

المجلة الدولية للدرااسات التربوية والنفسية

**International Journal of
Educational and
Psychological
Studies**



المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر العدد الخامس، تشرين الأول 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 الشعب (كاليفورنيا)، الولايات المتحدة
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	مضامين تكنولوجيا التعليم المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية ومدى استخدام المعلمين لها في التدريس في لواء المزار الجنوبي في الأردن	939
2	أثر برنامج تعليمي إلكتروني قائم على نموذج سكان الاستقصائي في تنمية اتجاهات طلاب الصف العاشر نحو مادة علوم الأرض والبيئة بمحافظة الكرك	954
3	مدى تضمين كتاب العلوم المطورة للصف السادس الأساسي في الأردن لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)	968
4	مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج وتصور مقترح لتطويرها في ضوء "نظرية سايمون"	980
5	أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية الكرك بالأردن	998
6	دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر الطالبة أنفسهم	1013
7	تقييم كتب العلوم المطورة (كولنز) والكتب السابقة للمرحلة الأساسية في ضوء مضامين مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين في الأردن	1034
8	أثر وحدة تعليمية مطورة في مبحث العلوم وفق منحنى (STEAM) في تنمية الدافعية العقلية لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي	1051
9	المتغيرات الاقتصادية وانعكاساتها على تمويل التعليم العالي في سلطنة عُمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	1077
10	مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف في ضوء بعض المتغيرات	1094
11	دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن في منطقة الجوف	1108
12	مشكلات مدارس التعليم المهني في محافظات الشمال من فلسطين وسبل التغلب عليها	1126
13	درجة استخدام مekanizmat الدفاع النفسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة في التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا	1141
14	الكتب الأكثر تضميناً لمفاهيم مكافحة الفساد بين كتب الدراسات الاجتماعية في الأردن	1157

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 الخامس 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 والحدثة، 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



مضامين تكنولوجيا التعليم المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية ومدى استخدام المعلمين لها في التدريس في لواء المزار الجنوبي في الأردن

عمر حسين العمري

أستاذ في المناهج وطرق التدريس العامة
جامعة مؤتة- الأردن

فاطمة خالد النوايسة

وزارة التربية والتعليم- الأردن
fatimah_khaled@yahoo.com

قبول البحث: 2022/4/21

مراجعة البحث: 2022/4/14

استلام البحث: 2022/4/1

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.1>



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

مضامين تكنولوجيا التعليم المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية ومدى استخدام المعلمين لها في التدريس في لواء المزار الجنوبي في الأردن

فاطمة خالد النوايسة

وزارة التربية والتعليم- الأردن

fatimah_khaled@yahoo.com

عمر حسين العمري

أستاذ في المناهج وطرق التدريس العامة- جامعة مؤتة- الأردن

استلام البحث: 2022 /4/1 مراجعة البحث: 2022/4/14 قبول البحث: 2022/4/21 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.1>

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف على مضامين تكنولوجيا التعليم المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية ومدى استخدام المعلمين لها في التدريس في لواء المزار الجنوبي بالأردن تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمسحي، وتكونت عينت الدراسة من جزأين، تمثل الجزء الأول من كتب المرحلة الأساسية من الصف الأول الأساسي وحتى الصف السادس الأساسي في الأردن، من العام الدراسي 2021-2022. وتكون الجزء الثاني من (416) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية في لواء المزار الجنوبي. أظهرت النتائج أن مضامين تكنولوجيا التعليم تتوزع في كتب المرحلة الأساسية في الأردن من حيث الصفوف كما يأتي بالترتيب: جاء في المرتبة الأولى الصف الأول بنسبة (24%) من مجموع الصفوف. وجاء في المرتبة الثانية الصف الثاني بنسبة (19%). وجاء في المرتبة الثالثة الصف الخامس بنسبة (17%). وجاء في المرتبة الرابعة الصف الثالث بنسبة (14%). وجاء في المرتبة الخامسة الصف الرابع بنسبة (14%). وجاء في المرتبة السادسة الصف السادس بنسبة (12%). كما تتوزع هذه المضامين من حيث الباحث بالترتيب كما يأتي: جاء في المرتبة الأولى مبحث اللغة الإنجليزية بنسبة (35%) من مجموع المباحث. وفي المرتبة الثانية مبحث العلوم بنسبة (28%). وجاء في المرتبة الثالثة مبحث الرياضيات بنسبة (19%). وجاء في المرتبة الرابعة مبحث التربية الإسلامية بنسبة (10%). وفي المرتبة الخامسة جاء مبحث اللغة العربية بنسبة (8%). كما أظهرت النتائج أن مستوى استخدام المعلمين لمضامين تكنولوجيا التعليم جاء بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج أن مستوى استخدام المعلمين لمضامين تكنولوجيا التعليم في التدريس جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.30)، وبنسبة مئوية (66%) لكنها تفاوتت في متوسطاتها من (3.49) وبنسبة (70%) إلى (3.12) وبنسبة من (62%). وجاء مجال (المعدات والأجهزة العادية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.49) وبنسبة (70%)، ثم مجال (البرامج التعليمية) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.39)، وبنسبة (68%). يليه مجال (الصفحات والمواقع الإلكترونية) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3.33)، وبنسبة (66%). ثم مجال (المواد التعليمية) بمتوسط حسابي (3.30) وبنسبة (66%) في المرتبة الرابعة، وجاء مجال (الدراما التعليمية والرحلات واللعب) في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (3.19)، وبنسبة (64%). وأخيراً مجال (الأدوات والمواد والأجهزة الإلكترونية) في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (3.12)، وبنسبة (62%). وتوصي الدراسة المركز الوطني لتأليف المناهج بضرورة الاهتمام بمضامين تكنولوجيا التعليم، والعمل على تضمينها المباحث المدرسية، وخاصة مبحثي التربية الإسلامية واللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: مضامين تكنولوجيا التعليم؛ كتب المرحلة الأساسية؛ مدى الاستخدام.

1. المقدمة:

يشهد العالم اليوم تطورًا لافتًا في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقد أثر ذلك على جميع مجالات الحياة ومناحيها المختلفة، ومنها مجال التعلم والتعليم، حيث أدت الابتكارات في السنوات الأخيرة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات جنبًا إلى جنب مع متطلبات التعلم الجديد إلى ظهور تحولات عدة في نظم وبيئات التعلم التكنولوجي والإلكتروني، منها التحول من التركيز على المحتوى إلى التركيز على الاتصال، ومن السلبية إلى مشاركة أكثر تفاعلية في عملية التعلم من قبل المتعلمين، ومن التركيز على التعلم الفردي إلى التركيز على التعلم الموقفي الاجتماعي (العابد، 2017).

وفي ظل تلك التحولات أصبحت قدرة المتعلم وتمكنه من الوصول إلى مصادر التعلم بنفسه لا تقل أهمية عن تمكنه من محتوى التعلم. وأصبحت بيئات التعلم أكثر تكيّفًا وتجاوًا وانفتاحًا بما أتاح لها التعامل بفعالية مع الحاجات الفردية والشخصية المختلفة لكل من المعلمين والمتعلمين (الرفاعي، 2021). ويمكن للتكنولوجيا أن تلعب دورًا هامًا في دعم العملية التعليمية وذلك عن طريق التدريس عبر الوسائط المتعددة. والانتقال إلى التعلم المفتوح والتعلم عن بعد. والهدف هو إتاحة فرص التعليم الجامعي لمن حرّموا منه لأسباب وظيفية وجغرافية وغيرها (Ciesielkiewicz, 2019).

إن التطورات العلمية الحديثة التي بدأت تؤثر بشكل مباشر على مناهج التعلم، عملت على جعل جميع دول العالم تعمل على تطوير المناهج بما يتلاءم مع التطورات، وبدأت فعلاً بتغيير أهداف التعلم وأغراضه من خلال الكشف عن اتجاهات جديدة تتصل بطبيعة الفرد وعملية نموه، إضافة إلى تطوير عملية التعليم نفسها (الزويبي، 2013).

وأصبح من الضروري أن تأخذ المؤسسات التربوية والتعليمية بالتكنولوجيا الحديثة، حيث أضاف التطور العلمي والتكنولوجي كثيرًا من الوسائل الجديدة، التي يمكن الاستفادة منها في تهيئة وتحسين تعلم المتعلمين وإعدادهم وتأهيلهم لمواجهة تحديات العصر، وتجعلهم قادرين على استخدام التكنولوجيا في التعليم بشكل فعال. ومن مضامين تكنولوجيا التعليم التي يمكن توظيفها في المناهج المدرسية: المواد التعليمية، والمعدات والأجهزة العادية، والأدوات والمواد والأجهزة الإلكترونية، والبرامج التعليمية، والصفحات والمواقع الإلكترونية، والدراما التعليمية والرحلات واللعب (مهدي، 2015). وفي هذا السياق يرى المطيري (2021) أنه وبسبب غزو جائحة كورونا للعالم، توجهت معظم المؤسسات التعليمية في العالم للتعليم عن بعد بدلاً من التعليم الوجاهي لذلك ظهرت كثير من التطبيقات التكنولوجية الحديثة التي وظفت في التعليم والتي في الغالب تستخدم كمنصات عرض للمواد التعليمية وتفاعل المتعلمين لها، مثل منصة الزوم، ومنصة إدراك ورواق، ومنصة مايكروسوفت تيمز، ومنصة ويزاكيو، ونظام "جسور التعلم ونظام مودل، ونظام بلاك بورد وغيرها. والتي يمكن من خلالها عرض المحتوى التعليمي، ومشاركته مع الطلبة، وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة، وتوفير عنصر التفاعل بين جميع عناصر التعلم المختلفة. من هنا جاء اهتمام التربويين في الأردن بالاستفادة من تكنولوجيا التعليم، وتوظيف تطبيقاتها في التعليم والمناهج المدرسية المختلفة بما يسهم في زيادة التعلم واكتساب المتعلمين للمهارات المختلفة (القطاونة، 2011). ومن المتوقع أن يسهم دمج التكنولوجيا في المناهج بتعلم أفضل في مختلف المجالات، وتوضيح الأفكار والمعاني بشكل أفضل (Jolene, 2009). ونظرًا لأهمية تضمين التكنولوجيا في العملية التعليمية بشكل عام والمناهج بشكل خاص فقد جاءت هذه الدراسة لاستقصاء مدى تضمين كتب المرحلة الأساسية لمضامين تكنولوجيا التعليم ومدى استخدام المعلمين لها في التدريس في لواء المزار الجنوبي في الأردن.

1.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظرًا لأهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم ودمجها في المناهج الدراسية، ولما لها من فعالية في العملية التعليمية، وفي تحقيق التنمية الشاملة، فقد أصبح استخدامها وسيلة فعالة في تطوير الكتب المدرسية، وتنمية تحصيل الطلبة ورفع مستوى التفكير لديهم. وقد لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما في تدريسها مناهج المرحلة الأساسية أن تضمين تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المناهج المدرسية لا يرقى مع التطور التكنولوجي الحالي، وكذلك لا يتوافق مع الدعوات وتوصيات المؤتمرات التي تنادي بدمج التكنولوجيا في المنهج، ومما يؤكد الحاجة إلى ذلك أن معظم مؤسسات التعليم في العالم تبنت التعلم عن بعد باستخدام التكنولوجيا. وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى قلة تضمين التطبيقات التكنولوجية في المناهج الأردنية مثل دراسة (القطاونة، 2011). وأشارت بعض الدراسات أيضاً إلى الأهمية المعطاة لتكنولوجيا المعلومات، في هذا المجال، مثل دراسة كل من (الأسمرى، 2020) شتوح (2020) (Pamuka, et al, 2013)

ونتيجة لتطوير وزارة التربية والتعليم كافة المناهج، وخصوصاً مناهج المرحلة الأساسية، ونظرًا للاتجاهات العالمية والمحلية، ولتوصيات المؤتمرات التي دعت إلى التحليل المستمر للمناهج الأردنية المطورة، وبخاصة مناهج المرحلة الأساسية، بهدف التعرف على مدى جودتها، لكونها أهم المراحل التعليمية في المراحل الدراسية، وفي ضوء المعطيات السابقة، جاءت هذه الدراسة التي تبحث في مضامين تكنولوجيا التعليم المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية ومدى استخدام المعلمين لها في التدريس في لواء المزار الجنوبي، وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- كيف تتوزع مضامين تكنولوجيا التعليم المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية في الأردن من حيث الصفوف؟
- كيف تتوزع مضامين تكنولوجيا التعليم المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية في الأردن من حيث المباحث؟
- ما مدى استخدام المعلمين لمضامين تكنولوجيا التعليم؟

2.1. أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- معرفة توزيع مضامين تكنولوجيا التعليم المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية في الأردن من حيث الصفوف.
- معرفة توزيع مضامين تكنولوجيا التعليم المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية في الأردن من حيث المباحث.
- معرفة مدى استخدام المعلمين لمضامين تكنولوجيا التعليم في التدريس.

3.1. أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- الأهمية النظرية: تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات - حسب علم الباحثين التي تحاول الوقوف على مضامين تكنولوجيا التعليم المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية، إثراء المعرفة النظرية في مجال تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية والتعلم الإلكتروني بالإضافة إلى مضامين تكنولوجيا التعليم المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية في الأردن.
- الأهمية العملية: قد تسهم هذه الدراسة إلى توجيه الأنظار إلى نقاط القوة والعمل على تدعيمها، وتحديد نقاط الضعف والعمل على معالجتها في محتوى كتب المرحلة الأساسية في الأردن والمتعلق بتضمينها مضامين تكنولوجيا التعليم، كما تفيد هذه الدراسة بتقديم صورة واضحة لوزارة التربية والتعليم عن استخدام المعلمين لمضامين تكنولوجيا التعليم، لتقديم الدورات والورشات التدريبية اللازمة للمعلمين في ضوء نتائجها.

4.1. حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على تحليل محتوى كتب (التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلوم) للمرحلة الأساسية (من الصف الأول الأساسي حتى الصف السادس الأساسي) في الأردن، والذي بدأ تطبيقها في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021/2022م)، من حيث تضمينها لمضامين تكنولوجيا التعليم، ومدى استخدام معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية لها في التدريس في لواء المزار الجنوبي.

5.1. مصطلحات الدراسة الإجرائية:

- مضامين تكنولوجيا التعليم: تعرف إجرائيًا بدلالة هذه الدراسة، بأنها المواد التعليمية، والمعدات والأجهزة العادية، والأدوات والمواد والأجهزة الإلكترونية، والبرامج التعليمية، والصفحات والمواقع الإلكترونية، والدراما التعليمية والرحلات واللعب.
- الكتب: هي المواد التعليمية الأساسية، والمتعلقة بمجموعة من الموضوعات الدراسية المقررة من وزارة التربية والتعليم، ويشتمل جميع كتب الصف الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس الأساسي، وذلك للمباحث الآتية التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلوم، والمقررة من وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2021/2022م).
- المرحلة الأساسية: تعرف إجرائيًا بأنها إحدى مراحل التدريس العام وتعد من مراحل التدريس الإلزامية في الأردن، والتي تبدأ من الصف الأول الأساسي وحتى الصف السادس الأساسي.
- مدى الاستخدام: مدى توظيف المعلمون لمضامين تكنولوجيا التعليم في التدريس. وتقاس بالدرجة التي يحصلون عليها من خلال استجابتهم على الاستبانة المعدة لأغراض هذه الدراسة.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.1. الإطار النظري:

1.1.2. مفهوم التكنولوجيا:

يعد مفهوم التكنولوجيا من المفاهيم التي ناقشها الكثير من الباحثين والمفكرين، واختلفوا في نظرتهم له بسبب اختلاف تخصصهم وتطور خصائص التكنولوجيا نفسها، ولكن من الأمور المتفق عليها أن ماهية التكنولوجيا قديمة قدم المخترعات البشرية نفسها، حيث كانت تعتبر وسيلة من الوسائل التي اكتشفها الإنسان عند تطويعه البدائي للطبيعة، وبعدها أصبحت أداة يستعملها لخدمته ومساعدته لقضاء حاجياته المتنامية، ثم تطور استعمالها وعم إلى درجة أصبحت مهمة جدًا في حياته العامة والخاصة. مما جعل البعض من المفكرين يعتقدون بأنها المسؤولة عن معظم التغيرات التي تحدث داخل المجتمع المعاصر (مهدي، 2015).

والتكنولوجيا: كلمة أعجمية ذات أصل يوناني، تتألف من مقطعين، وهما: "تكنو" TECHNE التي تعني فن، أو حرفة، أو أداء، أما المقطع الثاني فهو "لوجيا" LOGES أي دراسة، أو علم. وبذلك فإن كلمة تكنولوجيا تعني علم المقدرة على الأداء، أو التطبيق (عامر، 2011).

مفهوم التكنولوجيا اصطلاحاً: تعرّف التكنولوجيا بأنها الاستخدام الأمثل للمعرفة العلمية، وتطبيقاتها، وتطويرها لخدمة الإنسان ورفاهيته وحل مشكلاته (الراشدي، 2017). ويتم استخدامها لإنجاز المهام المختلفة في الحياة اليومية؛ لذا يمكن وصفها على أنها المنتجات، والمعالجات المستخدمة لتبسيط الحياة اليومية (مهدي، 2015). وبذلك يمكن القول بطريقة مبسطة بأن التكنولوجيا هي تطبيق العلم لحل المشكلات.

وقد اختلف التربويون في تحديد تعرف واحد لتكنولوجيا التعليم، فقد عرفتها اليونيسكو: بأنها منحى نظامي من أجل تصميم العملية التعليمية والعمل على تنفيذها وإقامتها كلها وفقاً لأهداف محددة تكون نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التعليم والاتصال البشري، من خلال استخدامها الموارد البشرية وغير البشرية من أجل منح التعليم المزيد من الفعالية أو التوصل إلى تعليم أفضل وأكثر فعالية (سليمان، 2018). وتعرف بأنها المنحى الذي تقوم عليه المنظمة التعليمية الذي يتعدى جميع الوسائل والأدوات، ولا ينحصر في أسلوب محدد أو جهاز تكنولوجي بل يتعداه إلى تطوير البرنامج التعليمي بأكمله (Brown, 2014). وتعرف أيضاً بأنها العلم الذي يعمل على إدماج المواد التعليمية والأجهزة وتقديمها بهدف القيام بالتدريس وتعزيزه، وهي تقوم على عاملين هما الأجهزة والمواد التعليمية التي تشمل البرمجيات والصور وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية (Bray & Tangney, 2017).

2.1.2. نشأة تكنولوجيا التعليم وتطوره:

لقد بدأت تسمية تكنولوجيا التعليم بالوسائل التعليمية ومرت بمراحل مختلفة حتى أصبحت علماً له مدلوله وتعريفاته وأهدافه وانتهت هذه التسمية بتكنولوجيا التعليم، وهذه المراحل التي مرت بها هي: المرحلة الأولى: في هذه المرحلة سميت الوسائل بناء على الحواس التي تخاطبها، وأول مصطلح لها التربية البصرية: visual Education أو التعليم البصري Visual Instruction ثم التربية السمعية البصرية Audio Visual Education. أما المرحلة الثانية: في هذه المرحلة أصبح ينظر للوسائل على أنها معينات التدريس teaching Aids أو وسائل إيضاح. وفي المرحلة الثالثة: أصبح ينظر للوسائل التعليمية على أنها وسائط Media لتحقيق الاتصال وسميت بوسائل التفاهم أو الاتصالات التربوية. وعرفت بأنها: قنوات الاتصال التي يمكن عن طريقها نقل الرسالة (محتوى المادة التعليمية) بجوانبها الثلاث (معرفي، نفس حركي، وجداني) من المرسل (المعلم) إلى المستقبل الطالب بأقل جهد وأقصر وقت ممكن. وبدأ التربويون ينظرون للوسائل التعليمية في المرحلة الرابعة في ظل أسلوب النظم (system) على أنها جزء من منظومة أوسع هي العملية التعليمية. وبهذا انتقل التركيز من الاهتمام بالوسيلة التعليمية إلى التركيز على كامل عملية التعليم والتعلم. وفي المرحلة الخامسة سميت الوسائل التعليمية بتكنولوجيا التعليم: تطور المجال حسب المراحل الأربعة السابقة حتى أصبح يطلق عليه تكنولوجيا التعليم.

3.1.2. تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم:

هناك العديد من تعريفات تكنولوجيا التعليم حسب التطور التاريخي لهذا المفهوم وقد أورد (الرواضية وبنّي دومي والعمري، 2014) هذه التعريفات حسب تطورها فقد عرفت جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا AECT عام 1963 تكنولوجيا التعليم بأنها الاتصالات السمعية والبصرية التي تهتم بتصميم واستخدام وإدارة الوسائل التي تتحكم في عملية التعلم. حيث لم يكن اسم الجمعية بهذا الاسم بل كان اسمها حركة التعليم السمعي البصري. وفي عام (1970) عرف سلبير (Silber) تكنولوجيا التعليم بأنها تطوير (بحث، تصميم، إنتاج، تقويم، دعم، مساندة، استخدام) مكونات النظم التعليمية (رسائل، أفراد، مواد، أساليب، مواقف) وإدارة ذلك بأسلوب نظامي بغرض حل المشكلات التربوية. وفي عام (1972) عرفت جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا بأنها مجال يهتم بتيسير التعلم الإنساني من خلال عملية نظامية هي تحديد نطاق متكامل من مصادر التعلم وتطويرها وتنظيمها واستخدامها وإدارتها. كما أعادت الجمعية تعريفها عام 1977م بأنها عملية معقدة ومتداخلة تتضمن الأفراد والإجراءات والأفكار والأدوات والتنظيمات من أجل تحليل المشكلات، واستنباط الحلول المناسبة لها وتنفيذها وتقويمها وإدارتها في مواقف يكون التعلم فيها هادفاً وموجهاً ويمكن التحكم فيه. وفي عام (1978) قد عرفت الموسوعة الأمريكية تكنولوجيا التعليم بأنها ذلك العلم الذي يعمل على إدماج المواد والآلات وتقديمها بغرض القيام بالتدريس وتعزيزه. وبعد تعريف جمعية الاتصالات التربوية وتكنولوجيا التعليم الأمريكية لعام 1994م أوضح تعريف وضع لهذا العلم، وينص على " النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعلم". (سيلز وريثي، 1998). لقد جاء هذا التعريف بعد 17 عاماً من تعريف 1977، ومع أنه يؤكد على عناصر كثيرة في تعريف 1977 إلا أنه يعكس التطورات التي حدثت في الجوانب البحثية والنظرية والتطبيقية في هذا المجال. يقر التعريف بالتقاليد والاتجاهات التي ترسخت في المجال. ومن الافتراضات التي قام عليها هذا التعريف: تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم من حركة إلى مجال ومهنة.

وبعد ثلاثة عشر عاماً من تعريف عام 1994م، حدثت تطورات كثيرة ومتسارعة في مجال تكنولوجيا التعليم، لذلك كان من المهم إعادة النظر مرة أخرى في تعريف تكنولوجيا التعليم، ليستوعب تلك التطورات، فصدر التعريف الرسمي لعام 2006م بأن تكنولوجيا التعليم هي الدراسة والممارسة الأخلاقية الخاصة بتسهيل التعليم وتحسين الأداء من خلال ابتكار العمليات والمصادر التكنولوجية المناسبة واستخدامها وإدارتها. ويتضح من التعريف السابق أنه يركز على العمليات التي تتحكم بالتدخلات والتفاعلات التعليمية من قبل المتخصصين، بهدف التعلم والإدارة المهنية والأخلاقية. وقد أشار ريزر (Reiser) إلى نقاط القوة في التعريف لتكنولوجيا التعليم، حيث يركز على العمليات النظامية واستخدام المصادر التكنولوجية وتكنولوجيا الأداء البشري، كما يركز على تحليل التعليم ومشكلات الأداء والتصميم والتطوير والاستخدام والتقويم وإدارة العمليات التعليمية وغير التعليمية والمصادر،

لتحسين التعليم في مختلف المؤسسات، وبذلك ارتبط المفهوم الجديد لتكنولوجيا التعليم بحقل تصميم التدريس والتكنولوجيا، مما ساعد على وضوح مفهوم تكنولوجيا التعليم وتميزه عن الوسائل التعليمية (الملاح، 2015).

ومع تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واستحداث برامج ونظم تعليمية جديدة، خاصة بعد ظهور الجيل الثاني للإنترنت (Web 2.0) فقد انتقل اهتمام التربويين للحدوث عن التعلم الإلكتروني بدلاً من تكنولوجيا التعليم؛ نظراً لظهور العديد من تطبيقات الإنترنت تدعم العملية التعليمية مثل: أدوات التواصل الاجتماعي، والسحب الإلكترونية، والفصول الافتراضية، والواقع الإلكتروني المعزز، وغيرها.

4.1.2. مضامين تكنولوجيا التعليم:

بعد العرض السابق يرى الباحثان أنه يمكن تصنيف مضامين تكنولوجيا التعليم حسب هدف هذه الدراسة كما يأتي: المواد التعليمية، وتشمل المضامين الآتية (السيورات التعليمية الصور اللوحات التعليمية الرسوم تعليمية بطاقات التعليمية الفيديوهات التعليمية النماذج المجسمات المصنقات الرسوم البيانية الخرائط القاموس العينات المطويات الشرائح الشفافيات المعارض المتاحف)، والمعدات والأجهزة العادية وتشمل المضامين الآتية (الطابعة الإذاعة المدرسية مكبرات الصوت / السماعيات الكاميرا العادية الميكروفون آلة التسجيل المذياع)، والأدوات والمواد والأجهزة الإلكترونية وتشمل المضامين الآتية (جهاز الحاسوب الهاتف النقال جهاز عرض البيانات Data show اللوح التفاعلي Smart Bord آلة حاسبة الأقراص المدمجة CD قارئ الملفات MP3 التلفزيون ميزان إلكتروني الأقراص الرقمية DVD الكاميرا الرقمية الأطالس الإلكترونية)، والبرامج التعليمية، وتشمل المضامين الآتية (برنامج معالجة word النصوص العروض التقديمية برنامج الجداول الرياضية Excel الكتاب الإلكتروني برنامج الرسام برنامج قواعد البيانات Access)، والصفحات والمواقع الإلكترونية، وتشمل المضامين الآتية (الشبكة العنكبوتية/ الإنترنت مواقع التواصل الاجتماعي روابط المواقع الإلكترونية محركات البحث اليوتيوب البريد الإلكتروني المنتديات التعليمية المكتبة الإلكترونية أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني تقنية الواقع الافتراضي مواقع المحادثة المدونات الصفية المؤتمرات المرئية)، والدراما التعليمية والرحلات واللعب، وتشمل المضامين الآتية (لعب الأدوار اللعب التمثيل الزيارات الميدانية/ الرحلات العلمية مسرح العرائس).

2.2. الدراسات السابقة:

- يتضمن هذا الجزء من الدراسة عرضاً لبعض الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات.
- أجرى الصبريرة (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تضمين كتابي الفيزياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين لمفاهيم تكنولوجيا التعليم والمضامين المقترح تضمينها، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من كتابي الفيزياء للصف التاسع والعاشر الأساسي في الأردن للعام الدراسي 2020/2021. استخدم الباحث بطاقة تحليل المحتوى. أظهرت نتائج الدراسة اشتغال كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي على المضامين الآتية: المذياع، الأقراص المدمجة CD، جهاز الحاسوب، التلفزيون، محركات البحث، الرسوم البيانية، الصور، الرسوم التعليمية، في مجال الرسوم البيانية والصور والرسوم التعليمية ونسبة مساحة (25%) من مساحة الكتاب. واشتمل كتاب الفيزياء للصف العاشر الأساسي على المضامين الآتية: السيورات التعليمية، جهاز الحاسوب، جهاز عرض البيانات، الشبكة العنكبوتية، الرسوم البيانية، الصور والرسوم التعليمية. ونسبة مساحة (29.7%).
- أجرت شتوح (2020) دراسة هدفت لمعرفة واقع تطبيق تكنولوجيا التعليم لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل مناهج الجيل الثاني للوقوف على التحديات والصعوبات التي تواجههم في ذلك. استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (24) أستاذاً للتعليم الابتدائي، أما أداة الدراسة فقد تمثلت في الاستبانة التي أعدت لذلك. وأظهرت النتائج ضعفاً في مستوى توظيف الوسائل الحديثة لدى الأساتذة في التعليم، وعدم اعتمادهم في تصميم الدروس على استخدام الوسائل الحديثة.
- أجرت الأسمرى (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن أهم القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة التي تتناولها في محتوى منهج العلوم للصف الثالث المتوسط. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. تكونت عينة الدراسة من كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط. وتوصلت الدراسة إلى أن الكتاب لا يراعي القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة بشكل كافٍ ولا يعطي مؤشراً إيجابياً لتحقيق أهداف التربية العلمية والتكنولوجية لدى الطلبة، باعتبار ذلك المنهج يشكل عماداً أساسياً في النظام التعليمي.
- أجرى الظفيري (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة توظيف معلمات اللغة العربية لأدوات التكنولوجيا الحديثة، في ضوء منهج الكفايات بدولة الكويت، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد المنهج الوصفي، وحدد فيما إذا كانت بعض المتغيرات المستقلة (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الصف الذي يتم تدريسه)؛ تحدث فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، بين متوسطي درجة استجابة معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية للاستبانة المعدة لهذا الغرض، كما استخدم منهج البحث النوعي، وذلك عن طريق إجراء مقابلات شخصية مع (20) معلمة للغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، وتم التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة. اشتملت عينة الدراسة في جانبها الكمي، على عدد من معلمات اللغة العربية للصفوف المرحلة الابتدائية بمحافظة الجبراء للعام الدراسي 2017/2018، والبالغ عددهن (126) معلمة؛ لتطبيق أدوات الدراسة، وإجراء التحليلات الإحصائية الملائمة، وعرض النتائج ومناقشتها تبعا لأسئلة الدراسة. أظهرت النتائج أن درجة التوظيف لأدوات

التكنولوجيا الحديثة كانت متوسطة، وبدرجة عالية للمعوقات التي تحد من توظيفها، في حين لم تشر النتائج إلى أي فروق دالة إحصائية تعود إلى متغيرات المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الصف الذي يتم تدريسه على درجة التوظيف

- وقام الشلوى والسيد (2020) بدراسة هدفت إلى قياس مدى استخدام معلمي التربية الفكرية لمستحدثات تقنيات التعليم، والصعوبات التي تعيق عملهم بمدينة الرياض. استخدم الباحثان المنهج الوصفي. وتكونت عينة البحث الحالية من (147) معلماً من معلمي التربية الفكرية بمدينة الرياض. وأظهرت أن استخدام معلمي التربية الفكرية لمستحدثات تقنيات التعليم جاء بدرجة مرتفعة. وأوصت الدراسة بضرورة قيام معلمي التربية الفكرية باستخدام مستحدثات تقنيات التعليم؛ لتحسين عملية التعليم، وتطبيق نظريات التعلم بشكل منظم في الواقع الفعلي باستخدام مستحدثات تقنيات التعليم.
- وأجرى أحمد (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس الزرقاء. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتطوير استبانة تقيس درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم مكونة من (23) فقرة. طبقت على عينة الدراسة المكونة من (88) معلماً ومعلمة من المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمحافظة الزرقاء في الأردن. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.40)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة.
- أجرى باموك وآخرون (Pamuka et al, 2013) دراسة هدفت إلى تعرف مدى استخدام التقنيات الحديثة (الأجهزة اللوحية والسيورات الذكية) في التعلم والتعليم من وجهة نظر الطلبة والمعلمين في المدارس التي زودت بهذه أدوات التقنية الحديثة ضمن مشروع "الفاتح" في تركيا. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من أربعة مدارس من التي شملها المشروع. وأظهرت نتائج الدراسة وجود مؤشرات على استخدام واعد للأجهزة اللوحية والسيورة التفاعلية في التعلم والتعليم، وعلى الرغم من وجود هذه المؤشرات مازال استخدامها محدوداً، وفي بعض المدارس لا تستخدم الأجهزة اللوحية، وكما أظهرت النتائج أن كلا المعلمين والطلبة يفضلون استخدام الأجهزة اللوحية والسيورة التفاعلية في التعلم والتعليم.
- وقام هاريس (Harris, 2011) دراسة هدفت إلى معرفة مدى توظيف التكنولوجيا الحديثة من قبل المعلمين في العملية التعليمية، وتحديد العوامل التي تؤثر على توظيفها، كما هدفت إلى الكشف عن امتلاك مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة الموجودة والمرغوبة لعمل توصيات ملائمة بخصوص التدريس أثناء الخدمة للمساعدة في زيادة استخدامها بين المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (133) معلماً ومعلمة، تم في هذه الدراسة استخدام المنهج المسحي لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن أعلى نسبة استخدام للتكنولوجيا في الإنترنت، ومعالج النصوص لإعداد المواد التعليمية، وتدريب الطلاب في غرفة الصف. وأشارت النتائج إلى أن استخدام التكنولوجيا الحديثة كان بدرجة منخفضة.
- يتضح مما سبق أن هناك دراستان اتفقت مع هدف هذه الدراسة من حيث تحليل الكتب المدرسية لمعرفة مدى تضمينها لمفاهيم وتطبيقات تكنولوجيا التعليم، وهما دراسة الصرايرة (2022) ودراسة الأسمرى (2020). ولم يجد الباحثان في حدود إطلاعهما دراسات أخرى بحثت في تحليل الكتب المدرسية لمعرفة مدى تضمينها لمضامين أو مفاهيم تكنولوجيا التعليم. وجاء هدف هذه الدراسة متفقاً مع بقية الدراسات التي بحثت في مدى ممارسة المعلمين لتطبيقات التكنولوجيا في التدريس. وبهذا تكتسب هذه الدراسة الأصاله في أنها من الدراسات القليلة التي بحثت مدى تضمين الكتب المدرسية لمضامين تكنولوجيا التعليم. كما أنها جمعت بين تحليل الكتب من حيث معرفة مدى تضمينها لمضامين تكنولوجيا التعليم، ومدى ممارسة المعلمين لمضامين تكنولوجيا التعليم.

3. الطريقة والإجراءات:

1.3. منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، من خلال بطاقة تحليل المحتوى. كما تم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال أداة الدراسة الاستبانة لقياس مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية في لواء المزار الجنوبي لمضامين تكنولوجيا التعليم في التدريس.

2.3. مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون الجزء الأول من مجتمع الدراسة والذي يمثل عينتها من كتب التربية الإسلامية واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات والعلوم المطورة (بجزأها: الفصل الأول والثاني) للصفوف: الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس، والسادس الأساسي، والمقرر تدريسها في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2021-2022) والبالغ عددها (30) كتاباً. وتكون الجزء الثاني من مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية في مدارس مديرية تربية

وتعليم لواء المزار الجنوبي الحكومية للعام الدراسي (2021-2022) والبالغ عددهم (1279) معلماً ومعلمة حسب إحصائية مديرية تربية وتعليم لواء المزار الجنوبي في الفصل الأول لعام (2021-2022). أما العينة التي طبقت عليها الدراسة فتكونت من (416) معلماً ومعلمة.

3.3. أداتا الدراسة:

استخدمت الدراسة بطاقة تحليل المحتوى والاستبانة كأداتي للدراسة كالتالي:

• بطاقة تحليل المحتوى:

وتكونت من ست مجالات تمثل مضامين تكنولوجيا التعليم وهي: المواد التعليمية، والمعدات والأجهزة العادية، والأدوات والمواد والأجهزة الإلكترونية، والبرامج التعليمية، والصفحات والمواقع الإلكترونية، والدراما التعليمية، والرحلات واللعب. ويندرج تحت كل مجال عدد من المؤشرات، بلغ مجموعها (61) مضموناً لتكنولوجيا التعليم. وقد تم تحديد وحدة التحليل: الفكرة والكلمة والصورة. وقد اشتملت الأداة على خانة لتسجيل التكرارات والنسب المئوية. وتم التوصل لتلك المضامين ومؤشراتهما من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع تحليل مضامين تكنولوجيا التعليم للاستفادة منها في بناء أداة التحليل مثل: دراسة الأسمرى (2020). الرجوع إلى كتب التربية الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الانجليزية، والرياضيات والعلوم المطورة (بجزأها: الفصل الأول والثاني).

صدق بطاقة تحليل المحتوى وثباتها:

تم عرض بطاقة تحليل المحتوى على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وبلغ عددهم (11) محكماً، يحملون درجة الدكتوراه في تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس. حيث طلب من المحكمين ابداء رأيهم فيها من حيث مدى شمول المضامين (المؤشرات) لجميع مضامين تكنولوجيا التعليم، وانتفاء المضامين (المؤشرات) للمجالات التي تدرج تحتها، والتعديل عليها بالحذف أو الإضافة، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المناسبة على الأداة بحيث أصبحت في صورتها النهائية التي تكونت من (6) مجالات و(61) مضموناً لتكنولوجيا التعليم. مجال المواد التعليمية وتضمن (18) مؤشراً، ومجال المعدات والأجهزة العادية وتضمن (7) مؤشرات، ومجال الأدوات والمواد والأجهزة الإلكترونية ويضم (12) مؤشراً، ومجال البرامج التعليمية ويضم (6) مؤشرات، ومجال الصفحات والمواقع الإلكترونية ويضم (13) مؤشراً، ومجال الدراما التعليمية والرحلات واللعب ويضم (5) مؤشرات.

كما تم التحقق من ثبات أداة التحليل من خلال استخدام طريقة الثبات عبر الأفراد (المحلين) وهو نسبة الاتفاق بين التحليل الذي قام به الباحثان والتحليل من قبل محلل آخر، وتم ذلك باستخدام معادلة هولستي (Holisti)، حيث بلغ معامل الثبات للأداة ككل (85.60%)، على المستوى الكلي وتعتبر هذه القيمة جيدة لغايات هذه الدراسة

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين التحليل الأول والثاني}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

• الاستبانة:

تم تطوير استبانة لقياس مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية لمضامين تكنولوجيا التعليم في التدريس. وقد تكونت الاستبانة من قسمين الأول: ويتضمن المعلومات الشخصية (الجنس، وعدد سنوات الخبرة). الثاني ويضم الفقرات التي تقيس مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية لمضامين تكنولوجيا التعليم، وتتألف من (6) مجالات و(61) فقرة وهي نفسها مجالات وفقرات بطاقة تحليل المحتوى التي تم ذكرها سابقاً. وتم الاستجابة على الاستبانة حسب مقياس ليكرت الخماسي، باختيار واحد من الخيارات الآتية: بدرجة كبيرة جداً، وتعطى الدرجة (5)، وبدرجة كبيرة وتعطى الدرجة (4)، وبدرجة متوسطة، وتعطى الدرجة (3)، وبدرجة قليلة، وتعطى الدرجة (2)، وبدرجة قليلة جداً، وتعطى الدرجة (1). بهذا تكون أعلى درجة يحصل عليها المستجيب (305) وأقل درجة (61).

معيار الحكم على استجابات المعلمين:

وللحكم على مدى فاعلية الاستخدام، فقد تم الاعتماد على استخدام المتوسطات الحسابية، وتم التعامل مع المتوسطات الحسابية وفقاً للترتيب التالي: وحسب المعادلة الآتية:

$$\frac{N-1}{3} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

جدول (1): الوزن النسبي لتوزيع مستوى الاستجابة

مدى استخدام مرتفع	مدى استخدام متوسط	مدى استخدام منخفض
5-3.67	2.34-3.66	1-2.33

يظهر جدول (1) أن المتوسط الحسابي الذي يقع بين (3.67-5) يدل على مدى استخدام مرتفع تكنولوجيا التعليم، والمتوسط الحسابي الذي يقع بين (2.34-3.66) يدل على مدى استخدام متوسط تكنولوجيا التعليم، ويدل المتوسط الحسابي الذي يقع بين (1-2.33) على مدى استخدام منخفض لمضامين تكنولوجيا التعليم.

صدق الاستبانة وثباتها:

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام الصدق الظاهري؛ حيث تم عرضها بصورتها الأولية على (11) محكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص في تكنولوجيا التعليم والمناهج وأساليب التدريس، حيث طلب من المحكمين ابدأ رأيهم فيها من حيث مدى شمول المضامين (المؤشرات) لجميع مضامين تكنولوجيا التعليم، وإتناء المضامين (المؤشرات) للمجلات التي تندرج تحتها، والتعديل عليها بالحذف أو الإضافة. وتم الأخذ بملاحظات المحكمين. كما تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) بعد تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (30) معلمًا ومعلمة، من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وأظهرت النتائج أن معامل الثبات الكلي للاستبانة بلغ (0.976). وللمجالات تراوح ما بين (0.894-0.948). وهذه قيم تدل على ثبات الاستبانة، ومناسبتها لإجراء الدراسة.

4.3. إجراءات الدراسة:

- من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الإجراءات التالية:
- بناء إطار نظري للدراسة، والرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة.
- بناء بطاقة تحليل المحتوى، مضامين تكنولوجيا التعليم من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- التأكد من صدق أداة بطاقة تحليل المحتوى وثباتها.
- تم تحليل الكتب من خلال اعتماد وحدة التحليل الكلمة والفقرة والصورة. وتم تسجيل التكرار لكل مضمون ورد في الكتب، وتم حساب نسبة التكرار. بناء أداة الدراسة الثانية (الاستبانة) لقياس مدى استخدام المعلمين لها بالتدريس.
- التحقق من صدق الأداة وثباتها.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة لتطبيق الاستبانة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء المزار الجنوبي.
- تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة البالغة (416) معلمًا ومعلمة.
- إجراء المعالجة الإحصائية واستخراج النتائج ومناقشتها، وتقديم مجموعة من التوصيات.

5.3. المعالجة الإحصائية:

- للإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:
- التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والثاني.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث.

4. نتائج الدراسة وتفسيرها:

- 1.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي نصه "كيف تتوزع مضامين تكنولوجيا التعليم المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية في الأردن من حيث الصفوف؟
- للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل كتب المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء بطاقة تحليل المحتوى وفق مضامين تكنولوجيا التعليم، وحساب التكرارات والنسب الخاصة بمجالات وفقرات مضامين تكنولوجيا التعليم حسب الصفوف. وجدول (2) يبين النتائج.

الوصف	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	المجموع الكلي للمبحث	المجموع الكلي للمباحث
المبحث	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
التربية الإسلامية	187	%14	144	%13	34	%4	85	%11
اللغة العربية	110	%8	83	%8	87	%11	96	%12
اللغة الإنجليزية	409	%30	269	%25	245	%30	284	%36
الرياضيات	392	%29	321	%30	174	%21	98	%13
العلوم	257	%19	251	%23	271	%33	220	%28
المجموع بالنسبة للصنف	1355	%100	1068	100%	811	100%	783	100%
المجموع الكلي بالنسبة للصنف	1355	%24	1068	%19	811	%14	783	%14

وما يفسر غنى الصفوف الأول والثاني والثالث والخامس بمضامين تكنولوجيا التعليم إلى أن هذه الكتب المدرسية خضعت لعملية التطوير مؤخرًا بعد إنشاء المركز الوطني للمناهج حيث بدأت مشروعًا طموحًا لتطوير المناهج والكتب المدرسية منذ العام 2018م والذي يركز على المجالات الرقمية والتكنولوجية وضرورة التحول لها من خلال تطوير مناهج وكتب مدرسية تفاعلية تعتمد على المنظومة الإلكترونية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى طبيعة المرحلة العمرية وطبيعة المواد الدراسية فيها، ففي الصفوف الدراسية الثلاثة الأولى تعتمد الكثير من موادها على الأشياء المحسوسة والابتعاد نوعًا ما عن الأشياء المجردة، لذلك نجد أن الصفوف الدراسية الثلاثة الأولى كانت الأكثر تضييقًا لهذه المضامين، ويمكن أن يعزى حصول الصف السادس الأساسي على المرتبة الأخيرة في تضمين مضامين تكنولوجيا التعليم إلى أن المواد الدراسية للصف السادس أكثر تجردًا وتعمقًا في المواضيع والمعلومات والأفكار الواردة فيه، إضافة إلى التوسع والإثراء في موضوعات الدرس الواحد مما يسهم في عدم القدرة على تضمين هذه المضامين بدرجة مقارنة من الصفوف الثلاثة الأولى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ كتب اللغة الإنجليزية هي كتب لمؤسسات ودور طباعة عالمية، وما تقوم به الوزارة هو فقط استدرج عروض وفق الإطار العام لمناهج اللغة الإنجليزية ومن ثمّ تختار ما يناسب الإطار العام والبيئة الأردنية، ومن المعروف أن هذه النوع من الكتب يركز على التعلم التفاعلي

من خلال استخدام وسائل وتكنولوجيا المعلومات والاتصال وبشكل كبير في الأنشطة التعليمية الخاصة باللغة الإنجليزية، كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى صعوبة موضوعات كتاب اللغة الإنجليزية، فهي ليست اللغة الرسمية التي يتكلم بها الطلبة، لذا فإنهم يجدون فيها نوعاً من الصعوبة خلال تعلمها، وهذا ساهم بإيراد أكبر قدر ممكن من مضامين تكنولوجيا التعليم في هذه المادة من أجل تبسيطها وتجسيد المفاهيم من أجل تحقيق الأهداف. وجاءت كتب العلوم والرياضيات في المرتبة الثانية والثالثة تبعاً وذلك يعود إلى إن هذه الكتب (العلوم والرياضيات) خضعت لعملية التطوير مؤخراً والتي تم تطويرها متوافقة مع المنهاج التفاعلي الذي يعتمد على التعلم الإلكتروني والرقمي بشكل كبير في عمليات التعلم والتعليم من خلال تضمين الأنشطة استخدام فعال لتقنيات الحديثة في عمليات التعلم والتعليم لذا جاء النسب مرتفعة فيها. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن كتب العلوم تحتوي على معلومات ومفاهيم علمية مجردة وبحاجة إلى وسائل ومضامين تسهم في تبسيطها وتحولها من مفاهيم مجردة إلى مفاهيم محسوسة تساعد المتعلم على اكتسابها بدرجة أكبر من لو عرضت بدون هذه المضامين. وفيما يخص كتب التربية الإسلامية واللغة العربية فقد جاءت النسب منخفضة؛ بسبب انخفاض التركيز على توظيف الأنشطة المعتمدة على الوسائل والتقنيات الحديثة في عمليات التعلم والتعليم خاصة إذا ما عرف أن التركيز في التطوير تم على المباحث التطبيقية في المرحلة الأولى من عملية التطوير وتم التركيز على الأنشطة الدامجة فيها مقارنة بالكتب في المباحث الإنسانية وحتى التي تم تطويرها في التربية الإسلامية واللغة العربية، إلا أنه قد يعزى ذلك إلى أن ميّحتي التربية الإسلامية واللغة العربية من المباحث الإنسانية التي تعرض باللغة الرسمية للطلبة، فهم نشأوا وترعرعوا على ممارسة هذه اللغة؛ ولديهم الاستعداد الكافي لفهم موضوعات ودروس اللغة العربية أو التربية الإسلامية بدرجة أكبر من موضوعات اللغة الإنجليزية مثلاً، كما أن بعض مضامين تكنولوجيا التعليم قد تناسب اللغة الإنجليزية أكثر من اللغة العربية وذلك كونها صُممت متوافقة مع اللغة الإنجليزية وفي بلاد ناطقة بهذه اللغة، كما أن موضوعات اللغة العربية يمكن تدريسها دون الحاجة إلى استخدام مضامين تكنولوجيا أو وسائل تعليمية.

3.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي نصه "ما مدى استخدام المعلمين لمضامين تكنولوجيا التعليم في التدريس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أداة الدراسة. والجدول رقم (3) يبين النتائج.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى استخدام المعلمين لمضامين تكنولوجيا التعليم في التدريس						
الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى	الترتيب
أولاً مجال المواد التعليمية						
1	السبورات التعليمية	3.97	1.12	79%	مرتفع	1
2	الصور	3.81	1.03	76%	مرتفع	2
10	اللوحات التعليمية	3.76	1.05	75%	مرتفع	3
7	الرسوم تعليمية	3.68	1.06	74%	مرتفع	4
18	بطاقات التعليم	3.64	1.16	73%	متوسط	5
11	الفيديوهات التعليمية	3.63	1.10	73%	متوسط	6
3	النماذج	3.56	1.06	71%	متوسط	7
5	المجسمات	3.46	1.08	69%	متوسط	8
16	الملصقات	3.32	1.15	66%	متوسط	9
8	الرسوم البيانية	3.23	1.16	65%	متوسط	10
9	الخرائط	3.13	1.23	63%	متوسط	11
4	القاموس	3.07	1.15	61%	متوسط	12
17	العينات	3.06	1.15	61%	متوسط	13
6	المطويات	3.03	1.08	60%	متوسط	14
14	الشرائح	2.93	1.22	59%	متوسط	15
15	الشفافيات	2.89	1.16	58%	متوسط	16
13	المعارض	2.69	1.13	54%	متوسط	17
12	المتاحف	2.60	1.14	52%	متوسط	18
الكلية (المواد التعليمية)		3.30	0.79	66%	متوسط	
ثانياً: مجال المعدات والأجهزة العادية						
19	الطابعة	3.93	1.03	79%	مرتفع	1
20	الإذاعة المدرسية	3.82	1.04	66%	مرتفع	2
24	مكبرات الصوت / السماعات	3.46	1.21	69%	متوسط	3
22	الكاميرا العادية	3.39	1.21	68%	متوسط	4
25	الميكروفون	3.32	1.16	66%	متوسط	5
23	آلة التسجيل	3.27	1.17	65%	متوسط	6
21	المدّيع	3.25	1.18	65%	متوسط	7
الكلية (المعدات والأجهزة العادية)		3.49	0.91	70%	متوسط	

ثالثاً: مجال الأدوات والمواد والأجهزة الإلكترونية						
34	جهاز الحاسوب	3.76	1.14	75%	مرتفع	1
36	الهاتف النقال	3.75	1.16	75%	مرتفع	2
37	جهاز عرض البيانات Data show	3.39	1.23	68%	متوسط	3
29	اللوحة التفاعلية Smart Bord	3.26	1.31	65%	متوسط	4
28	آلة حاسبة	3.11	1.21	62%	متوسط	5
31	الأقراص المدمجة CD	3.00	1.18	6%	متوسط	6
30	قارئ الملفات MP3	2.97	1.22	59%	متوسط	7
35	التلفزيون	2.90	1.22	58%	متوسط	8
26	ميزان إلكتروني	2.89	1.22	58%	متوسط	9
32	الأقراص الرقمية DVD	2.89	1.17	58%	متوسط	9
33	الكاميرا الرقمية	2.83	1.15	56%	متوسط	10
27	الأطالس الإلكترونية	2.73	1.18	55%	متوسط	11
الكلية (الأدوات والمواد والأجهزة الإلكترونية)		3.12	0.90	62%	متوسط	
رابعاً: مجال البرامج التعليمية						
38	برنامج معالجة النصوص word	3.85	1.12	77%	مرتفع	1
39	العروض التقديمية	3.63	1.13	73%	متوسط	2
41	برنامج الجداول الرياضية Excel	3.32	1.22	66%	متوسط	3
43	الكتاب الإلكتروني	3.26	1.23	65%	متوسط	4
42	برنامج الرسم	3.15	1.19	63%	متوسط	5
40	برنامج قواعد البيانات Access	3.11	1.18	62%	متوسط	6
الكلية (البرامج التعليمية)		3.39	0.98	68%	متوسط	
خامساً: مجال الصفحات والمواقع الإلكترونية						
50	الشبكة العنكبوتية / الانترنت	3.83	1.08	77%	مرتفع	1
49	مواقع التواصل الاجتماعي	3.74	1.05	75%	مرتفع	2
44	روابط المواقع الإلكترونية	3.69	1.13	74%	مرتفع	3
48	محركات البحث	3.65	1.15	73%	متوسط	4
47	اليوتيوب	3.65	1.14	73%	متوسط	4
52	البريد الإلكتروني	3.21	1.18	64%	متوسط	5
54	المنتديات التعليمية	3.17	1.23	63%	متوسط	6
55	المكتبة الإلكترونية	3.12	1.22	62%	متوسط	7
56	أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني	3.12	1.18	62%	متوسط	7
51	تقنية الواقع الافتراضي	3.09	1.20	62%	متوسط	8
46	مواقع المحادثة	3.08	1.22	62%	متوسط	9
53	المدونات الصفية	3.06	1.20	61%	متوسط	10
45	المؤتمرات المرئية	2.91	1.17	58%	متوسط	11
الكلية (الصفحات والمواقع الإلكترونية)		3.33	0.93	66%	متوسط	
سادساً: مجال الدراما التعليمية والرحلات واللعب						
59	لعب الأدوار	3.45	1.18	69%	متوسط	1
60	اللعب	3.43	1.19	69%	متوسط	2
58	التمثيل	3.14	1.20	63%	متوسط	3
61	الزيارات الميدانية / الرحلات العلمية	3.10	1.20	62%	متوسط	4
57	مسرح العرائس	2.81	1.24	56%	متوسط	5
الكلية (الدراما التعليمية والرحلات واللعب)		3.19	1.02	64%	متوسط	
الكلية للأداة		3.30	.78	66%	متوسط	

يتبين من الجدول (3) أن مستوى استخدام المعلمين لمضامين تكنولوجيا التعليم في التدريس جاء بدرجة متوسطة على المستوى الكلي، وبمتوسط حسابي بلغ (3.30) ونسبة مئوية (66%) لكنها تفاوتت في متوسطاتها من (3.49) ونسبة (70%) إلى (3.12) ونسبة من (62%). وجاء مجال (المعدات والأجهزة العادية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.49) ونسبة (70%)، ثم مجال (البرامج التعليمية) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.39)، ونسبة (68%). يليه مجال (الصفحات والمواقع الإلكترونية) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3.33)، ونسبة (66%). ثم مجال (المواد التعليمية) بمتوسط حسابي (3.30) ونسبة (66%) في المرتبة الرابعة، وجاء مجال (الدراما التعليمية والرحلات واللعب) في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (3.19)، ونسبة (64%). وأخيراً مجال (الأدوات والمواد والأجهزة الإلكترونية) في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (3.12)، ونسبة (62%).

أما بالنسبة للفقرات فقد جاءت الفقرة (السيورات التعليمية) بالمرتبة الأولى، بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي (3.97) ونسبة (79%). وجاء في المرتبة الثانية (الطابعة) بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.93) ونسبة (79%). وجاء في المرتبة الثالثة (برنامج معالج النصوص word) بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.85) ونسبة (77%). أما في المرتبة قبل الأخيرة فقد جاءت الفقرة (المعارض) بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (2.69) ونسبة (54%). وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (المتاحف) بمستوى منخفض وبمتوسط حسابي (2.60) ونسبة (52%).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن هناك بعض المعوقات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية من استخدام مضامين تكنولوجيا التعليم؛ من حيث قلة توافر الوسائل التعليمية والتقنيات في المدارس، وقلة الدعم المادي لإنتاج وتوفير الوسائل والتقنيات التعليمية، وإهمال تدريب المعلمين على كيفية استخدام مثل هذه الوسائل والتقنيات والاكتفاء بالجانب النظري فقط، وإهمال صيانة الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة في المدارس، وعدم وضع استخدام الوسائل والمضامين والتقنيات التعليمية أثناء التخطيط التربوي كأولوية من الأولويات الضرورية.

كما أن تفعيل استخدام المعلمين لمضامين تكنولوجيا التعليم يتطلب العديد من الأمور الهامة، والمتمثلة في تحديد الأهداف التعليمية بدقة، وربطها بطريقة صحيحة بالوسائل لضمان تحقيق هذه الأهداف، والتأكد من قابليتها للقياس، كما يجب أن تتلاءم الوسائل التعليمية والمضامين التكنولوجية المستخدمة مع مستويات الطلبة من حيث العمر والذكاء والمعرفة، بالإضافة إلى معرفة المناهج الدراسي ودرجة ارتباطه بالوسيلة التعليمية التكنولوجية، وطريقة التدريس والتقييم، وتكامل الوسيلة مع المحتوى العام، ويتطلب استخدامها بطريقة مثلى توجيه مجموعة من الأسئلة للطلاب لحثهم على الاهتمام بالوسيلة، وتقديم تلخيص لمحتوى رسالة الوسيلة، والتركيز على النقاط المهمة التي تحدد مشكلة الدرس، وحلها من خلال الوسيلة، كما يتوقف نجاح استخدامها على تهيئة الجو المناسب من خلال تطوع كافة الظروف الطبيعية المحيطة بالتلاميذ، مثل: تجهيز الإضاءة والتهوية، والوقت المناسب للتدريس، وتوظيف الأجهزة اللازمة لضمان نجاح الوسيلة، وعدم الإخفاق في تحقيق النتائج، وهذا ساهم بتوسط هذه النتيجة وعدم ارتفاعها؛ ويمكن أن تعزى أيضاً إلى قلة الخبرة والتدريب الذي يمتلكه العديد من المعلمين في تفعيل استخدام مضامين تكنولوجيا التعليم بصورة مرتفعة. كما يمكن أن يرجع استخدام هذه المضامين بصورة متوسطة وليست منخفضة إلى الرغبة لدى الكثير من معلمي المرحلة الأساسية في استخدام هذه المضامين في التدريس، إلا أن المعوقات التي تم الإشارة إليها سابقاً، وكثرة الأعباء والمهام المتعددة الملقة على عاتق المعلم هي التي حدثت من أن يكون مستوى الاستخدام مرتفعاً.

أما بالنسبة للفقرات فقد جاءت الفقرة (السيورات التعليمية) بالمرتبة الأولى، وبمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.97) ونسبة (79%)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى توفرها في كل الغرف الصفية كشيء أساسي ولا يمكن الاستغناء عنها من قبل المعلم، ولأهميتها الكبيرة بالنسبة للمتعلم. وجاء في المرتبة الثانية (الطابعة)، بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.93) ونسبة (79%). وذلك لأهمية توافرها والتي تساعد على تحقيق أهداف التعلم وتسهيل إعطاء الطلبة الصور الحسية وأوراق العمل بشكل سريع ومناسب. وجاء في المرتبة الثالثة (برنامج معالج النصوص word) بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.85) ونسبة (77%). وذلك لاعتماد العملية التعليمية في كثير من مجرياتها التي تستهدف البرامج الحاسوبية على برنامج معالج النصوص الشائع بشكل كبير والذي يساعد في طباعة أوراق العمل أو الأسئلة والأنشطة الصفية وإدراجها بشكل مناسب. وجاء في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (المعارض)، بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (2.69) ونسبة (54%). ويمكن أن يعزى ذلك إلى التكلفة المادية الكبيرة التي تقع على عاتق المدرسة من إنشاء المعارض بالإضافة إلى المدة الزمنية التي يمكن أن يستغرقها. وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (المتاحف)، بمستوى منخفض وبمتوسط حسابي (2.60) ونسبة (52%).

وذلك لصعوبة إنشاء أو تسيير رحلات مدرسية للمتاحف الموجودة وخاصة في ظل الظروف الوبائية التي منعت مثل هذه الأمور.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الظفيري، 2020) التي أظهرت أن درجة توظيف معلمات اللغة العربية لأدوات التكنولوجيا الحديثة كان بدرجة متوسطة. ودراسة (أحمد، 2019) التي أظهرت أن درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس الزرقاء كان بدرجة متوسطة.

4.4. التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن إجمال توصياتها ومقترحاتها كما يلي:

- توصية المركز الوطني لتأليف المناهج بضرورة الاهتمام بمضامين تكنولوجيا التعليم، والعمل على تضمينها للمباحث المدرسية، وخاصة مبحثي التربية الإسلامية واللغة العربية.
- عقد الورشات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية من أجل تدريبهم على كيفية توظيف مضامين تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية.
- ضرورة قيام المشرفين التربويين بحضور مواقف صفية لمعلمي المرحلة الأساسية الذكور والتأكيد على استخدامهم لمضامين تكنولوجيا التعليم خلال التدريس.
- عقد دورات تدريبية من قبل الخبراء في مجال الحاسوب لمعلمي المرحلة الأساسية لتمكينهم من استخدام مضامين تكنولوجيا التعليم بشكل مناسب ويسهم في تحقيق الأهداف التعليمية.
- إجراء دراسات مستقبلية تتضمن تحليل كتب المرحلة الثانوية في مستوى تضمينها لمضامين تكنولوجيا التعليم ومدى استخدام المعلمين لها.
- إجراء دراسات تقارن بين مستوى تضمين مضامين تكنولوجيا التعليم في المباحث العلمية والإنسانية في المرحلتين الأساسية والثانوية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. أحمد، رامي مروح. (2019). درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس الزرقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
2. الاسمري، شريفة. (2020). مدى تضمين بعض القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة في محتوى كتب العلوم للصف الثالث المتوسط. /آداب للدراسات النفسية والتربوية: (8): 231-259.
3. الراشدي، احسان سالم. (2017). استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم. ط1، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية: 4(14): 384-409.
4. الرفاعي، السيد محمد صفاء محمود. (2021). أثر التفاعل بين نمط الدعم في بيئة تعلم شخصية ومستوى التعلم المنظم ذاتياً على تنمية مهارات تطوير عناصر التعلم الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمياط، مصر.
5. الرواضية، صالح وبني دومي، حسن والعمري، عمر. (2014). التكنولوجيا وتصميم التدريس. ط2، دار زمزم ناشرون وموزعون.
6. الزويني، ابتسام. (2013). المناهج وتحليل الكتب. دار الصفاء للنشر والتوزيع.
7. سليمان، مصطفى. (2018). تاريخ العلوم والتكنولوجيا في العصور القديمة والوسطى، مجلة فكر: (22).
8. سيلز، باربارا وريتش، ريتا. (1998). تكنولوجيا التعليم: التعريف ومكونات المجال (ترجمة بدر بن عبد الله الصالح). الرياض: مكتبة الشقري.
9. شتوح، زهور. (2020). واقع تطبيق تكنولوجيا التعليم لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل مناهج الجيل الثاني _ بين التكوين والتفعيل، مجلة إمارات في اللغة والأدب والنقد: 4 (2): 12-38.
10. الشلوي، سعد مطلق فطحان، والسيد، محمد آدم أحمد. (2020). مدى استخدام معلمي التربية الفكرية لمستحدثات تقنيات التعليم والصعوبات التي تعيق عملهم بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية، 4(20): 431-488.
11. الصرايرة، باسل ناصر محمد. (2022). مضامين تكنولوجيا التعليم المضمنة في كتابي الفيزياء للصفين التاسع والعاشر الأساسي والمقترح تضمينها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.
12. الظفيري، محمد دهيم. (2020). درجة توظيف معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية لأدوات التكنولوجيا الحديثة في ضوء منهج الكفايات بدولة الكويت. مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة مؤتة، 1(35): 251-294.
13. المطيري، بدر. (2021). دور استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تحسين العملية التعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في منطقة الفروانية بدولة الكويت. المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية: 2(1): 189-202.
14. العابد، أنور. (2017). التقنيات التعليمية، تطويرها، مفهومها، دورها في تطوير عملية التدريس، مجلة تكنولوجيا التعليم: 16.
15. عامر، طارق. (2011). التعليم والمدرسة الإلكترونية. دار السحاب للنشر والتوزيع.
16. القطاونة، فوزية. (2011). درجة مراعاة تطبيقات تكنولوجيا التعليم في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
17. الملاح، تامر. (2015). تكنولوجيا التعليم المفهوم الجديد وعناصره. مقال علمية استرجعت بتاريخ 2021-4-1 من www.new-educ.com تكنولوجيا-التعليم-المفهوم-الجديد.
18. مهدي، حسن. (2015). تكنولوجيا التعليم والتعلم. ط1، دار المسيرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Bray, A., & Tangney, B. (2017). Technology usage in mathematics A systematic review of recent trends. *education research Computers & Education*, 114, 255-273. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.07.004>
2. Brown, H. (2014). *Teachers Attitudes and Confidence in Technology Integration*, (unpublished master thesis), Marshall University, USA.
3. Ciesielkiewicz, M. (2019). The use of e-portfolios in higher education: From the students' perspective. *Issues in Educational Research*, 29(3), 649-667.
4. Harris, J. (2011). *Utilization of computer technology by teacher at Carl Schurz High school, a Chicago public school*. Dissertation Abstract International, A61/06, 2268.
5. Jolene, D. (2009) *Teachers of the 21st Century Know the What, why, and How of Technology Integration*. <http://en.wikipedia.org/wiki/technology-integration>.
6. Pamuka, S., Ergun, M., Caker, R. & Yilmaz, B. (2013). The use of tablet PC and interactive board from the perspectives of teachers and students: Evaluation of the FATİH Project. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1815-1822.

The Contents of Education Technology Included in the Basic Stage Books in Jordan and the Extent to which Teachers Use them in Teaching in the District of Al-Mazar Al-Janoubi in Jordan

Fatimah Khaled Al-Nawaisah

Ministry of Education, Jordan

fatimah_khaled@yahoo.com

Omar Hussain Al-Omari

Professor of Curricula and General Teaching Methods, Mutah University, Jordan

Received : 1/4/2022 Revised : 14/4/2022 Accepted : 21/4/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.1>

Abstract: This study aimed at identifying the contents of education technology included in the basic stage books in Jordan and the extent to which teachers use them in teaching in the district of Al-Mazar Al-Janoubi in Jordan. The study used the survey analytical descriptive approach. The study sample consisted of two parts. The first part of the sample consisted of the first stage books from the first to the sixth grades in Jordan for the academic year (2021-2022) while the second part consisted of (416) male and female teachers in the public schools in Al-Mazar Al-Janoubi directorate of education. The results revealed that the contents of education technology are distributed in the books of the basic stage in Jordan in terms of the grade where the first grade was ranked first with a percentage of (24%), followed by the second grade with a percentage of (19%), fifth grade with a percentage of (17%), third grade (14%), fourth grade (14%), and finally the sixth grade with a percentage of (12%). Also, the contents are distributed in terms of subjects, where the subject of English language was in the first place with a percentage of (35%), the subject of science was in the second rank with a percentage of (28%), followed by mathematics (19%), Islamic Education (10%), and finally the subject of Arabic language (8%). The results revealed that the level of teachers' usage of teaching technology contents was medium with a mean of (3.30) and a percentage of (66%); however, their means varied from (3.49) with a percentage of (70%) to (3.12) with a percentage of (62%). The domain of (usual equipment and devices) was in the first place, with a mean of (3.49) and a percentage of (70%), followed by (educational programs), with a mean of (3.39) and a percentage of (68%), (web pages and websites) with a mean of (3.33) and a percentage of (66%), (teaching subjects), with a mean of (3.30) and a percentage of (66%), (educational drama, journeys and games), with a mean of (3.19) and a percentage of (64%), and finally (electronic devices and equipment) with a mean of (3.12) and a percentage of (62%). The study recommended the necessity of urging the national center of writing curricula to pay more attention to the contents of teaching technology and including school subjects, particularly Islamic education and Arabic language.

Keywords: teaching technology contents; basic stage books; extent of usage.

References:

1. Al'abd, Anwr. (2017). Altqnyat Alt'lymyh, Ttwyrha, Mfhwma, Dwrha Fy Ttwyr 'mlyt Altdrys, Mjlt Tknwljya Alt'lym: 16.
2. 'amr, Tarq. (2011). Alt'lym Walmdrsh Alelktwnyh. Dar Alshab Llnshr Waltwzy'.
3. Ahmd, Ramy Mrwh. (2019). Drijt Astkhdam Altknwljya Alhdythh Fy T'lym Madh Al'lwm Alhyatyh Mn Wjht Nzr M'lmy Almrhlh Althanwyh Fy Mdars Alzrq. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Alshrq Alawst, 'man, Alardn.
4. Alasmry, Shryfh. (2020). Mda Tdmyn B'd Alqdaya Al'lmyh Waltknwlwjy Alm'asrh Fy Mhtwa Ktb Al'lwm Llsf Althalh Almtwst. Aladab Lldrasat Alnfsyh Waltrbwyyh: (8): 231-259.
5. Mhdy, Hsn. (2015). Tknwljya Alt'lym Walt'lm. T1, Dar Almsyrh.

6. Almlah, Tamr. (2015). Tknwlyjya Alt'lym Almfwwm Aljdyd W'nasrh. Mqal 'lmyh Astrj't Btarykh 1-4-2021 Mn www.new-educ.com/Tknwlyjya-Alt'lym-Almfwwm-Aljdyd.
7. Almtiry, Bdr. (2021). Dwr Astkhdam Almnsat Alt'lymyh Alelktwryh Fy Thsyn Al'mlyh Alt'lymyh Lda Tlbt Almrhlh Althanwyh Mn Wjht Nzh Alm'Imyn Fy Mntqh Alfrwanyh Bdwlt Alkwyt. Almjhl Alakadymy Al'almyh Fy Al'lwm Altrbyh Walnfsy: 2(1): 189-202.
8. Alqtawnh, Fwzyh. (2011). Drjt Mra'at Ttbyqat Tknwlyjya Alt'lym Fy Ktb Allghh Alenjlyzyh Lmrhlh Alasasyh Al'lya Fy Alardn, Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't M'th, Alardn.
9. Alrashdy, Ahsan Salm. (2017). Astkhdam Altknwlyjya Alhdythh Fy Alt'lym, T1, Mjlt Al'lwm Alajtmayh Walensanyh: 4(14): 384-409.
10. Alrfa'y, Alsud Mhmd Sfa' Mhmd. (2021). Athr Altfa'el Byn Nmt Ald'm Fy By't T'lm Shkshy Wmstwa Alt'lm Almnzm Datyaan 'la Tnmyt Mharat Twyr 'nasr Alt'lm Alrqmyh Lda Tlab Tknwlyjya Alt'lym. Rsalt Dktwrh Ghyr Mnshwrh, Jam't Dmyat, Msr.
11. Alrwadyh, Salh Wbny Dwmy, Hsn Wal'mry, 'mr. (2014). Altknwlyjya Wtsmym Altdrys. T2, Dar Zmzm Nashrwn Wmzw'wn.
12. Shtwh, Zhwr. (2020). Waq' Ttbyq Tknwlyjya Alt'lym Lda Asatdh Alt'lym Alabtda'y Fy Zl Mnahj Aljyl Althany _ Byn Altkwyn Walt'yl, Mjlt Emarat Fy Allghh Waladb Walnqd: 4 (2): 12-38.
13. Alshlwy, S'd Mtlq Fthan, Walsyd, Mhmd Adm Ahmd. (2020). Mda Astkhdam M'Imy Altrbyh Alfkryh Lmsthdthat Tqnyat Alt'lym Wals'wbait Alty T'yq 'mlhm Bmdynh Alryad. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Kfr Alshyk - Klyt Altrbyh, 4(20): 431-488.
14. Slyman, Mstfa. (2018). Tarykt Al'lwm Waltknwlyjya Fy Al'swr Alqdymh Walwsta, Mjlt Fkr: (22).
15. Alsayr, Basl Nasr Mhmd. (2022). Mdamyn Tknwlyjya Alt'lym Almdmnh Fy Ktaby Alfzya' Llsfyn Altas' Wal'ashr Alasasy Walmqtrh Tdmynha. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Aldrasat Al'lya, Jam't M'th, Alardn.
16. Sylz, Barbara Wrytsh, Ryta. (1998). Tknwlyjya Alt'lym: Alt'ryf Wmkwnat Almjil (Trjmt Bdr Bn 'bd Allh Alsah) . Alryad: Mktbt Alshqry.
17. Alzwyny, Abtsam. (2013). Almnahj Wthlyl Alktb. Dar Alsfa' Llnshr Waltwzy'.
18. Alzfya, Mhmd Dhym. (2020). Drjt Twzyf M'Imat Allghh Al'rbyh Lmrhlh Alebtda'yh Ladwat Altknwlyjya Alhdythh Fy Dw' Mnhj Alkfayat Bdwlt Alkwyt. M'th Llbhwh Waldrasat - Slslt Al'lwm Alensanyh Walajtmayh: Jam't M'th, 1(35): 251-294.

أثر برنامج تعليمي إلكتروني قائم على نموذج سكمان الاستقصائي في تنمية اتجاهات طلاب الصف العاشر نحو مادة علوم الأرض والبيئة بمحافظة الكرك

إياد صالح أحمد بني دومي

وزارة التربية والتعليم- الأردن

eyadbanidomi@gmail.com

قبول البحث: 2022/4/26

مراجعة البحث: 2022/4/19

استلام البحث: 2022/4/7

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.2>



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

أثر برنامج تعليمي إلكتروني قائم على نموذج سكران الاستقصائي في تنمية اتجاهات طلاب الصف العاشر نحو مادة علوم الأرض والبيئة بمحافظة الكرك

إياد صالح أحمد بني دومي

وزارة التربية والتعليم- الأردن

eyadbanidomi@gmail.com

استلام البحث: 2022/4/7 مراجعة البحث: 2022/4/19 قبول البحث: 2022/4/26 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.2>

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الوقوف على أثر برنامج تعليمي إلكتروني قائم على نموذج سكران الاستقصائي في تنمية اتجاهات طلاب الصف العاشر نحو مادة علوم الأرض والبيئة بمحافظة الكرك. تكونت عينة الدراسة من (69) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي موزعين على شعبتين عشوائياً، تم اختيار إحدى الشعب عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية، حيث تكونت من (33) طالباً درسوا باستخدام البرنامج التعليمي الإلكتروني القائم على نموذج سكران الاستقصائي، والشعبة الأخرى مثلت المجموعة الضابطة، وتكونت من (36) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية. تكونت أدوات الدراسة من برنامج تعليمي إلكتروني قائم على نموذج سكران الاستقصائي من تصميم الباحث، ومقياس الاتجاهات نحو مادة علوم الأرض والبيئة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة تبني مدرسي علوم الأرض والبيئة خاصة، والعلوم عامة، لنموذج سكران كطريقة تدريس وتقديره بشكل إلكتروني لما له من أثر في تنمية اتجاهات الطلاب.

الكلمات المفتاحية: برنامج تعليمي إلكتروني؛ نموذج سكران الاستقصائي؛ الاتجاهات؛ علوم الأرض والبيئة؛ الصف العاشر الأساسي.

1. المقدمة:

تمثل نماذج وأساليب التدريس أهمية خاصة في المنظومة التعليمية، فهي لا تقل عن أهمية عن المادة الدراسية (المحتوى) والقائم بتدريسها (المدرس، المعلم)؛ إذ يرتبط نجاح التعليم وتقدمه بالأسلوب التعليمي ومدى ملاءمته للموقف التعليمي، وتكمن هذه الأهمية في فهم المتعلم للمادة المعروضة عليه، والإفادة منها، واستمتاع المتعلم بها وتوظيفها، وهذا يتوقف على طريقة عرض المدرس للمادة، وكيفية إيصالها للمتعلم، حيث يقبل على التعلم بدافعية عالية ليكون إنساناً متفاعلاً وليس خاملاً (بن طريف، 2021).

فأسلوب التدريس يقع في مقدمة العوامل المساعدة في إنجاح العملية التعليمية، وله أثر كبير في تحصيل الطلبة، ونتيجة لذلك وبسبب التغيرات الحاصلة في هذا العصر في المعارف والحقائق العلمية كمّاً ونوعاً، ظهر منحى أكثر تطبيقاً وتلبية لحاجات الطلبة والمدرسين والمحتوى التعليمي، وهو استدعاء أساليب واستراتيجيات ونماذج تعليمية أكثر ملاءمة لطبيعة تلك المعارف، وقد تطّلب ذلك أن يتفهم مصممو التدريس تأثير هذا التقدم لتكون النماذج والتصاميم التدريسية أكثر ملاءمة للعصر ومعالجة المعرفة التي بدأت تتطلب نماذج وتصاميم تدريسية أكثر تقدماً، وبعيداً عن الاتجاه التقليدي الذي يفترض أن التدريس موقف يتطلب أداء المدرس النشاط الذي يعتمد عليه كلياً في التدريس (بن طريف والهويل، 2021).

ويشهد العصر الحديث توجّهاً لتحسين طرائق التعليم وتطويرها، واستعمال تقنيات تربوية تساعد على زيادة فاعلية التعلم؛ إذ أصبح هدف التعليم اليوم هو تدريب الطلبة على كيفية التعلم للتغلب على المشكلات التعليمية وتحسين طرائقها، لذا؛ فقد اتجهت النظرة التربوية الحديثة إلى الاهتمام بدور المتعلم، وركزت على الاستيعاب المعرفي من خلال تفعيل العمليات العقلية بعيداً عن نمط تلقّي المعلومات من المعلم (زين الدين والظاهري، 2010).

ويرى الخبراء التربويون أن النظرية البنائية تعد من أهم النظريات في مناهج العلوم وأساليب تدريسها، ويعد جان بياجيه مؤسس البنائية في العصر الحديث، التي تنظر إلى المتعلم ككائن حي، له إرادة وغرض وغاية، ويركز التعلم البنائي على معتقدات واتجاهات ومعارف المتعلمين السابقة، وتزويدهم بالفرص الكافية لبناء المعارف الجديدة. ويؤكد التربويون العلميون على أن أحد أهداف تدريس العلوم هو تعليم الطلبة كيف يفكرون، لا كيف يحفظون، ولتحقيق ذلك لابد أن يركز تدريس العلوم على مساعدة المتعلمين في الطريقة العلمية للبحث والتفكير بمعنى التركيز على طريق العلم وعملياته (القرالة، 2015).

وتمثل النظرية البنائية القاعدة للعديد من النماذج وطرق التدريس، ومن أهم نماذج التدريس المنبثقة عن النظرية البنائية نموذج سكرمان الاستقصائي، حيث يعتبر أحد النماذج التي تهتم بتدريس العلوم كعملية استقصائية تهدف إلى فهم المتعلم لما يحدث من حوله واكتشاف الحقائق وتكوين المفاهيم العلمية، وتركز على نشاط المتعلم، كما تهدف إلى تدريب المتعلمين على منهج البحث العلمي في الوصول إلى المعرفة، وتفسير الظواهر الطبيعية، ففي الاستقصاء يتم تدريب المتعلمين على مهارات التفكير، لذلك فإن التعلم القائم على الاستقصاء يساعد على استخدام وتنمية العديد من المهارات العقلية ومهارات عمليات العلم، مما سينعكس على تحصيلهم الدراسي (دنيور، 2013).

ونتيجة لما سبق يتضح أهمية توظيف نماذج وطرق التدريس البنائية في المستحدثات التكنولوجية، حيث يعتبر من أهم المبادئ العامة في تعليم علوم الأرض والبيئة خاصة، وتعليم العلوم عامة، توظيف التكنولوجيا واستخدام التقنيات التعليمية استخداماً حكيماً، فجودة التعليم تتطلب جودة في استخدام التقنيات الحديثة حيث تفتقر مادة علوم الأرض والبيئة إلى توظيف التكنولوجيا في تدريسها وهذا كان أحد أسباب قلة الدافعية لدى الطلاب وضعف مهارات التفكير وتدني مستوى التحصيل لديهم (بني دومي وبعارة، 2020).

يعتبر التعليم الإلكتروني من أفضل أساليب التعليم في إيصال المعلومة للمتعلم، إذ يستخدم آليات الاتصال الحديثة، والتقنيات التكنولوجية بجميع أنواعها في إيصال المعلومات والخبرات للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد، إذ يعتبر التعليم الإلكتروني منظومة تعليمية تعليمية لتقديم البرامج التعليمية والتدريبية للمتعلمين والمتدربين في أي وقت، باستخدام تقنيات المعلومات، والاتصالات التفاعلية مثل: (الإنترنت، البريد الإلكتروني، القنوات المحلية، أجهزة الحاسوب، تطبيقات قوغل التفاعلية.... الخ) لتوفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر (Oliver et al, 2009).

لذلك ونظراً لأهمية دمج التكنولوجيا في التعليم جاءت هذه الدراسة لبناء برنامج تعليمي إلكتروني قائم على نموذج سكرمان الاستقصائي واستقصاء أثره في اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي في كتاب علوم الأرض والبيئة المطور.

1.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

جاءت هذه الدراسة نتيجة التوجه الحالي نحو التعلم الإلكتروني الذي فُرض على جميع المؤسسات التربوية والتعليمية، والتحول من التعليم الوجاهي إلى التعليم الإلكتروني بشقيه (عن بعد والمدمج)، وذلك بسبب انتشار وباء كورونا بوقت قصير في معظم دول العالم، ونتيجة لتطوير وزارة التربية والتعليم لمناهج علوم الأرض والبيئة للصف العاشر، الذي يقوم بشكل رئيس على أساس النظرية البنائية، حيث نظمت وخططت مناهج علوم الأرض والبيئة المطورة بشكل يستثير التفكير ويشجع المتعلمين على اتخاذ القرار حول ما يتعلمونه من خلال الأنشطة المختلفة ولاسيما الأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء.

كما لاحظ الباحث من خلال عمله مدرساً لهذه المرحلة أن أهم المشكلات التي تواجه الطلاب في تعلم العلوم عامة وعلوم الأرض والبيئة خاصة صعوبة المادة وعدم قدرة الطلاب على الإدراك الحسي وتقريب الواقع، وعدم تفسير الظواهر الجيولوجية، لما تتمتع به المادة من خصوصية علمية زمانية ومكانية يصعب التعامل معها، مما سبب عزوف الطلبة عن دراسة مادة علوم الأرض والبيئة في المرحلة الثانوية، كما ولاحظ الباحث من خلال تدريس هذه المادة لهذه المرحلة ما يعانيه الطلاب من قلة دافعتهم واتجاهاتهم نحو تعلم علوم الأرض والبيئة، وتدني مستوى التحصيل لديهم، وهذا ما أكدته دراسة (بني دومي وبعارة، 2020).

كما جاءت هذه الدراسة نتيجة لتوصية العديد من الدراسات مثل: دراسة إبراهيم (2009)، ودراسة القرالة (2015)، ودراسة الحشاش (2018)، ودراسة البلادي (2019)، في استخدام نموذج سكرمان الاستقصائي في التعليم، لما يتميز به من ترتيب الأفكار والمعلومات وتنظيمها، وسهولة حفظها واسترجاعها، ولما يتمتع به من تنمية مهارات التفكير والتقصي، ونظراً للحاجة في تنمية اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو مادة علوم الأرض والبيئة لعدم وجود برنامج تدريسي منظم ومتكامل، يدمج بين طرق التدريس البنائية والمستحدثات التكنولوجية، جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال التالي:

هل تختلف اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي نحو مادة علوم الأرض والبيئة باختلاف طريقة التدريس (البرنامج التعليمي الإلكتروني، والطريقة الاعتيادية)؟

2.1. فرض الدراسة:

تختبر الدراسة الفرض التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة علوم الأرض والبيئة تعزي لطريقة التدريس (البرنامج التعليمي الإلكتروني، والطريقة الاعتيادية).

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

- بناء برنامج تعليمي إلكتروني قائم على نموذج سيمان الاستقصائي في مادة علوم الأرض والبيئة المطور.
- التعرف على أثر التدريس باستخدام البرنامج التعليمي الإلكتروني القائم على نموذج سيمان الاستقصائي في تنمية اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي نحو مادة علوم الأرض والبيئة.

4.1. أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من أهمية توظيف التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في التدريس للوهوض بمستوى تعلم الطلاب وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة علوم الأرض والبيئة، وتأتي أيضاً لترجمة التوجهات التربوية الساعية إلى دمج التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في التعليم، في الوقت الذي يعد فيه الاستقصاء إحدى استراتيجيات التعلم النشط ومن الأساليب الفاعلة في توليد الأفكار وتنمية مهارات التفكير لديهم.

وتنبع أهمية هذه الدراسة في تقديم برنامج تعليمي إلكتروني يتناسب مع تدريس مواد العلوم عامة، ومادة علوم الأرض والبيئة خاصة، في ظل الظروف التي فرضت على جميع المؤسسات التربوية والتعليمية، والتحول من التعليم الوجاهي إلى التعليم الإلكتروني بشقيه (عن بعد والمدمج)، وذلك بسبب إنتشار وباء كورونا.

5.1. حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الذكور الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة الكرك، في الفصل الأول من العام الدراسي (2021/2022)، كما اقتصرت الدراسة على طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة علوم الأرض والبيئة (المناهج المطور) للفصل الدراسي الأول والتي تشتمل على وحدتين هما: الصخور والنجوم.

6.1. التعريفات الإجرائية:

- البرنامج التعليمي الإلكتروني: مجموعة من الأنشطة من كتاب علوم الأرض والبيئة للصف العاشر الأساسي المطور والذي يشمل علة وحدتين هما الصخور والنجوم، تم تصميمها من قبل الباحث إلكترونياً ضمن مدونة تعليمية الكترونية، بحيث يحتوي البرنامج مجموعة من الأنشطة العلمية القائمة على نموذج سيمان الاستقصائي وخطواته، والمنبثق من النظرية البنائية، في ضوء الخطوات العلمية المتبعة في بناء البرامج التربوية الإلكترونية، بحيث تغطي جميع الأهداف التعليمية، وتتناسب مع طلاب الصف العاشر الأساسي ومع أهداف هذه الدراسة.
- نموذج سيمان الاستقصائي: يعد نموذج سيمان الاستقصائي أحد النماذج المنبثقة عن النظرية البنائية، وهو عبارة عن مجموعة من الإجراءات والخطوات المخططة والمتتابعة في مادة علوم الأرض والبيئة المطورة، وتكون على نمط أسئلة يقوم الباحث بطرحها من خلال المدونة التعليمية، عن طريق عرض المشكلة وطرح أسئلة من قبل طلاب الصف العاشر الأساسي، يجيب عليها الباحث بنعم أو لا، ثم يناقش الأفكار التي توصل إليها الطلاب، وبعد ذلك تقييم النتائج والحكم عليها.
- الصف العاشر الأساسي: هو أحد صفوف المرحلة الأساسية الإلزامية، والتي تبدأ من الصف الرابع الأساسي حتى الصف العاشر الأساسي، وهي آخر مراحل التعليم الأساسي وتتراوح أعمار الطلبة فيه ما بين (16-17) سنة.
- كتاب علوم الأرض والبيئة المطور: هي إحدى المواد التعليمية التي تعد من احد فروع العلوم، والمتعلقة بمجموعة من الموضوعات الدراسية التي طورت في سنة (2020-2021) المقررة من وزارة التربية والتعليم، وتشتمل على (4) وحدات دراسية، مقسمة على فصلين دراسيين، يدرسها الطلاب خلال السنة الدراسية وفق خطة محددة.
- الاتجاه: هو مدى تقبل طلاب الصف العاشر الأساسي لمادة علوم الأرض والبيئة، وإقبالهم عليها وتحديد انتقائهم للأنشطة والموضوعات التي يمكنهم ممارستها حسب طريقة التدريس، ويقاس من خلال استجاباتهم على المقياس المخصص لذلك.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

يؤكد التربويون والباحثون أن التعلم الإلكتروني يعتبر إحدى الطرق الإيجابية التي ستساعد المتعلم على التفاعل المستمر وتعتبر أحدث الطرق المؤثرة في التعليم وأكثرها استخداماً في هذا العصر، إضافة إلى فعاليتها في التعليم لما لها من أثر إيجابي في دافعية المتعلم واتجاهاتهم، من خلال ما يتضمنه من وسائط تعليم إلكترونية تحتوي على أدوات تتطلب من المتعلم القيام بمهام وأنشطة تفاعلية متعددة كما وأكد الباحثون في هذا المجال أن التعلم الإلكتروني يساهم في زيادة الثقة بالنفس لدى المتعلم الذي يعد محورياً للعملية التعليمية (زين الدين والظاهر، 2010).

ونظراً لتزايد الاهتمام بالتعليم الإلكتروني، عقدت العديد من المؤتمرات الدولية الخاصة بالتعليم الإلكتروني منها (المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد 2013 - الرياض) تحت شعار "الممارسة والأداء المنشود"، ومن أهم توصياته ما يلي: (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، 2013):

- ضرورة تفعيل استخدام المحتوى الرقمي ودعمه ناحية البناء والتطوير حسب المعايير العالمية وتسهيل الوصول إليه وتوفير أدوات بناء المقررات الرقمية.
 - التوسع في بناء شراكات في مجال التعلم الإلكتروني بين مؤسسات التعليم.
 - تعزيز استثمار شبكات التواصل التقنية المختلفة في التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد.
- تركز بيئة التعلم الإلكتروني على محاكاة أحداث البيئة الحقيقية، وذلك من خلال توظيف الوسائط المتعددة، وشبكة الإنترنت، وقواعد البيانات المختلفة في تقديم المحتوى التعليمي بشكل يتناسب مع إمكانيات المتعلمين وقدراتهم، كما أن بيئة التعلم الإلكترونية تتيح أنماطاً وأساليب تفاعل مختلفة بين الطلاب والمعلمين، والطلاب فيما بينهم، وبين الطلاب والمحتوى التعليمي، كما تثير عملية التعلم من خلال المصادر المختلفة المتاحة عبر الويب وتمكن من إدارة عملية التعلم وتقويم مخرجاتها بشكل كامل (Anekwe, 2017).
- ولهذا دعت الضرورة لاستخدام تكنولوجيا البيئة الافتراضية حيث أن استخدام تطبيقات البيئة الافتراضية من شأنه إتقان المتعلم للمهارات من خلال مواقف تعليمية افتراضية، كما أنه يعمل على استثمار الوقت، وتنمية المهارات المطلوبة سواء للأعداد الكبيرة أو الصغيرة؛ حيث أنها تثير أكثر من حاسة لدى المتعلمين، وتقرب المفاهيم المجردة، وتتيح لهم فرصة التفاعل الذاتي، كذلك تجذب انتباههم وتثير دافعيتهم وتعمل على تعويض الكثير من الفروق الفردية (بني دومي وبعارة، 2020).
- يشير حسين وآخرون (2016) إلى أن النظرية البنائية تعد من النظريات الحديثة التي ظهرت مؤخراً والتي تقوم فكرتها الأساسية على ضرورة بناء الطلاب للمعرفة بأنفسهم، وتؤكد على التعلم ذي المعنى القائم على الفهم، فهي تهتم بطبيعة عمليتي التعليم والتعلم والعمليات المعرفية، والتركيز على ما يعرفه المتعلم بالفعل وشكل المعرفة في بنيته المعرفية، كما تركز على عمليات بناء المعرفة، أكثر من تركيزها على ناتج أو محصلة المعرفة ذاتها.
- ويمكن توظيف البيئات الافتراضية من خلال نماذج التعلم البنائي، الذي تقوم فلسفته على إعداد مواقف تعليمية إلكترونية تقدم بصورة أنشطة للطلاب، ومن هذه النماذج، نموذج "سكرمان" للأحداث المتناقضة، الذي تقوم فلسفته على إعداد مواقف تعليمية تقدم بصورة أنشطة للطلاب مخالفة لما هو في بنيته المعرفية السابقة، وتجعل لديه الرغبة في حل التناقض، تعمل على شد الانتباه، ومن ثم حب الاستطلاع وإثارة الدافعية للمعلومات التي تحل هذا التناقض (مازن وآخرون، 2020).

يعد نموذج سوشمان الاستقصائي من النماذج الحديثة، التي ظهرت من خلال نماذج التعلم البنائي، والذي يعد من أهم نماذج التعلم والتعليم المعرفية الحديثة، التي تهدف إلى تنمية المهارات الإدراكية في البحث، ومعالجة المعلومات، بما يمكن الطلبة من الاستقصاء بصورة فعالة (بن طريف والهويل، 2021).

يقوم نموذج سكرمان الذي طوره ريشارد سكرمان (Richard Suchman) سنة (1962) على وجود أحداثاً متضاربة أمام المتعلم، بحيث يرى نتيجة أو حدثاً يسبب له حالة من عدم الانسجام المعرفي والتوازن بين ما شاهده وبين ما هو موجود في بنيته المعرفية، فيسعى إلى وضع فرضيات عدة تفسّر ما يحدث؛ حتى يتوصل للنظرية الصحيحة، وهنا يكون دوره نشطاً إيجابياً متفاعلاً مع عملية التعلم، وينتقل إلى التعلم ذو المعنى الذي يساعده في صقل مهاراته، وتطوير ذاته، بمساعدة المعلم الذي يتمثل دوره في التخطيط، والإرشاد، والتوجيه (القرالة، 2015).

ويشير (Ihedioha & Osu, 2012) إلى نموذج سكرمان الاستقصائي بأنه أحد النماذج التابعة إلى الاستراتيجية الاستقصائية، التي تهدف إلى تمكين المتعلمين وإعطاءهم الدور الأكبر في العملية التعليمية، وجعلهم المحور الرئيس لها، وهذا ما لم يكن موجوداً في استراتيجيات التدريس التقليدية. ويعرفه السعدانة وعبد الجبار (2017) بأنه: نموذج يهتم بتهيئة ظروف خاصة للمتعلمين من خلال الأسئلة، وتهيئة المواقف التعليمية لهم؛ لمساعدتهم في فهم الظواهر، والتحقق منها والتنبؤ بطريقة علمية غير مألوفة للمتعلمين.

تعتبر طريقة سكرمان الاستقصائية طريقة ممتعة جداً لتنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين، قام بابتكارها التربوي سكرمان، وتقوم على عرض حدث متناقض، ثم تطبيق مبدأ التفاعل المباشر بين المتعلمين أنفسهم لإنتاج المعرفة العلمية، حيث يؤدي المتعلم دور العالم الصغير الذي يعرض تجربته أمام البقية، فيقوموا باستقصاء فكرته والبحث عن تفسير علمي للظاهرة التي تعرضها التجربة، ويكون ذلك عن طريق سلسلة من أسئلة (نعم، ولا) التي يطرحها جمهور المتعلمين على المتعلم صاحب التجربة، ويكون الهدف من هذه الأسئلة الوصول إلى التفسير الدقيق للظاهرة (أمبوسعيد والبلوشي، 2009؛ أبو رومية، 2012). وتتخلص خطوات نموذج سكرمان الاستقصائي، في ثلاث مراحل رئيسة هي: مرحلة التخطيط، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة التقويم، وتتضمن كل مرحلة عدة خطوات فرعية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: المرحلة الأولى التخطيط:

تتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية (الشافعي وآخرون، 2019):

- تحديد الأهداف: يتم في هذه الخطوة تحديد أهداف مناسبة يصل إليها التلميذ؛ كمخرجات لعملية الاستقصاء؛ فيبدأ المعلم نشاط الاستقصاء بعرض مشكلة تحتاج تفسيراً، ثم يمكن للتلاميذ أن يتعلموا من عمليات الاستقصاء مهارات؛ كالوصف، والملاحظة، والتصنيف، والتساؤل، وفرض الفروض، إضافة إلى ما سيكتشفونه من معلومات.
- إعداد المشكلة: تمثل هذه الخطوة محور النشاط للتلاميذ، وتوجد عدة اعتبارات على المعلم مراعاتها عند اختيار المشكلة، أبرزها أن تكون المشكلة مثيرة لأذهان التلاميذ، وأن تتحدى تفكيرهم، وأن تتناسب صعوبة المشكلة مع قدرات التلاميذ، ومع خلفيتهم المعرفية.
- اختيار وسيلة عرض المشكلة: يمكن ضمن هذه الخطوة، الاستعانة ببعض الوسائل، والمعينات، بما يناسب طبيعة المشكلة، وبما يتفق مع خصائص التلاميذ، ومن أمثلة ذلك: العروض العملية، والأفلام التعليمية، والرسوم البيانية التوضيحية.

ثانياً: المرحلة الثانية التنفيذ:

تتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية (المرشد، 2018):

- عرض المشكلة: على المعلم أن يقوم بعرض المشكلة بصورة دقيقة، وواضحة، وأن يتأكد من أن كل تلميذ قد فهم المشكلة المعروضة، وأنه قادر على أن يبدأ العمل فيها ليفسرها، مع إمكانية استعانة المعلم بالوسائل المساندة.
- فرض الفروض وجمع البيانات: في هذه الخطوة، يقترح التلاميذ جملة فروض، قد تمثل حلاً للمشكلات، ثم يقومون بجمع بيانات؛ ليتأكدوا من صحة هذا الحل، عبر توجيه مجموعة من الأسئلة إلى المعلم، بحيث يصبح هذا المعلم مصدرًا للبيانات المطلوبة، ومشجعاً لهم على طرح الأسئلة، التي يجب أن تكون من النوع المغلق، بحيث تكون إجابتها بـ "نعم"، أو بـ "لا".
- الختام (إنهاء المناقشة وصياغة القوانين): يتوقع هنا وصول التلاميذ إلى حل للمشكلة المطروحة، عبر تقديم إجابة عن السؤال المرتبط بها، وصياغة تفسير علمي لها، يأخذ نمط نظرية، أو قانون، وقد لا يصل التلاميذ إلى تفسير يرضون عنه؛ فيكون على المعلم، والحال كذلك، إرشادهم إلى جمع بيانات، ومعلومات أكثر، أو إجراء مزيد من التحليل للبيانات، والمعلومات المتوفرة.

ثالثاً: المرحلة الثالثة التقويم:

هي المرحلة الأخيرة للنموذج، وتتضمن الحكم على مدى نجاح التدريس الاستقصائي، وتضم (ابو عقيل، 2011):

- تقويم المحتوى: يتم تقويم المحتوى؛ لمعرفة مدى تقدم التلاميذ أثناء قيامهم بالأنشطة الاستقصائية، وعلى المعلم هنا أن يلاحظ مدى مشاركة هؤلاء التلاميذ في تنفيذ هذه الأنشطة، وأن يلاحظ اختلافاتهم في ممارسة مهارات الاستقصاء.
- تقويم العملية: يتم هذا التقويم عبر إتاحة الفرصة للتلاميذ للقيام بعملية تحليل، وتقويم استراتيجيات الاستقصاء، وكذلك تحليل، وتقويم الخطوات المستخدمة في الوصول إلى حل المشكلة.
- ويرى الباحث أنه في حال تم استخدام هذه القواعد بفاعلية ونجاح في عملية الاستقصاء بنموذج سيمان، ستزيد من المستوى العلمي والفكري لدى الطلاب، وزيادة الاتجاهات نحو المادة التعليمية، وتحسن من جودة ونوعية التعليم لهم.
- يتميز نموذج سيمان بالعديد من المميزات، كما أكدت الدراسات السابقة، والتي أشارت إلى عدة مميزات منها: يساهم في تفتيح ذهن الطلبة، واستثارة تفكيرهم بحيث يستخلصوا أكثر الأفكار والآراء دقة، والكشف عن الطاقات الفكرية والقدرات العقلية للطلاب، وتنمي روح المشاركة والتعاون البناء لديهم، وتعويد الطلبة على المطالعة والبحث والتقصي لحل المزيد من المشكلات، وإزالة التناقضات، كما قامت الحشاش (2018)، بالإشارة إلى عدة مميزات نذكرها بإيجاز كالآتي:

- تزيد وتعزز ثقة المتعلم بنفسه.
- تنمي القدرات الفكرية والمعرفية للمتعلم.
- يتدرب المتعلمون على البحث عن المراجع العلمية والبحث في المعلومات وجمعها بالشكل الذي يجعلهم يكتسبون قاعدة واسعة من المعلومات.
- تقوي شخصية المتعلمين وتنمي قدرتهم على التعامل مع الآخرين.
- يتدرب المتعلمون على عملية تفسير المعلومات والنتائج وإجراء المقارنات والربط.
- تصبح لدى المتعلمين القدرة على توقع الأحداث والتأمل وصياغة الفروض.

لهذا دعت الضرورة للاستفادة من مميزات نموذج سيمان واستغلال خصائص البيئات الافتراضية، لاستخدام نموذج سيمان وتطبيقه إلكترونياً، والذي من شأنه إتقان الطلبة للمهارات من خلال مواقف تعليمية افتراضية، كما أنه يعمل على استثمار الوقت، وتنمية المهارات المطلوبة سواء للأعداد الكبيرة أو الصغيرة؛ حيث أنها تثير أكثر من حاسة لدى المتعلمين، وتقرب المفاهيم المجردة، وتتيح لهم فرصة التفاعل الذاتي، كذلك تجذب انتباههم وتثير دافعيته واتجاهاتهم، وتعمل على تعويض الكثير من الفروق الفردية، ويمكن من خلاله إعداد مواقف تعليمية تقدم بصورة أنشطة للطلاب مخالفة لما هو في بنيته المعرفية السابقة، وتجعل لديه الرغبة في حل التناقض وشد الانتباه، ومن ثم حب الاستطلاع وإثارة الدافعية للمعلومات التي تحل هذا التناقض، والتي تعد من أفضل الطرق لتنمية اتجاهاتهم نحو المادة العلمية، والذي يؤدي في المحصلة النهائية إلى تنمية تحصيله الدراسي.

2.2. الدراسات السابقة:

- تم استعراض إلى بعض الدراسات المرتبط بالدراسة الحالية، ومنها ما يلي:
- أجرى مازن وآخرون (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية بيئة تعلم افتراضية قائمة على النظرية البنائية الاجتماعية في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في مصر، واستخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة، وتكونت أداة الدراسة من قياس لاختبار المهارات الحياتية، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام بيئة التعلم الافتراضية القائمة على نموذج "سيمان" للأحداث المتناقضة، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.
 - أما دراسة جواد (2016) فقد هدفت إلى معرفة فاعلية نموذج سيمان في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الفيزياء في العراق، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط، قسمت عينة الدراسة بالتساوي إلى مجموعتين، إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في تحصيل مادة الفيزياء وفي تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي، لصالح المجموعة التجريبية.
 - كما وهدفت دراسة كوكسال وبربروغلو (Koksal & Berberoglu, 2014) إلى استقصاء وفاعلية منحى الاستقصاء الموجه في التحصيل في العلوم، واكتساب مهارات عمليات العلوم والاتجاهات نحو العلوم لدى طلاب الصف السادس في تركيا، كونت عينة الدراسة من (364) طالباً وطالبة قسموا إلى مجموعتين الأولى تجريبية تكونت من (162) طالباً وطالبة، درسوا باستراتيجية منحى الاستقصاء الموجه، والمجموعة الثانية ضابطة تكونت من (142) طالباً وطالبة، درسوا بالطريقة التقليدية، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.
 - وقام جاك (jack, 2013) بدراسة هدفت إلى توضيح مفهوم الخريطة المفاهيمية والاستقصاء الموجه كتقنيات فاعلة في تدريس المفاهيم الصعبة في الكيمياء وأثرها على التحصيل الأكاديمي للطلاب في المدارس الثانوية في نيجيريا، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.
 - وهدفت دراسة أبوخرمة (2013) إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام كل من الرحلات المعرفية ونموذج سوخمان الاستقصائي في تنمية التفكير الناقد والدافعية واكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم في الأردن، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (108) طالبات قسمت إلى ثلاثة مجموعات، اثنتان تجريبيتان درست باستخدام نموذج سوخمان الاستقصائي والرحلات المعرفية وبلغ عددهما (72) طالبة، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية وعددها (36) طالبة، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار التحصيل واختبار التفكير الناقد ومقياس الدافعية، وأظهرت نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية على كل من اختبار المفاهيم العلمية واختبار التفكير الناقد بين نموذج سوخمان الاستقصائي والطريقة الاعتيادية ولصالح نموذج سوخمان.
 - وفي ذات السياق أجرى سواريز (suarez, 2011) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين تدريس العلوم من خلال الأنشطة الاستقصائية وتحصيل الطلبة في العلوم التعرف إلى تصورات المعلمين حول استخدام الاستقصاء في تدريس العلوم والعوائق التي قد تحول دون استخدام المدخل الاستقصائي في تدريس العلوم حيث تكونت عينة الدراسة من (204) معلمين من معلمي العلوم في الصف الثامن من (33) مدرسة بأربع مناطق تعليمية بجنوب ولاية المسيسيبي في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام استراتيجية الأنشطة الاستقصائية وبين ارتفاع مستوى تحصيل الطلبة في العلوم.
 - وأجرت الحسن (2011) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام نموذج سوخمان الاستقصائي في تحصيل طلبة الصف الخامس الابتدائي للمفاهيم العلمية في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوها في السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (49) طالبة من طالبات الصف الخامس الابتدائي وزعن عشوائياً على مجموعتين أحدهما تجريبية بلغ عددها (26) طالبة والأخرى ضابطة بلغ عددها (23) طالبة، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاهات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وكما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.
 - وفي دراسة الطحان (2008) هدفت إلى استقصاء أثر استخدام انموذج سيمان في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وميلهن نحو الفيزياء في العراق، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (79) طالبة من طالبات مدرسة الثانوية الشرقية للبنات وتم توزيع عشوائياً إلى مجموعتين أحدهما تمثل المجموعة التجريبية وبلغ عددها (40) طالبة درسنا باستخدام انموذج سيمان والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وبلغ عددها (39) درسنا باستخدام الطريقة الاعتيادية، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي ومقياس الميل، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل والميل نحو الفيزياء تعزى لصالح المجموعة التجريبية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بهذه الدراسة، يتضح عدم وجود دراسات تناولت أثر برنامج تعليمي إلكتروني قائم على نموذج سيمان الاستقصائي في تنمية اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي نحو مادة علوم الأرض والبيئة – بحدود علم الباحث وإطلاعه- لهذا لجأ الباحث إلى الدراسات والبحوث التي تتعلق في مجالات العلوم وفروعها، والدراسات القريبة من هذه الدراسة.

حيث تشترك هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة بمنهجية البحث، وهو المنهج شبه التجريبي، كما تشترك هذه الدراسة بطريقة التدريس الاستقصائية بشكل عام، ونموذج سيمان الاستقصائي على وجه الخصوص (المتغير المستقل)، وفيما يأتي بعض الموشّرات عن الدراسات السابقة لبيان مدى اتفاقها واختلافها مع الدراسة الحالية موضحة بالنقاط التالية:

- اتفقت هذه الدراسة من حيث تنمية الاتجاهات مع كل من: ودراسة الحسن (2011)، دراسة كوكسال وبريراوغلو (Koksal & Berberoglu, 2014)، ودراسة جواد (2016)، والتي أشارت إلى فعالية الممارسات الاستقصائية واستخدام نموذج (سيمان) في تنمية الاتجاهات نحو طريقة التدريس، والمادة الدراسية في العلوم وفروعها.
- اتفقت الدراسة الحالية مع عدة دراسات بالمتغير المسقل (طريقة التدريس وفق نموذج سيمان) واختلفت معها بالمتغيرات التابعة، ومن هذه الدراسات التي تناولت متغيرات تابعة مختلفة مثل دراسة دراسة الطحان (2008) التي أشارت إلى تنمية التحصيل والاتجاهات، ودراسة سواريز (suarez, 2011) التي أشارت إلى تنمية التحصيل العلمي، ودراسة أبو خرمة (2013) التي أشارت إلى تنمية التفكير الناقد والدافعية واكتساب المفاهيم العلمية، ودراسة جاك (jack, 2013) التي أشارت إلى تنمية المفاهيم العلمية، ودراسة مازن وآخرون (2020) التي أشارت إلى تنمية المهارات الحياتية باستخدام نموذج سيمان الاستقصائي في التدريس.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، بمجتمع الدراسة والعينة والأداة وفي المرحلة العمرية (الصف العاشر الأساسي)، كما تختلف في المادة الدراسية التي تناولتها هذه الدراسة وهي مادة علوم الأرض والبيئة.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ببناء برنامج قائم على نموذج (سيمان) الاستقصائي وتدريبه بشكل إلكتروني، بعكس الدراسات السابقة التي تناولت نموذج سيمان بشكل اعتيادي، وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري للدراسة الحالية، وكذلك في منهجيتها، وإجراءاتها، ومناقشة النتائج.

3. الطريقة والإجراءات:

3.1. منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، والقائم على مجموعتين (التجريبية والضابطة) لملاءمته مع أهداف الدراسة.

3.2. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الكرك، للعام الدراسي (2021/2022).

3.3. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (69) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي تم اختيارهم بالطريقة القصدية، من مدرسة الثنية الثانوية للبنين، وقد تم تقسيم إلى مجموعتين عشوائياً، المجموعة التجريبية، وتكونت من (33) طالباً درسوا باستخدام البرنامج التعليمي الإلكتروني القائم على نموذج سيمان الاستقصائي، والمجموعة الضابطة، وتكونت من (36) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية، وقد تم اختيار المدرسة بالطريقة القصدية، وذلك لأن أحد الباحثان يعمل مدرساً فيها، ولاحتوائها على الأدوات والتجهيزات اللازمة من مختبرات للحاسوب وتوفر الإنترنت فيها، واحتوائها على أربعة شعب للصف العاشر الأساسي.

4.3. أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الاتجاه نحو مادة علوم الأرض والبيئة على النحو التالي: تم استخدام مقياس الاتجاهات نحو مادة علوم الأرض والبيئة والذي طوره محسن (2010)، حيث تكون المقياس من (30) فقرة، من خلال تدرج مكون من خمس نقاط هي: (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة)، كما تم إيجاد صدق وثبات المقياس للتأكد من تحقيقه لأهداف الدراسة.

صدق مقياس الاتجاه نحو مادة علوم الأرض والبيئة:

تم التأكد من صدق مقياس الاتجاه بعرضه على (13) محكمًا من أصحاب الخبرة والاختصاص في مجال أساليب التدريس، والقياس والتقويم، والمشرّفين التربويين، ومعلمي علوم الأرض والبيئة، بهدف التحقق من مناسبه لطلاب الصف العاشر الأساسي، والتأكد من مدى تحقيقه لأهداف الدراسة، وتم الأخذ بمقترحاتهم، وأصبح عدد فقرات مقياس الاتجاهات في صورته النهائية (22) فقرة بناءً على ملاحظات واقتراحات المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو مادة علوم الأرض والبيئة:

تم تطبيق مقياس الاتجاه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينته، إذ بلغ عددهم (28) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة الكرك الثانوية للبنين، وتم التحقق من تجانس أدوات الدراسة داخلياً باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، حيث تم إيجاد معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (1) يوضح نتائج ذلك.

جدول (1): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	*0.62	12	*0.69
2	*0.67	13	*0.56
3	*0.72	14	*0.69
4	*0.50	15	*0.65
5	*0.67	16	*0.82
6	*0.63	17	*0.75
7	*0.55	18	*0.63
8	*0.56	19	*0.65
9	*0.63	20	*0.64
10	*0.58	21	*0.74
11	*0.69	22	*0.63

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

من خلال جدول (1) يتبين أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية له كانت دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه.

ثبات مقياس الاتجاه نحو مادة علوم الأرض والبيئة:

تم استخدام معامل (كرونباخ ألفا) لحساب معامل الثبات لمقياس الاتجاه من العينة الاستطلاعية، حيث بلغ معامل الثبات للمقياس (0.93)، وتُعد هذه القيمة جيدة ومقبولة لأغراض هذه الدراسة.

البرنامج التعليمي:

تم بناء برنامج تعليمي إلكتروني قائم على نموذج سكران الاستقصائي لمادة علوم الأرض والبيئة المطورة لطلاب الصف العاشر الأساسي للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021/2022)، ويتضمن هذا البرنامج دليل يساعد في تقديم المادة الدراسية بصورة أفضل، ويستند الدليل إلى نموذج سكران الاستقصائي المنبثق من النظرية البنائية، والهدف من التدريس بهذا النموذج، هو تنمية اتجاهات الطلاب نحو مادة علوم الأرض والبيئة، ومساعدتهم على التعلم وإثراء معارف المتعلم بالمحتوى العلمي للمادة، بقصد إرشادهم، وتقديم المادة العلمية لهم بصورة تنسجم مع التطور التكنولوجي، وتتلائم مع توجهه نحو التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج الذي فرضته جائحة كورونا، حيث أن هذا البرنامج قابل للتطبيق بجميع أشكال التعلم (وجاهي، ومدمج، وعن بعد)، كما يتيح إمكانية تعلم الطلاب بأنفسهم.

وقد تم بناء البرنامج التعليمي حسب خطوات نموذج سكران الاستقصائي، حيث شمل البرنامج على (12) حصة، تم تصميم كل حصة بشكل منفرد حسب خطوات نموذج سكران الاستقصائي وبما يحقق الأهداف السلوكية لكل حصة، وبعد ذلك تم تصميم مدونة تعليمية إلكترونية لمادة علوم الأرض والبيئة لطلاب الصف العاشر الأساسي، لتطبيق البرنامج التعليمي إلكترونياً من خلال المدونة التعليمية، مراعيًا معايير تصميم البرمجيات التعليمية الآتية (بني دومي، 2021):

- معيار تشغيل البرمجية: من حيث سهولة الدخول للبرمجية والخروج منها، وتصميم دليل مستخدم للبرمجية، وسهولة التنقل بين محتويات البرمجية.
- معيار سهولة الوصول والاستخدام: حيث لا تتطلب من الطالب معرفة مسبقة بالمدونة، ولا يشترط أن يكون للطالب حساب أو بريد إلكتروني للدخول والتفاعل مع المدونة، وتتيح للطالب إمكانية اختيار الدرس المراد عرضه بسهولة، إضافة إلى أن البرنامج الإلكتروني مصمم بشكل يستطيع الطالب التعامل معه بسهولة ويراعي الفروق الفردية في سرعة التعلم واكتساب المهارات.
- معيار التنظيم: تم تنظيم البرنامج التعليمي تنظيمًا يتناسب مع طبيعة المادة التعليمية، حيث تسلسل المادة التعليمية وترابطها.
- معيار اللغة: صمم البرنامج التعليمي الإلكتروني بنمط كتابة واضح ومباشر واستخدمت كلمات علمية واضحة ومألوفة ومدققة علميًا ولغويًا وإملائيًا.

- معيار الوسائط المتعددة: زود البرنامج التعليمي الإلكتروني بوسائط متعددة (صور، مقاطع فيديو، وروابط تشعبية، ومقاطع صوتية) مناسبة تدعم المادة التعليمية، وتتيح للطلاب التقصي والبحث وبما يتناسب مع خطوات نموذج سيمان الاستقصائي.

صدق البرنامج التعليمي:

تم التأكد من صدق البرنامج التعليمي بعرضه بعرضه على (13) محكمًا من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص في مجال أساليب التدريس، وتكنولوجيا التعليم، والقياس والتقويم، والمشرفين التربويين، ومعلمي علوم الأرض والبيئة، بهدف التحقق من مناسبتها لطلاب الصف العاشر الأساسي، والتأكد من الصياغة اللغوية والعلمية، ومدى تحقيقه لأهداف الدراسة، وتم إبداء مقترحاتهم وملاحظاتهم، وتم الأخذ بمقترحاتهم.

تكافؤ المجموعات:

تم التحقق من تكافؤ طلاب المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في اتجاهات الطلاب نحو مادة علوم الأرض، حيث قام الباحث بتطبيق مقياس الاتجاهات قبل البدء بتطبيق الدراسة، وبعد جمع البيانات تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من التكافؤ، والجدول (2) يوضح نتائج ذلك.

جدول (2): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه							
المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
مقياس الاتجاهات	تجريبية	33	66.09	11.53	67	1.40	0.164
	ضابطة	36	61.83	13.57			

من خلال البيانات الواردة في الجدول (2) وبالرجوع إلى مستوى الدلالة وقيمة (ت) المرافقة لها، يتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في مستوى اتجاهات الطلاب نحو مادة علوم الأرض والبيئة، وهذا يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعتين من حيث مستوى الاتجاهات قبل البدء بعملية التطبيق.

5.3. إجراءات الدراسة:

تمت الإجراءات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة:

- تحليل مادة علوم الأرض والبيئة للصف العاشر الأساسي، لاستخراج المفاهيم والتعميمات والنظريات والعمليات المعرفية التي تضمنتها، وإعداد الخطط الدراسية لها.
- بناء البرنامج التعليمي القائم على نموذج سيمان الاستقصائي، حيث تم إعداد دليل وخطط للموضوعات التي تم تدريسها وفق نموذج سيمان الاستقصائي.
- اختيار مقياس يقيس اتجاهات الطلاب نحو مادة علوم الأرض والبيئة، يتناسب مع أهداف الدراسة، وتم التأكد من صدقه وثباته.
- تم تصميم البرنامج الإلكتروني ضمن مدونة تعليمية إلكترونية لمادة علوم الأرض والبيئة لطلاب الصف العاشر الأساسي، لتطبيق البرنامج التعليمي الإلكتروني من خلال المدونة التعليمية، مراعيًا معايير تصميم البرمجيات التعليمية.
- التحقق من تكافؤ المجموعات (التجريبية والضابطة) وذلك بتطبيق مقياس الاتجاهات على طلاب المجموعتين قبل بدء التطبيق.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية، للتأكد من مناسبتها لأهداف الدراسة، ومن حيث التصميم والتنسيق بما يتناسب مع طلاب الصف العاشر، وللتأكد من عدم وجود عوائق قد تحدث أثناء التطبيق، وإيجاد صدقها وثباتها اعتمادًا على النتائج.
- البدء في تطبيق الدراسة، حيث قام الباحث بتدريس المادة الدراسية للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في الفترة الزمنية نفسها، وفي ذات الظروف، حيث درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، ودرست المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج التعليمي الإلكتروني القائم على نموذج سيمان الاستقصائي، حيث كانت مدة التطبيق (12) اسبوع بواقع حصص أسبوعيًا، وبلغ مجموع الحصص الفعلية للتطبيق (12) حصص، إذ أن مدة الحصص الفعلية كانت (35) دقيقة.
- تطبيق مقياس الاتجاهات على المجموعتين (التجريبية والضابطة)، بعد نهاية التطبيق، ورصد إجابة الطلاب، وجمع البيانات وتفسيرها وتحليلها إحصائيًا، باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

6.3. المعالجات الإحصائية:

تم استخدام اختبار (T-Test) للعينات المستقلة للتحقق من التكافؤ بين المجموعات (التجريبية والضابطة) وفقًا لمستوى الاتجاهات في القياس القبلي، وكذلك للكشف عن الفروقات بين المجموعتين في القياس البعدي لمستوى الاتجاهات، باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

4. نتائج الدراسة وتفسيرها:

1.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة والفرض الخاص به ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة علوم الأرض والبيئة تعزي لطريقة التدريس (البرنامج التعليمي الإلكتروني، والطريقة الاعتيادية)"

ولفحص الفرض والتحقق من صحته تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة علوم الأرض والبيئة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية	33	4.05	0.38	67	5.35	*0.000
الضابطة	36	3.23	0.80			

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

من خلال الجدول (3) تشير البيانات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات بدلالة قيمة (ت) (5.35)، ومستوى الدلالة المرافقة لها (0.000)، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية، مما يشير إلى فروق دالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى أن هناك أثر للتدريس باستخدام البرنامج التعليمي الإلكتروني القائم على نموذج سيمان الاستقصائي في تنمية الاتجاهات لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة علوم الأرض والبيئة، مقارنة مع المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

وتعزى هذه النتائج إلى ما أتاحة البرنامج التعليمي الإلكتروني الاستقصائي في التدريس للطلاب من فرصة الحوار والمناقشة مع المعلم، ومع بعضهم بعضاً؛ ما جعلهم أكثر توجهاً للمشاركة في الأنشطة والإقبال على تعلم مادة علوم الأرض والبيئة، كما وفر البرنامج الإلكتروني الاستقصائي جوّاً من الحرية لإبداء الرأي، الأمر الذي يكون قد أسهم في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى الطلاب، إذ أن الدوافع الداخلية أقوى وأبعد أثراً وأقدر على الثبات والاستمرارية من الدوافع الخارجية، وأنها تؤدي إلى تنمية اتجاه الطلاب نحو المادة التعليمية.

ويعزى ذلك أيضاً إلى أن البرنامج التعليمي الإلكتروني، يتيح حرية البحث والتقصي والتصفح عبر شبكة الإنترنت، ويمنح الطلاب المشاركة بأرائهم ويمنحهم حرية إبداء الرأي والنقاش حول الموضوعات المطروحة، حيث يثير الحماس والدافعية لديهم نحو المشاركة، وحب التعلم، مما يعني لدى الطلاب شعور الثقة بالنفس وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة علوم الأرض والبيئة. كما أن البرنامج التعليمي الإلكتروني يتيح المشاركة للطلاب الذين يشعرون بالخجل في البيئة الصفية الاعتيادية، ويجعلهم أكثر مشاركة وإقبالاً على التعلم، إذ أن البرنامج التعليمي الإلكتروني يتناسب مع جميع الفئات وجميع المستويات، ويراعي الفروق الفردية بين الطلاب، كما ويوفر البرنامج التعليمي الإلكتروني عنصر التشويق والجاذبية نحوه، بسبب إتاحة شمول البرنامج على الوسائط المتعددة والجاذبة للطلاب، مثل الرسوم والصور والفيديوهات والمؤثرات البصرية والسمعية التي وفرها البرنامج التعليمي الإلكتروني الاستقصائي، مما يثير رغبة الطلاب وتنمية اتجاهاتهم نحوه.

وبالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بهذه الدراسة، نجد أنها اتفقت مع دراسة الحسن (2011)، دراسة كوكسال وبربروغلو (Koksall & Berberoglu, 2014)، ودراسة جواد (2016)، والتي أشارت إلى فعالية الممارسات الاستقصائية واستخدام نموذج (سيمان) في تنمية الاتجاهات الطلبة نحو طريقة التدريس، والمادة الدراسية في العلوم وفروعها.

2.4. التوصيات والمقترحات:

- خرجت هذه الدراسة بعدة توصيات ومقترحات انبثقت عن نتائجها وهي كما يأتي:
- توجيه معلمي علوم الأرض والبيئة خاصة، ومعلمي العلوم عامة إلى تدريس العلوم وفقاً لنموذج (سيمان) الاستقصائي، وتقديمه إلكترونياً، واعتماده أسلوباً فعالاً في التدريس، لما له من أثر إيجابي في تنمية اتجاهات الطلبة.
- تبني وزارة التربية والتعليم للنماذج الحديثة المتمثلة بنموذج (سيمان) الاستقصائي في دعم عملية التدريس في ظل هذه الظروف (التعلم عن بعد) ودمجها مع المستحدثات التكنولوجية، من خلال تقديم المادة التعليمية إلكترونياً وفقاً لنموذج (سيمان) الاستقصائي.
- إجراء دراسات تتناول أثر نموذج (سيمان) الاستقصائي وتقديمه إلكترونياً في مواد أخرى، على متغيرات تابعة أخرى.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. أمبو سعدي، عبد الله والبلوشي، سليمان. (2009). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية. دار المسيرة.
2. البلادي، عاتق. (2019). فعالية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الأول المتوسط. *المجلة التربوية*: (62)، 82-51.
3. جواد، مهدي. (2016). *فاعلية انموذج سيمان في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الفيزياء*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، العراق.
4. الحسن، منى. (2011). *أثر استخدام نموذج سوخمان الاستقصائي في تحصيل طلبة الصف الخامس الابتدائي للمفاهيم العلمية في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
5. حسين، احمد وشوق، محمود وإبراهيم، بهيرة (2016). برنامج مقترح في الرياضيات قائم على النظرية البنائية لتنمية اتخاذ القرار لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات*: 19 (9): 239-297.
6. الحشاش، فاطمة. (2018). *أثر استراتيجية سيمان في تنمية مهارات التفكير الناقد والتغير المفهومي في مبحث العلوم والحياة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
7. أبو خرمة، عثمان. (2013). *أثر التدريس باستخدام الرحلات المعرفية ونموذج سوخمان الاستقصائي في تنمية التفكير الناقد والدافعية واكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم في المدارس التابعة لمشروع مدارس الأردن*. اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
8. دنيور، يسري. (2013). *أثر استخدام نموذج التدريب الاستقصائي لسوشمان في التحصيل وتنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية*. *رابطة التربويين العرب*: 44 (4): 1-51.
9. بني دومي، اياد (2021). أثر توظيف مدونة تعليمية إلكترونية لتعليم العلوم على التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 29 (6): 138-157.
10. بني دومي، اياد وبعا، حسين. (2020). تطوير مدونة تعليمية إلكترونية واستقصاء أثرها في التحصيل والدافعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في مادة علوم الأرض والبيئة في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 21 (3): 469-492.
11. أبو رومية، مصطفى. (2012). *أثر استخدام استراتيجية سيمان في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طالب الصف الحادي عشر آداب*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
12. زين الدين، محمد والظاهري، يحيى. (2010). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات استخدام بعض وسائط التعليم الإلكتروني في تعليم العلوم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مكة المكرمة*. مشاركة مقدمة الى الندوة الاولى في تطبيقات تقنيات المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب. جامعة الملك سعود.
13. السعادنة، يزن وعبد الجبار، سيناريا. (2017). *أثر التدريس باستخدام نموذجي سيمان الاستقصائي والنموذج المنظومي المعرفي الشامل في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن الاساسي*. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*: 31 (10): 1809-1838.
14. الشافعي، سهام وشرف، فاطمة ومحمد، نورا. (2019). *فاعلية استخدام نموذج سيمان "Suchman" في تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية*. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*: (15): 93-149.
15. الطحان، نسرين. (2008). *أثر استخدام انموذج سيمان في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط وميلهن نحو مادة الفيزياء*. *مجلة كلية التربية للبنات*: 19 (2): 1-17.
16. بن طريف، ايمان. (2021). *أثر برنامج تعليمي مستند إلى نموذج (سيمان) الاستقصائي لتحسين الفهم القرائي ومهارات الكتابة في مادة اللغة العربية والدافعية نحو التعلم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة الكرك*. اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
17. بن طريف، ايمان والهويمل، عمر. (2021). *أثر برنامج تعليمي مستند إلى نموذج سيمان الاستقصائي لتحسين الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة الكرك*. *مجلة التربية*: 191 (2): 330-354.
18. عطيات، إبراهيم. (2009). *أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الاستقصائي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية*. *مجلة التربية العلمية*: 12 (4): 43-81.
19. أبو عقيل، ابراهيم. (2011). *أثر استعمال نموذج سوخمان على التحصيل في الرياضيات وتنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي*. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم التربوية*: 5 (8): 7-18.

20. القرالة، أماني. (2015). أثر استخدام دورة التعلم السباعية وأنموذج سكرمان الاستقصائي لتدريس العلوم في اكتساب عمليات العلم والتفكير التقاربي والتباعد. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
21. مازن، حسام وحسانين، بدرية وبشندي، خالد. (2020). فاعلية بيئة تعلم افتراضية قائمة على النظرية البنائية الاجتماعية في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية: (6): 572-601.
22. محسن، عبد العزيز. (2010). أثر التدريس باستخدام مهارتي الطلاقة والأصالة في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في منطقة عمان الرابعة بمادة علوم الأرض والبيئة واتجاهاتهن نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
23. المرشد، يوسف. (2018). فاعلية استخدام نموذج سكرمان "Suchman" في تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11(4): 1170-1123.
24. المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. (2013). الممارسات والأداء المنشود. المنعقد خلال الفترة من (7-4)، 2013-2، المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Anekwe, J. (2017). Impacts of virtual classroom learning on students' of Nigerian Federal and state Universities. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 5(3), 145-161.
2. Ihedioha, S. & Osu, B. (2012). Comparative Effectiveness of Inductive Inquiry and Transmitter of Knowledge Models on Secondary School Students Achievement on Circle Geometry and Trigonometry. *Bulletin of Society for Mathematical Services and Standards*, 3, 28- 36.
3. Jack, G. (2013). Concept Mapping and Guided Inquiry as Effective Techniques for Teaching Difficult Concepts in Chemistry: Effect on Students' Academic Achievement. *Journal of Education and Practice*, 5(4), 9-15.
4. Koksall, E, & Berberoglu. G. (2014). The Effect of Guided-Inquiry Instruction on 6th Grade Turkish Students' Achievement, Science Process Skills, and Science Attitudes Toward Science. *International Journal of Science Education*, 36(1), 66-78. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.721942>
5. Oliver, K. & Disborne, J. & Bardy, K. (2009). What are Secondary Students Expectation for Teachers in Virtual School Environments. *Distance Education*, 30 (1), 23- 45. <https://doi.org/10.1080/01587910902845923>
6. Suarez, M. L. (2011). The relationship between inquiry-based science instruction and student achievement.

The Effect of an Electronic Educational Program Based on the Sachman Investigative Model in Developing the Tenth Grade Students' Attitudes Towards the Subject of Earth and Environmental Sciences in Karak Governorate

Eyad Saleh Ahmed Bani Domi

Ministry of Education, Jordan

eyadbanidomi@gmail.com

Received : 7/4/2022 Revised : 19/4/2022 Accepted : 26/4/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.2>

Abstract: The study aimed to investigate the effect of an electronic educational program based on the Sachman investigative model in developing the tenth-grade students' attitudes towards the subject of earth and environmental sciences in Karak governorate. The study sample consisted of (69) students from the tenth-grade students randomly distributed into two divisions, one of the divisions was randomly chosen to represent the experimental group, which consisted of (33) students who studied using the electronic educational program based on the Sachman investigative model, and the other division represented the control group. And it consisted of (36) students who studied in the usual way. The study tools consisted of an e-learning program based on the Sachman investigative model designed by the researchers, and a scale of attitudes towards Earth sciences. The results of the study showed that there were statistically significant differences between the average performance of students in the experimental and control groups on the dimensional trends scale in favor of the experimental group. The study recommended that teachers of earth and environmental sciences in particular, and sciences in general, should adopt the Sackman model as a method of teaching and present it electronically because of its impact on the development of students' attitudes.

Keywords: E-learning program; Sachman investigative model; trends; earth and environmental sciences; tenth grade.

References:

1. Abw 'qyl, Abrahym. (2011). Athr Ast'mal Nmwdj Swkman 'la Althsyl Fy Alryadyat Wtnmyh Alt'fkyr Alabt'kary Lda Tlbt Als'f Alawl Althanwy Al'lmy. Mjlt Klyt Altrbyh Libnat Ll'lwm Altrbwyyh: 5(8): 7-18.
2. 'tyat, Ebrahym. (2009). Athr Astkhdam Astratyjy Alt'lm Alt'awny Alastqsa'y Fy Tdrys Al'lwm 'la Tnmyh Althsyl Walt'fkyr Alnaqd Lda Tlmydat Als'f Althany Almtwst Fy Almmkh Al'rbyh Als'wdyh. t Altrbyh Al'lmyh: 12(4): 43-81.
3. Ambw S'ydy, 'bd Allh Walblwshy, Slyman. (2009). Tra'q Tdrys Al'lwm Mfahym Wttbyqat 'mlyh. Dar Almsyrh.
4. Alblady, 'atq. (2019). F'alyt Astkhdam Astratyjy Mqtrrh Qa'mh 'la Alt'lm Albna'y Fy Tdrys Alryadyat 'la Tnmyt Alt'fkyr Alryady Lda Tlab Alawl Almtwst. Almjlt Altrbwyyh:(62), 51-82.
5. Dnywr, Ysry. (2013). Athr Astkhdam Nmwdj Altdryb Alastqsa'y Lswshman Fy Althsyl Wtnmyh 'adat Al'ql Lda Tlab Als'f Alawl Althanwy Balmkh Al'rbyh Als'wdyh. Rabth Altrbwyyh Al'rb, 44(4): 1-51.
6. Bny Dwmy, Ayad (2021). Athr Twzyf Mdwnh T'lymyh Alktrwny Lt'lym Al'lwm 'la Althsyl Aldrasy Walt'fkyr Alebda'y Lda Tlbt Als'f Alsab' Alasasy Fy Alardn. Mjlt Aljam'h Alaslmyh Lldrsat Altrbwyyh Walnfsy: 29(6): 138-157.
7. Bny Dwmy, Ayad Wb'arh, Hsyn. (2020). Ttwyr Mdwnh T'lymyh Elktrwny Wastqsa' Athrha Fy Althsyl Walda'f'y Lda Tlab Als'f Alawl Althanwy Al'lmy Fy Madh 'lwm Alard Walby'h Fy Alardn. Mjlt Al'lwm Altrbwyyh Walnfsy: 21(3): 469-492.
8. Alhshash, Fatmh. (2018). Athr Astratyjy Skman Fy Tnmyt Mharat Alt'fkyr Alnaqd Walt'ghyr Almfhwmy Fy Mbhth Al'lwm Walhyah Lda Talbat Als'f Alrab' Alasasy. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'h Aleslamy, Ghzh.
9. Alhsn, Mna. (2011). Athr Astkhdam Nmwdj Swkman Alastqsa'y Fy Thsyl Tlbt Als'f Alkhams Alabtda'y Llmfahym Al'lmy Fy Madh Al'lwm Watjahathm Nhwha. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Alyrmwk, Alardn.

10. Hsyn, Ahmd Wshwq, Mhmwd Webrahym, Bhyrh (2016). Brnamj Mqtrh Fy Alryadyat Qa'm 'la Alnzryh Albna'yh Ltnmyh Atkhd Alqrar Lda Tlmyd Alhlqh Alebtda'yh. Mjlt Trbwyat Alryadyat: 19(9): 239-297.
11. Jwad, Mhdy. (2016). Fa'elyh Anmwdj Skman Fy Althsyl Wtnmyh Alatjah Nhw Alt'lm Aldaty Lda Tlab Alsif Alawl Almtwst Fy Madh Alfzya'. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Babl, Al'raq.
12. Abw Khrmh, 'thman. (2013). Athr Altdrys Bastkhdam Alrhlal Alm'rfyh Wnmwdj Swkhman Alastqsa'y Fy Tnmyt Altfkyr Alnaqd Walda'f'yh Waktsab Almfahym Al'lm'yh Lda Talbat Alsif Althamn Alasasy Fy Madh Al'lwm Fy Almdars Altab'h Lmshrw' Mdars Alardn. Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam't Alyrmwk, Alardn.
13. Mazn, Hsam Wshany, Bdryh Wbshndy, Khalid. (2020). Fa'lyt By'h T'lm Afradyh Qa'mh 'la Alnzryh Albna'yh Alajtma'yh Fy Tdrys Al'lwm 'la Tnmyt Almharat Alhyatyh Lda Tlmyd Alsif Althany Ale'dady. Mjlt Shbab Albahthyn Fy Al'lwm Altrbwyh: (6): 572-601.
14. Mhsn, 'bd Al'zyz. (2010). Athr Altdrys Bastkhdam Mharty Altlagh Walasalh Fy Thsyt Talbat Alsif Alawl Althanwy Fy Mntqth 'man Alrab'h Bmadh 'lwm Alard Walby'h Watjahathn Nhwah. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Alshrq Alawst, Alardn.
15. Almrshd, Ywsf. (2018). Fa'lyt Astkhdam Nmwdj Skman "Suchman" Fy Tnmyt Almfahym Aljghrafyht Waltfkyr Alastdlaly Ldy Tlmyd Almrhlh Almtwst Balmmlkh Al'rbyh Als'wdy. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh, (4): 1123-1170.
16. Almrkz Alwtmy Lt'lm Alelktwry Walt'lym 'n B'd. (2013). Almmarsat Walada' Almnshwd. Almn'qd Khlat Alfrh Mn (4-7)-2-2013, Almmmlkh Al'rbyh Als'wdy.
17. Alqrall, Amany. (2015). Athr Astkhdam Dwrh Alt'lm Alsba'yh Wanmwdj Skman Alastqsa'y Ltdrys Al'lwm Fy Aktsab 'mlyat Al'lm Waltfkyr Altqarby Waltba'dy. Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam't Al'lwm Alaslamyh Al'almyh, Alardn.
18. Abw Rwmyh, Mstfa. (2012). Athr Astkhdam Astratyjy Skman Fy Tnmyt B'd Mharat Altfkyr Alryady Lda Talb Alsif Alhady 'shr Adab. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'h Aleslmyh, Ghzh.
19. Als'adnh, Yzn W'bd Aljbar, Synarya. (2017). Athr Altdrys Bastkhdam Nmwdjy Skman Alastqsa'y Walnmwdj Almnzwmym Alm'rfy Alshaml Fy Aktsab Almfahym Lda Talbat Alsif Althamn Alasasy. Mjlt Jam't Alnjah Llabhath: 31(10): 1809-1838.
20. Alshaf'y, Sham Wshrf, Fatmh Wmhamd, Nwra. (2019). Fa'lyt Astkhdam Nmwdj Skman "Suchman" Fy Tnmyt Almfahym Aljghrafyht Waltfkyr Alastdlaly Ldy Tlmyd Almrhlh Almtwst Balmmlkh Al'rbyh Als'wdy. Mjlt Bhwth 'rbyh Fy Mjalat Altrbyh Alnw'yh: (15): 93-149.
21. Althan, Nsryn. (2008). Athr Astkhdam Anmwdj Skman Fy Thsyt Talbat Alsif Althany Mtwst Wmylhn Nhw Madt Alfzya'. Mjlt Klyt Altrbyh Lbnat: 19(2): 1-17.
22. Bn Tryf, Ayman. (2021). Athr Brnamj T'lymy Mstnd Ela Nmwdj (Skman) Alastqsa'y Lthsyn Alfhm Alqra'y Wmharat Alktabh Fy Madt Allghh Al'rbyh Walda'f'yh Nhw Alt'lm Lda Tlbh Alsif Althalth Alasasy Fy Mhafzt Alkrk. Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam't M'th, Alardn.
23. Bn Tryf, Ayman Walhwym, 'mr. (2021). Athr Brnamj T'lymy Mstnd Ela Nmwdj Skman Alastqsa'y Lthsyn Alfhm Alqra'y Fy Madh Allghh Al'rbyh Lda Tlbt Alsif Althalth Alasasy Fy Mhafzt Alkrk. Mjlt Altrbyh: 191(2): 330-354.
24. Zyn Aldyn, Mhmd Walzahry, Yhya. (2010). Fa'lyt Brnamj Tdryby Mqtrh Fy Tnmyt Mharat Astkhdam B'd Wsa't Alt'lym Alelktwry Fy T'lym Al'lwm Ldy M'lm Almrhlh Alabtda'yh Fy Mntqt Mkh Almkrmh. Msharkh Mqdmh Ala Alndwh Alawla Fy Ttbyqat Tqnyat Alm'elwmat Walatsal Fy Alt'lym Waltdryb. Jam't Almlk S'wd.

مدى تضمين كتاب العلوم المطورة للصف السادس الأساسي في الأردن لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)

عرين حسين أحمد الشمايلة

باحثة دكتوراه- وزارة التربية والتعليم- الأردن

areenhusen@yahoo.com

قبول البحث: 2022/4/26

مراجعة البحث: 2022/4/20

استلام البحث: 2022/4/7

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.3>



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

مدى تضمين كتاب العلوم المطورة للصف السادس الأساسي في الأردن لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)

عرين حسين أحمد الشميلة

باحثة دكتوراه- وزارة التربية والتعليم- الأردن

areeenhusen@yahoo.com

استلام البحث: 2022 /4/7 مراجعة البحث: 2022/4/20 قبول البحث: 2022/4/26 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.3>

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمين كتاب العلوم المطورة للصف السادس الأساسي في الأردن لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحليل كتب العلوم للصف السادس؛ حيث بنيت بطاقة تحليل محتوى في ضوء معايير (NGSS)، إذ شملت بطاقة التحليل على ثلاثة معايير رئيسة (الممارسات العلمية والهندسية، والمفاهيم الشاملة، والأفكار التخصصية للعلوم والهندسة)، وتم التحقق من صدق وثبات أداة التحليل. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تضمين معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في كتب العلوم للصف السادس كانت كما يأتي: جاء في الرتبة الأولى معيار الممارسات العلمية والهندسية بنسبة (42%)، كما جاء في الرتبة الثانية معيار الأفكار التخصصية للعلوم والهندسة بنسبة (37%)، وأخيرًا وفي الرتبة الثالثة جاء معيار المفاهيم الشاملة بنسبة (21%)، وفي ضوء نتائج أوصت الدراسة بضرورة تحديث وتطوير كتاب العلوم المطور للصف السادس في الأردن بما يتوافق مع معايير العلوم للجيل القادم. الكلمات المفتاحية: معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)؛ كتب العلوم المطور؛ الصف السادس الأساسي.

1. المقدمة:

بدأت حركات إصلاح التربية العلمية منذ منتصف القرن العشرين، وكانت جميعها تهدف إلى تطوير مناهج العلوم بما يتناسب مع التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل، ويحقق رغبات المتعلمين ويعددهم للحياة ومن هنا جاءت الأهمية لأن تنهج وزارة التربية والتعليم الأردنية نهج تطوير مناهج العلوم بشكل مستمر لما له من أهمية في تنمية العمليات العقلية لدى الطلبة، وتطوير قدرتهم على الانخراط في البحث العلمي، بحيث يكون لدى الطلبة تفكير قادر على تطوير المعرفة والمحتوى العلمي (العبوس وآخرون، 2019).

وبالنظر إلى واقع مناهج العلوم الحالية يتضح أنها بحاجة إلى توجهات جديدة واستخدام أساليب وطرق حديثة؛ لتفعيل تعليم وتعلم العلوم كعملية استقصائية تحقق الفهم، وتزود المتعلم بمهارات التفكير اللازمة لاكتشاف المعرفة وابتكارها، ومن هذا المنطلق تزايدت الدعوة المنادية بتطوير مناهج العلوم بكافة المراحل التعليمية في ضوء المعايير العالمية المعاصرة والمشروعات العالمية التي تبنتها الهيئات والمنظمات العلمية العالمية لتعليم العلوم لمواكبة التغيرات والتطورات العالمية المتسارعة والتي من أبرزها الجيل القادم لمعايير العلوم Next Generation Science Standards (NGSS) (of Science Standards) (طلبة، 2019).

وتشير الجهني (2020) إلى أن وثيقة معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) تتضمن مبادئ لا غنى عنها في محتوى العلوم بالصفوف من الأول للثاني ثانوي، حيث صممت لمساعدة الطلبة في تحقيق رؤية تعليم العلوم والهندسة، على مدى سنوات متعددة في المدرسة، ويشاركون بنشاط في الممارسات العلمية والهندسية، ويطبقون المفاهيم الشاملة لتعميق فهمهم للأفكار الأساسية.

1.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نتيجة لتطوير وزارة التربية والتعليم لمناهج العلوم وفروعها، وخصوصاً للمرحلة الأساسية، والذي يقوم بشكل رئيس على دراسة المفاهيم، حيث تعتبر المفاهيم العلمية هي البنية الأساسية التي تقوم عليها المعرفة، وخصوصاً في المرحلة الأساسية، ونظراً للاتجاهات العالمية والمحلية، ولتوصيات المؤتمرات وكان أبرزها مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عام (2015م)، والذي خرج بعدة توصيات، أهمها الاستمرار في تطوير المناهج وتحليلها، وخصوصاً مناهج العلوم، بهدف التعرف على مدى جودتها، لكونها إحدى المواد المهمة والأساسية في المراحل التدريسية ومن خلال عملية تحليل المناهج وتقويمه نصل إلى مدى توافق هذه المناهج مع المعايير العالمية.

كما جاءت هذه الدراسة نظراً لاستحداث معايير حديثة في تعليم العلوم وهي معايير العلوم الجيل القادم (NGSS)، ونتيجة لتوصية عديد من الدراسات مثل: دراسة رواق والمومني (2016)، ودراسة الطورة (2018)، ودراسة المشاقبة (2021)، والتي دعت إلى تحليل كتب العلوم لمختلف المراحل والمستويات في ضوء معايير العلوم للجيل القادم، ونظراً لعدم وجود دراسات عربية ومحلية تناولت مدى تضمين معايير العلوم للجيل القادم في كتاب العلوم المطور للصف السادس الأساسي في الأردن، جاءت ضرورة هذه الدراسة التي تسعى إلى معرفة مدى تضمن محتوى كتاب العلوم المطور للصف السادس الأساسي لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، وفي ضوء المعطيات السابقة، حددت الدراسة المشكلة في السؤال الرئيس التالي: ما مدى تضمين محتوى كتاب العلوم المطور للصف السادس الأساسي لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)؟

2.1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة بصورة رئيسية إلى معرفة مدى تضمن محتوى كتاب العلوم المطور للصف السادس الأساسي لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

3.1. أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة في ما يأتي:

• الأهمية النظرية:

1. تأتي هذه الدراسة استجابة للاتجاهات العالمية ولتوصيات المؤتمرات التي دعت إلى التحليل المستمر للمناهج الأردنية المطورة بهدف التعرف على مدى جودتها.
2. قد تلبى احتياجات طلبة العلم والباحثين والمهتمين في مجال تحليل كتب العلوم المطورة في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).
3. تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها من أوائل الدراسات التي تتناول تحليل كتاب العلوم المطور للصف السادس الأساسي في الأردن في ضوء معايير العلوم للجيل القادم، والتي جرى تطويرها سابقاً.

• الأهمية التطبيقية:

1. تسهم هذه الدراسة في توجيه الأنظار إلى نقاط القوة والعمل على تدعيمها، وتحديد نقاط الضعف والعمل على معالجتها في محتوى كتب العلوم المطورة.
2. قد تفيد المشرفين التربويين والمختصين في تطوير الكتب المدرسية، من خلال تزويدهم بقائمة معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) من أجل مراعاتها في الكتب المدرسية.
3. قد تزود نتائج هذه الدراسة القائمين على تطوير وتأليف وتطوير كتب العلوم في الأردن بمعلومات عن مدى مراعاة الكتب المطورة لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)

4.1. حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على تحليل محتوى كتاب العلوم المطور للصف السادس الأساسي في الأردن، والذي بدأ تطبيقه في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021/2022م)، وفق أبعاد معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) وهي: المفاهيم الشاملة، الأفكار الرئيسية، الممارسات العلمية والهندسية.

5.1. مصطلحات الدراسة الإجرائية:

- **مدى تضمين:** هي درجة توافر معايير العلوم للجيل القادم في كتاب العلوم المطور للصف السادس الأساسي، وتقاس من خلال التكرارات والنسب التي تحصل عليها معايير العلوم للجيل القادم.
- **معايير العلوم للجيل القادم (NGSS):** هي معايير حديثة مشتقة من الإطار العام لتعليم العلوم من صف الروضة إلى الصف الثاني عشر (Kg-12) الصادر عن المجلس الوطني للبحوث (NRC)، تم تطويرها لتضع توقعاً لما يجب أن يعرفه الطلاب ويكونوا قادرين على القيام به، كما توفر هذه المعايير للمعلمين المرونة في تعليم الطلاب، وتحفيز اهتمامهم في العلوم، وإعدادهم لإكمال دراستهم الجامعية، وإعدادهم لسوق العمل، وكذلك تنمية المواطنة لديهم (NGSS, 2019).

وتُعرف إجرائيًا بأنها: أسس وقواعد تعليمية حديثة لتعليم العلوم، تشير إلى تكامل ثلاثة أبعاد هي: الأفكار الرئيسية، والمفاهيم الشاملة، والممارسات العلمية والهندسية، ومن خلال تطوير وحدة من التصور المقترح لمناهج العلوم للصف السادس في ضوء هذه المعايير، تمكن الطالب من الدراسة بشكل فعال في الممارسات العلمية والهندسية، وتطبيق المفاهيم الشاملة للتعلم في فهم الأفكار الرئيسية.

- كتاب العلوم المطور: هي إحدى المواد التعليمية الأساسية، والمتعلقة بمجموعة من الموضوعات الدراسية، والتي طورت في سنة (2021-2022) المقررة من وزارة التربية والتعليم، ويشتمل الكتاب على (8) وحدات دراسية، مقسمة على فصلين دراسيين، يدرسها الطلبة خلال السنة الدراسية وفق خطة محددة.
- الصف السادس: هو أحد صفوف التعليم الإلزامي، ويعتبر من صفوف المرحلة الأساسية الدنيا، ويبلغ متوسط أعمار الطلبة في هذا الصف حوالي 12 سنة.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

تُعدّ معايير العلوم للجيل القادم أحدث المعايير في مجال التربية العلمية وتدرّس العلوم، وقام بهذا المشروع اتحاد من (26) ولاية من الولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث استمرّ العمل على إنجازها قرابة ثلاث سنوات، واشترك في إعدادها كل من: المجلس القومي للبحوث (NRC)، والجمعية الوطنية لمعلمي العلوم، والجمعية الأمريكية لتقدم العلوم بدعم من مؤسسة كارنيجي في نيويورك، والأكاديمية الوطنية للعلوم (NAS)، والأكاديمية الوطنية للهندسة (NAE)، وبدأ بوضع معايير لتدرّس العلوم من مرحلة الروضة حتى الصف الثاني عشر، وتتكون أبعاد معايير العلوم للجيل القادم من ثلاثة أبعاد هي: الأفكار الرئيسية، والممارسات العلمية والهندسية، والمفاهيم الشاملة وتعمل هذه الأبعاد معًا في كل معيار من معايير العلوم للجيل القادم، من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، بشكل مترابط، وهذا ما يميزها عن المعايير الأخرى (James et al, 2014). ونلخصها كما يأتي:

أولاً: الأفكار الرئيسية:

وهو بعد لضبط الأفكار الرئيسية وليس لتعليم الطلبة جميع الحقائق، ولكن لإعدادهم بالمعرفة الأساسية الكافية التي تمكنهم من الحصول على معلومات إضافية من خلال تعلمهم من تلقاء أنفسهم، ومن خلال هذا البعد فإنه يركز على إعطاء الطلاب أفكارًا وممارسات محدّدة في مجال العلوم والهندسة والتعليم، تساعد على التنبؤ بالظواهر التي تواجههم في حياتهم اليومية، والاختيار الصحيح لمصادر المعلومة، واستمرار تعلمهم الذاتي مدى الحياة، وتميز الأفكار الرئيسية كونها محورية للفروع العلمية، تساعد الفرد على توضيح الظواهر، ويستطيع الربط بين المفاهيم والمبادئ؛ بحيث يمكنهم تطبيقها في المواقف المستقبلية التي تواجههم، وتكون لديهم ما يعرف بالفهم المتكامل (البقي الداود، 2017).

ثانيًا: الممارسات العلمية والهندسية:

يُستخدَم مصطلح الممارسات بدلاً من مصطلح مهارات؛ لأن المهارة هي الكفاءة والجودة في الأداء، في حين أن الممارسة تربط بين المعرفة والمهارة والعادة؛ فالممارسة تتطلب المعرفة العلمية، وتنفيذ الأنشطة بكفاءة وجودة عالية بحيث تصبح عادةً عند الطالب وكجزء من شخصيته (الداود، 2017).

ثالثًا: المفاهيم الشاملة:

تشتمل المفاهيم الشاملة على: أدوات وارتباطات فكرية، تظهر في المحتوى العلمي، وتثري الممارسات العلمية والهندسية للطلاب، وتساعد على تعميق الأفكار الرئيسية لمعايير العلوم للجيل القادم، وهذه المفاهيم شاملة وتُوجد الأفكار الأساسية في جميع مجالات العلوم والهندسة، والهدف منها تعميق الأفكار الأساسية لدى الطالب، وتطوير نظرة للعالم مبنية على أسس علمية مترابطة (الداود، 2017). ولتوضيح المفاهيم الشاملة بشكل دقيق قام عيسى وراغب (2017) بعرضها على النحو الآتي:

- الأنماط: توجد الأنماط في كل مكان فهي تمثل ملاحظة الأشكال والظواهر وأحداث تجعل المتعلم يطرح عدة أسئلة حول الشكل ليصل إلى تفسيرات لهذه الأنماط من حيث التشابه والتنوع والاختلاف بين الأشكال المتعددة.
- السبب والنتيجة: تعتبر الخطوة الثانية بعد معرفة وملاحظة الأشكال حيث يقوم المتعلم بتفسير الأحداث من خلال الاستقصاء العلمي حيث إن هذه المرحلة تتطلب من المتعلم وضع فروض والتنبؤ للوصول إلى تفسير علمي صحيح.
- القياس والنسبة والكمية: هي عملية لإدراك العلاقات والتناسب بين الظواهر العلمية فالقياس يشمل النظم والمعرفة العلمية بالإضافة إلى استخدام أدوات ومقاييس مختلفة وكذلك النسبة والتناسب في العلوم والرياضيات وإعطاء الوزن النسبي لبعض العمليات الرياضية التي تستخدم في مجال العلوم والهندسة.

- النظم ونماذج النظم: في العلوم والهندسة هناك بعض الأفكار التي لا يتم فهمها بمعزل عن التطبيق فالنظام يعتبر أداة لتطبيق الأفكار العلمية والهندسية واختبار هذه الفكرة من خلال عمل نموذج يوضح تلك الأفكار.
 - الطاقة والمادة: يعتبر مفهوم الطاقة والمادة من المفاهيم الأساسية لجميع تخصصات العلوم والهندسة وهي تتعلق بمواضيع عدة منها كيفية الحفاظ على الطاقة وعمليات النقل وتتبع المادة داخل الأنظمة وخارجها.
 - التركيب والوظيفة: معرفة كيف تتشكل الأشكال ومما تتكون يجعلنا نحدد خصائص المادة وآلية عمل بعض المواد فالشكل والتركيب يعتبر من الأمور الثابتة لبعض الأشياء الموجودة في الطبيعة.
 - الثبات والتغير: التعرف على ظروف ثبات الأنظمة الطبيعية والهندسية والعناصر التي قد تتحكم في تغير أو تطور هذه الأنظمة.
- ومن المبادئ التي تواجه المعلم عند تناول المفاهيم الشاملة هي (NGSS, 2019):
- أنها تساعد الطلاب على فهم الممارسات العلمية والهندسية والأفكار الأساسية في الهندسة والعلوم بشكل أفضل.
 - تكرار المفهوم في بعض السياقات يعتبر ضروريًا لبناء المعرفة العلمية.
 - نمو المفاهيم لا يكون بشكل منفصل بل يكون بشكل متطور عبر المراحل المختلفة.
 - المفاهيم شاملة لجميع الطلبة وشاملة لطبيعة مفاهيم العلوم والهندسة.
 - تقييم المفاهيم لا يكون بشكل منفصل عن الممارسات العلمية أو الأفكار بل يكون التقييم بشكل متداخل ومتعمق.
- تعتبر المفاهيم العلمية هي أهم جانب من جوانب تعلم العلوم، لأنها تقوم بتنظيم الخبرة، ومتابعة التصورات وربط هذه التصورات بمصدرها الأساسي، وبالتالي يستطيع الباحث أو المتعلم الحصول عليها بسهولة، كما ويؤكد علماء التربية على أهمية المفاهيم العلمية، حيث إنها تسهل على الطلبة فهم العلم بوضوح، كما أن وضوح المفهوم والمصطلح ضروري للفهم والاستيعاب (زيتون، 2010).
- إن أهم ما يميز معايير العلوم للجيل القادم تركيزها على الإنجاز في ختام العملية التعليمية، وتعطي المعلمين ومطور المناهج والمسؤولين عن التعليم مرونة أكبر، لتحديد أفضل الطرق وفق الاحتياجات المحلية لمساعدة طلبتهم للتعلم، وما يميز معايير الجيل القادم أنَّها تحت المعلمين على جودة المنتجات التعليمية، واختيار أفضل طريقة لتنفيذ (NGSS)، وتركز على الجانب العملي في تدريس العلوم، وتجعل العلوم أكثر صلة بحياة الطالب؛ مما يزيد من ثقة المواطنين بتعليم العلوم في المدارس، وأن تعليم العلوم سيؤثر على حياة الطلبة ومجتمعاتهم (NGSS, 2019). كما يميز معايير العلوم للجيل القادم أنها تجعل الطلاب يشاركون خلال عملية التعلم بثلاثة أبعاد مترابطة: الأفكار الرئيسية، والممارسات العلمية والهندسية، والمفاهيم الشاملة (أهل، 2019).
- تعتبر معايير الجيل القادم بأنها ذات كفاءة عالية للتعلم داخل المدرسة، أو خارج المدرسة من خلال البرامج المعدة في ضوء معايير العلوم للجيل القادم، لكون معايير العلوم للجيل القادم تركز على الأداء المرغوب من الطالب أثناء دراسته وحتى بعد تخرجه من المرحلة الثانوية (Schlobohm, 2016).
- ومن الجدير بالذكر أن وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية قد اعتمدت تدريس كتب العلوم المطورة بناءً على قرار المجلس الأعلى للمركز الوطني لتطوير المناهج في جلسته رقم (2020/2)، تاريخ 2020/6/2، وقرار مجلس وزارة التربية والتعليم رقم (2020/41) تاريخ 2020/6/18م بدءاً من العام الدراسي 2021/2022م.

2.2. الدراسات السابقة:

- يتضمن هذا الجزء من الدراسة عرضاً لبعض الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:
- هدفت دراسة عليجات وآخرون (2021) إلى الكشف عن تضمين كتب العلوم للصف الرابع في الأردن لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لكتب العلوم للصف الرابع؛ حيث بنيت بطاقة تحليل محتوى في ضوء معايير (NGSS)، أظهرت النتائج لكل مجال من مجالات العلوم الأربعة في كتب العلوم للصف الرابع أن معيار الأفكار التخصصية توافر بدرجة متوسطة في مجالي: علوم الأرض والفضاء، وعلوم الحياة، وبدرجة منخفضة في مجالي: الفيزياء، والتصميم الهندسي، أما معيار الممارسات العلمية والهندسية توافر بدرجة كبيرة في مجالي: الفيزياء، والتصميم الهندسي. وبدرجة متوسطة في مجالي: علوم الأرض والفضاء، وعلوم الحياة، وأما معيار المفاهيم الشاملة توافر بدرجة منخفضة في المجالات الأربعة، كما أظهرت النتائج توافر مجموعة من المؤشرات الفرعية لمعايير (NGSS)، لا تناسب كتاب العلوم للصف الرابع.
 - أجرى العوفي (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تضمين مناهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى مناهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية، وقد تم إعداد قائمة لمعايير العلوم للجيل القادم للكيمياء بالمرحلة الثانوية وتوصل الباحث لعدة نتائج من أهمها أن معايير العلوم للجيل القادم لم تتوفر نهائياً في مناهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية.

- أما بالنسبة لدراسة الجبر (2019) والتي هدفت التعرف على مستوى تضمين الجيل القادم لمعايير العلوم (NGSS) في محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث بطاقة تحليل المحتوى التي أعدها الربيعان وآل حمامة (2017) لتحديد الجيل القادم لمعايير العلوم (NGSS) في محتوى كتب العلوم للصف الأول المتوسط، حيث تضمنت البطاقة (3) معايير أساسية متمثلة في: الأفكار الرئيسية، الممارسات العلمية والهندسية، والمفاهيم الشاملة، ويندرج كل معيار (21) مؤشرًا، وكانت أهم النتائج لهذه الدراسة أن معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط جاء بمستوى تضمين ضعيف، كما أن مستوى تضمين كل معيار من معايير الجيل القادم كالآتي: في المرتبة الأولى كان معيار المفاهيم الشاملة، وفي المرتبة الثانية معيار الممارسات العلمية والهندسية، وبنسبة تضمين ضعيفة للمعيارين، ثم معيار الأفكار التخصصية الأساسية للعلوم والهندسة بالمرتبة الثالثة، ومستوى تضمين ضعيفة جدًا.
 - كما أجرت أهل (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تضمن محتوى كتب العلوم والحياة والمرحلة الأساسية في فلسطين لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث كانت أبرز نتائج هذه الدراسة ما يلي: توافر معيار الممارسات العلمية والهندسية في كتاب العلوم للصف السادس بنسبة (68%)، ومعيار المفاهيم المشتركة بنسبة (22%)، ومعيار الأفكار الرئيسية بنسبة (10%)، ومعيار الممارسات العلمية والهندسية في كتاب العلوم للصف السابع بنسبة (62%)، ومعيار المفاهيم المشتركة بنسبة (25%)، ومعيار الأفكار الرئيسية بنسبة (13%).
 - وهدفت دراسة الطورة (2018) إلى الكشف عن مدى تضمن كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي في الأردن على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، وتم إعداد أداة من خلال قائمة الجيل الجديد لمعايير العلوم وترجمتها والتأكد من صدقها وثباتها، حيث تم تطبيقها على عينة الدراسة المتمثلة بكتاب العلوم الحياتية للصف التاسع بجزيئه الأول والثاني، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج تباينًا في درجة توافر معايير (NGSS) في الكتاب، حيث كان أكثر المعايير وروذاً الجزئيات إلى الكائنات الحية وهو التركيب والوظيفة، وجاء في المرتبة الثانية النظام البيئي: التفاعلات، الطاقة والديناميكية، والمرتبة الثالثة الوراثة: الوراثة وتغير الصفات، وكان مجال التطور الحيوي: الوحدة والتنوع لم يذكر في الكتاب، حيث أوصت الدراسة بضرورة تضمين وحدة التنوع الحيوي في الكتاب.
 - واستقصت دراسة أبو حاصل والأسمرى (2018) مدى تضمن محتوى منهج الأحياء للصف الأول والثاني ثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير (NGSS)، إضافة إلى التعرف على مستوى تمثيل معايير (NGSS) بالمرحلة الثانوية. تم إعداد قائمة المعايير لتحليل المحتوى وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأوضحت نتائج الدراسة أن تضمين الممارسات العلمية والهندسية والمفاهيم الشاملة والأفكار التخصصية في محتوى كتب الأحياء جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في محتوى منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية بما يتناسب مع التوجهات الحديثة ضمن الجيل الجديد لمعايير العلوم.
 - وهدفت دراسة الجبر والعتيبي (2017) معرفة مدى توافر معايير (NGSS) في كتاب العلوم للصف السادس والصفين الأول والثاني المتوسط بوحدة الطاقة في الكتب السابقة، والأداة كانت بطاقة تحليل المحتوى التي صممت على ضوء معايير (NGSS)، وأظهرت النتائج أن مدى تضمين جميع مؤشرات معايير الممارسات العلمية الهندسية في وحدة الطاقة بالكتب السابقة منخفض وغير متوافر، ما عدا معيار التخطيط والاستقصاء بكتاب الصف السادس جاء بنسبة متوسطة بلغت (52.17%).
 - وتمثلت أهداف دراسة رواقه والمومني (2016) إلى تضمين الجيل الجديد من معايير العلوم لتصميم محتوى الوراثة لطلبة الصف الثامن في الأردن. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة في خبراء ومتخصصي مناهج العلوم في الأردن، وتكونت العينة من (13) مختص وخبير، وكانت الأداة هي مقياس محتوى مبني على مرتكزات معايير (NGSS)، وجاءت النتائج لتوضح أن درجة التضمن تبلغ (84%) وهي نسبة عالية.
- من خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ أن الدراسة الحالية تتشابه مع الدراسات السابقة في مدى تضمن معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في كتب العلوم، ولكن أخذت هذه الدراسة نوعًا من الخصوصية في عينتها المتمثلة في محتوى كتاب العلوم للصف السادس الأساسي في الأردن في جزأيه الأول والثاني وتحليله في ضوء أبعاد معايير (NGSS) وهي (الأفكار الرئيسية، والممارسات العلمية والهندسية، والمفاهيم المشتركة (الشاملة)، حيث لم تجد الباحثة -في حدود اطلاعها- أية دراسة تناولت تحليل كتاب العلوم المطور للصف السادس الأساسي في ضوء معايير العلوم للجيل القادم.
- وأيضًا اعتمدت الدراسات السابقة على أسلوب تحليل المحتوى كدراسة عليمات وآخرون (2021)، ودراسة العوفي (2020)، ودراسة الجبر (2019)، ودراسة أهل (2019)، ودراسة الطورة (2018)، ودراسة أبو حاصل والأسمرى (2018)، ودراسة الجبر والعتيبي (2017)، ودراسة رواقه والمومني (2016)، وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في اعتمادها على أسلوب تحليل المحتوى. وعليه فقد جاءت هذه الدراسة لتكمل ما بدأ به الآخرون للكشف عن معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) المتضمنة في كتاب العلوم المطور للصف السادس الأساسي في الأردن.
- اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها تناولت كتاب العلوم المطور للصف السادس بجزيئه الأول والثاني وتحليلها في ضوء معايير (NGSS)، واستفادت الدراسة من الدراسات السابقة في إعداد أداة تحليل المحتوى التي استخدمت في هذه الدراسة.

3. الطريقة والإجراءات:

1.3. منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته لطبيعة الهدف من الدراسة، وذلك بتحليل كتاب العلوم المطور للصف السادس الأساسي في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

2.3. مجتمع الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة في كتاب العلوم المطور للصف السادس الأساسي، بجزأيه الأول والثاني وفقاً لآخر طبعة أقرتها وزارة التربية والتعليم الأردنية (2021-2022).

3.3. عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة على مجتمع الدراسة والمتمثل في كتاب العلوم المطور للصف السادس الأساسي بجزأيه الأول والثاني.

4.3. أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على أداة تحليل معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، لتحليل كتاب العلوم المطور للصف السادس الأساسي، من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، لمعرفة مدى توافر معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، وفيما يلي عرض للخطوات التي تم اتباعها للوصول إلى بطاقة التحليل بصورتها النهائية:

1. الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة، مثل دراسة المشاقبة (2021) ودراسة أهل (2019) ودراسة الشايب (2019) ودراسة الرواق والمومني (2016).
2. في ضوء الدراسات السابقة تم تحديد الصورة الأولية لقائمة معيار العلوم للجيل القادم (NGSS) وتشتمل على (3) أبعاد رئيسية، يندرج تحتها عدد من المؤشرات الفرعية وهي كما يأتي:

أ- المفاهيم الشاملة: وتشتمل على سبعة مفاهيم رئيسية وهي:

- الأنماط
- السبب والنتيجة
- القياس والنسبة والكمية
- النظم ونماذج النظم
- الطاقة والمادة
- التركيب والوظيفة
- الثبات والتغير

ب- الأفكار الرئيسية: وتشتمل على مجالات العلوم الأربعة، وتتضمن (37) فكرة متخصصة:

- علوم الحياة: وتتضمن (14) فكرة متخصصة.
- علوم الفيزياء والكيمياء: وتتضمن (11) فكرة متخصصة.
- علوم الأرض والفضاء: وتتضمن (9) أفكار متخصصة.
- علوم التكنولوجيا والهندسة: وتتضمن (3) أفكار متخصصة.

ج- الممارسات العلمية والهندسية: وتشتمل على ثماني ممارسات كما يأتي:

- طرح الأسئلة وتحديد المشكلات
- تطوير واستخدام النماذج.
- تخطيط وإجراء البحث.
- تحليل وتفسير البيانات.
- استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي.
- بناء التفسيرات وتصميم الحلول الهندسية.
- الانخراط في الأدلة المستندة إلى البرهان.
- الحصول على المعلومات وتقييمها ونقلها.

فئات التحليل: تمثلت فئات التحليل في معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، وهي (3) معايير كما تم تحديدها سابقاً، وهي: المفاهيم الشاملة، والأفكار الرئيسية، والممارسات العلمية والهندسية.

وحدات التحليل: تم اعتماد الفقرة والجملة كوحدة تحليل للمحتوى لملاءمتها موضوع الدراسة. صدق أداة التحليل: تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وأساليب التدريس، والقياس والتقويم، والمشرفين التربويين، ومعلمي العلوم، بهدف التحقق من شموليتها، والتأكد من الصياغة اللغوية والعلمية، ومدى ملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة، وتم الأخذ بمقترحاتهم وملاحظاتهم.

ثبات أداة التحليل: تم حساب ثبات الأداة عن طريق تحليل محتوى موضوعات الوحدة الأولى من كتاب العلوم للصف السادس للفصل الدراسي الثاني، ومقارنتها بتحليل آخر من خلال محلل آخر، والذي قام بتحليل الوحدة ذاتها، حيث تم شرح المعايير للمعلم وشرح وتوضيح كيفية التحليل في الدراسة، لمساعدتها في تحليل نفس الموضوعات، ومن ثم حساب نسبة الاتفاق بين المحللين (الباحثة والمحلل الآخر) باستخدام معادلة كوبر، إذ بلغ معامل الثبات (0.84) وتعتبر هذه القيمة جيدة ومقبولة لغايات هذه الدراسة.

5.3. إجراءات الدراسة:

تم اتباع الإجراءات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة:

- تحديد عنوان الدراسة وذلك بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع تحليل كتب العلوم، وتحديد معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) كموضوع رئيس لتحليل كتاب العلوم للصف السادس في ضوءها.
- الحصول على معايير العلوم للجيل القادم من خلال الدراسات السابقة وحصرها وتحديد المجالات الفرعية لكل معيار.
- تصميم أداة تحليل تتمثل في معايير العلوم للجيل القادم ومجالاتها الفرعية.
- التأكد من صدق وثبات أداة التحليل، وكانت نسبة الثبات جيدة ومقبولة لغايات هذه الدراسة.
- الحصول على أحدث طبعة من كتاب العلوم للصف السادس والذي بدأ تطبيقه عام (2021م).
- دراسة المعايير الرئيسية والفرعية لمعايير (NGSS) عدة مرات بتأني ووعي، وقراءة كتاب العلوم للصف السادس بجزأيه الأول والثاني، وتأمل جميع الموضوعات والأسئلة والأنشطة الواردة بها بشكل جيد، للكشف عن مدى تضمينها أو عدم تضمينها لمعايير (NGSS).
- وضع علامة (✓) في المكان الخاص بكل فقرة حسب ظهورها في الخانات المحددة لذلك في بطاقة التحليل التي تم إعدادها للكشف عن مدى تضمين معايير (NGSS) في الكتاب.
- تفريغ نتائج التحليل بحساب التكرارات لكل مؤشر، ثم حساب عدد التكرارات لكل مجال من مجالات معايير (NGSS) وحساب النسب المئوية لكل مؤشر مع المجال، وحساب النسب المئوية لكل مجال.

6.3. المعالجات الإحصائية:

اعتمدت هذه الدراسة على مجموعة من المعالجات الإحصائية بهدف الإجابة على أسئلة الدراسة، وعلى النحو الآتي:

- تم استخدام معادلة الثبات لإيجاد ثبات التحليل بين محللين اثنين وهي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$
- للإجابة عن سؤال الدراسة تم استخدام التكرارات والنسب المئوية.

4. عرض النتائج ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة، وكذلك مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتوصيات المنبثقة عن هذه النتائج، وعلى النحو الآتي:

1.4. سؤال الدراسة والذي ينص على: "ما مدى تضمين محتوى كتاب العلوم المطور للصف السادس الأساسي لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة تم تحليل كتاب العلوم المطور للصف السادس الأساسي، وتم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمعايير (NGSS) ومؤشرات الفرعية، لكل من المعايير الرئيسية الثلاثة (الممارسات العلمية والهندسية، والمفاهيم الشاملة، والأفكار التخصصية للعلوم والهندسة)، والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1): التكرارات والنسبة المئوية لمعايير (NGSS) ومؤشراتها الفرعية في كتاب العلوم المطور للصف السادس الأساسي

المعايير	المؤشرات	التكرار	النسبة
الممارسات العلمية والهندسية	يركز المحتوى على ممارسة طرح الأسئلة حول الظاهرة.	15	10%
	يبحث على ممارسة التخطيط والاستقصاء العلمي للظاهرة المدروسة.	32	21.3%
	يسهم في تفسير وتحليل البيانات العلمية التي تخدم المجتمع.	6	4%
	يتبنى أسلوب الجدل العلمي عن طريق الأدلة العلمية المناسبة.	1	0.7%
	تطوير الحلول الممكنة وتصميم الحل الأمثل	25	16.7%
	يساعد على بناء التفسيرات العلمية للظاهرة.	25	16.7%
	يراعي استخدام التفكير الرياضي والحاسبي.	12	8%
	يبرز الحلول الهندسية للمشكلة أو الظاهرة المدروسة.	9	6%
	يوظف النماذج العلمية.	25	16.7%
	المجموع	150	37%
المفاهيم الشاملة	يوازن بين الأسباب والنتائج للظواهر العلمية.	22	22.9%
	يعمل على ترسيخ مفهوم الطاقة والمادة في العلوم.	15	15.6%
	يراعي استخدام الأنماط والأشكال للظواهر المدروسة.	17	17.7%
	تأثير العلوم والهندسة والتكنولوجيا على المجتمع	12	12.5%
	يوضح التركيب والوظيفة للظواهر العلمية.	3	3.1%
	يتيح استخدام المقادير والكميات الرياضية.	17	17.7%
	يساعد على تكوين وبناء النماذج للظواهر العلمية.	10	10.4%
	المجموع	96	23.6%
علوم الفيزياء والكيمياء	- يستخدم نموذج لوصف التركيب ويشرح خواص المادة.	10	6.3%
	- يطبق المبادئ العلمية في مواضيع التفاعلات الكيميائية.	7	4.4%
	- يطور الحلول العلمية الممكنة لحل المشاكل العلمية.	8	5%
	- يوضح العلاقة بين القوة والحركة.	7	4.4%
	- يعرض أنواع التفاعلات الكيميائية.	1	0.65%
	- يعرف الطاقة.	5	3.1%
	- يطبق المبادئ العلمية حول الحفاظ على الطاقة ونقلها.	8	5%
	- يميز العلاقة بين الطاقة والقوة.	10	6.3%
	- يوضح خصائص الموجة.	2	1.3%
	- يعرض معلومات عن التيار الكهربائي.	9	5.6%
	- يحدد تقنيات الأجهزة والمعلومات.	2	1.3%
	المجموع	69	43.1%
علوم الأرض والفضاء	- يستخدم نموذج لوصف الأرض والنظام الشمسي.	8	5%
	- يبني تفسير علمي عن تاريخ كوكب الأرض.	7	4.4%
	- يحلل البيانات حول مواد وأنظمة الأرض.	6	3.8%
	- يوضح دورة المياه على سطح الأرض.	0	0%
	- ي طرح الأسئلة حول الصفات التكتونية وتفاعلات النظام.	0	0%
	- يذكر الموارد الطبيعية الموجودة في الكون.	0	0%
	- يبين المخاطر الطبيعية في الكون.	2	1.3%
	- يوضح التأثيرات البشرية على نظم الأرض.	1	0.6%
	- يصف التغيرات المناخية العالمية	2	1.3%
	المجموع	26	16.2%
علوم الحياة	- يطبق الأفكار العلمية حول نمو وتطور الكائنات الحية.	10	6.3%
	- يوضح الصفات الوراثية.	0	0%
	- يعطي تفسيرات حول الاختلاف في الصفات.	0	0%
	- يبني دليل على النسب المشتركة والتنوع.	3	1.9%
	- يستخدم التمثيلات الرياضية لتفسير الانتخاب الطبيعي.	0	0%
	- يجمع معلومات عن التكيف.	0	0%
	- يوضح العلاقات في الأنظمة البيئية.	9	5.6%
	- يبين نموذج لوصف الدورات في الأنظمة البيئية.	8	5%
	- يقدم حلول حول ديناميكيات النظام البيئي.	2	1.3%
	- يميز بين التركيب والوظيفة.	8	5%
	المجموع	26	16.2%

5	3.1%	- يقدم بحث حول نمو وتطور الكائنات الحية.
1	0.6%	- يفسر تدفق الطاقة في الكائنات الحية.
12	7.5%	- يجمع ويعالج المعلومات العلمية حول الكائنات الحية.
4	2.5%	- يبين أثر الطاقة في العمليات الكيميائية والحياة اليومية.
62	38.8%	المجموع
0	0%	- يعرف المشكلة الهندسية.
1	0.6%	- يضع الحلول الممكنة للمشكلة في الظاهرة المدروسة.
2	1.3%	- يصمم الحل الأمثل للمشاكل الهندسية.
3	1.9%	المجموع
160	39.4%	المجموع

يشير الجدول (1) إلى توافر معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، في كتاب العلوم للصف السادس الأساسي بنسب مختلفة؛ حيث توافر معيار الممارسات العلمية والهندسية بنسبة (37%) وبدرجة متوسطة، وحصل على المرتبة الثانية، كما نلاحظ أن مستوى التركيز على مؤشر "بحث على ممارسة التخطيط والاستقصاء العلمي للظاهرة المدروسة"، إذ حصل على نسبة (21.3%)، مقارنة بمؤشر "يتبنى أسلوب الجدول العلمي عن طريق الأدلة العلمية المناسبة"، والذي حصل على أقل عدد تكرارات في هذا المعيار، وبنسبة (0.7%)، وهذا يقلل من فرص الطالب في تطبيق ممارسات علمية واتباع الخطوات العلمية في حل الجدول والمشكلات العلمية، فالتكرار الزائد لنفس الفكرة يؤدي إلى كثافة المحتوى، ولا يخدم مبدأ الترابط بين العلم والهندسة، ويرى الباحثان أهمية تدعيم مؤشر "يتبنى أسلوب الجدول العلمي عن طريق الأدلة العلمية المناسبة"، في كتاب العلوم للصف السادس؛ لإحداث التنوع المرغوب في الممارسات العلمية والهندسية، والتقليل من النمطية لدى المتعلم في تنفيذ نفس الممارسة في المجال الواحد، والمتمثلة في مؤشر "ممارسة التخطيط والاستقصاء العلمي للظاهرة المدروسة"، حيث اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة أبو حاصل والاسمري (2018).

كما نلاحظ توافر معيار معيار الأفكار التخصصية للعلوم والهندسة بنسبة (39.4%)، بدرجة متوسطة، وحصل على المرتبة الأولى، كما نلاحظ أن مستوى التركيز كان على مؤشرات مجال علوم الفيزياء والكيمياء بنسبة (43.1%)، مقارنة بمؤشرات مجال التصميم الهندسي الذي حصل على أقل عدد تكرارات بنسبة (1.9%)، كما حصل مؤشرات مجال علوم الحياة على نسبة (38.8%)، في حين حصل مؤشرات مجال علوم الأرض والفضاء على نسبة (16.2%)، وهذا يشير إلى كثافة المحتوى في مجال علوم الفيزياء والكيمياء، على حساب مجال التصميم الهندسي، دون تحقيق فائدة من هذا الحشو، وقلة الفهم الأعمق للأفكار التخصصية، ويقلل من شأن الأفكار العلمية والهندسة، وترابط العلم والهندسة؛ لذلك ترى الباحثة أهمية إعادة النظر في نسبة هذه المجالات، بحيث تعطي اتزاناً في مجالات معيار الأفكار التخصصية للعلوم والهندسة، إذ اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة أبو حاصل والاسمري (2018)، ودراسة دراسة عليجات وآخرون (2021).

في حين نلاحظ توافر معيار المفاهيم الشاملة بدرجة منخفضة بنسبة (23.6%)، إذ احتل الترتيب الثالث والأخير، كما نلاحظ أن مستوى التركيز على مؤشر "يوازن بين الأسباب والنتائج للظواهر العلمية" وبنسبة (22.9%)، مقارنة بمؤشر "يوضح التركيب والوظيفة للظواهر العلمية"، الذي حصل على أقل عدد تكرارات في هذا المعيار بنسبة (3.1%)، ويتبين من خلال جدول (1) أن تكرارات معيار المفاهيم الشاملة قليل، بالمقارنة مع تكرارات معيار الأفكار التخصصية للعلوم والهندسة، وهذا يشير إلى قلة تمثيل المفاهيم الشاملة في الكتاب، ويعد مؤشراً على أن المحتوى يركز على سرد المعلومات؛ ويركز على تضمين الأفكار التخصصية للعلوم والهندسة في كتاب العلوم للصف السادس الأساسي، وترى الباحثة أهمية تدعيم المفاهيم الشاملة في كتاب العلوم للصف السادس الأساسي؛ لأن المفاهيم الشاملة تساعد على ربط الأفكار التخصصية، وتطبيقها يثري الممارسات العلمية والهندسية، حيث اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة دراسة عليجات وآخرون (2021)، ودراسة الجبر (2019)، ودراسة أهل (2018).

2.4. التوصيات:

- ضرورة تحديث وتطوير كتاب العلوم المطور للصف السادس في الأردن بما يتوافق مع معايير العلوم للجيل القادم.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتضمن تحليل كتب العلوم في المراحل المختلفة في ضوء معايير العلوم للجيل القادم.

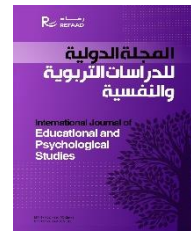
المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. الأحمد، نضال والبقي، مها. (2017). تحليل محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*: 4(19): 471-495.
2. اهل، عبير. (2019). مدى تضمن محتوى كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية في فلسطين لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS). رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
3. الجبر، جبر والعتيبي، غالب. (2017). مدى تضمين معايير (NGSS) في وحدة الطاقة بكتب العلوم في المملكة العربية السعودية. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*: (59): 1-16.
4. الجهني، امال. (2020). واقع ممارسة معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS). *مجلة كلية التربية*: (20): 94-118.
5. أبو حاصل، بدرية والاسمري، سهام. (2018). تقويم محتوى منهج الاحياء للمرحلة الثانوية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم بالعلوم في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة بيشة للعلوم التربوية والانسانية*: (1): 163-208.
6. الداود، حصة. (2017). برنامج تدريسي مقترح قائم على مدخل (STEM) في التعليم في مقرر العلوم وفاعليته في تنمية عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
7. الربيعان، وفاء وآل حمامة، عبير. (2017). تحليل محتوى كتب العلوم للصف الأول متوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير (NGSS). *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*: 6(11): 94-108.
8. رواقه، غازي والمومني، أمل. (2016). اعتماد الجيل الجديد من معايير العلوم لتصميم محتوى في الوراثة لطلبة الصف الثامن في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*: 12(4): 455-467.
9. الزويبي، ابتسام. (2013). المناهج وتحليل الكتب. دار الصفاء للنشر والتوزيع.
10. زيتون، عايش. (2010). *الاتجاهات العلمية المعاصرة في مناهج العلوم وتربيتها*. دار الشروق.
11. طلبة، إيمان. (2019). منهج مقترح في ضوء الجيل التالي لمعايير العلوم (NGSS) وفاعليته في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية*: (20): 938-958.
12. الطورة، فادي. (2018). تحليل كتب العلوم للصف التاسع في الاردن في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحسين بن طلال، الأردن.
13. العبوس، تهاني والرواشدة، سميرة والخوالدة، محمد. (2019). أثر برنامج تدريبي مستند إلى معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية والكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم في الاردن. *دراسات العلوم التربوية*: 46(2): 187-203.
14. العليمات، أيمن والمشاقبة، فرحان والمشاقبة، شفاء. (2021). تحليل كتب العلوم للصف الرابع في الاردن في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). *دراسات العلوم التربوية*: 48(1): 282-297.
15. العوفي، ماجد. (2020). مدى تضمين مناهج الكيمياء بالمملكة العربية السعودية لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS). *المجلة العربية للنشر العلمي*: (18): 2663-5798.
16. عيسى، هناء وراغب، رانيا. (2017). رؤية مقترحة لتطوير التربية الجيولوجية عبر المراحل الدراسية المختلفة من منظور معايير الجيل القادم (NGSS). *المجلة المصرية للتربية العلمية*: 20(8): 143-196.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Facchini, N. (2014). *Elements of the Next Generation Science Standards' (NGSS) New Framework for K-12 Science Education aligned with STEM designed projects created by Kindergarten, 1st and 2nd grade students in a Reggio Emilio, Project Approach setting*. <http://search.proquest.com/docview/1545674184>.
2. James, W. & Mark, R. & Judith, A. & Alexandra, S. (2014). *Developing Assessments for the Next Generation Science Standards*. The National Academies Press, <https://pdfs.semanticscholar.org/e99f/b34928c46cb21dcac913bac7bda169539200.pdf>.
3. NGSS. (2019). *Developing the Standards*. Retrieved from Next Generation Science Standards: <https://www.nextgenscience.org/developing-standards/developing-standards>.
4. Schlobohm, T. (2016). *Creating a Learning Continuum: A Critical Look at the Intersection of Prior Knowledge, Outdoor Education, and Next Generation Science Standards Disciplinary Core Ideas and Practices*. Master of Science in Teaching in General Science. University of Portland State, Portland.



The Extent to which the Developed Science Textbook for the Sixth Grade in Jordan Includes the Next Generation Science Standards (NGSS)

Areen Husein Ahmed Al-Shamailh

PhD researcher, Ministry of Education, Jordan

areenhusen@yahoo.com

Received : 7/4/2022 Revised : 20/4/2022 Accepted : 26/4/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.3>

Abstract: The study aimed to reveal the extent to which the developed science textbook for the Sixth grade in Jordan includes the Next Generation Science Standards (NGSS), and the study followed the descriptive analytical approach to analyze science books for the Sixth grade; where a content analysis card was built in light of (NGSS) standards, as the analysis card included three main criteria (scientific and engineering practices, comprehensive concepts, and specialized ideas for science and engineering), the validity and reliability of the analysis tool were verified. The results of the study showed that the degree of inclusion of the Next Generation Science Standards (NGSS) in the science books for the Sixth grade was as follows: The standard of scientific and engineering practices came in the first rank with a percentage of (42%), and in the second rank came the standard of specialized ideas for science and engineering with a percentage of (37%). Finally, and in the third rank, the comprehensive concepts standard came with a rate of (21%), and in light of the results of the study, the study recommended the need to update and develop the developed science book for the Sixth grade in Jordan in line with the science standards for the next generation.

Keywords: Next Generation Science Standards (NGSS); developed science books; Sixth grade.

References:

1. Al'bws, Thany Walrwashdh, Smyrh Walkhwaladh, Mhmd. (2019). Athr Brnamj Tdryby Mstnd Ela M'ayyr Al'lwm Ljyl Alqadm (Ngss) Fy Tnmyt Almmarsat Al'lmyh Walhndsyh Walkfa'h Aldatyh Lm'lmy Al'lwm Fy Alardn. Drasat Al'lwm Altrbyh: 46(2): 187-203.
2. Al'lymat, Aymn Walmsaqbh, Frhan Walmsaqbh, Shfa'. (2021). Thlyl Ktb Al'lwm Llsf Alrab' Fy Alardn Fy Dw' M'eayyr Al'lwm Ljyl Alqadm (Ngss). Drasat Al'lwm Altrbyh: 48(1): 282-297.
3. Al'wfy, Majd. (2020). Mda Tdmyn Mnhaj Alkmya' Balmmlkh Al'rbyh Als'wdyh Lm'ayyr Al'lwm Ljyl Alqadm (Ngss). Almjhl Al'rbyh Llnshr Al'elmy: (18): 2663-5798.
4. 'ysa, Hna' Wraghb, Ranya. (2017). R'yh Mqtrhh Lttwyr Altrbyh Aljywlwyh 'br Almrahl Aldrasyh Almkhtlfh Mn Mnzwr M'ayyr Aljyl Alqadm. (Ngss) Almjhl Almsryh Ltrbyh Al'lmyh: 20(8): 143-196.
5. Alahmd, Ndal Walbqmy, Mha. (2017). Thlyl Mhtwa Ktb Alfzya' Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh Fy Dw' M'ayyr Al'lwm Ljyl Alqadm (Ngss). Almjhl Alardnyh L'lwm Altrbyh: 4(19): 471-495.
6. Ahl, 'byr. (2019). Mda Tdmn Mhtwa Ktb Al'lwm Walhyah Lmrhlh Alasasyh Fy Flstyn Lm'ayyr Al'lwm Ljyl Alqadm (Ngss)). Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'h Alaslmyh, Ghzh.
7. Aldawd, Hsh. (2017). Brnamj Tdrysy Mqtrh Qa'm 'la Mdkhl (Stem) Fy Alt'lym Fy Mqrr Al'lwm Wfa'lyth Fy Tnmyt 'adat Al'ql Wmharat Atkhad Alqar Lda Talbat Als Althalth Almtwst. Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam't Alemam Mhmd Bn S'wd Aleslmyh, Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh.
8. Abw Hasl, Bdryh Walasmry, Sham. (2018). Tqwym Mhtwa Mnhj Alahya' Lmrhlh Althanwyh Fy Dw' M'ayyr Al'lwm Ljyl Alqadm Bal'lwm Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh. Mjlt Jam't Byshh Al'lwm Altrbyh Walansanyh: (1): 163-208.
9. Aljbr, Jbr Wal'tyby, Ghalb. (2017). Mda Tdmyn M'ayyr (Ngss) Fy Whdt Altaqh Bktb Al'lwm Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh. Mjlt Rsalt Altrbyh W'elm Alnfs: (59): 1-16.
10. Aljhny, Amal. (2020). Waq' Mmarsh M'lmat Al'lwm Fy Almrhlh Almtwst Lm'ayyr Al'lwm Ljyl Alqadm (Ngss). Mjlt Klyt Altrbyh: (20): 94-118.

11. Alrby'an, Wfa' Wal Hmamh, 'byr. .(2017) Thllyl Mhtwa Ktb Al'lwm Llsf Alawl Mtwst Fy Almmkh Al'rbyh Als'wdyh Fy Dw' M'ayyr .(Ngss) Almjhlh Aldwlyh Altrbwyyh Almtkhssh: 6(11): 94-108.
12. Rwaqh, Ghazy Walmwmny, Aml (2016). A'tmad Aljyl Aljdyd Mn M'ayyr Al'lwm Ltmsym Mhtwa Fy Alwrathh Ltlbh Als Althamn Fy Alardn . Almjhlh Alardnyh Fy Al'lwm Altrbwyyh: 12(4): 455-467.
13. Tlbh, Eyman. (2019). Mnhj Mqtrh Fy Dw' Aljyl Altaly Lm'ayyr Al'lwm (Ngss) Wfa'lyth Fy Tnmyt Mharat Alastqsa' Al'lmy Lda Tlmyd Almrhlh Ale'dadyh. Mjlt Albhth Al'lmy Fy Altrbyh: (20): 938-958.
14. Altwrh, Fady. (2018). Thllyl Ktb Al'lwm Llsf Altas' Fy Alardn Fy Dw' M'ayyr Al'lwm Ljyl Alqadm (Ngss). Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Alhsyn Bn Tlal, Alardn.
15. Alzwyny, Abtsam .(2013). Almnahj Wthlyl Alktb. Dar Alsfa' Llnshr Waltwzy'.
16. Zytwn, 'aysh. (2010). Alatjahat Al'lmyh Alm'asrh Fy Mnahj Al'lwm Wtdrysha. Dar Alshrwwq.

مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج وتصور مقترح لتطويرها في ضوء "نظرية سايمون"

ريم صقر علي الهلال

موجهه طلابية في التعليم العام بمحافظة الخرج- السعودية
reemalhila10@gmail.com

قبول البحث: 2022/4/30

مراجعة البحث: 2022/4/14

استلام البحث: 2022/4/2

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.4>



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

مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج وتصور مقترح لتطويرها في ضوء "نظرية سايمون"

ريم صقر علي الهلال

موجهه طلابية في التعليم العام بمحافظة الخرج- السعودية

reemalhilal0@gmail.com

استلام البحث: 2022/4/2 مراجعة البحث: 2022/4/14 قبول البحث: 2022/4/30 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.4>

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج وتقديم تصور مقترح لتطويرها ضوء نظرية سايمون. وكذلك الكشف عن الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الخبرة، والدورات التدريبية. واستخدمت الدراسة المنهج المسحي للتعرف إلى مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية. وتكون مجتمع الدراسة من (139) مديرة للمدارس الثانوية، وطبقت الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة نظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة بطريقة الحصر الشامل. ووزعت استبانة على مجتمع الدراسة حيث حصلت الباحثة على (85) استجابة من عينة الدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة موافقة عينة الدراسة على جميع مجالات مهارات اتخاذ القرارات التعليمية جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (3.59) وبنسبة مئوية (70.8%) حيث جاء المجال الثالث "مهارة القدرة على تحديد خطة عمل لتنفيذ القرارات التعليمية" بالمرتبة الأولى وبدرجة عالية وبمتوسط حسابي (3.83) وبنسبة مئوية (76.6%). أما المجال الأول "مهارة القدرة على تحديد المشكلة" فقد جاء في المرتبة الثانية بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (3.36) وبنسبة مئوية (71.8%). كما جاء المجال الثاني "مهارة القدرة على اتخاذ القرار" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (3.36) وبنسبة مئوية (67.2%) وبدرجة متوسطة. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات مهارات اتخاذ القرارات التعليمية تُعزى لمتغير الخبرة، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات مهارات اتخاذ القرارات التعليمية تُعزى لمتغير الدورات التدريبية. وأخيراً وضعت الباحثة تصوراً مقترحاً لتطوير مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج في ضوء نظرية سايمون.

الكلمات المفتاحية: تطوير مهارات؛ اتخاذ القرارات التعليمية؛ نظرية سايمون.

1. المقدمة:

يشهد العالم تطوراً وتقدماً في جميع مجالاته وفقاً للتوسع المعرفي وللثورة التكنولوجية التي أثرت على جميع مناحي الحياة، حيث كان ولا يزال السر وراء تفوق وتقدم الأمم هو تقدمها القيادي وطريقة إدارة المؤسسات التعليمية وفق أفضل السبل والامكانيات والطرق ومن خلال أفضل مديري المدارس الذين يسعون لمواكبة هذا التطور للوصول بمؤسساتهم لمكانة مرموقة. ويتأثر مستقبل الحضارة الإنسانية إلى حد كبير بالإداريين القائمين على العملية التعليمية بشكل عام وبالقادة التربويين بشكل خاص، لذا من الأهمية بمكان تطوير وعيهم بالدور النشط الذي يتولونه وبالسلوك الإداري الذي يمارسونه في مؤسسات المجتمع التربوية والتعليمية، لأن ما يؤمن به القائد التربوي وما يعتقده وما يحمله من قيم وما يتحلى به من سلوك له أثره على حياة المنظمات التربوية والمؤسسات التعليمية والعاملين فيها، لا سيما

وأن المجتمعات اليوم مجتمعات مؤسسية يشكل فيها القادة حجر الزاوية وقراراتهم بلا شك تؤثر بشكل كبير على المجتمع التعليمي بأكمله (حمائل، 2012، 3).

تُعد الإدارة المدرسية عاملاً مهماً في تحقيق جودة البيئة التعليمية المناسبة، وتوفير المناخ المناسب لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، أي أن نجاح البيئة التعليمية يتوقف على توافر جهاز إداري قيادي كفاء يستخدم الأساليب الإدارية الحديثة، حيث تقوم الإدارات المدرسية في صنع القرارات واتخاذها في جميع مراحل العملية التعليمية ومستوياتها فكل مدير قائد له سلطة في اتخاذ القرارات التي تحقق الأهداف التعليمية الفعالة لمدرسته. وتُعتبر عملية اتخاذ القرارات من المهام الأساسية للإدارة المدرسية الناجحة، حيث يتوقف نجاح أي مدرسة على قدرة وكفاءة القادة الإداريين وفهمهم للقرارات وأساليب اتخاذها وبما يملكون من مفاهيم القرار الرشيد وفاعليته وكذلك العمل على متابعه تنفيذها وتقويتها (منير، 2008، 156). فالقرارات تُمثل صلب العملية الإدارية وجوهرها إذ يتوقف نجاح المؤسسة على مدى نجاحها في تحقيقها للأهداف المنشودة، وحيث أن العملية الإدارية تعني إدارة وممارسة وظائف التخطيط والتنظيم والرقابة والتوجيه فإن كل عملية من هذه العمليات تنطوي على قرار وكل قرار يشتمل على جمع البيانات والبحث عن البدائل واختيار أفضلها. لذا فعملية اتخاذ القرارات ترتبط بكل جوانب العملية الإدارية ووظائفها حيث أن النجاح الذي تحققه أي منظمة يتوقف بشكل كبير على قدرة وكفاءة قيادتها في اتخاذ القرارات المناسبة على اعتبار أن عملية اتخاذ القرار تشمل التنظيم الإداري. فنجاح الإداري متخذ القرار يعتمد على مدى جودة قراراته وعلى المهارة التي يستخدمها في ذلك (الحري، 2008، 217).

ولأن الأب الروحي لعملية اتخاذ القرارات هو عالم الإدارة الأمريكي هيرت سايمون الذي اهتم باتخاذ القرارات الإدارية من خلال كتابه "السلوك الإداري" والذي اعتبر فيه الإدارة عملية اتخاذ قرار، ووضع خطوطاً عريضة لصفة الرشيد في القرارات، وصنفها إلى أنواع مختلفة. كما يُعد سايمون من الرواد الأوائل الذين تنبهوا إلى استخدام التكنولوجيا والحاسب الآلي في الإدارة واتخاذ القرار وجمع المعلومات بدقة حتى تساعد مديري المدارس على اتخاذ القرار الرشيد. كما أنه ينادي بأن مهتم المدير بردود الفعل الناتجة على قراراته.

فبالرغم من أن البعض ما يزال يميل إلى التقليل من أهمية النظرية في التعامل مع النظم التربوية ولا يركز على دورها في ممارسات الإداريين لاعتقادهم بأنها تنظير وإبتعاد عن الواقع ويرون أن الأفضل الاعتماد على مبدأ الحس العام والخبرة الشخصية وهي تكفي لضمان فاعلية القرارات التعليمية، غير أن المفكرين ينظرون إلى هذه المنطلقات على أنها دلائل ضعف لا يُكتفى بالركون إليها لأن النظريات تساعد على معرفة الأسس والمبادئ العلمية، وتسمح باستيعاب معارف جديدة، وتستخدم في جمع الحقائق المطلوبة بطريقة منظمة (عطوي، 2014).

إن المعالم الأساسية المميزة لمهنة كل مدير هي القرارات التعليمية التي يتخذها لتحقيق أهدافه المؤسسية، حيث أن ما يفعله تجاه المشكلات التي تواجهه في وظيفته لها تأثير شامل على مؤسسته وعلى العملية التعليمية ونجاحه فيها.

1.1. مشكلة الدراسة:

إن المتأمل اليوم لدور مديري المدارس يجد أن الكثير منهم لا يُعطي أولوية واهتماماً كبيراً لتطوير مهاراته وقدراته في عملية اتخاذ القرارات في مدارس التعليم العام فيركن للتقليد والنسخ واللصق لقرارات غيره من المدراء دون وعي أو حتى إدراك لبيئته المحيطة به، ودون وجود اعتبار لمشاركة منسوبي المدرسة وأولياء الأمور في قراراته الحاسمة التي تؤثر بشكل مباشر على العملية التعليمية والمناخ التنظيمي للمدرسة. ففي الواقع أن الكثير من مديري المدارس يتخبط في قراراته الارتجالية وعذره في ذلك هو قرارات وزارة التعليم السريعة والمتضاربة في كثير من الأحيان. من هذا الواقع التعليمي الذي تعيشه الباحثة رأت أنه ينبغي العمل على تطوير مهارات مديرات المدارس وتحديثاً في اتخاذ القرارات، وانطلاقاً من أهمية الموضوع وضعت الباحثة تصوراً مقترحاً لتطوير مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج في ضوء نظرية سايمون.

وبناء على ممارسة الباحثة الميدانية في العمل وقربها من متخذي القرار بالمدارس وإيماناً منها بأهمية تطبيق النظريات الإدارية في الميدان التعليمي واهتماماً بتطوير مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس جاءت الدراسة للوقوف على مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج وتقديم تصور مقترح لتطويرها ضوء نظرية سايمون.

2.1. أسئلة الدراسة:

- ما مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج في ضوء نظرية سايمون؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية تُعزى لمتغيري (الخبرة، الدورات التدريبية)؟
- ما التصور المقترح لتطوير مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج في ضوء نظرية سايمون؟

3.1. أهداف الدراسة:

- تستجمل هذه الدراسة مع الأهداف الإستراتيجية المرتبطة بتطوير مهارات اتخاذ القرارات التعليمية في جميع مراحل التعليم العام والعالى، حيث سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:
- التعرف على مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج في ضوء نظرية سايمون.

- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء عينة الدراسة تبعاً لمتغيري (الخبرة، الدورات التدريبية).
- وضع تصور مقترح لتطوير مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج في ضوء نظرية سايمون.

4.1. أهمية الدراسة:

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

• الأهمية العلمية:

1. زيادة الوعي لدى مديرات المدارس الثانوية بأهمية عملية اتخاذ القرارات التعليمية.
2. تساعد مديرات المدارس الثانوية على تطوير مهاراتهم في اتخاذ القرارات التعليمية في ضوء نظرية سايمون.
3. تُساعد مديرات المدارس الثانوية على لمس مواطن القوة، والضعف لديهم والعمل على تطوير ذاتهم ومعرفة قدراتهم.
4. حادثة الموضوع: بحسب رجوع الباحثة للأدب النظري والدراسات السابقة، والإفادة التي حصلت عليها من مكتبة الملك فهد تعتبر هذه الدراسة من الدراسات النادرة التي تتناول موضوع تطوير مهارات اتخاذ القرارات التعليمية.

• الأهمية العملية:

1. الاستفادة من الدراسة من حيث مساعدة المسؤولين لاختيار البرامج التربوية التي تعزز وتنمي تساعد على تطوير مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس، مما يؤدي إلى رفع الكفاءة لديهم في هذا المجال.
2. يساعد المعنيين من مخططي السياسات التربوية على إعادة النظر في الخطط في الأبعاد البنائية، والعلاجية للوصول إلى مستوى عالٍ من مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس مما يحقق فعالية في بيئة العمل ويحسن الأداء.

5.1. حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة الحالية على ما يلي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تطوير مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج في ضوء نظرية سايمون.
- الحدود البشرية: اقتصرت عينة البحث على مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج.
- الحدود الزمانية: طُبّق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1443هـ.
- الحدود المكانية: اقتصرت التطبيق على مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- تطوير مهارات: هي القيام بتنمية واكتساب الصفات والقدرات التي تساعد في النمو والتطور في الحياة الشخصية والمهنية (سعيد، 2020).
- أما التعريف الإجرائي: الصفات والقدرات والكفاءات التي يجب اكتسابها لمديرات المدارس والتي تُساعدن على التطور والنمو المهني لتحقيق الأهداف المطلوبة.
- اتخاذ القرارات التعليمية: عُرف اتخاذ القرارات بأنه إصدار حكم معين عما يجب أن يفعله الفرد في موقف ما بعد الفحص الدقيق للبدائل المختلفة التي يمكن إتباعها (كنعان، 2007، 46). كما عرفها (بكر، 2003) أنها اختيار مدرك لبدل واحد من البدائل المطروحة والممكنة التي يمكن عن طريقها حل قضية أو مشكلة تعليمية.
- أما التعريف الإجرائي: فهو عملية هادفة ومُنظمة لاختيار أفضل البدائل المتاحة من عدد من البدائل لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة.
- مهارات اتخاذ القرارات التعليمية إجرائيًا: هي مجموعة من المهارات التي تمتلكها مديرة المدرسة وتمكنها من التأثير على منسوبيها لتحقيق الأهداف المدرسية المنشودة وتتمثل بمهارة القدرة على تحديد المشكلة، ومهارة القدرة على اتخاذ القرار، ومهارة القدرة على تحديد خطة عمل لتنفيذ القرارات.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.1. الإطار النظري:

1.1.2. مفهوم اتخاذ القرار:

نشاط ذهني أو فكري يقوم به الفرد للمفاضلة بين البدائل المتاحة وفق منهجية علمية لاختيار أفضل هذه البدائل وأكثرها كفاءة وفعالية في تحقيق الأهداف. (العمار، 2021، 344). ومن الأهمية بمكان توضيح الفرق بين القرار واتخاذ القرار وصنع القرار:

صنع القرار: كما أشار إليها هي عملية واسعة تتضمن أكثر من مرحلة وتتمثل في البيئة المحيطة عن الظروف التي تستدعي اتخاذ القرار وتحديد الإجراءات البديلة أو البدائل الممكنة ثم اختيار أحد البدائل أو الإجراءات أما عملية اتخاذ القرار فإنها تمثل مرحلة من مراحل عملية صنع القرار وبالتالي فهي عملية متممة لعملية صنع القرار وليس مرادفه لها (السكارنة، 2014، 274).

القرار: هو المخرج النهائي للمراحل التي تمر بها عملية اتخاذ القرار.

يعتمد النظام التعليمي على العديد من عمليات اتخاذ القرارات التعليمية والإدارية والفنية، وتتنوع مسؤوليات اتخاذ القرار بين العاملين داخل المؤسسة التعليمية وذكر الزعبي (2017) إن وزارة التعليم تتجمع لديها كل المستويات الإدارية كونها تمثل الإدارة التربوية المركزية للنظام التعليمي من بداية رسم السياسات التربوية وانتهاء بالتنفيذ على مستوى المدارس، وتتصف هذه الإدارات بالديمقراطية لأنها تعمل على إشراك جميع العاملين في اتخاذ القرار من خلال المناقشة والمنافسة والإبداع وتبادل الآراء للوصول إلى القرار الرشيد، فإذا اتخذ مدير المدرسة قراراً بشأن مشكلة ما فهذا يعني أنه استقر هو ومجموعته على رأي وفكرة مناسبة لحل المشكلة.

ويؤكد (Strielkowski, al et 2016) في مبادئ الإدارة الجديدة في القرن الحادي والعشرين أن معظم المديرين يستخدمون مبادئ اللامركزية ويطورون أنظمة جديدة تهدف إلى تعظيم أداء الموظفين، ويتضمن مبدأ اللامركزية إعطاء الموظفين فرصة لاتخاذ قراراتهم بأنفسهم وذلك لتمهيد الطريق إلى الأساليب والتقنيات الجديدة التي تتضمن الإدارة الذاتية وتفويض اتخاذ القرار والمشاركة بحل المشكلات ومن هنا جاءت الإدارة الجديدة.

وتتصف عملية اتخاذ القرارات تبعاً لنوع المشكلات حيث تُقسم إلى قرارات تقليدية تتعلق بإجراءات العمل اليومي، وقرارات غير تقليدية تتعلق بالتخطيط الاستراتيجي ورسم سياسات العمل والتنظيم الإداري للمنظمات ومستقبلها، ولا يمكن مواجهتها بقرار فوري وإنما تتطلب الدراسة المتأنية لفروضا ومناقشة أبعادها، كما تتأثر عملية اتخاذ القرار بالعديد من العوامل فمنها ما يرتبط بالمؤسسة وأهدافها وسياساتها وإجراءات العمل بها، ومنها ما يتعلق بالمسؤول عن اتخاذ القرار حجم المعلومات والنمط القيادي والسلطات التي يتمتع بها القائد وخبراته ومهاراته، والعوامل المرتبطة ببيئة المنظمة التي تتعلق بالظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية. (عبد المجيد، 2013، 195 – 199).

كما وتصنف القرارات إلى: القرارات المبرمجة وهي قرارات روتينية يتم اتخاذها بشكل متكرر تعتمد قواعد وإجراءات وضعت مسبقاً، والقرارات غير المبرمجة وهي التي يتم التعامل معها مسبقاً وتتطلب الكثير من القدرة على اتخاذها. (Dessle, 2004)

2.1.2. مبادئ نظرية اتخاذ القرار:

ذكر بوساق (2015) أن نظرية اتخاذ القرار تنطلق من مبدأ رئيسي هو الاختيار والمفاضلة بين البدائل المتاحة لحل المشكلات وتحقيق الأهداف التعليمية وذلك من خلال وضع الأهداف والمفاضلة بينها، ويعتبر اختيار البديل الأمثل المناسب لحل المشكلة قراراً رشيداً دالاً على قدرة الإدارة على اختيار البديل الأمثل وحل المشكلات.

3.1.2. مراحل وخطوات اتخاذ القرار:

أشار كل من العنزي (2014) وفتيحة (2016)، ونجاة (2014) أن عملية اتخاذ القرار تمر بمجموعة من المراحل هي:

- تحديد المشكلة: أي التعمق في بحث ودراسة المشكلة لمعرفة جوهرها وليست الأعراض الظاهرة التي قد توحي لمديرة المدرسة أنها هي المشكلة الرئيسية التي تواجهها.
- تحليل المشكلة: أي تحديد طبيعة وحجم المشكلة ومدى تعقدها وطريقة الحل المناسبة لها من خلال تحديد البيانات والمعلومات اللازمة لحلها وتحليلها.
- إيجاد البدائل: اختيار عدة بدائل كحل للبديل الرئيسي وعدم الاكتفاء بحل واحد للمشكلة.
- تقييم البدائل: تعتبر عملية تقييم البدائل من أصعب المراحل في عملية اتخاذ القرار وتكمن الصعوبة بأن مزايا ومساوئ هذه البدائل لا تظهر واضحة وقت وضعها واختيارها وبحثها ولكنها تظهر مستقبلاً.
- اختيار الحل الأمثل والملائم: يتم فيها اختيار البديل الملائم للمشكلة بحيث يضع متخذ القرار باعتباره الاستغلال الأمثل للعناصر المادية والبشرية بأقل جهد مع مراعاة سرعة تحقيق الأهداف ومدى استجابة المرؤوسين له.
- متابعة تنفيذ القرار: لا ينتهي دور متخذ القرار باختيار البديل الأمثل فيجب عليه المتابعة والمراقبة ونقلها للآخرين وشرح أبعاد القرار وتزويدهم بالبديل المناسب عند الحاجة.

4.1.2. أنواع القرارات التعليمية:

تُصنف القرارات إلى:

- القرارات المبرمجة: وهي القرارات الروتينية التي يتم اتخاذها بشكل متكرر تعتمد قواعد وإجراءات وضعت مسبقاً.
- القرارات غير المبرمجة: يتعامل معها مسبقاً وتتطلب الكثير من الإبداع والبراعة والقدرة على اتخاذها. وتُصنف أيضاً حسب الآثار المترتبة عليها إلى: 1. قرارات إيجابية: التي يترتب عليها اتخاذ سلوك معين لتحقيق أهداف معينة.

2. قرارات سلبية: تعني استمرار المشكلة القائمة بسبب عدم إمكانية اتخاذ القرار لوجود بعض القيود المفروضة، قد يكون الوقت غير مناسب أو عدم توافر إمكانيات التنفيذ أو نقص البيانات. وهناك من يصنفها إلى قرارات أساسية وقرارات روتينية، ومن يصنفها حسب النمط القيادي إلى قرارات أوتوقراطية فردية وقرارات ديمقراطية تتم بالمشاركة (تعلب، 2011).

5.1.2. العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار:

ولسلامة عملية اتخاذ القرار التعليمي هناك عوامل ينبغي أخذها في الحسبان وهي (عامر، 2008):

- يجب أن يؤدي كل قرار نتيجة محددة تسهم في تحقيق الهدف المنشود.
- أن معظم القرارات لا يمكن أن تتفق وترضي كل أفراد المؤسسة التعليمية لأن البعض يهتم بالقرار لما فيه مصلحته.
- أن العملية التي يتم بمقتضاها اتخاذ القرار تتكون من مفاهيم وأفكار ذهنية لذلك يجب التحول من العمل الذهني إلى العمل المادي.
- عملية اتخاذ القرار تستلزم وقتًا كافيًا حتى يمكن إعطاء المشكلة موضوع القرار التفكير الكافي والتقييم قبل البث فيها.
- ينبغي على متخذ القرار ألا يخشى ما ترتب على اتخاذه للقرارات من التغيرات.
- توقع بعض القرارات الخاطئة لذلك يجب عدم التمسك بالقرارات الخاطئة لأن من لا يخطئ لن يتقدم.
- كل قرار يتخذ يرتبط بسلسلة من الأعمال المترتبة عليه.

6.1.2. معايير اتخاذ القرار:

لاتخاذ القرار عدة معايير موضوعية تتحدد من خلال (المومني، 2022):

- تحديد المشكلة بعقلانية وبعيدًا عن العواطف.
- مقارنة الخيارات المتاحة عن طريق تحديد سلبيات وإيجابيات كل خيار.
- التفكير في العواقب وتخيل النتائج المحتملة بناءً على هذا القرار.
- إعادة الضبط الذهني أي مساعدة العقل على التفكير بشكل أفضل لاتخاذ القرارات بشكل صحيح خاصة بعد الشعور بالإرهاق من كثرة التفكير، ويمثل ذلك بتحويل انتباه العقل وتركيزه إلى شيء آخر مثل اللعب على الهاتف، أو الحديث مع أحد الأصدقاء.
- اتخاذ القرارات بثقة ودون تردد.
- التحديد الدقيق للبدائل وتقييمها يُمكن اتخاذ القرارات بشكل صحيح وأفضل عند دراسة البدائل المتاحة وتقييمها بشكل دقيق.

7.1.2. معوقات اتخاذ القرار:

هناك العديد من المعوقات التي تعيق اتخاذ القرار والتي ذكرها (عقلة، 2011):

- قصر النظر الذهني: وتعني عدم قدرة الفرد على رؤية المستقبل أي لا فتنياً إلا بالمدى القريب.
- المغالاة في التبسيط: غالباً ما يتعامل متخذ القرار مع أعراض المشكلات بدلاً من التعامل مع الأسباب.
- الاعتماد على الخبرات الشخصية: غالباً ما نجد في بعض المؤسسات أشخاص ذوي الخبرة الطويلة والمدة، يفرضون آراءهم واقتراحات ويُمكن أن تكون خاطئة وبالتالي يكون القرار خاطئ.
- التردد في اتخاذ القرار: غالباً ما نجد أشخاص يشعرون بالخوف والتردد عند إعطاء اقتراح، فالشعور بالارتياح عنصر مهم عند اتخاذ قرار معين.
- نُدرة أو عدم توفر البيانات والمعلومات: قد يكون من الصعوبة الحصول على المعلومات والوثائق المعنية، ولذلك لسريتها أو لعدم إمكانية الاطلاع عليها، أو عدم تصريح الحصول عليها.

8.1.2. نظرية سايمون:

ظهرت المدرسة السلوكية بعد تزايد الاهتمام بدراسة اتخاذ القرارات الإدارية، ويُعد هيربرت سايمون صاحب المدرسة السلوكية في الإدارة من رواد هذه النظرية، حيث تأثرت هذه المدرسة إلى حد كبير بمدرسة العلاقات الإنسانية إذ تعتبر امتداداً وتطوراً لها إلا أنها تختلف عنها وعن المدرسة الكلاسيكية في الكثير من الفروض، فبعد أن كانت المدرسة الكلاسيكية تركز على العمل وبعد أن ركزت العلاقات الإنسانية على أهمية العنصر البشري وخصائصه والكيفية التي تسمح بإثارة دافعيته على العكس من ذلك ركزت المدرسة السلوكية على دراسة السلوك الانساني كفرد وجماعات في المنظمة هذا ما يدل على عدم اقتناع أصحابها بالفكرة الاقتصادية الكلاسيكية "الرجل الاقتصادي" ولا "بالرجل الاجتماعي" لمدرسة العلاقات الإنسانية في تفسير الدافعية أو دوافع الإنتاج (الحري، 2008، 215).

وجاءت نظرية اتخاذ القرار داخل المنظمة كرد على الانتقادات الموجهة إلى المدرسة الكلاسيكية في دراسة التنظيم ومدرسة العلاقات الإنسانية وقصورها في إعطاء صورة واضحة لسلوك الإنسان داخل المنظمة، وتنطلق نظرية سايمون من مبدأ أساسي هو الاختيار بين البدائل لحل المشكلات التي تواجه تحقيق أهداف التنظيم، وأساس هذه المشكلات هو المورد البشري الذي يصنع القرار، حيث يرتبط الأخير بطبيعة الإستراتيجيات المستخدمة خلال

صنع البدائل والمفاضلة بينها ويُعد اختيار البديل الأفضل تعبيراً رشيداً عن قدرة الإدارة على المفاضلة واختيار البديل السليم منه، ولكي يكون القرار مفيداً وعقلانياً وعملياً يجب أن يتوفر فيه بُعدان: البُعد الأول التكيف الموضوعي للقرار من خلال تحديد درجة التماسك مع باقي العناصر المكونة. والبعد الثاني درجه تقبل الغير لهذا القرار. (بوساق، 2015)

وقد وجه سايمون في كتابه السلوك الإداري نقداً قوياً لنظرية مبادئ الإدارة لفايول، حيث ذكر أنها تتعارض مع بعضها ولا يمكن تطبيقها بصورة عامة. واعتبر سايمون المؤسسة نظام مفتوح يتأثر ويؤثر بالبيئة المحيطة عبر قيود داخلية وخارجية فهذا التفاعل بين المنظمة والبيئة والعلاقات الناشئة بينهما هي التي تحدد مواصفات وخصائص وأهداف المنظمة لتحديد مناخ اتخاذ القرار الإداري فيها. (الحريري، 2008).

وحسب المدرسة السلوكية ونظرية سايمون فإن المسؤول أو المدير يتلقى العديد من المعلومات لذا يشترط فيها الدقة والمصداقية بحيث تسير في كل الاتجاهات من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى وتعتبر عملية اتخاذ القرارات من أهم مهام المسؤول لذا تم التأكيد على ضرورة وجود معرفة مهنية وفنية لديه في مستويات اتخاذ القرار. (سهام، 2015، 45).

ويرى سايمون أن عملية اتخاذ القرار تمر بأربعة مراحل هي:

- مرحلة البحث والاستطلاع: وهي العملية التي يتم فيها البحث وتحديد المواقف التي تتطلب اتخاذ القرار، أي تحديد الحاجة لاتخاذ القرار.
 - مرحلة التصميم: وهي المرحلة التي يتم بها البحث عن بدائل مختلفة للعمل لمواجهة هذه المواقف.
 - مرحلة الاختيار: حيث يتم فيها اختيار بديل معين من بدائل العمل التي تم تحديدها في المراحل السابقة.
 - مرحلة التنفيذ: تنفيذ البديل المختار يتطلب تعاون الآخرين ومتابعة التنفيذ ورقابته للتأكد من سلامة التنفيذ وصحة القرار.
- مما سبق نستطيع القول إن اتخاذ القرار عملية منظمة مخططة حيوية وهي العصب المحرك لجميع أنشطة المنظمات بمختلف إداراتها، ويعمل على تناغم وتناسق المجموعات مع بعضها لرفع الكفاءة والإنتاجية من خلال الوصول إلى حل صحيح للمشكلة واتخاذ القرار الرشيد. ويرى سايمون أن خلاصة الإدارة تتمثل في اتخاذ القرار حيث يعتبر لب العملية الإدارية بل هو المحور الذي تدور حوله كل الجوانب الأخرى للتنظيم الإداري، والقرار الرشيد هو الذي ينطلق من عملية تجميع الحقائق والآراء والأفكار المتصلة والمتعلقة بموضوع القرار، وتحليل وتفسير هذه الآراء والأفكار في ضوء منطق سليم، وبذلك يمكن التوصل إلى الاحتمالات الممكنة للصورة التي يجب أن يكون عليها القرار (المعاينة، 2007، 183).
- وذكر سايمون أن النشاط الإداري عبارة عن نشاط جماعي وأن الإدارة هي عملية اتخاذ القرارات معتمدة بذلك على سياسات ثلاث هي: سياسات تشريعية تستند على قيم وأخلاقيات الإدارة، وسياسات إدارية عامة ترحب بالتغيير والتفسير، وسياسات عملية تشتمل على أحكام وقوانين وتعليمات تحديد سلطة المرؤوسين.

وتؤكد دراسات سايمون بأن المهمة المادية الفعلية لتنفيذ أهداف منظمة ما تقع على عاتق الأشخاص الذين يحتلون المستوى الأدنى من الهرم الإداري فالأشخاص الذين يقعون فوق المستوى التنفيذي في الهرم الإداري يجب أن يكون لديهم دور أساسي يؤديه في عملية انجاز أهداف المؤسسة وأن الحكم على نجاح بناء المنظمة سوف يكون من خلال أداء الموظف داخل المنظمة (الحريري 2008، 260).

وصنّف سايمون القرارات وفقاً لأسس مختلفة منها ما إذا كانت القرارات مهنية أو شخصية ومنها ما إذا كانت القرارات رئيسية أو روتينية ومبرمجة أو غير مبرمجة. وهناك بعض العوامل التي تؤثر بصورة كبيرة في القرار المتخذ من وجهة نظر سايمون منها الأساس الجيد الذي بني عليه القرار الجيد، والوسط المحيط باتخاذ القرار، والنواحي السيكلوجية لمتخذ القرار، وتوقيت القرار والطريقة التي يتم بها توصيل القرار، واشتراك المعنيين بالقرار أو من يشملهم. وتمثل الحاجة إلى اتخاذ القرار الصحيح كلما أمكن ضغطاً مستمراً على مدير الإدارة وكلما كان القرار رئيسياً زادت خطورة الاحتمالات المترتبة عليه، لكن مما يساعد رجل الإدارة في التغلب على ذلك قدرته على تحليل سلوكه الخاص باتخاذ القرار إلى جانب توفر الثقة والتفاؤل في نتيجة القرار المتخذ (العنزي، 2014).

ويرى أيضاً أن توقيت القرار يلعب دوراً مهماً في نجاح تنفيذ القرار وأن الإدارة الفعالة تتطلب تنظيمًا سدياً لعملية اتخاذ القرار بصورة رشيدة معقولة ويقصد بكون القرار رشيد أن يكون معقولاً في اختياره لأحسن الاحتمالات الممكنة لتحقيق الهدف. فالقرارات الناجحة هي التي تتميز بالغرزية والعقلانية والاختيار الصحيح لأنسب الاحتمالات الممكنة وهذا يستدعي أن يكون القرار قائماً على مجموعة من الحقائق وليس على التحيز أو التعصب أو الرأي الشخصي وأشار سايمون إلى أهمية عملية الاتصال في اتخاذ القرار بقوله "ليست عملية الاتصال بالغة الأهمية للمنظمة الإدارية فحسب بل إن توافر أساليب معينة لهذا الاتصال يحدد إلى درجة كبيرة الطريق التي يمكن أن توزع بها وظائف عمل أو اتخاذ قرار في داخل المنظمة كلها وأن إمكانية السماح لشخص معين بعمل قرار يعتمد غالباً على مدى وصول المعلومات التي يحتاجها من أجل اتخاذ قرار حسيّف ويعتمد كذلك على مدى وصول المعلومات التي يحتاجها من أجل اتخاذ قرار حسيّف ويعتمد على مدى وصول القرار إلى الأفراد الذين يتأثرون به " (مرسي، 2010، 99-98).

2.2. الدراسات السابقة:

أجريت عدد من الدراسات المتعلقة بمهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج وتصور مقترح لتطويرها ضوء نظرية سايمون وكان أهمها:

- **دراسة العمار (2021)** والتي هدفت إلى معرفة واقع عمليات اتخاذ القرارات بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بدولة الكويت ومعوقات ومتطلبات تطويره، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت من ثلاث محاور الأول للكشف عن الواقع، والثاني للكشف عن المعوقات، والثالث لعرض المتطلبات المقترحة للتطوير، وبلغت عينة الدراسة (286) مديراً ومديرةً بمراحل التعليم قبل الجامعي. وأشارت النتائج إلى أن واقع مراعاة عملية اتخاذ القرار بمؤسسات التعليم قبل الجامعي لمتطلباته من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة. وأن معوقات عملية اتخاذ القرارات بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بدولة الكويت جاءت بدرجة متوسطة، بينما جاءت الموافقة على المتطلبات المقترحة للتطوير بدرجة مرتفعة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لجميع متغيراتها عدا متغير سنوات الخبرة حيث جاءت فيه الفروق لصالح ذوي الخبرة الأعلى.
- **وقامت الشنواني (2020)** بدراسة هدفت إلى التعرف إلى دور مديرات رياض الأطفال في مشاركة المعلمات والأمهات في اتخاذ القرارات التعليمية في ضوء رؤية المملكة (2030). وتكونت عينة الدراسة (248) معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية، أما العينة الثانية فتكونت من (124) أم تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة. واستخدمت الباحثة استبانتين، الأولى موجهة للمعلمات والثانية موجهة للأمهات. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمات لدور مديرات رياض الأطفال في مشاركة المعلمات في اتخاذ القرارات التعليمية في مدينة الرياض كانت متوسطة في مجالي القرارات المتعلقة بالمعلمات، والقرارات المتعلقة بأطفال الروضة. وأن تقديرات الأمهات لدور مديرات رياض الأطفال في مشاركة الأمهات في اتخاذ القرارات التعليمية في مدينة الرياض كانت منخفضة في جميع المجالات، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في تقديرات المعلمات لدور مديرة رياض الأطفال في مشاركة المعلمات والأمهات في اتخاذ القرارات التعليمية تُعزى لمتغيري الخبرة التعليمية والمؤهل العلمي.
- **كما هدفت دراسة الغيث (2020)** إلى التعرف على تصورات مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض لدورهم في مجال الشراكة في اتخاذ القرارات ودرجة إشراكهم للمعلمين وأولياء الأمور في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد ثلاث استبانات الأولى موجهة لمديري المدارس الثانوية مكونة من (18) فقرة، والثانية موجهة لمعلمي المدارس الثانوية وتكونت من (43) فقرة، أما الاستبانة الثالثة فموجهة لأولياء الأمور وتكونت من (29) فقرة، وبلغت عينة الدراسة (184) مدير مدرسة ثانوية، و(180) معلمًا، و(211) ولي أمر. وأظهرت نتائج الدراسة أن تصورات مديري المدارس الثانوية لدورهم في ضوء رؤية 2030 في مجال الشراكة في اتخاذ القرارات كانت عالية. كما بينت النتائج أن درجة إشراك مديري المدارس الثانوية للمعلمين في اتخاذ القرارات من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، في حين كانت تقديرات أولياء الأمور لدرجة إشراكهم في اتخاذ القرارات متوسطة، ولم تظهر النتائج أية فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات مديري المدارس الثانوية لدورهم في ضوء رؤية 2030 في مجال الشراكة في اتخاذ القرارات تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.
- **أما درويش (2019)** فقامت بدراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج للقيادة التشاركية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر المعلمات والكشف عن الفروق الإحصائية التي تعزى (للمؤهل العلمي، سنوات الخدمة والتخصص العلمي) واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وقد كشفت نتائج الدراسة أن درجة موافقة عينة الدراسة على جميع فقرات محور القيادة التشاركية جاءت بدرجة متوسطة حيث جاء في المجال الأول صفات المعلمات في المهام الإدارية والقيادية، وجاء في المجال الثاني العلاقات الإنسانية، أما في المجال الثالث فجاءت العلاقات مع المجتمع المحلي. كما أظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج للقيادة التشاركية ومستوى فاعلية اتخاذ القرارات، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة قائدات المدارس للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتوجد فروق تُعزى لمتغير التخصص العلمي وسنوات الخدمة.
- **وأجرى العازمي (2019)** دراسة هدفت إلى تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير التميز للأداء المؤسسي. وأسفرت النتائج عن وضع الخطط الإلزامية للتطوير والمساهمة في اتخاذ القرارات المدرسية، كما يجب أن تهتم إدارة المؤسسات التعليمية بالتخطيط لحسن صحة سلامة الطلاب من خلال: اهتمام الإدارة بتوفير الرعاية الصحية لكل الطلاب ونشر الوعي الصحي لديهم.
- **وأجرى عباس (2018)** دراسة هدفت إلى تفعيل دور مراكز المعلومات في دعم اتخاذ القرار بالإدارات التعليمية بمحافظة الفيوم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتم اختيار (147) فردًا عشوائيًا من القيادات التعليمية والإدارية بمحافظة الفيوم كعينة للدراسة، وكانت أداة الدراسة الاستبانة. وأظهرت نتائج الدراسة موافقة عينة الدراسة على جميع محاور الاستبانة جاءت بدرجة عالية.
- **وأجرى لين (2014، Line)** دراسة هدفت إلى تحديد تأثير ممارسات الإدارة المدرسية والمعلمين على المشاركة في اتخاذ القرارات من خلال تصميم دراسة شبه تجريبية. وحددت الدراسة القرارات في المجالات التي توفر لمديري المدارس اتخاذ خطوات عملية لإشراك المعلمين في صنع القرارات المدرسية على نحو فعال. وتكونت عينة الدراسة من (388) معلمًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من (20) مدرسة ثانوية في هونغ كونغ، وطُبق نموذج المعادلة الهيكلية للتنبؤ في تحديد العلاقة بين الممارسات الإدارية لمديري المدارس ومستوى المشاركة في اتخاذ القرارات. وأظهرت النتائج وجود آثار للمتغيرات المهنية والاستقلالية في درجة إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات التربوية.

- وقامت فريجات (2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على الشفافية في اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في الأردن في محافظته إربد، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (165) معلماً ومعلمة من لواء المزار الشمالي ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة تتكون من ثلاث مجالات. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الشفافية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة عالية، وأن معوقات ممارسة الشفافية في اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة عالية لكل من الوساطة والمحسوبية، وضعف الرقابة الإدارية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الشفافية من وجهة نظر المعلمين تُعزى لكل من المتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، التخصص، المستوى العلمي، والعمر).

التعليق على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح أن هناك أوجه تشابه واختلاف فيما بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية يظهر من خلال: تتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث مجال موضوعها وهو اتخاذ القرارات حيث أكدت بعض الدراسات السابقة على أهمية اتخاذ القرارات كدراسة العمار (2021)، و درويش (2019)، والشنواني (2020) والغيث (2020) ودراسة لين (2014)، وفريجات (2011). واختلفت من حيث تناولها للموضوع فقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها موضوع تطوير مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج في ضوء نظرية سايمون "تصور مقترح". حيث لم تتطرق أي من الدراسات السابقة لهذا الموضوع، وتتفق جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، عدا دراسة لين (2014) والتي استخدمت نموذج المعادلة الهيكلية للتنبؤ في تحديد العلاقة بين الممارسات الإدارية لمديري المدارس ومستوى المشاركة في اتخاذ القرارات. أما من حيث المنهج فقد اتفقت مع دراسة الغيث (2020) حيث استخدمت المنهج الوصفي المسحي واختلفت مع باقي الدراسات مثل دراسة فريجات (2011) والتي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي. ودراسة العمار (2021)، ودراسة عباس (2018) والتي استخدمتا المنهج الوصفي، ودراسة درويش (2019) التي استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي.

أهمية الدراسات السابقة للدراسة الحالية:

أفادت نتائج هذه الدراسات البحث الحالي، حيث كانت نقطة انطلاق لموضوع هذا البحث، ومرشدًا للباحثة في تعديل إعداد أدواته وإجراءات تطبيقها، ومناقشة نتائج تطبيقها وتفسيرها، كما أعطت فكرة عن مفهوم اتخاذ القرار، مبادئ اتخاذ القرار مراحل اتخاذ القرار، نظرية سايمون، مهارات اتخاذ القرارات التعليمية، ووضع التصور المقترح.

3. إجراءات الدراسة:

1.3. منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج المسحي ملائمة لطبيعة الدراسة، والذي يعد أحد المناهج المهمة المستخدمة في الدراسات العلمية التي تساهم في مسح الواقع ولتعرف على ظاهرة الدراسة، ووضعها في إطارها الصحيح، وتفسير جميع الظروف المحيطة بها، ويعد ذلك بداية الوصول إلى النتائج الدراسية التي تتعلق بالدراسة، والتوصل إلى التوصيات والمقترحات.

2.3. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج والبالغ عددهن (139) مديرة.

3.3. عينة الدراسة:

نظرًا لصغر حجم مجتمع الدراسة تم اختيار العينة بأسلوب الحصر الشامل وتكونت من جميع أفراد المجتمع الأصلي والبالغ عددهم (139) مديرة من مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج، وأن العينة الفعلية (85) وهو العدد الفعلي الذي استجاب على أداة الدراسة بطريقة صحيحة.

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

المتغير	الفئة	أفراد العينة	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	إقل من خمس سنوات	10	%11.76
	من 5 إلى أقل من 10	42	%49.4
	أكثر من 10 سنوات	33	%38.9
عدد الدورات التدريبية	من 1-5 دورات	47	%55.2
	من 6-10 دورات	38	44.8

4.3. أداة الدراسة:

بالرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس قامت الباحثة بإعداد وبناء استبانة لتطبيقها على عينة الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تضمنت قسمين هما: القسم الأول: ويحوي البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة وهي (الخبرة، الدورات التدريبية)، والقسم الثاني يشمل مهارات اتخاذ القرار وعددها (17) فقرة هي مهارة: (القدرة على تحديد المشكلة وعددها 6 فقرات، القدرة على اتخاذ القرارات وعددها 6 فقرات، القدرة على تحديد خطة عمل لتنفيذ القرارات وعددها 5 فقرات). وتم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، ضعيفة جداً).

5.3. صدق أداة الدراسة:

• الصدق الظاهري:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة الظاهري حيث قامت الباحثة بعرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين التربويين المتخصصين من ذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، للوقوف على قدرتها على تحقيق الفاعلية المرجوة منها، وتم الأخذ بملاحظاتهم وتوصياتهم واقتراحاتهم من حيث وضوح الفقرات وسلامة التعبير والتراكيب اللغوية التي يمكن من خلالها تطوير المقياس. وتم إجراء جميع التعديلات المطلوبة التي أبداه المحكمين، حتى أصبح المقياس بصورته النهائية المطلوبة.

• صدق البناء الداخلي:

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

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

مجال المهارة	عدد الفقرات	معامل الارتباط	الدالة الاحصائية
1 القدرة على تحديد المشكلة	6	.657	**0.000
2 القدرة على اتخاذ القرارات	6	.690	**0.000
3 القدرة على تحديد خطة عمل لتنفيذ القرارات	5	.852	**0.000

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل مجال من المجالات والدرجة الكلية للاستبانة جميعها كانت مرتفعة، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

6.3. ثبات أداة الدراسة:

الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ Alpha: تم حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات، بين نتائج كل عبارة والمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بين نتائج كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وحصل على معاملات الثبات التي يوضحها الجدول رقم (3).

جدول (3): قيم معامل الثبات لألفا كرونباخ

مجال المهارة	عدد الفقرات	الثبات
1 القدرة على تحديد المشكلة	6	0.711
2 القدرة على اتخاذ القرارات	6	0.770
3 القدرة على تحديد خطة عمل لتنفيذ القرارات	5	0.826
مجموع المقياس	17	0.880

7.3. المعالجات الإحصائية:

استعانت الباحثة بالرمزة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء التحليلات والإحصاءات اللازمة لبيانات الاستبانة، معتمداً سلم التقدير الخماسي وهو الموافقة على تطوير مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج "تصور مقترح" بدرجة عالية جداً، عالية متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً، حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات الاستبانة وكذلك استخدام اختبار (T-test) لدراسة الفروق بين متغيرات الدراسة، هذا بالإضافة إلى أنه قد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في إعداد أداة الدراسة، فقد تبنت الدراسة المعيار الذي ذكره عز عبد الفتاح للحكم على الاتجاه عند استخدام مقياس ليكرت الخماسي (عبد الفتاح، 2008). والجدول رقم (4) يوضح ذلك:

جدول (4): مقياس ليكارت الخماسي

درجة الممارسة	الوزن النسبي		المتوسط الحسابي	
	إلى	من	إلى	من
منخفضة جدًا	19.9%	0%	1.79	1
منخفضة	39.9%	20%	59.2	1.80
متوسطة	59.9%	40%	3.39	2.60
عالية	79.9%	60%	4.19	3.40
عالية جدًا	100%	80%	5	4.20

4. عرض نتائج الدراسة:

1.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج في ضوء نظرية سايمون؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج، والجدول رقم (5) يبين استجابات عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مهارات اتخاذ القرارات التعليمية

جدول (5): استجابات عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مهارات اتخاذ القرارات التعليمية

المجال	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
الأول	مهارة القدرة تحديد المشكلة	3.59	0.689	71.8%	2	عالية
الثاني	مهارة القدرة على اتخاذ القرار	3.36	0.476	67.2%	3	متوسطة
الثالث	تحديد خطة عمل لتنفيذ القرارات	3.83	0.570	76.6%	1	عالية
	الدرجة الكلية	3.59	0.0630	70.8%		عالية

يتبين من الجدول رقم (5) أن المتوسط العام لمجالات مهارات اتخاذ القرارات التعليمية بلغ (3.59) أي أن أفراد عينة الدراسة يرون أن مجالات مهارات اتخاذ القرارات التعليمية في المدارس الثانوية بمحافظة الخرج دائمًا تتحقق وبدرجة ممارسة عالية، كما أن مجال (مهارة تحديد خطة عمل لتنفيذ القرارات التعليمية) قد تصدر مجالات (مهارات اتخاذ القرارات التعليمية) لدى أفراد عينة الدراسة؛ إذ جاء بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (3.83)، يليه مجال (مهارة القدرة على تحديد المشكلة) وبمتوسط حسابي (3.59)، وأخيرًا جاء مجال (مهارة القدرة على اتخاذ القرار) بمتوسط حسابي (3.36). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (العمار، 2021؛ الغيث، 2020؛ عباس، 2018)، بينما اختلفت نتيجتها مع نتائج الدراسات التالية- والتي كان مستوى مهارة القدرة على اتخاذ القرارات التعليمية فيها متوسطًا (العمار، 2021؛ الشنوان، 2020).

وقد تم تناول النتائج المتعلقة بكل مجال على النحو التالي:

المجال الأول: مهارة القدرة على تحديد المشكلة

جدول (6): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من مهارات اتخاذ القرارات التعليمية والتي تتعلق بمهارة القدرة على تحديد المشكلة

ثانيًا: مهارة القدرة تحديد المشكلة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
1.	أملك القدرة على تحديد المشكلات بسهولة.	3.96	0.886	79.2%	2	عالية
2.	أميز انعكاسات مشكلة ما على أوضاع المدرسة.	3.84	0.996	76.8%	3	عالية
3.	أخذ بأراء المعلمين المقترحة في مجلس المعلمين عند مواجهة المشكلة	3.28	1.11	65.6%	4	عالية
4.	أعمل على إشراك المعلمين في مناقشة أثار المشكلة على المدرسة.	3.19	1.10	63.8%	5	عالية
5.	أطرح الأفكار البناءة لمواجهة المشكلة.	4.09	0.689	81.8%	1	عالية
6.	لدي المهارة والكفاءة والقدرة الفنية والإدارية لحل المشكلة.	3.19	1.18	63.8%	5	عالية جدًا
	جميع فقرات المحور	3.59	0.689	71.8%		عالية

يتضح من الجدول رقم (6) أن النسبة المئوية لمهارات اتخاذ القرارات التعليمية والتي تتعلق بـ (مهارة تحديد المشكلة) بلغت 71.8%، وأن المتوسط الحسابي لهذا البعد هو (3.59)، وهذا يشير إلى أن مهارات اتخاذ القرارات التعليمية التي تتعلق بمهارة القدرة على تحديد المشكلة كانت عالية. كما يتضح أن جميع العبارات الواردة في هذا المجال جاءت بدرجة عالية، حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات بين (63.8% إلى 81.8%). حيث جاء في المرتبة الأولى الفقرة رقم (5) والتي تنص على "أطرح الأفكار البناءة لمواجهة المشكلة" بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.689) وبوزن نسبي (81.8) وبدرجة عالية جدًا.

وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (4) والتي تنص على "أعمل على إشراك المعلمين في مناقشة آثار المشكلة على المدرسة." والفقرة رقم (6) والتي تنص على "لدي المهارة والكفاءة والقدرة الفنية والإدارية لحل المشكلة. بمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (1.18) وبوزن نسبي (63.8). وترى الباحثة بأن مديرات المدارس الثانوية لديهن القدرة على تطوير مهارة تحديد المشكلات وتتغزز هذه القدرة بتوفير الأساسيات للعمل والمتابعة بتحديد المشكلات التي تواجههن وفق رؤية 2030 والتي تدعم تحديد المشكلات واتخاذ القرارات التعليمية، وكذلك تفويض الصلاحيات لهن والتعامل من خلال اللامركزية في العمل.

المجال الثاني: مهارة القدرة على اتخاذ القرارات

جدول (7): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من مهارات اتخاذ القرارات والتي تتعلق بـ مهارة القدرة على اتخاذ القرار

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدرجة التقدير	مجالاً: مهارة القدرة على اتخاذ القرار
1	79.0%	0.742	3.95	عالية	1. أستطيع تحديد عدة بدائل لمعالجة المشكلة.
2	57.8%	1.23	2.89	متوسطة	2. أعرض البدائل بصورة منظمة مع ربطها بالشواهد المؤيدة.
3	60.8%	1.13	3.04	عالية	3. الحصافة والتفتح الذهني في القرارات التي اتخذها.
4	53.0%	1.11	2.65	متوسطة	4. الانسجام المنطقي والبعد عن التناقض في اتخاذ القرارات.
5	76.8%	0.922	3.84	عالية	5. تحديد خطة عمل لتنفيذ القرارات.
6	76.4%	0.909	3.82	عالية	6. مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات التعليمية النهائية.
	67.2%	0.476	3.36	متوسطة	جميع فقرات المحور

يتضح من الجدول رقم (7) أن النسبة المئوية لمهارة اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج والتي تتعلق بـ (مهارة القدرة على اتخاذ القرارات) بلغت 67.2% وأن المتوسط الحسابي لهذا المجال هو (3.36)، والانحراف المعياري (0.476) وهذا يشير إلى أن مهارة اتخاذ القرارات التعليمية والتي تتعلق بمجال اتخاذ القرار جاءت بدرجة متوسطة. كما يتضح أن جميع العبارات الواردة في هذا المجال جاءت بدرجة عالية، فيما عدا العبارتين "أعرض البدائل بصورة منظمة مع ربطها بالشواهد المؤيدة." و "الانسجام المنطقي والبعد عن التناقض في اتخاذ القرارات." جاءت بدرجة متوسطة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العمار (2021)، والشنوني (2020)، واختلفت مع دراسة كلاً من الغيث (2020)، ودراسة عباس (2018)، ودراسة درويش (2019) والتي جاءت بدرجة عالية.

وترى الباحثة بأن مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج في هذا المجال بحاجة لتعزيز وتطوير قدراتهن على اتخاذ القرار من خلال تفويض السلطة لهن من قبل المسؤولين في الإدارات العليا على مواجهة المشكلة واتخاذ القرارات التعليمية. وكذلك التدريب العملي الميداني لمواجهة المشكلة واتخاذ القرار، وبحاجة إلى مزيد من التوعية بأهميتها ودورها الفعال في اتخاذ القرار الرشيد. وتوفير الدورات التدريبية وورش العمل للاستفادة منها في ممارسة دورها في اتخاذ القرارات التعليمية.

المجال الثالث: مهارات القدرة على تحديد خطة عمل لتنفيذ القرارات

جدول (8): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من مهارات اتخاذ القرارات والتي تتعلق بـ مهارة القدرة على تحديد خطة عمل لتنفيذ

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدرجة التقدير	مجالاً: مهارة القدرة على تحديد خطة عمل لتنفيذ القرارات
1	76.4%	0.869	3.82	عالية	1. أحرص على المراقبة الذاتية في تحمل المسؤولية.
2	77.6%	0.825	3.88	عالية	2. أحرص على وضع خطة عمل تتناسب وتنفيذ القرار المحدد على أكمل وجه.
3	79.0%	0.718	3.95	عالية	3. أنسق لضمان سير العمل في حالة غيابي الطارئ
4	73.3%	0.890	3.68	عالية	4. أوزع الأعمال على المشاركين والمعلمين.
5	77.2%	0.811	3.86	عالية	5. تقييم القرارات والنتائج المترتبة على تنفيذ خطة العمل للقرارات التي تم اتخاذها
	76.6%	0.570	3.83	عالية	جميع فقرات المحور

يتضح من الجدول رقم (8) أن النسبة المئوية لمهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية والتي تتعلق بـ (مهارة القدرة على تحديد خطة عمل لتنفيذ القرارات) بلغت 76.6% وأن المتوسط الحسابي لهذا البعد هو (3.83)، وهذا يشير إلى أنها كانت بدرجة عالية. كما يتضح أن جميع العبارات الواردة في هذا المجال جاءت بدرجة عالية، حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات بين (73.3% و 79.0%).

وترى الباحثة بأن مديرات المدارس الثانوية في محافظة الخرج في هذا المجال على قدر عالٍ من المسؤولية والتنسيق والمشاركة في أداء المهام وتوزيع المسؤوليات، وعلى فهم ودراية بأهمية هذا المجال في تطوير مهارات اتخاذ القرارات التعليمية من خلال الورش العملية والدورات التدريبية التي تقوم بمديرات المدارس في محافظة الخرج بمتابعتها وحضورها.

2.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية تُعزى لمتغيري (الخبرة، الدورات التدريبية)؟
وقد تم تناول النتائج المتعلقة بكل متغير على النحو التالي:

أولاً: الفروق التي تعزى لسنوات الخبرة:

لإظهار الفروق بين متوسطات مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات؛ من 5 سنوات إلى أقل من عشر سنوات؛ 10 سنوات فأكثر). تم استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة أم لا.

جدول (9): اختبار التباين الأحادي لمقارنة مهارات اتخاذ القرارات التعليمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

مجموعات مهارات اتخاذ القرارات التعليمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	بين المجموعات	.560	2	.280	0.580	0.563
	داخل المجموعات	26.052	54	.482		
	المجموع	26.612	56			
اتخاذ القرارات	بين المجموعات	.800	2	.400	0.709	0.496
	داخل المجموعات	30.447	54	.564		
	المجموع	31.247	56			
تحديد خطة عمل لتنفيذ القرارات	بين المجموعات	.112	2	.056	0.167	0.847
	داخل المجموعات	18.084	54	.335		
	المجموع	18.195	56			
مهارات اتخاذ القرارات التعليمية ككل	بين المجموعات	.015	2	.007	0.037	0.964
	داخل المجموعات	10.951	54	.203		
	المجموع	10.966	56			

يتضح من الجدول رقم (9) أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار تحليل التباين الأحادي أكبر من مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ لكل مجالات مهارات اتخاذ القرارات التعليمية، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه المجالات تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

وترى الباحثة بأن ذلك يرجع إلى تجانس العينة مع المنظومة التربوية في المدارس الثانوية بمحافظة الخرج، ويعملون وفق الإجراءات الإدارية والقانونية المتبعة بغض النظر عن سنوات الخبرة، وأن كانت الخبرة تلعب دوراً مهماً في تعزيز وتطوير مهارات اتخاذ القرارات التعليمية، فيتضح تماسك مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج في تقديم الخدمات المتعلقة بتطوير مهارات اتخاذ القرارات التعليمية وكذلك المشاركة في العملية كاملةً. حيث اتفقت مع نتائج كلاً من دراسة الشنواني (2020)، ودراسة الغيث (2020)، ودراسة فريجات (2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة كلاً من العمار (2021)، ودراسة درويش (2019) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح سنوات الخبرة الأعلى.

ثانياً: الفروق التي تعزى إلى الدورات التدريبية:

لإظهار الفروق بين متوسطات مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج تبعاً لمتغير الدورات التدريبية (من 5-10 دورات؛ 6-10 دورات). تم استخدام اختبار "T test" لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة أم لا.

جدول (10): اختبار (ت) لمقارنة مهارات اتخاذ القرارات التربوية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

المتغير	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
مهارة القدرة على تحديد المشكلة	من 5-1 دورات	3.163	.8839	3.254	0.011	دالة إحصائية
	من 6-10 دورات	3.291	.9163	3.256		
مهارة القدرة على اتخاذ القرار	من 5-1 دورات	2.297	.8794	6.442	0.00	دالة إحصائية
	من 6-10 دورات	2.914	.8056	6.420		
مهارة القدرة على تحديد خطة عمل لتنفيذ القرارات	من 5-1 دورات	2.992	.8860	2.148	0.033	دالة إحصائية
	من 6-10 دورات	3.208	.8829	2.147		

يتضح من الجدول رقم (10) نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في إجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية وقد بينت النتائج أنَّ هناك فروق في إجابات عينة الدراسة حول مهارات اتخاذ القرارات التعليمية عند جميع المجالات من خلال قيم مستوى الدلالة (sig) وهي أقل من القيم المقبولة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح الدورات التدريبية الأعلى من (6-10 دورات).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج في بيئة تربوية متقاربة، تتلقى فيها جميع المديرات دورات تدريبية مناسبة فمهارات اتخاذ القرارات التعليمية لا تختلف كثيراً بين مديرات المدارس الثانوية وإن زيادة عدد الدورات التدريبية التي تحصل عليها مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج تعزز هذه المهارات لديهن، ويمارسن مهاراتهن بشكل فعال في المدارس الثانوية.

حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (العمار، 2021؛ درويش، 2019) التي أشارتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدورات التدريبية ولصالح الخبرة الأعلى.

واختلفت مع نتائج كل من (الشنواني، 2020؛ الغيث، 2020؛ فريجات، 2011) والتي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

3.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتطوير مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج في ضوء نظرية سايمون؟

للإجابة على السؤال الثالث قامت الباحثة بتحديد المنطلقات التي يستند إليها التصور المقترح:

• رؤية المملكة العربية السعودية 2030:

طُرحت رؤية 2030 في عام 2016م حيث تقوم على ثلاث مرتكزات: العمق العربي والإسلامي والقوة الاستثمارية، وأهمية الموقع الجغرافي الاستراتيجي وتعتمد على ثلاثة محاور هي: المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزهر، والوطن الطموح. كما أن رؤية السعودية 2030 تتطلب بيئات تعليمية ومحاضن تربوية لإعداد القوى البشرية وتنمية قدراتها وتطوير مهارات ودعم ابتكاراتها وإبداعها لتساهم في تحقيق الرؤية.

ومن أهم أهداف الرؤية في مجال التعليم: تحسين البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، وتحسين استقطاب المعلمين وتأهيلهم وتطويرهم، وكذلك تنمية المهارات وحسن الاستفادة منها، وإشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية. (وثيقة الرؤية، 40).

• مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم:

وهو مبادرة وطنية وجدت لتحقيق رؤية خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز رحمه الله لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية من خلال مجموعة من البرامج التطويرية المختلفة. (الثبتي، 2017، 479).

• نظرية هيربرت سايمون:

اعتمدت نظرية هيربرت سايمون في دراستها على مبادئ وأسس الإدارة العلمية التي وضعها فريدريك تايلور، وسايمون هو أستاذ العلوم الاجتماعية والسياسية بجامعة كارنيجي ميلون في الولايات المتحدة الأمريكية، بدأ دراسته مركزاً على الكفاءة مثل دراسة الزمن والحركة وسير العمل، وانتهى بالاتجاه نحو بحوث العمليات؛ وتعني التطبيق والوسائل والفنيات العلمية لحل المشكلات الإدارية المعقدة بشكل يحقق الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة في تحقيق أفضل النتائج. (الحري، 2008، 259). ويمكن تلخيص ما ذكر عن نظرية سايمون في الأفكار التالية:

1. أن عملية اتخاذ القرار هي سلسلة من الأحداث التي تشتمل على تحديد وتشخيص مشكلة ما.
2. أن الإدارة هي عملية اتخاذ قرار بواسطة فرد أو فريق في إطار تنظيمي.
3. أن الوظيفة الأكثر أهمية للإدارة هي تزويد الرؤوسين بالبيئة الداخلية الملائمة للقرار.
4. أن عملية اتخاذ القرار هو نمط عام للسلوك الإداري العملي في كل مجالات العمل الوظيفي.
5. لابد من اتخاذ قرارات رشيدة بطريقة منطقية تتضمن مراحل وخطوات صنع القرار. (بكر، 2003، 81).

أهداف التصور المقترح كما تراها الباحثة:

- اتخاذ القرارات بأسلوب علمي موضوعي قائم على أسس نظرية علمية رصينة.

- تحقيق الانسجام بين السلطة العليا والسفلى في اتخاذ القرارات (الإشراف التربوي ومدرء المدارس).
- تعزيز السلوك الإداري الإيجابي التشاركي نحو العمل.
- زيادة دافعية العاملين في الميدان التعليمي من خلال المشاركة في اتخاذ القرارات.
- إنشاء قاعدة بيانات خاصة بسلبيات وإيجابيات المدرسة وطرق حلها وعلاجها.
- تطوير مهارات مدير المدرسة وتنمية قدراته في اتخاذ القرار الرشيد.

مراحل تطبيق التصور المقترح:

تري الباحثة أن تطبيق التصور المقترح يجب أن يمر بعدد من المراحل هي:

- المرحلة الأولى: مرحلة التأسيس: أي إنشاء فريق عمل في كل مدرسة لاتخاذ القرار، يختاره مدير المدرسة والمشرف التربوي ويطلق عليه مسمى وحدة اتخاذ القرار التعليمي المدرسي، حيث تُعرض فيه المشكلات وتُستقبل الحلول والمقترحات ويعمل استفتاء لبعض القرارات. ويعين مشرفاً عاماً من إدارة التعليم على وحدة اتخاذ القرار التعليمي في المدرسة، ويعين رئيس مسؤول (المدير) ونائب (الوكيل) وأعضاء من المعلمين والإداريين وأولياء الأمور والطلبة.
- المرحلة الثانية: مرحلة التنظيم: ويتم خلالها إنشاء قاعدة بيانات خاصة بسلبيات وإيجابيات المدرسة وطرق حلها وعلاجها.
- المرحلة الثالثة: مرحلة التدريب والتطوير: ومن خلال هذه المرحلة يتم تطوير مهارات المدير في اتخاذ القرار من خلال: وحدة القرار التعليمي بالمدرسة في التدريب المستمر والتعلم الذاتي، وعلى مستوى إدارة التعليم في البرامج التدريبية التطويرية التي تعقد من مركز التدريب والابتعاث، وعلى مستوى المملكة في الدورات التدريبية والبرامج التطويرية في معهد التطوير المهني.
- المرحلة الرابعة: مرحلة التنفيذ: يتم فيها عقد اجتماعات دورية للأعضاء في وحدة اتخاذ القرار التعليمي بمشاركة أولياء الأمور والطلبة.
- المرحلة الخامسة: مرحلة التقييم: حيث يجب استحداث جائزة القرار التعليمي الرشيد وإصدار دليل خاص بالجائزة ليثبت روح التنافس الشريف بين المدرء، وتعميم إدارة التعليم لقرار مدير المدرسة الناجح للمدارس الأخرى، ودعم تبادل الزيارات بين القيادات الإدارية.

متطلبات التنفيذ للتصور المقترح:

تري الباحثة أن متطلبات التنفيذ لتصورها المقترح سيكون في التالي:

- أن يُعتمد هذا التصور من صاحب الصلاحية في السلطة العليا حتى يكون قابل للتطبيق.
- صياغة اللوائح والتعليمات لإعطاء صلاحيات أكبر لمدير المدرسة مما هي عليه في الوقت الحاضر.
- إعداد البرامج التدريبية لتنمية المهارات والقدرات لمدير المدرسة على اتخاذ القرار.
- توفير شبكة إنترنت عالية الجودة من إدارة التعليم والوزارة لكل مدرسة.
- توفير أجهزة حاسب تقنية لازمة لإنشاء نظام إلكتروني معلوماتي يوفر قاعدة بيانات متكاملة ودقيقة.
- تعزيز سبل الشراكة المجتمعية وتطويرها وإشراكها في اتخاذ القرار.
- عقد الاجتماعات الدورية لمناقشة الهيئة الإدارية والتعليمية في المشكلات المدرسية.
- دعم الإدارة العليا لمدير المدرسة صاحب القرارات الناجحة والفعالة لرفع الروح المعنوية.
- إعداد دليل لجائزة القرار التعليمي الرشيد ليثبت روح التنافس الشريف بين القيادات الإدارية.
- دعم البحوث العلمية في فن اتخاذ القرار الرشيد في ضوء نظريات الإدارة.
- إمكانية تعميم إدارة التعليم لقرار مدير المدرسة الناجح للمدارس الأخرى.
- عقد اللقاءات التربوية بين مدرء المدارس عن أهمية اكتساب مهارات اتخاذ القرار الناجح.
- توعية مديري المدارس بأثر فاعلية السلوك الإداري على اتخاذ القرارات.
- إنشاء دليل من مدير المدرسة يوضح طرق وأساليب ومراحل اتخاذ القرارات.
- إنشاء وحدة دعم واتخاذ القرار في المدرسة تهدف إلى مشاوره ومتابعة ومساندة مديري المدارس في اتخاذ القرارات حسب الطريقة والمنهجية العملية.

4.4. ملخص النتائج:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- أن مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج على كل من مجال (القدرة على تحديد المشكلة، والقدرة على تحديد خطة عمل لتنفيذ القرارات التعليمية) جاءت بمستوى عال.

- أن مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج على مجال (القدرة على اتخاذ القرارات التعليمية) جاء بمستوى متوسط.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج تُعزى لمتغيري الخبرة والدورات التدريبية.
- وضعت الباحثة تصور مقترح لتطوير مهارات اتخاذ القرارات التعليمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج في ضوء نظرية سايمون.

5.4. التوصيات والمقترحات:

- وبناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:
- تطوير مهارات عملية اتخاذ القرارات لمديرات المدارس الثانوية من خلال تفويض الصلاحيات لهم باتخاذ بعض القرارات الهامة التي تتعلق بإداراتهم.
- التدريب العملي الميداني لمديرات المدارس على اتخاذ القرارات المتعلقة بمدراسهن.
- تبني إقامة الندوات والمحاضرات وورش العمل من قبل المسؤولين عن عمليات التدريب في الإدارة العامة للتربية والتعليم حول عملية اتخاذ القرارات لزيادة وعي مديرات المدارس نحوها من حيث المعرفة والممارسة.
- عقد دورات وندوات تدريبية لمديرات المدارس على أساسيات البحث العلمي لمعرفة النظريات الإدارية والاستفادة منها في الميدان التعليمي.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول موضوع المشاركة في اتخاذ القرارات على مجتمعات مختلفة في ثقافتها ومواقع متنوعة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. بكر، عبد الجواد. (2003). *السياسات التعليمية وصنع القرار*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
2. بوساق. (2015). نظرية اتخاذ القرار عند هيربرت سايمون. تم استرجاعه من مجلة مسار الحرية من خلال الرابط الإلكتروني <https://massaralhurriyya.wixsite.com/massarr/single-post/2015/08/30>
3. تعلق، سيد صابر. (2011). *نظم ودعم اتخاذ القرارات الإدارية*. دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1.
4. الثبتي، نوال يوسف. (2017). أدوار المعلمة كقائدة تربوية في ضوء مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية بالمدارس الثانوية لعينات في محافظة الخرج. جامعة أسيوط، 33 (10): 472-521.
5. الحريري، رافده. (2008). *مهارات القيادة التربوية في اتخاذ لقرارات الإدارية*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
6. حمائل، عبد عطا الله. (2012). *القيادات التربوية ومتطلبات تأهيلها لمواجهة مستجدات العصر*. جامعة القدس المفتوحة.
7. درويش، زينب عواد مفلح. (2019). درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج للقيادة التشاركية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر المعلمات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا، 27(5): 310-341.
8. الزعيري، إبراهيم. (2017). *الجديد في الإدارة التربوية والتخطيط*. مكتبة الرشد.
9. سعيد، هبة (2020). *أفضل طرق تطوير المهارات الشخصية*. <https://www.hellooha.com/articles/2506>
10. السكارنة، بلال خلف. (2015). *القيادة الإدارية الفعالة*. دار المسيرة.
11. سهام، سعادة. (2015). عملية اتخاذ القرار والتطوير التنظيمي في المؤسسات الجزائرية دراسة ميدانية بالشركة الجزائرية للألمونيوم. جامعة محمد بوضياف المسيلة.
12. الشنواني، هانيا منير مصطفى. (2020). دور مديرات رياض الأطفال في مشاركة المعلمات والأمهات في اتخاذ القرارات التعليمية: دراسة ميدانية على مؤسسات رياض الأطفال في ضوء رؤية المملكة 2030. *المجلة التربوية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي* 34 (137): 383-426.
13. العازمي، حماد شبيب؛ فتحي، عبد الرسول؛ محمد، أبو النصر حسن محمد؛ ومحمد، السيد محمد. (2019). تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير التميز للأداء المؤسسي. *الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية* 20 (145): 127-182.
14. عامر، ربيع عبد الرؤوف. (2008). *نماذج اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية والعوامل المؤثرة وكيفية التغلب على معوقاتها*. مكتبة عين الجامعة.
15. عباس، إيمان حسن محمد؛ سميحة، علي، محمد مخلوف؛ وغير، أحمد محمد علي. (2018). تفعيل دور مراكز المعلومات في دعم اتخاذ القرار بالإدارات التعليمية بمحافظة الفيوم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية: جامعة الفيوم - كلية التربية* 10 (1): 95-139.
16. عبد الحميد، زينب عوض. (2013). بعض المتغيرات المرتبطة بالتمكين الاجتماعي والاقتصادي للمرأة الريفية بمحافظة الفيوم، *مجلة العلوم الزراعية: كلية الزراعة، جامعة المنصورة*، 8(7): 347-390.

17. عطوي، محمد جودت. (2014). *الإدارة المدرسية الحديثة. مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
18. عقله، محمد يوسف. (2011). *إدارة الأفراد*. دار البداية، ط.1.
19. العمار، ناصر أحمد ناصر. (2021). واقع عمليات اتخاذ القرارات بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بدولة الكويت: معوقاته ومتطلبات تطويره. *مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية* 4 (190): 382-337.
20. العنزي، ماجد. (2014). *الإدارة التربوية والإدارة العسكرية*. دار الشيل للنشر والتوزيع.
21. الغيث، العنود محمد. (2020). تصورات مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض لدورهم في مجال الشراكة في اتخاذ القرارات ودرجة إشراكهم للمعلمين وأولياء الأمور في ضوء الرؤية الوطنية 2030 للمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي* 34 (135): 142-97.
22. فتيحة، بلحاح. (2016). الأسس العلمية والنظرية في اتخاذ القرار. *المجلة الجزائرية للعلوم والسياسات الاقتصادية: جامعة الجزائر*، (7).
23. فريجات، فريال محمد. (2011). الشفافية في اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في الأردن في محافظة إربد. *مجلة البحوث والدراسات: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - معهد البحوث والدراسات العربية*، (55).
24. كنعان، نواف. (2007). *اتخاذ القرارات الإدارية بن النظرية والتطبيق*. دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 5، ص 46.
25. مرسي، محمد منير. (2010). *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها*. عالم الكتب.
26. المومني، بلسم. (2022). *استراتيجيات اتخاذ القرار*.
https://mawdoo3.com/%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%B1%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D8%AC%D9%8A%D8%A7%D8%AA_%D8%A7%D8%AA%D8%AE%D8%A7%D8%B0_%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%B1
27. المعايطة، عبد العزيز عطا الله. (2007). *الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر*. دار الحامد للنشر والتوزيع.
28. نجاه، هادف. (2014). نظرية اتخاذ القرارات في المؤسسات. *المجلة العلمية الجزائرية*: 18 (35).
29. وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية. (2030). <https://www.vision2030.gov.sa/ar>.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Dessler, G., & Starke, F. A. (2004). *Management: principles and practices for tomorrow's leaders*. Pearson/Prentice Hall.
2. Lin, Y. (2014). Teacher Involvement in School Decision Making. *journal of Studies in Education*, 4(3), 50-61.
<https://doi.org/10.5296/jse.v4i3.6179>
3. Strielkowski, W. Shishkin, A, & Galanov, V. (2016). Modern: Management: Beyond Traditional Managerial Practices, *Polish Journal of Management Studies*, 14(2), 10. <https://doi.org/10.17512/pjms.2016.14.2.21>

Educational Decision-Making Skills for Secondary School Principals in Al-Kharj Governorate and A Proposed Scenario for Developing them in Light of Simon's Theory

Reem Saqr Ali Al-Hilal

Student mentor at AL-Jawiya Elementary in Al-Kharj governorate, KSA
reemalhilal0@gmail.com

Received : 2/4/2022 Revised : 14/4/2022 Accepted : 30/4/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.4>

Abstract: The study aimed at standing on the educational decision-making skills of secondary school principals in Al-Kharj Governorate and presenting a proposed vision for developing them in the light of Simon's theory. As well as revealing the differences between the opinions of the study sample members according to the variables of experience and training courses. The study used the survey method to identify the educational decision-making skills of secondary school principals. The study population consisted of (139) secondary school principals, and the study was applied to all members of the study community due to the small size of the study community by a comprehensive inventory method. A questionnaire was distributed to the study population, where the researcher obtained (85) responses from the study sample. The results of the study found that: The degree of approval of the study sample on all areas of educational decision-making skills came to a high degree, with a mean of (3,59) and a percentage of (70.8 %). The third domain, "the ability to define an action plan to implement educational decisions," ranked first, with a high degree, and with a mean of (3,83) and a percentage of (76.6%). As for the first domain, "the ability to identify the problem", it came in second place with a high degree, with an arithmetic average (3.36) and a percentage (71.8%). The second domain, "the skill of decision-making", came in third place, with an arithmetic average (3.36), a percentage (67.2%), and a medium degree. The study also found that there were no statistically significant differences between the opinions of the study sample members on all areas of educational decision-making skills due to the variable experience while there were statistically significant differences between the opinions of the study sample members on all areas of educational decision-making skills due to the variable of training courses. Finally, the researcher developed a suggested conception to develop the educational decision-making skills of secondary school principals in Al-Kharj Governorate in the light of Simon's theory.

Keywords: Developing skills; educational decision-making; Simon's theory.

References:

1. Al'azmy, Hmad Shbyb: Fthy, 'bd Alrswl: Mhmd, Abw Alnsr Hsn Mhmd: Wmhmd, Alsyd Mhmd. (2019). Ttwyr Ada' Mdyry Almdar Althanwyh Bdwt Alkwyf Fy Dw' M'ayyr Altmyz Llada' Alm'ssy. Althqafh Waltnmyh. Jm'yt Althqafh Mn Ajl Altmyh: 20(145): 127-182.
2. 'amr, Rby' 'bd Alr'wf. (2008). Nmadj Atkhad Alqrrat Fy Alm'ssat Alt'lymyh Wal'waml Alm'thrh Wkyfyf Altghlb 'la M'wqatha. Mktbt 'yn Aljam'eh.
3. 'bas, Eyman Hsn Mhmd: Smyhh,'ly, Mhmd Mkhlf: W'byr, Ahmd Mhmd 'ly. (2018). Tf'yl Dwr Mrakz Alm'lwmal Fy D'm Atkhad Alqrrat Baledarat Alt'lymyh Bmhafzh Alfym. Mjlt Jam't Alfym Ll'lw Altrbyh Walnfsyh: Jam't Alfym - Klyt Altrbyh 10(1): 95-139.
4. 'bd Alhmyd, Zynb 'wd. (2013). B'd Almtghyrt Almrtht Baltmkyn Alajtma'y Walaqtsady Llmrah Alryfyh Bmhafzt Alfym, Mjlt Al'lw Alzra'yh: Klyt Alzra'h, Jam't Almnswrh, 8(7): 347-390.
5. 'twy, Mhmd Jwdt. (2014). Aledarh Almdrsyh Alhdythh. Mfahymha Alnzryh Wttbyqatha Al'mlyh. Dar Althqafh Llnshr Waltzy'.
6. Al'mar, Nasr Ahmd Nasr. (2021). Waq' 'mlyat Atkhad Alqrrat Bm'ssat Alt'lym Qbl Aljam'y Bdwlh Alkwyf: M'wqath Wmtlbat Ttwyrh. Mjlt Altrbyh: Jam't Alazhr - Klyt Altrbyh 4 (190): 337-382.
7. Al'nzy, Majd. (2014). Aledarh Altrbyh Waledarh Al'skryh. Dar Alshbl Llnshr Waltzy'.

8. 'qlh, Mhmd Bwsf. (2011). Edart Alafrad. Dar Albdayh, T.1.
9. Bkr, 'bd Aljwad. (2003). Alsyasat Alt'lymyh Wsn' Alqrar. Dar Alwfa' Ldnya Altba'h Walnshr.
10. Bwsaq. (2015). Nzryt Atkhad Alqrar 'nd Hrbt Symwn. Tm Astrja'h Mn Mjlt Msar Alhryh Mn Khlat Alrabt Alalktrwny <https://massaralhurriyya.wixsite.com/massarr/single-post/2015/08/30>
11. Drwysh, Zynb 'wad Mflh. (2019). Drjt Mmarsh Qa'dat Almdars Althanwyh Bmhafzt Alkhry Llqyadh Altsharkyh W'laqtha Bfa'lyt Atkhad Alqrarat Mn Wjht Nzh Alm'imat. Mjlt Aljam'h Aleslamy Ldrasat Altrbwyh Walnfsyh: Aljam'h Aleslamy Bghzh - Sh'wn Albhth Al'Imy Waldrasat Al'elya, 27(5): 310-341.
12. Fryhat, Fryal Mhmd. (2011). Alshfayh Fy Atkhad Alqrarat Aledaryh Lda Mdyry Almdars Alasasyh Alhkwmlyh Fy Alardn Fy Mhafzt Erbd. Mjlt Albhwth Waldrasat: Almnzmh Al'rbyh Ltrbyh Walthqafh Wal'lwm - M'hd Albhwth Waldrasat Al'rbyh, (55).
13. Ftyhh, Blhah. (2016). Alass Al'Imy Walnzryh Fy Atkhad Alqrar. Almjhl Alja'ryh Ll'wlmh Walsyasad Alaqtadyh: Jam't Alja'er, (7).
14. Alghydh, Al'nwd Mhmd. (2020). Tswrat Mdyry Almdars Althanwyh Bmdynh Alryad Ldwrhm Fy Mjal Alshrakh Fy Atkhad Alqrarat Wdrjt Eshrakhm Llm'Imyn Wawlya' Alamwr Fy Dw' Alr'yh Alwtynyh 2030 Llmmlkh Al'rbyh Als'wdy. Almjhl Altrbwyh: Jam't Alkwyth - Mjls Alnshr Al'Imy 34(135): 97-142.
15. Hmayl, 'bd 'ta Allh. (2012). Alqyadat Altrbwyh Wmttlbat Tahylha Lmwajhh Mstjdat Al'sr. Jam't Alqds Almftwhh.
16. Alhryry, Rafdh. (2008). Mharat Alqyadh Altrbwyh Fy Atkhad Alqrarat Aledaryh. Dar Almnahj Llnshr Waltwzy'.
17. Kn'an, Nwaf. (2007). Atkhad Alqrarat Aledaryh Bn Alnzryh Walttbyq. Dar Althqafh Llnshr Waltwzy', T5, S46.
18. Alm'ayth, 'bd Al'zyz 'ta Allh. (2007). Aledarh Almdrsy Fy Dw' Alfkr Aladary Alm'asr. Dar Alhamd Llnshr Waltwzy'.
19. Mry, Mhmd Mnyr. (2010). Aledarh Alt'lymyh Aswlha Wttbyqatha. 'alm Alktb.
20. Almwmy, Blsm. (2022). Astratyjyat Atkhad Alqrar. https://mawdoo3.com/%d8%a7%d8%b3%d8%aa%d8%b1%d8%a7%d8%aa%d9%8a%d8%ac%d9%8a%d8%a7%d8%aa_%d8%a7%d8%aa%d8%ae%d8%a7%d8%b0_%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%b1%d8%a7%d8%b1
21. Njah, Hadf. (2014). Nzryt Atkhad Alqrarat Fy Alm'ssat. Almjhl Al'Imy Alja'ryh: 18(35).
22. S'yd, Hbh (2020). Afdl Turq Ttwyr Almharat Alshkhsy. <https://www.hellooha.com/articles/2506>
23. Sham, S'adh. (2015). 'mlyt Atkhad Alqrar Walttwyr Altnzymy Fy Alm'ssat Alja'ryh Drash Mydanyh Balshrk Alja'ryh Llalwmnywm. Jam't Mhmd Bwdyaf Almsylh.
24. Alshnwana, Hanya Mnyr Mstfy. (2020). Dwr Mdyrat Ryad Alafal Fy Msharkt Alm'imat Walamhat Fy Atkhad Alqrarat Alt'lymyh: Drash Mydanyh 'la M'ssat Ryad Alafal Fy Dw' R'yt Almmkh 2030. Almjhl Altrbwyh: Jam't Alkwyth - Mjls Alnshr Al'Imy 34 (137): 383-426.
25. Alskarnh, Blal Khlf. (2015). Alqyadh Aledaryh Alf'alh. Dar Almsyrh.
26. T'lb, Syd Sabr. (2011). Nzm Wd'm Atkhad Alqrarat Aledaryh. Dar Alfkr Llnshr Waltwzy', T1.
27. Althbyty, Nwal Ywsf. (2017). Adwar Alm'lmh Kqa'dh Trbwyh Fy Dw' Mshrw' Almlk bd Allh Lttwyr Alt'lym Fy Almmkh Al'rbyh Als'wdy Balmars Althanwyh L'ynat Fy Mhafzh Alkhry. Jam't Asywt, 33 (10): 472-521.
28. Wthyqt R'yt Almmkh Al'rbyh Als'wdy. (2030). <https://www.vision2030.gov.sa/ar>
29. Alz'ybry, Ebrahym. (2017). Aljdyd Fy Aledarh Altrbwyh Waltkhtyt. Mktbt Alrshd.

أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية الكرك بالأردن

محمد ابراهيم الغزيوات

أستاذ دكتور في المناهج وطرق التدريس
جامعه مؤتة- الأردن
alghz58@gmail.com

يزن سليم العويسات

ماجستير مناهج وطرق التدريس
معلم- مديرية تربية محافظة الكرك- الأردن
Yazansaleem88@yahoo.com

قبول البحث: 2022/4/30

مراجعة البحث: 2022/4/6

استلام البحث: 2022/3/27

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.5>



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

أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية الكرك بالأردن

يزن سليم العويسات

ماجستير مناهج وطرق التدريس - معلم - مديرية تربية محافظة الكرك - الأردن
Yazansaleem88@yahoo.com

محمد ابراهيم الغزبوات

أستاذ دكتور في المناهج وطرق التدريس - جامعة مؤتة - الأردن
alghz58@gmail.com

استلام البحث: 2022 /3/27 مراجعة البحث: 2022/4/6 قبول البحث: 2022/4/30 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.5>

الملخص:

هدفت الدراسة الوقوف على أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية الكرك بالأردن، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين مع التطبيق القبلي البعدي لأداة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالب وطالبة، موزعين على مجموعتين بالتساوي، ضابطة وتجريبية، وتكونت أداة الدراسة من اختبار مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى، وقام الباحث بإعداد المواد التجريبية القائمة على التعلم المدمج، وإعداد دليل المعلم، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الكتابة لصالح المجموعة التجريبية، كما وجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة الكتابة لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على وجود أثر لاستخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية الكرك بالأردن، وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام التعلم المدمج في التدريس لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة.

الكلمات المفتاحية: التعلم المدمج؛ مهارة الكتابة؛ طلبة الصفوف الثلاث الأولى.

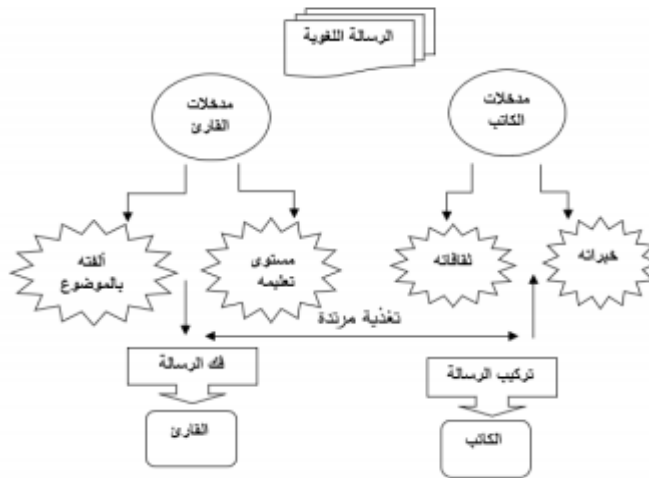
1. المقدمة:

يشهد العصر الحالي تطوراً تكنولوجياً وتقدم سريعاً في مجال العلم وطرائق التدريس، حيث أصبح من الصعب التخلي عن التكنولوجيا الحديثة في مختلف مجالات الحياة، وذلك لمميزاتها ولتقديمها مجموعة من التسهيلات للمتعلم والمعلم على حد سواء، ونتيجة لهذا التطور ظهرت مفاهيم جديدة ساهمت في تحديث دور المعلم.

يُعدُّ التمكن من مهارتي القراءة والكتابة عاملاً رئيساً لنجاح الطلبة في أداء المهمات التعليمية المطلوبة، ويتوقف ذلك على إمكانية المعلم وقدرته على تعليم هؤلاء الطلاب، باستخدام أساليب وطرائق متنوعة ومن بينها التعلم المدمج (أبو حمدة، 2012). تحديداً لدى طلاب المرحلة الأولى. وتعد الكتابة إحدى المهارات الأساسية للغة، وأهمية الكتابة تكمن في أنها وسيلة لنقل الكلمة والمعرفة وحفظها لتصل من جيل لآخر، وللكتابة العربية أهمية خاصة؛ لأنها تصل بيننا وبين حضارة المسلمين التي قامت عليها حضارة الغرب (محيي الدين، 2006، 10).

وتعتمد الكتابة على فن الاتصال الذي يعني نقل المعلومات أو إعطاء تعليمات، أو نقل تحية أو طلب وهي عملية تتطلب وجود عدة مكونات منها: المرسل (الكاتب)، والمستقبل (القارئ) وبينهما رسالة، ولقد لجأ الإنسان إلى الكتابة عندما احتاج لنقل المعاني المهمة وقضاء الحاجات من شخص لآخر،

فطلبات التوظيف وتبادل الرسائل بين الأصدقاء، وما شابه ذلك من كتابات تتصل اتصالاً وثيقاً بحياة الإنسان وحاجته للاتصال مع الغير، وشكل (1) يوضح الطبيعة الاتصالية للكتابة (شعبان، 2014، 30).



شكل (1): الطبيعة الاتصالية للكتابة من الكاتب للقارئ (شعبان، 2014، 30)

وتتنوع أهداف تعليم الكتابة بالمرحلة الأساسية، بحيث يكون الطالب قادراً على أن يكتب الحروف والكلمات العربية من اليمين إلى اليسار، يرسم الحروف بأشكالها ومواقعها المختلفة، يميز بين الحروف المتشابهة في الكتابة، ويكتب الحركات القصيرة والحركات الطويلة بالكلمات، ويضم مجموعة من الكلمات ليكون جملاً، ويكتب جملاً بخطي النسخ والرقعة كتابة صحيحة، ويكتب ما يملئ عليه، يكتب جملاً قصيرة في حدود خمس كلمات في التعبير عن مشاهدته، يستخدم من علامات الترقيم المناسبة، ويكتب ملخصاً الموضوع قراه، ويكتب مقالاً وبرقية وإعلاناً وعدداً من المراجع، ويكتب قصة قصيرة مراعيًا عناصرها ومعايير جودتها، ويصف منظراً رآه بالكتابة، ويملا استمارة، ويكتب في موضوعات متعددة (شعبان، 2014).

وكما تتعدد مؤشرات الكتابة الجيدة والتي تتمثل في: الاهتمام بتعليم الكتابة في مواقف طبيعية حتى تؤدي اللغة وظيفتها، وتعليم الكتابة في جو من الحرية وعدم التكلف، واستثارة دوافع الطلبة عند الكتابة، والاهتمام بالأفكار قبل الألفاظ التي تخدم الموضوع وتعبّر عنه، وتقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة، واستخدام الأسئلة الموجهة للطلبة وذلك عند التخطيط لموضوع الكتابة بحيث يكون المعلم مرشداً وموجهاً، وتزويد الطلبة بمعايير ومستويات تستخدم عند التحدث والكتابة، واختيار الجمل والتعبيرات اللازمة لكل فكرة بحيث تتصف بسلامة التفكير والموضوعية، والرجوع إلى المواد الدراسية المتنوعة كمصادر للمعلومات يستقي منها التلميذ عند الكتابة، والاهتمام بالوعاء اللغوي الذي يعبر عن هذه الأفكار، وعدم الفصل في تعليم الكتابة بين الفكرة المكتوبة وبين صحة الأداء اللغوي، نحواً، وإملائيّاً، وخطيّاً، وأسلوبياً، والاهتمام الشديد بالتدريب العلاجي في تعليم الكتابة (سيد، 2015، 30).

ويرى محي الدين (2006، 8) بأن ممارسة الطلبة لمهارات الكتابة في الإملاء والتعبير والخط من الأمور الهامة والأساسية التي تمكنه من نقل أفكاره ومشاعره للآخرين؛ لإتمام عملية التواصل والتفاعل الاجتماعي، واستقبال ما تبوح به الأفلام، ومما تموج به النفوس والعقول. وعلى الرغم من أهمية مهارات الكتابة - سواء أكانت وظيفية أم إبداعية - إلا أن الدراسات تشير إلى ضعف مستوى الطلبة في مهارات الكتابة، ومنها دراسة لطفي وآخرون (2016)، والتي أكدت وجود ضعف في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الحلقة الإعدادية.

كما ركّزت التوجهات التربوية الحديثة على إيجاد وسائل واستراتيجيات لتطوير طرائق التدريس؛ مما يزيد من فرصة ممارسة العمليات الفكرية والرمزية، واستخدامها لغة الفن والتعبير لاكتشاف الذات والتواصل مع الآخرين وفهمهم، وكذلك الوصول إلى فهم أعمق للمواضيع المعرفية، وتنمية المهارات الأكاديمية، ومعالجة المؤثرات البيئية، واستخدامه في سير المناقشات والأفكار في أثناء جلسات العمل لحل المشكلات (أبو عاذرة، 2007).

ويرى عبد العظيم، وعبد الجليل (2008، 33) أن التعلم الإلكتروني يتميز بسهولة تحديث وتعديل المعلومات المقدمة، ويزيد من إمكانية التواصل لتبادل الآراء والخبرات ووجهات النظر بين الطلبة ومعلمهم وبين الطلبة وبعضهم البعض، ويتغلب على مشكلة الأعداد المتزايدة مع ضيق قاعات الدراسة، ويمد الطالب بالتغذية الراجعة المستمرة خلال عملية التعلم، وتنوع مصادر التعلم المختلفة، والتعلم في أي وقت وأي مكان وفقاً لقدرته، واعتماده على الوسائط المتعددة في إعداد المادة العلمية، وتقليل الأعباء الإدارية على المعلم، وتعدد طرق تقييم الطلبة.

ومن هنا كانت الحاجة إلى مدخل جديد يجمع بين مميزات كل من التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني والتغلب على جوانب القصور في كل منهما، فظهر ما يسمى بالتعلم المدمج، فهذا النوع من التعلم يجمع بين مميزات التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي، وبعد التعلم المدمج تطوراً طبيعياً للتعليم الإلكتروني نحو برنامج متكامل لأنواع الوسائل المتعددة، وتطبيقه بالطريقة المثلى لحل المشكلات، فهو أحد المداخل الحديثة القائمة على استخدام

تكنولوجيا المعلومات في تصميم مواقف تعليمية جديدة والتي تزيد من استخدام إستراتيجيات التعلم النشط والمتمركز حول المتعلم (2003, Bersin& Associates). فالتعلم المدمج يجمع بين مميزات التعلم وجها لوجه والتعلم الإلكتروني المتزامن الذي يفاعل فيه المعلم والطالب على شبكة الانترنت في نفس اللحظة، وغير المتزامن الذي لا يشترط تواجدهما في نفس الوقت على شبكة الإنترنت، الأمر الذي يجعل منه مدخلاً جيداً لصياغة البرامج التعليمية القادرة على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتحقيق تعلم متميز (اسماعيل، 2009، 100).

1.1. مشكلة الدراسة:

تنبثق مشكلة الدراسة في أن "فيروس كورونا" أجبر منظومة التعليم على استخدام التكنولوجيا (المدمج أو الهجين)، مع التطبيق العملي داخل المؤسسات التعليمية، وبذلك تحول الأمر في قطاع التعليم إلى الدمج بين النظام التقليدي والتكنولوجيا الإجبارية، وبالتالي أصبح التعليم عن بُعد أمراً ضرورياً لا يمكن الاستغناء عنه، وهذا ما ينطوي على تعلم الطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى لتعليم المهارات الأساسية في المناهج الدراسية. فبعد تعلم اللغة وتنميتها من خلال التقنية الحديثة واحداً من أهداف إستراتيجيات التعلم الحديثة، حيث تشير داود (2012) إلى أن هناك تكاملاً قائماً بالفعل بين التقنية واللغة، وتؤكد ذلك كثير من كتابات المختصين، وكثير من الدراسات والبحوث التي أجريت في السنوات الأخيرة في مجال اللغات عامة، ومنها اللغة العربية، واستخدمت العديد من الأنماط التقنية المختلفة في إعدادها المادي والفكري في تدريس اللغة عامة، والكتابة بصفة خاصة؛ لتنمية مهاراتها المختلفة باستخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة مثل: الحقائق التعليمية، والمنظمات المتقدمة، والتعلم الإلكتروني، والتعلم المدمج، والتعليم التعاوني، والتعلم حتى الإتقان، وغير ذلك ومن هذه الدراسات دراسة (عسيري والعمرى، 2021) ودراسة (الصقري والسالمي، 2021). وقد تبلورت مشكلة الدراسة في ذهن الباحث بوصفه معلماً مادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، فقد لاحظ صعوبات في التعلم الحالي للمنهاج؛ قام الباحث بدراسة استطلاعية طبقت على طلبة الصف الثالث الأساسي، وعددهم (25) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة مخارج عينها، وطلب منهم كتابة بعض الجمل ثم وضع علامات التقييم، حيث وجد الباحث أن: (19) طالباً ونسبتهم 65.5% لا يكتبون بإتقان وباستخدام علامات التقييم والتشكيل المطلوب، حيث أن هناك ضعف عند كل الطلبة في خطوات الكتابة وأساليبها.

بسبب الظروف التي فرضت نفسها على عملية التعليم، ولأخذ بمقابل ذلك تطوراً في المواد، وزيادة المهارات فيها، وعلى الرغم من الجهود المبذولة من القائمين على التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية لتطوير طرائق التعليم والتعلم وتحسينها، والتوصيات التي تدعو إلى دفع التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي من أجل تحسين التعليم والارتقاء في تعلم اللغة، إلا أن الطريقة المعتادة والتقليدية في التعلم هي السائدة في معظم مؤسساتنا التعليمية، الأمر الذي تطلب دراسة أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى.

وبعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، وجد الباحث العديد من الدراسات التي تناولت أهمية تدريس مهارات اللغة العربية باستخدام التعلم الإلكتروني والتعليم المدمج لتنمية هذه المهارات المختلفة؛ كالاستماع والقراءة والإملاء والتذوق اللغوي كما في دراسة الربابعة (2019) ودراسة الصراف (2017) ودراسة الشمري (2017) ودراسة عياض (2018).

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لمعرفة أثر التدريس المدمج في تنمية مهارة الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس تربية منطقة الكرك، وذلك من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة الآتي: ما أثر لأسلوب التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث؟

2.1. فروض الدراسة:

تختبر الدراسة الفروض التالية:

- يوجد فرق دال إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الكتابة لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة الكتابة لصالح التطبيق البعدي.

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى: معرفة ما إذا كان هناك أثر لأسلوب التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث.

4.1. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

• الأهمية النظرية:

1. تنبع أهمية الدراسة في مواكبتها للتطور العلمي والتكنولوجي وإدخال الطرق الحديثة للتدريس؛ كالتعلم المدمج في التعليم لجميع المواد ومنها اللغة العربية.

2. تحاول الدراسة تيسير تعلم الطلاب لمادة اللغة العربية بوصفها مادة رئيسة ومهمة في تأسيس طلبة الصفوف الأساسية الأولى كالصف الثالث بصورة آلية.

3. توفر أدباً نظرياً للباحثين في المكتبة العربية.

• الأهمية التطبيقية:

1. تقدّم هذه الدراسة حلاً للأزمة؛ لمتابعة التعلم، حيث ركّزت على البدائل الفعّالة للتعليم التقليدي كالتعلم المدمج.
2. تحاول هذه الدراسة لفت انتباه المشرفين ومديري المدارس بشكل عام والمعلمين بشكل خاص لاستخدام هذه الطريقة في العملية التعليمية.

5.1. حدود الدراسة:

تحددت هذه الدراسة الحالية في ضوء الحدود، والمحددات الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصر أفراد الدراسة على طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية الكرك، والبالغ عددهم (63) طالباً/ة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة من العام الدراسي 2021/2022م.
- الحدود المكانية: الصفوف الثلاث الأولى بمدرسة رحمة في محافظة الكرك.

6.1. التعريفات الإجرائية:

- **التعلم المدمج (Learning Blended)** وهو: "التعلم الذي يجمع بين أفضل ما يحويه التعلم الصفّي المباشر والتعلم من خلال الإنترنت" (الشهران، 2015). ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه عملية مزج وخلق منظمة ومرتبطة بين عمليتي التدريس التقليدي والإلكتروني، من خلال مصادر وأدوات معينة، وبواسطة كوادٍ خبرية بكل ما تحتاجه هذه العملية وذلك لتنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مديرية الكرك بالأردن.
- **مهارات الكتابة وهي:** "علمية ذهنية يقوم الفرد من خلالها بتحويل الأفكار أو الآراء والمعلومات الموجودة في ذهنه إلى عمل مكتوب" (فضل الله، 2003). ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: عملية يتم من خلالها تحويل الأفكار والمعاني والصور المجردة في ذهن طلبة الصفوف الثلاث الأولى إلى رموز خطية، وتُفاس باختبارات الكتابة المستخدمة لأغراض الدراسة الحالية.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

يمتاز العصر الحالي بالتغيير المتسارع في جميع جوانب الحياة؛ مما ينعكس أثره على التعليم، فيفرض على المؤسسات التعليمية التعاطي مع التغيرات التي أفرزتها الثورة التقنية. وقد توجّهت المؤسسات التعليمية عامة إلى التوسّع باستخدام التعليم الإلكتروني، من خلال تحويل عددٍ من مقرراتها وموادها التعليمية من الصورة التقليدية إلى الصورة الإلكترونية أو دمج الطرق القديمة بالطرق التكنولوجية كالتعلم المدمج.

وتعتبر القدرة على الكتابة جانباً مهماً من جوانب نجاح الطالب في المرحلة الأساسية، فالطالب الذي لا يقرأ ولا يكتب، لا يستطيع أن يؤدي ما هو مطلوب منه، ونظراً لما تمثله مادة اللغة العربية، وعلى وجه التحديد مادة القراءة والكتابة في المدارس الأساسية باعتبارها إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها؛ ولأن اللغة أهم أداة للاتصال والتفاهم بين الطالب وبيئته، وهي الأساس الذي يعتمد عليه في تربيته وتنشئته، ويعتمد عليه كل نشاط تعليمي داخل المدرسة وخارجها (مرجي، 2007).

كما ركّزت التوجهات التربوية الحديثة على إيجاد وسائل واستراتيجيات لتطوير طرائق التدريس؛ مما يزيد من فرصة ممارسة العمليات الفكرية والرمزية، واستخدامها لغة الفن والتعبير لاكتشاف الذات والتواصل مع الآخرين وفهمهم، وكذلك الوصول إلى فهم أعمق للمواد المعرفية، وتنمية المهارات الأكاديمية (أبو عاذرة، 2007).

1.1.2. مهارة الكتابة:

تعدّ الكتابة أداةً من أدوات التعبير وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل الإنسان، ووسيلة أداء مهمة بين الأفراد والجماعات والأمم والمجتمعات، وتخضع لأسس وأصول يجب على المعلم مراعاتها، وهذه الأسس تتمثل في قدرة المعلم وإيمانه على تعليم الكتابة، وأن يكون مطلعاً على النواحي النفسية والعقلية لطلابه، وأن يتمتع بمهارات وقدرات، ويمتلك ثروة لغوية وثقافية كافية، فضلاً عن استغلاله ميول الطلاب إلى الكتابة، والتدرج معهم من السهل إلى الصعب، والتدريب على الكتابة في حصّة القراءة؛ لتيسير العمليتين جنباً إلى جنب (الدليحي والواللي، 2005).

أما مفهوم الكتابة: فالكتابة هي وسيلة الاتصال التي يعزّز الفرد من خلالها عن أفكاره ومشاعره ويدوّنّها وينقلها إلى الآخرين، كما تمكّن الفرد من الاطلاع على أفكار غيره، والوقوف على ما أحدثه من تطوير في حياة الأفراد والمجتمعات، وتمتاز الكتابة بأنها عملية عقلية فكرية، يؤديها الفرد بعد أن يمرّ بمراحل عديدة، تصل في النهاية إلى الخطّ أو الكلام المكتوب على الورق (مرجي، 2007). وعرّف عليان (2008) الكتابة بأنها: عملية تتسم بالتعقيد والصعوبة؛ إذ يتم فيها تحويل الأفكار والمعاني والصور الذهنية المجردة لدى منشئها إلى رموز خطية.

• مراحل تطور الكتابة:

إن اللغة من حيث الاستعمال شفهيّة ومكتوبة، وما يهتُنّا في هذا المقام مهارة اللغة المكتوبة التي تُعدّ واحدة من مهارات الاتصال اللغويّ، وإحدى وسائل الإرسال فيه، والكتابة: هي حروف أو رموز مرسومة، تصوّر ألفاظاً دالة على المعاني التي قصدها الكاتب من النصف المكتوب، ومن المعروف أنّ ظهور الكتابة جاء متأخراً عن استعمال اللغة الشفهيّة، إذ استخدم الإنسان الأصوات للتعبير بها عن حاجاته، والتواصل مع الآخرين، وعندما تقدمت الحياة وتطورت، وظهرت الحاجة إلى نقل الآراء والأفكار إلى أشخاص آخرين بطريقة غير مباشرة، ولا تقوم على المواجهة بين المرسل والمستقبل، لجأ الإنسان إلى اختراع الكتابة لتحقيق ذلك، ومن المعروف أنّ الكتابة تطورت خلال مراحل هي (الدليعي والواللي، 2005):

1. مرحلة الصور: أي استخدام الصور والرسوم للدلالة على المطلوب، فمثلاً: يرسم المعبّر صورة بقرة للدلالة على البقرة، وصورة الحصان للدلالة على الحصان.
 2. مرحلة التصوير المعنوي: فعندما وجد الإنسان أنه بحاجة إلى التعبير عن معنى معين، لجأ إلى ذلك باستخدام الصور المعبرة، فمثلاً: قام بتصوير السيوف، والرماح، والخيول للدلالة على الحرب.
 3. مرحلة التصوير الحرفي: وهنا حدثت نقلة في الكتابة: إذ تمّ تصوير الحروف التي تتكون منها الكلمات، وجعل لكل حرف صورة، ومن مجموع الحروف تتكون الجمل.
 4. مرحلة الحروف الأبجدية: وهي المرحلة الأخيرة، وتمّ بموجبها استبدال الحروف الأبجدية بالصور.
- وأكد العلماء العلاقة بين التفكير وتطوير الكتابة: لأنّ الكتابة أداة موجّهة للتفكير، فتعليم التفكير لا يجري بمعزل عن تعليم الكتابة، فالتعبير الكتابي عمليات بنائية تراكمية، متعلقة بالشكل والمحتوى معاً، بمعنى أنّ عمليات الكتابة تتضمن التفكير وما يلازمه من اضطراب أو تنظيم أو تحسين. والكتابة فعل يعكس تفكير الفرد، فالأفكار التي يريد الفرد أن يقدّمها لن تكون منطقيّة على الورق إن لم تكن كذلك في رأسه، وقاد هذا الواقع التربويّ إلى مناصرة قضية تعليم حلّ المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير الجدلي؛ لكي يكتب الفرد بشكل أفضل. ويبدو أنّ مهارة الكتابة من أصعب مهارات اللغة؛ فهي كلّ مرّة يكتب فيها الطالب جملة، يكون عرضة للوقوع في كثير من الأخطاء، وهذا ما يدعو إلى تعليم هذه المهارة وتعلّمها وفق مستويات متدرجة حتى تصل إلى النهاية، أي إلى كتابة جيدة، فإنّ ما يميز الإنسانية هو ذلك الاستخدام المبدع للنظم التي تُوظف في تحويل الأفكار إلى كلمات وجمل كتابية (صومان، 2006).

• أهداف تعليم الكتابة:

أنها ترتبط أهداف تعليم الكتابة بأهداف تعليم اللغة العربية ارتباطاً وثيقاً؛ ذلك أنّ الكتابة حصيلّة مهارات اللغة العربية من استماع وقراءة وكتابة، وتأتي أهداف تعليم الكتابة بصورة عامة من الأهمية الكبيرة لها، فقد أعطت الكتابة المجتمع الإنسانيّ فرصة كبيرة للتواصل بين أفرادها في مجالات الحياة كلّها، فبالكتابة حفظ التراث على مرّ الأزمان والأجيال، وبها استطاع أن يعبر عن أفكاره وخلجات نفسه في قوالب لغوية مكتوبة، وبذلك يعزّز ثقته بنفسه من خلال إقناعها وإقناع الآخرين، فضلاً عن أنه يكتسب القدرة على وصف الأحداث التي تجري معه أو تواجهه في المواقف الحياتية المتنوعة، بتوظيف ما لديه من مخزون لغويّ وخبرات سابقة، ووسيلة لتطوير مهاراته المعرفية (عامر، 2000).

وهناك عدّة أهداف عامة لتعليم الإملاء ضمن مهارات الكتابة، يمكن السعي إليها في جميع دروس الإملاء وفروع اللغة الأخرى وهي (عطية، 2006):
(تدريب الطلبة على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً، تدريب الطلبة على حسن الخطّ وتنظيم ما يكتبون، تعويد الطلبة على النظافة فيما يكتبون، زيادة الثروة اللغوية لدى الطلبة من خلال ما يطلعون عليه من نصوص في درس الإملاء، التمرس على السرعة في الكتابة، تنمية القدرة لدى الطلبة على الفهم والإفهام، تدريب الطلبة على حسن الإصغاء والاستيعاب، وتذكّر صور الكلمات).

• مهارات الكتابة لطلاب الصفّ الثالث الأساسي:

يمكن إجمال مهارات الكتابة لطلاب الصفّ الثالث الأساسي كالتالي (عاشور والحوامدة، 2010): الرسم الكتابي، كتابة التنوين بأشكاله الثلاث كتابةً صحيحةً، التفريق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء، كتابة كلمات مشددة، التمييز في الكتابة بين الحروف المتشابهة في النطق، كتابة الكلمات التي تحتوي على لام شمسية كتابةً صحيحةً، كتابة كلمات مختومة بالألف والواو والياء، كتابة أسماء الإشارة والأسماء الموصولة، إتقان رسم الحروف والكلمات ومحاكاة المكتوب بدقة، كتابة قطعة مكونة من 30 كلمة بعد النظر إليها ثم حجها، كتابة قطعة مكونة من 40 كلمة غيباً، رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً، مع مراعاة ما يكون منها فوق السطر وما يكون تحته، ومراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات.

ويُعدّ التمكن من مهارة الكتابة عاملاً رئيساً لنجاح الطلبة في أداء المهمات التعليمية المطلوبة، ويتوقف ذلك على إمكانية المعلم وقدرته على تعليم هؤلاء الطلاب، باستخدام أساليب وطرائق متنوعة ومن بينها التعلم المدمج (أبو حمدة، 2012). تحديداً لدى طلاب المرحلة الأولى كالصفّ الثالث الأساسي.

2.1.2. التعلم المدمج:

يُعتبر استمراؤ الدراسة بالمدارس وكافة القطاعات التعليمية باستخدام التعلم المدمج بمثابة كلمة السرّ في مواجهة كورونا، وخاصة أنّ هذا الوباء انتشر بسرعة في عدد كبير من الدول والقارات، فلا يستطيع أعضاء هيئة التدريس والطلاب الاجتماع مباشرة، مما منع جميع الأطراف من الوصول إلى

المؤسسات التعليمية لفترة طويلة، ولذلك لجأت إلى التعلم المدمج، وسارعت في تطبيقه وتدريب الكوادر عليه؛ وذلك لتقليل الكثافة الطلابية بالفصول والغرف الصفية، حيث يمزج النظام الجديد بين التعليم عن بُعد والتعليم الوجاهي. وقد جمّع التعلم المدمج بين مميزات كلٍّ من التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني. ويُعدّ التعلم المدمج نتيجة تطور طبيعيّ للتعلم الإلكتروني، فهو لا يلغي التعلم الإلكتروني ولا التعلم التقليدي، وإنما يدمج بينهما (علام، 2007). ويُعدّ التعلم المدمج أحد المداخل الحديثة القائمة على الاستفادة القصوى من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تصميم مواقف تعليمية جديدة، تمزج بين التدريس داخل الفصول الدراسية والتدريس عبر الإنترنت، وتفعيل استخدام استراتيجيات التعلم النشط Active Learning والتعلم فرداً لفرد Peer to Peer، واستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم؛ وذلك لما يتميز به من الجمع بين مميزات التعلم الإلكتروني بأنماطه المختلفة وبين مميزات التعلم الوجاهي في حجرات الدراسة تحت إشراف المعلم وتوجيهه (عبد المجيد، 2009).

والتعلم المدمج يوظف أدوات التعلم الإلكتروني المعتمدة على الحاسوب وشبكاته في الدروس النظرية والعملية التي تتم في قاعات الدراسة الحقيقية، حيث يلتقي المعلم مع طلابه وجهاً لوجه في الوقت ذاته (السيد، 2011).

ويرى العربي (2016)، أن التعلم المدمج هو: الجمع بين أنماط عدّة من التعلم، التعلم الإلكتروني مع التعلم التقليدي الوجاهي، والتعلم الذاتي، وأفضل أسلوب للدمج هو الذي يجمع بين عدّة طرق؛ للحصول على أعلى إنتاجية وبأقل تكلفة.

ويعرف خان (Khan, 2005:3) التعلم المدمج: "بأنه طريقة مبتكرة لتقديم تصميم تفاعلي جيد متمركز حول المتعلم، وإتاحة التعلم لأي شخص وفي أي مكان وزمان، من خلال الاستفادة من سمات التقنيات الرقمية المختلفة ومصادرها التي تعمل بجانب أشكال أخرى من المواد التعليمية الملائمة لتوفير بيئة تعليمية مفتوحة، ومرنة".

كما يعرف التعلم المدمج بأنه: "التعلم الذي يمزج بين خصائص كلٍّ من التعليم الصفّي التقليدي والتعلم عبر الإنترنت في نموذج متكامل، يستفيد من أقصى التقنيات المتاحة لكلٍّ منهما (Milneim, 2006: 44)".

• مستويات التعلم المدمج:

1. فهناك عدّة مستويات للتعلم المدمج، وتُصنّف وفقاً لطبيعته، ودرجة الدمج بين مكوناته، ودرجة التعقيد، كما بينها الفقي (2011) بالآتي:
1. أولاً: المستوى المركب: يتم الربط بين الأدوات التي توصل المعلومات، ومحتوى التعلم، ومثال ذلك، النموذج ثنائي المكون، ويتم من خلال استخدام مصادر وأدوات التعلم الإلكتروني، ثم يلي ذلك، تعلّم في الغرفة الصفية، باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة والمحاضرة، وهناك نموذج ثلاثي المكون، ويتم بالوقوف على مستوى تعلّم الطلاب من خلال التغذية الراجعة، وبعد ذلك تصحيح تعلّم الطلاب من خلال الطرق والأساليب الاعتيادية في التدريس، ثم استخدام التعلم الإلكتروني لإثراء عملية التعلم وتعزيزها.
2. ثانياً: المستوى المتكامل: يتم التكامل بين مختلف عناصر التعلم الإلكتروني، ومثال ذلك، الدمج ما بين ثلاثة مكونات، كالدمج بين مصدر المعلومات المتوفرة، ومجموعات المناقشة المتواصلة، وعملية التقويم المباشرة ويتم ذلك كله عبر الإنترنت.
3. ثالثاً: المستوى التعاوني: ويتم الدمج بين المعلم ومجموعات التعلم داخل الغرفة الصفية، أو مجموعات التعلم التعاونية من خلال الإنترنت، سواء كان المعلم تقليدياً أم إلكترونياً، ومن الأمثلة على هذا المستوى، الدمج بين الأدوار التقليدية للمعلم والمتعلم، والمعلم الإلكتروني من خلال الإنترنت، أو الدمج بين الأدوار التقليدية للمعلم والمتعلم داخل غرفة الصف، ومجموعات التعلم التعاونية من خلال الإنترنت.
4. رابعاً: مستوى الامتداد والانتشار: يتم الدمج بين التعلم التقليدي داخل غرفة الصف التقليدية، ومصادر التعلم الإلكتروني غير المتصلة، مثل البريد الإلكتروني، والوسائط الإلكترونية، والبرمجيات المحوسبة، والأجهزة الخلوية المحمولة.

• عوامل النجاح في تطبيق التعلم المدمج:

- أشارت الأدبيات إلى وجود عددٍ من عوامل النجاح الخاصة بالتعلم المدمج ومن هذه العوامل ما يلي: (Vaughan, 2007)
1. تقييم الممارسات المؤسسية بانتظام ونشر النتائج، فضلاً عن ضرورة استجابة نماذج التعلم المدمج للاحتياجات المؤسسية المحلية.
 2. ضرورة استجابة نماذج التعلم المدمجة لاحتياجات المعلمين واستعداد الطلاب.
 3. يجب النظر بعين الاعتبار إلى أعباء الطلاب الكثيرة عند تطبيق التعلم المدمج.
 4. تدريب الطلاب على تحمّل مسؤولية تعلّمهم، فضلاً عن تطوير مهارات إدارة الوقت.
 5. يتطلب التعلم المدمج التطوير المبني المستمر للمعلمين.
- أما دور المعلم والمتعلم في ظلّ التعلم المدمج: حيث يلعب المعلم دوراً مركزيّاً في توفير بيئة تعلّم منظمة، تضمن مشاركة الطلاب في عملية التعلم، وأشار "مارش" (Marsh, 2012) إلى أنّ دور المعلم في ظلّ التعلم المتمركز حول المتعلم يتمثل فيما يلي: (توجيه الطلاب في عملية تعلّمهم، إدارة أنشطة الطلاب، توجيه عملية تعلّم الطلاب، يساعد الطلاب على تطوير مهاراتهم اللغوية، مساعدة الطلاب على تحمّل مسؤولية تعلّمهم، كما يساعد على تسهيل عملية الدمج، ويشجّع على التعلم الذاتي والتعاوني ويسهّل عملية التعلم عبر الإنترنت من خلال التواصل مع الطلاب عبر منتديات المناقشة مثلاً).

كما أشار "مارش" Marsh (2012) إلى أنَّ دَوْرَ الطلاب في ظلِّ التعلم المتمركز حول المتعلم يتمثل فيما يلي: (ينخرطُ الطلابُ في عمليةِ التعلمِ بفاعلية، لا يعتمدُ الطلابُ في عمليةِ تعلُّمهم على المعلم طوَالِ الوقت، يتواصلُ الطلابُ مع بعضهم في مجموعاتٍ صغيرة، يقومُ الطلابُ بتقييم أعمال بعضهم، يتعاونُ الطلابُ مع بعضهم، يتعلَّمُ الطلابُ من أقرانهم، يقومُ الطلابُ بمساعدة بعضهم في عملية التعلم).

• مميزات التعلم المدمج:

حيث أن هناك كثيرًا من المميزات للتعلم المدمج؛ وذلك أنه جَمَعَ بين مميزات التعلم التقليدي (التعلم الوجاهي) والتعلم الإلكتروني، ولقد أشار حرب (Harb, 2013) لهذه المميزات ومنها ما يلي: (الوصول بسهولة إلى مصادر المعرفة، التفاعل الاجتماعي بين كافة أطراف الموقف التعليمي، الفعالية من حيث التكلفة، سهولة مراجعة المحتوى، زيادة التفاعل بين المعلم والطلاب، زيادة مشاركة الطلاب في عملية التعليم، المرونة في التدريس وبيئة التعلم، وتحفيز الطلاب من خلال التفاعل والتعاون، وتوفير فرص للتعلم الذاتي، مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، مساعدة الطلاب على تطوير مهارات التعلم اللازمة للعيش في القرن الحادي والعشرين، مساعدة الطلاب على الاستقلال في التعلم، زيادة نتائج تعلم الطلاب وتقليل التكلفة المادية، التغلب على مشكلة الفصول الدراسية المكتظة/ المزدحمة).

• تحديات التعلم المدمج:

فالرغم من أنَّ هناك عديدًا من المميزات التي يتمتع بها التعلم المدمج، إلا أن هناك عددًا من التحديات التي تعيق تطبيقه ومنها (Vandermolen, 2010): (شعور بعض الطلاب بالرهبة من استخدام الحاسوب، الإحباط والقلق للذين قد ينتجان عن التفاعل مع الآخرين، والذين يؤثران سلبيًا على عملية التعلم، الصعوبات المختلفة في التقييم والرصد وإدارة الصف، يتطلب التعلم المدمج من الطلاب بذل مزيد من الجهد في عملية التعلم، عدم توافر الوقت الكافي لتطبيق هذا النوع من التعلم، يحتاج التعلم المدمج إلى توفير مزيد من الدعم، عدم ضمان قدرة الطلاب على استخدام التكنولوجيا بنجاح، اعتقاد كثير من الطلاب بأن الطرق التدريسية التقليدية أفضل من التعلم المدمج).

فالتعلم المدمج يعني استخدام التعلم الوجاهي مع تعزيز ذلك بالإنترنت، والتكنولوجيا الحديثة في التعليم والتدريس؛ سواء كان داخل الفصل الدراسي أم خارجه، ويتم هذا الدمج بوساطة المعلم، وبالرغم من ذلك فإن أنظمة التعلم الإلكتروني لا تسلم من النقد؛ بسبب غياب دور التفاعل الإنساني (البشري) بين أطراف الموقف التعليمي، مما يؤثر سلبيًا على مخرجات التعلم (Lim & Morris, 2009)، ويجعل التعلم المدمج مميّزًا إلى حد ما.

2.2. الدراسات السابقة:

قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدراسات لإثراء دراسته، إضافة إلى الاستفادة منها في تفسير النتائج، وفيما يلي استعراض للدراسات السابقة مرتبة من الأحدث إلى الأقدم:

- أجرى عبده والفقي ودرويش (2021) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. وفي سبيل تحقيق ذلك، أعدت الدراسة أدواتها والتي تمثلت في: إعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي وكذلك اختبار التعبير الكتابي الإبداعي بهدف تحديد المستوى الكتابي المبدئي لتلاميذ عينة الدراسة وبعد تطبيق البرنامج توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.
- أجرى على وطلبة وإبراهيم وعبد النبي (2021) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الكتابة الوصفية من حيث خطوات تعليم التلاميذ الكتابة الوصفية، وطرق تدريب التلاميذ على الكتابة الوصفية، ومعايير الكتابة الوصفية، وسعي البحث إلى تنمية مهارات الكتابة الوصفية من خلال برنامج قائم على التعلم المدمج، وتوصلت نتائج البحث إلى فاعلية البرنامج القائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات الكتابة الوصفية في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- أجرت المبارك وكفافي (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على ضعف المهارات الموسيقية لدى مشرفي التربية في دولة الكويت، وتم بناء برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية المهارات، ولتحقيق ذلك اتبع منهج البحث شبه التجريبي، وتمثلت عينة البحث في مشرفي التربية الموسيقية بوزارة التربية في دولة الكويت وعددهم (10 أفراد)، وتضمنت أدوات البحث: اختبار تحصيلي هدف لقياس الجانب المعرفي للمهارات الموسيقية لدى المشرفين واختبار أداء وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي للمهارات الموسيقية، وأوضحت النتائج أن معدلات درجات المشرفين بعد التطبيق أكبر بكثير، واتضح أن البرنامج كان له تأثير كبير في تحسين جميع مهارات التربية الموسيقية لدى المشرفين، ومن توصيات البحث اهتمام الهيئات المسؤولة عن تدريب المشرفين والمعلمين للتربية الموسيقية بمثل هذه البرامج حتى يتسنى لهم أداء دورهم بالعملية التعليمية بنجاح.
- أجرت الصقرية والسامي (2021) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس وحدة الفقه على تحصيل طالبات الصف الثاني عشر ودافعيتهم للتعلم، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة، قسمت إلى مجموعتين (30) تجريبية و(30) ضابطة. واستخدم المنهج شبه التجريبي. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد اختبار تحصيلي مكون من (20) سؤالاً، تم التحقق من صدق محتواه بعرضه على مجموعة من المحكمين، وأما معامل ثباته فبلغ (0.71) كما استخدم مقياس دافعية التعلم، وهو مكون من (67) عبارة تقيس خمسة عوامل، تم التحقق من صدق محتواه بعرضه على مجموعة من المحكمين، وأما معامل ثباته فبلغ (0.86). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة

($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي ومقياس دافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم المدمج. وأوصت الدراسة باستخدام التعلم المدمج في تدريس التربية الإسلامية نظراً لفاعليته في عملية التعلم.

- أجرت عسيري والعمرى (2021) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام التعلم المدمج على تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط لمفردات اللغة الإنجليزية لمحايل عسير، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وذلك بإعداد اختبار تحصيلي، حيث طبق الاختبار على عينة عشوائية مكونة من (53) طالبة مقسمة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عددها (29) طالبة، ومجموعة ضابطة عددها (24) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط من مدرسة "المتوسطة الثالثة" للعام الدراسي (1440هـ-1441هـ)، طبق على مجموعتين اختبار تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية كأداة للبحث قبلًا وبعديًا، بعد ضبط أداة البحث والتأكد من صدقها وثباتها، وتم جمع البيانات وتحليلها بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" لحساب الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين في كل من التطبيق القبلي والبعدي لاختبار تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية، ومربع إيتا لحساب حجم أثر المتغير المستقل (التعلم المدمج) على المتغير التابع (تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية)، وأسفرت نتائج البحث عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية، لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبار القبلي والبعدي، لصالح الاختبار البعدي، أيضًا اتضح الأثر الإيجابي على تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية للصف الثالث متوسط عند استخدام التعلم المدمج.
- أجرى علي وإبراهيم وعبد الرحمن وعبد النبي (2021) هدفت الدراسة للكشف عن تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة لتلاميذ الصف الأول والإعدادي من خلال أعداد برنامج قائم على التعلم المدمج، وقد تجددت مشكلة البحث في ضعف مهارات كتابة القصة القصيرة لتلاميذ الصف الأول والإعدادي، ولتحقيق هدف البحث مزج الباحث بين المنهجين، المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وصمم لذلك الأدوات والمواد التعليمية وهي، قائمة مهارات كتابة القصة القصيرة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، واختبار مهارات كتابة القصة القصيرة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبرنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات كتابة القصة القصيرة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبعد التحقق من صدق الأدوات وثباتها قام الباحث بتطبيق البحث على مجموعة بحثية بلغ عددها 40 تلميذًا، حيث انقسمت مجموعة البحث إلى 20 تلميذًا للمجموعة التجريبية و20 تلميذًا للمجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج بعد التحليل الإحصائي فاعلية البرنامج القائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي واختتم البحث بتقديم التوصيات والمقترحات.
- وأجرى محمد (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج يوظف التعلم المدمج في تنمية المهارات الكتابية والإملائية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (68) طالبًا وطالبة من مدرسة (أسماء الابتدائية المشتركة) حيث تم اختيار العينة بالطريقة القصدية، وكانت مقسمة على أربع شعب للصف الثالث الأساسي، ثم تم تقسيمها على مجموعتين (ضابطة) واحتوت (34) طالبًا وطالبة درسوا بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية احتوت (34) طالبًا وطالبة درسوا وفق برنامج يوظف التعلم المدمج، وكان منهج الدراسة هو المنهج شبه التجريبي، واستخدم الباحث اختبارًا كتابيًا لقياس المهارات الكتابية والإملائية، يوظف التعلم المدمج استنادًا إلى دليل المعلم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية، وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الكتابية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- وأجرى محمد وقطوس (2010) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة العربية، والتعرف على أثر الخبرة الحاسوبية في التحصيل، أتبعًا فيها المنهج شبه التجريبي، واختبرت عينة الدراسة قصدًا، حيث بلغ عددها (45) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي من مدرسة أم عطية الأنصارية بالأردن، وتم توزيعها على مجموعتين: الأولى تجريبية قُدمت لها المادة التعليمية من كتاب اللغة العربية للصف الرابع، من خلال البرنامج التعليمي الذي يمزج بين التعليم الإلكتروني والطريقة الاعتيادية، والمجموعة الثانية ضابطة درست المادة التعليمية ذاتها بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد أدوات الدراسة المتمثلة في: برنامج تعليمي، واختبار تحصيلي لقياس تحصيل الطالبات، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات علامات طالبات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق دالة إحصائية بين الطالبات ذوات الخبرة الحاسوبية القليلة والطالبات ذوات الخبرة الحاسوبية المتوسطة، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائية بين الطالبات ذوات الخبرة الحاسوبية المتوسطة، والطالبات ذوات الخبرة الحاسوبية الكبيرة.
- أجرى طوالة والصوص (2007) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيات التعلم المدمج في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي في الأنماط والتراكيب اللغوية في مادة اللغة العربية. وتكون أفراد الدراسة من إحدى وخمسين (51) طالبة في إحدى المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية. واستخدم الباحثان أداتان للدراسة هما: البرنامج المحوسب بطريقة التعلم المدمج، ومادة تعليمية خاصة بطريقة التدريس الصفّي الاعتيادي، أما الأداة الثانية فكانت عبارة عن اختبار تحصيلي في اللغة العربية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرقي ذي دلالة

إحصائية في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي في الأنماط والتراكيب اللغوية في مادة اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس المعتمدة على التعلم المدمج.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة أن معظم الدراسات التي تطرقت لموضوع التعلم المدمج كان تركيز بعض الدراسات على طلبة الصفوف الثلاث الأولى كدراسة محمد (2017) بينما استعرضت دراسات أخرى طلبة المرحلة الإعدادية كدراسة الصقريه والسالمي (2021). وجاءت دراسات لتنمية مهارات الكتابة لطلبة الصفوف الثلاث الأولى كدراسة علي وطلبة وإبراهيم وعبد النبي (2021) التي هدفت إلى تنمية مهارات الكتابة الوصفية من حيث خطوات تعليم التلاميذ الكتابة الوصفية، ودراسة محمد (2017) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج يوظف التعلم المدمج في تنمية المهارات الكتابية والإملائية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. أما فيما يتعلق بمنهجية الدراسات كانت شبه التجريبي والذي هو منهج الدراسة الحالية، فكانت دراسة عبده والفقي ودرويش (2021) لمعرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. أما أهداف الدراسات فقد تعددت وتنوعت فكانت بين أثر متغير بآخر، كدراسة الصقريه والسالمي (2021) التي هدفت لمعرفة أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس وحدة الفقه على تحصيل طالبات الصف الثاني عشر ودافعيتهن للتعلم، وبين معرفة مستوى متغير ما، كدراسة علي وطلبة وإبراهيم وعبد النبي (2021) التي هدفت إلى تنمية مهارات الكتابة الوصفية من حيث خطوات تعليم التلاميذ الكتابة الوصفية. وبالنسبة للنتائج فقد تنوعت نتائج الدراسات، ولكن أغلبها تشابه في إثبات فاعلية البرامج المستخدمة وهي ذات المنهج التجريبي وشبه التجريبي. وبينما لوحظ أن الدراسات التي تتشابه مع موضوع الدراسة الحالي بمتغير التعلم المدمج وتنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى كادت تكون نادرة- في حدود علم الباحث-، حيث أن الدراسة الحالية تفردت باختيار هذه المتغيرات لكونها ذات صلة بواقع المعلمين والطلبة، وقد أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة من حيث منهجية البحث وتصميم البحث واختيار العينة، واختيار أداة الدراسة.

3. إجراءات الدراسة ومنهجيتها:

1.3. منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة هذه الدراسة، فقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي من خلال تطبيق استراتيجية قائمة على التعلم المدمج، لتنمية مهارة الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

2.3. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية الكرك والبالغ عددهم (63) طالباً وطالبة وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الميسرة.

3.3. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة تم اختيارهم من مدرسة رحمة الأساسية تم توزيعهم على مجموعتين الأولى المجموعة التجريبية وتكونت من (30) طالباً وطالبة ودرست بالتعليم المدمج والمجموعة الثانية بلغ عددها (30) طالباً وطالبة، ومثلت المجموعة الضابطة ودرست بالطريقة الاعتيادية.

4.3. أدوات الدراسة:

تم الاعتماد على الأدوات والمواد التعليمية التالية:

- قائمة بمهارات الكتابة في اللغة العربية المناسبة لطلبة الصف الثالث الأساسي.
- اختبار لمهارات الكتابة في اللغة العربية المناسبة لطلبة الصف الثالث الأساسي.
- الاستراتيجية القائمة على التعلم المدمج لتنمية الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.
- دليل المعلم للاستراتيجية القائمة على التعلم المدمج لتنمية الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.
- إجراءات بناء وإعداد الأدوات: تم إعداد اختبار لمهارات الكتابة في اللغة العربية لطلبة الصف الثالث الأساسي، وذلك بالاستعانة بقائمة المهارات التي تم التوصل إليها، ومقياس التصحيح الخاص به.
- عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من مناسبه وصحته اللغوية، ثم إجراء التعديلات في ضوء آرائهم واقتراحاتهم.
- تطبيق الاختبار على مجموعة من طلبة الصف الثالث الأساسي، غير مجموعة الدراسة الأساسية الضبط الخصائص السيكمترية للاختبار.

5.3. صدق الاختبار وثباته:

صدق الاختبار:

ويقصد بصدق الاختبار مقدرة على قياس ما وضعت من أجله، وقد تم التأكد من صدق الاختبار عن طريق الآتي:

صدق الاتساق الداخلي للاختبار: تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معاملات الارتباط بين العبارات والمحاور، وبين المحاور والاختبار ككل وكانت النتائج كما يلي:

جدول (1): معامل ارتباط العبارات بالمحاور الرئيسية لاختبار الكتابة الوصفية

رقم العبارة	الكتابة	رقم العبارة	الكتابة
1	**0.28	7	**0.76
2	**0.35	8	**0.64
3	**0.54	9	**0.75
4	**0.36	10	**0.78
5	**0.490	11	**0.68
6	**0.51	12	**0.73

يتضح من بيانات الجدول السابق أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على الاتساق الداخلي بين الفقرات والمحاور والاختبار ككل، الأمر الذي يشير إلى صلاحية الاختبار للاستخدام والتطبيق.

صدق المحتوى: تم استخدام طريقة صدق المحتوى، حيث تم إعداد الاختبار في صورته الأولى، وعرضه على مجموعة من المحكمين وعددهم (8) تخصصهم مناهج وأساليب التدريس، لمعرفة مدى صدقه من حيث المحتوى، ومدى سلامة صياغة العبارات وملامتها للموضوع، وأيضًا للتأكد من أن العبارات شاملة وواضحة ومعبرة عن المجالات التي وضعت من أجلها. وبعد الاسترشاد بآراء هؤلاء المحكمين وإجراء أهم التعديلات التي اتفقوا عليها أصبحت الأداة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق.

ثبات الاختبار:

يتم التحقق من ثبات الأدوات بطرق متعددة منها: طريقة إعادة التطبيق، وطريقة الصورتين المتكافئتين، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة ألفا كرونباخ، وقد تم حساب معامل الثبات للأدوات بطريقة معامل ألفا كرونباخ وهو يمثل متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى جزأين بطرق مختلفة.

وقد تم التأكد من ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ وكان (0.73) وهو معامل ثبات مقبول للاستمرار بإجراءات الدراسة.

إعداد الاستراتيجية القائمة على التعلم المدمج لتنمية الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي: قام الباحث بالإجراءات التالية:

- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات التربوية المتعلقة بالتعلم المدمج.
- تحديد أسس التعلم المدمج لتنمية الكتابة في اللغة العربية لدى لطلبة الصف الثالث الأساسي.
- بناء الاستراتيجية القائمة على التعلم المدمج لتنمية الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.
- وضع الاستراتيجية القائمة على التعلم المدمج لتنمية الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في صورته النهائية.
- بناء دليل المعلم للاستراتيجية القائمة على التعلم المدمج لتنمية الكتابة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

تطبيق التدريس باستخدام الاستراتيجية القائمة على التعلم المدمج:

- تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة في اللغة العربية المناسبة لطلبة الصف الثالث الأساسي قبلًا على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة).
- تم تطبيق الاستراتيجية القائمة على التعلم المدمج لتنمية الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي على المجموعة (التجريبية) لمدة فصل دراسي في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية
- تطبيق اختبار مهارات الكتابة الوصفية في اللغة العربية لطلبة الصف الثالث الأساسي بعددًا على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة).
- رصد النتائج، واستخلاص النتائج وتفسيرها.

4. نتائج الدراسة وتفسيرها:

نص سؤال الدراسة على "ما أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية الكرك بالأردن. وللإجابة عن السؤال قام الباحث باختبار صحة فرضيتي الدراسة كالتالي:

1.4. الفرضية الأولى: وتنص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الكتابة لصالح المجموعة التجريبية."

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بالمقارنة بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لاختبار مهارة الكتابة، وذلك باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول (2) بين نتائج التحليل.

جدول (2): نتائج (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة				
المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة *
الضابطة	30	42.50	13.44	دالة عند 0.01
التجريبية	30	94.67	16.02	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة والتجريبية عند مستوى دلالة (0.01)، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة وأبعادها لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد تحسن مستوى درجات طلبة المجموعة التجريبية عن الضابطة وفعالية التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى الطلبة ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى مدى أهمية وقيمة الأنشطة التي احتواها التعلم المدمج والذي ركز على هذه الاستراتيجيات، والتي كانت تركز على تدريب الطلبة على الكتابة من خلال معايير الكتابة السليمة مع علامات الترفيق والتشكيل اللازم، وكذلك تركيز الأنشطة المستخدمة على تدريب الطلبة على ربط الفقرات والجمل ببعضها واستخراج مرادف الكلمات، وكانت استراتيجيات التعلم المدمج في أنشطتها تؤكد على أن الكتابة يجب أن تكون بلغة فصيحة، خالية من المفردات العامة، وقد تضمنت الأنشطة تصويماً لبعض الأخطاء الشائعة في الكتابة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد (2017) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج يوظف التعلم المدمج في تنمية المهارات الكتابية والإملائية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

2.4. الفرضية الثانية: والتي تنص على: " يوجد فرق دال إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الكتابة لصالح التطبيق البعدي."

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بالمقارنة بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمهارة الكتابة، وذلك باستخدام اختبار "ت" لعينة مرتبطة، والجدول (3) بين نتائج التحليل.

جدول (3): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الكتابة					
الاختبار	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة *
القبلي	30	40.67	12.64	16.96	دالة عند 0.01
البعدي		94.67	16.02		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة وأبعادها عند مستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد فعالية استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة المجموعة التجريبية.

يعزو الباحث هذه النتيجة لقوة مواد التعلم المستخدمة والقائمة على التعلم المدمج وما لها من أثر واضح في رفع وتحسين مستوى مهارة الكتابة لدى الطلبة حيث انتقلوا نقلة نوعية من مشاكل وصعوبات كتابة بعض الجمل مع علامات الترفيق وكيفية ضبطها وشكلها، إلى قدرتهم على الكتابة مع التشكيل والضبط واعطاء المرادف لبعض الكلمات والربط بين الجملة ومفهومها من خلال التعبير النصي إملائيًا. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد وقطوس (2010) التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة العربية.

3.4. التوصيات:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:
- إعداد المعلمين في المدارس للتعامل مع برامج التعلم المدمج في تدريس طلبة الصفوف الثلاث الأولى.
 - إجراء زيارات ميدانية من قبل الدوائر الرسمية ومناقشة المعلمين في المعوقات التي تواجههم في تطبيق التعليم المدمج والعمل على حلها قدر الإمكان.
 - إجراء دراسات مشابهة تتناول وجهة نظر المشرفين، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

4.4. المقترحات:

- في ضوء البحث الحالي يقترح الباحث الموضوعات البحثية التالية:
- دراسة أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة الكتابة والقراءة لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى.
 - إجراء دراسات مماثلة على مناهج أخرى لطلبة الصفوف الثلاث الأولى.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. إسماعيل، الغريب زاهر. (2009). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة. عالم الكتب.
2. داود، سميرة سعيد. (2012). تعليم الإملاء القائم على التعلم المدمج لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الدراسات التربوية والإنساني: 4* (2) 323-346.
3. أبو حمدة، سعدة أحمد سليمان. (2012). أثر التعلم النشط في تنمية مهارات القراءة والكتابة والتخيل لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن رسالة دكتوراه. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
4. الدليبي، طه علي حسين والوالثي، سعاد عبد الكريم. (2005). *اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها*. ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع.
5. سيد، أحمد صالح. (2015). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على المحاكاة لتنمية بعض مهارات كتابة الخط العربي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.
6. السيد، يسرى مصطفى. (2011). اتجاهات طالبات كلية العلوم التربوية (الأونرا) نحو التعلم المدمج بعد دراستهن للمساقات الجامعية المدمجة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية: (59)*: 87-120.
7. الشرمان، عاطف أبو حميد. (2015). *التعلم المدمج والتعلم المعكوس*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
8. الشمري، فهد بنت لايق بن سعود. (2017). *التعلم المدمج التتابعي وأثره في تنمية التحصيل والدافعية نحو تعلم اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير غير منشورة، المنامة، البحرين.
9. الصراف، رهام ماهر نجيب. (2017). *فاعلية التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات التدريس لدى طلاب كلية التربية شعبه اللغة العربية*. مجلة كلية التربية: 68(4): 1-77.
10. الصقرية، رابعة بنت محمد بن مانع، والسالمي، محسن بن ناصر بن يوسف. (2021). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس وحدة الفقه على تحصيل طالبات الصف الثاني عشر ودافعيتهن للتعلم. *مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك سعود - كلية التربية، 33*(2): 283-305.
11. صومان، أحمد إبراهيم رشيد. (2006). *بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة واختبار أثره في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
12. أبو عاذرة، سناء محمد. (2007). *أثر استخدام التخيل في تدريس العلوم في تنمية القدرة على حل المشكلات واكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
13. عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد. (2010). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. ط، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
14. عامر، فخر الدين. (2000). *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية*، ط1. عالم الكتب.
15. عبد الباري، ماهر شعبان. (2014). *الكتابة الوظيفية والإبداعية. المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم*. ط2، دار المسيرة.
16. عبد العظيم، سلامة، عبد الجليل، أشواق. (2008). *الجودة في التعليم الإلكتروني (مفاهيم نظرية وخبرات عالمية)*. دار الجامعة الجديدة.
17. عبد المجيد، ممدوح محمد. (2009). *استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكتروني الممزوج في تدريس العلوم وفاعليتها في تنمية بعض مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو دراسة العلوم لدى المرحلة الإعدادية*. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 152، جامعة عين شمس، ص(15-66).
18. عبده، أحمد عبد عوض، الفقي، محمد شعبان خطاب، درويش، عفت حسن سعيد (2021) *فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ، كلية التربية، (101)*: 423-446.
19. العربي، سهان بنت عبد الرحمن. (2016). *واقع استخدام معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات التعلم المدمج، مجلة عالم التربية: 17*(53): 166-265.
20. عسيري، أمل عامر آل مربع، العمري، عبد الله بن سعد. (2021) *أثر استخدام التعلم المدمج على تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط لمفردات اللغة الإنجليزية، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية: (7)*: 174-201.
21. عطية، محسن علي. (2006). *الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية*. ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع.
22. علام، إسلام جابر أحمد. (2007). *أثر التعليم المدمج في تنمية التحصيل وبعض مهارات تصميم المواقع التعليمية لدى الطلاب المعلمين، مجلة البحوث النفسية والتربوية: جامعة المنوفية، 22*(3): 238-287.
23. علي، أحمد صالح وآخرون. (2021). *برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات كتابة القصة القصيرة في اللغة العربية لتلاميذ المدرسة الإعدادية. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية: جامعة القاهرة- كلية الدراسات العليا للتربية، الجمعية العربية للدراسات المتقدمة في المناهج العلمية، (5)*: 1-26.

24. عليان، أيمن يوسف. (2008). أثر استراتيجيات التخيل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصور الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
25. علي، أحمد صالح سيد وآخرون. (2021). برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات الكتابة الوصفية في اللغة العربية لتلاميذ المدرسة الإعدادية. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية - الجمعية العربية للدراسات المتقدمة في المناهج العلمية، (3): 301- 275.
26. عياض، عبد المنعم. (2018). آفاق تعليمية اللغة العربية في التعليم العالي الجزائري وفق التعليم المدمج المتميز من منظور تكنولوجيا التعليم، جامعة قاصدي مرباح ورقلة - كلية الآداب واللغات - مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، (11): 199-206.
27. فضل الله، محمد رجب. (2003). عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقها "تعليمها وتقويمها" ط1، عالم الكتب.
28. الفقي، عبد الله إبراهيم. (2011). *التعلم المدمج، التصميم التعليمي- الوسائط المتعددة التفكير الابتكاري*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
29. لطفي، محمد جاد وآخرون. (2016). *استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، العلوم التربوية*: (3): 312-334.
30. المبارك، ريم علي وآخرون. (2021). أثر برنامج قائم على التعلم المدمج في تنمية المهارات الموسيقية لمشرقي التربية الموسيقية في دولة الكويت. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية - الجمعية العربية للدراسات المتقدمة في المناهج العلمية، (5): 161-160.
31. محمد، آلاء عبد الكريم. (2017). *فاعلية برنامج يوظف التعلم المدمج في تنمية المهارات الإملائية لدى طلبة الصف الثاني الاساسي بمدارس وكالة الغوث في غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة السالمية. غزة. فلسطين.
32. محمد، جبرين عطية، وقطوس، رشا محمد. (2010). *فاعلية استخدام التعلم المتميز في تحصيل طلاب الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة العربية في الأردن*. بحث مقدم إلى مؤتمر التربية في عالم متغير محور تكنولوجيا التعليم. الجامعة الهاشمية، الأردن، خلال الفترة 7-8 نيسان، 2023.
33. محبي الدين، محمد. (2006). *قواعد الكتابة العربية*. مكتبة الآداب.
34. مدكور، علي. (2006). *تدريس فنون اللغة العربية*. دار الفكر العربي.
35. مرجي، فهد مثقال ذيب. (2007). أثر برنامج التعليم التعبير الكتابي في تنمية مهارات الكتابة الجدلية والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Bersin & Associates (2003). *Blended Learning: what works?* Retrieved March 21st <http://www.bersin.com/Search/Index.aspx?search=blended%20learning&idx=research>
2. Harb, I (2013). *The Effectiveness of a Blended Learning Program on Developing and Retention of Palestinian Tenth Graders' English Writing Skills* Faculty of Education the Islamic University-Gaza.
3. Khan, B.H. (2005). Managing e_learning strategies for the design and delivery of blended learning courses. *Educational Technology*, 46(6).
4. Lim D. H. & Morris M. L. (2009). Learner and instructional factors influencing learning outcomes within a blended learning within a blended learning environment. *Educational Technology & Society*, 12 (4) 282-293.
5. Marsh, D. (2012). *Blended Learning Creating Learning Opportunities For Language Learners* Cambridge University Press. <https://www.google.com.eg/?gferd=cr&ei=I0FVfulO-jH8gwsrd-ssl#q=Blended-Leam.ing-Combines3.pdf>
6. Milheim, W. D. (2006). Strategies for the design and delivery of blended learning courses. *Educational Technology*, 46(6).
7. Vandermolen, R.M. (2010). *The Examination of the Implementation of Blended Learning Instruction on the Teaching and Learning Environment in Tow West Michigan School Districts*. Doctoral Dissertation. Eastern, Michigan University.
8. Vaughan, N. (2007). Perspectives on blended learning in higher education. *International Journal of E-learning*, 6(1), 81-94.

Effect of the Blended Learning Method on Developing the Writing Skill of the Students of the First Three Grades in the Karak Education Directorate

Yazan Saleem Al-Owaisat

Master of Curriculum and Instruction, Teacher, Directorate of Education of Karak Governorate, Jordan
Yazansaleem88@yahoo.com

Mohammed Ibrahim Al- Ghaziwat

Professor, Department of Curriculum and Instruction, Mutah University, Jordan
alghz58@gmail.com

Received : 27/3/2022 Revised : 6/4/2022 Accepted : 30/4/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.5>

Abstract: This study aimed to know the effect of the blended learning method on developing the writing skill of the students of the first three grades in the Karak Education Directorate. The students' writing skills and their level were tested. The study sample consisted of (29) male and female students who took a pre-test for writing skill and their results were low. Students from the three divisions were randomly selected to join the application of the strategy or method based on blended learning. The writing test (prepared by the researcher, and the strategy based on blended learning) was used, and the results showed that there were statistically significant differences between the mean scores of the control and experimental group students in the post application to test writing skills and its dimensions in favor of the experimental group, and there were statistically significant differences between the average scores of members of the experimental group in the pre and post measurements in favor of the post application to test writing skills and its dimensions, which confirms the effectiveness of the training program in improving students' levels. The study recommended that attention should be paid when training in writing skills to access the main and common errors and focus on them, and not be satisfied with superficial education.

Keywords: blended learning; writing skill; first three grades' students.

References:

1. Abw 'adhr, Sna' Mhmd. (2007). Athr Astkhdam Altkhyl Fy Tdrys Al'lwm Fy Tnmyht Alqdrh 'la Hl Almshklat Waktsab Almfahym Al'Imyh Lda Tlbt Almrhlh Alasasyh Fy Alardn. Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam't 'man Al'rbyh Lldrasat Al'lya, 'man, Alardn.
2. 'amr, Fkhr Aldyn. (2000). Trq Tdrys Allghh Al'rbyh Waltrbyh Aleslamy, T1. 'alm Alktb.
3. 'ashwr, Ratb Qasm Walhwamdh, Mhmd F'ad. (2010). Asalyb Tdrys Allghh Al'rbyh Byn Alnzryh Walttbyq, T, 'man: Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy'.
4. 'bd Al'zym, Slamh, 'bd Aljlyl, Ashwaq. (2008). Aljwdh Fy Alt'lym Allktrwny (Mfahym Nzryh Wkhbrat 'almyh). Dar Aljam'h Aljdydh.
5. 'bd Albary, Mahr Sh'ban. (2014). Alktabh Alwzyfyh Walebda'yh. Almajlat. Almharat. Alanshth. Altqwym. T2, Dar Almysrh.
6. 'bd Almjyd, Mmdwh Mhmd. (2009). Astratyjy Mqtrhh Lt'lm Alalktrwny Almmzwj Fy Tdrys Al'lwm Wfa'lytha Fy Tnmyt B'd Mharat Alastqsa' Al'Imy Walatjah Nhw Drash Al'lwm Lda Almrhlh Ale'dadyh. Drasat Fy Almnahj Wtrq Altdrys, Al'dd 152, Jam't 'yn Shms, S(15-66).
7. 'bdh, Ahmd 'bd 'wd, Alfqy, Mhmd Sh'ban Khtab, Drwysh, 'ft Hsn S'yd (2021) Fa'lyt Brnamj Mqtrh Qa'm 'la Alt'lm Almdmj Ltnmyh Mharat Alt'byr Alktaby Alebda'y Lda Tlmyd Als Althalth Ale'dady, Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Kfr Alshykh, Klyt Altrbyh, (101): 446-423.
8. 'lam, Eslam Jabr Ahmd. (2007). Athr Alt'lym Almdmj Fy Tnmyh Althsyl Wb'd Mharat Tsmym Almwq' Alt'lymyh Lda Altlab Alm'Imyn, Mjlt Albhwth Alnfsy Altrbwbyh: Jam't Almnwfyh, 22(3): 238-287.

9. 'ly, Ahmd Salh Wakhrwn. (2021). Brnamj Qa'm 'la Alt'lm Almdmj Ltnmyh Mharat Ktabt Alqsh Alqsyryh Fy Allghh Al'rbyh Ltlamyd Almdrsh Ale'dadyh. Almjhl Aldwlyh Llmnahj Waltrbyh Altknwlyjy: Jam't Alqahrh- Klyt Aldrasat Al'lya Lltrbyh, Aljm'yh Al'rbyh Lldrasat Almtqdmh Fy Almnahj Al'lmyh, (5): 1-26.
10. 'lyan, Aymn Ywsf. (2008). Athr Astratyjy Altkhyl Almwj Ltdrys Alt'byr Fy Tkwyn Alswr Alfnyh Alktabyh Wtnmyh Mharat Altkyr Alebda'y Lda Tlbt Almrhlh Alasasyh Fy Alardn. Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam't 'man Al'rbyh Lldrasat Al'lya, 'man, Alardn.
11. 'ly, Ahmd Salh Syd Wakhrwn. (2021). Brnamj Qa'm 'la Alt'lm Almdmj Ltnmyh Mharat Alktabh Alwsfyh Fy Allghh Al'rbyh Ltlamyd Almdrsh Ale'dadyh. Almjhl Aldwlyh Llmnahj Waltrbyh Altknwlyjy: Jam't Alqahrh - Klyt Aldrasat Al'lya Lltrbyh- Aljm'yh Al'rbyh Lldrasat Almtqdmh Fy Almnahj Al'lmyh, (3): 275 – 301.
12. Al'ryny, Shan Bnt 'bd Alrhmn. (2016). Waq' Astkhdam M'lmat Alryadyat Fy Almrhlh Almtwsth Lmharat Alt'lm Almdmj, Mjlt 'alm Altrbyh: 17(53): 166-265.
13. 'syry, Aml 'amr Al Mry', Al'mry, 'bd Allh Bn S'd. (2021) Athr Astkhdam Alt'lm Almdmj 'la Thsyt Talbat Alsif Althalth Almtwst Lmfrdat Allghh Alenjlyzyh, Mjlt Shbab Albahthyn Fy Al'lwm Altrbyh: (7): 174-201.
14. 'tyh, Mhsn 'ly. (2006). Alkafy Fy Asalyb Tdrys Allghh Al'rbyh. T1, Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy'.
15. 'yad, 'bd Almn'm. (2018). Afaq T'lymyh Allghh Al'rbyh Fy Alt'lym Al'aly Aljza'ry Wfq Alt'lym Almdmj Almtmazj Mn Mnzwr Tknwlyjya Alt'lym, Jam't Qasdy Mrbah Wrqlh - Klyt Aladab Wallghat - Mkhbr Altrath Allghwy Waladby Fy Aljnw Alshrqy Aljza'ry, (11): 199-206.
16. Esma'yl, Alghryb Zahr. (2009). Alt'lym Alelktwry Mn Alttbyq Ela Alahtraf Waljwdh. 'alm Alktb.
17. Dawd, Smyrh S'yd. (2012). T'lym Alemla' Alqa'm 'la Alt'lm Almdmj Lda Tlmyd Almrhlh Ale'dadyh Dwy S'wbath Alt'lm. Mjlt Aldrasat Altrbyh Walensany: 4. 323-346 (2)
18. Aldlymy, Th 'ly Hsyn Walwa'ly, S'ad 'bd Alkrym. (2005). Allghh Al'rbyh Wmnahjha Wtra'q Tdrysha. T1. Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy'.
19. Fdl Allh, Mhmd Rjb. (2003). 'mlyat Alktabh Alwzyfyh Wttbyqha "T'lymha Wtqwymha" T1, 'alm Alktb.
20. Alfqy, 'bd Allah Ebrahym. (2011). Alt'lm Almdmj, Altsmym Alt'lymy- Alwsa't Almt'ddh Altkyr Alabtkary. Dar Althqafh Llnshr Waltwzy'.
21. Abw Hmdh, S'dh Ahmd Slyman. (2012). Athr Alt'lm Alnsht Fy Tnmyh Mharat Alqra'h Walktabh Walkhyl Lda Tlbt Alsif Althalth Alasasy Fy Alardn Rsalt Dktwrah. Jam'T Al'lwm Alaslamyh Al'almyh, Alardn.
22. Ltfy, Mhmd Jad Wakhrwn. (2016). Astratyjy Mqtrhh Qa'mh 'la Alnzryh Albna'yh Ltnmyh Mharat Alt'byr Alktaby Alebda'y Lda Tlmyd Alhlqh Ale'dadyh, Al'lwm Altrbyh: 24(3): 312- 334.
23. Almbark, Rym 'ly Wakhrwn. (2021). Athr Brnamj Qa'm 'la Alt'lm Almdmj Fy Tnmyt Almharat Almwsyqyh Lmshrfy Altrbyh Almwsyqyh Fy Dwl Alkwy. Almjhl Aldwlyh Llmnahj Waltrbyh Altknwlyjy: Jam't Alqahrh - Klyt Aldrasat Al'lya Lltrbyh - Aljm'yh Al'rbyh Lldrasat Almtqdmh Fy Almnahj Al'lmyh, (5): 160-161.
24. Alshrman, 'atf Abw Hmyd. (2015). Alt'lm Almdmj Walt'lm Alm'kws. Dar Almsyryh Llnshr Waltwzy'.
25. Alshmry, Fhdh Bnt Layq Bn S'wd. (2017). Alt'lm Almdmj Alttab'y Wathrh Fy Tnmyt Althsyl Walda'f'yh Nhw T'lm Allghh Al'rbyh Ltalbat Almrhlh Almtwsth. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Almnah, Albhryn.
26. Alsqryh, Rab'h Bnt Mhmd Bn Man', Walsalmy, Mhsn Bn Nasr Bn Ywsf. (2021). Athr Astkhdam Alt'lm Almdmj Fy Tdrys Whdh Alfqh 'la Thsyt Talbat Alsif Althany 'shr Wda'f'ythn Lt'lm. Mjlt Al'lwm Altrbyh: Jam't Almlk S'wd - Klyt Altrbyh, 33(2): 283-305.
27. Alsraf, Rham Mahr Nyb. (2017). Fa'lyt Alt'lm Almdmj Fy Tnmyt B'd Mharat Altdrys Lda Tlab Klyt Altrbyh Sh'bh Allghh Al'rbyh. Mjlt Klyt Altrbyh: 68(4): 1-77.
28. Swman, Ahmd Ebrahym Rshyd. (2006). Bna' Brnamj T'lymy Bastkhdam Alwsa't Almt'ddh Wakhtbar Athrh Fy Tnmyt Mharat Althdth Walktabh Lda Tlbt Almrhlh Alasasyh Fy Alardn. Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam't 'man Al'rbyh Lldrasat Al'lya, 'man, Alardn.
29. Syd, Ahmd Salh. (2015). Fa'lyt Brnamj Tdryby Qa'm 'la Almhakah Ltnmyt B'd Mharat Ktabt Alkht Al'rby Lm'lmy Allghh Al'rbyh Balmrhlh Alabtda'yh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Altrbyh, Jam't Bny Swyf.
30. Alsyd, Ysra Mstfa. (2011). Atjahat Talbat Klyt Al'lwm Altrbyh (Alawnra) Nhw Alt'lm Almdmj B'd Drasthn Llmsaqat Aljam'yh Almdmj. Mjlt Athad Aljam'at Al'rbyh: (59): 87-120.

دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم

هلال بن شامس بن حمد الذهلي

ماجستير الإدارة التربوية- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

hilal.alzohli@moe.om

قبول البحث: 2022/5/16

مراجعة البحث: 2022/5/10

استلام البحث: 2022/5/2

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.6>



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

دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم

هلال بن شامس بن حمد الذهلي

ماجستير الإدارة التربوية- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

hilal.alzohli@moe.om

استلام البحث: 2022 /5/2 مراجعة البحث: 2022/5/10 قبول البحث: 2022/5/16 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.6>

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في سلطنة عُمان، والكشف إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطلبة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، والصفوف الدراسية)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي بتصميم استبانة مكونة من 30 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات (المعرفي، والمهاري، والوجداني)، وبعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها طبقت على 530 طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة، بالإضافة إلى استخدام الاختبار التائي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات والأداة الكلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 تعزى لمتغير الصفوف الدراسية؛ لصالح الصفوف (5 - 7)، وفي ضوء نتائج الدراسة، قدمت مجموعة من التوصيات أهمها: دعوة إدارات المدارس إلى إشراك الطلبة في وضع الخطة المدرسية، وقيام اللجنة المدرسية بتنفيذ برامج توعوية للطلبة عن المواقع السياحية بالسلطنة.

الكلمات المفتاحية: برامج الأنشطة المدرسية؛ تنمية قيم المواطنة؛ محافظة جنوب الباطنة؛ الطلبة؛ سلطنة عُمان.

1. المقدمة:

يشهد العالم اليوم تطوراً وتغيراً سريعاً في النواحي الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والعلمية؛ نتيجة لظاهرة العولمة والمعرفة وثورة التكنولوجيا والمعلومات، والتي أثرت على نمط حياة الأفراد الاجتماعية وميولهم واتجاهاتهم، وفي ظل هذه التغيرات يشعر الناشئة بتحديات معاصرة في الحياة المجتمعية مثل ضعف التمسك بالقيم الوطنية الأصيلة والحفاظ على الهوية.

ومواكبة المؤسسات التعليمية للتغيير والتطوير في هذا العصر ليس من باب الصدف، بل هي عملية مخططة ومدرسة؛ تهدف إلى الاستقرار، وزيادة كفاءة العاملين فيها، وارتفاع النضج الفكري والثقافي لديهم، وإعداد جيل من الطلبة قادر على مواجهة التحديات المعاصرة، مؤمن بربه، ومعتز بوطنه، قادر على العمل والانتاج؛ لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية (العززي، 2017). وتعد المواطنة قيمة من القيم التي كانت وما تزال موضوع اهتمام العلماء والمربين على اختلاف الأزمنة والعصور، بسبب ما يلاحظونه من نقص في معارف الناشئة والشباب تجاه مسؤوليات المواطنة، واغترابهم عن المجتمع ومؤسساته، وقلة الوعي بعملياته، وقلة البرامج والأنشطة التي تهتم بتعليم الحقوق والواجبات، والمسؤوليات المدنية في المدرسة والمجتمع (محمود وآخرون، 2015).

وتعليم قيم المواطنة تكسب أفراد المجتمع بكل فئاته القدرة على امتلاك المهارات الأساسية اللازمة لإعدادهم للحياة المدنية في دولة القانون وحقوق المواطنة والديمقراطية، وعلى النقيض من ذلك فغياب ثقافة المواطنة تحد من فرص الفرد لحصوله على حقوقه، والتزامه بواجباته الاجتماعية

والسياسية والقانونية وغيرها (السعدني وأحمد، 2018)، وقد أدى ذلك إلى توجه الكثير من الدول للبحث في كيفية إعداد أفرادها إعدادًا سليمًا، من خلال تزويدهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات والعادات الضرورية، التي تمكنهم من مواكبة التطورات، وتساعدتهم في التغلب على ما يواجههم من مشكلات، والتكيف مع البيئة لمواجهة مطالب الحياة (الشاعر وأبو عسكر، 2017)، وفكرة المواطنة تنطلق من فلسفة الاهتمام بالموارد البشرية التي حققت عبر التاريخ حضارة منيعة ونهضة شامخة وتنمية مستدامة في جو سادته السلام العالمي والتعاون العربي والتلاحم (العيوسي، 2011).

وقد أكدت رؤية عمان 2040 على تنشئة الجيل الجديد على مرتكزات وموروثات الهوية والحضارة العمانية، من خلال الدور الفاعل التي تقوم به مؤسسات المجتمع المدني خاصة والمجتمع عامة في المحافظة على الموروثات التاريخية والثقافية، من خلال الأنشطة التي تقوم بها والمدعومة من جانب الحكومة والقطاع الخاص، والتي تهدف إلى تنسيق وتطوير البرامج الوطنية التي تعزز من التماسك الاجتماعي، والالتفات حول الهوية الوطنية والحضارة العمانية (المجلس الأعلى للتخطيط، 2019).

ويرى صالح (2014) أن المدرسة الأكثر تأثيرًا في حياة الطلبة عن البيئات التربوية الأخرى في تنمية قيم المواطنة لديهم، ورفع درجة انتمائهم وسلوكهم بما يتناسب مع القيم الإسلامية الأصيلة من خلال الأنشطة المدرسية، فما تقدمه المدرسة من برامج وأنشطة وممارسات ومناهج تسهم في معرفة المواطن لحقوقه وواجباته (إدريس، 2013)، وأن للأنشطة المدرسية دورًا بارزًا في تنمية الخلق الحسن والمعاملة الطيبة، والسلوك المستقيم لدى الطلبة، وتسهم كذلك في تعديل السلوك، وتطبيق القيم والأخلاق الإسلامية مثل: حب الآخرين، والنظافة، والتعارف، والإيثار واحترام الغير، كما تسهم في تنمية اتجاهات مرغوبة مثل: اعتزاز الطالب بدينه، وعقيدته، ووطنه وقيمه، وأخلاقياته، وتعمل جاهدة على تنميتها، وتسهم الأنشطة في توثيق الصلة بين الطالب وزملائه من جهة، وبينه وبين معلميه وإدارة المدرسة والأسرة والمجتمع من جهة أخرى، وتبرز وتعزز جانب الاستقلال والثقة بالنفس والاعتماد عليها، وتحمل المسؤولية من خلال اشتراك الطالب في الأنشطة المناسبة له ولقدراته وميوله (اليزم، 2010)، كما يمكن أن يكون لها تأثير دائم ومستقل على المشاركة السياسية للشباب، وتوفر الدعم لاستمرار التعليم من خلال المواطنة (Keating & Janmaat, 2016).

إن من ضمن برامج الأنشطة المدرسية التي تم استحداثها بسلطنة عمان في العام الدراسي 2017/2018 م وتجربتها على مدارس معينة في كل محافظة، وتطبيقها لجميع مدارس السلطنة في العام الدراسي 2018/2019 م البرامج الوطنية والقيمية، والتي تعنى بتنمية الحس الوطني وغرس روح الانتماء والولاء للوطن وقائده؛ حيث يمكن للمدرسة التخطيط لتنفيذ برامج تعمل على تأصيل القيم الحميدة لدى الطلبة لجعلهم مواطنين صالحين يقدرون مكتسبات وطنهم (وزارة التربية والتعليم، 2018)، وبناءً عليه فإن الباحث أدرك أهمية برامج الأنشطة المدرسية في تكوين شخصية المتعلم، وتسعى هذه الدراسة التعرف إلى دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ويأمل أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية لأدبيات التربية في مجال الأنشطة المدرسية، وأن يستفيد منها المشرفين في دائرة الأنشطة التربوية بوزارة التربية والتعليم في وضع برامج تطويرية تخص المواطنة.

1.1. مشكلة الدراسة:

إن المدرسة هي المؤسسة التعليمية الأولى التي أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه الوطنية فإن هدفها الأسى إعداد الأفراد ليكونوا مواطنين صالحين فاعلين في وطنهم (الصمادي، 2017)، ويقع على عاتقها توظيف الأنشطة المدرسية اللاصفية والتي اثبتت فعاليتها بنجاح في ترسيخ القيم الإيجابية في نفوس الطلاب بطابع ديني و وطني يتجسد في سلوكياتهم (ملوح، 2016)، كما توصلت نتائج دراسة إبراهيم والمرزوقي (2020) إلى وجود قصور في التربية من أجل المواطنة العالمية في برامج إعداد وتدريب المعلمين، والتركيز في المناهج الدراسية على الدراسات الاجتماعية، وغياب أدوار واضحة لمديري المدارس في هذا المجال، وقلة توظيف الأنشطة المدرسية، وقد ركزت رؤية عمان 2040 على الاهتمام بالشباب والذي يعد ضمانًا للمستقبل، ويعزز مشاركتهم السياسية والاجتماعية والاقتصادية وفي صنع المستقبل، فضلاً عن تمكينهم بالاستفادة من قدراتهم ومهاراتهم وتعزيز الحماية الاجتماعية لهم (المجلس الأعلى للتخطيط، 2019).

وكون الباحث أحد العاملين بالمؤسسات التعليمية، ومن خلال انخراطه بالميدان التربوي، فقد لاحظ أن فئة من الطلبة تفتقد تدريجيًا لقيم المواطنة نتيجة للهدر الذي يتم في المحافظة على الممتلكات العامة، مما يؤثر سلبًا على الانتماء والولاء للوطن. وللأهمية البالغة لتنمية قيم المواطنة تسعى الدراسة الحالية لمعرفة دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة؛ لذا جاءت هذه الدراسة التي يمكن صياغة مشكلتها في السؤال الآتي: ما دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

2.1. أسئلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور برامج الأنشطة المدرسية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات الطلبة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، والصفوف الدراسية)؟

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الآتي:

- التعرف إلى دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.
- الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطلبة لدور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، والصفوف الدراسية).

4.1. أهمية الدراسة:

- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها التي تتناوله، والفئة المستهدفة وهم طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، والذين يعدون الثروة الحقيقية للوطن، وتمثل أهمية الدراسة في جانبين: أهمية نظرية، وأهمية تطبيقية.
- الأهمية النظرية: أهمية الموضوع الذي تتناوله الدراسة؛ فموضوع المواطنة يحظى باهتمام دولي كبير في ظل الظروف الراهنة والمستقبلية المحتملة، وتناول الدراسة للمواطنة في الحلقة الثانية التي يجب تحقيقها على أرض الواقع لجعل هذا السلوك ممارسة عملية يومية للطلبة. وقد تسهم هذه الدراسة في إضافة جديدة للمعرفة التربوية المتخصصة في مجال المواطنة وبرامج الأنشطة المدرسية.
 - الأهمية التطبيقية: قد تفيد الدراسة دائرة التوجيه المهني والإرشاد الطلابي بوزارة التربية والتعليم في وضع برامج تطويرية تخص قيم المواطنة، وقد تفيد نتائج الدراسة وتوصياتها في إعداد دراسات مثيلة مقارنة في المحافظات الأخرى بالسلطنة.

5.1. حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على الآتي:

- الحد الموضوعي: تناولت الدراسة دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من خلال أبعاد تعلم المواطنة وهي: البعد المعرفي، والبعد المهاري، والبعد الوجداني.
- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة وطالبات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- الحد الزمني: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي 2021-2022 م.
- الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان، وقد تم اختيار المحافظة لسهولة التطبيق وقربها من مقر سكن الباحث، إضافة إلى أنها تمثل مختلف البيئات بالسلطنة.

6.1. مصطلحات الدراسة:

المصطلحات الواردة في هذه الدراسة ما يأتي:

- برامج الأنشطة المدرسية: يطلق هذا المصطلح على الأنشطة التربوية في مدارس التعليم الأساسي للصفوف من (5-9) ومدارس التعليم ما بعد الأساسي (10-12) وهي مجموعة برامج ذات علاقة بالأنشطة التربوية يتم التخطيط لها من قبل إدارة المدرسة والطلبة وفقاً لميولهم وقدراتهم (وزارة التربية والتعليم، 2018).
- المواطنة: يقصد بها "صفة المواطن التي تحدد حقوقه وواجباته الوطنية، ومعرفة الفرد لهذه الحقوق، وتأديته للواجبات المطلوبة منه، وولائه لوطنه، وخدمته لبلاده، وتعاونه مع المواطنين الآخرين لتحقيق الأهداف الوطنية" (إبراهيم، 2017، ص 20).
- قيم المواطنة: يعرفها منصر (2015) بأنها "مجموعة المعايير والمبادئ التي تمثل إطار عمل يوجه سلوك الفرد ويحكم علاقته بالآخرين من جهة أخرى، وتجعله قادراً على القيام بمسؤولياته وواجباته، من خلال المشاركة الفاعلة في مجتمعه وتمسكه بحقوقه واحترام حقوق الآخرين، واتباع الحوار والتعاون والعمل المشترك مساراً وحيداً؛ لتحقيق الصالح العام على أساس العدل والمساواة، لربطهم بوطنهم وتعزيز التقارب بينهم ودفهم جميعاً لمواصلة عطائهم وتفانيهم في أداء واجباتهم ومسؤولياتهم تجاه الوطن والعمل على حمايته والمحافظة على تماسكه" (ص 134).
- تنمية قيم المواطنة: يقصد بها "التربية الهادفة إلى تعزيز شعور الفرد بالانتماء إلى مجتمعه وقيمه ونظامه وبيئته وثقافته ليرتقي هذا الشعور إلى حد تشبع الفرد بثقافة الانتماء، وأن يتمثل ذلك في سلوكه وفي دفاعه عن قيم وطنه ومكتسباته، وتتضمن تنمية معرفة الفرد بمجتمعه وتفاعله إيجابياً مع أفرادها بشكل يسهم في تكوين مواطنين صالحين متمكنين من الحكم على ما يعترضهم داخل مجتمعاتهم وخارجه" (أبو حشيش، 2010، ص 259). ويعرف الباحث تنمية قيم المواطنة إجرائياً بأنها تلك الإجراءات والمهام والمتطلبات التي تقوم بها برامج الأنشطة المدرسية بأبعادها الثلاثة: المعرفية والمهارية والوجدانية؛ بهدف إعداد الطالب مواطن صالح يمارس حقوقه وواجباته، وولائه وانتمائه لوطنه، ومسؤوليته الاجتماعية نحو نفسه والآخرين.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

2.1. الإطار النظري:

تناول الإطار النظري برامج الأنشطة المدرسية ودورها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة.

2.1.1. الأنشطة المدرسية:

تعد الأنشطة المدرسية جزءاً مهماً من المجالات التي تحظى باهتمام كبير في مجال التعليم بصفة عامة، وقبل التعليم الجامعي بصفة خاصة، وذلك للدور الكبير الذي تلعبه في إعداد شخصية الطالب، وتنميتها من مختلف الجوانب العقلية، والنفسية، والاجتماعية، حيث أن هذه الأنشطة تعمل على كسر الحواجز والعلاقة التقليدية بين الطالب ومعلمه في الصفوف الدراسية من خلال المواقف المتنوعة التي يشارك فيها الطالب خلال هذه الأنشطة (مزبو، 2014).

وتعمل هذه الأنشطة على تنمية ميول ورغبات الطلبة، إضافة إلى إثراء عقولهم بالقيم السامية النبيلة والاتجاهات التربوية والاجتماعية المرغوبة بما يتلاءم مع استعداداتهم وقدراتهم وميولهم عبر المراحل التعليمية المختلفة (حياتي، 2015).

وفي المستجدات التربوية الحديثة للأنشطة التربوية بسلطنة عُمان وما صاحبها من تغير النظرة إلى المتعلم، والاهتمام بتنمية جوانبه المعرفية والوجدانية والمهارية، فقد أصبحت الأنشطة المدرسية ركناً أساساً في العملية التعليمية التعلمية، وعنصرًا مكملاً للمناهج الدراسية لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، حيث تعدها بكافة أبعادها التعليمية والاجتماعية والصحية والرياضية والثقافية والفنية والعلمية عاملاً مهماً يساهم في إعداد الطلبة، وتكوين شخصياتهم، وتهذيب سلوكهم، وصقل مواهبهم، وتحقيق ذاتهم، والاعتماد على أنفسهم، حيث يكتسب الطلبة مهارات وقدرات تمكنهم من تحمل المسؤولية من خلال تفعيل برامج الأنشطة المدرسية وفق خطة زمنية تنفذ فيها برامج الأنشطة المدرسية يتم إعدادها بالتعاون مع الإدارة المدرسية والطلبة أنفسهم، وبما ينسجم مع ميولهم واتجاهاتهم (وزارة التربية والتعليم، 2018).

تنبثق أهمية الأنشطة المدرسية من قيمتها التربوية التي تحققها، فهذه الأنشطة لها التأثير المباشر على السمات الشخصية للطلبة، لأنها تلبي ميوله وحاجاته، وتؤثر على اتجاهاته (أحمد، 2018)، وتعمل الأنشطة المدرسية على إكساب الطلبة مهارات وقدرات خاصة لا يمكن تعلمها من خلال المناهج الدراسية، فعن طريقها يتعلم الطلبة كيفية استثمار الوقت فيما هو مفيد، وتمنحه القدرة على تحقيق التوازن بين العمل والراحة، مما يجعله يشعر بالسعادة والتوفيق النفسي (محمود وآخرون، 2015).

وتتمثل أهمية الأنشطة المدرسية في أنها: تعطي للطلبة الفرصة للتعبير عن اتجاهاتهم، ومناقشة احتياجاتهم، واكتشاف مواهبهم وقدراتهم وصقلها، كذلك تنمي العلاقات الاجتماعية بين الطلبة الذين ينتمون إليها، وتنمي لدى الطلبة حسن التصرف في الموقف المختلفة، والقدرة على اتخاذ القرارات السليمة في تلك المواقف، والثقة بالنفس، بالإضافة إلى أنها تساهم ممارسة الأنشطة المدرسية في تنمية شخصية الطلبة من الناحية الثقافية والعقلية، وتمكن الطلبة من التعرف إلى البيئة التي يعيش فيها، والاستمتاع بها، والتعرف على أصدقاء جدد، وأخيراً تساهم الأنشطة المدرسية في إكساب خبرات جديدة وواقعية، وعدم الاعتماد على المنهج الدراسي في اكتساب الخبرات (إبراهيم، 2017).

وفي سلطنة عُمان أعدت اللجنة المشكلة بوزارة التربية والتعليم بموجب القرار رقم (19/2017) برامج الأنشطة التي يتم ممارستها في مدارس التعليم الأساسي للصفوف من (5-9)، ومدارس التعليم ما بعد الأساسي للصفوف من (10-12) من خلال وضع برامج ضمن خطة المدرسة، حيث يقوم مدير المدرسة بالتخطيط لها مع المعلمين الأوائل والأخصائي النفسي/ الاجتماعي، وأخصائي الأنشطة المدرسية، والأخصائي المالي والإداري، وعضو مجلس أولياء الأمور، وممرض الصحة المدرسية، وبمشاركة الطلبة وفقاً لميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم، بما يخدم أهداف العملية التعليمية، مع أهمية مراعاة المرحلة العمرية للطلبة، وطبيعة المجتمع المحيط بالبيئة المدرسية (وزارة التربية والتعليم، 2018).

ولا بد من مراعاة بعض المعايير والشروط في التخطيط لبرامج الأنشطة المدرسية التي تكفل لها النجاح، ومن المهم في هذا المجال أن يكون هناك يقين بأن الأنشطة المدرسية مكملة للعملية التعليمية، وتساعد على تنمية ميول الطلبة، وتطوير قدراتهم، وباعتبار أن الأنشطة المدرسية جزءاً من المنهج المدرسي، بحيث تتيح للمعلم ممارسة النشاط كجزء من الأعمال المنوطة له، كما أنها تتيح للطلبة المشاركة في النشاط (لافي، 2010). ومن ضمن هذه المعايير والشروط التي يجب توافرها في برامج الأنشطة المدرسية: أن تكون موجهة نحو أهداف واضحة ومحددة للمعلمين والطلبة، ووضع خطة عمل لتنفيذ تلك البرامج، حيث يشارك الطلبة في وضعها، ويتحملون مسؤولية تنفيذها بإشراف من المعلمين، كذلك يجب أن تخضع برامج الأنشطة لعملية ملاحظة دقيقة من قبل المعلم؛ للتعرف إلى ميول واتجاهات الطلبة، وتعزيز مواطن القوة، ومعالجة مواطن الضعف لدى الطلبة، إضافة إلى أنها يجب أن تكون مكملة للمنهج المدرسي، ويستمد كل منهما أهميته من الآخر، ويجب أن تكون برامج الأنشطة على أساس قيمتها التربوية، التي تقود الطلبة إلى التفكير، والتخطيط والتنفيذ، واتقان العمل المكلف به، وأن تكون متنوعة، بحيث يجد فيها الطلبة أكثر فرصة للتعبير عن ميولهم، وإشباع رغباتهم، ومجالاً لصقل مواهبهم (مقبل، 2012).

2.1.2. المواطنة:

تعد المواطنة من القضايا المهمة للتنمية البشرية والاجتماعية، ونقطة الانطلاق لمشاريع الإصلاح والتطوير الشاملة، لما لها من أهمية عظمى للمواطن، ولقد أصبحت الحاجة ملحة إلى تنمية قيم المواطنة؛ لاستقرار أمن البلد وتقدمه، حيث يشعر جميع أفراد المجتمع بالمساواة وتكافؤ الفرص، مما يسهم في تشكيل شعور حقيقي بالولاء والانتماء للوطن (الباسل وآخرون، 2018).

إن مفهوم المواطنة من أكثر المصطلحات حاجة إلى التعمق في الدراسة والفهم وذلك أن المواطنة شيء متأصل في طبيعة النفس البشرية، وقد نالت المواطنة اهتمامًا كبيرًا في مختلف المجتمعات والشعوب ويتجلى ذلك في التشريعات والدساتير التي تتضمن حقوق وواجبات المواطن (يوسف، 2010)؛ فالمواطنة أن يكون كل من يعيش في وطن واحد متساويين في الحقوق والواجبات كافة المكفولة داخل نطاقه بحيث يشعر كل فرد من أفراد المجتمع بالانتماء لهذا الوطن وببذل جميع الجهود حتى يسهم في تقدم وطنه وتحضره (إبراهيم، 2015). ويرى تشانزانج وآخرون (Chanzanagh et al, 2011) أن المواطنة حالة مدنية تعد أعلى حالة اجتماعية، يستطيع الفرد تحقيقها في المجتمع الديمقراطي، كما أنها مزيج من الحقوق والواجبات للمواطن داخل دولته. ويتم تحليل المواطنة بطريقتين مترابطتين: أولهما: حقوق المواطنة شرطًا أساسيًا للمشاركة السياسية الرسمية، وثانيهما: المساواة بين الأفراد في المجتمع، وتعزيز الولاء والانتماء في الحياة الاجتماعية (Peucker & Akbarzadeh, 2014).

ولقد أولت المؤسسات التعليمية عناية خاصة بإعداد المواطن الصالح حيث جعلته الهدف العام من أهداف التعليم وتزداد أهمية تحقيق ذلك في ظل التسارع الذي يشهده العالم من الثورات المعلوماتية والتكنولوجية، وتعد التربية وسيلة المجتمع لإعداد مواطنيه إعدادًا يضمن انتماءهم في ظل التغيرات السريعة وما يكتسبونه من معارف وقيم ومهارات للتعامل مع الآخرين والإحساس بالمسؤولية تجاه الأعمال المنوطة بهم سواء كانت هذه الأعمال فردية أم ضمن نطاق الجماعات شريطة أن يتم ذلك الإعداد في ضوء معرفة الطلبة بحقوقهم وواجباتهم (عامر، 2012).

وتعرف دائرة المعارف البريطانية (Encyclopedia Britannica) المواطنة بأنها "علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة وما تتضمنه تلك العلاقة من حقوق وواجبات في تلك الدولة" (كبر، 2012، 110)، وتؤكد المعارف البريطانية على أن المواطنة تدل ضمناً على مرتبة من الحرية مع ما يصاحبها من مسؤوليات، وتختتم دائرة المعارف البريطانية مفهومها للمواطنة، بأن "المواطنة على وجه العموم تسبغ على المواطن حقوقاً سياسية، مثل حق الانتخاب، وتولي المناصب العامة" (خليفة، 2017، 218). أما عالم الاجتماع البريطاني توماس همفري مارشال (Thomas Humphrey Marshall) فيعرف المواطنة على أنها "عقد يوطر العلاقة المعقدة بين الدولة والفرد والمجتمع، ويكسب هذا العقد المواطن مجموعة من الحقوق والمؤهلات، ولكن أيضاً مجموعة من الواجبات والالتزامات إزاء المجموعة" (Syssner, 2011, 112). ويرى الباحث أن المواطنة هي الترجمة الحقيقية لمشاعر الانتماء والولاء للوطن بإدراك الحقوق والواجبات الخاضعة لدستور الدولة، بحيث يقدم المواطن الولاء للدولة وتقدم الدولة له الأمن والأمان والمشاركة الفاعلة في صنع القرار، مراعيًا بذلك حقوق الآخرين من غير تمييز.

لقد مر مفهوم المواطنة بمراحل تاريخية عديدة تبلورت في ذاكرة الإنسان بفعل العوامل الاقتصادية، والاجتماعية، والدينية، والتاريخية، والسياسية عند الإغريق في أثينا، والرومان، وفي الدولة الإسلامية، حيث التعامل السامي مع أهل الذمة باعتبارهم مواطنين يعيشون في كنف الدولة الإسلامية، لهم حقوق، وعلمهم واجبات، مع الحرية التامة في ممارسة العبادات والمساواة في القضاء (الزدجالي، 2014)، ويعد زمن الثورة الفرنسية وما أعقبها من إصدار إعلان حقوق الإنسان والمواطن عام 1789 م، أول نقطة تحول في تاريخ مفهوم المواطنة؛ إذ اشتمل هذا الإعلان على الحقوق المدنية والسياسية بالمعنى الذي يتضمنه المفهوم المعاصر للمواطنة (أبو حشيش، 2010)، وكان لمفكري عصر التنوير والنهضة الأوروبية أمثال جون لوك (John Locke)، وتوماس هوبز (Thomas Hobbes)، وجان جاك روسو (Jean Jacques Rousseau) الدور الكبير في التحول لمفهوم المواطنة من خلال نظرية العقد الاجتماعي بين أفراد المجتمع والدولة، وبدأ مفهوم المواطنة يأخذ دلالاته السياسية والفلسفية في القرن السابع عشر على يد توماس هوبز (Thomas Hobbes) الذي عرف المواطن بوصفه عضواً في جماعة سياسية أبرمت عقداً اجتماعياً تتعهد بموجبه ضمان أمن الأفراد في دائرة مجتمع يخضع لسلطة مطلقة، وفي منتصف القرن التاسع عشر، بدأ مفهوم المواطنة يتحدد بالعلاقة بين الفرد والدولة، من خلال المساواة بين الأفراد أمام القانون، والمشاركة في الحياة العامة، وقد أصبح مفهوم المواطنة أنموذجاً مثاليًا للمشاركة الفاعلة بامتلاك المواطن الوعي المطلوب بالانتماء والروابط التي يسعى إليها المجتمع للمصلحة العامة (محمود، 2017)، أما القرن الحادي والعشرين فقد شهد مفهوم المواطنة تطوراً عالمياً تحددت مواصفات المواطنة بالاعتراف بوجود ثقافات، وديانات مختلفة، واحترام الغير وحرية، بالإضافة إلى المشاركة في تشجيع السلام الدولي، والمشاركة في إدارة الصراعات بطريقة اللاعنف (أحمد، 2018).

ولذا فإن من أهم متطلبات المواطنة الحديثة هي تمكين المواطنين من إدارة الشؤون العامة من خلال مؤسسات برلمانية منتخبة، تؤدي إلى تحقيق المصلحة العامة، والتقليل من ظهور المشكلات الناتجة عن الاستبداد بالرأي، والتحكم في اتخاذ القرار، الذي يمكن أن يكون لحساب فئات قضيوية وليست وطنية (المعمري، 2018). وتباین وجهات النظر بين الباحثين والمهتمين بدراسات المواطنة فيما يتعلق بأبعادها، حيث يرى البعض أن أبعاد المواطنة تتمثل في المسؤوليات الشخصية والمدنية، في حين يؤكد رأي آخر على الأبعاد الفلسفية والقيمية والسياسية والقانونية والاجتماعية (الشقران، 2016).

وتعد المواطنة من القضايا ذات الأبعاد المتعددة سياسيًا وتربويًا وثقافيًا ولا تعبر هذه الأبعاد إلا عن معايير الولاء والانتماء والمشاركة الفاعلة من قبل أفراد المجتمع في حماية الوطن من خلال تعبيره عن الوعي بالحقوق والواجبات، كما انعكس دوره بصفته مواطن في مواجهة التحديات التي تواجه المجتمع والدولة في آن واحد (عامر، 2012).

ويمكن بلورة الهدف من تعليم المواطنة بتدعيم وجود الدولة كنظام سياسي واقتصادي واجتماعي، وتنمية قيمة الديمقراطية، والمعارف المدنية وقيمة احترام حقوق الإنسان، والمساهمة في الترابط الاجتماعي والاستقرار في المجتمع، وتنمية مهارات التفكير الناقد، والحوار البناء، واحترام الرأي الآخر واتخاذ القرارات (القحطاني، 2020). ويشير النيرب وعطا الله (2020) إلى العديد من هذه الأهداف أهمها: التمسك بالعقيدة والعبادات والقيم، وتنمية الوعي لدى الطلبة بالحقوق والواجبات، وتحقيق الديمقراطية، ومبدأ المساواة بين الطلبة، وتنمية استعداد الطلبة لدراسة المشكلات المحلية وكيفية التصدي لها، وغرس حب الوطن في نفوس الطلبة من أجل العمل على تقدمه وإعلاء شأنه، بالإضافة إلى تبادل الخبرات والمعلومات، واستثمار وقت الفراغ بالنسبة للطلبة بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالنفع، وتوفير بيئة نظيفة، والمحافظة عليها، والاستخدام الأمثل لمواردها.

أما دور الأسرة في تنمية قيم المواطنة، تعد الأسرة اللبنة الأساسية التي تسهم في تكوين شخصية الفرد، لذا يقع على عاتقها مسؤولية تقويم سلوك الفرد من صغره، وغرس كل القيم والمثل العليا كحب الوطن والمحافظة على ممتلكاته، والعمل على إعلاء شأن الوطن، واحترام الأنظمة والقوانين التي تسير شؤون الوطن، والتحلي بالأخلاق الحميدة مثل الإيثار، وحب الوحدة الوطنية، والمشاركة في خدمة المجتمع، والمبادرة للأعمال الخيرية، والمشاركة في العمل التطوعي (الرشدي، 2017).

في حين دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة، تقوم المدرسة بدور مهم في إعداد الطالب ليصبح مواطنًا صالحًا، وذلك من خلال أهداف تم تحديدها من قبل وزارة التربية والتعليم على كافة المستويات المعرفية، والمهارية، والوجدانية، ويمثل اكتساب المعلومات والمعارف أحد أهم هذه المستويات لما له من دور مهم في تنمية الاتجاهات والقيم، وأساسيات التفكير السليم، والتي تمكن الطلبة من توجيه سلوكهم وتكوين شخصياتهم كمواطنين (الكندري والبيلي، 2016). ويمكن للمدرسة أن تنمي قيم المواطنة لدى الطلبة من خلال الأنشطة المدرسية التي تمثل رصيدًا ثقافيًا لتنمية الحس الوطني، وقيم الولاء والانتماء، وغرس السلوك السليم، والاتجاه الذي يحقق المواطنة الإيجابية لخدمة الوطن، ويتجسد ذلك من خلال البرامج التطوعية لخدمة المجتمع المحلي والمدرسي (بن سليم وبولرباح، 2019).

وتهدف الأنشطة التربوية إلى توفير النمو المتكامل لشخصية الطالب، ودعم قيمه الدينية والسلوكية والخلق الاجتماعية، وتكوين الاتجاهات والقيم المرغوبة، وتكوين علاقات سوية بين أفراد المجتمع المدرسي، كما أنها تظهر أهمية النشاط المدرسي من خلال الأهداف والقيم الديمقراطية المرتبطة بالمواطنة، والتي تتحقق من خلال ممارسة هذه الأنشطة، والتي تتمثل في غرس القيم الاجتماعية؛ كالعمل والصدق ومراعاة أدب السلوك والقواعد والقوانين؛ للتكيف مع المجتمع، إضافة إلى تنمية القدرة على الإدارة الذاتية والجماعية، وحرية الرأي واحترام الرأي المعارض، وآراء الأغلبية، وتحمل المسؤولية، والتعاون، والتمسك بالحقوق والواجبات، كما يتم تحقيق الحرية وروح الزمالة والمشاركة والولاء والانتماء والشعور بالأمن والصدقة، وتعزيز قيم الديمقراطية والتسامح (عامر، 2012).

3.1.2. جهود السلطنة في تنمية قيم المواطنة:

تم تناول جهود السلطنة في تنمية قيم المواطنة من خلال المحاور الآتية:

• المواطنة في ضوء رؤية عُمان 2040

تسعى رؤية عُمان 2040 إلى تحقيق أهداف المواطنة العُمانية من ضمنها: مجتمع معزز بهويته ومواطنته وثقافته، يعمل على المحافظة على تراثه وتوثيقه ونشره عالميًا، ومنظومة شراكة مجتمعية مؤسسية متكاملة تعزز الهوية والمواطنة والترابط الاجتماعي، بالإضافة إلى استثمار مستدام للتراث والثقافة والفنون يسهم في نمو الاقتصاد الوطني، ومجتمع رائد عالميًا في التفاهم والتعايش والسلام، وكذلك مجتمع أفراد يتصفون بالمسؤولية مدركون لحقوقهم وملزمون بواجباتهم (المجلس الأعلى للتخطيط، 2019).

• المواطنة في النظام التعليمي العماني:

يعد التعليم أفضل الوسائل في تنمية قيم المواطنة، وأطلق على عملية تنشئة الطلبة على المواطنة مصطلح (تربية المواطنة)، والتعليم من أجل المواطنة يجد عناية تامة في النظام التعليمي العُماني؛ لإيمانه بالدور المنوط للأجيال العُمانية المتعاقبة في ممارسة أدوار المواطنة الإيجابية والنشطة في المجتمع (المعمري والغربية، 2012).

وقد تطور مفهوم المواطنة في السلطنة خلال العقود الماضية بعد قيام الدولة، حيث تم تكريس الانتماء، والولاء للوطن الواحد، الذي يعد الضامن لحقوق المواطن، والمشرّف على مؤسساتها، وكان العمل على تأثير البنى التقليدية للمجتمع، لأن من شروط المواطنة الابتعاد عن القبلية، والطائفية تحت مظلة الاعتراف بجميع أفراد المجتمع دون تفرقة بالجنس أو اللون أو المذهب (المعمري، 2018).

ولم يظهر مفهوم المواطنة في النظام التعليمي، وفي دراسات الباحثين العُمانيين إلا مع بداية العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، وكانت تربية المواطنة كممارسة منهجية تبدأ من المرحلة الابتدائية العليا وتستمر حتى نهاية المرحلة الثانوية آنذاك، وأنها كانت تركز على البعد المحلي حتى نهاية الصف

الأول الثانوي - بما يسمى حاليًا الصف الحادي عشر- وعلى الأبعاد العربية والإسلامية، والإنسانية في الصفين الثاني الثانوي، والثالث الثانوي - الحادي عشر والثاني عشر- وبصفة عامة كانت المواد الدراسية نظرية، وتخلو من الأنشطة التطبيقية، وكان من يقوم بتدريس المواطنة معلمو الدراسات الاجتماعية؛ حيث لا يوجد معلم متخصص لها، ومع ذلك فقد سعت تلك المواد إلى تحقيق أهداف كبيرة في التربية الوطنية (المعمر، 2013). وتتضمن فلسفة التعليم في سلطنة عُمان مجموعة من المبادئ التي تنبثق منها الأهداف التعليمية العامة، وتعد هذه المبادئ والأهداف موجّهًا لعملية بناء عناصر المنظومة التعليمية كافة وتطويرها في جميع مراحل التعليم وأنواعه، ومن المبادئ التي تعنى بقيم المواطنة ما يأتي: الهوية والمواطنة، والعزة والمنعة الوطنية، والقيم والسلوكيات الحميدة، والتربية على حقوق الإنسان وواجباته، والمسؤولية والمحاسبة، إضافة إلى التربية على مبدأ الشورى (مجلس التعليم، 2017).

وقامت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في عام 2012 م، ووفقًا للقرار الوزاري رقم (634/2012) الصادر بتاريخ 2012/11/19 م بإنشاء "دائرة برامج المواطنة"، وفي عام 2017 م تم تعديل مسمى الدائرة إلى دائرة المواطنة وإنشاء قسمين لها قسم برامج المواطنة، وقسم دراسات المواطنة وفقًا للقرار الوزاري رقم (381/2017) الصادر بتاريخ 2017/12/7 م، ومن أهم اختصاصات هذه الدائرة، متابعة تطبيق أبعاد ومجالات التربية على المواطنة في المناهج الدراسية والتقويم التربوي والإشراف التربوي والبرامج التعليمية، ومع المديرات الأخرى ذات العلاقة، إقامة حلقات عمل تدريبية للمعلمين والمدرسين والمختصين ذوي العلاقة حول المواضيع المتعلقة بالتربية على المواطنة بالتنسيق مع التقسيمات المختصة، وكذلك تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من خلال البرامج والدراسات البحثية المختلفة، والعمل على متابعة وتقييم برامج التربية على المواطنة ومعالجة المعوقات واقتراح سبل التحسين والتطوير المستمرين، إضافة إلى تفعيل الشراكة المجتمعية من خلال إقامة الفعاليات وتطبيق البرامج المتعلقة بالتربية على المواطنة (البوسعيد، 2018).

2.2. الدراسات السابقة:

- هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع المواطنة، وتم عرضها مرتبة من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:
- هدفت دراسة إبراهيم والمرزوقي (2020) التعرف إلى الاتجاهات المعاصرة في التربية من أجل المواطنة العالمية وإمكانية الإفادة منها في سلطنة عُمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اهتمام بالتربية من أجل المواطنة العالمية في سلطنة عُمان يتمثل في فلسفة التربية وأهداف التعليم، والخطط الاستراتيجية للتعليم، وبعض المشروعات المدرسية مثل المدارس المنتسبة لليونسكو، وبعض البرامج مثل البرنامج الوطني لتنمية مهارات الشباب، كما توصلت النتائج إلى وجود قصور في التربية من أجل إعداد وتدريب المعلمين، والتركيز في المناهج الدراسية على الدراسات الاجتماعية، وغياب أدوار واضحة لمديري المدارس في هذا المجال، وقلة توظيف الأنشطة اللاصفية.
- هدفت دراسة القحطاني (2020) التعرف إلى دور ممارسة الإدارة المدرسية لتنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، والتعرف إلى درجة الاختلاف في استجابة أفراد عينة الدراسة من حيث (المؤهل العلمي، نوع التأهيل، الخبرة) حول درجة ممارسة القيادة المدرسية لأساليب تنمية قيم المواطنة بأبعادها الثلاثة (البعد المعرفي، البعد المهاري، البعد الوجداني) لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث طبقت على عينة مكونة من 356 معلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة المدرسية لأساليب تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، التأهيل العلمي، سنوات الخبرة).
- وهدفت دراسة يوسف والإبراهيم (2019) الكشف عن درجة فاعلية الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية من وجهة نظر معلمي المدارس وعلاقتها بتعزيز الانتماء الوطني لدى الطلبة، واستخدما المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (350) معلمًا ومعلمة في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية قصبة إربد، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدما الاستبانة أداة للدراسة، حيث تألفت من قسمين: الأول: لقياس درجة فاعلية الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية الحكومية في قصبة إربد، وتكون من (26) فقرة، والثاني: لقياس درجة الانتماء الوطني لدى طلاب المدارس الثانوية الحكومية في قصبة إربد، وتكون من (30) فقرة، وأظهرت النتائج أن درجة فاعلية الأنشطة اللاصفية حسب نوع الأهداف جاءت مرتبة كالآتي: الأهداف الوجدانية، الأهداف المهارية، الأهداف المعرفية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فاعلية الأنشطة اللاصفية تعزى لمتغيرات: الخدمة، وحجم المدرسة، وعدم وجود فروق تعزى للجنس، وأن درجة الانتماء لدى الطلاب جاءت مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة الانتماء الوطني تعزى لمتغيرات: الجنس، وحجم المدرسة، وعدم وجود فروق تعزى للخبرة. و بينت الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين درجة فاعلية الأنشطة اللاصفية ودرجة الانتماء الوطني لدى الطلاب في المدارس الثانوية.
- في حين هدفت دراسة أحمد (2018) التعرف على دور الأنشطة المدرسية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية محلية الحصاحيصا، من حيث حقوق المواطنة، واجبات المواطنة، والانتماء للوطن، معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجة تقديرات أفراد العينة من حيث

السكن، النوع، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة تكونت من ثلاثة محاور هي: حقوق المواطنة، واجبات المواطنة، الانتماء للوطن، وبلغ عدد فقرات الاستبانة 26 فقرة، وتم اختيار عينة مكونة من 153 طالبًا وطالبة بالطريقة العشوائية من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية من محلية الحصاحيصا بالسودان، وباستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: تعمل الأنشطة المدرسية على تعزيز واجبات المواطنة حيث بلغ مجموع متوسطات المحور 1.69، وقد حصلت عبارة (تعزز من حب الوطن) على متوسط بلغ 1.91، تعمل الأنشطة المدرسية على تعزيز الانتماء للوطن بدرجة متوسطة حيث بلغ مجموع متوسطات المحور 1.72، وقد حصلت عبارة (تقوي من الاعتزاز بالوطن) على متوسط بلغ 1.98، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تقديرات أفراد العينة لدور الأنشطة المدرسية في تعزيز قيم المواطنة لصالح الإناث، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تقديرات أفراد العينة لدور الأنشطة المدرسية في تعزيز قيم المواطنة لصالح الريف.

- وأجرى الحراسي (2018) دراسة هدفت الكشف عن اتجاهات الطلبة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان نحو المشاركة المدنية، بالإضافة إلى تحديد أثر متغيرات النوع الاجتماعي، والصف الدراسي، والمحافظة التعليمية عليها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث قام بإعداد استبانة مكونة من 73 عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: اهتمام الطالب بشأن المشاركة المدنية، والمشاركة المدنية التي حدثت في الماضي القريب، ودور المدرسة في تعزيز المشاركة المدنية، والمشاركة المدنية المتوقعة في المستقبل، وتم تطبيق الأداة على عينة مكونة من 1008 طالبًا وطالبة من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظات مسقط وشمال الباطنة ووظفار، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اتجاه الطلبة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان بلغ 3.31 بمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في المتوسط العام لأبعاد الأداة، كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لمتغير الصف الدراسي لصالح طلبة الصف السابع، كما كشفت أيضًا عن النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لمتغير المحافظة التعليمية في المتوسط العام لأبعاد المشاركة المدنية لصالح محافظة شمال الباطنة.
- كما أجرى دهيم (2018) دراسة هدفت التعرف إلى دور الأنشطة الطلابية في تحقيق تنمية المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي باستبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من 400 طالبًا وطالبة، وباستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: تنمي الأنشطة الطلابية لدى الطلبة الوعي بالمساواة وتكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع، وتجعل الطلبة يعرفون حقوق وواجبات كل مواطن، كما أن الأنشطة تعمل على تعديل سلوكيات الطلاب تجاه (القوانين، الآخرين، البيئة المحيطة)، وتشعرهم بالانتماء والولاء للوطن والدفاع عنه، إضافة إلى أنها تعمل الأنشطة الطلابية على اعتزاز الطلبة بهويتهم الوطنية والثقافية، وتنتي لديهم الشعور بحريته والمحافظة على حرية الآخرين.
- في حين هدفت دراسة إبراهيم (2017) التعرف إلى تحديد طبيعة دور الأنشطة في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة بمدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي باستبانة مكونة من 52 فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: الانتماء والولاء، والتسامح واحترام الآخر، الوعي السياسي، والعمل الجماعي، وتم تطبيقها على عينة مكونة من 928 طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة بمدينة الرياض، وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تم التوصل إلى النتائج التالية: مستوى متوسط لدور عضو هيئة التدريس في تنمية قيم المواطنة، توجد فروق لصالح الجامعات الخاصة، توجد فروق لصالح الكليات الإنسانية، توجد فروق لصالح الذكور، توجد فروق لصالح مستوى السنة الثانية.
- وأجرى إبراهيم والبوسعيد (2017) دراسة هدفت التعرف إلى دور مجالس الإدارة الطلابية في تنمية المواطنة لدى طلبة مدارس ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي باستبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من 360 طالبًا وطالبة، وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل ألفا كرونباخ، اختبار ت، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دور مجالس الإدارة الطلابية في تنمية المواطنة لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان جاء بدرجة متوسطة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الصف الدراسي، توجد فروق في متغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور.
- وهدفت دراسة التوبي والفواعير (2017) إلى تقديم نموذج لمفهوم التربية للمواطنة في القرن الحادي والعشرين والكشف عن درجة تمثل الطلبة الجامعيين في سلطنة عُمان لمفاهيم المواطنة في ضوء انتمائهم الزمني معرفيًا وسلوكيًا ووجدانيًا، وقد تكونت عينة الدراسة من 104 طالبًا من طلبة التأهيل التربوي الذين أنهوا مرحلة البكالوريوس من عدة جامعات وكليات جامعية في سلطنة عُمان، ولغاية هذه الدراسة قام الباحثان بإعداد وتطوير مقياس لمفاهيم المواطنة اشتمل على (66) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد زمنية (الماضي والحاضر والمستقبل)، وتغطي الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية للمواطنة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تمثل طلبة التأهيل التربوي لمفاهيم المواطنة كان كبيرًا على المقياس ككل، كما أظهرت النتائج أن مستوى تمثل أفراد العينة في مفاهيم المواطنة في بعد الانتماء للزمن الحاضر كان كبيرًا، بينما كان متوسطًا في بعدي الانتماء للماضي أو للمستقبل. وجاء مستوى تمثل طلبة التأهيل التربوي لمفاهيم المواطنة في الجانب الوجداني والانفعالي في المرتبة الأولى (كبيرًا)، وجاء

مستوى تمثل أفراد العينة لمفاهيم المواطنة في الجانب السلوكي في المرتبة الثانية (كبيرًا)، بينما جاء مستوى تمثل أفراد العينة لمفاهيم المواطنة في الجانب المعرفي في المرتبة الثالثة والأخيرة ضمن المستوى المتوسط، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل أفراد العينة لمفاهيم المواطنة في ضوء انتمائهم الزمني معرفيًا وسلوكيًا ووجدانيًا تعزى للجامعة التي أنهى الطالب منها مرحلة البكالوريوس أو للتخصص الدراسي.

- وأجرى الشقران (2016) بدراسة هدفت التعرف إلى درجة إسهام برامج الأنشطة الطلابية في تعزيز مفاهيم المواطنة لدى طلاب جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي باستبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من 224 طالبًا من طلاب جامعة أم القرى، وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تم التوصل إلى أن تنمية قيم ومفاهيم المواطنة لدى طلاب جامعة أم القرى من خلال المشاركة في الأنشطة تتحقق بدرجة متوسطة.
- كما أجرى المعمري والمسروري (2016) دراسة هدفت الكشف عن دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز أبعاد المواطنة من وجهة نظر طلبتهم في محافظة الشرقية، بالإضافة إلى تحديد أثر متغيرات النوع والمرحلة الدراسية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، باستبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من 500 طالبًا وطالبة، وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تم التوصل إلى النتائج التالية: أن تقديرات الطلبة لدور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز أبعاد المواطنة لدى طلبتهم في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان بلغت 3.47 أي بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ تعزى إلى الجنس في جميع أبعاد الأداة ما عدا بعد الحقوق والواجبات الذي ظهرت به فروق لصالح الإناث، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ بين مستويات المرحلة الدراسية في جميع الأبعاد لصالح طلبة التعليم الأساسي.
- وأجرت ملوح (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الإذاعة المدرسية في تنمية المواطنة الصالحة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في لواء بني عبيد، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج المسحي مستخدمة استبانة مكونة من (30) عبارة وقد شملت عينة الدراسة (111) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود دور فعال للإذاعة المدرسية في تنمية المواطنة الصالحة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بمتوسط (2.52)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة حول الدور التي تمارسه الإذاعة المدرسية في تنمية المواطنة الصالحة تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية إلى آراء أفراد العينة حول الدور الذي تمارسه الإذاعة المدرسية في تنمية المواطنة الصالحة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للأب والأم.
- وهدفت دراسة كيتنج وجان مات (Keating & Jan maat, 2016) التعرف على تأثير الأنشطة المدرسية حول المشاركة السياسية للشباب في إنجلترا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال استخدام مقياس المشاركة الانتخابية على 746 طالبًا، وتوصلت النتائج إلى أن التعليم من خلال المواطنة له آثار دائمة وإيجابية على كل من المشاركة السياسية التعبيرية والانتخابية، وأن الآثار الإيجابية كانت واضحة بشكل واضح فقط للأنشطة للصفوف 11، في حين أن المشاركة في نفس الأنشطة للصف 7 لم يكن لها تأثير مباشر دائم على المشاركة السياسية للشباب، وأن المشاركة في الأنشطة المدرسية لها بالفعل تأثير إيجابي ومستقل على التعليم من خلال المواطنة في المدرسة.
- وهدفت دراسة زقاوة (2015) التعرف إلى دور المدرسة في تربية التلميذ على قيم المواطنة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط على ضوء متغير الجنس، الخبرة المهنية ومادة التدريس، ولتحقيق ذلك صمم الباحث أداة الاستبيان المكونة من 49 فقرة موزعة على أربعة مجالات: دور البرنامج التعليمي، دور الأستاذ، دور المناخ المدرسي ودور الأنشطة المدرسية، وقد تكونت عينة الدراسة من 180 معلمًا ومعلمة من ولاية غليزان بالجزائر، وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل ألفا كرونباخ، اختبار (ت)، تحليل التباين الأحادي تم التوصل إلى أن مستوى دور المدرسة كان متوسطاً في تنمية قيم المواطنة، وجاء مجال دور الأستاذ في الرتبة الأولى بمستوى مرتفع، أما المجالات الأخرى فقد كان ترتيبها على التوالي: دور المناخ المدرسي، دور البرنامج التعليمي، دور الأنشطة المدرسية وكلها جاءت بمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس والخبرة المهنية ومادة التدريس.
- في حين هدفت دراسة همبدن ثومبسون وآخرون (Hampden-Thompson et al, 2015) إلى استكشاف تصورات الطلاب وتجاربهم في المواطنة بإنجلترا، ولتحقيق ذلك تم تصميم أداة الاستبانة طبقت على 132 معلمًا، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يقومون بتطوير أدوارهم كمواطنين بشكل أكثر فعالية من المهارات العملية للتفاعل مع مجتمعاتهم، كما يرى المعلمون أن مدارسهم فعالة للغاية في تقديم أنشطة المواطنة والمشاركة المجتمعية، وأن هناك تحديات كبيرة في مساعدة الطلاب على فهم مجتمعاتهم والانخراط فيها بشكل بناء، لا سيما فيما يتعلق بمشاركة الوالدين وأنشطة التواصل مع المجتمع، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين العمل في المدارس وحياة الشباب خارج المدرسة.
- أجرى يلماز (Yilmaz, 2013) دراسة هدفت التعرف إلى تصورات طلاب الصف الثامن لمفاهيم تعليم المواطنة الأساسية مثل الحقوق، والمساواة، والمسؤوليات، والسيادة في خمس مناطق تعليمية مختلفة في اسطنبول، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن لجنس الطلاب أثرًا جزئيًا على تصوراتهم للمفاهيم كما هو مبين في تصورات الطالبات للمسؤوليات التي كانت أكثر تطورًا وتميزًا من الطلاب الذكور، كما أن لدى معظم الطلاب فهم جيد

للحقوق والمسؤوليات ويعرفون ما يجب فعله عند انتهاك حقوقهم، وكانت تصورات بعض الطلاب عن المساواة والمواطنة والسيادة غير واضحة، وكان لديهم الخلط في بعض المفاهيم خصوصاً في الحرية والحقوق والمسؤوليات.

بالنظر إلى الدراسات السابقة في موضوع دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة، يتضح التباين بينها، فقد تنوعت الدراسات العربية والأجنبية، واختلفت الدراسات في استخدام المنهج والأسلوب، وتعددت طرق جمع البيانات، ويتضح من هذه الدراسات مدى الاهتمام بالمواطنة إلا أن معظم الدراسات العمانية اتجهت نحو الاهتمام بقياس دور المعلمين في التربية على المواطنة، وتحليل المناهج الدراسية، ولم يجد الباحث أي دراسة عُمانية تطرقت إلى دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية المواطنة، الأمر الذي دفعه نحو إجراء هذه الدراسة، وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي وتطبيق الاستبانة لتحقيق أهدافها، وتختلف في مكان إجراء الدراسة حيث تجرى في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في إعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، وفي تحديد الإطار النظري للدراسة والتعرف إلى الأساليب الإحصائية والإجراءات المناسبة لها.

3. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1.3. منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة، ويعرف بأنه: "هو الذي يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، وأشكالها، وعلاقاتها، والعوامل المؤثرة في ذلك" (سيبوك ونجاسي، 2019، 46)، حتى يمكن التوصل إلى النتائج التي تكشف عن دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وذلك عن طريق وصف الظاهرة من خلال جمع البيانات ميدانياً بواسطة أداة الاستبانة.

2.3. مجتمع الدراسة وعينتها:

اشتمل مجتمع الدراسة على طلبة مدارس الحلقة الثانية من مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة والبالغ عددهم 24227 طالباً وطالبة حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم الواردة في الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية للعام الدراسي 2021/2020 م (وزارة التربية والتعليم، 2021)، والجدول 1 يلقي الضوء على مجتمع الدراسة.

جدول (1): مجتمع الدراسة موزع حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	20887	%51
إناث	20102	%49
المجموع	40989	%100

تكونت عينة الدراسة من 530 طالباً وطالبة، ويشكلون ما نسبته 1.3% من المجتمع الأصلي، وتم اختيار عينة متيسرة، وذلك لضمان تمثيلها للمجتمع الأصلي للدراسة نظراً لطبيعة أفراد مجتمع الدراسة من طلبة مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة التابعين لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، لسهولة التطبيق، فقد تم توزيع الاستبانة ورقياً، والجدول 2 يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	300	%56,6
	أنثى	230	%43,4
المجموع		530	%100
الصف الدراسي	(5 - 7)	212	%40
	(8 - 10)	318	%60
المجموع		530	%100

3.3. أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم تطوير استبانة من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال قيم المواطنة كدراسة (إبراهيم، 2017؛ أحمد، 2018؛ الشقران، 2016؛ القحطاني، 2020)، وقد تكونت الأداة من 30 فقرة في صورتها الأولية موزعة على ثلاثة مجالات هي: المجال المعرفي وله 10 فقرات، والمجال المهاري وله 10 فقرات، والمجال الوجداني وله 10 فقرات.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام صدق المحكمين وصدق البناء ففي صدق البناء تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص التربوي والنفسي، ومن خلال آرائهم وملاحظاتهم، قام الباحث بإجراء التعديلات المناسبة، من حذف وإضافة وتعديل، وإخراج الأداة في صورتها النهائية، وقد تم تبني مقياس تدرج ليكارت الخماسي لحساب استجابات أفراد عينة الدراسة حسب ما يلي: درجة كبيرة جداً (5)، كبيرة (4)، متوسطة (3)، قليلة (2)، قليلة جداً (1). ولأغراض التحقق من صدق البناء لأداة الدراسة، قام الباحث بحساب معامل الارتباط لبيرسون لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، حيث تم تحليل فقرات الأداة، وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة مع الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه من جهة أخرى، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة ثالثة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.294 – 0.750)، ومع المجال (0.291 – 0.728)، والجدول 3 يوضح ذلك.

جدول (3): قيم معامل ارتباط بيرسون لفقرات دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم ككل

والمجالات التي تتبع له			
المجال	رقم الفقرة	الفقرات	معامل الارتباط مع المجال
المعرفي	1	تعرفني بحقوقتي وواجباتي.	**0,633
	2	تحرص على نشر مهارة لغة الحوار بيني وزملائي.	**0,728
	3	توجهني بالالتزام بالأنظمة والقوانين المعمول بها في المدرسة.	*0,444
	4	تعرفني بالمناطق السياحية في السلطنة.	**0,603
	5	تعرفني بالتاريخ الحضاري للسلطنة.	**0,664
	6	تعرض لي نماذج من قصص نجاح الكفاءات الوطنية في مختلف المجالات.	0,327
	7	تتيح لي حرية اختيار برامج الأنشطة المدرسية.	0,316
	8	تطلعني بمستجدات الميدان التربوي.	*0,505
	9	تسهم في توعيتي بأهمية البيئة وحمايتها.	**0,593
	10	تشجعي على الوعي بأهمية الوقت وتقديره.	**0,564
المهاري	11	تتيح لي حرية التعبير عن رأيي.	**0,607
	12	تمنحي المشاركة في المناسبات الوطنية.	*0,463
	13	تتيح لي ممارسة هواياتي بحرية.	*0,481
	14	تشجعي على المشاركة في الانتخابات المدرسية.	**0,558
	15	تشركني في صنع القرارات المدرسية.	**0,580
	16	تشركني في وضع خطة المدرسة.	*0,472
	17	تدربي على العمل بروح الفريق الواحد.	0,388
	18	توجهني نحو المحافظة على الممتلكات العامة.	0,314
	19	تقودني إلى مبدأ إتقان العمل.	**0,594
	20	تدعوني إلى ترشيد استخدام موارد المدرسة.	**0,518
الوجداني	21	تغرس عندي روح الولاء والانتماء للوطن.	**0,544
	22	تنمي لدي احترام السلام السلطاني، وتحية العلم.	0,326
	23	تحقق لي مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص.	**0,608
	24	تغرس لدي التقيد بعبادات المجتمع وتقاليده.	*0,481
	25	تنمي لدي قيمة احترام الآخرين.	**0,627
	26	تحتني على التضحية في سبيل الوطن.	**0,537
	27	تنمي عندي الاعتزاز بالتراث العماني.	*0,420
	28	تعظم لدي الحب والاعتزاز باللغة العربية والتحدث بها.	0,294
	29	تشجعي على التمسك بالزي العماني الأصيل.	*0,383
	30	تنمي لدي الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية من خلال المشاركة في الفرق التطوعية.	*0,424

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 = α)

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01 = α)

يلاحظ من جدول 3 أن قيم معاملات ارتباط فقرات المجال المعرفي تراوحت بين (0.390 – 0.688) مع مجالها، وتراوحت بين (0.316 – 0.728) مع الأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات المجال المهاري تراوحت بين (0.291 – 0.714) مع مجالها، وتراوحت بين (0.314 – 0.607) مع الأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات المجال الوجداني تراوحت بين (0.362 – 0.750) مع مجالها، وتراوحت بين (0.294 – 0.627) مع الأداة، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

وهذا أصبحت الأداة في صورتها النهائية مؤلفة من 30 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: (المعرفي وله 10 فقرات، المهاري وله 10 فقرات، الوجداني وله 10 فقرات).

ولأغراض التحقق من صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة ومجالاتها، تم حساب معاملات الارتباط بين مجالات الدراسة من جهة وبين أداة الدراسة الكلية من جهة أخرى، بالإضافة إلى حساب معاملات الارتباط بين مجالات أداة الدراسة ببعضها، وجدول 4 يوضح ذلك.

جدول (4): قيم معامل الارتباط البيني لمجالات أداة دوربرامج الأنشطة الطلابية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وارتباطها بالأداة ككل

المجالات	المعرفي	المهاري	الوجداني	الدرجة الكلية للأداة
المعرفي				
المهاري	**0,720			
الوجداني	**0,597	**0,660		
الدرجة الكلية للأداة	**0,887	**0,907	**0,842	

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يتبين من جدول 4 أن قيم معاملات ارتباط المجالات مع الأداة ككل تراوحت بين (0.887 – 0.907)، وأن قيم معاملات الارتباط بين مجالات الدراسة ببعضها قد تراوحت بين (0.597 – 0.720)، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ومقبولة.

ثبات الأداة:

تم إجراء خطوات التأكد من ثبات الاستبانة بطريقة حساب معامل ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة، وكذلك للاستبانة ككل، وجدول 5 يوضح ذلك.

جدول (5): قيم معاملات الثبات لأداة دوربرامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم ككل ومجالاته

المجالات	معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات
المعرفي	0,779	10
المهاري	0,741	10
الوجداني	0,743	10
الدرجة الكلية	0,892	30

يقصد بالثبات الاستقرار، أي أنه لو كررت عملية قياس استجابة الفرد الواحد في مرات متباعدة لأظهرت درجته شيئاً من الاستقرار، وقد تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات معدلاً مرتفعاً يوحي بالثقة في النتائج التي تم التوصل إليها في الأداة، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ 0.892، لأبعاد الاستبانة ككل، وبلغ معامل الثبات للمجال الأول "المعرفي" 0.779، وأما المجال الثاني "المهاري" فبلغ معامل الثبات 0.741، وبلغ معامل الثبات للمجال الثالث "الوجداني" 0.743، ما يدل إلى أن جميع المجالات جاءت بدرجة ثبات جيدة.

المعيار الإحصائي للأداة:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وهي تمثل رقمياً 5، 4، 3، 2، 1، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: من 1 إلى 1.79 قليلة جداً، من 1.80 إلى 2.59 قليلة، من 2.60 إلى 3.39 متوسطة، ومن 3.40 إلى 4.19 كبيرة، ومن 4.20 إلى 5 كبيرة جداً.

4.3. إجراءات الدراسة:

بعد الانتهاء من تطوير أداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة في العام الدراسي (2021/2022 م)

5.3. متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة والتابعة وهي:

أولاً: المتغيرات المستقلة

الجنس وله فئتان: ذكر، أنثى.

الصفوف الدراسية ولها فئتان: (5-7)، (8-1).

ثانياً: المتغير التابع

دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة.

6.3. المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث في الدراسة بعض أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي في تحليل بيانات الدراسة، من خلال البرنامج الإحصائي SPSS الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وقد تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لتحديد معامل ثبات الاتساق الداخلي، وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب

الباطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم ومجالاته، مع مراعاة ترتيب المجالات ترتيبًا تنازليًا، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وفقًا للمجالات التي تتبع لها، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليًا، وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم (ككل)، وفقًا للمتغيرات الديموغرافية للدراسة بإجراء الاختبار التائي لمتغيري الجنس، والصفوف الدراسية.

4. نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.4. السؤال الأول: ما دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن أداة الدراسة ككل، والتي تمثل دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، والجدول 6 يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم بالنسبة للعينة الكلية ومجالاتها مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	الوجداني	3,90	0,74	كبيرة
2	1	المعرفي	3,72	0,67	كبيرة
3	2	المهاري	3,48	0,76	كبيرة
		الدرجة الكلية	4,13	0,64	كبيرة

يتضح من جدول 6 أن دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر الطلبة جاءت بدرجة ممارسة كبيرة، بمتوسط حسابي (4.13)، وانحراف معياري (0.64)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.48 – 3.90)، وانحراف معياري بين (0.67 – 0.76)، فقد جاء المجال الوجداني في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.90)، وانحراف معياري (0.74)، وبدرجة ممارسة كبيرة، تلاه المجال المعرفي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.72)، وانحراف معياري (0.67)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وأخيرًا جاء المجال المهاري في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.48)، وانحراف معياري (0.76)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (4.13)، وانحراف معياري (0.64)، وبدرجة ممارسة كبيرة. وقد يعزى حصول دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم بدرجة كبيرة، إلى دور برامج الأنشطة المدرسية في صقل شخصية الطلبة، من خلال غرس القيم الإيجابية وتعميق الولاء والانتماء لمجتمعهم؛ لذا فإن اللجنة المدرسية المنوطة بإعداد خطة وبرامج الأنشطة السنوية للمدرسية، والقائمة بالإشراف على تنفيذها يدركون أهمية برامج الأنشطة المدرسية واستثمارها وتحولها لطاقات فاعلة وإيجابية لدى الطلبة، مما تسهم في تنمية القيم والمفاهيم الدينية والوطنية السوية، وتنمية الاتجاهات المرغوبة فيها، وربما يعزى ذلك إلى البرامج والفعاليات التي تقدمها دائرة برامج المواطنة بوزارة التربية والتعليم في السلطنة، من خلال التأكد من المعايير العامة لتربية المواطنة في المناهج الدراسية والتقويم التربوي بالتعاون مع جهات الاختصاص بالوزارة.

ويرى همبدون واثومبسون وآخرون (Hampden-Thompson et al, 2015) أن هناك أدلة مقنعة على نجاح المدارس التي تنفذ استراتيجيات لتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات التي تساعد في فهم أدوارهم كمواطنين، كما أنها تساعد على تطوير مهاراتهم العملية للتفاعل مع مجتمعهم. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة يوسف والإبراهيم (2019)، والتي توصلت إلى أن درجة فاعلية الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية من وجهة نظر معلمي المدارس، وعلاقتها بتعزيز الانتماء الوطني لدى الطلبة جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط (4.09)، في حين أنها اختلفت مع دراسة إبراهيم والمرزوقي (2020)، والتي أشارت إلى قلة توظيف الأنشطة اللاصفية من أجل المواطنة العالمية، كما أنها اختلفت مع دراسة المعمرى والمسروقي (2016)، والتي توصلت إلى أن دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز أبعاد المواطنة جاء بدرجة متوسطة.

إضافة إلى ما تقدم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، حيث كانت على النحو الآتي:

المجال الأول: المعرفي

يبين جدول 7 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالمجال المعرفي.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالمجال المعرفي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	توجيهي بالالتزام بالأنظمة والقوانين المعمول بها في المدرسة.	4,22	1,08	كبيرة جداً
2	10	تشجيعي على الوعي بأهمية الوقت وتقديره.	4,03	1,18	كبيرة
3	9	تسهم في توعيتي بأهمية البيئة وحمايتها	4	1,10	كبيرة
4	1	تعرفني بحقوق وواجباتي.	3,94	1,10	كبيرة
5	7	تتيح لي حرية اختيار برامج الأنشطة المدرسية.	3,82	1,30	كبيرة
6	2	تحرص على نشر مهارة لغة الحوار بيني وزملائي.	3,75	1,10	كبيرة
7	5	تعرفني بالتاريخ الحضاري للسلطنة.	3,55	1,30	كبيرة
8	6	تعرض لي نماذج من قصص نجاح الكفاءات الوطنية في مختلف المجالات.	3,43	1,27	كبيرة
9	8	تطلعني بمستجدات الميدان التربوي.	3,29	1,32	متوسطة
10	4	تعرفني بالمناطق السياحية في السلطنة.	2,17	1,38	متوسطة
		الدرجة الكلية	3,72	0,67	كبيرة

يلاحظ من جدول 7 أن المتوسطات الحسابية لدور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في المجال المعرفي تراوحت بين (2.17 – 4.22)، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (1.08 – 1.38). وقد يعزى حصول المجال المعرفي في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بدرجة ممارسة كبيرة، إلى أن لجنة برامج الأنشطة المدرسية توجه الطلبة نحو الالتزام بالأنظمة والقوانين المعمول بها في المدرسة، والواردة بلائحة شؤون الطلبة، كما تستثمر المناسبات الوطنية والدينية لعمل برامج تغرس القيم لدى الطلبة، وتسلب الضوء على بعض الممارسات الإيجابية وكيفية التعامل مع الممارسات السلبية، وتقوم بتوعيتهم بأهمية البيئة وحمايتها، من خلال عمل اسكتشات مسرحية تجسد بعض المواقف، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة يوسف والإبراهيم (2019)، والتي تشير أن الأنشطة اللاصفية تكسب الطلبة معلومات من خلال التطبيق العملي للأنشطة والاكتشاف الذاتي لهذه المعلومات والمعارف من خلال التجربة، كما تكسبه خبرات يصعب عليهم تعلمها داخل الصف الدراسي، كالتعارف وتحمل المسؤولية وضبط النفس وحرية التعبير عن الميول والاتجاهات الأخرى.

وقد جاءت الفقرة رقم 3 والتي نصت على "توجيهي بالالتزام بالأنظمة والقوانين المعمول بها في المدرسة" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.22)، وبدرجة ممارسة كبيرة جداً، وقد يعزى ذلك إلى أن الإدارة المدرسية المتمثلة في لجنة برامج الأنشطة المدرسية توضح جميع الأنظمة والقوانين المدرسية للطلبة الواردة في لائحة شؤون الطلبة، وضرورة الالتزام بها، ويقوم رواد الفصول بالتوعية من خلال تطبيق حصة الريادة في الفصول، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة القحطاني (2020)، إلى أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أن القيادة المدرسية توضح جميع الأنظمة والقوانين المدرسية، وضرورة الالتزام بها.

بينما جاءت الفقرة رقم 4 والتي نصت على "تعرفني بالمناطق السياحية في السلطنة" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.17)، وبدرجة ممارسة متوسطة، وقد يعود سبب ذلك إلى قلة برامج الأنشطة المدرسية الداعمة لذلك، أو ربما تترك هذه المهمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وربما تنظر لجنة الأنشطة المدرسية أن هذا الدور تقوم به المؤسسات الإعلامية المرئية منها والمقروءة.

المجال الثاني: المهاري

يبين جدول 8 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالمجال المهاري.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالمجال المهاري مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	18	توجيهي نحو المحافظة على الممتلكات العامة.	4,18	1,13	كبيرة
2	17	تدربي على العمل بروح الفريق الواحد.	3,82	1,24	كبيرة
3	12	تمنحي المشاركة في المناسبات الوطنية.	3,80	1,28	كبيرة
4	19	تقودني إلى مبدأ إتقان العمل.	3,76	1,20	كبيرة
5	20	تدعوني إلى ترشيد استخدام موارد المدرسة.	3,73	1,21	كبيرة
6	11	تتيح لي حرية التعبير عن رأيي.	3,57	1,32	كبيرة
7	14	تشجعني على المشاركة في الانتخابات المدرسية.	3,26	1,44	متوسطة
8	13	تتيح لي ممارسة هواياتي بحرية.	3,12	1,47	متوسطة
9	15	تشركني في صنع القرارات المدرسية.	2,78	1,38	متوسطة
10	16	تشركني في وضع خطة المدرسة.	2,76	1,40	متوسطة
		الدرجة الكلية	3,48	0,76	كبيرة

يلاحظ من جدول 8 أن المتوسطات الحسابية لدور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في المجال المهاري تراوحت بين (2.76 – 4.18)، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (1.13 – 1.40).

وقد يعزى حصول المجال المهاري في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بدرجة ممارسة كبيرة، إلى أن برامج الأنشطة المدرسية تعمل على إكساب الطلبة مهارات وقدرات خاصة لا يمكن تعلمها من خلال المناهج الدراسية، فعن طريقها يتعلم الطلبة كيفية استثمار الوقت فيما هو مفيد، وتمنحه القدرة على تحقيق التوازن بين العمل والراحة، مما يجعله يشعر بالسعادة والتوفيق النفسي، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الشاعر وأبو عسكر (2017)، والتي تشير أن تعلم المهارات والتدريب مسؤولية كثير من المؤسسات التربوية وخاصة المؤسسات التعليمية تقع المسؤولية الكبرى عليها في إعداد وتأهيل النشء من خلال المناخ المدرسي وما يتم فيه من أنشطة يتعلم فيها الطلبة لهذه المهارات المتمثلة في مهارات حل المشكلات واحترام الآخرين والتفكير الناقد وتحمل المسؤولية والإلمام بأساليب المشاركة.

وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة 18 والتي تنص على "توجيهي نحو المحافظة على الممتلكات العامة" بمتوسط حسابي (4.18)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وقد يعزى ذلك ربما لحرص إدارة المدرسة المتمثلة بلجنة برامج الأنشطة المدرسية على تعزيز هذا السلوك لدى الطلبة من خلال البرامج المنفذة خلال العام الدراسي؛ لكون هذه المرافق حق للجميع يستفيد منه، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة المعمرى والمسروري (2016)، والتي توصلت إلى أن تقديرات أفراد العينة لعبارة "يحثنا المعلم على المحافظة على المرافق العامة للوطن" بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (3.87).

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة 16 والتي تنص على "تشركني في وضع خطة المدرسة" بمتوسط حسابي (2.76)، وبدرجة ممارسة متوسطة، وقد يعود سبب ذلك ربما إلى قلة اهتمام لجنة الأنشطة المدرسية بقدرة الطلبة على إبداء الرأي والمشاركة في وضع الخطة المدرسية، أو ربما تشارك بعض الطلبة في وضع خطة المدرسة قد لا يكونوا من ضمن العينة المستجيبة للدراسة، ويرى الباحث ضرورة إشراك الطلبة في وضع خطة المدرسة والأخذ بأرائهم.

المجال الثالث: الوجداني

يبين جدول 9 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالمجال الوجداني.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	22	تنني لدي احترام السلام السلطاني، وتحية العلم.	4,39	1,01	كبيرة جداً
2	25	تنني لدي قيمة احترام الآخرين.	4,19	1,14	كبيرة
3	21	تغرس عندي روح الولاء والانتماء للوطن.	4,15	1,15	كبيرة
4	29	تشجعي على التمسك بالزي العماني الأصيل.	4	1,32	كبيرة
5	28	تعظم لدي الحب والاعتزاز باللغة العربية والتحدث بها.	3,97	1,19	كبيرة
6	26	تحثني على التضحية في سبيل الوطن.	3,84	1,25	كبيرة
7	27	تنني عندي الاعتزاز بالتراث العماني.	3,78	1,25	كبيرة
8	24	تغرس لدي التقيد بعبادات المجتمع وتقاليده.	3,65	1,24	كبيرة
9	30	تنني لدي الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية من خلال المشاركة في الفرق التطوعية.	3,55	1,36	كبيرة
10	23	تحقق لي مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص.	3,44	1,24	كبيرة
			3,90	0,74	كبيرة

يلاحظ من جدول 9 أن المتوسطات الحسابية لدور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في المجال الوجداني تراوحت بين (3.44 – 4.39)، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (1.01 – 1.36).

وقد يعزى حصول المجال الوجداني في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بدرجة ممارسة كبيرة، إلى أن برامج الأنشطة المدرسية تساهم في غرس قيم الولاء والانتماء للوطن في نفوس الطلبة، وتنمي لديهم الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية من خلال المشاركة في الفرق التطوعية، التي تخدم المجتمع، وتساهم في نموه وتطوره، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة التوبي والفواير (2017)، التي توصلت إلى أن مستوى تمثل طلبة التأهيل التربوي لمفاهيم المواطنة في الجانب الوجداني والانفعالي بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (3.66).

وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة 22 والتي تنص على "تنني لدي احترام السلام السلطاني، وتحية العلم" بمتوسط حسابي (4.39)، وبدرجة ممارسة كبيرة جداً، وقد يعزى ذلك إلى أن الرموز الوطنية (السلام السلطاني، وتحية العلم) تعد من العناصر المهمة لدى الشعب العماني تجاه الوطنية، ويحرص المجتمع بدءاً من الأسرة في غرسها لدى أبنائهم منذ صغرهم، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة زقاوة (2015) إلى أن احترام الرموز الوطنية جاء بمستوى مرتفع.

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة 23 والتي تنص على "تحقق لي مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص" بمتوسط حسابي (3.44)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وقد يعود سبب ذلك ربما إلى اعتقاد بعض الطلبة أن برامج الأنشطة الطلابية المنفذة خلال العام الدراسي لا تحقق له المشاركة في البرامج الذي يود الالتحاق به، ربما لكثرة العدد الذي تم تسجيله في البرنامج الواحد، وبذلك يعتقد بأن مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص لم تتحقق له، وبالرغم من أن الفقرة جاءت في

المرتبة الأخيرة إلا أنها جاءت بدرجة ممارسة كبيرة، وبمتوسط حسابي (3.44)، ويؤكد دهيم (2018) أن الأنشطة الطلابية تنمي لدى الطلبة الشعور بالمساواة وتكافؤ الفرص بينهم، إلا أن نتائج دراسة يلماز (Yilmaz, 2013) تشير إلى أن تصورات بعض الطلبة عن المساواة كانت غير مكتملة.

2.4. السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بين متوسطات تقديرات الطلبة أنفسهم تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، والصفوف الدراسية)؟
للإجابة عن هذا السؤال فقد تم التعامل مع كل متغير على حدة بالشكل الآتي:

• متغير الجنس

يوضح جدول 10 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وفقاً لمتغير الجنس.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بين متوسطات تقديرات الطلبة أنفسهم تبعاً لمتغير

الجنس						
المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول: المعرفي	ذكور	300	3,77	0,635	1.814	0,070
	إناث	230	3,66	0,704		
الثاني: المهاري	ذكور	300	3,47	0,713	0,132	0,895
	إناث	230	3,48	0,821		
الثالث: الوجداني	ذكور	300	3,88	0,664	0,744	0,457
	إناث	230	3,92	0,832		
الأداة ككل	ذكور	300	3,71	0,584	0,287	0,774
	إناث	230	3,69	0,719		

من خلال جدول 10 فقد تراوحت قيمة (ت) بين (0.132 – 1.814)، والنتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في جميع المجالات، ويعزى ذلك ربما إلى تشابه ظروف العمل والبيئة، كون أن جميع العينة الذين شاركوا في الدراسة من محافظة جنوب الباطنة، ولربما أن الجميع يأخذ التعليمات من مصدر واحد ويشتركون في نفس البرامج والفعاليات، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الحراصي (2018)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة قيم المواطنة لدى الطلبة يعزى لمتغير الجنس، وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة (إبراهيم، 2017؛ إبراهيم والبوسعيد، 2017)، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة قيم المواطنة لدى الطلبة يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما تختلف مع دراسة (أحمد، 2018؛ المعمري والمسروري، 2016؛ ملوح، 2016؛ Yilmaz, 2013)، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة قيم المواطنة لدى الطلبة يعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

• متغير الصفوف الدراسية

يوضح جدول 11 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وفقاً لمتغير الصفوف الدراسية.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور برامج الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بين متوسطات تقديرات الطلبة أنفسهم تبعاً لمتغير

الصفوف الدراسية						
المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول: المعرفي	(7-5)	212	3,97	0,541	7.325	0,000
	(10-8)	318	3,56	0,693		
الثاني: المهاري	(7-5)	212	3,78	0,593	7,832	0,000
	(10-8)	318	3,28	0,796		
الثالث: الوجداني	(7-5)	212	4,13	0,549	6,190	0,000
	(10-8)	318	3,74	0,810		
الأداة ككل	(7-5)	212	3,96	0,479	8,129	0,000
	(10-8)	318	3,52	0,676		

من خلال جدول 11 فقد تراوحت قيمة (ت) بين (6.190 – 8.129)، وجاءت جميع المجالات بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05، وتعزى تلك الفروق لصالح الصفوف (7-5)، وقد يعزى حصول هذه النتيجة إلى أنه وعلى الرغم من ظروف الدراسة المتشابهة بين الطلبة، وأن

التعليمات تأتي من مصدر واحد، إلا أن تنفيذ التوجيهات والنصائح غير متشابهة، فطلبة الصفوف (5-7) أكثر تقبلاً للتوجيهات والنصائح، وأكثر تنفيذاً لها، وربما يعزى ذلك إلى قلة مشاركة الطلبة بالصفوف العليا في الأنشطة الخارجية والتطوعية؛ باعتقادهم أن ذلك يؤثر على مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وهذا الاعتقاد يؤثر سلباً على مستوى تنمية المجتمع وتطوره؛ لأن هذه المرحلة العمرية للطلبة هي الفترة التي يحاول فيها فهم وتوقع مدى اتصاله بالمجتمع المحيط به، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الحراسي (2018)، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة قيم المواطنة لدى الطلبة يعزى لمتغير الصف الدراسي لصالح الصف السابع، في حين تختلف الدراسة الحالية مع دراسة إبراهيم والبوسعيد (2017)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة قيم المواطنة لدى الطلبة يعزى لمتغير الصف الدراسي.

وتشير دراسة كيتنج وجان مات (Keating & Janmaat, 2016) أن الآثار الإيجابية كانت واضحة بشكل واضح فقط للأنشطة للصف الحادي عشر، في حين أن المشاركة في نفس الأنشطة للصف السابع لم يكن لها تأثير مباشر دائم على المشاركة السياسية للشباب.

3.4. توصيات الدراسة:

- بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بمجموعة من التوصيات منها:
- دعوة إدارات المدارس المتمثلة في لجنة برامج الأنشطة المدرسية إلى إشراك الطلبة في وضع الخطة المدرسية.
- قيام لجنة إعداد وتنفيذ برامج الأنشطة المدرسية بتنفيذ برامج توعوية للطلبة عن المواقع السياحية بالسلطنة.
- قيام لجنة إعداد وتنفيذ برامج الأنشطة المدرسية بتضمين الخطة المدرسية قيم المواطنة، وإجراءات تفعيلها بطريقة صحيحة.
- دعوة إدارات المدارس بتشجيع طلبة الصفوف (8-10) للمشاركة في الأنشطة الخارجية والتطوعية بالمجتمع.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم، باسم بكري. (2017). دور الأنشطة الطلابية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة: دراسة على طلاب الجامعة بمدينة الرياض. *مجلة الخدمة الاجتماعية: الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين*: 3 (58): 460-422.
2. إبراهيم، حسام الدين، والبوسعيد، خميس. (2017). ملخص دراسة دور مجالس الإدارة الطلابية في تنمية المواطنة لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*: 21 (2): 308-253.
3. إبراهيم، حسام الدين، والمرزوقي، أحمد. (2020). الاتجاهات المعاصرة في التربية من أجل المواطنة العالمية وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عُمان. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*: (54): 245-273.
4. إبراهيم، حسني (2015). *المواطنة ما لها من حقوق وما عليها من واجبات*. دار الكتب القانونية.
5. أحمد، أمينة أحمد حمد السيد. (2018). دور الأنشطة المدرسية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية [أطروحة ماجستير، جامعة الجزيرة، السودان]. الباحث العلمي.
6. إدريس، محمد (2013). *حالة الأمة العربية سياسياً*. لبنان: بيروت: المؤتمر القومي العربي.
7. البزم، ماهر أحمد مصطفى. (2010). دور الأنشطة اللاصفية في تنمية قيم طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمهم بمحافظات غزة [أطروحة ماجستير، جامعة الأزهر، فلسطين]. دار المنظومة.
8. الباسل، ميادة محمد فوزي، عيسى، عمرو محمد حامد، ورضوان، وائل وفيق. (2018). متطلبات تفعيل دور الإدارة المدرسية لتنمية قيم المواطنة بالمدارس الخاصة. المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر الدولي التاسع: التعليم والمجتمع المدني وثقافة المواطنة: جمعية الثقافة من أجل التنمية - سوهاج، 1، سوهاج: جمعية الثقافة من أجل التنمية وجامعة سوهاج وأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، 547-598.
9. البوسعيد، حمد. (2018). دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة. الرؤية. <https://alroya.om/p/215110>
10. بن سليم، حسين، وبولرباح، زرقط. (2019). دور المدرسة في ترسيخ قيم المواطنة لدى المتعلمين (دراسة تحليلية). *مجلة الإناسة وعلوم المجتمع*: 6: 194-166.
11. التوبي، عبدالله، والفواعير، أحمد محمد. (2017). مدى تمثل الطلبة الجامعيين في سلطنة عمان للمواطنة في القرن الحادي والعشرين. *دراسات العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي*، 44 (عدد خاص): 55-68.
12. الحراسي، بدر بن عبدالله بن سليمان. (2018). اتجاهات طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان نحو المشاركة المدنية [أطروحة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]. دار المنظومة.

13. أبو حشيش، بسام محمد. (2010). دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظة غزة. *مجلة جامعة الأقصى - سلسلة العلوم الإنسانية: جامعة الأقصى*، 14 (1): 250-279.
14. حياتي، الطيب أحمد المصطفى. (2015). أثر النشاط المدرسي في تنمية قدرات التلاميذ وتحقيق ميولهم ورغباتهم. *دراسات تربوية: المركز القومي للمناهج والبحث التربوي*، 16 (31): 286-294.
15. خليفة، عبد اللطيف محمد. (2017). عقبات تربية وتنمية المواطنة في العالم العربي. *مجلة كلية الآداب: جامعة القاهرة - كلية الآداب*، 77 (5): 213-242.
16. دهيم، هشام عطية السيد. (2018). دور الأنشطة الطلابية في تنمية المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة (دراسة مطبقة على بعض المدارس الثانوية في محافظة الدقهلية). *مجلة تطوير الأداء الجامعي*، 7 (2): 327-373.
17. الرشيد، نمر فهد عبيد. (2017). المواطنة. *مجلة الرواق: المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان - مخبر الدراسات الاجتماعية والنفسية والانثروبولوجية*، 8: 218-226.
18. الزدجالي، سعود. (2014). *المواطنة في سلطنة عمان.. الإنسان في جدلية العلاقة مع السلطة*. دار الفارابي.
19. زقاوة، أحمد. (2015). دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط. *أمارال: الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا*، 6 (17): 51-68.
20. السعدني، فكري عبد المنعم محمد، وأحمد، مصطفى أحمد عبدالله. (2018). دور المدرسة الثانوية العامة في تعزيز ثقافة المواطنة لتحقيق الأمن الاجتماعي لدى طلابها. المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر الدولي التاسع: التعليم والمجتمع المدني وثقافة المواطنة: جمعية الثقافة من أجل التنمية - سوهاج، 1، سوهاج: جمعية الثقافة من أجل التنمية وجامعة سوهاج وأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، 647-724.
21. سيوكر، إسماعيل، ونجاشي، نجلاء. (2019). أهمية المنهج الوصفي للبحث في العلوم الإنسانية. *مجلة مقاليد: جامعة قاصدي مرباح - ورقلة*، 16: 43-54.
22. الشاعر، عدلي داود محمد، وأبو عسكر، محمد فؤاد سعيد. (2017). دور المدرسة الثانوية بمحافظة غزة في تدعيم جوانب المواطنة لطلابها من وجهة نظر معلمي العلوم الإنسانية. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، 12 (18): 535-564.
23. الشقران، رامي إبراهيم عبد الرحمن. (2016). إسهام برامج الأنشطة الطلابية في تعزيز مفاهيم المواطنة لدى طلاب جامعة أم القرى. *العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية*، 24 (2): 473-517.
24. صالح، محمد فالح. (2014). *إدارة الموارد البشرية (ط 3)*. دار الحامد للنشر والتوزيع.
25. الصمادي، هند سمعان إبراهيم. (2017). دور المدرسة في تعزيز المواطنة الصالحة لدى طلبتها في ظل الربيع العربي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا*، 25 (1): 215-230.
26. عامر، طارق. (2012). *المواطنة والتربية الوطنية اتجاهات عالمية وعربية*. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
27. العنزي، مشعل بن سليمان العدواني. (2017). دور القيادات المدرسية في تنمية قيمة الانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، 2 (18): 57-82.
28. العيسوي، عبد الرحمن. (2011). *سيكولوجية المواطنة الصالحة*. منشورات الحلبي الحقوقية.
29. القحطاني، شريفة عائض. (2020). دور القيادة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية للتعليم العام في مدينة الرياض. *المجلة التربوية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي*، 34 (135): 91-135.
30. كبر، محمد الأمين محمد يوسف. (2012). تربية المواطنة في منهج التعليم الثانوي بالسودان: أهدافها ووجودها والتحديات التي تواجه تنفيذها وعلاجها. *دراسات تربوية: المركز القومي للمناهج والبحث التربوي*، 13 (26): 103-135.
31. الكندري، يعقوب يوسف، والبيلي، سهير حسين. (2016). دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة لدى عينة من الطلبة في المجتمع الكويتي: دراسة ميدانية. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع: جامعة محمد خيضر بسكرة - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 19: 33-75.
32. لافي، سعيد عبدالله. (2010). *النشاط المدرسي بين النظرية والتطبيق*. عالم الكتب.
33. المجلس الأعلى للتخطيط. (2019). *رؤية عمان 2040*. مكتب الرؤية.
34. مجلس التعليم. (2017). *فلسفة التعليم في سلطنة عمان*. الأمانة العامة لمجلس التعليم.
35. محمود، خالد صلاح حنفي. (2017). دور المدرسة الابتدائية في تربية المواطنة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة الطفولة والتنمية: المجلس العربي للطفولة والتنمية*، 8 (29): 123-155.
36. محمود، محمد جابر، وعبد الحليم، فتحي أحمد، وسليمان، زينب محمد. (2015). دور البيئة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم التربوية: جامعة جنوب الوادي - كلية التربية بقنا*، 24 (25): 390-412.

37. مزيو، منال بنت عمار. (2014). الدور التربوي للأنشطة الطلابية في تنمية بعض المبادئ التربوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بتبوك. *مجلة العلوم التربوية*، 22(4):565-602.
38. المعمري، سيف بن ناصر. (2013). التربية على المواطنة في النظام التعليمي العماني. *تواصل: اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم*، 18: 23-18.
39. المعمري، سيف بن ناصر. (2018). *المواطنة في سلطنة عمان منطلقاتها... نشأتها.. آفاق تطورها*. مسقط: وزارة الإعلام.
40. المعمري، سيف بن ناصر، والغربية، زينب بنت محمد. (2012). *التربية من أجل المواطنة المسؤولة (النظرية والتطبيق)*. وزارة التربية والتعليم.
41. المعمري، سيف، والمسرووري، فهد. (2016). دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز أبعاد المواطنة من وجهة نظر طلبتهم في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان. *المجلة التربوية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي* 30(119): 117-213.
42. مقبل، فهمي توفيق. (2012). *النشاط المدرسي مفهومه وتنظيمه وعلاقته بالمنهج*. عمان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.
43. ملح، دعاء حاتم مصلح. (2016). دور الازاعة المدرسية في تنمية المواطنة الصالحة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في لواء بني عبيد [أطروحة ماجستير، جامعة اليرموك]. دار المنظومة.
44. منصر، خالد. (2015). دور الإعلام الجديد في تعزيز قيم المواطنة. *مجلة كلية الفنون والإعلام: جامعة مصراتة - كلية الفنون والإعلام*، 1(1): 129-150.
45. النيرب، فريد عبدالرحمن، وعطا الله، أحمد عبدالباري أحمد. (2020). التكامل بين المؤسسات التربوية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي بفلسطين: رؤية مستقبلية. *مجلة الدراسات المستدامة: مؤسسة الدراسات المستدامة*، 2(3): 1-37.
46. وزارة التربية والتعليم. (2018). *دليل الأنشطة التربوية. المستجندات التطويرية للأنشطة التربوية*. سلطنة عمان.
47. وزارة التربية والتعليم. (2021). *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية*. سلطنة عمان.
48. يوسف، سناء. (2010). *تربية المواطنة في ضوء التحديات المعاصرة*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
49. يوسف، نهاية طلال، والإبراهيم، عدنان بدري. (2019). درجة فاعلية الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية في قصبة إربد وعلاقتها بتعزيز الانتماء الوطني لدى الطلاب من وجهة نظر معلمي المدارس. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 27(4): 301-332.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Chanzanagh, H. E., Mansoori, F., & Zarsazkar, M. (2011). Citizenship values in school subjects: A case-study on Iran's elementary and secondary education school subjects. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3018-3023. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.235>
2. Hampden-Thompson, G., Jeffes, J., Lord, P., Bramley, G., Davies, I., Tsouroufli, M., & Sundaram, V. (2015). Teachers' views on students' experiences of community involvement and citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 10(1), 67-78. <https://doi.org/10.1177/1746197914568854>
3. Keating, A., & Janmaat, J. G. (2016). Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement? *Parliamentary Affairs*, 69(2), 409-429. <https://doi.org/10.1093/pa/gsv017>
4. Peucker, M., & Akbarzadeh, S. (2014). *Muslim active citizenship in the West*. Routledge Taylor & Francis.
5. Sysner, J. (2011). No space for citizens? Conceptualisations of citizenship in a functional region. *Citizenship Studies*, 15(01), 109-123. <https://doi.org/10.1080/13621025.2010.534934>
6. Yilmaz, K. (2013). *An Investigation into Elementary School Students' perceptions of Basic Concepts about Citizenship Education*.

The Role of School Activities Programs in Developing the Value of Citizenship among the Students in Batinah South Governorate from the Perspective of the Students themselves

Hilal Shamis AlThohli

Master of Educational Administration, Ministry of Education, Oman
hilal.alzohli@moe.om

Received : 2/5/2022 Revised : 10/5/2022 Accepted : 16/5/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.6>

Abstract: This study aimed to identify the role of school activities programs in developing the value of citizenship among the students in Batinah South Governorate from the perspective of the students themselves in the Sultanate of Oman. As well as, it seeks to reveal whether there are statistically significant differences between the averages. The researcher used a descriptive survey approach and designed a questionnaire consisting of 30 items which distributed into three domains (cognitive, skills & emotional). Additionally, this study was applied to 530 students and were chosen by an available approach. Subsequently, arithmetic averages and standard deviations were extracted. The results of the study revealed the role of school activities programs in developing the value of citizenship among the students, which was high. Additionally, the result showed that there are no statistically significant differences at the significance level of 0.05 from the perspective of the students due to the gender variable. There were statistically significant differences at the level of significance 0.05 in favor of classes (5-7). The overall findings recommend that: implementing school activities programs through the implementation of awareness programs for the students about the tourist sites.

Keywords: School activities programs; Developing Citizenship Values; Batinah South Governorate; Students; Sultanate of Oman.

References:

1. 'amr, Tarq. (2012). Almwatnh Waltrbyh Alwtnyh Atjahat 'almyh W'rbyh. M'sst Tybh Llnshr Waltwzy'.
2. Al'nzy, Msh'l Bn Slyman Al'dwany. (2017). Dwr Alqyadat Almdrsyh Fy Tnmyt Qymh Alantma' Alwtny Lda Tlab Almrhlh Althanwyh. Mjlt Albhth Al'lmy Fy Altrbyh: Jam't 'yn Shms - Klyt Albnaat Lladab Wal'lwm Waltrbyh 2(18):57-82.
3. Al'yswy, 'bdalrhmn. (2011). Sykwlwjyh Almwatnh Alsallh. Mnshwrat Alhlby Alhqwqyh.
4. Ahmd, Amnh Ahmd Hmd Alsdy. (2018). Dwr Alanshth Almdrsyh Fy T'zyz Qym Almwatnh Lda Tlab Almrhlh Althanwyh [Atrwht Majstyr, Jam't Aljzyrh, Alswdan]. Albahth Al'lmy.
5. Albzm, Mahr Ahmd Mstfa. (2010). Dwr Alanshth Allasfyh Fy Tnmyh Qym Tlbt Almrhlh Alasasyh Mn Wjht Nzr M'lmyhm Bmhafzat Ghzh [Atrwht Majstyr, Jam't Alazhr, Flstyn]. Dar Almnzwmh.
6. Albasl, Myadh Mhmd Fwzy, 'ysa, 'mrw Mhmd Hamd, Wrdwan, Wa'l Wfyq. (2018). Mtlbat Tf'yl Dwr Aledarh Almdrsyh Ltnmyh Qym Almwatnh Balmdars Alkhash. Alm'tmr Al'lmy Al'rby Althany 'shr Aldwly Altas': Alt'lym Walmjtm' Almdny Wthqafh Almwatnh: Jm'yt Althqafh Mn Ajl Altnmyh - Swhaj, 1, Swhaj: Jm'yt Althqafh Mn Ajl Altnmyh Wjam't Swhaj Wakadymy Albhth Al'lmy Waltknwlyjya, 547 - 598.
7. Albws'ydy, Hmd. (2018). Dwr Almdrsh Fy T'zyz Qym Almwatnh. Alr'yh. <https://alroya.om/p/215110>
8. Dhym, Hsham 'tyh Alsdy. (2018). Dwr Alanshth Altlabyh Fy Tnmyt Almwatnh Lda Tlab Almrhlh Althanwyh Al'amh (Drash Mtbqh 'la B'd Almdars Althanwyh Fy Mhafzt Aldqlyh). Mjlt Ttwyr Alada' Aljam'y: 7(2): 327- 373.
9. Ebrahym, Basm Bkry. (2017). Dwr Alanshth Altlabyh Fy Tnmyt Qym Almwatnh Lda Tlab Aljam'h: Drash 'la Tlab Aljam'h Bmdynh Alryad. Mjlt Alkhdmh Alajtmayh: Aljm'yh Almsryh Llakhsa'yyn Alajtmayy: 3 (58): 422-460.
10. Ebrahym, Hsam Aldyn, Walbws'yda, Khmys. (2017). Mlkhs Drash Dwr Mjals Aledarh Altlabyh Fy Tnmyt Almwatnh Lda Tlbt Mdars Alt'lym Ma B'd Alasasy Fy Sltn 'man. Almjil Alldwlyh Lldrasat Altrbwlyh Walnfsy: 1(2): 253- 308.

11. Ebrahym, Hsam Aldyn, Walmrzwqy, Ahmd. (2020). Alajhat Alm'asrh Fy Altrbyh Mn Ajl Almwatnh Al'almyh Wemkanyh Alefadh Mnha Bslnt 'uman. Mjlt Alfnwn Waladb W'lwm Alensanyat Walajtma'e: (54): 245- 273.
12. Ebrahym, Hsny (2015). Almwatnh Ma Lha Mn Hqwq Wma 'lyha Mn Wajbat. Dar Alktb Alqanwnyh.
13. Edrys, Mhmd (2013). Halh Alamh Al'rbyh Syasyaan. Lbnan. Byrwt: Alm'tmr Alqwmly Al'rby.
14. Alhrasa, Bdr Bn 'bdallh Bn Slyman. (2018). Atjahat Tlbt Alhlqh Althanyh Mn Alt'lym Alasasy Bslnt 'man Nhw Almsharkh Almdnyh [Atrwht Majstyr, Jam't Alsltan Qabws]. Dar Almnzwmh.
15. Abw Hshysh, Bsam Mhmd. (2010). Dwr Klyat Altrbyh Fy Tnmyt Qym Almwatnh Lda Altibh Alm'lmyn Bmhafzat Ghzh. Mjlt Jam't Alaqa - Slsit Al'lwm Alensanyh: Jam't Alaqa, 14 (1): 250-279.
16. Hyaty, Altyb Ahmd Almstfa. (2015). Athr Alnshat Almdrsy Fy Tnmyt Qdrat Altamyd Wthqyq Mywlhm Wrghbathm. Drasat Trbwyh: Almrkz Alqwmly Llmnahj Walbth Altrbwy, 16 (31): 286- 294.
17. Kbr, Mhmd Alamyn Mhmd Ywsf. (2012). Trbyh Almwatnh Fy Mnhj Alt'lym Althanwy Balswdan: Ahdafha Wwjwdha Waltdyat Alty Twajh Tnfydha W'lajha. Drasat Trbwyh: Almrkz Alqwmly Llmnahj Walbth Altrbwy, 13(26): 103- 135.
18. Khlyfh, 'bdalltyf Mhmd. (2017). 'qbat Trbyt Wtnmyt Almwatnh Fy Al'alm Al'rby. Mjlt Klyt Aladab: Jam't Alqahrh - Klyt Aladab, 77(5): 213- 242.
19. Alqhtana, Shryfh 'a'd. (2020). Dwr Alqyadh Almdrsy Fy Tnmyh Qym Almwatnh Lda Talbat Almrhlh Althanwyh Lt'lym Al'am Fy Mdynh Alryad. Almjil Altrbwyh: Jam't Alkwyt - Mjls Alnshr Al'lmy, 34 (135): 91- 135.
20. Alrshydy, Nmr Fhd 'byd. (2017). Almwatnh. Mjlt Alrwaq: Almrkz Aljam'y Ahmd Zbanh Ghlyzan - Mkhbr Aldrasat Alajtma'yh Walnfsyh Walanthrbwlyjy, 8: 218- 226.
21. Als'dny, Fkry 'bdalnm'm Mhmd, Wahmd, Mstfa Ahmd 'bdallh. (2018). Dwr Almdrsh Althanwyh Al'amh Fy T'zyz Thqft Almwatnh Lthqyq Alamn Alajtma'y Lda Tlabha. Alm'tmr Al'lmy Althany 'hr Aldwly Altas': Alt'lym Walmjtm' Almdny Wthqafh Almwatnh: Jm'yt Althqafh Mn Ajl Altnmyh - Swhaj, 1, Swhaj: Jm'yt Althqafh Mn Ajl Altnmyh Wjam't Swhaj Wakadymy Albth Al'lmy Waltknwlyjya, 647 - 724.
22. Salh, Mhmd Falh. (2014). Edart Almwad Albshyh (T 3). Dar Alhamd Llnshr Waltwzy'.
23. Alsha'r, 'dly Dawd Mhmd, Wabw 'skr, Mhmd F'ad S'y. (2017). Dwr Almdrsh Althanwyh Bmhafz Ghzh Fy Td'ym Jwanb Almwatnh Ltlabha Mn Wjhh Nqr M'lmy Al'lwm Alensanyh. Mjlt Albth Al'lmy Fy Altrbyh: Jam't 'yn Shms - Klyt Albnat Lladab Wal'lwm Waltrbyh, 12 (18): 535- 564.
24. Alshqran, Ramy Ebrahym 'bdalrhmn. (2016). Esham Bramj Alansht Altlabyh Fy T'zyz Mfahym Almwatnh Lda Tlab Jam't Am Alqra. Al'lwm Altrbwyh: Jam't Alqahrh - Klyt Aldrasat Al'lya Ltrbyh, 24 (2): 473- 517.
25. Bn Slyn, Hsyn, Wbwlrba, Zrq. (2019). Dwr Almdrsh Fy Trsykh Qym Almwatnh Lda Almt'lmyn (Drash Thlylyh). Mjlt Alenash W'lwm Almjtm': 6: 166- 194.
26. Alsmady, Hnd Sm'an Ebrahym. (2017). Dwr Almdrsh Fy T'zyz Almwatnh Alsalhh Lda Tlbtha Fy Zl Alrby' Al'rby. Mjlt Aljam'h Aleslmyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: Aljam'h Aleslmyh Bghzh - Sh'wn Albth Al'lmy Waldrasat Al'lya, 25 (1): 215- 230.
27. Sybwkr, Esma'yl, Wnjahy, Njla'. (2019). Ahmyh Almnjh Alwsfy Llbth Fy Al'lwm Alensanyh. Mjlt Mqalyd: Jam't Qasdy Mrbah - Wrqlh, 16: 43- 54.
28. Altwby, 'bdallh, Walfwa'yr, Ahmd Mhmd. (2017). Mda Tmthl Altibh Aljam'yyn Fy Slnt 'man Llmwatnh Fy Alqrn Alhady Wal'shryn. Drasat - Al'lwm Altrbwyh: Aljam'h Alardnyh - 'madt Albth Al'lmy, 44 ('dd Khas): 55- 68.
29. Alzjaly, S'wd. (2014). Almwatnh Fy Slnt 'man. Alensan Fy Jdlyt Al'laqh M' Alslth. Dar Alfaraby.
30. Zqawh, Ahmd. (2015). Dwr Almdrsh Fy Tnmyt Qym Almwatnh Mn Wjht Nqr Asatdh Alt'lym Almtwst. Amarabak: Alakadymy Alamykyh Al'rbyh L'lwm Waltknwlyjya, 6(17): 51- 68.

تقييم كتب العلوم المطورة (كولنز) والكتب السابقة للمرحلة الأساسية في ضوء مضامين مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين في الأردن

حسن الناجي بني دومي

أستاذ دكتور - كلية العلوم التربوية
جامعة مؤتة - الأردن
hnaji@mutah.edu.jo

ميسون تركي الخوالدة

وزارة التربية والتعليم - الأردن
Khalid.maysoon@yahoo.com

قبول البحث: 2022/5/16

مراجعة البحث: 2022/5/1

استلام البحث: 2022/4/20

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.7>



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

تقييم كتب العلوم المطورة (كولنز) والكتب السابقة للمرحلة الأساسية في ضوء مضامين مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين في الأردن

ميسون تركي الخوالدة

وزارة التربية والتعليم- الأردن

Khalid.maysoon@yahoo.com

حسن الناجي بني دومي

أستاذ دكتور- كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة- الأردن

hnaji@mutah.edu.jo

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.7>

قبول البحث: 2022/5/16

مراجعة البحث: 2022/5/1

استلام البحث: 2022 /4/20

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على تقييم كتب العلوم المطورة (كولنز) والكتب السابقة للمرحلة الأساسية في ضوء مضامين مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (454) معلماً، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدام المنهج الوصفي المسحي وقد تم استخدام استبياناً أعد خصيصاً لأغراض هذه الدراسة، حيث تم التأكد من صدق وثبات الأداة، وتم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2022/2021م. أظهرت النتائج أن مستوى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم المطورة (كولنز)، جاء في المستوى المتوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.48)، وفي كتب العلوم السابقة جاء في المستوى المتوسط أيضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.70)، وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين لدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم المطورة (كولنز) والكتب السابقة، لصالح كتب العلوم المطورة (كولنز)، ووصفت الدراسة بتوجيه انتباه أصحاب القرار إلى ضرورة إعادة النظر في كتب العلوم المطورة (كولنز) للمرحلة الأساسية، وتعزيز توافر مهارات القرن الحادي والعشرين فيها. الكلمات المفتاحية: كتب العلوم المطورة (كولنز)؛ كتب العلوم السابقة؛ المرحلة الأساسية؛ مهارات القرن الحادي والعشرين.

1. المقدمة:

فرض عصر الثورة التكنولوجية عديد من التحديات، ولعل أبرزها التحدي الفكري والثقافي والقيمي، وخصوصاً في عصر العولمة التي يواجهها الإنسان في القرن الحادي والعشرين، مما شكل دافعاً قوياً لكثير من الدول لمواكبة هذا التطور والتقدم الحاصل في شتى المجالات ولا سيما في مجال التعليم، وذلك لأنتاج جيلاً واعياً، قادراً على مواكبة هذا التطور، وحل مشكلاته بطرق إبداعية مبتكرة، وهذا يتطلب تجديد وتطوير المناهج وطرق تدريسها، لتلبي الاحتياجات والتغيرات المتسارعة، بهدف اكساب الطلبة مجموعة من الكفايات والمهارات، التي تؤهله للتعامل مع هذه التحديات، لمواجهة الحياة المعاصرة.

تأتي الأنظمة التربوية في مقدمة النظم المنوطة بضرورة مسايرة التطوير الذي شهده العالم في مجالات الحياة المختلفة، وذلك من خلال تطوير العملية التربوية والتعليمية، وبالذات تطوير المناهج التربوية لتتكيف مع مهارات القرن الحادي والعشرين، فكان لا بد من إعادة النظر في المناهج، ومعرفة مدى ارتباطها مع توجهات القرن الحادي والعشرين، التي تعتمد على أعمال العقل البشري وعلى توظيف المعرفة العلمية المتقدمة، والاستثمار الأمثل للمعلومات، والتكنولوجيا الحديثة وغيرها (العمري، 2020).

تسعى التوجهات التربوية في كثير من الدول إلى إصلاح التعليم وتطويره بصورة عامة، والتربية العلمية ومناهج العلوم وتدريبها بصورة خاصة، وبناءً على ذلك، ظهرت حركات إصلاحية عالمية عدة في التربية العلمية، ومناهج العلوم وتدريبها، ومن هذه الحركات (المشروع 2061)، و(العلم للجميع)، و(معالم الثقافة العلمية)، و(المعايير الوطنية للتربية العلمية)، و(العلم والتكنولوجيا والمجتمع)، وعليه أصبحت المادة الدراسية في مناهج العلوم قاعدة معرفية تزود المتعلم بالحد الأدنى من المعارف التي يوظفها في حياته، بهدف تحقيق ثقافة علمية، ورياضية وتكنولوجية في ظل مجتمع صناعي تكنولوجي معلوماتي في القرن الحادي والعشرين وألفيته الثالثة بواقعه ومشكلاتها وتحدياتها المستقبلية (زيتون، 2010).

وتعد مناهج العلوم من أكثر المناهج التي تلعب دوراً مهماً في تحقيق مهارات القرن الواحد والعشرين بشكل فعال، والتي تعد ضرورية باللغة لتطور المجتمع في عصر الألفية الثالثة الذي نعيشه اليوم، إذ يساعد دمج مهارات القرن الواحد والعشرين في مناهج العلوم على تعليم الطلبة على التفكير بطريقة إبداعية، وتنمي مهارات حل المشكلات لديهم، وتزودهم بالمهارات الضرورية للتعلم، الأمر الذي دعا إلى مزيد من الاهتمام في مناهج العلوم وضرورة تضمينها لمهارات القرن الواحد والعشرين (سبيحي، 2016).

وفي مجال تدريس العلوم، رأت الرابطة القومية لمعلمي العلوم أنه (National Science Teachers Association, 2011) لتحقيق جودة تعليم العلوم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ينبغي أن يسعى المتخصصون إلى دمج مهارات القرن الحادي والعشرين بالتوازي مع تدريس العلوم الجيد. وهناك اتفاق في تدريس العلوم بالاعتماد على المعايير القومية للتربية العلمية ومعايير الثقافة العلمية، وأن يمتلك الطلبة مهارات البحث والاستقصاء، والفهم الدقيق لطبيعة العلم، وتشجيع بناء المناهج القائمة على الاستقصاء، والتركيز على توفير بيئات واقعية لإشراك الطلبة في عمليات استقصائية، وممارسة التفكير الناقد، وحل مشكلات واقعية، وتفسير الظواهر العلمية.

وتشير "منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين" إلى أن مهارات القرن الحادي والعشرين هي: مهارات التعلم والابتكار، والثقافة المعلوماتية، والإعلامية، والتكنولوجية، ومهارات الحياة والعمل، وحتى يستطيع الفرد العيش بسهولة ويسر، لابد من امتلاك مهارات رئيسة مثل: مهارة التعلم مدى الحياة، ومهارة حل المشكلات، والاتصال والتشارك، ويتطلب الاقتصاد العالمي للقرن الحادي والعشرين مستويات عالية من التخيل، والابتكار، والإبداع، من أجل تزويد السوق الكوني باختراعات وخدمات ومنتجات أفضل وجديدة تلي متطلبات العصر، وبشكل مستمر (علي، 2020).

1.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاحظ الباحثان من خلال عملهما في الميدان التربوي، عدم امتلاك كثير من الطلبة لمهارات القرن الحادي والعشرين، مثل مهارات التفكير العليا، وتوظيف التكنولوجيا والتواصل وحل المشكلات، وعدم كفاية توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في الكتب المدرسية بإبعادها الخمسة وهذا ما يؤكد التقييم الوطني والدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (تيمس) (TIMSS) الذي أشار إلى نتائج المملكة في اختبار (TIMSS) لعام (2019) في مادة العلوم للصف الرابع، بلغ متوسط أداء الطلبة (402) نقطة، وحلت المملكة في المرتبة (53) من بين (58) دولة شاركت في أداء هذا الاختبار، وفي المركز (13) من بين (14) دولة من دول مجموعة العشرين، التي شاركت في هذا الاختبار، وهذا يشير إلى تدني مستوى تحصيل الطلبة في الأردن في الاختبار الدولي لمادة العلوم (وزارة التربية والتعليم، 2020)، إذ يعتمد الاختبار بشكل رئيس على عدة مهارات مثل مهارات التفكير العليا وحل المشكلات، والذي يعكس مدى تضمين هذه المهارات في مناهج العلوم، ونتيجة لتطوير وزارة التربية والتعليم كافة المناهج، وخصوصاً مناهج العلوم للمرحلة الأساسية، ونظرًا للاتجاهات العالمية والمحلية التي دعت إلى التحليل المستمر للمناهج الأردنية المطورة، وبخاصة مناهج المرحلة الأساسية، بهدف التعرف على مدى جودتها، لكونها من المراحل التعليمية المهمة والأساسية، مما يدعو الوقوف على مناهج كولنز، وتقييمها، وفي ضوء المعطيات السابقة، يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم المطورة (كولنز) والكتب السابقة، للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في الأردن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم المطورة (كولنز)، والكتب السابقة للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في الأردن؟

2.1. أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين:

- معرفة درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم المطورة (كولنز) والكتب السابقة للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عن وجود فروق دالة إحصائية في درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم المطورة (كولنز) والكتب السابقة للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في الأردن.

3.1. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة الحالية تماشيًا مع حرص المركز الوطني لتطوير المناهج وبالتعاون مع وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى تحسين المناهج العامة وتطويرها، ومناهج العلوم خاصة، وذلك استجابة للتوجهات المحلية والعالمية الداعمة لتضمين مناهج العلوم مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد تقيد الباحثين ومصممي وواضعي مناهج العلوم في التعرف نقاط القوة وتدعيمها، والتعرف على جوانب القصور، والعمل على معالجتها، وتقويمها، وقد تساعد مطوري كتب العلوم على إعادة تنظيم محتوى هذه الكتب من خلال التغذية الراجعة التي ستقدمها الدراسة، وتضمينها مهارات القرن الحادي والعشرين، كما تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي تحاول الوقوف على مدى تضمين كتب العلوم المطورة (كولنز) للمرحلة الأساسية في الأردن، كما يمكن أن تقدم هذه الدراسة انطباعًا عن مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم المطورة (كولنز)، مقارنة مع كتب العلوم السابقة، بحيث تبين مدى تقدم وتطوير المناهج المطورة في ضوء مضامين مهارات القرن الحادي والعشرين ويمكن أن تساهم بشكل إيجابي في تقييم المناهج المطورة لأنها تعتبر الطبعة الأولى التجريبية من كتب العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن ولا زال المركز الوطني لتطوير المناهج يتلقى ملحوظات المعلمين لتحسين الكتاب وإثراء أنشطته المتنوعة ومقارنتها بالكتب السابقة بشكل مستمر لتحسين المناهج وأيضًا الاستفادة من الإطار النظري وأداة الدراسة بما يخص مهارات القرن الحادي والعشرين.

4.1. حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على تقييم كتب العلوم المطورة (كولنز) والكتب السابقة، للمرحلة الأساسية للصف (الأول والثاني والرابع والخامس والسابع)، في ضوء مضامين مهارات القرن الحادي والعشرين المتمثلة بخمسة أبعاد: (مهارات التفكير والإبداع وحل المشكلات، مهارات التعاون والعمل ضمن الفريق والقيادة، مهارات الثقافة الحاسوبية وتقنية المعلومات والاتصال، المهارات المهنية والتعليم المعتمد على الذات، مهارات الإنتاجية العالية). كما اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات العلوم في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في مديرية تربية قصبه إربد ومديرية التربية قصبه عمان ومديرية تربية قصبه الكرك، للعام الدراسي (2021-2022م).

5.1. التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

- كتب العلوم المطورة (كولنز): هي إحدى المواد التعليمية الأساسية، والمتعلقة بمجموعة من الموضوعات الدراسية والمقررة من وزارة التربية والتعليم والمعمول بها حاليًا، وتشمل كتب العلوم للصفوف (الأول والثاني والرابع والخامس والسابع)، والتي طورت على مرحلتين: المرحلة الأولى في عام (2019-2020) للصفين الأول والرابع، والمرحلة الثانية في عام (2020-2021) للصفوف الثاني والخامس والسابع، ويدرسها الطلبة خلال السنة الدراسية وفق خطة محددة.
- كتب العلوم السابقة: هي إحدى المواد التعليمية الأساسية، والمتعلقة بمجموعة من الموضوعات الدراسية، والمقررة من وزارة التربية والتعليم سابقًا من العام الدراسي (2015-2016) وتم العمل بها لغاية العام الدراسي (2019-2020)، والتي تم إيقاف العمل بها حاليًا، نتيجة تطوير هذه الكتب، وتشمل الصف (الأول، والثاني، والرابع، والخامس، والسابع، الأساسي).
- المرحلة الأساسية: هي إحدى مراحل التدريس العام، وتعد من مراحل التدريس الإلزامية، والتي تشمل في الدراسة الحالية كتب الصفوف (الأول، والثاني، والرابع، والخامس، والسابع الأساسي).
- مهارات القرن الواحد والعشرين: هي مجموعة من المهارات والقدرات التي يحتاجها الطلبة، للتعلم والابتكار والحياة، والعمل، والاستخدام الأمثل للمعلومات، والوسائط والتكنولوجيا، والمتوقع تضمينها في كتب العلوم المطورة والسابقة للمرحلة الأساسية، من أجل النجاح في القرن الحادي والعشرين، والتي سيتم رصدها من وجهة نظر المعلمين، باستخدام الأداة التي أعدها الباحثان خصيصًا لهذه الدراسة وقد تم استخدام خمس مجالات من مهارات القرن الحادي والعشرين في هذه الدراسة وهي:
 1. مهارات التفكير والإبداع وحل المشكلات.
 2. مهارات التعاون والعمل ضمن الفريق والقيادة.
 3. مهارات الثقافة الحاسوبية وتقنية المعلومات والاتصال.
 4. المهارات المهنية والتعليم المعتمد على الذات.
 5. مهارات الإنتاجية العالية.
- المعلمين: وهم معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الأساسية (الأول، والثاني، والرابع، والخامس، والسابع الأساسي)، الذين يدرسون في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في قصبه إربد وقصبه عمان وقصبه الكرك، للعام الدراسي (2021-2022م).

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

2.1. الإطار النظري:

المناهج عنصر مهم من عناصر النظام التربوي وهو الطريق الذي يحقق الأهداف العامة للمجتمع داخل وخارج مؤسساته التربوية؛ ولذلك يعتبر الوعاء الذي يحتوي المعرفة الاجتماعية و الطبيعية والمهارات والقيم والاتجاهات ومهارات العمل والبحث والاستقصاء والتحليل بما في ذلك قدرتها على حل المشكلات ومواجهة التحديات (زيتون، 2010).

يعتبر النظام التربوي في مقدمة النظم التي تواكب التطوير بشكل مستمر الذي شهده العالم في شتى مناحي الحياة المختلفة، وذلك من خلال تطوير العملية التربوية والتعليمية، وبالذات تطوير المناهج التربوية لتتكيف مع مهارات القرن الحادي والعشرين، فكان لا بد من إعادة النظر في المناهج، التي تعتمد على العقل البشري وعلى المعرفة العلمية الحديثة، والتوظيف الأمثل للمعلومات، والتقنيات الحديثة وغيرها (العمرى، 2020).

يمكن تعريف المنهج كما أشار له زيتون (2010) مجموعته من الخبرات والمعارف التي يكتسبها الفرد في حياته من خلال التعليم والعمل. تعتبر المناهج الحديثة هي الخبرات التي يكتسبها للطلبة سواء داخل المدرسة أو خارجها لمساعدتهم في تحقيق النمو الشامل المتكامل، في جميع الجوانب منها (الفكرية والثقافية والدينية والاجتماعية والنفسية) ويكفل لهم التفاعل الناجح مع بيئتهم ومجتمعهم، وتساعدهم في حل المشكلات التي تواجههم. وهو نظام يحتوي على خطة متكاملة تتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات، ويعد الكتاب المدرسي أحد مكونات المنهج (الجعفري، 2010). تعتبر الكتب المدرسية من الوسائل الهامة في العملية التعليمية، فهو الوعاء الحامل للمادة العلمية، وهو المرجع الذي يستقي منه المتعلم معارفه أكثر من غيره من المصادر فهو يتضمن جميع الوحدات التعليمية المقترحة في المنهج لبناء الكفاءات المحددة في مختلف المستويات من الكفاءة، من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة الختامية، حتى ينسجم مع قدرات المتعلمين وبناء كفاءاتهم المعرفية، فهو المرشد بالنسبة للمعلم والمرجع الموثوق بالنسبة للمتعلم (الحسين، 2017).

وللكتاب المدرسي أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف العامة والخاصة للعملية التعليمية من خلال الأخذ في الحسبان مستويات التفكير عند الطلبة وحسب مراحلهم العمرية؛ إن أهمية الكتاب المدرسي تنبع من كونه سجلاً للأفكار بواسطة الكلمات، أي إن الكتاب المدرسي مصدر أساسي لكل الأفكار ويتضمن تحديد الحقائق والمعارف والمعلومات والنظريات المرغوب في دراستها وإن سياسة الكتاب المدرسي يجب أن تبنى على أساس الاستجابة للحاجات المتزايدة لدى الطلبة والباحثين (زيتون، 2010).

وعليه تعتبر المناهج عنصر مهم في تقدم وتطور المجتمعات، حيث يعكس حاجات وتوجهات المجتمع الذي نعيش فيه، من أجل تعليم الطلبة وتربيتهم على أسس علمية مدروسة، لذلك لا يزال هناك حراك تربوي لتطوير وإصلاح المناهج على المستوى الدولي والمحلي، من أجل الارتقاء بالمناهج وتطويرها لتنسجم مع التوجهات العالمية.

تأتي مناهج العلوم في مقدمة اهتمامات المعنيين بوضع سياسات التعليم والتخطيط لتطويرها؛ وذلك لما للعلوم من أهمية ودور بارز في الرقي بالأمم فكرياً وحضارياً واقتصادياً (الأحمد والبقعي، 2017). ونظراً لأهمية مناهج العلوم فقد حظيت في عصرنا الحالي باهتمام بالغ وتطوير مستمر، ومن أبرز أهدافها تمركز التعلم حول المتعلم، وجعل الطالب محوراً لعملية التعليم والتعلم، والتركيز على تقديم المعرفة على أساس التفكير والبحث والتجريب؛ حتى يكون للتعلم معنى لدى الطالب (الكرد، 2009).

إن تحسين وتطوير مناهج العلوم عملية مستمرة وتساهم بدور كبير في بناء شخصية الطالب. وقد بدأت حركات إصلاح التربية العلمية منذ منتصف القرن العشرين، وكانت جميعها تهدف إلى تطوير مناهج العلوم بما يتناسب مع التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل، ويحقق رغبات المتعلمين ويعددهم للحياة ومن هنا جاءت الأهمية لأن تنهج وزارة التربية والتعليم الأردنية نهج تطوير مناهج العلوم بشكل مستمر لما له من أهمية في تنمية العمليات العقلية لدى الطلبة، وتطوير قدرتهم على الإنخراط في البحث العلمي، بحث يكون لدى الطلبة تفكير قادر على تطوير المعرفة والمحتوى العلمي (الخوالدة والرواشدة والعبوس، 2019).

إن عملية تطوير وإصلاح المناهج المدرسية تقوم على مبادئ أساسية لا بد من مراعاة هذه المبادئ إذا أردنا لهذه المناهج أن تتصف بالتفاعل والتناسق والالتزان وتذكر (أهل، 2019) أهم هذه المبادئ:

- أن تخطط المناهج بناء على الأسس التي تقوم عليها المناهج السليمة وهي الأسس الفلسفية، والاجتماعية، والنفسية، وبذلك يتم مراعاة طبيعة حقول المعرفة المختلفة.
- أن تتصف عملية تخطيط المناهج وتطويرها بالاستمرارية.
- أن يشترك في عملية التخطيط للمناهج من قبل الأشخاص الذين يتأثرون بها أو يساهمون في تطبيقها كالمعلمين سواء كان ذلك الاشتراك مباشر أو غير مباشر.
- أن يتم الاستفادة عند تخطيط المناهج وتطويرها من جميع الإمكانيات البشرية والمادية المتوفرة لدينا في البيئة المحيطة.
- يجب مراعاة الخطوط الفنية العريضة للمناهج والتي تضمن سلامة المناهج من الناحية الفنية من حيث الشمول، والتناسق وغير ذلك.

وبالتالي ينبغي علينا إعادة النظر والتمعن في الأنظمة التربوية للدول التي تسعى إلى التقدم المعرفي لأنه لا يمكن الوصول إلى درجات عالية من التطور العلمي إلا من خلال تطوير المناهج ومواكبة التقدم المعرفي في المراحل الدراسية المختلفة، حيث أننا نعيش في سباق معلوماتي ومعرفي وتكنولوجي واسع ومتطور باستمرار، وذلك يجعلنا نفكر موسعاً في آلية تنظيم وإعداد مناهجنا التربوية.

كانت المهارات الأساسية المطلوبة في القرن العشرين هي مهارات القراءة والكتابة والحساب، وما زالت هي المهارات الضرورية لنجاح الفرد في الوقت الحالي (سبيح، 2016).

ويعرف مصطلح مهارات القرن الحادي والعشرين كما أشار له مؤسسة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين انه عدة مهارات لازمة للنجاح والعمل مثل مهارات التعلم والابتكار، والثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية، ومهارات الحياة والعمل، وهي استراتيجيات تساعد الفرد على التعايش والتفكير والعمل والتواصل في ظل الانفجار الإعلامي (Binkley et al., 2011).

كما عرفت العبد (2019) هي مهارات يحتاجها الفرد في المجتمع والحياة وتمثل في إعمال العقل وتنميته ودمج هذه المهارات في المناهج الدراسية حسب احتياجاتهم وخصائصهم النمائية ومتطلباتهم الأساسية ومنها: مهارات التفكير (الناقد وحل المشكلات، والابتكار والإبداع)، وتشجيع روح التعاون بين الأفراد وحب العمل الجماعي، ومهارة القيادة، وتعزيز مهارات الاتصال والتواصل الفاعل، والمهارات الحياتية وذاتية التعلم والمهنية في الحياة، وركز التعريف أيضاً على اكتساب الفرد الثقافات المتعددة.

في عام 2007 ومن خلال المناقشات مع المئات من الكليات والجامعات حول أهداف تعلم الطلاب الذي يبدأ بالمدارس وينتهي بالكليات والجامعات، ومن خلال تحليل توصيات وتقارير المجتمع لرجال الأعمال، وضعت الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات إطاراً لمواصفات الخريج في القرن الحادي والعشرين في صورة نواتج التعلم الآتية (Craig, 2009):

- معرفة عن الثقافات البشرية وعن العالم الطبيعي والفيزيقي، وذلك من خلال دراسة العلوم والرياضيات والعلوم الاجتماعية والإنسانيات، والتاريخ واللغات، والفنون.
 - مهارات عملية وعقلية تتضمن الاستقصاء والتحليل، والتفكير الناقد والابتكاري، والتواصل الشفهي والتحرير، والثقافة الكمية، وثقافة المعلومات، والعمل في فريق وحل المشكلات.
 - المسؤولية الاجتماعية والشخصية وتتضمن: المعرفة المدنية، والانخراط المحلي والعالمي، والمعرفة بتنوع الثقافات، والتفكير والعمل الأخلاقي، ومهارات وأسس التعلم مدى الحياة.
 - التعلم التكاملي ويتضمن: الإبداع والإنجاز المتقدم عبر دراسات عامة ومتخصصة.
- وفي ذات السياق قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتقسيم مهارات القرن الحادي والعشرين إلى ثلاثة مجالات رئيسة كما يلي (ألكسو، 2014):

المجال الأول: مهارات التفكير المتقدمة، ويضم أربع مهارات، وهي: التفكير النقدي والتحليلي، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي والمبتكر، والذكاء اللفظي.

المجال الثاني: المهارات الشخصية، ويضم اثنتا عشرة مهارة، وهي: مهارات التواصل، والعمل الجماعي والتعاون والقيادة ومهارة اتخاذ القرار، والتكيف مع التغيير، الإدارة الذاتية، الثقة بالنفس، أخلاقيات العمل، الدافعية نحو العمل والروح الإيجابية، تقدير التنوع في بيئة العمل.

المجال الثالث: تكنولوجيا المعلومات، ويضم ست مهارات هي: محو الأمية الحاسوبية، والطباعة، ومهارات استخدام الإنترنت، ومهارات استخدام ميكروسوفت أوفيس، ومحو الأمية المعلوماتية، ومحو أمية وسائل الإعلام.

أما الفارق الآخر بين مختلف هذه الأطر، فهو اعتماد أو عدم اعتماد المحتوى المعرفي اللازم تعلمه ضمن مهارات القرن الحادي والعشرين، ونظراً لتباين أهداف التعليم بين المنظمات والكيانات الاقتصادية الدولية؛ لم يتم الاتفاق على وجود قائمة موحدة لمهارات القرن الحادي والعشرين، وبالتالي تتباين مكونات مهارات القرن الحادي والعشرين وأطر عملها، كما أن الهدف الأساسي لهذه المهارات يتمثل في تعليم المتعلمين، وجعلهم قادرين على الإبداع والابتكار، وتحمل المسؤولية، وتساعدتهم على أن يمتلكوا مهارات عصرية وضرورية للتعلم والحياة بفاعلية في المجتمع وفي العمل (Trilling and Fadel, 2013).

ويرى الباحثان مما سبق لتصنيف إطار مهارات القرن الحادي والعشرين للعديد من المنظمات، وعلى الرغم من اختلاف المصدرين، إلا أن هناك اتفاقاً قوياً أو إجماعاً على جودة مهارات أو كفاءات القرن الحادي والعشرين؛ بما في ذلك مهارات الاتصال، والتعاون والشراكة، والمهارات المتعلقة بالاتصال وتكنولوجيا المعلومات، والوعي الاجتماعي والثقافي، والقدرة على حل المشكلات، والإبداع والتفكير الناقد، وتتجلى الاختلافات بشكل خاص في تنظيم وتوليف هذه المهارات، وطريقة تضمينها وتقديمها، والوزن والأهمية المعطاة لكل منها.

إن الحاجة إلى مهارات القرن الحادي والعشرين برزت في مجموعة من الحقائق من أهمها الحاجة إلى أفراد قادرين على ممارسة أنماط التفكير الإبداعي المختلفة والتعاون مع زملائهم في بيئة العمل، ويتميزون بالإيجابية والوعي، كما أظهرت التقييمات العالمية تدني مستوى التعليم في البلدان العربية، مقارنة بالمؤشرات العالمية، كما أشار التقرير الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي (2015) إلى أهمية إعداد الأجيال القادة لسوق العمل،

وضرورة التحديد الكامل لمهارات القرن الحادي والعشرين التي يجب على الطلبة امتلاكها، كما أشار التقرير الذي بني على نتائج تحليل شمل مائة دولة إلى وجود تباين في بعض مؤشرات العديد من المهارات بين الدول المتطورة والدول النامية لصالح الدول المتطورة، واعتبر التقرير أن هذه النتيجة علامة واضحة بأن الطلبة لا يحصلون على التعليم المطلوب من أجل النجاح في القرن الحادي والعشرين (الخلايلة، 2021).

وأشار معهد اليونسكو للإحصاء (2012) إلى ضعف مهارات الخريجين في المنطقة العربية عمومًا، وهذا الضعف ساهم في تعميق أزمة العمالة وبخاصة مع النمو الشبابي السريع الذي تشهده المنطقة، مما يعني أن هناك أعدادًا هائلة من الشباب الذين يفترض بهم دخول سوق العمل، إلا أن عدم امتلاكهم للمهارات اللازمة، وافتقارهم للتعليم الجيد، برغم من حصولهم على شهادات جامعية، يعوقهم من الحصول على فرص العمل، وفي دراسة مقارنة لليونسكو، لمقارنة دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج الدراسية في عدة دول عربية، وجد أن مناهج التعليم الأساسي تفتقر إلى أهداف ومقررات محددة تغطي المهارات الأساسية للكمبيوتر، هذا على الرغم من أن معظم الطلبة يتعلمون بصورة غير رسمية الثقافة المعلوماتية، والتكنولوجية، خارج المدرسة، أكثر من تعرضهم لها داخلها، بالرغم من أن العالم يعيش في نمو اقتصادي ومعرفي يتميز بغزارة المعلومات والتطور التكنولوجي المستمر.

وتعقيبًا على ماسبق يرى المختصون في المجال التربوي، أن تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج التعليم، سوف يمكن التربويين من إنجاز العديد من الأهداف التي لم يتمكنوا من تحقيقها لسنوات طويلة، وذلك لأن هذه المهارات تمكن الطلبة من التعلم والإنجاز في المواد الدراسية المحورية لمستويات عليا، كما أنها توفر إطارًا منظمًا، يضمن انخراط المتعلمين في عملية التعلم، ومساعدتهم على بناء الثقة، وأن هذه المهارات تُعد الطلاب للابتكار، والقيادة في القرن الحادي والمشاركة بفاعلية في الحياة (شلي، 2014).

2.2. الدراسات السابقة:

ومن الدراسات التي تناولت موضوع مهارات القرن الحادي والعشرين ودمجها بالمناهج الدراسية الدراسات المدرجة أدناه ورتبت من الأحدث إلى الأقدم:

- دراسة أبوكميل وأبوشقير ودرويش (2021) التي هدفت إلى تقييم كتب العلوم والحياة الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا (5-8) في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. أسفرت النتائج عن قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين الواجب توافرها في محتوى كتب العلوم والحياة الفلسطينية في المرحلة الأساسية العليا (5-8)، وأظهرت النتائج أن أعلى تكرار للمهارات كان في الصف السادس حيث كان التكرار (815) مرة بنسبة مئوية (28.49%) تلي ذلك في الصف السابع حيث بلغ التكرار (741) مرة بنسبة مئوية (25.90%) وتلى ذلك في الصف الثامن حيث بلغ التكرارات (687) مرة بنسبة مئوية (24.01%)، وتلى ذلك في الصف الخامس حيث بلغ التكرار (618) مرة بنسبة مئوية (21.60%).
- كما هدفت دراسة جعفر (2021) إلى التعرف على مدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين بكتب العلوم اليمينية للصف الخامس والكشف عن مهارات القرن الحادي والعشرين التي يفتقر إليها محتوى كتب العلوم. وقد توصلت الدراسة إلى وجود تدني وضعف عام في توافر مهارات القرن الحادي والعشرين بمحتوى كتب العلوم للصف الخامس الأساسي.
- أجرت صلاح وجويفل (2021) دراسة هدفت إلى تقييم مناهج العلوم المطور (كولينز) للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في محافظة معان. أظهرت النتائج أن تقديرات المناهج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، في درجة التقدير المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي التقدير (3.41) وبانحراف معياري (0.74)، ودلت النتائج على أن جميع المجالات قد حازت على تقديرات متقاربة تقع جميعها ضمن فئة المستوى المتوسط.
- هدفت دراسة الشمايلة (2021) إلى تقييم كتب العلوم الحديثة (كولينز)، والقديمة للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك، وأظهرت نتائج الدراسة، أن تقييم المعلمين لكتب العلوم، الحديثة (كولينز) والقديمة بشكل إجمالي، جاءت بتقدير متوسط، وكذلك جاءت لجميع المجالات، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المعلمين لكتب العلوم الحديثة (كولينز) والقديمة في جميع المجالات ما عدا مجال (الإخراج الفني)، وفي الدرجة الكلية، ولصالح كتب العلوم القديمة.
- كما أجرت العمري (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب الفيزياء للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين جاءت متدنية في جميع المهارات الرئيسة، ما عدا مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.
- كما هدفت دراسة حجة (2018) إلى معرفة مدى تضمين كتب العلوم للمرحلة الأساسية للصفوف من (7-9) في فلسطين لمهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسة والفرعية. وقد أشارت النتائج إلى تدني تضمين كتب العلوم لمهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسة والفرعية، وعدم تضمينها لمهارات أخرى، منها استخدام التكنولوجيا والمبادرة والتوجه الذاتي والقيادة والمسؤولية.

- وأجرى تشالكيداي (Chalkiadaki, 2018) دراسة هدفت إلى مراجعة الدراسات التي اهتمت بمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال التعليم الأساسي، شملت الفترة من عام (2003) وحتى عام (2017)، وذلك بتحليل محتوى نصوص (40) دراسة اشتملت على مهارات القرن الحادي والعشرين. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك توجهاً للتركيز على مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعملة والابتكار.
 - هدفت دراسة جودي تسي (Judy Tse, 2014) لتحديد ما إذا كانت المناهج الوطنية تتماشى مع بيئات التعلم الرقمي؛ من أجل مساعدة صانعي القرار على دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج، واقتصرت الدراسة على مناهج كندا، وأسترالي، وفنلندا، وشمل الإطار العام لمهارات القرن الحادي والعشرين التي تم تنفيذ الدراسة في ضوءها، إحدى عشر مهارة جوهرية. أظهرت نتائج لتحليل أن فنلندا أكثر الدول التي تطبق كل مهارات القرن الحادي والعشرين.
- عند استعراض الدراسات السابقة يتبين عدم وجود أية دراسة تناولت تقييم كتب العلوم المطورة (كولنز) والكتب السابقة للمرحلة الأساسية في ضوء مضامين مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين في الأردن. ومن خلال الاطلاع على هذه الدراسات تبين بعض نقاط الاتفاق بينها وبين الدراسة الحالية، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع (دراسة صلاح وجويفل (2021)؛ دراسة الشمالية (2021)) من حيث تناولها للمنهج الوصفي المسحي، بينما اختلفت مع باقي الدراسات التي اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، مثل (دراسة جعفر (2021)؛ دراسة أبو كميل وأبوشقير ودرويش (2021)؛ ودراسة العمري (2020)؛ ودراسة تشالكيداي (Chalkiadaki, 2018)، ودراسة حجة (2018)؛ ودراسة جودي تسي (Judy Tse, 2014)) التي اعتمدت على تحليل الكتب في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد اشارت نتائج هذه الدراسات إلى اختلاف في درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بشكل رئيس في تقييم كتب العلوم المطورة (كولنز) والكتب السابقة للمرحلة الأساسية في ضوء مضامين مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين في الأردن، كما تميزت باختيار كتب لم تتطرق لها الدراسات السابقة، وهي كتب العلوم المطورة (كولنز)، كما تميزت أيضاً بتقييم هذه الكتب مقارنة مع الكتب السابقة، لمعرفة مدى التطوير والتحديث الذي حصل على كتب العلوم. كما تميزت هذه الدراسة في مجتمع الدراسة وعينته، والمتثلة في معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن، فهي المنطلق والقاعدة الأساسية لكل المراحل اللاحقة.
- وفي ضوء الدراسات السابقة استفاد الباحثان من تلك الجهود في عدة مجالات منها: الاهتمام إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، وصياغة منهجية الدراسة، والإسهام في بناء بعض أركان الأدب النظري للدراسة، كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية والمقارنة بين نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية، من حيث مدى الاتفاق والاختلاف، والاستفادة من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة.

3. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، في هذه الدراسة لملاءمته أهداف الدراسة.

1.3. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم للصفوف (الأول، والثاني، والرابع، والخامس، والسابع) في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية قصبة إربد، وقصبة عمان، وقصبة الكرك، للعام الدراسي (2021/2022)، والبالغ عددهم 1975 (1592 إناث، 283 ذكور).

2.3. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية من معلمي العلوم للصف (الأول، والثاني، والرابع، والخامس، والسابع)، حيث تكونت عينة الدراسة من (454) معلماً 253 معلماً (193 إناث، 60 ذكور) من قصبة إربد، 111 معلماً (94 إناث، 17 ذكور) من قصبة عمان، 90 معلماً (79 إناث، 11 ذكور) من قصبة الكرك، بنسبة (0.23)، من مجتمع الدراسة.

3.3. أداة الدراسة:

تم تصميم أداة الدراسة لتحقيق الأهداف بالاعتماد على الأدب النظري ذي الصلة والدراسات السابقة مثل دراسة العمري (2020)، ودراسة حجة (2018)، جعفر (2021) تمثلت بالاستبانة، بهدف تقييم كتب العلوم المطورة (كولنز) والكتب السابقة للمرحلة الأساسية في ضوء مضامين مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين في الأردن؛ اعتمد في بنائها على أن تكون شاملة للأسس التي يبني عليها المنهج وهي الأسس الفلسفية، والنفسية والمعرفية والاجتماعية شموليتها وارتباطها بالأهداف التربوية العامة لمناهج العلوم للمرحلة الأساسية حيث تكونت بصورتها الأولية من (53) فقرة، متضمنة (5) مجالات (مجال التفكير والإبداع وحل المشكلات، مجال التعاون والعمل في الفريق والقيادة، مجال الثقافة الحاسوبية وتقنية المعلومات والاتصال، مجال المهنية والتعليم المعتمد على الذات، ومجال الإنتاجية العالية)، تمت الإجابة عليها من خلال ليكرت الخماسي وهو: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبير،

بدرجة متوسط، بدرجة قليلة، بدرجة قليل جداً) والدرجات المقابلة لهذه البدائل للفقرات هي (1،2،3،4،5) على التوالي. قامت الباحثة بتصميم أداة للدراسة تمثلت باستبانة لجمع البيانات، والإجابة عن أسئلة الدراسة.

صدق أداة الدراسة:

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، بهدف التحقق من صدقها، وقد تم الأخذ بمقترحاتهم وملاحظاتهم، وإجراء التعديلات المطلوبة، وقد تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (49) فقرة متضمنة (5) مجالات.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات الأداة من خلال عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينته، وتم التحقق من ثبات الأداة ومجالاتها ودرجاتها الكلية باستخدام معامل Cronbach Alpha

جدول (1): ثبات الأداة ومجالاتها ودرجاتها الكلية باستخدام معامل Cronbach Alpha

المجال	معامل الثبات
1- مهارات التفكير والإبداع وحل المشكلات	0.94
2- مهارات التعاون والعمل ضمن الفريق والقيادة	0.86
3- مهارات الثقافة الحاسوبية وتقنية المعلومات والاتصال	0.94
4- المهارات المهنية والتعليم المعتمد على الذات	0.93
5- مهارات الإنتاجية العالية	0.91
الأداة ككل	0.97

4.3. إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الإجراءات الآتية:

- الرجوع إلى الأدب التربوي السابق، واستقراء عديد من الدراسات والاستفادة منها في بناء أداة الدراسة.
- تم تصميم استبانة من قبل الباحثان، وذلك بعد الرجوع إلى الدراسات والبحوث السابقة والتأكد من صدقها.
- تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، للتأكد من ثباتها.
- تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة من معلمي العلوم للصفوف (الأول والثاني والرابع والخامس والسابع الأساسي)، حيث تم الاستجابة من قبل (454) معلماً على الأداة.
- جمع البيانات لعينة الدراسة التي استجابت على الأداة، وتفريغ البيانات ورصد نتائجها وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة باستخدام (SPSS)، للوصول إلى نتائج الدراسة ومناقشتها.

5.3. المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن سؤالي الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) على النحو الآتي:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة.

4. عرض النتائج ومناقشتها:

1.4. نتائج السؤال الأول والذي نصه: "ما درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم المطورة (كولنز) والكتب السابقة، للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في الأردن؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الأداة والمستوى الكلية، والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

لا بد من تحديد معيار للحكم على المتوسطات الحسابية مرتفع، متوسط، منخفض

(القيمة العليا للبدل - القيمة الدنيا للبدل) ÷ عدد المستويات = المدى لكل مستوى

$$(1-5) \div 3 = 1.33 \text{ المدى}$$

وبذلك تكون المستويات:

- من (1-2.33) منخفضة
- من (2.34-3.67) متوسطة
- من (3.68-5) مرتفعة

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاستبانة والمستوى الكلية لها

المستوى	الكتب السابقة		الكتب المطورة (كولنز)		البعد
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
متوسط	1.01	2.64	0.88	3.92	مهارات التفكير والإبداع وحل المشكلات
متوسط	0.98	2.76	0.90	3.42	مهارات التعاون والعمل ضمن الفريق والقيادة
متوسط	1.19	2.69	0.81	3.35	مهارات الثقافة الحاسوبية وتقنية المعلومات والاتصال
متوسط	1.11	2.69	0.98	3.41	المهارات المهنية والتعليم المعتمد على الذات
متوسط	1.02	2.71	0.92	3.30	مهارات الانتاجية العالية
متوسط	0.10	2.70	0.28	3.48	الأداة ككل

يتبين من الجدول رقم (2) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمستوى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم المطورة (كولنز)، للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في الأردن، جاء في المستوى المتوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.48)، وجاءت أبعاد هذه الاداة للكتب المطورة (كولنز) في المستويين المرتفع والمتوسط، كما يتبين أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمستوى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم السابقة جاء في المستوى المتوسط أيضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.70)، وجاءت أبعاد هذه الاداة للكتب السابقة في المستوى المتوسط. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات البعد الأول والذي يمثل مهارات التفكير والإبداع وحل المشكلات، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات البعد الأول والذي يمثل مهارات التفكير والإبداع وحل المشكلات مرتبة تنازلياً

م	مهارات التفكير والإبداع وحل المشكلات		الكتب المطورة (كولنز)		الكتب لسابقة	
	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة	المتوسط الحسابي
2	يشجع المحتوى الطلبة على تفسير الأفكار وتوضيحها.	4.21	0.92	مرتفع	1	2.68
7	يتضمن المحتوى مشكلات ومواقف متعددة وغير مألوفة.	4.20	0.94	مرتفع	2	2.50
10	يحث المحتوى على تنظيم المعلومات وفق أفكار جديدة.	4.08	0.98	مرتفع	3	2.73
1	يقدم المحتوى بطريقة تسمح للطلبة ابداء ارائهم.	3.98	1.10	مرتفع	4	2.59
9	يتطلب المحتوى تفسيرات غير مألوفة للبيانات والاشكال.	3.96	1.02	مرتفع	5	2.68
3	يتضمن المحتوى مواقف وانشطة تنمي مهارات اتخاذ القرار.	3.94	1.09	مرتفع	6	2.68
5	ينمي المحتوى مهارات تفسير المعلومات والآراء والاحداث.	3.94	1.05	مرتفع	6	2.67
8	يساعد المحتوى الطلبة على الابتكار وتوليد الافكار والتوسع فيها.	3.90	1.12	مرتفع	8	2.71
4	يتضمن المحتوى تحليل بدائل وجهات النظر.	3.51	1.06	متوسط	9	2.57
6	يتيح المحتوى فرصة للحكم على الاجابات المختلفة.	3.44	1.11	متوسط	10	2.56
	البعد ككل	3.92	0.88	مرتفع		2.64
						1.01
						متوسط

يتبين من الجدول رقم (3) أن البعد الأول في الكتب المطورة والذي يمثل "مهارات التفكير والإبداع وحل المشكلات" حصل على متوسط حسابي (3.92) وبمستوى مرتفع، ويتبين كذلك أن جميع فقرات البعد جاءت بمستوى مرتفع باستثناء الفقرة (4) والفقرة (6)، جاءت في المستوى المتوسط، أما في الكتب السابقة فقد حصل البعد الأول على متوسط حسابي (2.64)، وبمستوى متوسط، وجاءت جميع فقرات هذا البعد في المستوى المتوسط. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات البعد الثاني والذي يمثل مهارات التعاون والعمل ضمن الفريق والقيادة، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتب لفقرات البعد الثاني والذي يمثل مهارات التعاون والعمل ضمن الفريق والقيادة مرتبة تنازلياً

م	مهارات التعاون والعمل ضمن الفريق والقيادة	الكتب المطورة (كولنز)			الكتب لسابقة		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
11	ينمي المحتوى اتجاهات ايجابية مثل العمل التعاوني ويحث عليها.	3.99	1.02	مرتفع	2.63	1.20	متوسط
12	يحث المحتوى على النزاهة والتوازن والاعتدال.	3.47	0.95	متوسط	2.71	1.17	متوسط
18	يوجه المحتوى إلى استثمار نقاط القوة المتضمنة في الآخرين.	3.39	1.06	متوسط	2.87	1.15	متوسط
16	يتضمن المحتوى مواقف تحث على المبادرة والقيادة.	3.36	1.02	متوسط	2.89	1.16	متوسط
17	يتضمن المحتوى مواقف تعليمية تهتم بالمشروعات الجماعية ضمن الفريق الواحد.	3.31	1.01	متوسط	2.78	1.14	متوسط
15	يتضمن المحتوى مواقف تنمي مهارات التفاعل مع الآخرين (كالاصغاء والتحدث).	3.30	1.038	متوسط	2.79	1.12	متوسط
13	يحث المحتوى على الالتزام واكتساب الصفات القيادية.	3.27	1.05	متوسط	2.66	1.20	متوسط
14	يحث المحتوى على المشاركة والتعاون مع الآخرين بفاعلية.	3.26	1.07	متوسط	2.77	1.17	متوسط
البعد ككل		3.42	0.90	متوسط	2.76	0.98	متوسط

يتبين من الجدول رقم (4) أن البعد الثاني في الكتب المطورة حصل على متوسط حسابي (3.42) وبمستوى متوسط، ويتبين كذلك أن جميع فقرات هذا البعد جاءت بمستوى متوسط باستثناء الفقرة (11)، جاءت في المستوى المرتفع بمتوسط حسابي (3.99)، أما في الكتب السابقة فقد حصل البعد الثاني على متوسط حسابي (2.76)، وبمستوى متوسط أيضاً، ويتبين كذلك أن جميع فقرات هذا البعد جاءت بمستوى متوسط. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتب لفقرات البعد الثالث والذي يمثل مهارات الثقافة الحاسوبية وتقنية المعلومات والاتصال، والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتب لفقرات البعد الثالث والذي يمثل مهارات الثقافة الحاسوبية وتقنية المعلومات والاتصال مرتبة تنازلياً

م	مهارات الثقافة الحاسوبية وتقنية المعلومات والاتصال	الكتب المطورة (كولنز)			الكتب لسابقة		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
23	يتضمن المحتوى مواقف تتطلب توظيف واستخدام التقنيات الحديثة.	3.45	0.92	متوسط	2.73	1.12	متوسط
29	يوجه المحتوى الطلبة للأفادة من وسائل الاعلام ووسائط التواصل الاجتماعي.	3.43	0.92	متوسط	2.60	1.17	متوسط
27	يحث المحتوى على استخدام المعلومات بشكل دقيق ومتخصص.	3.39	0.94	متوسط	2.78	1.20	متوسط
28	طبيعة عرض المحتوى تتطلب فحص المعلومات وتقييمها نقوياً نقدياً.	3.37	0.90	متوسط	2.82	1.21	متوسط
25	يساعد المحتوى على فهم المعلومات بكفاءة عالية بأقل وقت.	3.36	0.90	متوسط	2.62	1.05	متوسط
21	يتضمن المحتوى معلومات تساعد على استخدام المستحدثات التقنية بفاعلية.	3.35	1.07	متوسط	2.64	1.15	متوسط
26	يتطلب المحتوى جمع للمعلومات من مصادرها.	3.34	0.92	متوسط	2.74	1.07	متوسط
20	يتضمن المحتوى معلومات تواكب المستجدات الحاسوبية الحديثة.	3.34	0.90	متوسط	2.71	1.13	متوسط
30	يحث المحتوى على اصدار الاحكام على مدى فاعلية الوسائل والتقنيات المختلفة.	3.32	0.91	متوسط	2.53	1.11	متوسط
24	يتضمن المحتوى مواقف تنمي مهارات الاتصال المكتوب.	3.30	0.91	متوسط	2.68	1.12	متوسط
22	يحث المحتوى على اصدار الاحكام على نوعية مصادر المعلومات.	3.26	0.87	متوسط	2.66	1.15	متوسط
19	يتضمن المحتوى مواقف حياتية يومية تنمي مهارات الاتصال الشفهي.	3.21	0.83	متوسط	2.78	1.13	متوسط
المحور ككل		3.35	0.81	متوسط	2.69	1.19	متوسط

يتبين من الجدول رقم (5) أن البعد الثالث في الكتب المطورة حصل على متوسط حسابي (3.35) بمستوى متوسط، وجاءت فقرات هذا البعد جميعها في المستوى المتوسط، أما في الكتب السابقة فقد حصل البعد الثالث على متوسط حسابي (2.69)، وبمستوى متوسط أيضاً، وجاءت جميع فقرات هذا البعد في المستوى المتوسط.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات البعد الرابع والذي يمثل المهارات المهنية والتعليم المعتمد على الذات، والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات البعد الرابع والذي يمثل المهارات المهنية والتعليم المعتمد على الذات مرتبة تنازلياً

م	المهارات المهنية والتعليم المعتمد على الذات	الكتب المطورة (كولنز)			الكتب لسابقة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	المرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
35	يتضمن المحتوى مواقف تعليمية تهتم بمشروعات غير مألوفة وأكثر تعقيداً.	3.55	1.09	متوسط	2.65	1.19	متوسط
33	يتيح المحتوى للطلبة إجراء التحقيقات العلمية والتأكد من النتيجة بنفسه.	3.48	1.03	متوسط	2.76	1.18	متوسط
31	يبيّن المحتوى الطلبة للقيام بأدوار ومسؤوليات متنوعة.	3.46	0.90	متوسط	2.67	1.18	متوسط
39	يعطي المحتوى فرصة لتجاوز متطلبات المنهج التقليدي إلى التوسع في التعلم بالاستكشاف.	3.45	1.08	متوسط	2.75	1.21	متوسط
36	يوضح المحتوى الأهداف التعليمية ويتيح للطلبة حرية تحقيقها بالطريقة المناسبة.	3.41	1.02	متوسط	2.77	1.16	متوسط
38	يحفز المحتوى الطلبة على التساؤل والتأمل الذاتي.	3.38	1.10	متوسط	2.71	1.13	متوسط
32	يقدم المحتوى بطريقة مشوقة من التجارب الحياتية اليومية.	3.35	0.97	متوسط	2.59	1.13	متوسط
37	يشجع المحتوى على ابتكار المشاريع وإدارتها بكفاءة عالية.	3.35	1.06	متوسط	2.76	1.18	متوسط
34	يوجه المحتوى إلى الاستفادة من التغذية الراجعة بفاعلية في تصويب الثغرات.	3.34	1.01	متوسط	2.72	1.15	متوسط
40	ينمي المحتوى الشعور بالمسؤولية وتحمل النتائج.	3.33	1.05	متوسط	2.53	1.22	متوسط
البعد ككل		3.41	0.98	متوسط	2.69	1.11	متوسط

يتبين من الجدول رقم (6) أن البعد الرابع في الكتب المطورة حصل على متوسط حسابي (3.41) وبمستوى متوسط، وجاءت فقرات هذا البعد جميعها في المستوى المتوسط، أما في الكتب السابقة فقد حصل البعد الرابع على متوسط حسابي (2.69)، وبمستوى متوسط أيضاً، وجاءت فقرات هذا البعد جميعها في المستوى المتوسط.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات البعد الخامس والذي يمثل مهارات الإنتاجية العالية، والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات البعد الخامس والذي يمثل مهارات الإنتاجية العالية مرتبة تنازلياً

م	مهارات الإنتاجية العالية	الكتب المطورة (كولنز)			الكتب لسابقة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
47	يتضمن المحتوى تحديد التساؤلات التي تؤدي إجاباتها إلى نتائج عملية.	3.45	1.07	متوسط	2.69	1.09	متوسط
49	يحث المحتوى الطلبة على متابعة انفسهم بانفسهم من أجل التقدم في انجاز الخطة.	3.41	1.12	متوسط	2.69	1.16	متوسط
43	تمكن الطلبة من الابتكار، والتحسين في نوعية الرعاية الاجتماعية.	3.35	1.06	متوسط	2.77	1.13	متوسط
41	يعرض المحتوى مواقف ايجابية تتيح الفرصة لتحمل المخاطر.	3.34	1.09	متوسط	2.75	1.13	متوسط
45	يرز المحتوى حاجة الطلبة لمعرفة طبيعة وتنوع المعلومات وطرق توظيفها من أجل الحصول على التعلم المطلوب.	3.25	1.02	متوسط	2.81	1.17	متوسط
46	يعزز المحتوى المقدرة على توجيه أسئلة ذات مغزى تساعد في توجيه عملية التخطيط نحو المطلوب.	3.25	1.10	متوسط	2.67	1.12	متوسط
42	يعزز المحتوى حل المشكلات بفعالية وكفاءة لتحقيق الأهداف.	3.24	1.07	متوسط	2.64	1.18	متوسط
44	يتيح المحتوى اختبار المعلومات والمصادر الجديدة من أجل اصدار أحكام وآراء مثلى للعمل.	3.24	1.04	متوسط	2.73	1.15	متوسط
48	يتوقع المحتوى العقبات ويخطط لها ويواجه التحديات والتعقيدات بخطط بديلة.	3.18	1.10	متوسط	2.65	1.18	متوسط
البعد ككل		3.30	0.92	متوسط	2.71	1.02	متوسط

يتبين من الجدول رقم (7) أن البعد الخامس في الكتب المطورة حصل على متوسط حسابي (3.30) بمستوى متوسط، وجاءت فقرات هذا البعد جميعها في المستوى المتوسط، أما في الكتب السابقة فقد حصل البعد الخامس على متوسط حسابي (2.71)، وبمستوى متوسط أيضاً، وجاءت جميع فقرات هذا البعد في المستوى المتوسط.

عرض نتائج السؤال الأول:

عند استعراض البيانات المشار إليها في الجداول السابقة يتضح أن مستوى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم المطورة (كولنز)، والكتب السابقة للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في الأردن جاء بمستوى مرتفع في البعد الأول (التفكير والإبداع وحل المشكلات) كما أشار لها الجدول رقم (3) ماعدا الفقرتين 6 و4 جاءت بمستوى متوسط ويعزى ذلك لوجود معززات مع الكتاب المدرسي كتاب أنشطة وتمارين ملحق مع الكتاب في المناهج المطورة (كولنز) تحوي تجارب وأنشطة تهدف إلى تنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات والابتكار كما ويعزى ذلك إلى إثراء كتاب العلوم المطور (كولنز) بأسئلة تثير التفكير وتعتمد إجابتها على أعمال العقل لدى الطالبة، وأخرى تحاكي أسئلة الاختبارات الدولية، وأيضاً يعزى ارتفاع مستوى فقرة حل المشكلات إلى توظيف الكتاب بشكل واضح خطوات الطريقة العلمية في حل المشكلات وتدريب الطلبة عليها من خلال الأنشطة كما أشارت إليها النظرية البنائية التي اعتمدت على منح الطلبة الدور الأكبر في العملية التعليمية التعليمية مما يعزز مهارات القرن الحادي العشرين فيها؛ وهذا يتفق على ما أشار إليه زيتون (2010) على أهمية تزويد الطلبة بمادة علمية معرفية يواجه بها مشكلات المجتمع وتحدياته وأيضاً جاءت هذه النتيجة متفقة مع تصنيف بلوم من فهم تفسير وتحليل واقتقرت إلى المستويات العليا من مستوى بلوم التي تدعم المهارات العليا في التفكير وظهر ذلك في الفقرتين 5 و4 حيث جاءت بالمستوى المتوسط وهي تحليل بدائل وجهات النظر وإصدار الحكم على الإجابات المختلفة واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات السابقة كون هذه الدراسة هي الأحدث ويعزى ذلك لتعود المعلمين على شكل ونمط كتب العلوم المطورة وكيفية إيصال المعلومات بشكل أدق وأوضح.

وتشير البيانات المشار لها في الجدول رقم (4) (مهارات العمل التعاون والعمل ضمن الفريق والقيادة) وجدول (5) (مهارات الثقافة الحاسوبية وتقنية المعلومات والاتصال) وجدول رقم (6) (المهارات المهنية والتعلم المعتمد على الذات) وجدول لرقم (7) (مهارات الإنتاجية العالية) بأن مستوى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين جاء بمستوى متوسط وهذا يشير إلى أن درجة توافر هذه المهارات في كتب العلوم المطورة تقع في نفس درجة توافر هذه المهارات في كتب العلوم السابقة، مع فارق ظاهري في المتوسطات الحسابية بين درجة توافر هذه المهارات، كما يتضح أيضاً أن جميع أبعاد الأداة في كتب العلوم

المطورة (كولنز) وكتب العلوم السابقة جاءت في نفس المستوى وبمتوسطات حسابية متفاوتة لكنها متقاربة، وهذا يشير إلى التقارب في مدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم المطورة (كولنز)، ودرجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم السابقة للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في الأردن.

ويعزى ذلك أنه لا زالت المناهج المطورة كولنيز بحاجة إلى إثراء بالمهارات الأساسية وأيضاً أن التطوير لم يعزز الجانب المهاري في الجوانب الأربعة وهذا يشير إلى أن الجانب المعرفي يطغى في مناهجنا على الجانب المهاري والتركيز على هذه المهارات يصنع جيل القرن الحادي والعشرين جيل قيادات تحب العمل والتعاون وتعمل ضمن فريق يبحث عن المعرفة المهارية وهذا ما أكدته العالم روجرز في النظرية الاجتماعية من حيث تركيز مناهج على كيفية التعلم وما تقدمه هذه المهارات من غرس كثير من الاتجاهات والقيم والمهارات العلمية والفنية التي يكتسبها الطالب من خلال مشاركته الفاعلة مع الطلاب في حلقات ومنتديات فكرية جماعية يتعلم الطلبة فيها الاصغاء والتحدث القيادة الفاعلة بعيد عن العنف ويسودة العدل والنزاهة ويكون منتج ويتحمل مسؤولية تعلمه.

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة حجة (2018)، ودراسة العمري (2020)، ودراسة جعفر (2021)، والتي أشارت إلى تدني وضعف تضمين كتب العلوم لمهارات القرن الحادي والعشرين.

2.4. نتائج السؤال الثاني والذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم المطورة (كولنز)، والكتب السابقة للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في الأردن؟"

كشفت نتائج السؤال الأول (الجدول 7-2) عن وجود فروق ظاهرية، ولمعرفة هل هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة للكشف عن وجود فروق في استجابات المعلمين عن مدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم المطورة (كولنز) والكتب السابقة، والجدول رقم (8) يوضح ذلك.

جدول (8): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق في استجابات المعلمين عن مدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم المطورة (كولنز) والكتب

السابقة						
الكتب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
المطورة	454	3.48	0.28	450	19.02	*0.000
السابقة	454	2.70	0.10			

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

يتضح من الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين عن مدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم المطورة (كولنز) والكتب السابقة، بدلالة قيمة (ت) ومستوى الدلالة المرافقة لها (0.000)، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نلاحظ أن الفروق لصالح كتب العلوم المطورة (كولنز).

عرض نتائج السؤال الثاني:

إن التباين في المتوسطات الحسابية في درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم المطورة (كولنز)، ودرجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم السابقة، ووقعها في نفس المستوى وانها دالة احصائيا وجاءت لصالح الكتب المطورة كولنيز.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن كتب العلوم المطورة جاءت نتيجة تقييم وتحليل الكتب السابقة، والتي اشارت إلى ضعف وافتقار المناهج السابقة لمواكبة المستجدات التربوية والعلمية وخصوصاً فيما يخص مهارات القرن الحادي والعشرين، وهذا ما أشارت إليه دراسة العمري (2020)، ودراسة جعفر (2021)، والتي اشارت إلى تدني وضعف تضمين كتب العلوم لمهارات القرن الحادي والعشرين، كذلك جاء تطوير مناهج العلوم اعتماداً على ملاحظات ونتائج تقييم الكتب السابقة، فقد اهتم مطوري المناهج بهذه المهارات وتعزيزها في الكتب المطورة، لمعالجة الضعف في الكتب السابقة، كما تعزى هذه النتيجة إلى أن جميع كتب العلوم المطورة للمرحلة الأساسية، هي من تأليف دار كولنز للنشر، أي أن جهة التأليف جهة عالمية، تهتم بالمعايير الدولية والعالمية ومدى تضمينها في كتب العلوم، مما يدعو بالضرورة إلى وجود فروق في توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم المطورة (كولنز)، وكتب العلوم السابقة، ولصالح كتب العلوم المطورة (كولنز). وتعزى هذه النتيجة إلى المساعي التي جمعت وزارة التربية والتعليم في الأردن والمركز الوطني لتطوير المناهج إلى تحديث المناهج وتطويرها وتحسينها لترتقي بمستوى الطلبة المعرفي، والمهاري معتمدة في ذلك على المشاركة في الاختبارات الوطنية والدولية لتحسين مستوى الطلبة.

3.4. التوصيات:

خرجت هذه الدراسة في ضوء النتائج بالتوصيات الآتية:

- توجيه انتباه أصحاب القرار إلى ضرورة إعادة النظر في كتب العلوم المطورة (كولنز) للمرحلة الأساسية، من حيث توافر مهارات القرن الحادي والعشرين فيها، وتعزيزها ومنها (المهارات المهنية والتعلم المعتمد الذات، الثقافة الحاسوبية وتقنية المعلومات والاتصال، مهارات الإنتاجية العالية).

- الأخذ بتقييم المعلمين في الميدان التربوي حول كتب العلوم المطورة (كولنز) للمرحلة الأساسية لتحسينها وإشراكهم في لجان التأليف والتطوير.
- إجراء المزيد من الدراسات حول تقييم كتب العلوم المطورة بشكل مستمر.
- الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في التعليم ومنها التجربة الفنلندية.
- أنصح بأن يكون هناك دراسة تجمع بين أسس بناء المنهج ومهارات القرن الحادي والعشرين بحيث يكون التخطيط لدمج هذه المهارات بشكل منظم ومخطط له وشامل .
- وقد أوصت هذه الدراسات إلى ضرورة تطوير وتحديث كتب العلوم بما يتناسب مع المستجدات والتطورات العالمية في ما يخص مناهج العلوم وتدريبها.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. ألكسو، سعد. (2014). إعداد الشباب العربي لسوق العمل: استراتيجية لإدراج ريادة الأعمال ومهارات القرن الحادي والعشرين في قطاع التعليم العربي. تونس: تونس، مطابع pwc.
2. جعفر، إقبال. (2021). مدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين بكتب العلوم اليمنية للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية: (20): 149-173.
3. الجعفري، ماهر. (2010). المناهج الدراسية: فلسفتها-بناؤها - تقويمها. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
4. الحسين، احمد. (2017). صناعة الكتاب المدرسي. مكتبة الكوثر للنشر والتوزيع.
5. حجة، حكم. (2018). مدى تضمين كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين. دراسات العلوم التربوية: 45(3): 163-178.
6. الخلايلة، عرار. (2021). درجة تضمين كتاب الكيمياء للصف التاسع الأساسي في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
7. زيتون، عايش. (2010). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريبها. دار الشروق.
8. سبيح، نسرین. (2016). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالملكة السعودية. مجلة العلوم التربوية: 1(1): 9-44.
9. شليبي، نوال. (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. المجلة التربوية المتخصصة: 3(10): 26-52.
10. الشمالية، ثناء. (2021). تقييم كتب العلوم الحديثة (كولينز) والقديمة للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكرك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
11. صلاح، سهير وجويفل، مصطفى. (2021). تقييم مناهج العلوم المطور (كولينز) للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في محافظة معان. مجلة الشرق الاوسط للعلوم الإنسانية والثقافية: 1(1): 110-128.
12. علي، كريمة. (2020). درجة احتواء كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين ومدى امتلاك معلمي العلوم لتلك المهارات في مدارس محافظة رام الله والبيرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين.
13. العمري، وصال. (2020). تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب الفيزياء للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية: 16(4): 461-475.
14. العيد، سمية. (2019). تحليل محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
15. أبو كميل، ربا وأبو شقير، محمد. (2021). تقويم كتب العلوم والحياة الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا (5-8) في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: 29(1): 209-235.
16. معهد اليونسكو للإحصاء. (2012). تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم في خمس دول عربية: تحليل مقارن لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والجاهزية الإلكترونية في مدارس: مصر والأردن وعمان وفلسطين وقطر. <http://www.uis.unesco.org/Documents/uneSCO.O.Communication>
17. وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2020). الاختبار الدولي للعلوم والرياضيات (TIMSS) لعام (2019). <https://moe.gov.jo/ar/node/18871>.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Binkley, M. Erstad, O. Herman, J. Raizen, S. Ripley, M. & Rumble, M. (2011). *Defining 21st century skills, draft white paper*. Melbourne, Australia, University of Melbourne.
2. Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a>
3. Claro, M, Salinas, A, Cabello-Hutt, Tania, S. Martin, E, Preiss, D. David, V. Susana & Jara, I. (2018). Teaching in Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills. *Computers and Education*, 121, 162-174. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.001>
4. Craig, D. (2009). *Report of the Center of Public Education in America*. Defining a 21st century education. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.8011&rep=rep1&context=pdf>.
5. Judy Tse, B. (2014). *The Implementation of Jenkins' s 21st-Century Skills in the Curriculum: A Cross-National Policy Analysis*. Faculty of Education Brock University. <https://pdfs.semanticscholar.org/25ef/40f63cf1711635b8cbad1d4721f2db39cde1>.
6. National Science Teachers Association (NSTA). (2011). *Quality science education and 21st century skills*. <http://science.nsta.org>
7. Trilling, B. & Fadel, C. (2013). *21st century skills: Learning for life in our times*. Riyadh: King Saud University.

An Evaluation of Developed Science Textbooks (Collins) and Previous Textbooks for the Basic Stage in Light of the Implications of Twenty-First Century Skills from Teachers' Perspectives in Jordan

Maysoon Turki Elkhawaldeh

Ministry of Education, Jordan

Khalid.maysoon@yahoo.com

Hasan ALnaji Banidome

Professor, College of Educational Sciences, Mutah University, Jordan

hnaji@mutah.edu.jo

Received : 20/4/2022 Revised : 1/5/2022 Accepted : 16/5/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.7>

Abstract: The study aimed to evaluate developed science Textbooks (Collins) and previous textbooks for the basic stage in light of the implications of twenty-first-century skills from teachers' perspectives in Jordan. The study uses the descriptive survey method. The study sample consisted of 454 male teachers selected in the random stratified method. A questionnaire prepared specifically for the purpose of this study was used, and the validity and reliability of the instrument were confirmed. The study was applied in the first semester of the scholastic year 2021/2022. The results showed that the level of availability of twenty-first-century skills in the developed science textbooks (Collins) was in intermediate with an average of 3.48. In previous science textbooks, it was also intermediate with an average of 2.70. The results also indicated that there are statistically significant differences in teachers' responses to the availability of skills in the twenty-first century in advanced science textbooks (Collins) and previous textbooks in favour of the developed science textbooks (Collins). The study recommended that the attention of decision-makers be drawn to the need to revisit the Collins Textbooks for the basic stage and to enhance the availability of skills in the twenty-first century.

Keywords: developed science Textbooks (Collins); previous science Textbooks; the basic stage; twenty-first-century skills.

References:

1. 'ly, Krymh. (2020). Drjt Ahtwa' Ktab Al'lwm Llsf Alrab' Alasasy Lmharat Alqrn Alhady Wal'shryn Wmda Amtlak M'lmy Al'lwm Ltlk Almharat Fy Mdars Mhafzt Ram Allh Walbyrh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Alnjah, Flstyn.
2. Al'mry, Wsal. (2020). Tdmyn Mharat Alqrn Alhady Wal'shryn Fy Ktb Alfzyza' Llmrlh Alasasyh Al'lya Fy Alardn. Almjil Alardnyh Fy Al'lwm Altrbyh: 16(4): 461-475.
3. Al'yd, Smyh. (2019). Thlyl Mhtwa Ktb Altknwlwja Llmrlh Alasasyh Fy Dw' Mharat Alqrn Alhady Wal'shryn Wmda Aktsab Tlbt Als Al'ashr Lha. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'h Alaslamyh, Ghzh.
4. Alksw, S'd. (2014). E'dad Alshbab Al'rby Lswq Al'ml: Astratyjy Ledraj Ryadt Ala'mal Wmharat Alqrn Alhady Wal'shryn Fy Qta' Alt'lym Al'rby. Twns: Twns, Mtab't Pwc.
5. Hjh, Hkm. (2018). Mda Tdmyn Ktb Al'lwm Llmrlh Alasasyh Al'lya Lmharat Alqrn Alhady Wal'shryn. Drasat Al'lwm Altrbyh: 45(3): 163-178.
6. Alhsyn, Ahmd. (2017). Sna't Alktab Almdrsy. Mktbt Alkwthr Llnshr Waltwzy'.
7. J'fr, Eqbal. (2021). Mda Twafr Mharat Alqrn Alhady Wal'shryn Bktb Al'lwm Alymnyh Llsf Alkhams Mn Mrhlt Alt'lym Alasasy. Mjlt Al'lwm Altrbyh Waldrasat Alansanyh: (20): 149-173.
8. Alj'fry, Mahr. (2010). Almnahj Aldrasyh: Flsftha-Bna'ha - Tqwymha. Dar Alyazwry Al'lmyh Llnshr Waltwzy'.

9. Alkhlaylh, 'rar. (2021). Drjt Tdmyn Ktab Alkymya' Llsf Altas' Alasasy Fy Alardn Lmharat Alqrn Alhady Wal'shryn. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Al Albyt, Alardn.
10. Abw Kmyl, Rba Wabw Shqyr, Mhmd. (2021). Tqwym Ktb Al'lwm Walhyah Alfistynh Llmrlh Alasasyh Al'lya (5-8) Fy Dw' Mharat Alqrn Alhady Wal'shryn. Mjlt Aljam'h Alaslamyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 29(1): 209-235.
11. M'hd Alywnskw Llehsa'. (2012). Tknwlyjya Alm'lwm Walatsalat Fy Alt'lym Fy Khms Dwl 'rbyh: Thlyl Mqarn Ldmj Tknwlyjya Alm'lwm Walatsalat Waljahzyh Alelyktrwny Fy Mdars: Msr Walardn W'uman Wflstyn Wqtr. [communication/documents/une_sco.o.www.uis/":http](http://communication/documents/une_sco.o.www.uis/)
12. Sbhy, Nsryn. (2016). Mda Tdmyn Mharat Alqrn Alhady Wal'shryn Fy Mqrr Al'lwm Almtwr Llsf Alawl Almtwst Balmmlkh Als'wdy. Mjlt Al'lwm Altrbwyh: 1(1): 9-44.
13. Shlby, Nwal. (2014). Etar Mqtrh Ldmj Mharat Alqrn Alhady Wal'shryn Fy Mnahj Al'lwm Balt'lym Alasasy Fy Msr. Almjil Altrbwyh Almtkhsh: 3(10): 26-52.
14. Alshmaylh, Thna'. (2021). Tqyym Ktb Al'lwm Alhdythh (Kwlynz) Walqdymh Llsf Althany Alasasy Mn Wjht Nqr Alm'lmat Fy Mdyryt Altrbyh Walt'elym Lmntqh Alkrk. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't M'th, Alardn.
15. Slah, Shyr Wjwyfl, Mstfa. (2021). Tqyym Mnahj Al'lwm Almtwr (Kwlynz) Llsf Alrab' Alasasy Mn Wjht Nqr Alm'lmy Walmshrfyn Fy Mhafzt M'an. Mjlt Alshrq Alawst Ll'lwm Alensanyh Walthqafyh: 1(1): 110-128.
16. Wzart Altrbyh Walt'lym Alardnyh. (2020). Alakhtbar Aldwly Ll'lwm Walryadyat (Timss) L'am (2019). <https://moe.gov.eg/ar/node/18871>
17. Zytwn, 'aysh. (2010). Alatjahat Al'almyh Alm'asrh Fy Mnahj Al'lwm Wtdrysha. Dar Alshrwq.

أثر وحدة تعليمية مطورة في مبحث العلوم وفق منحنى (STEAM) في تنمية الدافعية العقلية لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي

ديانه ناصر عزام

باحثة ماجستير- كلية التربية
الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين
dianaazzam552@gmail.com

مجدي سعيد عقل

أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك
الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين
bluedarkray@gmail.com

قبول البحث: 2022/6/11

مراجعة البحث: 2022/5/17

استلام البحث: 2022/4/22

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.8>



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

أثروحدة تعليمية مطورة في مبحث العلوم وفق منحنى (STEAM) في تنمية الدافعية العقلية لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي

مجدي سعيد عقل

أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك- الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين
bluedarkray@gmail.com

ديانة ناصر عزام

باحثة ماجستير- كلية التربية- الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين
dianaazzam552@gmail.com

استلام البحث: 2022/4/22 مراجعة البحث: 2022/5/17 قبول البحث: 2022/6/11 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.8>

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تطوير وحدة تعليمية في مبحث العلوم وفق منحنى (STEAM)، والكشف عن فاعليتها في تنمية الدافعية العقلية لدى طالبات الصف السابع الأساسي بمحافظة غزة، واعتمدت الدراسة على مقياس الدافعية العقلية كأداة للدراسة، وتكونت العينة من (70) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي بمدرسة السيدة رقية العلمي (ب) بمديرية غرب غزة، وقد اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الوصفي التطويري، والمنهج التجريبي (تصميم شبه تجريبي) لمجموعتين تجريبية وضابطة، أُجري عليهما القياس القبلي والبعدي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين في مقياس الدافعية العقلية البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت النتائج أن منحنى (STEAM) يحقق فاعلية تزيد عن (0.50) وفقاً لمعامل الكسب لماك جويجان في تنمية الدافعية العقلية، وفي ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحثان بضرورة الاستفادة من الوحدة التعليمية المطورة وفق منحنى (STEAM) في تنمية الدافعية العقلية، وإقامة ورشات عمل للاهتمام بالدافعية العقلية.

الكلمات المفتاحية: تطوير وحدة تعليمية؛ منحنى (STEAM)؛ الدافعية العقلية.

1. المقدمة:

يتميز العصر الحالي بالتطور المتسارع والتقدم العلمي والتكنولوجي، الأمر الذي يشكل تحدياً كبيراً لكل من الطلاب والمعلمين ومناهج التعليم، وخاصة مناهج العلوم لجميع مراحل التعليم المتعددة، لذا ينبغي إعداد مناهج دراسية تواكب التغيرات العالمية في جميع المجالات والتوقف عن تقديم المناهج التعليمية للطلبة بصورة نظرية تعتمد على الحفظ والتلقين، ويعد منحنى (STEAM) من المداخل الحديثة والتي من خلالها يتم تطبيق المعرفة العلمية للوصول إلى نتائج تعليمية حقيقية، فهو يبنى تفكير الطالب ويصقل شخصيته، وهو المنحنى المطور عن (STEM) والذي يتفق معه في العديد من الخصائص والميزات (عقل وآخرون، 2020).

وتعد قدرة الطلبة على التفكير خارج الصندوق وبناء حلول إبداعية هي السمة المميزة لمنحنى (STEAM) (Siekmann, 2016). وفيه يتم توظيف التكنولوجيا والتصميم الهندسي من أجل تحسين تعلم العلوم والرياضيات، وزيادة فاعلية الطلاب في عملية التعلم (Felix, & Harris, 2013). ويشير ماكوماس (McComas, 2014) إلى أنه منحنى تكاملي للعلوم والتكنولوجيا والتصميم الهندسي والفنون والرياضيات يهدف إلى إعداد جيل متطور يواجه التحديات ويواكب سوق العمل. وبين دوجر (Dugger, 2013) أنه يتضمن العلوم (Science) والتي تمثل دراسة العالم الطبيعي المتضمن

للقوانين المرتبطة بالفيزياء والكيمياء والبيولوجي، وتطبيقات الحقائق والمبادئ والمفاهيم المرتبطة بهذه الفروع، أما التقنية (Technology) فتتضمن التطبيقات العلمية والهندسية والرقمية وعلوم الكمبيوتر والقدرة على توظيف تلك التطبيقات لحل المشكلات، وتعد الهندسة (Engineering) هيكل المعرفة فمن خلالها يتم التطبيق المهيكل لمبادئ العلوم والرياضيات لتصميم وإنتاج الآلات والأدوات والأجهزة، وتعد الرياضيات (Mathematics) القاعدة الأساسية التي من خلالها يتم التعامل مع الأرقام والكميات والأشكال والفراغات والعلاقات الداخلية، وقد تمت إضافة الفنون (Art) لمنحنى (STEAM) المطور عن (STEM) والتي تتضمن تنسيق الألوان واختيار الواجهة المناسبة للعرض والشكل العام.

ويستند المنحنى على التعلم القائم على المشكلات والمشاريع عن طريق توظيف الأساليب الإبداعية في البحث والتقصي والاستنتاج، ولا يقتصر على مرحلة دراسية محددة فهو يتناسب مع جميع المراحل الدراسية ولجميع المواد الدراسية بشرط أن يتم تدريب وإعداد المعلمين حتى يتمكنوا من تطبيقه وبالتالي تتحول الفصول الدراسية إلى فصول إبداعية (صيام، 2020).

ولقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث السابقة على أهمية منحنى (STEAM) في العملية التعليمية مثل دراسة صيام (2020) والتي أكدت فاعلية المنحنى في تنمية المفاهيم وتنمية مهارات حل المشكلات في ميحث العلوم لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، ودراسة السيد (2020) التي بينت أثر أنشطة إثرائية لوحدة الكائنات الحية قائمة على المنحنى لتنمية الحس العلمي والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة الحربي (2019)، والتي بينت فاعلية استراتيجية قائمة على توجه المنحنى في تنمية التحصيل والتفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

ولكي يتحقق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتنوعة لا بد وأن تتوفر الدافعية فهي شرطاً أساسياً كي يتحقق الهدف من التعلم، فالدافعية هي المحفز للبحث عن بدائل أكثر في الوقت الذي يكتفي الآخرون بما هو موجود وتمثل الدافعية العقلية أحد أهم جوانب منظومة الدوافع الإنسانية ومن مظاهرها رغبة الفرد في التأمل في الأشياء التي لم ينتبه إليها أحد (أبو جادو، نوفل، 2007).

ويرى دي بونو (De Bono, 1998) أن الإبداع هو نتاج لحالة عرفت باسم الدافعية العقلية وتتمثل في مجموعة من المهارات، هي مهارات توليد ادراكات جديدة، وأفكار جديدة، وبدائل جديدة، وإبداعات جديدة. وإن رؤية دي بونو (De Bono) لمهارات الإبداع تختلف عن رؤية من سبقوه من العلماء الذين حصروا مهارات التفكير الإبداعي في الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية تجاه المشكلات والإفاضة، وهذا يتطلب العمل على توفير اختبارات ومقاييس جديدة تستطيع قياس هذه المهارات التي نادى بها دي بونو (في: نوفل، 2004).

وتعتبر الدافعية العقلية عن حالة تؤهل صاحبها لحل المشكلات التي يواجهها بطرق إبداعية ويمكن التوصل إلى الأفكار المتولدة من الدوافع العقلية عن طريق تحسين السبل المتبعة في التفكير وإزالة كل عائق أمام تلك السبل. وقد حدد دي بونو (2010) أربعة أبعاد للدافعية العقلية وهي التركيز العقلي، التوجه نحو التعلم، الحل الإبداعي للمشكلات، والتكامل المعرفي.

وتقوم الدافعية العقلية على افتراض أن كل شخص لديه القدرة على التفكير الإبداعي وتحفيز قدراته العقلية لاستخدامها فهي تجعل المتعلم يتطلع لإيجاد أفكار جديدة قيمة وهادفة وتعمل على زيادة فاعلية النشاط الذهني لديه، ويقابل الدافعية العقلية الجمود العقلي والذي يشير إلى أن جميع الطرق الحالية لعمل الأشياء هي أفضل طريقة أو ربما تكون الطريقة الوحيدة (أبو عقل، 2020).

وهناك العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي دلت على فاعلية توظيف الاتجاهات الحديثة في تنمية الدافعية العقلية، مثل دراسة خليفة (2019) والتي توصلت إلى فاعلية البرنامج القائم على قبعات التفكير في تحسين الدافعية العقلية، ودراسة سلام (2019) والتي كشفت عن الأثر الإيجابي للتعلم الخبراتي في تنمية الدافعية العقلية، ودراسة أحمد ومحمد (2015) والتي وضحت فاعلية نموذج الفورمات وكيس في تنمية الدافعية العقلية. ومما سبق يرى الباحثان أن تطوير وحدة تعليمية وفق منحنى (STEAM) يمكن أن يساهم في تنمية الدافعية العقلية، ويعتقد الباحثان ذلك لما أكدته الأدب التربوي والدراسات السابقة من دور منحنى (STEAM) في تغيير طرق عرض المحتوى التعليمي وتركيزه على التطبيقات الواقعية لحل المشكلات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة.

1.1. مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحثان وجود ضعف في الدافعية العقلية لدى الطالبات من خلال مقابلة مع مجموعة من معلمات العلوم، حيث قام الباحثان بعمل دراسة استطلاعية على عينة من معلمات العلوم من مديريات مختلفة من قطاع غزة للتأكد من أن هناك مشكلة لدى الطالبات في الدافعية العقلية، وكشفت نتائج المقابلة أن ضعف الدافعية العقلية تمثل مشكلة عند 80% من الطالبات.

كما أن الباحثان راجعا مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة والتي أوصت بضرورة الاهتمام بالدافعية العقلية وتنميتها مثل دراسة الشنيطي (2020)، والتي أوصت بضرورة الاهتمام بتنمية الدافعية العقلية لدى المتعلمين في جميع المراحل التعليمية، ودراسة جابر وآخرون (2015) بضرورة تبني

القائمون بالعملية التعليمية استراتيجيات حديثة تعمل على تنمية الدافعية العقلية لدى التلاميذ، ودراسة الكبيسي وعبد العزيز (2016)، والتي أوصت بضرورة المرونة في طريقة التفكير وذلك من خلال بيئة تعليمية يسودها التشويق خلال عملية التعلم تعمل على تنمية الدافعية العقلية. ويرى الباحثان أن هذه المشكلة ترجع لقلة توظيف الاستراتيجيات والطرق التعليمية المناسبة لتنمية الدافعية العقلية، ويرى الباحثان أنه إذا وظفت طرق تعليمية مناسبة وتوجهات حديثة في التعليم مثل منحنى (STEAM) قد يؤدي ذلك إلى تنمية الدافعية العقلية، لذا فإن هناك حاجة إلى تدريس الطلبة بمنحنى (STEAM) لتنمية الدافعية العقلية.

2.1. أسئلة الدراسة:

جاءت الدراسة الحالية لتجيب عن السؤال الرئيسي التالي:

"ما أثر وحدة تعليمية مطورة في مبحث العلوم وفق منحنى (STEAM) في تنمية الدافعية العقلية لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي؟" ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة التالية:

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية العقلية وأبعادها الفرعية؟
- هل تحقق الوحدة التعليمية المطورة وفق منحنى (STEAM) حجم تأثير ≤ 0.14 وفقاً لمربع إيتا (η^2) في تنمية الدافعية العقلية وأبعادها الفرعية لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي؟

3.1. فروض الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة اختبر الباحثان الفروض الصفرية التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية العقلية وأبعادها الفرعية.
- لا تحقق الوحدة التعليمية المطورة وفق منحنى (STEAM) حجم تأثير ≤ 0.14 وفقاً لمربع إيتا (η^2) في تنمية الدافعية العقلية وأبعادها الفرعية لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي.

4.1. أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية فيما يلي:

- تتضح أهمية الدراسة الحالية في الموضوع المهم الذي تطرحه، وتعد هذه الدراسة استجابة للتقدم العلمي والتكنولوجي، والتي بدورها ركزت على فاعلية المتعلم في العملية التعليمية.
- أهمية تنمية الدافعية العقلية، نظراً لدورها في تهيئة المتعلمين لممارسة التفكير الإبداعي، وتوليد الحلول المبتكرة، والمثابرة المستمرة وتحمل المسؤولية عند إنجاز الأنشطة المطلوبة.

وتتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فيما يلي:

- تفيد هذه الدراسة طلبة الصف السابع في التفاعل مع التوجهات الحديثة للتعليم من خلال التطرق لطرق واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، مما يجعل الطالب قادراً على مواجهة التطورات في المجتمع وإيجابي ومشارك في العملية التعليمية.
- تفيد معلمي ومعلمات العلوم للصف السابع في استحداث أساليب جديدة لتنمية الدافعية العقلية.
- تفيد مصممي ومطوري مناهج العلوم للصف السابع في دمج (STEAM) في التعليم.
- تفتح أفقاً أمام تطوير منهج العلوم للصف السابع وفق منحنى (STEAM) وتوجيه المشرفين التربويين لتدريب معلمي العلوم للصف السابع وفق منحنى (STEAM).

5.1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تطوير وحدة تعليمية وفق منحنى (STEAM) للصف السابع الأساسي في مبحث العلوم.
- الكشف عن أثر الوحدة التعليمية المطورة وفق منحنى (STEAM) في تنمية الدافعية العقلية لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في مبحث العلوم.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- تطوير وحدة تعليمية: هي إجراء تعديلات على عناصر المنهج كافة لتلبية احتياجات الطلبة وطموحاتهم المستقبلية. ويعرف الباحثان تطوير وحدة تعليمية إجرائياً كما يلي: هي إدخال تعديلات محددة على عناصر المنهج الخاص بالوحدة التعليمية الثالثة "الحركة وقوانين نيوتن" من كتاب العلوم

والحياة للصف السابع الأساسي وتشمل التعديلات الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل التعليمية والتقويم بقصد تضمين منى (STEAM) في تدريس الوحدة التعليمية لتنمية الدافعية العقلية.

- **منى (STEAM):** هو أحد التوجهات الحديثة في التعليم، والتي تعمل على تطوير مهارات حل المشكلات الحياتية والعلمية من خلال ربطها بموضوعات تعلم خمسة وهي: العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الفنون والرياضيات ويتحقق ناتج التعلم بشكل تفاعلي نشط لدى الطلبة من خلال إنتاج مشروعات تعليمية إبداعية تربط التعلم بالحياة وتسمح للطلبة بالاستقصاء والاستكشاف. ويعرف الباحثان منى (STEAM) إجرائيًا كما يلي: هو أحد التوجهات الحديثة في التعليم، والتي تعمل على تنمية الدافعية العقلية من خلال ربطها بموضوعات تعلم خمسة وهي: العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الفنون، الرياضيات ويتحقق ناتج التعلم بشكل تفاعلي نشط لدى طالبات الصف السابع الأساسي.
- **الدافعية العقلية:** هي حالة داخلية تحفز القدرات العقلية وتنشط العمليات المعرفية العليا عند الطلبة وتؤهلهم لإنتاج أفكار إبداعية تمكنهم من حل المشكلات واتخاذ القرارات، وتقاس الدافعية العقلية من خلال مقياس الدافعية العقلية والمكون من أربعة أبعاد وهي: التركيز العقلي، التوجه نحو التعلم، حل المشكلات إبداعيًا، التكامل المعرفي. ويعرف الباحثان الدافعية العقلية إجرائيًا كما يلي: هي حالة داخلية تؤهل طالبات الصف السابع الأساسي لحل المشكلات واتخاذ القرارات وإنتاج أفكار إبداعية من خلال التعلم وفق منى (STEAM) وتقاس من خلال مقياس الدافعية العقلية، ويعبر عن الدرجة الكلية من حاصل جمع الدرجات التي حصلت عليها الطالبات في أبعاد المقياس الأربعة وهي: بعد التركيز العقلي، وبعد التوجه نحو التعلم، وبعد حل المشكلات إبداعيًا، وبعد التكامل المعرفي.
- **الصف السابع:** هو أحد المراحل الدراسية الأساسية الإلزامية العليا والتي تبدأ بالصف السادس وتنتهي بالصف العاشر، ويكون متوسط أعمار الطالبات فيه (12) عام.

7.1. حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة الحالية على الوحدة الثالثة من كتاب العلوم والحياة "الحركة وقوانين نيوتن" والمطورة وفق منى (STEAM) والتي ركزت على أبعاد مقياس الدافعية العقلية (بعد التركيز العقلي، بعد التوجه نحو التعلم، بعد حل المشكلات إبداعيًا، بعد التكامل المعرفي).
- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف السابع الأساسي.
- **الحد المكاني:** مدرسة السيدة رقية العلمي (ب) للبنات - مديرية غرب غزة.
- **الحد الزمني:** الفصل الدراسي الأول من العام (2021-2022) واستغرق التطبيق خمسة أسابيع.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

تعددت في الآونة الأخيرة المداخل والتوجهات الحديثة التي تعمل على توفير بيئة تعليمية تشجع الطلبة على الابتكار والإبداع وتنمية مهارات التفكير، وإثراء المحتوى التعليمي من خلال تقديم المعرفة بشكل متكامل وربطها بالجانب العملي التطبيقي بهدف حل المشكلات العلمية والحياتية وصولاً إلى الاقتصاد المعرفي، ويعتبر منى (STEAM) من أهم المناهج الحديثة والتي حظيت باهتمام كبير في معظم الدول.

• مفهوم منى (STEAM):

ظهر مصطلح (STEAM) لأول مرة في وثائق مؤسسة العلوم الوطنية الأمريكية (National Science Foundation) عام (1990)، وهي مؤسسة أمريكية تدعم إجراء الأبحاث والتعليم في كل المجالات عدا الطبية، وتحديداً في مجالي الهندسة والعلوم، ويعد (STEM) اختصاراً للحروف الأولى لأربعة تخصصات هي: العلوم (Science)، والتكنولوجيا (Technology)، والهندسة (Engineering)، والرياضيات (Mathematics) (جمال الدين، 2015)، بعد ذلك تم إدخال الفنون (Art) للمنى التكاملية فأصبح (STEAM).

ولقد تباينت التعريفات التي تناولت منى (STEAM)، فمنها من ركزت على أهميته بالنسبة للطلبة وتوفيره فرصة الفهم الشامل للعالم المحيط بالطلّاب وهذا ما أشار إليه تسبروس (Tsupros, 2009) فعرفه بأنه نظام تعليمي يجمع بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات في موضوع واحد متعدد التخصصات، يوفر للطلبة فرصة الفهم الشامل المتكامل لعالمه المحيط به بدلاً من تعلم أجزاء متناثرة من المهارات والمعارف. وبدوره يؤدي الفهم الشامل والمتكامل إلى إنتاج عقول مفكرة ومبدعة، وهذا ما تطرق إليه بريتي وهيل (Britney & Hill, 2013) فعرفاه بأنه تعلم وتعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لإنتاج عقول مبدعة ومفكرة قادرة على حل المشكلات.

فالقول المبدعة قادرة على تطبيق المعرفة في الحياة الواقعية وحل مشكلاتها وهذا ما ذكره وايت (White, 2014) فعرفه بأنه نظام تعليمي يهدف لقيادة تعلم الطلاب نحو تطبيقات الحياة الواقعية وتوجيههم نحو سوق العمل من خلال دمج التخصصات المختلفة. وحتى يصل الطالب إلى التعلم عن طريق تطبيق المعرفة في الحياة الواقعية لا بد من دمج المفاهيم العلمية بالظواهر الكونية، وهذا ما أشار إليه جيرلاتش (Gerlach, 2015) فعرفه بأنه نهج متعدد التخصصات يهدف إلى تمكين الطلبة من تطبيق العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات في سياقات متعددة ذات معنى تدمج المفاهيم العلمية

بالظواهر الطبيعية. وبما أن الغاية الكبرى من التعليم وفق المنى هو الوصول إلى نتاج تعليمي حقيقي يربط التعلم بالحياة، واجتهد التربويون في اختيار أنفع الطرق لتحقيق ذلك، حيث اتفق بعض التربويين على أن التعلم التعاوني بين الطلاب القائم على المشاريع الإبداعية أفضل هذه الطرق، ومن هؤلاء التربويين زيد (2016) والذي عرف المنى بأنه منى تعليمي تكاملي، يقوم على العمل الجماعي والمشاريع الإبداعية بهدف الوصول إلى نتائج تعليمية حقيقية. وأثناء إنتاج هذه المشاريع الإبداعية، يستخدم الطلبة الاستقصاء والاستكشاف للوصول لحل المشكلات وهذا يتطلب من المعلم تخطيط وتنفيذ وتقويم مستمر ولهذا السبب عُرف (STEAM) بأنه منى فهو أكبر من كونه استراتيجية أو طريقة وهذا ما أشار إليه أبو شقير وعقل وحسونة (2018) فعرفوا المنى بأنه منى تعليمي متكامل لأنه يحتاج إلى تخطيط وتنفيذ وتقويم للمحتوى التعليمي فهو أكبر من استراتيجية أو طريقة في التدريس. ولقد أثبتت المشاريع التعليمية الإبداعية فاعليتها في تنمية مهارات حل المشكلات ودورها المهم في تأهيل الطلبة لسوق العمل وصولاً إلى الاقتصاد المعرفي وهذا ما تطرق له عقل وأبو سكران (2020) فقد عرفاه بأنه منى تعليمي قائم على دمج عدة تخصصات في بناء تعليمي واحد، بهدف تطوير مهارات حل المشكلات وتأهيل الطلبة لسوق العمل من خلال إنتاج المشاريع الإبداعية.

وفي ضوء ذلك يعرف الباحثان منى (STEAM) بأنه أحد التوجهات الحديثة في التعليم، والتي تعمل على تطوير مهارات حل المشكلات الحياتية والعلمية من خلال ربطها بموضوعات تعلم خمسة وهي: العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الفنون والرياضيات ويتحقق ناتج التعلم بشكل تفاعلي نشط لدى الطلبة من خلال إنتاج مشروعات تعليمية إبداعية تربط التعلم بالحياة وتسمح للطلبة بالاستقصاء والاستكشاف.

• مبررات ظهور منى (STEAM):

يعود ظهور المنى إلى سببين رئيسيين، السبب الأول والذي ذكره ثوماسيان (Thomsonian, 2011) أن ظهوره يرجع إلى إخفاق الولايات المتحدة في نتائج الاختبارات الدولية الموحدة (TIMSS) حيث أشار تقرير رابطة الحكام الوطنية (NGA) (National Governors Association) أن من أهم الأسباب لإخفاق الولايات المتحدة وتراجعها بالنسبة لمنافسيها الدوليين هو عدم الصرامة في تطبيق معايير العلوم والرياضيات في المراحل التعليمية العامة، وعدم التكامل بين المواضيع التي يتعلمها الطلبة والحياة الواقعية، والقصور في تحفيز اهتمامات الطلبة نحو العلوم والرياضيات.

أما السبب الثاني فيعود إلى الفجوة في الإنجاز العلمي، حيث ذكر بريتي وهيل (Britney & Hill, 2013) أن سبب الفجوة يرجع إلى عدم كفاية المعلم لإنتاج المبدعين والمفكرين القادرين على حل المشاكل عبر العلوم والتقنية والهندسة والفنون والرياضيات، إضافة إلى النمو المتسارع للوظائف في مجالاته خلال السنوات الماضية مثل علوم الحاسب الآلي والاتصالات السلكية واللاسلكية وتكنولوجيا المعلومات والتكنولوجيا الحيوية والمستحضرات الصيدلانية والطب.

في ضوء تلك المبررات توصل الباحثان إلى أن أسباب ظهور منى (STEAM) هي أسباب تربوية تكمن في السعي إلى تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات وربط التعلم بالحياة، وأسباب أخرى اقتصادية تهدف إلى الوصول للاقتصاد المعرفي والمنافسة العالمية في ضوء التغير الاقتصادي المتسارع.

• مبادئ تطبيق منى (STEAM):

ذكر فازكوز وأخرين (Vasquez et al, 2012) مجموعة من المبادئ التي يمكن اتباعها في تطبيق دروس المنى داخل الغرفة الصفية، وتتمثل هذه المبادئ فيما يلي:

1. التأكيد على التكامل بين تخصصات المنى وذلك بالجمع بين تخصصين أو أكثر.
2. إنشاء علاقة متينة بين معرفة المتعلم وحياته الواقعية حتى يسهل عليه تطبيق المعرفة الجديدة.
3. توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين.
4. تنوع السياق التعليمي عن طريق تنوع المخرجات التعليمية وتنوع الاستراتيجيات الحديثة المتبعة في تدريس المنى.

• أسس تصميم أنشطة (STEAM):

ذكرت غانم (2011) عدة أسس يجب مراعاتها عند تصميم أنشطة (STEAM) وهي:

1. التكامل بين موضوعات المنى ويشمل هذا توفير عدد من الأنشطة التي تحقق التكامل بين هذه الموضوعات وتقديم الخبرات من خلال مشكلات واقعية.
2. اعتماد مجموعة من الأنشطة التي تعمل على تنمية طرق التفكير وإجراء عملية الاستقصاء وتحفيز الابتكار والتفكير العلمي.
3. تطبيق التصميم الهندسي لحل مشاكل واقعية واستخدام الخوارزميات والمهارات الرياضية وربط التدريس بالإنتاج التكنولوجي.
4. تقويم الطلبة باستخدام أدوات التقويم الواقعي والشامل.
5. ربط الطلبة بالبيئة والمجتمع المحلي من خلال تعزيز الأنشطة البحثية والتدريبية ذات الصلة بالمجتمع.
6. تدعيم تعليم الطلبة باستخدام التكنولوجيا حيث تعتمد مناهج (STEAM) على التعليم الإلكتروني سواء كان التعليم بشكل متزامن أو غير متزامن، أو من خلال دمج التعليم الإلكتروني بالتعليم التقليدي.

7. تساعد أسس تصميم أنشطة المنى في جوهرها المتعلمين على بناء المعرفة وحل المشكلات الحياتية ويتجلى ذلك من خلال تنفيذ الأنشطة والمشاريع الإبداعية التي تكون نتاجاً للمعرفة التي اكتسبها المتعلمون وفق المنى.

• أهداف منى (STEAM):

إن الهدف الرئيس لتدريس الطلبة بالمنى ودمج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات بشكل تكاملي هو تطوير مهارات الطلبة في العلوم والرياضيات، وتنمية القدرة لديهم على توظيف الهندسة والفنون والتكنولوجيا في اختياراتهم التعليمية والوظيفية المستقبلية (Karhan et al, 2015)، ولعل أحد أهم أهدافه هو إعداد الفرد بحيث يكون قادراً على مواجهة التحديات وحل المشكلات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (Barakos et al, 2012).

وذكرت زيادة (2021) أن من أهدافه والتي قدمتها الأكاديمية الوطنية (National Academy) في تقرير بعنوان "تكامّل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في مرحلة رياض الأطفال وحتى التعليم الثانوي، التوقعات وجدول أعمال البحث، حالة التعليم" تتمثل فيما يلي:

1. محو الأمية عن منى (STEAM) وزيادة الوعي بأدوار العلوم والتقنية والهندسة والفنون والرياضيات، ورفع كفاءة المتعلمين في تطبيق المعرفة.
2. تنمية مهارات القرن الحادي والعشرون لدى المتعلمين كمهارات التفكير وحل المشكلات، ومهارات التشارك والمسؤولية والاتصال، ومهارات التنمية الذاتية والمبادرة.
3. توفير قوى عاملة مختصة تقنياً قادرة على الاختراع والابتكار.
4. تعزيز الاهتمام لدى المتعلمين ومشاركتهم في مواضيع المنى والتي لها الأثر الواضح بعد ذلك في اختياراتهم للتخصصات الجامعية والوظائف المهنية.
5. قدرة المتعلمين على الربط بين تخصصات المنى والتي تؤدي إلى فهم أعمق للمفاهيم ومعرفة أكثر تكاملاً وتمايزاً وأوسع نطاقاً من تلك المفاهيم التي تبني في كل تخصص بشكل منفصل.

وقد أوردت الرابطة الوطنية للحكام (National Governors Association, 2009) أن المنى يهدف إلى محو الأمية في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات، والتي يمكن توضيحها كما يأتي:

1. محو الأمية العلمية عن طريق القدرة على استخدام المعرفة العلمية في الكيمياء والفيزياء والأحياء وعلوم الأرض لفهم العالم الطبيعي في مجالاته الثلاث وهي: العلوم والصحة والحياة، العلوم في التكنولوجيا، والأرض والبيئة.
2. محو الأمية الرياضية عن طريق القدرة على تحليل الأفكار المنطقية وتفسيرها وإمكانية نقلها للآخرين، لأنها تمثل حلولاً للمشكلات الرياضية وغير الرياضية.
3. محو الأمية الهندسية عن طريق القدرة على حل المشكلات بواسطة التصميم الهندسي والمشاريع ودمج مواد مختلفة، ويمثل التصميم الهندسي التطبيق الإبداعي للمبادئ الرياضية والعلمية فيجعل المفاهيم الصعبة ملموسة للطلاب فيسهل بذلك فهمها.
4. محو الأمية التكنولوجية عن طريق القدرة على استخدام التكنولوجيا وفهمها ومعرفة الكيفية التي يتم بها استخدام التقنيات الحديثة وكيفية تطويرها ومدى أثرها علينا وعلى العالم الذي نعيش به.

وأشار جونسون وآخرون (Johnson et al, 2016) أن أهداف تكامل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات في المنى يتم في ست نقاط

وهي:

1. ربط التعلم بالحياة اليومية من خلال استخدام الطلبة لتجارب تعليمية ذات معنى.
2. تطوير التفكير الإبداعي من خلال استخدام التصميم الهندسي.
3. تقديم قاعدة أساسية للطلبة من الثقافة التكنولوجية.
4. تنمية حل المشكلات بطرق إبداعية، وتنمية التفكير العلمي عن طريق تغيير طرق تدريس العلوم والرياضيات.
5. التطبيق العملي للأنشطة الاستكشافية والأنشطة البحثية سواء كان التطبيق في مجموعات تعاونية موجهة من قبل المعلم أو بتوجيه ذاتي.
6. تدريب الطلبة أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية على التواصل والتعاون.

إن من أهداف تدريس الطلبة وفق منى (STEAM) أيضاً إعداد طلبة قادرين على الانخراط في المجتمع كمواطنين منتجين من خلال إكسابهم مهارات التفكير المختلفة، وخصوصاً مهارات التفكير الإبداعي، ورفع فضولهم نحو الاكتشاف والتقصي، كذلك إعداد معلم أكثر خبرة بمهارات القرن الحادي والعشرين، وأكثر معرفة بحاجات الطلبة، وإكسابه مهارة دمج موضوعات المنى في العملية التعليمية.

• أهمية منى (STEAM):

يقوم المنى على تغيير طريقة عرض المحتوى التعليمي وتغيير طرق التقييم ولذلك تكمن أهميته في:

1. ابتعاده عن التقليدية فهو يركز على التطبيقات الواقعية لحل المشكلات (Elainj, 2014).
2. يساهم في تنمية مهارات التفكير العليا واتخاذ القرارات وحل المشكلات (Bybee, 2013).

3. يساعد في تنمية ميول الطلبة تجاه هذه التخصصات (العلوم، التكنولوجيا، الهندسة والرياضيات) في سن مبكرة، ويساعد في ترسيخ الثقافة الإنتاجية بهدف اكتساب المهارات اللازمة لبدء الحياة المهنية (Esther, 2017).
 4. يسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد ومهارات التفكير الاستقرائي والاستنباطي والقدرة على حل المشكلات (أمبوسعيدي وآخرون، 2015).
 5. يؤثر على اختيارات الطلبة المستقبلية وتمكنهم من حل المشكلات الواقعية بطرق إبداعية (Popa & Cascai, 2017).
 6. يسهم في تطوير المهارات والمعارف اللازمة لتحديد المشكلات وتفسيرها والتفكير في القضايا المتعلقة بالعلوم والتقنية والهندسة والرياضيات واستخدامه في اتخاذ القرارات وحل المشكلات (Thomasian, 2011).
 7. يدعم عمليات التفكير الناقد ويدعم التحليل والتعاون في دمج المفاهيم والعمليات بهدف تطوير المهارات الحياتية والمهنية (Ndinechi & Okafor, 2016).
 8. يزيد من قدرات المتعلمين على تعلم الرياضيات وتنمية التفكير الناقد لديهم وذلك لحاجتهم لتطبيق المفاهيم الرياضية وارتباطهم بالعالم الحقيقي أثناء تعلمهم بمنى (STEAM) (Robelen, 2011).
 9. يسهم في اكتساب مهارات الابتكار والاختراع، حيث ينمي لدى المتعلمين الإبداع في التصميم والاختبار وكذلك الإبداع في إعادة التصميم وتنفيذ الحلول واستخدامهم لمبادئ العلوم والتكنولوجيا والرياضيات والفنون في عملية التصميم الهندسي (Morrison, 2006).
- إن أهمية منى (STEAM) الفعلية تكمن في تقديمه للمعرفة بشكل متكامل، وتطبيق هذه المعرفة من خلال ربطها بمشكلات من الحياة اليومية فهو يركز على التطبيقات الواقعية لحل المشكلات، وهذا بدوره يساعد على بقاء أثر التعلم وزيادة فاعليته، ومن هنا تتضح أهمية المنى في العملية التعليمية، ولهذه الأسباب اعتمد الباحثان منى (STEAM) حلاً لمشكلة الدراسة، فقد يكون من أنسب التوجهات الحديثة في تنمية الدافعية العقلية.

• أشكال التكامل في منى (STEAM):

إن من أهم مميزات المنى أنه يدمج خمس موضوعات بشكل متكامل، ولا يُشترط لهذا التكامل شكلاً واحداً، فقد أشار الجلال (2017) إلى خمس طرق لتكامل موضوعات المنى وهي كما يلي:

1. طريقة التنسيق: يتم فيها عرض محتوى مادة دراسية بالتزامن في مادة دراسية أخرى (المحتوى نفسه في مادتين دراسيتين بالتوازي).
 2. طريقة الاتصال: من خلالها يختار المعلم أحد التخصصات للوصول لموضوعات أخرى من المنهاج وربطها بهذا التخصص.
 3. طريقة الربط: يتم فيها ربط موضوع جوهري ومحوري يتشابه بين مادتين دراسيتين ليسهل على الطالب المقارنة بينهما وفهم أوجه الشبه والاختلاف أثناء طرحهما في المادتين.
 4. طريقة المزج: يقوم الطلبة من خلالها بتنفيذ مشاريع تعليمية إبداعية تتطلب دمج تخصصين أو أكثر.
 5. طريقة التكميل: يقوم فيها المعلم بعرض محتوى تعليمي لمادة دراسية من أجل استكمال محتوى تعليمي أساسي لمادة دراسية أخرى.
- إن المرونة في تطبيق المنى والتي تعزى إلى شكل التكامل المتبع بين التخصصات الخمسة، قد تتيح للمعلمين اختيار شكل التكامل الأنسب حسب المنهج أو حسب فكرة الموضوع، وقد اعتمد الباحثان التكامل بالاتصال، فقد تم استخدام تخصص العلوم وتطبيقاته لربطه بباقي تخصصات المنى الأربعة، واعتماداً على التكامل بالمزج من خلال تنفيذ المشاريع التعليمية الإبداعية والتي تحتاج دمج تخصصين أو أكثر من تخصصات المنى.

• مستويات التكامل في منى (STEAM):

يعرف مستوى التكامل في المنى بالعمق الذي يتبعه المعلمون في دمج تخصصات المنى، فيقوم المعلمون بعد اختيار طريقة التكامل الأنسب بتحديد مستوى التكامل، ويشير دراك وبورنس (Drake & Burns, 2004) إلى ثلاث مستويات للتكامل في المنى وهي كما يلي:

المستوى الأول: متعدد التخصصات

يتعلم الطلاب المفاهيم والمهارات منفصلة في كل تخصص، مع الإشارة إلى موضوع جوهري شائع ومشترك بين التخصصات.

المستوى الثاني: بين التخصصات

يتعلم الطلاب المفاهيم والمبادئ والمهارات من تخصص أو أكثر مرتبطين مع بعضهما على نحو وثيق بهدف تعميق معلوماتهم ومهاراتهم.

المستوى الثالث: عبر التخصصات

يطبق الطلاب المعارف والمفاهيم من تخصصين أو أكثر لحل مشكلات واقعية في حياتهم اليومية، ويكون المنتج النهائي في صورة مشروع تعليمي إبداعي.

تكمن القوة الحقيقية للتدريس وفق منى (STEAM) في التكامل بين موضوعات تخصصاته الخمسة والتي تتيح للمتعلمين فهم كيفية استخدام المفاهيم والمهارات من تخصصات مختلفة سوياً، وقام الباحثان باعتماد المستوى الثالث (عبر التخصصات) من مستويات التكامل من خلال تنفيذ المشاريع التعليمية الإبداعية.

• خطوات تطبيق منحنى (STEAM):

اتفق كابرارو ومورجان (Capraro & Morgan 2013, P. 30-32) وكذلك إزابيل وزين (Isabelle & Zinn, 2017) في تصميم وبناء نماذج لتطبيق منحنى (STEAM) وتقوم هذه النماذج العملية على الخطوات التالية:

1. يتم تقسيم الطلبة إلى عدة مجموعات من (3-4) طلاب في كل مجموعة، بعدها يتم توزيع المواد التعليمية التي تشمل المخططات والحواشيب وأجهزة المختبر وفكرة المشروع.
2. توضيح وظيفة كل مادة من المواد التعليمية في تعلم الموضوع.
3. تقوم كل مجموعة بإعداد مخطط لإنتاج المشروع أو مخطط لعلاج المشكلة البحثية.
4. كل طالب في المجموعة مسؤول عن مهمة يجب تنفيذها فلا بد من تحمل الطلبة للمسؤولية.
5. يقوم الطالب بتنفيذ العمل في مدة (30-40) دقيقة، ثم يتم عرض النتائج بين المجموعات.
6. يشجع المعلم الطلبة على الاستفسار وتبادل الأفكار والآراء بينهم.
7. يعرض الطلبة المنتج النهائي الذي قاموا بتصميمه.

• تطوير المناهج وفق منحنى (STEAM):

يعد تطوير المناهج من القضايا المهمة التي تحرص عليها معظم الدول المتقدمة لمواكبة التقدم التكنولوجي والحضاري، كذلك يعتبر تطوير المناهج وسيلة للتربويين من أجل إجراء التعديلات والتغييرات المرجوة في المنهج المدرسي بما يتضمنه هذا التطوير من معارف ومهارات واتجاهات وقيم تلبي احتياجات الطلبة وتناسب خصائصهم، وبالتالي فإنها تلبي احتياجات المجتمع وطموحاته.

وذكر سعادة وإبراهيم (2011) أن تطوير المنهج هو إدخال بعض التعديلات اللازمة على جوانب المنهج بهدف الوصول إلى أفضل صورة للشيء المراد تطويره مع مراعاة الاقتصاد في المال والوقت والجهد.

وبما أن دمج منحنى (STEAM) في التعليم يهدف إلى استخراج الطاقات الكامنة عند الطلبة ويتطلب تغيير طرق التدريس القديمة واستراتيجياتها بطرق أكثر نشاطاً وإبداعاً، فلا بد من إعداد معلمين ومعلمات على قدر عال من الكفاءة والتميز.

ولقد قام عقل وأبو سكران (2020)، وقنبي (2019)، وأبو شقير وآخرون (2018)، والسعيد (2018)، وتيرتمز وتاسديمز (Tertemiz, & Tasdemiz, 2018) بتصميم نماذج تعليمية لتطوير المناهج وفقاً لمنحنى (STEAM)، وتهدف هذه النماذج إلى تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة من خلال تحديد خطوات إجرائية واضحة للمعلم والمطوري المناهج.

• نماذج تعليمية تطويرية للتعليم وفق منحنى (STEAM):

قام الباحثان بالرجوع إلى دراسة عقل، وأبو سكران (2020) والتي هدفت إلى تطوير نموذج تعليمي لإنتاج مشاريع تعليمية إبداعية، وبما أن النموذج قائم على أنشطة (STEAM) تم الاستعانة به في تطوير الوحدة التعليمية في مبحث العلوم وفقاً للمنحنى.

ويتكون النموذج من ستة مراحل رئيسية وهي كالتالي:

1. مرحلة التحليل وتهدف إلى تحديد خصائص البيئة الصفية، وتحديد أهداف التعلم، وتحديد خصائص المتعلمين، وتحليل المحتوى التعليمي.
2. مرحلة التصميم وتهدف إلى وضع المسودات الأولية والمخططات للمشاريع الإبداعية المراد تصميمها، فيتم تحديد الشكل الأولي للمشاريع الإبداعية ومدة تنفيذ المشاريع وآلية تقويمها.
3. مرحلة بناء المشروع وتهدف إلى تحويل أفضل المشاريع التي تم تصميمها بالصورة الأولية إلى سيناريوهات حقيقية.
4. مرحلة التبادل وتهدف إلى تبادل الأفكار والآراء حول المشاريع الإبداعية المنتجة ورصد هذه الأفكار للاستفادة منها في تطوير هذه المشاريع الإبداعية.
5. مرحلة التوسع وتهدف إلى توضيح مدى الاستفادة من المشروع الإبداعي وتحديد جوانب الربط بين المشروع الإبداعي والحياة الواقعية وإظهار الطلبة للنواحي الإبداعية في هذا المشروع.
6. مرحلة الإنتاج الإبداعي والتي تهدف إلى الوصول للصورة النهائية للمشروع الإبداعي بعد إجراء التعديلات اللازمة عليه.

وتعد استثارة الدوافع من أهم المشكلات التي تواجه المعلمين، ويسعى علم النفس إلى دراسة السلوك الإنساني من أجل التعرف على العلاقة بين السلوك والعوامل الداخلية (الذاتية) والعوامل الخارجية التي تسبب هذا السلوك، ويشير مصطلح الدوافع إلى مجموعة العوامل (الظروف) الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد لإعادة التوازن الذي اختل، وإلى نزعة الفرد للوصول إلى هدف معين، وتعتبر الدافعية الداخلية عن النزعة الفطرية التي تزود الأفراد بالقدرة اللازمة للتعامل مع البيئة المحيطة، وممارسة الجهد لتطوير المهارات (كقراءة كتاب بدون مكافآت)، أما الدافعية الخارجية (السلوك) فهي تأتي من الحوافز البيئية ونتائجها، ففيها يعمل الفرد بجهد للحصول على النتائج المطلوبة (كالاجتهاد للحصول على شهادة أكاديمية عليا) (أبو رياش وعبد الحق، 2007).

إن امتلاك المعرفة وحدها ليس كافيًا لتطوير الطلبة وتمكينهم من حل المشكلات بطرق إبداعية، ولذلك لا بد من تحفيز القدرات العقلية وتنشيط العمليات المعرفية العقلية لديهم حتى يصبحوا مؤهلين لإنجاز إبداعات جادة، فلا بد من توافر الدافعية العقلية والتي تقوم على افتراض أساسي مفاده أن جميع الطلبة لديهم القدرة على التفكير الإبداعي والقابلية لاستثارة الدافعية العقلية والتي تجعل الطلبة مهتمين بالأنشطة والأعمال التي يقومون بها، وتُمكنهم من إيجاد أفكار جديدة ذات قيمة هادفة (أبو عقل، 2020).

2.1.2. مفهوم الدافعية العقلية (Mental Motivation):

تعد الدافعية العقلية حالة داخلية تُمكن الفرد من حل المشكلات بطريقة إبداعية، وهذا ما ذكره جيانكارلو وفاشون (Giancarlo & Facione, 1998) فقد عرفا الدافعية العقلية بأنها حالة تؤهل المتعلم لإنتاج إبداعات جديدة وحل المشكلات بطرق غير تقليدية تبدو أحيانًا غير منطقية وتتكون الدافعية العقلية من أربعة أبعاد وهي: التوجه نحو التعلم، الحل الإبداعي للمشكلات، التركيز العقلي، التكامل المعرفي. وحتى يتمكن المتعلم من حل المشكلات بطريقة غير مألوفة لا بد من استخدامه للعمليات العقلية المنظمة وهذا ما تطرق إليه مكينبرني وإيتن (McInerney & Etten, 2001) فقد عرف الدافعية العقلية بأنها تحفيز المتعلم للانخراط والتفاعل والمشاركة في الأنشطة المعرفية العلمية والتي تتطلب الاستخدام الواسع للعمليات العقلية المنظمة بهدف حل المشكلات واتخاذ القرارات.

وعندما يتم تشجيع المتعلم على المشاركة في التجارب العلمية والأنشطة المعرفية تزداد رغبته في الإبداع وهذا ما أشار إليه جيانكارلو وآخرين (Giancarlo et al, 2004) فقد عرفوا الدافعية العقلية بأنها رغبة المتعلم لاستخدام قدراته في الإبداع والتفكير وتعبير الدافعية العقلية عن مجموعة واسعة من العمليات المعرفية المستخدمة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات. ويُشترط لانخراط المتعلم في الموقف التعليمي توفر حالة نفسية تؤهله لذلك وهذا ما ذكرته العايش والمرغني (2014) بأنها هي الحالة الداخلية النفسية للمتعلّم والتي تدفعه للانتباه للموقف التعليمي بهدف الإقبال عليه، كما تتمثل في استجابة المتعلم لكل ما هو جديد وقدرته على أداء المهام بنشاط حتى يتحقق التعلم. فإذا ما توفرت هذه الحالة سيتمكن المتعلم من حل المشكلات بطرق متنوعة ومتميزة وهذا ما أشارت إليه ثعلب (2019) في تعريفها للدافعية العقلية فعرفتها بأنها حالة المتعلم التي تمكنه من إنجاز متميز للمهام والأنشطة المطلوبة منه وسعيه لحل المشكلات بطرق مختلفة. وقد اتفقت زايد (2020) مع جميع التعريفات السابقة فعرفت الدافعية العقلية بأنها رغبة المتعلم لاستعمال قدراته في التفكير، وتعبير الدافعية العقلية عن مجموعة من العمليات المعرفية التي تستخدم لحل المشكلات واتخاذ القرارات، وهي حالة داخلية تحفز العقل للمشاركة في الأنشطة الفكرية بفاعلية مستخدمًا ذلك العمليات العقلية العليا. لكن هناك من رأى أن هذه الحالة النفسية هي مزيج من العوامل الانفعالية والمهارات العقلية والتي يتمتع بها الطلبة المتفوقون، وهذا ما تطرقت له عبد المالك (2021) فعرفت الدافعية العقلية بأنها حالة مزاجية مركبة تشمل العوامل الانفعالية والمهارات العقلية والتي تمكن الطلبة المتفوقين من إدراك وفهم ما لا يفهمه الآخرون.

وبذلك يعرف الباحثان الدافعية العقلية بأنها: حالة داخلية تحفز القدرات العقلية وتنشط العمليات المعرفية العليا عند الطلبة وتؤهلهم لإنتاج أفكار إبداعية تمكنهم من حل المشكلات واتخاذ القرارات، وتقاس الدافعية العقلية من خلال مقياس الدافعية العقلية والمكون من أربعة أبعاد وهي: التركيز العقلي، التوجه نحو التعلم، حل المشكلات إبداعيًا، التكامل المعرفي.

• أبعاد الدافعية العقلية:

يعد مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (California Measure of Mental Motivation) الذي أعده كل من جيانكارلو وفاشون (Giancarlo & Facione, 1998) من المقاييس الحديثة التي اهتمت بقياس التفكير الإبداعي والذي يختصر عادة ب (CM3)، ولقد هدف هذا المقياس إلى قياس التفكير الإبداعي لطلبة الجامعة من خلال قياس الدافعية العقلية لديهم، وأشار مؤلفا مقياس (CM3) إلى أن الدافعية العقلية تتكون من أربعة أبعاد وهي:

أولاً: التركيز العقلي

يتميز المتعلم الذي يتصف بالقدرة على التركيز العقلي بأنه شخص منظم في أعماله، مثابر، منهجي ونظامي ينجز أعماله في وقتها المحدد، ويركز على المهام التي ينشغل بها، ويشعر بالراحة أثناء حل المشكلات واتخاذ القرارات، وفي المقابل الشخص الذي لا يتصف بالتركيز العقلي يكون في تفكيره أكثر عشوائية، وغير مركز وغير منظم ويتشتت بسهولة (في: مرعي ونوفل، 2008).

ثانيًا: التوجه نحو التعلم

يتمثل هذا البعد في قدرة المتعلم على توليد دافعية تزيد من قاعدة المعرفة لديه، حيث يغذي المتعلم الفضولية العقلية لديه من خلال البحث والاستكشاف، ويتصف بأنه متشوق للانخراط في عملية التعلم، ويظهر اهتمامه للاندماج في أنشطة التحدي، ولديه اتجاه للحصول على المعلومة عند حل المشكلات، ويجمع المعلومات ويقيم الدليل عليها ويقدم الأسباب الكافية لدعم موقفه، ومن المتوقع أن يكون مندمجًا بشكل كبير وفاعل في المدرسة (في: أبو عقل، 2020).

ثالثًا: حل المشكلات إبداعيًا

يتميز المتعلم الذي يتصف بالقدرة على حل المشكلات إبداعيًا بأنه يُقبل على حل المشكلات بأفكار فريدة وحلول متنوعة، ويتميز بطبيعة خلاقية ومبدعة ومتحدية، ومن المتوقع أن يظهر إبداعه في أنشطة التحدي التي تتطلب تفكير إبداعي، فهو يمتلك طرق إبداعية يستخدمها في حل المشكلات،

ولديه رضا عن الذات عند انخراطه في الأنشطة المعقدة، على عكس المتعلم الذي لديه مستوى ضعيف في هذا البعد فهو يفضل إنجاز المهام السهلة ويتجنب التحدي (رف الله، 2016).

رابعاً: التكامل المعرفي

يتميز المتعلم في هذا البعد على قدرته على استخدام مهارات التفكير بأسلوب موضوعي، فهو باحث عن الحقيقة. متفتح الذهن، يأخذ بعين الاعتبار وفي الحسبان تعدد الخيارات البديلة، واختلاف وجهات نظر الآخرين، ويستمتع بالتفكير من خلال تفاعله مع الآخرين في وجهات النظر المتباينة، على عكس المتعلم الذي لديه مستوى ضعيف في بعد التكامل المعرفي والذي أهم ما يميزه القلق والجمود الذهني والمقاومة العقلية وعدم الدقة والتسرع والانتقاص من أفكار وآراء الآخرين (في: عبد الحميد وشافعي، 2021) وقد اعتمد الباحثان الأبعاد الأربعة لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية، وقاما بإعادة صياغة فقرات كل بُعد بما يتناسب مع محتوى الوحدة التعليمية المطورة وفق منى (STEAM).

• النظريات التي فسرت الدافعية العقلية:

تم تناول موضوع الدافعية العقلية وفق نماذج نظرية فسرت ماهية الدافعية العقلية، ومن هذه النظريات نظرية تقرير الذات لصاحبها ديسي وريان، ونظرية إدوارد دي بونو، ويمكن استعراض النظريتين كالتالي:

1. نظرية تقرير الذات لديسي وريان

ذكر ديسي وريان (Deci & Ryan, 1985) أن هذه النظرية تفترض أن جميع الأفراد يميلون وبشكل فطري للربغة في تخيل أنهم يشتركون في أنشطة بناء إرادتهم الخارجية، وهذا يجعلهم يشعرون بالفاعلية والكفاية في أداء مهمة ما، ويميز أصحاب هذه النظرية بين المواقف ذات مصدر الضبط الداخلي، والمواقف ذات مصدر الضبط الخارجي، فالأفراد يكونون أكثر ميلاً لأن يدفعوا داخلياً للمشاركة في أنشطة ومهام مختلفة، ويؤكد ديسي وريان أن الأفراد يميلون لامتلاك الدافعية الداخلية لأداء وظيفة ما عند توفر عاملين وهما:

أ. الفاعلية الذاتية العالية

تقضي الفاعلية الذاتية العالية إلى اعتقاد المتعلم بأنه يمتلك المقدرة على أداء المهام بنجاح.

ب. إدراك المحددات الذاتية

تقضي إلى أن المتعلم يمتلك القدرة على التحكم بقدراته، وهذا يُمكنه من اختيار الأنشطة التي يستطيع التكيف معها.

2. نظرية إدوارد دي بونو

أشار دي بونو (De Bono, 1998) إلى عدد من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها هذه النظرية وهي كالتالي:

- الإبداع ليس موهبة مورثة.
- الإبداع الجاد مخالف ومغاير للتفكير المنطقي ومتجاوز عنه.
- التفكير الإبداعي شكل من أشكال التفكير يمكن التدريب عليه واكتسابه.
- هناك مظاهر للإبداع الجاد، بحيث تكون هذه المظاهر منطقية في طبيعتها.
- يتضمن مصطلح الإبداع الجاد مجموعة من الفروق تستخدم لتغيير الإدراكات وتغيير المفاهيم وتوليد إدراكات ومفاهيم جديدة.
- يرى دي بونو أن الدافعية العقلية ليست امتيازاً للأفراد الذين يمشون أوقات طويلة في تطوير أفكارهم، بل هي الفكرة بحد ذاتها، ويشير إلى أن الأفكار الناتجة من الدافعية العقلية يتوصل إليها الأفراد بطريقتين وهما:
 1. محاولة الأفراد تحسين السبل المتبعة لإنتاج الأفكار الإبداعية.
 2. إزالة كل العوائق التي من شأنها عرقلة تحسين هذه السبل المتبعة.

• خصائص الدافعية العقلية:

- أشار عبد الرحيم (2018) إلى مجموعة من الخصائص التي يتمتع بها الأفراد الذين يتصفون بوجود دافعية عقلية مرتفعة لديهم وهي كما يلي:
1. تتوفر لديهم درجات مرتفعة من حب الاستطلاع والفضول وهذا يمكنهم من البحث والتقصي لفترات طويلة بهدف إيجاد حلول غير مألوفة للمشكلات التي يواجهونها.
 2. تتوفر لديهم درجات مرتفعة من الوضوح والصراحة، ويتميزون بالقدرة على الانخراط في المهمات المثيرة بالنسبة لهم لفترات زمنية طويلة، كما وتتوفر لديهم القدرة على الاندماج في المهمات الصعبة التي تتطلب التحدي.
 3. يفضلون تقديم الأدلة والبراهين التي تؤيد وتدعم مواقفهم، كما أنهم مستمعون جيدون لآراء الآخرين، وعند النقد يقومون بالنقد الإيجابي القائم على الفهم العميق والأدلة الواضحة.

4. القدرة على المشاركة في المواقف التعليمية والاجتماعية، وذلك لما يتوفر لديهم من بنية معرفية تسهم بإعطائهم ثقل علمي عند مواجهة المشكلات والمواقف المختلفة.
5. يتميزون بأنهم باحثون عن الحقيقة والمعرفة، ومتفتحو الذهن للآراء القابلة للتطبيق، ويفضلون التحدي والمنافسة في الأنشطة المعقدة.
6. يتسم الأفراد الذين يتمتعون بدافعية عقلية بالثقة بالنفس، وإملاكهم قدرات وإمكانيات عالية تؤهلهم لإنتاج أفكار إبداعية، أيضاً يتسمون بالقدرة على التخلي عن أفكارهم وآرائهم إذا ثبت عدم صحتها، وعدم مقاطعة الآخرين والانتباه الجيد لحديثهم وأعمالهم.

• أهمية الدافعية العقلية:

ذكر جبر (2020) أهمية الدافعية العقلية وأشار إلى إسهاماتها في مساعدة المتعلم على:

1. تنمية القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات بطرق إبداعية.
 2. تحقيق التركيز والانتباه عند حل المشكلات المطروحة.
 3. الجهد المتواصل والمثابرة المستمرة عند تنفيذ الأنشطة المتنوعة.
 4. قيام المتعلمين بالعمليات العقلية العليا، بهدف توليد حلول مبتكرة.
 5. تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس عند إنجاز الأنشطة المطلوبة.
 6. عدم الاستسلام من أجل تحقيق الأهداف، والرغبة في إنجاز المهام.
 7. اكتشاف المعرفة اللازمة حول أي موضوع، مما يعزز لديه مفهوم الذات.
- وأشار سلام (2019) إلى أهمية تنمية الدافعية العقلية عند المتعلمين في مجموعة نقاط وهي كما يلي:

1. تحقق الدافعية العقلية مبدأ التعلم بالمتعة، حيث يسعد المتعلمون أثناء تأدية المهام المطلوبة.
2. تؤهل المتعلمين لحل المشكلات بطرق متنوعة، والقيام بأعمالهم بطريقة إبداعية.
3. تزيد من مهارة المتعلمين في اختيار الأنشطة التي يستطيعون معالجتها بنجاح والتكيف معها.
4. الاندماج في أنشطة التعلم والمشاركة الفعالة في المواقف التعليمية.
5. ترفع مستوى التحصيل والرغبة في زيادة المعرفة والاتجاه نحو التعلم.
6. زيادة الرغبة في التحدي والمثابرة ومواجهة الصعاب.

2.2. الدراسات السابقة:

تناول الباحثان البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية، ولقد ساهمت هذه البحوث والدراسات السابقة في إثراء الدراسة الحالية، وتم تصنيف الدراسات السابقة إلى محورين: المحور الأول ويتضمن الدراسات السابقة التي تتعلق بمنى (STEAM)، المحور الثاني ويتضمن الدراسات السابقة التي تتعلق بالدافعية العقلية.

1.2.2. الدراسات السابقة التي تتعلق بمنى (STEAM):

- هدفت دراسة أجويليرا وريفيللا (Aguilera & Revilla, 2021) إلى تقديم دراسة للتدخلات التعليمية التجريبية القائمة على منى (STEM) ومنى (STEAM) لتحديد مدى إمكانيةها في تنمية وتطوير إبداع الطالب، فبعد إدراج الفنون إلى منى (STEM) أصبح إبداع الطالب يوصف بأنه مهارة أساسية يجب أن تحظى باهتمام كبير، فتم عمل بحث منهجي لجميع الدراسات على مدى عقد واحد ووجد الباحثان بأن هناك (14) تدخل تعليمي على قواعد بيانات Scopus, Web of Science للتحليل خلال الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن التدخلات القائمة على منى (STEM) ومنى (STEAM) لها أشكال مختلفة ومتناقضة من الناحية النظرية ومن الناحية العملية، وأن هناك تفضيل بين الباحثين لاختبار نوع ليكرت المناسب لتقييم الإبداع، وأن كلا المنهجين أظهرنا دليلاً واضحاً على الآثار الإيجابية على إبداع الطالب، وأن الجدال من أجل تنفيذ تعليم (STEAM) بدلاً من تعليم (STEM) بهدف تعزيز وتطوير إبداع الطالب لا يتفق مع أي دليل من الدراسات التجريبية.
- بينما هدفت دراسة الدليمي (2021) إلى التعرف على درجة توظيف منى (STEM) في تدريس مبحث الفيزياء من وجهة نظر المعلمين في العراق، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (108) معلم ومعلمة من محافظة الأنبار، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة تقيس درجة توظيف منى (STEM) في تدريس مبحث الفيزياء من وجهة نظر المعلمين في العراق، وتكونت الاستبانة من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي: التخطيط، التنفيذ والتقييم، وأظهرت النتائج أن مستوى منى (STEM) في تدريس الفيزياء من وجهة نظر المعلمين في العراق كان متوسطاً وجاء مجال التقييم في الرتبة الأولى، ومجال التخطيط في الرتبة الثانية، وفي الرتبة الأخيرة جاء مجال التنفيذ، وأكدت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في منى (STEM) في تدريس الفيزياء من وجهة نظر المعلمين في العراق تبعاً لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

- أما دراسة شوكشينا وآخرين (Shukshina et al, 2021) فقد هدفت إلى الكشف عن مضمون مفهوم "STEAM-Education" وإثبات أهميته والمتطلبات الأساسية لظهوره باعتبار منى (STEAM) إحدى الأدوات الهامة لإحداث تغييرات ثورية في التعليم، ولقد استعرض الباحثون عرض تحليلي مقارنة للتجاهات التعليمية لتطوير تعليم (STEAM) في روسيا، وتناول البحث دراسة نظرية ومنهجية شاملة أجريت بشأن المشكلة المعلن عنها لتحديد مشكلة تكوين وتطوير منى (STEAM) في التعليم الروسي، وكان الهدف من هذه الدراسة هو دمج (STEM) في نظام التعليم المهني والتعليم العام والتعليم الإضافي في الاتحاد الروسي، وكان الأساس المنهجي للبحث هو المقترحات العلمية العامة بشأن النظام الشامل في مجال البحث، وتشير الحالة الراهنة لتعليم (STEM) وتعليم (STEAM) في التعليم العالي في الاتحاد الروسي إلى ضرورة تحفيز تطوير تقنيات المعلومات والاتصالات في روسيا، كذلك أوصى البحث بضرورة تطوير برامج شاملة تتبنى منى (STEM) و (STEAM) في التعليم.
- وهدفت دراسة إجباره وآخرين (2020) إلى الكشف عن أثر استخدام برنامج تدريسي قائم على منى (STEM) في تدريس الرياضيات على مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في الرياض التعليمية وكان المنهج المستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (88) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المدارس المتقدمة للتعلم الذكي، واعتمد الباحثون اختبار مهارة التحليل واختبار مهارة الاستقراء واختبار مهارة الاستدلال واختبار مهارة الاستنتاج واختبار مهارة التقييم كأدوات للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مهارة التحليل ومهارة الاستقراء ومهارة الاستدلال ومهارة الاستنتاج ومهارة التقييم لصالح المجموعة التجريبية.
- بينما هدفت دراسة الغصون وآخرين (2020) إلى تصميم وحدة تعليمية في الرياضيات قائمة على منى (STEM) وبيان أثرها في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى تلميذات الصف العاشر الأساسي في الأردن، واعتمد الباحثون المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (53) تلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحثون اختبار مهارات حل المسألة كأداة للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مهارات حل المسألة الرياضية لصالح المجموعة التجريبية والتي تم تدريسها باستخدام منى (STEM)، وأوصت الدراسة بالاهتمام بمنى (STEM) في تدريس الرياضيات وتدريب المعلمين على تصميم وتنفيذ أنشطة (STEM) التكاملية في المجالات الأربعة (العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الرياضيات).
- وهدفت دراسة عقل وأبوسكران (2020) إلى تطوير نموذج تعليمي قائم على أنشطة (STEAM) لإنتاج المشروعات التعليمية الإبداعية وقام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي لمسح الدراسات والأدبيات التي تناولت المنهج ومكوناته وقام الباحثان بتطوير نموذج تعليمي في ضوء الأسس النظرية لمنى (STEAM) وتكون النموذج التعليمي القائم على أنشطة (STEAM) من ست مراحل وهي: التحليل، التصميم، بناء المشروع، التبادل، التوسع، والإنتاج الإبداعي، وأوصى الباحثان بضرورة العمل على تدريب المعلمين والمعلمات على تنفيذ أنشطة متعلقة (STEAM) ضمن النموذج التعليمي المقترح، والاستفادة من النموذج المطور في إنتاج المشروعات التعليمية الإبداعية.

2.2.2. الدراسات السابقة التي تتعلق بالدافعية العقلية:

- أجرى الشهري وأبا الخيل (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الدافعية العقلية وعادات العقل وفحص العلاقة بين الدافعية العقلية وأبعادها وعادات العقل، واعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي المقارن وتكونت عينة الدراسة من (379) طالبة من طالبات الصف الثاني ثانوي والصف الثالث ثانوي في جدة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية ومقياس عادات العقل، وأكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين الدافعية العقلية وأبعادها الأربعة وعادات العقل وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات في الدافعية العقلية تعزى للتخصص لصالح طالبات التخصص العلمي.
- وهدفت دراسة عبد المالك (2021) إلى التعرف على مستوى الدافعية العقلية ومستوى الجودة الشخصية لدى الطلاب المتفوقين دراسياً، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي وتكونت عينة البحث من (217) طالب وطالبة من الطلاب الحاصلين على معدل (95%) فأكثر في الشهادة الإعدادية وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الدافعية العقلية ومقياس الجودة الشخصية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين درجات الطلاب في مقياس الدافعية العقلية ودرجاتهم في مقياس الجودة الشخصية، وعدم وجود فروق بين متوسطي الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية ما عدا بعد التوجه نحو التعلم كان لصالح الذكور.
- بينما هدفت دراسة الشنيطي (2020) إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الثلاثي لستيرنبرج لتدريس الفلسفة في تنمية التفكير التخيلي والدافعية العقلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي وتكونت عينة البحث من (60) طالب حيث بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية (30) طالب وعدد طلاب المجموعة الضابطة (30) طالب، واعتمدت اختبار التفكير التخيلي ومقياس الدافعية العقلية كأدوات للبحث وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على أن الاستراتيجية المقترحة لها فاعلية كبيرة في تنمية مهارات التفكير التخيلي وتنمية الدافعية العقلية.

- أما دراسة خليفة (2019) فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على قبّعات التفكير الست في تحسين الدافعية العقلية والاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ المعلمين في ضوء أنماط السيطرة الدماغية، وتكونت عينة الدراسة من (99) طالب منهم (54) طالب يمثلون المجموعة التجريبية و (45) طالب يمثلون المجموعة الضابطة، واستخدمت الباحثة البرنامج القائم على قبّعات التفكير ومقياس السيطرة الدماغية ومقياس كاليفورنيا المطور للدافعية العقلية واستبيان الاندماج الأكاديمي كأدوات للدراسة، وأظهرت النتائج وجود فعالية للبرنامج القائم على قبّعات التفكير الست في تحسين الدافعية العقلية والاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ المعلمين في ضوء أنماط السيطرة الدماغية.
- وهدفت دراسة سلام (2019) إلى التعرف على تأثير التعلم الخبراتي في الجغرافيا في تنمية الدافعية العقلية وتنمية عمق المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتمثلت الأداة في مقياس الدافعية العقلية واختبار عمق المعرفة الجغرافية وطبقت تجربة البحث وفق التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين، الضابطة وكان عددها (33) تلميذ والتجريبية وعددها (31) تلميذ بمدرسة السلام الثانوية النموذجية، وأظهرت نتائج البحث وجود تأثير للتعلم الخبراتي في الجغرافيا على تنمية الدافعية العقلية وتنمية عمق المعرفة الجغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأوصى الباحث بضرورة إعادة النظر في أساليب التقويم بحيث تركز على قياس الدافعية العقلية.
- بينما هدفت دراسة الركابي (2018) إلى معرفة فاعلية استراتيجية المندوب المتنقل في تنمية التحصيل وتنمية الدافعية العقلية لدى تلاميذ الصف الرابع العلمي وتكونت العينة من (60) تلميذ من مدرسة أبي ذر الغفاري الإعدادية للبنين، حيث بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية (30) طالب وعدد طلاب المجموعة الضابطة (30) طالب وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيل ومقاس دافعية عقلية واستخدم الباحث مقياس (الجنابي، 2013) لقياس الدافعية العقلية وأظهرت النتائج أن لاستراتيجية المندوب المتنقل فاعلية إيجابية في تنمية التحصيل وتنمية الدافعية العقلية ولقد أوصى الباحث بضرورة استخدام استراتيجية المندوب المتنقل في التدريس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المحور الأول في استخدام منى (STEAM) كمتغير مستقل، ومع الدراسات السابقة في المحور الثاني في استخدام الدافعية العقلية كمتغير تابع، وهناك بعض الدراسات اتبعت المنهج الوصفي والبعض الآخر اتبع المنهج التجريبي ومنها من اتبع المنهج شبه التجريبي، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي اعتمدت المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي. واستخدمت الدراسات السابقة عينة من مراحل تعليمية مختلفة بينما استخدم الباحثان في الدراسة الحالية عينة من طالبات الصف السابع الأساسي، وقد تعددت الأدوات في الدراسات السابقة ما بين استبانة واختبار وبطاقة ملاحظة ومقياس، لكن اعتمد الباحثان مقياس الدافعية العقلية كأداة للدراسة.

واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المحور الثاني على ضرورة تنمية الدافعية العقلية وأهميتها لدى الطلبة وضرورة معالجتهما، واختلفت في طريقة المعالجة (المتغير المستقل)، كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المحور الأول على أهمية منى (STEAM) في تنمية مهارات متعددة لمرحلة تعليمية مختلفة.

مدى استفادة الباحثان من الدراسات السابقة:

استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في التعرف إلى أسس تصميم أنشطة (STEAM)، وخطوات تطوير وحدة تعليمية وفق منى (STEAM)، وخطوات تطبيق منى (STEAM)، والتعرف على نماذج تعليمية قائمة على أنشطة (STEAM)، وتنظيم وإثراء الإطار النظري، وبناء مقياس الدافعية العقلية، والاستفادة من الدراسات السابقة ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، والتعرف على مراجع الدراسات السابقة والاستفادة منها، والتعرف إلى جهود الآخرين.

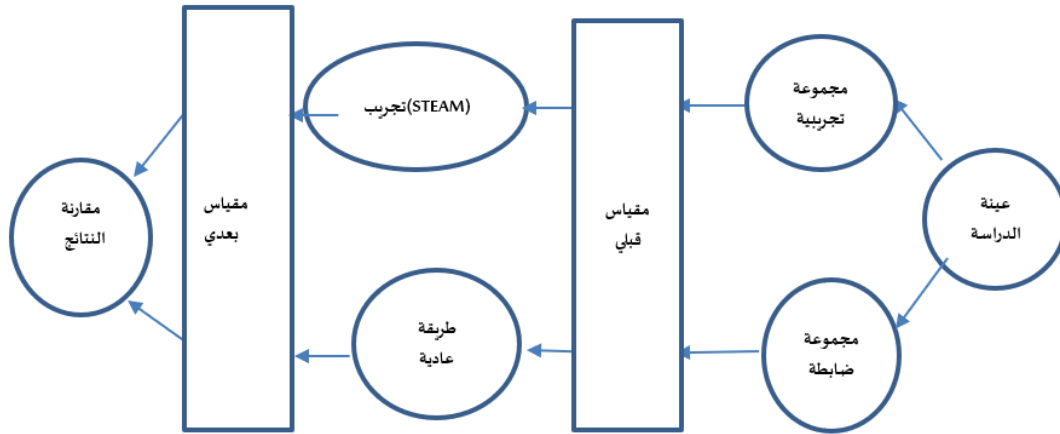
ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتضمين منى (STEAM) لوحدة تعليمية مطورة وفق المنى، واستخدمت الدراسة الحالية منى (STEAM) المطور عن (STEM)، كما قام الباحثان بتطوير وحدة تعليمية كاملة من حيث الأهداف والمحتوى والوسائل والأنشطة والتقويم وفق منى (STEAM) من كتاب العلوم والحياة للصف السابع الأساسي، وقد ربطت الدراسة الحالية منى (STEAM) والدافعية العقلية معاً.

3. إجراءات الدراسة:

1.3. منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان المنهج شبه التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة أُجري عليهما القياس القبلي والبعدي، بهدف دراسة أثر الوحدة التعليمية المطورة وفق منى (STEAM) في تنمية الدافعية العقلية من خلال مقارنة نتائج المجموعة التجريبية والتي تم تدريسها الوحدة التعليمية المطورة وفق منى (STEAM) بنتائج المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة العادية للكشف عن وجود فروق بينهما، والشكل (1) يوضح تصميم الدراسة.



شكل (1): تصميم الدراسة

2.3. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف السابع الأساسي بمحافظة غزة للعام الدراسي (2021-2022).

3.3. أفراد الدراسة:

تكونت العينة الفعلية للدراسة من (70) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي من مدرسة السيدة رقية العلمي (ب) للبنات التابعة لمديرية غرب غزة حيث تم اختيار المدرسة بطريقة قصدية نظرًا لتوفر المصادر التعليمية اللازمة لتطبيق الدراسة، وتعاون مديرة المدرسة وترحيبها بالباحثين، وتم توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بشكل متكافئ من خلال نظام القرعة، حيث تم اختيار الصف السابع (3) والمكون من (35) طالبة كمجموعة ضابطة والتي درست بالطريقة العادية، والصف السابع (5) والمكون من (35) طالبة كمجموعة تجريبية والتي درست الوحدة التعليمية المطورة وفق منحنى (STEAM)، بهدف تنمية الدافعية العقلية.

4.3. متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: ويُعبر عنه بالمتغير المُعالج (المؤثر) وهو عبارة عن وحدة تعليمية مطورة وفق منحنى (STEAM).
- المتغير التابع: ويُعبر عنه بالمتغير الناتج (المتأثر) في الدراسة، وهو الدافعية العقلية وأبعادها الفرعية.

5.3. أداة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقيق من فروضها قام الباحثان ببناء أداة تناسب طبيعة الدراسة والتي تتطلب قياس الدافعية العقلية، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس الدافعية العقلية.

مقياس الدافعية العقلية:

قام الباحثان ببناء مقياس الدافعية العقلية وفقًا للخطوات التالية:

1. تحديد الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس الدافعية العقلية لدى طالبات الصف السابع الأساسي.

2. تحديد أبعاد (مجالات) مقياس الدافعية العقلية:

بعد الرجوع إلى مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية وبالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدافعية العقلية، مثل دراسة مرعي ونوفل (2008)، ودراسة جابر (2015)، ودراسة عبد الله (2018)، ودراسة أبو عقل (2020)، ووجد الباحثان أن جميعهم اعتمدوا أربعة أبعاد للدافعية العقلية وهي على الترتيب (التركيز العقلي، التوجه نحو التعلم، الحل الإبداعي للمشكلات، التكامل المعرفي) فاعتمد الباحثان في الدراسة الحالية هذه الأبعاد الأربعة، والجدول التالي رقم (1) يوضح هذه الأبعاد.

جدول (1): أبعاد مقياس الدافعية العقلية

الأبعاد	التعريف الإجرائي
البعد الأول: التركيز العقلي	ميل طالبات الصف السابع لإنجاز المهمات في الوقت المحدد ويقاس هذا المجال مدى تركيز الطالبات في الأعمال التي يؤدونها ومدى إصرارهم ومثابرتهم لتحقيقها.
البعد الثاني: التوجه نحو التعلم	قدرة طالبات الصف السابع على توليد دافعية تعمل على زيادة قاعدة المعارف لديهم ويقاس هذا المجال مدى التشوق لانخراط الطالبات في عملية التعلم.
البعد الثالث: الحل الإبداعي للمشكلات	قيام طالبات الصف السابع بحل المشكلات من خلال أفكار مبدعة ويقاس هذا المجال مدى انخراط الطالبات في الأنشطة الإبداعية وغير المألوفة التي تتميز بالتحدي.
البعد الرابع: التكامل المعرفي	ميل الطالبات للبحث عن الحقيقة من خلال التفاعل مع الآخرين في وجهات النظر المتباينة وحب الاستطلاع المعرفي والفضول العقلي والتفتح الذهني تجاه الموضوعات، ويقاس هذا المجال مدى استخدام الطالبات للمهارات التفكيرية بأسلوب موضوعي (محايد) وبشكل إيجابي.

3. صياغة فقرات المقياس:

تكون المقياس في صورته الأولى من (40) فقرة حيث بلغ عدد فقرات كل بعد (10) فقرات، وقد راعى الباحثان عند صياغة فقرات المجالات الوضوح والانتماء للمهارة الفرعية والدقة العلمية واللغوية ومناسبة الأسئلة لمستوى طالبات الصف السابع، ووضع الباحثان للطالبات مجموعة من التعليمات لتسهيل الإجابة على فقرات المقياس.

4. تصحيح المقياس:

في الصورة الأولى للمقياس تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي (درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جداً) أما في الصورة النهائية وبعد تعديل المحكمين والأخذ بأرائهم أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (30) فقرة، وتم اعتماد مقياس ليكرت الثلاثي (درجة مرتفعة، درجة متوسطة، درجة منخفضة) ويصحح الفقرات الإيجابية (درجة مرتفعة=3، درجة متوسطة=2، درجة منخفضة=1)، أما للفقرات السلبية فيصحح (درجة مرتفعة=1، درجة متوسطة=2، درجة منخفضة=3).

5. التجريب الاستطلاعي لمقياس الدافعية العقلية:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (37) طالبة من طالبات الصف الثامن (5) من مدرسة السيدة رقية العلمي (أ) للبنات، وقد أُجري التجريب الاستطلاعي بهدف حساب صدق وثبات المقياس، وتحديد الزمن اللازم لحل المقياس.

أولاً: صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

- (أ) صدق المحكمين: تم عرض مقياس الدافعية العقلية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق التدريس، وعددهم (14) محكمًا، بهدف التأكد من انتماء الفقرات للمجالات، والتأكد من صحة صياغة فقرات المقياس علميًا ولغويًا، ومدى ملائمة الفقرات لمستوى طالبات الصف السابع الأساسي، ومدى مناسبة مقياس التدرج المتبع، وتم إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون من تعديل لبعض الفقرات، ومن أمثلة الفقرات التي تم حذفها بناءً على طلب السادة المحكمين (أحب التعامل مع الأسئلة الصعبة، أددع في حل الألغاز الصعبة، أستطيع تحليل المشكلة العلمية، لست بحاجة لسماع آراء زملائي).
- (ب) صدق الاتساق الداخلي: قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين مجالات المقياس وفقراتها والدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية، والجدول (2) و(3) تُبين معاملات الارتباط:

• معاملات الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس (صدق البناء):

جدول (2): معاملات الارتباط لكل مجال من مقياس الدافعية العقلية مع الدرجة الكلية للمقياس	
مقياس الدافعية العقلية	معامل الارتباط
التركيز العقلي	0.947**
التوجه نحو تعلم العلوم	0.851**
الحل الإبداعي للمشكلات	0.763**
التكامل المعرفي	0.857**

** قيمة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.01)

ويتضح من خلال جدول رقم (2) وجود ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين أبعاد (مجالات) المقياس والدرجة الكلية للمقياس، مما يؤكد أن المقياس على درجة عالية من الاتساق الداخلي، وهذا يطمئن الباحثان قبل تطبيق المقياس.

• معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال:

جدول (3): معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الدافعية العقلية والدرجة الكلية للمجال					
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.822**	11	0.630**	21	0.545**
2	0.715**	12	0.328*	22	0.345*
3	0.523**	13	0.570**	23	0.533**
4	0.775**	14	0.387*	24	0.824**
5	0.660**	15	0.350*	25	0.699**
6	0.444**	16	0.493**	26	0.654**
7	0.488**	17	0.646**	27	0.437**
8	0.469**	18	0.587**	28	0.753**
9	0.798**	19	0.620**	29	0.699**
10	0.667**	20	0.433**	30	0.623**
* قيمة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.05)			** قيمة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.01)		

ويتضح من الجدول رقم (3) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) مما يؤكد مصداقية المقياس وأنه على درجة عالية من الاتساق الداخلي، حيث تعبر فقراته عن مقياس الدافعية العقلية.

ثانيًا: ثبات المقياس:

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ لمجالات المقياس والمقياس ككل، والجدول (4) يوضح نتائج الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

جدول (4): ثبات المقياس ومجالاته باستخدام معامل ألفا كرونباخ		
المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
التركيز العقلي	7	0.750
التوجه نحو التعلم	8	0.618
الحل الإبداعي للمشكلات	8	0.621
التكامل المعرفي	7	0.785
الدافعية العقلية ككل	30	0.895

يتضح من الجدول (4) أن معامل الثبات للمقياس بلغ (0.895)، وتزيد جميع معاملات الثبات عن (0.60) وهي معاملات ثبات مقبولة وتطمئن الباحثان قبل تطبيق مقياس الدافعية العقلية.

ثالثًا: تحديد زمن المقياس:

تم حساب زمن تأدية طالبات الصف السابع الأساسي لمقياس الدافعية العقلية عن طريق الوسط الحسابي لزمن إجابة أول خمس طالبات، وآخر خمس طالبات، وكان متوسط زمن الإجابة (35) دقيقة، وبإضافة (5) دقائق لقراءة التعليمات أصبح الزمن الكلي (40) دقيقة.

6. الصورة النهائية لمقياس الدافعية العقلية:

بعد تأكد الباحثان من صدق وثبات المقياس أصبح في صورته النهائية مكون من (30) فقرة، والجدول (5) يبين الصورة النهائية لمقياس الدافعية العقلية.

جدول (5): الصورة النهائية لمقياس الدافعية العقلية			
مقياس الدافعية العقلية	أرقام فقرات المقياس	عدد الفقرات	الدرجة الكلية
التركيز العقلي	19, 18, 17, 4, 3, 2, 1	7	21
التوجه نحو تعلم	23, 22, 21, 20, 8, 7, 6, 5	8	24
الحل الإبداعي للمشكلات	27, 26, 25, 24, 12, 11, 10, 9	8	24
التكامل المعرفي	30, 29, 28, 16, 15, 14, 13	7	21
مقياس الدافعية العقلية		30	90

يتضح من الجدول (5) أن مقياس الدافعية العقلية تكون من (30) فقرة موزعة على أربع مجالات فرعية هي (التركيز العقلي- التوجه نحو التعلم – الحل الإبداعي للمشكلات- التكامل المعرفي). وبذلك تصبح الدرجة الكلية التي تحصل عليها طالبات الصف السابع الأساسي في مقياس الدافعية العقلية تتراوح ما بين (30 – 90) درجة.

ضبط متغيرات الدراسة:

انطلاقًا من حرص الباحثان على سلامة نتائج الدراسة، قاما بضبط عدة متغيرات أهمها:

- العمر الزمني: متوسط أعمار جميع أفراد العينة (12) عام.
- الجنس: جميع أفراد العينة من الطالبات.

- المدة الزمنية للتجربة: كانت المدة الزمنية للتجربة متساوية للمجموعتين التجريبية والضابطة، فاستغرق التطبيق خمسة أسابيع بواقع (33) حصة لكل مجموعة.
- الأدوات المستخدمة: استخدم الباحثان الأداة نفسها مع المجموعتين التجريبية والضابطة، وتمثلت الأداة في مقياس الدافعية العقلية.
- الإجراءات التجريبية وأثرها: قام الباحثان بعملية التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- المستوى الاقتصادي والاجتماعي: جميع أفراد عينة الدراسة من بيئة واحدة، وهذه البيئة متقاربة في المستوى الاقتصادي والاجتماعي إلى حد كبير، وهذا بدوره ساعد على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة.
- البيئة الصفية: تأكد الباحثان من تكافؤ البيئة الصفية للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- ضبط التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق التجربة، من خلال مقياس الدافعية العقلية القبلي.

ضبط التكافؤ في الدافعية العقلية:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية العقلية، استخدم الباحثان اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية العقلية، والجدول (6) يوضح النتائج:

جدول (6): نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية العقلية

المجال	مجموعة التطبيق	عدد أفراد المجموعة	الإحصاء الوصفي			مقياس "ت"		الدلالة
			الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	
التركيز العقلي	ضابطة	35	21	16.86	2.00	68	0.341	لا يوجد فرق
	تجريبية	35	21	17.03	2.20	68	0.734	دال إحصائياً
التوجه نحو التعلم	ضابطة	35	24	20.06	2.83	68	1.358	لا يوجد فرق
	تجريبية	35	24	19.11	2.98	68	0.179	دال إحصائياً
الحل الإبداعي للمشكلات	ضابطة	35	24	17.20	2.78	68	0.040	لا يوجد فرق
	تجريبية	35	24	17.17	3.17	68	0.968	دال إحصائياً
التكامل المعرفي	ضابطة	35	21	17.03	2.13	68	1.148	لا يوجد فرق
	تجريبية	35	21	16.34	2.82	68	0.255	دال إحصائياً
الدافعية العقلية	ضابطة	35	90	71.14	8.13	68	0.735	لا يوجد فرق
	تجريبية	35	90	69.66	8.77	68	0.465	دال إحصائياً

يتضح من الجدول (6) أن قيمة "ت" المحسوبة في مقياس الدافعية العقلية ومجالاته أقل من قيمتها الجدولية (1.995) عند درجة حرية (68) ومستوى دلالة (0.05)، وهذا يُشير إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية العقلية ومجالاته الفرعية. وبذلك يتحقق الباحثان من تكافؤ المجموعتين في مقياس الدافعية العقلية قبل بدء تنفيذ التجربة.

6.3. مواد الدراسة:

قام الباحثان باعتماد ما يلي كمواول للدراسة:

- الوحدة الثالثة من كتاب العلوم والحياة (الحركة وقوانين نيوتن) للصف السابع الأساسي والمطورة وفق منحنى (STEAM).
- دليل المعلم لتنفيذ تدريس الوحدة المطورة وفق منحنى (STEAM).
- مشاريع (STEAM) الإبداعية.

تطوير وحدة تعليمية وفق منحنى (STEAM):

- قام الباحثان بتطوير وحدة (الحركة وقوانين نيوتن) وفق منحنى (STEAM) بهدف الكشف عن فاعليتها في تنمية الدافعية العقلية لدى طالبات الصف السابع الأساسي، وقد تم اختيار وحدة الحركة وقوانين نيوتن لعدة أسباب منها:
- مناسبة الوحدة لتطوير أنشطتها وفق منحنى (STEAM) وتطبيق التعلم بالمشاريع ضمن خطة تدريس الوحدة.
 - التكامل بين جوانب المعرفة العلمية والمهارات الرياضية في الوحدة.
 - سهولة إثراء الوحدة بالمشكلات الواقعية التي تواجه الطالبات في حياتهم اليومية.
 - موضوعات الوحدة المتنوعة تدفع الطالبات لإنتاج أفكار إبداعية وحل المشكلات واتخاذ القرارات وبالتالي تنمية الدافعية العقلية من خلال التعلم وفق منحنى (STEAM).

الخطوات الإجرائية لتطوير الوحدة التعليمية وفق منى STEAM:

بعد اطلاع الباحثان على مجموعة من النماذج التعليمية القائمة على منى (STEAM) من دراسات مختلفة مثل دراسة عقل وأبو سكران (2020) والتي اقترحت نموذج تعليمي قائم على أنشطة (STEAM) لإنتاج المشاريع الإبداعية ودراسة أبو شقير وآخرون (2018) والتي اقترحت نموذج لتطوير منهاج التنشئة الاجتماعية وفق (STEAM) ودراسة قنبي (2019) ودراسة السعيد (2018)، ودراسة تيرتميز وتاسديمز (2018) (Tertemiz, & Tasdemiz) والتي اقترحت كل منهم استراتيجيات تدريسية ومداخل تعليمية قائمة على منى (STEAM)، واعتمد الباحثان في تطوير الوحدة التعليمية وفق منى (STEAM) على نموذج عقل وأبو سكران (2020) والذي يتكون من:

- **المرحلة الأولى: مرحلة التحليل وتتضمن**

تحليل خصائص الطالبات، وتحديد الأهداف التعليمية وعناصر المعرفة العلمية للوحدة الثالثة من كتاب العلوم والحياة للصف السابع الأساسي، وتحليل خصائص البيئة الصفية، وإعداد دليل المعلم.

- **المرحلة الثانية: مرحلة التصميم**

في هذه المرحلة تم وضع المخططات الأولية لتصميم المشاريع الإبداعية، حيث تم تحديد الصورة الأولية والمدة الزمنية لكل مشروع من المشاريع الإبداعية وآلية التقويم.

- **المرحلة الثالثة: مرحلة بناء المشروع**

تهدف هذه المرحلة إلى اختيار أفضل المشاريع وتحويلها إلى سيناريوهات حقيقية، وقد تم تنفيذ مشاريع فردية لاصفية مع الطالبات بهدف نقل التعلم إلى البيئة المحيطة، وتمثلت المشاريع الفردية في كتابة تقارير باستخدام برنامج الوورد، واستخدام برنامج البوربوينت والرسام، وتنفيذ تجارب في البيت وإرسال فيديو موثق للمعلمة على مجموعة الواتساب.

كذلك تم تنفيذ مشاريع جماعية داخل المدرسة (الصف، مختبر العلوم، مختبر الحاسوب، ساحة المدرسة) ونفذت هذه المشاريع الإبداعية بشكل جماعي بواقع ست مجموعات تعاونية متجانسة كل مجموعة تضم ست طالبات.

- **المرحلة الرابعة: مرحلة التبادل**

وتهدف هذه المرحلة إلى تبادل الطالبات لأفكارهن وآرائهن حول المشاريع التعليمية الإبداعية التي أنتجوها، والقيام بتسجيل ورصد هذه الأفكار حتى يتم الاستفادة منها في تطوير هذه المشاريع الإبداعية.

- **المرحلة الخامسة: مرحلة التوسع**

وتهدف هذه المرحلة إلى توضيح الطالبات لجوانب الربط بين المشاريع التعليمية الإبداعية والحياة الواقعية، ومدى استفادتهن من المشروع الإبداعي في الحياة اليومية، وكذلك إظهار جميع الجوانب الإبداعية في المشروع.

- **المرحلة السادسة: مرحلة الإنتاج الإبداعي**

تهدف هذه المرحلة إلى إخراج المشروع التعليمي الإبداعي في صورته النهائية بعد إجراء التعديلات اللازمة.

7.3. خطوات تنفيذ الدراسة:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بمنى (STEAM) والدافعية العقلية.
- اختيار الوحدة الثالثة من كتاب العلوم والحياة للصف السابع الأساسي والتي بعنوان " الحركة وقوانين نيوتن".
- قام الباحثان بتطوير الوحدة وفق منى (STEAM) وقاما بإعداد دليل المعلم لتدريس الوحدة المطورة.
- عرض الوحدة التعليمية المطورة وفق منى (STEAM) ودليل المعلم على مجموعة من المحكمين، والبالغ عددهم (14) محكمًا وتم تعديل ما يلزم في ضوء آرائهم.
- بناء مقياس الدافعية العقلية والذي يقيس الدافعية العقلية لدى طالبات الصف السابع الأساسي.
- عرض مقياس الدافعية العقلية على مجموعة من المحكمين، للتحقق من صدق المحكمين عن طريق إبداء آرائهم حول المقياس وحذف وتعديل وإضافة ما يلزم.
- تطبيق مقياس الدافعية العقلية على عينة استطلاعية من طالبات الصف الثامن الأساسي لحساب الزمن اللازم للمقياس وحساب صدقه وثبات.
- تعيين المجموعتين التجريبية والضابطة بطريقة عشوائية.
- تطبيق مقياس الدافعية العقلية قبلًا على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تدريس وحدة " الحركة وقوانين نيوتن " المطورة وفق منى (STEAM) للمجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة درست نفس الوحدة " قبل التطوير" بالطريقة العادية، في الفترة الزمنية الواقعة من (31/10/2021) إلى (6/12/2021) بواقع (33) حصة خلال هذه الفترة.
- تطبيق مقياس الدافعية العقلية بعددًا على المجموعتين التجريبية والضابطة.

- رصد النتائج ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة ومناقشتها وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

8.3. الأساليب الإحصائية:

- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ولذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية العقلية.
- معامل إيتا تربيع لحساب حجم تأثير منحنى (STEAM) على تنمية الدافعية العقلية لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي.

4. نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

1.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية العقلية وأبعاده الفرعية؟

وللتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية العقلية، قام الباحثان باختبار الفرض الصفري الآتي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية العقلية. واختبار صحة الفرض استخدم الباحثان مقياس "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية العقلية، والجدول (7) يوضح النتائج:

جدول (7): نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية العقلية

المجال	مجموعة التطبيق	عدد أفراد المجموعة	الإحصاء الوصفي				مقياس "ت"	
			الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت" المحسوبة	قيمة Sig
التركيز العقلي	ضابطة	35	21	13.34	1.51	68	13.322	0.001
	تجريبية	35		18.23	1.55			
التوجه نحو التعلم	ضابطة	35	24	17.06	3.07	68	9.264	0.001
	تجريبية	35		22.29	1.32			
الحل الإبداعي	ضابطة	35	24	13.89	1.88	68	16.036	0.001
	تجريبية	35		20.43	1.52			
التكامل المعرفي	ضابطة	35	21	13.71	2.82	68	11.148	0.001
	تجريبية	35		19.77	1.54			
الدافعية العقلية	ضابطة	35	90	58.00	6.45	68	17.551	0.001
	تجريبية	35		80.71	4.12			

يتضح من الجدول (7) أن قيمة "ت" المحسوبة في مقياس الدافعية العقلية وأبعاده أكبر من قيمتها الجدولية (1.995) عند درجة حرية (68) ومستوى دلالة (0.05)، وهذا يُشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية العقلية. ويتضح من النتائج أن متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي بلغ (58.00)، بينما بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (80.71)، وبذلك يكون الفرق بين المتوسطين لصالح المجموعة التجريبية.

وعليه يرفض الباحثان الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل الذي ينص على "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية العقلية لصالح المجموعة التجريبية".

وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة التي أظهرت وجود فاعلية لتوظيف منحنى (STEAM) في التدريس بشكل عام ومنها دراسة إجباره وآخرين (2020) والتي أكدت فاعلية استخدام برنامج تدريسي قائم على منحنى (STEM) في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية، ودراسة شحاته (2020) والتي بينت فاعلية حقيبة تعليمية إلكترونية في تدريس الجغرافيا وفق منحنى (STEAM) في اكتساب مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الإعدادي، ودراسة الغصون وآخرين (2020) والتي أثبتت فاعلية توظيف منحنى (STEAM) في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، ودراسة عقل وآخرين (2020) والتي بينت فاعلية منحنى (STEAM) في تنمية مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني.

- ويعزو الباحثان وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية العقلية إلى مجموعة من العوامل من أهمها:
- ساعد منحنى (STEAM) على تنمية الدافعية العقلية للطالبات من خلال المشاريع الفردية اللاصفية والتي تمثلت في مشاهدة الفيديوهات عبر اليوتيوب، وكتابة التقارير باستخدام برنامج الورد والبوربوينت، كذلك تنفيذ التجارب في البيت وإرسال فيديوهات للمعلمة عبر الواتس اب.
 - ساعد منحنى (STEAM) على توظيف برامج تعليمية إلكترونية، مثل برنامج الكاهوت والمختبر الافتراضي في الفيزياء كركودايل الفيزياء (Crocodile Physics)، فساعدت تلك البرامج على بقاء أثر التعلم وإضفاء جو من المتعة لدى الطالبات.
 - شجع منحنى (STEAM) الطالبات على إيجاد جو من التنافس فيما بينهم والمشاركة الفاعلة أثناء التطبيق وعرض المشاريع الإبداعية.
 - ساعد منحنى (STEAM) على العصف الذهني، وجذب الانتباه وهذا بدوره ساعد الطالبات في تنمية الدافعية العقلية.
 - أسهمت الوحدة التعليمية المتطورة وفق منحنى (STEAM) في تحفيز الطالبات، وإثارة اهتمامهم نحو موضوع التعلم، ودفعهم للقيام بعملية البحث المستمر وتوليد الأفكار الإبداعية.

2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال على: هل تحقق الوحدة التعليمية المتطورة وفق منحنى (STEAM) حجم تأثير ≤ 0.14 وفقاً لمربع إيتا (η^2) في تنمية الدافعية العقلية وأبعادها الفرعية لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي؟
وللكشف عن الدلالة العملية لتوظيف منحنى (STEAM) في تنمية الدافعية العقلية، قام الباحثان بحساب حجم التأثير من خلال حساب مربع إيتا (η^2)، وذكر (عفانة ونشوان، 2018، 480) المعادلة التالية لحساب حجم التأثير:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث أن:

η^2 : قيمة حجم التأثير

t2: مربع قيمة (t) المحسوبة

df: درجة الحرية

ويمكن تحديد قيمة (η^2) من خلال الجدول (8) والذي يحدد مستويات حجم التأثير.

جدول (8): مستويات حجم التأثير			
حجم التأثير			
الأداة المستخدمة	قليل	متوسط	كبير
η^2	0.01	0.06	0.14

والجدول (9) يوضح نتائج الدلالة العملية لتوظيف منحنى (STEAM) من خلال حجم التأثير.

جدول (9): فاعلية توظيف منحنى STEAM في تنمية الدافعية العقلية باستخدام حجم التأثير				
مقياس الدافعية العقلية	قيمة t	درجة الحرية	قيمة η^2	حجم التأثير
التركيز العقلي	13.332	68	0.723	كبير
التوجه نحو تعلم	9.264	68	0.558	كبير
الحل الإبداعي للمشكلات	16.036	68	0.791	كبير
التكامل المعرفي	11.148	68	0.646	كبير
المقياس ككل	17.551	68	0.819	كبير

يتضح من الجدول (9) أن منحنى STEAM حقق تأثيراً كبيراً في تنمية الدافعية العقلية، إذ جاء حجم التأثير باستخدام (إيتا تربيع) كبيراً في المقياس ككل وأبعاده الفرعية، حيث تراوح حجم التأثير ما بين (0.558-0.791) لأبعاد المقياس، فبلغ حجم التأثير في بعد التركيز العقلي (0.723)، وفي بعد التوجه نحو التعلم بلغ (0.558)، وفي بعد الحل الإبداعي للمشكلات بلغ (0.791)، وفي بعد التكامل المعرفي بلغ (0.646).
وبلغ حجم التأثير للدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية (0.819)، وهذا معناه أن (81.9%) من التغير في المتغير التابع (الدافعية العقلية) يعود إلى أثر المتغير المستقل (منحنى STEAM)، فيما تعود باقي النسبة إلى عوامل أخرى.
وبذلك تحقق الباحثان من وجود تأثير كبير لتوظيف منحنى (STEAM) في تنمية الدافعية العقلية لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي. وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة التي أظهرت وجود تأثير لتوظيف منى (STEAM) في التدريس بشكل عام ومنها دراسة عزام وآخرين (2020) والتي أكدت فاعلية نشاطات قائمة على منى التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفن والرياضيات (STEAM) في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي، ودراسة أبو موسى (2019) والتي أظهرت فاعلية وحدة مصممة وفق منى (STEM) التكامل في تنمية الممارسات العلمية لدى طالبات الصف التاسع، ودراسة زيادة (2019) والتي أكدت فاعلية منى (STEM) في تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر، ودراسة مختار (2019) والتي أثبتت فاعلية منهج الفيزياء المطور وفق (STEM) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية، وتنمية مهارات التفكير العلمي والاتجاهات العلمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ويعزو الباحثان وجود تأثير لتوظيف منى (STEAM) في تنمية الدافعية العقلية لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي إلى مجموعة من العوامل من أهمها:

- ركز منى (STEAM) على التطبيقات الواقعية لحل المشكلات من خلال تنفيذ الطالبات للمشاريع التعليمية الإبداعية والتي نُفذت بشكل جماعي تعاوني داخل المدرسة، فقد ساعدت الطالبات على ربط التعلم بالواقع وكان لذلك أثراً كبيراً في تنمية الدافعية العقلية.
- دمج موضوعات (STEAM) الخمسة ساعد الطالبات على تنمية التفكير الإبداعي وربط المعلومات مع بعضها.
- عمل منى (STEAM) على تنمية معارف ومهارات الطالبات من خلال زيارات ميدانية لكلية العلوم بأقسامها الأربعة وكلية تكنولوجيا المعلومات وكلية الهندسة في الجامعة الإسلامية بغزة.
- أسهمت الوحدة التعليمية المطورة وفق منى (STEAM) في إتاحة الفرصة للطالبات على التعلم بشكل أفضل، من خلال التعاون مع بعضهم البعض في حل المشكلات، وذلك من خلال بيئة صفية تسمح بالتفكير والتأمل والتعاون.

3.4. التوصيات:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بما يلي:
- الاستفادة من الوحدة التعليمية المطورة وفق منى (STEAM) في تنمية الدافعية العقلية.
- إقامة ورشات عمل للاهتمام بالدافعية العقلية.
- دمج منى (STEAM) في منهاج العلوم للصف السابع الأساسي.
- تدريب معلمي ومعلمات العلوم على توظيف منى (STEAM).

4.4. المقترحات:

- إجراء دراسات وبحوث قائمة على دراسة أثر التدريس وفق منى (STEAM) لمراحل تعليمية ومواد دراسية أخرى.
- إجراء دراسات وبحوث توظف منى (STEAM) في تنمية مهارات ومعارف أخرى.
- إجراء دراسات وبحوث قائمة على تطوير وحدات تعليمية مختلفة وفق منى (STEAM).

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. إيجاره، محمد؛ خندقي، منى؛ العيسى، يوسف. (2020). أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على منى التعلم الجذعي ستم في تدريس الرياضيات على مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الرياض التعليمية. *المجلة الدولية لضمان الجودة*: 3 (2): 84-99.
2. أحمد، زينب ومحمد، بان. (2015). أثر أنموذجي الفورمات 4Mat وكيس Case في الدافعية العقلية لدى طالبات الصف الرابع العلي في مادة الفيزياء. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*: (22): 87-111.
3. أمبو سعدي، عبد الله؛ الشحيمية، أمل؛ الحارثي، أمل. (2015، 7-5 مايو). *معتقدات معلمي العلوم بسلطنة عمان نحو العلوم والتقانة والهندسة والرياضيات STEM وعلاقتها ببعض المتغيرات*. المؤتمر الأول في التميز في تعلم وتعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود.
4. ثعلب، صبرين (2019). برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم الوجدانية وأثره على الدافعية العقلية والعناء الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم. *حواشيات أدب عين شمس: كلية الآداب، جامعة عين شمس*، (1): 47-85.
5. جابر، جابر؛ النشوي، نوراها؛ السيد، منى. (2015). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية TRIZ في تنمية الدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة. *العلوم التربوية*: 23 (2): 493-518.
6. أبو جادو، محمد، ونوفل، محمد. (2007). *تعليم التفكير: النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
7. جبر، رضا. (2020). فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في تنمية مهارات اتخاذ القرار والدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *المجلة التربوية*: 1 (86): 246-325.

8. الجلال، محمد علي (2017). *المبادئ الموجهة لتكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات في المملكة العربية السعودية*. "مركز التميز البحثي للعلوم والرياضيات. حلقة نقاش (128) جامعة الملك سعود: الرياض.
9. جمال الدين، انجي. (2015). *تزايد أهمية التوجهات التعليمية العابرة للتخصصات العلمية. دورية اتجاهات الاحداث، المستقبل للأبحاث والدراسات المتقدمة*: (11): 1-89.
10. الحربي، علي. (2019). *فاعلية استراتيجية قائمة على توجه STEAM في تنمية التحصيل والتفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية*: 34 (2): 314-346.
11. خليفة، مي. (2019). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على قبعات التفكير في تحسين الدافعية العقلية والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين في ضوء أنماط السيطرة الدماغية. المجلة المصرية للدراسات النفسية*: 29 (102): 433-516.
12. الدليبي، زيد (2021). *درجة توظيف منحنى STEM في تدريس ميحث الفيزياء من وجهة نظر المدرسين في العراق (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
13. دي بونو، إدوارد. (2010). *التفكير الجانبي كسر القيود المنطقية*. (ترجمة نايف الخوص). منشورات دار الثقافة.
14. رف الله، عائشة. (2016). *البنية الهرمية لمقياس الدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*: 8 (1): 258-294.
15. الركابي، قصي. (2018). *فاعلية استراتيجية المندوب المتنقل في تحصيل مادة علم الأحياء والدافعية العقلية عند طلاب الصف الرابع العلمي. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*: 3 (226): 445-474.
16. أبو رياش، حسين، وعبد الحق، زهرية. (2007). *علم النفس التربوي للطلاب الجامعي والمعلم الممارس*. ط 1. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
17. زايد، أمل. (2020). *الدافعية العقلية وعلاقتها بكفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي لدى العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية*: 77: 1321-1419.
18. زيادة، رنا. (2021). *STEAM تكامل للمعرفة وتعلم مبني على المشاريع*. ط 1. مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع.
19. زيد، عبد الله صالح. (2016). *فاعلية برنامج للتنمية المهنية عن بعد في تعديل معتقدات معلمي الفيزياء حول تعليم STEM القائم على المشروعات*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي – المعلم وعصر المعرفة – الفرص والتحديات، أمها: جامعة الملك خالد.
20. سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله. (2011). *المنهج المدرسي المعاصر*. ط 6. دار الفكر للنشر والتوزيع.
21. السعيد، رضا. (2018). *STEM مدخل تكاملي متعدد التخصصات للتمييز ومهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة تربويات الرياضيات*: 21 (2): 42-6.
22. سلام، باسم. (2019). *تأثير التعلم الخبراتي في الجغرافيا على تنمية عمق المعرفة الجغرافية والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية*: 35 (5): 189-233.
23. السيد، علياء (2020). *أنشطة اثرائية لوحدة الكائنات الحية قائمة على مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات STEAM لتنمية الحس العلمي والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية*: 4 (21): 236-277.
24. شحاته، رحاب (2020). *فاعلية حقيبة تعليمية إلكترونية لتدريس الجغرافيا وفق توجهات مدخل تكامل تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات "STEAM" القائم على المشروع في اكتساب مهارات حل المشكلة والتفكير الناقد لتلميذات الصف الأول الإعدادي. المجلة التربوية*: 78: 827-885.
25. أبو شقير، محمد؛ عقل، مجدي؛ حسونة، هيفاء. (2018). *تطوير مناهج التنشئة الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأولية وفقاً لمنحنى STEAM. مؤتمر المرحلة الأساسية في فلسطين آفاق المعالجة والتطوير. فلسطين: الجامعة الإسلامية.*
26. الشنيطي، مي. (2020). *استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الثلاثي لستيرنبرج في تدريس الفلسفة لتنمية التفكير التخيلي والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية*: 31 (121): 1-60.
27. الشهري، فاطمة، وأبا الخيل، محمد. (2021). *الدافعية العقلية وعلاقتها بعادات العقل لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 5 (22): 115-133.
28. صيام، شيماء. (2020). *فاعلية منحنى STEAM في بناء المفاهيم العلمية وتنمية مهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الرابع الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة)*. الجامعة الإسلامية، غزة.
29. العايش، آسيا، والمرغني، كتزة. (2014). *التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالدافعية العقلية للتعلم لدى الطالب الجامعي. دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الوادي (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية – جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي.
30. عبد الحميد، ميرفت وشافعي، سحر. (2021). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على مفاهيم النانو تكنولوجي في ضوء النظرية البنائية في تنمية الدافعية العقلية والتفكير المنتج والفضول العلمي لدى طلاب كلية التربية شعبه الكيمياء. مجلة البحث العلمي في التربية*: 22 (3): 488-564.

31. عبد الرحيم، طارق (2018). عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كتغيرات تنبؤية لكفاءة الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*. 52.
32. عبد المالك، هدى (2021). الدافعية العقلية وعلاقتها بجودة الشخصية لدى المتفوقين دراسيًا من طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة التربوية*، 10 (91): 4426- 4384.
33. عزام، حنان؛ الزبي، علي؛ جوارنه، طارق. (2020). أثر نشاطات قائمة على منى التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفن والرياضيات STEAM في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والنفسية*، 4 (2): 395-415.
34. عفانة، عزو ونشوان، تيسير. (2018) *مناهج البحث التربوي أسس وتطبيقات*. ط 1. المؤلفان.
35. عقل، مجدي، وأبو سكران، محمد (2020). تطوير نموذج تعليمي قائم على أنشطة STEAM لإنتاج المشاريع التعليمية الإبداعية. بحث مقدم للمؤتمر التربوي الثامن. مؤتمر اتجاهات حديثة في تطوير التعليم. فلسطين: الجامعة الإسلامية.
36. عقل، مجدي؛ صالح، نجوى؛ صبيام، شيماء. (2020). فاعلية منى ستييم STEAM في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 28 (1): 25-47.
37. أبو عقل، وفاء. (2020). مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة. *مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث*: 5 (2): 70-106.
38. غانم، تفيدة (2011). *مناهج المدرسة الثانوية في ضوء مدخل العلوم – التكنولوجيا- الهندسة- الرياضيات (STEM)*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث تطوير المناهج، القاهرة.
39. الغصون، أسماء؛ الشناق، مأمون؛ الجوارنة، طارق. (2020). فاعلية استخدام منى (STEAM) في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 28 (4): 772-792.
40. قنبي، فاتنة (2019). تطوير نموذج مقترح لإدخال الحاسوب اللوحي في العملية التعليمية التعليمية. *العلوم التربوية*: 46، 377-396.
41. الكبيسي، عبد الواحد وعبد العزيز، محمد. (2016). أثر استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في التحصيل والدافعية العقلية في الرياضيات لدى طلاب الرابع الأدبي (2016). *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*: 5 (11): 76-94.
42. مختار، إيهاب. (2019). تطوير منهج الفيزياء في ضوء مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM وفعالته في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير العلمي والاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 108 (2): 1-35.
43. مرعي، توفيق ونوفل، محمد. (2008). الصورة الأردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (دراسة ميدانية على طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الاونروا في الأردن). *مجلة جامعة دمشق*: 24 (2): 257-294.
44. أبو موسى، أسماء. (2019). فاعلية وحدة في العلوم مصممة وفق منحة STEM التكامل في تنمية الممارسات العلمية لدى طالبات الصف التاسع (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
45. نوفل، محمد. (2004). أثر برنامج تعليمي تعليمي مستند إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى عينة من طلبة الجامعة من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة عمان، الأردن.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Aguilera, D., & Revilla, J. O (2021). STEM vs. STEAM Education and Student Creativity: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 11(331), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci11070331>
2. Barakos L. Lujan V. & Strang C (2012). *Science Technology Engineering Mathematics (STEM): Catalyzing change amid the confusion*. Portsmouth NH: RMC Research Corporation Center on Instruction.
3. Britny, L. & Hill, J (2013). *Building STEM education with multinationals*. International conference on translational collaboration in STEAM education. Sarawak, Malaysia.
4. Bybee, R. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. National Science Teachers Association.
5. Capraro, R., Morgan, J (2013). *STEM Project-Based Learning An Integrated Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Approach*, Sense Publishers, SE.
6. De Bono, E (1998). *Deascop, strategic innovation, De Bono specialist*, serious creativity TM, CD – ROM idea scope (ltd). A. C. N. Coronation Drive. Towong – Australia.
7. Deci & Ryan, M (1985). Intrinsic Motivation & Self domination. *Journal of human behavior*. New York Plenum. (p.p. 1-12).
8. Dugger, W. E (2013). Evolution of STEM in the United States. 6 Th Biennial International Conference on Technology Education Research. <https://doi.org/10.1.1.476.5804>

9. Drake, S & Burns, R. (2004). *Meeting Standards through Integration Curriculum*, VA: Association for Supervision and Curricula Development.
10. Elainj J. Hom (2014). *What is STEM Education?* <https://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html>.
11. Esther Bouchillon (2017). *STEM Education Definition importance and standards*: <https://study.com/academy/lesson/what-is-stem-education-definition-importance-standards.html>.
12. Felix, A., & Harris, J (2013). A project-based, STEM-integrated alternative energy team challenge for teachers. *The Technology Teacher*, 69(5), 29-35.
13. Gerlach, J (2015). All Teachers Are STEM Teachers. EDUCATION WEEK TEACHER. Guide to Implementing the Next Generation Science Standards. *The National Academies of: Science, Engineering, Medicine*, DOI 10.17226/18802.
14. Giancarlo, C. A. F. & Facione, P. A (1998). *The California Measure of Mental Motivation (CM3)*. <http://WWW.insightessment.com>.
15. Giancarlo, C. A., Blom, S.W. & Urdan T. (2004). Assessing secondary students' disposition toward critical thinking: *Development of the Psychological Measurement*, 64(2), 347-364.
16. Isabelle, A. & Zinn G. (2017). *STEPS to STEM-A Science Curriculum Supplement for Upper Elementary and Middle School Grades* – Teachers Edition, Sense Publishers.
17. Johnson, Carla C, Peters – Burton, Erin E, & Moore, Tamara J. (2016). *STEM Roadmap – A Framework for Integrated STEM Education*. New York: Routledge.
18. Karahan, E., Canbazoglu-Bilici, S., & Unal, A. (2015). Integration of media design processes in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15 (60), 221-240. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.15>
19. McComas, W.F. (2014). *The Language of Science Education an Expanded Glossary of Key Terms and Concepts in Science Technology and Learning*. Rotterdam, AW: Sense Publishers.
20. McInerney D, M & Etten, Sh.V. (2001). *Research on sociocultural influences on motivation and learning vol 1, chap3*. publisher: IAP. West Putnam. USA.
21. Morrison, J. (2006). *The STEM Education Monograph series, Attributes of (STEM) Education, The Students the School. The classroom*, Baltimore, MD 21230: Teaching Institute for Excellence in STEM.
22. National Governors Association (2009). *Building a science, technology engineering and math agenda USA*. Washington, DC: The National Academies Press.
23. Ndinechi, M. C., & Okafor, K.C. (2016). *STEM Education: A tool for sustainable national capacity building in a digital economy*. Owerri: Federal University of Technology, Owerri.
24. Popa, R.A. & Cascai, L. (2017). Students Attitude towards STEM Education. *Acta Didactica Napocensia*, 10(4), 55-62.
25. Robelen, E. W. (2011). STEM Education. *Education Week*, 30(35).
26. Shukshina, V., Gegel, A., Erofeeva, A., Levina, D., Chugaeva, Y., & Nikitin, D. (2021). STEM and STEAM Education in Russian Education: Conceptual Framework. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(10), 1-14. <https://doi.org/10.29333/ejmste/11184>
27. Siekmann, G. (2016). *What is STEM? The need for unpacking its definitions and applications*. National Center for vocational education research.
28. Tertemiz, N., & Tasdemir, A. (2018). The Effects of STEM Training on the Academic Achievement of 4th Graders in Science and Mathematics and their Views on STEM Training Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(4), 505-513.
29. Thomasian, J. (2011). *Building a science, technology, engineering, and math education agenda: An update of state actions*, National Governors Association Center for Best Practices.
30. Tsupros, N., R. Kohler, & J. Hallinen (2009). *STEM education: A project to identify the missing components, Intermediate Unit 1 and Carnegie Mellon*. Pennsylvania.
31. Vasquez, J. Comer, M. & Sneider, C (2012). *STEM Lesson Essentials, Grades 3 – 8: Integrating Science Technology, Engineering and Mathematics*. 1st Edition. Hanover: Heinimann.
32. White, D.W (2014). What is STEM education and why is it important? *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 1(14), 1-9.

The Effect of an Educational Unit in the Science Subject Developed According to the (STEAM) Approach in Developing Mental Motivation among a Sample of Seventh Grade Students

Magdy Said Aqel

Head of Curriculum and Teaching Methods Department, Faculty of Education, The Islamic University of Gaza, Palestine
bluedarkray@gmail.com

Diana Nasser Azzam

Master's Researcher, Faculty of Education, The Islamic University of Gaza, Palestine
dianaazzam552@gmail.com

Received : 22/4/2022 Revised : 17/5/2022 Accepted : 11/6/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.8>

Abstract: The study aimed to investigate the effect of an educational unit developed in the science subject according to the (STEAM) approach in developing mental motivation among a sample of seventh-grade students in Gaza Governorate. An intentional sample of (70) female students from the seventh grade at Al-Sayed Ruqayya Al-Alami School (B). The researchers adopted the quasi-experimental approach. To achieve the objectives of the study, the mental motivation scale was used, and the results showed that there were statistically significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of the female students in the experimental and control groups in the post mental motivation scale and its sub-dimensions in favor of the experimental group. The results also showed that the (STEAM) approach had a significant impact on the development of mental motivation. In light of the results of the research, the researchers recommend the need to take an advantage of the educational unit developed according to the (STEAM) approach in developing mental motivation and holding workshops to take care of mental motivation.

Keywords: development of educational unit; STEAM approach; mental motivation; Seventh grade.

References:

1. Al'aysh, Asya, Walmrghny, Knzh. (2014). Alt'lm Almnzm Datyana W'laqth Baldaf'yh Al'qlyh Lt'lm Lda Altalb Aljam'y. Drash Mydanyh 'la 'ynh Mn Tlbh Jam't Alwady (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh). Klyt Al'lwm Alajtmayh Walensanyh – Jam't Alshhyd Hmh Lkhdr Balwady.
2. Ahmd, Zynb Wmhmd, Ban. (2015). Athr Anmwdjy Alfwrmat 4mat Wkys Case Fy Aldaf'yh Al'qlyh Lda Talbat Als Alrab' Al'Imy Fy Madh Alfzya'. Mjlt Klyt Altrbyh Alasasyh Ll'wm Altrbwyh Walensanyh: (22): 87 -111.
3. Ambw S'ydy, 'bd Allh :Alshhymy, Aml :Alharthy, Aml. (2015, 5-7 Mayw). M'tqdat M'Imy Al'lwm Bsltnh 'man Nhw Al'lwm Waltqanh Walhndsh Walryadyat Stem W'laqtha Bb'd Almtghyrat. Alm'tmr Alawl Fy Altmyz Fy T'lm Wt'lym Al'lwm Walryadyat, Jam't Almlk S'wd.
4. Aldlmy, Zyd (2021). Drjt Twzyf Mnha Stem Fy Tdrys Mbhth Alfzya' Mn Wjht Nzr Almdrsyn Fy Al'raq (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam't Alshrq Alawst, Alardn.
5. Dy Bwnw, Edward. (2010). Altfkyr Aljanby Ksr Alqywd Almntqyh. (Trjmt Nayf Alkhws). Mnshwrar Dar Althqafh.
6. Ejbarh, Mhmd:Khndqy, Mna :Al'ysa, Ywsf. (2020). Athr Astkhdam Brnamj Tdrys Qa'm 'la Mnha Alt'lm Aljd'y Stym Fy Tdrys Alryadyat 'la Mharat Altfkyr Alnaqd Lda Tlbt Almrhlh Althanwyh Fy Mntqh Alryad Alt'lymyh. Almjhlh Aldwlyh Ldman Aljwdh: 3 (2): 99-84.

7. Alhrby, 'ly. (2019). Fa'lyt Astratyjyh Qa'mh 'la Twjth Steam Fy Tnmyt Althsyl Waltfkyr Almstqbyl Lda Tlamyd Alsif Althalth Almtwst Balmmlkh Al'rbyh Als'wdyh. Mjlt Klyt Altrbyh: (2) 34: 346-314.
8. Jabr, Jabr :Alnshwy, Nwrahan :Alsyd, Mna. (2015). Fa'lyt Brnamj Tdryby Qa'm 'la Nzryt Triz Fy Tnmyt Aldafyh Al'qlyh Lda Tlab Aljam'h. Al'lwm Altrbwyh: 23 (2): 518-493.
9. Abw Jadw, Mhmd, Wnwfl, Mhmd. (2007). T'lym Altfkry: Alnzryh Walttbyq. Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy' Waltba'h.
10. Jbr, Rda. (2020). Fa'lyt Brnamj Qa'm 'la 'adat Al'ql Fy Tnmyt Mharat Atkhad Alqrar Walda'f' Al'qlyh Lda Altlab Alm'lmy Bklyt Altrbyh. Almjhl Altrbwyh:1 (86): 325-246.
11. Aljlal, Mhmd 'ly (2017). Almbad' Almwjhh Ltkaml Al'lwm Waltqnyh Walhndsh Walryadyat Fy Almmklh Al'rbyh Als'wdyh". Mrkz Altmyz Albhthy Ll'lwm Walryadyat. Hlqh Nqash (128) Jam't Almlk S'wd: Alryad.
12. Jmal Aldyn, Anjy. (2015). Tzayd Ahmyt Altwjhat Alt'lymyh Al'abr Ltkhssat. Dwryt Atjahat Alahdath, Almstqbl Llabhath Waldrasat Almtqdmh: (11): 1-89.
13. Khlyfh, My. (2019). Fa'lyt Brnamj Tdryby Qa'm 'la Qb'at Altfkry Fy Thsyn Aldaf'f' Al'qlyh Walandmaj Alakadymy Lda Altlab Alm'lmy Fy Dw' Anmat Alsyrh Aldmaghyh. Almjhl Almsyrh Lldrasat Alnfsy: 29 (102): 516-433.
14. Th'lb, Sbryn (2019). Brnamj Tdryby Qa'm 'la Astratyjy Alt'lm Alwjdanyh Wathrh 'la Aldaf'f' Al'qlyh Wal'na' Alakadymy Lda Talbat Jam't Alqsym. Hwlyat Adab 'yn Shms: Klyt Aladab, Jam't 'yn Shms, (1): 85-47 .
15. Rf Allh, 'a'shh. (2016). Albnyh Alhrmyh Lmqyas Aldaf'f' Al'qlyh Lda Tlab Aljam'h, Mjlt Aldrasat Altrbwyh Walensanyh: 8 (1): 294-258.
16. Alrkaby, Qsy. (2018). Fa'lyt Astratyjyh Almndwb Almtntl Fy Thsyt Madh 'lm Alahya' Walda'f'f' Al'qlyh 'nd Tlab Alsif Alrab'e Al'lmy. Mjlt Alastad Ll'lwm Alensanyh Walajtmayh: 3 (226): 474-445.
17. Abw Ryash, Hsyn, W'bd Alhq, Zhryh.)2007). 'lm Alnfs Altrbwy Ltaltb Aljam'y Walm'lm Almmars. T 1. Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy' Waltba'h.
18. S'adh, Jwdt Webrahym, 'bd Allh. (2011). Almnjh Almdrsy Alm'asr. T 6. Dar Alfkr Llnshr Waltwzy'.
19. Als'yd, Rda. (2018). Stem Mdkhl Tkamly Mt'dd Altkhssat Ltmyz Wmharat Alqrm Alhady Wal'shryn. Mjlt Trbwyat Alryadyat: 21 (2): 42-6.
20. Shhath, Rhab (2020). Fa'lyt Hqybh T'lymyh Elktrwny Ltdrys Aljghrafya Wfq Twjhat Mdkhl Tkaml T'lym Al'lwm Waltknwlwja Walhndsh Walfnwn Walryadyat "Steam" Alqa'm 'la Almshrw' Fy Aktsab Mharat Hl Almsklh Waltfkyr Alnaqd Ltmydat Alsif Alawl Ale'dady. Almjhl Altrbwyh: 78: 827-885.
21. Alshhry, Fatmh, Waba Alkhyl, Mhmd. (2021). Aldaf'f' Al'qlyh W'laqtha B'adat Al'ql Lda 'ynh Mn Talbat Almrhlh Althanwyh Bmdynt Jdh. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsy: 5 (22): 115-133.
22. Abw Shqyr, Mhmd :Eql, Mjdy :Hswnh, Hyfa'. (2018). Ttwyr Mnahj Altnsh'h Alajtmayh Alfstynyh Llmrhlh Alawlyh Wfqana Lmna Steam. M'tmr Almrhlh Alasasyh Fy Flstyn Afaq Alm'aljh Walttwyr. Flstyn: Aljam'h Aleslamy.
23. Alshnyty, My. (2020). Astratyjyh Mqtrhh Qa'mh 'la Nzryt Aldka' Althlathy Lstynbrj Fy Tdrys Alfsf Ltnmyh Altfkry Altkhyly Walda'f'f' Al'qlyh Lda Tlab Almrhlh Althanwyh. Mjlt Klyt Altrbyh: 31 (121): 60-1 .
24. Slam, Basm. (2019). Tathyr Alt'lm Alkhbraty Fy Aljghrafya 'la Tnmyt 'mq Alm'rff Aljghrafy Walda'f'f' Al'qlyh Lda Tlab Almrhlh Althanwyh. Mjlt Klyt Altrbyh: 35(5): 189-233.
25. Syam, Shyma'. (2020). Fa'lyt Mnha Steam Fy Bna' Almfahym Al'lmy Wtnmyt Mharat Hl Almsklat Lda Talbat Alsif Alrab' Alasasy (Rsalt Majstyr Ghry Mnshwrh). Aljam'h Aleslamy, Ghzh.
26. Alsyd, 'lya' (2020). Anshth Athra'yh Lwhdh Alka'nat Alhyh Qa'mh 'la Mdkhl Al'lwm Waltknwlwja Walhndsh Walfnwn Walryadyat Steam Ltnmyt Alhs Al'lmy Walastmta' Bt'lm Al'lwm Lda Tlamyd Almrhlh Alabtdayh. Mjlt Albhth Al'lmy Fy Altrbyh: 21) 4): 277-236.
27. Zayd, Aml. (2020). Aldaf'f' Al'qlyh W'laqtha Bkfa't Altmthyl Alm'rff Walfhm Alqra'y Lda Al'adyyn Walmwwhbyn Wdwy S'wbalt Alt'lm Mn Tlamyd Almrhlh Alabtdayh. Almjhl Altrbwyh: 77: 1419-1321.
28. Zyadh, Rna. (2021). Steam Tkaml Llm'rff Wt'lm Mbny 'la Almsary'. T 1. Mktbt Smyr Mnswr Ltba'h Walnshr Waltwzy'.
29. Zyd, 'bd Allh Salh. (2016). Fa'lyt Brnamj Lttnmyh Almhnyh 'n Fy T'dyl M'tqdat M'elmy Alfzyza' Hwl T'lym Stem Alqa'm 'la Almshrw'at. Wrqh Mqdmh Ala Alm'tmr Aldwly - Alm'lm W'esr Alm'erh - Alfis Walthdyat, Abha: Jam't Almlk Khald.

المتغيرات الاقتصادية وانعكاساتها على تمويل التعليم العالي في سلطنة عُمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

عمر هاشم إسماعيل¹، محمد عبد الحميد لاشين²، أسماء سعود البروانية³،
رياء عبد الله الحارثية⁴، مريم علي البلوشية⁵، شمساء سليمان الحمادي⁶

¹ أستاذ مشارك- كلية التربية- قسم الأصول والإدارة التربوية-جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان
² أستاذ دكتور- كلية التربية- قسم الأصول والإدارة التربوية-جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان
^{3,4,5,6} وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

¹ omerhi@squ.edu.om, ² lashin@squ.edu.om, ⁴ s135885@student.squ.edu.om

قبول البحث: 2022/6/13

مراجعة البحث: 2022/6/3

استلام البحث: 2022/5/21

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.9>



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

المتغيرات الاقتصادية وانعكاساتها على تمويل التعليم العالي في سلطنة عُمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

عمرهاشم إسماعيل¹، محمد عبد الحميد لاشين²، أسماء سعود البرواني³، رياء عبد الله الحارثية⁴، مريم علي البلوشية⁵، شمساء سليمان الحمادي⁶

¹ أستاذ مشارك- كلية التربية- قسم الأصول والإدارة التربوية -جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

² أستاذ دكتور- كلية التربية- قسم الأصول والإدارة التربوية -جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

^{3,4,5,6} وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

¹ omerhi@squ.edu.om, ² lashin@squ.edu.om, ⁴ s135885@student.squ.edu.om

استلام البحث: 2022 /5/21 مراجعة البحث: 2022/6/3 قبول البحث: 2022/6/13 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.9>

الملخص:

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على المتغيرات الاقتصادية في المجتمع العماني، وانعكاساتها على تمويل التعليم العالي، ومن ثم تقديم توصيات لمواجهة المتغيرات الاقتصادية وتحدياتها. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي؛ وذلك من خلال عينة عشوائية تتكون من (100) من أعضاء هيئة التدريس العاملين بالكلية والجامعات بسلطنة عمان. تم تطبيق استبيان لجمع المعلومات والبيانات اللازمة للدراسة، وبمعالجة البيانات إحصائياً عن طريق الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تم التوصل إلى نتائج الدراسة والتي أشارت إلى أن التحديات التكنولوجية تمثل أكبر تحديات تمويل التعليم العالي في سلطنة عُمان من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات التي تساهم في مواجهة المتغيرات الاقتصادية وانعكاسها على تمويل التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: تمويل التعليم العالي؛ المتغيرات الاقتصادية؛ أعضاء هيئة التدريس؛ سلطنة عُمان.

1. المقدمة:

يعد الاقتصاد الركيزة الأساسية للبنية التحتية للتعليم بمستوياته وقطاعاته المختلفة، إذ يوفر الاقتصاد مدخلات نظام التعليم ويزوده بالمتطلبات التي تدفع به نحو العمل لتحقيق أهدافه المنشودة، كما أن المؤسسات التعليمية تعمل لتلبية احتياجات القطاع الاقتصادي من خلال توفير احتياجات سوق العمل من كوادر بشرية ذات كفاءة عالية قادرة على الدفع بعجلة الاقتصاد وتطوره؛ وعليه فالعلاقة بين كل من التعليم والاقتصاد علاقة وثيقة ومتبادلة، إذ يرتبط كل طرف بالآخر ويعتمد عليه في تطوره وفي القيام بدوره المطلوب في المجتمع. ولعل فنلندا وكوريا وسنغافورة من أبرز الدول التي انعكس دور أنظمتها التعليمية على الازدياد في النمو الاقتصادي بكافة قطاعاته ورفع مستوى دخل الفرد فيها.

وتواجه كثيرًا من دول العالم عديد من التحديات لتوفير التمويل اللازم للإنفاق على التعليم العالي، لا سيما وأن هذا الإنفاق في زيادة مضطردة نتيجة للزيادة في الطلب على التعليم العالي مما يستدعي ضرورة توفير فرصة للتحاق بمؤسسات التعليم العالي. وحرصًا من حكومة سلطنة عُمان على ربط الاقتصاد العماني بالتنمية وسوق العمل، وإدراكًا لمسؤوليتها ودورها في توفير تعليم عال بجودة عالية، فإنها تقوم بالإنفاق على مؤسسات التعليم العالي الحكومية في السلطنة، بل وتدعم الخاصة منها.

ولقد تأثر النظام التعليمي بالمتغيرات الاقتصادية التي تواجه المجتمع العماني في الآونة الأخيرة، إذ أدى ارتفاع نسبة السكان إلى انخفاض في معدلات التوظيف في سوق العمل، فضلًا عن عدم التوافق بين حاجة سوق العمل لبعض المؤهلات التي تعدّها مؤسسات التعليم العالي. ومن هذا المنطلق تناولت

هذه الدراسة البحث عن البدائل المتاحة للتأهيل في المجالات التقنية والحرفية التي سوف تسهم في التقليل من معوقات سوق العمل وتنويع مصادر الدخل لدى الأفراد في المجتمع العماني.

1.1. مشكلة الدراسة:

بدأ المجتمع العماني في تغير مطرد نحو التطور بعد عام 1970 لاسيما في القطاعين التعليمي والاقتصادي، وبعد ثمانينات القرن الماضي بدأت المتغيرات الاقتصادية تؤثر بشكل كبير على التعليم وخصوصاً التعليم العالي؛ اذ يتوسع قطاع التعليم العالي بشكل مستمر، وكذلك عدد الطلاب الملتحقين به يتزايد، كما طرأت العديد من المتغيرات الاقتصادية بعد الأزمة الاقتصادية العالمية المتعلقة بالمنتجات النفطية والتي تعتبر مصدر الدخل الرئيسي للسلطنة، وأيضاً أزمة جائحة كورونا التي أثرت على معظم دول العالم بما فيها سلطنة عُمان؛ لذلك كان من الضروري دراسة هذه المتغيرات الاقتصادية في المجتمع العماني، وانعكاساتها على تمويل التعليم العالي.

ووفقاً لإحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار (2019)، فقد كان عدد الطلاب الجدد المقبولين بمؤسسات التعليم العالي في السلطنة 26084 طالباً بمؤهل البكالوريوس، وذلك حسب إحصائيات وزارة التعليم العالي خلال عامي 2019-2020، بينما كان إجمالي أعداد الطلبة الجدد في مؤسسات التعليم العالي داخل السلطنة 30970 من كافة المؤهلات العلمية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، 2021). علاوة على ذلك، أوضحت الإحصاءات بأن الطلبة الجدد المقيدون بالمؤسسات الحكومية قد بلغ عددهم 16080، بينما عددهم في المؤسسات الخاصة كان 14890 طالباً وطالبة، وكانت الكليات التقنية الأكثر قبولاً لهؤلاء بعدد 9144 طالباً وطالبة عُمانيين من أصل 16080. أما بالنسبة لمؤسسات التعليم الخاصة فقد كانت جامعة نزوى وجهة 1301 طالباً وطالبة من أصل 14890. من جهة أخرى بلغ عدد الطلبة المبتعثين للدراسة في مؤسسات التعليم خارج السلطنة 2040 طالباً، وقد كانت نسبة الطلبة المبتعثين إلى بريطانيا تمثل 31.5% من إجمالي المبتعثين، تلتها الولايات المتحدة الأمريكية بنسبة 20.3% من المبتعثين. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، 2021)

وعلى النحو الاقتصادي فقد أكد صندوق النقد الدولي أن اقتصاد عُمان انكمش بنسبة 6.4% في 2020، بسبب أزمة فايروس كورونا وتدني أسعار النفط مما استنزف خزائن الدولة، واتسع عجز الميزانية العمومية؛ لذا ممول بإصدار سندات خارجية، والسحب من الودائع والصناديق السيادية، ومن حيلة الخصخصة، كما ذكر بأن الشرط الأساسي لتقوية الاستدامة المالية، وتخفيف ضغوط التمويل هو التنفيذ الناجح لخطط الضبط المالي العمومية (وكالة رويترز، 2021).

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

كيف يمكن للمتغيرات الاقتصادية وانعكاساتها أن تؤثر تمويل التعليم العالي في سلطنة عُمان؟

ومن هذا السؤال تتفرع الأسئلة التالية:

- ما المتغيرات الاقتصادية في المجتمع العماني؟
- ما انعكاسات المتغيرات الاقتصادية على مؤسسات التعليم العالي ومؤسساتها التمويلية؟
- ما جهود السلطنة في التكيف مع هذه المتغيرات؟
- ما التوصيات التي يمكن أن تساعد في مواجهة هذه المتغيرات الاقتصادية؟

2.1. أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة في تسليط الضوء على المتغيرات الاقتصادية وانعكاساتها التي لها الأثر في تمويل التعليم العالي في سلطنة عُمان، وفي ضوء ذلك يسعى البحث إلى:

- التعرف على المتغيرات الاقتصادية في المجتمع العماني.
- التعرف على انعكاسات المتغيرات الاقتصادية على تمويل التعليم وتحدياتها.
- التعرف على جهود السلطنة في التكيف مع هذه المتغيرات.
- تقديم توصيات للتعامل حول المتغيرات الاقتصادية في المجتمع العماني وانعكاساتها على تمويل التعليم.

3.1. أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في أنها تؤكد على وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرات الاقتصادية وتمويل التعليم العالي، كما أنها قد تساعد المسؤولين والقائمين على برامج تمويل التعليم العالي في السلطنة على تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة في ضوء هذه المتغيرات الاقتصادية؛ بالإضافة إلى أنها قد تسهم في تحديد انعكاسات المتغيرات الاقتصادية على تمويل التعليم العالي بسلطنة عُمان.

4.1. منهج الدراسة:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي والذي أشار إليه الشمري (2016) بأنه "يصف الظاهرة التي يريد الباحث دراستها، وجمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنها. ويعتمد الأسلوب الوصفي على دراسة الواقع ووصفه بشكل دقيق." وهو المنهج الذي يقوم على وصف الظاهر وجمع الحقائق والمعلومات عنها ولا يقتصر على جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها بل يتضمن تفسير النتائج تمهيداً للوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة (المحمودي، 2019، 56).

5.1. حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على المتغيرات الاقتصادية في المجتمع العُماني وانعكاساتها على تمويل مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان.
- الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على عينه من أعضاء التدريس بمؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان خلال لعام الدراسي 2021-2022م.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول (2021-2022).

6.1. مصطلحات الدراسة:

- **المتغيرات الاقتصادية:** عرّف (العمرى، 2020) المتغيرات الاقتصادية بأنها: "تطورات ذات بعد اقتصادي نابعة من البيئة المحلية أو الإقليمية أو الدولية. وفي حال عدم التحسب لها؛ فإنها تشكل خطراً وتهديداً على مستقبل التنمية، ويؤثر ذلك على التعليم العام" وتعرف المتغيرات الاقتصادية إجرائياً على أنها التحولات الاقتصادية القابلة للزيادة أو النقصان كالدخل أو الاستهلاك أو الاستثمار الادخار، وقد تشكل هذه التغيرات أزمة في البيئة المحلية أو الإقليمية أو الدولية، وتهديداً يؤثر سلباً على مستقبل التنمية والتعليم العام في حالة عدم التأهب لها.
- **تمويل التعليم:** يعرف (النعمى، 2015) تمويل التعليم بأنه " الوظيفة الإدارية التي تختص بعمليات التخطيط للأموال والحصول عليها من مصادر التمويل المناسبة؛ لتوفير الاحتياجات المالية المناسبة لأداء الأنشطة المختلفة بما يساعد على تحقيق هذه الأنشطة وتحقيق التوازن بين الرغبات للفئات المعارضة المؤثرة، واستمراراً للمنظومة". كما عرّفه الشينفي (2018) " بأنه مجموعة الموارد المالية المخصصة لمؤسسات التعليم العالي من الموازنة العامة للدولة أو من مصادر أخرى، مثل: الهبات، التبرعات، الرسوم الطلابية، المعونات المحلية والخارجية لدعم برامج التعليم العالي وأنشطته، وإدارتها بفاعلية لتحقيق أهداف التعليم الجامعي خلال فترة زمنية محددة". والتعريف الإجرائي للتمويل العالي هو: عملية إدارية تختص بتوفير الموارد المالية اللازمة لمؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان من مصادر تمويل متنوعة ومناسبة، أهمها: الموازنة العامة للدولة، الهبات، والتبرعات، والمعونات المحلية والخارجية، والرسوم الطلابية وغيرها بما يضمن مقابلة الاحتياجات المالية لهذه المؤسسات ويمكنها من أداء مهامها وتحقيق أهدافها المنشودة.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

1.1.2. المتغيرات الاقتصادية:

شهد الاقتصاد العالمي على مستوى الأفكار والأيدولوجيات التي من أبرزها حدوث اختلالات بصوره متسارعة الأمر الذي نتج عنها متغيرات اقتصادية سواء على مستوى هيكلية الاقتصاد العالمي وخصوصاً تلك المتمثلة في المؤسسات الدولية ودورها في الاقتصاد العالمي الجديد والمتمثلة في صندوق النقد الدولي والبنك الدولي ومنطقة التجارة العالمية أو على مستوى الفكر الاقتصادي الراهن والمتمثلة في ظهور ظاهرة العولمة وما تمثله من تحولات وتحديات اقتصادية على المستوى العالمي وبالشكل الذي يفرض الوقوف والتفكير الاستراتيجي في تحديات هذه الظاهرة وتداعياتها على المستوى الدولي والمحلي (المعرفي، 2014) ومن هذه المتغيرات:

- **تذبذب أسعار النفط العالمية:**

أن قطاع النفط له آثار مهمة وإيجابية على جميع القطاعات مثل: التعدين ومصائد الأسماك، والتعليم، والصحة، والعقارات، وغيرها من القطاعات لاشين (2016)، ولقد كان لظهور النفط أثره في المتغيرات الاقتصادية، حيث سنت الأنظمة الاقتصادية، وزادت المبادرات التجارية الفردية والأسرية، التي شهدتها المجتمع والفرد، وتمثل ذلك في ارتفاع مستوى الدخل، وتغير أنماط النشاط الاقتصادية، وتغير جيل العمالة ومهاراتها، وزادت المدخرات، وانتشرت الصناعات الثقيلة والخفيفة بجانب الصناعات الاستهلاكية التقليدية، وتطورت الزراعة باستخداماتها للتقنية الحديثة، كما زادت كفاية المؤسسات المالية، وظهرت المدن الصناعية فلاته (2012).

• انتشار جائحة كورونا دوليًا ومحليًا:

يؤكد علماء الاقتصاد وخبرائه، على أن التداعيات الاقتصادية لجائحة فيروس كورونا كبيرة جدًا، فقد أصبح العالم كله يعاني أزمة اقتصادية حادة لم تمر بها البشرية منذ أكثر من مائة عام مضت؛ إذ سببت سلسلة من الهزات المالية العنيفة التي هوت بمعظم الاقتصادات العالمية، وخصوصًا في أكبر وأقوى وأحدث النظم الرأسمالية منها (مجلة حراء، 2021).

ويبدو أن التصدعات التي أحدثها مرض كوفيد-19 ستستمر لفترة أطول، ومن المتوقع أن يحقق الاقتصاد العالمي نمو قدره 5.9% في 2021 و 4.9% في 2022، أي بانخفاض قدره 0.1 نقطة مئوية في 2021 عما ورد في تنبؤات يوليو 2021. ويعكس تخفيض التوقعات لعام 2021 الخفض المتعلق بالاقتصادات المتقدمة- والذي يرجع جزئيًا إلى الانقطاعات في سلاسل الإمداد- وكذلك المتعلق بالبلدان النامية منخفضة الدخل، الذي يرجع في معظمه إلى تفاقم ديناميكية الجائحة. (مدونات البنك الدولي، 2020).

ولقد كان هناك انخفاض ملحوظ في أسعار النفط الذي تسبب بأضرار وخيمة في الدخل جراء جائحة كورونا كوفيد 19، وتأني السلطنة ضمن الدول التي تراجع اقتصادها بسبب الجائحة فقد عصفت التأثيرات الناجمة عن أزمة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) بقطاعات التنمية في السلطنة، وقد شهدنا خلال هذه الجائحة انخفاضًا في إنفاق المستهلكين في جميع أنحاء العالم، إذ توقف السفر وقطاع السياحة بشكل عام، وتباطأت الصناعة بسبب القيود التي فرضت على الحركة، وإعاقة النشاط الاقتصادي عبر الخدمات والمواصلات والتسوق، وأدى انخفاض الاستهلاك إلى انخفاض الطلب. (البحث العلمي، 2021).

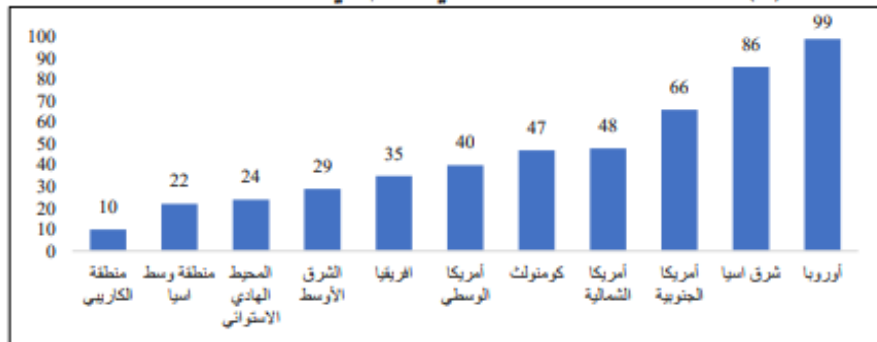
• تنامي التكتلات الاقتصادية العالمية:

إن التكتل الاقتصادي لفظ له العديد من المترادفات وأكثرها شيوعًا التكامل الاقتصادي والذي يشير إلى التعاون بين الدول المشتركة في إقليم جغرافي واحد، ولذلك يطلق عليه أيضًا التكامل الاقتصادي الإقليمي. ويشار عادة إلى هذه الاتفاقيات في قاعدة بيانات منظمة التجارة الدولية بمصطلح اتفاقيات التجارة الإقليمية. وتعامل هذه المصطلحات كمرادفات لنفس الشيء ولذلك يستخدم الواحد منها كبديل للآخر (عبد القادر، 2021). أما التكامل الاقتصادي فيشير إلى "عملية إزالة كافة العوائق التجارية وتحرير عناصر الإنتاج من عمل ورأس المال بين مجموعة من دول الأعضاء في مشروع تكامل اقتصادي" (Balassa, 2011).

ويتضح أن التكتلات الاقتصادية تعني التكامل الاقتصادي بمعنى أن تتفق مجموعة من الدول المتقاربة تاريخيًا وجغرافيًا واقتصاديًا واجتماعيًا على دمج جميع أسواقها في فضاء اقتصادي موحد (أسواق السلع والخدمات وأسواق العمل) أو توحيد سياساتهم الاقتصادية بهدف تحقيق مصالح مشتركة ويسمى أيضًا الشراكة الاقتصادية الإقليمية الشاملة.

إن اتفاقيات التكامل الاقتصادي بأنواعها المختلفة قد تنامت خلال الفترة من بعد الحرب العالمية الثانية حتى عام 2019م، رغم أن بعض هذه التكتلات قد اختفي وتفككت. والتوزيع الجغرافي لهذه التكتلات يتضح في الشكل (1)، إذ يتضح أن أكبر عدد من اتفاقيات التكامل الاقتصادي بأنواعها يوجد في منطقة أوروبا، ويتلوها شرق آسيا، ثم أمريكا الجنوبية، ثم أمريكا الشمالية. وأقل المناطق الجغرافية للتكتلات الاقتصادية في منطقة الكاريبي ومنطقة وسط آسيا، أما أفريقيا والشرق الأوسط فان عدد الاتفاقيات المبرمة بين أعضائها يقع في الفئة المتوسطة بالنسبة لعدد الاتفاقيات إذ وصلت إلى 35 و29 اتفاقية على التوالي. (عبد القادر، 2021).

شكل (١) اتفاقيات التكامل المختلفة في العالم في الفترة ١٩٤٨-٢٠١٩



Source: WTO (٢٠١٩a) Regional Trade Agreements (RTAs) Database, World Trade Organization (WTO), Geneva, Switzerland.

• ازدياد التضخم الاقتصادي:

عرف البطوش (2006) التضخم الاقتصادي بأنه " تلك العلاقة بين موجودات الدولة من العملات النقدية مقابل ما يتوفر في تلك الدولة من السلع والخدمات القابلة للتداول". أما معدل التضخم (Inflation rate) فهو النسبة المئوية للارتفاع السنوي في المستوى العام للأسعار وله أنواع عديدة، منها

أولاً: التضخم الجامح (Hyperinflation) وهو تضخم ذو معدلات عالية قد تصل إلى 1000 أو مليون أو حتى مليار بالمائة سنوياً؛ وثانياً: التضخم السريع (Rapid inflation) ومعدله 50 أو 100 أو 200 بالمائة؛ وثالثاً: التضخم المعتدل (Moderate inflation) وهو ارتفاع في مستوى الأسعار لا يحرف الأسعار أو المداخل بحدّة. ولا شك أن للتضخم آثار اقتصادية كبيرة على مستويات المعيشة، وعلى العملة الوطنية، وعلى إنجاز المشاريع، وحركة التجارة الخارجية، والاستثمار الأجنبي وغير ذلك من مجالات الاقتصاد المختلفة.

وفي سلطنة عُمان أظهرت بيانات رسمية ارتفاع التضخم بنسبة 1.59% في عام 2021 في مؤشر على نمو الإنفاق الاستهلاكي. وذكرت بيانات المركز الوطني للإحصاء العماني (حكومي)، إن الارتفاع جاء نتيجة زيادة أسعار مجموعات رئيسه مثل النقل بنسبة 6.46%، والتبغ 4.07%. كذلك ارتفعت أسعار (السلع والخدمات) بنسبة 3.18% ومجموعة الترفيه 1.94%. في المقابل انخفضت مجموعتي (المطاعم والفنادق) بنسبة 0.07%. ويغطي الرقم القياسي لأسعار المستهلك الإنفاق الاستهلاكي الذي تحمّله الأسر، ولا يشمل الإنفاق على أقساط القروض أو ضريبة الدخل، أو شراء المنازل والأسهم، أو أي أصول مالية أخرى. وشهد الطلب المحلي على الاستهلاك في السلطنة انكماشاً خلال العام الماضي؛ نتيجة التبعات السلبية لتفشي جائحة كورونا وتذبذب وفرة السيولة على الرغم من ارتفاع أسعار الغذاء والوقود عالمياً (حاتم، 2021).

• الاتجاه نحو الخصخصة:

خصخصة التعليم هو إشراك القطاع الخاص للإسهام في حركة التعليم في البلد بعد زيادة الطلب عليه وتنوع مصادره، وأساليبه، وحاجاته لمساندة الحكومة في التكاليف المترتبة عليها لتوفيره لجميع المواطنين وضمان الفرص المتساوية لهم (لاشين، 2016). وفي إطار الاتجاه المتنامي نحو خصخصة قطاعات العمل والإنتاج، أصبحت خصخصة التعليم توجهاً رئيساً في العديد من دول العالم المتقدم والنامي على حد سواء، وتتخذ خصخصة التعليم العالي عدة صور منها: ترشيده الإنفاق على مؤسسات التعليم العالي والتوسع في التعليم العالي الخاص، فضلاً عن زيادة الرسوم الدراسية على الطلاب (المعولي والبلوشي، 2016).

تعمل سلطنة عُمان نحو خصخصة بعض الشركات الحكومية، أو التي تمتلك جزءاً من رأسمالها، في خطوة تهدف إلى تنويع مصادر الدخل وتقليص الاعتماد على النفط ولدى السلطنة أكثر من 60 شركة مملوكة للدولة في شتى القطاعات، بينها شركات تحقق أرباحاً، وأداءً قوياً، بينما تحوز الحكومة حصصاً في كثير من الشركات المدرجة، ورغم أن عُمان منتج صغير للنفط مقارنة بجيرانها الخليجيين، إلا أن عوائدها النفطية، وميزان المدفوعات الخاص بها، تضرر جراء هبوط أسعار الخام عالمياً، ما دفعها إلى اتخاذ إجراءات تقشفية لمواجهة الأزمة، وبلغ العجز بالموازنة العمانية المتوقعة للعام الحالي، نحو 3 مليارات ريال (7.8 مليار دولار)، مقارنة بالعجز المتوقع لعام 2016 المقدّر بحوالي 3.3 مليار ريال (8.6 مليار دولار)، وأعلنت السلطنة هذا العام عن خطة 2016-2020 لتنويع مصادر الدخل، بهدف خفض الاعتماد على إيرادات النفط بمقدار النصف، مع ضغط هبوط أسعار الخام على المالية العامة للبلاد، وتساهم صناعة النفط بـ 44% من الناتج المحلي الإجمالي، بينما تستهدف السلطنة خفضها إلى 22% فقط بحلول العام 2020 من خلال استثمار 106 مليارات دولار على مدى خمس سنوات، وفي العام الماضي، بدأت وزارة المالية العمانية في نقل حصص تملكها في شركات مدرجة وخاصة إلى صناديق سيادية وشركات أخرى مملوكة للدولة تمهيداً لخصخصتها في المستقبل، وحددت مسقط بالفعل، الخطوط العريضة لخططها الرامية إلى بيع أصول حكومية، في ظل سعيها للتأقلم مع عجز الموازنة عقب هبوط أسعار النفط، وقالت الحكومة إن تنفيذ برنامج الخصخصة سيستمر خلال السنوات القادمة. (وكالة الاناضول، 2017) وفي ضوء ما سبق يتضح أن خصخصة التعليم هي مساهمة القطاع الخاص في سير عملية التعليم بهدف مساندة الحكومة في تمويل التعليم بعد زيادة الطلب عليه والتنوع المستمر في مصادره وأساليبه.

2.1.2. تمويل التعليم العالي في سلطنة عُمان

يأتي التعليم العالي في أعلى المراحل التعليمية، ويحظى بالاهتمام منذ مطلع النهضة المباركة التي انطلقت منذ عام 1970م، فقد أصبح تأهيل الشباب وتدريبهم حاجة ملحة لتنفيذ متطلبات التنمية الشاملة. وبالفعل تسهم مؤسسات التعليم العالي في تلبية احتياجات السلطنة من الكوادر المؤهلة علمياً وتقنياً. ويشكّل تمويل مؤسسات التعليم العالي اليوم تحدياً كبيراً مما دفع بالجهات المعنية للبحث عن مصادر لتمويل هذه المؤسسات وتنويع مصادر التمويل بدلاً من الاعتماد على التمويل الحكومي بالدرجة الأولى. فقد بلغ إجمالي الإنفاق على التعليم العالي خلال الفترة (2011-2014م) (1940.9) (مليار وتسعمائة وأربعون مليوناً وتسعمائة ألف ريال عُمان) وهو ما يمثل (32%) من إجمالي الإنفاق على التعليم خلال الفترة ذاتها (المركز الوطني للإحصاء والمعلومات، 2014)، ويوضح الجدول (1) إجمالي الإنفاق على التعليم العالي خلال الفترة 2011-2014م.

جدول (1): إجمالي الإنفاق على التعليم العالي خلال الفترة 2011-2014م

السنة	2011م	2012م	2013م	2014م	الإجمالي
إجمالي الإنفاق على التعليم العالي (مليون ر.ع)	355,6	447,2	512,2	625,9	194,9
نسبة الإنفاق من إجمالي الإنفاق على التعليم العالي%	83,9	80,2	74,7	73,6	77,3

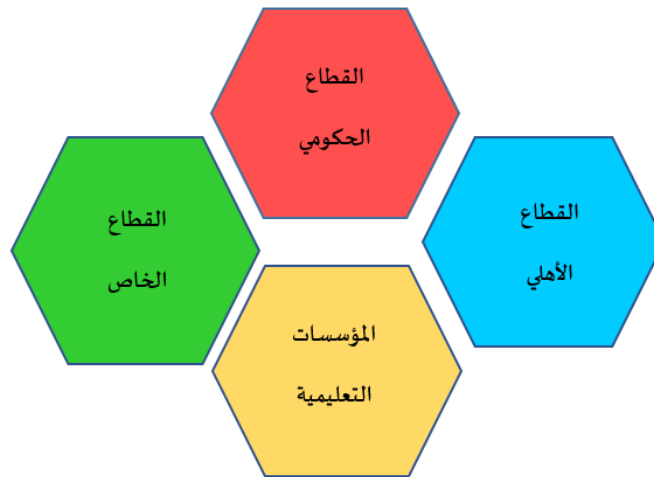
المصدر: الحسابات الختامية السنوية، وزارة المالية -2014م

وتشير دراسة المهدي (2020) إلى أن من أقوى التحديات التي محاولات وجهود تنوع مصادر تمويلها مؤسسات التعليم العالي هي ضعف مساهمة القطاع الخاص وقلة الدعم المالي من المجتمع المحلي لهذه المؤسسات. ومن الملاحظ أن هناك اتجاهاً يتمثل في استمرارية الزيادة في الإنفاق على مؤسسات التعليم العالي بسبب تأثير العديد من العوامل منها:

- زيادة معدلات النمو السكاني في سلطنة عُمان، فقد أشارت بيانات المركز الوطني للإحصاء والمعلومات إلى أنه النمو السكاني للسلطنة قد بلغ 5,8% للسنوات (2011-2016م)، الأمر الذي سيتطلب ارتفاع الطلب على التعليم العالي وزيادة معدلات الإنفاق للمؤسسات الحكومية والخاصة.
- توظيف التقنيات الحديثة، والأساليب التكنولوجية في التعليم من وسائل تعليمية، وأجهزة ومختبرات، ومعدات حديثة من أجل تطوير مهارات الطلاب العلمية والعملية.
- تأهيل وتدريب المعلمين في جميع التخصصات، الأمر الذي ينعكس في زيادة الإنفاق على الأجور.
- التغيرات الاقتصادية التي تشهدها السلطنة على المستوى المحلي، على سبيل المثال: الارتفاع والانخفاض في أسعار النفط، التي قد تؤثر في مستوى الإنفاق الحكومي على التعليم والخدمات الأخرى.

مصادر تمويل التعليم العالي في سلطنة عمان:

وللتغلب على العوامل والتحديات التي تواجه وزارة التعليم العالي في تقديم الدعم الكافي للوصول إلى تحقيق الجودة الشاملة في الجامعات والكليات، ينبغي أن يكون هناك استراتيجيات تمويل منظمة ومتنوعة تساهم في رفع الكفاءة العلمية والتعليمية في مؤسسات التعليم العالي. ويوضح الشكل (2) تصوراً لإطار التمويل في مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان (جودت والحضرمي، 2021).



الشكل (2): المؤسسات المشاركة في تمويل التعليم العالي

ومن خلال الشكل أعلاه، يمكننا الاستنتاج إلى أنه يجب أن تشترك العديد من الجهات لتمويل التعليم العالي في السلطنة، وهي كالاتي: القطاع الحكومي، والقطاع الخاص، والقطاع الأهلي بالإضافة إلى المؤسسات التعليمية نفسها، من خلال استثمار كافة إمكاناتها كافة ومواردها الذاتية لإيجاد مصادر دخل إضافية، وهذا ما يُطلق عليه بالتمويل الذاتي. وتعتبر الحكومة الممول الأساسي في قطاع التعليم العالي في السلطنة، لذلك كان ينبغي عليها القيام بالعديد من الإجراءات لتعزيز الدخل لدى الجامعات والكليات، وهي كما لخصها جودت والحضرمي، (2021): تشجيع الإدارة الذاتية للجامعات، وتقديم الدعم للمؤسسات على أساس ضمان الجودة، والعمل على تفعيل الوقف التعليمي، والتركيز على ما يسمى بالجامعة المنتجة، وتطبيق مبدأ المحاسبة أو المساءلة على العاملين في مؤسسات التعليم العالي.

أما بالنسبة للقطاع الخاص الذي يساهم بنسبة 9% في تمويل التعليم العالي، الأمر الذي يتطلب البحث عن طرق بديلة لرفع نسبة الاسهام في قطاع التعليم، ومن ضمنها: تسهيل إجراءات الاستثمار في التعليم، وتوفير القروض الميسرة بدون فوائد ربحية، وتخصيص نسبة من الأرباح لدعم التعليم العالي، والاستثمار لدعم المشاريع البحثية.

وكذلك ينبغي الحرص على تشجيع الاسهامات المالية من أصحاب رؤوس الأموال، إنشاء ودعم الصناديق الأهلية، فضلاً عن تعزيز دور الجمعيات التعاونية في زيادة نسبة الأرباح. ومن حيث المؤسسات التعليمية فقد حددها عيسان وآخرون (2019) من خلال الاهتمام بما يسمى الجامعة المنتجة، وهي التي تقوم بالربط بين النظرية والتطبيق والنظر إلى التعليم الجامعي كمنظومة متكاملة.

جهود السلطنة في مواجهة المتغيرات الاقتصادية وانعكاساتها على التعليم:

لقد حققت سلطنة عمان مراكز متقدمة في مؤشرات تطور التعليم العالي طبقاً لتقرير حالة التعليم العالي في العالم الذي أصدره المجلس الثقافي البريطاني والذي يتضمن 38 دولة حول العالم، وجاءت السلطنة في المركز الثاني عربياً والتاسع عالمياً في مؤشر انفتاح نظم التعليم العالي الذي يرصد توفر البنية الأساسية التي تسهل تنقل الطلاب والباحثين، وجذب الطلاب إلى الجامعات الوطنية، كما صنف التقرير السلطنة في المركز الثاني عربياً والتاسع عالمياً في مؤشر ضمان الجودة ودرجة الاعتراف والذي يرصد توفر متطلبات الكفاءة التعليمية، والمركز الثاني عربياً والثانية عشر عالمياً في مؤشر السياسة الوطنية والبيئة التنظيمية لدعم حركة الطلاب، كما جاءت السلطنة من خلال التقرير في المركز الثاني عربياً والخامس عشر عالمياً في مؤشر المشاركة البحثية الدولية والذي يرصد الدعم المقدم من قبل الحكومات بمشاركة الطلاب والباحثين في البحوث الدولية التي تقوم على التعاون. وقد حققت السلطنة هذه المراكز؛ نتيجة الإنفاق الكبير الذي يعتمد على الإنفاق الحكومي في تمويل التعليم العالي في سلطنة عُمان وتعتبر الحكومة هي المصدر الرئيسي للإنفاق على مؤسسات التعليم العالي الحكومية، وأيضاً محدودية المصادر الأخرى المساندة الحكومة في الإنفاق؛ إذ تعتمد مؤسسات التعليم العالي الخاصة بشكل كبير على الرسوم الدراسية كمصدر أساسي للتمويل من خلال البعثات التي تخصصها الحكومة للطلبة العمانيين (البحراني، 2019).

تعد قضية تمويل التعليم من القضايا التربوية المعاصرة على المستويين العالمي وحكومات دول الخليج العربية ومن واقع أن حكومة سلطنة عُمان تكفلت بالصرف على التعليم العالي من مبدأ مجانية التعليم واتاحتها للجميع، والذي شكّل عبئاً عليها لاحقاً بعد زيادة المنتسبين لهذا القطاع والتطور التكنولوجي والعلمي، ظهرت ضرورات سياسية واجتماعية واقتصادية تفرض على الحكومات البحث عن بدائل ومصادر جديدة للتمويل؛ بهدف استدامة التعليم والإنفاق عليه بما يتماشى مع فلسفاته وأهدافه التطويرية على المستوى الكمي والنوعي، وتعد الحكومة العُمانية الممول الرئيسي للتعليم العالي والممثل في جامعة السلطان قابوس، وهناك اهتمام في الأونة الأخيرة في السلطنة موجه إلى إعطاء دور للقطاع الخاص للإسهام في هذا المجال. (العتيبي، 2005).

وفي عُمان تشجع الدولة استثمار القطاع الخاص في التعليم العالي وافتتح العديد من الكليات الخاصة في السلطنة، وفي المؤتمر الدولي جامعة القرن الحادي والعشرين الذي عقد في سلطنة عُمان أكد عميد كلية التربية في جامعة السلطان قابوس على أن الدلائل في العالم كله تشير إلى أنه لن تستطيع الحكومات في المستقبل القريب أن تتحمل عبئاً في التعليم فوق عبء التعليم الأساسي للجميع لذلك لابد لكل مفكر وعالم، وصانع قرار، ولكل معلم ووالد وصاحب أعمال، وكل بنك، وكل مؤسسة، والأغلبية جميعاً أن يهينوا أنفسهم للإسهام في تعليم أبناء الأمة وأعلن ذلك بأن أسهم المؤسسات الإنتاجية في نفقات التعليم لن تؤدي فقط إلى تخفيف الأعباء المالية عن الدولة وإنما ستؤدي أيضاً إلى الربط العضوي المحكم والمباشر بين التعليم والاقتصاد ومنحة الشركة العمانية للاستثمارات التعليمية والتدريبية الموافقة على تأسيس جامعة صحار، ودخلت جامعة كوينزلاند الأسترالية في شراكة مع جامعة صحار لتقديم خبرتها وتجربتها التعليمية. كما أن المؤتمر الدولي حول جامعة القرن الحادي والعشرين والذي يعقد في سلطنة عمان أصدر من ضمن توصياته ما يأتي (العتيبي، 2005):

- أن تظل الدولة مسؤولة جزئياً عن تمويل التعليم العالي، وألا يترك لعامل الربح أن يسود في هدف على حساب جودة التعليم.
 - أن يتم إنشاء نظام تمويل البعثات الدراسية على أساس مبدأ تعلم واعمل ثم ادفع.
 - تقوية الصلة والعلاقات بين الجامعات والقطاع الخاص خاصة في مجال لاستنباط شركات جديدة في مجال التمويل والبحث المشترك وتطوير مؤسسات خاصة للتعليم العالي.
- وتعتمد الجامعات والكليات الخاصة في تمويلها على رؤوس الأموال التي يخصصها المالكون والقروض الحكومية الميسرة والبعثات الحكومية الداخلية الكاملة والجزئية إضافة إلى الدعم المالي والإعفاءات الضريبية التي تقدمها الدولة لهذا القطاع (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، 2021). ومع تطور التعليم العالي ولتنظيم العملية التعليمية أنشئت وزارة التعليم العالي في عام 1994م لتتولى عملية التنظيم لمؤسسات التعليم العالي التي تشرف عليها، وتنفيذ الخطط والبرامج في المجالات التربوية والتعليمية كما تم إنشاء مجلس التعليم العالي في عام 1998م، ومجلس الاعتماد الأكاديمي في عام 2001م، يشرف على جميع جوانب الجودة في مؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة (عيسان، 2020). وتعمل سلطنة عُمان على تبني الإجراءات التي قد تقود لإصلاح التعليم العالي؛ حتى تحقق معدلاً عالياً في الإنجاز. ومن أهمها ما يلي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، 2021):
- الالتزام بأسلوب التخطيط الاستراتيجي الذي يهتم بوضع التصورات المستقبلية، والاستعداد لمعالجة المشكلات المتوقعة، وتنمية القدرة على التصدي لها، وإيجاد الحلول لها والتنبؤ بآثارها، والانعكاسات الناتجة عنها.
 - مراجعة برامج الجامعات والكليات ومناهجها وتحسينها وتطويرها لتصبح أكثر التصاقاً بحاجات الطلاب واحتياجات المجتمع، ولتسهم في تنمية مهارات الطلاب، وتنمية قدراتهم الإبداعية والابتكارية، وتقوية ثقتهم بأنفسهم وأعدادهم للعمل المنتج.
 - تفعيل الحوار وتعزيز التعاون والتنسيق بين الجامعات والجهات ذات الاختصاص في سوق العمل؛ وذلك لوضع الخطط والسياسات، والاستراتيجيات التي تحقق التكامل، وتخدم مطالب التنمية وتساعد في استحداث التخصصات المطلوبة، وتطوير البرامج والمناهج التعليمية.

- مراجعة الجامعة التخصصات والبرامج والمناهج التعليمية التي تقدمها، مراجعة دورية في ضوء رؤية مستقبلية للحاجات التنموية ومطالب سوق العمل العماني
 - تركيز الجامعات ومؤسسات التعليم العالي على بحوث احتمالات التغير وتوقعاته مثل تغير السكان، الأوضاع الاقتصادية، التغيرات المجتمعية، التغيرات في مجال الصناعة والتقنية وأخذ ذلك في الاعتبار.
- وختامًا كانت مساعي السلطنة الحثيثة على تطوير تمويل التعليم العالي تؤتي ثمارها في السنوات الأخيرة، كما أن التخطيط الاستراتيجي المعني بوضع التصورات المستقبلية والتنبيه بالمشكلات المتوقعة والاستعداد لمعالجتها كان له الدور الكبير في الخروج بسلام من المتغيرات الاقتصادية التي عصفت بالعالم.

2.2. الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات المتغيرات الاقتصادية وتمويل التعليم العالي وعرضت مرتبة على حسب المتغيرات، ومن الأحدث إلى الأقدم وفيما يلي عرض لأهم الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة:

1.2.2. الدراسات المرتبطة بالمتغيرات الاقتصادية:

- هدفت دراسة العمري (2021) إلى تقديم استراتيجية مقترحة لتطبيق التخطيط المالي بوزارة التعليم العالي في ضوء المتغيرات الاقتصادية في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يجمع بين الأسلوبين الكمي والكيفي. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: تقديم استراتيجية مقترحة لتطبيق التخطيط المالي في وزارة التعليم في ضوء المتغيرات الاقتصادية.
- بينما سعت دراسة عبد القادر (2021) إلى دراسة أثر التفكك الاقتصادي العالمي والاتجاه بعيدًا عن العولمة، والتوجه نحو الإقليمية على حجم التجارة الدولية حول العالم. ومدى تأثير هذا التوجه العالمي على حجم التجارة الدولية لجمهورية مصر العربية في المستقبل. استخدم البحث لمنهج الاستنباطي؛ إذ يختبر النظرية الاقتصادية في ظل الواقع الاقتصادي، وتوصلت الدراسة إلى أن التفكك الاقتصادي العالمي سوف يكون له تأثير سلبي على الحالة المصرية حيث لو خرج من اثنين من اتفاقيات التكامل الاقتصادي، من المتوقع أن تخسر مصر في المتوسط 10% سنويًا من حجم تجارتها، وهذا الأثر قد يتضاعف في حالة أن هاتين الاتفاقيتين كانت مع الشركاء الأكثر تأثيرًا.
- وهدفت دراسة يحيى (2021) إلى التحقق من أثر المتغيرات السياسية المتمثلة في الاستقرار السياسي والديمقراطية، والمتغيرات الاقتصادية والمتمثلة في سعر الفائدة وسعر الصرف والتضخم على أداء مؤشر EGX30 وتشير النتائج عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية للمتغيرات السياسية (الاستقرار السياسي- الديمقراطية)، وأيضًا أثر للمتغيرات الاقتصادية (سعر الصرف- سعر الفائدة- معدل التضخم) على أداء مؤشر EGX30 ويظهر هذا التأثير بقوة عند تقسيم فترات الدراسة وفقًا للأحداث السياسية والاقتصادية.
- وهدفت دراسة لاشين (2017) إلى دراسة المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية وتأثيرها على النظم التعليمية واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: تزايد مستمر في متوسط تكلفة الطالب في التعليم، وتختلف تكلفة الطالب الواحد باختلاف مستويات التعليم وأنواعه، وكذلك بقية المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية لها تأثير مباشر على النظم التعليمية في سلطنة عمان.
- بينما تناولت دراسة (Ngeny & Mutuk, 2020) العلاقة الديناميكية بين أسعار الأسهم وأربعة من متغيرات الاقتصاد الكلي (التضخم- سعر الصرف- الناتج المحلي الإجمالي- سندات الخزنة) بالتطبيق على دولة كينيا، تم استخدام منهجية التكامل المشترك، وذلك عن الفترة من 1997 إلى 2010 أظهرت النتائج أن التضخم له تأثير سلبي على سوق الأسهم، وأكدت نتائج الدراسة أن سوق الأوراق المالية ليس وسيلة مثلى للتحوط ضد التضخم، وأن أداء الاقتصاد الكلي يفسر إلى حد كبير سلوك سوق الأسهم على المدى الطويل.
- وهدفت دراسة يوسفات (2012) المعنونة بـ "عتبة التضخم والنمو الاقتصادي في الجزائر (دراسة قياسية للفترة من 1970 إلى 2019 م) وقد هدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين التضخم والنمو الاقتصادي خلال الفترة من (1970 إلى 2019)- باستخدام نموذج "خان وصنهاجي" لتحديد عتبة التضخم، وكانت نتيجة الدراسة أن عتبة التضخم في الجزائر هي 6% بمعنى أن معدلات التضخم الأكبر من هذه العتبة قد تسبب الضرر للنمو الاقتصادي.
- تناولت دراسة (Keshab Bhattarai, 2011) تأثير سعر الصرف والمعرض النقدي في معدلات النمو والتضخم والفائدة في المملكة المتحدة، باستخدام نموذج المعادلات الآتية بتقنية SLS2، SLS3 وSLS3 وخلصت إلى أن انخفاض قيمة الجنيه الإسترليني أسهم في نمو الناتج في المملكة المتحدة من خلال تعزيز القدرة التنافسية الدولية لديها ومن ثم تحقيق معدل أعلى من نمو المعرض النقدي.

2.2.2. دراسات مرتبطة بتمويل التعليم المالي:

- سعت دراسة الفراج (2021) التعرف إلى التحديات التي تواجه تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية والحلول المقترحة للتمويل، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم التحديات التي تواجه تمويل التعليم العالي في جامعة شقراء هي: اعتماد الجامعة على الدعم

- الحكومي فقط، وضعف اعتمادات النفقات الاستثمارية مقارنة باعتماد النفقات الجارية. كما أن أهم الحلول للتمويل هي: تطوير النظام التمويلي والإداري في جامعة شقراء، وستثمر الصناديق المالية بها، وترويج البحوث العلمية وتسويقها وشجيع الابتكارات والأنشطة.
- وهدفت دراسة سعادة (2021) التعرف إلى واقع التمويل في مؤسسات التعليم في سلطنة عمان، والكشف عن التحديات التي تقف دون ذلك. واستخدم المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم العالي في سلطنة عمان حظي باهتمام كبير وتمثل الحكومة العنصر الأساس في تمويل التعليم لمؤسسات التعليم العالي المختلفة في السلطنة.
 - وهدفت دراسة المهدي (2020) إلى التعرف على التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم في تنوع مصادر تمويلها بسلطنة عُمان من وجهة نظر عينه من الإداريين العاملين بها. وقد استخدمت الدراسة منهج البحوث الوصفية وتوصلت الدراسة إلى أن من أقوى التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في تنوع مصادر تمويلها هي التحديات المالية ومن أبرز هذه التحديات هي ضعف إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العالي، وقلة الدعم المالي من المجتمع المحلي لهذه المؤسسات.
 - وسعت دراسة محمددين (2020) إلى التعرف على دور الشراكة المجتمعية في تمويل التعليم العالي المصري من خلال أحد الموارد البديلة وهي (الكراسي العلمية)، واستخدم البحث المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى تنوع مصادر تمويل الكراسي البحثية ما بين القطاع الخاص والجامعات والتبرعات.
 - وهدف دراسة البحراني (2019) إلى معرفة التحديات التمويلية في مؤسسات التعليم العالي الحكومي. واستخدم البحث المنهج الوصفي، وأظهرت الدراسة أن هناك تحديات كثيرة في تمويل مؤسسات التعليم العالي الحكومية واستمرار مسؤولية الدولة في الإنفاق على التعليم.
 - وبينما هدفت دراسة العتيبي (2018) إلى التعرف على تجارب تمويل التعليم العالي في بعض الدول المتقدمة (أمريكا وبريطانيا واليابان وأستراليا). واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي ووجدت الدراسة في ظل ما توصلت إليه من نتائج أنه من الضروري الاستفادة من تجارب تلك الدول في تنوع مصادر التمويل في المملكة العربية السعودية وإشراك المؤسسات وقطاعات الأعمال والأفراد في تمويل وتسهيل الإجراءات البيروقراطية بما يشجع على الاستثمار في التعليم وجلب المستثمرين.
 - وهدفت دراسة (Jongnloed,2008) إلى مناقشة التعليم العالي في أوروبا، إذ تناولت الدراسة قضية التمويل على التعليم العالي من عدة جوانب: من يمول التعليم العالي، وكيفية تخصيص التمويل الحكومي للجامعات وتوصلت الدراسة إلى أن ميزانية المؤسسات تعتمد على اختيار الطلاب أكثر من اعتمادها على التخطيط المركزي وكانت من أهم التوصيات التي اقترحتها الدراسة هي الحاجة إلى الحكومات الأوروبية لزيادة الاستقلال الذاتي لجامعاتها الوطنية وإعادة النظر في هيكلها التنظيمية.
- في ضوء ما سبق تؤكد الدراسات السابقة إلى أن المتغيرات الاقتصادية لها انعكاسات مباشرة على النظم التعليمية في سلطنة عُمان، مثل دراسة لاشين (2017). وأكدت دراسة المهدي (2020) أنه من أقوى التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في تنوع مصادر تمويلها هي التحديات المالية وأن هذه التحديات أدت إلى ضرورة التعرف والاستفادة من تجارب تمويل التعليم العالي في بعض الدول المتقدمة (أمريكا وبريطانيا واليابان وأستراليا) العتيبي: (2018). واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة التي تناولت المتغيرات الاقتصادية، وتمويل التعليم العالي في إثراء الإطار النظري للدراسة، وفي بناء أداة الدراسة الحالية. واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، مثل دراسة: المهدي (2020) ودراسة العتيبي (2018) دراسة لاشين (2017).

3. إجراءات الدراسة:

3.1. مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين بالجامعات والكليات بسلطنة عُمان، حيث تم اختيار عينة عشوائية للدراسة بلغت (101) أستاذ من الكليات والجامعات التالية:

- جامعة السلطان قابوس
- جامعة الشرقية
- جامعة تقنية والعلوم التطبيقية
- جامعة صحار
- جامعة ظفار
- جامعة نزوى
- جامعه التقنية والعلوم التكنولوجية(شناص)
- الجامعة الوطنية للعلوم والتكنولوجيا
- الجامعة العربية المفتوحة

- كلية الخليج
- الكلية الحديثة للعلوم والتكنولوجيا
- كلية البريمي الجامعية
- الجامعة الوطنية للعلوم والتكنولوجيا
- الكلية العلمية للتصميم
- كلية البيان
- كلية الدراسات المصرفية والمالية
- كلية الشرق الأوسط
- كلية مجان
- كلية مزون
- كلية مسقط

شكل الأعضاء الذكور في عينة الدراسة نسبة عالية مقارنة بالإناث، حيث بلغت نسبة الذكور (55.4%)، ونسبة الإناث (44.6%)؛ بينما شكل الأعضاء من جامعة السلطان قابوس نسبة عالية بلغت (20.8%)، وبلغت نسبة الأعضاء المشاركون من درجة الماجستير (63.4%) وهي أعلى من نسبة الأعضاء المشاركين من درجة البكالوريوس وهي (10.9%) .

2.3. صدق الأداة وثباتها:

للتأكد من صدق الاستبانة اتبعت الدراسة الآتي:

• صدق المحكمين (الصدق الظاهري)

بعد الانتهاء من إعداد الصورة المبدئية للاستبيان تم عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (6) محكمًا، للاسترشاد بأرائهم ومقترحاتهم، وتحديد مدى اتساق بنوده وعباراته مع أهداف البحث، واقتراح ما يرويه من تعديلات وإضافات. وكانت أهم ملاحظات المحكمين إجراء بعض التعديلات على مسميات محاور الأداة، وحذف بعض العبارات، وتعديل صياغة بعض العبارات، وإضافة عبارات أخرى تتناسب مع الهدف من البحث، وبعد أن كان عدد فقرات كل بعد في الأداة 8 فقرات قبل التحكيم، أصبح عددها 10 فقرات بعد التحكيم، وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين 97%.

• صدق الاتساق الداخلي

تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Person) بين درجات كل بعد من الثلاثة والبعد الكلي والجدول (3) يبين ارتباط كل بعد مع البعد الكلي. من خلال نتائج الجدول أدناه نجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عن مستوى الدلالة (0.01) حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0.737^{**}) بينما كان الحد الأعلى (0.796^{**}) وعليه فأن جميع الأبعاد متسقة داخليًا مع البعد الكلي للأبعاد مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لعبارات كل بعد.

جدول (2): تحليل معامل الارتباط بيرسون لأبعاد أداة الدراسة

رقم البعد	أبعاد الدراسة	معامل الارتباط بيرسون
1	انعكاسات مادية ومالية	0.796^{**}
2	انعكاسات تكنولوجية	0.787^{**}
3	انعكاسات بشرية	0.737^{**}

** ذات دلالة عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى توجه جميع المحاور نحو قياس الهدف نفسه الأمر الذي يؤكد صدق الأداة وصلاحيها لاستخدام والتطبيق.

3.3. ثبات الاستبيان:

لقياس مدى ثبات الاستبيان تم استخدام اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة على عينة الدراسة المكونة من (101) موظف وموظفة من أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات الحكومية والخاصة في سلطنة عمان والجدول (2) يوضح معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد الدراسة. يتضح من خلال النتائج أدناه أن معامل الثبات العام لأبعاد الدراسة مرتفع حيث بلغ (0.803) بينما تراوح ثبات الأبعاد ما بين (0.602) كحد أدنى و(0.743) كحد أعلى، وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جدول (3): تحليل معامل الثبات الفاكرونباخ لأبعاد أداة الدراسة

ن	الأبعاد	عدد فقرات البعد	معامل الثبات كرونباخ الفا	مستوى الثبات
1	انعكاسات مادية ومالية	10	0.743	عالي
2	انعكاسات تكنولوجية	10	0.658	مقبول
3	انعكاسات بشرية	10	0.602	مقبول
	معامل الثبات الكلي	30	0.803	عالي

يتضح من الجدول السابق (3) أن قيمة معامل الثبات مرتفعة إلى حد كبير بالنسبة للاستبيان ككل، حيث تتراوح قيمة معامل الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة تتراوح ما بين (0.602 – 0.803) وبلغ معامل الثبات الكلي لفقرات الاستبانة (0.803)، وهو معامل ثبات عالي، وبالنسبة لكل محور من محاور كل استبيان، مما يدل على الثبات القوي للاستبيان، وبالتالي تجانس عبارات الاستبيان وبذلك تصبح الأداة صالحة للتحقق من الأهداف التي أعدت من أجلها.

4.3. الحكم على عبارات أبعاد الدراسة:

تم استخدام مقياس ليكرات الثلاثي للحكم على عبارات أبعاد الدراسة لكل محور، باعتبار المتوسط الحسابي 1.66 - 1 يمثل درجة ممارسة منخفضة، والمتوسط الحسابي 2.33 - 1.67 يمثل درجة ممارسة متوسطة، والمتوسط الحسابي 3 - 2.34 تكون فيه درجة الممارسة عالية.

• تحليل الأبعاد الكلية:

يوضح الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلية للأبعاد حيث تراوحت بين (2.67) لبعد انعكاسات تكنولوجية و(2.33) لبعد انعكاسات بشرية ومتوسط حسابي كلي بلغ (2.54).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلية للأبعاد

الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
1	انعكاسات تكنولوجية	2.67	0.25	عالي
2	انعكاسات مادية ومالية	2.63	0.32	عالي
3	انعكاسات بشرية	2.33	0.31	متوسط
	البعد الكلي	2.54	0.23	عالي

ومن خلال التحليل الكلي للأبعاد يتضح تصدر البعد انعكاسات التكنولوجيا بالترتبة الأولى تليها انعكاسات مادية ومالية تليها انعكاسات بشرية، وتختلف هذه الدراسة مع نتائج دراسة (لاشين، 2017) و (المهدي، 2020) في تصدر الانعكاسات التكنولوجية في قائمة التحديات في حين تصدرت الانعكاسات المالية والمادية كلا الدراستين.

• تحليل البعد الأول (انعكاسات مادية ومالية):

جاءت استجابات أفراد العينة على عبارات البعد الأول كما يلي:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الأول

الرتبة	ن	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
1	5	ضعف آليات الاستثمار في مؤسسات التعليم العالي الحكومي	2.80	0.45	عالي
1	8	قلة فاعلية الوحدات الاستثمارية في تحقيق التمويل الذاتي للمؤسسات	2.80	0.42	عالي
3	10	ندرة الاستفادة من الوقف الإسلامي كمصدر لتمويل مؤسسات التعليم العالي	2.77	0.49	عالي
4	9	قلة استخدام المؤسسات لمنشآتها لتحقيق عائد مادي إضافي	2.75	0.50	عالي
5	6	قلة الدعم المالي من المجتمع المحلي لمؤسسات التعليم العالي	2.74	0.50	عالي
6	7	ضعف مساهمات القطاع الخاص في تمويل التعليم العالي	2.70	0.54	عالي
7	4	غياب استراتيجية واضحة للموارد المالية بالتعليم العالي	2.66	0.57	عالي
8	3	الفاقد المادي في تقديم تخصصات لم تعد مطلوبة بسوق العمل	2.52	0.59	عالي
9	2	زيادة في معدل التضخم والارتفاع في نفقات التعليم العالي	2.47	0.73	عالي
10	1	الهدر في توظيف الأبنية والمختبرات والامكانيات المتوفرة	2.04	0.85	متوسط
		البعد الكلي	2.63	0.32	عالي

يوضح الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الأول، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.80) و(2.04) ومتوسط حسابي كلي بلغ (2.63)، حيث جاءت العبرة رقم (8) والعبرة رقم (5) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.80) وانحراف معياري على التوالي

(0.43) و (0.45) ونصت على أن "قلة فاعلية الوحدات الاستثمارية في تحقيق التمويل الذاتي للمؤسسات" و"ضعف آليات الاستثمار في مؤسسات التعليم العالي الحكومي" بينما جاءت العبارة رقم (1) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.04) وانحراف معياري (0.85) ونصت على أن "الهدر في توظيف الأبنية والمختبرات والامكانيات المتوفرة".

• تحليل البعد الثاني (انعكاسات تكنولوجياية):

جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثاني كما يلي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الثاني

الرتبة	ن	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
1	8	تزايد الحاجة الى برامج تكنولوجياية متقدمة	2.92	0.27	عالي
2	10	تزايد الحاجة الى دعم البرامج بمقررات تكنولوجياية متقدمة	2.90	0.30	عالي
3	9	تزايد الحاجة الى إنشاء قواعد بيانات شاملة	2.87	0.37	عالي
4	1	ارتفاع تكلفة الأنظمة التكنولوجياية الداعمة للتعليم والتعلم عن بعد	2.83	0.43	عالي
5	6	القصور في إيجاد نظام الكتروني لتسويق المنجزات التقنية والعلمية للشركات	2.69	0.52	عالي
6	4	ارتفاع تكلفة البرامج الالكترونية الداعمة لمتابعه وتقييم الصرف على الخطط التشغيلية	2.67	0.51	عالي
7	3	قلة توافر البرامج الالكترونية لإدارة الاستثمارات المالية	2.63	0.52	عالي
8	2	تذبذب في تقنيات إدارة الموازنات بمؤسسات التعليم العالي	2.57	0.52	عالي
9	5	ضعف توظيف التكنولوجيا في تقديم التعليم الالكتروني المدفوع عن بعد	2.37	0.63	عالي
10	7	قلة الكوادر البشرية القادرة على تشغيل وصيانة الأنظمة التكنولوجياية الداعمة	2.19	0.77	متوسط
البعد الكلي			2.67	0.25	عالي

يوضح الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الثاني، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.92) للعبارة رقم (8) وانحراف معياري (0.27) وتنصت على أن "تزايد الحاجة إلى برامج تكنولوجياية متقدمة" و (2.19) للعبارة رقم وانحراف معياري (0.77) بلغ ونصت على أن "قلة الكوادر البشرية القادرة على تشغيل وصيانة الأنظمة التكنولوجياية الداعمة" ومتوسط حسابي كلي بلغ (2.67) وانحراف معياري (0.25).

• تحليل البعد الثالث (انعكاسات بشرية):

جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد الثالث كما يلي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الثالث

الرتبة	ن	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
1	8	تعدد الجهات المشرفة على مؤسسات التعليم العالي يخلق نوعا من الازدواجية في أدوارها	2.63	0.54	عالي
2	3	صعوبة تغطية نفقات التعليم العالي للأعداد المتزايدة من طالبي الالتحاق	2.59	0.55	عالي
3	9	ضعف فاعلية البرامج التدريبية المقدمة لأعضاء التدريس	2.54	0.61	عالي
4	4	ارتفاع نسبة الطلاب الى المحاضرين في بعض كليات وأقسام مؤسسات التعليم العالي	2.44	0.70	عالي
5	10	إعادة توظيف الكوادر البشرية وفق تخصصاتهم الدقيقة	2.41	0.60	عالي
6	2	نقص الكوادر المؤهلة لاستثمار الموارد المتاحة بمؤسسات التعليم العالي	2.39	0.71	عالي
7	7	ازدياد عدد السنوات التي يقضيها كل طالب في الدراسة الجامعية	2.31	0.75	متوسط
8	5	ندرة توفر الإمكانيات البشرية القادرة على إدارة موازنات التعليم العالي	2.28	0.65	متوسط
9	6	ضعف خبرة عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس بآليات السوق ومتطلباته	2.11	0.91	متوسط
10	1	ارتفاع أعداد الموظفين عن حجم الأعباء الموكلة لهم	1.65	0.80	متوسط
البعد الكلي			2.33	0.31	عالي

يوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الثالث، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.63) و (1.65) ومتوسط حسابي كلي بلغ (2.33)، حيث جاءت العبارة رقم (8) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (0.54) ونصت على أن "تعدد

الجهات المشرفة على مؤسسات التعليم العالي يخلق نوعاً من الازدواجية في أدوارها" بينما جاءت العبارة (1) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.65) وانحراف معياري (0.80) ونصت على أن "ارتفاع أعداد الموظفين عن حجم الأعباء الموكلة لهم".

4. النتائج والتوصيات:

1.4. النتائج العامة للدراسة:

من خلال استعراضنا للإطار النظري، والدراسة الميدانية يظهر مما سبق ذكره أن المدرسة أوضحت الاهتمام الكبير الذي توليه الحكومة في تمويل التعليم العالي في سلطنة عُمان، وأهمية التعليم العالي في تنمية الموارد البشرية، والقيام بتنمية المجتمع، والإنفاق العالي لتمويل هذا التعليم. وقد هدفت في تحديد المتغيرات الاقتصادية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي الحكومي في سلطنة عُمان. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- جاءت تقديرات أفراد عينة الدراسة على التحديات التي تنعكس على تمويل التعليم العالي في سلطنة عُمان من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بدرجة كبيرة.
- حصل بعد التحديات التكنولوجية على أعلى درجة موافقة في التحديات التي تنعكس على تمويل التعليم العالي، في حين حصل التحديات البشرية على أقل استجابة.
- حصل بعد "قلة فاعلية الوحدات الاستثمارية في تحقيق التمويل الذاتي للمؤسسات" و"ضعف آليات الاستثمار في مؤسسات التعليم العالي الحكومي" على أعلى درجة موافقة في أبعاد التحديات المادية والمالية، في حين حصل "الهدر في توظيف الأبنية والمختبرات والامكانيات المتوفرة" على أقل استجابة.
- حصل بعد "تزايد الحاجة إلى برامج تكنولوجية متقدمة" على أعلى درجة موافقة في التحديات التكنولوجية، في حين حصل "قلة الكوادر البشرية القادرة على تشغيل وصيانة الأنظمة التكنولوجية الداعمة" على أقل استجابة.
- حصل بعد "تعدد الجهات المشرفة على مؤسسات التعليم العالي يخلق نوعاً من الازدواجية في أدوارها" على أعلى درجة موافقة في التحديات البشرية في حين حصل "ارتفاع أعداد الموظفين عن حجم الأعباء الموكلة لهم" على أقل استجابة.

2.4. التوصيات:

في سبيل مواجهة المتغيرات الاقتصادية وانعكاساتها على تمويل التعليم العالي تقترح الدراسة التوصيات التالية:

إجراءات مرتبطة بالجوانب المالية:

- تنمية الموارد المالية الذاتية لمؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان.
- تشجيع مؤسسات التعليم العالي بالسلطنة على تبني ثقافة المشاريع الاستثمارية وذلك من خلال إقامة ندوات ومؤتمرات يشارك فيها جميع العاملين بالجامعة والجهات، والهيئات المهتمة بالمجتمع؛ توضح فيها الفكر الاستثماري للجامعة، وأثره على الجامعة والمجتمع بمؤسساته المختلفة.
- إنشاء شركات للأعمال الخاصة بالجامعة وفقاً للأنظمة والقوانين، إذ تؤسس هذه الشركات ويعمل بها كل من الطلبة والباحثين والموظفين وأعضاء هيئة التدريس.
- تشجيع نشاط الوحدات الاستثمارية الإنتاجية أو الخدمية في مؤسسات التعليم العالي بالسلطنة بما ينمي الموارد الذاتية لها.
- زيادة تفعيل دور الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة أو تدفعها جهة عمل الطلبة وجذب الطلبة الدوليين الوافدين، وتبني سياسة مفتوحة بالقبول بالمصروفات.
- إنشاء صندوق استثمار للتعليم العالي، ويمول من خلال رأس مال وطني ويستثمر أمواله من خلال شراء أو بيع الأسهم والسندات وشراء وبيع الأراضي والعقارات مما يعود على مؤسسات التعليم العالي بأرباح تدعم ميزانيتها.

إجراءات مرتبطة بالجوانب التكنولوجية:

- اتباع نهج حوكمة مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان وإدخال نظم الإدارة الإلكترونية في اختيار العاملين بالنظام الإداري بسلطنة عُمان.
- إتاحة نظام إلكتروني للمعلومات للموارد المتاحة بمؤسسات التعليم العالي في السلطنة مما يساعد على الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة بهدة المؤسسات والتسويق الجيد لخدماتها.

إجراءات مرتبطة بجوانب الموارد البشرية:

- تعزيز آليات استقطاب الأكاديميين المتميزين في البحث العلمي من قبل مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان.

- الاهتمام بتطوير البرامج التدريبية التي تقدم للعاملين بمؤسسات التعليم العالي بما يوفر عائد يعود عليها، وقد يتطلب تنفيذ ذلك اتخاذ بعض الإجراءات، من أهمها ما يلي:
- 1. تحديد احتياجات التدريب قبل واثناء الخدمة في جميع القطاعات؛ لمقابلتها والوفاء بها وربط ذلك ببرامج التدريب داخل مؤسسات التعليم العالي
- 2. تنوع البرامج التدريبية بحيث تفي بكافة احتياجات المتدربين، والإعلان عنها، وتوفير المدربين الكفاء، وتنوع الأساليب التدريبية المختلفة والمبتكرة وتوفير الإمكانات المادية التي يتطلبها التدريب.
- 3. تقديم البرامج التدريبية في مجالات العمل المختلفة وفق احتياجات ومتطلبات العاملين وسوق العمل وفي التخصصات العلمية والإدارية التي تحتاجها الشركات ومؤسسات المجتمع برسوم مالية.
- تشجيع رجال الأعمال على الدخول بفاعليه في ميدان البحث العلمي، وتوفير الأموال اللازمة لمؤسسات التعليم العالي؛ للإسهام في علاج بعض مشكلات التمويل.
- زيادة كفاءة أعضاء هيئة التدريس التسويقية وتهيئتهم لتحقيق أساليب التمويل الذاتي من خلال انشاء مركز بكل مؤسسه للتعليم العالي لتنمية أعضاء هيئة التدريس مما يساعدهم على تحقيق أدوارهم في إدارة المشاريع البحثية التعليمية والإنتاجية والاستثمارية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. البحراني، ماهر بن أحمد. (2019). تحديات تمويل مؤسسات التعليم العالي الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر موظفي كليات العلوم التطبيقية. مجلة أكاديمية شمال أوروبا المحكمة للدراسات والبحوث: 1(4).
2. البحراني، مكي. (2019). التعليم العالي في سلطنة عمان وتحدياته. الرؤية. <https://alroya.om/p/231937>
3. البطوش، عاطف. (2003). التضخم في المفهوم الاقتصادي. هدى الإسلام: 47(8).
4. جابر، عبد القادر. (2021). الآثار الاقتصادية لجائحة كورونا. مجلة حراء: <https://hiragate.com/24188/>
5. جلال، أحمد، وكنعان، طاهر. (2012). تمويل التعليم العالي في البلاد العربية. أبحاث في السياسات. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
6. حاتم أحمد. (2021). معدل التضخم في سلطنة عمان. <https://www.aa.com.tr/ar/14>
7. خلف، فليح حسن. (2007). اقتصاديات التعليم وتخطيطه. عالم الكتب الحديثة جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.
8. سعادة، جودة أحمد، الحضرمي، أحمد بن سعيد بن ناصر. (2021). واقع تمويل التعليم العالي بسلطنة عمان وتحدياته. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ع 153.
9. سلطنة عمان تتجه نحو خصخصة الشركات الحكومية وكالة الاناضول. <https://www.aa.com.tr/ar>
10. الشنفي، علي بن عبد الله. (2018). البدائل المقترحة لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة. مجلة العلوم التربوية والنفسية: 2(10).
11. عبد القادر، حسام الدين محمد. (2021). التفكك الاقتصادي ومستقبل التجارة الخارجية في مصر. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة: (2).
12. عبد المجيد، ريم. (2020). عولمة الأمراض المعدية. كورونا وتداعيات الاقتصادية والاجتماعية. أفاق سياسية: (53).
13. العتيبي، منير. (2005). تمويل مؤسسات التعليم العالي في دول الخليج العربية بين الجهود الذاتية والالتزام المجتمعي. المجلة السعودية للتعليم العالي.
14. العمري، بسام مصطفى. (2014). تمويل التعليم العالي واقتصاديات؛ نظرة معاصرة. دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.
15. العمري، مها بنت مرعي. (2021). كفاءة التخطيط المالي بوزارة التعليم في ضوء المتغيرات الاقتصادية: استراتيجية مقترحة. الإدارة العامة: 61(4).
16. عيسان، صالحه. (2020). تحديات تنوع مصادر تمويل مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان. المجلة التربوية الدولية المتخصصة.
17. الفراج، لولوه بنت محمد صالح إبراهيم. (2021). تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: التحديات والحلول: جامعة شقراء نموذجاً. شؤون اجتماعية: 38(150).
18. فلاته، أحمد محمد. (2012). مقومات شخصية المعلم في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة. المعلم السعودي نموذجاً. المؤتمر العلمي الأول - رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة.
19. لاشين، محمد عبد الحميد، الخنبدشيه، خوله خليفه محمد. (2017). المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية وتأثيرها على النظم التعليمية في سلطنة عمان. مجلة البحث العلمي في التربية: 2(18).

20. لاشين، محمد؛ المحروقي، مبارك؛ الشيدية، فائزة؛ الهنائي، عبد العزيز؛ ال رحمة، هيفاء. (2016). آليات مقترحة لترشيد الاتفاق على التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء المتغيرات الاقتصادية. *مجلة كلية التربية: جامعة الأزهر*. 35(168).
21. محمد بن، حشمت عبد الحكم، نصر، محمد يوسف مرسي. (2020). *الشراكة المجتمعية ودورها في تمويل التعليم العالي: الكراسي العلمية نموذجاً*. أبحاث المؤتمر الدولي السادس: الشراكة المجتمعية وتطوير التعليم-دراسات وتجارب.
22. المحمودي، محمد سرحان علي. (2019). *منهج البحث العلمي*. الطبعة الثالثة، دار الكتب صنعاء.
23. مدونات البنك الدولي. (2010). *الاستقرار المالي*. <https://blogs.worldbank.org/ar/voices/astrad-hsad-am-tathyr-fyrws-kwrwna-almstjd-fy-12-shklaan-byanyaan>
24. المعرفي، ناصر ميلاد. (2014). التنمية البشرية في ظل التغيرات الاقتصادية الدولية. *مجلة العلوم الاقتصادية والسياسية*: 2(4).
25. المهدي، ياسر فتحي الهنداوي، صالحه عبد الله يوسف صلاح الدين، نسرين صالح محمد، لاشين، محمد عبد الحميد. (2021). تحديات تنوع مصادر تمويل مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان: دراسة ميدانية. *المجلة التربوية المتخصصة*: 9(2).
26. النعبي، عبد الرزاق محمد. (2015). *الاتجاهات المعاصرة في تمويل التعليم العالي*. مجلة جامعة الزيتونة: 13.
27. وزارة الاعلام. (2019). *الكتاب السنوي لإحصاءات التعليم العالي دائرة الإحصاء والمعلومات*. سلطنة عمان.
28. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار. (2019). *مقدمة عن المديرية العامة للجامعات والكليات الخاصة*. <https://www.moheri.gov.om/InnerPage.aspx?id=9767b8ed-876e-4dfc-9707-c2c3e337c078>
29. يوسفات، علي. (2012). عتبة التضخم والنمو الاقتصادي في الجزائر: دراسة قياسية للفترة (1970-2009). *مجلة الباحث*: 11.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Balassa, Bela A. (2011). *The Theory of Economic Integration*. 1st Ed, Routledge Revivals, London.
2. Jongbloed, Ben. Funding higher education: a view across Europe. <http://hdl.voced.edu.au/10707/252793>
3. Mawali, N., & Hasim, H. M., & Al-Busaidi, K. (2016). Modeling the Impact of the Oil sector on the Economy of Sultanate of Oman. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 6(1), 120-127.
4. Mutuku, C., & Ngi'eny, K. L. (2015). Macroeconomic variables and the Kenyan equity market: A time series analysis. *Business and Economic Research*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.5296/ber.v5i1.6733>

Economic Factors and their Implications on Financing Higher Education in Sultanate of Oman as Perceived by Faculty Members

Omer Hashim Ismail ¹, Mohamed Abulhameed Lashin ², Asma Saud AL-Barwani ³, Rayya Abdullah AL-Harthy ⁴, Maryam Ali ALbeloushi ⁵, Shamsa Sulaiman Alhammadi ⁶

¹ Associate Professor, College of Education, Department of Educational Assets, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

² Professor, College of Education, Department of Educational Fundamentals, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

^{3,4,5,6} Ministry of Education, Sultanate of Oman

¹ omerhi@squ.edu.om, ² lashin@squ.edu.om, ⁴ s135885@student.squ.edu.om

Received : 21/5/2022 Revised : 3/6/2022 Accepted : 13/6/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.9>

Abstract: This study aims to identify the economic factors and their implications on the financing of higher education in the Sultanate of Oman. It intends to develop a proposed vision to deal with the economic changes and its challenges. A descriptive approach was adopted and a questionnaire was utilized, data were collected from (100) faculty members working in colleges and universities in Sultanate of Oman. The data were analyzed statistically through SPSS. The results of the study sample show that challenges associated with financing of higher education in the Sultanate of Oman were more common, among the faculty members, than the technological challenges. The study concluded with a number of recommendations that can contribute to facing economic changes and their impact on financing higher education.

Keywords: Financing higher education; Economic factors; Faculty members; Sultanate of Oman.

References:

1. 'bd Alqadr, Hsam Aldyn Mhmd. (2021). Altfkk Alaqtady Wmstqbl Altjarh Alkhariyh Fy Msr. Almjhl Al'lmyh Llaqtad Waltjarh: (2).
2. 'bd Almjyd, Rym. (2020). 'wlm Alamrad Alm'dyh. Kwrwna Wtda'yat Alaqtadyh Walajtmayh. Afaq Syasyh: (53).
3. Al'mry, Bsam Mstfa. (2014). Tmwy Al'tlym Al'aly Waqtadyat: Nzh M'asrh. Dar Wa'l Ltba'h Walnsr Waltzy'. Al'mry, Mha Bnt Mr'y. (2021). Kfa't Altkhtyt Almaly Bwzarh Al'tlym Fy Dw' Almtghyrat Alaqtadyh: Astratyjy Mqtrhh. Aledarh Al'amh: 61(4).
5. Al'tyby, Mnyr. (2005). Tmwy M'ssat Al'tlym Al'aly Fy Dw' Alkhlyj Al'rbyh Byn Aljhwd Aldatyh Walaltzam Almjtm'y. Almjhl Als'wdyh Lt'tlym Al'aly.
6. 'ysan, Salhh. (2020). Thdyat Tnwy' Msadr Tmwy M'ssat Al'tlym Al'aly Fy Sltn 'man. Almjhl Altrbyh Aldwlyh Almtkssh.
7. Albhrany, Mahr Bn Ahmd. (2019). Thdyat Tmwy M'ssat Al'tlym Al'aly Alhkwmyh Fy Sltnh 'man Mn Wjht Nzh Mwzfy Klyat Al'lwm Alttbyqyh. Mjlt Akadymy Shmal Awrwba Almhkmh Lldrasat Walbhwh: 1(4).
8. Albhrany, Mna. (2019). Al'tlym Al'aly Fy Sltnh 'man Wthdyath. Al'r'yh. <https://alroya.com/p/231937>
9. Albtwsh, 'atf. (2003). Altdkhm Fy Almfwam Alaqtady. Hda Aleslam: 47(8).
10. Flath, Ahmd Mhmd. (2012). Mqwm Alshkshy Alm'lm Fy Dw' Almtghyrat Almjtm'y Alm'asrh: Alm'lm Als'wdy Nmwdja. Alm'tmr Al'lmy Alawl -R'yh Astshraqy Lmstqbl Al'tlym Fy Msr Wal'alm Al'rby Fy Dw' Almtghyrat Almjtm'y Alm'asrh.
11. Alfray, Lwlwh Bnt Mhmd Salh Ebrahym. (2021). Tmwy Al'tlym Al'aly Fy Almmkh Al'rbyh Als'wdy: Althdyat Walhlwl: Jam't Shqra' Nmwdja. Sh'wn Ajtma'yh: 38(150).
12. Hatm Ahmd. (2021). M'dl Altdkhm Fy Sltnh 'man. 14 <https://www.aa.com.tr/ar/>

13. Jabr, 'bd Alqadr. (2021). Alathar Alaqtadyh Lja'ht Kwrwna. Mjlt Hra': <https://hiragate.com/24188/>
14. Jlal, Ahmd, Wknean, Tahr. (2012). Tmwy Alt'lym Al'aly Fy Alblad Al'rbyh. Abhath Fy Alsyasat. Almrkz Al'rby Llabhath Wdrash Alsyasat.
15. Khlf, Flyh Hsn. (2007). Aqtsadyat Alt'lym Wtkhty. 'alm Alktb Alhdythh Jdara Lkktab Al'almy Llnshr Waltwzy'.
16. Lashyn, Mhmd 'Ebd Alhmyd, Alkhnbshyh, Khwlh Khlyfh Mhmd. (2017). Almtghyrat Alaqtadyh Walajtmayh Wtathyrha 'la Alnzm Alt'lymyh Fy Sltnh 'man. Mjlt Albhth Al'lmy Fy Altrbyh: 2(18).
17. Lashyn, Mhmd: Almhrwqy, Mbark: Alshydyh, Fa'zh: Alhna'y, 'bd Al'zyz: Al Rhmh, Hyfa'. (2016). Alyat Mqtrhh Ltrshyd Alanfaq 'la Alt'lym Alasasy Bsltnh 'man Fy Dw' Almtghyrat Alaqtadyh. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Alazhr. 35(168).
18. Alm'rfy, Nasr Mylad. (2014). Altnmyh Albshryh Fy Zl Altghyrat Alaqtadyh Aldwlyh. Mjlt Al'lwm Alaqtadyh Walsyasyh: 2(4).
19. Mdwnat Albnk Aldwly. (2010). Alastqrar Almaly. <https://blogs.worldbank.org/ar/voices/astad-hsad-am-tathyr-fyrws-kwrwna-almstid-fy-12-shklaan-byanyaana>
20. Mhmdyn, Hshmt 'bd Alhkm, Nsr, Mhmd Ywsf Mrsy. (2020). Alshrakh Almjtm'yh Wdwrha Fy Tmwy Alt'lym Al'aly: Alkrasy Al'lmyh Nmwdja. Abhath Alm'tmr Aldwly Alsads: Alshrakh Almjtm'yh Wttwyr Alt'lym-Drasat Wtjarb.
21. Almhmwdy. Mhmd Srhan 'ly. (2019). Mnhj Albhth Al'lmy. Altb'h Althalthh, Dar Alktb Sn'a'.
22. Almhd, Yasr Fthy Alhndawy, Salhh 'bd Allh Ywsf Slah Aldyn, Nsryn Salh Mhmd, Lashyn, Mhmd 'bd Alhmyd. (2021). Thdyat Tnwy' Msadr Tmwy M'ssat Alt'lym Al'aly Bsltnh 'man: Drash Mydanyh. Almjth Altrbyh Almtkshh: 9(2).
23. Aln'my, 'bd Alrzaq Mhmd. (2015). Alajahat Alm'asrh Fy Tmwy Alt'lym Al'aly. Mjth Jam't Alzytwnh: 13.
24. S'adh, Jwdh Ahmd, Alhdmrmy, Ahmd Bn S'yd Bn Nasr. (2021). Waq' Tmwy Alt'lym Al'aly Bsltnh 'man Wthdyath. Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs. ' 153.
25. Sltnh 'man Tjth Nhw Khshkh Alshkrat Alhkwmyh Wkalh Alanadwl. <https://www.aa.com.tr/ar>.
26. Alshnyfy, 'Ely Bn 'bd Allh. (2018). Albda'l Almqtrhh Ltmwy Alt'lym Al'aly Fy Almmkh Al'rbyh Als'wdy 'Ela Dw' Tjarb B'd Aldwl Almtqdmh. Mjlt Al'lwm Altrbyh Walnfsy: 2(10).
27. Wzart Ala'lam. (2019). Alktab Alsnwy Lehsa'at Alt'lym Al'aly Da'rt Alahsa' Walm'lwm. Sltnh 'man.
28. Wzart Alt'lym Al'aly Walbth Al'lmy Walabtkar. (2019). Mqdmh 'n Almdyryh Al'amh Llam'at Walklyat Alkhash. <https://www.moheri.gov.om/innerpage.aspx?id=9767b8ed-876e-4dfc-9707-c2c3e337c078>
29. Ywsfat, 'ly. (2012). 'tbh Altdkhm Walnmw Alaqtady Fy Aljza'r: Drash Qyasyh Llftrh (1970-2009). Mjlt Albhth: 11.

مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف في ضوء بعض المتغيرات

أمل محمد حمد التريكي

ماجستير علم نفس- كلية التربية- جامعة أم القرى- السعودية
altarikyamal@gmail.com

قبول البحث: 2022/6/21

مراجعة البحث: 2022/5/18

استلام البحث: 2022/5/7

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.10>



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

مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف في ضوء بعض المتغيرات

أمل محمد حمد التركي

ماجستير علم نفس - كلية التربية - جامعة أم القرى - السعودية
altarikyamal@gmail.com

استلام البحث: 2022 /5/7 مراجعة البحث: 2022/5/18 قبول البحث: 2022/6/21 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.10>

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف على مستوى مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد وأبعادها لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، ومعرفة اختلاف مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف باختلاف مجموعة من المتغيرات الديموغرافية (الجنس، الفئة العمرية، السنة الدراسية). ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت أداة استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد (إعداد الباحثة)، من أربعة محاور التعامل مع الوسائط، الوعي بالذات، الاستراتيجيات المعرفية، التفاعل وفهم الآخرين، (46) عبارة، وتم تطبيقها على عينة بلغت (806) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف، وباستخدام المتوسط الحسابي واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين واختبار تحليل التباين الأحادي تم التوصل للنتائج التالية: توافر جميع أبعاد استبيان مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد والدرجة الكلية له بدرجة مرتفعة، ووجود فرق بين متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف على استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد التي تعزى للجنس لصالح الإناث، بالإضافة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد تعزى للسنة الدراسية. قدمت الباحثة بعض التوصيات في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج مثل تحسين مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى الذكور من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فلكل متعلم قدرات وأساليب تعليمية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: مهارات التعلم الذاتي؛ التعليم عن بعد؛ طلبة المرحلة الثانوية.

1. المقدمة:

حدث منذ سنوات تغيير كبير في الأهداف التربوية لتدريس وفي كيفية إدراكنا للمعرفة، الهدف من التدريس اليوم ليس فقط نقل المعرفة عن طريق التعليم التقليدي، ولكن تمكين الطلاب من اكتساب المعرفة بشكل مستقل، المتمركز حول الطالب أو المتعلم مما يتطلب امتلاك مهارات متعددة للتمكن من رفع التحصيل الدراسي.

من خلال التقدم التكنولوجي حول العالم والتطورات والانفجارات المتلاحقة والسريعة، ومن خلال رؤية (2030) وجائحة كورونا، مكنت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من تحويل العملية التعليمية إلى التعليم عن بعد وذلك الوصول الموحد لجميع الطلبة إلى مختلف المنصات التعليمية (منصة مدرستي) وبوابة (عين). فأصبحت وزارة التعليم مهتمة بالتعليم عن بعد من خلال البحث والاكتشاف، والتنوع في الوسائط التعليمية، والوثائق، والصوتيات (وزارة التعليم، 2020).

إن الطلاب الذين تم اكتسابهم مهارات التعلم الذاتي لا يقومون ببساطة بتخزين المعلومات وإعادة تدويرها، بل أصبحوا منخرطين، ويبحثون عن المعاني، وقيمون المعلومات بناء على تجربتهم وأهدافهم الخاصة، وهم على استعداد لتعديل ومراجعة تفسيراتهم ومعرفة، ويبحثون عن الروابط بين

الأفكار والمفاهيم ويتحملون مسؤولية تعلمهم، ويسعون إلى تحديد المشكلات واستكشاف أفكار جديدة، والكشف عن طرق جديدة للتفكير (2021، Bashir).

لذا يعد متغير مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد من المتغيرات التي لا بد من تتابع الجهود البحثية وذلك لأهميتها في القرن الواحد والعشرين، لذلك قامت الباحثة بالتعرف عن مستوى مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

1.1. مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

إن الاهتمام بتطوير المؤسسات التعليمية أصبح ضرورياً في ظل التطورات التكنولوجية واستخدام الشبكة العالمية للمعلومات في مختلف مجالات العملية التعليمية، لذلك وجهت المملكة العربية السعودية لتفعيل نظام التعليم عن بعد، حيث عملت وزارة التعليم على تفعيل التعليم عن بعد باستخدام المنصات التعليمية (عين، مدرستي) أثناء جائحة كورونا، كما ان مهارات التعلم الذاتي ويعتبر مهما على نتائج التعلم في القرن الحادي والعشرين. (Lasfeto and Ulfa, 2020) وأوصت الدراسات السابقة بالاهتمام بمهارات التعلم الذاتي وتنميتها لدى الطلاب في العديد من الاستراتيجيات والطرق والبرامج للحصول على المعلومات والبحث والاكتشاف، والتنوع في الوسائط التعليمية، والتفاعل المباشر، وتخزين المعلومات للرجوع إليها عند الحاجة، وأعطى التعليم عن بعد مزيداً من الاهتمام بعد إنتهاء كورونا، وتوصلت الدراسات السابقة لنتائج متباينة ففي دراسة الجهني (2021). وأظهرت النتائج إلى تأثير التعلم الذاتي على فاعلية التعليم عن بعد جاءت بدرجة مرتفعة، وفي دراسة الربابعة (2020) كشفت نتائج الدراسة عند تقييم عينة الدراسة أثناء التعليم عن بعد كان متوسطاً، أما دراسة عثمان (2020) فتوصلت اكتساب الطالب مهارات التعلم الذاتي بدرجة متوسطة، ومن خلال نتائج وتوصيات الدراسات السابقة وأهمية موضوع مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد، ومن خلال بحث الدراسة في محركات البحث عدم وجود دراسة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأيضاً من خلال الحاجة لدراسة مدى اختلاف مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد باختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف؛ وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي: ما مستوى مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف؟

ويتفرع عنه التساؤلات التالية:

- ما مستوى مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف؟
- هل يختلف مستوى مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف باختلاف الجنس (ذكور- إناث)؟
- هل يختلف مستوى مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف باختلاف السنة الدراسية (مسار مشترك، ثاني علوم طبيعية، ثاني إنساني، ثالث علوم طبيعية، ثالث إنساني)؟

2.2. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على مستوى مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.
- التعرف على اختلاف درجات مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف باختلاف كل من الجنس (ذكور- إناث)، والسنة الدراسية (مسار مشترك، ثاني علوم طبيعية، ثاني إنساني، ثالث علوم طبيعية، ثالث إنساني).

3.1. أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من جانبين:

الأهمية النظرية:

- تفيد أهمية دراسة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد في نشر التعلم الذاتي.
- تفيد أهمية دراسة مهارات التعلم الذاتي في تحسين مخرجات التعليم عن بعد
- تفيد أهمية الدراسة لمهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لأهميتها مستقبلاً وأنها من مهارات القرن الحادي والعشرين.

الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في تقديم برامج تدريبية لتحسين مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد.
- تساعد نتائج الدراسة التمهيد لدراسات مستقبلية تدرس تأثير هذه المتغيرات على عينات أخرى.
- تمكن التربويين والمختصين من التخطيط للدورات التدريبية مستقبلاً بناء على هذه المتغيرات.

4.1. حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:

- الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

- الحدود الزمنية: خلال العام الدراسي 1442، 1443 هـ.
- الحدود البشرية: طبق البحث على طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.
- الحدود الموضوعية: مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد.

5.1. مصطلحات الدراسة:

- **مهارات التعلم الذاتي:** بأنها "النشاط التعليمي الذي يقوم به الطالب من خلال رغبته الذاتية، واقتناعه بهدف تنمية استعداداته وإمكانياته وقدراته، مستجيباً لحاجاته وميوله واهتماماته، بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل والإسهام مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته" (المهيبي، 2019، 71). التعريف الإجرائي: تُعرف مهارات التعلم الذاتي بأنها مجموعة من المهارات التي تتمثل في التعامل مع الوسائط، والوعي بالذات، والاستراتيجيات المعرفية، والتفاعل وفهم الآخرين، لتحقيق أغراض شخصية.
- **التعليم عن بعد:** هو مجموعة من طرائق التدريس تشترك فيها أهداف التعلم بما في ذلك الأهداف التي تتطلب تواجد الطلاب، ولذلك فإن الاتصال بين المعلم والمتعلمة ينبغي تدعيمها بواسطة أي مواد أو وسائط مطبوعة أو ميكانيكية أو إلكترونية وغيرها. (الإيزرجاوي، 2019، 243-244). التعريف الإجرائي: ويعرف التعليم عن بعد في الدراسة الحالية: هو العملية التعليمية التي تنقل التعليم باستخدام التكنولوجيا من المعلم إلى الطلاب وتكون بمسافات بعيدة بين بعضهم عن بعض وتحدث بينهم تواصل وتشارك وتقوم على تحمل المسؤولية.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

1.1.2. مفهوم التعلم الذاتي:

هو الاستمرار في اكتساب المعلومات والمهارات خارج الصف والمدرسة والجامعة، معتمدين على أنفسنا بدون معلم، لأجل ليس لأجل النجاح والشهادة، بل لتحقيق أغراض شخصية للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة أو البحث عن عمل. (الجرف، 2016، 4).

• مميزات التعلم الذاتي:

يعد التعلم الذاتي من الطرق الفعالة في معرفة الفروق بين الأفراد في التعليم بحيث يختلفون في ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم ودافعيتهم للتعلم وكذلك في مستوى الإنجاز وتجاربهم السابقة، والتي يقرر فيها المتعلم متى ومن أين يبدأ ومتى ينتهي وما هي الوسائل والبدائل التي يختارها، وهو المسؤول عن معرفة النتائج التي حققها والقرارات التي يتخذها. (الشريبي والطناوي، 2011، 35).

• دواعي ومبررات التعلم الذاتي:

دعت الحاجة إلى التعليم عن بعد:

1. للتغلب على المشاكل التربوية.
2. نظراً لكثرة عدد الطلاب في الفصل، وقلة الوقت المخصص في الفصل.
3. بذل المعلم جهداً كبيراً في شرح هذه المعلومات، إضافة إلى النقص في عدد المعلمين.
4. عدم قدرة المعلم على أداء دوره التربوي المناسب مما أدى إلى عدم تحقيق الأهداف التعليمية.
5. مبررات اقتصادية تعاني معظم البلدان النامية من نقص الموارد المادية.
6. وجود فروق فردية بين المتعلمين كذكاء والقدرة على التحصيل والميول والاتجاهات والقدرات والاهتمامات وغيرها من الجوانب العقلية والانفعالية والجسمية.
7. لإغفال كل من الطالب المتفوق والطالب الضعيف في عملية تعلمهم. (الشريبي والطناوي، 2011، 35-36؛ الإيزرجاوي، 2019، 215-218).

2.1.2. مفهوم التعليم عن بعد:

هي عملية نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلاً من انتقال المتعلم إلى المؤسسة التعليمية، وهو مبني على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة، حيث يكون المتعلم بعيداً أو منفصلاً عن المعلم أو القائمين على العملية التعليمية وتستخدم التكنولوجيا من أجل ملء الفجوة بين كل من الطرفين بما يحاكي الاتصال الذي يحدث وجهاً لوجه. (الهامي وإبراهيم، 2020، 14).

• أهداف التعليم عن بعد:

للتعليم عن بعد أهداف متعددة منها تقديم خدمات تعليمية لمن فاتته فرص تعليمية في جميع مراحل التعليم، وانخفاض التكلفة والمصاريف، والوصول إلى شرائح مختلفة من مختلف الأعمار وإظهار خصائصها، والنظر إلى القيم الإنسانية، وتغيير البنية الاجتماعية والأنماط الثقافية للمجتمع،

وقضايا التطوير المعرفي والتقني المستمر، وتقليل الضغط على التعليم التقليدي، والمساهمة في محو الأمية وتعليم الكبار، وتوفير البرامج الثقافية، وزيادة الوعي وتوفير المعرفة والعلوم في مختلف المجالات لكل فرد، توفر متطلبات سوق العمل في المجتمع، واستبدال التعليم التقليدي بالتعلم الذاتي، وإتاحة فرص جلب المعلومات من المؤسسات التعليمية العربية والأجنبية (الإيزرجاوي، 2019، 252-260).

• مكونات التعليم عن بعد:

إن هذا النوع من التعليم عن بعد:

1. المؤسسات النظامية.
2. المسافة بين المعلم والطلاب.
3. الاتصالات أو التفاعل متزامنا أو غير متزامن.
4. وجود رابط بين المتعلمين والموارد والمعلمين معًا، مما يعني أن هناك مدرسين يتفاعلون مع الطلاب. (عزمي، 2015، 2-1).

• مميزات التعليم عن بعد:

هناك مجموعة من المميزات في التعليم عن بعد منها:

1. إمكانية التعليم في الزمن والمكان المرغوب لديه.
2. تقدم هذا النوع من التعليم في حل اكتظاظ القاعات وتوسيع فرص القبول في أماكن الدراسة.
3. تدعم التواصل بين الطلبة وبين الطلبة والمدرسة وتساهم في مختلف وجهات نظر الطلاب، والإحساس بالمساواة.
4. سهولة الوصول إلى المعلم مما عمل على تقليل حجم العمل في المدرسة.
5. سهولة تحويل طريقة التدريس بما يتناسب مع الطلاب.
6. واعتماد أساليب التدريس المستخدمة على تفعيل تقنيات التعلم الحديثة في التدريس.
7. وتزويد الطالب بالمعرفة، ومساعدته على التفاعل من وقت لآخر مع المعلمين.
8. التحاقهم بدورات داخل وخارج المؤسسة التعليمية بالتعليم عن بعد (الخفاجي، 2015، 21-23؛ عبد الحي، 2010، 79-82).

2.2 الدراسات السابقة:

- دراسة الجبهي (2021) تأثير التعلم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا على فاعلية التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (جامعة الطائف أنموذجًا)، معرفة تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة الطائف حول تأثير التعلم الذاتي في فاعلية التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (234) طالبًا وطالبة من الدراسات العليا، وأظهرت النتائج أن مستوى التعلم الذاتي والتعليم عن بعد لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الطائف جاي بدرجة مرتفعة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في كل من التعلم الذاتي، والتعليم عن بعد وجاءت الفروق لصالح الإناث، وأظهرت النتائج أيضًا وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التعلم الذاتي والتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا.
- في دراسة قام بها (Yang et al., 2020) تقييم استبانة لتعلم عبر الإنترنت لتعلم الذاتي لطلاب الدراسات العليا، جنوب شرق الولايات المتحدة، هدفت إلى فحص تصورات طلاب الدراسات العليا في فاعلية بيئة التعلم عبر الإنترنت كما يتضح من قدرتهم على تحمل مسؤولية التعلم الخاص بهم، وقد استخدم المنهج المسحي غير تجريبي، قامت الدراسة بمقياس تصنيف راش وتكونت من بعدين الخصائص النفسية، والإدارة الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من 238 مشاركًا (50) طالبًا (188) طالبة، وتشير النتائج بأن الأدلة تدعم المقياس باعتباره سليمًا من الناحية النفسية، وأيضًا المساهمة في قدرة الطلاب على الإدارة الذاتية للتعلم عبر الإنترنت، فساهم في تحسين وفعالية التعلم عبر الإنترنت للطلاب، والحد من التسرب عبر الإنترنت.
- وفي دراسة قام بها (Khalid et al., 2020) العلاقة بين التعلم الذاتي والتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعات: حالة من الإنترنت التعلم عن بعد والجامعات التقليدية، جامعة غلاسكو، هدفت إلى تسليط الضوء على العلاقة بين التعلم الموجه ذاتيًا والإنجاز الأكاديمي ومقارنة الميول الموجه ذاتيًا عبر الإنترنت والتعلم التقليدي الغير مباشر، وقد استخدم المنهج الوصفي، قام باستخدام استبيان موثق، واختار عينة الدراسة المكون من 590 طالبًا، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين التعلم الذاتي لطلاب الجامعات عبر الإنترنت وطلاب الجامعات التقليديين تعزى لصالح التعلم الذاتي لطلاب الجامعات عبر الإنترنت، ووجود علاقة إيجابية بدلالة إحصائية مشتركة بين التعلم الذاتي والتعلم عبر الإنترنت.
- كما كانت دراسة الربابعة (2020) دور التعليم عن بعد في تعزيز التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة الزرقاء الخاصة، فلسطين، التي هدفت إلى الكشف عن الدور الذي يوديه التعليم عن بعد في تنمية التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة الزرقاء الخاصة في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظرهم،

- واستخدمت المنهج الوصفي، وعينة الدراسة تكونت من 138 طالبًا وطالبة، كشفت نتائج الدراسة عند تقييم عينة الدراسة أثناء التعليم عن بعد والتعلم الذاتي كان متوسطاً، وأنه توجد علاقة إيجابية بدلالة إحصائية بين التعليم عن بعد والتعلم الذاتي.
- وأجرى الزبون وآخرون (2020) تصورات طلبة الجامعة الأردنية حول فاعلية استخدام منصات التعلم الإلكترونية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لديهم في مادة الثقافة الوطنية، الأردن، دراسة هدفت إلى التعرف إلى تصورات طلبة الجامعة الأردنية حول فاعلية استخدام منصة ادراك التعليمي (كإحدى منصات التعلم الإلكترونية) في تنمية مهارات التعلم الذاتي لديهم في مادة الثقافة الوطنية، تم استخدام المنهج الوصفي، وطبق فيها مقياس مهارات التعلم الذاتي وقد استخدم أبعاد المهارات التنظيمية، التحكم التوجيه، استخدام مصادر التعلم، التقويم الذاتي، على عينة عددهم 745 جميع طلبة الجامعة الأردنية الذين يدرسون مادة الثقافة الوطنية، وقد كشفت الدراسة إلى أن تصورات طلبة الجامعة الأردنية حول فاعلية استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لمادة الثقافة الوطنية جاءت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تصورات طلبة الجامعة الأردنية حول فاعلية استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لمادة الثقافة الوطنية تبعاً للمتغيرات الجنس.
 - وفي دراسة قام بها (Lasfeto & Ulfa, 2020) العلاقة بين التعلم الذاتي والتفاعل الاجتماعي للطلاب في بيئة التعلم عبر الإنترنت، أندونيسيا، هدفت إلى التحقق من أن الاستعداد للتعلم الذاتي يرتبط بالتفاعل الاجتماعي للطلاب في بيئة التعلم عبر الإنترنت، وقد استخدم المنهج التجريبي، وأعد الباحث مقياس مهارات التعلم الذاتي واستخدم أربعة أبعاد هي: التفاعل بين المعلمين والطلاب، والتفاعل بين الطلاب والطلاب، والتفاعل بين المعلمين والموضوع، والتفاعل بين الطلاب والموضوع، وتكونت العينة من (52) طالباً و(46) طالبة، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بدلالة إحصائية بين التعلم الذاتي وتفاعل الطلاب في بيئة التعلم عبر الإنترنت، وكان هناك اختلاف في تفاعل الطلاب في بيئة التعلم عبر الإنترنت استناداً إلى مستوى استعدادهم للتعلم الخاص بهم.
 - أجرى عثمان (2020) فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب "Quest Web" في تنمية مهارات التعلم الذاتي والوعي بأبعاد المواطنة الرقمية لدى الطلاب المعلمين بشعبة الملابس الجاهز بكلية التربية- جامعة حلوان، دراسة هدفت إلى تنمية مهارات التعلم الذاتي والوعي البيئي بأبعاد المواطنة الرقمية لدى الطلاب المعلمين تخصص ملابس جاهزة بكلية التربية- جامعة حلوان، وذلك من خلال استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web QUEST)، تم استخدام المنهج التجريبي وطبق فيها مقياس مهارات التعلم الذاتي وقد استخدم أبعاد التخطيط للتعلم، إدارة وقت التعلم، التعامل مع الوسائط الرقمية، البحث في الوسائط الرقمية، تحمل المسؤولية التعليمية، التقويم الذاتي، عرض نتائج التعلم، التعلم المستمر، على عينة مشاركة فيها (15) طالباً معلم، وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التعلم الذاتي لصالح التطبيق البعدي، وأيضاً وجود علاقة ارتباط موجبة بين نمو مهارات التعلم الذاتي ونمو الوعي بأبعاد المواطنة الرقمية لدى طلاب عينة البحث.
 - وفي دراسة قام بها (Al-Shaikh, 2020) تأثير استخدام الفصول الدراسية المنقلبة على تطوير مهارات التعلم الذاتي بين الطلاب في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية، هدفت إلى تحديد تأثير الفصول الدراسية المنقلبة على تطوير عادات العقل ومهارات التعلم الذاتي بين الطالبات في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي، وأعد الباحث مقياس مهارات التعلم الذاتي واستخدم أربعة أبعاد هي: تحديد الأهداف والتخطيط للتعلم، وتنظيم ورصد التعلم، والبحث عن المعلومات، والتقييم الذاتي، وتكونت العينة من 68 طالبة، وأظهرت النتائج وجود تأثير للفصول الدراسية المنقلبة على تطوير العقل ومهارات التعلم الذاتي بين الطالبات في المجموعة التجريبية.
 - وفي دراسة قام بها (JianSu et al, 2020) تقييم مقياس التعلم عبر الإنترنت للتعلم الذاتي لطلاب الدراسات العليا، هدفت إلى فحص تصورات طلاب الدراسات العليا في فاعلية بيئة التعلم عبر الإنترنت كما يتضح من قدرتهم على تحمل مسؤولية التعلم الخاص بهم، وقد استخدم المنهج المسحي غير تجريبي، قامت الدراسة بمقياس وتكونت من بعدين الخصائص النفسية، والإدارة الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من 238 مشاركاً (50) طالبا (188) طالبة، وتشير النتائج بأن الأدلة تدعم المقياس باعتباره سليماً من الناحية النفسية، وأيضاً المساهمة في قدرة الطلاب على الإدارة الذاتية للتعلم عبر الإنترنت، فساهم في تحسين وفعالية التعلم عبر الإنترنت للطلاب، والحد من التسرب عبر الإنترنت.
 - قامت المهيري (2019) أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية، الأردن، بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة، ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة، لدى طلبة الجامعة الأردنية، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، واستبانة لمقياس مهارات التعلم الذاتي وقد استخدم أربعة أبعاد: مهارات تنظيمية، (30) طالباً وطالبة لكل مجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتجريبية درست باستخدام برمجية تعليمية محوسبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على أبعاد استبانة مهارات التعلم الذاتي تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من حيث الأهداف: اتفقت معظم دراسات السابقة، حيث هدفت دراسة الربابعة (2020) إلى الكشف عن الدور الذي يوديه التعليم عن بعد في تنمية التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة الزرقاء الخاصة في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظرهم، وكذلك دراسة الجني (2021) هدفت إلى الكشف عن تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة الطائف حول تأثير التعلم الذاتي على فاعلية التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم، وأما دراسة الزبون وآخرون (2020) هدفت للكشف عن تصورات طلبة الجامعة الأردنية حول فاعلية استخدام المنصة التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات التعلم الذاتي، وأيضاً هدفت دراسة (Lasfeto and Ulfa, 2020) الكشف عن العلاقة بين التعلم الذاتي والتفاعل الاجتماعي للطلاب في بيئة التعلم عبر الإنترنت، ودراسة (jiansu. at al, 2020) هدفت لفحص تصورات فاعلية التعلم الذاتي لتعليم عبر الإنترنت. وهدفت دراسة (khalid. et al 2020) تسليط الضوء إلى العلاقة بين التعلم الذاتي والتحصيل العلمي بين التعليم عبر الإنترنت والتعليم التقليدي. ودراسة (AL Shaikh, 2021) هدفت لتحديد تأثير الفصول الدراسية المنقلبة على تطوير العقل ومهارات التعلم الذاتي بين الطالبات.

في مجال النتائج: تشابهت دراسة حيث كان أن تقييم عينة الدراسة لمستوى التعليم عن بعد والتعلم الذاتي كانا مرتفعاً، تشابهت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في كل من التعلم الذاتي والتعليم عن بعد وجاءت الفروق لصالح الإناث (الجني، 2020)، وتختلف مع نتائج دراسة الزبون وآخرون (2020) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مهارات التعلم الذاتي تعزى لمتغير الجنس. بالنسبة للمنهج وإجراءاته:

- تشابهت معظم الدراسات السابقة في المنهج الوصفي من أمثلتها (الزبون وآخرون، 2020؛ الجني، 2021؛ الربابعة، 2020؛ khalid. et al, 2020؛ بينما اختلفت الدراسات الأخرى اتبعت المنهج التجريبي ومنها دراسة (عثمان، 2020؛ المهيري، 2019؛ Lasfeto and Ulfa, 2020).
 - اختلفت الدراسات الأخرى في العينة للمرحلة الجامعية مثل (عثمان، 2020؛ الزبون وآخرون، 2020؛ المهيري، 2019؛ الجني، 2021؛ khalid. et al, 2020؛ ALshsikh, 2021؛ ALshaikh, 2021؛ Lasfeto and Ulfa, 2020).
 - أجريت دراسات في المملكة العربية السعودية مثل دراسة (صبري، 2020؛ الحربي، 2019؛ الجني، 2021؛ ALshaikh, 2021) وهذا يتفق مع الدراسة الحالية التي أجريت في المملكة العربية السعودية لطلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف أثناء التعليم عن بعد.
- وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة بمعرفة الفجوة أو الجانب التي لم تطرق لها الدراسات السابقة، وتحديد أبعاد الاستبانة وصياغة العبارات، وصياغة الأسئلة، وبناء الإطار النظري، وتفسير نتائجها، واكتشاف آفاق جديدة.

فروض الدراسة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض التالية:

- الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أبعاد مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد والدرجة الكلية لها لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف والمتوسط الفرضي (3.67) الحد الأدنى لفئة التحقق بدرجة مرتفعة.
- الفرض الثاني: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف على استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد يعزى لمتغير الجنس.
- الفرض الثالث: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف على استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد تعزى للسنة الدراسية.

3. إجراءات الدراسة:

1.3. منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي وهو وصف الظاهرة المدروس وجمع بيانات عنها، لمناسبتها لطبيعة متغيرات الدراسة، حيث يقوم المنهج الوصفي بالتعرف على مستوى مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف بدراسة المتغيرات كما هي في الواقع، من خلال الاعتماد على أحد أدواته وهو الاستبيان.

2.3. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف للعام الدراسي 1442/1443 هـ والبالغ عددهم 549066 حيث بلغ عدد الطلاب 26668 طالباً، وعدد الطالبات 27398 طالبة.

3.3. عينة الدراسة:

اشتملت العينة العشوائية الطبقية للدراسة على مختلف مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، وعددها 806 طالبًا وطالبة، حيث بلغ عدد الطلاب 403 بنسبة 50% وعدد الطالبات 403 بنسبة 50%.

والجدول التالي يوضح الأعداد والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية (الجنس، الفئة العمرية، السنة الدراسية).

جدول (1): الأعداد والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية (الجنس، الفئة العمرية، السنة الدراسية). (ن=806)

المتغير	البدايل	الإحصاء	
		العدد	النسبة
الجنس	ذكور	403	50.0%
	إناث	403	50.0%
الفئة العمرية	15 سنة	56	6.9%
	16 سنة	182	22.6%
	17 سنة	240	29.8%
	18 سنة	248	30.8%
	أكبر من 18 سنة	80	9.9%
السنة الدراسية	مسار مشترك	292	36.2%
	ثاني علوم طبيعية	178	22.1%
	ثاني إنساني	47	5.8%
	ثالث علوم طبيعية	194	24.1%
	ثالث إنساني	95	11.8%

4.3. أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانة من أجل معرفة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، حيث تمت صياغة العبارات وترتيبها في ضوء أهمية كل محور من خلال الاطلاع الكتب والدراسات السابقة كدراسة (الجني، ٢٠٢١: الرابعة، 2020؛ الزبون وآخرون، 2020؛ JianSu et al., 2020)، وتكونت الاستبانة من الأقسام التالية:

- القسم الأول: البيانات الشخصية للطلبة، وتضمن هذا القسم بيانات أفراد العينة للمتغيرات التالية (الجنس، المستوى التعليمي، السن).
- القسم الثاني: عبارات الاستبيان مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، المتضمنة (46) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد كالتالي: البعد الأول: التعامل مع الوسائط وقياس القدرة على إيصال المعلومة بجميع أشكالها المرئي والمسموع والتفاعلي ليعطي الطالب مهارات الإبداع الذاتي ويشمل (10) عبارات، والبعد الثاني: الوعي بالذات وقياس قدرة الفرد على اكتشاف نقاط القوة وجوانب الضعف وتحديدها والعمل على مراقبة الذات مما يؤدي إلى الشعور بالمزيد من الرضا، ويشمل (13) عبارة، والبعد الثالث: الاستراتيجيات المعرفية وقياس الأفكار والإجراءات التي يستخدمها الطلاب في عملية تحليل الفهم والتنظيم والاستدكار وتخيل المعلومات لحل المشكلات ويختلف استخدامها من فرد لآخر، ويشمل (11) عبارة، والبعد الرابع: التفاعل وفهم الآخرين وهي العملية المتبادلة بين فردين، أو فرد وجماعة وسط محيط اجتماعي بينهم علاقات مشتركة لاكتساب مهارات وقيم ومعارف، ويشمل (12) عبارة، يتم الاستجابة عليها وفقًا لمقياس ليكارت الخماسي، (أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة) حيث تأخذ الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب. ثم قامت الباحثة بالتحقق من صلاحية ودقة الأداة في قياس مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد من خلال التحقق من الخصائص السيكومترية لها من خلال الخطوات التالية:

5.3. التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

- الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة على (8) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات السعودية والعربية من تخصص القياس والتقويم وعلم النفس، لإبداء الرأي حول سلامة العبارات العلمية واللغوية، وصحة انتماء كل عبارة للبعد، وبعد الأخذ بمقترحاتهم وتوصياتهم تم حذف (6) عبارات، وفي ضوء توجيهاتهم تم التعديل في صياغة بعض الفقرات وبهذا تحقق الصدق الظاهري لاستبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد.

- حساب الثبات والصدق بالطرق الإحصائية:

تم تطبيق استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف على أفراد عينة عشوائية طبقية المكونة من (260) من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، وتم حساب ثبات وصدق الاستبانة على النحو التالي:

أولاً: ثبات استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف

تم حساب ثبات عبارات استبيان مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف بطريقتين هما معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وبيان نتائجهما كما يلي:

- معامل ألفا كرونباخ.
- بطريقة التجزئة النصفية.

جدول (3): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لاستبيان مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن=260)

الاستبانة	الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون
مهارات التعلم	البعد الأول: التعامل مع الوسائط	10	0.845	0.779
الذاتي أثناء	البعد الثاني: الوعي بالذات	13	0.919	0.855
التعليم عن	البعد الثالث: الاستراتيجيات المعرفية	11	0.906	0.844
بعد	البعد الرابع: التفاعل وفهم الآخرين	12	0.887	0.826
مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد ككل		46	0.964	0.909

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن جميع قيم معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الأربعة لاستبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد كانت مرتفعة وبلغت على الترتيب (0.845، 0.919، 0.906، 0.887)، في حين بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لاستبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد ككل (0.964) وهي قيم مرتفعة تدل على تحقق ثبات الاستبانة وأبعاده. وتم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لاستبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون Spearman-Brown، فوجد أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لاستبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد جاءت مرتفعة وكانت على الترتيب (0.779، 0.855، 0.844، 0.862)، في حين بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون لاستبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد ككل (0.964).

ثانياً: صدق استبيان مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد:

تم حساب صدق عبارات استبيان مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد بطريقتين هما التحليل العاملي الاستكشافي، وصدق الارتباط وبيان نتائجهما كما يلي:

- التحليل العاملي الاستكشافي:

قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لعبارات استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد، باستخدام طريقة المكونات الأساسية وعن طريق تدوير المحاور باستخدام الفار يماكس، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (4): نتائج التحليل العاملي باستخدام طريقة الفار يماكس عن طريق التدوير لعبارات استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد (ن=260)

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	العبرة	التشيع	العبرة	التشيع	العبرة	التشيع
الأول	8.720	%18.956	1	0.362	2	0.375	3	0.337
			4	0.538	5	0.490	6	0.536
			7		8	0.541	9	0.516
			10	0.505				
الثاني	6.052	%13.157	11	0.441	12	0.391	13	0.530
			14	0.454	15	0.349	16	0.624
			17	0.584	18	0.570	19	0.449
			20	0.578	21	0.642	22	0.727
			23	0.653				
الثالث	4.699	%10.215	24	0.488	25	0.639	26	0.614
			27	0.577	28	0.446	29	0.644
			30	0.516	31	0.545	32	0.536
			33	0.492	34	0.622		
الرابع	4.360	%9.696	35	0.610	36	0.554	37	0.503
			38	0.409	39	0.574	40	0.532
			41	0.382	42	0.610	43	0.430
			44	0.589	45	0.574	46	0.526
الإجمالي		%52.024						

وأظهرت النتائج وجود أربعة أبعاد (عوامل) تفسر نسبة تباين قيمتها (52.024%) من استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد ككل، وهي نسبة جيدة تكفي لاعتبار هذه العوامل الأربعة صادقة من خلال نتائج التحليل العاملي. كما أظهرت النتائج ارتفاع قيم تشبعات العبارات حيث تراوحت قيم التشبعات من (0.362) حتى (0.727)، وانتماء نفس العبارات لنفس الأبعاد مما يعني توافر صدق العبارات في قياس الأبعاد التي تنتهي لها.

1. صدق عبارات لاستبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد (تمييز الفقرات) :

تم حساب صدق عبارات لاستبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد عن طريق حساب معامل ارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتهي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتهي إليه العبارة باعتبار أن بقية عبارات البعد الفرعي محكاً للعبارة (معامل ارتباط بيرسون المصحح). والجدول رقم (5) التالي يوضح معاملات صدق عبارات الأبعاد الفرعية:

جدول (5): معاملات صدق عبارات استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد (ن=260)							
البعد الأول: التعامل مع الوسائط		البعد الثاني: الوعي بالذات		البعد الثالث: الاستراتيجيات المعرفية		البعد الرابع: التفاعل وفهم الآخرين	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.553	1	**0.664	1	**0.676	1	**0.700
2	**0.549	2	**0.627	2	**0.809	2	**0.730
3	**0.547	3	**0.731	3	**0.763	3	**0.717
4	**0.692	4	**0.647	4	**0.736	4	**0.656
5	**0.688	5	**0.641	5	**0.505	5	**0.754
6	**0.678	6	**0.766	6	**0.825	6	**0.746
7	**0.752	7	**0.778	7	**0.767	7	**0.412
8	**0.714	8	**0.756	8	**0.719	8	**0.784
9	**0.662	9	**0.645	9	**0.778	9	**0.639
10	**0.656	10	**0.720	10	**0.696	10	**0.708
		11	**0.788	11	**0.738	11	**0.628
		12	**0.793			12	**0.657
		13	**0.753				

** دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

* دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

إن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتهي إليه العبارة (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي) دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، لجميع عبارات استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ.

2. صدق أبعاد استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد (الصدق الداخلي):

تم حساب صدق الأبعاد الفرعية لاستبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد فرعي والدرجة الكلية لاستبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد، فوجد أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق الأبعاد الفرعية لاستبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد، كما بالجدول رقم (6) التالي:

جدول (6): معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد (ن=260)	
الأبعاد	معامل الارتباط ودلالته
البعد الأول: التعامل مع الوسائط	**0.847
البعد الثاني: الوعي بالذات	**0.913
البعد الثالث: الاستراتيجيات المعرفية	**0.930
البعد الرابع: التفاعل وفهم الآخرين	**0.875

* دال إحصائياً عند مستوى (0.05) ** دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

وبذلك تأكد للباحثة ثبات وصدق استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد الذي يتكون في صورته النهائية من (46) عبارة.

6.3. الأساليب الإحصائية:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية للتحقق من فروض الدراسة، من خلال استخدام برامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والنفسية spss وهذه الأساليب هي:

- المتوسط والانحراف المعياري للتحقق من الفرض الأول للدراسة، والحكم على مستوى التوافر من خلال المعيار الإحصائي الموضح بالجدول التالي: تصحيح الاستبانة والحكم على مستوى التوافر:

جدول (7): المعيار الإحصائي للحكم على مستوى توافر مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد وأبعاده*

قيمة المتوسط	مستوى التوافر
من (1) حتى أقل من (2.34)	منخفض
من (2.35) حتى أقل من (3.67)	متوسط
من (3.68) حتى (5.00)	مرتفع

* المدى = أعلى درجة - أقل درجة = 4، عدد فئات التوافر = 3، طول الفئة 1.33

- اختبار (ت) لمجموعة واحدة One sample T-test للتحقق من الفرض الأول للدراسة.
- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent samples T-test للتحقق من الفرض الثاني للدراسة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتحقق من الفرض الثالث للدراسة.

4. نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

تعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها، والتي أجابت على الفرضيات التي وضعت بشأن دراستها حول مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

1.4. التحقق من الفرض الأول للدراسة ومناقشته وتفسيره:

ينص الفرض الأول للدراسة على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أبعاد مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد والدرجة الكلية لها لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف والمتوسط الفرضي (3.67) الحد الأدنى لفئة التحقق بدرجة مرتفعة". وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) لمجموعة واحدة لدرجات كل بعد من أبعاد استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد والدرجة الكلية له، المتوسط الفرضي (3.67) الحد الأدنى لفئة التحقق بدرجة مرتفعة، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (8): المتوسط والانحراف المعياري واختبار (ت) لمجموعة واحدة لدرجات كل بعد من أبعاد استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد والدرجة الكلية له

(المتوسط الفرضي = 3.67) (ن=806)

أبعاد مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	مستوى التوافر	قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية
البعد الأول: التعامل مع الوسائط	4.118	0.614	مرتفع	**20.725
البعد الثاني: الوعي بالذات	4.145	0.670	مرتفع	**20.144
البعد الثالث: الاستراتيجيات المعرفية	4.062	0.706	مرتفع	**15.753
البعد الرابع: التفاعل وفهم الآخرين	4.151	0.669	مرتفع	**20.390
مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد ككل	4.119	0.606	مرتفع	**21.024

(a) منخفض = من (1) حتى أقل من (2.34)، متوسط = من (2.34) حتى أقل من (3.67)، مرتفع = من (3.67) حتى (5.00).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من نتائج الجدول السابق ما يلي:

توافر جميع أبعاد استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد بدرجة مرتفعة، كما تتوافر الدرجة الكلية لمهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد بدرجة مرتفعة.

كان أكثر أبعاد مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد توافراً هو البعد الرابع (التفاعل وفهم الآخرين) بمتوسط بلغت قيمته (4.151)، يليه البعد الثاني (الوعي بالذات) بمتوسط بلغت قيمته (4.145)، ويأتي في الترتيب الثالث البعد الأول (التعامل مع الوسائط) بمتوسط بلغت قيمته (4.118)، أما البعد الثالث (الاستراتيجيات المعرفية) كان أقل أبعاد مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد توافراً، بمتوسط بلغت قيمته (4.062).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات أبعاد مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد والدرجة الكلية لها لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف والمتوسط الفرضي (3.67) الحد الأدنى لفئة التحقق بدرجة مرتفعة لصالح متوسطات الأبعاد والدرجة الكلية، وتشير النتائج إلى تحقق الفرض الأول، وهو توافر مستوى مرتفع من مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد وأبعادها لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجني، 2020). التي أظهرت نتائجها بمستوى مرتفع، إلا أنها تختلف مع نتائج دراسة (الربابعة، 2020؛ الزبون وآخرون، 2020) التي كشفت نتائجها كان متوسطاً.

وترى الباحثة أن توافر مستوى مرتفع من مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف ربما يرجع إلى توفر التطبيقات التعليمية المتنوعة في (منصة مدرستي) ومن خلال ما تم بذله من جهود من قبل الإدارة التعليمية في البرامج التدريبية على مهارات التعلم الذاتي

أثناء التعليم عن بعد باعتباره توجها من المملكة العربية السعودية، وأيضاً من خلال المهام والأنشطة التي يقودها المعلم للطلبة تتفق مع دراسة الزبون (2020) حيث تساعد على تحسين القدرة على إيصال المعلومة بجميع أشكالها المرئي والمسموع والتفاعلي وبالتالي تحقيق مستوى مرتفع في التعامل مع الوسائط، كما تركز أيضاً على مساعدة الطلبة على اكتشاف نقاط القوة وجوانب الضعف مما يؤدي إلى الشعور بالمزيد من الرضا وبالتالي تحسين الوعي بالذات لدى الطلبة، كما تتضمن بعض البرامج التدريبية تدريب الطلبة على تحليل الفهم والتنظيم والاستدراك وتخيل المعلومات لحل المشكلات مما يحسن الاستراتيجيات المعرفية لديهم، بالإضافة إلى أن هذه البرامج التدريبية تساعد الطلبة على تكوين علاقات مشتركة لاكتساب مهارات وقيم ومعارف مما يساعد في تحسين تفاعل الطلبة وفهمهم للآخرين كما تبين الجلسات التفاعلية أثناء التعليم عن بعد توفر مشاريع مختلفة، تتفق مع دراسة (khalid.et al, 2020) وبالتالي تحسين مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

2.4. التحقق من الفرض الثاني للدراسة ومناقشته وتفسيره:

ينص الفرض الثاني للدراسة على: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف على استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد تعزى للجنس (ذكور - إناث)". للتحقق من الفرض الثاني للبحث تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) لدراسة دلالة الفرق بين متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف على استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد التي تعزى للجنس (ذكور - إناث)، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (9): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدراسة دلالة الفرق بين متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف على استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد التي تعزى للجنس (ن=806)

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد	ذكور	403	4.072	0.649	2.206	*0.028
	إناث	403	4.166	0.557		

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) للفرق بين متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف على استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد التي تعزى للجنس دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وكانت الفروق لصالح الإناث، وهذا يعني أن مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى الإناث أكثر من الذكور. مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجهني (2020) التي أظهرت اختلاف في المهارات على أساس نوع الجنس، وتختلف مع نتائج دراسة الزبون وآخرون (2020) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مهارات التعلم الذاتي تعزى لمتغير الجنس.

وترى الباحثة أن وجود مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى الإناث أكثر من الذكور بسبب أن الإناث أكثر استخداماً لمنصات التعلم عن بعد من الذكور، وأيضاً تواصل الطالبات مع معلماتهن، وادائهن الواجبات الفردية والجماعية، وأكثر اعتماداً على أنفسهن من الذكور، استغلال المعلمة وقت الحصة بفاعلية، امتلاك المعلمة مهارات التدريس، التقويم المستمر للطالبات، المعلومات أكثر التزاماً بحضور الدورات، مناقشة الطالبات والتفاعل، تقديم التغذية الراجعة باستمرار من خلال الاختبارات والمشاريع، مما يتيح لهن اكتساب مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد أكثر من الذكور لتوافر أوقات أطول للممارسة.

3.4. التحقق من الفرض الثالث للدراسة ومناقشته وتفسيره:

ينص الفرض الثالث للدراسة على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف على استبانة مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد تعزى للجنس (ذكور - إناث)". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين الأحادي One way ANOVA، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (10): تحليل تباين الأحادي للفروق في مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد حسب السنة الدراسية (ن=806)					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	1.350	4	0.337	0.918	0.453
داخل المجموعات	294.492	801	0.368		غير دالة
الكل	295.842	805			

يتبين أن قيمة (F) قد بلغت (0.918) عند مستوى ثقة (Sig = 0.453) وهذا يؤكد عدم معنوية الفروق في مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد حسب السنة الدراسية، وهذا يعني تحقق الفرض الرابع بقبول الفرض الصفري.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزبون (2020) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مهارات التعلم الذاتي تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

وترى الباحثة أن عدم وجود فروق دالة إحصائية في مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد بين السنوات الدراسية يرجع إلى أن الخطط الموجهة نحو تحسين مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد مقدمة لجميع طلبة المرحلة الثانوية في السنوات الدراسية المختلفة على حد سواء، وهذا ما أظهرته النتائج من عدم وجود فروق في بين السنوات الدراسية.

4.4. التوصيات والبحوث المستقبلية المقترحة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن للباحثة تقديم التوصيات التالية:

- الاهتمام بتقديم برامج تدريبية للطلاب الذكور بالمرحلة الثانوية. لتحسين مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فكل متعلم قدرات وأساليب تعليمية مختلفة.

5.4. كما يمكن اقتراح العناوين التالية كعناوين لبحوث ودراسات مستقبلية:

- دراسة العلاقة بين مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد والاتجاه نحو التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- دراسة العلاقة بين مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد وكفاءة التصفح الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- دراسة أساليب التعلم كمنبئات بمهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. الإزرجاوي، علي. (2019). *التعليم المستمر*. دار الرضوان.
2. الجرف، ريماء. (2016). *التعلم الذاتي للطلاب*. كتاب إلكتروني. <https://2u.pw/xuLcd>
3. الجبني، عبد الله. (2021). تأثير التعلم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا على فاعلية التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا: جامعة الطائف أنموذجاً. *مجلة كلية التربية: 37*(3): 131-156.
4. الخفاجي، سامي. (2015). *التعليم المفتوح والتعلم عن بعد أساس للتعليم الإلكتروني*. الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن.
5. الربابعة، أماني. (2020). دور التعليم عن بعد في تعزيز التعلم الذاتي لدى طلبة جامعة الزرقاء الخاصة. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات: 1*(3): 52-75.
6. الزبون، مأمون، وخوالدة، حمزة، والزبون، نضال. (2020). تصورات طلبة الجامعة الأردنية حول فاعلية استخدام منصة التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التعلم الذاتي لديهم في مادة الثقافة الوطنية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية): 34*(12): 2267-2302.
7. سيمونس، لي آيرز. (2015). *نظريات التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني*. (عزمي، مترجم). مكتبة بيروت.
8. الشربيني، فوزي، والطناوي، عفت. (2011). *التعليم الذاتي بالمؤتمرات التعليمية (ط.1)*. عالم الكتب.
9. عبد الحى، رمزي. (2010). *التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين*. مكتبة الأنجلو المصرية.
10. عثمان، عبير. (2020). فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب "Quest Web" في تنمية مهارات التعلم الذاتي والويب أبعاد المواطنة الرقمية لدى الطلاب المعلمين بشعبة الملابس الجاهزة بكلية التربية- جامعة حلوان. *مجلة كلية التربية: 31*(122): 200-248.
11. المهيري، عائشة. (2019). أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية. *المجلة العربية لضمان دورة التعليم الجامعي: 12*(39): 63-84.
12. الهمامي، حمد" إبراهيم، حجازي (2020) *التعليم عن بعد: مفهومه، أدواته واستراتيجياته دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني*. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. AL Shaikh, A., (2021). The effect of using flipped classrooms on developing mind habits and self-learning skills among the students at Prince Sattam bin Abdulaziz University. *Ilkogretim Online- Elementary Education Online*, 20(3), 629- 639. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.03.64>
2. Bishara, S. (2021). The cultivation of self-directed learning in teaching mathematics. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13 (1), 82-95. <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i1.5401>

3. Khalid, M, Bashir, S., & Amin, H., (2020). Relationship between Self-Directed Learning (SDL) and academic achievement of university students: a case of online distance learning and traditional universities. *Bulletin of Education and Research*, 42 (2), 131- 148.
4. Lasfeto, D., & Ulfa, S. (2020). The relationship between self-directed learning and students' social interaction in the online learning environment. *Journal of E-learning and Knowledge Society*, 16(2), 34- 41.
5. Yang, H., Su, J., & Bradley, K., (2020). Applying the Rasch model to evaluate the Self-Directed Online Learning Scale (SDOLS) for graduate students. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21 (3), 100- 118. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4654>

ثالثاً: المواقع الإلكترونية:

1. وزارة التعليم. (1442). الخدمات الالكترونية. <https://2u.pw/IZbxG>.

Self-Learning Skills During Distance Education Among Secondary School Students in Taif City in the Light of Some Variables

Amal Mohammed Hamad Al-Turaiki

Master's degree in Psychology, College of Education, Umm Al-Qura University, KSA
altarikyamal@gmail.com

Received : 7/5/2022 Revised : 18/5/2022 Accepted : 21/6/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.10>

Abstract: The current study aimed to identify the level of self-learning skills during distance education and its dimensions among secondary school students in Taif city, and to know the difference in self-learning skills during distance education among secondary school students in Taif according to each of the demographic variables (sex, age, school year). To achieve these goals, the descriptive approach was used, and a tool for the questionnaire of self-learning skills during distance education (prepared by the researcher) consisted of four parts: dealing with media, self-awareness, cognitive strategies and interaction and understanding others, (46) phrases, and it was applied to a sample of (806) male and female students at the secondary stage in Taif. By using the arithmetic mean and the independent samples t-test as well as the simple analysis of variance test ANOVA. The following results were reached: Availability of all dimensions of the self-learning skills scale during distance education and its total score were at a high degree, and there was a significance difference between the mean scores of secondary school students in Taif on the scale of self-learning skills during distance education that are attributed to gender in favor of females, in addition there were not a significance differences in the skill Self-learning during distance education attributed to school year. Some recommendations were presented in light of the results of the study, such as improving self-learning skills during distance education for male secondary school students in the city of Taif and taking into account the individual differences between learners because each learner has different abilities and learning methods.

Keywords: Self-learning skills; distance education; High school students.

References:

1. Alezyrjawy, 'ly. (2019). Alt'lym Almstmr. Dar Alrdwan.
2. Aljrf, Ryma. (2016). Alt'lm Aldaty Ltlab. Ktab Elktrwny. <https://2u.pw/xulcd>
3. Aljhny, 'bd Allh. (2021). Tathyr Alt'lm Aldaty Lda Tlbh Aldrasat Al'lya 'la Fa'lyt Alt'lym 'n B'd Fy Zl Janht Kwrwna: Jam't Alta'fAnmwdja. Mjlt Klyh Altrbyh: 37(3): 131-156.
4. Alkhfajy, Samy. (2015). Alt'lym Almftwh Walt'lm 'n B'd Asas Lit'lym Alelktrwny. Alakadymywn Llnshr Waltwzy', Alardn.
5. Alrbab'h, Amany. (2020). Dwr Alt'lym 'n B'd Fy T'zyz Alt'lm Aldaty Lda Tlbt Jam't Alzrqqa' Alkhash. Mjlt Jam't Flstyn Llabhath Waldrasat: 1 (3): 52- 75.
6. Alzbwn, Mamwn, Wkhwaldh, Hmzh, Walzbwn, Ndal. (2020). Tswrat Tlbt Aljam'h Alardnyh Hwl Fa'lyt Astkhdam Mnsh Alt'lm Alelktrwny Fy Tnmyt Mharat Alt'lm Aldaty Ldyhm Fy Madt Althqafh Alwtny. Mjlt Jam't Alnjah Llabhath (Al'lwm Alensanyh): 34 (12): 2267- 2302.
7. Symwnsn, Ly Ayrz. (2015). Nzryat Alt'lym 'n B'd Wmstlhat Alt'lym Alelktrwny. ('zmy, Mtrjm). Mktbt Byrwt.
8. Alshrbyny, Fwzy, Waltnawy, 'ft. (2011). Alt'lym Aldaty Balmwdywlat Alt'lymyh (T.1). 'alm Alktb.
9. 'bd Alhy, Rmzy. (2010). Alt'lym 'n B'd Fy Alwtn Al'rby Wthdyat Alqrn Alhady Wal'shryn. Mktbt Alanjlw Almsryh.
10. 'thman, 'Ebyr. (2020). Fa'lyt Astratyjy Alrhlat Alm'rfyh 'br Alwyb "Quest Web" Fy Tnmyt Mharat Alt'lm Aldaty Walwyb Ab'eadd Almwatnh Alrqmyh Lda Altlab Alm'lmyn Bsh't Almlabs Aljahzh Bklyt Altrbyh- Jam't Hlwan. Mjlt Klyt Altrbyh: 31 (122): 200- 248.
11. Almhyry, 'a'shh. (2019). Athr Brmjyt T'lymyh Mhwsbh Fy Tnmyt Mharat Alqra'h Walktabh Wmharat Alt'lm Aldaty Fy Madt Alqra'h Walktabh Lda Tlbt Aljam'h Alardnyh. Almjlh Al'rbyh Ldman Dwrh Alt'lym Aljam'y: 12(39): 63- 84.
12. Alhmamy, Hmd Ebrahym, Hjazy (2020) Alt'lym 'n B'd: Mfhwmbh, Adwath Wastratyjyath Dlyl Lsan'y Alsyasat Fy Alt'lym Alakadymy Walmhny Waltqny. Mnzmt Alamm Almthdh Lltrbyh Wal'lm Walthqafh.

دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن في منطقة الجوف

عبد الحميد راكان العنزي

أستاذ تقنيات التعليم المشارك

كلية التربية - جامعة الجوف - السعودية

ar.alenezi@ju.edu.sa

لطيفة عبد الرحمن العلي

باحثة ماجستير في تقنيات التعليم

كلية التربية - جامعة الجوف - السعودية

Alaberah2009@hotmail.com

قبول البحث: 2022/5/18

مراجعة البحث: 2022/5/9

استلام البحث: 2022/4/25

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.11>



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

دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمتهن في منطقة الجوف

لطيفة عبد الرحمن العلي

باحثة ماجستير في تقنيات التعليم- كلية التربية- جامعة الجوف- السعودية
Alaberah2009@hotmail.com

عبد الحميد راكان العنزي

أستاذ تقنيات التعليم المشارك- كلية التربية- جامعة الجوف- السعودية
ar.alenezi@ju.edu.sa

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.11> قبول البحث: 2022/5/18 مراجعة البحث: 2022/5/9 استلام البحث: 2022 /4/25

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التعليم المدمج، في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلمتهن، وإلقاء الضوء على أبرز الصعوبات التي تواجه المعلمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج من وجهة نظرهن، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وقاما ببناء الاستبانة أداة لجمع البيانات، وطُبقت على عينة (277) معلمة للمرحلة المتوسطة في منطقة الجوف، وزعت الاستبانة بشكل عشوائي على معلمات المرحلة المتوسطة، في الفصل الدراسي الثاني لعام 1443/1442، هو بعد تحليل البيانات، جاءت نتائج جميع العبارات التي مثلت محور التعليم المدمج، في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلمتهن، في درجة (مرتفعة)، حيث كانت محصورة بين المتوسطين (3.64) و(4.04)، كما جاءت الصعوبات التي تواجه المعلمات، في تنمية التحصيل الدراسي أثناء تطبيق التعليم المدمج، من وجهة نظرهن، في درجة (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (3.84)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلمتهن، وفقاً لمتغير (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمج)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلمتهن، وفقاً لمتغير (عدد الساعات التدريبية في التعليم المدمج)، وفي اتجاه المعلمات اللاتي لديهن ساعات تدريبية (من 5 – 10 ساعات) و(أكثر من 10 ساعات)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول الصعوبات التي تواجه المعلمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج، من وجهة نظرهن، وفقاً لمتغيري: (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمج، عدد الساعات التدريبية في التعليم المدمج).

الكلمات المفتاحية: التعليم المدمج؛ التحصيل الدراسي؛ المرحلة المتوسطة.

1. المقدمة:

يشهد عالمنا المعاصر تطورات حضارية هائلة متسارعة في الميادين والأصعدة كلها وتحديات عصفت بنظمنا التعليمية؛ ومن أبرزها مؤخراً جائحة كورونا، لذا بات من الضروري أن يواكب ذلك تطورات وإصلاحات في الميدان التربوي، حيث إن التربية هي الأداة التي تبني الإنسان القادر على التعامل مع معطيات وخصوصيات المرحلة الراهنة، وعلى ذلك فقد احتلت مسألة التعليم المدمج مركز الصدارة في فكر التربويين وضمن أولوياتهم لتجاوز التحديات

التي فرضتها جائحة كورونا، التي أثرت تأثيراً سلبياً في التعليم والتعلم، فسيطر التعليم الإلكتروني على التعلم عامة، فكان الأفضل استخدام نظام يجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، وتوظيفه في العملية التعليمية لإجراء تحسين عليها؛ مما استوجب على الأنظمة أن تخرج من هذه الأزمة وهي أقوى من ذي قبل، وتحقق نتائج إيجابية، فمن حسنِ المسؤولية تجاه العملية التعليمية لا بدّ أن ندرك كيف نسدُ الفجوات التي حدثت في التعليم في أثناء أزمة كورونا، مما يضمن نتائج جيدة متساوية (سارة وشيما، 2021)، وبحسب تقرير صادر في يناير الماضي لمؤسسة "Weare Social"، المعنيّة بقياس استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، بالتعاون مع مؤسسة "Hootsuite"، المتخصصة في أبحاث الإنترنت، زاد عدد مستخدمي الإنترنت في العالم العربي؛ بسبب سهولة الوصول للإنترنت، ففي السعودية بلغ عدد مستخدمي الإنترنت 32.2 مليون (93% من السعوديين)، بزيادة 15% عن 2018، في حين وصل عدد مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي إلى 25 مليون (متنّدَى تواصل، 2020)، ومع ازدياد انتشار استخدام الإنترنت بشكلٍ عامٍّ؛ كان لا بدّ من فكرة استخدامه في التعليم، فعلى سبيل المثال، قامت وزارة التعليم بالمملكة بإطلاق منصّة مدرستي للتعليم عن بُعد (واس، 2020)؛ غايتها تقديم المعلومات والخبرات التربويّة التي تقوم بتقديمها للمتعلم، وذلك باستخدام الوسائط المتعدّدة، وتُسهم على نحو كبير في اختصار الجهد والوقت، من خلال إيصال المعلومات للمتعلمين في أسرع وقت عبر الإنترنت، وتزيد من فاعليّة وجاذبيّة العملية التعليمية بشكل ملحوظ، وتُسهم أيضاً في تحسين التعلم، وتمكن المعلم من تقييم وقياس أداء المتعلّمين (شوملي وقسطندي، 2007).

ويمتاز التعلم المدمج بفوائد متعددة؛ منها أنه يجمع بين فوائد التدريب التقليدي الموجه بالمعلم، مع المزايا التي جلبتها مجموعة متنوعة من التكنولوجيات لإيجاد البرنامج الأمثل، والتعلم المدمج هو استخدام التقنية الحديثة في التدريس دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد، والحضور في غرفة الصف، ويتم التركيز على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة؛ مثل: الحاسوب والشبكات والإنترنت، ويمكن وصف هذا التعليم بأنه الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم عن طريق الوسائط المتعددة التي توفرها التقنية الحديثة أو تكنولوجيا المعلومات.

وفي هذا السياق؛ أكّد عدد غير قليل من الدراسات فاعليّة التعليم المدمج في التحصيل الدراسي؛ منها: دراسة الغامدي (2015) التي هدفت إلى معرفة فاعليّة إستراتيجية التعلم المدمج في تدريس الهندسة، والتحصيل وتنمية التفكير الهندسي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، وطبقت مواد الدراسة المكونة من برمجيّة تعليميّة تفاعليّة، لوحدة الهندسة والاستدلال المكاني، التي تم تقديمها عبر الإنترنت، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تفوّق المجموعة التجريبيّة في التحصيل، عند مستوى التذكّر، والفهم، والمهارة، وحل المشكلات، والتحصيل الكلي، وتفوّقها في اختبار التفكير الهندسي، وفي كلّ مستوى من مستوياته.

وتنتشر ظاهرة ضعف التحصيل الدراسي في المقررات والمباحث الدراسية سواء على الصعيد المحلي أم العربية أم الأجنبي، حيث تعدّ من المشكلات المهمة التي تواجه القائمين على العملية التعليمية، ومع تنامي هذه الظاهرة فقد أولت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية اهتماماً منقطع النظير لتجاوزها والوقوف على التحديات والمعوقات التي تقف حائلة دون الرقي بمستوى التلاميذ تحصيلياً، ومع انتشار التعليم المدمج محلياً انتشاراً واسعاً كان لا بد من وقفة علمية لمعرفة دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

وفي ضوء ما سبق؛ يعدّ البحث خطوة متواضعة نحو تطوير العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية ومحاولة الوقوف على إيجابيات هذه التجربة وإيجاد السبل لتجاوز معوقاتها.

1.1. مشكلة الدراسة:

قامت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية باستخدام التعلم المدمج في العملية التعليمية عامة؛ وذلك انسجاماً مع التغيرات العالمية والمحلية المتعددة التي فرضت بقوة وجوب استخدام هذا النوع من التعليم، بغية إيجاد السبل الكفيلة لضمان حق التعليم لأفراد المجتمع السعودي؛ إلا أن هذه التجربة كونها تجربة حديثة تخللتها الكثير من الصعوبات والمعوقات، ولمّا كان هدف العملية التعليمية يتمحور حول التحصيل الدراسي فقد لاحظ الباحث من خلال خبرته الميدانية ولقاءات أجراها مع زملائه المعلمين وأولياء الأمور أن هذه التجربة كان لها أثر سلبي في التحصيل الدراسي؛ منها: أن مستوى تحصيل التلاميذ انخفض عن السنوات السابقة، إضافة إلى أن نتائج التحصيل لم تكن نتائج صادقة تعبر عن المستوى الحقيقي للتلاميذ، إضافة إلى المشكلات والصعوبات التي يعانيها المعلمون، وعلى الرغم من أن عدداً غير قليل من الدراسات أكّد فاعلية التعليم المدمج؛ منها: دراسة جاسم (2021)

ودراسة حمدان (2019) حيث اهتمتا بالتعلم المدمج بوصفه نموذجاً حيويًا للتعليم، من خلال ما أنتجه التعليم الإلكتروني، الذي يكون فيه جنبًا إلى جنب مع التعليم التقليدي ومكملاً له، وقد أكدت الدراسات تأثير التعلم المدمج في تطبيق المقرر الدراسي، بهدف تحسين أداء الطلاب.

ودراسة الديوشوي (2019) التي أكدت تنمية التحصيل من خلال التعلم المدمج، وما كشفته دراسة (أبو عيطة وآخرين، 2020) عن أثر التعلم المدمج في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ واتجاهاتهم نحوها، باستخدام أحد التطبيقات المستندة إلى الحوسبة السحابية (فصول جوجل).

ودراسة (Ridwan et al, 2020؛ الحجاي، 2019): فعالية استخدام نموذج التعلم المختلط مع تطبيقات المودل.

وأشار الجني (2021): إلى وجود نتائج إيجابية، تُعزى إلى التعليم المدمج وأهميته في التحصيل الدراسي، وأوصت باستخدامه في العملية التعليمية؛ نظرًا لفاعليته.

وأكد الحازمي (2018) الأثر الإيجابي لاستخدام التعلم المدمج في التحصيل، ودافعيتهم نحو تعلمها، وأوصت بتشجيع المعلمين على تبني التعلم المدمج، وتطبيقه في التدريس، والمقررات الدراسية المختلفة، في جميع المراحل التعليمية، وتنظيم دورات تدريبية مكثفة ومستمرة للمعلمين أو الطلاب- على استخدام موقع التعلم الإلكتروني لتطوير التدريس، وأساليب وبرامج التعلم المدمج.

إلا أن بعض الدراسات قدّمت نتائج مختلفة، ووجدت أن التعلم وجهًا لوجه له تأثير إيجابي أفضل من التعلم المدمج، منها: دراسة هيسل (2016 Heissen, Heppen, Sorensen, Allensworth, Walters, Rickles, Taylor, & Michelman, 2017) فقد وجد الباحثون أنه على الرغم من أن مجموعة التلاميذ لم تختلف في العديد من العناصر، إلا أن نتائج تلاميذ التعلم المدمج كانت أدنى، إضافة إلى مواجهتهم صعوبة في التعلم أكثر من مجموعة تلاميذ التعليم وجهًا لوجه، وفي دراسة أجرتها (حريش ويوسف، 2021)، أظهرت نتائج عكسية نحو التعلم الإلكتروني، وأوصت بالتنوع في استخدام مصادر التعليم والتعلم، بما يضمن الجمع بين أكثر من أسلوب في التدريس، مما يحقق اتجاهات إيجابية لدى الطالب نحو التعليم الإلكتروني. ودراسة (عبد وأسما، 2021) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فرق بين التعليم الإلكتروني والتعليم وجهًا لوجه، على الرغم من أن اتجاهات هيئة التدريس للجمع بين النظامين الإلكتروني والتقليدي- وهو ما يسي بالتعليم المدمج- إيجابية ومرتفعة، ودراسة (المواضية والزعي، 2019) حيث كشفت عن وجود صعوبات تواجه هيئة التدريس.

وعلى ذلك؛ يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي: ما دور التعلم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن في منطقة الجوف؟

2.1. أسئلة الدراسة:

- ما دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن؟
- ما الصعوبات التي تواجه المعلمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج من وجهة نظرهن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات المعلمات، حول دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، تعزى لمتغيري (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمج، عدد الساعات التدريبية في التعليم المدمج)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات المعلمات، حول الصعوبات التي تواجه المعلمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج، تعزى لمتغيري: (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمج، عدد الساعات التدريبية في التعليم المدمج)؟

3.1. أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من مجموعة نقاط؛ يمكن إيجازها بالآتي:

الأهمية النظرية:

إلقاء الضوء على مفهوم التعليم المدمج، ومميزاته، وجدواه، وأهم إستراتيجياته، ومن ثم تعرف مفهوم التحصيل الدراسي، وأهميته، والعوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، ونظريات تكنولوجيا التعليم.

الأهمية العملية:

- توجيه المعلمين والمدرسين إلى ضرورة استخدام التعلم المدمج في العملية التدريسية استخدامًا يناسب ميول الطلبة، حيث يعد ذلك مطلبًا مهمًا، ومن الاتجاهات الحديثة لبناء متعلم القرن الحادي والعشرين.
- بيان جوانب القوة والضعف في استخدام التعلم المدمج ودوره في تنمية التحصيل الدراسي لدى المتعلمين؛ بغية تعزيز جوانب القوة وتلافي نواحي الضعف للوصول بهم إلى مستويات عالية، تساعد على التعلم خلال وقت الأزمات وغيرها.
- تشخيص الواقع بغية إيجاد بيئة مدمجة تفاعلية، تراعي مستوى ذكاء التلاميذ، وتراعي الفروق الفردية، مما قد يدفعهم نحو المشاركة الإيجابية في المواقف التعليمية المختلفة.

- قد تفيد النتائج البحث وتوصياته مطوري المناهج، في تنمية التحصيل الدراسي، من خلال استخدام بعض أساليب التعلم الإلكتروني؛ بما يُحقّق التركيز على التعليم المدمج ضمن الموضوعات المطروحة في المناهج الخاصة بالتقنيات.
- قد تفيد نتائج البحث في العمل على إقامة دورات تدريبية للتدريب على الاستخدام الصحيح للتعليم المدمج لتحسين الجودة التعليمية.
- قد تُثري نتائج البحث المحتوى العلمي الدراسي، فيما يتعلّق بالأبحاث في مجال التعليم المدمج في المملكة العربية السعودية؛ تأكيداً لأهميته في الوضع الحالي.

4.1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلّماتهنّ.
- التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلّّات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج.
- الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغيري: (سنوات الخبرة في استخدام التعليم المدمج، الخبرة، الساعات التدريبية في التعليم المدمج)، عن دور التعلم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي.
- الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغيري: (سنوات الخبرة في استخدام التعليم المدمج، الخبرة، الساعات التدريبية في التعليم المدمج)، حول الصعوبات التي تواجه المعلّّات في تنمية التحصيل الدراسي.

5.1. تعريفات الدراسة الاصطلاحية والإجرائية:

- **التعليم المدمج:** "هو تكامل استخدام تكنولوجيا التعليم، وأساليب تعلّم وتعليم مختلفة، وفق نظريات التعلّم المناسبة للموقف التعليمي، لزيادة فاعليّة عمليّة التعلّم والتعليم" (أبو عطية والخرابشة، 2019). ويُعرف التعليم المدمج إجرائياً بأنه: هو أسلوب تعليمي يجمع بين التعليم المباشر وجهًا لوجه والتعليم عبر الإنترنت؛ بهدف تحسين مُخرجات العملية التعليمية
- **التحصيل الدراسي:** يُعرّفه شحاتة والنجار (2011، ص.89) بأنه: "مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات ومعارف أو مهارات مُعزّزًا عنها بدرجات في الاختبار المعدّ بشكل يمكن معه قياس مستويات محدّدة." ويُعرف التحصيل الدراسي إجرائياً: بأنه المعلومات والمهارات المكتسبة في الموضوعات الدراسية المختلفة عامة في أثناء تطبيق التعلم المدمج، ويُقاس من خلال إجابات المعلمات عينة البحث عن بنود الاستبانة المعدة لهذا الغرض؛ بغية معرفة جدوى التعليم المدمج في ذلك.

6.1. حدود الدراسة:

تتمثّل في الحدود التالية:

- الحدود المكانيّة: وتشمل عينة من معلّّات مدارس التعليم العامّ في منطقة الجوف، وتشمل: (سكاكا - دومة الجندل - صوبر - طبرجل).
- الحدود الموضوعيّة: معرفة دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلّماتهنّ.
- الحدود البشريّة: معلّّات المرحلة المتوسطة في منطقة الجوف.
- الحدود الزمانيّة: طبق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 1442 - 1443 هـ.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

1.1. الإطار النظري:

1.1.2. التعليم المدمج:

- **مفهوم التعليم المدمج:**
يعدّ التعليم المدمج أحد صيغ التعليم أو التعلم التي يتكامل أو يندمج فيها التعلم الإلكتروني مع التعلم التقليدي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني، سواء المعتمدة على الحاسوب أم المعتمدة على الشبكات في الدروس التعليمية، التي تتم غالباً في الغرف الصفية المجهزة بإمكانية الاتصال بالشبكات.
- ومصطلح التعليم المدمج يشير إلى نوع من التعليم يجمع بين النماذج المتصلة Online والنماذج غير المتصلة Offline في التعليم، وغالباً ما تكون النماذج المتصلة من خلال الإنترنت والنماذج غير المتصلة التي تحدث في الفصول التقليدية.

وتتيح أنماط التعلم المدمج أمام المعلم والمتعلم مدى واسعاً من الطرائق التدريسية التي تعمل على المزج بين الطرائق التقليدية والتقنيات الحديثة في عملية التعلم، مما يحقق الاستفادة من ميزات التعلم المباشر وجهاً لوجه والتقنيات الإلكترونية التعليمية، ويتيح فرصاً تعليمية متساوية لجميع الفئات المستهدفة.

يعتبر مفهوم التعليم المدمج من المفاهيم التي ظهرت حديثاً في مجال التعليم، ولم يكن استخدام هذا المفهوم بالأمر الشائع في الأدبيات التربوية، وذلك في بداية القرن الحادي عشر (Bliuc, Goodyear & Ellis, 2007). وقد كان هذا المفهوم يستخدم بقليل من الدقة في فهم المراد منه، وكان من أسباب ذلك عدم وضوحه، وقد يكون هناك لبس في استخدام التقنية في التعليم، وذلك داخل الغرفة الصفية، وإن من أهم أهدافه تخفيف وقت التفاعل بين الطالب والمعلم، خلال الحصص الصفية ضمن التعليم التقليدي، مع تغيير جزء من وقتها لقضائه خارج غرفة الصف، من خلال استخدام أدوات الإنترنت. كما يُشير عدد من الباحثين إلى أن التعليم المدمج هو التعليم الذي يجمع أفضل ما في التعليم الصفّي المباشر، والتعليم من خلال شبكة الإنترنت (Bourne & Seaman, 2005; Saunders & Werner, 2002; Troha, 2002).

• ثانياً: مميزات التعليم المدمج، وأهدافه:

وقد أشار كراوس (Krause, 2010) إلى أن مميزات التعلم المدمج، تتمثل في قلّة التكاليف المادية، مقارنة بالتعليم الإلكتروني بمفرده، كما يعتبر وسيلة ممتعة للمتعلّمين، إذ يمنحهم الفرصة للتفاعل مع زملائهم ومعلميهم، ويُعزّز العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين التلاميذ بعضهم مع بعض من ناحية وبينهم وبين معلمهم من ناحية أخرى بين الطلبة وزملائهم ومعلميهم، كما يراعي الفروق الفردية بين الطلبة بحسب احتياجاتهم وأنماطهم، وبحسب فئاتهم العمرية، وأنه تعليم مواكب للمستحدثات التقنية؛ مما يرفع من كفاءة وجودة التعليم والمنتجات التعليمية؛ كما يزيد من كفاءات المعلمين، ويجعلهم على اطلاع على كلّ ما يستجدّ من العلوم الأخرى المختلفة، ويساعد على اطلاع المتعلّمين على الثقافات الأخرى بسهولة. ويرى الباحثان أن المميزات تدور جميعها حول:

1. الحصول على وسيلة ممتعة للمتعلّمين، تراعي فروقهم الفردية، وأنماطهم ومستوياتهم التعليمية.
2. الاقتصاد في نفقات التعليم.
3. سهولة الوصول للمعلومات والتفاعل معها.

في حين تتمثل أهداف التعليم المدمج في أنه يعمل على تحسين مخرجات العملية التعليمية، ويزيد من مشاركة الطلبة في التعليم، وعلى ذلك؛ لا بدّ من التأكد أن التعليم المزيج الذي يتمّ تصميمه في عملية التدريس يمتاز بالجودة العالية، فمن المفترض أن هذا التعلم يُطوّر من إتقان تعلّم الطلبة؛ لأنه يبنى على أهداف واضحة ومحدّدة وقابلة للقياس، وأن الغرض من التقييم هو التطوير للأهداف الإيجابية للطلبة. (Tony et al., 2020).

• استراتيجيات التعليم المدمج:

يجمع التعليم المدمج بين أسلوب التعليم غير المتزامن والأسلوب المتزامن، فإن بيئة التعليم المدمج جمعت خصائص الأسلوبين، وهما المرونة والتفاعلية. وقد وضع باباس (Pappas, 2016) إستراتيجيات للتعليم المدمج، هي على النحو الآتي:

1. تحديد أهداف التعليم المدمج بوضوح:

تُعدّ الأهداف خارطة للتعليم المدمج، بغية السير على المسار الصحيح، ولما كانت بداية أي عمل كان لا بدّ من تحديدها، فهي تشتمل على: المهارات الضرورية للتعامل مع التعليم المدمج، والأدوات المستخدمة، ونماذج التصميم أو نظريات التعلم المختلفة، التي تستخدم في تقديم المحتوى، إضافة إلى المحتوى والمواد التي تمّت إضافتها إلى التعليم المدمج.

2. تحديد خطة ومفردات منهج التعليم المدمج:

إن وضوح الخطة الدراسية ومفردات المنهج التعليمي في التعليم المدمج يعدّ أمراً أساسياً للمتعلّمين لتحقيق تقدم دراسي ناجح، ويتجلى هذا الوضوح من خلال اشتماله على الآتي: الأهداف التعليمية، والواجبات، والاختبارات، والعروض التقديمية، وحضور ومشاركة الطلبة، إضافة إلى مواعيد تسليم الأعمال..... وغيرها.

3. تحديد مستوى التفاعل في التعليم المدمج:

لا بدّ قبل البدء بعملية التنفيذ من معرفة المستويات التي يتفاعل خلالها الطلبة، ومعرفة آلية تحقيقها باستخدام أدوات التعليم الإلكتروني، وتحديد ما يتناسب مع طبيعة كلّ تطبيق ووسيلة إلكترونية، ومدى قبول الأفراد والجماعات والتفاعل معها، سواء أكان التعليم متزامناً أم غير متزامن.

4. تكامل أنشطة العمل الجماعي:

يعدّ التعاون من العناصر المهمة في التعليم المدمج؛ إذ إنه يُسهم إسهاماً كبيراً في تفاعل الطلبة اجتماعياً، ويساعدهم على تبادل المعلومات والمعارف مع زملائهم، والاستفادة من مهارات الطلاب الآخرين، من خلال استخدام التطبيقات والأدوات المختلفة عبر شبكة الإنترنت. فعلى سبيل المثال: إن غرف الدردشة عبر الإنترنت، سواء أكانت على نحو متزامن أم غير متزامن، يتم من خلالها مناقشة عدد من المشكلات، أو تبادل الأفكار والآراء عبر وسائل التواصل الاجتماعي المتعددة.

5. تحديد كَيْفِيَّةِ التواصل والتغذية الراجعة:

ينبغي تحديد ألية واضحة للتواصل مع المعلمين، وذلك للرد على استفسارات الطلبة والإجابة عنها، عبر وسائل يتفق عليها، سواء بطريقة مباشرة أم بطريقة غير مباشرة، وعن طريق البريد الإلكتروني، بحيث لا يتجاوز الرد أكثر من يومين، وبهذه الطريقة يشعر الطلبة بالجدية، وأن لديهم نظاماً قوياً يسهل عليهم الحصول على التغذية الراجعة بصورة مستمرة.

6. تحديد قائمة بالمصادر والمراجع:

ينبغي على المعلمين تحديد المصادر الأكثر أهمية للطلبة، وذلك من خلال وضع قائمة لهم في مراجع المنهج، والأفضل أن تكون المراجع متاحة عبر الإنترنت، ويفضل أيضاً أن يقوم عضو هيئة التدريس بترتيبها حسب مواضيع المنهج، وإدراج مراجع للاستزادة والتوسّع في القراءة.

7. وضع خطة فعّالة للتقويم:

تعدّ عملية التقويم عملية مهمة في قياس تقدّم الطلبة الدراسي، ومعرفة مستواهم وأدائهم التحصيلي، وليكون التعليم المدمج ذا فعالية لا بدّ من وضع خطة تقويمية تكون فاعلة، إضافة إلى وجود تقويم لأنشطة المقرّر، سواء بالطريقة التقليدية أم الإلكترونية المباشرة التي يحددها المعلم.

2.1.2. التحصيل الدراسي:

• مفهوم التحصيل الدراسي:

يعدّ التحصيل الدراسي معياراً أساسياً في معظم القدرات التربوية المنهجية والإدارية، فهو معيار رئيسي يتم بموجبه تحديد مقدار تقدم الطلبة في الدراسة وتوزيعهم على أنواع التعليم المختلفة، وكذلك اختيار البرامج التعليمية التي تناسبهم، وهو القدرة على تذكر واستخدام الحقائق وحفظ المعرفة وتوليدها بصورة مكتوبة، وهو مقدار ماحققة المتعلم من أهداف تعليمية في مادة دراسية أساسية معينة نتيجة مروره بخبرات تعليمية مختلفة، أو كل ما يكسبه التلاميذ من معارف ومهارات وأساليب تفكير وقدرات على حلّ المشكلات نتيجة ما هو مقرر عليهم في الكتب المدرسية، ويمكن قياسه باختبارات معدّة لهذا الغرض.

يذكر أبو حطب (2009) أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين مفهومي التحصيل الدراسي ومفهوم التعلم، هذا السبب جعل المختصين يهتمون في التحصيل الدراسي، إلا أن مفهوم التعلم يعتبر هو الأوسع والأشمل؛ لأنه يشمل جميع الممارسات والتدريب الذي يحدث داخل المؤسسة التعليمية، تساعد الطلبة على اكتساب عدد من المهارات والمعلومات، وحصوله على كميّة من القيم التربوية التي تُعزّز ثقة الطلبة بأنفسهم، وتُغيّر نظرتهم إلى ذواتهم.

• أهمية التحصيل الدراسي:

من العوامل المهمة والمؤثرة في جودة العملية التعليمية معرفة الطالب لمستوى تقدّمه في المادة الدراسية، فهي محفّز له للتقدّم، كما يسهل على المعلمين معرفة مدى استجابة الطلبة للتدريس، ومن ثمّ فإن مدى الاستفادة من إستراتيجية التدريس تقاس بنتيجة تحصيل الدراسي للطلبة، فكلما كانت الإستراتيجية جيدة، كان التحصيل الدراسي جيداً (الخفاجي، 2013).

وتعدّ مشكلة تدني التحصيل الدراسي من معوقات العملية التعليمية برمتها، حيث تعدّ عائقاً أمام تأدية رسالتها على الوجه الأكمل، فكلّ المعلمين يُقرّون بوجود هذه المشكلة في كلّ صفٍّ دراسيٍّ، فلا بدّ من الاهتمام بها؛ لما لها من آثار سلبية على المدارس، حيث تُسبب اضطراباً في الدّراسة؛ لتقدّم بعض الطلبة وتأخّر البعض الآخر، ويصبحون مصدر إزعاج وشغب داخل الفصل (هريدي، 2003).

ويرى الباحثان أن التحصيل الدراسي هو المعلومات والمهارات المكتسبة في الموضوعات الدراسية المختلفة عامة في أثناء تطبيق التعلم المدمج، ويُقاس من خلال إجابات المعلمين عينة البحث عن بنود الاستبانة المعدة لهذا الغرض؛ بغية معرفة جدوى التعليم المدمج في ذلك.

مقياس يمكن من خلاله معرفة جدوى الوسيلة المقدّمة للمحتوى التعليمي، فقياس التحصيل الدراسي يتمثل في الاختبارات التي تُصمّم لقياس المهارات والمعرفة التي حصل عليها الفرد؛ باعتباره المحكّ الحقيقي لمعارف الفرد.

• العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

هناك عدد من العوامل تؤثر في أداء الطلبة، وفي تحصيلهم الدراسي، وقد قُسمت إلى قسمين: قسم يتعلّق بالعوامل الخارجية المحيطة ببيئة الطلبة، وقسم يتعلّق بالعوامل الداخلية التي تتعلّق بالجانبين المعرفي والنفسي للطلاب، وهي الجوانب التي تُوضّح شخصية الطلبة، وتمييزهم عن أقرانهم، وهذه من العوامل المهمة التي تُساهم في تنمية تحصيل الطلبة (الهابط، 1997).

ويربط التحصيل بين علم النفس والتربية، وبعد دراسات عديدة عن التحصيل، وعدد من المتغيّرات؛ اتضح أن الجانب المعرفي في مقدّمة تلك المتغيّرات، ومنها: التقديرات الوجدانية، والذكاء، بالإضافة إلى الجوانب المتعلقة بالأسرة والمجتمع. ويعدّ الهدف الأساسي من التحصيل الدراسي، الحصول على معلومات وصفية مدى إتقان الطلبة للمواضيع الدراسية، بالإضافة إلى التعرّف على قدرات الطلبة، سواء كانت معرفيّة أو عقلية، فضلاً عن التعرّف على السمات الشخصية، والخصائص الوجدانية، ومدى الاتّجاه نحو المادة الدراسية (نصر الله، 2010).

2.2. الدراسات السابقة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وذلك من وجهة نظر المعلّمت، وبالنظر إلى الأدب البحثي السابق ذي العلاقة بموضوع الدراسة، تم رصد عدة دراسات اهتمت بالتعليم المدمج، وإبراز أهمية تنمية التحصيل الدراسي، من خلال التعليم المدمج، لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

اهتمت دراسة جاسم (2021) ودراسة حمدان (2019) و(Hadiyanto et al., 2021) بالتعلم المدمج باعتباره نموذجاً حيويًا للتعليم، من خلال ما أنتجه التعليم الإلكتروني، والذي يكون فيه جنبًا إلى جنب مع التعليم التقليدي ومكملًا له، وأكّدت الدراسات أن تأثير التعلم المدمج في تطبيق المقرر الدراسي، بهدف تحسين أداء الطلاب، ويتضح أن للطلاب في الفصل المختلط إنجازات أعلى في المعدل التراكمي، مقارنة بالفئة التقليدية، واتفقوا مع الدراسة الحالية باهتمامها بالتعلم المدمج كأسلوب إلكتروني حديث، فأصبح من الضروري تحسين المدارس بالتعليم المدمج، وإنه وفقًا لـ (Lynch, 2017) فإن التعلم المدمج يعدُّ مهمًا للعملية التعليمية اليوم؛ لأنه الطريقة التي ستحتاجها الفصول الدراسية في المستقبل للعمل، كما يأتي التعلم المدمج ضمن الفرص التي أتاحت للمدرسين في المدارس؛ للاستفادة من التطور الهائل الذي يحدث في تقنيات المعلومات والاتصالات، وتوظيفها في العملية التعليمية، مع مراعاة ظروف الفصل الدراسي وجهاً لوجه، وما يحدث داخله من عمليات نمو ومعرفة (Gepp & Kumar, 2019؛ هورن وستاكر، 2015)، كما سعت الدراسة الحالية إلى إبراز دور التعليم المدمج في العملية التعليمية.

وسعت الدراسة أيضًا إلى إبراز أهمية التحصيل الدراسي، وذلك باستخدام التعليم المدمج، كما في دراسة الديوشوي (2019) وأبو عطية وآخرين (2020) والحجاوي (2019) و(Ridwan et al. 2020): حيث هدفت دراسة الديوشوي (2019) إلى قياس أثر إستراتيجية التعليم المدمج في التحصيل الدراسي، واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر الأدبي في مادة الجغرافية، وقد اتفقت مع الدراسة الحالية في تنمية التحصيل من خلال التعلم المدمج، كما كشفت دراسة (أبو عيطة وآخرون، 2020) عن أثر التعلم المدمج في التحصيل الدراسي في الرياضيات، لدى تلاميذ الصف الرابع واتجاهاتهم نحوها، باستخدام أحد التطبيقات المستندة إلى الحوسبة السحابية (فصول جوجل)، وأظهرت نتائجها فروقًا دالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي، والاتجاهات نحو الرياضيات، لصالح مجموعة التعلم المدمج، اتفقت في نتائجها مع دراسة (Ridwan et al., 2020؛ الحجاوي، 2019) التي سعت إلى معرفة مدى فعالية استخدام نموذج التعلم المختلط مع تطبيقات المودل، لطلاب المرحلة الابتدائية، اتفقت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية باستخدام المنهج التجريبي كمنهج معتمد للتوصل للنتائج، واختلفت معها في منهج الدراسة، حيث اعتمد على المنهج المسحي، واتفقت مع دراسة (الديوشوي، 2019، أبو عطية وآخرين 2020، الحجاوي، 2019).

أشار (Ridwan et al., 2020): إلى وجود نتائج إيجابية، تُعزى للتعليم المدمج وأهميته في التحصيل الدراسي، وأوصت باستخدامه في العملية التعليمية؛ نظرًا لفاعليته، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية لإثباته والتأكد منه، وقد أكد الحازمي (2018) في دراسته أثر استخدام التعلم المدمج في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات، ودافعتهم نحو تعلمها، بالمدينة المنورة، هدفت إلى التعرف على أثر التعلم المدمج في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات والدفاعية نحو تعلمها، وقد أوصت الدراسة بتشجيع المعلمين على تبني التعلم المدمج، وتطبيقه في تدريس الرياضيات، والمقررات الدراسية المختلفة، في جميع المراحل التعليمية، وتنظيم دورات تدريبية مكثفة ومستمرة للمعلمين أو الطلاب- على استخدام موقع التعلم الإلكتروني لتطوير تدريس الرياضيات، وأساليب وبرامج التعلم المدمج، إلا أن بعض الدراسات قدّمت نتائج مختلفة، ورأت أن التعلم وجهاً لوجه له تأثير إيجابي أفضل من التعلم المدمج، منها: دراسة هيسل (Heissel, 2016) حيث اتخذ منهجًا مختلفًا للغاية، لمقارنة نتائج طلبة الصف الثامن المتقدمين لدراسة مقرر الجبر لتحسين معدلاتهم، والتي تقدّمها مدرسة نورث كارولينا "North Carolina" الافتراضية، حيث تم تدريس بعض الطلبة عبر الإنترنت وبعضهم الآخر وجهاً لوجه، وكان أداء طلبة جامعة نورث كارولينا الذين درسوا عبر الإنترنت منخفضًا، مقارنة بأقرانهم في الصف الثامن في الفصول الدراسية وجهاً لوجه. وركزت الدراسة الاستقصائية لهبين وسورينسن، واولينورث، ووالترز، وريليس، وتايلور، وميميكمان (Heppen, Sorensen, 2017) Allensworth, Walters, Rickles, Taylor, & Michelman على المقارنة بين التعلم المدمج والتعلم وجهاً لوجه، لتلاميذ الصف التاسع، من حيث: التفاعل، الصعوبة، الثقة في الرياضيات، وما إلى ذلك، وقد وجد الباحثون أنه على الرغم من أن مجموعتي التلاميذ لم تختلفا في العديد من العناصر، إلا أن نتائج تلاميذ التعلم المدمج كانت أدنى، إضافة إلى مواجهتهم صعوبة في التعلم أكثر من مجموعة تلاميذ التعليم وجهاً لوجه، وفي دراسة أجرتها (حرحش ويوسف، 2021)، هدفت للتعرف على اتجاهات طالب كلية الزراعة نحو التعليم الإلكتروني، في ظل انتشار جائحة كورونا، أظهرت نتائج عكسية نحو التعلم الإلكتروني، وأوصت بالتنوع في استخدام مصادر التعليم والتعلم، بما يضمن الجمع بين أكثر من أسلوب في التدريس، مما يحقق اتجاهات إيجابية لدى الطالب نحو التعليم الإلكتروني، اختلفت عن دراسة (عبد وأسماء، 2021) التي هدفت للكشف أثر التعلم الإلكتروني في المستوى الإدراكي، في ظل أزمة كورونا، وقد كشفت نتائجها عن عدم وجود فرق بين التعليم الإلكتروني والتعليم وجهاً لوجه، بالرغم من أن اتجاهات هيئة التدريس للجمع بين النظامين الإلكتروني والتقليدي- وهو ما يسمى بالتعليم المدمج- إيجابية ومرتفعة، كما في دراسة (المواضية والزعي، 2019) وكشفت الدراسة عن وجود صعوبات تواجه هيئة التدريس، وقد أشارت (العجمي والعرفج، 2018) إلى أن هناك صعوبة في تقييم وقياس مستوى الطالبات، في أثناء تطبيق التعليم المدمج، وأكّدت دراسات أن مستوى الصعوبات التي تواجه استخدام التعليم المدمج في التدريس جاءت بدرجة متوسطة، وتُعزى النتيجة للاتجاه السلبي للمعلمين، ونظرتهم للتكنولوجيا والمشكلات التي تواجه الطلبة (المطيري، 2019)، وأظهرت النتائج أن تدريب المعلمين على التكنولوجيا له دور كبير

في القضاء على كثير من الصعوبات التي قد تواجههم وتواجه طلابهم، وأكدت دراسة (الرشيدي، 2018) التي أجراها في الكويت، أن المعلمين يواجهون العديد من المشكلات في عملهم، لعل أبرزها افتقارهم للدورات التدريبية، والأساليب التربوية الحديثة، كما أن التعليم المدمج قد يشكل فرصة أمام للمعلمين لتطوير مهاراتهم في استخدام التقنيات الحديثة، كما أن المعلمين لديهم اتجاه إيجابي نوعاً ما تجاه استخدام التعليم المدمج، ويحدون استخدامه في بعض الأحيان، على الرغم من حاجته إلى وقت وجهد كبيرين، وعليه يكون لديهم الرغبة في الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، والرغبة في الدخول إلى الصفوف الافتراضية، والقدرة على الجمع بين التدريس التقليدي والتدريس الإلكتروني، والرغبة الأكيدة في الدخول إلى التعلم الإلكتروني والإدارة الإلكترونية (المطيري، 2019، 48)، وتسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمات في تنمية التحصيل الدراسي، في أثناء تطبيق التعلم المدمج.

كما تسعى الدراسة للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغيري (الصف، الخبرة)، في تنمية التحصيل الدراسي، تُعزى للتعليم المدمج، حيث كشفت دراسة (الحجاوي، 2019، حمدان، 2019) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة وفقاً للنوع الاجتماعي، لصالح الإناث، وأظهرت نتائج دراسة (سها وآخرين، 2020) وجود فروق دالة إحصائية على الدرجة الكلية لواقع التعليم المدمج، من وجهة نظر المعلمين، تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، واختلفت مع دراسة (المطيري، 2019) في عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية لاستجابات عين الدراسة، على استخدام التعليم المدمج في التدريس، لدى معلمي التربية الاجتماعية للمرحلة المتوسطة، والصعوبات التي تواجههم من وجهة نظرهم في الكويت، وفقاً لمتغير الجنس، كما اختلفت مع الدراسة الحالية في اختيار المتغير، وأتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (المطيري، 2019، حمدان، 2019، سها وآخرين، 2020) في متغير الخبرة، حيث بيّنت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية لاستجابات عينة الدراسة، على استخدام التعليم المدمج في التدريس، وفقاً لمتغير الخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد إطلاع الباحثان على عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية؛ تبين لهم ما يأتي:

- أنها اقتصر على مقررات وتخصصات معينة، في حين تسعى الدراسة الحالية إلى تعرف دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي على نحو عام.
- بينت الدراسات دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى الطالبات، وزيادة دافعية الطالبات للتعلم، مما أثر تأثيراً إيجابياً في زيادة التحصيل الدراسي في دول مختلفة.
- أن التعليم المدمج له أثر سلبي في التحصيل الدراسي، وقد يعود هذا الاختلاف في نتائج الدراسات إلى كيفية اختيار العينة، واختلاف إجراءات الدراسة، والاقتصار على تخصص معين؛ لذا فنحن بحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات لأهميتها في ضوء الاهتمام المحلي والدولي بالتعليم المدمج، في ظلّ الأزمات؛ مثل: جائحة كورونا "كوفيد-19".
- سعى البحث الحالي إلى تناول دور التعليم المدمج في التحصيل الدراسي في المواد الدراسية كلها، في حين سعت الدراسات السابقة إلى تناول دور التعليم المدمج في مادة دراسية بعينها، وقد كان الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة فبعضها أكد فاعلية التعليم المدمج في التحصيل الدراسي، في حين عارض بعضها الآخر الأثر الإيجابي، وهو ما دفع بالباحث إلى تناول أثر التعليم المدمج في التحصيل عامة.
- أفاد البحث من الدراسات السابقة من خلال التوصل إلى عنوان البحث وصياغته على نحو دقيق، إضافة إلى بناء الإطار النظري، وتحديد الإجراءات المناسبة للبحث؛ مثل: اختيار أداة البحث المناسبة (الاستبانة) وصياغة فقراتها. ومنهج البحث، وتفسير نتائج البحث وتقديم المقترحات والتوصيات.

3. إجراءات الدراسة:

1.3. منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ باعتباره المنهج العلمي المناسب لطبيعة الدراسة، الذي يتم في أثنائه استجابة عينة كبيرة منهم؛ أو جميع أفراد مجتمع البحث؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة محل الدراسة (العساف، 2006).

2.3. مجتمع الدراسة:

في ضوء ما تقتضيه طبيعة الدراسة؛ يتكوّن من جميع معلّّات المرحلة المتوسطة في منطقة الجوف، والبالغ عددهنّ (888) معلّّمة، يتوزّعن على مكاتب تعليم الجوف: سكاكا- صوير- دومة الجندل- طبرجل، اعتماداً على إحصائية الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الجوف.

3.3. عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (277) معلّّمة من مجتمع الدراسة، ثم اختيرهنّ بطريقة عشوائية، من مكاتب التعليم في منطقة الجوف. وجدول (1) يبين توزيع عينة من المعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (1): يوضح توزيع عينة الدراسة من الملمات وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
عدد سنوات الخبرة	سنة	44	15.9%
	سنتين	55	19.9%
	ثلاث سنوات	30	10.8%
	أكثر من ثلاث سنوات	148	53.4%
	المجموع	277	100.0%
عدد الساعات التدريبية في التعليم المدمج	لا يوجد	87	31.4%
	من 1 - 4 ساعات	75	27.1%
	من 5 - 10 ساعات	53	19.1%
	أكثر من 10 ساعات	62	22.4%
	المجموع	277	100.0%

4.3. متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: التعليم المدمج.
- المتغير التابع: التحصيل الدراسي.
- المتغيرات الوسيطة: تشمل متغيرات المعلمات (الخبرة، الساعات التدريبية في التعليم المدمج).

5.3. أداة الدراسة:

منهج البحث هو منهج وصفي يسعى إلى التعرف على واقع تطبيق التعليم المدمج وتشخيصه من وجهة نظر القائمين على استخدام التعليم المدمج. استخدمت الدراسة المقاييس الآتية:

أولاً: أداة الاستبانة لمعرفة دور التعليم المدمج:

وصف المقياس:

تم تصميم الاستبانة بعد الاطلاع على عدد من الدراسات والبحوث، منها: عياصرة (2014)، القيق والهدمي (2021)، وقد تكونت في صورتها النهائية من (23) فقرة بعد التحكيم، موزعة على جزأين:

الأول: بيانات عامة ديموغرافية

الثاني: محاور الاستبانة، واشتملت على 23 فقرة، موزعة على محورين وهي كالتالي:

- دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن. (12 فقرات)
 - الصعوبات التي تواجه المعلمات في تنمية التحصيل الدراسي، في أثناء تطبيق التعليم المدمج. (11 فقرة)
- واستخدمت الدراسة مقياس (ليكرت) الخماسي؛ لقياس تنمية التحصيل الدراسي، باستخدام التعليم المدمج، والذي يبدأ بموافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، لا أوافق (2) درجتان، لا أوافق بشدة (درجة واحدة).
- صدق المقياس:

تم التأكد من صدق فقرات الاستبانة بطريقتين:

1. الصدق الظاهري: من خلال تطابق محتوى الاستبانة وفقراتها للسمات التي أرغب بقياسها، وذلك بعرضها بصورتها الأولية على (9) من المحكمين المتخصصين في مجال الدراسة (ملحق 3)؛ وتم الطلب منهم دراسة الاستبانة، وإبداء آرائهم فيها، من حيث: مدى مناسبة العبارات، ومدى تحقيقها لأهداف الدراسة، وشموليتها، وتنوع محتواها، ومناسبة كل عبارة للمحور الذي تنتمي له، وتقييم مستوى الصياغة اللغوية، والإخراج، وأية ملاحظات يرونها مناسبة، فيما يتعلق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف. وقد قدموا ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة. وقد تم إجراء بعض التعديلات، بناء على ما اتفق عليه المحكمون، من تعديل في الصياغة وإضافة، ووضع في صورتها النهائية، لتحتوي على (23) فقرة، وبذلك تكون الاستبانة قد حققت ما يسعى بالصدق الظاهري أو المنطقي.
2. صدق البناء الداخلي: تم حساب صدق البناء الداخلي لعبارات الاستبانة، من خلال:
 - حساب معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له كل عبارة، والجدول (2) يوضح نتائج ذلك.
 - معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (3) يوضح نتائج ذلك.

جدول (2): معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتهي له كل عبارة

الرقم	دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن	الرقم	الصعوبات التي تواجه المعلمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج
1	.900**	1	.629**
2	.841**	2	.497**
3	.916**	3	.491**
4	.771**	4	.771**
5	.681**	5	.679**
6	.711**	6	.679**
7	.859**	7	.770**
8	.691**	8	.556**
9	.836**	9	.810**
10	.833**	10	.751**
11	.614**	11	.709**
12	.847**		

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)

يتضح من الجدول (2) أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتهي له كل عبارة دالة إحصائياً؛ مما يدل على تماسك هذه العبارات وصلاحياتها للتطبيق على عينة الدراسة.

جدول (3): معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل محور، والدرجة الكلية للاستبانة

الرقم	المحور	معامل الارتباط
1	دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن	.824**
2	الصعوبات التي تواجه المعلمات في تنمية التحصيل الدراسي، في أثناء تطبيق التعليم المدمج	.780**

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل محور، والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً، مما يدل على تماسك هذه المحاور، وصلاحياتها للتطبيق على عينة الدراسة.

6.3. ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة بمعادلة كرونباخ ألفا، والجدول (4) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (4): معامل ثبات الاستبانة بمعادلة كرونباخ ألفا

الرقم	المحور	عدد العبارات	كرونباخ ألفا
1	دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن	12	.946
2	الصعوبات التي تواجه المعلمات في تنمية التحصيل الدراسي، في أثناء تطبيق التعليم المدمج	11	.869
3	الاستبانة ككل	23	.911

يتضح من الجدول (4) أن قيم الثبات بمعادلة كرونباخ ألفا لجميع محاور الاستبانة، وللاستبانة ككل، مقبولة إحصائياً، حيث يشير (أبو هاشم، 2003، ص. 304) إلى أن معامل الثبات يعتبر مقبولاً إحصائياً إذا كانت قيمته أعلى من (0.70)، مما يُشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق على عينة البحث.

4. عرض نتائج الدراسة:

1.4. للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، والذي ينص على: "ما دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن؟"

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب، وتقدير الدرجة.

جدول (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة لدور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
10	يوفر التعليم المدمج فرصاً إضافية للتغذية الراجعة.	4.04	0.854	1	مرتفعة
6	يعمل التعليم المدمج على تنمية مهارات البحث والاستقصاء لدى الطالبات.	4.04	0.892	2	مرتفعة
9	يساعد التعليم المدمج على استخدام إستراتيجيات متنوعة.	4.03	0.912	3	مرتفعة
11	يساعد التعليم المدمج على تفاعل الطالبات مع معلماتهن (لا سيما الطالبات الخجولات).	4.01	0.965	4	مرتفعة
5	يُعزز التعليم المدمج من مبدأ التعلم الذاتي.	3.97	0.894	5	مرتفعة
12	يُتيح التعليم المدمج طرقاً مختلفة للتفاعل مع المحتوى	3.97	0.922	6	مرتفعة
7	يوفر التعليم المدمج أدوات متنوعة لمتابعة أداء الطالبات.	3.96	0.863	7	مرتفعة
8	يساعد التعليم المدمج على التعامل مع أنماط التعلم المختلفة (بصري، سمعي، حسي)	3.93	0.945	8	مرتفعة
4	يُعزز التعليم المدمج تفاعل الطالبات مع بعضهن البعض	3.69	1.034	9	مرتفعة
1	يسهم تطبيق التعليم المدمج في زيادة التحصيل الدراسي للطالبات	3.69	1.072	10	مرتفعة
3	يسهم استخدام التعليم المدمج في زيادة دافعية الطالبات نحو التعلم	3.68	1.036	11	مرتفعة
2	يُحقق التعليم المدمج مخرجات تعليمية جيدة	3.64	1.036	12	مرتفعة
	دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن	3.89	0.787		مرتفعة

يتضح من الجدول (5) والخاص بدور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن ما يلي:

- أن (جميع) العبارات جاءت في درجة (مرتفعة)، حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (3.40 إلى أقل من 4.20).
- لقد جاء المحور ككل والخاص بدور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن، في درجة (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (3.89).

2.4. للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، والذي ينص على: "ما الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج في مدارس منطقة الجوف من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة؟

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب، وتقدير الدرجة، والجدول (6) يوضح نتائج ذلك.

جدول (6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة للصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج في مدارس منطقة الجوف من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
7	مشكلات الاتصال أثناء استخدام الفصل الإلكتروني.	4.34	0.820	1	مرتفعة جداً
9	عدم قدرة بعض الطالبات على توفير خدمة الإنترنت	4.25	0.884	2	مرتفعة جداً
11	غياب اهتمام الأسرة في متابعة الطالبة أثناء التعليم المدمج	4.08	0.991	3	مرتفعة
4	عدم اكتمال البنية التحتية من أجهزة حاسوب وللتعليم المدمج	4.04	0.920	4	مرتفعة
6	حاجة الطالبات إلى دورات كيفية التعامل مع التطبيقات الإلكترونية الحديثة	3.95	0.995	5	مرتفعة
2	زيادة العبء التدريسي للمعلمات أثناء ممارسة التعليم المدمج	3.92	1.029	6	مرتفعة
5	عدم تأهيل المعلمات لمتطلبات التعليم المدمج بشكل جيد	3.78	1.077	7	مرتفعة
10	عدم قدرة المعلمات على تصميم دروس إلكترونية فعالة	3.68	1.101	8	مرتفعة
8	قلة الوعي لدى المعلمات بأهمية التعليم المدمج	3.52	1.089	9	مرتفعة
1	ضعف استخدام المعلمات للمستجدات التقنية أثناء ممارسة التعليم المدمج	3.44	1.080	10	مرتفعة
3	عدم القدرة على إدارة الصف إلكترونياً	3.20	1.222	11	متوسطة
	الصعوبات التي تواجه المعلمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج من وجهة نظرهن	3.84	0.687		مرتفعة

يتضح من الجدول (6) والخاص بالصعوبات التي تواجه المعلمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج من وجهة نظرهن، ما يلي:

- أن (2) من الصعوبات جاءت في درجة (مرتفعة جداً)، حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (4.20 إلى 5.00).
- أن (8) من الصعوبات جاءت في درجة (مرتفعة)، حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (3.40 إلى أقل من 4.20).
- أن (1) من الصعوبات جاءت في درجة (متوسطة)، حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (2.60 إلى أقل من 3.40).
- لقد جاء المحور ككل والخاص بالصعوبات التي تواجه المعلمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج من وجهة نظرهن، في درجة

(مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (3.84).

3.4. للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن، وفقاً لمتغيري: (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمج، عدد الساعات التدريبية في التعليم المدمج)؛ تم استخدام:

- اختبار تحليل التباين الأحادي "One Way ANOVA" والجدولان (3-4) و(4-4) يوضحان نتائج ذلك.
- اختبار شيفيه "Scheffe"؛ للمقارنات البعدية، والجدول (5-4) يوضح نتائج ذلك.

1. الفروق وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمج:

جدول (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول دور التعليم المدمج، في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن، وفقاً لمتغير (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمج)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن	بين المجموعات	2.476	3	.825	1.337	.263
	داخل المجموعات	168.531	273	.617		
	الكل	171.007	276			

يتضح من الجدول رقم (7):

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن، وفقاً لمتغير (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمج)، حيث إن مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

2. الفروق وفقاً لمتغير عدد الساعات التدريبية في التعليم المدمج:

جدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول دور التعليم المدمج، في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن، وفقاً لمتغير (عدد الساعات التدريبية في التعليم المدمج)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن	بين المجموعات	7.414	3	2.471	4.124	.007
	داخل المجموعات	163.593	273	.599		
	الكل	171.007	276			

يتضح من الجدول رقم (8):

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن، وفقاً لمتغير (عدد الساعات التدريبية في التعليم المدمج)، حيث إن مستوى الدلالة أقل من (0.05). وللتعرف على اتجاه هذه الفروق؛ تم استخدام اختبار شيفيه "Scheffe" للمقارنات البعدية، كما هو موضح في جدول (9).

جدول (9): نتائج اختبار (شيفيه Scheffe) للتعرف على اتجاه الفروق التي ظهرت بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول دور التعليم المدمج، في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن، وفقاً لمتغير (عدد الساعات التدريبية في التعليم المدمج)

المحور	الساعة التدريبية	العدد	المتوسط	لا يوجد	من 1-4 ساعات	من 5-10 ساعات	أكثر من 10 ساعات
دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن	لا يوجد	87	3.65	×	×	×	.36998*
	من 1-4 ساعات	75	3.93	×	×	×	×
	من 5-10 ساعات	53	4.05	×	×	×	×
	أكثر من 10 ساعات	62	4.02	×	×	×	×

يتَّضح من الجدول رقم (9) أن الفروق التي ظهرت بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة، حول دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ، وفقًا لمتغيِّر (عدد الساعات التدريبية في التعليم المدمج)، كانت كما يلي:

- بين المعلِّمات اللاتي (لا يوجد) لديهنَّ أي ساعة تدريبية في التعليم المدمج، والمعلِّمات اللاتي لديهنَّ (من 5 – 10 ساعات) ساعة تدريبية في التعليم المدمج، لصالح المعلِّمات اللاتي لديهنَّ (من 5 – 10 ساعات) ساعة تدريبية في التعليم المدمج، حيث إن المتوسط الحسابي لهنَّ هو الأعلى (4.05).
 - وبين المعلِّمات اللاتي (لا يوجد) لديهنَّ أي ساعة تدريبية في التعليم المدمج، والمعلِّمات اللاتي لديهنَّ (أكثر من 10 ساعات) ساعة تدريبية في التعليم المدمج، لصالح المعلِّمات اللاتي لديهنَّ (أكثر من 10 ساعات) ساعة تدريبية في التعليم المدمج، حيث إن المتوسط الحسابي لهنَّ هو الأعلى (4.02).
- 4.4. للإجابة عن سؤال الدِّراسة الرابع، والذي ينصُّ على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة، حول الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج، من وجهة نظرهنَّ، وفقًا لمتغيِّر (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمج، عدد الساعات التدريبية في التعليم المدمج): تم استخدام:
- اختبار تحليل التباين الأحادي "One Way ANOVA" والجدولين (7) و(8) توضح نتائج ذلك.

جدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج، من وجهة نظرهنَّ، وفقًا لمتغيِّر (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمج)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج من وجهة نظرهنَّ	بين المجموعات	.689	3	.230	.483	.694
	داخل المجموعات	129.748	273	.475		
	الكل	130.437	276			

يتَّضح من الجدول رقم (10):

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة، حول الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج، من وجهة نظرهنَّ، وفقًا لمتغيِّر (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمج)، حيث إن مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة، حول الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج، من وجهة نظرهنَّ، وفقًا لمتغيِّر (عدد الساعات التدريبية في التعليم المدمج)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ	بين المجموعات	.814	3	.271	.572	.634
	داخل المجموعات	129.623	273	.475		
	الكل	130.437	276			

يتَّضح من الجدول رقم (11):

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة، حول دور التعليم المدمج، في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ، وفقًا لمتغيِّر (عدد الساعات التدريبية في التعليم المدمج)، حيث إن مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

5. الخاتمة:

1.5. النتائج:

توصَّلت الدِّراسة إلى النتائج التالية:

- جاء دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ، في درجة (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (3.89).
- جاءت جميع العبارات التي مثلت محور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلِّماتهنَّ، في درجة (مرتفعة)، حيث كانت محصورة بين المتوسطين (3.64) و(4.04).
- جاءت الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج، من وجهة نظرهنَّ، في درجة (مرتفعة)، وبمتوسط

حسابي (3.84).

- جاءت (2) من الصعوبات التي مثلت محور الصعوبات التي تواجه المعلمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج، من وجهة نظرهن، في درجة (مرتفعة جداً)، حيث كانت محصورة بين المتوسطين (4.25) و(4.34).
- جاءت (8) من الصعوبات التي مثلت محور الصعوبات التي تواجه المعلمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج، من وجهة نظرهن، في درجة (مرتفعة)، حيث كانت محصورة بين المتوسطين (3.44) و(4.08).
- جاءت (1) من الصعوبات التي مثلت محور الصعوبات التي تواجه المعلمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج، من وجهة نظرهن، في درجة (متوسطة)، بمتوسط حسابي (3.20).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن، وفقاً لمتغير (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمج).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن، وفقاً لمتغير (عدد الساعات التدريبية في التعليم المدمج)، وفي اتجاه المعلمات اللاتي لديهن ساعات تدريبية (من 5 – 10 ساعات) و(أكثر من 10 ساعات).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول الصعوبات التي تواجه المعلمات في تنمية التحصيل الدراسي، أثناء تطبيق التعليم المدمج من وجهة نظرهن، وفقاً لمتغير (عدد سنوات الخبرة في استخدام نمط التعليم المدمج).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حول دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلماتهن، وفقاً لمتغير (عدد الساعات التدريبية في التعليم المدمج).

2.5. التوصيات:

- وبناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:
- تزويد المؤسسات التعليمية بالبنية التحتية اللازمة والكافية لتطبيق التعليم المدمج؛ مثل: الأجهزة الحاسوبية وشبكات الاتصال (الإنترنت) ذات جودة عالية؛ بغية تجاوز معوقات تطبيقه.
- إجراء دورات تدريبية للطلبة تهدف إلى امتلاكهم القدرة على استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية.
- إجراء دورات تدريبية للمعلمات متخصصه بالتعليم المدمج، تهدف إلى تدريب المعلمات على كيفية استخدام تقنياته في العملية التعليمية، وتصميم الدروس المختلفة.
- العمل على تخفيف أنصبة المعلمات التدريسية؛ ليتمكن من تطبيق التعليم المدمج في العملية التدريسية.
- نشر ثقافة استخدام التعليم المدمج بين أفراد أسر الطالبات، وحثهم على ضرورة متابعة الطالبات في أثناء تطبيقه.
- العمل على تجاوز الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية.

5.3. المقترحات (إن وجدت):

- إجراء دراسات تجريبية للكشف عن أثر التعليم المدمج في التحصيل الدراسي، لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على حدود مكانية أخرى.
- إجراء دراسة مماثلة للمرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسة حول الصعوبات التي تواجه استخدام التعليم المدمج لدى معلمات المرحلة المتوسطة، في منطقة الجوف، والحلول المقترحة لها.

شكرو وتقدير:

تم دعم هذا البحث مشكوراً من قبل عمادة الدراسات العليا وعمادة البحث العلمي في وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الجوف. (2021). إحصائية أعداد معلّّات المرحلة المتوسطة في العام الدراسي 1443/1442هـ. <https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/About/Pages/Statistics.aspx>
2. جاسم، أماني مؤيد. (2021). أسلوب التعليم المدمج للدراسة الجامعية في ظل الظروف الطارئة وجودة التعليم، كلية التربية. جامعة بغداد.

3. جلد، سها. (2020). واقع التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين بمديرية تربية قلقيلية في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*: 3(9): 730-747.
4. الجهني، منصور بن مصلح. (2021). أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل طلاب الثالث متوسط بمدينة الرياض. *مجلة العلوم الإنسانية: المملكة العربية السعودية*، (10): 59-84.
5. الحجاوي، سحر محمود محمد. (2019). *أثر استخدام التعلم المدمج في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مقرّر العلوم في مدارس محافظة العاصمة عمان جامعة الشرق الأوسط [رسالة ماجستير]*. كلية العلوم التربوية. جامعة الشرق الأوسط، 1-93.
6. حرحش، مها السيد، ويوسف، ماجدة محمود. (2021). *اتجاهات طلاب كلية الزراعة نحو التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا*. دراسة ميدانية بجامعة دمنهور، 2(42): 1153-1177.
7. أبو حطب، فؤاد. (2013). *علم النفس التربوي*. مكتبة الأنجلو المصرية.
8. حمدان، فرج مشحن. (2019). *واقع استخدام مدرسي اللغة الإنجليزية للتعلم المدمج في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم في العراق [رسالة ماجستير غير منشورة]*. كلية العلوم التربوية. جامعة آل البيت.
9. الخفاجي، سحر حسين. (2013). *فاعلية إستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة التاريخ*. رسالة ماجستير. جامعة ديالى. كلية التربية للعلوم الانسانية.
10. الديرشوي، عبد المهيمن عبد الحكيم. (2019). *أثر إستراتيجية التعلم المدمج على التحصيل الدراسي واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر الأدبي في مادة الجغرافية بمركز دهوك*. *دراسات العلوم التربوية*: جامعة الأردنية، (46): 271-286.
11. الرشدي، محمد ظاهر. (2018). *درجة امتلاك معلّمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت للمفاهيم التربوية المعاصرة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم التربوية. جامعة آل البيت.
12. الرشدي، يوسف عبد الله. (2021). *دراسة مقارنة بين التعليم المدمج والتعليم التقليدي في تدريس مقرّر التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة من التعليم الأساسي في دولة الكويت*. *بحوث في التربية النوعية: كلية التربية النوعية*. جامعة القاهرة، (39): 22-43.
13. شحاته، حسن، والنجار، زينب. (2011). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.
14. شوملي، قسطندي. (2007). *الأنماط الحديثة في التعليم العالي التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتميز*. بحث مقدّم إلى المؤتمر السادس لعلماء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربي، ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي [ندوة]. البحث العلمي والدراسات العليا. جامعة الجنان.
15. عبد، أسماء غازي. (2021). *أثر التعلم الإلكتروني على المستوى الإدراكي في ظل أزمة كورونا*. *مجلة الأكاديمي*: (101).
16. العجمي، سارة علي حمد، والعرفج، عبير محمد عبد اللطيف. (2018). *معوّقات تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلّلمات*. *المجلة التربوية المتخصصة*: 7(3): 46-55.
17. العساف، صالح بن حمد. (2006). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط4)*. مكتبة العبيكان.
18. أبو عطية، جوهرة درويش الخرايشة بنان عبد الرحمن. (2019). *دراسة مقارنة في أثر التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج في التفكير العلمي والتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن*. *مجلة العلوم التربوية*.
19. أبو عطية، جوهرة درويش، وعطيات، هبة، وإسماعيل، ملك محمد. (2020). *فاعلية التعلم المدمج باستخدام "فصول جوجل" في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي واتجاهاتهم نحو الرياضيات*. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*: جامعة السلطان قابوس، 15(1): 138-154.
20. الغامدي، إبراهيم بن محمد علي. (2015). *فاعلية إستراتيجية التعلم المدمج في تدريس الهندسة على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الهندسي لدى طلاب الصف الثاني متوسط*. *مجلة العلوم التربوية*: جامعة الملك سعود، 2(27).
21. الغامدي، صالح سعد صالح. (2018). *فاعلية برمجة تعليمية مقترحة في تنمية التحصيل ومهارات الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط*. *مجلة كلية التربية*: جامعة أسيوط، 4(34): 90-124.
22. القيق، زيد، والهدمي، آلاء. (2021). *الصعوبات التي واجهت معلّمي المدارس في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا*. *المجلة العربية للنشر العلمي*: (29).
23. المطيري، فهد حمود شريد. (2019). *واقع استخدام التعليم المدمج في التدريس لدى معلّمي التربية الاجتماعية للمرحلة المتوسطة والصعوبات التي تواجههم من وجهة نظرهم في الكويت [رسالة ماجستير]*. كلية العلوم التربوية. جامعة آل البيت.
24. منتدى التسويق والإعلام الرقمي. (2020). *أرقام وإحصائيات 2020 عن التكنولوجيا والإنترنت عالمياً وعربياً*. <https://tawasulforum.org/article/digital-marketing>

25. مهران، سارة إبراهيم محمد، ومبارك، شيماء مصطفى مبارك. (2021). فاعلية التعليم المدمج باستخدام "Microsoft Teams" لتحقيق نتائج تعلم مقرّر تصميم النماذج وتنفيذ ملابس الأطفال. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، 7(33): 1119-1158.
26. المواضية، رضا سلامة، والزعي، طلال عبد الله. (2019). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو التعليم المدمج والصعوبات التي تواجههم في تطبيقه. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية: جامعة الزرقاء- عمادة البحث العلمي، 1(20): 38-48.
27. نصر الله، عمر. (2010). تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي: أسبابه وعلاجه (ط2). دار وائل.
28. الهابط، محمد السيد. (1997). التكيف والصحة النفسية (ط3). المكتب الجامعي.
29. أبو هاشم، السيد محمد أبو هاشم. (2003). الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS. مكتبة الرشد.
30. هريدي، عادل محمد. (2003). الفروق الفردية في الذكاء الوجداني. مجلة دراسات عربية في علم النفس: 2(2): 57-108.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Adams, J. M., Hanesiak, R., Morgan, G., Owston, R., Lupshenyuk, D., & Mills, L. (2010). Blended learning for soft skills development: Testing a four-level framework for integrating work and learning to maximize personal practice and job performance. *Canadian Council on Learning*, 1-124.
2. Gepp, A., & Kumar, K. (2019). How to improve teaching using blended learning. In L. N. Makewa (Ed.), *Theoretical and practical approaches to innovation in higher education*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1662-1.ch005>
3. Hadiyanto Hadiyanto, Failasofah Failasofah, Yulhenli Thabran, Mukhlash Abrar. Students' Practices of 21st Century Skills between Conventional learning and Blended Learning.
4. Heissel, J. (2016). The relative benefits of live versus online delivery: Evidence from virtual Algebra I in North Carolina. *Economics of Education Review*, 53, 99-115. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.05.001>
5. Heppen, J., Sorensen, N., Allensworth, E., Walters, K., Rickles, J., Taylor, S., & Michelman, V. (2017). The struggle to pass algebra: online vs. face-to-face credit recovery for at-risk urban students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 272-296. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1168500>
6. Horn, M., & Staker, H. (2015). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. Jossey-Bass. Howes, C. S., & Taylor, R. W.
7. Krause, K. (2010). Blended Learning Strategy. Griffith University, October Document No: 0016252. <http://www.griffith.edu.au/about-griffith/plans-publications/pdf/blended-learning-strategyjanuary-2008-april-edit.pdf>
8. Lynch, M. (2017). Implementing blended learning in higher education. <https://www.thetechedvocate.org/implementing-blended-learning-higher-education>.
9. Pappas, C. (2016). *How to create a Blended eLearning Strategy*. eLearning Industry: Corporate E-learning Retrieved in August 6, 2016. <https://elearningindustry.com/7-tips-create-effective-blended-elearning-strategy>
10. Tony, et al. (2021). *Improving Schools with Blended Learning*. Routledge.

The Role of Blended Learning in Developing Academic Achievement among the Middle Stage Female Students from the Point of View of their Teachers in Al-Jouf Region

Latiefa Abdel-Rahman Al-Ali

Academic researcher in Instructional Technology, College of Education, Jouf University, KSA
Alaberah2009@hotmail.com

Abdulhameed Rakan Alenezi

Associate Professor in Instructional Technology, College of Education, Jouf University, KSA
ar.alenezi@ju.edu.sa

Received : 25/4/2022 Revised : 9/5/2022 Accepted : 18/5/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.11>

Abstract: The aim of this study was to identify the role of blended education in developing academic achievement among female students of intermediate stage according to the point of view of their female teachers. The study also shows the most difficult challenges that female teachers face in developing academic achievement, during the application of blended education according to their viewpoint. In order to achieve this aim, the researcher used the descriptive method, and prepared a questionnaire as a tool for collecting data, this questionnaire was applied to a sample contained (277) female teachers of middle stage in Al-Jouf region. The questionnaire was distributed randomly to the female teachers of intermediate stage in the second semester of academic year 1443 / 1443. After analysing the data, the results of all the phrases that represented the axis of blended education in developing academic achievement among female students of intermediate stage, from the point of view of their female teachers, were of high degree, as they were confined between the averages (3.64) and (4.04), and the challenges that faced the female teachers in developing academic achievement during the application of blended education, according to their viewpoint were of high degree with arithmetic mean of (3.84). The results also showed that there were not any significant statistical differences at the indicator level of ($\alpha \leq 0.05$) among averages of study sample's responses about the role of blended education in developing academic achievement among female students of intermediate stage according to the viewpoint of their female teachers that were related to the variable (number of years of experience in using the method of blended education). Moreover, the results also showed significant statistical differences at the indicator level of ($\alpha \leq 0.05$) among averages of study sample's responses about the role of blended education in developing academic achievement among female students of intermediate stage according to the viewpoint of their female teachers that were related to the variable (number of training hours that were spent in blended education), and in the trend of female teachers who have training hours (5-10 hours) and (more than 10 hours). Furthermore, the results also showed that there were not any significant statistical differences at the indicator level of ($\alpha \leq 0.05$) among averages of study sample's responses about the challenges that face the female teachers in developing academic achievement during the application of blended education according to their viewpoint that were related to the two variables: (the number of years of experience in using the method of blended education, the number of training hours that were spent in blended education).

Keywords: Blended learning; academic achievement; Saudi Arabia.

References:

1. Aledarh Al'amh Llt'lym Bmmtqh Aljwf. (2021). Ehsa'yt A'dad M'lmat Almrhlh Almtwsth Fy Al'am Aldrasy 1442/1443h. <https://edu.moe.gov.sa/riyadh/about/pages/statistics.aspx>
2. Jasm, Amany M'yd. (2021). Aslwb Alt'lym Almdmj Lldrash Aljam'yh Fy ZlAlzrwf Altar'h Wjwdt Alt'lym. Klyt Altrbyh. Jam't Bghdad.
3. Jlad, Sha. (2020). Waq' Alt'lym Almdmj Mn Wjht Nzh Alm'lmy Bmdyryt Trbyt Qlqylyh Fy Dw' B'd Almtghyrat. Almjhlh Aldwlyh Lldrasat Altrbwlyh Walnfsyh: 3(9): 730-747.

4. Aljhny, Mnsr Bn Mslh. (2021). Athr Astkhdam Alt'lym Almdmj 'la Thsyt Tlab Althalth Mtwst Bmdynh Alryad. Mjlt Al'lwm Alensanyh: Almmkh Al'rbyh Als'wdyh, (10): 59-84.
5. Alhjawy, Shr Mhmwd Mhmd. (2019). Athr Astkhdam Alt'lum Almdmj Fy Thsyt Tlbt Als Alrab' Alasasy Fy Mqr' Al'lwm Fy Mdars Mhafzt Al'asmh 'man Jam't Alshrq Alawst [Rsalh Majstyr]. Klyt Al'lwm Altrbyh. Jam't Alshrq Alawst, 1-93.
6. Hrsh, Mha Alsyt, Wywsf, Majdh Mhmwd. (2021). Atjahat Tlab Klyt Alzra'h Nhw Alt'lym Alelktwny Fy Zl Antshar Ja'ht Kwrwna. Drash Mydanyh Bjam't Dmnhw, 2(42): 1177-1153.
7. Abw Htb, F'ad. (2013). 'lm Alnfs Altrby. Mktbt Alanjlw Almsryh.
8. Hmdan, Frj Mshhn. (2019). Waq' Astkhdam Mdrsy Allghh Alenjlyzyh Lt'lum Almdmj Fy Almrhlh Ale'dadyh Mn Wjht Nzhm Fy Al'raq [Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Klyt Al'lwm Altrbyh. Jam't Al Albyt.
9. Alkhfajy, Shr Hsyn. (2013). Fa'lyt Estratyjy Khra't Altkyr Alqa'mh 'la Aldmj Fy Thsyt Talbat Almrhlh Ale'dadyh Fy Madt Altarykh. Rsalt Majstyr. Jam't Dyala. Klyt Altrbyh Lt'lwm Alansanyh.
10. Aldyrshwy, 'bd Almhyrn 'bd Alhkym. (2019). Athr Estratyjy Alt'lum Almdmj 'la Althsyt Aldrasy Wastbqa' Alm'lwm Lda Talbat Als Alhady 'shr Aladby Fy Madt Aljghrafy Bmrkz Dhkw. Drasat Al'lwm Altrbyh: Jam't Alardnyh, (46): 271-286.
11. Alrshydy, Mhmd Zahr. (2018). Drjt Amtlak M'lym Almrhlh Althanwyh Fy Dwlt Alkwyt Llmfahym Altrbyh Alm'asrh. [Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Klyt Al'lwm Altrbyh. Jam't Al Albyt.
12. Alrshydy, Ywsf 'bd Allh. (2021). Drast Mqarnh Byn Alt'lym Almdmj Walt'lym Altqlydy Fy Tdrys Mqr' Altrbyh Alfnyh Balmrhlh Almtwst Mn Alt'lym Alasasy Fy Dwlt Alkwyt. Bhwth Fy Altrbyh Alnw'yh: Klyt Altrbyh Alnw'yh. Jam't Alqahrh, (39): 22-43.
13. Shhath, Hsn, Walnjar, Zynb. (2011). M'jm Almtlhat Altrbyh Walnfsy. Aldar Almsryh Allbnanyh.
14. Shwmy, Qstndy. (2007). Alanmat Alhdythh Fy Alt'lym Al'aly Alt'lym Alelktwny Almt'dd Alwsa't Aw Alt'lym Almtmazj. Bhth Mqdm Ela Alm'tmr Alsads L'mda' Klyt Aladab Fy Aljam'at Ala'da' Fy Athad Aljam'at Al'rby, Dman Jwdt Alt'lym Wala'tmad Alakadymy [Ndwh]. Albhth Al'lym Waldrasat Al'lya. Jam't Aljnan.
15. 'bd, Asma' Ghazy. (2021). Athr Alt'lum Alelktwny 'la Almtwa Aladraky Fy Zl Azmh Kwrwna. Mjlt Alakadymy: (101).
16. Al'jmy, Sarh 'ly Hmd, Wal'rfj, 'byr Mhmd 'bd Altyf. (2018). M'wqat Tbyq Alt'lym Almdmj Fy Almrhlh Althanwyh Bdwt Alkwyt Mn Wjht Nzh Alm'imat. Almjhl Altrbyh Almtkshh: 7(3): 46-55.
17. Al'saf, Salh Bn Hmd. (2006). Almdkhl Ela Albhth Fy Al'lwm Alslwkyh (T4). Mktbt Al'bykan.
18. Abw 'tyh, Jwhrh Drwysh Alkhrabshh Bnan 'bd Alrhmn. (2019). Drash Mqarnh Fy Athr Alt'lym Allktwny Walt'lym Almdmj Fy Altkyr Al'lym Walthsyt Aldrasy Wbqa' Athr Alt'lum Lt'lym Almrhlh Alasasy Fy Alardn. Mjlt Al'lwm Altrbyh.
19. Abw 'tyh, Jwhrh Drwysh, W'tyat, Hbh, Wesma'yl, Mlk Mhmd. (2020). Fa'lyt Alt'lum Almdmj Bastkhdam "Fswl Jwjl" Fy Althsyt Aldrasy Lt'lym Als Alrab' Alasasy Watjahathm Nhw Alryadyat. Mjlt Aldrasat Altrbyh Walnfsy: Jam't Alsitan Qabws, 15(1): 138-154.
20. Alghamdy, Ebrahyrn Bn Mhmd 'ly. (2015). Fa'lyt Estratyjy Alt'lum Almdmj Fy Tdrys Alhndsh 'la Althsyt Aldrasy Wtnmyh Altkyr Alhndsy Lda Tlab Als Althany Mtwst. Mjlt Al'lwm Altrbyh: Jam't Almk S'wd, 2(27).
21. Alghamdy, Salh S'd Salh. (2018). Fa'lyt Brmjy T'lymyh Mqtrhh Fy Tnmyt Althsyt Wmharat Alhasb Alaly Lda Tlab Als Althany Almtwst. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Asywt, 4(34): 90-124.
22. Alqyq, Zyd, Walhmy, Ala'. (2021). Als'ewbat Alty Wajhat M'lym Almdars Fy Alt'lym 'n B'd Athna' Ja'ht Kwrwna. Almjhl Al'rbyh Lnsr Al'lym: (29).
23. Almtyr, Fhd Hmwd Shryd. (2019). Waq' Astkhdam Alt'lym Almdmj Fy Altdrys Lda M'lym Altrbyh Alajtma'yh Lmrhlh Almtwst Wals'wbait Alty Twajhhm Mn Wjht Nzhm Fy Alkwyt [Rsalt Majstyr]. Klyt Al'lwm Altrbyh. Jam't Al Albyt.
24. Mntda Altswyq Wale'lam Alrqmy. (2020). Arqam Wehsa'yat 2020 'n Altknwlwyya Walentrnt 'almyana W'rbyana. <https://tawasulforum.org/article/digital-marketing>
25. Mhran, Sarh Ebrahyrn Mhmd, Wmbark, Shyma' Mstfy Mbark. (2021). Fa'lyt Alt'lym Almdmj Bastkhdam "Microsoft Teams" Lthqyq Nwtj T'lum Mqr' Tsmym Alnmadj Wtnfyd Mlbas Alafal. Mjlt Albhwth Fy Mjalat Altrbyh Alnw'yh, 7(33): 1158-1119.
26. Almwadyh, Rda Slamh, Walz'by, Tlal 'bd Allh. (2019). Atjahat A'da' Hy't Altdrys Fy Aljam'at Alardnyh Nhw Alt'lym Almdmj Wals'wbait Alty Twajhhm Fy Tbyqh. Mjlt Alzraqa' Llbhwth Waldrasat Alensanyh: Jam't Alzraqa' - 'madth Albhth Al'lym, 1(20): 38-48.
27. Nsr Allh, 'mr. (2010). Tdny Mstwa Althsyt Walenjz Almdrsy: Asbabb W'lajh (T2). Dar Wa'l.
28. Alhabt, Mhmd Alsyt. (1997). Altkyyf Walshh Alnfsy (T3). Almkbt Aljam'ey.
29. Abw Hashm, Alsyt Mhmd Abw Hashm. (2003). Aldlyl Alehsa'y Fy Thlyl Albyanat Bastkhdam SPSS. Mktbt Alrshd.
30. Hrydy, 'adl Mhmd. (2003). Alfrwq Alfrdyh Fy Aldka' Alwdany. Mjlt Drasat 'rbyh Fy 'lm Alnfs: 2(2): 57-108.

مشكلات مدارس التعليم المهني في محافظات الشمال من فلسطين وسبل التغلب عليها

سحر فضل خليفة¹، سائدة جاسر عفونة²، نهى إسماعيل عطير³

¹وزارة التربية والتعليم- فلسطين

²عميد كلية العلوم التربوية وإعداد المعلمين- جامعة النجاح الوطنية / فلسطين

³منسق برنامج ماجستير التعليم والتدريب المهني-جامعة فلسطين التقنية خضوري- فلسطين

¹ saharkhalifa807@gmail.com, ² s.affouneh@najah.edu, ³ nuhaiteer@gmail.com

قبول البحث: 2022/7/7

مراجعة البحث: 2022/7/1

استلام البحث: 2022/6/4

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.12>



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

مشكلات مدارس التعليم المهني في محافظات الشمال من فلسطين وسبل التغلب عليها

سحر فضل خليفة¹، سائدة جاسر عفونة²، نهى إسماعيل عطير³

¹وزارة التربية والتعليم- فلسطين

²عميد كلية العلوم التربوية وإعداد المعلمين- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

³منسق برنامج ماجستير التعليم والتدريب المهني-جامعة فلسطين التقنية خضوري- فلسطين

¹ saharkhalifa807@gmail.com, ² s.affouneh@najah.edu, ³ nuhaiteer@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.12> قبول البحث: 2022/7/7 مراجعة البحث: 2022/7/1 استلام البحث: 2022/6/4

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مشكلات مدارس التعليم المهني في محافظات الشمال من فلسطين وسبل التغلب عليها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثات المنهج الكيفي، واستخدمت المجموعات البؤرية والمقابلة كأداتي للدراسة. وأظهرت النتائج وجود مشكلات تتعلق بالبنية التحتية في مدارس التعليم المهني، وقلة عدد المدارس والمشاكل، ونقص بالمعدات والأجهزة، والنظرة الدونية للتعليم المهني من قبل المجتمع، وغياب الوعي، ونقص الخبرة، وتدني تحصيل الطلبة، وضعف موائمة المناهج مع التطورات الحديثة ومستويات الطلبة، ولتطوير مدارس التعليم المهني، وأوصت الدراسة بضرورة توفير ميزانية، وتوفير الأجهزة، وزيادة عدد المدارس، وتوفير المعدات والأجهزة، وتفعيل دور الأعلام التربوي في توعية المجتمع بأهمية التعليم المهني، وإرسال بعثات من المعلمين للخارج، وتوفير المشاغل المهنية، وتطوير المناهج وتعزيز دور الإعلام التربوي.

الكلمات المفتاحية: المشكلات؛ مدارس التعليم المهني؛ المحافظات الشمالية.

1. المقدمة:

بدأ الاهتمام بالتعليم المهني في فلسطين منذ نشأة الحضارة ولجوء الإنسان للزراعة، ومروراً بالعصور الإسلامية التي أنشئت العديد من المدارس ومروراً بعهد العثمانيين الذين أسسوا أول مدرسة بالمفهوم الحديث عام (1856)، عندما تمّ السماح للسكان الخاضعين للحكم العثماني بإنشاء المدارس المناسبة لهم، فانتشرت المدارس سواء العربية، والإسلامية والتبشيرية الأجنبية، وكان من بينها مدرسة دار الأيتام السورية والتي عُرفت بمدرسة "شنلر"، وقد اهتمت بالتدريب المهني، والحرفي، واليدوي، وأنشأت فيما بعد عدة مشاغل للتدريب كالحياطة، وتجليد الكتب، والطباعة، وصناعة الأحذية، والفخار، وكان الهدف إكساب الأيتام مهنة لإعالة أنفسهم، ومن ثم نشأت مدرسة الساليزان في بيت لحم عام 1863 (أبو عصب، 2005). وفي عهد الانتداب البريطاني تمّ إنشاء مدارس صناعية، وجمعيات، منها مدرسة دار الأيتام الإسلامية في القدس عام 1922؛ لتحقيق نفس أهداف مدرسة شنلر، ولكنها خصصت للذكور فقط، ومدرسة خضوري الزراعية عام 1930 في طولكرم، لتدريب الطلبة بعد إنهائهم المرحلة الابتدائية على أسلوب الزراعة العامة، ولمدة سنتين، وفي عام 1933، تم إنشاء أول مدرسة مهنية حكومية في حيفا، وقد ذكرت هلال (2011)، أنّ التعليم المهني ارتبط بواقع فلسطين التاريخي، فبعد حرب 1948 (النكبة) تأسست الكثير من المراكز الحرفية والمهنية في سبيل تحسين أوضاع الناس السيئة، قدمت الأونروا خدمات للتدريب المهني، ولكنها اقتصر على الذكور دون الإناث. وعندما تسلمت الحكومة الأردنية الضفة الغربية، بدأ التدريب المهني في المرحلتين: الثانوي، وما بعد الثانوي، وتم افتتاح مركز لتدريب المعلمين في رام الله عام 1952، وفي عام 1962 تأسست مدرستين في القدس ونابلس، وعام 1964 تأسست مدرسة العروب الزراعية للذكور في الخليل (عفونة، 2015). أما في ظل الاحتلال الإسرائيلي، فقد تراجع التعليم والتدريب المهني، وتم إنشاء مراكز مهنية تقليدية تنظم دورات لا تزيد عن (8) شهور، وكانت تهدف إلى خدمة اقتصاد الاحتلال؛ بهدف استقطاب الخريجين كأيدي عاملة بأجور متدنية (الحداد، 2009).

ومع تأسيس السلطة الوطنية الفلسطينية، أصبح للتعليم المهني اهتمامًا من قبل المؤسسات الرسمية والأهلية، وتم افتتاح مراكز مهنية تقدم تخصصات مهنية مختلفة متناسبة مع متطلبات سوق العمل، وكانت تخضع للمتابعة والإشراف من قبل وزارة التربية والتعليم العالي، ووزارة الشؤون الاجتماعية (خليفة وعبد العزيز، 2010).

وتم وضع استراتيجية للتعليم والتدريب المهني والتقني عام 1999، وتم تحديث هذه الاستراتيجية بهدف خلق القوى العاملة التي تتميز بالكفاءة والقدرة والدافعية والإبداع، بهدف الحد من مستويات الفقر، وتطوير عملية التنمية في المجالين الاجتماعي والاقتصادي، وذلك بتوفير تعليم وتدريب تقني ومهني بجودة عالية يتوافق مع متطلبات العمل (وزارة التربية والتعليم العالي، ووزارة العمل، 2010: 10).

ويعد التعليم المهني عملية تعليمية وتعلمية، تشرف عليها وزارة التربية والتعليم؛ بهدف تهيئة الطالب معرفيًا واكتسابه الخبرة المهنية، في سبيل تأهيلهم للانخراط بسوق العمل، وتدريبه على إتقان المهارات المتعلقة بالمهنة، وفي ظل التغيرات التكنولوجية المتسارعة كان من الجدير بمدارس التعليم المهني أن تتحول من مدارس تقليدية إلى مدارس تكنولوجية صناعية متطورة، ومواكبة لعصر المعلومات في مجال العمل؛ وذلك لقلّة جودة الأساليب التقليدية، وعدم كفاءتها في توفير احتياجات سوق العمل من الكوادر البشرية، خاصة في ظل عصر التكنولوجيا سريع التغير، (أحمد، 2013).

وقد وضعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مجموعة من الأهداف الاستراتيجية تتمثل في زيادة نسبة الالتحاق إلى التعليم المهني من (2.1%)، من مجمل طلبة المرحلة الثانوية في عام 2015، إلى أن تصل في عام 2019 (5.0%)، وذلك من أجل إعداد القوى العاملة المؤهلة والمدرّبة؛ للمساهمة في الحد من الفقر، والمساهمة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، من خلال ربط التعليم المهني باحتياجات سوق العمل واحتياجات الطلبة، وتطوير البنية التحتية ومرافق التعليم وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص للجميع في التعليم، ورفع الوعي المجتمعي لأهمية التعليم المهني في تنمية القدرة والمهارة على استخدام الموارد الطبيعية بصورة أكثر استدامة، وزيادة نسبة استخدام الوسائل التكنولوجية التربوية الحديثة في العملية التعليمية من الوسائل التعليمية الرقمية والوسائل غير الرقمية، وذلك من خلال تعزيز الكفاءة التكنولوجية في مؤسسات التعليم المهني، وتخصيص ميزانية للمؤسسات المهنية أسوة بغيرها من الجامعات، وتوفير تمويل دائم لنظام التعليم المهني والتقني، وتطوير وإصلاح نظام الإشراف والمتابعة في المدارس المهنية، من خلال تطوير الموارد البشرية اللازمة لنظام التعليم المهني، من خلال توفير إدارة فعالة ومنفذة للنظام (وزارة التربية والتعليم، 2017).

ويرى القزاز والقطب (2015)، أنّ التعليم المهني يعد محورًا هامًا في نهضة المجتمعات وتطورها، كما يربط التعليم بالحياة العملية من خلال تزويد سوق العمل بالخريجين من الجامعات والكليات التقنية، ومن خلال ممارسة الطلبة للأعمال والمهارات ذات الطابع التكنولوجي والمضمون الاقتصادي، فتتمو في نفوسهم حب العمل، وتقدير العمل وإتقانه، ويعمل على تنمية القدرات الإبداعية، والنشاط الابتكاري في المجالات العملية، وتوسيع آفاق التعليم يجعله مدخلًا إلى عالم العمل من خلال دراسة المواد، والأساليب التقنية والمهنية، وعملية الإنتاج والتوزيع، وتوجيه الدارسين نحو التعليم المهني، وتمكين الطلبة المتسربين من مواصلة مهنة معينة، والتحاقهم بالعمل من خلال مواصلة تدريبهم المهني وتعلمهم الشخصي.

ورغم الجهود المبذولة للارتفاع بمستوى التعليم المهني في فلسطين، إلا أنه لم يحقق التقدم المطلوب، مقارنة بالتعليم الأكاديمي، فلم يلق إقبالاً بين الطلبة، وقد أثبتت ذلك دراسات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني للعام (2009)، التي أظهرت بياناتها نسب الإقبال على الفروع التعليمية المختلفة، حيث وصلت النسبة المئوية لإقبال الطلبة على التخصصات المهنية بفروعهما ما يقارب (6%)، وقد زادت نسبة الالتحاق بالتعليم المهني حوالي (1.72%)، حتى نهاية عام 2019، (وزارة التربية والتعليم، 2019)، وهذه نسبة ضعيفة جدًا، وقد يعود ذلك للضعف إلى عدة أسباب منها: النظرة الدونية من قبل الأهالي، والطلبة والمجتمع المحلي للتعليم المهني، عدم توافق برامج التعليم المهني مع احتياجات سوق العمل، ضعف البنية التحتية بما يتضمنه من مناهج وكوادر بشرية، وتجهيزات، ومعدات، وأنظمة، وأبنية؛ ما جعل نسبة البطالة بين الخريجين مرتفعة، نقص في الإشراف والمتابعة للجانب المهني في المدارس المهنية، تضارب سياسات الجهات الممولة وتعارضها (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

وقد ذكر حلي (2012) أنّ هناك معوقات تتعلق بالنظرة الدونية لهم من قبل المجتمع؛ بسبب الفصل بين التعليم الأكاديمي والتعليم المهني، وأيضًا لا يوجد ارتباط وثيق بين المناهج الدراسية والواقع العملي للمهنة؛ أي عدم موازنة البرامج التعليمية لسوق العمل، إضافة إلى الجهل بماهية التعليم المهني والتقني، ودوره في بناء المجتمع، وذكر سرحان (2015) أنّ هناك معوقات تتعلق بنقص الجهود الحكومية، حيث تدعم الحكومة التعليم المهني معنويًا، وتركز على الجانب السياسي أكثر من الاقتصادي، والتي تصب في دعم التعليم المهني، والمطلوب من الحكومة تحسين نوعية التعليم، وبناء مناهج تساهم في تجويد التعليم المهني والتقني، وضعف في آليات التخطيط، وضعف بناء القدرات البشرية لكل من مؤسسات التعليم المهني والتقني.

ويرى مساد (2015)، أنّ هناك معوقات تتعلق بتدني مستوى مناهج التعليم التقني والمهني، ضعف إعداد المعلمين، وإهمال عملية التدريب أثناء الخدمة، عجز المختبرات عن تلبية حاجات الطلبة إلى التدريب العملي، ضعف التحصيل العلمي للطلبة الملحقين بالتعليم المهني.

1.1. الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة مشكلات التعليم المهني ومقترحات تطويره:

- فقد هدفت دراسة عاصي (2018) الكشف عن الكفايات التربوية والفنية لإدارات التعليم والتدريب المهني في المحافظات الشمالية من فلسطين من وجهة نظرهم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات التعليم والتدريب المهني البالغ عددهم (31) مديرًا ومديرة في المحافظات الشمالية من فلسطين في الفصل الثاني للعام الدراسي 2017/2018م، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، أظهرت النتائج إلى أنّ الكفايات التربوية

والفنية لإدارات التعليم والتدريب المهني من وجهة نظرهم موجودة بدرجة عالية، في حين جاءت الدرجة متوسطة في تنفيذ البحوث الإجرائية، وبناء مجتمعات التعلم المهنية عبر بيئات التواصل الإلكتروني، وأوصت الدراسة تبني برامج تدريبية لتنمية وتطوير كفاءات مديري التدريب والتعليم المهني من قبل الوزارات.

- وهدفت دراسة عبد الله (2018) إلى اقتراح سياسات مستندة إلى الأدلة لمعالجة نقص وفجوة المهارات التي يعاني منها أرباب العمل في قطاع البناء والإنشاءات الفلسطينية، واعتمد الباحث المنهج التجريبي، من خلال اعتماد فريق البحث على المعلومات الأولية التي جمعها عن تجربة عينة عشوائية من الشركات العاملة في قطاع البناء، والإنشاءات في مختلف المحافظات الفلسطينية، وخاصة المكاتب الهندسية الاستشارية، والمقاولين المصنفين، يبين تحليل البيانات العديد من النتائج الهامة، وكان من بين أبرزها: أن هناك فجوة في المهارات المعرفية والحياتية للمتقدمين للوظائف العليا، ومن عدم توفر التعليم المستمر في جميع التخصصات الهندسية، وأن معظم الكوادر في هذه الفئة اكتسبت مهاراتها في أمكنة العمل. أوصت الدراسة بإيجاد إطار وطني لتصنيف، وتوصيف، وتنظيم الاعتراف بالمهن الوسطى وتمييزها قانونيًا في السوق.
- وقامت عفونة والجيتاوي (2017) بدراسة تحليل واقع التعليم والتدريب المهني والتقني من منظور النوع الاجتماعي في مؤسسات التعليم والتدريب المهني في الضفة الغربية وقطاع غزة، اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، من خلال إجراء مقابلة واستبانة، بلغت العينة (433) طالبًا وطالبة من مؤسسات التدريب والتعليم المهني، وخمسة عشر من عمداء ومدراء المؤسسات المهنية للمقابلة، أظهرت نتائج المقابلة أن البرامج والتخصصات المطروحة تناسب الإناث والإقبال على تخصصات التجميل والخياطة ما زالت أكبر، وهذا الإقبال يرتبط بثقافة المجتمع وأشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع التعليم والتدريب المهني والتقني في فلسطين من منظور النوع الاجتماعي في مؤسسات التعليم المهني من وجهة نظر الطلبة لمجالات الدراسة كان بين المتوسط والكبير، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير المناهج والبرامج التدريبية لتكون مناسبة للنوع الاجتماعي.
- وتناولت دراسة شرارة (2016) البحث في دراسة الصعوبات التي تواجه التعليم الثانوي الصناعي نظامي السنوات الثلاث، والسنوات الخمس في مصر، من حيث إدارته، وتمويله، ونظام وسياسة الالتحاق والقبول والتدريب العملي، وإعداد وتدريب المعلم، والاستفادة من اتجاهات تطوير التعليم الفني الصناعي في كوريا الجنوبية، اعتمدت الباحثة المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى: أن التعليم الثانوي الفني الصناعي في مصر غير قادر على الوفاء بمتطلبات سوق العمل واحتياجاته؛ وذلك يعود إلى أسباب عديدة منها: ضعف البنية التحتية، وقصور محتوى ومكونات المنظومة التعليمية من الفلسفة.
- أما دراسة أيون ميك وآخرون (Ayonmike and others, 2015) فقد هدفت تعرف التحديات التي تواجه برامج التعليم والتدريب المهني والتقني ذات الجودة في نيجيريا، وتكونت عينة الدراسة من (160) من أعضاء الرابطة المهنية النيجيرية، استخدم الباحث المنهج الوصفي في الدراسة، وأخذت العينة من أعضاء الرابطة المهنية النيجيرية حيث تكونت من (160) عضوًا، ومن أهم النتائج: ضعف التمويل، وتدني مستوى الأساليب التقني وكفاءة المعلمين، وأوصت الدراسة بتوفير الدعم المالي الكافي للتعليم المهني، وتوفير التدريب الكافي لمعلمي التعليم المهني والتقني. وتعميقًا على الدراسات السابقة يتبين أن دراسة أيون ميك وآخرون (Ayonmike and others, 2015) من حيث التحديات التي تواجه التعليم التقني ضعف التمويل، وتدني مستوى الأساليب التقني وكفاءة المعلمين، ودراسة شرارة (2016)، واختلفت مع دراسة عاصي (2018) من حيث المنهج والأداة وموضوع الدراسة، واختلفت مع دراسة عفونة والجيتاوي (2017) التي أظهرت واقع التعليم التقني في فلسطين بيت المتوسط والكبير، واتفقت مع توصياتها في تطوير المناهج المهنية، وفي ضوء الدراسات السابقة جاءت هذه الدراسة بهدف الوقوف على مشكلات مدارس التعليم المهني في محافظات الشمال من فلسطين وسبل التغلب عليها.

2.1. مشكلة الدراسة وتساولاتها:

تعيش فلسطين أوضاعًا اقتصادية صعبة نتيجة لما تفرضه ممارسات الاحتلال من تدمير وإغلاق، وفرض الحواجز، والضرائب ومصادرة الأراضي ومواجهة التعليم الفلسطيني ومحاربه بشق الطرق، وتعرض الاقتصاد الفلسطيني لحالة من الضعف أفقدته القدرة على التطور والنمو؛ وتحكم الاحتلال بكافة الموارد الاقتصادية والقطاعات الإنتاجية، والسيطرة على كافة المداخل والمعايير والموانئ، وسيطر الاقتصاد الإسرائيلي، ما أثر سلبًا على أوضاع الفلسطينيين، وهذا بدوره انعكس على قدرات الحكومة الفلسطينية، فنقص الموارد أدى لتدني مستوى الموازنات المرصودة لتطوير التعليم وأثر على تدني المستوى التحصيلي للطلبة (عفونة، 2015).

وأمام هذه المعطيات، هناك المئات من الخريجين من الجامعات والكليات الفلسطينية من مختلف التخصصات الأكاديمية يفتقرون إلى فرصهم في الوظيفة أو الحصول على عمل مما أدى إلى ارتفاع نسبة البطالة المقنعة في صفوف الخريجين، وأصبح لا بد من توسيع قاعدة الأعمال وجذب المستثمرين لإقامة المشاريع التي تنعش الاقتصاد وتستوعب الخريجين، والعمل على توفير نظام تعليم وتدريب قادر على استيعاب وتطوير المهارات والكفايات اللازمة، وتوفير قوى عاملة مدربة جيدًا ومتعلمة تستطيع أن تبتكر وأن تبذل وأن تستجيب لمتطلبات سوق العمل المحلي والدولي، وتنفيذ هذه الاستراتيجية يمكن معالجة التحديات التي تواجه الاقتصاد الفلسطيني (وزارة التربية والتعليم، 2017).

ومن خلال إطلاع الباحثات على واقع التعليم المهني في فلسطين بحكم عملهن في قطاع التعليم، ومن خلال ما خرجت به بعض الدراسات السابقة كدراسة عفونة (2017) لاحظت أن التعليم المهني في فلسطين يعاني من تدني نسبة التحاق الطلبة بالتعليم المهني بسبب النظرة الخاطئة ومفادها أن من يلتحق بهذا النوع من التعليم هو الطالب الضعيف، كما أنه يعاني من قلة الدعم المادي الكافي لإقامة المزيد من المدارس المهنية، والمشاكل المهنية، وشراء الآلات والمعدات اللازمة لكافة التخصصات المهنية، وتعد نسبة الالتحاق بالتعليم المهني منخفضة، حيث بلغت عام 2018 (2.99%)، من نسبة الدخول للمرحلة الثانوية، بينما معدل الدخول للصف العاشر المهني 1.70%، وكانت نسبة الطلبة الملتحقين بمدارس التعليم المهني من ذوي الإعاقات مرتفعة، مقارنةً بغيرهم من الشباب، حيث بلغت 15%، وقد يعزو ذلك لإدراكهم لدور التعليم المهني بإعدادهم للحياة المستقبلية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

واستناداً إلى ذلك جاءت هذه الدراسة للإجابة عن تساؤلي الدراسة الآتيين:

- ما مشكلات مدارس التعليم المهني في المحافظات الشمالية من فلسطين؟
- ما سبل التغلب على مشكلات مدارس التعليم المهني في المحافظات الشمالية من فلسطين؟

3.1. أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الخروج بمقترحات تطويرية للتعليم المهني في فلسطين من خلال:

- الكشف عن مشكلات مدارس التعليم المهني في المحافظات الشمالية من فلسطين.
- التعرف إلى سبل التغلب على مشكلات مدارس التعليم المهني في المحافظات الشمالية من فلسطين.

4.1. أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية من خلال تسليطها الضوء على التعليم المهني ومشكلات التعليم المهني في فلسطين وسبل التغلب عليها، وتقديم المادة البحثية التي تثرى المكتبات الجامعية بموضوع الدراسة، وما تقدمه من أدب نظري ودراسات سابقة تتعلق بالتعليم المهني الذي أصبح هدفاً استراتيجياً تسعى العديد من الدول على تطويره والارتقاء بالدولة اقتصادياً من خلال ربط التعليم بسوق العمل.

الأهمية التطبيقية: تستمد الدراسة أهميتها التطبيقية من خلال وقوفها على واقع التعليم المهنية في مدارس التعليم المهني في المحافظات الشمالية من فلسطين بهدف كشف مشكلاته، وسبل التغلب عليها، وتقديم مقترحات تطويرية تفيد أصحاب القرار بالاهتمام بالتعليم المهني وتحسينه وتذليل العقبات التي تحول دون تطويره في فلسطين.

5.1. حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالتعرف إلى مشكلات مدارس التعليم المهني في المحافظات الشمالية من فلسطين وسبل التغلب عليها، واقتصرت الدراسة على مشرفي ومشرفات مدارس التعليم المهني، وطبقت ميدانياً في العام (2019\2020).

6.1. مصطلحات الدراسة:

- **التعليم المهني:** " ذلك النوع من التعليم النظامي، يهدف إلى إعداد الطلبة تربوياً وإكسابهم مهارات معرفية مهنية، من خلال مؤسسات تعليمية نظامية من أجل إعداد عمال مهرة في مختلف التخصصات الزراعية والصناعية والتجارية والصحية، قادرون على التنفيذ والإنتاج " (حلي، 2012، 407).
- **مدارس التعليم المهني:** هي المدارس التي تقوم على تدريس التخصصات المهنية، والفنية، والتدريب التقني، ولها خصوصيتها في توفر الأجهزة والمعدات اللازمة للتطبيق العملي أثناء التدريب، ويشرف على مدارس التعليم المهني وزارة التربية والتعليم العالي في الدولة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2018).
- **المشكلات:** مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جدي (الشراح والعجمي، 2016).

7.1. منهجية الدراسة:

من أجل التعرف إلى مشكلات مدارس التعليم المهني في المحافظات الشمالية من فلسطين، اعتمدت الباحثات المنهج الكيفي (النوعي) لكونه المنهج الملائم لطبيعة الدراسة، ويقوم هذا المنهج على أساس المشاهدات والآراء ويشمل المقابلات والتجمعات بؤرية والتركيز على ما تمثله الظاهرة بالنسبة لأفراد العينة.

8.1. مجتمع الدراسة وعينته:

تم تطبيق هذه الدراسة في مدارس ووحدات التعليم المهني في محافظات شمال الضفة الغربية، والبالغ عددها (6) مدارس، و(11) وحدة تعليمية، وهي مدارس (نابلس الثانوية الصناعية، طولكرم الثانوية الصناعية، سيلة الظهر الثانوية الصناعية، قلقيلية الثانوية الصناعية، جنين الثانوية الصناعية، سلفيت الثانوية الصناعية، أما الوحدات المهنية فكانت في المدارس الآتية: ذكور الياقوت بنات الخنساء الثانوية، بنات طوباس، ذكور طوباس

الثانوية، بنات طمون الثانوية، ذكور جماعين، بنات جماعين، ذكور عرابة الثانوية، ذكور عقربا الثانوية، بنات عقاب المفضي، بورين الثانوية للذكور)، في الفصل الأول من العام الدراسي (2019\2020)، وتكون مجتمع الدراسة وعينته من جميع المشرفين والمشرفات المكلفين بمتابعة مدارس التعليم المهني والبالغ عددهم (48) فرداً.

9.1. أداتو الدراسة وصدقها:

اعتمدت الباحثة للحصول على البيانات والمعلومات بواقع التعليم المهني ومشكلاته على المجموعات البؤرية، وعددها (2)، وفي كل مجموعة (24) مشرفاً ومشرفة، وتم التحقق من صدقها بعرضها على (3) من المختصين لإبداء رأيهم حول الأسئلة ومدى توافقها مع موضوع ومشكلة الدراسة، وتم تعديل صياغة أسئلة المجموعة بناء على رأي بعضهم.

2. نتائج الدراسة:

1.2. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: ما مشكلات مدارس التعليم المهني في المحافظات الشمالية من فلسطين؟

تم الاستجابة على سؤال الدراسة من خلال توجيه السؤال على أفراد المجموعة البؤرية الأولى في الجلسة الأولى بتاريخ 2020/1/18 والجلسة الثانية بتاريخ 2020/1/19، والتركيز على أربعة محاور رئيسة (البنية التحتية، المجتمع المحلي، المتعلمين، المنهاج) وتم الاستماع إلى استجاباتهم حول المشكلات التي تواجه مدارس ووحدات التعليم المهني، فكانت الاستجابة كما هو موضح في الجدول (1):

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية المتعلقة بالمشكلات التي تواجه مدارس ووحدات التعليم المهني (ن=48)

الرقم	البنية التحتية	التكرار	النسبة المئوية
1	قلة الإمكانيات من معدات وأجهزة للتدريب المهني.	48	100%
2	عدم توفر جامعات مهنية كافية تتيح التحاق طلبة الثانوية العامة من المدارس المهنية فيها يؤدي إلى الإحباط.	46	96%
3	قلة الغرف الصفية وعدم استقلاليتها.	40	83%
4	الكلفة العالية للتعليم المهني ما يؤدي إلى قلة المدارس.	31	65%
5	المباني والبيئة غير المناسبة.	29	60%
6	صعوبة المواصلات إلى المدارس المهنية وقلتها.	28	58%
7	عدم توفير بيئة صحية وتهوية وتكييف.	25	52%
المجموع	المجتمع المحلي	التكرار	النسبة المئوية
8	الجيل بأنظمة التعليم المهني من قبل شرائح المجتمع	45	94%
9	عدم مساندة المجتمع المحلي بالشكل الكافي للتعليم المهني.	45	94%
10	الأفكار الخاطئة لدى الطلبة والأهل المتعلقة بالتوجه إلى التعليم المهني ومعرفة أهميته.	40	83%
11	عدم وعي المجتمع بأهمية التعليم المهني	40	83%
12	غياب القناعة لدى أولياء الأمور لأهمية التعليم المهني	39	81%
المجموع	المتعلمين	التكرار	النسبة المئوية
12	تدني تحصيل الطلبة السابق في الصف العاشر وبالتالي صعوبة رفع مستواهم في التعليم المهني.	46	96%
13	زيادة عدد الطلبة.	45	94%
14	سوق العمل غير مفتوح يعتمد على ذات صلة القرابة ولا يوجد شركات للخريجين.	45	94%
15	نقص في إمكانية توفير تدريب واقعي في مواقع العمل للطلاب.	35	73%
16	النظام والقوانين لصالح الطالب والإنترنت دون ثقافة.	31	65%
17	النظام والقوانين لصالح الطالب والإنترنت دون ثقافة.	31	65%
18	عدم ملائمة المادة مع مستوى الطلبة.	30	63%
المجموع	المنهاج	التكرار	النسبة المئوية
19	ضعف ترابط منهاج العاشر مع الحادي عشر والتوجيهي.	46	96%
20	قلة توفر خطط مدرسية وعدم التنسيق بين الأقسام المختلفة مثل المناهج مع الإدارة العامة للتعليم المهني	42	88%
21	لم يتم إعداد المناهج من قبل متخصصين.	42	88%
22	احتواء المادة المهنية على مقتطفات بسيطة عن بعض المهن المتوفرة في السوق ما يؤدي إلى عدم الواقعية.	40	83%
23	الجانب الأكاديمي لا يتناسب مع التعليم المهني	40	83%
24	النظرة والتعامل الموحد مع فروع وتخصصات هذا التعليم وعدم أخذ خصوصيات كل تخصص على حدة.	38	79%
25	وقت التدريب طويل وخصص كثيرة.	30	63%

يتبين من الجدول (1) أن المشكلات التي تواجه المدارس ووحدات التعليم التقنية في محور البنية التحتية جاءت أعلى التكرارات (48) ونسبة مئوية (100) مع قلة الإمكانيات من معدات وأجهزة للتدريب المهني، يليها تكراراً (46) ونسبة مئوية (96%) وجاءت مع عدم توفر جامعات يؤدي إلى الإحباط، ويلها تكراراً (40) ونسبة مئوية (83%) وجاءت مع الفقرة قلة الغرف الصفية وعدم استقلاليتها، ويلها تكراراً (31) ونسبة مئوية (65%)، وجاءت مع الفقرة الكلفة العالية للتعليم المهني ما يؤدي إلى قلة المدارس، ويلها تكراراً (29) ونسبة مئوية (60%)، وجاءت مع الفقرة المباني والبيئة غير المناسبة، ويلها تكراراً (28) ونسبة مئوية (58%)، وجاءت مع الفقرة صعوبة المواصلات إلى المدارس المهنية وقلتها، والأقل تكراراً (25) ونسبة مئوية (52%) وجاءت مع الفقرة عدم توفير بيئة صحية وتهوية وتكييف.

فقد أشار المشرفون فيما يتعلق بجانب الميزانية والتمويل إلى "محدودية مصادر التمويل"، وذكر مكلف، "عدم وجود الدعم المادي الكامل"، وأشار آخرون إلى "عدم توفر الإمكانات المادية في الوقت المناسب" وأكدت على ذلك المجموعتين البؤرية، فأشار أحد أفراد المجموعة الأولى بالقول: "نقص التمويل لأن هذا البرنامج يحتاج إلى تمويل كبير"، وأشار آخرون "اعتماد التمويل على المجتمع المحلي"، وآخرون أشاروا إلى نقص الميزانية الخاصة بالمدرسة التي تقوم بدعم الوحدات المهنية، وإلى عدم وجود موازنة للإنفاق على المنهاج، أما حول الموارد والتجهيزات:- فقد أشاروا إلى "قلة الموارد للأجهزة والأدوات"، وذكر بعضهم إلى "صعوبة توفير التجهيزات"، وتحدث آخرون إلى أن الإمكانات المادية والتجهيزات لا يفيان بالغرض لمتطلبات التعليم المهني، وعدم توفر البنية التحتية، لتنفيذ ما يلزم المنهاج، وكذلك عدم تحديث المعدات بما يتناسب مع التطور التكنولوجي وسوق العمل، وأكدوا بالإجماع إلى نقص الموارد والأجهزة بقول أحدهم "توفير وحدات دون توفير أدوات ومشاكل وأجهزة"، وأجمعوا على: عدم الاستمرار في التحديث والتطوير في الوسائل والأساليب ومواكبة التطورات التكنولوجية، وأكدت المجموعات الأولى والثانية على قلة توفر السلامة للأفراد والأجهزة، وكذلك قلة الوسائل والمصادر التعليمية المستخدمة في الجانب الأكاديمي، وأن هناك نقص التجهيزات والأدوات في الوحدات المهنية، وأنه لا يوجد مشاغل للتعليم المهني في الوحدات المهنية، وأشاروا الأفراد في المجموعة الثانية بأن هناك نقصاً في مختبرات الفيزياء والكيمياء في المدارس المهنية، ونقصاً في الغرف الصفية للجانب الأكاديمي والتعليم على أن النقص في التجهيزات والأدوات لمدارس التعليم المهني وأوضح أحدهم يعود لحاجة المدارس المهنية إلى ميزانية كبيرة يصعب توفيرها بالاعتماد على الوزارة وأن تلك المدارس بحاجة إلى تضافر كل الجهود في القطاعات كافة؛ من أجل توفير مستلزماتها.

وفيما يختص ببناء المدارس والجامعات، أشار أفراد إلى أن "عدد المدارس غير كافية"، وأشار آخرون إلى "عدم وجود مدرسة ذات مساحات كبيرة وتخصصات متنوعة لتخدم جميع فئات الطلبة، وأنها تفتقر للبيئة الخضراء"، وأوضح أحدهم أن "بناء مدرسة مهنية يحتاج فترة زمنية طويلة لأنها تحتاج إلى بنية تحتية مكلفة من حيث المباني والتجهيزات المطلوبة للتخصصات التي يحتاجها سوق العمل".

وتعزو الباحثات هذه النتائج أن مدارس التعليم المهني تحتاج إلى تكاليف مالية عالية لشراء المعدات والأجهزة اللازمة للتخصصات المهنية المختلفة كالهندسة الميكانيكية، والكهربائية، وتركيب الألمنيوم، وهندسة الطاقة وغيرها من التخصصات التي تحتاج لمعدات ثقيلة وأجهزة حديثة تتوافق مع التخصصات المهنية وتكلفتها عالية، وبعضها بحاجة إلى تحديث أو صيانة، كما أن البناء المدرسي يحتاج لدعم لتجهيز الغرف الصفية، والمشاغل، ومن ناحية أخرى فإن الجامعات المخصصة للتعليم التقني قليلة مقارنة مع الجامعات الأكاديمية، حيث يوجد جامعة فلسطين التقنية بفرعها في طولكرم، ورام الله، والخليل، وجامعة بوليتكنيك الخليل، وكلية الحجاوي بنابلس، وهذا يعزف كثير من الطلبة عن الالتحاق بالتعليم التقني، بالإضافة لذلك فنقص الغرف الصفية يؤدي إلى قلة استيعاب أعداد كبيرة من الطلبة وهذه مشكلة بحد ذاتها خاصة أن عدد المدارس المهنية في المحافظات الشمالية لا تزيد عن 8 مدارس وهذا يزيد من إشكالية التعليم المهني، ناهيك عن بعد هذه المدارس وحاجة الطلبة لوجود مواصلات مؤمنة ذهاباً وإياباً خاصة أن كثير من الطلبة يلتحق بالورش التدريبية لوقت متأخر ولذلك هو بحاجة لمواصلات مؤمنة لمناطق سكنهم البعيدة وهذا يزيد من الأعباء المالية. وأظهرت النتائج المتعلقة بمحور المجتمع المحلي أن أعلى التكرارات (45) وبنسبة مئوية (94%) وجاءت مع الفقرتين الجبل بأنظمة التعليم المهني من قبل شرائح المجتمع، وعدم مساندة المجتمع المحلي بالشكل الكافي للتعليم المهني، يليها تكراراً (40) وبنسبة مئوية (83%) وجاءت مع الفقرتين الأفكار الخاطئة لدى الطلبة والأهل المتعلقة بالتوجه إلى التعليم المهني ومعرفة أهميته، وعدم وعي المجتمع بأهمية التعليم المهني، والأقل تكراراً (39) وبنسبة مئوية (81%).

فقد اتفق المشرفون أن أهم المشكلات التي تواجه مدارس ووحدات التعليم المهني فيما يتعلق بالمجتمع المحلي هي النظرة الدونية كما أشار بعضهم بالقول: "النظرة السلبية نحو التعليم المهني، النظرة الدونية عند الأهل للتعليم المهني"، وأشار بعضهم إلى "ضعف الإقبال بسبب النظرة العامة إلى التعليم المهني، وميل الثقافة السائدة واتجاهها لا يحبذان التعليم المهني"، وأكد على ذلك أفراد المجموعتين البؤرية بقول أحد المشرفين: "نظرة أولياء الأمور الدونية نحو التعليم المهني، النظرة الدونية للتعليم المهني والتقني"، وفيما يختص بالسياسات التربوية: أشار أحدهم في المجموعة (2) إلى "ضعف ومحدودية الاستفادة من الخدمات والمنتجات التي تقدمها المدارس المهنية"، بينما أشار آخر إلى "غياب التنسيق بين وزارتي التربية والعمل"، وأشار الجميع إلى غياب الإعلام والتوعية من قبل المستوى الرسمي، وعدم وضوح الهدف الرئيسي للتعليم المهني عند أولياء الأمور، بقول أحدهم: "عدم الوضوح بأهداف التعليم المهني، وعدم وجود حوافز للقطاع الخاص تشجع عقد شراكات مع القطاع العام، وعدم دعم المؤسسات الوطنية والمحلية للتعليم المهني بشكل عام"، وفيما يتعلق بقلة الوعي بأهمية التعليم المهني: أشار جميع المكلفين إلى "قلة الوعي المجتمعي للتعليم المهني" وأكدت عليه المجموعة البؤرية (1) بقول أحد المشرفين: "نقص الوعي بأهمية التعليم المهني لدى الطلبة وأولياء الأمور والأهالي، وقلة الوعي بأهمية التعليم المهني، وقلة وعي الأهالي بأهمية التعليم المهني".

وتعزو الباحثات أن الثقافة السائدة في المجتمع هي أن التعليم الأفضل هو التعليم الأكاديمي، ويعتقد الغالبية أن التميز هو بالجانب العلمي أو الأدبي، بل ويتفاخر الكثيرون أن أبنائهم سيدرسون الطب أو الهندسة حتى لو كان ذلك مخالفاً لرغبتهم وميولهم، والبعض يجبرون أبنائهم على اختيار الجانب العلمي أو الأدبي، ويرون أن التعليم المهني لا يتوجه إليه إلا من لا يفلح بالمدرسة كما يعتقدون، أو تحصيله الأكاديمي متدني، وهذا يعكس جهل الأهالي بواقع التعليم المهني، وتخصصاته، ومستقبله، وأصبح من الضرورة بمكان توجيه الإعلام التربوي لتغيير هذه القناعة.

وأظهرت النتائج المتعلقة بمحور المتعلمين أن أعلى التكرارات (46) وبنسبة مئوية (96%) وجاءت مع الفقرة تدني تحصيل الطلبة السابق في الصف العاشر وبالتالي صعوبة رفع مستواهم في التعليم المهني، يليها تكراراً (45) وبنسبة مئوية (94%) وجاءت مع الفقرتين زيادة عدد الطلبة، وسوق العمل غير مفتوح يعتمد على ذات صلة القرابة ولا يوجد شركات للخريجين، ويليها تكراراً (35) وبنسبة مئوية (73%) ويليها تكراراً (31) وبنسبة مئوية (65%)، والأقل تكراراً (30) وبنسبة مئوية (63%).

فقد اتفق الغالبية في المجموعتين على أن أهم المشكلات التي تواجه مدارس ووحدات التعليم المهني فيما يتعلق بمجال المتعلمين تدور حول خمسة جوانب هي: عدد الطلبة، وتدني التحصيل، وعدم الوعي، الجانب الأكاديمي، والسياسات التربوية، أما عدد الطلبة فقال أحدهم في المجموعة (1): "الأعداد المتزايدة للطلبة الذين يودون الالتحاق بالتعليم المهني ومحدودية الاستيعاب داخل المشاغل بالمقابل هناك عدم إقبال للطلبة على التعليم المهني" وترى الباحثة أن المقصود من هذا القول أن هناك ارتفاعاً في نسبة الإقبال على بعض المدارس المهنية، ما جعل تلك المدارس غير قادرة على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلبة، بسبب نقص الإمكانيات المادية كالمشاغل، وعلى النقيض من ذلك هناك تدني في نسبة الإقبال على مدارس التعليم المهني، في محافظات أخرى، وفيما يتعلق بتدني التحصيل، أشار أحدهم إلى "تدني تحصيل الطلبة في المدارس المهنية"، وأفاد آخر "أن الجانب المهني بحاجة إلى طلبة مميزين بالجانب النظري من أجل التعامل مع المعدات الجديدة والقدرة على استيعابها"، وأشاروا أيضاً إلى أن "طبيعة الطلاب المنتسبين للتخصص وتدني مستوى تحصيلهم، من حيث متوسط العلامات بحيث يكون مجمل علامات الطلبة تحت المتوسط" وأكدت على ذلك المجموعات البؤرية الأولى والثانية حيث أشارت المجموعة (2) بقول أحدهم: "تتراوح مستويات الطلبة المتحقين بالتعليم المهني بين العلامات المتوسطة والمقبولة وهناك القليل من العلامات المرتفعة"، وأشار آخر إلى أن "مستويات الطلبة تختلف باختلاف التخصص، ونوعية الطلبة من ذوي التحصيل المتوسط والمتدني غالباً، هو سبب ضعف التحصيل لدى الطلبة"، كما أكد أحدهم أن تدني المستوى الأكاديمي للطلبة المتحقين بالتعليم المهني يعيق تخرج كفاءات عالية في الجانب المهني، وهذا أيضاً يحتاج إلى جهد مضاعف ووصفه بأنه يصعب ضبطه، وأشارت المجموعتين البؤرية إلى وجود مشكلات عند الطلبة تمثلت فيما يأتي: قلة وعي الطلبة لأهمية هذا الفرع، والانضباط الصفي كما في كثرة الغياب، واعتقاد الطلبة بأن التعليم المهني يعتمد على الجانب المهني فقط، وأشارت المجموعة (1) بقول أحدهم: "هناك تصوراً مسبقاً لدى الطلبة أن التخصص المهني يخلو من الجانب الأكاديمي وأنه يعتمد فقط على الجانب العملي والمهني التطبيقي فقط"، أما فيما يتعلق بالجانب الأكاديمي: أشار معظم المشرفين إلى: أن العلاقة بين الجانبين الأكاديمي والمهني علاقة متينة وقوية وطرديّة باتجاه واحد فالتعليم المهني يحتاج إلى التعليم الأكاديمي فدراسة تخصص التجارة يحتاج إلى معرفة القياسات والأشكال والزوايا في مادة الرياضيات؛ ما يؤثر إيجابياً أو سلباً على الجانب المهني، كما أوضح أحدهم أيضاً إلى "إهمال الطلبة للجانب الأكاديمي في المدرسة المهنية نتيجة الضعف في الجانب الأكاديمي" وكذلك أشاروا إلى أن أثر ضعف المستوى الأكاديمي قد يشكل عائقاً أمام الطالب في إكمال دراسته الجامعية، أو أمام إتقان بعض المهارات العلمية، فعندما يكون المستوى الأكاديمي ضعيف يقلل من مستوى كفاءة الخريجين لأنه القاعدة الأساسية بما يشمل من معلومات هامة تغذي هذا الجانب، وأكدت على ما سبق المجموعتين البؤرية، وأضافت المجموعات البؤرية (2) إلى: "أن كثرة غياب الطلبة في أيام الدراسة للجانب الأكاديمي، وأن مستوى الطلبة الأكاديمي في مدارس التعليم المهني أقل من مستويات الطلبة بالفروع الأخرى، فبعض الطلبة يتفوق في الجانب العملي دون أن يتفوق أكاديمياً، وأوضحت وجود فرق شاسع في التحصيل العلمي لمستويات الطلبة الأكاديمية والمهنية، ويرجع ذلك لضعف مستوى الطلبة الأكاديمي، الذي يوفر المهارات الأساسية للتخصص ولذا نجد المخرجات بالكفاءة غير المطلوبة، كما أشاروا إلى وجود فجوة كبيرة بين المستويين المهني والأكاديمي للطلبة لصالح الجانب المهني، وأوضحت أن الضعيف أكاديمياً لا يعني بالضرورة أنه يصلح للتعليم المهني، وبيّنت أن سبب الضعف الأكاديمي في بعض الأحيان هو: "محاولة الطالب امتحان مهنة فقط فيهمل الجانب الأكاديمي، ما يؤثر سلباً على الجانب المهني ويضعفه، كما أن المستوى الأكاديمي للمتعلمين دون المتوسط، ما يؤثر سلباً على المستوى التعليمي الأكاديمي بشكل عام، ويزداد التأثير عندما يتم التركيز على المسار المهني في المجال النظري، لذا نرى أن المستوى الأكاديمي المنخفض سيخلق أداءً منخفضاً في المسار المهني، والمستوى المهني للطلبة لا يؤثر على الجانب الأكاديمي فقد يتفوق مهنيًا دون التفوق أكاديمياً".

وعلى صعيد السياسات التربوية: فقد أشارت المجموعتين البؤرية إلى هذا الجانب على النحو الآتي: "إن عدم التكامل بين التدريب في مواقع العمل والتدريب في المؤسسة التعليمية، والتحويل والنقل من تخصص إلى تخصص دون دراسة الصف الحادي عشر، واقتصار التخصصات على الذكور دون الإناث، وافتقار الصفوف في الحصص الأكاديمية نتيجة جمع أكثر من تخصص مهني.

وتعزو الباحثة ذلك أن عدم وعي المجتمع بالتخصصات المهنية المطروحة في التعليم المهني وقناعتهم أن من يتوجه إليه هم الطلبة ذوي التحصيل المتدني ولذلك عندما يلتحقون بالمدارس المهني يدركون حجم التخصصات المهنية المطروحة، والتي تحتاج إلى متابعة ومثابرة واجتهاد، وتفوق في الجوانب الفيزيائية والحسابية، ولذلك كثير منهم يفشل لأن غالبيتهم لم يكونوا مجتهدين قبل التحاقهم بالتعليم المهني، ومن جانب آخر كثير من الطلبة يختارون الجانب الأكاديمي لمجرد أنهم يحصلون على معدلات عالية رقمياً مع غياب المهارة والإبداع وسوء الاختيار هذا نابع من الثقافة العامة والنظرة السلبية للتعليم المهني، وهذا يدعو إلى تبني سياسات تربوية تعمل على توزيع الطلبة إلى تخصصات ليس لمجرد ميولهم ورغبتهم بل لمقاييس تقيس مهاراتهم وقدراتهم واستعدادهم العقلي والذهني تحدد التخصص الأنسب لهم.

وأظهرت النتائج المتعلقة بمحور المنهج أن أعلى التكرارات (46) وبنسبة مئوية (96%) وجاءت مع الفقرة عدم ترابط مناهج العاشر مع الحادي عشر والتوجيهي، ويليها تكراراً (42) وبنسبة مئوية (88%) وجاءت مع الفقرتين عدم توفر خطط مدرسية وعدم التنسيق بين الأقسام المختلفة مثل المناهج

مع الإدارة العامة للتعليم المهني، لم يتم إعداد المناهج من قبل متخصصين، ويلجأ تكراراً (40) ونسبة مئوية (83%) وجاءت مع الفئتين احتواء المادة المهنية على مقتطفات بسيطة عن بعض المهن المتوفرة في السوق ما يؤدي إلى عدم الواقعية، والجانب الأكاديمي لا يتناسب مع التعليم المهني، ويلجأ تكراراً (38) ونسبة مئوية (79%) وجاءت مع الفقرة النظرة والتعامل الموحد مع فروع وتخصصات هذا التعليم وعدم أخذ خصوصيات كل تخصص على حدة، والأقل تكراراً (30) ونسبة مئوية (63%) وجاءت مع وقت التدريب طويل وحصى كثيرة.

قد اتفق الأغلب على أن أهم المشكلات التي تتعلق بالمناهج تدور حول أربعة جوانب منها ما يتعلق بالوقت وآخر يتعلق بالمادة التعليمية، والتخصص، والسياسات التربوية، حيث اتفق الجميع بالإشارة إلى الوقت الدراسي بالآتي: طول عدد الحصص المقررة بالمدرسة، ومدة الدوام وعدد الحصص الأسبوعية كبير، بالمقارنة مع باقي الفروع بالنسبة للوحدات المهنية، بينما أشار أحدهم بالمجموعة (2) إلى أن "عدد حصص اللغة الإنجليزية غير كافٍ وهي (3) حصص أسبوعياً، وكذلك تأخير الحصص الأكاديمية"، وأما حول المنهج التعليمي: فقد أشار أحد المكلفين "بعدم تطوير المادة التعليمية العملية بما يتناسب ومؤهلات سوق العمل" وأشار آخر إلى "قلة الربط بين المادة العملية والمادة التدريبية الحقيقية التي يحتاجها سوق العمل" كما اتفقت المجموعة البؤرية (1) على وجود مشكلات حول المادة التعليمية كقول أحدهم في أن "بعض المواد التعليمية لا تتناسب مع مستوى الطلبة التعليمي وتخصصاتهم خاصة مناهج الرياضيات والفيزياء والكيمياء"، وقول آخر إن "المادة التعليمية لا تتناسب مع مستوى الطلبة لأن مستوى طلبة المهني ضعيف حيث يتراوح ما بين المتوسط والمتدني"، وقول آخر: إن "بعد المادة التعليمية في الجانب الأكاديمي عن تخصص الطلبة كمادة الكيمياء بعيدة عن تخصص الاقتصاد المنزلي، وكذلك دروس العلوم بعيدة عما يحتاجونه في التعليم المهني، وهناك وحدات لا علاقة لها بالتعليم المهني" ومن أهم المشكلات التي تواجه المقررات الدراسية فيما يتعلق في المنهج قول أحدهم "إن الفصل بين المواد الأكاديمية والمواد المهنية لا يعزز الترابط والتكامل بين الأكاديمي والمهني، فمن المفترض بمادة اللغة الإنجليزية على سبيل المثال أن تطرح مصطلحات لها علاقة بالتخصصات المهنية"، أما حول التخصص: فأشار البعض بـ "أن التخصصات المهنية اليوم ليست كالسابق لأنه أصبح لديهم مادة الرياضيات والفيزياء وغيرها توازي مواد التخصص العلمي" وأكدت على ذلك المجموعتين البؤرية، وإضافة إلى ذلك اتفقت المجموعتين البؤرية على: قلة التخصصات الموائمة للتقدم التكنولوجي الهائل في المهن المختلفة، واختلاف الكتب الدراسية بين التخصصات.

وفيما يختص بجانب السياسات التربوية: أجمعت المجموعتين البؤرية على أن المسابقات المختارة في الثانوية العامة غير متكافئة كالفيزياء مقابل الرسم، وأن الطالب يدرس وحدات مجمعة في الصف العاشر مهني وتختلف كلياً في الصف الحادي عشر والثاني عشر: أي يعود لدراسة مناهج علمي، إضافة إلى ذلك أكدت مجموعة (1)، بقول أحدهم: "إن تأليف المنهج الأكاديمي يعتمد على مشرفين ومعلمين أكاديميين فقط، وكذلك بالنسبة (6-7) لا يوجد كتاب مطبوع بل يوجد دليل معلم فقط ولا يوجد علامة بل تقدير (مرض أو غير مرض)".

ويعزى ذلك أن رؤيا الوزارة نحو الارتقاء بالتعليم المهني لم تتضح من خلال خطط ثابتة منذ عام 2017-2018 وكما هو متعارف التعليم الأساسي لغاية الصف العاشر الأساسي، ومن ثم يقرر الطالب التوجه الذي سيختاره حسب معدلة، وبالنظر للمناهج في الصف العاشر هو مناهج يتناول التخصصات العلمية والأدبية ولا يراعي جوانب تبرز قدرات الطالب المهنية ولذلك هناك اعتقاد لدى الأغلب من الطلبة وأولياء الأمور أن اختيار التعليم المهني يكون بعد اخفاق الطالب في الجانبين العلمي والأدبي وهذه نظرة خاطئة، فمناهج الصف العاشر لا يخدم التعليم المهني كما أن كثير من التخصصات المهنية الحديثة كالمهندسة الكهربائية والطاقة على سبيل المثال تحتاج إلى خبراء وأساتذة جامعات لصياغة مناهج جديدة تتوافق مع التخصصات الحديثة والتطور التكنولوجي.

ولدى مقارنة هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسة شرارة (2016) والتي أظهرت أن التعليم الثانوي الفني الصناعي في مصر غير قادر على الوفاء بمتطلبات سوق العمل واحتياجاته: وذلك يعود إلى أسباب عديدة منها: ضعف البنية التحتية، وقصور محتوى ومكونات المنظومة التعليمية من الفلسفة.

2.2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه: ما سبل التغلب على مشكلات مدارس التعليم المهني في المحافظات الشمالية من فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم عرض أهم مشكلات مدارس التعليم المهني في المحافظات الشمالية من فلسطين الذين تحدثوا عنها وهي:

- مشكلات تتعلق بتمويل التعليم المهني، وتكلفة المعدات المالية.
- قلة الموارد والأجهزة وعدم جاهزية البنية التحتية بصورة متكاملة في المدارس المهنية.
- قلة التخصصات المهنية الجامعية الحديثة التي تلبى احتياجات السوق، تخدم خريجي طلبة الثانوية العامة عند الالتحاق بالجامعة.
- غياب دور الإعلام التربوي في توعية المجتمع وأولياء الأمور بأهمية التعليم المهني.
- النظرة الدونية من قبل أولياء الأمور نحو التعليم المهني.
- تدني تحصيل الطلبة لن معظم من يتجه للتعليم المهني من ذوي التحصيل المتدني.
- عدم التوافق بين التدريب ومواقع العمل والتدريب.
- المناهج التعليمية بحاجة إلى تطوير المناهج.

وبعد ذكر أهم المشكلات، تم الاستجابة للآراء المجموعتين البؤرية الأولى والثانية، ومن ثم قامت الباحثات بتفريغ البيانات وترتيب التكرارات كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2): التكرارات والنسب المئوية المتعلقة بالسؤال الثاني

الرقم	البنية التجلية	التكرار	النسبة المئوية
1	توفير الأجهزة وتوفير الإمكانيات المادية والاحتياجات اللازمة.	47	98%
2	توفير الدعم الخارجي والميزانية المالية.	47	98%
3	التطوير المستمر للأجهزة والمشاغل والمعدات.	45	94%
4	توفير مباني متخصصة كالمدارس والجامعات.	45	94%
5	زيادة عدد الغرف الصفية.	44	92%
المجموع	المجتمع المحلي	التكرارات	النسبة المئوية
6	تقديم مساعدات حكومية وتخصيص الضرائب على الشركات التي تقدم المساعدة والتدريب للطلاب المهنيين.	47	98%
7	التوعية لأصحاب الشركات والتجار بسوق العمل لاستيعاب طلاب التعليم المهني باستخدام وسائل الإعلام.	47	98%
8	الاهتمام من قبل الوزارة بالمدارس بشكل دائم وإنشاء وزارة مستقلة.	44	92%
المجموع	المتعلمين	التكرارات	النسبة المئوية
16	وضع معايير لقبول الطلبة في المدارس الصناعية.	47	98%
17	ربط الطلاب مع سوق العمل.	47	98%
18	توفير دورات تطويرية للطلاب المهنيين ومتابعة الخريجين.	47	98%
19	توفير منح جامعية للتخصصات المهنية خاصة مع عقود عمل في الشركات.	47	98%
20	بناء شركات ومصانع حكومية تتبنى توظيف الطلاب المهنيين.	46	96%
21	فرض القوانين ضابطة بحق المخالفين من التعليم.	40	83%
22	التركيز على العلاقة بين المعلم والطالب والمعلم والإدارة.	40	83%
المجموع	المهاج	التكرارات	النسب المئوية
23	زيادة عدد التخصصات لتواكب سوق العمل.	47	98%
24	وضع مقررات تناسب مع مستوى الطلبة.	46	96%
25	زيادة عدد الحصص لبعض المواد.	30	63%
26	تخفيض عدد الحصص.	18	38%

أظهرت أعلى التكرارات في محور البنية التحتية (47) ونسبة مئوية (98%) أن سبل التغلب على المشكلات المتعلقة بمدارس التعليم المهني من خلال توفير الأجهزة وتوفير الإمكانيات المادية والاحتياجات اللازمة، وتوفير الدعم الخارجي والميزانية المالية، ويليها تكراراً (45) ونسبة مئوية (94%) وجاءت مع الفقرتين التطوير المستمر للأجهزة والمشاغل والمعدات، وتوفير مباني متخصصة كالمدارس والجامعات.

فقد أوضحت المجموعتين إلى أن التخصصات المهنية بحاجة إلى دعم مادي متواصل لتطوير بيئتها التعليمية، وأن المدارس المهنية بحاجة إلى ميزانية كي تتمكن من توفير معدات توائم السوق المحلي، واعتبار المدارس مركز تعليم مستمر من أجل الحصول على دخل لتحديث معداتها.

واتفقت المجموعة (1) على: اعتماد تمويل الوحدات المهنية والمدارس المهنية من قبل وزارة التربية والتعليم، ومن ثم دراسة البنية التحتية للمدرسة من ناحية توفير مشغل مهني، وإضافة صفوف دراسية، وفيما يتعلق بالأدوات والأجهزة، أشار أحدهم إلى "تحديث المعدات بشكل مستمر: لتواكب التطورات في علم الاتصالات والسيارات وغيره من العلوم الأخرى" وأشار آخرون إلى ضرورة "مواكبة السوق المحلي وتحسين الأجهزة، والأدوات، ودعوة المجتمع المحلي ومؤسسات القطاع الخاص للمساهمة في تمويل قطاع التعليم المهني". وأشارت مجموعة (1) إلى "توفير غرف صفية تخصصية، وبناء وحدات تعليم مهني في بعض المناطق التابعة للمديرية، بحيث يأخذ البرنامج في التعليم المهني ما يستحق من قبل الإدارة" وأشارت المجموعات الأخرى إلى "زيادة عدد الوحدات مع توفير ما يلزمها من أدوات وأجهزة ومشغل، وميزانية تتناسب مع متطلبات المهناج، ودعم المدارس بمختبرات، وتجهيزات ملائمة، ووسائل تعليمية"، وأوضحت المجموعة (1) بقول أحدهم "زيادة توفير الأدوات والأجهزة اللازمة للتدريب حسب التخصص لمحاكاة الواقع وتنظيم البناء المدرسي الجاذب وتطوير البنية التحتية والمختبرات" وأشارت أفراد المجموعة (1) إلى الحاجة لتطوير مشغل ميكانيك السيارات وأكثر من مشغل كهرباء سيارات، وفتح صفوف وشعب جديدة في الفروع المهني، وإنشاء وحدات مهنية في المدارس الأكاديمية، وتوفير المشاغل المجهزة بالأدوات والأجهزة للوحدات المهنية في المدارس الأكاديمية، وتوفير مختبرات حاسوب في المدارس الصناعية، وتطوير البيئة التعليمية الشيقة والمشجعة كتوفير الأجهزة الإلكترونية في تعليم الجانب الأكاديمي، وتوفير ساحات تلاءم مع عدد الطلبة، وتوفير بيئة صفية مناسبة للطلبة في الجانب الأكاديمي، ورفد المدارس بالبنية اللازمة لتحقيق الأهداف المطلوبة، مراعاة السلامة العامة في المشاغل،

ومن جانب السياسات التربوية. أشارت المجموعتين البؤرية بقول أحدهم إلى "تمكين المدارس الصناعية من زيادة دخلها عن طريق توفير الخدمات والأعمال الإنتاجية للمجتمع المحلي".

أشار آخرون سواء في المجموعة البؤرية (2) إلى ضرورة توفير أجهزة وأدوات تواكب التطور في المهن المختلفة، وتحديث المشاغل، وتوفير التدريب اللازم للكوادر البشرية، وتحديث المعدات التدريبية في المدارس، وتوفير بيئة تدريبية مناسبة من حيث المساحة والبيئة، وكذلك تزويد المدارس بالتجهيزات اللازمة، وتخصيص موازنة مستقلة لدعم التعليم المهني، إضافة إلى تحسين نوعية الأجهزة والأدوات؛ لمواكبة السوق المحلي، واحتواء جميع الوحدات في بناء واحد (مدرسة مهنية)، والإسراع في تجهيز المشاغل بما يتناسب مع المهناج الجديد، وأشار أحدهم، زيادة الوحدات المهنية في المدارس الأكاديمية مع

توفير المستلزمات والأدوات والمشاغل والكادر المهني اللازم لها ما يشجع الطلبة على الإقبال على التعليم المهني وهذا ما نلمسه خلال السنوات القليلة الماضية وخاصة على مستوى الإناث"، وأكد على ذلك أحدهم بضرورة "التخطيط المسبق لأي عمل يمكن القيام به قبل الخروج للتنفيذ وتوفير ميزانية كافية للتعليم المهني"، وأشار آخرون إلى "رشد المدارس بتخطيطات مناسبة من قبل المهندسين، وعمل خطة استراتيجية طويلة لرفد المدارس بالاحتياجات والبناء على الموجود سنوياً؛ لتحقيق الأهداف المطلوبة، والعمل على توفير جميع المعدات الحديثة، والمتطورة للتطبيق العملي وذكر البعض إلى "تسهيل فتح ورش ومؤسسات صناعية، وبناء مدارس مهنية في المحافظات بما يتناسب من التخصصات اللازمة، والتوسع بالوحدات لتشمل مختلف المناطق في المحافظة، وأشارت إلى أهمية إنشاء جامعة خاصة للتعليم المهني، بعد الدبلوم أي شهادة جامعية، إنشاء قسم في الوزارة لغرض المتابعة، وإنشاء المزيد من الكليات المتوسطة التي تمنح شهادات لخريجي المدارس المهنية، وأن يكون هناك قاعدة أساسية للتعليم المهني أي توفير الاستحقاقات الخاصة اللازمة للتعليم المهني، قبل التوعية والإرشاد للطلبة وأولياء الأمور إلى الاتجاه إلى ذلك التخصص، وأن يكون مبنى للأكاديمي ومبني مهني، وضرورة زيادة عدد المدارس وتوزيعها توزيعاً مدروساً بحيث تحتوي القرى القريبة من بعضها على مدرسة واحدة، لتمكين الطلبة من دراسة الجانب المهني في القرى البعيدة، وتوفير جامعة للتخصصات المهنية للمدارس المهنية، ورفع مخصصات التجمعات المهنية في المدارس وإعطاء حرية أكثر في عمليات الشراء، وفيما يتعلق بدور الإدارة المدرسية، أشار البعض إلى "رصد الإمكانيات وفق خطة قابلة للتنفيذ وعمل خطة استراتيجية لرفد المدارس ببطاقة التجهيزات الضرورية".

وأظهرت النتائج المتعلقة بمور المجتمع المحلي أن أعلى التكرارات (47) وبنسبة مئوية (98%) للتغلب على المشكلات وجاءت مع الفئتين تقديم مساعدات حكومية وتخصيص الضرائب على الشركات التي تقدم المساعدة والتدريب للطلاب المهنيين، والتوعية لأصحاب الشركات والتجار بسوق والعمل لاستيعاب طلاب التعليم المهني باستخدام وسائل الإعلام، والأقل تكراراً (44) وبنسبة مئوية (92%) وجاءت مع الفقرة الاهتمام من قبل الوزارة بالمدارس بشكل دائم وإنشاء وزارة مستقلة.

فقد أشار المشرفون في المجموعة البؤرية (1) إلى "دعوة القطاع الخاص للمشاركة الفاعلة في تمويل قطاع التعليم المهني" بينما أشار المشرفون في المجموعة (2) إلى "تقديم الدعم الوطني والمجتمعي للتعليم المهني" وأكد آخرون بالإشارة إلى "وضع خطة وطنية والاهتمام بالتعليم المهني وتوفير احتياجاته، وإلى التعاون مع المجتمع المحلي لفتح وحدات مهنية تخصصية في مدارس أكاديمية، وأيدت نتائج المجموعات البؤرية أهمية الشراكة الفاعلة مع المؤسسات المجتمعية كإشارة أحدهم في مجموعة (1) إلى "تعزيز الشراكة بين القطاع العام والخاص"، وأكد آخرون بنفس المجموعة بأن ذلك يقع على عاتق المجتمع والدولة في تيسر هذا الجانب للطلبة، وفيما يتعلق بالسياسات التربوية: أشار مشرفو المجموعة (1): إلى أهمية "الشراكة الفاعلة والمستمرة مع المجتمع المحلي"، وأشار أحدهم إلى دورهم في "المتابعة من خلال وضع قسم خاص في مكاتب التربية يكون مسؤولاً ومتابعاً إضافة إلى اعتماد هيئة وطنية مستقلة تعنى بالتعليم المهني بكل جوانبه" بينما أشارت المجموعة (2) بقول أحدهم "تفعيل وسائل الإعلام؛ من أجل رفع نسبة الوعي حول أهمية التعليم المهني وتدريب المعلمين على التعليم المهني" وأشارت المجموعة إلى أهمية "التعاون مع الدول المتقدمة، وعمل حملات توعية لأهمية التعليم المهني والتقني بالتعاون مع البلديات، والمجالس الضرورية ومجلس التشغيل، وأكدت على تنسيق منظومة متكاملة ما بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، موضحة أهمية ذلك في تسهيل عملية توظيف مخرجات التعليم المهني، والتواصل من مؤسسات التعليم للتنسيق معها لصياغة منهاج فيه تكامل مع ما يأخذه في المرحلة الثانوية والجامعة، تبادل الخبرات مع الجامعات"، وكذلك أشارت مجموعة (1) بقول أحدهم: "اعتماد شهادة المدرسة المهنية كشهادة يمكن الاستفادة منها في سوق العمل ومتطلب للتوظيف، أو منح رخص عمل"، وهناك من أشار إلى أهمية "إدخال تخصصات تتناسب مع احتياجات المجتمع المحلي، وتواكب التطورات العالمية في مجال التعليم المهني، والتوعية للمجتمع من خلال توفير شاشات إلكترونية في مراكز المدن تبث معلومات عن أهمية التعليم المهني، وتخصيص برامج إذاعية وتلفزيونية توضح أهمية هذا القطاع، وتهيئة سوق العمل لاستقبال الطلبة الخريجين من خلال التعاون مع المؤسسات والشركات، وأشارت المشرفون بقول أحدهم وإجماع الآخرون "المتابعة من قبل الوزارة"، وأشارت المجموعة (2) بالاتفاق مع قول أحدهم "الاهتمام بالجانب المهني؛ لأهميته في تطوير وتنمية المجتمع".

أظهرت النتائج المتعلقة بمحور المتعلمين أن أعلى التكرارات للتغلب على المشكلات (47) وبنسبة مئوية (98%) جاءت مع الفقرات وضع معايير لقبول الطلبة في المدارس الصناعية، وربط الطلاب مع سوق العمل، وتوفير دورات تطويرية للطلاب المهنيين ومتابعة الخريجين، وتوفير منح جامعية للتخصصات المهنية خاصة مع عقود عمل في الشركات، يليها تكراراً (46) وبنسبة مئوية (96%) وجاءت مع الفقرة بناء شركات ومصانع حكومية تتبنى توظيف الطلاب المهنيين، والأقل تكراراً (40) وبنسبة مئوية (83%) وجاءت مع الفقرتين فرض القوانين ضابطة بحق المخالفين من التعليم، والتركيز على العلاقة بين المعلم والطالب والمعلم والإدارة.

أكدت المجموعة (1) بقول أحدهم "التوعية والإرشاد للطلبة للتوجه إلى التعليم المهني من خلال مجالات توعوية ونشرات، ووسائل الإعلام"، كما أشار أحدهم إلى "إلحاق المدارس المهنية بالمرشدين المهنيين لتوعية الطلبة مهنيًا"، وفيما يتعلق بجانب السياسات التربوية على ذلك بإشارة أحدهم "توفير تدريب مكثف للطلبة والتنسيق المستمر مع المؤسسات التعليمية، ووضع معايير لاختيار الطلبة للالتحاق بالمدارس المهنية، وكذلك أشاروا إلى إيجاد دليل واضح من الجامعة مع التخصصات اللازمة للتعليم المهني ومتطلباتها في المدارس المهنية لاطلاع الطلبة عليها كي يتمكن من تحديد مساره وفق ما يناسبه، وأشارت أحدهم: "أن ارتفاع مستوى تحصيل الطلبة الملتحقين بالفرع المهني سيؤثر على مستوى الملتحقين بهذا الفرع فكلما كان التحصيل متدنياً، كان التحصيل للفرع المهني متدنياً أيضاً والعكس صحيح، وأشارت أخريات إلى أنه كلما كان المستوى الأكاديمي عالياً ارتفع المستوى المهني للطالب؛ وبالتالي

يتمكن من إكمال دراسته الجامعية خاصة بالفروع الهندسية، وزيادة وعي الطالب بهذه العلاقة يدفعه إلى الاهتمام بهذا الجانب، وأن المستوى الأكاديمي للمتعلمين يؤثر إيجابياً على المستوى التعليمي المهني ولا يتأثر به، وأن العلاقة بينهما قوية، فالمستوى الأكاديمي يساعد على التمكن من رفع المستوى المهني ويكون حافزاً للتطور المهني، وكذلك المستوى الأكاديمي يرفع المستوى المهني بالخبرة النظرية وزيادة ثقافة المتعلم المهني ووعيه".

وأكدت المجموعة البؤرية (2) على "وضع معايير مخصصة لاختيار الطالب المهني، وكذلك لاختيار تخصص المهني، وتوجيههم حسب قدراتهم واستعدادهم إلى التعليم المهني وأهميتها في الحياة ومجالاتها المستقبلية، وأن يكون الخيار بقناعة تامة، وأن يكون المستوى العقلي مناسب"، العامة على مستوى الوطن للفروع المهنية وخصوصاً بعد ارتفاع نسبة الالتحاق بالفروع المهنية، وأن يخصص لأوائل الوطن للفروع المهنية مسار الكفاءة المهنية، وأشار آخر إلى "تعزيز الكفاءة المهنية للطلبة لحماية ذوي التحصيل المتدني من التسرب والفشل في الحياة" وأكد آخرون على "التركيز على اتجاهات وقدرات الطلبة حتى تكون منسجمة مع متطلبات التعليم المهني، وتنظيم زيارات الطلبة لمختبرات الحاسوب والهندسة في الجامعة، وأن يبدأ التشجيع من الصف العاشر أو التاسع، وأن يكون منهاج مهني من الصف التاسع، إضافة إلى توفير مرشد مهني لتوعية الطلبة، وتحديد معايير القبول بحيث تنسجم مع الطلبة والتخصص، وذلك من خلال اختبار قدرات ومقابلة شفوية ونظرية وتوجيه للتخصص المناسب لقدراته واستعداداته، ورفع كفاءة المتعلمين بوضع منهاج يناسب مستواهم، والعمل على تحقيق الأهداف هي لغة التخاطب التي يجب أن تسود، تشجيع المتعلمين على الانخراط في سوق العمل من خلال اتقانهم الفروع المهنية"، وأشار أحدهم "العلاقة تكاملية في الغالب ويعتمد على التخصص"، وآخرون أشاروا إلى أهمية التركيز على الجانب الأكاديمي؛ لتأثيره الإيجابي على الجانب المهني وتكون العلاقة بينهما وثيقة، وتكاملية، وطردية باتجاه واحد، وأشار أحدهم: "توجيه وإرشاد الطلبة ذوي التحصيل المرتفع للتوجه للتعليم المهني؛ كي يرفع الكفاءة المهنية للخريجين"، وذكر أحدهم "في بعض التخصصات هناك طلبة متميزين مهنيًا بالرغم من ضعف مستواهم الأكاديمي"، وقول آخر: "ليس شرطاً وجود علاقة بين المستويين، فقد يتفوق الطالب مهنيًا، ويخفق بالجانب الأكاديمي، ولكن تفوقه بالجانب الأكاديمي يزيد من تفوقه في الجانب المهني، قد يبدع مهنيًا دون تفوق أكاديمي"، وآخر أشار بقوله: "الأصل تربوياً أن لا يكون هناك علاقة بينهما ذلك أن المستوى الأكاديمي لا يمثل بالضرورة المستوى المهني، ولكن الواقع يشير إلى أن العلاقة بينهما علاقة تكاملية، تجمع ما بين النظرية والتطبيق؛ لذا من الضرورة مواكبة الجانب الأكاديمي للجانب المهني، بحيث يعكس كلا منهما على الآخر، وأنه لا بد من رفع المستوى الأكاديمي لتعزيز المستوى المهني، وأن الاستعداد له تأثير كبير على المستوى التعليمي للطلبة المهنيين"، وفيما يتعلق بآلية اختيار الطلبة: اتفقت المجموعات البؤرية على "غرس الانتماء بالمدرسة والانخراط في سوق العمل بسبب التعليم والعمل، وزيادة التدريب العملي للطلبة، بحيث يأخذ الطالب جانبين في نفس اليوم إن أمكن، لأن الفصل بينهما أدى إلى تغيب الطلبة في أيام الجانب الأكاديمي، وإضافة تلمذة في مجال ميكانيكا السيارات، وكذلك التنوع في التخصصات بحيث تتلاءم مع قدرات الطلبة، وعدم جمع التخصصات في الصفوف الأكاديمية؛ لأنها تؤدي إلى تشتيت الطلبة بسبب الاختلاف في التوجهات، ومتابعة المتعلمين والواجبات والمهام التعليمية، ورفع معدلات الطلبة".

وأظهرت النتائج المتعلقة بمحور المنهاج أن أعلى التكرارات للتغلب على المشكلات (47) وبنسبة مئوية (98%) وجاءت مع زيادة عدد التخصصات لتواكب سوق العمل، يليها تكراراً (46) وبنسبة مئوية (96%) وجاءت مع الفقرة وضع مقررات تتناسب مع مستوى الطلبة، ويلها تكراراً (30) وبنسبة مئوية (63%) وجاءت مع الفقرة زيادة عدد الحصص لبعض المواد، والأقل تكراراً (18) وبنسبة مئوية (38%) وجاءت مع الفقرة تخفيض عدد الحصص. أكدت المجموعتين البؤرية على "التركيز على التخصصات وفق متطلبات سوق العمل وتواكب التطورات، وذكرت بعض التخصصات الجديدة كتخصص تكنولوجيا المباني الذكية، والتركيز على الجانب الزراعي، وإضافة تخصصات حول هذا الجانب، وكذلك أشارت المجموعة (1) إلى "تجديد المقررات"، بحيث تناسب مستوى الطلبة وتخصصاتهم"، وفيما يتعلق بالمنهاج: أشارت إلى "تحسين المدخلات إلى التعليم المهني، ومراجعة برنامج المواد الدراسية والمحتوى بما يناسب التخصصات، مثل الكيمياء، والفيزياء كما ذكر أحدهم" بينما أشار البعض بمجموعة (1) إلى "تحديث المناهج وإشراك القطاع الخاص في التأليف؛ من أجل الخروج بمنهج يتلاءم مع حاجات سوق العمل"، وأكد آخر بالقول: "تطوير المادة التعليمية العملية بما يتناسب مع سوق العمل"، ودعا غيره إلى "تطوير المناهج المهنية بشكل مستمر لمواكبة سوق العمل، مع العلم أن المناهج المهنية تم تطويرها العام (2018-2019) للصف الحادي عشر لجميع الفروع المهنية، وتم أيضاً تطوير مناهج صفوف الثاني عشر لجميع الفروع المهنية خلال العام، واستحدثت تخصصات جديدة" وذكر أحدهم في مجموعة (1): "إيجاد مناهج جديدة وتخصصات جديدة وفق احتياجات سوق العمل".

وأوضح آخرون أهمية في مجموعة (1) بتعديل المناهج والمنهجية بما يتناسب مع مستويات الطلبة وتخصصاتهم، وجعل المنهاج الدراسي الأكاديمي ذا علاقة مباشرة بالمهنة خاصة في مسار التلمذة وأشار أحدهم إلى أن يكون التطوير والتحديث للمناهج كل خمس سنوات على الأقل، وأشار أحدهم "بعدم التوقف عند مقرر بعينه، موضعاً ذلك بكون هذا الجانب تقني وفي تطور مستمر، ويجب إعادة النظر بمدى جدوى وجود بعض المواد، خاصة لطلاب الكفاءة المهنية والتلمذة المهنية، وهم أصلاً ضعاف في التحصيل في المواد العلمية"، واقترح آخر بإدخال التكنولوجيا بعد توفرها، من أجل الأبحاث التعليمية، وأشار أحد المشرفين في المجموعة البؤرية (2): "إدخال موضوع التعبير في مادة اللغة العربية، كالتعبير الوظيفي مثلاً، والمراسلات، والوظائف، وتحديد مقررات خاصة للتعليم المهني كما في تخصص اللغة العربية"، وأشار آخرون إلى "تحديد مقررات للفروع المهنية، وتقوية حلقة العاشر مهني، حتى يتمكن الطالب من متابعة العملية الأكاديمية في الصفوف اللاحقة، وإلى ربط المنهاج مع سياقات حياتية، من ثم الربط بين الجانبين المهني والأكاديمي، وكذلك تصميم كتب دراسية لطلبة المدرسة الصناعية، بالتوافق مع التخصصات المطروحة ومستوى الطلبة العلمي، وتحديث تجهيزات تتوافق مع

المناهج" وأن يشتمل التطوير الأنشطة، والمضمون، والتخصصات، والمواضيع المطروحة بما يتناسب مع التطور السريع في العصر الحالي، وأن يشترك في تصميم المناهج الجانبين الأكاديمي والمهني، وأن تتلاءم المناهج وتنسجم مع اتجاهات الطلبة، وميولهم، ورغباتهم، ومستواهم التعليمي، وهناك من أشار إلى إشراك مشرفين من كلا الجانبين على وضع المنهاج مبرراً ذلك لتوفير التكامل بينهما، وتوافقت الآراء ما بين المجموعات البؤرية والمقابلات الفردية حول وضع المنهاج، بإشراف معلمين ومشرفين من كلا الجانبين، كما ويجب منح خصوصية للمنهاج، أو إضافة نشرة توضيحية في بعض الأسئلة، إن لم يكن بالإمكان تخصيص منهاج يناسب مستوى الطلبة وتخصصهم، وأضافت المجموعة (1) "إلى إيجاد كتب مطبوعة للصفوف من سابع إلى تاسع، وأن يكون هناك تغطية شاملة للمقرر، ويكون الكتاب نقطة انطلاق، وليس المرجع الوحيد للمعلم، وتحليل المحتوى التعليمي والالتزام بخطط دراسية واضحة في تنفيذ المقررات"، وفيما يختص بالسياسات التربوية: أشارت المجموعات البؤرية (1) إلى "التنسيق بين التعليم التربوي ووزارة التعليم العالي؛ كي يتم التكامل بين منهاج المرحلة الثانوية وبرامج التعليم العالي، وكذلك إلى الاهتمام بالجانب الزراعي في المدارس المهنية؛ لأنه من الملاحظ أن المدارس المهنية تركز على الجانب الإلكتروني والصناعة، وتهمل جانب الزراعة، وهو المورد الأهم الذي تتوفر مقوماته في الأراضي الفلسطينية، وذكرت مجموعة أخرى بوضع مسار خاص للتعليم المهني خالص دون مواد أكاديمية في المدارس المهنية، واقترح آخر النظر في قضية برنامج الحصاص الأكاديمية بإيجاد برنامج مقترح للحصاص الأكاديمية والنظرية"، وأشارت مجموعة (2) إلى تطوير المناهج الأكاديمية المهنية؛ بحيث تتناسب مع البرامج الموجودة بالمدرسة (تلمذة، مهني، كفاءة)، وبينت أن التعليم الأكاديمي هو قاعدة التعليم المهني، وأن كليهما مهمان ويعتمدان على بعضهما بعض، ويساعد على سهولة التوظيف، فإذا كانت منعزلة تشعر الطالب بمشكلة حقيقية، وهو محفز لرفع المستوى المهني، وهناك من أشار إلى أن التأثير يكون إيجابياً، إذا تم استبعاد المشتتات الخارجية من معلم ومنهج وبيئة ووضع أسري، وأن مدخلات الآن مخرجات الغد، والمستوى الأكاديمي للمتعلّمين يتبعه المستوى التعليمي المهني في الارتفاع، ومنهم من نظر إليها على أن تعزيز المادة نظرياً تؤكد الجانب العملي، فيرفع مستواه ويعززه، لذا يجب وضع منهاج يتناسب مع مستوى الطلبة الأكاديمي، والمستوى المهني، وبين بعضهم أهمية التعليم المهني بالقول: "أنه وجد لرفد المجتمع بالكفاءات والطاقات الفنية المثمرة، لذلك من الأصل أن يكتسب الطالب الخبرات الفنية والتعليمية التي تنعكس على أدائه في مهنته وتخصصه مستقبلاً".

ولدى مقارنة النتائج مع نتائج وتوصياتها الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع توصيات دراسة عفونة والجيتاوي (2017) والتي أوصت بضرورة تطوير المناهج والبرامج التدريبية لتكون مناسبة للنوع الاجتماعي، ومع توصيات دراسة دراسة أيون ميك وآخرون (Ayonmike, etal, 2015)، والتي أوصت بتوفير الدعم المالي الكافي للتعليم المهني، وتوفير التدريب الكافي لمعلمي التعليم المهني والتقني.

وتعزو الباحثات النتائج السابقة أن سبل مواجهة مشكلات التعليم المهني يتطلب توفير الدعم المالي الكافي واللازم لشراء المعدات والأجهزة الضرورية والتي تلي احتياجات التخصصات المهنية الحديثة. كما يتطلب الأمر الشراكة المجتمعية من خلال دعم المؤسسات، ومساندتها للتعليم المهني، والعناية بمستوى الطلبة وتدريبهم ووضع معايير لاختيارهم وذلك لأنها ما زالت لدى أولياء الأمور أن من يتوجه للتعليم المهني هم ذوي التحصيل المتدني، ولذلك ترى الباحثات أنه لا بد من توعية المجتمع، وربط منهاج الصف العاشر بالتعليم المهني، وحتى يتسنى نجاح التعليم المهني لا بد من تطوير منهاج التعليم المهني لتناسب مع متطلبات القرن 21، واحتياجات سوق العمل، والتخصصات المهنية الجديدة، فبعض المناهج لا تنسجم مع هذه التخصصات كما أكد بعض المكلفين بمتابعة التعليم المهني من خلال لقاءات دراسية أجرتها الباحثات.

3.2. التوصيات:

- توفير مشاغل مجهزة بمعدات وأدوات متطورة وملائمة للتخصصات المطروحة.
- توفير الدعم المالي اللازم للتعليم المهني، وإنشاء المزيد من المدارس المهنية، والوحدات المهنية، والكليات المتوسطة، وجامعات مهنية تتيح للطلبة إكمال دراستهم الجامعية.
- تفعيل وسائل الإعلام المختلفة في توعية المجتمع المحلي، والطلبة، وأولياء الأمور، بأهداف وأهمية التعليم المهني.
- عقد الندوات والمحاضرات التوعوية وتقديم الإرشادات للطلبة.
- تكثيف الدورات التدريبية للمعلمين، وتوفير مشرفين لمتابعة معلمي الجانب المهني من قبل الوزارة وإرشادهم وتوجيههم.
- تطوير منهاج التعليم المهني بحيث تواكب التطورات من جهة ويكون تكامل بين شقيها المهني والأكاديمي ما يساهم بتقوية مخرجات التعلم، وتوفير مكتبة مدرسية في المدارس المهنية.

4.2. المقترحات:

- إجراء دراسات بحثية مشابهة في محافظات الجنوب من فلسطين ومقارنتها مع نتائج الدراسة الحالية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. أحمد، نورا شهاب. (2013). واقع التعليم المهني في محافظة ديالى من وجهة نظر الهيئة التدريسية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، ديالى، العراق.
2. الحداد، علا عمر الزير. (2009). دور التدريب التقني والمهني في خلق فرص عمل للمتدربين " حالة دراسية- كلية مجتمع غزة – الأنروا. (رسالة ماجستير) غير منشورة، الجامعة الإسلامية – عمادة الدراسات العليا كلية التجارة قسم ادارة الاعمال، غزة، فلسطين.
3. حليبي، شادي. (2012). واقع التعليم المهني والتقني ومشكلاته في الوطن العربي دراسة حالة الجمهورية العربية السورية، (اجازة في اقتصاد/دبلوم التأهيل والتخصص في استخدام الحاسوب في المجالات الاقتصادية/كلية الاقتصاد). جامعة حلب، حلب، سوريا.
4. خليفة، محمد وعبد الفريد عبد الوهاب. (2010). سياسات تطوير قدرة التعليم والتدريب المهني لتلبية الاحتياجات التدريبية للمنشآت الصغيرة والمتوسطة. معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطينية.
5. سرحان، طارق. (2015). تحسين الجاذبية في التعليم والتدريب التقني، المهني، كلية العلوم التربوية وكلية مجمع المواطنة الأونروا. ورقة بحثية مقدمة لمؤتمر الوطني الرابع للتعليم والتدريب المهني والتقني، كلية هشام حجاوي التكنولوجية، نابلس، فلسطين.
6. شرارة، اميرة عبد الحكيم منصور إبراهيم. (2016). تطوير التعليم الثانوي الصناعي بمصر في ضوء خبرة كوريا الجنوبية. (رسالة ماجستير) غير منشورة، كلية البنات- جامعة عين شمس، القاهرة، مصر
7. الشراح، عادل، والعجمي، هند. (2016). التنمية المهنية لرؤساء ورئيسات المرحلة الثانوية (اجتماعيات) للعام الدراسي (2015-2016). وزارة التربية، منطقة مبارك، الكويت.
8. عاصي، طلال محمد. (2018). الكفايات التربوية والفنية للإدارات التعليم والتدريب المهني في المحافظة الشمالية في فلسطين. رسالة ماجستير، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
9. عبد الله، سمير. (2018). نقص وفجوة المهارات في قطاع البناء والانشاءات في الارض الفلسطينية المحتلة. معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطينية، رام الله، بدعم من الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي الاجتماعي، فلسطين.
10. أبو عصب، مي. (2005). مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلب. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
11. عفونة، سائدة والجيتاوي، هبة. (2017). تحليل واقع التعليم والتدريب المهني والتقني في فلسطين من منظور النوع الاجتماعي. المجلة الدولية للتربية المتخصصة: 6(1): 29-42.
12. القزاز، محمد، وقطب، نيرمين. (2015). "الحل السحري للبطالة الأهرام اليوم. التعليم الفني، على الموقع الإلكتروني: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www>
13. مساد، عامر خالد. (2015). المشكلات التي تواجه التعليم المهني والتقني في فلسطين وكيفية التغلب عليها دراسة تحليلية. ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر الوطني الرابع للتعليم والتدريب المهني والتقني، كلية هشام حجاوي التكنولوجية، نابلس، فلسطين، 2015/4/15.
14. هلال رندة. (2011). دراسة الاحتياجات التدريبية الكمية والنوعية من القوى العاملة المدربة ضمن مستويات العمل الأساسية مشروع الباجيكي- دعم التعليم والتدريب المهني والتقني الفلسطيني. اتحاد الغرف التجارية والصناعية والزراعية في فلسطين، الطبعة الأولى 2011م-1432هـ جميع حقوق الوزارة التربية والتعليم العالي -رام الله، فلسطين.
15. وزارة التربية والتعليم العالي ووزارة العمل. (2010). استراتيجية التعليم والتدريب المهني والتقني. رام الله، دولة فلسطين.
16. وزارة التربية والتعليم العالي. (2017). واقع الخريجين في المدارس المهنية، الادارة العامة للتعليم المهني والتقني. رام الله، دولة فلسطين.
17. وزارة التربية والتعليم. (2018). دليل المسار المهني 2018-2019. الإدارة العامة للتعليم المهني والتقني، رام الله، فلسطين.
18. وزارة التربية والتعليم. (2019). الكتاب الاحصائي التربوي السنوي للعام 2018 – 2019. رام الله – فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Ayonmike.c, others. (2015). *Towards Quality Technical Vocational Education and Training (Tvent) Programmes in Nigeria: Challenges*, Delta State University, Abraka, Nigeria.

The Problems of Vocational Education Schools in the Northern Governorates of Palestine and Ways to Overcome them

Sahar Fadl Khalifa¹, Saeda Jasir Afounneh², Noha Ismail Ateer³

¹Ministry of Education, Palestine

²Dean of the College of Educational Sciences and Teacher Preparation, An-Najah National University, Palestine

³Coordinator of the master's Program in Vocational Education and Training, Palestine Technical University Kadoorie, Palestine

¹ saharkhalifa807@gmail.com, ² s.affounneh@najah.edu, ³ nuhaiteer@gmail.com

Received : 4/6/2022 Revised : 1/7/2022 Accepted : 7/7/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.12>

Abstract: The study aimed to identify the problems of vocational education schools in the northern governorates of Palestine and ways to overcome them, and to achieve the objectives of the study, the researchers used the qualitative approach, and used focus groups and interviews as tools for the study. With equipment and devices, the inferior view of vocational education by society, lack of awareness, lack of experience, low student achievement, inconsistency of curricula with modern developments and student levels, and for the development of vocational education schools, the results recommended the necessity of providing a budget, providing equipment, increasing the number of schools, providing equipment and devices, activating the role of educational media in educating the community about the importance of vocational education, and sending missions of teachers abroad. The study recommended providing concerns, developing curricula and enhancing the role of educational media.

Keywords: problems; vocational education schools; northern governorates.

References:

1. 'asy, Tlal Mhmd. (2018). Alkfayat Altrbyh Walfnyh Lledarat Alt'lym Waltdryb Almhny Fy Almhafzh Alshmaryh Fy Flstyn. Rsalt Majstyr, Jam't Alqds, Alqds, Flstyn.
2. 'bd Allh, Smyr. (2018). Nqs Wfjwh Almharat Fy Qta' Albna' Walansha'at Fy Alard Alflstynyh Almhtlh. M'hd Abhath Alsyasat Alaqtadyh Alflstynyh, Ram Allh, Bd'm Mn Alsndwq Al'rby Llenma' Alaqtady Alajtma'y, Flstyn.
3. 'fwnh, Sa'dh Waljytawy, Hbh. (2017). Thlyl Waq' Alt'lym Waltdryb Almhny Waltqny Fy Flstyn Mn Mnzwr Alnw' Alajtma'y. Almjhl Aldwlyh Altrbyh Almtkshsh: 6(1): 29-42.
4. Abw 'sbh, My. (2005). Mshklat Alt'lym Almhny Fy Almdars Althanwyh Almhnyh Alflstynyh Mn Wjht Nzr Alm'lmyn Almhnyyn Waltlb. (RsaltMajstyr Ghyr Mnshwrh), Klyt Aldrasat Al'lya, Jam't Alnjah Alwtynyh, Nabl, Flstyn.
5. Ahmd, Nwra Shhab. (2013). Waq' Alt'lym Almhny Fy Mhafzt Dyaly Mn Wjht Nzr Alhy'h Altdrysyh. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh), Klyt Altrbyh Alasasyh, Jam't Dyaly, Dyaly, Al'raq.
6. Alhdad, 'la 'mr Alzyr. (2009). Dwr Altdryb Altqny Walmhny Fy Khlyq Frs 'ml Llmtdrbyn" Halh Drasyh - Klyt Mjtm' Ghzh - Alanrwa. (Rsalt Majstyr) Ghyr Mnshwrh, Aljam'h Alaslmyh - 'madt Aldrasat Al'lya Klyt Altjarh Qsm Adart Ala'mal, Ghzh, Flstyn.
7. Hlal Rndh. (2011). Drash Alahtyajat Altdrybyh Alkmyh Walnw'yh Mn Alqwa Al'amlh Almdrbh Dmn Mstwyat Al'ml Alasasyh" Mshrw' Albljyky- D'm Alt'lym Waltdryb Almhny Waltqny Alflstyny. Athad Alghrf Altjaryh Walsna'yh Walzra'yh Fy Flstyn, Altb'h Alawla 2011m-1432h Jmy' Hqwq Alwzarh Altrbyh Walt'lym Al'aly -Ram Allh, Flstyn.
8. Hlby, Shady. (2012). Waq' Alt'lym Almhny Waltqny Wmshklath Fy Alwtm Al'rby Drash Halh Aljmhwyh Al'rbyh Alswryh, (Ajazh Fy Aqtsad/Dblym Altahyl Waltkhss Fy Astkhdam Alhaswb Fy Almajlat Alaqtadyh/Klyh Alaqtad). Jam't Hlb, Hlb, Swrya.
9. Khlyfh, Mhmd W'bd Alfryd 'bd Alwhab. (2010). Syasat Ttwyr Qdrh Alt'lym Waltdryb Almhny Ltlyh Alahtyajat Altdrybyh Llmshat Alsghyrh Walmtwst. M'hd Abhath Alsyasat Alaqtadyh Alflstynyh.

10. Msad, 'amr Khald. (2015). Almshklat Alty Twajh Alt'lym Almhny Waltqny Fy Flstyn Wkyfyt Altqlb 'lyha Drash Thlylyh. Wrqh Bhthyh Mqdmh Fy Alm'tmr Alwtyny Alrab' Llt'lym Waltdryb Almhny Waltqny, Klyt Hsham Hjawy Altknwlwjy, Nabls, Flstyn, 15/4/2015.
11. Alqzaz, Mhmd, Wqtb, Nyrmy. (2015). "Alhl Alshry Llbtlh Alahram Alywm. Alt'lym Alfny, 'la Almwq' Alelkrwny: <http://Webcache.Googleusercontent.Com/Search?Q=Cache:Http://Www>
12. Shrarh, Amyrh 'bd Alhkym Mnsr Ebrahym. (2016). Ttwyr Alt'lym Althanwy Alsna'y Bmsr Fy Dw' Khbrh Kwrya Aljnwbyh. (Rsalt Majstyr) Ghyr Mnshwrh, Klyh Albnat- Jam't 'yn Shms, Alqahrh, Msr.
13. Alshrah, 'adl, Wal'jmy, Hnd. (2016). Altnmyh Almhnyh Lr'sa' Wr'ysat Almrhlh Althanwyh(Ajtma'yat) Ll'am Aldrasy(2015-2016). Wzart Altrbyh, Mntqh Mbark, Alkwyt.
14. Srhan, Tarq. (2015). Thsyn Aljadbyh Fy Alt'lym Waltdryb Altqny, Almhny, Klyt Al'lwm Altrbwyh Wklyt Mjm' Almwa'mh Alawnrwa. Wrqh Bhthyh Mqdmh Lm'tmr Alwtyny Alrab' Llt'lym Waltdryb Almhny Waltqny, Klyt Hsham Hjawy Altknwlwjy, Nabls, Flstyn.
15. Wzart Altrbyh Walt'lym Al'aly Wwzarh Al'ml. (2010). Astratyjy Alt'lym Waltdryb Almhny Waltqny. Ram Allh, Dwl't Flstyn.
16. Wzart Altrbyh Walt'lym Al'aly. (2017). Waq' Alkhryjyn Fy Almdars Almhnyh, Aladarh Al'amh Llt'lym Almhny Waltqny. Ram Allh, Dwlh Flstyn.
17. Wzart Altrbyh Walt'lym. (2018). Dlyl Almsar Almhny 2018-2019. Aledarh Al'amh Llt'lym Almhny Waltqny, Ram Allh, Flstyn.
18. Wzart Altrbyh Walt'elym. (2019). Alktab Alahsa'y Altrbwy Alsnwy Ll'am 2018 – 2019. Ram Allh – Flstyn.

درجة استخدام ميكانزمات الدفاع النفسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة في التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا

إسراء عطية الحارثي

ماجستير إرشاد نفسي تربوي- السعودية

alharthiesraa@gmail.com

قبول البحث: 2022/6/27

مراجعة البحث: 2022/1/8

استلام البحث: 2021 /12/21

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.13>



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

درجة استخدام ميكانزمات الدفاع النفسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة في التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا

إسراء عطية الحارثي

ماجستير إرشاد نفسي تربوي- السعودية
alharthiesraa@gmail.com

استلام البحث: 2021/12/21 مراجعة البحث: 2022/1/8 قبول البحث: 2022/6/27 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.13>

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة استخدام ميكانزمات الدفاع النفسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي في التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا، وكذلك تحديد إذا ما كانت هناك فروق في المستوى الأكاديمي للطالبة الجامعية تبعاً لاختلاف مستوى استخدام ميكانزمات الدفاع النفسي، ومعرفة الفروق في نوع الميكانزمات المستخدمة تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاستعانة بالمنهج الوصفي المسحي من خلال مقياس طبق على عينة قوامها (270) من طالبات جامعة طيبة. تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، تم استخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في التكرارات والنسب المئوية واختبار (ت) وتحليل التباين أحادي الاتجاه، لتحليل بيانات الدراسة. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: وجود مستوى متوسط من ميكانزمات الدفاع النفسي لدى الطالبات، قد تضيف نتائج هذه الدراسة الكثير للجهات المختصة والمعنية بوزارة التعليم ومدراء الجامعات والمرشدين النفسيين في وضع أشخاص متخصصين لمراقبة مستوى تحصيل الطالبات والأسباب المتعلقة بانخفاض التحصيل، وللحفاظ على مستوى استخدام ميكانزمات الدفاع النفسي، ووضع برامج خاصة للإرشاد والتوجيه لتحسين قدرة الطالبة في استخدام ميكانزمات الدفاع النفسي ورفع مستوى التحصيل الدراسي لديهن، وتحسين مستوى التعليم عن بعد. الكلمات المفتاحية: ميكانزمات الدفاع النفسي؛ التحصيل الأكاديمي؛ جائحة كورونا.

1. المقدمة:

قال تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي كَبَدٍ ۝﴾ [البَلَد الآية 4]، فالفرد يواجه في حياته أشكالاً مختلفة من الضغوط ومن مصادر متعددة؛ كالأسرة والعمل والدراسة والضغوط الاجتماعية والانفعالية والمادية وأحداث الحياة الصعبة، الأمر الذي يستدعي مواجهة هذه الضغوطات، إنَّ طلبة الجامعة ليسوا بعيدين عن هذه الظروف والمواقف الحياتية والصراعات المختلفة، إنهم يتعرضون إلى تغيرات نمائية نفسية واجتماعية وفسولوجية ينتج عنها مطالب وحاجات تستدعي إشباعاً، وطموحات وأهداف تستدعي تحقيقاً، ورغبة ملحة لتحقيق الاستقلالية والتفرد، وحاجة للتوافق والتكيف النفسي. ولعل ظهور فايروس كورونا في نهاية عام 2019 وانتشاره حول العالم خلال عام 2020 وتحوله إلى جائحة وتحوره خلال عام 2021 وما تبع انتشاره من إجراءات احترازية في جميع دول العالم، وقد تمثلت تلك الإجراءات في الحجر المنزلي، وحظر التجوال، وفرض التباعد الاجتماعي كأحد الإجراءات الاحترازية ضد انتشار فايروس كورونا؛ ومن الإجراءات المرتبطة بموضوعنا هو قيام جميع دول العالم بلا استثناء بتعليق الدراسة بالمدارس والجامعات لما يربو عن عامين دراسيين والتحول إلى أنظمة التعليم والتعلم الإلكتروني عن بعد، وهو ما قد يشكل ضغطاً أكاديمياً غير طبيعي على الطلبة وخاصة طلبة

الجامعات والذين يعدون في مرحلة عمرية - مرحلة المراهقة والشباب - ترفض الانعزال والتباعد، وهو ما يؤدي إلى آثار نفسية سلبية، ولقد زاد الاهتمام منذ سنوات عدة بالوسائل والطرق التي يلجأ إليها الفرد عند شعوره بالضغوط والقلق والتوتر أو لدرء الخطر الذي يواجهه يوميًا في حياته. وعندما يستخدم الناس تلك الطرق والأساليب إنما يستجيبون بطريقة من شأنها أن تساعدهم على تجنب ذلك الموقف الضاغط أو الهرب منه أو حتى التقليل من شدته؛ بغية الوصول إلى معالجة تحدث التوازن، فإن ميكانزمات الدفاع النفسي (آليات الدفاع) على جانب كبير من الأهمية في حياة الفرد، فهي تخفف من وطأة العقبات المادية والمعنوية التي تعترض الفرد، فهي ذرائع تقي الفرد من الآلام التي تأتيه من جسمه أو من نفسه أو من المجتمع، ومن هنا اكتسبت ميكانزمات الدفاع النفسي قيمة كبيرة في تفسير السلوك وفهم الأسباب الكامنة وراءه، لأنها تمنع الدوافع حبسية اللاشعور من أن تظهر في مجال وعي الفرد، فضلاً عن التعبير عنها في الواقع، في الوقت نفسه تتيح للدوافع المكبوتة قدرًا من التعبير غير المباشر، إذا الهدف الرئيسي منها إدامة التوازن داخل الجهاز النفسي (هبة، 2016، 362).

عليه؛ رأت الباحثة أن هناك حاجة ملحة لدراسة تبحث عن هذه الآليات الدفاعية عند طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية، وخاصة في ظل أزمة صحية عالمية كآزمة كورونا التي تسببت في مشكلة كارثية في نظام التعليم مما شكل ضغوطاً غير عادية على الطالبات، ومعرفة العلاقة والتأثير بينها وبين التحصيل الأكاديمي، وتحديد مدى التنبؤ بمستوى التحصيل لدى الطالبات من خلال استخدامهن ميكانزمات الدفاع، لأن الاستخدام المفرط لميكانزمات الدفاع اللاسوية يؤدي إلى تنامي الشخصية الانهزامية، واضطرابات الشخصية، فالآليات الدفاعية اللاسوية تموه على الذات وتشوه الواقع حتى لا ينال الموقف من معنويات الفرد، كما أن الاهتمام بطالبات المرحلة الجامعية ليس ترفاً تربوياً بل هو رؤية وإستراتيجية وطنية تعين على تحقيق الإبداع الفكري، والتطور الحضاري، والتجديد الثقافي، وبحق لوطننا المعاصرة والتقدم.

1.1. مشكلة الدراسة:

تميل المخلوقات الحية إلى تغيير سلوكها تبعاً للظروف المحيطة بها، فطالما استطاع الإنسان التكيف والتوافق واستطاع الاستمرار في الحياة وإلا اضطرب نفسياً وجسدياً وروحياً وفقد حياته. وقد أشار حامد صدي (2015) في دراسته بعنوان (دراسة آليات الدفاع لدى بشر بن برد) أن حيل الدفاع النفسي قد تكون إيجابية تؤدي بالشخص إلى التكيف السليم وإيجاد حلول لمشاكله أو التعايش معها بصورة جيدة، أو قد تكون سلبية تؤدي إلى تفاقم المشكلة، واقتصرت الدراسة على البحث عن ميكانزمات الدفاع عند الشاعر بشر بن برد بقياس مدى تأثيرها على شعره.

مما سبق، فإن مشكلة الدراسة تكمن في أن ميكانزمات الدفاع النفسي تتدخل عندما يعجز المرء عن إيجاد حلول مناسبة لصراعاته ومشاكله النفسية في حياته الأسرية أو الوظيفية أو الدراسية وغيرها...، فما هو الأثر المترتب على مستوى تحصيل الطالبة الجامعية عند استخدام ميكانزمات الدفاع النفسي في ضوء جائحة كورونا والتحول لأنظمة التعليم عن بعد؟، ولم تتطرق هذه الدراسة إلى ذكر جميع المتغيرات، لكنها تحاول فقط التعرف على مستوى تحصيل الطالبة الجامعية الدراسي ومدى تأثيره باستخدامها ميكانزمات الدفاع النفسي، وتستهدف الدراسة أيضاً إحصاء أنواع الأساليب الدفاعية المستخدمة في حياة الطالبات في الجامعة، عليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالتساؤلات التالية:

- ما مدى استخدام طالبات جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية لميكانزمات الدفاع النفسي؟
- هل توجد فروق في مستوى الطالبة الأكاديمي تبعاً لاختلاف مستوى استخدام ميكانزمات الدفاع النفسي (منخفض - متوسط - مرتفع)؟
- هل توجد فروق في نوع الميكانزمات الدفاعية التي تستخدمها الطالبة تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي (جيد - جيد جداً - ممتاز)؟

2.1. أهمية الدراسة:

- تكتسب الدراسة أهميتها من مجموعة من النقاط، يمكن إيجازها فيما يلي:
- الجانب النظري: تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تدرس شريحة من أهم شرائح المجتمع وهم طلبة الجامعات المتميزون بالهمة والطموح وحيث إنهن يتعرضن لأزمات وصراعات نفسية وضغوط بيئية كثيرة تنعكس على مستوى تحصيلهن الأكاديمي واتجاهاتهن وتصرفاتهن السلوكية مع ندرة الدراسات التي ترتبط بتحديد الميكانزمات الدفاعية للطالبات الجامعيات بصورة خاصة.
- كما تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في كونها تناقش أزمة من أخطر الأزمات التي واجهت النظام التعليمي بالعالم أجمع، وأدت إلى مشكلات نفسية واجتماعية لدى الطلبة تطلبت استخدام الطالبات لميكانزمات دفاع نفسي تؤهلن لمواجهة خطر الجائحة وما تبعه من إيقاف الدراسة وما يترتب عليه من مشكلات متعلقة بالتحصيل.
- الجانب التطبيقي: تتمثل في كيفية توظيف نتائج البحث في إرشاد الطالبات وتوجيههن التوجيه الصحيح أثناء الأزمات والكوارث، ومعرفة درجة استخدام ميكانزمات الدفاع النفسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة في التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا. مما يساعد الكثير من الجهات المختصة والمرشدين النفسيين بتصميم برامج توجيهية إرشادية للطالبات الجامعيات في استخدام ميكانزمات الدفاع النفسي- اللاسوية- لإحداث التوافق النفسي والاجتماعي ورفع مستوى التحصيل الدراسي لهن.

كما تعود أهمية الدراسة التطبيقية لكونها إضافة يسيرة للمكتبة الجامعية السعودية والعربية وقد تكون نواة وبداية لقيام باحثين آخرين بالتوسع في بحث الآثار النفسية للميكانزمات الدفاعية لشرائح أخرى من الطلبة بالمدارس والجامعات وأثر ذلك على تحصيلهم الدراسي.

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحديد مدى استخدام طالبات جامعة بالمملكة العربية السعودية لميكانزمات الدفاع النفسي.
- التعرف على مدى الفروق في مستوى الطالبة الدراسي تبعاً لاختلاف مستوى استخدام ميكانزمات الدفاع النفسي (منخفض - متوسط - مرتفع).
- التعرف على مدى الفروق في نوع الميكانزمات الدفاعية التي تستخدمها الطالبة تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي (جيد - جيد جداً - ممتاز).

4.1. فرضيات الدراسة:

- الفرضية الأولى: لا تستخدم طالبات جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية ميكانزمات الدفاع النفسي.
- الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الطالبة الدراسي تبعاً لاختلاف مستوى استخدام ميكانزمات الدفاع النفسي (منخفض - متوسط - مرتفع).
- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في نوع الميكانزمات الدفاعية التي تستخدمها الطالبة تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي (جيد - جيد جداً - ممتاز).

5.1. حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: درجة استخدام ميكانزمات الدفاع النفسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة في التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا.
- الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على الطالبات المنتظمات في المرحلة الجامعية.
- الحدود المكانية: جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2021م-1442هـ.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- **ميكانزمات الدفاع النفسي:**

هي وسائل لاشعورية تعمل على حماية الفرد من الآثار الضارة للقلق الشديد، بمعنى أنها تعتبر دفاعات تكيفية تتيح للفرد الاستمرار في تأدية وظائفه في المواقف المثيرة للقلق، وقد تكون غير تكيفية إذا اعتمد عليها بشكل مفرط مما تؤدي إلى تشويه الحقيقة والواقع وتؤدي للاضطرابات. (العارف، 2014). التعريف الإجرائي: تلك السلوكيات التي تتم لا شعورياً وتكون ناتجة عن الإحباط في المرحلة الجامعية تخلص الطالبة من الشعور بالقلق والتوتر والتفكير المستمر، مما ينعكس سلباً أو إيجاباً على تحصيلها الأكاديمي، والتي ستقيسه أداة هذه الدراسة.

- **التحصيل الأكاديمي:**

هو الدرجة التي يحققها الفرد ومستوى النجاح الذي يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمه، أي هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات الدراسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار وتقديرات المدرسين أو كليهما (أحمد، 2018). التعريف الإجرائي: درجات ومعدلات طالبات جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية في نهاية السنة الدراسية بعد تقويم الطاقم الأكاديمي والاختبارات النصفية والنهائية.

- **جائحة كورونا:**

هي انتشار عام لفيروس كورونا (كوفيد-19) والذي يصيب الجهاز التنفسي؛ حيث ينتشر الفيروس من الجسيمات السائلة الصغيرة التي تنطلق من فم الشخص المصاب بالعدوى أو من أنفه، وقد أدى انتشاره إلى شلل عام لدى معظم دول العالم في جميع مجالات الحياة (منظمة الصحة العالمية، 2019).

- **التعليم عن بعد:**

بيئة منظمة تهدف إلى تقديم فرص تعلم ناجحة وثرية للطلبة، وقد يأخذ شكل التعليم المتزامن حيث يتم التواصل بين المشاركين في الوقت نفسه أو غير المتزامن، ويسمح للمعلمين التواصل مع عدد كبير من المتعلمين (المركز العربي للبحوث التربوية في الخليج العربي، 2020). التعريف الإجرائي: التعليم الذي يتم عن طريق الإنترنت، عبر المنصات أو البرامج الخاصة، مثل البلاك بورد أو زووم ولا يشترط في التعليم عن بعد التقيد بوقت ما أو من وجود تفاعل بين المعلم والمتعلم في الوقت نفسه.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

1.1.2. ميكانزمات الدفاع النفسي Defence Mechanisms:

آليات الدفاع هي سلسلة من العمليات التي تستخدمها الكائنات الحية لحماية أنفسها من الدوافع والعواطف. يتم تعريف آليات الدفاع على أنها مجموعة من العمليات العقلية لإبعاد الأفكار والدوافع والرغبات غير المقبولة عن مجال الوعي لحماية الناس من القلق، لزيادة احترام الذات، أو لحماية الاستقامة الذاتية. وتعتبر آليات الدفاع جزءاً من الأداء الشخصي، ولكن الإفراط في الاستخدام والاستخدام غير المناسب يمكن أن يؤدي إلى القلق النفسي (Teimouri, Y., Goetze, 2019).

ميكانزمات الدفاع السوية: وهي غير عنيفة وتساعد الفرد في حل أزمته النفسية وتحقيق توافقه النفسي، مثل الإعلاء والتعويض والتقمص والإبدال، وهنا تكمن أهمية الدراسة في وضع برامج إرشادية تنمي الجانب السوي لميكانزمات الدفاع لدى طالبات الجامعة بالملكة العربية السعودية، لتزيد من مستوى تحصيلهن الدراسي، أما ميكانزمات الدفاع غير السوية: فهي عنيفة ويلجأ إليها الفرد عندما تخفق ميكانزمات الدفاع السوية فيظهر سلوكه مُرضياً، مثل الإسقاط النكوص والتثبيت والعدوان والتحويل والتفكيك والسلبية (Colovic, O., Tosevski, 2016).

وفيما يلي تعريف لميكانزمات الدفاع النفسي التي اختبرتها الدراسة (Cramer, P., 2015):

- **الإسقاط Projection:** هو أن ينسب الفرد ما في نفسه من عيوب وصفات غير مرغوبة إلى غيره من الناس ويلصقها، ويعتبر الإسقاط اعترافاً لا شعورياً على النفس أكثر منه اتهاماً لغيره من الناس، والإسقاط عكس الاحتواء، مثل: اتهام الأشخاص بالأنانية والغش والكذب في حين اتصاف الشخص نفسه بهذه الأوصاف.
- **النكوص Regression:** هو العودة أو الردة أو الرجوع إلى مستوى غير ناضج من السلوك أي عودة الشخص لمستوى تصرفات لا تناسب عمره لتحقيق نوع من الأمن والتوافق حين تعترض الفرد مشكلة أو موقف محبط، مثل: رجلي يسلك سلوك فتى مراهق.
- **السلبية Negativism:** هي مقاومة المسؤوليات والضغوط حيث يفعل الشخص غير ما يطلب منه أو يتجنب فعله، مثل: الصمت والمقاومة والمعارضة والرفض.
- **العدوان Aggression:** هو هجوم يوجه نحو شخص أو شيء مسؤول عن إعاقة بالغة، مثل: التشهير أو الهجاء اللاذع أو النكت الموجهة إلى الأعداء.
- **الانسحاب Withdrawal:** هو الهروب والابتعاد عن عواقب إشباع الدوافع والحاجات وعن مصادر التوتر والقلق وعن مواقف الإحباط والصراع الشديد، والانسحاب سلوك سلبي، مثل: العزلة الاجتماعية لتجنب الإحباط في مجال التفاعل الاجتماعي.
- **التخيل (أحلام اليقظة) Fantasy:** وهو اللجوء إلى عالم الخيال لتحقيق ما عز تحقيقه في الواقع، مثل: الحلم بالنجاح والمراتب العليا لإخفاء الفشل.
- **التحويل Conversion:** هو تحويل الصراعات الانفعالية أو الدوافع المكبوتة وتعبيرها عن نفسها خارجياً من خلال العمليات الحسية والحركية أو العمليات الفسيولوجية، مثل: مثل الصدمة التي تصيب الجنود في ميدان الحرب وتؤدي إلى العمى الهستيري.
- **التبرير Rationalization:** هو تفسير السلوك الفاشل أو الخاطئ وتعليله بأسباب منطقية ومعقولة وأعداء مقبولة شخصياً واجتماعياً، والتبرير يختلف عن الكذب فهو لا شعوري يخدع الفرد به نفسه أما الكذب فيخدع به الآخرين، مثل: التبرير عن التأخر على العمل بزحمة الطرق.
- **الإنكار Denial:** وهو رفض الواقع المؤلم أو المسبب للقلق أو إدراكه أو مواجهته وهو حيلة تعبر بوضوح عن الهروب، مثل: إنكار موت عزيز أو إنكار خطر خارجي.
- **الكبت Repression:** هو إبعاد الدوافع والأفكار المؤلمة أو المخزية أو الخطيرة المؤدية للقلق من حيز الشعور إلى حيز اللاشعور حتى تُنسى، وهو وسيلة توقي إدراك الدوافع التي يفضل الفرد إنكارها وكأنه يهذب ذاته خشية الشعور بالإثم والندم وإيلا من الذات، والكبت عبارة عن دفن خبرات حية، تحاول دائماً الخروج إلى حيز الشعور، ويمكن أن تظهر مثلاً في الأحلام وزلات اللسان، مثل: الحقد المكبوت أو الغيرة المكبوتة.
- **النسيان Forgetting:** هو إخفاء الخبرات والمواقف غير المقبولة أو المهددة عن الوعي والإدراك، مثل: نسيان فرد غير مرغوب أو اسم شخص مكروه.
- **الإبدال Substitution:** هو اتخاذ بديل لتحقيق هدف أو سلوك غير مقبول اجتماعياً، ويكون البديل عادة مشابهاً إلى حد كبير للمهدف أو السلوك غير المقبول اجتماعياً، مثل: إبدال السلوك العدواني الموجه لأحد الوالدين إلى تحطيم دمية.
- **التعميم Generalization:** هو تعميم تجربة معينة على سائر التجارب والخبرات المشابهة أو القريبة منها، مثل: الذي يُقرصه الثعبان فأصبح يخاف من الحبل.
- **التكوين العكسي Reaction Formation:** هو التعبير عن الدوافع والرغبات المستنكرة سلوكياً في شكل معاكس أو مقبول، مثل: التدين كتكوين عكسي للإلحاد، أو الإفراط في الحب كتكوين عكسي للكراهية.

- **التقدير المثالي Idealization:** هو المبالغة في التقدير ورفع الشأن بما يُعني الفرد عن حقيقة الشيء ويحرمه من النظرة الموضوعية، مثل: المبالغة في تقدير شخص ووصفه بكل المحاسن وتزويه من كل المساوئ.
- **التعويض Compensation:** هو محاولة الفرد النجاح في ميدان لتعويض إخفاقه أو عجزه في ميدان آخر، مثل: طفل يعاني من اضطراب الكلام يدفعه بأن يصبح خطيبًا مقوِّهاً فيما بعد.
- **التقمص Identification:** هو أن يجمع الفرد ويستعير ويتبنى وينسب إلى نفسه ما في غيره من صفات مرغوبة، مثل: تقمص شخصيات الأبطال والنجوم والوالدين والأساتذة.
- **الإعلاء Sublimation:** هو الارتفاع بالدوافع التي لا يقبلها المجتمع وتصعيدها إلى مستوى أعلى والتعبير عنها بوسائل مقبولة اجتماعيًا، مثل إعلاء إشباع الدافع الجنسي بكتابة الشعر الغرامي.

2.1.2. التحصيل الأكاديمي:

نعني بالتحصيل حدوث عمليات التعليم التي نرغبها، ومادام هناك كلمة (نرغبها) فإنه بالتالي يتضمن حكمًا تقييميًا بمعنى أن قيمة التحصيل تتوقف على ما إذا كانت عمليات التعلم تسير في الاتجاه الذي يعتبر أساسيًا في نظر صاحب اختبار التحصيل، كما أن التحصيل يتضمن أيضًا تعلم أنماط السلوك التي تصبح سمات تميز الشخصية، والتحصيل هو نتيجة تفاعل عوامل ثلاثة هي: الاستعداد للتعلم والدافعية وفرصة التعلم (فضة، 2001). أن ميكانزمات الدفاع النفسي تعد من التصرفات والسلوكيات التي قد تلجأ إليها الطالبة الجامعية لتساعد في التخلص من موقف ما، أو الخروج من مشكلة، وتتجنب بذلك الآلام، وتحافظ بها على كرامتها واحترامها، وهذه الآليات قد تعود بالفائدة عليها، إذا لم تفرط وتتجاوز حدودها أو تخرج عن الإطار المعقول، وتجعلها لا تميز الواقع، ولا تتعامل معه بتركيز وموضوعية. وقد تسبب للطالبة الجامعية الانخفاض المستمر لتحصيلها الدراسي، فالتحصيل الدراسي أساسًا في جميع مراحل التعليم، حيث أن النجاح الأكاديمي، يعد مؤثرًا على نجاح المؤسسة التعليمية أو فشلها، ولذلك فإن التعرف على العوامل التي تؤثر عليه مسألة مهمة تستحق البحث والدراسة (العارف، 2014).

2.2. الدراسات السابقة:

1.2.2. دراسات اهتمت بميكانزمات الدفاع لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتحصيل أو متغيرات أخرى:

- هدفت دراسة هاشم، وباقر (2018): بعنوان آليات الدفاع النفسي لدى طلبة جامعة الكوفة. إلى الكشف عن مستوى استخدام آليات الدفاع النفسي وأنواعه، التي يستخدمها طلبة جامعة الكوفة، ودرجة الاختلاف بينهم في أنواع آليات الدفاع المستخدمة، والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. وتم اختيار عينة بلغت (90) طالبًا وطالبة بصورة عشوائية، 95 طالبًا وطالبة من كليات التخصص العلمي (الصيدلة والهندسة و(95) طالبًا وطالبة من كليات العلوم الإنسانية (الفقه والإدارة والاقتصاد) موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث. ولتحقيق أهداف هذا البحث، تم بناء مقياس للتعرف إلى أهم آليات الدفاع النفسي المستخدمة، ثم تصنيف هذه الآليات في البحث الحالي إلى ثلاثة مجالات، هي العصبية، والناضجة، وغير الناضجة. وبعد التحقق من توافر الخصائص السيكومترية للمقياس، تم تطبيقه على العينة المختارة لهذا البحث، أو ظهرت النتائج أن الطلبة استعملوا آليات الدفاع النفسي بدرجة مرتفعة، وأن آليات الدفاع العصبية حصلت على الترتيب الأول من بين آليات الدفاع المستخدمة، تلتها آليات الدفاع الناضجة، وأخيرًا جاءت آليات الدفاع غير الناضجة. وبناء على نتائج الدراسة، قدم الباحثان مجموعة من التوصيات، منها ضرورة إعداد برامج إرشادية للتخفيف من حدة المشكلات الصراعات المؤدية باستعمال آليات الدفاع النفسي بشكل مفرط، والعمل على نشر التوعية النفسية لطلبة الجامعة فيما يتعلق باستعمال آليات الدفاع النفسية لتؤدي إلى التكيف النفسي والاجتماعي، وبالتالي تمكينهم من الحصول على نجاح أكاديمي أفضل.
- وأجرى الباحثان (Abid and Riaz, 2017) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الفروق بين الجنسين في استخدام آليات الدفاع بين طلبة جامعة فوجارات حافظ الباكستانية، استخدم الباحثان عينة بلغ قوامها (100) طالب وطالبة 60 من الإناث و 40 من الذكور (وطبقًا لاستبيان نمط الدفاع 40 (The Defense Style Questionnaire- 40) الذي يتكون من (20) من آليات الدفاع التي ذكرت في (DSM-IV) يضم هذا الاستبيان 40 فقرة تقس أربع مجموعات من آليات الدفاع، هي: (الناضجة، النرجسية، غير الناضجة والعصبية)، أظهرت نتائج هذا البحث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استخدام هذه الآليات بين طلبة الجامعة الذين شملهم البحث. كذلك توصل هذا البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في آليات الدفاع (الناضجة، وغير الناضجة والعصبية).
- كما قامت ليلى (2014) بدراسة لمعرفة نوع العلاقة بين آليات الدفاع النفسي والاضطرابات السيكوسوماتية والعصبية بالصراع النفسي، وقد استخدمت الباحثة الاستبانة المغلقة والاستبانة المغلقة ذات السلالم المتعددة، على عينة الدراسة التي تكونت من بعض المرضى المترددين على المستشفيات والمصحبات والمختبرات في مدينتي (الخمسة، وزليتين) وتجاوزت أعمارهم (الأربعين فما فوق) (200 ذكور) و(210 إناث) وبلغ عدد المرضى الكلي (410 مريض عشوائي)، واعتمدت الباحثة المنهج (الوصفي الارتباطي) في هذه الدراسة، وقد قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية

التالية في الدراسة (مربع 2)، الانحدار الخطي، اختبار كروسكال-واليس)، وقد نتج عن هذه الدراسة أن الأفراد الذين ترتفع درجاتهم على مقياس الصراع النفسي أكثر ممارسة لآليات الدفاع النفسي من أولئك الذين لا ترتفع درجاتهم على مقياس الصراع النفسي، وأن الأفراد الذين ترتفع درجاتهم على مقياس الآليات الدفاعية أكثر معاناة من الأمراض السيكوسوماتية من الذين لا ترتفع درجاتهم على نفس المقياس.

- وأشارت دراسة محمد بكر (2012) إلى بيان الحيل الدفاعية في مرحلة المراهقة لدى عينة من السعوديين والمصريين، وتم اختيار العينة من عين شمس بمصر، والجوف بالملكة العربية السعودية، وأعمارهم ما بين (15-18) عامًا والبالغ عددهم (280) مراهق ومراهقة، (140 من مصر، 70 ذكور، 70 إناث)، و(140 من السعودية، 70 ذكور، 70 إناث)، واستخدم الباحث اختبار تفهم الموضوع TAT، وأيضًا استبانة الميل نحو استخدام الحيل الدفاعية من إعداد الباحث، واستعان لإظهار النتائج بالأساليب الإحصائية التالية: (الاختبار التائي، طريقة كرونباخ، عامل ألفا، معامل الارتباط)، وقد أظهرت أهم النتائج التالية: الحيل الدفاعية المستمدة من استجابات العينة في مصر والسعودية باستخدام اختبار تفهم الموضوع TAT هي (الكبت والانسحاب والنكوص والتبرير والتكوين العكسي وأحلام اليقظة والإسقاط)، ولا يوجد اختلاف في استجابات العينة للحيل الدفاعية باختلاف الدولة أو باختلاف الجنس ذكورًا وإناثًا في الدولتين).
- هدفت دراسة فضة (2001) إلى بيان ميكانزمات الدفاع وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، وأثر اختلاف الجنس والبيئة في تشكيل ميكانزمات الدفاع السوية والمرضية لدى طلاب الجامعة ومدى ارتباطها بالتحصيل الدراسي، ولتحقيق هذا الهدف بنى مقياس ميكانزمات الدفاع النفسية المرضية لدى طلاب الجامعة، وقام بتطبيق أداة الدراسة على عينة تكونت من 300 طالب وطالبة من كليتي التربية بجامعة بنها وجامعة الزقازيق بالفرقة الرابعة من أبناء القرى والمدن وتراوحت أعمارهم بين 20 و21 سنة، واستخدم لتصنيف العينة مقياس المستوى الاجتماعي والذي قام بإعداده عام 1997، وتم رصد النتائج وباستخدام تحليل التباين المركب توصل إلى عدم وجد أثر للبيئة أو للجنس أو للتفاعل بينهما على ميكانزمات الدفاع السوية لدى الطلاب عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين ميكانزم الإعلاء والتحصيل الدراسي بينما ترتبط ارتباطًا عكسيًا ودالًا إحصائيًا مع ميكانزمات الدفاع المرضية عدا ميكانزم الإنكار فلا يوجد ارتباط بينه وبين التحصيل الدراسي دال إحصائيًا رغم أنه عكسي، وأرجع الباحث ذلك إلى ارتباط ميكانزم الإعلاء بالأنا الأعلى لدى الفرد حيث يعطي للفرد طاقة إيجابية ثرية تساعد الطلاب على الجد والاجتهاد ومن ثم تحصيل دراسي مرتفع على عكس الميكانزمات المرضية حيث تعطي طاقة نفسية فقيرة مما تؤثر بالسلب على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

2.2.2. دراسات اهتمت بأثر جائحة كورونا على الطلاب بالمرحلة الجامعية:

- وفي دراسة أجراها كل من دريسي ويونج (Draissi, Yong, 2020) هدفت إلى معرفة خطة الاستجابة لتفشي مرض (COVID-19) وتنفيذ التعليم عن بعد في الجامعات المغربية، في هذه الدراسة قام الباحثون بفحص وثائق مختلفة تتكون من مقالات إخبارية خاصة بالصحف اليومية والتقارير والإشعارات من موقع الجامعات. استخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى، وأشارت نتائج الدراسة أن الأمر المقلق هو أن جائحة COVID-19 يتحدى الجامعات مواصلة التغلب على الصعوبات التي تواجه كل من الطلاب والأساتذة، والاستثمار في البحث العلمي وجهودها المستمرة لاكتشاف لقاح. واستندت أساليب التدريس الجديدة إلى زيادة الاستقلالية للطلاب، وكانت الواجبات الإضافية المخصصة للأساتذة للحفاظ على زخم أعمالهم من المنزل، وتوفير حرية الوصول إلى عدد قليل من منصات التعلم الإلكتروني المدفوعة أو قواعد بيانات.
- وأجرى ولفكان وبن سليمان وكران ومباكر (Wolfgang, Ben-Slimène, Caron & Wombacher, 2020) دراسة هدفت تقييم تجربة الطلبة والتكيف مع التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا، في برنامج مشترك بين ثلاث جامعات فرنسية ألمانية وسويسرية، على عينة تكونت من (127) فردًا من الجامعات الثلاثة، استخدمت مقارنات ومؤشرات إحصائية، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يعتقدون أن الأساتذة ملتزمون بشدة بالتكيف مع التعليم عن بعد، ويعملون على تسهيل عملية انتقال الطلبة إلى بيئة التعلم الجديدة، ونظرًا لقصر الفترة الزمنية للتحويل إلى التعلم عن بعد، لم يتضح للطلبة ما يتوقعه الأساتذة منهم، إذ يحتاج بعض الأساتذة لتعديل خطة التدريس، قبل أن يكونوا قادرين على اندماج أكبر في التعليم عن بعد؛ بحيث يعيش الطلبة حالة من الضغط جراء التعامل مع الوضع الجديد بسبب العبء الثقيل الذي يتحملونه من عدم التنسيق بين المواد في المهام المطلوبة؛ كما تتمثل الأدوات المستخدمة للتعلم في WebEx, Email, Moodle، وتعتبر هي والبنية التحتية مناسبة، بينما يفضل الطلاب العروض التقديمية المصحوبة بالصوت مع جلسات مباشرة أحيانًا للمناقشة وتوضيح المهام، كما يرى الطالب أن الجلسات أكثر من ساعتين غير فعالة.

يتضح من عرض الدراسات السابقة: أن ميكانزمات الدفاع النفسي مستخدمة بكثرة وتم ربطها بمتغيرات عديدة ومنها الصراع النفسي كما في دراسة ليلي (2014)، وتوجد دراسات تناولت مستوى استخدام آليات الدفاع النفسي وأنواعه، التي يستخدمها طلبة جامعة الكوفة، ودرجة الاختلاف بينهم في أنواع آليات الدفاع المستخدمة، والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي مثل دراسة هاشم، وباقر (2018). ودراسة بحثت عن الفروق بين الجنسين في استخدام آليات الدفاع بين طلبة الجامعة مثل دراسة (Abid and Riaz, 2017) وهناك دراسة تناولت الحيل الدفاعية في مرحلة المراهقة

لدى عينة من السعوديين والمصريين مثل دراسة محمد بكر (2012)، ودراسة فضة (2001) التي بينت علاقة ميكانزمات الدفاع السوية والمرضية بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

أما الدراسات التي تناولت التحصيل الأكاديمي خلال جائحة كورونا، فتمثلت في دراسة ولفكان وبن سليمان وكارون و ومباكر (Wolfgang, Ben-Slimène, Caron & Wombacher, 2020) والتي هدفت إلى تقييم تجربة الطلبة والتكيف مع التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا، ودراسة دريسي ويونج (Draissi, Yong, 2020) تناولت خطة الاستجابة لتفشي مرض (COVID-19) وتنفيذ التعليم عن بعد في الجامعات المغربية. اختلفت الدراسات من حيث الأهداف، والأهمية، ونوع العينة وعددها، والنتائج، وتشابهت بعضها في نوع المنهج المستخدم، وبعضها في الأساليب الإحصائية وتميزت الدراسة الحالية عنهم بربط المتغيرين معاً حيث لم تجد الباحثة دراسة مشابهة للدراسة الحالية (درجة استخدام ميكانزمات الدفاع النفسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة طيبة في التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا) غير دراسة فضة (2001) والتي اختلفت معها في عينة الدراسة وفي ميكانزمات الدفاع موضوع الدراسة، وتشابهت مع بعضهم في الأساليب الإحصائية ومنهج الدراسة المستخدم.

3. إجراءات الدراسة:

1.3. منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (الارتباطي المقارن) وذلك لقدرته على تزويدنا بالمعلومات والبيانات ومن ثم تحليلها وتفسيرها للوصول إلى النتائج التي ساهمت في تحقيق أهداف الدراسة.

2.3. عينة الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طالبات المرحلة الجامعية بجامعة طيبة، حيث بلغ عددهن 2450 طالبة، تراوحت أعمارهن بين (18-27)، بمتوسط عمري قدره 19.31 عام وانحراف معياري قدره 1.67 عامًا، ويمكن وصف عينة الدراسة وخصائصها وفق جدول رقم (1).

جدول (1): خصائص عينة الدراسة من طالبات الجامعة (ن=270)

المتغيرات	تحصيل جيد		تحصيل جيد جدًا		تحصيل ممتاز		الإجمالي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الثانية	107	39.6	105	38.9	41	15.2	253	93.7
الثالثة	2	0.7	4	1.5	3	1.1	9	3.3
الرابعة	3	1.1	4	1.5	1	0.4	8	3
الإجمالي	112	41.5	113	41.9	45	16.7	270	100

تطلب البحث الحالي استخدام عينتين كما يلي:

- العينة الاستطلاعية: تكونت من (20 طالبة) من مجتمع الدراسة وخارج عينة البحث الأساسية، وذلك بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس آليات الدفاع النفسي.
- العينة الأساسية: تألفت من (270 طالبة) بنسبة (11%) من مجتمع الدراسة، وذلك بهدف الإجابة عن تساؤلات البحث.

3.3. أدوات الدراسة:

- مقياس آليات الدفاع النفسي:

أعد المقياس آل منى (2006) ويتكون المقياس من 45 بند موزعة على خمسة أبعاد وهي أحلام اليقظة (9 بنود)، والتبرير (9 بنود)، والإسقاط (9 بنود)، والسلبية (10 بنود)، والتقمص (8 بنود)، وتتراوح الدرجة على المقياس ككل ما بين 45 إلى 135 درجة حيث يتم الإجابة على المقياس بثلاثة بدائل (دائمًا = 3، أحيانًا = 2، نادرًا = 1)، ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة حيث بلغ ثبات إعادة التطبيق 0.86، وكما بلغ معامل ألفا كرونباخ 0.84 للمقياس ككل، وكما يتسم المقياس بنسبة اتفاق للمحكمين على بنود المقياس تجاوزت 80%.

وللتحقق من ثبات وصدق مقياس آليات الدفاع النفسي لدى عينة الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتالي:

أولاً: الصدق الظاهري:

للتأكد من صلاحية المقياس للدراسة الحالية تم عرضه في صورته الأولية على المشرف على البحث، ثم علي عدد من المحكمين والاختصاصيين في مجال الإرشاد النفسي التربوي بالجامعة بلغ عددهم 15 محكمًا من أساتذة جامعة طيبة، وذلك للإدلاء بأرائهم والحكم على كل عبارة من عبارات المقياس من حيث سلامة اللغة ووضوح المعنى وصلاحية العبارة لقياس ما وضعت لقياسه، واتفق المحكمون على أن عبارات الإجابة ملائمة وأن عبارات الاختيار مفهومة وهي تقيس فعلاً الجوانب المطروحة في الدراسة وأن المقياس ملائم لتطبيقه.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي:

حيث أمكن حساب الاتساق الداخلي بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت (0.732، 0.831، 0.732، 0.768، 0.854) للأبعاد الفرعية لمقياس آليات الدفاع النفسي وهي (أحلام اليقظة، والتبرير، والإسقاط، والسلبية، والتقمص على التوالي، وهي قيم جيدة تؤكد على أن المقياس يتمتع بصدق اتساق داخلي بين أبعاده وبين المقياس ككل.

ثالثًا: ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ولأبعاده الفرعية حيث بلغت معاملات ألفا كرونباخ (0.732، 0.821، 0.769، 0.733، 0.772، 0.865) للأبعاد الفرعية لمقياس آليات الدفاع النفسي وهي (أحلام اليقظة، والتبرير، والإسقاط، والسلبية، والتقمص، والدرجة الكلية لآليات الدفاع النفسي على التوالي، وهي قيم جيدة تدل على ثبات مرتفع للمقياس، وتم حساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية معادلة (سييرمان- براون) وجاءت النتائج كما يعرض الجدول الآتي:

جدول (2): يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس باستخدام التجزئة النصفية		
أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين النصفين	معامل الثبات تعديل سييرمان - براون
أحلام اليقظة	0.720	0.84
التبرير	0.641	0.78
الإسقاط	0.680	0.81
السلبية	0.752	0.86
التقمص	0.741	0.851
المقاس الكلي	0.835	0.91

الملاحظ من الجدول (2) أن جميع معاملات الثبات للأبعاد المختلفة والدرجة الكلية للمقياس عالية جداً، مما يعني أنه تتمتع هذه الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بدرجة كبيرة من الثبات.

رابعًا: الصدق الذاتي:

تم استخراج الصدق الذاتي من خلال معامل الثبات حيث بلغت قيمة معامل ثبات (0.843) وبعد حساب الجذر التربيعي لهذه القيمة تم التوصل إلى قيمة (0.918)، وتؤكد هذه القيمة أن مقياس آليات الدفاع النفسي يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق الذاتي. وبذلك تطمئن الباحثة إلى أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية مرتفعة من الصدق والثبات وإلى النتائج التي ستحصل عليها بعد تطبيق هذا المقياس على عينة الدراسة الأساسية.

• التحصيل الأكاديمي

لتحديد التحصيل الأكاديمي لعينة الدراسة تم الاعتماد على تقديرات الطلبات خلال العام الماضي.

4.3. الأساليب الإحصائية:

تتمثل الأساليب الإحصائية في الآتي:

- معادلة ألفا كرونباخ.
- معامل الارتباط.
- معادلة سييرمان- براون.
- المتوسطات والنسب المئوية الموزونة.
- تحليل التباين الأحادي.
- اختبار المقارنات الثنائية التتبعية LSD.

4. عرض نتائج الدراسة:

1.4. نتائج السؤال الأول وتفسيره: ينص السؤال الأول على: "ما مستوى ميكانزمات الدفاع النفسي لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة بالملكة العربية السعودية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة الدراسة على مقياس ميكانزمات الدفاع النفسي وأبعاده الفرعية، وتم تقدير المستوى وفقاً للمعيار التالي:

تم تحديد المستوى بناء على قيمة المتوسط الحسابي والأوزان النسبية وفي ضوء درجات قطع المقياس أداة البحث، حيث تم تحديد طول فترة مقياس ليكرت الثلاثي المستخدمة في هذه الأداة (من 1: 3)، وتم حساب المدى (2=1-3)، والذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الثلاثة للحصول على طول

الفترة أي (0.67 = 3/2) ثم تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (1) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا بالنسبة لباقي الفترات كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (3): الفترات وتحديد درجة الانطباق والأوزان النسبية

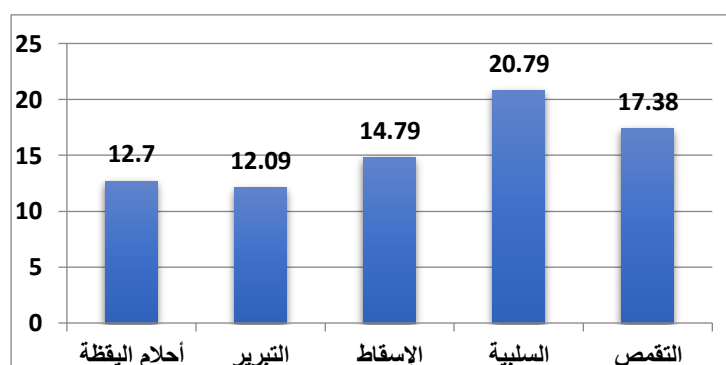
م	الوزن النسبي	الفترة	المتوسط الحسابي	درجة الانطباق
1	33.33 - 55.67 %	(1) إلى أقل من (1.67)	1 - 1.67	منخفضة
2	55.67 - 78 %	(1.67) إلى أقل من (2.34)	1.67 - 2.34	متوسطة
3	78 - 100 %	(2.34) إلى أقل من (3)	2.34 - 3	مرتفعة

معياري الحكم على قيمة المتوسط الحسابي تم التوصل إلى أنه: من (33.33) إلى (55.67) تعني أن مستوى منخفض، ومن (55.67) إلى (78) تعني أنه مستوى متوسط، ومن (78) إلى (100) تعني أنه مستوى مرتفع، وفيما يلي عرض لنتائج السؤال الأول:

جدول (4): مستوى ميكانزمات الدفاع النفسي لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية (ن=270)

الأبعاد الفرعية	المتوسط الحسابي	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري الموزون	الوزن النسبي	المستوى
أحلام اليقظة	12.70	9	1.41	47.04	منخفض
التبرير	12.09	9	1.34	44.78	منخفض
الإسقاط	14.79	9	1.64	54.78	منخفض
السلبية	20.79	10	2.08	69.30	متوسط
التقمص	17.38	8	2.17	72.42	متوسط
الدرجة الكلية	77.74	45	1.73	57.59	متوسط

تبين من خلال جدول (4) أن مستوى مع ميكانزمات الدفاع النفسي لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية تراوحت ما بين المستوى المنخفض إلى المرتفع حيث تراوحت النسبة المئوية للمستويات ما بين 44.78 % إلى 72.42 % وهي نسب مئوية تعبر عن مستوى منخفض إلى المستوى المرتفع.



شكل (1): مستوى ميكانزمات الدفاع النفسي لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية (ن=270)

2.4. نتائج السؤال الثاني وتفسيره: نتائج الفرض الثاني، والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ميكانزمات الدفاع نتيجة لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي (جيد، جيد جدًا، ممتاز) لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية". وللتحقق من صحة الفرض أمكن للباحثة استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA للتعرف على طبيعة الفروق وفق لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي (جيد، جيد جدًا، ممتاز) على الميكانزمات الدفاعية لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية، كما هو موضح بجدول (5)، كما يلي:

جدول (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية وفق لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي (جيد، جيد جدًا، ممتاز) على الميكانزمات الدفاعية لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية (ن=270)

المحاور والدرجة الكلية	مستويات التحصيل	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
أحلام اليقظة	جيد	112	12.06	2.37
	جيد جدًا	113	12.55	3.08
	ممتاز	45	14.64	3.68
	الدرجة الكلية	270	12.70	3.05
التبرير	جيد	112	11.58	2.35
	جيد جدًا	113	11.89	2.87
	ممتاز	45	13.82	3.24
	الدرجة الكلية	270	12.09	2.84
الإسقاط	جيد	112	14.29	2.71
	جيد جدًا	113	14.65	3.33
	ممتاز	45	16.36	3.04
	الدرجة الكلية	270	14.79	3.11
السلبية	جيد	112	20.70	2.77
	جيد جدًا	113	20.65	2.85
	ممتاز	45	21.40	3.01
	الدرجة الكلية	270	20.79	2.85
التقمص	جيد	112	17.20	2.19
	جيد جدًا	113	17.57	1.99
	ممتاز	45	17.38	2.59
	الدرجة الكلية	270	17.38	2.18
الدرجة الكلية	جيد	112	75.83	6.47
	جيد جدًا	113	77.30	8.64
	ممتاز	45	83.60	8.15
	الدرجة الكلية	270	77.74	8.16

ويظهر من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس ميكانزمات الدفاع، ولمعرفة هل هي فروق ذات دلالة إحصائية من عدمه قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لمعرفة ذلك والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وفق لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي (جيد، جيد جدًا، ممتاز) على الميكانزمات الدفاعية لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية (ن=270)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أحلام اليقظة	بين المجموعات	218.240	2	109.120	12.763	0.001
	داخل المجموعات	2282.856	267	8.550		
	المجموع	2501.096	269			
التبرير	بين المجموعات	168.461	2	84.230	11.264	0.001
	داخل المجموعات	1996.580	267	7.478		
	المجموع	2165.041	269			
الإسقاط	بين المجموعات	140.112	2	70.056	7.593	0.001
	داخل المجموعات	2463.429	267	9.226		
	المجموع	2603.541	269			
السلبية	بين المجموعات	20.066	2	10.033	1.241	غير دال
	داخل المجموعات	2158.319	267	8.084		
	المجموع	2178.385	269			
التقمص	بين المجموعات	7.699	2	3.849	0.811	غير دال
	داخل المجموعات	1268.009	267	4.749		
	المجموع	1275.707	269			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1975.505	2	987.753	16.547	0.001
	داخل المجموعات	15938.347	267	59.694		
	المجموع	17913.852	269			

يتضح من خلال جدول (6) أن هناك تأثيراً وفق لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي (جيد، جيد جداً، ممتاز) على الميكانزمات الدفاعية لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية (طالبات جامعة طيبة)، حيث بلغت قيمة $F(12.763, 11.264, 7.593, 16.547)$ لمتغيرات لأبعاد الفرعية لمقياس آليات الدفاع النفسي وهي (أحلام اليقظة، والتبرير، والإسقاط، والدرجة الكلية لآليات الدفاع النفسي على التوالي وهي قيم دالة عند مستوى دلالة 0.001 في حين بلغت قيمة $F(1.241, 0.811)$ لمتغيرات السلبية والتقمص على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائياً مما يعني عدم وجود فروق وفق لمستويات التحصيل المختلفة، وللتعرف على الفروق وفق لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي (جيد، جيد جداً، ممتاز) على أبعاد (أحلام اليقظة، والتبرير، والإسقاط، والدرجة الكلية لآليات الدفاع النفسي لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية حيث أمكن تتبع المقارنات الثنائية بين المجموعات باستخدام اختبار LSD كما في جدول (7).

جدول (7): تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وفق لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي (جيد، جيد جداً، ممتاز) على أبعاد (أحلام اليقظة، والتبرير، والإسقاط)، والدرجة الكلية لآليات الدفاع النفسي لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة (ن=270)

المحاور والدرجة الكلية	المقارنات الثنائية	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة
أحلام اليقظة	ممتاز	جيد	0.51608	0.001
	جيد جداً	جيد	0.51543	0.001
التبرير	ممتاز	جيد	0.48264	0.001
	جيد جداً	جيد	0.48203	0.001
الإسقاط	ممتاز	جيد	0.53610	0.001
	جيد جداً	جيد	0.53542	0.001
الدرجة الكلية	ممتاز	جيد	1.36364	0.001
	جيد جداً	جيد	1.36191	0.001

يتضح من خلال جدول (7) أن هناك فرق بين مجموعة أصحاب التحصيل الدراسي (ممتاز) مقارنة بأصحاب التقدير (جيد/ وجيد جداً) على أبعاد (أحلام اليقظة، والتبرير، والإسقاط)، والدرجة الكلية لآليات الدفاع النفسي لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية (طالبات جامعة طيبة)، وكانت الفروق دالة عند مستوى 0.001 في اتجاه الحاصلين على تقدير (ممتاز) مقارنة بالتقدير جيد وجيد جداً على متغيرات المقارنة جميعها وهي (أحلام اليقظة، والتبرير، والإسقاط)، والدرجة الكلية لآليات الدفاع النفسي لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية.

3.4. نتائج السؤال الثالث وتفسيره: نتائج الفرض الثالث، والذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية بين مستوى التحصيل الدراسي وميكانزمات الدفاع لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية".

وللتحقق من صحة الفرض أمكن للباحثة استخدام اختبار بيرسون للتحقق من طبيعة العلاقة الارتباطية بين مستوى التحصيل الدراسي وميكانزمات الدفاع لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية، كما هو موضح بجدول (8)، كما يلي:

جدول (8): معاملات الارتباط بين مستوى التحصيل الدراسي وميكانزمات الدفاع لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية (ن=270)

الارتباط	المتغيرات
**0.268	أحلام اليقظة
**0.244	التبرير
**0.208	الإسقاط
0.069	السلبية
0.049	التقمص
**0.301	الدرجة الكلية

** دال عند مستوى دلالة 0.001

يتضح من خلال جدول (8) أن معاملات الارتباط جاءت في أغلبها دالة بين التحصيل الدراسي وميكانزمات الدفاع وهي (أحلام اليقظة، والتبرير، والإسقاط)، والدرجة الكلية لميكانزمات الدفاع لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية حيث تراوحت معاملات الارتباط الدالة ما بين (0.208 إلى 0.301)، وهي قيم دالة عند مستوى دلالة 0.01، وكانت جميع الارتباطات دالة بصورة موجبة مما يفسر بأن زيادة التحصيل الدراسي تستدعي زيادة في استخدام ميكانزمات الدفاع وهي (أحلام اليقظة، والتبرير، والإسقاط)، والدرجة الكلية لميكانزمات الدفاع لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية (طالبات جامعة طيبة). في حين نجد أن العلاقة بين بعدي ميكانزمات الدفاع، وهما (السلبية، والتقمص) لم يرتبطا بصورة دالة بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية.

5. الخاتمة:

1.5. النتائج:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- أن مستوى ميكانزمات الدفاع النفسي لدى عينة الدراسة من طالبات جامعة طيبة متوسطة، اختلفت هذه النتيجة مع بعض الدراسات منها دراسة هاشم، وباقر (2018): والتي أظهرت النتائج أن الطلبة استعملوا آليات الدفاع النفسي بدرجة مرتفعة. كذلك اتفقت مع دراسة ليلي (2014) التي أوضحت أن الأفراد الذين ترتفع درجاتهم على مقياس الصراع النفسي أكثر ممارسة لآليات الدفاع النفسي من أولئك الذين لا ترتفع درجاتهم على مقياس الصراع النفسي، تعزو الباحثة ذلك أن استخدام طالبات جامعة طيبة لآليات الدفاع النفسية يفسر ما تعرضن لهن من ضغوط وصدمات وانخفاض التحصيل الأكاديمي وعدم القدرة على تحمل المسؤولية، وانخفاض الأمن النفسي بسبب جائحة كورونا والإغلاق التام لمؤسسات التعليم ضمن الإجراءات الاحترازية لمواجهة الوباء التي أثرت على تعليم الطالبات وتحصيلهن الأكاديمي، فسبب ذلك ضغط نفسي لهن، ارتفع استخدام آليات الدفاع النفسي.
- هناك تأثير مستوى التحصيل الأكاديمي (جيد، جيد جداً، ممتاز) على الميكانزمات الدفاعية لدى طالبات الجامعة، حيث بلغت قيمة $F(12,763)$ ، $11,264$ ، $7,593$ ، $16,547$ لمتغيرات للأبعاد الفرعية لمقياس آليات الدفاع النفسي وهي (أحلام اليقظة، والتبرير، والإسقاط، والدرجة الكلية لآليات الدفاع النفسي على التوالي وهي قيم دالة عند مستوى دلالة 0.001 في حين بلغت قيمة $F(1,241)$ ، $0,811$) لمتغيرات السلبية والتقصص على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائياً مما يعني عدم وجود فروق وفقاً لمستويات التحصيل المختلفة. وترى الباحثة أن تأثير المستوى التعليمي لبعض الطالبات فيروس كورونا قد سبب بعض الأزمات النفسية، حيث إن هناك طالبات لم يتكيفن مع التعليم عن بُعد، لأنهن تعودن على الحضور وجهاً لوجه الجامعة، مما أدى إلى انخفاض الدرجات العلمية لعدد منهن؛ مما جعل اللاوعي لدى الطالبات يدفعهن لاستخدام ميكانزمات الدفاع والخاصة باللاسوية في إبعاد هذا التراجع في المعدل الدراسي عن أنفسهن وإلحاق السبب بكورونا وبالنظام الجامعي لاحتفاظهم بأن أعلى منضبطة لا تقوم بلومهن على ذلك؛ على الرغم من بذل جهود جبارة من قبل الحكومات والمسؤولين لإتمام عملية التعليم عن بُعد، ولكن هذه الجائحة كشفت أنه لا بد من الاستعداد بشكل أقوى للتعليم عن بُعد وتدريب المعلمين على ذلك. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة محمد بكر (2012) والتي أظهرت أهم النتائج التالية: الحيل الدفاعية المستمدة من استجابات العينة في مصر والسعودية باستخدام اختبار تفهم الموضوع TAT هي (الكبت والانسحاب والنكوص والتبرير والتكوين العكسي وأحلام اليقظة والإسقاط). وكذا اتفقت مع دراسة حمدان فضة (2001) والتي أكدت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الميكانزمات السوية وبين التحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الميكانزمات المرضية واللاسوية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.
- هناك فروق جوهرية بين مجموعة أصحاب التحصيل الدراسي (ممتاز) مقارنة بأصحاب التقدير (الجيد/ والجيد جداً) على أبعاد (أحلام اليقظة، والتبرير، والإسقاط)، والدرجة الكلية لآليات الدفاع النفسي لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة، وكانت الفروق دالة عند مستوى 0.001 في اتجاه الحاصلين على تقدير (ممتاز) مقارنة بالتقدير الجيد والجيد جداً على متغيرات المقارنة جميعها وهي (أحلام اليقظة، والتبرير، والإسقاط)، والدرجة الكلية لآليات الدفاع النفسي لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة. ويمكن تفسير النتيجة بأن الطالبات اللائي حصلن على تقدير ممتاز لم يحتجن إلى استخدام حيل دفاعية بصورة كبيرة؛ لأنهن بالفعل قد تأقلمن مع التعليم عن بعد، بينما من تراجعت معدلتهن الدراسية هن من احتجن إلى استخدامها لإسقاط النتيجة على كورونا والتعليم عن بعد.
- أن معاملات الارتباط جاءت في أغلبها دالة بين التحصيل الدراسي بميكانزمات الدفاع وهي (أحلام اليقظة، والتبرير، والإسقاط)، والدرجة الكلية لميكانزمات الدفاع لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة حيث تراوحت معاملات الارتباط الدالة ما بين 0.208 إلى 0.301 وهي قيم دالة عند مستوى دلالة 0.01 ، وكانت جميع الارتباطات دالة بصورة موجبة مما يفسر بأن زيادة التحصيل الدراسي تستدعي زيادة في استخدام ميكانزمات الدفاع وهي (أحلام اليقظة، والتبرير، والإسقاط)، والدرجة الكلية لميكانزمات الدفاع لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة. في حين نجد أن العلاقة بين بعدي ميكانزمات الدفاع وهما (السلبية، والتقصص) لم يرتبطا بصورة دالة بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة.
- توصلت الدراسة أيضاً إلى أن آليات الدفاع النفسية عندما تستعمل بشكل معتدل تكون ضرورية في تعامل الفرد مع المجتمع وتكون أيضاً مظهرًا من مظاهر شخصيته للتكيف النفسي، إلا أن ممارستها بشكل مفرط تشكل خطورة على صحته النفسية والجسمية.
- تبين من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة وما أسفر عنه الجانب التطبيقي أن الطالبات ذوات الدرجات الأعلى في إدراك العلاقات كن يستخدمن جميع ميكانزمات الدفاع ماعدا الكف، والطالبات الأعلى في الاستنتاج كن يستخدمن ميكانزمات الكبت وتكوين رد الفعل، والنكوص والإعلاء، والإنكار والتعويض، والطالبات الأعلى في الاستدلال كن يستخدمن الإعلاء والإنكار، والتعويض والتقصص، والكف والعزل، أما الطالبات الأعلى في الاستنباط كن يستخدمن الكبت والنكوص، والتقصص والكف، والطالبات الأعلى في الاستقراء كن أكثر استخدامًا لميكانزمات الكبت والإسقاط، وتكوين رد الفعل والنكوص والإعلاء والتعويض والإزاحة. وأكد هذه النتائج دراسة (غسان المنصور، 2018)، والتي قام بها في كلية التربية

بجامعة دمشق على 283 طالب وطالبة وكانت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين ميكانزمات الدفاع والتفكير عالي الرتبة كما أنه يوجد أثر لمتغير الجنس ومتغير التخصص في الدراسة على استخدام ميكانزمات الدفاع .

2.5. التوصيات:

- وبناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:
- قيام الجهات المختصة والمعنية بتحمل مسؤولياتها تجاه الطالبات بعمل دورات إرشادية مستمرة لتحقيق أكبر قدر من التوافق النفسي والاجتماعي لهن.
- توعية الطاقم الأكاديمي بالطرق والأساليب التربوية للتعامل مع الطالبات.
- مساهمة المناهج الجامعية في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطالبة.
- ضرورة توجيه أولياء الأمور والمربين والمرشدين اتجاه أساليب التنشئة الاجتماعية التي تدعم الصحة النفسية وتعزز الإدراك الذاتي للفرد وتوجيه سلوكه.
- على المربين من معلمين وأساتذة جامعة ومرشدين وأولياء أمور بالتركيز على ملاحظة والكشف عن المظاهر السلوكية والشخصية غير المألوفة وغير السوية لدى الطالبة، حيث أن هذه المظاهر غالباً ما تؤثر في الميكانزمات الدفاعية، والتي قد تنعكس على شعور التحصيل الدراسي.
- على المرشد الجامعي التدخل في حال ظهور مثل هذه الميكانزمات لدى الطالبة، ومحاولة تخليصهم منها ومعالجتها من خلال الكشف عن أسبابها وما يكمن وراءها من دوافع لا شعورية، وبالتالي تقوية الأنا فيصبح الطالب أو الطالبة أكثر حيوية ونشاطاً وتفاعلاً وإنجازاً في مختلف المجالات الحياتية وخاصة التحصيل الدراسي.
- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حول ميكانزمات الدفاع، والبحث في علاقتها ببعض المتغيرات مثل: المستويين الاجتماعي والاقتصادي، وبأساليب المعاملة الوالدية وبالمناخ الأسري والدراسي.
- تثقيف المهتمين بالعملية التربوية (المرشدون، المعلمون، وأولياء الأمور) في تفهم حاجات ومتطلبات المراهقين والمراهقات، والمساهمة في تحسين الرضا عن الذات لديهم.
- تقديم الدعم اللازم لطلبة الجامعة للتمكن من الاستفادة من المصادر الإلكترونية والمكتبات الرقمية وتشجيعهم على التعلم عن بعد.
- تطوير برامج الإرشاد التربوي الموجهة لطلاب الجامعات وتشجيعهم على التعلم الذاتي وتنمية خبراتهم ومهاراتهم في كافة المجالات.
- توثيق علاقات الشراكة بين المؤسسات التعليمية والأسر من جهة وبين المؤسسات الإعلامية من جهة أخرى لاحتواء الأزمات أيًا كان نوعها ومصدرها.
- تنظيم برامج لنشر ثقافة العمل التطوعي بين طلبة الجامعة خصوصاً وقت الأزمات.
- الاهتمام ببرامج التنمية الثقافية لطلبة الجامعة وفقاً لمتطلبات الألفية الثالثة.
- الاهتمام بالبرامج الرياضية والبدنية والصحية بالجامعات لتحسين الصحة البدنية والعقلية للطلبة.

3.5. المقترحات البحثية:

- في ضوء النتائج المتوقعة واستكمالاً للموضوع تقترح الباحثة القيام بدراسة ما يلي:
- القيام ببحوث ودراسات توضع خطط إرشادية وتوجيهية للطالبات حسب نتائج البحث الحالي.
- إجراء دراسة تختص بالبحث عن ميكانزمات الدفاع التالية: (التبرير - الكبت - العدوان - السلبية - التعميم) عند طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسة تبحث عن ميكانزمات الدفاع النفسي وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والاجتماعي عند طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على عينات أخرى ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. أحمد ، ياسر أحمد الرئيس. (2018). *التعثر في التحصيل الأكاديمي للطلاب الجامعي الأسباب والحلول*. جامعة الأمير سطام بواي الدواسر.
2. بكر، محمد. (2012). *الحيل الدفاعية في مرحلة المراهقة لدى عينة من السعوديين والمصريين*، مصر، *مجلة الإرشاد النفسي*، 134-140.
3. الدهيسات، عامر حمدان (2016). *مدى استخدام ميكانزمات الدفاع لدى طلبة المرحلة الثانوية بالرضا عن الذات في لواء القصر جامعة مؤتة*. 70-74.

4. صدقي، حامد. (2015). دراسة آليات الدفاع النفسية لدى بشار بن برد. 220.
5. العارف، ليلى. (2014). الاضطرابات السيكوسوماتية وآليات الدفاع النفسي والعصبية وعلاقتها بالصراع النفسي: مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية: 120-118.
6. عبد الحسين، هبة. (2016). آليات الدفاع النفسي لدى المعاقين سمعياً، بغداد، مجلة كلية الآداب: 70-67.
7. فضة، حمدان محمود. (2001). ميكانزمات الدفاع لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية: 12(47): 80 - 204.
8. المركز العربي للبحوث التربوية في الخليج. (2020). التعليم عن بعد (الاستجابة لجائحة كورونا). 4(6).
9. المنصور، غسان. (2018). ميكانزمات الدفاع وعلاقتها بالتفكير عالي الرتبة : دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق. جامعة دمشق (سوريا)، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس: 16(2).
10. هاشم، أميرة جابر و عبد الرسول، باقر عبد الهادي (2018). آليات الدفاع النفسي لدى طلبة جامعة الكوفة. مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث: 4(1): 153-126.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Abid, M, Riaz M (2017). A study on Gender differences and Defense Mechanisms among University Students. *International Journal of Engineering Research and General Science*, (5) 1, 28-3.
2. Colovic, O., Tosevski, D. L., Mladenovic, I. P., Milosavljevic, M., & Munjiza, A. (2016). Defense mechanisms in "pure" anxiety and "pure" depressive disorders. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(10), 746-51.
3. Cramer, P. & Gaul, R, (1988). The Effects of Success and Failure on Children's Use of defense mechanisms. *Journal of Personality*, 56 (4): 729- 742. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1988.tb00474.x>
4. Cramer, P. (2015). Understanding defense mechanisms. *Psychodynamic Psychiatry*, 43(4), 523-52. <https://doi.org/10.1521/pdps.2015.43.4.523>
5. Draissi, Z & Yong, Q. (2020). *COVID-19 Outbreak Response Plan: Implementing Distance Education in Moroccan Universities. School of Education, Shaanxi Normal University.* <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm>
6. Gleser, G., & Sacks, M. (1973). Ego defenses and reaction to stress: A validation study of the Defense Mechanisms Inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40 (2), 181- 187. <https://doi.org/10.1037/h0034487>
7. Sara. Aloraini, (2012). The impact of using multimedia on students' academic achievement in the College of Education at King Saud University. *Journal of King Saud University - Languages and Translation*, 24 (2), 75- 82. <https://doi.org/10.1016/j.jksult.2012.05.002>
8. Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363-87. <https://doi.org/10.1017/s0272263118000311>
9. Wolfgang S-G., Ben-Slimène I., Caron V. & Wombacher J. (2020). *Distance Learning in an Extraordinary Circumstance (COVID-19). An Initial Assessment of Student Experience and Coping*, Preprint.

The Degree of Using Psychological Defence Mechanisms and its Relationship to Academic Achievement in Distance Education During the Corona Pandemic

Esraa Atyah Alharthi

Master's in educational psychological counseling, KSA
alharthiesraa@gmail.com

Received : 21/12/2021 Revised : 8/1/2022 Accepted : 27/6/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.13>

Abstract: The study aimed to identify the degree of use of psychological defence mechanisms and their relationship to academic achievement in distance education during the Corona pandemic. As well as determining if there are differences in the academic level of the university student according to the different level of using psychological defence mechanisms and knowing the differences in the type of mechanisms used according to the different level of academic achievement. Taibah University students were selected in a simple random way. The statistical methods of frequencies, percentages, t-test and ANOVA were used to analyse the study data. The results showed that the level of psychological defence mechanisms for female students of Tayeb University ranged from medium to high, and there is an effect according to the difference in the level of academic achievement on the defence mechanisms (daydreams, justification, projection, and the total degree of psychological defence mechanisms while there is no difference in the negative variables). The results of this study may add a lot to the competent and concerned authorities such as the Ministry of Education, university directors and psychological counsellors in setting up specialized persons to monitor the level of female students' achievement and the reasons related to low achievement, and in setting up special programs for guidance and direction to improve the student's ability to use psychological defence mechanisms and raise the level of academic achievement for female students, improving the level of distance education.

Keywords: *psychological defense mechanisms; academic achievement; corona pandemic.*

References:

1. Al'arf, Lyla. (2014). Aladtrabat Alsikwswmaty Walyat Aldfa' Alnfsy Wal'sabyh W'laqtha Balsra' Alnfsy: Mjlt Jyl Al'lwm Alensanyh Walajtma'yh: 118-120.
2. 'bd Alhsyn, Hbh. (2016). Alyat Aldfa' Alnfsy Lda Alm'aqyn Sm'yana, Bghdad, Mjlt Klyt Aladab: 67-70.
3. Ahmd, Yasr Ahmd Alrys. (2018). Alt'thr Fy Althsyl Alakadymy Ltalb Aljam'y Alasbab Walhlwl.(Jam't Alamyram Stam Bwady Aldwasr.(Jam't Alamyram Stam, Klyt Altrbyh Bwady Aldwasr, 124-130.
4. Bkr, Mhmd. (2012). Alhyl Aldfa'yh Fy Mrhlt Almrahqh Lda 'ynh Mn Als'wdyyn Walmsryyn, Msr, Mjlt Alershad Alnfsy: 134-140.
5. Aldhysat, 'amr Hmdan (2016). Mda Astkhdam Mykanzmat Aldfa' Lda Tlbt Almrlhl Althanwyh Balrda 'n Aldat Fy Lwa' Alqsr Jam't M'th. 70-74.
6. Fdh, Hmdan Mhmwd. (2001). Mykanzmat Aldfa' Lda Tlab Aljam'h W'laqtha Balthsyl Aldrasy. Mjlt Klyt Altrbyh: 12(47): 80 - 204.
7. Hashm, Amyrh Jabr W 'bd Alrswl, Baqr 'bd Alhady (2018). Alyat Aldfa' Alnfsy Lda Tlbt Jam't Alkwfh. Mjlt Aljam'h Al'rbyh Alamrykyh Llbhwth: 4(1): 126-153.
8. Almnsr, Ghsan. (2018). Mykanzmat Aldfa' W'laqtha Baltfkyr 'aly Alrtbh : Drash Mydanyh 'la 'ynh Mn Tlbt Qsmy 'lm Alnfs Walershad Alnfsy Fy Klyt Altrbyh Bjam't Dmshq. Jam't Dmshq (Swrya), Mjlt Athad Aljam'at Al'rbyh Lltrbyh W'lm Alnfs: 16(2).
9. Almrkz Al'rby Llbhwth Altrbwyh Fy Alkhlyj. (2020). Alt'lym 'n B'd (Alastjabh Lja'hh Kwrwna). 4(6).
10. Sdqy, Hamd. (2015). Drash Alyat Aldfa' Alnfsy Lda Bshar Bn Brd. 220.

الملاحق

عزيزتي الطالبة:

بين يديك مجموعة من الفقرات تقيس جوانب شخصيتك، يرجى أن تجيب بدقة وصراحة عن كل فقرة. وأن تحدد إجابتك وفق ما ينطبق عليك، وذلك بوضع علامة تحت الاختيار الذي تحدده، ويرجى أن لا تترك أية فقرة دون إجابة، علماً أن إجابتك سرية وهي لأغراض البحث العلمي، ولا داعي لذكر الاسم.

م	الفقرات	دائماً	أحياناً	نادراً
1	أجد من حق كل فرد أن يتخيل لأن التخيل أمر مقبول.			
2	بتخيلاتي أستطيع أن أحقق رغباتي.			
3	أتخيل نفسي في أكثر الأحيان قادراً على إنها أي عمل.			
4	أجد في تخيلاتي راحة وتسليه لي.			
5	كثيراً ما أسرح في تخيلاتي.			
6	أتخيل أن عالمنا هذا سوف يكون أكثر سعادة ومحبة مستقبلاً.			
7	أحاول اللجوء إلى التخيل عندما لا أستطيع تحقيق شيء في الواقع.			
8	أتخيل أنني أنتقم من الذين أسأوا إلى سواء بالكلام أو الفعل.			
9	كثيراً ما أتخيل حصولي على ثروة كبيرة.			
10	لا أرغب في الخروج من المنزل لأن الآخرين ينتقدوني.			
11	أرفض مساعدة المحتاجين لأن ذلك يشجعهم على الكسل.			
12	أشعر أن سبب فشلي هو حسد الآخرين لي.			
13	أرى أن الفقر نقمة والثروة تجل الفرد قلقاً.			
14	لا أدفع أجرة الباص لأن المحصل لم يطالبني بها.			
15	ابتعد عن الحديث في أمور ثقافية لأنني أخشى نقد الآخرين وسخريتهم مني.			
16	ابتعد عن مخالطة الجنس الآخر تنفيذاً للأعراف والتقاليد.			
17	غالباً ما يطردني المدرس من الصف بسبب كرهه لي.			
18	إن سبب كره الآخرين لي هو حقدهم علي.			
19	أشعر أن أصدقائي يسيئون لي.			
20	باعترادي أن معظم الطلبة يغشون في الامتحانات.			
21	إني واثق بأن أصدقائي يكذبون علي.			
22	أشعر بأن الآخرين لا يثقون بي.			
23	أرى أن أغلب الذين تعرفت عليهم بغلاء.			
24	أرى أن صديقي يكرهني مهما حاولت أن أكسب وده.			
25	أصدقائي يشعرون بالنقص واحتقار الذات.			

الكتب الأكثر تضميناً لمفاهيم مكافحة الفساد بين كتب الدراسات الاجتماعية في الأردن

عبدالله عزام الجراح
أستاذ دكتور في قسم المناهج والتدريس
جامعة مؤتة- الأردن

نجاة محمد المرازقة
وزارة التربية والتعليم- الأردن

قبول البحث: 2022/7/18

مراجعة البحث: 2022/7/5

استلام البحث: 2022 /6/21

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.14>



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

الكتب الأكثر تضميناً لمفاهيم مكافحة الفساد بين كتب الدراسات الاجتماعية في الأردن

نجاة محمد المرازقة

وزارة التربية والتعليم- الأردن

عبدالله عزام الجراح

أستاذ دكتور في قسم المناهج والتدريس- جامعة مؤتة- الأردن

استلام البحث: 2022 /6/21 مراجعة البحث: 2022/7/5 قبول البحث: 2022/7/18 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.14>

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكتب الأكثر تضميناً لمفاهيم مكافحة الفساد بين كتب الدراسات الاجتماعية في الأردن ومن أجل تحقيق هدف الدراسة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى، لتحقيق هدف الدراسة. تكونت أداة الدراسة من بطاقة تحليل المحتوى أعدها الباحثة لتحليل كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلتين الأساسية والثانوية، وتم التأكد من صدقه وثباته. وأظهرت النتائج أن مفاهيم مكافحة الفساد في كتب الدراسات الاجتماعية جاءت كما يأتي: جاء في المرتبة الأولى كتب التربية الوطنية بتكرار (253) وبنسبة (61%) من مجموع الكتب. وجاء في المرتبة الثانية كتب التاريخ بتكرار (73) وبنسبة (17%) من مجموع الكتب. وجاء في المرتبة الثالثة كتب التربية الاجتماعية والوطنية بتكرار (64) وبنسبة (15%) من مجموع الكتب. وجاء في المرتبة الرابعة كراس التربية الوطنية والمدنية بتكرار (28) وبنسبة (7%) من مجموع الكتب. وأيضاً جاء في المرتبة الأولى كتب التربية الوطنية بمساحة (45.5) صفحة وبنسبة (60%). وجاء في المرتبة الثانية كتب التربية الاجتماعية والمدنية بمساحة (4.25) صفحة وبنسبة (23%). وجاء في المرتبة الثالثة كتب التربية الاجتماعية والوطنية بمساحة (7.25) صفحة وبنسبة (9%). وجاء في المرتبة الرابعة كتاب التاريخ للصف الثاني ثانوي فقط بمساحة (17) صفحة وبنسبة (13%). بينما لم يرد في كتب التاريخ من الصف السادس إلى الصف الأول ثانوي أي مفهوم لمفاهيم مكافحة الفساد. وكما أنه لم يرد في كتب الجغرافيا أي مفهوم لمفاهيم مكافحة الفساد. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مفاهيم مكافحة الفساد في كتب التربية الاجتماعية لكافة المراحل كل حسب مستواه، ودراسة مفاهيم مكافحة الفساد وتحليلها.

الكلمات المفتاحية: مفاهيم مكافحة الفساد؛ الدراسات الاجتماعية؛ كتب مدرسية.

1. المقدمة:

يُعد الفساد بصوره واشكاله المختلفة آفة من آفات المجتمع المعاصر، وظاهرة كثر انتشارها في الآونة الأخيرة، نتيجة لتراكمات عاشتها المجتمعات، لأسباب متعددة منها: ابتعاده عن القيم والأخلاق، وقلة الوازع الديني، والتساهل والانتقائية في تطبيق القوانين عند العديد من الناس، وقد أمر الله تعالى بالإصلاح في الأرض ونهى عن الفساد واتباع سبيله فقال تعالى: ﴿وَأَصْلِحْ وَلَا تَتَّبِعْ سَبِيلَ الْمُفْسِدِينَ﴾ [الأعراف الآية 142]، وقال عز وجل: ﴿وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا﴾ [الأعراف الآية 56].

والفساد ليس بظاهرة غير مرغوب فيها فحسب، بل هو ظاهرة خطيرة عرفها الإنسان منذ القدم، فمنذ أن خلق الله عز وجل الأرض عرف الإنسان الفساد بأنواعه وأساليبه، بهدف تحقيق أهداف فتوية وفردية ضيقة، وهذه الظاهرة الخطيرة تشهدها المجتمعات الإنسانية جمعاء باختلاف أنظمتها وهي تغذي نفسها بنفسها وتخلق مناخاً واسعاً من الأعمال غير المشروعة التي تقوض عمليات التنمية وتقود للفساد الأعظم ألا وهو انهيار الدول والمجتمعات (الشمري، والفتلي، 2011).

وتحتل المناهج الدراسية مكانة رئيسية في المنظومة التعليمية بجميع المراحل الدراسية؛ لأنه من خلال هذه المناهج يتم تحقيق الأهداف العامة للعملية التعليمية بمراحلها المختلفة لأي مجتمع، من خلال المناهج الدراسية المختلفة، فالمنهج نظام مفتوح يتأثر ويؤثر في المنظومة التي يعمل في إطارها (جاء الله، 2017)، وتعمل على تعميق ثقافة المواطنة الصالحة والفعالة لدى الطلبة، وتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم الواردة في الدستور الأردني، وتعريفهم أيضاً بقيم المواطنة الصالحة التي تقوم على أساس سيادة القانون، واحترام المساواة، والتسامح وتقبل الآخر، وتقبل التعددية والتنوع في المجتمع، حيث تسهم المناهج أيضاً في تعزيز منظومة القيم التي تسهم في مكافحة الفساد مثل: النزاهة والشفافية وتكافؤ الفرص والعدالة.

وتُعد كتب الدراسات الاجتماعية من أكثر الكتب الدراسية التي تساعد على إكساب وتنمية المفاهيم والقيم التربوية الصالحة، ومكافحة المفاهيم الضارة التي منها مفاهيم الفساد بكل ما يتضمنه هذا المفهوم من مفاهيم؛ لأن الدراسات الاجتماعية هي الأكثر ارتباطاً بالبيئة المجتمعية من ممارسات وقيم وسلوكيات مؤثرة في المواطنة والممارسات القانونية ووعاء الثقافة المجتمعية (الرشيدة، 2008).

وكون ظاهرة الفساد مرتكزة - في أصلها - على غياب المفاهيم المعززة للنزاهة والعدل والشفافية والتي تستهدفها المناهج الدراسية، كان من الواجب على التربويين الالتفات إلى أهمية مراجعة محتوى تلك المناهج للتأكد من قدرتها على غرس قيم النزاهة ومكافحة الفساد وتنمية المسؤولية الاجتماعية في نفوس الطلبة.

وإحساساً بهذا الواقع اتجهت الباحثة إلى البحث مدى تضمين مفاهيم مكافحة الفساد في كتب الدراسات الاجتماعية في الأردن؛ لأن هذه المناهج من أهم المناهج الدراسية التي تتناول موضوعات مفاهيم وقيم تتعلق بالانتماء الوطني، وتعزز لدى الطلبة ضرورة العمل والتعاون على رفعة شأن وطنه ومحاربة الفساد بشتى أشكاله.

1.1.1 مشكلة الدراسة:

يُعد الفساد في جوهره حالة من التفكك تعترى المجتمع نتيجة فقدان سيادة القيم الجوهرية، وعدم احترام القانون، وعدم تكريس مفهوم المواطنة، وغياب ثقافة حقوق الإنسان واحترامها بشكل طبيعي وتلقائي، ومن هنا تبرز الحاجة إلى جعل مشكلة الفساد وتفشيها أولوية رئيسية من أولويات المجتمعات، فآثاره المدمرة على المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية تهدد قوة ومكانة أية دولة في العالم وتضعفها (مشعل، 2010).

وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة وعلى توصياتها التي أكدت ضرورة تضمين مفاهيم مكافحة الفساد في المناهج لما لها من أهمية كبيرة في نمو المجتمع وتطوره وانتشار القيم الأخلاقية الحميدة فيه، وأكدت أيضاً الدراسات على ضرورة إضافة الجهود المبذولة لمكافحة الفساد في المناهج التعليمية، ويمكن تضمين مفاهيم مكافحة الفساد من خلال المناهج الخفية والمنهج التكاملي، وضرورة لحفاظ على الالتزام والاتساق في مواصلة وتنفيذ نماذج تعليم مكافحة الفساد وتحسينها، وما جعل هذه الدراسات تؤكد أهمية مفاهيم مكافحة الفساد، نتائجها التي بينت أن درجة تضمين مفاهيم مكافحة الفساد في المناهج ضعيفة كدراسة (القميزي، 2020) ودراسة (العصيل، 2019) ودراسة (Shilmy, 2017)، وهذا ما جعل لهذا الموضوع أهمية كبيرة بالنسبة للباحثين للبحث عن مدى تضمين مفاهيم مكافحة الفساد في كتب الدراسات الاجتماعية في الأردن.

وقد ركزت الاستراتيجية المحدث لهيئة النزاهة ومكافحة الفساد للأعوام 2020-2025 - إلى جانب إنفاذ القانون- على الإجراءات الوقائية والاستباقية من خلال الأعمال والمشاريع النوعية في هذا المجال، لما لها من أثر كبير في إحباط ممارسات الفساد ونشر ثقافة النزاهة ومكافحة الفساد قبل وقوعها، إضافة إلى ما تم تحقيقه في مجال التوعية المجتمعية ونشر ثقافة النزاهة والشفافية والمشاركة لإيجاد بيئة تعمل وفق معايير النزاهة والوطنية، ووفق الممارسات الفضلى من أجل تعزيز النزاهة وإنفاذ القانون، والحد من فرص ارتكاب أفعال الفساد، وإرساء ثقافة مؤسسية ومجتمعية نابذة للفساد والمفسدين، إضافة إلى خلق مفاهيم جديدة في قاموس مؤشرات الأداء الاستراتيجي والمؤسسي (هيئة النزاهة ومكافحة الفساد، 2020).

يتضح مما سبق الدور الكبير الذي يمكن أن تقوم به المناهج الدراسية في مكافحة مفاهيم الفساد وغرس وتنمية قيم النزاهة في نفوس الناشء ومحاربة الفساد لديهم، وذلك من خلال ما تقدمه هذه المناهج وما يستخدمه المعلمون من طرائق واستراتيجيات تدريس، وما يمارسه الطلبة من أنشطة تعليمية داخل المدرسة وخارجها، وخاصة في مناهج الدراسات الاجتماعية التي تهدف بشكل أساسي إلى فهم المتعلم لشخصيته وهويته ونظامه الأخلاقي، أو اكتساب المعرفة والقيم والأخلاق، وتنمية الحس الإنساني أو الوطني أو العالمي، وتؤكد هذه المناهج على أن سلوك الإنسان يقاس ويحكم عليه بمقدار توافقه وانسجامه مع الحقائق الكونية والأحكام الشرعية، وما يحكمها من ضوابط وقوانين ونظم، تهدف إلى تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية، ومعالجة القيم والظواهر السلبية لدى المتعلمين، وتعمل على تهيئة المتعلم لتحمل مسؤوليته الوطنية والإنسانية (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2018).

ومن هذا المنطلق قامت الباحثة بإجراء الدراسة العلمية الحالية للكشف عن الكتب الأكثر تضيماً لمفاهيم مكافحة الفساد بين كتب الدراسات الاجتماعية في الأردن والتي تتمثل في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما هي الكتب الأكثر تضيماً لمفاهيم مكافحة الفساد بين كتب الدراسات الاجتماعية في الأردن ؟
- ما نسبة مساحة مفاهيم مكافحة الفساد المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية؟

2.1. أهداف الدراسة:

حددت أهداف هذه الدراسة بالآتي:

- الكشف عن الكتب الأكثر تضميناً لمفاهيم مكافحة الفساد بين كتب الدراسات الاجتماعية في الأردن.
- تحديد نسبة مساحة مفاهيم مكافحة الفساد المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية.

3.1. أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تكتسب الدراسة أهميتها من موضوع مكافحة الفساد طرحاً وتأصيلاً والذي برز وتعمقت أهميته في السنوات الأخيرة بحكم قضايا الفساد المنظورة أمام هيئة النزاهة ومكافحة الفساد والتقارير السنوية لديوان المحاسبة، وأهمية الدراسات الاجتماعية وأثرها في غرس القيم الاجتماعية والوطنية الفضلى لدى الطلبة.
- من المتوقع أن تفيد هذه الدراسة مصممي مناهج الدراسات الاجتماعية في وزارة التربية والتعليم بتزويدهم بمعلومات عن مدى تضمين هذه الكتب لمفاهيم مكافحة الفساد وتوزيعها على مجالاتها وتركيزها في مجال دون الآخر، وعلى أشكال هذا التضمين، وعلى درجة الانسجام والترابط بين هذه الكتب، أفقيًا على مستوى الصف الواحد، وعموديًا بين الصفين.
- إضافة الجديد في مجال مكافحة الفساد، وإثراء المعرفة الإنسانية والمكتبة العلمية.

الأهمية التطبيقية:

- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في الحد من انتشار ظاهرة الفساد من خلال التركيز على مفاهيم مكافحة الفساد في كتب الدراسات الاجتماعية مما يعمل على تحصين الطلبة ضد الفساد وانتشاره.
- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة المعلمين والمشرفين في معرفة مفاهيم مكافحة الفساد التي ينبغي تدريسها للطلبة والعمل على حسن استخدام كتب الدراسات الاجتماعية بما يعكس هذه المفاهيم.
- قد تفيد أصحاب القرار في الوزارة في تعرف درجة تضمين هذه الكتب لمفاهيم مكافحة الفساد وتوزيعها على مجالاتها وتركيزها، واتخاذ القرارات اللازمة لتحسينها.
- الوقوف على أهم المقترحات التي من شأنها زيادة فاعلية الدور الذي تسهم به كتب الدراسات الاجتماعية في تعزيز مكافحة الفساد لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية من خلال بناء مصفوفة المدى والتتابع.
- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في فتح آفاق جديدة أمام الباحثين وتوجيههم نحو للقيام ببحوث مستقبلية في مجال دراسات مكافحة الفساد، وربطها بمتغيرات أخرى أو فئات أخرى.

4.1. التعريفات الإجرائية:

- وتُعرف مفاهيم مكافحة الفساد إجرائياً: التصورات العقلية المجردة التي تعطي اسمًا أو لفظاً لتدل على مكافحة الفساد، وهي كل المفاهيم التي لها علاقة بمكافحة الفساد والمتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن، والتي سيتم حصرها في أداة التحليل التي ستعد لهذه الدراسة.
- كتب الدراسات الاجتماعية: هي الدراسات التي تعنى بالإنسان وتفاعله مع بيئته الاجتماعية والطبيعية، وبناءً على هذا المفهوم تتضمن الدراسات الاجتماعية المعارف والمهارات وألوان النشاط اللازمة للفرد لكي يصبح فعالاً بوصفه شخصاً عضواً في جماعات مختلفة، وتتناول علاقات الكائنات البشرية - رجالاً ونساءً وأطفالاً - بعضها ببعضها الآخر وكذلك علاقاتها بالبيئة الطبيعية التي تعيش وتعمل وتلعب فيها. وكتب الدراسات الاجتماعية التي تطرق إليها في هذه الدراسة هي كتب الدراسات الاجتماعية الأردنية والتي تدرس في المدارس الأردنية للعام الدراسي (2021-2022).

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

1.1.2. الفساد:

تعد ظاهرة الفساد ظاهرة قديمة لها جذور تاريخية وهي لا تقتصر على شعب معين، وتختلف من دولة لدولة أخرى من حيث الطبيعة والبيئة، فهي انتشرت في جميع المجتمعات سواء كانت النامية منها أو المتقدمة. وبعد الفساد من الظواهر التي انتشرت بسرعة كبيرة مما ساعد على انهيار الدول، ولهذه الظاهرة أنواعاً ومظاهر عدة تظهر نتيجة أسباب منها الإدارية والمالية والاقتصادي والاجتماعية والسياسية.

يكن الفساد بالمبدل القانوني والإداري في إساءة استخدام السلطة العامة (الوظيفة العامة) وذلك لغرض الحصول على منافع شخصية تتمثل في الأعمال التي يمارسها الموظفون الرسميين بالجهاز الإداري وذلك بالتهرب والتحايل على القانون لغرض الحصول مكاسب خاصة لهم أو لأي شخص آخر (الظاهر، 2013).

• النظريات الاجتماعية المفسرة للفساد

تعد النظريات من الأمور المساعدة في فهم وتفسير الفساد، ونظراً لتعدد الأسباب المؤدية إلى انتشار الفساد وارتباطها معاً في علاقات متداخلة، فإن الاتجاهات النظرية المفسرة لهذه الظاهرة تتعدد ومن هذه النظريات ما يأتي:

1. النظرية الأخلاقية:

ينفرد علماء الأخلاق في تناولهم لمشكلة الفساد بروح تستهدف وصف تلك الظاهرة وقياسها وتحليلها، حيث اهتم كل من رونالد وريت Warit Ronald وادجار سمبكينز Simpkins Edgar وهما من علماء الأخلاق، بحى انتشار الفساد في الدول النامية في كتابهما الفساد في البلدان النامية، حيث يشيران إلى أن أي فعل فاسد، يعد فاسداً إذا حكم عليه المجتمع بأنه كذلك، وأحس فاعله بالذنب وهو يقتضيه، وأن السبب الرئيسي لانتشار الفساد يتمثل في الشراهة وحب المال وتدني القيم الأخلاقية، ولمواجهة الفساد يقتضى تدريب موظفين عموميين غير فاسدين، لكنه من الصعب ملاحقة ومراقبة النسيج الأخلاقي للفرد لارتباطه بالنيات غير الظاهرة والسلوكيات غير المعلنة (سالم، 2003).

2. نظرية المبادرة:

تري هذه النظرية أن الفساد يعد جزءاً من الحسابات العقلانية الرشيدة وأسلوباً ذا جزور عميقة، يستخدمه أصحاب المصالح الاقتصادية المختلفة لاتخاذ قرارات معينة، وهذا الأسلوب يشجع استخدامه في المجتمعات الرخوة من دول العالم النامي، إلى أن الفساد في المجتمعات الرخوة يسير بشكل مخطط، لأنه صبح يلقى اعترافاً وقبولاً من غالبية أفراد المجتمع (الحسن، 2015).

3. النظرية البنائية الوظيفية:

تعتقد هذه النظرية أن الظاهرة الاجتماعية يمكن تفسيرها عن طريق إرجاعها إلى عواملها الأساسية التي افترتها إلى السطح، فالفساد ظاهرة اجتماعية، لأن هناك عدد غير قليل من أفراد المجتمع يمارسونها، وهذه الظاهرة هي ليست خارجة عن ظروف الفرد والمجتمع، فهناك أسباب اجتماعية للظاهرة منها، الحرمان الاقتصادي الذي تمثل في ما حدث من حصار اقتصادي في تسعينيات القرن العشرين، وكذلك ضعف التربية آنذاك جراء ظروف الحصار في تنمية القيم الاجتماعية الإيجابية عند الأفراد، وتصعد الأسرة وتفكك قيم المجتمع، وضعف وسائل الضبط الاجتماعي كل هذه الأسباب تدفع الفرد إلى الفساد، كقيامه بالسرقة أو الاختلاس أو التزوير أو نهب الأموال. كما أن ظاهرة الفساد لها وظائف هدامة المجتمع برمتها لأنها تعرضه إلى الفقر ونقص الخدمات ووضع العصا في عجلة تقدمه (رمضان السنوسي والدوي، 2006).

ومن الرواد الأوائل المؤسسين للنظرية البنائية الوظيفية في علم الاجتماع أوغست كونت، ودوركايم، وهربرت سبنسر وبارسونز ومالينوفسكي.

مبادئ النظرية البنائية الوظيفية:

- يتكون المجتمع أو المجتمع المحلي أو المؤسسة أو الجماعة مهما يكن غرضها وحجمها من أجزاء ووحدات مختلفة بعضها من بعض وعلى الرغم من اختلافها إلا أنها مترابطة ومتساندة ومتجاوبة واحدها مع الأخرى.
- المجتمع أو الجماعة أو المؤسسة يمكن تحليلها بنويًا وظيفيًا إلى أجزاء وعناصر أولية.
- إن الأجزاء التي تحلل إليها المؤسسة أو المجتمع أو الظاهرة الاجتماعية إنما هي أجزاء متكاملة، فكل جزء يكمل الجزء الآخر وأن أي تغيير يطرأ على أحد الأجزاء لابد أن ينعكس على بقية الأجزاء وبالتالي يحدث ما يسمى التغير الاجتماعي.

4. نظرية التبادل الاجتماعي:

تري هذه النظرية أن الحياة الاجتماعية هي عبارة عن عقد بين الأفراد أنفسهم من جهة وبين الفرد والمجتمع من جهة أخرى ولا بد أن يراعي هذا العقد ما بين أطراف العلاقة من عدل ومساواة، فإذا أعطى س إلى ص شيئاً ما فعلى ص أن يقابل س بنفس العطاء أو يزيد عليه لكي تستمر العلاقة ما بين الطرفين وتزدهر (الحسن، 2015).

ومما سبق تجد الباحثة أن تفسير نظرية التبادل الاجتماعي ينطبق ظاهرة الفساد في المجتمع حيث يتبين أن المجتمع قد أخفق في إشباع حاجات كثير من الناس لاسيما ما يتعلق بأوضاعهم المعاشية، وحينما شعر المواطنون بهذا الغبن والتقصير من قبل المجتمع يفسر لنا بجلاء ووضوح غياب نزعة المواطنة عند كثير من أبناء المجتمع، ولما كان تفكير بعض الأفراد بمصالحهم الشخصية والذاتية المحصورة في الانتماءات الضيقة على حساب الانتماء للوطن برمته، فمعنى ذلك أن القيم المادية قد تغلبت على عقلمهم وتفكيرهم وجعلتهم يجرون وراء مصالحهم فقط، أما إذا قام المجتمع بتوفير الخدمات والحقوق للمواطنين كطرف أساسي في العقد، فإن المواطن يقابل عطاء المجتمع بالعمل والأمانة وحماية المجتمع والدفاع عنه، وبهذا يتساوى الأخذ مع العطاء ويتحقق ما ينشده الفرد وما يطلبه المجتمع. ومن رواد هذه النظرية كيلي وثيربوت وجورج هومانز وبيتريلو.

مبادئ نظرية التبادل الاجتماعي:

- أن الحياة الاجتماعية التي نعيشها هي عملية أخذ وعطاء أي تبادل بين شخصين أو فئتين أو جماعتين أو مجتمعين.
- العطاء الذي يقدمه الفرد أو الجماعة للفرد الآخر أو الجماعة الأخرى هو الواجبات الملقاة على عاتقهما، بينما الأخذ الذي يحصل عليه الفرد من الآخر هو الحقوق التي يتمتع بها بعد أدائه للواجبات.
- تتعمق العلاقات وتستمر وتزدهر إذا كان هناك ثمة موازنة بين الأخذ والعطاء أي بين الحقوق والواجبات المناطة بالفرد أو الجماعة.

2.1.2. الدراسات الاجتماعية:

بدأ مفهوم الدراسات الاجتماعية منذ أكثر من ثمانين عاماً وقُصِدَ به الإحاطة بدراسة موضوعات لها علاقة بفهم المجتمع والعيش فيه، وأن هذه المواد عبارة عن جوانب المعرفة المتحددة من العلوم الاجتماعية التي وضعت أصلاً للذين هم في مستوى أقل من المستوى الجامعي (نزال، 2014). ويشير مفهوم الدراسات الاجتماعية إلى أنها تلك الموضوعات التي ترتبط مباشرة بتنظيم المجتمع البشري وتطويرة وبإنسان كعضو فعال في هذا المجتمع (السيد، 2002).

كما تعرف الدراسات الاجتماعية بأنها ذلك الجزء من البرنامج المدرسي الذي يتضمن دراسة العلاقات الإنسانية التي تبدو مهمة لتعليم الطلاب، وتهدف بصورة أساسية إلى تنمية المواطنة المسؤولة عندهم عن طريق تزويدهم بالمعارف وطرائق التفكير والمهارات والاتجاهات والقيم الضرورية لذلك (المنوفي، 2006).

وعرفها ديور والخطيب (2001) بأنها جملة المقررات التي تعالج العلاقة بين الإنسان والمجتمع الذي يعيش فيه، وعلاقة المجتمع بغيره من المجتمعات، وتعني كذلك بدراسة علاقة الإنسان وميادين سلوكه، وعلاقة الإنسان ببيئته والمشكلات التي تنشأ عن هذه العلاقات، وتشمل الاجتماعيات والتاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع (ديور والخطيب، 2001).

وتلخص الباحثة إلى أن الدراسات الاجتماعية تهتم بطبيعة المتعلمين وإعدادهم كمواطنين فاعلين، فالدراسات الاجتماعية مواد تستهدف تعليم الطلاب كيف يفكرون كما يفكر الجغرافيون والمؤرخون والاقتصاديون، ولكن عند مستوى معين يتفق مع طبيعة المتعلمين.

طبيعة المواد الاجتماعية وفروعها:

تشترك الدراسات الاجتماعية مع المواد الدراسية في البرنامج الدراسي في تحقيق الأهداف التربوية العامة، إذ إن لكل مادة دراسية جانباً اجتماعياً يتصل بعلاقات الإنسان وتفاعلاته، وأنماط سلوكه، بالإضافة إلى الجانب العلمي، الذي تحاول أن تحققه من خلال محتويات المنهاج الدراسي والكتاب المدرسي لهذه المادة الدراسية أو تلك، والدراسات الاجتماعية هي إحدى تخصصات العلوم الاجتماعية والإنسانية المختلفة كالتاريخ والجغرافيا والاقتصاد والقانون والفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس وعلم النفس الاجتماعي وعلم الإنسان والعلوم السياسية (الزيادات وقطاوي، 2010)، وتطلق الدراسات الاجتماعية في المملكة الأردنية الهاشمية على الفروع الآتية:

- التاريخ: هي المادة التي تهتم بعلاقات الإنسان وسلوكه متبعاً نشأته وتطورها والنتائج التي ترتبت على هذا التطور، كما تلقي الضوء على الماضي وعلى ما هو كائن وحاضر من هذه العلاقات والمشكلات والسلوك، ويبرز في كل هذا أدوار البطولة والقيادة وجهها الشعوب والنتائج التي ترتبت عليها. وهو بمثابة سجل للخبرات البشرية أو لنواحي النجاح والفشل التي أدركها الإنسان في التغلب على مشكلاته الأساسية على مر العصور، الأمر الذي يساعد في توضيح الحاضر الذي يعيش فيه الإنسان، ويحدد اتجاهات المستقبل له (أبو الفتوح، 2005).
- الجغرافيا: هي المادة التي تهتم بدراسة العلاقة بين الإنسان والبيئة الطبيعية وأساليب تفاعله مع هذه البيئة وأثار ذلك التفاعل، حيث تهتم الجغرافيا الطبيعية بدراسة المظاهر الطبيعية البيئية المحيطة بالإنسان وتوزيعها المكاني والعوامل المؤثرة وراء هذا التوزيع، في حين تهتم الجغرافيا البشرية بدراسة مظاهر الحياة البشرية وتجمعاتها وعلاقات تلك التجمعات وما ترتب عليها من آثار سلبية وإيجابية ومدى تأثير هذه التجمعات بالظواهر الطبيعية وتأثير الإنسان فيها. والجغرافيا بشكل عام تحتل مركزاً متميزاً بين مواد المنهج المدرسي في أي مرحلة من مراحل التعليم المدرسي لأنها مادة شيقة في دراستها وعملية في موضوعاتها وتتصل اتصالاً مباشراً ببيئة الطالب (جامل، 2002).
- التربية الوطنية والمدنية: يقصد بالتربية المدنية إكساب أفراد المجتمع بصورة عملية وفعالة مبادئ السلوك الاجتماعي ومهاراته المرغوب فيها في البيت، والمدرسة، والشارع، والأماكن العامة، وفي مهنته، وكذلك مبادئ احترام غيره وتقدير رأيه وإعانتته وتجنب ما يضر به، وذلك بخلق ضمير اجتماعي لدى كل مواطن يستند إلى قيم التعاون، والعدالة، والديمقراطية، وحب الوطن، والغيرة عليه وتوظيف كل الطاقات لبنائه ورفعته، لأداء رسالته الحضارية كجزء من الحضارة الإنسانية، والحفاظ على البيئة بكل مكوناتها (العكور، 2003)، كما أن التربية المدنية عملية تهدف إلى توعية الفرد بحقوقه وواجباته الإنسانية، وتنمية قدراته على المشاركة الفعالة في بناء المجتمع ومؤسساته، وتحمل المسؤولية وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الفرد عن ذاته وعن الآخرين (Crick, 2000).

2.2. الدراسات السابقة:

- أجرى القميري (2020) دراسة هدف إلى بناء تصور مقترح لتضمين مفاهيم النزاهة ومكافحة الفساد في المقررات التربوية في كليات التربية بجامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية، استخدم المنهج الوصفي، وتمثلت أداة البحث في استبانة طبقت على جميع أعضاء هيئة التدريس في قسم العلوم التربوية بكلية التربية بالمجموعة وكلية التربية بالزلفي في جامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (45) عضو هيئة تدريس، منهم (24) عضواً في قسم العلوم التربوية بكلية التربية بالمجموعة، و(21) عضواً في قسم العلوم التربوية بكلية التربية بالزلفي. وأظهرت النتائج: أن مفاهيم النزاهة مضمنة بدرجة (متوسطة) في المقررات التربوية في كلية التربية بالمجموعة وكلية التربية بالزلفي، وأن مفاهيم مكافحة الفساد مضمنة بدرجة (ضعيفة) في المقررات التربوية في الكليتين، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة نحو مدى تضمين مفاهيم النزاهة ومكافحة الفساد في المقررات التربوية تبعاً لمتغيري الكلية والتخصص.
- وقام العصيل (2019) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة استيعاب طلاب الصف الثالث المتوسط لمفاهيم حماية النزاهة ومكافحة الفساد في مقرر الحديث في محافظة الإحساء في المملكة العربية السعودية، وتقديم تصور مقترح لتنمية استيعابها، استخدم المنهج الوصفي بنوعيه الوصفي والتحليلي في تحديد مفاهيم حماية النزاهة ومكافحة الفساد، التي ينبغي استيعابها لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الحديث، وأظهرت النتائج إلى قائمة بمفاهيم النزاهة ومكافحة الفساد، ضمت (12) مفهوماً و(24) مؤشراً. كما أظهرت تدني توافر هذه المفاهيم في كتاب الحديث المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط، وأظهرت النتائج وإعداد طبق على عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط، قوامها (72) طالباً، وقد أظهرت النتائج ضعف درجة استيعاب الطلبة لمفاهيم مكافحة الفساد؛ بعد تطبيق اختبار لقياس درجة استيعاب مفاهيم مكافحة الفساد، تكون من (16) سؤالاً على عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط، قوامها (72) طالباً، إذ بلغت درجة استيعاب الطلبة لهذه المفاهيم في جوانب الاستيعاب (ككل)، ما نسبته (31.78%)، وهو مستوى استيعاب متدن للغاية، مقارنة بمستوى الاستيعاب المحدد في هذه الدراسة بـ (80%)، وأوصت بضرورة تضمين مفاهيم حماية النزاهة ومكافحة الفساد، التي توصلت إليها الدراسة في مناهج الحديث المقررة على طلاب المرحلة المتوسطة، وتضمين مؤشرات استيعاب هذه المفاهيم في أدلة المعلمين.
- أجرى (Shilmy, 2017) دراسة هدفت إلى تطوير نموذج لتعليم مكافحة الفساد في المدارس الثانوية في إندونيسيا واستخدم المنهج الكمي النوعي في شكل دراسة حالة، واشتملت عينة الدراسة على مديري المدارس والمعلمين والطلبة، وأظهرت النتائج أن المحتوى يعكس تعليم مكافحة الفساد، وأوصت بضرورة إضافة الجهود المبذولة لمكافحة الفساد في المناهج التعليمية، ويمكن تضمين مفاهيم مكافحة الفساد من خلال المناهج الخفية والمنهج التكاملي، وضرورة لحفاظ على الالتزام والاتساق في مواصلة وتنفيذ نماذج تعليم مكافحة الفساد وتحسينها.
- وقام نيجين (Nguyen, 2017) بدراسة هدفت إلى مدى ارتباط الشفافية والمحاسبة إحصائياً بوجود فساد في المستويات الإدارية العليا في فتنام، ودراسة الترابط بين جودة الخدمات العامة في الصحة والتعليم في المستويات الدنيا ووجود الفساد في الحالة الفيتنامية، واستخدم المنهج الكمي الإحصائي والاستبانة كأداة للدراسة. وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (14000) فرداً في عمر (18) عاماً فأكثر على مستوى جمهورية فتنام، وأظهرت النتائج أن مستوى أعلى من الشفافية والمشاركة والمساءلة يرتبط بمستوى منخفض من الفساد، وأن الفساد يرتبط سلباً بجودة الخدمة العامة، وأوصت باستخدام تقنيات إحصائية أكثر تخصصاً لدراسة استراتيجية مكافحة الفساد وتعزيز الشفافية والمساءلة.
- وأجرى غوناردي (Gunarid, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على أسباب الفساد وأثر الحوكمة على نمو حصة الفرد من الناتج المحلي الإجمالي لهولندا، وأجريت الدراسة في جامعة غرونينغن، واستخدمت المنهج الارتباطي، وأظهرت النتائج أن الفساد هو أحد ثلاثة مصادر للأموال الفدرة، جنباً إلى جنب مع الجرائم والأنشطة التجارية غير المشروعة، كما بينت النتائج أن الفساد قد يعزى إلى عوامل كثيرة، من أهمها: تدني مستوى التنمية بما في ذلك انخفاض مستوى الدخل، والتفاوت في توزيع الدخل، وانخفاض مستوى التعليم وارتفاع معدلات النمو السكاني، وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباط قوية بين الفساد والنظام السياسي المعمول به، في مؤشر المخاطر الدولي، وأن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين الحوكمة والفساد، وأن سوء الحوكمة يؤدي إلى تباطؤ في النمو الاقتصادي، ويؤثر سلباً على التعليم والصحة وعدالة توزيع الدخل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- استهدفت الدراسات السابقة العربية والأجنبية في مجملها موضوع مكافحة الفساد بشكل عام، وابرز دور الجامعات والمدارس والمناهج الدراسية في مكافحة الفساد، ومدى تضمين الكتب المدرسية لمفاهيم مكافحة الفساد، وسبل مكافحة الفساد تربوياً وقانونياً.
- من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يمكن إيضاح النقاط الآتية:
- الأهداف: هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على مدى تضمين الكتب المدرسية والمقررات الجامعية لمفاهيم مكافحة الفساد مثل (العصيل، 2019).
 - المنهج: استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة وأهداف مثل هذه الدراسات مثل دراسة (العصيل، 2019) ودراسة (Shilmy, 2017) ودراسة (Gunarid, 2014).

- الأدوات: استخدمت بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بطاقات تحليل المحتوى وبعض الدراسات استخدمت الاستبانة ومقاييس المؤشرات مثل دراسة (القميزي، 2020).
 - المعالجة الإحصائية: تنوعت المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة ذات الصلة مما وضع الباحث استخدام الأسلوب الإحصائي المناسب للدراسة.
 - النتائج: أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة درجة تضمين مفاهيم مكافحة الفساد في المقررات الدراسية متوسط مثل دراسة (القميزي، 2020) ومستوى متدني مثل دراسة (العصيل، 2019).
- وبعد هذا العرض للدراسات السابقة لا بد من الإشارة إلى موقع هذه الدراسة من تلك الدراسات السابقة، حيث إن هذه الدراسة تشابهت مع الدراسات السابقة في البحث عن مفاهيم مكافحة الفساد وسبل مكافحة الفساد في المقررات الدراسية، واستخدامها للمنهج الوصفي للكشف عن مدى التضمن لها.
- وقد استفادت الباحثة من مراجعة الدراسات السابقة ما يأتي:
- عوناً لها في بناء بطاقة تحليل المحتوى لمفاهيم مكافحة الفساد.
 - اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لمناسبة لطبيعة الدراسة.
 - مرشداً لها في اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.
 - الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.
 - وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالآتي:
 - بناء بطاقة محتوى تضمنت مفاهيم مكافحة الفساد المقترح توافرها في كتب الدراسات الاجتماعية.
 - تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلتين الأساسية والثانوية جميعها دون استثناء.
 - أنها من الدراسات الأولى -حسب علم الباحثة- التي تناولت مكافحة الفساد في كتب الدراسات الاجتماعية في الأردن.

3. إجراءات الدراسة:

1.3. منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، بأسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis)، لتحقيق أهداف الدراسة، وتحقيقه من وصف منظم وموضوعي ودقيق، بإعطاء تصنيف كمي ونوعي لمفاهيم مكافحة الفساد في كتب الدراسات الاجتماعية في الأردن.

2.3. مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة والذي يمثل عينتها 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، والبالغ عددها (26) كتاباً دراسياً، والمقررة في عام 2021/2020 م موزعة على فصلين دراسيين، والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1): توزيع الصفوف وكتب الدراسات الاجتماعية التي تضمها مجتمع الدراسة

الصف	المبحث	الفصل الأول		الفصل الثاني		مجموع الدروس	عدد الصفحات التحليل
		عدد الدروس	عدد الصفحات	عدد الدروس	عدد الصفحات		
الأول	التربية الاجتماعية والوطنية	7	7	6	10	13	17
الثاني	التربية الاجتماعية والوطنية	6	7	6	12	12	19
الثالث	التربية الاجتماعية والوطنية	3	11	7	16	11	27
الرابع	التربية الاجتماعية والوطنية	10	40	13	45	23	95
الخامس	التربية الاجتماعية والوطنية	11	43	13	45	24	58
السادس	التربية الوطنية والمدنية	9	32	10	33	19	65
	الجغرافيا	10	41	10	45	20	86
	التاريخ	13	55	14	64	27	119
السابع	التربية الوطنية والمدنية	10	44	10	43	20	87
	الجغرافيا	11	61	12	58	23	119
	التاريخ	11	49	8	43	19	92
الثامن	التربية الوطنية والمدنية	10	42	10	49	20	91
	الجغرافيا	9	46	10	53	19	99
	التاريخ	10	57	9	55	19	111

3.3. أداة الدراسة:

- مجال مفاهيم مكافحة الفساد الإداري: وتكون من (16) مفهوم .
- مجال مفاهيم مكافحة الفساد التشريعي: وتكون من (8) مفاهيم .
- مجال مفاهيم مكافحة الفساد المالي: وتكون من (14) مفهوم .
- مجال مفاهيم مكافحة الفساد الأخلاقي: وتكون من (6) مفاهيم .

4. نتائج الدراسة:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية- المجلد 11، العدد 5-2022، ص: 1157-1169

يتبين من نتائج التحليل الوارد في الجدول رقم (3) أن مفاهيم مكافحة الفساد في كتب الدراسات الاجتماعية جاءت كما يأتي: جاء في المرتبة الأولى كتب التربية الوطنية بتكرار (253) ونسبة (61%) من مجموع الكتب. وجاء في المرتبة الثانية كتب التاريخ بتكرار (73) ونسبة (17%) من مجموع الكتب. وجاء في المرتبة الثالثة كتب التربية الاجتماعية والوطنية بتكرار (64) ونسبة (15%) من مجموع الكتب. وجاء في المرتبة الرابعة كراس التربية الوطنية والمدينة بتكرار (28) ونسبة (7%) من مجموع الكتب. ويعزو الباحثين إلى أن كتب التربية الوطنية هي التي تناقش القضايا المجتمعية ومن أهم القضايا المجتمعية التي تطرقت لها الفساد ومكافحته حيث جاءت نسبة تكراره في كتب التربية الوطنية للمراحل الدراسية العليا ليفهموا ويدركوا مفهوم الفساد ومكافحة الفساد لأنها مفاهيم مجردة يصعب على طلاب المرحلة الدنيا إدراكها وفهمها وتعليلها والأخذ بها، لذلك تم طرحها بنسبة عالية تقدر ب (61%) لطلبة المرحلة الدراسية العليا للأخذ بها وفهمها وإدراكها وتحليلها واستيعابها وتوظيفها في حياتهم اليومية، أما ورودها في كتب التاريخ جاء بدرجة أقل من التربية الوطنية للمرحلة العليا وأعلى من مادة التربية الوطنية والمدينة للدراسات الاجتماعية في المرحلة الدنيا فهو لأن مفهوم الفساد ومكافحة الفساد كان عبر التاريخ والتاريخ لا يخلو من مواقف تعنى في الفساد ومكافحة الفساد وكان في كتب التاريخ ما يؤرخ مواقف تاريخية كان فيها الفساد وكان فيها كيفية مكافحته، حيث أيضاً ورد مفهوم الفساد ومكافحة الفساد في كتب التاريخ للمرحلة العليا في كتب التاريخ لأنها مفاهيم مجردة لا يمكن للمرحلة الدنيا فهمها وإدراكها. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (العصيلين 2019) ودراسة (Shilmy, 2017) ودراسة (Nguyen, 2007) بدرجة استيعاب المرحلة العليا للمفاهيم المجردة ومنها الفساد ومكافحة الفساد ويجب مضاعفة الجهود المبذولة لمكافحة الفساد في المناهج التعليمية، ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (القميزي، 2020) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة نحو مدى تضمين مفاهيم النزاهة ومكافحة الفساد في المقررات التربوية تبعاً لمتغيري الكلية والتخصص، حيث كان هنالك فروق في هذه الدراسة من حيث التخصص بتضمين مفاهيم الفساد ومكافحة الفساد في كتب التربية الوطنية والتاريخ بدرجة أكبر من كتب الجغرافيا.

2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: السؤال الثاني: ما نسبة مساحة مفاهيم مكافحة الفساد المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية؟

جدول (5): نسبة مدى تضمين مفاهيم مكافحة الفساد في كتب الدراسات الاجتماعية

المبحث	كراس التربية الوطنية والمدينة	التربية الاجتماعية والوطنية	التاريخ	الجغرافيا	التربية الوطنية					
الصف	عدد صفحات الكتاب	مساحة المفاهيم	النسبة	عدد صفحات الكتاب	مساحة المفاهيم	النسبة	عدد صفحات الكتاب	مساحة المفاهيم	النسبة	عدد صفحات الكتاب
الصف الأول	17	1.25	8%							
الصف الثاني	19	2	11%							
الصف الثالث	27	1	4%							
الصف الرابع	85	4.5	6%							
الصف الخامس	88	2.75	3%							
الصف السادس	119	0	0%	86	0	0%	65	2	4%	
الصف السابع	92	0	0%	119	0	0%	87	8.25	10%	
الصف الثامن	112	0	0%	99	0	0%	91	11	13%	
الصف التاسع	117	0	0%	83	0	0%	90	10.75	12%	
الصف العاشر	124	0	0%	94	0	0%	63	13.5	21%	
الصف الحادي عشر	120	0	0%	151	0	0%	0	0	0%	
الصف الثاني ثانوي	131	17	13%	144	0	0%	0	0	0%	
المجموع الكلي	63	4.25	23%	173	7.25	9%	815	17	13%	776
							396	45.5	60%	

يتبين من الجدول رقم (5) أن نسبة تضمين مفاهيم مكافحة الفساد في كتب الدراسات الاجتماعية كانت كما يأتي: جاء في المرتبة الأولى كتب التربية الوطنية بمساحة (45.5) صفحة وبنسبة (60%). وجاء في المرتبة الثانية كتب التربية الاجتماعية والمدنية بمساحة (4.25) صفحة وبنسبة (23%). وجاء في المرتبة الثالثة كتب التربية الاجتماعية والوطنية بمساحة (7.25) صفحة وبنسبة (9%). وجاء في المرتبة الرابعة كتاب التاريخ للصف الثاني ثانوي فقط بمساحة (17) صفحة وبنسبة (13%). بينما لم يرد في كتب التاريخ من الصف السادس إلى الصف الأول ثانوي أي مفهوم لمفاهيم مكافحة الفساد. وكما أنه لم يرد في كتب الجغرافيا أي مفهوم لمفاهيم مكافحة الفساد. ويعزو الباحثان النتيجة إلى أن مساحة مفاهيم مكافحة الفساد في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف العليا كانت عالية بسبب درجة أهمية الموضوع وفهمه وإدراكه للمرحلة الدراسية العليا وضرورة الأخذ به والتعامل معه وتطبيقه على أرض الواقع وذلك لأهمية هذه المرحلة الدراسية وما تتولد عندهم من قناعات وأفكار تساعد على فهم وإدراك الفساد وكيفية مكافحته، وهذا أيضاً ما يثبت نتيجة أن كلما كانت المرحلة دراسية عليا كلما كانت مساحة مفاهيم الفساد ومكافحة الفساد عالية حيث كانت الأعلى مساحة في المرحلة العليا وبلغت مساحتها (45.5) ومن ثم في كتب التربية الوطنية لطلاب الصف الخامس والرابع وبلغت مساحتها (7.25) ومن ثم بالمرتبة الأخيرة الصف الثالث والثاني والأول وبلغت مساحتها (4.25) وهذا يدل على أنه كلما زادت المرحلة العمرية زادت مساحة مفاهيم الفساد ومكافحة الفساد فيها. ولا ننسى أنه أيضاً كانت مساحة مفهومي الفساد ومكافحة الفساد في كتب التاريخ بالمرتبة الثانية بعد كتب التربية الوطنية لنفس المرحلة العمرية العليا وبمساحة (17) وذلك لأن كتب التاريخ اهتمت في مفهوم الفساد ومكافحة الفساد وهذا يدل على أن مفهوم الفساد ومكافحة الفساد ليس بالمفهوم الجديد وإنما كان منذ التاريخ. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (العصيان، 2019) ودراسة (Shilmy, 2017) ودراسة (Nguyen, 2007) بدراسة استيعاب المرحلة العليا للمفاهيم المجردة ومنها الفساد ومكافحة الفساد، وهذا ما أثبتته نتائج الدراسة بمساحة مفهوم الفساد ومكافحة الفساد في المراحل الدراسية العليا.

3.4. التوصيات:

- تضمين مفاهيم مكافحة الفساد في كتب التربية الاجتماعية لكافة المراحل كل حسب مستواه.
- دراسة مفاهيم مكافحة الفساد وتحليلها.
- إجراء المزيد من الدراسات بما يخص مفاهيم مكافحة الفساد بمراحل مختلفة.
- الوقوف على أهم المقترحات التي من شأنها زيادة فاعلية الدور الذي تسهم به كتب الدراسات الاجتماعية في تعزيز مكافحة الفساد لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية من خلال بناء مصفوفة المدى والتتابع.
- الحد من انتشار ظاهرة الفساد من خلال التركيز على مفاهيم مكافحة الفساد في كتب الدراسات الاجتماعية مما يعمل على تحصين الطلبة ضد الفساد وانتشاره.
- فتح آفاق جديدة أمام الباحثين وتوجيههم نحو للقيام ببحوث مستقبلية في مجال دراسات مكافحة الفساد، وربطها بمتغيرات أخرى أو فئات أخرى.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. جاب الله، عبد الحميد (2017) وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية قائمة على التعلم الموقفي لتنمية مفاهيم حماية النزاهة ومكافحة الفساد وبعض المهارات الحياتية المرتبطة بها لدى طلاب الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية جامعة اسيوط: 33(10): 366-413.
2. جامل، عبد الرحمن. (2002). طرق تدريس المواد الاجتماعية. دار المناهج للنشر والتوزيع.
3. الحسن، احسان محمد. (2015). النظريات الاجتماعية المتقدمة. دار وائل للنشر والتوزيع.
4. دبور، مرشد والخطيب، إبراهيم. (2001). أساليب تدريس الاجتماعيات. دار يافا للنشر والتوزيع.
5. الرشادة، محمد. (2008). التربية الوطنية والمدنية (المواطنة واقع وتطبيق وطموح). دار الشروق.
6. الزيادات، ماهر مفلح وقطاوي، محمد إبراهيم. (2010). الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها. دار الثقافة.
7. سالم، حنان. (2003). ثقافة الفساد في مصر، دراسة مقارنة للدول النامية. دار مصر المحروسة.
8. السيد، جهان كمال. (2002). تدريس الدراسات الاجتماعية. مكتبة الرشد.
9. الشمري، هاشم والفلي، إيثار. (2011). الفساد الإداري والمالي وآثاره الاقتصادية والاجتماعية. دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.
10. الطيطي، محمد. (2002). الدراسات الاجتماعية طبيعتها أهدافها طرائق تدريسها. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
11. عزيز، حاتم جاسم ومحمد، عبدالرزاق جدوع. (2014). دور التربية في مواجهة الفساد/ الأسباب والمعالجات. جامعة ديالى، جمعية الشفافية الكويتية، تم استرجاعها بتاريخ 2021/4/5 على الرابط <http://www.transparency.org.kw.au-ti.org/upload/books/571.pdf>
12. العصيل، عبد العزيز. (2019). استيعاب مفاهيم حماية النزاهة ومكافحة الفساد في مقرر الحديث لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة الأحساء. مجلة العلوم التربوية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: 19: 157-231.

13. العكور، هيام عيسى. (2003). *مدى توافر مهارات الدراسات الاجتماعية في مناهج وكتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف التاسع الأساسي في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.
14. أبو الفتوح، رضوان. (2005). *تدريس التاريخ*. دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
15. قانون هيئة النزاهة ومكافحة الفساد وتعديلاته رقم 13 لسنة 2016.
16. القميري، حمد. (2020). *تصور مقترح لتضمين مفاهيم النزاهة ومكافحة الفساد في المقررات التربوية في كليات التربية بجامعة المجمعة*. مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية: 6(20): 687-742.
17. مشعال، محمود عبدالعال. (2010). *القياس الكمي لخطر الفساد*. *المجلة المصرية للدراسات التجارية*: (4) 34 : 435-368.
18. المنوفي، زكي إبراهيم. (2007). *نحو مفهوم جديد لتدريس المواد والأنشطة تدريس الدراسات الاجتماعية*. دار العلم والإيمان.
19. الناصر، ناصر عبيد. (2012). *ظاهرة الفساد*. دار المدى للنشر والتوزيع.
20. نزال، شكري (2014). *مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها*. دار الكتاب الجامعي للنشر.
21. وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2018). *الدليل التدريبي لتعزيز قيم النزاهة*.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Crick, Belnard, (2000). *In education for citizenship*, Lawton Denis. Continuum publisher, London.
2. Gunardi, Hayyy (2014). *Corruption and Governance around the World: an Empirical Investigation*. PhD Dissertation, University of Groningen, Groningen, the Netherlands.
3. Nguyen, T. V. Bach, T. N. Le, T. Q. & Le, C. Q. (2017). Local governance, corruption, and public service quality: evidence from a national survey in Vietnam. *International journal of public sector management*. *International Journal of public sector management*, 30(2), 137-153.
4. Shilmy P., etal. (2017). *The Development of Anti-Corruption Education Mode to Support Students Integrity Character in Schools Through Civic Education (Case Study In Senior High School 8 Bandung)*. Iafor, The International Academic Forum, Indonesia University of Education, Indonesia www.iafor.org
5. Webster, M. (1983). *Webster's Ninth New Collegiate Dictionary*.



The Books that Contain the Most Anti-Corruption Concepts Among Social Studies Books in Jordan

Najat Muhammad Al-Marazaqa
Ministry of Education, Jordan

Abdullah Azzam Al-Jarrah
Professor at the Department of Curriculum and Teaching, Mutah University, Jordan

Received : 21/6/2022 Revised : 5/7/2022 Accepted : 18/7/2022 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2022.11.5.14>

Abstract: The study aimed to identify the concepts of anti-corruption included in social studies books in Jordan. The study tool consisted of a content analysis card prepared by the researcher to analyze social studies books for the primary and secondary stages, and its validity and reliability were verified. The results showed that the concepts of anti-corruption in social studies books came as follows: National education books ranked first, with a frequency of (253) and (61%) of the total books. History books came in second place with a frequency of (73) and (17%) of the total books. Social and national education books came in third place with a frequency of (64) and (15%) of the total books. The National and Civic Education Booklet came in fourth place with a frequency of (28) and at a rate of (7%) of the total books. Also, national education books came in the first place with an area of (45.5) pages and a percentage of (60%). The Social and Civic Education Booklet came in second place, with an area of (4.25) pages, with a rate of (23%). The social and national education books came in third place with an area of (7.25) pages and a percentage of (9%). The history book for the second grade of secondary school came in fourth place only with an area of (17) pages and a rate of (13%). While there is no concept of anti-corruption concepts in the history books from the sixth grade to the first grade of secondary school, just as there is no concept of anti-corruption concepts in the geography books. The study recommended the necessity of including anti-corruption concepts in social education books for all levels, each according to its level, and studying and analyzing anti-corruption concepts.

Keywords: concepts anti-corruption; concepts social studies; Books.

References:

1. Al'kwr, Hyam 'ysa. (2003). Mda Twafr Mharat Aldrasat Alajtma'yh Fy Mnahj Wktb Altrbyh Alajtma'yh Walwtnyh Llsf Altas' Alasasy Fy Alardn. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alyrmwk. Alardn.
2. Al'syl, 'bd Al'zyz. (2019). Asty'ab Mfahym Hmayh Alnzahh Wmkafhh Alfsad Fy Mqrr Alhdyth Lda Tlab Alsf Althalth. Almtwst Fy Mhafzt Alahsa'. Mjlt Al'lwm Altrbyh Jam't Alemam Mhmd Bn S'wd Aleslamy: 19: 157-231.
3. 'zyz, Hatm Jasm Wmhmd, 'bdalrzaq Jdw'. (2014). Dwr Altrbyh Fy Mwajhh Alfsad/ Alasbab Walm'aljat. Jam't Dyaly, Jm'yt Alshfayh Alkwytyh, Tm Astrja'ha Btarykh 5/4/2021 'la Alrabt <http://www.transparency.org.kw.au-ti.org/upload/books/571.pdf>
4. Dbwr, Mrshd Walkhtyb, Ebrahym. (2001). Asalyb Tdrys Alajtma'yat. Dar Yafa Llnshr Waltwzy'.
5. Abw Alftwh, Rdwan. (2005). Tdrys Alтарыkh. Dar Alnhdh Al'rbyh Llnshr Waltwzy'.
6. Alhsn, Ahsan Mhmd. (2015). Alnzryat Alajtma'yh Almtqdmh. Dar Wa'l Llnshr Waltwzy'.
7. Jab Allh, 'bd Alhmyd (2017) Whdh Mqtrhh Fy Aldrasat Alajtma'yh Qa'mh 'la Alt'lm Almwqfy Ltnmyt Mfahym Hmayh Alnzahh Wmkafhh Alfsad Wb'd Almharat Alhyatyh Almrthbth Bha Lda Tlab Alsf Alawl Ale'dady. Mjlt Klyt Altrbyh Jam't Asywt: 33(10): 366-413.
8. Jaml, 'bd Alrhmn. (2002). Trq Tdrys Almwad Alajtma'yh. Dar Almnahj Llnshr Waltwzy'.
9. Almnwfy, Zky Ebrahym. (2007). Nhw Mfhwm Jdyd Ltdrys Almwad Walanshth Tdrys Aldrasat Alajtma'yh. Dar Al'lm Waleyman.

10. Msh'al, Mhmwd 'bdal'al. (2010). Alqyas Alkmy Lkhtr Alfsad. Almjil Almsryh Lldrasat Altjaryh: 34 (4): 368-435.
11. Alnasr, Nasr 'byd. (2012). Zahrh Alfsad. Dar Almda Llnshr Waltwzy'.
12. Nzal, Shkry (2014). Mnahj Aldrasat Alajtma'yh Waswl Tdrysha. Dar Alktab Aljam'y Llnshr.
13. Qanwn Hy't Alnzahh Wmkafhh Alfsad Wt' dylath Rqm 13 Lsnh 2016.
14. Alqmyzy, Hmd. (2020). Tswr Mqtrh Ltdmyn Mfahym Alnzahh Wmkafhh Alfsad Fy Almqrrat Altrbyh Fy Klyat Altrbyh Bjam't Almjm'h. Mjlt Jam't Alta'ef Ll'lwm Alensanyh: 6(20): 687-742.
15. Alrshaydh, Mhmd. (2008). Altrbyh Alwtyny Walmdnyh (Almwatnh Waq' Wttbyq Wtmwh). Dar Alshrwq.
16. Salm, Hnan. (2003). Thqaft Alfsad Fy Msr, Drash Mqarnh Lldwl Alnamy. Dar Msr Almhrwsh.
17. Alshmry, Hashm Walftly, Eythar. (2011). Alfsad Aladary Walmaly Watharh Alaqtadyh Walajtma'yh. Dar Alyazwry Al'lmyh Llnshr Waltwzy'.
18. Alsdy, Jyhan Kmal. (2002). Tdrys Aldrasat Alajtma'yh. Mktbt Alrshd.
19. Altyty, Mhmd. (2002). Aldrasat Alajtma'yh Tby'tha Ahdafha Tra'q Tdrysha. Dar Almsyryh Llnshr Waltwzy'.
20. Alzyadat, Mahr Mflh Wqtawy, Mhmd Ebrahym. (2010). Aldrasat Alajtma'yh Tby'tha Wtra'q T'lymha Wt'lmha. Dar Althqafh.
21. Wzart Altrbyh Walt'lym Alardnyh. (2018). Aldlyl Altdryby Lt'zyz Qym Alnzahh.