساحة حقوق الإنسان من مساحة الكتب، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): النسب المئوية لمساحة حقوق الإنسان من مساحة كتب الدراسات الاجتماعية

الصف	مساحة الكتاب	مساحة المضامين (نص)	النسبة%	مساحة المضامين (صورة)	النسبة%	مجموع مساحة الحقوق	النسبة%
أول	42	1.2	2.85%	0.3	0.714%	1.5	0.62%
ثاني	44	1.8	4.09%	0.5	1.13%	2.3	0.95%
ثالث	46	4.1	8.91%	0.5	1.10%	4.6	1.91%
رابع	105	5.8	5.52%	0.35	0.33%	6.15	2.56%
خامس	126	9.9	7.85%	0.47	0.373%	10.37	4.32%
سادس وطنية	123	10.9	8.86%	0.41	0.33%	11.31	4.71%
سادس تاريخ	118	12.9	10.9%	0.64	0.542%	13.54	5.64%
سادس جغرافيا	130	13	10.0%	0.88	0.676%	13.88	5.78%
سابع وطنية	128	11.2	8.75%	0.23	0.179%	11.43	4.76%
سابع تاريخ	156	9.3	5.69%	0.53	0.33%	9.83	4.09%
سابع جغرافيا	166	11.8	7.10%	0.41	0.246%	12.21	5.08%
ثامن وطنية	127	8.3	6.53%	0.41	0.322%	8.71	3.62%
ثامن تاريخ	145	9.3	6.41%	0.35	0.241%	9.65	4.02%
ثامن جغرافيا	141	9.6	6.8%	0.3	0.212%	9.9	4.12%
تاسع وطنية	117	5.8	4.95%	0.35	0.299%	6.15	2.56%
تاسع تاريخ	121	8.2	6.77%	0.17	0.140%	8.27	3.44%
تاسع جغرافيا	124	11.8	9.51%	0.35	0.282%	12.15	5.06%
عاشر وطنية	119	11	9.24%	0.3	0.252%	11.3	4.70%
عاشر تاريخ	124	9.4	7.58%	0.35	0.282%	9.75	4.06%
عاشر جغرافيا	120	9.5	7.91%	0.35	0.291%	9.85	4.1%
أول ثانوي وطنية	117	9.3	7.94%	0.41	0.35%	9.71	4.04%
أول ثانوي تاريخ	121	9.35	7.72%	0.52	0.42%	9.87	4.11%
أول ثانوي جغرافيا	120	5.7	4.75%	0.41	0.341%	6.11	2.54%
ثاني ثانوي وطنية	118	7.9	6.69%	0.47	0.398%	8.38	3.49%
ثاني ثانوي تاريخ	120	10.6	8.83%	0.35	0.291%	10.95	4.57%
ثاني ثانوي جغرافيا	122	11.8	9.67%	0.3	0.245%	12.1	5.04%
المجموع	3040	229.45	7.54%	10.61	0.349%	239.97	7.87%

*المساحة حسب الصفحة

تشير نتائج الجدول (2) إلى أن مساحة الحقوق الكلية جاءت لجميع الكتب (239.97) صفحة من مساحة الكتب الكلية وهي (3040) صفحة، وبالتالي تكون نسبة مساحة الحقوق من الكتب ككل (7.87%)، وجاء في المرتبة الأولى كتاب الجغرافيا للصف السادس (13.88) صفحة، ونسبة بلغت (5.78%) من مجموع صفحات الكتاب البالغة (130) ككل، ثم تلاه في المرتبة الثانية كتاب التاريخ للصف السادس بتكرار (13.54) صفحة من مجموع صفحات الكتاب البالغة (118) ككل ونسبة بلغت (5.64%). أما في المرتبة الأخيرة كراسة التربية الوطنية والاجتماعية للصف الأول بتكرار (1.2) صفحة من مجموع صفحات الكتاب البالغة (42) صفحة ونسبة بلغت (0.62%).

وقد يعزى ذلك إلى أن مساحة الحقوق جاءت بدرجة كبيرة في كتب التاريخ والجغرافيا والتي هي بدورها تعبر عن الحضارات التاريخية ولمساحات الجغرافية وخصائص الشعوب وتعمل على إدراك الطلبة في المرحلة المتوسطة من حياتهم الدراسة أهمية امتلاك الحقوق والمطالبة بها، لما لها من أهمية في المحافظة على الوطن والتراث الحضاري للأمة، ونقلها للأجيال القادمة، وتشجع الإبداع لهم من خلال تعزيز مبادئ الحرية والشفافية. ويعزى تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في كراسة التربية الوطنية والاجتماعية جاء بالدرجة الأخيرة إلى اعتماد هذه الكتب على تعليم الأطفال التفكير والإبداع وتنمية التفكير التأملي وأن الطالب في المراحل الأولى من تعليمه يعتمد على الأنشطة والمواقف والخبرات الحسية أكثر من المجردة. وينسجم ذلك مع نظرية بياجيه في النمو العقلي؛ حيث يؤكد على أن الأطفال في هذه المرحلة يتعلمون من خلال الحواس.

3.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: هل تختلف نسبة مساحة حقوق الإنسان المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية المدرسية في الأردن من حيث النصوص والصور الواردة في الكتب؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج النسب المئوية لمساحة حقوق الإنسان من حيث النصوص والصور بالنسبة لمساحة الكتب، كما في الجدول السابق. حيث تشير النتائج إلى أن المجموع الكلي لمساحة النصوص في جميع الكتب كانت (229.45) صفحة ونسبة (7.5%)، وأن المجموع الكلي لمساحة الصور في جميع الكتب كانت (10.61) صفحة ونسبة (0.349%)، وبهذا تكون نسبة مساحة الحقوق للنصوص أكبر من الصور.

كما أشارت النتائج في جدول (2) إلى أن أعلى نسبة للنصوص في مفاهيم حقوق الإنسان في كتب الدراسات الاجتماعية في الأردن جاءت في كتاب التاريخ للصف السادس بعدد صفحات بلغت (12.9) من مجموع صفحات الكتاب البالغة (118)، ونسبة بلغت (10.9%). وجاء في المرتبة الثانية كتاب الجغرافيا بعدد صفحات بلغت (13) صفحة من مجموع صفحات الكتاب البالغة (130) صفحة ونسبة بلغت (10.0%). وجاء في المرتبة الثالثة كتاب الجغرافيا للصف الثاني الثانوي جغرافيا بعدد صفحات بلغت (11.8) من مجموع صفحات الكتاب البالغة (122) صفحة، ونسبة بلغت (9.67%). كتاب الجغرافيا للصف السابع بعدد صفحات بلغت (11.8) صفحة من مجموع صفحات الكتاب البالغة (166)، ونسبة (7.10%). أما في المرتبة الأخيرة فجاء كتاب الصف الأول بعدد صفحات بلغ (1.2) من مجموع صفحات الكتاب البالغة (42)، ونسبة (2.85%).

كما تشير النتائج أن أعلى نسبة مساحة للصور جاءت لكتاب الصف الثاني بعدد صفحات بلغت (5) صفحة من مجموع صفحات الكتاب البالغة (44) صفحة ونسبة (1.13%). وجاء في المرتبة الثانية كتاب الصف الثالث بعدد صفحات بلغت (5) صفحة من مجموع صفحات الكتاب البالغة (46) صفحة ونسبة (1.10%). وجاء في المرتبة الثالثة كتاب الصف الأول بعدد صفحات بلغت (0.3) صفحة من مجموع صفحات الكتاب البالغة (42) صفحة ونسبة (0.714%). أما في المرتبة الأخيرة فجاءت لكتاب التربية الوطنية للصف السابع بعدد صفحات (0.23) من مجموع صفحات الكتاب البالغة (128) صفحة، ونسبة (0.179%).

وقد يعزى ذلك إلى أن الاهتمام بحقوق الإنسان بالنصوص بشكل أكبر نظراً لأهمية هذه الحقوق ونظراً إلى توصيل المعلومات للطلبة بشكل أفضل من الصور في الصفوف المتوسطة وخاصة في كتب التاريخ والجغرافيا للصف السادس والسابع، وأتت الصور بعد النصوص معززة لما أتى بهذه النصوص ولكي ترسخ في ذهن الطلبة، مما أدى إلى الاهتمام بالنصوص بشكل أكبر. أما في المرحلة الابتدائية الصفوف من الأول إلى الخامس فجاء التركيز على الصور بشكل أكبر وذلك لخصائص هذه المرحلة ويتميز التعليم بها من خلال الصور والأشكال، وأن هذه الحقوق تعمل على نقل التعليم من الشدة والتربية بالعنف إلى التعليم الحر والتربية والحوار والإقناع، وتعمل على تغيير العديد من المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة، وتعمل على تربيهم بأن لهم حقوقاً يجب أن يطالب بها سواء من أسرته أو المدرسة أو المجتمع.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كاركوز وآخرون (Karakus et al, 2017) التي أظهرت أن كتب ومناهج مادة الدراسات الاجتماعية للصف الرابع والخامس والسادس والسابع تتضمن التنوع والتعددية الثقافية والعمليات السياسية والاقتصادية والترابط وحقوق الإنسان والمسؤولية البيئية والتنمية المستدامة بين أبعاد المواطنة العالمية يتم تناولها على الأكثر.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأغا وأبو شرار (2020) الصف التاسع حصل على المرتبة الأولى بنسبة (41%) يليه منهاج الصف الثامن بنسبة (33%) وفي المرتبة الأخيرة منهاج الصف السابع بنسبة (26%)، واحتل الحق في الحرية المرتبة الأولى بـ (34) تكرار يليه في المرتبة الثانية الحق في الملكية بـ (10) تكرارات ثم بالمرتبة الثالثة الحق في الحياة بـ (8)، ثم يليه في المرتبة الرابعة الحق في المواطنة بـ (6) تكرار وتجدر الإشارة إلى أن حقوق (الأمن الاجتماعي وتكوين الأسرة) لم ترد في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

4.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: هل تختلف نسب تكرار ومساحة حقوق الإنسان المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية المدرسية في الأردن باختلاف المبحث الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج النسب المئوية والتكرارات لحقوق الإنسان ونسب مساحة الحقوق من مساحة الكتب حسب المبحث الدراسي، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): النسب المئوية للتكرارات ومساحة حقوق الإنسان المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية في الأردن حسب المبحث الدراسي						
م	الكتاب	التكرار	النسبة	مساحة المبحث بالصفحة	مساحة المضامين بالصفحة	النسبة
1	كراسة التربية الوطنية والمدينة	425	9.80%	324	25.1	7.7%
2	التاريخ	1630	37.60%	920	77	8.3%
3	الجغرافيا	1477	34.07%	903	70.39	7.79%
4	التربية الاجتماعية والوطنية	802	18.50%	849	67.48	7.9%
المجموع		4334	100.0%	2996	239.97	8%

تشير نتائج الجدول (3) إلى أن مضامين حقوق الإنسان المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية في الأردن وردت في جميع الكتب بتكرارات مختلفة حيث جاءت بالمرتبة الأولى مباحث التاريخ بأعلى تكرارات (1630) ونسبة (37.6%) من مجموع التكرارات، وفي المرتبة الثانية مباحث الجغرافيا بتكرار (1477) ونسبة (7.79%)، وجاءت في المرتبة الثالثة وقبل الأخيرة مباحث التربية الاجتماعية والوطنية بتكرارات (802) ونسبة (18.0%). وجاءت بالمرتبة الأخيرة مباحث كراسة التربية الوطنية والمدينة بأدنى تكرارات حيث بلغت (425) ونسبة (9.8%).

ومن حيث المساحة جاء أعلى مبحث التاريخ بمساحة (77) صفحة ونسبة (8.3%)، من مساحة الكتاب. وجاءت في المرتبة الثانية مبحث التربية الاجتماعية والوطنية بمساحة (67.48) صفحة، ونسبة (7.9%) من مساحة الكتاب. وفي المرتبة الثالثة مباحث الجغرافيا بمساحة (70.39) صفحة، ونسبة (7.79%) من مساحة الكتاب. وجاءت بالمرتبة الأخيرة مبحث كراسة التربية الوطنية والمدينة بأدنى مساحة حيث بلغت (25.1) صفحة، ونسبة (7.7%) من مساحة الكتاب. يلاحظ أن ترتيب المباحث من حيث التكرار والمساحة جاء بنفس الترتيب تقريباً، وهذا يعطي مؤشوقية في ثبات التحليل.

وقد يعزى ذلك إلى أن كتب التاريخ للصف السادس بحكم طبيعتها أحد أهم المناهج التعليمية التي تعكس ثقافة الأمة، حيث من أهم أهدافها أنها تعمل على التأكيد على ثقافة المجتمع الأردني والأمة العربية وهي جزء لا يتجزأ من العالم الإسلامي باعتباره العمود الفقري لوجودها وبقائها، وتسهم بدور كبير في صناعة شخصيات أفرادها، وتحقيق أمجاد الأمة وتجديد أهدافها، وتعيد صياغة مفاهيم أفرادها وطريقة حكمهم على الأقوال والأفعال، وتعيد صياغة ميول المتعلمين واتجاهاتهم وسلوكياتهم، وتسهم بدور كبير في تحقيق فهم أوسع لطبيعة العلاقات وقبول الآخرين، وتلعب دوراً هاماً في تعزيز قيم السلام والأمن الاجتماعي لدى الطلبة من خلال تمثيل حقوق الإنسان ونقلها بين الأجيال. كما قد يعزى ذلك إلى أن كتب التربية الوطنية والاجتماعية تبرز أهميتها في صقل مختلف المهارات والكفايات والقدرات الوجدانية والذهنية والسلوكية التي ترتبط بالغايات الكبرى التي تستحضر كل القيم التي يجب تبنيتها لدى طلبة الصفوف الأولى من تعليم الطلبة، وتنمية المعارف حول مجالات التسامح والتعاون والمواطنة والتربية الوطنية الصالحة والتعايش بين الجماعات.

واتفقت مع دراسة كاركوز وآخرون (Karakus et al, 2017) التي أظهرت أن كتب ومناهج مادة الدراسات الاجتماعية للصف الرابع والخامس والسادس والسابع تتضمن التنوع والتعددية الثقافية والعمليات السياسية والاقتصادية والترابط وحقوق الإنسان والمسؤولية البيئية والتنمية المستدامة بين أبعاد المواطنة العالمية يتم تناولها على الأكثر.

واختلفت مع نتيجة دراسة الأغا وأبو شرار (2020) الصف التاسع حصل على المرتبة الأولى بنسبة (41%) يليه منهاج الصف الثامن بنسبة (33%) وفي المرتبة الأخيرة منهاج الصف السابع بنسبة (26%)، واحتل الحق في الحرية المرتبة الأولى بـ (34) تكرار يليه في المرتبة الثانية الحق في الملكية بـ (10) تكرارات ثم بالمرتبة الثالثة الحق في الحياة بـ (8)، ثم يليه في المرتبة الرابعة الحق في المواطنة بـ (6) تكرار وتجدر الإشارة إلى أن حقوق (الأمن الاجتماعي وتكوين الأسرة) لم ترد في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

5.4. التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج فإن الدراسة توصي وتقترح ما يلي:

- ضرورة زيادة تضمين حقوق الإنسان في كتب الدراسات الاجتماعية لجميع الصفوف، لما لها من أهمية بالغة في إكساب الطلبة لهذه الحقوق والواجبات اللازمة لهم.
- العمل على توزيع مجالات حقوق الإنسان في كتب الدراسات الاجتماعية بنسب متساوية، ولجميع الصفوف دون استثناء.
- العمل على زيادة مجالات حقوق الإنسان في كراسات الصف الأول والثاني، وتضمين حقوق بشكل أكثر فيها.
- العمل على تضمين مجالات حقوق الإنسان ومضامينها والتي أعدها الباحثة إلى كتب الدراسات الاجتماعية

- تعميم نتائج هذه الدراسة لدى وزارة التربية والتعليم ومدارس المملكة للاستفادة من نتائجها.
- إجراء دراسات مشابهة لمعرفة مدى تضمين المناهج المدرسية لحقوق الإنسان في مباحث دراسية أخرى غير الدراسات الاجتماعية.
- إجراء دراسات مشابهة لمعرفة مدى تضمين المناهج المدرسية لحقوق الإنسان في مراحل دراسية كالمرحلة الجامعية، ومرحلة رياض الأطفال.

المراجع:

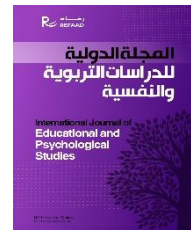
أولاً: المراجع العربية:

1. الأعما، عبد المحطي رمضان، وأبو شرار، ياسر إبراهيم حسين. (2020). مدى تضمين حقوق الإنسان في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بفلسطين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا*، 28(6): 20-1.
2. الانتصار، عبد المجيد. (2010). *التربية على حقوق الإنسان*، مجلة الصوت، نشرة غير دورية إلكترونية تصدر عن لجان الدفاع عن الحريات الديمقراطية وحقوق الإنسان، عدد خاص.
3. الإنصاري، عيسى. (2005). دوافع ومضامين التربية على حقوق الإنسان في مناهج المدرسة الكويتية المعاصرة ومدى وعي الطلبة بها، *مجلة شئون اجتماعية: جمعية الاجتماعيين والجامعة الأمريكية بالشارقة*، 1(84): 37-77.
4. الأونروا. (2010). *دليل تدريبي "مقدمة في حقوق الإنسان"*. دائرة التربية والتعليم.
5. البزم، ماهر. (2010). دور الأنشطة اللاصفية في تنمية قيم طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمهم بمحافظات غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
6. جارودي، روجيه. (2010). رؤية جديدة لمستقبل الحوار بين الحضارات. *مجلة المعرفة*: 49(561): 436-440.
7. أبو جحجوح، يحيى محمد، وادي، أكرم سعدي علياني، والأشقر، أحلام عدنان. (2021). تحليل محتوى كتب المرحلة الأساسية الدنيا الفلسطينية وفقاً لمفاهيم حقوق الإنسان ومدى فهم تلاميذ الصف الرابع لها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا*، 29(3): 749-768.
8. الجني، عبد الحميد. (2014). *فاعلية وحدة مقترحة في تنمية مفاهيم حقوق الإنسان في المواد الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة واتجاههم نحوها*. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
9. جيدوري، صابر. (2012). تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلبة المرحلة الجامعية، *شؤون اجتماعية*: 29(116)، 77-111.
10. حرمل، جبران. (2011). *سياسات حقوق الإنسان في اليمن 1997-2008 (دراسة تقييمية)*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، جامعة أسيوط.
11. الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان. (2009-2014). سحبت في 2021/5/8 من موقع منظمة العفو الدولية-المكتب الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا.
12. خليل، عدنان. (2001). *تدريس حقوق الإنسان من خلال الدراسات الاجتماعية*. معهد التربية، الأونروا.
13. الخوالدة، تيسير وأبو إسماعيل، أكرم ودراوشة، صدام. (2010). درجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية والمدنية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 11(3): 107-137.
14. الدبش، عمران. (2014). *فاعلية برنامج مقترح لتدريس مادة حقوق الإنسان لطالبات الصف السادس الأساسي في فلسطين*. رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية.
15. الربابعة، جعفر والجراح، عبد الله. (2016). حقوق الإنسان في مناهج التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 24(3): 30-47.
16. الرحيبة، خزينة. (2009). *مدى تضمين كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف (12-3) في سلطنة عمان لمفاهيم حقوق الإنسان*. رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس.
17. الرشدي، أحمد. (2005). *حقوق الإنسان بين الإسلام والغرب، دراسة مقارنة*. ألفا للنشر والإنتاج الفني.
18. رمضان، أحمد. (2018). *حقوق الإنسان ومشكلاتها*. *المجلة العربية للأدب والدراسات الإنسانية*: 2(2): 9-36.
19. السامرائي، هاشم. (2000). *المناهج الدراسية وتحليلها*. صنعاء: مركز عبادي للدراسات والنشر.
20. شاهين، إبراهيم. (2007). *تحليل كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء مفاهيم حقوق الإنسان*. رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

21. الصايغ، عبد الرحمن. (2017). مدى اكتساب الطلبة بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية لمفاهيم حقوق الإنسان في المواد الاجتماعية وتصور مقترح لإثرائها. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القرآن والعلوم الإسلامية.
22. الطعيمات، هاني. (2006). حقوق الإنسان وحياته الأساسية. دار الشروق للنشر والتوزيع.
23. الظاهر، طارق. (2006). حقوق المرأة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
24. عطية، خليل. (2010). أساسيات في حقوق الإنسان. دار البداية للنشر.
25. علي، عبد الهادي. (2010). دور المدرسة في غرس مفاهيم الحقوق. موقع أخبار السعيدة.
26. العمري، الصديق. (2014). التربية على المواطنة وحقوق الإنسان مشروع تكوين مواطن الغد، مجلة علوم التربية: 59(1): 30-39.
27. عمرو، نعمان وأبو ساكور، تيسير. (2010). دور جامعة القدس المفتوحة في تنمية قيم المجتمع المدني في محافظة الخليل من وجهة نظر طلبتها. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية: 27(1): 255-274.
28. العوبثاني، سالم والتميمي، أنور. (2012). مدى توافر مفاهيم الديمقراطية في كتب المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الثانوي باليمن ومدى اكتساب الطلبة لها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية: 26(1): 153-178.
29. الغرابية، محمد (2008). الحقوق والحريات السياسية في الشريعة الإسلامية. دار المنار للنشر والتوزيع.
30. الغزيوات، محمد. (2012). مدى تضمين كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية في الأردن لمبادئ حقوق الإنسان، مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدراسات: 27(2): 209-348.
31. القاضي، حنان. (2012). إسهام المعلم في إكساب القيم الاجتماعية لطلبة الصف التاسع، مجلة التربية الإسلامية والعربية. الجامعة الوطنية الماليزية: 24(2): 74-70.
32. القرا، إباد (2010). دور المواقع الإلكترونية الفلسطينية في نشر ثقافة حقوق الإنسان. رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات الإعلامية، القاهرة: جامعة الدول العربية.
33. الكلثم، مها. (2016). مفاهيم التربية العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس: 131(1): 54-150.
34. محفوظ، محمد. (2009). الطريق إلى التسامح. الدمام: مكتبة الفهد الوطنية.
35. مصطفى، محمود. (2013). تصور مقترح لدور الجامعة في تنمية وعي طلابها ببعض مبادئ حقوق الإنسان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
36. المعهد العربي لحقوق الإنسان. (2022). معوقات تعليم حقوق الإنسان في التربية. تم الرجوع إليه من الموقع الإلكتروني بتاريخ 2022/2/2 <https://www.aihr-iadh.org/ar/1-6>
37. المقوسي، ياسين والحوالدة، ناصر. (2012). مفهومات حقوق الإنسان في الإسلام المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 10(3): 198-210.
38. يونس، محمد (2011). موجز تاريخ الحرية- قصة ميلاد حقوق الإنسان والمواطن، سلسلة تعليم حقوق الإنسان (24)، القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Karakus, M., Türkkkan, B. T., & Öztürk, F. (2017). Examination of Social Studies Curriculum and Course Books in the Context of Global Citizenship. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 472-487. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050319>
2. Kim, G. (2019). "Why is studying hard a violation of human rights?": Tensions and contradictions in Korean students' reasoning about human rights. *The Journal of Social Studies Research*, 43(3), 255-267. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.06.001>
3. Košir, S., & Lakshminarayanan, R. (2021). Inclusion of 'generations of human rights' in social science textbooks. *International Journal of Educational Development*, 80, 102295. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102295>
4. Moizum, E. (2010). *Examining Two Elementary-Intermediate Teachers' Understandings and Pedagogical Practices About Global Citizenship Education*. University of Toronto.



The Human Rights Included and Proposed to be in Social Studies Textbooks for Primary and Secondary Levels in Jordan

Khadija Abdul Qadir Al-Odainat

Ministry of Education - Jordan

toqamaen2500@gmail.com

Omar Hussain Al-Omari

Professor of Curricula and General Teaching Methods, Mutah University, Jordan

Received : 23/3/2022 Revised : 1/4/2022 Accepted : 7/4/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.11>

Abstract: The study aimed to identify human rights included in social studies textbooks for the primary and secondary levels in Jordan. The study sample consisted of (26) textbooks, and the descriptive analytical method was used, based on the content analysis method. The study tool consisted of a content analysis card, and it consisted of eight areas: political and civil rights, educational and cultural rights, economic and social rights, the rights of vulnerable or disadvantaged groups and groups, peoples' rights, intellectual rights, dignity rights, and property rights. As for the paragraphs, it came (58) paragraphs. The results showed that the distribution of human rights fields included in social studies textbooks in Jordan came to varying degrees according to each grade. Sixth grade ranked first with a frequency of (660), and at a rate of (15.2%), and in the second rank came the seventh grade with a recurrence of (570) with a rate of (13.1%), while in the rank before the last, the second grade came with a recurrence of (39) and a rate of (0.89%), and the first grade came in the last rank with a recurrence of (26) and a rate of (75%). The total rights area for all books came to (239.97) pages from the total book area, which is (3,040) pages, and a rate of (7.87%), where the geography book for the sixth grade came in the first place with an area of (5.78%), then it was followed in the second place by the history book for the sixth class with a percentage of (5.64%). In the last rank, the National and Social Education Booklet for the first grade came with a rate of (62%). The results also indicated that the percentage of human rights space included in texts is greater than that included in images. The percentage of including rights in terms of frequency and area was almost equal for the academic subject. The study recommended the necessity of increasing the inclusion of human rights in social studies textbooks for all grades because of its great importance in providing students with these rights and duties necessary for them.

Keywords: Social Studies Books; Human Rights; primary level; secondary level.

References:

1. Al'mary, Alsdyq. (2014). Altrbyh 'la Almwatnh Whqwq Alensan Mshrw' Tkwyn Mwatn Alghd, Mjlt 'lwm Altrbyh: 59(1): 30-39.
2. 'ly, 'bd Alhady. (2010). Dwr Almdrsh Fy Ghys Mfahym Alhqwq. Mqw' Akhbar Als'ydh.
3. 'mrw, N'man Wabw Sakwr, Tysyr. (2010). Dwr Jam't Alqds Almfthw Fy Tnmyt Qym Almjtm' Almdny Fy Mhafzt Alkhlyl Mn Wjht Nzh Tlbtha. Mjlt Jam't Alnjah Llabhath Al'lwm Alensanyh: 27(1): 255-274.
4. 'tyh, Khlyl. (2010). Asasyat Fy Hqwq Alensan. Dar Albdayh Llnshr.
5. Al'wbthany, Salm Waltmymy, Anwr (2012). Mda Twafr Mfahym Aldymwqratyh Fy Ktb Almwad Alajtmayh Bmrhlh Alt'lym Althanwy Balyrn Wmda Aktsab Altlbh Lha, Mjlt Jamt Alnjah Llabhath Al'lwm Alensanyh: 26(1): 153-178.
6. Alagha, 'bd Alm'ty Rmdan, Wabw Shrar, Yasr Ebrahym Hsyn. (2020). Mda Tdmyn Hqwq Alensan Fy Mhtwa Mnahj Aldrasat Alajtmayh Fy Almrhlh Ale'dadyh Bflstyn. Mjlt Aljam'h Aleslamy Lldrasat Altrbyh Walnfsy: Aljam'h Aleslamy Bghzh - Sh'wn Albhth Al'lmy Waldrasat Al'lmy, 28(6): 1-20.

7. Alantsar, 'bd Almjyd. (2010). Altrbyh 'la Hqwq Alensan, Mjlt Alswt, Nshrh Ghyr Dwryh Elktrwnyh Tsdr 'n Ljan Aldfa' 'n Alhryat Aldymwqratyh Whqwq Alensan, 'dd Khas.
8. Alawnrwa. (2010). Dlly Tdryby" Mqdmh Fy Hqwq Alensan". Da'rt Altrbyh Walt'lym.
9. Alensary, 'ysa. (2005). Dwaf' Wmdamyn Altrbyh 'la Hqwq Alensan Fy Mnahj Almdrsh Alkwytyh Alm'asrh Wmda W'y Altibh Bha, Mjlt Sh'wn Ajtma'yh: Jm'ytAlajtma'yyn Waljam'h Alamrykyh Balsharqh, 1(84): 37-77.
10. Albzm, Mahr. (2010). Dwr Alanshth Allasfyh Fy Tnmyt Qym Tlbt Almrhlh Alasasyh Mn Wjht Nzh M'Imyhm Bmhafzat Ghzh. Rsalt Majstyr, Klyt Altrbyh, Jam't Alazhr, Ghzh.
11. Aldbsh, 'mran. (2014). Fa'lyt Brnamj Mqtrh Ltdrys Madt Hqwq Alensan Ltalbat Alsif Alsads Alasasy Fy Flstyn. Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh, M'hd Albhwth Waldrasat Al'rbyh.
12. Alghraybh, Mhmd (2008). Alhqwq Walhryat Alsasyh Fy Alshry'h Aleslamy. Dar Almnar Llnshr Waltwzy'.
13. Alghzywat, Mhmd. (2012). Mda Tdmyn Ktb Altrbyh Alajtma'yh Walwtnyh Fy Almrhlh Althanwyh Fy Alardn Lmbad' Hqwq Alensan, Mjlt Jam't M'th Llbhwth Waldrasat: 27(2): 209-348.
14. Hrml, Jbran. (2011). Syasat Hqwq Alensan Fy Alymn 1997-2008 (Drash Tqwymy). Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Altjarh, Jam't Asywt.
15. Jarwdy, Rwjy. (2010). R'yh Jdydh Lmstqbl Alhwar Byn Alhdarat. Mjlt Alm'rfh: 49(561): 436-440.
16. Abw Jhjwh, Yhya Mhmd, Wady, Akrm S'dy 'lyany, Walashqr, Ahlam 'dnan. (2021). Thlyl Mhtwa Ktb Almrhlh Alasasyh Aldnya Alfistynyh Wfqa Lmfahym Hqwq Alensan Wmda Fhm Tlamyd Alsif Alrab' Lha. Mjlt Aljam'h Aleslamy Lldrasat Altrbwyh Walnfsy: Aljam'h Aleslamy Bghzh - Sh'wn Albhth Al'Imy Waldrasat Al'elya, 29(3): 749-768.
17. Aljhny, 'bd Alhmyd. (2014). Fa'lyt Whdh Mqtrhh Fy Tnmyt Mfahym Hqwq Alensan Fy Almwad Alajtma'yh Lda Tlab Almrhlh Althanwyh Balmdynh Almnwrh Watjahhm Nhwha. Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Klyt Altrbyh, Jam't Am Alqra.
18. Jydwry, Sabr. (2012). Tnmyt Qym Almwatnh Al'almyh Lda Tlbt Almrhlh Aljam'yh, Sh'wn Ajtma'yh: 29 (116), 77-111.
19. Alkhth Al'rbyh Ltrbyh 'la Hqwq Alensan. (2009-2014). Shbt Fy 8/5/2021 Mn Mwq' Mnzmt Al'fw Aldwlyh- Almkth Aleqlymy Llsrhq Alawst Wshmal Efryqya.
20. Khlyl, 'dnan. (2001). Tdrys Hqwq Alensan Mn Khlal Aldrasat Alajtma'yh. M'hd Altrbyh, Alawnra.
21. Alkhwaldh, Tysyr Wabw Esma'yl, Akrm Wdrawshh, Sdam. (2010). Drjh Tmt' Alafal Fy Alasr Alardnyh Bhqwqhm Altrbwyh Walthqafyh Walnfsy Walajtma'yh Walmdnyh, Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsy, 11(3): 107-137.
22. Alrbab'h, J'fr Waljrah, 'bd Allh. (2016). Hqwq Alensan Fy Mnahj Altrbyh Alajtma'yh Walwtnyh Fy Almrhlh Alasasyh Fy Alardn, Mjlt Aljam'h Aleslamy Lldrasat Altrbwyh Walnfsy: 24(3): 30-47.
23. Alrhbyh, Khzynh. (2009). Mda Tdmyn Ktb Aldrasat Alajtma'yh Llsfwf (3-12) Fy Sltnh 'man Lmfahym Hqwq Alensan. Rsalt Majstyr, Jam't Alsitan Qabws.
24. Rmdan, Ahmd. (2018). Hqwq Alensan Wmshklatha. Almjil Al'rbyh Lladab Waldrasat Alensanyh: 2(2): 9-36.
25. Alrshydy, Ahmd. (2005). Hqwq Alensan Byn Aleslam Walghrb, Drash Mqarnh. Alfa Llnshr Walentaj Alfny.
26. Alsamra'y, Hashm. (2000). Almnahj Aldrasyh Wthlylha. Sn'a': Mrkz 'bady Lldrasat Walnshr.
27. Alsaygh, 'bd Alrhmn. (2017). Mda Aktsab Altibh Balmrhlh Althanwyh Fy Aljmhwyh Alymnyh Lmfahym Hqwq Alensan Fy Almwad Alajtma'yh Wtswr Mqtrh Lethra'ha. Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam't Alqran Wal'lwm Aleslamy.
28. Shahyn, Ebrahym. (2007). Thlyl Ktb Altrbyh Aleslamy Lmrhlh Alasasyh Al'lya Fy Alardn Fy Dw' Mfahym Hqwq Alensan. Rsalt Majstyr, Jam't 'man Al'rbyh Lldrasat Al'lya.
29. Alt'ymat, Hany. (2006). Hqwq Alensan Whryath Alasasyh. Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy'.
30. Alzahr, Tarq. (2006). Hqwq Almrh Almtdmnh Fy Ktb Altrbyh Aleslamy Fy Alardn. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't 'man Al'rbyh Lldrasat Al'lya.

درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان

علي بن سعيد بن سليم المطري¹، موزة بنت عبدالله بن خميس المقبالية²،
إيمان بنت محمد بن زيد المعولية³

¹ دكتورة في الآداب والعلوم الإنسانية والترجمة- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

² دكتوراه في علوم التربية- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

³ طالبة دكتوراه- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

¹ Ali.almatri@moe.om

قبول البحث: 2022/4/7

مراجعة البحث: 2022/3/25

استلام البحث: 2022/3/16

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.12>



file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان

علي بن سعيد بن سليم المطري¹، موزة بنت عبدالله بن خميس المقبالية²، إيمان بنت محمد بن زيد المعولية³

¹ دكتوراة في الآداب والعلوم الإنسانية والترجمة- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

² دكتوراه في علوم التربية- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

³ طالبة دكتوراه- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

¹ Ali.almatri@moe.om

استلام البحث: 2022 /3/16 مراجعة البحث: 2022/3/25 قبول البحث: 2022/4/7 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.12>

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان بعد جائحة كورونا، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، تم استخدام استبانة دراسة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية للمهارات الاجتماعية والعاطفية في التعلم (Kankaraš and Suarez-Alvarez, 2019) وتكونت من (5) كفاءات، و (30) مؤشراً هي: (إنجاز المهام- التنظيم العاطفي- التعامل مع الآخرين- التعاون- الانفتاح). وتكونت عينة الدراسة من (936) طالباً وطالبة بالصف التاسع بمدارس الحلقة الثانية بمحافظة شمال وجنوب الباطنة وشمال الشرقية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لامتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي كانت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (4)، ونسبة مئوية (80%)، كما كانت درجة امتلاك كل كفاءة من الكفاءات (5) بدرجة كبيرة، ونسب مئوية تراوحت من (73%) إلى (82%)، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في الدرجة الكلية تعزى إلى متغير الجنس، لصالح الإناث (الطالبات)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في الدرجة الكلية تبعاً لمتغير العمر. وأوصت الدراسة بدمج مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي في المناهج الدراسية، وأن تتبنى وزارة التربية والتعليم عقد الدورات وورش العمل والمحاضرات عن برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي والهادفة إلى توعية كافة المؤسسات التعليمية والمجتمعية والإعلامية.

الكلمات المفتاحية: كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي؛ المجالات الخمسة الكبرى؛ مدارس الحلقة الثانية؛ جائحة كورونا.

1. المقدمة:

يمر الإنسان بمراحل وتغيرات عديدة، وبالتالي فهو بحاجة إلى مهارات وتقنيات لتجاوز هذه المراحل، والخروج منها بتغيرات إيجابية. وتُعد المدرسة مرحلة مهمة لاكتساب المهارات المختلفة، والتي تسهم في تنمية شخصية الفرد، وهذه المهارات الحياتية يمكن أن يكتسبها الفرد بشكل غير مقصود أو بشكل مقصود ومحدد مثل برامج التعلم الاجتماعي (SEL) Emotional and Social Learning. ويعتبر التعلم الاجتماعي العاطفي الخطوة الأولى نحو تطوير مناخ مدرسي إيجابي وآمن، حيث أشار كل من جونز ومكارا وكان (Jones et al., 2019) أن الاهتمام بالتنمية الاجتماعية والعاطفية في المدارس مهم جداً في تهيئة بيئات مدرسية آمنة وداعمة تسهل عملية التعلم، حيث أن الفصول الدراسية التي تسود فيها العلاقات الدافئة بين المعلمين والطلاب تدعم التعلم العميق، والطلاب الذين يشعرون بالراحة مع معلمهم وأقرانهم هم أكثر استعداداً للتعامل مع المواد الصعبة والمثابرة على التعلم.

وتعمل برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي على تنمية العديد من المهارات المهمة لنجاح الطالب في الحياة الحالية والمستقبلية مثل إدارة المسؤوليات واحترام الآخرين والقدرة على بناء العلاقات والعمل المستقل والتعبير عن العواطف (وزارة التربية والتعليم، 2015). وكذلك مهارات العمل مع الآخرين والتعاون معهم، والمرونة والابتكار في حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والقدرة على تحديد الأهداف بشكل واضح، حيث أشارت الدراسات أن الطلبة المشاركين في برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي أصبحت لديهم هذه المهارات بمستوى عالي مما ساهم في مواجهتهم للمشكلات الاجتماعية والشخصية بشكل أكبر (عبد الرؤوف وعيسى، 2018). كما وأظهرت الأبحاث التي تم إجرائها على أكثر من (270) ألف طالب شاركوا في برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي أن مستوى التحصيل الدراسي زاد بنسبة (11%)، وانخفضت معدلات التسرب المدرسي، وكما كان لها تأثير إيجابي على مشكلات أخرى مثل تعاطي المخدرات والسلوك الإجرامي (CASEL, 2019).

وقد أشار خضرة (2015) إلى أن الدراسات أثبتت فاعلية برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي في مساعدة النظام التربوي على تطور مخرجاته من ناحية التميز والجودة من مختلف النواحي المعرفة والسلوكية والوجدانية وحل العديد من المشكلات التي تسبب فقد زمن التعلم مثل قلة رغبة الطلبة للحضور للمدرسة وقلة تفاعلهم مع المعلمين والمواد الدراسية. وقد حظي التعلم الاجتماعي والعاطفي في الآونة الأخيرة باهتمام عالمي، حيث عملت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (The Organization for Economic Co- operation and Development) على تحديد المهارات الاجتماعية العاطفية التي تعمل على تحقيق النجاح للأطفال مستقبلاً، حيث إن لها تأثير إيجابي على تحسين نتائج سوق العمل، حيث بدأت الدول بالاهتمام في تطوير هذه المهارات من خلال التعليم المدرسي (OECD, 2015). فمثلاً في الولايات المتحدة الأمريكية هناك اهتمام كبير ببرامج تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي حيث تقوم وزارة التعليم الأمريكية بالبحث عن أهم الأساليب والطرق لتطبيق البرامج الخاصة بالتعلم الاجتماعي والعاطفي (Xie et al., 2017)، وكذلك في أستراليا هناك مدارس تطبق برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي ضمن الزمن الدراسي لتعزيز الكفاءة الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية للطلبة (Newell, 2017).

وبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي تعمل على تعزيز قدرة الطالب على دمج التفكير والعاطفة والسلوك لمواجهة التحديات اليومية سواء الاجتماعية أو الشخصية وكذلك فإن التعلم الاجتماعي والعاطفي يعتبر عملية توفر مختلف الفرص التي تتيح التعلم سواء للأطفال أو المراهقين، واكتساب المهارات اللازمة للنجاح في الحياة والتي ترتبط مع التحصيل الأكاديمي (Weissberg et al., 2016). ويشير الحربي وحويل (2021) إلى برامج التعلم الاجتماعي العاطفي يتكامل فيها الجانب السلوكي والمعرفي والوجداني، لتشكل شخصيات على قدر كبير من الوعي الذاتي والاجتماعي، وقادرة على الحصول على فرص تعليمية مميزة، ومحقة لمعدلات عالية من النجاح الدراسي، وتتداخل مع برامج مختلفة في مجال الصحة النفسية والعقلية، والتطوير الأكاديمي والخدمة المجتمعية، بل أنها تعتبر أسلوب حياة متكامل. وللتعلم الاجتماعي والعاطفي مهارات متعددة ومتنوعة مثل تحديد العواطف وتحديد الأهداف والإرادة الذاتية، وحل المشكلات وحل النزاعات ومهارات الرضا وصنع القرارات (Weissberg et al., 2018)، ويمكن تحديدها في خمس كفايات هي: الوعي الذاتي (Awareness-Self)، الوعي الاجتماعي (Awareness Social)، إدارة الذات (Skills Relationship)، إقامة العلاقات (Making-Decisio)، اتخاذ القرارات (Responsible) (CASEL, 2020).

وقد اشار عبد الرؤوف وعيسى (2018) إلى أن كفايات التعلم الاجتماعي والعاطفي تتضمن: أولاً الوعي بالذات والآخرين ويشمل مهارات الوعي بالمشاعر وإدارة المشاعر وشعور بنائي بالذات وأخذ وجهات نظر الآخرين في عين الاعتبار، ثانياً الاتجاهات والقيم الايجابية وتشمل مهارات المسؤولية الشخصية واحترام الآخرين والمسؤولية الاجتماعية، ثالثاً: اتخاذ قرار مسئول ويشمل مهارات تحديد المشكلة ووضع تكيفي للأهداف وتحليل المعيار الاجتماعي وحل المشكلة، رابعاً: التفاعل الاجتماعي ويشمل مهارات الانصات النشط والاتصال التعبيري والتعاون والرفض والتفاوض وطلب المساعدة. كما تتضمن كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي المجالات التالية: الضمير: مهارات الانضباط الذاتي والمثابرة، والاستقرار العاطفي: مهارات التعامل مع التجارب العاطفية السلبية والضغطات، والقدرة على تنظيم عواطف المرء، الانبساط: مهارات النشاط والاييجابية والحزم، التوافق: مهارات التعاون والتعاطف مع الآخرين والإيثار، الانفتاح: مهارات التعامل مع التغيرات الحياتية. (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

1.1. مشكلة الدراسة:

نظراً للظروف الاستثنائية الطارئة التي فرضتها جائحة فيروس كورونا على كافة القطاعات ومنها قطاع التعليم وما نتج عنها من اهتمام بالبحث عن وسائل مبتكرة خصوصاً لدى المؤسسات التعليمية، إلا أنه أظهرت العديد من التقارير الدولية وجود فاقد تعليمي في مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (UNESCO, 2020) خلال جائحة كورونا، مما يؤكد الحاجة لتطبيق هذه الدراسة لتعزيز هذا الجانب ولمعرفة مدى درجة توافر كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في المجتمعات المدرسية، كما أن ندرة ومحدودية الدراسات المشابهة في حدود -علم الباحثين- خصوصاً في سلطنة عمان مثل أحد أسباب هذه الدراسة مما يضيف عليها درجة من الأهمية، وفي جانب موازٍ فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى دور كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي أو المجالات الخمسة الكبار للشخصية: في تعزيز المناخ والعلاقات المدرسية الإيجابية، وتدعم السلوك الإيجابي (Albright et al., 2019): ودورها في تحقيق النمو الأكاديمي والتحصيلي للطلبة (Ecklund, 2021)، كذلك مساهمة التنظيم الذاتي الانفعالي في خفض قلق التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال (عائش، 2021)، ودورها في تحقيق العلاقة الإيجابية بين مستوى تحمل المسؤولية والشعور بالأمن الأسري (النبروي، 2021)، كذلك دورها في تحقيق العلاقة الإيجابية بين عوامل الانبساطية والعصابية وبقطة الضمير والمقبولية ودافعية الإنجاز (كاتبة، 2018). ودورها في الحد من الضغوط

النفسية (عبدالله، 2018)، والتفاؤل والصحة النفسية لدى طلبة الجامعة (ابن الصغير وحسين، 2017). ونظرًا لأهمية كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في ظل جائحة كوفيد-19 وما خلفته من تداعيات مختلفة على النظم التعليمية منها غياب وجود تبني لمهارات الاجتماعية العاطفية من قبل وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان لدى الطلبة؛ لذا جاءت هذه الدراسة لكي تسلط تبحر عن درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى طلبة المدارس والعمل على تعزيز توافرها وتوظيفها في الممارسات التربوية.

2.1. أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان تعزى لمتغيري (الجنس، العمر)؟

3.1. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظرهم.
- التعرف على الفروق في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان باختلاف متغيرات (الجنس، العمر).

4.1. أهمية الدراسة:

تسلط هذه الدراسة الضوء على درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وبالتالي قد تساعد نتائجها في الكشف عن درجة ونسبة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بالمجتمع المدرسي، وقد تساعد نتائج الدراسة المعنيين بوزارة التربية والتعليم على تبني تطبيق هذه الكفاءات الخمس لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي أو المجالات الخمسة الكبار للشخصية على طلبة المدارس العمانية خصوصًا في ظل وجود فاقد تعليمي في هذا الجانب حسب تقرير اليونسكو (2020).

5.1. حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصر على درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في مدارس الحلقة الثانية وهي (أداء المهام- التنظيم العاطفي- التعامل مع الآخرين- التعاون- الانفتاح).
- الحدود البشرية: حيث اقتصر على طلبة الصف التاسع بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- الحدود المكانية: اقتصر على الطلبة بمحافظة شمال الشرقية وشمال الباطنة، وجنوب الباطنة.
- الحدود الزمنية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2022م.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- **التعلم الاجتماعي والعاطفي:** تعرفه التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي بأنه العملية التي من خلالها يكتسب الأطفال والبالغون المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، وتحديد وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإنشاء العلاقات الإيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة جمعية (CASEL, 2020).
- **كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي:** والتي تشير إلى مجموعة مختلفة من السلوكيات والأفكار والمشاعر ويقصد بها في هذه الدراسة ما يلي (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019, P24-25):

1. **الضمير** (في هذه الدراسة- أداء المهمة): الطلبة الذين يتسمون بالضمير والانضباط الذاتي والمثابرين يمكنهم الاستمرار في المهمة، ويميلون إلى أن يكونوا متفوقين، خاصة عندما يتعلق الأمر بالتعليم ونتائج العمل.
2. **الاستقرار العاطفي** (في هذه الدراسة- التنظيم العاطفي): يشمل المهارات التي تمكن الطلبة من التعامل مع التجارب العاطفية السلبية والضغطات. تعد القدرة على تنظيم عواطف المرء أمرًا ضروريًا لتحقيق نتائج متعددة في الحياة ويبدو أنها مؤشر مهم بشكل خاص لتحسين الصحة العقلية والبدنية.
3. **الانضباط** (في هذه الدراسة- التعامل مع الآخرين): الطلبة الذين يسجلون درجات عالية فيما يتعلق بالانضباط هم نشيطون وإيجابيون وحازمون. يعد التعامل مع الآخرين أمرًا بالغ الأهمية للقيادة ويميل إلى تحقيق نتائج توظيف أفضل. المنفتحون أيضًا يبنون وسائل التواصل الاجتماعي ودعم الشبكات بشكل أسرع، وهو أمر مفيد لنتائج الصحة النفسية.

4. التوافق (في هذه الدراسة- التعاون): يمكن الطلبة المنفتحين على التعاون أن يكونوا متعاطفين مع الآخرين ويعبرون عن الإيثار. يترجم القبول إلى علاقات ذات جودة أفضل، وسلوكيات اجتماعية أكثر، وقضايا سلوك أقل.
5. الانفتاح على التجربة (في هذه الدراسة- الانفتاح الذهني): الانفتاح الذهني هو أيضًا تنبؤ بالتحصيل التعليمي للطلبة، والذي له فوائد إيجابية مدى الحياة ويبدو أنه يجهز الطلبة بشكل أفضل للتعامل مع التغيرات الحياتية.
- مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساس: تشمل الصفوف (5-10) يدرس الطلبة الذكور والإناث في هذه المرحلة في مدارس منفصلة، ويكون الكادر الوظيفي فيها حسب النوع (ذكورًا وإناثًا) (وزارة التربية والتعليم، 2008).

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي وأهميتها في المدارس، وآليات تطبيقها، وتصنيف كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي النحو التالي:

1.1.2. الكفاءات الاجتماعية والعاطفية:

يمر الإنسان بتغيرات ومراحل عديدة خلال حياته، لذلك فهو يحتاج إلى مهارات وتقنيات تساعد على تجاوز تلك المراحل، والخروج منها بمخزون إيجابي. وتعد المدرسة من أهم المراحل التي يكتسب منها الفرد المهارات الحياتية المختلفة، التي تنمي شخصيته، وتعدده للحياة الاجتماعية وتبانياتها، ويمكن اكتساب تلك المهارات من خلال عدة طرق، منها ما يكون بطريقة غير مقصودة، ومنها ما يكون بطريقة مقصودة ومدرسة للحصول على مهارات محددة، كبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (الحري وحويل، 2021).

ومن المواضيع التي لاقت اهتمام متزايد من أصحاب الشأن في التعليم خصوصًا في السنوات الأخيرة الكفاءات الشخصية التفاعلية التي تساعد التلاميذ على النجاح داخل المدرسة وخارجها، وتوصف هذه الكفاءات بأنها كفاءات أو مهارات "اجتماعية وعاطفية"، وغالبًا ما يتم وصف تطوير هذه المهارات باستخدام عبارة التعلم الاجتماعي والعاطفي (Grant et al., 2017).

وصنف تقرير المجلس الوطني للبحوث (NRC, 2017) الكفاءات التي تساهم في التجارب الناجحة في المدارس ومكان العمل والحياة على نطاق أوسع إلى ثلاث مجالات رئيسية:

- الكفاءات المعرفية تشمل إتقان المحتوى الأكاديمي في موضوعات مثل الرياضيات والعلوم وآداب اللغة واللغات الأجنبية والتاريخ والجغرافية ومهارات التفكير النقدي والإبداع والمناظرة.
 - الكفاءات الشخصية تشمل المواقف والسلوكيات مثل الضمير والمبادرة والمرونة والتنظيم العاطف والمثابرة، والتي يمكن أن تؤثر على كيفية اجتهد التلاميذ في المدرسة وفي الأماكن الأخرى.
 - الكفاءات التفاعلية تشمل المهارات اللازمة للتفاعل مع أشخاص آخرين، مثل التواصل والتعاون وحل النزاعات والقيادة.
- وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من أوائل الدول التي أدخلت التعلم الاجتماعي والعاطفي في مدارسها، وفيها نشأت رابطة التعلم الأكاديمي الاجتماعي والعاطفي (CASEL)، فمن ضمن أعمال الرابطة أنها وضعت دليل للمدارس، يساعد على تنفيذ التعلم الاجتماعي والعاطفي عن طريق إشراك المجتمع المدرسي ككل؛ لبناء الوعي والدعم لخطة تنفيذ التعلم الاجتماعي والعاطفي، وتزويد الطالب بفرص تطوير مهارات (SEL)، من خلال الفصول الآمنة الداعمة (The CASEL, 2019).

وتتضمن الكفاءات الأساسية حسب التعاونية للتعلم الاجتماعي والعاطفي (CASEL, 2016) خمس كفاءات رئيسية هي:

- الوعي بالذات: القدرة على التعرف بدقة على مشاعر الفرد وأفكاره وقيمه وكيفية تأثيرها على السلوك. القدرة على تقييم مواطن القوة والضعف لدى الفرد بدقة، مع شعور مسيطر بالثقة والتفاؤل واكتساب "عقلية النمو".
- إدارة الذات: لقدرة على تنظيم مشاعر الفرد وأفكاره وسلوكياته بنجاح في مواقف مختلفة- إدارة الإجهاد بشكل فعال والتحكم بالدوافع وتحفيز الذات. القدرة على تحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية والعمل على تحقيقها.
- الوعي الاجتماعي: القدرة على مراعاة منظور الآخرين والتعاطف معهم، بما في ذلك الأشخاص من مختلف الخلفيات والثقافات. القدرة على فهم المعايير الاجتماعية والأخلاقية للسلوك وعلى إدراك موارد، ودعم الأسرة، والمدرسة، والمجتمع.
- مهارات العلاقات: "القدرة على تكوين وصون علاقات صحية ومجزية مع مختلف الأفراد والجماعات. القدرة على التواصل بوضوح، والإصغاء بانتباه، والتعاون مع الآخرين، ومقاومة الضغوط الاجتماعية غير اللائقة، والتفاوض بشأن النزاعات بشكل بناء، وطلب المساعدة وتقديمها عند الحاجة.

- اتخاذ القرارات المسؤولة: "القدرة على اتخاذ قرارات بناءة حول السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية على أساس المعايير الأخلاقية واعتبارات السلامة والأعراف الاجتماعية. التقييم الواقعي لعواقب مختلف التصرفات ومراعاة سلامة المرء والآخرين.
- حيث صنفت كفاءات الوعي بالذات وإدارة الذات بأنها كفاءات "شخصية" في إطار المجلس الوطني للبحوث (NRC). بينما تندرج أبعاد الوعي الاجتماعي ومهارات العلاقات الخاصة بالتعاون للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي تحت فئة "التفاعلية" لدى المجلس الوطني للبحوث (NRC). بينما يتضمن بُعد اتخاذ القرارات المسؤولة كلاً من الكفاءات الشخصية والتفاعلية (Grant al et.,2017). وتعرف المهارات الاجتماعية والعاطفية بأنها: "الخصائص الفردية التي تنشأ عن الاستعدادات البيولوجية والعوامل البيئية، وتتجلى في أنماط متسقة من الأفكار والمشاعر والسلوكيات، وتستمر في التطور من خلال تجارب التعلم الرسمية وغير الرسمية، وتؤثر على النتائج الاجتماعية والاقتصادية الهامة طوال حياة الفرد" (Fruyt et al., 2015, P279). بينما يعرفها جرانت وآخرون (Grant al et.,2017.P3) بأنها: "مجموعة متنوعة من الكفاءات (السمات الشخصية أو المهارات غير المعرفية) التي أثبتت الأبحاث أنها مهمة لنجاح التلاميذ في المدرسة وفي الحياة".

2.1.2. أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في المدارس:

إن فوائد التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) مدروسة جيداً، مع وجود أدلة تثبت أن التعليم الذي يروج لـSEL يعطي نتائج إيجابية للطلاب والبالغين والمجتمعات المدرسية SEL. لديه مزيج قوي من الأدلة والدعم. تأتي النتائج أدناه من مجالات ومصادر متعددة وتتضمن تحليلات لبعض الدراسات التي تظهر أن (SEL) يؤدي إلى نتائج مفيدة تتعلق بـ المهارات الاجتماعية والعاطفية؛ المواقف حول الذات والمدرسة والمواضيع الاجتماعية؛ السلوكيات الاجتماعية المشاكسة السلوكية؛ الاضطراب العاطفي؛ والأداء الأكاديمي (CASEL,2021).

تلعب الكفاءات الاجتماعية والعاطفية دوراً مهماً في تحسين النتائج السلوكية حيث وأظهرت نتائج دراسة كلارك وآخرون (Clarke et al.,2021) أن تدخلات (SEL) (الشاملة) تعزز المهارات الاجتماعية والعاطفية للشباب وتقلل من أعراض الاكتئاب والقلق على المدى القصير.

وفي جانب فوائد (SEL) المتعلقة بالتأثيرات الطويلة المدى أظهرت نتائج دراسة تايلور وآخرون (Taylor et al., 2017) أن التعلم الاجتماعي والعاطفي كان فعالاً باستمرار مع جميع المجموعات الديموغرافية داخل الولايات المتحدة وخارجها. يدعم هذا فكرة أن الأصول الاجتماعية والعاطفية التي يتم الترويج لها في (SEL) يمكن أن تدعم التطور الإيجابي للطلاب من خلفيات عائلية وسياقات جغرافية متنوعة.

3.1.2. آليات تطبيق التعلم الاجتماعي والعاطفي في المدارس:

- يمكن أن تتخذ الجهود المبذولة لتناول كفاءات التلاميذ الاجتماعية والعاطفية في المدارس عدة أشكال (Kendziora & Yoder,2016)، ويصف تقرير صادر عن التعاونية للتعلم الأكاديمي والعاطفي (Dusenbury et al.,2015) أربعة نهج عامة لتعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي:
- تدريس مباشر ومخصص كلياً للتعلم الاجتماعي والعاطفي يهدف إلى تطوير كفاءات محددة.
- ممارسات تدريس عامة تدعم بيانات الفصول الدراسية وتتميز بتوقعات مشتركة وعلاقات إيجابية وغيرها من الميزات التي تعزز التعلم الاجتماعي والعاطفي (مثل استخدام العمل الجماعي لتيسير التعاون).
- دمج إرشادات التعلم الاجتماعي والعاطفي في المناهج الأكاديمية (مثل إشراك التلاميذ في أنشطة حل المعادلات المعقدة في الرياضيات للإسهام في غرس المثابرة بالإضافة إلى تعلم الرياضيات).
- جهود لتهيئة ظروف ومناخ مدرسي يعزز التعلم الاجتماعي والعاطفي، بما في ذلك أساليب انضباط جديدة ورؤية مشتركة.

4.1.2. تصنيف الكفاءات الاجتماعية والعاطفية:

- في العقود الأخيرة تم اقتراح نماذج الكفاءات الاجتماعية والعاطفية المختلفة، كل منها مبني من منظوره الخاص وخلفيته النظرية، مما أدى إلى العديد من النماذج التي تشير إلى مهارات متداخلة جزئياً، ولكنها توفر أيضاً محتوى مهارة فريد. حيث نستعرض هنا مجموعة من المقترحات (تصنيفات) للمجالات الخمسة الكبار والمهارات أو الكفاءات الاجتماعية والعاطفية وهي كالآتي:
- مقترحات لمهارات/كفاءات الهيكلية وفقاً للمجلس القومي للبحوث (بيليجرينو وهيلتون، 2013) ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2015):

جدول (1): مقترحات لمهارات/كفاءات الهيكلية		
المهارات/الكفاءة	مهارات القرن الحادي والعشرين (Pellegrio,Hilton,2013)	منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCED,2015)
ذهني Cognitive	العمليات والاستراتيجيات المعرفية	القدرة المعرفية الأساسية - المعرفة المكتسبة - استقراء المعرفة
الاجتماعية والعاطفية Social and emotional	الانفتاح الفكري - أخلاقيات العمل - التقييم الذاتي الأساسي الإيجابي - العمل الجماعي والتعاون - قيادة	تحقيق الأهداف - إدارة العواطف - العمل مع الآخرين

- مقترح سوتو وآخرون (Soto et al., 2020,2021) ومقترح (Kankaras & Suarea-Alvarez,2019) والذي يمثل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCED)، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (2): المجالات الخمسة الكبار والمهارات أو الكفاءات الاجتماعية والعاطفية الأساسية

المجالات الخمسة الكبار	مقترح سوتو وآخرون Soto et al. (2020,2021))	مقترح Kankaras and Suarea- (Alvarez,2019)	OCED
الضمير Conscientiousness	الإدارة الذاتية إدارة المهام - إدارة الوقت - إدارة التفاصيل المهارة التنظيمية - إدارة المسؤولية القدرة على الانساق - تنظيم الأهداف مهارة اتباع القواعد - مهارة صنع القرار	إنجاز المهام ضبط النفس - المسؤولية - المثابرة	
الانبساط Extraversion	الارتباط الاجتماعي مهارة القيادة - مهارة الاقتناع مهارة المحادثة - مهارة التعبير	التواصل مع الآخرين الموانسة - الحزم - الطاقة	
الموافقة Agreeableness	التعاون مهارة العمل الجماعي - القدرة على الثقة مهارة أخذ وجهات النظر - القدرة على الدفء الاجتماعي	التعاون التعاطف - الثقة - التعاون	
الانفتاح Openness	الابتداع والابتكار مهارة التفكير المجرد - المهارة الإبداعية - المهارة الفنية - الكفاءة الثقافية	الانفتاح التسامح - الفضول - الإبداع	
الاستقرار العاطفي	المرونة العاطفية تنظيم الإجهاد - القدرة على التفاوض إدارة الغضب - تنظيم الثقة	تنظيم العاطفة مقاومة الإجهاد التفاوض - السيطرة العاطفية	
يمزج أو سمات إضافية	تنظيم الطاقة (مزيج من إدارة الذات مع ارتباط اجتماعي) - الكفاءة الأخلاقية (مزيج من إدارة الذات مع تعاون) - مهارة معالجة المعلومات (مزيج من الإدارة الذاتية مع الابتكار) - تنظيم النبضات (مزيج من إدارة الذات مع المرونة العاطفية)	مؤشرات إضافية الدافع الإنجاز الفعالية الذاتية	

- نموذج بريبي وآخرون (Primi et al.,2017) للمجالات الخمسة الكبار للمهارات الاجتماعية والعاطفية الواسعة:
الإدارة الذاتية (المرتبطة بالضمير من أدب الشخصية)، والعلاقات بين الأشخاص، أبعاد المشاركة مع الآخرين (تتعلق مفاهيميًا بالانبساط) والصداقة (المتعلقة بالرضا)، السلبية - تنظيم العاطفة (المرتبط بالعاطفة السلبية أو العصبيّة) والانفتاح (المرتبط بالانفتاح على التجربة). حيث تستخدم النتائج المترتبة على المهارات الاجتماعية والعاطفية في تنمية الأطفال والشباب.

جدول (3): المجالات الخمسة الكبار للمهارات الاجتماعية والعاطفية

المجال/ الكفاءة	مقترح بريبي وآخرون (Primi et al.,2017)
الإدارة الذاتية (Self-management)	العزيمة - التنظيم - التركيز - المثابرة - المسؤولية
التعامل مع الآخرين (Engaging with others)	المبادرة الاجتماعية - الحزم - الحماس
(الصداقة) Amity	التعاطف - الاحترام - الثقة
تنظيم المشاعر السلبية Negative-emotion regulation	تعديل الإجهاد - الثقة بالنفس - التسامح والإحباط
الانفتاح (Open-mindedness)	الفضول الفكري - الإبداع - الخيال - الاهتمام الفني

يتضح من التصنيفات أن المهارات الاجتماعية والعاطفية هي مصطلح شامل يستخدم لوصف البنى النفسية مثل سمات الشخصية أو الدافع أو القيم (Lechner et al., 2019; Duckworth and Yeager, 2015). وترتبط المصطلحات ارتباطاً وثيقاً بـ "نقاط القوة الشخصية" و"المهارات غير المعرفية" و"المهارات الناعمة" و"مهارات القرن الحادي والعشرين" (DeFruyt et al., 2015; Abrahams et al., 2019). يتبين لنا أن القاسم المشترك أن هذه المصطلحات تصف القدرات الوظيفية التي تسمح للأفراد بالعمل بكفاءة وإصرار، وبناء علاقات ثقة مع الآخرين، والتعامل مع الإجهاد والاحباطات، وقيادة وتحفيز الآخرين، والإبداع واستكشاف الأفكار الجديدة. ومن الواضح أن المهارات الاجتماعية-العاطفية تشترك كثيراً مع السمات الشخصية الخمس الكبرى: والضمير، والقبول، والاستقرار العاطفي (الانفعالات السلبية)، والانبساط، والانفتاح الذهني. وفي الواقع يعد نموذج الخمسة الكبار حالياً الإطار الأكثر استخداماً لتقييم المهارات الاجتماعية والعاطفية، على الرغم من أن التمييز بين المهارات الاجتماعية والعاطفية وسمات الشخصية غير واضح في بعض الأحيان، إلا أن هناك اختلافات دقيقة (Soto et al., 2021): بينما تصف سمات الشخصية الأنماط المميزة للمشاعر والأفكار والعمل على سبيل المثال (السلوكيات النموذجية)، تصف المهارات الاجتماعية والعاطفية كيف يمكن للأفراد أداء مهام محددة بشكل جيد (أي الحد الأقصى من

الأداء). للتمييز بشكل أكثر وضوحاً بين المهارات الاجتماعية والعاطفية والبنى ذات الصلة، يقترح (Schoon,2021) تصنيفاً تكاملياً لـ "مجالات ومظاهر الكفاءات الاجتماعية العاطفية" (DOMASEC) التي تمثل موضوعات شاملة في البحث حول التعلم الاجتماعي، والعاطفي، والشخصية، والدوافع. حيث يتبنى الباحثون في هذه الدراسة المجالات الخمسة الكبار للكفاءات الاجتماعية والعاطفية الأساسية (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019) وهي:

1. أداء المهام (Task performance):

يقصد به إنجاز الأمور، كما هو مطلوب وفي الوقت المحدد (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019.P34). ويُعرف أداء المهمة في الخمسة الكبار باسم الضمير، وتشمل أداء المهمة مجموعة من البنى التي تصف الميل إلى أن تكون ذاتية التحكم، ومسؤولة أمام الآخرين، والعمل الجاد، والدافع للإنجاز، صادقة، منظمة، مستمرة وملزمة بالقاعدة (Roberts et al., 2009).

وتتضمن كفاءة أداء المهام أربعة مجالات فرعية لأدائها وهي:

- ضبط النفس/الانضباط الذاتي: القدرة على التحكم في الانفعالات والحفاظ على التركيز.
- المسؤولية/الجدارة بالثقة: القدرة على متابعة وعود الآخرين.
- المثابرة: المثابرة في المهام والأنشطة، مع تركيز الانتباه في التنفيذ.
- الدافع إلى الإنجاز: القدرة على وضع معايير عالية لنفسه والعمل الجاد على الوفاء بها.

2. التنظيم العاطفي (Emotional regulation):

يقصد به التمتع بعاطفية هادئة وإيجابية ويطلق عليه الاستقرار العاطفي في المجالات الخمسة الكبار، ويشير إلى القدرة على التعامل مع المشاعر السلبية الخبرات والضغط وهي أساسية لإدارة العواطف. يتضمن التنظيم العاطفي مفاهيم متعددة بما في ذلك القلق والخوف والتهيج والاكتئاب والوعي الذاتي، الاندفاع والضعف على الجانب السلبي ومفاهيم مثل المرونة والتفاؤل والتعاطف مع الذات على الجانب الإيجابي (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019.P36). ويعرفه كروس (Gross, 1998b) التنظيم العاطفي بأنه: العمليات التي يؤثر بها الأفراد على العواطف التي لديهم، وكيف يختبرون هذه المشاعر ويعبرون عنها، ويمكن أن تكون هذه العمليات تلقائية أو خاضعة للرقابة واعية أو غير واعية. بينما يعرفه رومر وكراتز (Roemer & 2004) Grats, بأنه: "مجموعة من القدرات تشتمل على: الوعي بالانفعالات وفهمها، قبول الانفعالات، السيطرة على السلوكيات المتهورة والتصرف وفقاً للأهداف المرجوة عند التعرض للانفعالات السلبية، الاستخدام الموقفي والمرن لاستراتيجيات التنظيم العاطفي، ويكشف الغياب النسبي لأي من هذه القدرات أو جميعها من صعوبات في تنظيم العواطف" (عباس سلوم، 2015، 13).

تتضمن كفاءة التنظيم العاطفي ثلاث مجالات فرعية هي:

- مقاومة الإجهاد/ المرونة مقابل القلق: الفعالية في تعديل القلق والاستجابة للإجهاد.
- السيطرة العاطفية: القدرة على بقاء المشاعر والمزاج تحت السيطرة.
- التفاؤل/ العاطفة الإيجابية: توقعات إيجابية للذات والحياة.

3. التعامل مع الآخرين (Engaging with others):

يقصد به الاستمتاع والتفوق في صحبة الآخرين، يرتبط التعامل مع الآخرين بالانبساط- أحد الأبعاد الخمسة الكبرى (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019.P37). وقد برزت ثلاثة مجالات فرعية في التصنيفات القائمة على الأطفال تم اختيارها من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Chernyshenko et al., 2018) وهي:

- الطاقة / الحماس: الحفاظ على نشاط قوي طوال اليوم.
- الحزم/الهيمنة: التمتع بالقيادة والسلوكيات المهيمنة والحازمة.
- مؤانسة: تفضيل التفاعلات الاجتماعية.

4. التعاون (Collaboration):

يقصد به الاهتمام برفاهية الآخرين والتعاون بتعاون بنجاح مع معهم من خلال الحفاظ على علاقات إيجابية وتقليل الصراع بين الأشخاص. إظهار الاهتمام العاطفي النشط لرفاه الآخرين، ومعاملة الآخرين بشكل جيد، والتمسك بمعتقدات عامة إيجابية حول الآخرين كلها أمثلة للتعاون (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019; Soto and John, 2017)، ولقد ظهرت العديد من المجالات الفرعية، تم اختيار ثلاثة منها من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Chernyshenko et al., 2018)

- التعاطف/ الرحمة: أخذ وجهات النظر والتعاطف والاهتمام برفاهية الآخرين.
- التعاون/ العلاقة الانسجام: العيش في وئام مع الآخرين.
- الثقة: افتراض أن الآخرين لديهم نوايا حسنة بشكل عام.

5. الانفتاح (الذهني/ الفكري) (Open-mindedness):

يقصد به استكشاف عالم الأشياء والأفكار، يعتبر الانفتاح (أو الانفتاح على الخبرة في مصطلحات الخمسة الكبار) أحد المهارات الرئيسية لشرح وفهم سلوك الأفراد في بيئات تتميز بمستويات عالية من عدم اليقين والتغيير (Hough, 2003). ويعرفه ديببت وآخرون (Dibbets et al., 2006, p60) بأنه: "القدرة على إنتاج الأفكار وتنوعها وتحويل الوجهة الذهنية بما يتناسب مع المواقف". بينما يعرفه روكش (Rokech, 1980) بأنه: "نمط من التفكير يتميز بأنه مرنا ناميا متطور ويقبل التغيير، حيث يهتم الفرد بمعرفة أفكار الآخرين ومعتقداتهم ويتقبلها، لديه القدرة على تغيير أفكاره إذا ثبت أنها خطأ" (الشهري، 2006، ص 3).

تتضمن كفاءة الانفتاح الذهني ثلاث مجالات فرعية لتحقيقها وهي:

- الفضول الفكري: الاهتمام بالأفكار وحب التعلم، والاستكشاف الفكري.
- الإبداع/ الخيال: توليد أفكار أو منتجات جديدة.
- التسامح/ المرونة الثقافية: منفتح على وجهات نظر مختلفة، ويقدر التنوع.

2.2. الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت ممارسات التعلم الاجتماعي والعاطفي، ولكافة الفئات ومن تلك الدراسات ما يلي:

- دراسة الحربي وحويل (2021): هدفت التعرف على برامج تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لطلاب التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، من خلال اتباع المنهج المقارن، بمدخل جورج بيرداي بخطواته الأربعة: الوصف، التفسير، المقابلة والمقارنة. وتوصلت الدراسة إلى أن برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي لطلاب التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا بينها اختلاف في المفهوم وطرق التنفيذ، حيث أظهرت الولايات المتحدة تركيزاً أكبر على مفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي ككفاءات الخمسة وهي: الوعي الذاتي، الوعي الاجتماعي، وإدارة الذات، ومهارات إقامة العلاقات، والقدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة. أما أستراليا فكان تركيزها الأكبر على تحقيق الصحة العقلية، والرفاهية الاجتماعية والعاطفية للطلاب، فالتعلم الاجتماعي والعاطفي هو أحد وسائل تحقيق ذلك للطلاب. أيضاً توصلت الدراسة إلى أن تنفيذ برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي في الولايات المتحدة الأمريكية يميل إلى المنهجية أكثر منه في أستراليا، فالعديد من برامج الولايات المتحدة الأمريكية تضع منهج واضح له هدف محدد، وتستهدف أحد فئات المجتمع المدرسي، وذلك بخلاف المبادرات في أستراليا التي تضع تصور شامل، وتتيح للمدارس اختيار طرق التنفيذ التي تتناسب مع المدرسة والمعلم.
- دراسة (Primi et al., 2021): هدفت إلى تقييم المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى طلاب المدارس الحكومية في البرازيل: قياس كل من الهوية والفعالية الذاتية. وتم الحصول على البيانات من خلال دراسة استقصائية محوسبة شملت (50000) طالب برازيلي مسجلين في صفوف المدارس العامة من (6 إلى 12)، موزعة على ولاية ساو باولو بأكملها. وقد صمم جرد الهيئة الوطنية للهوية لتقييم (18) مهارة معينة (مثل التعاطف والمسؤولية والتسامح مع الإحباط والمبادرة الاجتماعية)، كل منها يعمل بتسعة بنود تمثل ثلاثة أنواع من البنود: ثلاثة بنود ذات هوية ذات سمات أساسية إيجابية، وثلاثة بنود هوية ذات مفاتيح سلبية، وثلاثة بنود للفعالية الذاتية (دائماً ذات مفاتيح إيجابية)، يبلغ مجموعها (162) بنداً. وأظهرت النتائج أن المهارات ال (18) تبني هيكلًا أعلى ترتيبيًا نقوم بتفسيره على أنه الخمسة الكبار الاجتماعيين والعاطفيين، الذين يوصفون بأنهم يتعاملون مع الآخرين، والامتنياز، والإدارة الذاتية، والتنظيم العاطفي، والانفتاح. وظهرت نفس العوامل الخمسة سواء قمنا بتقييم المهارات ال (18) التي تمثل (أ) نهج الهوية التي تركز على المهارات الحية (ماذا أفعل عادة؟) أو (ب) نهج الكفاءة الذاتية الذي يؤكد على القدرة (إلى أي مدى يمكنني القيام بذلك؟). وبالنظر إلى أن الفئة المستهدفة من الشباب لا تتجاوز أعمارهم (11) عامًا (الصف السادس)، وهم من السكان المعرضين بشكل خاص لتحيز الاستجابة في الاختلافات الفردية، والتي تبين أنها تؤدي إلى التحيز المنهجي عندما لا يتم تصحيحها.
- دراسة (Yusup et al., 2021): هدفت التعرف على تأثير المهارة الحياتية والانضباط والحافز تجاه نتيجة تعلم موضوع الرياضة أثناء جائحة كوفيد-19، استخدم المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا في المجموعة التجريبية، و(30) طالبًا في المجموعة الضابطة، تم استخدام مقياس المهارات الحياتية الرياضية (LSSS) لدراسة (Cronin and Allen, 2017)، وتكونت من (8) مهارات وهي: العمل الجماعي، وتحديد الأهداف، وإدارة الوقت، والمهارات العاطفية، والتواصل، والاجتماعية المهارات والقيادة وحل المشكلات، واتخاذ القرار. وتم قياس الزيادة في الانضباط والتحفيز لتحديد وصف تنفيذ تعلم الطلاب على نتائج تعلم الطلاب في مدرسة ثانوية في كارانجاويتان جاروت، وأظهرت النتائج أن هناك زيادة معنوية في المهارات الحياتية والانضباط والتحفيز في المجموعة التجريبية. وأن العنصر ذو أعلى تحسن هو مهارة العمل الجماعي.
- دراسة (Malinauskas & Malinauskiene, 2021): هدفت إلى دراسة تأثير تنفيذ برنامج تدريب مبتكر على المهارات العاطفية الاجتماعية في فصول التربية البدنية في مدارس الشباب. استخدمت هذه الدراسة استبيانين: مخزون تقرير Schutte الذاتي (المعروف أيضًا باسم مقياس الذكاء العاطفي)، ونظام تقييم المهارات الاجتماعية (نموذج الطالب). شمل التحليل (104) من طلاب المدارس. تم تعيين أربعة فصول بشكل عشوائي في مجموعة تجريبية (ن=49) ومجموعة ضابطة (ن=55). التجربة شاركت المجموعة في برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية العاطفية. استهدف برنامج

- التدريب على المهارات الاجتماعية والعاطفية المهارات الآتية: التعاطف، والتعاون، والتأكيد، وضبط النفس، والتفاؤل، والقدرة على فهم وتحليل العواطف، والتقييم، والاستفادة من العواطف. أظهرت نتائج الدراسة: وجود أثر ذو دلالة إحصائية على المهارات الاجتماعية الانفعالية للمجموعة التجريبية. أن برنامج (تعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية لطلاب المدارس الشباب) أثر بشكل إيجابي على الانفعالات الاجتماعية ومهارات الطلاب.
- دراسة (Salvador et al., 2021): تتعمق هذه الدراسة في تجربة تعليم طلاب الهندسة الجامعيين عبر الإنترنت خلال وباء COVID-19 وتأثيره العاطفي عبر الزمن. ولهذه الغاية، تم توزيع استبانة على طلاب السنة الثانية والثالثة والرابعة في مرحلة البكالوريوس في الهندسة على فترتين، بفارق ستة أشهر تقريبًا. وأظهرت نتائج الدراسة اختلافات كبيرة في اتصال الطلاب بالطلاب والمعلمين الآخرين، وظروف مساحة العمل، والمثلل بين النقاط الزمنية. بالإضافة إلى ذلك، تشير النتائج إلى وجود ارتباطات كبيرة بين التطوير الأكاديمي وجودة الفصول الدراسية عبر الإنترنت، وتكييف الدورة، وظروف مساحة العمل، والاتصال مع الطلاب والمعلمين الآخرين، وكذلك بين مشاعر الطلاب والتواصل مع الطلاب والمعلمين الآخرين. وأخيرًا، تحدد الدراسة أفضل الممارسات التي يتم تنفيذها أثناء التدريس عبر الإنترنت والتي ستكون ذات قيمة للدورات المستقبلية والتثقيف الهندسي خارج نطاق الوضع الوبائي، ومن بينها تلك المتعلقة بالتواصل الفعال مع المعلمين.
 - دراسة (Oktaviani et al., 2020): هدفت إلى فحص تأثير متغيرين مستقلين: الذكاء العاطفي والمجالات الخمسة الكبار للشخصية، على المتغير التابع، وهو سلوك التنمر للمراهق في (المدارس الداخلية الإسلامية) في غرب سومطرة. استخدمت هذه الدراسة نهجًا كميًا مع طرق تحليل الانحدار المتعددة بمستوى دلالة 0.05 أو 5%. تكونت العينة من (200) مراهق. استخدمت أدوات جمع البيانات مقياس للذكاء العاطفي، ومقياس المجالات الخمسة الكبار للشخصية. أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير كبير على الذكاء العاطفي والمجالات الخمسة الكبار للشخصية تجاه سلوك التنمر: يتكون الذكاء العاطفي من التقييم الذاتي، والتقييم العاطفي للآخرين، والتنظيم العاطفي، والاستخدام العاطفي. تتكون الشخصية الخمسة الكبار من الانبساط والتوافق، والضمير، والعصبية، والانفتاح. تظهر نتائج اختبار الفرضية أن فرضيتين ثانويتين تؤثران بشكل كبير على سلوك التنمر لدى السانترين في بيسانترين، وهما البعد التنظيمي العاطفي للتقييم العاطفي الذاتي وبُعد التوافق للشخصيات الخمس الكبرى.
 - دراسة (Pancorbo et al., 2020): هدفت إلى تطوير نماذج لمجالات المهارات الاجتماعية والعاطفية للإدارة الذاتية والانفتاح الذهني وتقييم خصائصها السيكومترية باستخدام نمذجة نظرية الاستجابة للعناصر. تكونت عينة الدراسة (عينة تجريبية: العدد 947 طالبًا في المرحلة الإعدادية: (54%) إناث؛ متوسط العمر = 13.8 عامًا؛ عينة ضابطة (740): من طلاب المدارس المتوسطة: (48%) إناث متوسط العمر = 13.0 سنة) قدم توصيفات ذاتية على معايير اجتماعية عاطفية. أظهرت النتائج أن التغييرات في تعليمات القواعد وخصائص مقياس التصنيف ومحتوى المواصفات أدت إلى تحسين خصائص الموثوقية والصلاحية من التجربة التجريبية إلى الدراسة الضابطة، على الرغم من أنه لا يزال هناك مجالًا للتحسين. بشكل عام، يدعم بحثنا استخدام نماذج تقييم الإدارة الذاتية ومهارات الانفتاح الذهني ويقدم توصيات لتصميم نماذج اجتماعية-عاطفية في سياق المدرسة.
 - دراسة (Allison & Sara, 2020): هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير التعلم الاجتماعي العاطفي. وقد ركزت الدراسة على مجموعات من المهارات الاجتماعية-العاطفية وهي: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات، واتخاذ القرار المسؤول كما تدرس الدراسة العلاقة بين التعلم الاجتماعي العاطفي والرفاهية، والنجاح الأكاديمي، والحضور. وتكونت عينة الدراسة من عشرة طلاب من المرحلة الإعدادية في الصفين السابع والثامن على مدى أربعة أشهر. ثلاثة من هذه الأشهر الأربعة تأثرت بإغلاق المدرسة COVID-19. أشارت النتائج إلى أن العلاقات الإيجابية المعززة بين الطالب والمعلم ومناهج التعلم الاجتماعي العاطفي التي يوجهها المعلم أثرت بشكل إيجابي على رفاهية الطالب بشكل عام. بالإضافة إلى ذلك، أشارت البيانات إلى أنه لا تزال هناك حاجة لمزيد من الدراسات في منهج التعلم الاجتماعي العاطفي على مستوى المدرسة للحصول على نتائج أكثر تحديدًا.
 - دراسة (Niu & Niemi, 2020): هدفت الغرض من هذه الدراسة هو تقييم فعالية طريقة Skillful-Class، والتي يمكن للمدرسين استخدامها في فصولهم الدراسية لدعم الطلاب في تعلم مهارات الإدارة الذاتية والعاطفية والاجتماعية في بيئة تعليمية داعمة وتعاونية. تم تنفيذ مشروع فئة المهارات في (22) فصلًا في المدرسة الفنلندية و (18) فصلًا في المدرسة الابتدائية الصينية. تم جمع البيانات من خلال الاستبيانات السابقة واللاحقة من خريف 2018 - ربيع 2019. تم جمع البيانات النوعية باستخدام استبانة لاحق مع أسئلة مفتوحة ومقابلات ومناقشات على صفحات الويب، والتي تمت مراجعتها من خلال تحليل المحتوى. أظهرت نتائج التحليل أن مهارات الطلاب تحسنت بشكل ملحوظ: علاوة على ذلك، تحسنت العلاقات بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور أيضًا. كذلك أصبح الطلاب أكثر دعمًا وتعاونًا مع بعضهم البعض. تظهر ردود المعلمين أيضًا أن عملهم أصبح أسهل في المدرسة عندما تعلم الطلاب العديد من المهارات الاجتماعية والعاطفية ومهارات الإدارة الذاتية. بناءً على هذه النتائج، يمكننا أن نستنتج أن طريقة Skillful-Class هي أداة فعالة للمدرسين لمساعدة الطلاب على تعلم المهارات. علاوة على ذلك، فهو يحسن التعاون بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، ويبني مجتمع تعلم داعمًا وتعاونيًا.
 - دراسة (Lim, 2020): هدفت إلى التعرف تأثير التدريب الاجتماعي العاطفي على التطور الاجتماعي العاطفي لدى الطلاب بناءً على درجة الطالب وخبرة المعلم، تكونت عينة الدراسة من (241) طالبًا، أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب أظهروا اتجاهًا قليل في السلوكيات السلبية وزيادة السلوكيات

الإيجابية بعد تدخلات التدريب على المهارات الاجتماعية والعاطفية. أظهر طلاب رياض الأطفال انخفاضاً أكبر في السلوكيات السلبية من أطفال الروضة بعد تدريبهم على المهارات الاجتماعية والعاطفية. وأظهر الطلاب في الفصول الدراسية مع مدرسين ذوي خبرة سلوكيات أقل سلبية عند مقارنتهم بالطلاب في الفصول الدراسية للمعلمين الذين ليس لديهم خبرة.

- **دراسة مهدي ومحمد (2017):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية دافعية التعلم، ومهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي، واستخدمت المنهج التجريبي، عن طريق تصميم برنامج في ضوء كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي، وطبق على (100) طالب وطالبة من طالب كلية التربية بجامعة المنيا بمصر، قسموا لمجموعتين (50) ضابطة و(50) تجريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطالب في المجموعتين، في مقياس الدافعية للتعلم، ومهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بضرورة تدريس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني للأطفال؛ لتطبيقها في حياتهم اليومية، حيث يتعلمون كيفية التعرف على انفعالاتهم والتحكم فيها، واحترام وتقدير وجهات نظر الآخرين، والتعامل مع المواقف بفاعلية. أيضاً أوصت بوجود بناء عالقة إيجابية بين الطالب والمعلمين.
- **دراسة (Jones et al., 2017):** هدفت الدراسة لجعل مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي سمة رئيسية في المدارس الابتدائية، وأن يحصل الأطفال الذين يتقنون تلك المهارات على عائلات أفضل بالآخرين ويتحسن أدائهم المدرسي، ويتمتعون بصحة عقلية وجسدية أفضل، واستخدمت المنهج التحليلي، لمعرفة مصادر الاختلاف في تأثير برامج (SEL) المصممة للمرحلة الابتدائية، عن طريق تحليل (11) برنامج مستخدم في المدارس الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية، وركز التحليل على المجال الاجتماعي والعاطفي خصوصاً، لدراسة موائمة أهداف البرنامج للنتائج، وخرجت الدراسة بنتائج إيجابية من ناحية السلوك، حيث ظهر أثر المهارات الاجتماعية والعاطفية في خفض العدوان، والاكتئاب، والقلق. وأوصت الدراسة بأن تركز برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي على المهارات المناسبة مع كل مرحلة عمرية، بدال من تحديدها بمنهج واحد لجميع المراحل.
- **دراسة السميوي (2014):** هدف البحث إلى الكشف عن أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية التفكير التأملي بمهاراته الثلاث: الانفتاح الذهني والتوجيه الذاتي والمسؤولية الفكرية لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية جامعة الملك سعود. ولتحقيق هدف البحث تم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة (القبلي- البعدي) حيث تكونت عينة البحث من (32) طالبة وأسفر البحث عن النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي في كل من مهارات التفكير التأملي الثلاث وهي: الانفتاح الذهني، التوجيه الذاتي، المسؤولية الفكرية. وهذا يعني أن ملف الإنجاز للمهمة الأدائية التدريسية أثراً في تنمية كل من مهارة الانفتاح الذهني والتوجيه الذاتي والمسؤولية الفكرية كمهارات للتفكير التأملي. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي في مهارات التفكير التأملي مجتمعة لصالح التطبيق البعدي أي أن ملف الإنجاز للمهمة الأدائية التدريسية أثراً في تنمية التفكير التأملي بكافة مهاراته. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بتوصيات أهمها تبني تجربة إعداد ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية لطالبات برنامج الماجستير بكليات التربية في جامعات المملكة العربية السعودية.
- **دراسة (Durlak et al., 2011):** هدفت التعرف على تأثير تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي للطلاب، وذلك من خلال تحليل (213) برنامجاً تعليمياً اجتماعياً وعاطفياً وعاملياً قائماً على المدرسة، بالولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائجها أن المشاركين في برنامج (SEL) أظهروا تحسناً ملحوظاً في المهارات الاجتماعية والعاطفية، والمواقف، والسلوك، والأداء الأكاديمي الذي يعكس مكاسب بنسبة (11) نقطة مئوية في الإنجاز.
- **دراسة (McRae et al., 2008):** هدفت إلى دراسة الاختلافات بين الجنسين في تنظيم العاطفة: (fMRI) لإعادة التقييم المعرفي معالجة هذه الفجوة. باستخدام التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي، طلبنا من المشاركين من الذكور والإناث استخدام استراتيجية تنظيم العاطفة المعرفية (إعادة التقييم) للحد من تنظيم استجاباتهم العاطفية للصور التي تم التهاون فيها بشكل سلبي. من الناحية السلوكية، شهد الرجال والنساء انخفاضات مماثلة في تجربة العاطفة السلبية. ولكن من الناحية العصبية، ظهرت اختلافات بين الجنسين. بالمقارنة مع النساء، أظهر الرجال (أ) زيادات أقل في المناطق قبل الجبهة المرتبطة بإعادة التقييم، (ب) انخفاض أكبر في اللوزة، التي ترتبط بالاستجابة العاطفية، و(ج) مشاركة أقل من المناطق البطنية، والتي ترتبط بمعالجة المكافأة. ونحن ننظر في تفسيرين غير متنافسين لهذه الاختلافات. أولاً، قد ينفق الرجال جهداً أقل عند استخدام التنظيم المعرفي، ربما بسبب الاستخدام الأكبر لتنظيم العاطفة التلقائي. ثانياً، قد تستخدم النساء المشاعر الإيجابية في خدمة إعادة تقييم المشاعر السلبية بدرجة أكبر. ثم ننظر في الآثار المترتبة على الاختلافات بين الجنسين في تنظيم العاطفة لفهم الاختلافات بين الجنسين في المعالجة العاطفية بشكل عام، والاختلافات بين الجنسين في الاضطرابات العاطفية.
- يتضح من الدراسات السابقة أنها تنوعت من حيث أهدافها حيث هدفت دراسة (الحري وحويل، 2021) التعرف على برامج تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الطلاب، بينما هدفت دراسة (Primi et al., 2021) تقييم المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الطلاب، بينما هدفت دراسة (Yusup et al., 2021) التعرف على التعرف على تأثير المهارة الحياتية والانضباط والحافز تجاه نتيجة تعلم موضوع الرياضة أثناء جائحة كوفيد-19، بينما هدفت دراسة (Malinauskas & Malinauskiene, 2021) التعرف على تنفيذ برنامج تدريب مبتكر على المهارات العاطفية والاجتماعية في فصول التربية البدنية، بينما هدفت دراسة (Oktaviani et al., 2020) فحص تأثير متغيرين مستقلين: الذكاء العاطفي والمجالات الخمسة الكبار للشخصية على سلوك التنمر للمراهق، بينما هدفت دراسة (Pancorbo et al., 2020) تطوير نماذج لمجالات المهارات الاجتماعية والعاطفية للإدارة الذاتية والانفتاح

الذهني وتقييم خصائصها السيكمومترية باستخدام نمذجة نظرية الاستجابة، بينما هدفت دراسة (Lim,2020) التعرف تأثير التدريب الاجتماعي العاطفي على التطور الاجتماعي العاطفي لدى الطلاب.

ومن حيث التنوع الجغرافي ففي الولايات المتحدة الأمريكية تم إجراء دراسة كلاً من (الحري والحويل، 2021) ودراسة (Jones et al., 2017; Durlak et al., 2011) وفي البرازيل دراسة (Primi et al., 2021) وفي إندونيسيا دراسة (Yusup et al., 2021)، وفي سومطرة دراسة (Oktaviani et al., 2020)، وفي الصين أجريت دراسة كلاً من (Niu & Niemi, 2020; Lim, 2020)، وفي مصر أجريت دراسة كلاً من (مهدي ومحمد، 2017)، بينما في المملكة العربية السعودية فقد أجريت دراسة (السميري، 2014).

ومن حيث المنهج العلمي، اتبعت دراسة (الحري وحويل، 2021) المنهج المقارن، بينما اتبعت دراسة (Yusup et al., 2021; Pancorbo et al., 2020) المنهج شبه التجريبي، بينما دراسة (Salvador et al., 2021; Oktaviani et al., 2020; Malinauskas & Malinauskiene, 2021) اتبعت المنهج الوصفي. واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في أن هذه الدراسة جاءت في ظل جائحة كوفيد-19 وما خلفته من تداعيات مختلفة على النظم التعليمية في العالم من غياب الاستعداد لهذه الأزمة التي قيدت النظم التعليمية وفرضت عليها نمطاً جديداً للتعلم، في ظل عدم وجود تبنى لمهارات الاجتماعية العاطفية من قبل وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان لدى الطلبة؛ لذا جاءت هذه الدراسة لكي تسلط الضوء على ضروعه التعرف على درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى طلبة المدارس والعمل على تعزيز درجة وتوافرها وتوظيفها في الممارسات التربوية. وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء عناصر الإطار النظري ومقارنة نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات.

3. الطريقة والإجراءات:

1.3. منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي حيث يُعد أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو مشكلة وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

2.3. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع والبالغ عددهم (19987) طالباً وطالبة، في محافظة شمال الشرقية، ومحافظتي وجنوب وشمال الباطنة بسلطنة عمان.

3.3. عينة الدراسة:

أخذت عينة عشوائية بسيطة متاحة لأفراد مجتمع الدراسة بلغت (936) من طلبة مجتمع الدراسة، والجدول (4) يوضح توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (4): عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	381	40.7%
	إناث	555	59.3%
	المجموع	936	100.0%
العمر	14-13 سنة	604	64.5%
	16-15 سنة	332	35.5%
	المجموع	936	100.0%

4.3. أداة الدراسة:

• استبانة كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون باستخدام استبانة دراسة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لمهارات الاجتماعية والعاطفية (Kankara & Suarez- Alvarez, 2019)، وتكونت الاستبانة من (30) فقرة بعد التحكيم، موزعة على خمسة مجالات رئيسية، وكل مجال يندرج تحته عدد من الفقرات، وفق التدرج الخماسي لليكرت (5=كبيرة جداً، 4=كبيرة، 3=متوسطة، 2=قليلة، 1=قليلة جداً)

• صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة عرضت على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في مجالات الترجمة والإدارة التربوية، وعلم الاجتماع وعلم النفس بوزارة التربية والتعليم بلغ عددهم (7) محكمين، وقد عادت الاستبانة المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملاءمتها لقياس المجالات

التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، إما بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو إعادة الترتيب، حيث تم حذف فقرتين ليصبح عدد فقرات الاستبانة (28) فقرة. والجدول (5) يوضح المجالات الخمسة وعدد فقرات كل منها ونسبتها المئوية.

جدول (5): مجالات الاستبانة وعدد فقرات كل مجال ونسبته المئوية

م	الكفاءة	عدد الفقرات	النسبة المئوية
1	أداء المهام	4	14.4%
2	التنظيم العاطفي	6	21.4%
3	التعامل مع الآخرين	6	21.4%
4	التعاون	6	21.4%
5	الانفتاح الذهني	6	21.4%
	المجموع الكلي للفقرات	28	100%

• ثبات أداة الدراسة:

قام الباحثون باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات الجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): معاملات الثبات تبعاً لمجالات الاستبانة

م	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	أداء المهام	4	0.625
2	التنظيم العاطفي	6	0.675
3	التعامل مع الآخرين	6	0.673
4	التعاون	6	0.611
5	الانفتاح الذهني	6	0.657
	المجموع الكلي للفقرات	28	0.85

يوضح الجدول (6) أن جميع محاور الاستبانة تتمتع بقيمة ثبات مقبولة حيث بلغ الثبات العام للأداة (0.851)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة الأولى تتمتع بقيمة ثبات مناسبة، يجعلها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة الفعلية.

5.3. المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والرتب، والدرجة، واختبار الفروق بين المتوسطات (T-test).

6.3. إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة الخطوات الإجرائية الآتية:

- تحديد مشكلة الدراسة ومتغيراتها وأسئلتها وكتابة الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
- اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية.
- ترجمة المقياس وعرضه على مجموعة من المحكمين لقياس درجة الاتفاق والاختلاف على فقرات الاستبانة، في ضوء ذلك تم بناء الأداة بصورتها النهائية واستخراج الصدق والثبات، بعد عرضها على عدد من المحكمين للتعديل عليها وتطويرها لغايات تحقيق أهداف الدراسة.
- توزيع الاستبانات يدوياً على أفراد عينة الدراسة وطلب منهم تعبئة الاستبانات بدقة وموضوعية حيث قام الفريق البحثي بزيارة المدارس المستهدفة للتطبيق في المحافظات الثلاث.
- تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-V23) واستخراج النتائج بناءً على أسئلة الدراسة، ومناقشتها، وتقديم التوصيات، والمقترحات.

7.3. المعيار المستخدم للحكم على استجابات عينة الدراسة:

تم تقسيم مستوى درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، إلى خمسة مستويات، بناءً على متوسطات الاستجابات وقد استخدم الباحثون السلم التصنيفي التالي للحكم على استجابات عينة الدراسة، يوضحه الجدول (7).

جدول (7): معيار الحكم على استجابات عينة الدراسة

المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة امتلاك المهارة
1.80-1	20%-36%	قليلة جداً
2.60-1.81	36.2%-52%	قليلة
3.40-2.61	52.2%-68%	متوسطة
4.20-3.41	68.2%-84%	كبيرة
5-4.21	84.2%-100%	كبيرة جداً

4. النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

1.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: ما درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتبة، لدرجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي لكل مجال من مجالات الدراسة، والجدول رقم (8) يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة

م	الكفاءة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة امتلاك الكفاءة
1	أداء المهام	4.09	0.76	82%	1	كبيرة
2	التنظيم العاطفي	3.74	0.92	75%	4	كبيرة
3	التعامل مع الآخرين	3.67	0.94	73%	5	كبيرة
4	التعاون	3.91	0.77	78%	3	كبيرة
5	الانفتاح الذهني	4.08	0.83	82%	2	كبيرة
	الدرجة الكلية	4	0.74	80%	-	كبيرة

يتبين من جدول (8) أن درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان كان بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4)، ونسبة مئوية (80%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك الكفاءات بين (3.67-4.09)، ونسب مئوية تراوحت ما بين (73% - 82%)، وبدرجة امتلاك كبيرة، وقد حصل مجال إنجاز المهام على الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.09) ونسبة مئوية (82%) وبدرجة امتلاك كبيرة، وجاء في الرتبة الثانية مجال الانفتاح الذهني، وبمتوسط حسابي (4.08) ونسبة مئوية (82%) وبدرجة امتلاك كبيرة، وفي الرتبة الثالثة جاء مجال التعاون وبدرجة امتلاك كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.91) ونسبة مئوية (78%)، في حين جاء في الرتبة الرابعة مجال التنظيم العاطفي، وبمتوسط حسابي (3.74)، ونسبة مئوية (75%) بدرجة امتلاك كبيرة، أما في الرتبة الخامسة فقد جاء مجال التعامل مع الآخرين، ومتوسط حسابي (3.67) ونسبة مئوية (73%). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع كلا من الدراسات التالية: (Primi et al., 2021; Malinauskas & Malinauskiene, 2021; Oktaviani et al., 2020; Jones et al., 2017) التي أظهرت توافر المجالات الخمسة الكبار للشخصية أو كفاءات التعلم الاجتماعية والعاطفية بدرجة كبيرة لدى العينة المستهدفة.

وقد تم تناول النتائج المتعلقة بدرجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي لكل كفاءة حسب الرتبة التي حصل عليها في الجدول السابق كما يلي:

• النتائج المتعلقة بدرجة امتلاك الطلبة لكفاءة أداء المهام:

تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لدرجة امتلاك الطلبة لكفاءة أداء المهام، وجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة الامتلاك لفقرات كفاءة أداء المهام لدى الطلبة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة امتلاك الكفاءة
1	أتجنب الأخطاء من خلال العمل بدقة	4.13	0.90	83%	3	كبيرة
2	أوفي بوعودي	4.44	0.84	89%	1	كبيرة
3	أستمر في العمل على مهمة حتى تنتهي	4.28	0.89	86%	2	كبيرة
4	أنهي الأمور على الرغم من الصعوبات التي تواجهني	4.04	0.98	81%	4	كبيرة
	الدرجة الكلية	4.09	0.76	82%	-	كبيرة

يلاحظ من جدول (9) أن درجة امتلاك الطلبة لكفاءة أداء المهام كانت بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.09) وبنسبة مئوية (82%)، وجاءت جميع فقرات هذا الكفاءة بدرجة امتلاك كبيرة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.04-4.44)، وبنسب مئوية تراوحت ما بين (81%-89%)، وأظهرت نتائج الدراسة أن "أوفي بوعودي" جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (4.44) وبنسبة مئوية (89%). بينما دلت النتائج على أن "أستمر في العمل على مهمة حتى تنتهي" جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (4.28) وبنسبة مئوية (86%). كما هو موضح في الجدول (9). وتعزى هذه النتيجة إلى تمتع الطلبة بالمسؤولية تجاه أداء المهام الموكلة إليهم، وقوة الإصرار على الانتهاء من العمل على المهام حتى تنتهي بشكل تام. بينما جاء "أتجنب الأخطاء من خلال العمل بدقة" بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (4.13) وبنسبة مئوية (83%). وجاءت فقرة "أنهي الأمور على الرغم من الصعوبات التي تواجهني." بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (4.04) وبنسبة مئوية (81%)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة لديهم القدرة على ضبط النفس والتحكم بها لتجنب الأخطاء مع التركيز على تحري الدقة في أداء العمل المناط بهم إنجازه. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Malinauskas & Malinauskiene, 2021) التي أظهرت أن تعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية لطلاب المدارس الشباب أثر بشكل إيجابي على الانفعالات الاجتماعية ومهارات الطلاب منها (ضبط النفس). ودراسة (Oktavianiet al., 2020) التي أظهرت وجود أثر كبير للمجالات الخمسة الكبار للشخصية (الضمير أو أداء المهام) على سلوك التنمر، ونتيجة دراسة (Lim, 2020) التي أظهرت أن الطلاب أظهروا اتجاهًا قليل في السلوكيات السلبية وزيادة السلوكيات الإيجابية بعد تدخلات التدريب على المهارات الاجتماعية والعاطفية وتتفق مع نتيجة دراسة (Durlak et al., 2011) التي أظهرت نتائجها أن المشاركون في برنامج (SEL) أظهروا تحسنًا ملحوظًا في المهارات الاجتماعية والعاطفية، منها مهارة والأداء الأكاديمي.

• النتائج المتعلقة بدرجة امتلاك الطلبة لكفاءة الانفتاح الذهني:

تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لدرجة امتلاك الطلبة لكفاءة الانفتاح الذهني، وجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة الامتلاك لفقرات كفاءة الانفتاح الذهني لدى الطلبة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة امتلاك الكفاءة
25	أحب أن أسمع عن الثقافات والأديان الأخرى	4.01	1.11	80%	4	كبيرة
26	أتعلم الكثير من الناس ذوي المعتقدات المختلفة	3.66	1.09	73%	6	كبيرة
27	أحب تعلم أشياء جديدة في المدرسة	4.29	0.97	86%	1	كبيرة
28	أحب أن أعرف كيف تسير الأمور	4.16	0.98	83%	2	كبيرة
29	أحيانًا أجد حلاً لا يراه الآخرون	3.97	1.02	79%	5	كبيرة
30	لدي مخيلة جيدة	4.16	1.03	83%	3	كبيرة
	الدرجة الكلية	4.08	0.83	81%		كبيرة

يتضح من جدول (10) أن درجة امتلاك الطلبة لكفاءة الانفتاح الذهني كانت بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.08) وبنسبة مئوية (81%)، وجاءت جميع فقرات هذا الكفاءة بدرجة امتلاك كبيرة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.66-4.29)، وبنسب مئوية تراوحت ما بين (73%-86%)، وأظهرت نتائج الدراسة أن "أحب تعلم أشياء جديدة في المدرسة" جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (4.29) وبنسبة مئوية (86%). بينما دلت النتائج على أن "أحب أن أعرف كيف تسير الأمور" جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (4.16) وبنسبة مئوية (83%). كما هو موضح في الجدول (10). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة لديهم مهارة حب الاستطلاع وعقلية فضولية تمكنهم من الاهتمام بالأفكار وحب التعلم والفهم والاستكشاف، بينما جاء "لدي مخيلة جيدة" بمتوسط حسابي (4.16)، وبنسبة مئوية (83%) وبدرجة كبيرة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة يتمتعون بمهارة الإبداع من خلال إيجاد طرق جديدة للقيام بالأشياء أو التفكير فيها. بينما جاءت فقرة "أحب أن أسمع عن الثقافات والأديان الأخرى" بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (4.01) وبنسبة مئوية (80%). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة منفتحين على وجهات النظر المختلفة ويقدررون الأشخاص من ثقافات وخلفيات مختلفة، ويتمتعون بروح التسامح، وسماحة ورحابة الصدر. أما فقرة "أحيانًا أجد حلاً لا يراه الآخرون." جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.97) وبنسبة مئوية (79%) وبدرجة كبيرة. وجاءت فقرة "أتعلم الكثير من الناس ذوي المعتقدات المختلفة" بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.66) وبنسبة مئوية (73%). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة دراسة بريسي وآخرون (Primi et al., 2021) التي أظهرت توافر المهارات الاجتماعية والعاطفية (مهارة الانفتاح الذهني) لدى الطلاب بدرجة عالية، ونتيجة ودراسة (Oktaviani et al., 2020) التي أظهرت وجود أثر كبير للمجالات الخمسة الكبار للشخصية (الانفتاح) على سلوك التنمر، ونتيجة دراسة السمييري (2014) التي أظهرت أن ملف الإنجاز للمهمة الأدائية التدريسية أثرًا في تنمية كل من مهارة الانفتاح الذهني والتوجيه الذاتي والمسؤولية الفكرية كمهارات للتفكير التأملي. وتتفق مع نتيجة دراسة بانكرو وآخرون (Pancorbo et al., 2020): التي أظهرت أهمية تطوير نماذج لمجالات المهارات الاجتماعية والعاطفية للإدارة الذاتية والانفتاح الذهني في سياق المدرسة.

• النتائج المتعلقة بدرجة امتلاك الطلبة لكفاءة التعاون:

تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لدرجة امتلاك الطلبة لكفاءة التعاون، وجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة الامتلاك لفقرات كفاءة التعاون لدى الطلبة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة امتلاك الكفاءة
19	أنا أفهم ما يريد الآخرون	3.58	1.08	72%	4	كبيرة
20	من المهم أن أصدقائي على ما يرام	4.28	0.94	86%	1	كبيرة
21	أعتقد أن معظم الناس صادقون	2.97	1.19	59%	5	متوسطة
22	أثق بالآخرين	2.90	1.18	58%	6	متوسطة
23	أنا أتعاش بشكل جيد مع الآخرين	3.75	0.98	75%	3	كبيرة
24	أنا دائماً على استعداد لمساعدة زملائي في الفصل	4.24	0.92	85%	2	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.62	0.77	72.4%		كبيرة

يلاحظ من جدول (11) أن درجة امتلاك الطلبة لكفاءة التعاون كانت بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.62) ونسبة مئوية (72.4%)، وتراوحت فقرات هذا الكفاءة بين درجة امتلاك متوسطة وكبيرة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.90-4.28)، ونسب مئوية تراوحت ما بين (58% - 86%)، وأظهرت نتائج الدراسة أن "من المهم أن أصدقائي على ما يرام" جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (4.28) ونسبة مئوية (86%). بينما دلت النتائج على أن "أنا دائماً على استعداد لمساعدة زملائي في الفصل" جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (4.24) ونسبة مئوية (85%). كما هو موضح في الجدول (11). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة يميلون للتعاطف نحو زملائهم وحريصون على فهمهم ورعايتهم وتأمين العلاقات بينهم، كما أن الطلبة يبدون رغبة في التعاون لمساعدة زملائهم في الفصل الدراسي مما يوثق العلاقات وتسود الألفة بينهم، بينما جاء "أنا أتعاش بشكل جيد مع الآخرين" بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.75) ونسبة مئوية (75%). وجاءت فقرة "أنا أفهم ما يريد الآخرون" بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.58) ونسبة مئوية (72%). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة حريصون على العيش في وئام مع الآخرين، وتقدير الترابط بينهم، ويتعاونون مع زملائهم ويتعاطفون معهم من أجل فهم ما يريد الآخرون منهم. بينما جاءت "أعتقد أن معظم الناس صادقون" بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.97)، ونسبة مئوية (59%). وجاءت فقرة "أثق بالآخرين" بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.90) ونسبة مئوية (58%). وتعزى هذه النتيجة بأن الطلبة يثقون ويفترضون أن الآخرين لديهم نوايا حسنة، ويتجنبون إصدار الأحكام المسبقة. وتتفق مع نتيجة دراسة (Oktaviani et al., 2020) التي أظهرت وجود أثر كبير للمجالات الخمسة الكبار للشخصية (التعاون) على سلوك التنمر، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Malinauskas & Malinauskiene, 2021) التي أظهرت أن تعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية لطلاب المدارس الشباب أثر بشكل إيجابي على الانفعالات الاجتماعية ومهارات الطلاب منها (التعاون)، وأيضاً تتفق مع نتيجة دراسة (Niu & Niemi, 2020) التي أظهرت نتائجها أن الطلاب والمعلمين وأولياء أصبحوا أكثر دعمًا وتعاونًا مع بعضهم البعض.

• النتائج المتعلقة بدرجة امتلاك الطلبة لكفاءة التنظيم العاطفي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لدرجة امتلاك الطلبة لكفاءة التنظيم العاطفي وجدول (12) يبين ذلك.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة الامتلاك لفقرات كفاءة التنظيم العاطفي لدى الطلبة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة امتلاك الكفاءة
7	أنا متراح وأتعامل مع التوتر بشكل جيد	3.43	1.19	69%	5	كبيرة
8	أنا لا أصاب بالذعر بسهولة	3.43	1.14	69%	4	كبيرة
9	أبقى هادئاً حتى في المواقف المتوترة	3.75	1.17	75%	3	كبيرة
10	أنا لا أنزعج بسهولة	3.37	1.29	67%	6	متوسطة
11	أعتقد أن أشياء جيدة ستحدث لي	3.93	1.08	79%	2	كبيرة
12	أنا استمتع بالحياة	4.04	1.09	81%	1	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.66	0.92	73.2%		كبيرة

يتبين من جدول (12) أن درجة امتلاك الطلبة لكفاءة التنظيم العاطفي كانت بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.66) ونسبة مئوية (73.2%)، وتراوحت فقرات هذا الكفاءة بدرجة امتلاك متوسطة وكبيرة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.37-4.04)، ونسب مئوية تراوحت ما بين (67% - 81%)، وأظهرت نتائج الدراسة "أنا استمتع بالحياة" جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (4.04) ونسبة مئوية (81%). بينما دلت النتائج على أن "أعتقد أن أشياء جيدة ستحدث لي" جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.93) ونسبة مئوية (79%). كما هو موضح في الجدول (12). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة يتمتعون بتوقعات إيجابية ومتفائلة عن الذات والحياة بشكل عام، وهذا ينعكس على المزاج الجيد الذي يشعرونهم بالأمان والجدارة، أما فقرة "أبقى هادئاً حتى في المواقف المتوترة" فقد جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.75) ونسبة مئوية (75%)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة لديه سيطرة عاطفية أو ضبط للعواطف أو تحكم في العواطف خصوصاً في مواقف الغضب ومواجهة الإحباطات والاختلافات التي قد يمرون بها أثناء دراستهم والمواقف الحياتية اليومية. بينما جاءت فقرة "أنا لا أصاب بالذعر بسهولة" بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (3.43) ونسبة

مئوية (69%). بينما جاء "أنا مرتاح وأتعامل مع التوتر بشكل جيد" بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.43) وبنسبة مئوية (69%). وجاءت فقرة "أنا لا أنزعج بسهولة" بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.37) وبنسبة مئوية (67%). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة لديهم القدرة على مقاومة الإجهاد والمتمثل في انخفاض القلق والقدرة على حل المشكلات بهدوء، وهو شي إيجابي خصوصاً في حالات القلق والضغط النفسي العالي. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Oktaviani et al., 2020) التي أظهرت وجود أثر كبير للمجالات الخمسة الكبار للشخصية (التنظيم العاطفي) على سلوك التنمر، ونتيجة دراسة (Jones et al., 2017) التي أظهرت أثر المهارات الاجتماعية والعاطفية في خفض العدوان، والاكتئاب، والقلق.

• النتائج المتعلقة بدرجة امتلاك الطلبة لكفاءة التعامل مع الآخرين:

تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لدرجة امتلاك الطلبة لكفاءة التعامل مع الآخرين وجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة الامتلاك لفقرات كفاءة التعامل مع الآخرين لدى الطلبة					
م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
13	أحافظ على طاقة عالية على مدار اليوم	3.76	1.10	75%	3
14	أظهر الكثير من الحماس	3.80	1.07	76%	2
15	أحب أن أكون قائداً في صفي	2.96	1.46	59%	6
16	أعرف كيف أقنع الآخرين أن يفعلوا ما أريد	3.41	1.20	68%	5
17	أحب أن أكون مع الأصدقاء	4.38	0.96	88%	1
18	أحب التحدث مع الكثير من الناس المختلفين	3.59	1.27	72%	4
	الدرجة الكلية	3.02	0.94	60.3%	كبيرة

يتبين من جدول (13) أن درجة امتلاك الطلبة لكفاءة التعامل مع الآخرين كانت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.02) وبنسبة مئوية (60.3%)، وجاءت جميع فقرات هذا الكفاءة بدرجة امتلاك متوسطة وكبيرة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.96-4.38)، وبنسب مئوية تراوحت ما بين (59% - 88%). وأظهرت نتائج الدراسة "أحب أن أكون مع الأصدقاء" جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (4.38) وبنسبة مئوية (88%). بينما دلت النتائج على أن "أظهر الكثير من الحماس" جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.80) وبنسبة مئوية (78%). كما هو موضح في الجدول (13). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة يمتلكون مهارة المؤانسة وهي قدرتهم على الاقتراب من الآخرين والحفاظ على الروابط الاجتماعية، أما فقرة "أحافظ على طاقة عالية على مدار اليوم" جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.76) ونسبة مئوية (75%). بينما جاءت فقرة "أحب التحدث مع الكثير من الناس المختلفين" بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.59) ونسبة مئوية (72%). وتعزى هذه النتيجة إلى أن امتلاك الطلبة للطاقة العالية يساعدهم على إنجاز المطلوب منهم، كما أنها تعينهم على الانتباه والتركيز وتساعد على الانفتاح الذهني. وجاءت فقرة "أعرف كيف أقنع الآخرين أن يفعلوا ما أريد" بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.41) وبنسبة مئوية (68%). وجاءت فقرة "أحب أن أكون قائداً في صفي" بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.96) وبنسبة مئوية (59%). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة قادرين بدرجة متوسطة على التعبير عن الآراء والاحتياجات والمشاعر بثقة، ومع ممارسة التأثير الاجتماعي وتحمل المسؤولية من في الفصل أو الفريق من خلال المبادرة ليقودوا الآخرين. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Primi et al., 2021) التي أظهرت توافر المجالات الخمسة الكبار لمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (التعامل مع الآخرين) بدرجة كبيرة، ودراسة نتيجة دراسة (Oktaviani et al., 2020) التي أظهرت وجود أثر كبير للمجالات الخمسة الكبار للشخصية (التعامل مع الآخرين) على سلوك التنمر.

2.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-Test) لمتغير الجنس والعمر، وذلك على النحو الآتي:

• بالنسبة لمتغير الجنس:

حيث يوضح الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-test) لمتغير الجنس لجميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية:

جدول (14): نتائج اختبار T لدرجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعاً لمتغير الجنس

الكفاءة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
إنجاز المهام	ذكر	381	4.09	0.79	0.090	0.928
	أنثى	555	4.08	0.74		
التنظيم العاطفي	ذكر	381	3.87	0.91	3.744	0.000*
	أنثى	555	3.65	0.91		
التعامل مع الآخرين	ذكر	381	3.74	0.89	1.872	0.062
	أنثى	555	3.63	0.97		
التعاون	ذكر	381	3.92	0.81	0.340	0.734
	أنثى	555	3.90	0.73		
الانفتاح الذهني	ذكر	381	3.95	0.87	-4.127	0.000*
	أنثى	555	4.17	0.78		
الدرجة الكلية	ذكر	381	4.06	0.81	-3.081	0.002*
	أنثى	555	4.21	0.68		

يتضح من الجدول (14) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان تعزى إلى متغير الجنس في الدرجة الكلية، لصالح الإناث (الطالبات)، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في كفاءة التنظيم العاطفي لصالح الطلاب (الذكور)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذكور قادرون على استخدام التنظيم بكفاءة أكبر أو بجهد أقل من الطالبات (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وكفاءة الانفتاح الذهني لصالح الطالبات (لإناث)، وتعزى هذه النتيجة إلى الرغبة الأكبر لدى الطالبات في القراءة والاطلاع على مختلف الكتب والمجلات، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في كفاءة إنجاز المهام، وكفاءة التعاون تعزى لمتغير الجنس. وتعزى هذه النتيجة إلى تشابه المقررات الدراسية والمهام المطلوب إنجازها.

• بالنسبة لمتغير العمر:

حيث يوضح الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-test) لمتغير العمر لجميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية:

جدول (15): نتائج اختبار T لدرجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي تبعاً لمتغير العمر

الكفاءة	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
أداء المهام	14-13	604	4.11	0.72	1.008	0.314
	16-15	332	4.05	0.84		
التنظيم العاطفي	14-13	604	3.74	0.89	0.055	0.956
	16-15	332	3.73	0.96		
التعامل مع الآخرين	14-13	604	3.66	0.94	-0.835	0.404
	16-15	332	3.71	0.94		
التعاون	14-13	604	3.89	0.74	-0.968	0.333
	16-15	332	3.94	0.81		
الانفتاح الذهني	14-13	604	4.09	0.80	2.510	0.610
	16-15	332	4.06	0.86		
الدرجة الكلية	14-13	604	4.19	0.70	2.256	0.064
	16-15	332	4.07	0.79		

يتضح من الجدول (15) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في الدرجة الكلية تبعاً لمتغير العمر، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع الكفاءات تعزى إلى متغير العمر. وتعزى هذه النتيجة إلى تشابه المرحلة العمرية وتقارب النمو المعرفي بين الطلبة.

3.4. التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، تم صياغة التوصيات والمقترحات التالية:

- تفعيل معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي المهارات الاجتماعية والعاطفية في التعلم.
- دمج مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي في المناهج الدراسية.
- التركيز على تضمين الأنشطة الصفية مهارات التعليم الاجتماعي العاطفي.

- أن تتبنى وزارة التربية والتعليم عقد الدورات وورش العمل والمحاضرات عن برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي والهادفة إلى توعية كافة المؤسسات التعليمية والمجتمعية والإعلامية.
- إجراء الباحثون تحليلات مقارنة لدراسة برامج التدخلات الاجتماعية والعاطفية الأكثر فاعلية، ويحددوا أثرها في المهارات الأكاديمية ومهارات التواصل واللغة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. الحربي، مروة محمد علي البنيان؛ حويل، إيناس إبراهيم أحمد. (2021). برامج تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى طلاب التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا-دراسة مقارنة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*: 5(22): 407-434.
2. خضرة، حواس. (2015). نحو برامج إرشادية مستندة على التعلم الاجتماعي والعاطفي SEL. *مجلة جامعة عمار ثليجي بالأغواط*. 34: 106-123.
3. السميوي، لطيفة صالح محمد. (2014). أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية في جامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية*: 26(3): 635-656.
4. الشهري، حاسن بن رافع. (2006). مستوى الانغلاق الفكري لمعلمي ومعلمات مراحل التعليم العام في المدينة المنورة. *رسالة التربية وعلم النفس*، العدد (27).
5. ابن الصغير، عائشة وبوداد، حسين. (2017). التفاؤل وعلاقته بالصحة النفسية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الأغواط. *مجلة جامعة عمار ثليجي*: 53: 1-16.
6. عايش، جودة. (2021). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي الانفعالي وأثره على خفض قلق التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*. 17: 84-150.
7. عباس سلوم، هناء. (2015). استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بخيل المشكلات، دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق". *رسالة ماجستير غير منشورة جامعة دمشق، سوريا*.
8. عبدالرؤوف، طارق وعيسى، إيهاب. (2018). *النكاء العاطفي والنكاء الاجتماعي*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
9. عبدالله، قمر الدين. (2018). *العلاقة بين الضغوط النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة قسم علم النفس كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
10. كاتبة، ريم. (2018). *العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين التربويين بمحافظة الخليل*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليل.
11. مهدي، رشا ومحمد، هناء. (2017). فعالية برنامج قائم على كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي والوجداني. *المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط*: 33(6): 466-486.
12. النبراوي، ختام. (2021). تحمل المسؤولية وعلاقته بالشعور بالأمن الأسري لدى مراجعات مديرية الإصلاح والتوفيق الأسري في عمان. *مجلة الجامعة الإسلامية*: 29(4): 533-552.
13. وزارة التربية والتعليم (2008). *دليل عمل مدارس التعليم الأساسي*. مسقط: سلطنة عمان.
14. وزارة التربية والتعليم. (2015). *معايير التعلم المبكر النمائية في المملكة العربية السعودية أطفال عمر 3-6 سنوات*. <http://hopeinmyhand.files.wordpress.com/2018/06/dael.pdf>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Abrahams, L. et al. (2019). Social-Emotional Skill Assessment in Children and Adolescents: Advances and Challenges in Personality, Clinical, and Educational Contexts. *Psychological Assessment*, 31 (4), 460-473. <https://doi.org/10.1037/pas0000591>
2. Allbright, T.N., Marsh, J.A., Kennedy, K.E., Hough, H.J. and McKibben, S. (2019). Social-emotional learning practices: insights from outlier schools. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12 (1), 35-52. <https://doi.org/10.1108/JRIT-02-2019-0020>
3. Allison, B. & Sara, O. (2020). *The Effects of Social-Emotional Learning and Teacher Relationships on Middle School Student Well-Being*. Saint Catherine University.
4. Baltà Salvador, R., Olmedo-Torre, N., Peña, M. et al. (2021). Academic and emotional effects of online learning during the COVID-19 pandemic on engineering students. *Educ Inf Technol*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10593-1>.
5. CASEL. (2019). *What is SEL?*, <https://casel.org/whatis-sel/>.

6. Center for Research and Reform in Education,(2017). *Evidence for ESSA*, webpage, Johns Hopkins University. As of March 10, <http://www.evidenceforessa.org/>
7. Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C. & McBride, T. (2021). *Adolescent mental health: A systematic review on the effectiveness of school-based interventions*. Early Intervention Foundation.
8. Corcoran, R. & Cheung, A. & Kim, E. & Xie, C. (2017). *Effective Universal school- based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research*. Educational Research Review
9. Damon E. Jones, Mark Greenberg, & Max Crowley. (2015).Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future WellnessAmerican, *Journal of Public Health* 105, 2283_2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
10. De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Ind. Organ. Psychol.* 8 (2), 276–281. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.33>
11. Dibbets, Pauline & Jolles, Jellemer (2006). The switch task for children measuring mental flexibility in young children. *Journal articles, cognitive development*, 21 (1), 60-71. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2005.09.004>
12. Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educ. Res.* 44, 237–251. <https://doi.org/10.3102/0013189x15584327>
13. Grant, Sean,et al. (2017). *Social and Emotional Learning Interventions Under the Every Student Succeeds Act: Evidence Review*, Santa Monica, Calif.: RAND Corporation, RR-2133-WF, https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2133.html
14. Gross, J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
15. Hough, L. (2003). *Emerging trends and needs in personality research and practice*: Beyond main effects. in Barrick, M. and A. Ryan (eds.), *Personality and Work: Reconsidering the Role of Personality in Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco.
16. Jones, S. M., McGarrah, M. W.& Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54 (3), 129- 143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
17. Jones, S., Barnes, S., Bailey, R., & Doolittle, E. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children*, 27(1), 49-72. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0003>
18. Kankaraš, M. & J. Suarez-Alvarez. (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD Education Working Papers*, No. 207, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5007ade7-en>.
19. Kankaraš, M., Feron, E., & Renbarger, R. (2019). Assessing students' social and emotional skills through triangulation of assessment methods. *OECD Education Working Papers (208)*.
20. Lechner, C. M., Anger, S., & Rammstedt, B. (2019). *Socioemotional skills in education and beyond: recent evidence and future research avenues*. in Research Handbook on Sociology of Education, ed R. Becker (Cheltenham: Elgar), 427–453.
21. Lim, Qian Hui. (2020). *The Impact of Social-Emotional Training on Social-Emotional Development in Students Based on Student Grade and Teacher Experience*. Digital Commons @ ACU, Electronic Theses and Dissertations. Paper 227.
22. Malinauskas, R & Malinauskiene, V. (2021). Training the Social-EmotionalSkills of Youth School Students in Physical Education Classes. *Front. Psychol.*, 12:741195. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.741195>
23. McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J., & Gross, J. J. (2008). Gender Differences in Emotion Regulation: An fMRI Study of Cognitive Reappraisal. *Group processes & intergroup relations: GPIR*, 11(2), 143–162. <https://doi.org/10.1177/1368430207088035>
24. Newell, L. C. (2017). Social and Emotional Learning in Australia and the Asia- Pacific: Perspectives, Programs and Approaches. *Educational & Developmental Psychologist*, 34 (2), 144- 145. <https://doi.org/10.1017/edp.2017.10>
25. Niu, S. J., & Niemi, H. (2020). Teachers support of students' social-emotional and self-management skills using a solution-focused skillful-class method. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 27(1), 3095–3113. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.269>
26. Oberle, E., C., Meyers, D. & Weissberg, R. (2016). Establishing social and systemic emotional learning approaches in school: a framework for schoolwide implementation. Cambridge. *Journal of education*, 46 (3), 277- 297. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2015.1125450>
27. OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, *OECD Skills Studies*, OECD Publishing, Paris.
28. Pancorbo Valdivia, G., Primi, R., John, O. P., Santos, D., Abrahams, L., & De Fruyt, F. (2020). Development and psychometric properties of rubrics for assessing social-emotional skills in youth. *STUDIES IN EDUCATIONAL EVALUATION*, 67. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100938>

29. Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2013). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press.
30. Primi R, Santos D, John OP & De Fruyt F. (2021). SENNA Inventory for the Assessment of Social and Emotional Skills in Public School Students in Brazil: Measuring Both Identity and Self-Efficacy. *Front. Psychol.* 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.716639>
31. Primi, R., John, O. P., Santos, D., & De Fruyt, F. (2017). *SENNA inventory*. São Paulo, Brazil: Institute Ayrton Senna.
32. Pufall Jones, E., Margolius, M., Skubel, A., Flanagan, S., & Hynes, M. (2020). *All of Who I Am: Perspectives from young people about how learning happens*. Washington, DC: America's Promise Alliance.
33. Putri Oktaviani., Achmad Syahid. & Peter Paul Moormann. (2020). Santri's Emotional Intelligence and Big Five Personalities on Bullying Behaviors in Pesantren. *Jurn. Pend. Islam*, 6 (2), 179-192. <https://doi.org/10.15575/jpi.v6i2.9916>
34. Roberts, B. et al. (2009). *Conscientiousness*. in Leary, M. and R. Hoyle (eds.), *Handbook of Individual Differences in Social Behavior*, Guilford, New York.
35. Salta, K., Paschalidou, K., Tsetseri, M. et al. (2021). Shift From a Traditional to a Distance Learning Environment during the COVID-19 Pandemic. *Sci & Educ*. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00234-x>.
36. Schoon I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. *Front. Psychol.* 12, 515313. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313>
37. Soto, C. J., Napolitano, C. M., & Roberts, B. W. (2020). Taking skills seriously: toward an integrative model and agenda for social, emotional, and behavioral skills. *Curr. Dir. Psychol. Sci.* 30 (1), 26–33. <https://doi.org/10.1177/0963721420978613>
38. Soto, C. J., Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., & Roberts, B. W. (2021). An integrative framework for conceptualizing and assessing social, emotional, and behavioral skills: *The BESSI. PsyArXiv* [Preprint].
39. Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A. & Weissberg, R.P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Dev*, 88: 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>.
40. Yusup, M., Subarjah, H. S., & Sudrazat, A. (2021). Effect Of Life Skill, Discipline and Motivation Toward Learning Result Pf Sport Subject During Pandemic Covid-19. *Jurnal Maenpo : Jurnal Pendidikan Jasmani Kesehatan dan Rekreasi*, 11(2), 169. <https://doi.org/10.35194/jm.v11i2.1688>

Degree of Students' Social and Emotional Learning Competencies in the Schools of the Second Episode of Basic Education in Oman

Ali bin Saeed bin Saleem Al-matri ¹, Moza bint Abdullah bin Khamis Al-Muqbaliya ²,
Iman bint Mohammad bin Zaid Al Ma'awlyah ³

¹ PhD in Arts, Humanities and Translation, Ministry of Education, Sultanate of Oman

² Ph.D. in Education Sciences, Ministry of Education, Sultanate of Oman

³ PhD student, Ministry of Education, Sultanate of Oman

¹ Ali.almatri@moe.om

Received : 16/3/2022 Revised : 25/3/2022 Accepted : 7/4/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.12>

Abstract: The study aimed to identify the degree of students' social and emotional learning competencies in the schools of the second episode of basic education in Oman after the Corona pandemic, and the researchers used the descriptive curriculum. The questionnaire of the OECD study was used for social and emotional skills in learning (Kankaraš and Suarez-Alvarez, 2019), which consisted of (5) competencies, and (30) indicators: (accomplishing tasks - emotional organization - dealing with others - cooperation – and openness). The results of the study showed that the overall degree of students' ownership of social and emotional learning competencies was largely, with an average account (4), a percentage (83%), and a degree of ownership of each competency to a large extent, and in proportions percentage ranged from (73% to 82%). There are statistically significant differences in the degree to which students have social and emotional learning competencies in the schools of the second episode of basic education in Oman in the total degree attributable to the sex variable, in favour of females (female students) while there are no statistically significant differences in the degree to which students have the competencies of social and emotional learning in the overall degree depending on the age variable. The study recommended that social and emotional learning skills be integrated into the curriculum, and that the Ministry of Education adopt courses, workshops and lectures on emotional social learning programs aimed at educating all educational, community and media institutions.

Keywords: Social and emotional learning competencies; the top five areas of personality; episode II schools; Corona pandemic.

References:

1. 'aysh, Jwdh. (2021). F'alyt Brnamj Tdryby Qa'm 'la Astratyjy Altnzym Aldaty Alan'aly Wathrh 'la Khfd Qlq Altfa'l Alajtma'y Lda Alaltfal. Mjlt Drasat Fy Altfwlh Waltrbyh. 17: 84-150.
2. 'bas Slwm, Hna'. (2015). Astratyjyat Altnzym Alan'aly W'laqtha Bkhbl Almshklat, Drash Mqarnh 'Ea 'Eynh Mn Tlab Almrhlh Althanwyh Wtlab Almrhlh Aljam'yh Bmdynt Dmshq". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh Jam't Dmshq, Swrya.
3. 'bdalh, Qmr Aldyn. (2018). Al'laqh Byn Aldghwt Alnfsyh Wal'waml Alkhmsh Alkbra Llshkshyh Lda Tlbt Qsm 'Im Alnfs Klyt Altrbyh Jam't Alswdan Ll'lwm Waltnknlwjya. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alswdan Ll'lwm Waltnknlwjya.
4. 'bdalr'wf, Tarq W'ysa, Eyhab. (2018). Aldka' Al'atfy Waldka' Alajtma'y. Almjmw'h Al'rbyh Lldryb Walnshr.
1. Alhrby, Mrwh Mhmd 'ly Albnyan: Hwyl, Eynas Ebrahym Ahmd. (2021). Bramj Tnmyt Mharat Alt'lm Alajtma'y Wal'atfy Lda Tlab Alt'lym Al'am Fy Alwlayat Almthdh Alamrykyh Wastralya-Drash Mqarnh. Almjhlh Al'rbyh Ll'lwm Altrbwyyh Walnfsyh: 5(22): 407-434.
5. Katbh, Rym. (2018). Al'waml Alkhmsh Alkbra Llshkshyh W'laqtha Bdaf'yt Alenjaz Lda 'ynh Mn Almrshdyn Altrbwyyh Bmhafzt Alkhlyl. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alkhlyl.
6. Khdrh, Hwas. (2015). Nhw Bramj Ershadyh Mstndh 'la Alt'lm Alajtma'y Wal'atfy Sel. Mjlt Jam't 'mar Thlyjy Balaghwat. 34: 106- 123.

7. Mhdy, Rsha Wmhmd, Hna'. (2017). F'alyt Brnamj Qa'm 'la Kfa'at Alt'lm Alajtma'y Walwjdany Fy Tnmyt Daf'yt Alt'lm Wmharat Alt'lm Alajtma'y Walwjdany. Almjil Al'Imy Lklyt Altrbyh - Jam't Asywt: 33(6): 466-486.
8. Alnbrawy, Khtam. (2021). Thml Alms'wlyh W'laqth Balsh'wr Balamn Alasry Lda Mraj'at Mdyryh Aleslah Waltwfyq Alasry Fy 'man. Mjil Aljam'h Aleslamy: 29(4): 533-552.
9. Abn Alsghyr, 'a'shh Wbwawd, Hsyn. (2017). Alta'l W'laqth Balshh Alnfsy: Drash Mydanyh 'la 'ynh Mn Tlbt Klyt Al'lwm Alajtma'yh Bjam't Alaghwat. Mjlt Jam't 'mar Thlyjy: 53: 1-16.
10. Alshhry, Hasn Bn Raf'. (2006). Mstwa Alanghlaq Alfkyr Lm'Imy Wm'lmat Mrahl Alt'lym Al'am Fy Almdynh Almnwrh. Rsalt Altrbyh W'lm Alnfs, Al'dd (27).
11. Alsmry, Ltyfh Salh Mhmd. (2014). Athr Mlf Enjaz Almhmh Alada'yh Altdrysyh Fy Tnmyh Altfkyr Altamly Lda Talbat Brnamj Almajstyr Bklyt Altrbyh Fy Jam't Almlk S'wd. Mjlt Al'lwm Altrbwyh: 26((3: 635-656.
12. Wzart Altrbyh Walt'lym (2008). Dlyl 'ml Mdars Alt'lym Alasasy. Msqt: Sltnt 'man.
13. Wzart Altrbyh Walt'lym. (2015). M'ayyr Alt'lm Almbkr Alnma'yh Fy Almmkh Al'rbyh Als'ewdyh Atfal 'mr 3-6 Snwat: <http://hopeinmyhand.files.wordpress.com/2018/06/dael.pdf>

أثر استخدام الرحلات المعرفية والبيت الدائري الإلكتروني في تدريس الفيزياء على تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك

حسن علي بني دومي
أستاذ دكتور - كلية العلوم التربوية
جامعة مؤتة - الأردن

رانيه أحمد العمرو
وزارة التربية والتعليم - الأردن
raniaalamerh@gmail.com

قبول البحث: 2022/4/7

مراجعة البحث: 2022/3/21

استلام البحث: 2022/3/8

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.13>



file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

أثر استخدام الرحلات المعرفية والبيت الدائري الإلكتروني في تدريس الفيزياء على تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك

رانية أحمد العمرو

وزارة التربية والتعليم- الأردن

raniaalamerh@gmail.com

حسن علي بني دومي

أستاذ دكتور- كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة- الأردن

استلام البحث: 2022/3/8 مراجعة البحث: 2022/3/21 قبول البحث: 2022/4/7 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.13>

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام الرحلات المعرفية والبيت الدائري الإلكتروني في تدريس الفيزياء على تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك. وتكونت عينة الدراسة من (68) طالبة توزعت على ثلاث مجموعات، اثنتين تجريبيتين درست إحداهما باستخدام استراتيجية البيت الدائري الإلكترونية بلغ عددها (22) طالبة، والأخرى باستخدام الرحلات المعرفية بلغ عددها (23) طالبة، وواحدة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية عددها (23) طالبة. وقد قام الباحثان بتصميم وتطوير المواد التعليمية التجريبية في الفيزياء، وفقاً لاستراتيجية الرحلات المعرفية، والبيت الدائري الإلكتروني، واستخدم اختبار تنمية التفكير البصري كأداة للدراسة تم تطبيقه قبلًا وبعديًا على عينة الدراسة، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات علامات طالبات الصف العاشر الأساسي على اختبار التفكير البصري تعزى لطريقة التدريس، لصالح المجموعتين التجريبيتين. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بضرورة توظيف استراتيجيتي الرحلات المعرفية والبيت الدائري الإلكتروني في تدريس الفيزياء.

الكلمات المفتاحية: البيت الدائري الإلكترونية؛ الرحلات المعرفية؛ التفكير البصري.

1. المقدمة:

يشهد العالم اليوم تغيرات وتطورات متسارعة في جميع المجالات، نتيجة للانفجار المعرفي والمعلوماتي والتقدم العلمي والتكنولوجي، وفي ظل هذه الثورة المعرفية الهائلة وتغير متطلبات المجتمع وظروفه، ونتيجة للتغير والتطور المستمر للأهداف والغايات التعليمية والتربوية، أصبح من الضرورة مواكبة هذه التغيرات بالبحث عن أفضل طرق التدريس والأساليب الحديثة والمتنوعة التي تحقق للمتعلم النمو الشامل والمتكامل.

وقد شهدت أساليب تدريس الفيزياء وطرائق تدريسها تطوراً لافتاً ونوعياً، فقد اتجه التركيز نحو بنية المعرفة الفيزيائية التي تضمن فهم المتعلم لطبيعة علم الفيزياء وطبيعة المحتوى التعليمي لمقرر الفيزياء، والارتقاء به من التركيز على المستوى المعرفي إلى التركيز على بنية المعرفة الفيزيائية التي تضمن فهم المتعلم لطبيعة علم الفيزياء وطبيعة المحتوى التعليمي لمقرر الفيزياء، وتدعيم السلوك العقلي اللازم، وتوظيف المعرفة الفيزيائية واستخدام منطق التفكير العلمي في الممارسات الحياتية وحل المشكلات، ودعم سلوكيات اتخاذ القرار المرتبط بتعليم الفيزياء وتعلمه (غازي، 2006).

وتؤكد النظرية البنائية على أهمية بناء المتعلم لمعرفته بنفسه وذلك بالتركيز على عملياته العقلية الداخلية وممارسة مهاراته في التفكير، واستثارة ما لديه من معلومات سابقة لإدراك العلاقة بين المعارف والمعلومات واستيعابها، وتمثيلها وتنظيمها ودمجها في بنيته المعرفية، والمواءمة بينها وبين خبراته

السابقة وتحويلها إلى خبرة مكتسبة ذات معنى. ويعد التفكير البصري ومهاراته أحد أنماط التفكير، الذي ينشأ نتيجة استثارة العقل بمثيرات بصرية، فهو منظومة من العمليات لترجم قدرة الفرد على قراءة الشكل البصري، وتحويلها إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة، واستخلاص المعلومات منه (مهدي، 2006).

ويرى بياجيه أن التفكير البصري هو قدرة عقلية مرتبطة بصورة مباشرة بالجوانب الحسية البصرية، إذ يحدث هذا التفكير عندما يكون هنالك تناسق متبادل بين ما يراه المتعلم من أشكال ورسومات وعلاقات وما يحدث من ربط ونتائج عقلية معتمدة على الرؤية والرسم المعروض (Furth & Wachs, 1974). لذلك فإن التفكير البصري يمثل أداة مناسبة لتبادل الأفكار بسرعة قياسية سواء تم ذلك بصورة فردية أم جماعية (المعمر، 2018). ويعرف التفكير البصري بأنه منظومة من العمليات الذهنية والتي تترجم قدرة الطلبة على قراءة الأشكال والصور والخرائط، وتمييزها وتفسيرها وتحليلها وإدراك العلاقات فيما بينها، والتعبير عنها بلغة لفظية مكتوبة أو منطوقة (فياض، 2015). وتسهم مهارات التفكير البصري في التعرف على الشكل ووصفه، وتحليله، وربط العلاقات، واستخلاص المعاني، مما يجعل المتعلم قادرًا على ترجمة الشكل البصري وتحويله من لغة بصرية إلى لغة لفظية (جبر، 2010).

وهناك استراتيجيات عديدة في تدريس الفيزياء يمكن أن تساعد في تنمية التفكير البصري، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية البيت الدائري التي يستطيع المتعلم من خلالها ربط المعلومات، وتحديد العلاقات، وتقديم التوضيحات، حيث تظهر الفكرة الرئيسية للمتعلم ثم يبدأ تفصيلها مبتدئًا من العام إلى الخاص، وتنظم المعلومات في أشكال ورسومات تبين ما بينها من علاقات (زنقور، 2016). فهي استراتيجية قائمة على فرضيات النظرية البنائية، مقترحة من قبل جيمس ووندرسي في عام (1994)، وتم استخدامها في تدريس مقررات التربية العلمية في جامعة لويزيانا، وهي مقترحة من أجل تمثيل مجمل الموضوعات والإجراءات والأنشطة العلمية، وتعرف بأنها شكل هندسي ثنائي البعد دائري الشكل يتكون من سبعة قطاعات تدور حول منتصف الدائرة، حيث يقسم المتعلم المعلومات بكفاءة ثم يقوم بربط الأفكار من خلال عملية الترميز لتسهيل استرجاع المعلومات والحصول عليها (Ward & Wandersee, 2002).

وتركز استراتيجية البيت الدائري على رسم أشكال دائرية تناظر البنية المفاهيمية لجزئية محددة من المعرفة بحيث يمثل مركز الدائرة الموضوع الرئيسي المراد تعلمه وتمثل القطاعات السبعة الخارجية الأجزاء المكونة للموضوع (المزروع، 2005).

كما وتعد استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) من أهم الاستراتيجيات التعليمية القائمة على توظيف شبكة الإنترنت وتكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية، حيث تقدم مهمات تعليمية محددة تساعد المتعلم على القيام بعمليات مختلفة من البحث والاستكشاف عن المعلومات عبر شبكة الإنترنت واستخدام هذه المعلومات وتوظيفها، وليس مجرد الحصول عليها، وقد بدأت فكرة استراتيجية الرحلة المعرفية عبر الويب سنة 1995، لدى مجموعة من الباحثين بقسم تكنولوجيا التعليم بجامعة سان دييجو بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وعلى رأسهم دودج Dodge ومارش March، وأخذت هذه الفكرة بالانتشار في كثير من المؤسسات التعليمية بأوروبا والولايات المتحدة الأمريكية باعتبارها استراتيجية حديثة في مجال التدريس تعتمد على البحث عبر شبكة الإنترنت من خلال الطالب؛ وذلك لأنها تتكون من مهمات وأنشطة مختلفة تساعد الطالب على استكشاف المعلومات واستنتاجها، واستخدام المهارات العقلية العليا لديه (Dodge, 2001). ويعرف ستوك ويل (Stockwell, 2016) الرحلات المعرفية عبر الويب بأنها مدخل تدريس متمركز حول الطالب قائم على النظرية البنائية والتفكير الإبداعي والناقد وبيئات التعلم التعاوني.

كما تعرف الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) بأنها أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائيًا تعتمد على عمليات البحث في شبكة الإنترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر إلى المعلومة محل الجهد بأقل وقت وجهد ممكنين، وإلى تنمية القدرات الذهنية للطلبة، كما أنها وسيلة تعليمية تهدف إلى تقديم نظام تعليمي جديد للطلبة وذلك عن طريق دمج شبكة الإنترنت في العملية التعليمية، بالإضافة إلى أنها وسيلة تعليمية مرنة يمكن استخدامها في جميع المراحل الدراسية والجامعية وفي كافة المواد والتخصصات (الحيلة ونوفل، 2008).

ونظرًا لأهمية تنمية مهارات التفكير البصري لدى الطلبة، جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر تدريس الفيزياء باستخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب (Quest Web) وشكل البيت الدائري الإلكتروني في اكتساب طلاب الصف العاشر الأساسي لمهارات التفكير البصري في قصبة الكرك.

1.1. مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما في تدريس العلوم بشكل عام وتدريس مبحث الفيزياء بشكل خاص ضعف الطلبة في التحصيل، وهذا ما أكدته الدراسات الدولية التي أعدها المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية حول أداء طلبة الأردن في العلوم والرياضيات حيث أشارت نتائج اختبار (TIMSS) وكذلك اختبار (PISA) إلى ضعف مستوى التحصيل في العلوم لدى الطلبة في الأردن وتراجع المستوى في مادة العلوم إلى أقل من المستوى الدولي للعام 2015 (ابو غزالة، 2016).

وأشارت العديد من الدراسات (قطيط، 2007؛ الخزرجي، 2013؛ الخفاجي، 2013؛ فتح الله، 2015) إلى تركيز الطلبة على الحفظ واستظهار المعلومة دون الفهم والقدرة على التطبيق، بالإضافة إلى وجود حاجز نفسي عند الطلبة اتجاه دراسة الفيزياء يجعلهم يتوهمون أنهم لا يستطيعون استيعاب الفيزياء وبأنها علم معقد يتصف بالتجريد. وقد يعود هذا القصور إلى استخدام أساليب وطرق التدريس التقليدية القائمة على الالتقاء والتلقين من قبل المعلم

والحفظ واستظهار المعلومات من قبل الطالب مما جعل تعليم الفيزياء تعليمًا نظريًا، أدى إلى سلبية المتعلم وعزوفة عن دراستها (طلبة، 2007). كما أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة تنمية التفكير ومهارات التفكير البصري لدى الطلبة (سليمان، 2014؛ حمادة، 2009؛ إبراهيم، 2006؛ مهدي، 2006). وتأتي هذه الدراسة نتيجة لتوصيات العديد من الدراسات مثل (درويش، 2019؛ دنيور، 2017؛ الطراونه، 2015؛ السيد، 2011) في توظيف التكنولوجيا المعلوماتية لتنظيم وترتيب الأفكار والمفاهيم، وتنمية مهارات التفكير البصري وتمثيلها في صورة أقرب لذهن المتعلم بنفس الطريقة الفطرية التي يعمل بها العقل البشري، لتنظيم الأفكار والمفاهيم، وتشجيع الطلبة وزيادة الدافعية نحو التعلم.

من هنا برزت الحاجة إلى استخدام استراتيجيات تدريس تزيد من قدرة المتعلم على تكوين المفاهيم العلمية واكتسابها بطريقة صحيحة تحاكي العقل البشري في توظيف الصور والرسومات والأشكال لتسهيل استرجاع الخبرات السابقة وربطها بالخبرات الجديدة وتحقيق التعلم ذو المعنى لدى المتعلمين، وكذلك التركيز على تنمية مهاراتهم العقلية، وتشجيعهم على التفكير. لذلك تتمثل مشكلة الدراسة في وجود ضعف لدى طالبات الصف العاشر الأساس في مبحث الفيزياء، وأن هناك حاجة ملحة لمعالجة ذلك الضعف بتوظيف استراتيجيات تدريس حديثة قائمة على الفكر البنائي والمستحدثات التكنولوجية.

2.1. أسئلة الدراسة:

تجيب الدراسة عن السؤال التالي:

ما أثر استخدام الرحلات المعرفية والبيت الدائري الإلكتروني في تدريس الفيزياء على تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك؟

3.1. فروض الدراسة:

تختبر الدراسة الفرض التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات عينة الدراسة في الاختبار البعدي لتنمية مهارات التفكير البصري تعزى لطريقة التدريس (الرحلات المعرفية- البيت الدائري الإلكتروني- الطريقة الاعتيادية).

4.1. هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة بصفة أساسية إلى الوقوف على أثر استخدام الرحلات المعرفية والبيت الدائري الإلكتروني في تدريس الفيزياء على تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك.

5.1. أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية التركيز على استراتيجيات النظرية البنائية في تدريس العلوم بشكل عام والفيزياء بشكل خاص، وكذلك من أهمية مواكبة وتوظيف التطور التقني والتكنولوجي الذي يشهده العالم في تطوير طرق وأساليب حديثة في تعليم الفيزياء وتعلمه، تتيح للمتعلم الفرصة في ممارسة مهارات التفكير البصري، لتعلم المفاهيم، وتكوينها، وتوظيفها في حل المشكلات، وتنبني استعداد المتعلم ودافعيته نحو تعلم الفيزياء كما تبرز أهمية الدراسة بأنها قد تساعد نتائجها مخططي ومطوري المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية والمعلمين بشؤون التربية والتعليم. في التعرف على استراتيجيات البيت الدائري الإلكترونية، والرحلات المعرفية (Quest Web)، وكيفية تطبيقها لمساعدة المعلمين على استخدامها بدلاً من الطرق الاعتيادية، وكذلك قد تساعد المتعلمين في التغلب على الصعوبات في اكتساب المفاهيم الفيزيائية من خلال تمثيلها بصريًا لتسهيل تخزينها وسهولة استرجاعها. كما أن هذه الدراسة تقدم دليلًا لتدريس الفيزياء متضمنًا مجموعة من الأنشطة التعليمية البصرية ومجموعة من النماذج الجاهزة لشكل البيت الدائري قد يستخدمها معلمي العلوم في تدريس الطلبة.

6.1. حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على استخدام ثلاث استراتيجيات في تدريس الوحدة الأولى والثانية من كتاب الفيزياء لتنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف العاشر.
 - الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على عينة من مدرسة المنشية الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك
 - الحدود الزمنية: تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 2021م/2022م
 - الحدود البشرية: طالبات الصف العاشر في محافظة الكرك بالأردن
- يحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بدلالات صدق أدوات الدراسة وثباتها.

7.1. التعريفات الإجرائية:

- **الرحلات المعرفية (Quest Web):** تعرف إجرائيًا بأنها استراتيجية تدريس قائمة على توظيف شبكة الإنترنت من خلال مجموعة من الخطوات تتبعها الباحثة في تدريس وحدتي (المتجهات والحركة) من كتاب الفيزياء لطالبات الصف العاشر الأساسي، وتسير وفق خطوات سيتم إعداد وبناء الوحدات الدراسية وتقييمها وفهمها وهي: المقدمة، المهمات، العمليات، المصادر، التقييم، الخاتمة.
- **استراتيجية شكل البيت الدائري الإلكتروني:** تعرف إجرائيًا بأنها استراتيجية تدريس تعمل كمنظم بصري دائري الشكل يساعد على عرض المعلومات والمفاهيم من خلال سبعة قطاعات (تزيد أو تنقص اثنين) تمثل المعلومات بشكل مرئي (صورة أو رسومات أو رموز)، منظم وسهل الفهم لتسهيل استرجاعها، وإدراك العلاقات بينها.
- **الطريقة الاعتيادية:** هي الطريقة التي يستخدمها معلم الفيزياء والمعتمدة على التواصل اللفظي بين المعلم والمتعلم ويكون المعلم محور العملية التعليمية.
- **التفكير البصري:** نمط من أنماط التفكير يثير التفكير لدى الطالبات من خلال المؤثرات البصرية (الصور الرسومات الأشكال) لتنمية مهارات التفكير البصري (القراءة البصرية، التحليل البصري، التفسير البصري، الاستنتاج البصري). وتقاس بالدرجة التي ستحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات التفكير البصري المعد لهذا الغرض.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.1.2. الإطار النظري:

يؤكد التربويون في مناهج العلوم واستراتيجيات تدريسها أن العملية التعليمية- التعليمية لم تعد مجرد نقل المعرفة العلمية إلى المتعلم، بل هي عملية محورها تعلم الطلبة كيف يتعلمون، وكيف يفكرون، وكيف يبنون معرفتهم بنفسهم (زيتون، 2007). وبذلك تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة تبني المعلمين طرقًا واستراتيجيات تدريسية تثير في المتعلم حب الاستطلاع وتسهم في اكتسابه طرق التعلم الذاتي، واثاحة الفرصة أمام الطلبة بالبحث والتقصي والتساؤل وممارسة مهارات التفكير بعيدًا عن الأسلوب التقليدي الذي يظهر المتعلم كمستقبل للمعرفة وعنصرًا سلبيًا غير فاعل (قطيوط، 2010).

1.1.2. استراتيجيات الرحلات المعرفية:

تؤكد الدراسات والبحوث الحديثة على أهمية توظيف تكنولوجيا الاتصالات وشبكة الإنترنت في العملية التعليمية من خلال البحث عن النصوص والبيانات والصور، والرسومات، والمعلومات بوساطة محركات البحث المختلفة، وهي من أهم الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون على شبكة الإنترنت، إلا أن هذه الأنشطة تفتقد في أغلب الأحيان إلى هدف تربوي محدد، وتكون غير موجهة، نتيجة عدد صفحات الويب المتزايدة بشكل مستمر، لهذا فإن النشاط يأخذ وقتًا كبيرًا جدًا؛ مما يعني هدرًا للموارد واستعمالًا غير عقلاني للحاسوب واستغلالًا عشوائيًا لزمّن الإبحار على الشبكة العنكبوتية، وانطلاقًا من هذه المعطيات جاءت الحاجة إلى تطوير نماذج تربوية دقيقة تتوخى الاستعمال العقلاني للحواسيب ومدة الإبحار على الشبكة، وتعد الرحلات المعرفية عبر الويب أو الويب كويست (Quest Web) نموذجًا يجمع بين التخطيط التربوي المحكم والاستعمال العقلاني للحواسيب عامة وشبكة الإنترنت خاصة (جادالله، 2006).

ويعرف دودج (Dodge, 1995) الرحلات المعرفية عبر الويب بأنها أنشطة تربوية تركز على البحث والتقصي لتنمية القدرات الذهنية المختلفة لدى المتعلمين، وتعتمد جزئيًا أو كليًا على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب والمُنتَقة مسبقًا.

وقد أشار كلاً من (Dodge, 1997, Lamb, 2004) و (جودت، 2009، سمارة، 2013) إلى أنماط الرحلات المعرفية عبر الويب والمتمثلة في رحلات معرفية قصيرة المدى، ورحلات معرفية طويلة المدى تم تقسيمها وفقًا للفترة الزمنية للرحلة، والهدف التربوي والتعليمي، والقدرات الذهنية، والمهارات الحاسوبية للمتعلمين، والمهام المطلوبة، وهي كالآتي:

• الويب كويست قصيرة المدى Short Term Web Quests :

يتراوح مداها الزمني بين حصة واحدة وأربع حصص، وغالبًا ما يكون الهدف منها الوصول إلى مصادر المعلومات ومن ثم استرجاعها، وعادة ما يكون هذا النوع مقتصر بمادة واحدة، ويتطلب إتمام مهام هذه الرحلة عمليات ذهنية بسيطة كال التعرف على مصادر المعلومات واسترجاعها، ويستعمل هذا النوع مع الطلبة المبتدئين على تقنيات استعمال محركات البحث، وقد تستعمل أيضًا كمرحلة أولية للتحضير للويب كويست طويلة المدى.

• الويب كويست طويلة المدى Long Term Web Quests :

يتراوح مداها الزمني بين أسبوع وشهر كامل، وتتمحور حول أسئلة تتطلب عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل، والتركيب، والتقييم، ويعمل هذا النوع على تجاوز الحدود الفاصلة بين المواد ودمج أكثر من مادة من خلال المهام المدرجة، ويستعمل هذا النوع مع الطلبة المتقدمين على تقنيات استعمال محركات البحث، ويتم تقويم استراتيجيات الويب كويست طويلة المدى باستخدام قواعد البيانات، على شكل عروض شفوية، أو على شكل أبحاث أو نشر

صفحات على الإنترنت. وسوف تعتمد الدراسة الحالية نمط الرحلات المعرفية طويلة المدى عبر الويب؛ لأن تنمية مهارات التفكير البصري تحتاج إلى وقت طويل نسبيًا.

وتتضمن استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب سبعة مراحل أساسية تتلخص كالآتي (Dodge:Zlatkovsk,2010,2001؛ جادالله، 2006؛ جودة، 2009):

1. المقدمة (Introduction): وتشمل التمهيد للدرس لإثارة الدافعية لدى الطلبة، حيث يتم توضيح فكرة الدرس وعناصره وأهدافه، وجعل الطالب في تصور مسبق لما سيتم تعلمه خلال الرحلة.
2. المهام (Tasks): يتم توضيح المهام التي من المفترض أن يقوم بها المتعلمين، والتعليمات التي سيتم إعطاؤها للمتعلمين، وتتطلب المهام تحليلًا للمعلومات المتعددة التي يمكن الاستعانة بها؛ من أجل زيادة دافعية المتعلمين وتحقيق الهدف المطلوب.
3. العمليات أو الإجراءات (Process): يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات، وتوزيع العمل فيما بينهم، ورسم الخطوات المحددة والواضحة التي سيقوم بها كل طالب للوصول إلى تحقيق المهمة من بعد تحديد الوقت اللازم لإنجاز هذه المهمة المطلوبة وينبغي أن تكون الإجراءات واضحة للطلاب ومقسمة إلى مراحل بحيث يعرف، كل طالب مدى تقدمه في إنجاز المهمة.
4. المصادر (Resources): في هذه المرحلة يتم تحديد قائمة المواقع التي يجب على الطالب زيارتها، لإكمال المهمات حيث يقوم مصمم الرحلة (المعلم) بتحديد المواقع الافتراضية وانتقائها مسبقًا.
5. التقويم (Evaluation): هو مرحلة مهمة في الرحلة المعرفية عبر الويب، إلا أنه لا يتم استخدام أدوات التقويم التقليدية، بل يسمح للطلاب مقارنة ما تعلموه وأنجزوه، ومن بعد ذلك يقوم الطلاب بتقويم أنفسهم، وذلك وفق ضوابط ومعايير تساعد على ذلك، مثل: قوائم الرصد، ودليل مجموع الدرجات.
6. الخاتمة (Conclusion): في هذه المرحلة يتم تلخيص ما اكتسبه المتعلمين خلال الرحلة المعرفية، وتشجيعهم من خلال عرض ما تم إعداده من عروض من قبل المجموعات التي قامت بالمهمة، والسعي لتطبيق ما تعلموه من خبرات في مواقف تعليمية أخرى.

2.1.2. استراتيجية البيت الدائري:

تستند استراتيجية شكل البيت الدائري على فلسفة النظرية البنائية الإنسانية لنوفاك، ونظرية أوزيل في التعلم ذي المعنى، بالإضافة إلى بحوث جورج ميللر (George Mille) النفسية حول سعة الذاكرة قصيرة المدى، وبحوث الإدراك البصري، حيث تعتمد هذه النظريات في جوهرها على بناء المعنى وذلك بتكوين العلاقات بين المعارف الجديدة والسابقة، إذ يقوم الطالب بربط المعلومات الخاصة بالمفهوم العلمي، ويضعها في مكانها الصحيح في الشكل، مما يساعد الطالب على سرعة وسهولة الوصول إلى المعلومة المخزنة واسترجاعها (McCartney and Figg,2011).

بالإضافة إلى أن شكل البيت الدائري الذي اشتمل على سبعة قطاعات خارجية، جاء متوافقًا مع ما توصل إليه ميللر في الأبحاث والدراسات النفسية حول الذاكرة قصيرة المدى، حيث أن الإنسان على الأغلب إذا عرضت عليه مجموعة من المعلومات، فهو قادر على أن يحتفظ بسبعة منها في الذاكرة قصيرة المدى، تزيد أو تنقص اثنان، لذلك رأى العالم ميللر أن تنظيم المعلومات (تجميع) وإيجاد علاقات بينها يؤدي إلى سهولة استرجاع المعلومات والتذكر، فالتجميع يزيد من اتساع الذاكرة، كما ركز شكل البيت الدائري على المعالجات البصرية التي تحدث في القشرة المخية للدماغ، حيث أنها تعمل على تنظيم المعلومات بشكل أنماط بصري مرئية، مما يعزز الفهم المعرفي ومعالجة المعلومات لتسهيل استرجاعها، كما أن نظرية الترميز الثنائي لبيفيو (Paivio) تؤكد أن وجود الصور يساعد على التذكر، لأن الأفكار والمعلومات ترمز بطريقتين، لفظية ومرئية، والترميز الثنائي أسهل لاسترجاع المعلومة من الترميز الأحادي، بالإضافة إلى أن الأشكال الهندسية العادية كالدوائر تعد أشكالًا ثابتة، وباستخدام العينين فإن نطاق النظر هو أيضًا دائري، كما أن عقولنا تسعى إلى الأشكال ثنائية البعد؛ لأنها سهلة المعالجة بالنسبة للملاحظ وبالتالي يسهل استرجاعها (Wandersee, Ward, 2002).

وتتكون استراتيجية البيت الدائري من ثلاثة مراحل (McCartney and Samsonov,2011, Ward and Lee,2006):

● مرحلة التخطيط (The Planning Phase):

يتم من خلاله هذه المرحلة توجيه المتعلم إلى مجموعة الإرشادات:

1. حدد الأفكار الأساسية، إلى تبحث عنها.
2. أكتب العنوان الخاص بك باستخدام الحروف (الواو) أو (من).
3. أكتب الهدف من وراء بناء المخطط.
4. خذ المفهوم بأكمله، وارسم سبعة قطاعات.
5. أعد صياغة المفهوم في كل قطاع.
6. اعثر على مقطع أو صورة أو رسم أيقونة مباشرة بالمفهوم.
7. تأكد من أن كل مفهوم يتعلق بالمفهوم الذي يليه بأسلوب متتابع، أو ذو صلة به.

● مرحلة التصميم (The Diagramming Phase):

يقوم المتعلمون في هذه المرحلة بمليء الفراغات في مخطط البيت الدائري بالمفاهيم والرسومات باتجاه عقارب الساعة، بشكل متسلسل مع بقية القطاعات، ويفضل كتابة العنوان بالتفصيل، لإثارة تفكير المتعلمين، واستخدام مهارة القراءة خلال الدرس، حتى يعكس المتعلمون الأفكار الأساسية، ويتعلموا صياغة العناوين، وتلخيص المفاهيم.

● مرحلة التأمل والانعكاس (The Reflection Phase):

وهي المرحلة الأخيرة، وتكون بعد إنهاء المتعلم من رسم شكل البيت الدائري، وحصوله على التغذية الراجعة من قبل المعلم؛ بحيث يقوم المتعلم بالشرح مستخدماً كلماته الخاصة.

3.1.2. التفكير البصري:

نشأ هذا النوع من التفكير في مجال الفن، فعندما ينظر الشخص إلى رسم ما فإنه يفكر تفكيراً بصرياً لفهم الرسالة المتضمنة في الرسم، فالتفكير البصري يجمع بين أشكال الاتصال البصرية واللفظية في الأفكار، بالإضافة إلى أنه وسيط للاتصال والفهم الأفضل، لرؤية الموضوعات المعقدة والتفكير فيها مما يجعله يتصل بالآخرين (عامر والمصري، 2016). حيث يعرفه عزو عفانه (2001) التفكير البصري بأنه قدرة عقلية مرتبطة بصورة مباشرة بالجوانب الحسية البصرية حيث يحدث هذا النوع من التفكير عندما يكون هناك تنسيق متبادل بين ما يراه المتعلم من أشكال ورسومات وعلاقات ما يحدث من ربط ونتائج عقلية معتمدة على الرؤية والرسم المعروف.

ويعرف العشي (2013) التفكير البصري بأنه القدرة على فهم الصور والأشكال البصرية وتفسيرها وتمييزها وإيجاد العلاقات بينها والتعبير عنها بلغة واضحة.

ويعرفه (حمادة، 2009) بأنه نمط من أنماط التفكير التي تثير عقل الطالب باستخدام المثيرات البصرية، لإدراك العلاقات بين المعارف والمعلومات واستيعابها وتمثيلها وتنظيمها ودمجها في بنيته المعرفية، والمواءمة بينها وبين خبراته السابقة وتحويلها إلى خبرة مكتسبة ذات معنى بالنسبة له. ويشير الأدب التربوي إلى مجموعة من المهارات المتعلقة بالتفكير البصري، تتمثل فيما يلي (ابراهيم، 2006؛ حمادة، 2009؛ طافش، 2011؛ الكحلوت، 2012):

1. مهارة القراءة البصرية: القدرة على تحديد أبعاد وطبيعة الشكل أو الصورة المعروضة.
2. مهارة التمييز البصري: تعني القدرة على التعرف إلى الشكل أو الصورة وتمييزهما عن الأشكال أو الصور الأخرى.
3. مهارة إدراك العلاقات المكانية: القدرة على رؤية علاقة التأثير والتأثر من بين مواقع الظواهر المتمثلة في الشكل أو الصورة المعروضة.
4. مهارة تفسير المعلومات: القدرة على إيضاح مدلولات الكلمات والرموز والإشارات في الأشكال، وتقريب العلاقات بينهما.
5. مهارة تحليل المعلومات: تعني قدرة الفرد في التركيز على التفاصيل الدقيقة والاهتمام بالبيانات الكلية والجزئية.
6. مهارة استنتاج المعنى: تعني القدرة على استخلاص معاني جديدة، والتوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية، من خلال الشكل أو الصورة أو الخريطة المعروضة، مع مراعاة تضمن هذه الخطوة للخطوات السابقة؛ إذ أنها محصلة للخطوات الخمسة السابقة.

● أدوات التفكير البصري:

يشير كل من (مهدي، 2006؛ ابراهيم، 2011؛ أبو زايده، 2013؛ العفون والصاحب، 2012) إلى أن الشكل البصري يتمثل بثلاثة أدوات تدرج تحت كل أداة منها أدوات فرعية:

1. الصورة: هي الطريقة الأكثر دقة في الاتصال وهي في أغلب الأحيان النوع الأكثر صعوبة في الحصول عليها مثل الصور الفوتوغرافية.
 2. الرموز والإشارات: تتمثل في الكلمات والألوان وهي النوع الأكثر شيوعاً بالرغم من أنها الأكثر تجريداً مثل الرموز الرياضية والكيميائية.
 3. الرسوم التخطيطية: تستخدم لتصوير الأفكار وتشتمل على رسوم متعلقة بالصورة، رسوم متعلقة بالمفهوم، رسوم كاريكاتيرية.
 4. شبكات العصف الذهني: مخططات شاملة ومتكاملة ترتبط بالفكرة الأساسية مثل المخططات الشبكية، الخرائط الذهنية.
 5. المنظومات التخطيطية محددة المهام: أدوات بصرية لعرض معلومات تم تحديدها وتعريفها واعتمادها لتعلم محتوى مثل الأحداث الزمنية.
 6. خرائط عمليات التفكير: أدوات بصرية صممت بطريقة بصرية لتجسيد أنماط التفكير مثل الرسوم البيانية وخرائط المفاهيم.
- ويضيف أبو زايده (2013) أداتين للتفكير البصري تتمثل في الأشكال الهندسية والمجسمات ثلاثية الأبعاد.

● أهمية التفكير البصري:

تعد حاسة البصر من الحواس المهمة لدى الإنسان فقد أكدت الدراسات أن الأشخاص يتذكرون بنسبة 10% فقط مما يسمعون، وبنسبة 30% فقط مما يقرءون، في حين يصل ما يتذكرونه من خلال الرؤية إلى 80% أي أن ما يراه الإنسان يكون أكثر استمرارية في الذاكرة مما يسمعه أو يقرأه (عمار والقباني، 2011).

ويعد التفكير البصري أحد أهم أنواع التفكير حيث يعتمد على ما تراه العين وما ينتج عن ذلك من عمليات تحدث داخل الدماغ البشري من تحليلات ومقارنات وتخيلات وصولاً إلى بقاء أثر هذا التفاعل في ذاكرة الإنسان لمدة تتجاوز بقاء الأثر الناتج عن أي نوع آخر من أنواع التفكير (عامر والمصري، 2016).

ويؤكد كل من (مهدي، 2006؛ عبيد، 2004؛ شعث، 2009؛ عامر والمصري، 2016) أن التفكير البصري يلعب دوراً بارزاً في الإبداع والابتكار، وأن تنميته لدى المتعلم من العوامل المهمة التي تساعد على تحسين الأداء، وتنمية التفكير لديه، بالإضافة إلى أن استخدام التفكير البصري يعمل على توضيح المفاهيم المجردة ويسهل إدراكها والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى، وكذلك يسهل تفسير الظواهر العلمية، وفهم العالم والبيئة المحيطة، ويرى الباحثان أن التفكير البصري قد يدعم طرق جديدة للإبداع وتبادل الأفكار بين الطلبة، ويزيد من مستوى القدرات العقلية لديهم من خلال إتاحة الفرصة أمامه في ممارسة مهارات عقلية تفتح الأفق لأنواع مختلفة من التفكير.

2.2. الدراسات السابقة:

ما يلي عرض للدراسات السابقة المتعلقة بهذه الدراسة حيث تم تقسيمها إلى الدراسات التي تناولت الرحلات المعرفية والدراسات التي تناولت البيت الدائري وتم عرض الدراسات من الأحدث إلى الأقدم.

1.2.2. الدراسات التي تناولت الرحلات المعرفية:

- أجرى درويش (2019) دراسة للتعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الويب كويست في التحصيل الدراسي والدافعية لتعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الرابع العلمي، استخدم الباحث التصميم التجريبي، ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، بلغت عينة الدراسة (66) طالباً من طلاب الصف الرابع العلمي من مدرسة إعدادية الكندي للبنين التابعة إلى المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الأولى، وتم توزيعهم لمجموعتين، تجريبية درست وفق استراتيجية الويب كويست، وضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية، وتم بناء اختبار تحصيلي موضوعي من نوع الاختيار من متعدد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية لتعلم الفيزياء.
- أجرى القحطاني (2019) دراسة هدفت للتعرف على أثر برنامج تعليمي قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط، وتم تقسيم عينة الدراسة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة لمجموعتي الدراسة على مقياس حل المشكلات، وفقاً لطريقة التدريس (البرنامج التعليمي، الاعتيادية)، وجود أثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج التعليمي القائم على الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في السعودية.
- وهدفت دراسة الحراشة (2019) إلى استقصاء أثر استراتيجية الويب كويست في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في قصبة المفرق وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، حيث بلغ عدد أفراد العينة (65) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة الربيع الأساسية المختلطة في مديرية تربية المفرق قسمت إلى مجموعتين: تكونت الأولى من (33) طالبة درسن باستخدام استراتيجية الويب كويست، وتكونت الثانية من (32) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي علامات الطالبات في مجموعتي الدراسة على اختبار اكتساب المفاهيم العلمية لصالح الطالبات اللواتي درسن باستراتيجية الويب كويست. كما توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي علامات الطالبات في اختبار مهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.
- وأجرى دنيور (2017) دراسة لمعرفة أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تدريس الفيزياء على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي مما يدل على أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تدريس الفيزياء قد أدى إلى زيادة التحصيل لدى الطالبات، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الاستدلالي.
- وهدفت دراسة أبو جبلة (2017) إلى التعرف على أثر استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمادة الرياضيات في مدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة موزعة بالتساوي على مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير البصري.
- وهدفت دراسة أبو خرمة (2013) إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام كل من نموذج الرحلات العملية المعرفية عبر الويب، ونموذج سوخمان الاستقصائي في تنمية التفكير الناقد والدافعية، واكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في محافظة العاصمة. وتكونت عينة الدراسة من (108) طالبات موزعة على ثلاث مجموعات: اثنتان تجريبيتان وعددهما (72) طالبة ومجموعة ضابطة (36) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل من اختبار المفاهيم العلمية واختبار التفكير الناقد بين نموذج سوخمان الاستقصائي والطريقة التقليدية،

ولصالح نموذج سوخمان الاستقصائي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل من اختبار المفاهيم العلمية واختبار التفكير الناقد ومقياس الدافعية بين الرحلات المعرفية والطريقة التقليدية، ولصالح الرحلات المعرفية.

2.2.2. الدراسات التي تناولت استراتيجية البيت الدائري:

- أجرى الكبيسي (2019) دراسة للتعرف على أثر تدريس العلوم باستخدام مخطط البيت الدائري في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف السادس الأساسي في مدينة أبها السعودية، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغ عددها (70) طالبة توزعن بالتساوي على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار اكتساب المفاهيم العلمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير البصري.
- هدفت دراسة زنفور (2016) التعرف على استراتيجية شكل البيت الدائري كمنظم معرفي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي الرياضياتي وسرعة تجهيز المعلومات في الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة ببعض مدارس منطقة الباحة التعليمية بالسعودية. وتكونت عينة الدراسة من (90) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين، تدرس الأولى البيت الدائري الوري، والثانية بالبيت الدائري الإلكتروني، استخدمت الدراسة مقياس التعلم الذاتي الرياضياتي واختبار سرعة تجهيز المعلومات الرياضية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (1) والمجموعة التجريبية (2) في أبعاد (التسميع، استخدام التفاصيل، التقويم الذاتي، التخطيط، المراقبة الذاتية، تعلم الأقران، المقياس ككل) لصالح المجموعة التجريبية (1). وأوصت الدراسة بضرورة تضمين تصميم مخططات تعتمد على استراتيجية شكل البيت الدائري لطلاب كليات التربية تخصص الرياضيات، مع تكليفهم بإعداد دروس وأنشطة للمراحل المختلفة في ضوء هذه الاستراتيجية كنوع من التدريب لما بعد التخرج.
- هدفت دراسة الطراونة (2014) إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية التفكير البصري لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مبحث الفيزياء، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية تكونت من (25) طالباً درسوا باستخدام استراتيجية شكل البيت الدائري، مجموعة ضابطة تكونت من (26) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.
- وأجرى عبده (2010) دراسة لتقصي أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تحصيل الفيزياء واتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي. تكونت عينة البحث من 141 طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة نابلس، موزعين على أربع شعب شعبتين للذكور، وشعبتين للإناث. واختبرت إحدى الشعبتين بطريقة عشوائية لتكون المجموعة التجريبية، ودرست باستخدام استراتيجية البيت الدائري، والأخرى ضابطة ودرست بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة بمبحث الفيزياء لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس لصالح الإناث في تحصيل الطلبة بمبحث الفيزياء.
- وهدفت دراسة الجنيح (2011) إلى تقصي أثر استراتيجية شكل البيت الدائري في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مقرر العلوم بمحافظة المجمعة في السعودية، تكونت عينة الدراسة من (46) طالبة، توزعت على مجموعتين تجريبية درست باستخدام البيت الدائري، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت استراتيجية الرحلات المعرفية يلاحظ أن نتائجها أشارت إلى فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية في تنمية واكتساب المفاهيم العلمية لدى المتعلمين (القحطاني، 2019؛ الحراحشة، 2019؛ أبوجبل، 2017؛ أبو خرمة، 2013) وتنمية التفكير العلمي، والتفكير البصري، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير الاستدلالي (دنيور، 2017؛ الحراحشة، 2019؛ أبو خرمة، 2013) وزيادة التحصيل وتنمية الدافعية لتعلم الفيزياء (درويش، 2019؛ أبو خرمة، 2013). كما يلاحظ فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تنمية التفكير البصري في مبحثي العلوم والفيزياء (الكبيسي، 2019؛ الطراونة، 2014) وزيادة التحصيل الدراسي لدى الطلبة وبقاء أثر التعلم وتنمية مهارات التنظيم الذاتي الرياضي، وتنمية الاتجاهات نحو الفيزياء (زنفور، 2016؛ الجنيح، 2011؛ عبده، 2010).

كما يتضح من الدراسات السابقة أن غالبيتها تناول أثر استراتيجية تدريس واحدة مقارنة بالطريقة الاعتيادية، بينما هذه الدراسة تناولت أثر استراتيجيتي تدريس (الرحلات المعرفية والبيت الدائري الإلكتروني مقارنة مع الطريقة الاعتيادية) في تنمية التفكير البصري لدى الصف العاشر الأساسي في منطقة الكرك.

3. الطريقة والإجراءات:

1.3. مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف العاشر الأساسي لمديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021/2022)، والبالغ عددهن (1052) طالبة توزعن على (34) مدرسة حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم في قصبة الكرك.

2.3. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (68) طالبة تم اختيارهن بطريقة قصدية من مدرسة المنشية الثانوية للبنات نظراً لاشتمالها على عدد مناسب من شعب الصف العاشر الأساسي، بالإضافة إلى تعاون الإدارة المدرسية ومعلمة الفيزياء ومعلمة الحاسوب في تنفيذ الدراسة، فضلاً عن توفر التسهيلات التكنولوجية اللازمة لتطبيق الاستراتيجيات المطلوبة. وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى تكونت من (22) طالبة تم تدريسها باستخدام استراتيجية البيت الدائري الإلكتروني، والمجموعة التجريبية الثانية تكونت من (23) طالبة تم تدريسها باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية، والمجموعة الضابطة تكونت من (23) طالبة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية.

3.3. مواد الدراسة وأدواتها:

لتحقيق هدف الدراسة، قام الباحثان بإعداد مواد الدراسة وأدواتها على النحو التالي:

أولاً: المادة التعليمية وفق استراتيجتي الرحلات المعرفية والبيت الدائري الإلكتروني:

تم إعداد المادة التعليمية وفق الإجراءات الآتية:

- تم اختيار الوحدة الأولى والثانية (المتجهات، الحركة) من كتاب الفيزياء للصف العاشر الأساسي، وتم تحليل محتوى وحدتي الفيزياء من مفاهيم فيزيائية، ومهارات التفكير البصري المتوقع تحقيقها (القراءة البصرية، التحليل البصري، التفسير البصري، الاستنتاج البصري)، وصياغتها بشكل يتلاءم مع استراتيجية الرحلات المعرفية والبيت الدائري الإلكتروني، وتم عرضها على المحكمين المتخصصين في أساليب تدريس العلوم وتكنولوجيا التعليم، ومشرفي ومعلمي العلوم في المدارس.
- تم إعداد دليل يوضح كيفية تدريس وحدتي (المتجهات والحركة) من كتاب الفيزياء للصف العاشر الأساسي للفصل الدراسي الأول باستخدام استراتيجتي البيت الدائري الإلكتروني، ودليل يوضح كيفية التدريس وفقاً لاستراتيجية الرحلات المعرفية، وتم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج وأساليب تدريس العلوم، وطلب منهم إبداء الملاحظات لإجراء التعديلات المناسبة.
- إجراء لقاء مع طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية وتوضيح الاستراتيجية للطالبات قبل بدء تطبيق الدراسة، بالإضافة إلى إجراء لقاء مع المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستخدام استراتيجية البيت الدائري الإلكتروني، وتوضيح أهمية في اكتساب مهارات التفكير البصري وآلية استخدام الاستراتيجية قبل البدء بتطبيق الدراسة.
- إجراء لقاء مع المعلمة التي تدرس الفيزياء لشعب الصف العاشر الأساسي وتوضيح الآلية التي سيتم تطبيق الدراسة وفقها، بالإضافة إلى توضيح أهمية استخدام الرحلات المعرفية وتشجيع الطالبات على استخدامها وعلى الإبحار للحصول على المعلومة، بالإضافة إلى توضيح كيفية استخدام استراتيجية البيت الدائري الإلكتروني، وكيفية تفعيلها داخل الغرفة الصفية، وشرح الإجراءات اللازمة في كل استراتيجية.

اختبار مهارات التفكير البصري:

قامت الباحثة ببناء اختبار مهارات التفكير البصري وفقاً للإجراءات الآتية:

- مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير البصري وكيفية قياسها، والدراسات السابقة التي بحثت في مهارات التفكير البصري؛ وذلك لتحديد مهارات التفكير البصري اللازمة والمناسبة للمرحلة الأساسية العليا بشكل عام والصف العاشر بشكل خاص، والتي يمكن أن تُنمى من خلال استخدام استراتيجتي الرحلات المعرفية والبيت الدائري الإلكتروني.
- تم اختيار أربع مهارات من مهارات التفكير البصري (القراءة البصرية، التحليل البصري، التفسير البصري، الاستنتاج البصري). وقامت الباحثة بتحديد ما من خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة في هذا المجال، واستطلاع آراء العاملين في حقل التدريس حول مهارات التفكير البصري الضرورية للطلبة في المرحلة الأساسية العليا.
- صياغة فقرات الاختبار في ضوء المهارات التي تم تحديدها في الدراسة، وذلك في صورة أسئلة اختيار من متعدد، حيث تكون في صورته الأولية من (25) فقرة مع مراعاة شروط صياغة هذه الفقرات.
- التحقق من صدق الاختبار، من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص، ومتخصصين في الفيزياء، ومشرفين، ومعلمين؛ وذلك بهدف التأكد من صياغة الفقرات، ووضوحها، وصحتها من الناحية العلمية، ومدى شمولها للمادة التعليمية ومهارات التفكير البصري المراد

قياسها، والصحة والدقة العلمية للرسومات والأشكال، وفي ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم، تم حذف (5) فقرات وتعديل صياغة بعض الفقرات، وتكون الاختبار في صورته النهائية من (20) فقرة وقد توزعت فقرات الاختبار في صورته النهائية على خمس فقرات لكل مهارة.

- التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار في صورته الأولية على عينة من طلبة الصف العاشر بلغ عددهم (30) طالبة، من خارج عينة الدراسة، وتم حساب الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، حيث أن معاملات الصعوبة قد تراوحت ما بين (0.35-0.62) وعالية فإن جميع الفقرات مقبولة وأن معاملات التمييز قد تراوحت بين (0.23-0.38) وعليه فإن جميع الفقرات مقبولة، حيث كانت في الحد المعقول من التمييز. ولحساب معامل الثبات لاختبار التفكير البصري الذي تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية استخدمت معادلة كودر-ريتشاردسون 20 (KR-20)، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.85)، وهي مقبولة لأغراض الدراسة.

4.3. المعالجات الإحصائية:

لتحقيق هدف الدراسة والإجابة على سؤالها، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المصاحب لدرجات طالبات الصف العاشر الأساسي على اختبار مهارات التفكير البصري.

4. نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة ونصه "ما أثر استخدام الرحلات المعرفية والبيت الدائري الإلكتروني في تدريس الفيزياء على تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك؟

وللإجابة عن السؤال تم صياغة الفرض التالي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات عينة الدراسة في الاختبار البعدي لتنمية مهارات التفكير البصري تعزى لطريقة التدريس (الرحلات المعرفية- البيت الدائري الإلكتروني- الطريقة الاعتيادية)، ولفحص الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات على اختبار مهارات التفكير البصري في الاختبار البعدي وجدول (1) يبين ذلك:

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في اختبار مهارات التفكير البصري					
المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطريقة الاعتيادية	23	7.74	1.45	13.96	2.30
البيت الدائري الإلكتروني	22	7.86	1.28	16.64	1.43
الرحلات المعرفية	23	8.09	1.12	17.09	1.83

يتضح من جدول (1) وجود فروق ظاهرية بين درجات طالبات المجموعات الثلاث في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائية أم لا؟ تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2): تحليل التباين المصاحب احادي الاتجاه لفحص الفروق بين افراد المجموعات في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	حجم الأثر (مربع ايتا)
المصاحب القبلي	12.222	1	-	3.529	0.065	-
المجموعة	122.361	2	61.180	17.665	0.000	0.356
الخطأ	221.652	64	3.463	-	-	-
الكل	17518.000	68	-	-	-	-
الكل المصحح	365.059	67	-	-	-	-

يبين جدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعات الثلاث في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري. ويؤكد حجم الأثر المحسوب والبالغة قيمته (35.6%) وحسب تصنيف كوهين (Cohen) على وجود أثر كبير لاستراتيجية التدريس على مستوى تنمية مهارات التفكير البصري للصف العاشر الأساسي، وقد تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، وذلك للكشف عن دلالة الفروق (لصالح أي من المجموعات تعود تلك الفروق) وجدول (3) يبين نتائج اختبار (LSD).

جدول (3): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للكشف عن دلالة الفروق في اختبار مهارات التفكير البصري البعدي تبعاً لاستراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	الطريقة الاعتيادية	البيت الدائري الإلكتروني	الرحلات المعرفية
الطريقة الاعتيادية	-	-2.638*	-3.014*
البيت الدائري الإلكتروني	2.638*	-	-0.376
الرحلات المعرفية	3.014*	0.376	-

يتضح من جدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات الصف العاشر الأساسي في اختبار مهارات التفكير البصري البعدي بين كل من المجموعتين التجريبيتين المجموعة التي درست باستراتيجية الرحلات المعرفية والمجموعة التي درست باستراتيجية البيت الدائري، وقد

يعزى ذلك إلى استناد الاستراتيجيتين إلى النظرية البنائية، وتوفيرهما أنشطة تقوم على التعلم النشط وتفاعل المتعلم في بيئة إلكترونية غنية بالموثريات البصرية التي تناسب طبيعة مهارات التفكير البصري وخصائص الطالبات.

كما يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات الصف العاشر الأساسي على اختبار مهارات التفكير البصري البعدي بين كل من المجموعتين التجريبيتين (الرحلات المعرفية، البيت الدائري الإلكتروني) من جهة، والمجموعة الضابطة (الاعتيادية) من جهة أخرى، لصالح المجموعتين التجريبيتين (الرحلات المعرفية، البيت الدائري الإلكتروني). وقد يعود تفوق استراتيجية الرحلات المعرفية على الطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات التفكير البصري لدى الطالبات إلى ما تتميز به الاستراتيجية، في جعل التعلم نشطا وذو معنى؛ وذلك بالتركيز على تحويل دور المتعلم من متلقيا سلبيا للمعلومة إلى دور الطالب في البحث والتقصي لإيجاد المعرفة بشكل علمي دقيق، فالمعلم يقدم المادة التعليمية بطريقة تساعد المتعلم على الإبحار بحثا عن المعلومة مع مراعاة الوقت والجهد وعدم تشتت الطالب والخروج عن موضوع البحث حيث يقوم الطالب بالبحث والتقصي بشكل علمي دقيق عبر شبكة الإنترنت للحصول على المعلومة كما تركز على جعل المتعلم إيجابيا ونشطا وفعالا. وتتضمن الرحلة المعرفية الوسائط المتعددة من نص وصورة وصوت وفيديو بالإضافة إلى تجارب المحاكاة ويساهم في ترسيخ المعلومات وكيفية توظيفها خلال الأنشطة، ويتحقق ذلك في بيئة تعاونية تفاعلية تشاركية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (أبو خرمة، 2013؛ دنيور، 2017؛ درويش، 2019؛ الحراحشة، 2019) التي أظهرت نتائجها فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية في تنمية واكتساب المفاهيم العلمية لدى المتعلمين وتنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير الاستدلالي وزيادة التحصيل وتنمية الدافعية لتعلم الفيزياء.

وقد يعزى تفوق استراتيجية البيت الدائري الإلكتروني على الطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات التفكير البصري لدى الطالبات إلى طبيعة الاستراتيجية وتركيزها بشكل أساسي على البنية العقلية لدى المتعلم في معالجة المعلومات وتنظيم الأفكار، وتمثيلها في صورة تماثل كيفية قراءة العقل للمعلومات، حيث تتيح للمتعلّم الفرصة في ممارسة مهارات التفكير البصري المختلفة، لتعلم المعرفة، وتطبيقها، وذلك بالتركيز على الفكرة الرئيسية في مركز الشكل الدائري وتمثيل الأفكار الفرعية لذلك المفهوم في القطاعات المحيطة به باستخدام الرموز والصور والرسومات، مما يساعد المتعلم على ربط الأفكار والمعلومات مع بعضها البعض، وسهولة استرجاعها، وربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة، وتنمية ممارسة المهارات العقلية اللازمة في التفكير البصري بشكل علمي وعملي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الطراونة (2014) بمدى تأثير استراتيجية البيت الدائري الإلكتروني في تحقيق التعلم ذي المعنى المبني تنظيم الأفكار وتتابعها وإدراك العلاقات بينها وربطها بما يوجد لديهم من معارف سابقة بصورة صحيحة، تحاكي الطريقة الفطرية التي يفكر بها العقل البشري باستغلال وظائف الجانب الأيمن من الدماغ، ووظائف الجانب الأيسر من الدماغ وتكامل وظائفهما لترسيخ المعرفة في الذاكرة طويلة الأمد. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الطراونة، 2014؛ الجنيح، 2011؛ عبده، 2010).

2.4. التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإنها توصي وتقترح ما يلي:

- تدريس موضوعات الفيزياء للمرحلة الأساسية العليا باستخدام استراتيجيات تقوم على النظرية البنائية كاستراتيجية الرحلات المعرفية واستراتيجية البيت الدائري الإلكتروني.
- التركيز على مهارات التفكير البصري الواردة في مبحث العلوم للصف العاشر، وتنميتها من خلال التركيز على الأشكال والصور والرسومات لتنمية التفكير البصري لديهم.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم عامة والفيزياء خاصة؛ لتوضيح كيفية تصميم واستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية، البيت الدائري الإلكتروني.
- إجراء دراسات حول أثر البيت الدائري الإلكتروني، والرحلات المعرفية، على متغيرات أخرى مثل (التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، الاتجاهات نحو الفيزياء، والنوع الاجتماعي). وكذلك في صفوف أخرى.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم، عبد الله. (2006). *فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري في العلوم لتنمية مستويات جانبية معرفية ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، مصر.
2. أبو جبلة، نورة. (2017). أثر استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (WebQuest) في تنمية التفكير البصري في مقرر الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 1(5): 38-56.

3. جودة، وجدي. (2009). أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم على تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية.
4. جاد الله، احمد. (2006). تصميم دروس تعليمية تعلمية باستخدام نماذج الويب كويست واثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو الكيمياء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
5. جبر، يحيى. (2010). أثر توظيف استراتيجيات دورة التعلم فوق المعرفية في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالعلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
6. الجنيح، أسماء. (2011). أثر شكل البيت الدائري كمنظم خبرة معرفية في مقرر على تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وبقاء التعلم لديهن بمحافظه /المجمعة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، السعودية.
7. حمادة، محمد. (2009). فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير البصري والقدرة على طرح وحل المشكلات اللفظية في الرياضيات والاتجاه نحو حلها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي. دراسات في المناهج وطرق التدريس: (146): 14-64.
8. الحراحشة، كوثر. (2019). إثر استراتيجيات الويب كويست في تدريس العلوم في اكتساب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الابداعي لدى طالبات المرحلة الاساسية في الاردن. المجلة التربوية: 33 (130): 265-303.
9. الحيلة، محمد، نوفل، محمد. (2008). اثر استراتيجيات الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية: 4 (3): 219-205.
10. الخزرجي، نصيف. (2013). اثر استخدام الانموذج التوليقي في تدريس مادة الفيزياء على تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي ودافعتهم نحو المادة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: 1 (41): 33-55.
11. الخفاجي، سعد، الموسوي، محمد. (2013). اثر ثلاث استراتيجيات لحل المسألة الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسألة والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط. مجلة العلوم التربوية والنفسية: (103): 26-71.
12. درويش، هشام. (2019). أثر استخدام استراتيجيات الويب كويست في التحصيل الدراسي والدافعية لتعلم الفيزياء، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، الجامعة الاردنية: 46 (2): 187-199.
13. دنيور، يسري. (2017). اثر استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الفيزياء على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية بالقازيق، (97): 258-315.
14. زقور، ماهر. (2016). استراتيجيات شكل البيت الدائري الإلكتروني كمنظم معرفي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي الرياضياتي وسرعة تجهيز المعلومات في الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس، (213): 90-158.
15. زيتون، عايش محمود. (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. دار الشرق للنشر والتوزيع.
16. عامر، المصري، طارق، ايهاب. (2016). التفكير البصري مفهومه، اهدافه، استراتيجياته (ط1). دار الكتب المصرية.
17. عبيد، وليم. (2004). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير. (ط1) دار الميسرة للنشر والتوزيع.
18. عمار، القباني، محمد، نجوان. (2011). التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم. دار الجامعة الجديدة.
19. العفون، نادية والصاحب، منتهى. (2012). التفكير وأنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه ونعلمه (ط1). دار صفاء للنشر والتوزيع.
20. فتح الله، مندور. (2015). مستوى ممارسة معلمي الفيزياء للتدريس البنائي ومدى تأثره بدرجة معرفتهم بأدائهم ومعتقداتهم بفاعليتهم التدريسية في منطقة القصيم، مجلة التربية العلمية: 18 (6): 129-166.
21. فياض، ساهر عبد البر. (2015). أثر توظيف استراتيجيات المحطات العلمية والخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.
22. قطيط، غسان. (2007). اثر دمج مهارات التفكير في المحتوى في اكتساب المفاهيم الفيزيائية والاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة الاساسية في الاردن. مجلة التربية العلمية: 10 (4): 143-161.
23. قطيط، غسان. (2011). الاستقصاء. (ط1). دار وائل للنشر والتوزيع.
24. القحطاني، ناصر. (2019). فاعلية برنامج تعليمي قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في تنمية التفكير العلمي في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في السعودية. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27 (5): 928-944.
25. الكبيبي، أسماء. (2019). اثر تدريس العلوم باستخدام مخطط البيت الدائري على اكتساب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير البصري لدى طالبات السادس الابتدائي بمدينة أمها السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية: 3 (1): 51-64.

26. الكحلوت، آمال. (2012). فاعلية توظيف استراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالجغرافيا لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.
27. سليمان، تهماني. (2014). استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس العلوم لتنمية التفكير البصري وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *المجلة المصرية للتربية العلمية*: 17 (3): 81-47.
28. سمارة، نسرين. (2013). أثر استخدام استراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الحادي في مادة اللغة الإنجليزية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.
29. طافش، إيمان. (2011). أثر برنامج مقترح في مهارات التواصل الرياضي على تنمية التحصيل العلمي ومهارات التفكير البصري في الهندسة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
30. طلبية، إيهاب جودة. (2007). أثر استخدام نموذج التدريب الاستقصائي لسوخمان على تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية القدرات المعرفية واللامعرفية للتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة التربية العلمية*: 10 (1): 54-1.
31. الطراونة، محمد. (2015). أثر تدريس الفيزياء بالرحلات المعرفية وخرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي لواء المزار الجنوبي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.
32. مهدي، حسن. (2006). فاعلية استخدام برمجيات تعليمية على التفكير البصري والتحصيل في تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
33. المزروع، هيا. (2005). استراتيجية شكل البيت الدائري فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات الساعات العقلية المختلفة. *مجلة رسالة الخليج العربي*: (96) 13-68.
34. المعمري، سليمان. (2018). فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بمدارس مديرية المشايخين بمحافظة تعز. *المجلة المصرية للتربية العلمية*: 21 (1): 76-47.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Dodge, B. (1995). WebQuests: A technique for internet-based learning. *distance Educator*, 2(1), 10-13.
2. Dodge, B. (1997). *Some thoughts about WebQuests*: http://Webquest.sdsu.edu/about_Webquests.html
3. Dodge, B. (2001). FOCUS: Five Rules for Writing a Great WebQuest. *Learning and leading with Technology*, 28(8), 6-9.
4. Furth, Hans & Wachs, Harry (1974). *Thinking Goes to School: Piaget's Theory in Practice*. Oxford University Press.
5. Lamb, A. (2004). Key Word in Instruction: Web Quests. *school Library Media Actives Monthly*, 21(2), 39-40.
6. McCartney, E. & Samsonov, P. (2011). *Using Roundhouse Diagrams in the Digital Age. Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 1199-1207.
7. McCartney, E. & Figg, C. (2011). Every picture tells a story: The Roundhouse process in the digital age. *Teaching and Learning*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.26522/tl.v6i1.374>
8. Mintzes, J., Wandersee, H. & Novak, D. (2005). *Teaching Science for Understanding: A Human Constructivist View*. Elsevier Academic Press.
9. Stockwell, E. (2016). Using web-based exploratory tasks to develop intercultural competence in a homogeneous cultural environment. *Innovations in Education and Teaching International*, 53 (6), 649-659. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1049642>
10. Ward, E. & Lee, D. (2006). Understanding the Periodic Table of Elements via Iconic Mapping and Sequential Diagramming: The Roundhouse Strategy. *Science Activities*, 42 (4), 11-19. <https://doi.org/10.3200/sats.42.4.11-19>
11. Ward, E. & Wandersee, H. (2002b). Struggling to understand abstract science topics: A Roundhouse diagram-based study. *International Journal of Science Education*, 24 (6), 575-591. <https://doi.org/10.1080/09500690110074017>
12. Ward, E. & Wandersee, H. (2002a). Students' perceptions of Roundhouse diagramming: A middle school viewpoint. *International Journal of Science Education*, 24 (2), 205-225. <https://doi.org/10.1080/09500690110074008>
13. Ward, E. & Wandersee, H. (2001). Visualizing science using the Roundhouse diagram. *Science Scope*, 24 (4), 17- 21.
14. Zlatkovska, E. (2010). Web Quests as a Constructivist tool in the EFL teaching methodology class in a university in Macedonia. *Computer Resources for Language Learning*, (3), 14-24.



The Impact of Teaching Physics using Web Quests and the Electronic Round House in Developing the Visual Thinking of the Tenth- Grade Students in Karak Governorate

Rania Ahmad Al-Amer

Ministry of Education, Jordan
raniaalamerh@gmail.com

Hassan Ali Bani Domi

Professor, College of Educational Sciences, Mutah University, Jordan

Received : 8/3/2022 Revised : 21/3/2022 Accepted : 7/4/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.4.13>

Abstract: This study aims to explore the influence of teaching physics using Web Quest and electronic Roundhouse on developing visual thinking for tenth-grade females. The study sample consisted of (68) female students divided into three groups, the first group consisted of (22) students who were taught using electronic Roundhouse, the second group consisted of (23) students who were taught using Web Quest, the control group, on the other hand, consisted of (23) students who were taught using a traditional method. The study employed two ways to understand the topic, namely educational materials, and Visual Thinking Development test. The validity and reliability were achieved. The findings showed that there is a statistically significant difference ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the tenth-grade students on the Visual Thinking test due to the teaching method. Based on the findings of the study, the study recommended employing the strategies of cognitive trips and the electronic home in teaching physics.

Keywords: web quest; electronic round house; visual thinking.

References:

1. 'amr, Almsry, Tarq, Ayhab. (2016). Altfkyr Albsry Mfhwmmh, Ahdafh, Astratyjyath(T1). Dar Alktb Almsryh.
2. 'byd, Wlym. (2004). T'lym Alryadyat Ljmy' Alafal Fy Dw' Mttlbah Alm'ayyr Wthqafh Altfkyr. (T1) Dar Almsryh Llnshr Waltzy'.
3. Al'fwn, Nadyh Walsahb, Mntha. (2012). Altfkyr Wanmath Wnzryath Wasalyb T'lymh Wn'lmh(T1). Dar Sfa' Llnshr Waltzy'.
4. 'mar, Alqbany, Mhmd, Njwan. (2011). Altfkyr Albsry Fy Dw' Tknwlyjya Alt'lym. Dar Aljam'h Aljdydh
5. Abrahym, 'bd Allh. (2006). Fa'lyt Astkhdam Shbkah Altfkyr Albsry Fy Al'lwm Ltnmyt Mstwyat Janyyt Alm'rlyh Wmharat Altfkyr Albsry Lda Tlab Almrhlh Almtwst. Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam't Alazhr, Msr.
6. Dnywr, Ysry. (2017). Athr Astkhdam Astratyjy Alrhlh Alm'rlyh 'br Alwyb Fy Tdrys Alfzya' 'la Althsyl Wtnmyt Mharat Altfkyr Alastdlaly Lda Talbat Als Althany Thanwy, Mjlt Aldrasat Altrbyh Walnsy, Klyt Altrbyh Balzqazy, (97): 258-315.
7. Drwysh, Hsham. (2019). Athr Astkhdam Astratyjy Alwyb Kwyst Fy Althsyl Aldrasy Walda'lyh Lt'lm Alfzya', Mjlt Al'lwm Alansanyh Walajtmayh, Aljam'h Alardnyh: 46(2):187-199.
8. Fth Allh, Mndwr. (2015). Mstwa Mmarsh M'lym Alfzya' Lldrys Albna'y Wmda Tathrh Bdrjt Bada'hm Wm'tqdatm Bfa'lythm Altdrysyh Fy Mntqt Alqsym, Mjlt Altrbyh Al'lym: 18 (6): 129-166.
9. Fyad, Sahr 'bd Albr. (2015). Athr Twzyf Astratyjy Almhtat Al'lym Walkhra't Aldhnyh Fy Tnmyh Almfahym Alfzya'yh Wmharat Altfkyr Albsry Fy Madh Al'lwm Lda Tlbh Als Alrab' Alasasy Bghzh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'h Aleslamy Bghzh.

10. Hmadh, Mhmd. (2009). Fa'lyt Shbkat Altftkyr Albsry Fy Tnmyt Mharat Altftkyr Albsry Walqdrh 'la Trh Whl Almshklat Allfzyh Fy Alryadyat Walatjah Nhw Hlha Tlmyd Als Alkhams Alabtda'y. Drasat Fy Almnahj Wtrq Altdrys: (146): 14-64.
11. Alhrahshh, Kwthr. (2019). Ethr Astratyjy Alwyb Kwyst Fy Tdrys Al'lwm Fy Aktsab Almfahym Al'lmyh Wmharat Altftkyr Alabda'y Lda Talbat Almrhlh Alasasyh Fy Alardn. Almjhl Altrbwyh:33 (130):265- 303.
12. Alhyhl, Mhmd, Nwfl, Mhmd. (2008). Athr Astratyjy Alwyb Kwyst Fy Tnmyt Altftkyr Alnaqd Walthsyl Aldrasy Fy Msaq T'lym Altftkyr Lda Tlbt Klyt Al'lwm Altrbwyh. Almjhl Alardnyh Fy Al'lwm Altrbwyh: 4 (3):205-219.
13. Jad Allh, Ahmd. (2006). Tsmym Drws T'lymyh T'lmyh Bastkhdam Nmadj Alwyb Kwyst Wathrha Fy Thsyt Tlbt Als Al'ashr Alasasy Watjahathm Nhw Alkymya'. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'h Alardnyh.
14. Abw Jblh, Nwrh. (2017). Athr Astratyjy Alrhlat Alm'rfyh 'br Alwyb (Webquest) Fy Tnmyt Altftkyr Albsry Fy Mqrr Alryadyat Lda Talbat Almrhlh Almtwst Fy Mdynt Alryad. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh:1(5):38-56.
15. Jbr, Yhya. (2010). Athr Twzyf Astratyjy Dwrh Alt'lm Fwq Alm'rfyh Fy Tnmyt Almfahym Wmharat Altftkyr Albsry Bal'lwm Lda Tlbt Als Al'ashralasasy. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyh Altrbyh, Aljam'h Aleslamy, 'Ezh.
16. Aljnyh, Asma'. (2011). Athr Alda'ry Kmnm Khbrh M'rfyh Fy Mqrr 'Ela Thsyt Talbat Als Althany Almtwst Wbqa' Alt'elm Ldyhn Bmhafz Almj'm'h. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Alamyh Nwrh Bnt 'bd Alrhmn, Als'wdyh.
17. Jwdh, Wjdy. (2009). Athr Twzyf Alrhlat Alm'rfyh 'br Alwyb Fy Tdrys Al'lwm 'la Tnmyh Altnwr Al'lmy Tlab Als Altas' Alasasy Bmhafz Ghzh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'h Aleslamy.
18. Alkbyby, Asma'. (2019). Athr Tdrys Al'lwm Bastkhdam Mkht Albyt Alda'ry 'la Aktsab Almfahym Al'lmyh Wmharat Altftkyr Albsry Lda Talbat Alsads Alabtda'y Bmdynt Abha Als'wdyh. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 3(1):51-64.
19. Alkhfajy, S'd, Almwsy, Mhmd. (2013). Athr Thlath Astratyjy Lhl Almsalh Alfzya'yh Fy Tnmyt Mharat Hl Almsalh Walda'y Nhw T'lm Alfzya' Lda Tlab Althalth Almtwst. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: (103):26-71.
20. Alkhlt, Amal. (2012). Fa'lyt Twzyf Astratyjy Albyt Alda'ry Fy Tnmyt Almfahym Wmharat Altftkyr Albsry Baljghrafya Lda Talbat Als Alhady 'shr Bghzh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'h Alaslamy Ghzh.
21. Alkhzry, Nsyf (2013). Athr Astkhdam Alanmwdj Altwlyfy Fy Tdrys Madh Alfzya' 'la Thsyt Tlab Als Alrab' Al'lmy Wda'y Nhw Almadh. Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: 1 (41):33-55.
22. Alqhtany, Nasr. (2019). Fa'lyt Brnamj T'lymy Qa'm 'la Alrhlat Alm'rfyh 'br Alwyb Kwyst Fy Tnmyt Altftkyr Al'lmy Fy Madt Al'lwm Lda Tlab Als Althalth Almtwst Fy Als'wdyh. Mjlt Aljam'h Alaslamy Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh, 27 (5): 928-944.
23. Qyt, Ghsan. (2007). Athr Dmj Mharat Altftkyr Fy Almhtwa Fy Aktsab Almfahym Alfzya'yh Walatjahat Al'lmyh Lda Tlab Almrhlh Alasasyh Fy Alardn. Mjlt Altrbyh Al'lmyh: 10 (4):143-161.
24. Qyt, Ghsan. (2011). Alastqsa'. (T1). Dar Wa'l Llnshr Waltwzy'.
25. Slyman, Thany. (2014). Astkhdam Astratyjy Shkl Albyt Alda'ry Fy Tdrys Al'lwm Ltnmyh Altftkyr Albsry Wbqa' Athr Alt'lm Lda Tlmyd Als Althany Ala'dady. Almjhl Almsryh Ltrbyh Al'lmyh:17 (3): 47-81.
26. Smarh, Nsryn. (2013). Athr Astkhdam Astratyjy Alwyb Kwyst (Alrhlat Alm'rfyh) Fy Althsyl Almbashr Walm'jl Lda Talbat Als Alhady Fy Madt Allghh Alenjlyzyh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Alshrq Alawst.
27. Tafsh, Ayman. (2011). Athr Brnamj Mqtrh Fy Mharat Altwasl Alryady 'la Tnmyh Althsyl Al'lmy Wmharat Altftkyr Albsry Fy Alhndsh Lda Talbat Als Althamn Alasasy Bghzh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Alazhr, Ghzh.
28. Tlbt, Ayhab Jwdh. (2007). Athr Astkhdam Nmwdj Altdryb Alastqsa'y Lswkhman 'la Thsyt Almfahym Alfzya'yh Wtnmyt Alqdrat Alm'rfyh Wallam'rfyh Lltfkyr Alabtkary Lda Tlab Als Alawl Althanwy. Mjlt Altrbyh Al'lmyh: 10(1):1-54.
29. Znqwr, Mahr. (2016). Astratyjy Shkl Albyt Alda'ry Alelkrwny Kmnm M'rfy Ltnmyt Mharat Altnzym Aldaty Alryadyata Wsr'h Tjhyz Alm'lwm Fy Alryadyat Lda Tlab Almrhlh Almtwst, Mjlt Drasat Fy Almnahj Wtrq Altdrys: Jam't 'yn Shms,(213): 90-158 .
30. Zytwn, 'aysh Mhmwd. (2007). Alnzryh Albna'yh Wastratyjy Tdrys Al'lwm. Dar Alshrq Llnshr Waltwzy'.