

المجلة الدولية للدرااسات التربوية والنفسية

**International Journal of
Educational and
Psychological
Studies**



رئيس التحرير

الدكتور حسن محمد العمري، جامعة نزوى- عُمان

فريق التحرير

الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار ، جامعة الأقصى - فلسطين

الأستاذ الدكتور عمر حسين العمري، جامعة مؤتة- الأردن

م. سوزان السلايمة، رفاة للدراسات والأبحاث- الأردن

أ. تقى مقدادي، تدقيق لغوي، رفاة للدراسات والأبحاث- الأردن

الهيئة الاستشارية

الجامعة الأردنية - الأردن
جامعة آل البيت - الأردن
جامعة العين- الإمارات
جامعة بنها- مصر
جامعة طيبة- السعودية
جامعة طيبة- السعودية
جامعة المنصورة- مصر
جامعة الكوفة- العراق
جامعة مؤتة- الأردن
جامعة اليرموك- الأردن
الجامعة الهاشمية- الأردن
جامعة طيبة- السعودية
جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن
الجامعة المستنصرية- العراق
جامعة نزوى- سلطنة عُمان
جامعة الأقصى- فلسطين
جامعة آل البيت- الأردن
جامعة حسية بن بو علي- الجزائر
جامعة طرطوس- سوريا
جامعة آل البيت- الأردن

الأستاذ الدكتور يوسف قطامي
الأستاذ الدكتور ناصر أحمد ضامن الخوالدة
الأستاذ الدكتور ماجد زكي الجلاّد
الأستاذ الدكتور علي سعد جاب الله
الأستاذ الدكتور محمد شمس الدين زين العابدين
الأستاذ الدكتور علي بن جميل الدويدي
الأستاذ الدكتور وليد محمد أبو المعاطي
الأستاذ الدكتور أميرة جابر هاشم الجوفي
الأستاذ الدكتور أحمد عيسى الطويسى
الأستاذ الدكتور منيرة محمود الشرمان
الأستاذ الدكتور أيمن أحمد العمري
الأستاذ الدكتور علي حسين محمد حورية
الأستاذ الدكتور سالم علي سالم الغرايبة
الأستاذ الدكتور ايمان عباس علي الخفاف
الأستاذ الدكتور سامر جميل رضوان
الأستاذ الدكتور ياسرة ياسرة محمد أيوب أبو هدرّوس
الأستاذ الدكتور عبدالسلام موسى العديلي
الأستاذ الدكتور سامية رحّال
الأستاذ الدكتور نايفة قاسم علي
الأستاذ الدكتور إبراهيم أحمد الزعبي

هيئة التحرير

جامعة الأقصى- فلسطين
جامعة النجاح الوطنية- فلسطين
وزارة التربية- العراق
جامعة الزعيم الأزهري- السودان
جامعة طيبة- السعودية
جامعة القدس- فلسطين
جامعة الشعب (كاليفورنيا)- الولايات المتحدة
جامعة نزوى- سلطنة عُمان
جامعة بغداد- العراق
جامعة القصيم- السعودية
جامعة اليرموك- الأردن

الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار
الأستاذ الدكتور أفنان نظير دروزه
الأستاذ الدكتور حاكم موسى الحسناوي
الدكتور عمر إبراهيم رفاي حمد
الدكتور سمر عبد العزيز عابدين
الدكتور سهير سليمان الصّباح
الدكتور سليمان حمودة محمد داود
الدكتور أحمد محمد الفواعير
الدكتور ناطق جزاع الكبيسي
الدكتور نائل محمد قرقرز
الدكتور أحمد محمد نجادات

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



أولاً: تسليم الورقة البحثية:

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

ثانياً: المراجعة:

1. الفحص الأولي:

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

2. التحكيم:

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

3. إجراء التعديلات:

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

4. القبول والرفض:

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

ثالثاً: القواعد الشكلية:

1. **ملءمة 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 تتضمن جميع الأبحاث على ملخصات باللغتين العربية والإنجليزية تكون معلوماتها متطابقة، عدد الكلمات في كل ملخص (150-250) كلمة. ويجب أن تحتوي على العناصر الآتية على شكل فقرات كل على حدة: الأهداف، والمنهجية، والنتائج، وخلاصة الدراسة، 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 وصفحة العنوان وقائمة المراجع.

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
1	تصور مقترح لتفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية في ضوء رؤية المملكة 2030	600
2	درجة ممارسة بعض العناصر المعنية بالتربية العملية لمهامهم من وجهة نظر مديري المدارس المتعاونة وال طالبات المعلمات في إطار برنامج التعاون بين جامعة نزوى ووزارة التربية والتعليم	621
3	عمالة الأطفال ومهاراتهم الذهنية والاجتماعية: نتائج من مدارس الضفة الغربية	637
4	دور معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتهن	653
5	درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين	671
6	فاعلية برنامج ارشادي قائم على السيكو دراما في خفض درجة الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة الوسطى	691
7	درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي وعلاقته ببعض المتغيرات (النوع الاجتماعي، العمر) من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا كوفيد19	710
8	الإدارة الإلكترونية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم	724
9	درجة امتلاك معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لمهارات استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية التفاعلية	734
10	القيادة الموزعة لمديري المدارس وعلاقتها بسلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلمين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان	744
11	واقع تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي مادة الرياضيات بإدارة تعليم جازان	765
12	دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارة تفعيل المنصات التعليمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس الحلقة الثانية وأثره على مستوى تحصيل الطلبة للعام الدراسي 2020 / 2021م	780
13	Effective Teaching Skills of Faculty Members at Tafila Technical University According to some Variables	790

افتتاحية العدد

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

يسعدني أن أقدم هذا العدد الرابع من المجلد الثاني عشر من العام 2023، من المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، والذي احتوى على عدد من الأبحاث المهمة والمتنوعة في فروع التربية المختلفة، حيث تميزت الأبحاث بالرصانة 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 ينفذ بما تقدمه المجلة، من بحوث ودراسات للباحثين والمسؤولين في مجالات التربية.

إنه ولي ذلك والقادر عليه.

رئيس هيئة التحرير

د. حسن العمري

(الأبحاث)

تصور مقترح لتفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات
الإنتاجية في ضوء رؤية المملكة 2030

A Proposed Conception to Activate the Partnership between Imam
Abdul Rahman bin Faisal University and Productive Institutions in
Light of the Kingdom's Vision 2030

عبد الله بن مسفر بن محمد القحطاني، شرف الدين بن إبراهيم الهادي
Abdullah Misfer Mohammad Al-Qahtani, Sharaf Al-Din Bin Ibrahim Al-Hadi

Accepted

قبول البحث

2023/2/7

Revised

مراجعة البحث

2023 /2/4

Received

استلام البحث

2023 /1/24

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.4.1>



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

تصور مقترح لتفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية في ضوء رؤية المملكة 2030

A Proposed Conception to Activate the Partnership between Imam Abdul Rahman bin Faisal University and Productive Institutions in Light of the Kingdom's Vision 2030

عبد الله بن مسفر بن محمد القحطاني¹، شرف الدين بن إبراهيم الهادي²

Abdullah Misfer Mohammad Al-Qahtani¹, Sharaf Al-Din Bin Ibrahim Al-Hadi²

¹ باحث دكتوراه الفلسفة في القيادة التربوية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية

² أستاذ الإدارة التربوية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية

¹ PhD Researcher in Educational Leadership, College of Education, Qassim University, KSA

² Professor of Educational Management, College of Education, Qassim University, KSA

¹ amq2000@hotmail.com, ² Prof.sharafalhadhi@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية في ضوء رؤية المملكة 2030. واتبعت الدراسة المنهج المزدج وذلك عبر التصميم التتابعى التفسيري، واستخدمت استبانة لجمع البيانات من عينة عشوائية بسيطة بلغ عددهم (97) قائدًا من القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، و (123) قائدًا من المؤسسات الإنتاجية في المنطقة الشرقية، ومقابلة مقننة مع عينة قصدية عددهم (5) من القيادات الأكاديمية وممثلين المؤسسات الإنتاجية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية تتوافر بدرجة أحيانًا من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وموافق بدرجة ضعيفة من وجهة نظر ممثلين المؤسسات الإنتاجية، وأن المعوقات التي تحد من الشراكة جاءت موافق بدرجة متوسطة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وبدرجة موافق من وجهة نظر ممثلين المؤسسات الإنتاجية، وجاءت الآليات التي تساهم في تفعيل الشراكة بدرجة موافق من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وموافق بدرجة عالية من وجهة نظر ممثلين المؤسسات الإنتاجية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين وجهة نظر القيادات الأكاديمية وبين ممثلي المؤسسات الإنتاجية حول تحديد واقع الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية، وكانت الفروق لصالح القيادات الأكاديمية، وحول تحديد معوقات الشراكة كانت الفروق لصالح ممثلي المؤسسات الإنتاجية، وحول تحديد آليات تفعيل الشراكة كانت الفروق لصالح ممثلي المؤسسات الإنتاجية. وقد قدمت الدراسة في ضوء نتائجها تصورًا مقترحًا لتفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية في ضوء رؤية المملكة 2030.

الكلمات المفتاحية: الشراكة؛ جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل؛ المؤسسات الإنتاجية؛ القطاع الخاص.

Abstract:

The study aimed to present a proposed scenario to activate the partnership between Imam Abdul Rahman bin Faisal University and productive institutions in light of the Kingdom's vision 2030. The Explanatory Sequential Mixed Methods were used in this study, and a questionnaire was used to collect data from a simple random sample of 97 leaders, the academic at Imam Abdul Rahman bin Faisal University, (123) leaders from productive institutions in the eastern region and a structured interview with an intentional sample (5) of academic leaders and representatives of productive institutions. The results of the study showed that the reality of the partnership between Imam Abdul Rahman bin Faisal University and institutions productivity is sometimes available to a degree from the point of view of the academic leaders at Imam Abdul Rahman bin Faisal University, it is weakly agreed from the point of view of the representatives of productive institutions, the obstacles that limit partnership are moderately OK from the point of view of the academic leaders at Imam Abdul Rahman bin Faisal University, to a degree of OK From the point of view of the representatives of the productive institutions, the mechanisms that contribute to activating the partnership came to an agreement degree from the point of view of the academic leaders at the University of Imam Abdul Rahman bin Fey Pray, they agree with a high degree from the point of view of the representatives of the productive institutions, there are statistically significant differences at the level (0.05) between the academic leaders' point of view and the representatives of the productive institutions on determining the reality of the partnership between Imam Abdul Rahman bin Faisal University and the productive institutions, and the differences were in favor of the academic leaders. As for identifying partnership obstacles, the differences were in favor of representatives of productive institutions, and on determining mechanisms for activating partnership, the differences were in favor of representatives of productive institutions. In light of the proposed scenario, the study presented its results with a suggested scenario to activate the partnership between Imam Abdul Rahman bin Faisal University and productive institutions in light of the Kingdom's 2030 vision.

Keywords: Partnership; Imam Abdul Rahman bin Faisal University; productive institutions; the private sector.

المقدمة:

يُعد التعليم من أهم ركائز الاقتصاد ومجتمع المعرفة؛ حيث تُسهم مؤسسات التعليم الجامعي في قيادة عجلة التنمية نحو تحقيق الأهداف التنموية المختلفة، كما أن لها دورًا أساسيًا في تعظيم القدرة المعرفية للمجتمع بحثًا، واستخدامًا، وتطبيقًا، وذلك من خلال ممارسة وظائفها التدريسية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

وتمارس الجامعات كمؤسسات علمية وبحثية دورًا أساسيًا في عملية التنمية الاقتصادية، ويتمثل هذا الدور من خلال رفدها بقوة العمل الماهرة والمدرّبة فضلًا عن اكتشاف طرق وأساليب إنتاجية جديدة تكون رافدًا أساسيًا للعملية الإنتاجية وفي المجالات كافة (سلمان، 2011).

وتعد الشراكة من أرق صيغ العمل التعاوني المشترك، وهي صيغة متميزة حيث دخول أكثر من طرف في مشروع استثماري أو خدمي، أو مجتمعي، والشراكة ليست اشتراك في فكرة فحسب، بل هي شراكة ثابتة ودائمة في مراحل العمل الشراكي وتفاصيله المختلفة (الذيفاني، 2014).

ويؤكد تيلاك Tilak (2010) أن الشراكة بين القطاعين العام والخاص أصبحت شعارًا في استراتيجيات التنمية، وأنها فكرة مبتكرة للاستفادة من الموارد الخاصة، وتشجيع المشاركة النشطة من جانب القطاع الخاص في التنمية الوطنية؛ حيث يعتمد عليها في عدة قطاعات مختلفة منها التعليم.

وكما أولت الجامعات السعودية اهتمامًا بتفعيل الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص؛ لتحقيق أهداف الخطة المستقبلية لتطوير التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (آفاق، 1450) التي منها الهدف السادس عشر: "أهمية الاستمرار في دعم التمويل الجامعي وتنوع مصادر التمويل"، وكذلك تفعيل برنامجها التنفيذي رقم (24) الذي يدعو إلى الشراكة مع القطاع الخاص الأعمال (وزارة التعليم العالي، 2011).

ويشمل تحقيق رؤية (2030) ثلاثة محاور وهي: (مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح)، وكل محور له عدة مجالات والتزامات وأهداف منها ما له علاقة بالتعليم والشراكة مع القطاع الخاص كما يلي: يشير المحور الأول (مجتمع حيوي) إلى أهمية الدعم المستمر للمجتمع السعودي لتمكينهم من الالتحاق بسوق العمل، وذلك بتوفير فرص التدريب والتأهيل اللازم بالشراكة مع القطاع الخاص، ويؤكد المحور الثاني (اقتصاد مزدهر) على أهمية مواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل، والعمل على تحقيق ارتفاع مساهمة المنشآت الصغيرة والمتوسطة في إجمالي الناتج المحلي من (20%) إلى (30%)، بالإضافة إلى تخفيض معدل البطالة من (9.11%) إلى (7%) والوصول بمساهمة القطاع الخاص في إجمالي الناتج المحلي من (40%) إلى (65%)، وهذا بدوره يؤكد أهمية القطاع الخاص في التنمية الاقتصادية وتحقيق رؤية 2030، أما المحور الثالث: (وطن طموح) يؤكد على أهمية تكامل الأدوار بين القطاع الحكومي والخاص، مع أهمية بناء قطاع أعمال يسهم في النهوض بمجتمعه ووطنه ويقوم بمسؤوليته الاجتماعية السعودية (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، 2016).

وقد أكد الناييف (2020) بتفعيل الشراكة بين الجامعات ومؤسسات المجتمع المختلفة، وتسويق الجامعة لأبحاثها العلمية لتستفيد منها مؤسسات المجتمع، والعمل على تأسيس مجالس استشارية لتقديم الاستشارات التطويرية لمؤسسات المجتمع بما يخدم رؤية المملكة 2030.

وقد أشارت الخطة الاستراتيجية لجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (1440هـ) في هدفها الاستراتيجي الثالث وهو تعزيز المسؤولية والشراكة المجتمعية بتطوير علاقة الجامعة بالمجتمع وعقد شراكات العمل لتوسيع الاستثمارات المشتركة مع القطاع الخاص، وحيث أن الجامعة تعتبر صانعة الأصول الفكرية الضخمة، فهي تعد العدة لتشارك قطاع الأعمال في تعزيز نمو الاقتصاد وازدهاره في المنطقة والوطن ودول الخليج.

وأكدت دراسة بحرأوي وآخرون (2020) على أهمية وضع سياسات وإجراءات تنفيذية لتفعيل الشراكة المجتمعية للبحث العلمي بالجامعات السعودية.

وعليه تأتي هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية في المنطقة الشرقية، والكشف عن المعوقات التي تحد من إقامة تلك الشراكة.

مشكلة الدراسة:

تشير العديد من الدراسات العالمية والإقليمية إلى أهمية تفعيل الشراكة مع المؤسسات الإنتاجية والخدمية وذلك لفوائدها الكثيرة في المجالات الاستشارية والبحثية والتدريبية وتبادل الخبرات، ومنها دراسة الحواس (2020) التي أكدت على السماح لمؤسسات القطاع الخاص بالاستفادة من الورش والمختبرات التابعة للجامعات، وقيام الجامعات بإجراء بحوث تطبيقية تعالج مشاكل مؤسسات القطاع الخاص وتسويقها. وأشار الشبراني (2020) في دراسته إلى ضرورة وضع برامج توعوية وإرشادية للمجتمع المحلي ومنها القطاع الخاص على كيفية إسناد مشكلاته واحتياجاته البحثية للمراكز البحثية في الجامعة لما تمتلكه من كوادرات بشرية متخصصة.

كما أظهرت دراسة البابطين (2019) إلى أن مصادر تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية حكومية، وأن مشاركة القطاع الخاص ضئيلة جدًا، وأن من أهم التحديات التي تواجه نظام تمويل التعليم ارتفاع نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم ارتفاعًا كبيرًا يفوق الدول، وهذا يمثل عبئًا كبيرًا على

ميزانية الدولة، ورفض بعض القيادات الشراكة مع القطاع الخاص. وأوضحت دراسة بحراوي وآخرون (2020) إلى ضعف قدرة البحث العلمي على استقطاب مؤسسات الإنتاج والأعمال في المجتمع.

وحيث أكدت رؤية المملكة 2030 على أهمية الرفع من كفاءة التعليم المالية، وإيجاد بدائل تمويلية، وذلك عن طريق الاهتمام بتحسين الإنفاق وترشيده، وتنمية الاقتصاد من خلال فتح المجال لمساهمة القطاع الخاص، وخصخصة التعليم من خلال الهدف الرابع من الأهداف الاستراتيجية، وهو: "تحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم".

ولهذا فإن التنسيق والشراكة أصبح ضروريًا وهامًا حتى لا تكون الجامعات معزولة عن حركة التغيير الاجتماعي، وحتى ينتقل الإبداع المعرفي من داخلها لمعامل الشركات والمؤسسات الإنتاجية ومراكز بحوثها كي تصبح محطات هامة للتغيير المجتمعي، هذا ما نؤمل أن تكون عليه جامعاتنا العربية فلا بد لها من الاستفادة من تجارب الجامعات في الدول الصناعية الكبرى حيث ساعد توجه نظم تلك الجامعات من إقامة علاقات تحالف وشراكة مع القطاع الصناعي لإحداث تطوير في أدوارها وأنشطتها، ولعل تجربة التعليم الجامعي الأمريكي تعطي لنا العديد من الدروس من خلال تجاربها المبدعة في التحالفات التي أقامتها جامعاتها مع الشركات الكبرى، ففي التصنيف العالمي تم اختيار 12 جامعة أمريكية على أنها جامعات مبدعة وذلك لمساهماتها في التنمية الاجتماعية والاقتصادية وقيامها بعمل شراكة وتحالف مع الشركات الكبرى (الهادي، 2011).

وخلصت دراسة الزهراني (2019) إلى أن أبرز دوافع الخصخصة هو تعدد مصادر الدخل للاقتصاد الوطني، وتخفيف الأعباء المالية عن الموازنة العامة للدولة. كما كشفت دراسة حمرون (2018) إلى أهمية الاستقلال الذاتي للجامعات السعودية الناشئة عن طريق منح الجامعة حرية عقد شراكات استثمارية مع شركات ومؤسسات داخلية وخارجية.

وتوصلت دراسة الزهراني والدسوقي (2020) إلى دور القيادات الأكاديمية في تحقيق متطلبات الشراكة مع قطاع الإنتاج والمجتمع للجامعة المنتجة، وذلك من خلال عقد اتفاقيات بين الجامعة، وقطاعات الأعمال، عقد شراكة مع قطاع الإنتاج لتدريب طلبة الجامعة، إيجاد قنوات اتصال فعالة بين الجامعة، وقطاعات الإنتاج. وأوضحت الخطة الاستراتيجية لجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (1440هـ) إلى أهم التحديات الرئيسة التي تواجهها إن الجامعة أصبحت تواجه ارتفاعًا مستمرًا في تكلفة الخدمات التي تقدمها نتيجة لزيادة الطلب على تلك الخدمات كماً وضرورة تحسين جودتها كماً وباتت معرضة لتناقص حتمي في الإيرادات التقليدية من الميزانية العامة للدولة، لذلك أصبحت الجامعات مدفوعة للبحث عن أساليب وآليات أكثر استدامة لتقديم خدماتها الأكاديمية والبحثية والمجتمعية للمستفيدين، تعتمد تلك الأساليب بشكل أكبر على تنمية الموارد الذاتية البشرية والمادية والمؤسسية والمالية والتقنية للجامعة وتعظيم الاستفادة منها.

وأوصت دراسة المجالد (2021) على تشجيع المؤسسات والشركات وقطاع الأعمال للاستثمار في التعليم الجامعي، ودارسة الغامدي (2021) إلى منح الجامعات استقلالية في تنمية مواردها من خلال الكراسي البحثية والمحافظة الاستثمارية، والشراكة مع القطاع الخاص.

وبناء على ما سبق جاءت هذه الدراسة سعياً إلى بناء تصور مقترح لتفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية في ضوء رؤية المملكة 2030.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- استجابة للدراسات السابقة وتنفيذا لتوصياتها نحو التحول للجودة النوعية والإنتاجية العالية عن طريق تفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية للحصول على الاستثمار البحثي والإعداد البشري لكوادر الجامعة وبما يتلاءم مع حاجيات ومتطلبات سوق العمل.
- أنه يمكن الاستفادة من تجارب الجامعات المبدعة التي حققت مستويات عالية من الشراكة مع القطاعات الإنتاجية وأصبح لها استثمارات ضخمة تفوق ما تنفقه عليها دولها.
- أنها ستزود قيادات جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بقاعدة بيانات تمكّنهم من الوقوف على واقع الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية المحلية والمعوقات التي تحد منها والآليات المطلوبة لتفعيلها.
- أن الشراكة المجتمعية مع المؤسسات الإنتاجية ستزيد من المعرفة التكنولوجية والتخصصات العلمية من خلال التحول نحو اقتصاد المعرفة بما يتوافق مع حاجات سوق العمل الحالية والمستقبلية.
- إن توثيق التحالف والشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية سوف يساعد في التغلب على نقص التمويل وزيادة الاستثمار واستقطاب العقول وتوجيهها نحو الإبداع والابتكار والتحول نحو الجامعة المنتجة وبما يساهم في تحقيق أهداف خطط التنمية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية في المنطقة الشرقية، والكشف عن المعوقات التي تحد من إقامة تلك الشراكة، والوصول إلى آليات تساهم في تفعيلها، والإسهام بتصوّر مقترح يرفع من مستوى الشراكة في ضوء رؤية المملكة 2030.

أسئلة الدراسة:

- ما واقع الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وممثلين المؤسسات الإنتاجية؟
- ما المعوقات التي تحد من الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وممثلين المؤسسات الإنتاجية؟
- ما الآليات المقترحة التي تساهم في تفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وممثلين المؤسسات الإنتاجية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر القيادات الأكاديمية وبين ممثلي المؤسسات الإنتاجية حول تحديد (واقع- معوقات- الآليات المقترحة) الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية؟
- ما التصور المقترح الذي يرفع من مستوى الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية في ضوء رؤية المملكة 2030؟

مصطلحات الدراسة:

يستخدم الباحثان في هذه الدراسة عدة مصطلحات يعرفها كما يلي:

• الشراكة:

يعرفها الحاييس (2009، ص191) بأنها "كل نشاط تعاوني وهادف يتم بين المؤسسات الاقتصادية والخدمية بمختلف جنسياتها ومؤسسات المجتمع المدني والحكومي وبين المؤسسات العلمية بهدف القيام بمشروع معين (بحثي- استشاري- تدريبي- كرسي للبحث)، وفق إطار تعاقدية، يحفظ لكلا الطرفين مصلحتهما في ذلك". ويعرفها المجلس الكندي بأنها عمل تعاوني بين القطاعين العام والخاص مبني على ما يتمتع به كل قطاع من خبرات لتحقيق هدف مشترك في الوقت الذي يسعى فيه كل منهما نحو تحقيق المصالح الخاصة به (United Nation, 1999).

وتعرف الدراسة الشراكة إجرائيًا بأنها: تنمية وتطوير العلاقة والاتصال والتحالف بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية بما يحقق المنافع المتبادلة في المجالات البحثية والاستشارية والمهارية والإبداعية للوصول للأهداف المشتركة .

• المؤسسات الإنتاجية:

تعرف بأنها المنشآت الخاصة بالإنتاج التي يشارك في تمويلها والإشراف عليها وإدارتها جزئيًا أو كليًا قطاع الأعمال، وتسهم هذه المنشآت في نمو النشاط الاقتصادي وزيادة الإنتاج (صانع، ومتولي، 2005).

وتعرف الدراسة المؤسسات الإنتاجية إجرائيًا بأنها: المؤسسات والشركات والمصانع التي تساهم في نمو الاقتصاد والإنتاج المحلي في المملكة العربية السعودية بشكل عام والمنطقة الشرقية بشكل خاص والذي يقوم القطاع الخاص في تمويلها وإدارتها والإشراف عليها.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على واقع الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية، والمعوقات، وآليات مقترحة لتفعيل الشراكة.
- الحد البشري: تشمل الدراسة القيادات الأكاديمية، والقيادات في المؤسسات الإنتاجية.
- الحد المكاني: طبقت الدراسة على جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، والمؤسسات الإنتاجية بالمنطقة الشرقية.
- الحد الزمني: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1443هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الاطار النظري:

كما أنه يمكن إبراز أهمية الشراكة من خلال المبررات المؤدية إلى توثيق أي علاقة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية والذي تناولته بعض الدراسات منها دراسة عامر (2008) في الجوانب التالية:

- حاجة مؤسسات الأعمال والإنتاج للمخرجات التعليمية والمستويات التخصصية المختلفة، والحد من العمالة الأجنبية في دول الخليج، وضرورة الموازنة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل.
- اعتماد العملية التعليمية على قواعد المعرفة والتكنولوجيا، ولا سبيل إلى تطبيق المعرفة ونقل التكنولوجيا إلا من خلال مراكز البحوث العلمية والتطبيقية.
- تزايد أهمية التعليم والتدريب المستمر نتيجة لسهولة التقدم العلمي والتقني، حيث أصبحت برامج التعليم المستمر ضرورة لازمة لرفع الأداء وزيادة الإنتاج، إضافة إلى حاجة مؤسسات العمل والإنتاج لخدمات وبرامج التدريب التحويلي بسبب التطوير المستمر في أساليب الإنتاج ووسائله وتكنولوجيا الإدارة وبحوث العمليات والبرمجة والحاسبات.

- حاجات مؤسسات التعليم العالي إلى تنوع مصادر التمويل بعد تزايد الطلب المجتمعي على التعليم وتعدد وظائف المؤسسات التعليمية وثبات أو تناقص الدعم الحكومي لها.
- الوصول إلى إطار مؤسسي لتفعيل العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الإنتاجية.
- وذكر السبيعي (2020) عدد من أهداف الشراكة المجتمعية في التعليم وهي:
- تبادل الخبرات والتجارب حيث يمكن لكل مشارك أن يقدم المعلومات والخبرات والمهارات التي لديه.
- أحد طرق التمويل المالي لتحقيق أهداف التعليم.
- تنمية روح الانتماء لدى الأفراد والمؤسسات والمسؤولية والملكية الجماعية.
- تنوع الأفكار وإثرائها نتيجة لكثرة الموضوعات التي يتم مناقشتها والمشاركة في تنفيذها في المنظومة التعليمية.
- تحقيق التكامل بين أفكار الأفراد والمؤسسات في الموضوعات والممارسات التي يتم تنفيذها عن طريق التعليم.
- وتناولت العديد من الدراسات بعض المعوقات التي تحد من الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية منها دراسة محمود (2002) حيث أن أصحاب المؤسسات الإنتاجية أشاروا للأسباب كثيرة تعيق تفعيل الشراكة من أهمها ما يلي:
- اكتفاء المؤسسات الإنتاجية والخدمات بما لديها من خبراء لحل مشكلات العمل بها.
- انشغال الجامعات بأدوارها في التدريس والبحث العلمي.
- ضعف خبرة أعضاء هيئة التدريس بمشكلات العمل.
- عدم توافر معلومات عما يمكن للجامعة أن تقدمه من خدمات.
- انعزال الجامعة عن مجريات الحياة في المجتمع.
- عدم توافر آليات اتصال منظمة ومتفق عليها بين الجامعة ومؤسسات المجتمع.
- استعانة الكثير من المؤسسات ببيوت خبرة ومراكز بحث أجنبية.
- عدم توافر التمويل اللازم للاستفادة من الخدمة الجامعية.
- اعتماد المؤسسات على تقنيات عمل حديثة لم تهتم بها الجامعات بعد.

الدراسات السابقة:

- وفي ضوء أهمية تفعيل الشراكة بين الجامعات مع المؤسسات الإنتاجية، توجه اهتمام الباحثين نحو دراسة الشراكة في مؤسسات التعليم العالي وفيما يلي استعراض عدد من الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالي وهي كالآتي:
- أشارت دراسة القاضي (2021) إلى التعرف على واقع تطبيق الشراكة المجتمعية بين جامعة القصيم، ومؤسسات المجتمع المدني، والقطاع الخاص، والتعرف على متطلبات تحقيق الشراكة المجتمعية بين جامعة القصيم، ومؤسسات المجتمع المدني، والقطاع الخاص، والتعرف على معوقات تطبيق الشراكة المجتمعية بين جامعة القصيم، ومؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص، وقد تكون مجتمع الدراسة من القيادات بجامعة القصيم، ومؤسسات المجتمع المدني، والقطاع الخاص، واشتملت عينة الدراسة على (179) قيادة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعانت بالاستبيان، والمقابلات كأدوات للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج، أهمها: جاء واقع تطبيق الشراكة المجتمعية بين جامعة القصيم، ومؤسسات المجتمع المدني، ومؤسسات القطاع الخاص، بدرجة استجابة متوسطة، وجاءت متطلبات تحقيق الشراكة المجتمعية بين جامعة القصيم، ومؤسسات المجتمع المدني، ومؤسسات القطاع الخاص، بدرجة استجابة عالية، وجاءت معوقات تحقيق الشراكة المجتمعية بين جامعة القصيم، ومؤسسات المجتمع المدني، ومؤسسات القطاع الخاص بدرجة استجابة عالية.
 - وهدفت دراسة الحواس (2020) إلى معرفة واقع العلاقة بين الجامعات السعودية والقطاع الخاص لتحقيق التنمية الاقتصادية في ضوء رؤية المملكة 2030، ومن ثم وضع تصور مقترح لتعزيز العلاقة التبادلية بين الجامعات السعودية والقطاع الخاص لتحقيق التنمية الاقتصادية في ضوء رؤية المملكة 2030، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من فئتين، الأولى: جميع القيادات في أربع جامعات، وهم وكلاء الجامعة، وعمداء الكليات، ووكلاء الكليات، ورؤساء الأقسام، والمديرون في مكاتب الشراكة وريادة الأعمال، وعددهم (801). والثانية: نسبة من القيادات في أكبر شركات القطاع الخاص بالمملكة العربية السعودية بشركة الاتصالات السعودية، والشركة السعودية للصناعات الأساسية (سابك)، ومصرف الراجحي، والشركة السعودية للكهرباء (121) فرداً. وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة ضرورة تنسيق الجامعة مع مؤسسات القطاع الخاص لمراجعة المناهج الدراسية بناء على احتياجات سوق العمل، ووجود أعضاء من القطاع الخاص في مجلس أمناء الجامعة، والسماح لمؤسسات القطاع الخاص بالاستفادة من الورش والمختبرات التابعة للجامعات، وقيام الجامعات بإجراء بحوث تطبيقية تعالج مشاكل مؤسسات القطاع الخاص وتسويقها.

- وتوصلت دراسة بحراوي وآخرون (2020) إلى تحديد درجة أهمية الشراكة المجتمعية للبحث العلمي في الجامعات السعودية والقطاع الخاص، والكشف عن معوقات تحقيق هذه الشراكة في البحث العلمي بالجامعات السعودية وتحديد إسهامات الجامعات السعودية ودعم الشراكة المجتمعية للبحث العلمي وفق رؤية 2030، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، وأبرز ما توصل إليه البحث: التأكيد على أهمية الشراكة المجتمعية للبحث العلمي كإحدى وظائف الجامعات السعودية (البحث العلمي، خدمة المجتمع)، ضعف الموارد المالية المخصصة لتمويل البحث العلمي من جانب المؤسسات المجتمعية، ضعف قدرة البحث العلمي على استقطاب مؤسسات الإنتاج والأعمال في المجتمع.
- وخلصت دراسة الشهراني (2020) إلى بناء استراتيجية مقترحة في الشراكة المجتمعية المتجددة بين الجامعات السعودية، ومؤسسات المجتمع المحلي لتلبية الاحتياجات والمشروعات البحثية في ضوء بعض التجارب العالمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة والبالغ عددهم (479) عضواً من أستاذ مساعد فأعلى، واقتصرت الدراسة على الشراكة بين الجامعة والمجتمع المحلي والقطاع الخاص في دول المقارنة (الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وكندا) ودراسة المعوقات التي تواجه الشراكة بين الجامعات السعودية والمجتمع المحلي في مواجهة الاحتياجات والمشروعات البحثية (جامعة بيشة ومجتمعها المحلي نموذجاً) على تطبيق الاستبانة. وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج من أهمها: هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة حول معوقات الشراكة المجتمعية المتعلقة بالمجتمع المحلي بدرجة كبيرة، وهناك موافقة بين أفراد الدراسة حول متطلبات الشراكة المجتمعية بدرجة كبيرة.
- وهدفت دراسة (Azman et al., 2019) إلى التعرف على التوقعات ومعوقات التعاون بين الجامعة والصناعة في السياق الماليزي من وجهة نظر ثلاثة مجموعات من أصحاب المصلحة: الأكاديميين، الصناعيين، صناع السياسات. وتوصلت الدراسة إلى وجود عدد من الحواجز من أهمها: الاختلافات الثقافية، والافتقار إلى الخبرة الأكاديمية، والسمعة الأكاديمية، وعدم كفاية السياسات واللوائح المؤسسية، ونقص الثقة، وقضايا حقوق الملكية الفكرية، والافتقار إلى نظام مناسب للمكافآت.
- وكشفت دراسة الغامدي (2018) إلى التعرف على درجة أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية، والكشف عن معوقات الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية، واشتملت عينة الدراسة على (277) عضواً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعان بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصل الباحث للعديد من النتائج أهمها: درجة أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في رؤية المملكة جاءت بدرجة مرتفعة، ودرجة تواجد معوقات الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص جاءت بدرجة مرتفعة.
- وتوصلت دراسة القباري (2018) إلى إبراز واقع الشراكة البحثية بين الجامعات والقطاع الخاص وفق مؤشرات مجتمع المعرفة من وجهة نظر الأكاديميين ورجال الأعمال، والتعرف على تحدياتها وتحديد متطلباتها، والتعرف على الخبرات والنماذج الدولية في الشراكة البحثية بين الجامعات والقطاع الخاص وفق مؤشرات مجتمع المعرفة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والمنهج الوصفي الوثائقي وتكون مجتمع الدراسة من فئتين: فئة الأكاديميين وفئة رجال الأعمال، واستخدمت الدراسة أداتين: الاستبانة لفئة الأكاديميين والمقابلة لفئة رجال الأعمال، طبقت الدراسة على (3) جامعات بحثية و (6) شركات في القطاع الخاص، واستخدمت الدراسة أسلوب دلفاي للدراسات المستقبلية لبناء التصور المقترح، ومن أبرز النتائج غموض اللوائح والسياسات المنظمة للشراكة البحثية مع القطاع الخاص، وغياب الفكر الاستثماري للبحوث الجامعية، وإنفاق القطاع الخاص على البحث العلمي غير كاف، وغياب تشريعات الملكية الفكرية تقلل من الشراكة البحثية للقطاع الخاص مع الجامعات، وبروقراطية الجامعة عند تسجيل براءة الاختراع تحول دون الشراكة البحثية مع القطاع الخاص.
- وأشارت دراسة شطا (2017) إلى تفعيل الشراكة الاستراتيجية بين جامعة دمياط والمؤسسات الإنتاجية المحلية من خلال التعرف على واقع ومعوقات تلك الشراكة. وقام الباحث ببناء استبانة من (30) فقرة وزعت على محورين رئيسيين هما: واقع الشراكة الاستراتيجية بين جامعة دمياط والمؤسسات الإنتاجية المحلية؛ ومعوقات الشراكة الاستراتيجية بين جامعة دمياط والمؤسسات الإنتاجية المحلية، وفي نهاية الاستبانة وضع الباحث سؤالاً مفتوحاً خاصاً بمقترحات أعضاء هيئة التدريس. وتكونت عينة الدراسة من (196) من أعضاء هيئة التدريس بكلية الفنون التطبيقية، والزراعة، والتجارة بجامعة دمياط. وقد توصل البحث إلى النتائج التالية: أن المتوسط الحسابي لواقع تفعيل الشراكة بين كليات جامعة دمياط والمؤسسات الإنتاجية المحلية ككل بلغ (2,81) بدرجة توافر متوسطة. وأن المتوسط الحسابي لمعوقات تفعيل الشراكة بين كليات جامعة دمياط والمؤسسات الإنتاجية المحلية بلغ (3,51) بدرجة توافر مرتفعة إلى حد ما.
- وتوصلت دراسة الهادي (2016) إلى وضع تصور مقترح لتفعيل الشراكة بين جامعة القصيم والمؤسسات الإنتاجية في ضوء متطلبات خطط التنمية، ولتحقيق هذا الهدف فإن الباحث أعد دراسة ميدانية أجاب عنها 220 من أفراد العينة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كان من أهم نتائجها اختلاف الآراء حول واقع الشراكة لصالح قيادات وخبراء الجامعة، وإن هناك اتفاق بين الطرفين حول آليات تفعيل الشراكة، وأما المعوقات فإن أهمها: قصور في التشريعات والقوانين والخطط الاستراتيجية وعقود الشراكة، وأن هناك ضعف في مجال البحث العلمي، والتخصصات النوعية، والتدريب

للكوادر الجامعية لتلبية احتياجات سوق العمل، وأن هناك قصور في تقديم الحوافز، والتمويل للمشاريع المشتركة، والطلبة المبتعثين، وخلصت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتفعيل الشراكة.

التعليق على الدراسات السابقة:

استقصى الباحثان عددًا من الدراسات التي تناولت الشراكة في مجال التعليم مع القطاع الخاص، وقد ركّز على الدراسات ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة الحالية؛ إذ أتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في مجالات الدراسة بشكل عام وهي واقع الشراكة للجامعات مع المؤسسات الإنتاجية، مع اختلاف بعض المعايير المطبقة في الواقع؛ كدراسة القبازي (2018)، ودراسة شطا (2017)، وكانت أهمية الشراكة محور دراسة بحراوي وآخرون (2020)، وأما دراسة الشهراني (2020) ركزت على الشراكة بين الجامعة والمجتمع المحلي والقطاع الخاص في ضوء التجارب العالمية، واختلفت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج المزدجي عبر التصميم التتابعي التفسيري بحيث يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة، وتشابهت أداة الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة الدراسة. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتعريف مصطلحات الدراسة، واختيار منهج الدراسة، وتحديد المتغيرات المناسبة للدراسة، والتعرف إلى نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة، والاستفادة من نتائج الدراسات السابقة مع هذه الدراسة، ومعرفة التوافق والاختلاف بينها.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها استخدم الباحثان المنهج المزدجي (Mixed Method)، عبر التصميم التتابعي التفسيري، وذلك لملاءمته لمثل هذا النوع من الدراسات، حيث يوضح كريوسول (2014، ص380) بأن التصميم المزدجي التتابعي التفسيري يتضمن مرحلتين المرحلة الأولى هي مرحلة الدراسة الكمية حيث يجمع الباحث فيها البيانات الكمية ويحللها، ثم تؤخذ نتائج هذه المرحلة إلى المرحلة الثانية وهي مرحلة الدراسة النوعية.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية ممثلة من القيادات الأكاديمية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والبالغ عددهم (97) قائدًا أكاديميًا، و (123) من المؤسسات الإنتاجية بالمنطقة الشرقية للعام الدراسي 1443هـ، وذلك حسب جدول كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan). وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة بحسب البيانات الأولية، وفقًا للجدول التالي:

جدول (1): خصائص عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (ن=97)				ممثلي المؤسسات الإنتاجية (ن=123)		
متغيرات الدراسة	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية	متغيرات الدراسة	فئات المتغير	العدد
قيادات وخبراء الجامعة	عميد	8	8.2%	مدير شركة	مدير شركة	5
	وكيل	16	16.5%		نائب مدير شركة	5
	رئيس قسم	66	68.0%		مدير مؤسسة	49
	خبير أكاديمي	7	7.2%		نائب مدير مؤسسة	22
الكلية التابع لها	كلية علمية (تطبيقية)	31	32.0%	مدير مصنع	مدير مصنع	19
	كلية إنسانية	66	68.0%		مدير إدارة	23
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مساعد	17	17.5%	المؤهل العلمي	دكتوراة	2
	أستاذ مشارك	76	78.4%		ماجستير	64
	أستاذ	4	4.1%		بكالوريوس	57
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	2	2.1%	عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	40
	من 5-10 سنوات	54	55.7%		من 5-10 سنوات	59
	من 10-15 سنة	14	14.4%		من 10-15 سنة	21
	15 سنة فأكثر	27	27.8%		15 سنة فأكثر	3

يتبين من الجدول (1) أن عدد من قيادات وخبراء الجامعة من ينتمون لقيادات وخبراء الجامعة لغالبية عينة الدراسة هو (رئيس قسم)، حيث بلغ عدد من ينتمون إلى هذه الفئة من القيادات (66) قائدًا بنسبة (68.0%) من إجمالي العينة، كما يتضح من الجدول أعلاه أن غالبية عينة الدراسة ينتمون للكلية التابع لها (كلية إنسانية)، حيث بلغ عدد من ينتمون إلى هذه الفئة من القيادات (66) قائدًا بنسبة (68.0%) من إجمالي العينة، وأن غالبية عينة الدراسة من يحملون الرتبة الأكاديمية (أستاذ مشارك)، حيث بلغ عدد من ينتمون إلى هذه الفئة من القيادات (76) قائدًا بنسبة (78.4%) من إجمالي العينة، وأن غالبية عينة الدراسة لديهم في عدد سنوات الخبرة (من 5-أقل من 10 سنوات)، حيث بلغ عدد من ينتمون إلى هذه الفئة من القيادات (54)

قائداً بنسبة (55.7%) من إجمالي العينة. كما يتضح من الجدول أعلاه أن عدد من قيادات المؤسسات الإنتاجية لغالبية عينة الدراسة هو (مدير مؤسسة)، حيث بلغ عدد من ينتمون إلى هذه الفئة من القيادات (66) قائداً بنسبة (68.0%) من إجمالي العينة (49) قائداً بنسبة (39.8%)، وأن غالبية عينة الدراسة من يحملون المؤهل العلمي (ماجستير)، حيث بلغ عدد من ينتمون إلى هذه الفئة من القيادات (64) قائداً بنسبة (52.0%) من إجمالي العينة، وأن غالبية عينة الدراسة لديهم في عدد سنوات الخبرة (من 5-أقل من 10 سنوات)، حيث بلغ عدد من ينتمون إلى هذه الفئة من القيادات (59) قائداً بنسبة (48.0%) من إجمالي العينة.

مجتمع الدراسة:

تم اختيار مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والبالغ عددهم (133) قائداً أكاديمياً، ومن المؤسسات الإنتاجية في المنطقة الشرقية بمدينة الدمام والخبر ضمن فئة الممتازة في تصنيف غرفة الشرقية وعددهم (183) شركة.

أدوات الدراسة:

استُخدمت الأدوات التالية لجمع البيانات والمعلومات من عينة الدراسة:

الأداة الأولى الاستبانة: بناء على طبيعة موضوع الدراسة، تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ومنها دراسة الهادي (2016)، والاستبانة الأولى موجهة لقيادات وخبراء جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين: الأول يتناول البيانات الأولية لعينة الدراسة والتي تتمثل في: قيادات وخبراء الجامعة (عميد، وكيل، رئيس قسم، خبير أكاديمي)، الكلية التابع لها حالياً (كلية إنسانية، كلية علمية (تطبيقية)، الرتبة الأكاديمية الجامعية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 لأقل من 10 سنوات، من 10 لأقل من 15 سنة، أكثر من 15 سنة).

والثاني يتكون من محاور الاستبانة وهي ثلاثة محاور:

المحور الأول: واقع الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية، وتكون من (13) عبارة.

المحور الثاني: معوقات الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية، وتكون من (10) عبارات.

المحور الثالث: آليات تفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية، وتكون من (10) عبارات.

والاستبانة الثانية موجهة لقيادات المؤسسات الإنتاجية في المنطقة الشرقية، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

الأول يتناول البيانات الأولية لعينة الدراسة والتي تتمثل في: قيادات المؤسسات الإنتاجية (مدير مؤسسة، نائب مدير مؤسسة، مدير شركة، نائب مدير شركة، مدير إدارة، نائب مدير إدارة، مدير مصنع، نائب مدير مصنع، خبير تنفيذي)، المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 لأقل من 10 سنوات، من 10 لأقل من 15 سنة، أكثر من 15 سنة).

والثاني يتكون من محاور الاستبانة وهي ثلاثة محاور:

المحور الأول: واقع الشراكة بين المؤسسات الإنتاجية في المنطقة الشرقية وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وتكون من (13) عبارة.

المحور الثاني: معوقات الشراكة بين المؤسسات الإنتاجية في المنطقة الشرقية وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وتكون من (10) عبارات.

المحور الثالث: آليات تفعيل الشراكة بين المؤسسات الإنتاجية في المنطقة الشرقية وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وتكون من (10) عبارات.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحثان مقياس ليكرت الخماسي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء بدائل الإجابة لدرجة الممارسة الأوزان التالية: (دائماً=5، غالباً=4، أحياناً=3، نادراً=2، أبداً=1)، (موافق بدرجة عالية=5، موافق=4، موافق بدرجة متوسطة=3، غير موافق=2، غير موافق بدرجة عالية=1)، وتصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5 - 1) ÷ 5 = 0.80 لنحصل على التصنيف وفقاً للجدول التالي:

جدول (2): توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

وصف درجة الممارسة	وصف المعوقات والمتطلبات	مدى المتوسطات
دائماً	موافق بدرجة عالية	5.00 – 4.21
غالباً	موافق	4.20 – 3.41
أحياناً	موافق بدرجة متوسطة	3.40 – 2.61
نادراً	غير موافق	2.60 – 1.81
أبداً	غير موافق بدرجة عالية	1.80 – 1.00

صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

أولاً: الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين): بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول "تصور مقترح لتفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية في ضوء رؤية المملكة 2030"، تم عرضها على عدد من المحكمين استجاب (سبعة محكمين) من تخصص الإدارة التربوية وأصول التربية وذلك للاسترشاد بأرائهم. وبناءً على التعديلات والاقتراحات التي أبداه المحكمون، تم بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت أداة الدراسة في صورتها النهائية.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحثان بتطبيق استبانة القيادات الأكاديمية على (25) من القيادات الجامعة بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، واستبانة المؤسسات الإنتاجية على (25) من ممثلي المؤسسات الإنتاجية ومن غير المشاركين في العينة الأساسية للبحث، واستُخدمت معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient)، في حساب معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية لكل استبانة، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول التالي:

جدول (3): نتائج صدق الاتساق الداخلي لمحاور استبانتي القيادات الأكاديمية والمؤسسات الإنتاجية

معامل الارتباط	معامل الارتباط	محاور الاستبانة
بالدرجة الكلية	بالدرجة الكلية	
0.716	0.861	المحور الأول: واقع الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية
0.829	0.861	المحور الثاني: معوقات الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية
**0.803	**0.825	المحور الثالث: آليات تفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية

يلاحظ **دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (3) أن معاملات ارتباط محاور استبانة القيادات الأكاديمية بالدرجة الكلية للاستبانة بلغت على الترتيب: (0.738)، (0.861)، (0.825) وكانت هذه القيم دالة عند مستوى (0.01)، ومعاملات ارتباط استبانة المؤسسات الأكاديمية بالدرجة الكلية للاستبانة بلغت على الترتيب: (0.716)، (0.829)، (0.803)، وكانت هذه القيم دالة عند مستوى (0.01)، مما يؤكد على أن أداتي الدراسة يتمتعان بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات كل أداة من خلال حساب معامل الثبات "ألفا كرونباخ" (α)، وأيضاً استخدمت طريقة التجزئة النصفية لحساب الثبات، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (4): نتائج معاملات ثبات أداتي البحث بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية				
محاور الاستبانة		القيادات الأكاديمية		المؤسسات الإنتاجية
		معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	معامل ألفا كرونباخ
التجزئة النصفية				
المحور الأول: واقع الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية	0.854	0.912	0.843	0.866
المحور الثاني: معوقات الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية	0.902	0.927	0.874	0.893
المحور الثالث: آليات تفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية	0.871	0.895	0.829	0.854
الدرجة الكلية للاستبانة	0.836	0.853	0.827	0.865

يتبين من الجدول (4) أن:

- معاملات ثبات استبانة القيادات الأكاديمية: تراوحت بطريقة "ألفا كرونباخ" ما بين (0.854-0.902)، وبطريقة التجزئة النصفية تراوحت ما بين (0.895-0.927)، وبلغ معامل الثبات العام للاستبانة بطريقة "ألفا كرونباخ" (0.836)، في حين بلغ بطريقة التجزئة النصفية (0.853)، وتؤكد هذه القيم على أن استبانة القيادات الأكاديمية تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.
- معاملات ثبات استبانة المؤسسات الإنتاجية: تراوحت بطريقة "ألفا كرونباخ" ما بين (0.829-0.874)، وبطريقة التجزئة النصفية تراوحت ما بين (0.854-0.893)، وبلغ معامل الثبات العام للاستبانة بطريقة "ألفا كرونباخ" (0.853)، في حين بلغ بطريقة التجزئة النصفية (0.865)، وتؤكد هذه القيم على أن استبانة المؤسسات الإنتاجية تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

الأداة الثانية المقابلة:

تم عمل دليل مقابلة بطريقة مقننة، وقد تكونت أسئلة المقابلة بعدد (6) أسئلة مفتوحة، وقد تم تطبيق المقابلة على عينة قصدية مكونة من (7) أفراد من عينة الدراسة، وحيث تكونت من عدد (3) من القيادات الأكاديمية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وعدد (3) من القيادات في المؤسسات الإنتاجية بالمنطقة الشرقية.

صدق المقابلة: للتأكد من صدق المقابلة لما أعدت له، تم عرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وتم تجريب أسئلة المقابلة مع عينة استطلاعية تمثلت في اثنين من القيادات الأكاديمية من أجل التأكد من فاعليتها، وتقييم الأسئلة وتحسينها، والتأكد من وضوحها، وفي ضوء الملاحظات التي أبدوها فقد أعيد ترتيب بعض الأسئلة وصياغتها أيضاً، لتكون أكثر وضوحاً لتحقيق أهداف الدراسة، وطلب من المشاركين أن يراجعوا النسخ المكتوبة: للتأكد إذا ما كانت تمثل وجهة نظرهم.

ثبات المقابلة: للتحقق من ثبات المقابلة، تم تقديم وصف دقيق لبناء المقابلة، وتحديد الإجراءات التي تمت في تنفيذها، وألية تسجيل البيانات وتصنيفها وتحليلها للوصول إلى النتائج المرجوة من تطبيقها.

إجراءات المقابلة:

- أجريت المقابلة مع عينة قصدية من القيادات الأكاديمية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية في المنطقة الشرقية ممن استجابوا لأسئلة الاستبانة، وتم اختيارهم بما يحقق شمول المقابلة لسائر متغيرات الدراسة (المنصب، الكلية المنتمي لها، الرتبة، الخبرة).
- تم التواصل مع القيادات الأكاديمية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية في المنطقة الشرقية المستهدفين في المقابلة وأخذ مواعيد مناسبة لهم لإجراء المقابلة، وتحديد مكان مناسب لإجرائها.
- تمت المقابلة مع القيادات الأكاديمية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية في المنطقة الشرقية كل على حدة، وتراوح مدة المقابلة ما بين 15 إلى 20 دقيقة، وتم التعريف بالمقابل، وتوضيح أهداف الدراسة، وكذلك تم توضيح أهمية إجاباتهم في تعميق فهم نتائج الدراسة، وإبلاغهم بسرية بياناتهم الخاصة، وأخذ إذنه بالاحتفاظ باستجاباتهم صوتياً أو كتابياً.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف وجهة نظر أفراد العينة على عبارات كل أداة. اختبار "ت" للمجموعات غير المرتبطة (Independent Samples T.test) للتعرف على دلالة الفروق بين وجهة نظر القيادات الأكاديمية وممثلي المؤسسات الإنتاجية. معامل ارتباط "بيرسون" (Person Correlation) للتأكد من صدق أداتي البحث بطريقة الاتساق الداخلي. معامل "ألفا كرونباخ" (Alpha Cronbach's) للتأكد من ثبات أداتي الدراسة. طريقة التجزئة النصفية (Split-Half) Method للتأكد من ثبات أداتي الدراسة.

عرض نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما واقع الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وممثلين المؤسسات الإنتاجية؟

وللإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر أفراد العينة على عبارات المحاور الأول من كل أداة، كما تم ترتيب العبارات تنازلياً في ضوء قيم متوسطاتها، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (5): يتناول وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد و اقع الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية

م	جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (ن=97)				المؤسسات الإنتاجية (ن=123)			
	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يوجد في الجامعة مجلس متخصص يضم في عضويته بعض الخبراء من المؤسسات الإنتاجية .	3.39	0.53	6	المجالس المتخصصة لديكم تستضيف بعض الخبراء من الجامعة عند الحاجة.	2.50	0.50	8
2	تشير الخطة الاستراتيجية في الجامعة إلى أهمية الشراكة مع المؤسسات الإنتاجية.	3.82	0.65	2	الخطط الاستراتيجية لديكم تشير إلى أهمية الشراكة مع الجامعة.	2.55	0.49	7
3	تهتم الجامعة بإشراك ممثلين للمؤسسات الإنتاجية في مجلس إدارتها لتوثيق العلاقة والاستفادة من خبراتهم .	3.12	0.82	11	تهتم مؤسساتكم بإشراك ممثلين للجامعة في مجلس إدارتها لتوثيق العلاقة والاستفادة من خبراتهم.	1.99	0.75	13
4	يشارك خبراء المؤسسات الإنتاجية مع أساتذة الجامعة المتخصصين في تنفيذ برامج تدريبية لبعض الطلاب الجامعيين.	3.72	0.73	3	يشارك الخبراء لديكم مع بعض الأساتذة المتخصصين في تنفيذ برامج تدريبية لبعض الطلاب الجامعيين.	2.16	0.37	12
5	تشجع الجامعة بعض أساتذتها في تقديم خبراتهم للمؤسسات الإنتاجية	3.69	0.76	4	تستفيد مؤسساتكم من خبرات بعض أساتذة الجامعة في تطبيق نتائج الأبحاث العلمية لديكم.	2.21	0.41	11
6	تسمح الجامعة بإعارة بعض أساتذتها لخدمة بعض المؤسسات الإنتاجية ذات الصلة بتخصصاتهم.	3.13	1.03	10	تقوم الجامعة بانتداب بعض أساتذة الجامعة لخدمة مؤسساتكم عند الطلب.	2.33	0.75	10
7	تقوم الجامعة بإبرام عقود للتعليم التعاوني والتدريب بينها وبين المؤسسات الإنتاجية .	2.76	1.00	13	يتم إبرام عقود للتعليم التعاوني والتدريب بين مؤسساتكم والجامعة.	2.67	0.47	6
8	تقوم الجامعة بالاتفاق مع المؤسسات الإنتاجية في دعم وتجهيز المعامل المستهدفة ذات الاهتمام المشترك.	3.19	0.77	9	تقوم مؤسساتكم بدعم وتجهيز بعض المعامل المستهدفة بالجامعة ذات الاهتمام المشترك.	2.38	0.49	9
9	يوجد لدى الجامعة لوائح تكفل حقوق الباحثين والمبتكرين الذين يقدمون خدمات للمؤسسات الإنتاجية.	4.24	0.76	1	يوجد لديكم لوائح تكفل حقوق الباحثين والمبتكرين الذين يقدمون لكم خدمات.	2.70	0.46	5

2	0.37	2.84	تقدم مؤسساتكم حوافز مادية للمبتكرين والمبتكرين من طلاب وأساتذة الجامعة.	8	0.99	3.20	10 تستقطب الجامعة بعض المؤسسات الإنتاجية للمساهمة في تمويل بعض البحوث والمشاريع ذات الاهتمام المشترك.
4	0.40	2.80	تساهم غرفة الشرقية في حث مؤسساتكم على دعم بعض المشاريع العلمية في الجامعة.	12	1.00	2.82	11 تسهم غرفة الشرقية في حث المؤسسات الإنتاجية على دعم بعض المشاريع العلمية في الجامعة.
3	0.38	2.83	تساهم مؤسساتكم في إنشاء ودعم مراكز الابتكار والإبداع والتميز العلمي التي تخدم منسوبي الجامعة.	5	0.95	3.55	12 يسهم بعض رجال الأعمال في إنشاء مراكز للابتكار والإبداع والبحث العلمي يخدم منسوبي الجامعة.
1	0.33	2.88	تسعى مؤسساتكم إلى دعم الجامعة في تبني فكرة الجامعة المنتجة وتفعيلها.	7	0.73	3.33	13 تسعى الجامعة إلى تبني فكرة الجامعة المنتجة بالتعاون وتفعيلها مع المؤسسات الإنتاجية بالمنطقة الشرقية.
بدرجة نادراً	0.47	2,53	المتوسط العام للمحور الأول	بدرجة أحياناً	0.82	3.38	المتوسط العام للمحور الأول

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي العام للمحور الأول من استبانة القيادات الأكاديمية بلغ (3.38) وبانحراف معياري (0.82)، وهي قيمة تؤكد على أن واقع الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية تتوافر بدرجة أحياناً من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وقد جاءت العبارة (9): "يوجد لدى الجامعة لوائح تكفل حقوق الباحثين والمبتكرين الذين يقدمون خدمات للمؤسسات الإنتاجية" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.24) وبانحراف معياري (0.76) وبدرجة غالباً، بينما جاءت العبارة (7): "تقوم الجامعة بإبرام عقود للتعليم التعاوني والتدريب بينها وبين المؤسسات الإنتاجية" في المرتبة الأخيرة- بمتوسط حسابي (2.76) وبانحراف معياري (1.00) وبدرجة أحياناً، وقد تعزى هذه النتيجة إلى قلة الاهتمام بالتعاون مع المؤسسات الإنتاجية وقد يكون ذلك من عدم وجود لوائح وأنظمة تسهم في ذلك التعاون.

وجاء المتوسط الحسابي العام للمحور الأول من استبانة المؤسسات الإنتاجية بلغ (2.53) وبانحراف معياري (0.47)، وهي قيمة تؤكد على أن واقع الشراكة بين المؤسسات الإنتاجية في المنطقة الشرقية وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل تتوافر بموافق بدرجة ضعيفة من وجهة نظر ممثلين المؤسسات الإنتاجية، وقد جاءت العبارة (13): "تسعى مؤسساتكم إلى دعم الجامعة في تبني فكرة الجامعة المنتجة وتفعيلها" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.88) وبانحراف معياري (0.33) وبدرجة أحياناً، بينما حصلت العبارة (3): "تهتم الجامعة بإشراك ممثلين للمؤسسات الإنتاجية في مجلس إدارتها لتوثيق العلاقة والاستفادة من خبراتهم" على المرتبة الثالثة عشر – والأخيرة- بمتوسط حسابي (1.99) وبانحراف معياري (0.75) وبدرجة نادراً. وقد تعزى هذه النتيجة إلى قلة الاهتمام بدور الجامعة في المنطقة وأهمية ارتباط المؤسسات الإنتاجية في الاستفادة من الجانب الأكاديمي.

ويرى أحد أفراد عينة المقابلة وهو رئيس قسم بأن نتائج المحور جاءت على هذا النحو لأهمية نتيجة هذا المحور الأعلى والأقل صحيحة وواقعية حيث تعتبر اللوائح المنظمة للعمل الأكاديمي مستوعبة لحقوق الباحثين والمبتكرين بشكل عام، ويندرج ضمن ذلك ما يتعلق بمن يقدم خدمات للمؤسسات الإنتاجية، فلولائ الدراسات العليا وأخلاقيات البحث العلمي وبراءات الاختراع واللوائح المنظمة لعمل شؤون الطلبة وأعضاء هيئة التدريس تضمن الكثير من الحقوق للمنتسبين للجامعة.

بينما تعتبر العلاقة بين الجامعة والمؤسسات المنتجة وعقود الشراكات أمراً قائماً على مبادرة الجامعة ووعي مسؤولية لأهمية هذا الأمر، وليس أمراً إلزامياً بل يخضع للمبادرة والوعي.

وأضافت إحدى القيادات بأنه تهتم الجامعة بشكل كبير بالبحث العلمي والابتكارات المقدمة والمفيدة للمؤسسات الخارجية وتهتم دائماً بالاجتماع مع أرباب العمل لمعرفة النتائج على واقع سوق العمل، ولدى الجامعة كفاءات كبيرة لتقديم برامج تعليمية وتدريبية ربما جعلت من الأقل الاستعانة بمدرسين خارجين من المؤسسات الإنتاجية وكذلك ربما يعود ذلك لانشغال أولئك الذين يعملون بخارج الجامعة.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة القضبي (2021)، ودراسة Azman (2019)، ودراسة القباري (2018)، ودراسة شطا (2017)، ودراسة الهادي (201) التي أظهرت نتائجها أن واقع شراكة الجامعات مع القطاع الخاص كانت بدرجة متوسطة، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع

نتيجة دراسة الغامدي (2018) التي أوضحت أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في رؤية المملكة جاءت إجمالاً بدرجة مرتفعة، وقد يرجع هذا الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسة السابقة هو اختلاف عينة الدراسة عن الدراسة الحالية.

إجابة السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحد من الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وممثلين المؤسسات الإنتاجية؟

وللإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر أفراد العينة على عبارات المحاور الثاني من كل أداة، كما تم ترتيب العبارات تنازلياً في ضوء قيم متوسطاتها، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (6): يتناول وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد المعوقات التي تحد من الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية

م	جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (ن=97)			المؤسسات الإنتاجية (ن=123)				
	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تركيز بعض أقسام الجامعة على البحوث النظرية التي لا تخدم القطاعات الإنتاجية	4.01	0.51	2	تركيز بعض أقسام الجامعة على البحوث النظرية التي لا تخدم القطاعات الإنتاجية	3.89	0.31	7
2	مخرجات الجامعة لا تلي حاجيات ومتطلبات سوق العمل من الكوادر المؤهلة والمدرية.	3.02	1.11	8	مخرجات الجامعة من الكوادر المؤهلة والمدرية لا تلي حاجيات مؤسساتكم ومتطلباتها.	3.81	0.39	10
3	تفتقد علاقة الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية للشفافية والوضوح	3.08	1.13	7	تفتقد علاقة الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية للشفافية والوضوح.	3.87	0.34	8
4	غياب الخطط الاستراتيجية الفعالة التي تساهم في تفعيل الشراكة المؤسسية مع قطاع الأعمال.	3.41	0.50	3	غياب الخطط الاستراتيجية الفعالة التي تساهم في تفعيل الشراكة بين الجامعة ومؤسساتكم.	4.16	0.37	1
5	ضعف الربط بين رؤية المملكة 2030 والخطط الاستراتيجية بالجامعة مما أثر سلبًا على تنمية الشراكة مع المؤسسات الإنتاجية.	2.68	0.88	10	ضعف ربط بين رؤية المملكة 2030 وخطط التعليم الجامعي مما أثر سلبًا على تنمية الشراكة مع مؤسساتكم.	4.09	0.29	3
6	ضعف ثقة رجال الاعمال في اسناد أعمالها للمراكز البحثية في الجامعة خوفا من عدم صحة نتائجها .	2.79	0.87	9	تفتقد مؤسساتكم للثقة في إسناد أعمالها للمراكز البحثية في الجامعة خوفا من عدم صحة نتائجها.	4.07	0.26	4
7	تدني إدراك القطاعات الإنتاجية لأهمية البحث العلمي الجامعي في تطوير وتحسين مستوى جودة الاداء والإنتاج لديهم.	3.13	1.10	6	لا تعتقدون بأهمية البحث العلمي المقدم في الجامعة في تطوير وتحسين مستوى جودة الاداء والإنتاج لديكم.	3.83	0.38	9

2	0.33	4.12	كثرة مسؤوليات ومهام مؤسساتكم المهنية لا تمكنكم من رفع مستوى الشراكة مع الجامعة.	1	0.34	4.13	كثرة مسؤوليات ومهام قيادات الجامعة المهنية لا تمكنهم من تحسين مستوى الشراكة.	8
6	0.00	4.00	لا تلجئ مؤسساتكم إلى الجامعة لحل مشكلاتها بطرق علمية.	4	1.30	3.33	ضعف لجوء المؤسسات الإنتاجية للجامعة في حل مشكلاتها بطريقة علمية.	9
5	0.20	4.04	ضعف انفتاح الجامعة على المجتمع ومؤسساته الإنتاجية.	5	1.29	3.31	ضعف انفتاح الجامعة على المجتمع ومؤسساته الإنتاجية .	10
بدرجة موافق	0.27	3.99	المتوسط العام للمحور الثاني	موافق بدرجة متوسطة	0.90	3.29	المتوسط العام للمحور الثاني	

جدول (7): يتناول وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد الآليات التي تساهم في تفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية

م	جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (ن=97)			المؤسسات الإنتاجية (ن=123)		
	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي
1	وضع تشريعات وقوانين ولوائح تنظم العلاقة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية .	3.42	0.61	6	وضع تشريعات وقوانين ولوائح تنظم العلاقة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية .	4.34
2	مساهمة المؤسسات الإنتاجية في تفعيل دور المراكز التقنية للبحوث التطبيقية والإبداع والابتكار داخل الجامعة.	3.91	0.41	2	إنشاء مركز تقني للبحوث التطبيقية والإبداع والابتكار يشارك فيه بعض رجال الأعمال.	4.53
3	حث المؤسسات الإنتاجية على المساهمة في دعم بعض المشاريع الطلابية.	3.84	0.60	3	حث المؤسسات الإنتاجية على المساهمة في دعم بعض المشاريع الطلابية.	4.50
4	استضافة الأقسام العلمية لبعض مسئولي قطاع الأعمال في اجتماعاتهم الدورية.	2.90	0.95	9	استضافة الأقسام العلمية لبعض مسئولي قطاع الأعمال في اجتماعاتهم الدورية.	4.19
5	تشكيل بيوت خبرة داخل الكليات الجامعية من مهامها جذب الاستثمارات وإقامة الشراكة مع قطاع الأعمال.	2.72	0.97	10	تشكيل بيوت خبرة داخل الكليات الجامعية من مهامها جذب الاستثمارات وإقامة الشراكة مع قطاع الأعمال.	4.48
6	افتتاح النظام الموازي المسائي في الكليات الجامعية يكون من ضمن أهدافه تدريب وتأهيل كوادر قطاع الأعمال في المنطقة.	3.51	0.58	5	افتتاح النظام الموازي المسائي في الكليات الجامعية يكون من ضمن أهدافه تدريب وتأهيل كوادر قطاع الأعمال في المنطقة.	4.46
7	تطبيق نظام التعليم عن بعد كي يستفيد منه العاملون في المؤسسات الإنتاجية.	3.75	0.71	4	تطبيق نظام التعليم عن بعد كي يستفيد منه العاملون في المؤسسات الإنتاجية.	4.33
8	إنشاء وحدة متخصصة تتبع الإدارة العليا في الجامعة من مهامها التنسيق للأعمال المشتركة مع المؤسسات الإنتاجية.	3.22	1.18	7	إنشاء وحدة متخصصة تتبع الإدارة العليا في الجامعة من مهامها التنسيق للأعمال المشتركة مع المؤسسات الإنتاجية.	4.24
9	إشراك خبراء من قطاع الأعمال باللجان التطويرية في الجامعة.	3.14	1.21	8	إشراك خبراء من قطاع الأعمال باللجان التطويرية في الجامعة.	4.17
10	افتتاح برامج للدراسات العليا	4.54	0.71	1	افتتاح برامج للدراسات العليا	4.15

تركز على	تركز على
احتياجات سوق	احتياجات سوق
العمل وترفع من	العمل وترفع من
معدلات الشراكة	معدلات الشراكة
مع قطاع الأعمال	المؤسسية
المتوسط العام للمحور الثالث	المتوسط العام للمحور الثالث
0.79	3.49
موافق	موافق
المتوسط العام	المتوسط العام
4.34	0.48
موافق بدرجة	موافق بدرجة
عالية	عالية

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي العام للمحور الثالث من استبانة القيادات الأكاديمية بلغ (3.49) وبانحراف معياري (0.79)، وهي قيمة تؤكد على أن الآليات التي تضمها المحور ذات أهمية بدرجة موافق في تفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وقد جاءت العبارة (10): "افتتاح برامج للدراسات العليا تركز على احتياجات سوق العمل وترفع من معدلات الشراكة المؤسسية" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.54) وبانحراف معياري (0.71) موافق بدرجة عالية، بينما جاءت العبارة (5): "تشكيل بيوت خبرة داخل الكليات الجامعية من مهامها جذب الاستثمارات وإقامة الشراكة مع قطاع الأعمال" في المرتبة العاشرة -والأخيرة- بمتوسط حسابي (2.72) وبانحراف معياري (0.97) موافق بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى توجه حاليًا برامج الدراسات العليا إلى تقديم برامج نوعية تنفيذية مرتبطة باحتياجات ومتطلبات سوق العمل.

ويرى أحد أفراد عينة المقابلة وهو رئيس قسم بأن نتائج المحور جاءت على هذا النحو لأهمية العبارة الأولى وهي نوعية ومتميزة ولذا تلقى القبول الأعلى على اعتبار أنها تتوافق مع التوجهات الحقيقية لمتطلبات سوق العمل من جهة، ولمفاهيم اقتصاد المعرفة والتوجه العالمي للجامعات. ويضيف أحدهم بأنه نجد برامج الدراسات العليا في ازدياد وتطوير مستمر مما يعزز وظيفة الجامعة في تفعيل الشراكات مع المؤسسات الإنتاجية، وهذا ملحوظ في كليات الجامعة المختلفة وأعداد القبول المرتفعة لدراسة برامج الدراسات العليا بالجامعة.

وجاء المتوسط الحسابي العام للمحور الثالث من استبانة المؤسسات الإنتاجية بلغ (4.34) وبانحراف معياري (0.48)، وهي قيمة تؤكد على أن الآليات التي تضمها المحور موافقة بدرجة عالية في تفعيل الشراكة بين المؤسسات الإنتاجية من وجهة نظر ممثلهم و جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وقد جاءت العبارة (2): "إنشاء مركز تقني للبحوث التطبيقية والإبداع والابتكار يشارك فيه بعض رجال الأعمال" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.53) وبانحراف معياري (0.50) موافق بدرجة عالية، بينما حصلت العبارة (10): "افتتاح برامج للدراسات العليا تركز على احتياجات سوق العمل وترفع من معدلات الشراكة مع قطاع الأعمال" على المرتبة العاشرة -والأخيرة- بمتوسط حسابي (4.15) وبانحراف معياري (0.36) وبدرجة موافق. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أهمية الابتكار وتوجه المؤسسات الإنتاجية حالياً إلى الاقتصاد المعرفي وهو قائم على إنتاج الابتكار والابداع بحيث يسهل لهم تسويق منتجاتهم في الأسواق.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة القضبي (2021)، ودراسة الحواس (2020)، ودراسة الشهراني (2020) التي أظهرت نتائجها أن متطلبات شراكة الجامعات مع القطاع الخاص كانت بدرجة عالية، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بحراوي وآخرون (2020) التي أوضحت ضعف الموارد المالية المخصصة لتمويل البحث العلمي من جانب المؤسسات المجتمعية، وضعف قدرة البحث العلمي على استقطاب مؤسسات الإنتاج والأعمال في المجتمع، وقد يعزى الاختلاف إلى اختلاف عينة ومجتمع وبيئة الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر القيادات الأكاديمية وبين ممثلي المؤسسات الإنتاجية حول تحديد (واقع- معوقات- الآليات المقترحة) الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية؟

وللإجابة عن السؤال الرابع، استُخدم اختبار "ت للمجموعات غير المرتبطة" (Independent Samples T-test) للتعرف على دلالة الفروق بين وجهة نظر القيادات الأكاديمية وبين ممثلي المؤسسات الإنتاجية، وجاءت النتائج كما يبين الجدول التالي:

جدول (8): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين وجهة نظر القيادات الأكاديمية وممثلي المؤسسات الإنتاجية						
معايير الاستبانة	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"
المحور الأول: واقع الشراكة بين	القيادات لأكاديمية	97	43.97	5.52	218	*18.86
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية	المؤسسات الإنتاجية	123	32.84	3.12		
المحور الثاني: معوقات الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية	القيادات الأكاديمية	97	32.91	7.53	218	*10.08
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية	المؤسسات الإنتاجية	123	39.89	1.41		
المحور الثالث: آليات تفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية	القيادات الأكاديمية	97	34.94	4.89	218	*15.26
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية	المؤسسات الإنتاجية	123	43.38	3.29		

يلاحظ *دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من الجدول (8) أن:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين وجهة نظر القيادات الأكاديمية وبين ممثلي المؤسسات الإنتاجية حول تحديد واقع الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية، وكانت الفروق لصالح القيادات الأكاديمية، وقد يعزو هذا إلى أهمية الشراكة لدى القيادات الأكاديمية لأنه توجه الجامعات حاليًا في ضوء رؤية المملكة 2030.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين وجهة نظر القيادات الأكاديمية وبين ممثلي المؤسسات الإنتاجية حول تحديد معوقات الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية، وكانت الفروق لصالح ممثلي المؤسسات الإنتاجية، وقد يعزو هذا إلى وجود رغبة من قبل المؤسسات الإنتاجية في تفعيل الشراكة مع جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل وهناك عدد من التحديات التي تواجههم.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين وجهة نظر القيادات الأكاديمية وبين ممثلي المؤسسات الإنتاجية حول تحديد آليات تفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية، وكانت الفروق لصالح ممثلي المؤسسات الإنتاجية، وقد يعزو هذا إلى اهتمام المؤسسات الإنتاجية في الآليات التي تساهم في إنجاح وتفعيل الشراكة مع جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.
- إجابة السؤال الخامس: ما التصور المقترح الذي يرفع من مستوى الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية في ضوء رؤية المملكة 2030؟

تم بناء التصور المقترح من خلال مراجعة الأدبيات وبناء المفاهيم، ومراجعة الدراسات السابقة، ويشتمل التصور المقترح على ما يلي:

فلسفة التصور المقترح:

- تنتقل فلسفة التصور المقترح من الركائز الأساسية لتطوير منظومة التعليم والتعلم، ودفع حركة التنمية، والتحول نحو تنوع مصادر تمويل التعليم، ويساهم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
- أهداف التصور المقترح: تفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية في ضوء رؤية المملكة 2030.
- الهدف العام:

يتفرع من الهدف العام عدة أهداف فرعية منها:

- نشر ثقافة الشراكة بين الجامعات السعودية والمؤسسات الإنتاجية.
- تطوير البيئة التعليمية المحفزة على المشاركة بما يتوافق مع رؤية المملكة 2030.
- اقتراح سياسات تعليمية مناسبة لتفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية.

مبررات التصور المقترح:

- تعزيز موقع الجامعات في المملكة العربية السعودية في مجال التنافسية المحلية والإقليمية والعالمية.
- الإسهام في تحقيق رؤية المملكة 2030 نحو تنوع مصادر التمويل.
- الحاجة إلى إنشاء جسور تواصل بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية.

منطلقات التصور المقترح:

- استندت الدراسة في بناء التصور المقترح لتفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية في ضوء رؤية المملكة 2030، على عدة منطلقات، هذا بيانها:
- رؤية المملكة العربية السعودية (2030): المحور الثالث: (وطن طموح) حيث يؤكد على أهمية تكامل الأدوار بين القطاع الحكومي والخاص، مع أهمية بناء قطاع أعمال يساهم في النهوض بمجتمعه ووطنه ويقوم بمسؤوليته الاجتماعية السعودية.
 - الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم من (2020) إلى (2023): حيث تهدف إلى تطوير الشراكات المجتمعية.
 - برنامج تنمية القدرات البشرية (2021): الذي يؤكد على الإعداد لسوق العمل المستقبلي محليًا وعالميًا من خلال الاستثمار في البحث والابتكار بالشراكات بين القطاع الخاص والجامعات الحكومية والأهلية.
 - الدراسة الحالية وما توصلت إليه من نتائج حول تفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية في ضوء رؤية المملكة 2030.
 - توصيات العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على تفعيل الشراكة بين الجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية في ضوء رؤية المملكة 2030.

عناصر التصور المقترح:

- الفئة المستهدفة: القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية، والقيادات في المؤسسات الإنتاجية.
- الفئة المنفذة: وزارة التعليم الجامعي، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، والمؤسسات الإنتاجية في المنطقة الشرقية، وغرفة الشرقية.

متطلبات تطبيق التصور المقترح:

متطلبات تنظيمية:

- نشر ثقافة الشراكة بين الجامعات في المملكة العربية السعودية والمؤسسات الإنتاجية.
- وضع تشريعات وقوانين ولوائح تنظم العلاقة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية.
- استضافة الأقسام العلمية لبعض مسؤولي قطاع الأعمال في اجتماعاتهم الدورية.
- إنشاء وحدة متخصصة تتبع الإدارة العليا في الجامعة من مهامها التنسيق للأعمال المشتركة مع المؤسسات الإنتاجية.
- افتتاح برامج للدراسات العليا تركز على احتياجات سوق العمل وترفع من معدلات الشراكة المؤسسية.

متطلبات بشرية:

- إشراك خبراء من قطاع الأعمال باللجان التطويرية في الجامعة.
- توفير الكوادر الإدارية المساندة للقيادات الأكاديمية وتأهيلها.
- وجود منسقين من المؤسسات الإنتاجية في الجامعات.
- تدريب بعض الطلاب في المؤسسات الإنتاجية ذات العلاقة بتخصصاتهم لكسب الخبرة وتنمية القدرات والمهارات.

متطلبات مادية:

- بناء قاعدة بيانات متكاملة عن المؤسسات الإنتاجية في المنطقة الشرقية.
- وجود حوافز مادية ومعنوية تشجع الشراكة مع الجهات الأخرى.
- توافر المعامل والتجهيزات التقنية اللازمة لاستقطاب المؤسسات الإنتاجية.
- تصميم بوابة إلكترونية تسهم في تسويق الجامعة لمنتجاتها وخبراتها للمؤسسات الإنتاجية.

آليات تنفيذ التصور المقترح:

أ – آليات التنفيذ الخاصة بوزارة التعليم

- إصدار التشريعات والقوانين والأنظمة اللازمة لتفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية.
- منح الجامعات الصلاحيات اللازمة لتفعيل الشراكات.

ب- آليات التنفيذ الخاصة بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

- تنظيم لقاءات دورية لممثلين المؤسسات الإنتاجية ويتم من خلالها تبادل الخبرات.
- تقليل الأعباء الإدارية الروتينية للقيادات الأكاديمية والتي تشتت جهده وتقلل تركيزه.
- استحداث بعض برامج الدراسات العليا التي تسهم في سد احتياج متطلبات سوق العمل.
- تجهيز معامل للابتكار والإبداع تسهم في استقطاب المؤسسات الإنتاجية لتشغيلها.

معوقات التصور المقترح وسبل معالجتها:

- مركزية السلطة: صدور قرارات من الجهات العليا دون أي مشاركة من المستويات الإدارية الدنيا.
- المعالجة: الدمج بين المركزية واللامركزية، بحيث يتم إعطاء القيادات الأكاديمية تفعيل الشراكة.
- كثرة الأعباء والمسؤوليات: مسؤوليات ومهام قيادات الجامعة المهنية لا تمكنهم من تحسين مستوى الشراكة.
- المعالجة: حث القيادات على تفويض مهامهم وأعمالهم الإدارية لتمكينهم من عقد وإبرام الشراكات.
- قلة الإمكانيات المادية: المتمثل في ضعف الدعم المالي والمادي لتوفير المعامل والمعدات والتجهيزات.
- المعالجة: ابتكار موارد تمويل جديدة كمشاركة هيئات المجتمع ومؤسساته الحكومية والخاصة لتوفير بعض الحوافز المادية.
- ضعف الفهم الصحيح للشراكة مع المؤسسات الإنتاجية.
- المعالجة: عقد ورش تدريبية لشرح مفهوم الشراكة مع المؤسسات الإنتاجية قبل تطبيقها.

الخاتمة:

النتائج:

- خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:
- أن واقع الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية تتوافر بدرجة أحياناً من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.
- أن واقع الشراكة بين المؤسسات الإنتاجية في المنطقة الشرقية وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل تتوافر بموافق بدرجة ضعيفة من وجهة نظر ممثلين المؤسسات الإنتاجية.
- أن المعوقات التي تحد من الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية تتوافر بموافق بدرجة متوسطة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.
- أن المعوقات التي تحد من الشراكة بين المؤسسات الإنتاجية والمنطقة الشرقية وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل تتوافر بدرجة موافق من وجهة نظر ممثلين المؤسسات الإنتاجية.
- أن الآليات المقترحة ذات أهمية بدرجة موافق في تفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.
- أن الآليات المقترحة جاءت أهميتها موافقة بدرجة عالية في تفعيل الشراكة بين المؤسسات الإنتاجية من وجهة نظر ممثلهم وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين وجهة نظر القيادات الأكاديمية وبين ممثلي المؤسسات الإنتاجية حول تحديد واقع الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية، وكانت الفروق لصالح القيادات الأكاديمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين وجهة نظر القيادات الأكاديمية وبين ممثلي المؤسسات الإنتاجية حول تحديد معوقات الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية، وكانت الفروق لصالح ممثلي المؤسسات الإنتاجية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين وجهة نظر القيادات الأكاديمية وبين ممثلي المؤسسات الإنتاجية حول تحديد آليات تفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية، وكانت الفروق لصالح ممثلي المؤسسات الإنتاجية.
- بناء التصور المقترح لتفعيل الشراكة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل والمؤسسات الإنتاجية في ضوء رؤية المملكة 2030.

التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة فإن أهم التوصيات ما يلي:
- حث الجامعات على تفعيل التعاون مع المؤسسات الإنتاجية في إبرام عقود التدريب.
- الاستفادة من الخبرات الأكاديمية في الجامعات للمؤسسات الإنتاجية.
- تقليل الأعباء والتكاليف للقيادات الأكاديمية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل للتركيز على تفعيل الشراكات مع المؤسسات الإنتاجية.
- تفعيل دور الاستفادة من خبرات الجامعة في الخطط الاستراتيجية لدى المؤسسات الإنتاجية في المنطقة الشرقية.
- ضرورة تبني جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل افتتاح برامج للدراسات العليا وفق متطلبات واحتياج سوق العمل.
- تبني جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل افتتاح مركز تقني يساهم فيه رجال الأعمال لدعم الابتكار لدى المؤسسات الإنتاجية.
- أن تقوم جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل على تبني تنفيذ التصور المقترح لتفعيل الشراكة مع المؤسسات الإنتاجية في المنطقة الشرقية من خلال توفير المتطلبات والآليات اللازمة لنجاح التنفيذ.

المراجع:

- البابطين، أماني. (2019). تنوع مصادر نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية لمواكبة تطلعات رؤية 2030 في ضوء التجربة الأمريكية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث*، 8(9)، 55 – 69.
- بحراوي، سلوى، الرفاعي، غالية، وحافظ، ليلي. (2020). دور الجامعات السعودية في تعزيز الشراكة المجتمعية للبحث العلمي في ضوء رؤية المملكة 2030 م. *أبحاث المؤتمر الدولي السادس: الشراكة المجتمعية وتطوير التعليم – دراسات وتجارب: جامعة الأزهر - كلية التربية للبنين بالقاهرة*، 3، 276 - 323.
- جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. (1440هـ). *الخطة الاستراتيجية لجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل*. وكالة الجامعة للدراسات والتطوير وخدمة المجتمع.

- الحايس، عبد الوهاب. (2009). *الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي وتحدياتها بسلطنة عمان*. المنتدى السعودي الدولي للشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- حمرون، ضيف الله. (2018). متطلبات الاستقلال الذاتي للجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أساتذة الإدارة والقيادة التربوية بالجامعات السعودية. *مجلة العلوم التربوية*. (3) 478-453.
- الحواس، حمد. (2020). تصور مقترح لتعزيز العلاقة التبادلية بين الجامعات السعودية والقطاع الخاص لتحقيق التنمية الاقتصادية في ضوء رؤية المملكة 2030. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والبحوث*. 9 (4)، 104 - 121.
- الذيفاني، عبد الله. (2014). *أسس ومبادئ الشراكة بين الجامعات ومؤسساتها البحثية والمجتمع المحلي* [ورقة عمل] ورشة الأسس والمبادئ للشراكة بين المجتمع المحلي ومؤسسات البحث العلمي، مركز البحوث ودراسات الجدوى، جامعة تعز، اليمن.
- الزهراني، سعدية، والدسوقي، إيمان. (2020). دور القيادات الأكاديمية في تحقيق متطلبات الجامعة المنتجة بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*. 61، 157 - 183.
- الزهراني، علي عبد القادر. (2019). معوقات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء رؤية 2030 من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. *المجلة الدولية التربوية والمتخصصة*. 8 (11)، 158-136.
- السبيعي، نهلة. (2020). إدارة الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والتربية الخاصة: تصور مقترح. *مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. 22، 215 - 276.
- سلمان، صبا. (2011). دور الجامعات في التنمية الاقتصادية في بلدان عربية مختارة (العراق، مصر) [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة كربلاء.
- شطا، أحمد. (2017). تفعيل الشراكة الاستراتيجية بين جامعة دمياط والمؤسسات الإنتاجية المحلية: رؤية تربوية. *مجلة تطوير الأداء الجامعي: جامعة المنصورة - مركز تطوير الأداء الجامعي*. 5 (5)، 75 - 98.
- الشبراني، عبد الله. (2020). استراتيجية مقترحة في الشراكة المجتمعية المتجددة بين الجامعات السعودية والمجتمع المحلي لتلبية الاحتياجات والمشروعات البحثية في ضوء بعض التجارب العالمية. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية*. 79، 811 - 868.
- صائغ، عبد الرحمن، ومصطفى، محمد. (2005). الإطار المرجعي لتفعيل التعاون والتنسيق والتكامل بين مؤسسات التعليم العالي والعام ومؤسسات الأعمال والإنتاج. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عامر، طارق. (2008). تصور مقترح لتطوير العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات الإنتاجية"، المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، والمنعقد بتاريخ 17 - 20 صفر 1429 هـ الموافق 24 - 27 فبراير 2008 جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.
- الغامدي، حنان. (2021). استراتيجية مقترحة لتمويل التعليم الجامعي في الجامعات السعودية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية: جامعة تعز فرع التربية - دائرة الدراسات العليا والبحث العلمي*. 15، 241-268.
- الغامدي، عبد العزيز. (2018). درجة أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية*. 53، 413 - 443.
- القباري، جود. (2018). *الشراكة البحثية بين الجامعات والقطاع الخاص وفق مؤشرات مجتمع المعرفة: تصور مقترح* [رسالة دكتوراه منشورة]. جامعة الملك سعود، الرياض.
- القضيبي، فوزية. (2021). واقع تطبيق الشراكة المجتمعية بين جامعة القصيم ومؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص. *مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية والأدبية: جامعة عين شمس - كلية التربية*. 27 (2)، 15 - 74.
- كريسول، جون. (2019). تصميم البحوث الكمية- النوعية- المزجية (عبد المحسن القحطاني، ترجمة؛ ط. 4). دار المسيلة. (2014).
- المجلاد، أحمد. (2021). *الجامعة الابتكارية مدخل لتطوير الجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية (تصور مقترح)* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (2016). *رؤية المملكة العربية السعودية 2030* <https://www.vision2030.gov.sa/ar>
- محمود، يوسف سيد. (2002). أبعاد ومشكلات الشراكة بين الجامعة وبعض المؤسسات الإنتاجية والخدمية [بحث مقدم] المؤتمر العلمي الرابع للتربية ومستقبل التنمية البشرية في الوطن العربي على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، في الفترة من 21-22 أكتوبر 2002.
- النايف، سعود. (2020). تصور مقترح لتطوير أداء القيادات الجامعية في ضوء نظام الجامعات السعودية الجديد. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*. 58، 241 - 280.
- الهادي، شرف الدين بن إبراهيم القاسم. (2016). تصور مقترح لتفعيل الشراكة بين جامعة القصيم والمؤسسات الإنتاجية في ضوء متطلبات خطط التنمية. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية: جامعة جازان*. 5، 506 - 564.

الهادي، شرف الدين بن إبراهيم. (2011). رؤية استراتيجية لجامعات عربية منتجة ذات جودة تعليمية عالية ونفقات مخفضة. *مجلة البحوث النفسية والتربوية: جامعة المنوفية - كلية التربية*، 26(1)، 123 - 179.

وزارة التعليم العالي. (2011). *الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية: آفاق 1450هـ-2029م*. وكالة الوزارة للشؤون التعليمية.

Azman, N., et al. (2019). Promoting niversity-industry collaboration in Malaysia: stakeholders' perspectives on expectations and impediments. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(1), 86-103.
<https://doi.org/10.1080/1360080x.2018.1538546>

Tilak, J. B. (2010). *Public- private partnership in education*. The Hindu.

درجة ممارسة بعض العناصر المعنية بالتربية العملية لمهامهم من وجهة نظر مديري المدارس المتعاونة والطالبات المعلمات في إطار برنامج التعاون بين جامعة نزوى ووزارة التربية والتعليم

The Degree of Practicing some Educational Specialists to their Tasks as Seen by the Cooperative Schools' Principles and the Female Pre-Service Teacher in the Cooperation Program Framework between UON And MOE

أفلاح بن أحمد الكندي، سعود بن أحمد الحضرمي، رقية بنت حمد العبدلية

Aflah Ahmed Al-Kindi, Saud Ahmed Al-Hadrami, Ruqiya Hamad Al Abdaliya

Accepted

قبول البحث

2023/3/24

Revised

مراجعة البحث

2023 /2/15

Received

استلام البحث

2023 /1/22

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.4.2>



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

درجة ممارسة بعض العناصر المعنية بالتربية العملية لمهامهم من وجهة نظر مديري المدارس
المتعاونة والطالبات المعلمات في إطار برنامج التعاون بين جامعة نزوى ووزارة التربية والتعليم
The Degree of Practicing some Educational Specialists to their Tasks as Seen by the
Cooperative Schools' Principals and the Female Pre-Service Teacher in the Cooperation
Program Framework between UON And MOE

أفلاح بن أحمد الكندي¹، سعود بن أحمد الحضرمي²، رقية بنت حمد العبدلية³
Aflah Ahmed Al-Kindi¹, Saud Ahmed Al-Hadrami², Ruqiya Hamad Al Abdaliya³

¹ أستاذ مساعد في مناهج وطرائق التدريس - جامعة نزوى - سلطنة عُمان

² مشرف أول فيزياء - وزارة التربية والتعليم - سلطنة عُمان

³ معلمة مجال ثاني - وزارة التربية والتعليم - سلطنة عُمان

¹ Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods, University of Nizwa, Oman

² Senior Supervisor of Physics at the Ministry of Education, Oman

³ Second field teacher, Ministry of Education, Oman

¹ aflah.ahmed@unizwa.edu.om

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة بعض العناصر المعنية بالتربية العملية (المعلم المتعاون، وإدارة المدرسة المتعاونة، ومنسق التربية العملية) لمهامهم من وجهة نظر مديري المدارس المتعاونة والطالبات المعلمات في إطار برنامج التعاون بين جامعة نزوى ووزارة التربية والتعليم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، إذ أُعدت استبانة مكونة من (20) فقرة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة (المعلم المتعاون، منسق التربية العملية، إدارة المدرسة)، وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها، جرى تطبيقها على العينة البالغ عددهم (22) مدير ومديرة مدرسة و(118) طالبة معلمة، وأظهرت النتائج أن درجة الممارسة لكل المحاور إجمالاً ولكل الفقرات بالنسبة لمدير المدرسة تراوحت بين العالية والعالية جداً، وبالنسبة للطالبات المعلمات كانت درجة الممارسات في إجمالي المحاور عالية وفي العبارات كافة تراوحت بين المتوسطة والعالية جداً. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المديرين والطالبات المعلمات في المحاور الثلاثة (المعلم المتعاون، منسق التربية العملية، إدارة المدرسة) لصالح المديرين، وخرجت الدراسة بجملتها من التوصيات، أهمها إشراك الطلبة المعلمين في بناء مفردات الامتحانات، وتحليل نتائجها والتواصل مع أولياء الأمور.

الكلمات المفتاحية: الطالب المعلم؛ مدير المدرسة؛ التربية العملية.

Abstract:

This study aimed to examine the practicing degree of some educational specialists to their tasks as seen by the cooperated schools' principals and the female pre-service teacher in the cooperation program framework between UON and MOE. To achieve the aims of the study, the descriptive approach was used, and a questionnaire tool consisting of (20) paragraphs was distributed on three main areas (the cooperating teacher, the practical education coordinator, and the school administration), and after verifying the validity and reliability of the tool, it was applied to a sample of (22) school principals and (118) female pre-service teachers. The results showed that the degree of practice for all areas in general and for all statements for the school principals ranged between high and very high, and for female pre-service teachers; the degree of practices in the total areas was high and in all statements ranged between medium, high and very high. The results also showed that there were statistically significant differences between the responses of principals and female pre-service teachers in the three areas (the cooperating teacher, the coordinator of practical education, and the school administration) in favor of the principals. The main recommendations are the involvement of pre-service teachers in building exams' questions, analyzing their results, and communicating with parents.

Keywords: Pre-service Teacher; School principal; practical education.

المقدمة:

بما أن المعلم ركيزة تطوير وإصلاح ومسؤول عن تحقيق الأهداف السلوكية من خلال عمله التربوي الإيجابي، سواء خلال الموقف التعليمي في المجتمع المدرسي أو خارجه؛ فإن ذلك يستدعي من المعلم وضع خطط سواء أكانت يومية، وأسبوعية، وشهرية أو سنوية؛ لتحقيق الأهداف التي تسعى لتحقيقها العملية التعليمية.

وبالنظر إلى أن التربية العملية تعد من أهم المقررات التي تؤهل الطالب المعلم في مرحلته الجامعية وقبل دخوله الخدمة حتى يتسنى له تطبيق المساقات النظرية في الميدان والسلوك التربوي، وبالتالي هو مقرر يقوم على صياغة أهداف ترتبط بإعداد الطالب المعلم على اكتسابه المهارات من خلال الممارسة؛ من أجل تحقيقها في التربية العملية أو التدريب الميداني، وأيضاً لتكوين طالب معلم يمتلك قدرات وكفاية عالية ليكون مؤهلاً تأهيلاً سليماً، وذلك من خلال تنمية مهاراته وإكسابه الكثير من الطرائق المناسبة، مثل: كيفية التدريس وتفعيل الاستراتيجيات والتعلم النشط والوسائل المعينة في الغرفة الصفية، والتي تسهم في نجاح العملية التعليمية بشتى مجالاتها، حفاظاً على حمل لواء أعظم رسالة على هذه الأرض وهي التعليم، والقائمة على ركائز وأسس علمية صحيحة وواضحة.

فلا بد أن يكون الطالب المعلم على دراية بنظام البيئة المدرسية والإشراف، إضافة إلى ذلك؛ نلاحظ أن مادة التربية العملية تسعى إلى جعل الطالب معلماً يتسم بشخصية متوازنة في مختلف جوانبها، وقائد فكري، ومربٍ، ومرشد، كما تقوم بتهيئة الطالب المعلم والإشراف عليه للمستقبل؛ بل للحياة العلمية والعملية بأكملها؛ ليمثل ما يتعلمه فكراً وسلوكاً ليكون قدوة عملية يحتذى بها.

وكما أشار خز علي ومومني (2010) إلى أن القدرات والفاعلية التدريسية تعد من أهم الموضوعات المهمة والضرورية؛ فهي التي لها تأثير كبير في الدور الذي يقوم به المعلم والممارسات التي يمارسها، إذ أنه على المستوى الدولي أشارت منظمة اليونسكو المعنية بالتربية إلى أهمية تطوير خبرات الطلاب المعلمين من خلال التربية العملية والتي تكون قبل الخدمة وفي أثناءها؛ وذلك لتحقيق الغايات الأكاديمية السامية لتصل إلى جودة نوعية مؤهلة في التعليم. تشير كذلك إلى أن التربية العملية تعد حلقة وصل بين كلية التربية والعمل الأكاديمي من جهة، والمدارس من جهة أخرى؛ فهي عنصر أساسي في إعداد الطالب المعلم وتأهيله.

مشكلة الدراسة:

تسهم برامج التربية العملية إسهاماً كبيراً في إعداد وتأهيل الطالب المعلم قبل الولوج الفعلي إلى التدريس؛ حيث إنها فرصة للطالب المعلم للربط بين الجانب النظري والعمل؛ فهو يطبق ما تعلمه سابقاً في مواقف حقيقية؛ مما يتيح له تطوير مهاراته، وقدراته، واتجاهاته، ومعارفه المختلفة، وتعطيه انطباعاتاً مبدئية عن بيئة العمل التي سيكون فيها، إلى جانب ذلك؛ فإن لهذه البرامج دوراً فاعلاً في تهيئة الطالب المعلم للخدمة الفعلية. مما سبق؛ فإن برامج التربية العملية يجب أن تكون بصورة تمكن الطالب المعلم من إعداداته الإعداد الجيد، وتلقية للتدريب المناسب الذي يؤهله ليصبح معلماً فاعلاً لاحقاً؛ لذا أصبح من الأهمية بمكان معرفة آراء المعنيين بها بما تقدمه، ومدى جودتها، لتحسين هذه البرامج من خلال تعزيز مواطن القوة، وتحسين مواطن الضعف.

ومن خلال الاطلاع على الدراسة التي أجريت في عام 2016م بجامعة نزوى، والتي كانت بعنوان: تقويم برامج التدريب الميداني/ التربية العملية في كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى، والتي هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية وقتها، ومن خلال متابعتنا للطلبة المعلمين عن قرب، وتفعيل بعض الحلقات النقاشية معهم بخصوص الأداء العملي وما يصاحبه من تحديات وممارسات من قبل المدارس؛ فإن مشكلة الدراسة الحالية تسعى لتبسيط الضوء على جوانب الضعف التي أكدها الباحثون قبلنا وذكرها الطلبة المعلمون في سياق اللقاءات والحلقات النقاشية، وذلك في ظل برنامج التعاون بين جامعة نزوى ووزارة التربية والتعليم بشأن تطبيق التربية العملية لطلبة التخصصات التربوية في كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى، والذي تم اعتماده في عام 2019م؛ لذا يسعى الباحثون لمعرفة درجة ممارسة العناصر المرتبطة بالمدرسة لمهامهم وفق البرنامج المشترك من وجهة نظر مديري المدارس المتعاونة، والطالبات المعلمات، كما يسعى إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول استجابة مديري المدارس المتعاونة والطلبة المعلمين لما سبق.

أسئلة الدراسة:

- ما درجة ممارسة كلٍ من (المعلم المتعاون، إدارة المدرسة، منسق التربية العملية بالمدرسة) لمهامهم في تطبيق التربية العملية من وجهة نظر مديري المدارس؟
- ما درجة ممارسة كلٍ من (المعلم المتعاون، إدارة المدرسة، منسق التربية العملية بالمدرسة) لمهامهم في تطبيق التربية العملية من وجهة نظر الطالبات المعلمات؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول استجابة مديري المدارس والطالبات المعلمات في درجة ممارسة كل من: (المعلم المتعاون، إدارة المدرسة، منسق التربية العملية بالمدرسة) لمهامهم؟

أهداف الدراسة:

- تقييم ممارسة المعلم المتعاون وإدارة المدرسة ومنسق التربية العملية لمهامهم المرتبطة بالتدريب الميداني.

- الوقوف على فروق الاستجابة بين مديري المدارس المتعاونة والطالبات الملمات حول نظرتهم لممارسة كل من (المعلم المتعاون، وإدارة المدرسة، ومنسق التربية العملية) لمهامهم.
- تقديم مقترحات تساهم في تطوير العمل ببرنامج التدريب الميداني.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية النظرية والعلمية في الآتي:
- تعطي فهما أكبر لواقع متابعة التدريب الميداني للطالب المعلم.
- تقدم مادة تفيد صاحب القرار للتطوير والتحسين في مهام المعنيين بتقييم الطالب المعلم.
- يمكن الاستفادة بما ورد في الدراسة في بعض تطبيقات مقرر التفاعل الصفي بالجامعة.
- تقدم مادة مفيدة لمراجعة المسؤوليات والمهام الواردة في برنامج التعاون بين جامعة نزوى ووزارة التربية والتعليم. بما يساهم في تجويد برنامج التدريب الميداني لطلبة كلية التربية بجامعة نزوى؛ ليتناسب مع تطلعاتهم نحو إكسابهم التمكن اللازم لممارسة مهنة التعليم بكل كفاءة.

حدود الدراسة:

- ستتمثل حدود الدراسة فيما يأتي:
- الحد البشري: سيتم إجراء الدراسة على طلاب التربية العملية بجامعة نزوى ومديري المدارس المتعاونة.
- الحد الزمني: تطبيق الدراسة في الفصل ربيع (2021/2022)
- الحد المكاني: محافظة الداخلية- سلطنة عمان.
- الحدود العلمية: التربية العملية، ممارسة المعلم المتعاون لمهامه في تطبيق التربية العملية، مدى ممارسة إدارة المدرسة لمهامها في تطبيق التربية العملية، ممارسة منسق التربية العملية بالمدرسة لمهامه في تطبيق التربية العملية.

مصطلحات الدراسة:

• التربية العملية:

يُقصد بها: "مجمّل الأنشطة والخبرات التي تنظم في إطار برامج تربية المعلمين، وتستهدف مساعدة الدارس المعلم على اكتساب الكفايات المهنية والمسلّكية التي يحتاجها في أدائه لمهامه التعليمية" (مرعى، ومصطفى، 2014، ص 8).

ويعرف الباحثون التربية العملية إجرائيًا بأنها تدريب ميداني متكامل يتم تنفيذه كجزء من برنامج التأهيل التربوي المقدم بجامعة نزوى، خلال فصل دراسي واحد بواقع ثلاثة أيام في الأسبوع، يطبق فيه الطلبة المعلمون ما تعرضوا له من جانب نظري وعملي، يتابعهم في هذا التدريب المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون وإدارة المدرسة.

الجانب التطبيقي من برنامج إعداد الطالب المعلم قبل الخدمة للدارسين بقسم التربية في كلية العلوم: أشار براون (2005/1975) بأن الطالب المعلم هو: "معلم تحت الإعداد في المؤسسات التربوية التي تقوم بإعداد المعلمين، حاصل على مؤهل تربوي، ويكتسب خبرات ومهارات تدريسية بإشراف وتوجيه متخصصين" (ص 139). والتعريف الإجرائي له هو الطالب المنتظم الذي يدرس في جامعة نزوى بقسم التربية في كلية العلوم والآداب المسجل لمقرر التربية العملية لمدة فصل دراسي.

• مدير المدرسة:

وهو كما يعرفه براون (2005/1975) بأنه "الذي يعمل على تهيئة المناخ التربوي الملائم الذي يساهم بفعالية في توفير الألفة بين الطلاب والمعلمين وأسرة المدرسة بما يساعدهم على تحقيق الأهداف" (ص 153). وإجرائيًا هو مدير المدرسة المتعاونة مع جامعة نزوى بشأن تطبيق برنامج التربية العملية.

• المعلم المتعاون:

وهو "أحد المعلمين الأكفاء في المدرسة ميدان التدريب توكّل إليه مهام الإشراف والتوجيه والمتابعة بإشراف وتوجيه ومتابعة عضو هيئة تدريس متخصص" (براون، 2005/1975، ص 139). ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه المعلم المسؤول في المدرسة المتعاونة التي تختارها كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى والذي يقوم بعملية الإشراف وتقديم التوجيهات التربوية بكافة العملية التعليمية للطالب المعلم الدارس في جامعة نزوى.

• إدارة المدرسة:

يُقصد بإدارة المدرسة كما يوضحها سالم والحليبي (1998) أنها بمثابة جهاز تنفيذي في المدرسة، يرأسه مدير المدرسة، مع مجموعة من الإداريين كمساعد المدير، والذين يطلق عليهم الجهاز الإداري للمدرسة، وتقوم بتنظيم المدرسة من خلال مجموعة من العمليات مثل التخطيط والتنسيق والتوجيه والتقويم، وتعتبر وسيلة لتحقيق أهداف العملية التربوية. وإجرائيًا فهي إدارة المدرسة المتعاونة والمختارة من قبل جامعة نزوى، وتعتبر الجهة المسؤولة عن تقديم أداء الطالب المعلم نهاية الفصل للكلية، واستكمال استمارات تقييم التربية العملية.

• منسق التربية العملية بالمدرسة:

عضو من الكادر التدريسي يكون حلقة الوصل بين المدرسة والجامعة فيما يخص الطالب المعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أهمية التربية العملية للطالب المعلم:

- يوضح عبد السميع وحوالة (2005) بأن من أهم أركان برامج إعداد المعلمين هي التربية العملية، والتي تعتمد على ركيزتين أساسيتين، وهما:
- يجب أن يكون الطالب المعلم لديه استعداد وميول لأن يصبح معلمًا، ويجب كذلك أن يتحلى بالصفات التي تؤهله لذلك.
- برامج إعداد المعلمين، والتي يجب أن توضع بصورة تؤهل الطالب المعلم لأن يصبح معلمًا ناجحًا، وذلك من خلال وضع برامج وخطط ترتبط بهذا الأمر.
- ويشير بقيعي (2009) بأن التربية العملية لها أهمية بالغة باعتبارها القادرة على التأكد من مدى استفادة الطالب مما تعلمه في سنوات دراسته سواء كان في الجانب النظري أو العملي، وهي أيضًا المحك الذي يمكن من خلاله التأكد من نجاح كليات إعداد المعلمين في تأدية وظيفتها.
- ويؤكد أيضًا أن التربية العملية لها أهمية كبيرة في حياة الطالب المعلم؛ فمن خلالها يستطيع الطالب المعلم تطبيق ما تعلمه، واكتشاف نقاط ضعفه وقوته في هذا الجانب، كما أنها تؤهله لتحمل أعباء التدريس لاحقًا، ويمكن أن نوجز أهمية التربية العملية في أنها:
- تُكسب الطالب المعلم مهارة الاتصال والتواصل والقيادة.
- تتيح له اكتساب المهارات الأساسية في التدريس؛ كالخطيط والتنفيذ والتقييم، وإدارة الصف.
- تقليل الفجوة بين النظرية والتطبيق.
- تُنمي الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس.
- تساعده على اكتساب أو تطوير مهارة التقييم الذاتي، وبالتالي معرفة التقدم الذي يحرزه.
- يستطيع فهم واقع التدريس بصورة واسعة وعميقة؛ مما يساعده على التقرب من المشكلات الحقيقية التي من الممكن أن يتعرض لها مستقبلًا، وهذا يحتاج إلى متابعة وإرشاد من القائمين على متابعته.

أهداف التربية العملية:

- تسعى التربية العملية إلى تحقيق عدة أهداف ويصنفها سالم والحليبي (1998)، إلى معرفية ومهارية ووجدانية، ويعدد السعيد (2006) جملة من الأهداف منها:
- الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية؛ فالتربية العملية فرصة للطالب المعلم لتطبيق ما درسه من مقررات نظرية.
- يتيح برنامج التربية العملية إعطاء الطالب المعلم مسؤولية أكبر، سواء فيما يتعلق بإدارة الصف، أو التفاعل مع العناصر الموجودة في المدرسة، وهذا بدوره يُسهم في تطوير الشخصية.
- تساهم التربية العملية في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس بالنسبة للطالب المعلم، وهذا سيكون له دور إيجابي مستقبلاً للطالب المعلم أثناء التحاقه بالمهنة رسميًا.
- فرصة لتدريب الطالب المعلم على مواجهة المشكلات المختلفة، وكيفية التعامل معها.
- يمر الطالب المعلم خلال التربية العملية بمواقف تسمح له بمعايشة الواقع المدرسي، والتفاعل مع كل مكوناته، ودراسة تلك المواقف، وكذلك توثيق الصلة بكل من له علاقة بعملية التدريس.

مبادئ وأسس التربية العملية:

- للتربية العملية مجموعة من المبادئ والأسس، ويمكن إجمالها في النقاط التالية وفق ما أشار إليه بقيعي (2010)، والسعيد (2006):
- يجب أن يكون هناك تدرج في تطبيق أنشطة التربية العملية؛ بحيث لا تتم بصورة عشوائية، بل منظمة؛ من السهل للصعب، ومن البسيط للمعقد.
- يجب أن يكون هناك تكامل لأدوار المعنيين بالتربية العملية، والعمل بمبدأ التعاون والموضوعية بين الجميع؛ حتى يسير برنامج التربية العملية بصورة منظمة، ولضمان الحصول على الفائدة المرجوة.
- تجنب الإساءة إلى الطالب المعلم بأي شكل من الأشكال، أو التقليل من شأنه؛ لأن هذا قد يؤدي به إلى قلة الدافعية، وربما يحد من مستوى إنجازه.
- ضرورة تقديم التغذية الراجعة للطالب المعلم؛ لضمان الحصول على أفضل النتائج، والمُضي نحو الإتقان.
- النظرة إلى مقرر التربية العملية يجب أن تكون متكاملة مع الجانب النظري أو المقررات النظرية التي سبق دراستها؛ لأن هذا يؤدي إلى إعداد الطالب المعلم الإعداد الأمثل.
- التزام الموضوعية أثناء تقييم الطالب المعلم، والابتعاد عن الذاتية.

- الاهتمام بتوفير الإمكانات المادية والبشرية والتي تساعد على تحقيق نجاح التربية العملية.
- تقديم خبرات متنوعة ومختلفة للطالب المعلم؛ لكي يحصلوا على فائدة أكبر من برنامج التربية العملية، بجانب اكتسابهم لجوانب التعلم المختلفة.
- ضرورة تقويم برنامج التربية العملية، والوقوف على جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب الضعف لتعديلها؛ مما يساهم في عملية تطوير البرنامج.

مكونات التربية العملية:

- يوضح مرعي ومصطفى (2014) بأن مكونات التربية العملية قد تتحدد باتجاهين، وهما:
- الاتجاه الأول: تتكون التربية العملية من جانب نظري وعملي؛ فالمكون النظري هو كل ما يعرفه الطالب المعلم عن التربية والتعليم، والمقررات التي يدرسها بالكلية، والمكون العملي فهي الممارسات التي يمارسها الطالب المعلم في المواقف الصفية المختلفة.
 - الاتجاه الثاني: تتكون التربية العملية من مكونات معرفية، ووجدانية، وأدائية؛ فالمكونات المعرفية أو الإدراكية هي كل المفاهيم التي يجب على الطالب دراستها سواء كانت نفسية أو تربوية، والعمليات العقلية المتمثلة في عمليات اتخاذ القرار والتطبيق والمقارنة والتحليل والتفسير وغيرها، والمكونات الوجدانية أو القيمية فتشتمل على مجموع القيم التي يجب على الطالب المعلم التحلي بها، والتي تحدد وتوجه سلوكه، ومنها أخلاقيات المهنة، ويتضمن هذا الجانب أيضاً تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، وأما المكونات الأدائية فتتمثل في مساعدة الطالب المعلم على امتلاك الكفايات اللازمة ليؤدي عمله بفاعلية وإتقان، وجميع تلك الجوانب مترابطة ومتداخلة فيما بينها.

مراحل التربية العملية:

يمثل برنامج التربية العملية بداية انطلاق مهمة للطالب المعلم نحو إعداد كملهم يمتلك المعارف والمهارات اللازمة ويطبق الإجراءات السليمة في التعامل مع مختلف السلوكيات؛ لذا فإن تطبيق هذا البرنامج يمر بمراحل مختلفة تحقق في مجملها الأهداف المخطط لها من التربية العملية وهي كما يوضحها سالم والحليبي (1998)، السعيد (2006)، بقيعي (2010)، ومرعي ومصطفى (2014) كالتالي:

أولاً: مرحلة الإعداد القبلي

تعد هذه المرحلة بمثابة تهيئة للطالب المعلم نفسياً وذهنياً لبرنامج التربية العلمية، وذلك من خلال توضيح أهمية هذا التدريب للطلبة المعلمين لإعدادهم بشكل جيد للعمل الميداني، كما يتم فيها توضيح أدوار العناصر المساندة لهم في تنفيذ البرنامج وذلك بتنظيم لقاء تعريف بين الطلبة المعلمين وكل من له دور في برنامج التربية العملية من الأساتذة الجامعيين والمشرفين وإدارات المدارس التي سوف تتم فيها التربية العلمية، والمعلمين المتعاونين في هذه المدارس، ومنسقي برنامج التربية العملية سواء في الجامعة أو الكلية التي ينتهي لها الطالب أو المدرسة.

ثانياً: مرحلة التنفيذ الأولى

وتعد هذه المرحلة من المراحل المهمة والأساسية ضمن مراحل التربية العلمية، وفيها يتم التطبيق الفعلي للمبدي للتربية العملية للطلبة المعلمين، والتي يتم تطبيقها في العادة بما تسمى بالتربية العملية المنفصلة وتكون وفق برنامج زمني لا يتجاوز يوم أو يومين في الأسبوع، ويجب أن تراعى فيها التدرج في تطبيقها كالاتي:

- تنفيذ برنامج مشاهدة للطلبة المعلمين في المدارس المتعاونة وفق برنامج زمني محدد ضمن نطاق البرنامج الزمني للتربية العملية، ويقوم فيه الطلبة بحضور مواقف تعليمية صفية مع نظرائهم المعلمين في المدرسة بغرض تقريب الطالب المعلم من الواقع الفعلي للتدريس، وبما يساهم في ملاحظته وإكسابه بعض المهارات المتعلقة بإدارة الصف وتنظيمه ومهارة التقويم للحصة الدراسية، مع ضرورة إلمام الطالب المعلم بموضوع الحصة والمواد والأدوات المستخدمة في تنفيذ الموقف الصفّي قبل تنفيذ عملية المشاهدة المباشرة، كما يراعى التنوع في حضور مواقف صفية مختلفة للمعلمين، كما يستهدف تنفيذ هذا البرنامج تعريف الطالب المعلم ببيئة المدرسة وما يتم فيها من عمليات كاجتماعات بين أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية، وكذلك الاطلاع على اللجان المشكلة بالمدرسة ومهامها، وأيضاً التعرف على القوانين والأنظمة المدرسية والعمليات الإدارية المختلفة من أعمال المناوبة وإدارة المشكلات السلوكية المتكررة والإجراءات المتبعة للتعامل معها.
- يخطط الطالب المعلم لحصة دراسية بكافة جوانبها وبإشراف مباشر من المعلم المتعاون وذلك من خلال تعريف الطالب ببنود التحضير الكتابي وإرشاده لمصادر التعلم واستراتيجيات التدريس المناسبة ومراجعة الأنشطة المعدة للموقف التعليمي ومدى مناسبتها وأيضاً مراجعة استراتيجيات وطرق تقييم تعلم الطلبة والتي أعدها الطالب المعلم وتقديم التغذية الراجعة له.
- بعد استكمال التحضير الكتابي والذهني لدى الطالب المعلم، فإنه يصبح مؤهلاً لتطبيق الدرس وتنفيذ الموقف التعليمي بكل جدارة، مع الأخذ في الاعتبار المهارات المكملة لهذا التطبيق والمتعلقة بإدارة الصف، وينفذ الطالب المعلم الحصة الدراسية وبإشراف مباشر من المعلم المتعاون وبحضور زملائه، مع الأخذ في الاعتبار ضرورة تقييم الطالب المعلم، من حيث تحديد نقاط القوة والضعف في أدائه.

ثالثاً: مرحلة التنفيذ النهائية

تطبق هذه المرحلة عادة في التدريب المتصل من برنامج التربية العملية حيث يقضي الطلاب المعلمون فترة زمنية متصلة في المدارس المحددة للتدريب وخلال وجودهم يكونون تحت الإشراف المباشر من المعلم المتعاون وإدارة المدرسة.

ويقوم فيها الطالب المعلم بتنفيذ العديد من الأنشطة والمواقف الصفية والمشاركة في فعاليات المدرسة المختلفة والمتمثلة في الاجتماعات واللقاءات، ويتعرف أيضاً على طبيعة الزيارات الإشرافية التي يقوم بها مشرفو المواد لمعلمي المدرسة، وتكون هذه المرحلة فرصة أكبر للطالب المعلم لكي يكتسب العديد من المهارات والخبرات من خلال الاحتكاك المباشر مع كافة أطراف العملية التعليمية وبصورة مستمرة، وخلال هذه المرحلة يجب على الطالب المعلم الاستمرار في تدوين الملاحظات والممارسات اليومية ومناقشتها مع زملائه؛ لتتشكل لديهم حصيلة من المعارف والمهارات اللازمة للعمل في الحقل التربوي لاحقاً، كما تساهم في تنمية ثقته بنفسه، واتخاذ القرارات في المواقف التي تتطلب ذلك، إضافة إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو عمليتي التعليم والتعلم.

الكفايات المهنية للطالب المعلم:

على الطالب المعلم ممارسة الكفايات المهنية من أجل امتلاكها والعمل على ممارستها وإتقانها، ويذكر براون (1975/2005) بعضاً من هذه الكفايات

وهي:

أولاً: كفاية السمات الشخصية: مثل الاهتمام بالمظهر الشخصي، والعناية بالنظافة الشخصية، والانضباط وأداء المسؤوليات

ثانياً: كفاية التخطيط وإعداد الدروس: وتتكون من المجالات الآتية :

الأهداف: لكي تصاغ الأهداف السلوكية صياغة صحيحة، لا بد أن تكون (محددة، دقيقة، واضحة، مناسبة، قابلة للتحقيق، شاملة ومتنوعة.

عناصر الدرس: يجب أن تتضمن (الهيئة، التعلم القبلي، الأسئلة الصفية، الوسائط التعليمية، الأنشطة المصاحبة، الغلق)

التقويم: ويتضمن: (التقويم القبلي، التقويم البنائي، التقويم الختامي).

التعيينات: (تعيينات داخل أثناء الحصة، واجبات منزلية، تعيينات منزلية للدرس القادم " (براون، 1975/2005، 156-157).

دور الطالب المعلم وواجباته: للطالب المعلم مجموعة من الأدوار والواجبات التي يجب أن يلتزم بها، ويذكر بقيي (2010)، وسالم والحليبي (1998)، ومرعى ومصطفى (2014) بعضاً من هذه الأدوار والواجبات، وتتلخص في العناية بالمظهر الخارجي، وطلاقة الوجه وطيب التعامل، والعمل بقوانين المدرسة وتوجيه المسؤولين، واكتساب الخبرات من المعلمين والاحترام المتبادل بين الجميع.

أدوار المتابعين للطالب المعلم:

1. دور مدير المدرسة اتجاه الطالب المعلم:

يشير كلٌّ من براون (1975/2005)، بقيي (2010)، وسالم والحليبي (1998)، أن مدير المدرسة بشكل خاص، وإدارة المدرسة بشكل عام العديد من الأدوار والواجبات اتجاه الطالب المعلم، ومن هذه الأدوار:

- الترحيب بالطالب المعلم، وإشعاره بأهميته، والتبسم أمامه، ومعاملته بأحسن ما يكون.
- مسؤول عن تهيئة المناخ المناسب للطالب المعلم في المدرسة.
- تعريف الطالب المعلم بالأنظمة المدرسية: كالجداول، والمهام الوظيفية، وواجبات المعلم الأساسية، وهيكل المدرسة بشكل عام، وكل ما له علاقة بأساليب التعامل الإداري.
- مساعدة الطالب المعلم على التأقلم مع جميع الأفراد في المدرسة، وتقديمه لهم.
- تعريف الطالب المعلم بالإمكانات الموجودة في المدرسة، وتقديم التسهيلات اللازمة له للاستفادة منها.
- يقوم بدور فاعل في تسهيل عمل الطالب المعلم، كاختيار الفصول الدراسية التي تكون قليلة المشاكل لطلابية؛ وذلك حتى لا يأخذ الطالب المعلم اتجاهًا سلبيًا نحو المهنة.
- مساعدة الطالب المعلم للتغلب على الصعوبات وحل المشكلات بصورة مباشرة.
- متابعة الطالب المعلم من حيث الحضور والانصراف والانضباط طوال وجوده في المدرسة.

2. دور المعلم المتعاون اتجاه الطالب المعلم:

يذكر بقيي (2010)، وسالم والحليبي (1998) بعضاً من أدوار وواجبات المعلم المتعاون اتجاه الطالب المعلم، ومنها:

- تذكير الطالب المعلم بالتعليمات والتوجيهات والأنظمة المدرسية.
- أن يُعرف التلاميذ على الطالب المعلم، وواجباتهم نحوه، ويحثهم على احترامه وتقديره.
- حضور حصص للطالب المعلم بشكل مستمر ومتابعة أدائه، مع تقديم التغذية الراجعة له.
- أن يكون بجانب الطالب المعلم حتى يُرشده ويوجهه، ويُقدم له النصيح باستمرار.
- التنسيق مع الطالب المعلم وتوزيع الأدوار فيما يتعلق بتدريس الوحدات أو الفصول الدراسية، وعمليات التخطيط، والتنفيذ، والتقييم.
- مساعدة الطالب المعلم على حل المشكلات والصعوبات.
- إشعار الطالب المعلم بأهميته داخل المدرسة، وذلك من خلال مشاورته في بعض الأمور المتعلقة بالتدريس.

- توجيه الطالب المعلم للاستفادة من إمكانيات المدرسة المتاحة لتنفيذ الحصة.

الدراسات السابقة:

- أشارت الزهراني (2020) في دراستها إلى دور التربية العملية في تطوير الكفايات التدريسية، وتقصي دور التربية العملية في إكساب الطالبة المعلمة كفايات التدريس في جامعة جازان، والتي وظّفت فيها المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة الكفايات التدريسية للمعلم كأداة للدراسة؛ حيث اشتملت على خمسة أبعاد، وأظهرت نتائج الدراسة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على استبيان الكفايات، كما أسفرت الدراسة عن مجموعة من التوصيات تتمثل في تعويد الطالبة المعلمة على المناخ المدرسي منذ التحاقها بالبرنامج، وإعداد وتنفيذ برامج لتنمية الكفايات المهنية للطالبات المعلمات.
- وأجرى صوالحة (2020) دراسة حول مستوى برنامج التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة بجامعة عمان الأهلية من وجهة نظر الطلبة الخريجين؛ حيث بلغت عينة الدراسة (34) طالبًا وطالبة تم اختيارهم باستخدام العينة القصدية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال استبانة تكونت من (64) فقرة، موزعة على خمس مجالات، وهي: (المشرف الأكاديمي، المعلم المتعاون، مدير المدرسة المتعاونة، المدرسة المتعاونة، وإجراءات برنامج التدريب الميداني)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مجال المشرف الأكاديمي جاء في المرتبة الأولى من حيث التقييم، يليه مجال إجراءات التدريب الميداني، ثم المعلم المتعاون، وفي المرتبة الرابعة مجال المدرسة المتعاونة، وأخيرًا مجال إدارة المدرسة المتعاونة.
- وقام الثمالي (2018) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على واقع برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة الطائف في مجالات (مكتب التربية العملية، المشرف الأكاديمي، والطالب المعلم، وإدارة المدرسة المتعاونة، والمعلمين المتعاونين) وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في إجراء الدراسة، وصمّم استبانتين لذلك: الأولى للمشرفين على البرنامج، والأخرى للطلبة المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (7) مشرفين و(30) طالبًا، وأوضحت نتائج الدراسة إيجابية أداء مكتب التربية العملية، وتعاون إدارة المدرسة المتعاونة، والنظرة الإيجابية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب المعلمين، في المقابل أوضحت النتائج قصور المعلم المتعاون في أداء وظائفه؛ لذا ومن خلال النتائج تم وضع مجموعة من التوصيات، أهمها: عمل دورات ولقاءات لتوضيح مهام المجالات السابقة ولا سيما المعلم المتعاون، كذلك تجنب تسجيل مقررات أخرى مع مقرر التربية العملية للطالب المعلم.
- كما قام الصالحي (2018) بدراسة لتقويم برنامج التدريب الميداني لطلاب قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم من وجهة نظر مدرّاء المدارس والمتدربين من خلال دراسة بعض المتغيرات الديمغرافية؛ كالتخصص والمعدل التراكمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي حيث بلغ عدد أفراد العينة (50) طالبًا من طلاب التربية الخاصة بجامعة القصيم و(15) مديرًا من مدرّاء المدارس المشاركة في التدريب الميداني، وأوضحت نتائج البحث تقييم مرتفع من مدرّاء المدارس لبرنامج التدريب الميداني، وقد جاء التركيز على الوسائل التعليمية واستخدامها وملاءمتها ووجود تقييم مرتفع من قبل الطلبة المتدربين ولبرنامج التدريب الميداني، وهذا يدعم ممارسات برنامج التدريب الميداني على اعتبار أنه يكسب المتدرب الكفايات التعليمية الأساسية، وتحسين سلوكه التعليمي، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الطلبة المتدربين تُعزى لمتغير تخصص الطالب والمعدل التراكمي، وأوصى الباحث على الاهتمام بالإعداد السليم لمعلمي التربية الخاصة، من خلال التركيز على بناء الجوانب المعرفية والمهارية والتركيز في برامج الإعداد على الجوانب التطبيقية، والتوازن بين الدراسة النظرية والتدريب العملي حتى يتلمس الطالب العلاقة بينهما، والالتزام بمعايير إعداد المعلمين المطبقة والمعروفة عالميًا، والاستفادة من تجارب وخبرات المؤسسات العالمية التربوية، واستخدام أساليب تقويم حديثة ومتنوعة لقياس أداء الطلبة المعلمين، وإشراك جهات الإعداد في برامج تقويم أداء خريجها.
- وأجرى الفواعير والتوبي (2016) دراسة هدفت إلى تقويم برامج التدريب الميداني/ التربية العملية من خلال تحديد المعارف والمهارات المكتسبة خلال مرحلة التدريب من وجهة نظر الطالبات المعلمات أنفسهن، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال أداة بحثية مكونة من (66) فقرة موزعة على سبع مجالات (السلوك المهني والتنمية المهنية-العلاقة مع الطلبة-العلاقة مع أولياء الأمور- خطط ومواد التدريس- إدارة الصف- التدريس الصفّي- التقييم والتغذية الراجعة)، واشتمل مجتمع الدراسة على طالبات كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى اللاتي التحقن ببرامج التدريب الميداني/ التربية العملية في فصل خريف 2015/2014 وربيع 2015/2014، وعددهن (48) طالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن الطالبات المعلمات كانت درجة اكتسابهن للمهارات التدريبية اللازمة مرتفعة، كما أشارت النتائج بأن أكثر المهارات التدريبية اكتسابًا كانت في مجال خطط ومواد التدريس يليه مجال إدارة الصف، ثم مجال التقييم والتغذية الراجعة.
- وهدفت دراسة إسماعيل (2016) إلى تقييم نظام التربية العملية بكلية التربية من وجهة نظر الطلاب المعلمين ومعلمي الصف بمصر من خلال أربعة أبعاد (الطالب، إدارة الكلية، المشرف الداخلي، الإدارة المدرسية)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، وقام بتصميم استبانة كأداة للدراسة، وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مقياس تقييم نظام التربية العملية بكلية التربية وأبعاده الأربعة، وأوصى الباحث بمجموعة من التوصيات، وأبرزها: ضرورة تطوير أهداف برنامج التربية العملية من حين إلى آخر.
- كما قامت عيسى (2013) بإجراء دراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الدمام في مجالات: (المشرفة التربوية، والمعلمة المتعاونة، ومديرة المدرسة، والمدرسة المختارة للتطبيق، وإجراءات برنامج التربية العملية)، حيث تكونت عينة الدراسة من (45) طالبة، واستخدمت الباحثة استبانة الكترونية مكونة من (60) فقرة موزعة على المجالات السابقة، وأظهرت النتائج أن تقييم الطالبات كان مرتفعًا لجميع المجالات السابقة.

- ومن الدراسات التي هدفت أيضًا إلى تقييم برامج إعداد الطلبة المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة دراسة إرجول وآخرون (Ergul et al., 2013) والتي استخدم فيها الباحثون مقياس الكفاءات الميدانية لبرنامج المعلم، والذي تم تطويره من قبل الباحثين، وتم توزيعه على عينة من أربع جامعات مختلفة في تركيا، ومن النتائج التي توصل إليها الباحثون أن المعلمين قبل الخدمة لديهم ضعف في مجالات: (تقييم الطلبة، التشريعات المهنية، إدارة الصف، بيئة التعليم الإيجابية، والتعاون مع الأسرة) ويُعزى ذلك -كما أشار الباحثون- أن برنامج إعداد المعلمين لا يتضمن هذه البنود؛ لذا أوصى الباحثون بضرورة تضمين هذه المجالات في البرنامج، والتركيز على المساقات التدريبية بصورة أكبر وبشكل مكثف.
- كذلك أجرى أبو شندي وآخرون (2009) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء من خلال أربع مجالات (المشرف التربوي، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة، والمدرسة المتعاونة) وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة المستخدمة استبانة تكونت من (59) فقرة تم توزيعها على عينة عددها (96) طالبًا وطالبة، وأوضحت نتائج الدراسة أن المشرف التربوي احتل المركز الأول في تقييم الطلبة له بالإيجاب، يليه المعلم المتعاون، ثم المدرسة المتعاونة، وأخيرًا مدير المدرسة المتعاونة، وقد خرجت الدراسة بأهم المقترحات والتوصيات المتمثلة في ضرورة تبني نموذج مقترح للتربية العملية يوضح أهم المهام للمشرف التربوي، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة، وأيضًا المدرسة المتعاونة.
- وفي دراسة ابي (aypay, 2009) والتي كانت لتقييم برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية في تركيا من وجهة نظر الخريجين أنفسهم والذين يمارسون التدريس حاليًا، استخدم الباحث من استبانة مكونة من (30) بندًا تضمنت خمس مجالات (أساليب وطرق التدريس- الوسائل التعليمية- التقويم والتغذية الراجعة- الإدارة الصفية- التطوير المهني) طبقت على (228) معلمًا تخرجوا من كلية التربية بمنطقة مرمرة في تركيا بين عامي 1986 و2008م وبينت نتائج الدراسة أن البرنامج كان فعالاً بدرجة عالية نحو اكسابهم أساليب وطرق التدريس ومهارات التقويم والتغذية الراجعة بينما بدرجة أقل في الإدارة الصفية والتطوير المهني وبدرجة متفاوتة بالنسبة لمجال الوسائل التعليمية مما أدى للباحث بالتوصية بضرورة مراجعة برنامج إعداد المعلمين والتركيز على الإدارة الصفية والتطوير المهني للمعلمين.
- أما ماكملان (McMilan, 2009) فقد قامت بدراسة في أيرلندا الشمالية هدفت إلى تقييم فاعلية برنامج التدريب الميداني ومدى ملاءمة موضوعاته لتحقيق الأهداف الموضوعية للبرنامج التدريبي، واستخدمت الباحثة استبانة طبقتها على عينة عددها (282) طالبًا وطالبة، كما أجرت مقابلة على عينة عددها (22) شخصًا، وخرجت الباحثة بنتائج مفادها أن هناك ضعف في محتوى برنامج التدريب الميداني، وأوصت بضرورة إضافة بعض العناصر ليكون البرنامج أكثر فائدة.
- وقام الباحثان الجسار والتّمّار (2004) بدراسة لمعرفة واقع التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطلبة المعلمين البالغ عددهم (221) طالبًا وطالبة؛ حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وقاما بتصميم استبانة تكونت من (50) عبارة موزعة على ستة محاور مختلفة وأهمها: (توظيف المعلومات والمهارات التدريسية، والخبرات التربوية المكتسبة، ودور المشرف الخارجي، والمشرف المحلي، والإدارة المدرسية، ومركز التربية العملية بالكلية). وتوصل الباحثان إلى أن محاور: توظيف المعلومات والمهارات التدريسية، والمشرف المحلي والخارجي حصلت على أعلى تقييم مقارنة ببقية المحاور، وأوصى الباحثان بضرورة تطوير برنامج التربية العملية في الكلية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تفردت الدراسة الحالية باختلاف الحد الزمني والحد المكاني عن الدراسات السابقة حيث طبقت على طلبة التربية العملية بقسم التربية بكلية العلوم والآداب بجامعة نزوى لربيع 2022.

واختلفت عن الدراسات السابقة في أنها تناولت واقع تطبيق المعنيين بالطالب المعلم (المعلم المتعاون وإدارة المدرسة) لمسؤولياتهم ومهامهم الفعلية وفق برنامج التعاون بين جامعة نزوى ووزارة التربية والتعليم.

واشتركت الدراسة الحالية بالدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي للدراسة ما عدا (الصالح 2018) والذي استخدم المنهج الوصفي المسحي وأيضًا دراسة إرجول وآخرون (Ergul et al., 2013) حيث استخدم مقياس الكفاءات الميدانية لبرنامج المعلم. كما تم تطبيق استبانة كأحد أدوات البحث وهي الأداة التي استخدمتها الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تم استخدام المنهج الوصفي من قبل الباحثين وذلك لوصف ممارسة المعلم المتعاون وإدارة المدرسة ومنسق التربية العملية لمهامهم المرتبطة بالتدريب الميداني، مع تقديم مقترحات تطويرية لبرنامج التدريب الميداني.

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على مديري المدارس المتعاونة البالغ عددهم (58) مديراً ومديرة من مدارس محافظة الداخلية، والطالبات المعلمات في برنامج التأهيل التربوي والبالغ عددهن (240) طالبة، اعتمداً على المعلومات والبيانات من قبل المختصين بجامعة نزوى.

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة على (118) طالبة معلمة من طالبات التأهيل التربوي بجامعة نزوى، وتم اختيارهن بالطريقة القصدية للعام الدراسي 2022/2021 م، بالإضافة إلى (22) مديراً ومديرة من مديري المدارس المتعاونة في محافظة الداخلية.

أدوات الدراسة:

قام الباحثون ببناء استبانة لقياس درجة ممارسة المعلم المتعاون، وإدارة المدرسة المتعاونة، ومنسق التربية العملية بالمدرسة لمهامهم من وجهة نظر الطالبات المعلمات، ومديري المدارس المتعاونة؛ وذلك بعد الاطلاع على برنامج التعاون بين جامعة نزوى ووزارة التربية والتعليم بشأن تطبيق التربية العملية (2019)، وتم صياغة فقرات الاستبانة بناء على ذلك، والاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة.

بناء الأدوات:

تم اتباع الخطوات التالية لبناء أدوات الدراسة:

- مراجعة برنامج التعاون بين جامعة نزوى ووزارة التربية والتعليم حول تطبيق برنامج التربية العملية لتجميع فقرات الاستبانة.
- صياغة الفقرات.
- عرض الاستبانة على المحكمين بما لا يقل عن سبعة محكمين لفحص الصدق الظاهري.
- تعديل الأداة بناء على ملاحظات المحكمين.
- تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية يبلغ عددها (20) طالبة للتأكد من ثبات الأداة، وصدقها.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين:

- الصدق الظاهري: وذلك من خلال عرض الأداة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (8) محكمين؛ وذلك للحصول على آرائهم وملاحظاتهم حول الأداة، وتم تعديل الأداة بناء على ذلك.
- صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغ عددها (20) طالبة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الأداة والمحور الذي تنتمي إليه كما في الجدول (1).

جدول (1): معاملات الارتباط بين كل فقرة والمحور الذي تنتمي إليه

معامل الارتباط	الفقرة في المحور الأول	معامل الارتباط	الفقرة في المحور الثاني	معامل الارتباط	الفقرة في المحور الثالث
0.941**	1	0.618**	1	0.593**	1
0.808**	2	0.390	2	0.481*	2
0.494*	3	0.771**	3	0.854**	3
0.900**	4	0.843**	4	0.760**	4
0.713**	5	0.889**	5	0.818**	5
0.792**	6	0.765**	6	0.781**	6
0.941**	7	0.646**	7	0.898**	7
0.808**	8			0.710**	8
				0.854**	9
				0.758**	10

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

ويوضح الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل فقرة مع المحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائية. وأيضاً تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين كل محور مع الدرجة الكلية للأداة كما يوضحه الجدول (2).

جدول (2): معاملات الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للأداة

المجال	معامل الارتباط
الأول	0.907**
الثاني	0.892**
الثالث	0.887**

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

ويتضح من خلال الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للأداة ذات قيم عالية ودالة إحصائية؛ مما يعني أن جميع فقرات الأداة كانت صادقة. كما تم التحقق من ثبات الأداة من خلال إيجاد معامل ألفا كرونباخ كما يوضحها الجدول (3).

جدول (3): قيم معامل ألفا كرونباخ للمجالات والدرجة الكلية

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
الأول	10	9.13
الثاني	7	8.28
الثالث	8	8.79
الثبات العام للأداة	25	9.43

ويتضح من الجدول أن معاملات الثبات مرتفعة، وهو ما يدل على أن الأداة تتصف بالثبات.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام برنامج (SPSS) لتحليل النتائج، والحصول على الآتي:

- معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ.
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة.
- إجراء تحليل التباين لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطالبات المعلمات، ومديري المدارس المتعاونة.

عرض النتائج ومناقشتها:

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة كل من (المعلم المتعاون وإدارة المدرسة ومنسق التربية العملية) لمهامهم المرتبطة بالتدريب الميداني من وجهة نظر مديري المدارس المتعاونة، والطالبات المعلمات؛ حيث تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة المعلم المتعاون وإدارة المدرسة، ومنسق التربية العملية لمهامهم من وجهة نظر مديري المدارس المتعاونة حسب محاور الدراسة والأداة ككل، كما تم الوقوف على الفروق ذات الدلالة بين استجابات مديري المدارس والطالبات المعلمات.

وتم الاعتماد على المعيار الآتي لتقدير درجة الممارسة: ضعيفة جداً (1 إلى 1.79)، ضعيفة (1.80 إلى 2.59)، متوسطة (2.60 إلى 3.39)، عالية (3.40 إلى 4.19)، عالية جداً (4.20 إلى 5).

وفيما يلي عرض لأهم النتائج مرتبة حسب أسئلة الدراسة:

نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة كل من (المعلم المتعاون، إدارة المدرسة، منسق التربية العملية بالمدرسة) لمهامهم في تطبيق التربية العملية من وجهة نظر مديري المدارس؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب محاور الدراسة والأداة ككل كما يوضحه الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على محاور الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي من وجهة نظر مديري

المدارس

الرتبة	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	ممارسة المعلم المتعاون لمهامه في تطبيق التربية العملية	4.281	0.856	عالية جداً
2	ممارسة منسق التربية العملية بالمدرسة لمهامه في تطبيق التربية	4.230	0.947	عالية جداً
3	ممارسة إدارة المدرسة لمهامها في تطبيق التربية العملية	4.077	0.925	عالية
	الأداة ككل	4.261	0.901	عالية جداً

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن محور ممارسة المعلم المتعاون لمهامه جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.281) وانحراف معياري (0.856)، تلاه محور ممارسة منسق التربية العملية لمهامه بمتوسط حسابي (4.230) وانحراف معياري (0.947)، وجاء في المرتبة الأخيرة محور ممارسة إدارة المدرسة لمهامها؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.077) والانحراف المعياري (0.925)، كما بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (4.261) أي بدرجة تقدير عالية جداً، وانحراف معياري بلغ (0.901).

ويمكن تفسير ذلك قرب المعلمة المتعاونة من الطالبة المعلمة والتي تمدها بالملاحظات والتغذية الراجعة، ولأن مديرة المدرسة هي الموجهة للمعلمة المتعاونة وللمنسقة المتابعة ترى أن مستوى ممارستهم لأدوارهم عالية جداً، وممارستها لدورها كمديرة يأتي بعد هذه الفئات ولكنه يبقى في المستوى العالي.

حساب فقرات محاور الأداة:

المحور الأول: درجة ممارسة المعلم المتعاون لمهامه في تطبيق التربية العملية من وجهة نظر مديري المدارس:

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الأول كما يوضحها الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول المتعلقة بالمعلم المتعاون مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	يتابع الطالب المعلم فيما يتعلق بتنفيذ خطة الممارسات التدريسية في فترة التربية العملية بالمدرسة	4.68	0.568	عالية جداً
2	يقدم تغذية راجعة للطالب المعلم باستمرار.	4.64	0.658	عالية جداً
3	يرشد الطالب المعلم نحو مصادر تعلم جديدة.	4.59	0.666	عالية جداً
4	يوجه الطالب المعلم فيما يتعلق بتخطيط الممارسات التدريسية في فترة التربية العملية بالمدرسة.	4.55	0.596	عالية جداً
5	يشرف على الطالب المعلم في فترة التربية العملية بالمدرسة.	4.55	0.596	عالية جداً
6	يساعد الطالب المعلم على استخدام استراتيجيات تدريس جديدة.	4.55	0.596	عالية جداً
7	يشارك في تقييم التربية العملية من خلال أدوات التقييم المخصصة لتطوير وتحسين برنامج إعداد المعلم.	4.18	0.795	عالية
8	يشارك الطالب المعلم في تصميم الاختبارات.	3.86	0.889	عالية
9	يحث الطالب المعلم على التواصل مع أولياء أمور الطلبة من خلال القنوات الرسمية بالمدرسة.	3.64	1.049	عالية
10	يشارك الطالب المعلم في تحليل نتائج الاختبارات.	3.59	1.054	عالية
المستوى العام		4.281	0.856	عالية جداً

ويبين الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (4.281) بانحراف معياري (0.856) ودرجة تقدير عالية جداً، وبالنسبة لفقرات: فقد تراوحت درجة التقدير بين العالية جداً والعالية، حيث جاءت فقرة (يتابع الطالب المعلم فيما يتعلق بتنفيذ خطة الممارسات التدريسية في فترة التربية العملية بالمدرسة) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.68)، تلتها في المرتبة الثانية وبفارق بسيط فقرة (يقدم تغذية راجعة للطالب المعلم باستمرار) وبمتوسط حسابي (4.64)، ويفسر ذلك لكون المدير يمارس ذات الدور مع المعلم المتعاون فيتابع المعلم المتعاون في ذات الإطار. وجاء في المرتبة الأخيرة فقرة (يشارك الطالب المعلم في تحليل نتائج الاختبارات) بمتوسط حسابي (3.59)، وهذا وفق رأي مديرة المدرسة ليس أولوية ولكن متابع.

المحور الثاني: درجة ممارسة إدارة المدرسة لمهامها في تطبيق التربية العملية من وجهة نظر مديري المدارس:

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الثاني المتعلقة بإدارة المدرسة كما يوضحها الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني المتعلقة بإدارة المدرسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	تتابع المعلم المتعاون على اكمال استمارات تقييم التربية العملية.	4.64	0.581	عالية جداً
2	تختار معلماً متعاوناً تنطبق عليه معايير الاختيار المناسبة.	4.55	0.596	عالية جداً
3	تخصّص مكاناً مناسباً للطالب المعلم أثناء وجوده بالمدرسة.	4.55	0.596	عالية جداً
4	تُحدد منسق للتربية العملية ليكون حلقة وصل بين المدرسة والكلية.	4.05	0.844	عالية
5	تشارك في تنفيذ برامج تدريبية لتحسين أداء الطلبة المعلمين في المدارس.	3.64	0.790	عالية
6	تُقدم مقترحات تطويرية للارتقاء بمخرجات برنامج التربية العملية.	3.59	1.054	عالية
7	تُفرغ المعلمين المتعاونين لحضور فعاليات الإنماء المهني المخصصة للمعلمين في الجامعة.	3.55	1.101	عالية
المستوى العام		4.077	0.925	عالية

ويلاحظ أن المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (4.077) بانحراف معياري (0.925) ودرجة تقدير عالية، وبالنسبة لفقرات: فقد تراوحت درجة التقدير بين العالية جداً والعالية، حيث جاءت في المرتبة الأولى فقرة (تتابع المعلم المتعاون على اكمال استمارات تقييم التربية العملية). وبمتوسط حسابي (4.64)، تلتها في المرتبة الثانية فقرة (تختار معلماً متعاوناً تنطبق عليه معايير الاختيار المناسبة) وفقرة (تخصّص مكاناً مناسباً للطالب المعلم أثناء وجوده بالمدرسة) وبمتوسط حسابي متساو للفقرتين بلغ (4.55)، وهذا يمكن تفسيره أن الاستثمارات المطلوبة هي متتابعة كذلك من مشرفي الجامعة كما أن اختيار

المعلم المتعاون يعتبره المدير أولوية ليسهل عليه المتابعة، وجاء في المرتبة الأخيرة فقرة (تُفرغ المعلمين المتعاونين لحضور فعاليات الإنماء المهني المخصصة للمعلمين في الجامعة). بمتوسط حسابي (3.55)، وهذا كما تراه إدارة المدرسة وفق مقتضيات العمل مع إمكانية أن يكون ذلك متاحاً بنسبة عالية.

المحور الثالث: درجة ممارسة منسق التربية العملية بالمدرسة لمهامه في تطبيق التربية العملية من وجهة نظر مديري المدارس:

يوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الثالث المتعلق بمنسق التربية العملية بالمدرسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث المتعلق بمنسق التربية العملية بالمدرسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	يُعرف الطلبة المعلمين بقوانين المدرسة وأنظمتها الخاصة ومرافقها وضوابط توظيفها.	4.55	0.739	عالية جداً
2	يتعاون مع الطالب المعلم من خلال تزويده بالبيانات والمعلومات التي يحتاجها لأداء مهامه التدريسية على أكمل وجه.	4.55	0.671	عالية جداً
3	يتابع حضور وانضباط الطلبة المعلمين في الدوام المدرسي.	4.50	0.740	عالية جداً
4	يُشارك الطلبة المعلمين في الأنشطة والفعاليات المدرسية تحت إشراف معلمهم المتعاونين.	4.41	0.908	عالية جداً
5	يسمح للطلبة المعلمين لحضور الورش المهنية في المدرسة بإشراف معلمهم المتعاونين.	4.36	0.902	عالية جداً
6	يسمح للطلبة المعلمين بتقديم ورش مهنية في المدرسة بإشراف معلمهم المتعاونين.	4.32	0.894	عالية جداً
7	يتواصل مع مشرف الكلية في حالة وجود أي ملاحظات بما يضمن سير برنامج التربية العملية بشكل صحيح.	4.32	1.041	عالية جداً
8	يتأكد من عدم تأثير عدد حصص الاحتياط في الأسبوع الواحد على عدد حصص المشاهدة سواء للأقران أو للمعلمين من ذوي الخبرة بالمدرسة.	4.18	1.053	عالية
المستوى العام		4.230	0.947	عالية جداً

حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (4.230) والانحراف المعياري (0.947) ودرجة تقدير عالية جداً، أما بالنسبة لفقرات المحور: فقد تراوحت درجة التقدير بين العالية جداً والعالية، حيث جاءت في المرتبة الأولى فقتين بنفس المتوسط الحسابي والذي بلغ (4.55) وهي: (يُعرف الطلبة المعلمين بقوانين المدرسة وأنظمتها الخاصة ومرافقها وضوابط توظيفها) والفقرة (يتعاون مع الطالب المعلم من خلال تزويده بالبيانات والمعلومات التي يحتاجها لأداء مهامه التدريسية على أكمل وجه)، وجاءت فقرة (يتابع حضور وانضباط الطلبة المعلمين في الدوام المدرسي) في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.50)، ويمكن تفسير ذلك باعتبار أن تفاصيل اللوائح لدى منسق المدرسة وهي من ما أبرز النقاط المتعلقة بالانضباط. أما في المرتبة الأخيرة جاءت فقرة (يتأكد من عدم تأثير عدد حصص الاحتياط في الأسبوع الواحد على عدد حصص المشاهدة سواء للأقران أو للمعلمين من ذوي الخبرة بالمدرسة) بمتوسط حسابي (4.18). وهي وإن جاءت متأخرة لكنها في مستوى عال وهي تعكس اهتمام المنسقة المسؤولة بالطالبة المعلمة.

نتائج السؤال الثاني: ما درجة ممارسة كل من (المعلم المتعاون، إدارة المدرسة، منسق التربية العملية بالمدرسة) لمهامهم في تطبيق التربية العملية من وجهة نظر الطالبات الملمات؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب محاور الدراسة والأداة ككل من وجهة نظر الطالبات الملمات وذلك كما يبينه الجدول (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على محاور الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي من وجهة نظر الطالبات الملمات

الرتبة	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	ممارسة المعلم المتعاون لمهامه في تطبيق التربية العملية.	3.824	1.126	عالية
2	ممارسة منسق التربية العملية بالمدرسة لمهامه في تطبيق التربية العملية	3.753	1.031	عالية
3	ممارسة إدارة المدرسة لمهامها في تطبيق التربية العملية	3.659	1.117	عالية
الأداة ككل		3.755	1.096	عالية

من خلال النتائج نلاحظ حصول جميع المحاور على درجة تقدير عالية، وجاء محور درجة ممارسة المتعلم المتعاون لمهامه في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.824) وانحراف معياري (1.126)، وفي المرتبة الثانية جاء محور درجة ممارسة منسق التربية العملية لمهامه بمتوسط حسابي (3.753) وانحراف معياري (1.031)، وحصل محور درجة ممارسة إدارة المدرسة لمهامها على المرتبة الأخيرة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.659) والانحراف المعياري (1.117)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.755) وبدرجة تقدير عالية، وانحراف معياري بلغ (1.096).

ويمكن تفسير تقارب المستويات وعدم بلوغه المستوى العالي جداً هو موضوعية الاستجابة من قبل الطالبات المعلمات، باعتبار أنهم ما زالوا خارج الخدمة وأنهم الفئة المراد أن تستفيد من هذا البرنامج.

ومن خلال النتائج السابقة: فقد توافقت نتائج الدراسة من حيث تفوق مجال المعلم المتعاون على مجال إدارة المدرسة المتعاونة مع دراسة صوالحة (2020) ودراسة أبو شندي وآخرون (2009)، غير أنها تعارضت مع نتائج دراسة الثمالي (2018) التي جاء فيها محور المعلم المتعاون في الأخير، ومع دراسة إنساعيل (2016) التي أوضحت عدم وجود فروق في تقييم الطالب المعلم للمحاور المختلفة.

حساب فقرات محاور الأداة:

المحور الأول: درجة ممارسة المعلم المتعاون لمهامه في تطبيق التربية العملية من وجهة نظر الطالبات المعلمات:

يوضح الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الأول مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول المتعلق بالمعلم المتعاون مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	يشرف على الطالب المعلم في فترة التربية العملية بالمدرسة.	4.44	0.746	عالية جداً
2	يتابع الطالب المعلم فيما يتعلق بتنفيذ خطة الممارسات التدريسية في فترة التربية العملية بالمدرسة.	4.26	0.800	عالية جداً
3	يقدم تغذية راجعة للطالب المعلم باستمرار.	4.26	0.910	عالية جداً
4	يوجه الطالب المعلم فيما يتعلق بتخطيط الممارسات التدريسية في فترة التربية العملية بالمدرسة.	4.22	0.786	عالية جداً
5	يرشد الطالب المعلم نحو مصادر تعلم جديدة.	3.91	1.029	عالية
6	يساعد الطالب المعلم على استخدام استراتيجيات تدريس جديدة.	3.83	1.119	عالية
7	يشارك في تقييم التربية العملية من خلال أدوات التقييم المخصصة لتطوير وتحسين برنامج إعداد المعلم.	3.72	1.037	عالية
8	يشرك الطالب المعلم في تصميم الاختبارات.	3.39	1.275	متوسطة
9	يشرك الطالب المعلم في تحليل نتائج الاختبارات.	3.35	1.208	متوسطة
10	يبحث الطالب المعلم على التواصل مع أولياء أمور الطلبة من خلال القنوات الرسمية بالمدرسة.	2.86	1.176	متوسطة
المستوى العام		3.824	1.126	عالية

وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (3.824) وانحراف معياري (1.126) ودرجة تقدير عالية، وبالنسبة للفقرات؛ فقد تراوحت درجة التقدير بين العالية جداً والمتوسطة، فقد حصلت فقرة (يشرف على الطالب المعلم في فترة التربية العملية بالمدرسة) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.44)، يليه المتوسط الحسابي (4.26) للفقرتين (يتابع الطالب المعلم فيما يتعلق بتنفيذ خطة الممارسات التدريسية في فترة التربية العملية بالمدرسة) و (يقدم تغذية راجعة للطالب المعلم باستمرار)، ويمكن تفسير ذلك أن هذه المهام تشكل أساس عمل المعلم المتعاون والمعتاد أن يتلقاها المعلم المتعاون من المشرف المتابع له، وجاء في المرتبة الأخيرة فقرة (يبحث الطالب المعلم على التواصل مع أولياء أمور الطلبة من خلال القنوات الرسمية بالمدرسة) بدرجة ممارسة متوسطة ومتوسط حسابي (2.86) وقد يعود ذلك إلى أن المعلمة المتعاونة ترى معلمة التربية العملية هو معلمة مؤقتة فتركز معها على تواصلها مع الطلبة، وما يتعلق بأولياء الأمور تقوم به المعلم المتعاونة بنفسها بالتعاون مع إدارة المدرسة.

المحور الثاني: درجة ممارسة إدارة المدرسة لمهامها في تطبيق التربية العملية من وجهة نظر الطالبات المعلمات:

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الثاني المتعلق بإدارة المدرسة، وذلك كما يوضحها الجدول (10).

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني المتعلقة بإدارة المدرسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	تختار معلماً متعاوناً تنطبق عليه معايير الاختيار المناسبة.	4.20	0.853	عالية جداً
2	تتابع المعلم المتعاون على اكمال استمارات تقييم التربية العملية.	3.88	0.989	عالية
3	تخصص مكاناً مناسباً للطالب المعلم أثناء وجوده بالمدرسة.	3.79	1.253	عالية
4	تحدد منسق للتربية العملية ليكون حلقة وصل بين المدرسة والكلية.	3.65	0.990	عالية
5	تشارك في تنفيذ برامج تدريبية لتحسين أداء الطلبة المعلمين في المدارس.	3.45	1.203	عالية
6	تقدم مقترحات تطويرية للارتقاء بمخرجات برنامج التربية العملية.	3.41	1.104	عالية
7	تفرغ المعلمين المتعاونين لحضور فعاليات الإنماء المهني المخصصة للمعلمين في الجامعة.	3.24	1.107	متوسطة
المستوى العام		3.659	1.117	عالية

وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (3.659) بانحراف معياري (1.117) ودرجة تقدير عالية، وبالنسبة للفقرات؛ فقد تراوحت درجة التقدير بين العالية جداً والمتوسطة، فقد حصلت فقرة (تختار معلماً متعاوناً تنطبق عليه معايير الاختيار المناسبة) على المرتبة الأولى بدرجة تقدير عالية جداً بمتوسط حسابي (4.20)، تلتها في المرتبة الثانية فقرة (تتابع المعلم المتعاون على اكمال استمارات تقييم التربية العملية)، وبمتوسط حسابي بلغ (3.88)، وربما ذلك يعود لاستحسان الدور الذي تقوم به المعلمة المتعاونة من قبل الطالبات المعلمات واعتبرن أن اختيارات إدارات المدارس موفقان، وهذا ربما يعود للتواصل الجيد بين الجامعة والمدرسة لضمان أكبر فائدة للطالبات المعلمات، وجاءت في المرتبة الأخيرة فقرة (تفرغ المعلمين المتعاونين لحضور فعاليات الإنماء المهني المخصصة للمعلمين في الجامعة) بمتوسط حسابي (3.24) ودرجة تقدير متوسطة، وربما ذلك يرتبط لطبيعة الفعاليات الإنمائية ومدى توفرها.

المحور الثالث: درجة ممارسة منسق التربية العملية بالمدرسة لمهامه في تطبيق التربية العملية من وجهة نظر الطالبات المعلمات:

يبين الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الثاني المتعلق بمنسق التربية العملية بالمدرسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث المتعلقة بمنسق التربية العملية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	يتابع حضور وانضباط الطلبة المعلمين في الدوام المدرسي.	4.15	0.833	عالية
2	يتعاون مع الطالب المعلم من خلال تزويده بالبيانات والمعلومات التي يحتاجها لأداء مهامه التدريسية على أكمل وجه.	3.92	0.939	عالية
3	يُعرف الطلبة المعلمين بقوانين المدرسة وأنظمتها الخاصة ومرافقها وضوابط توظيفها.	3.86	0.998	عالية
4	يتواصل مع مشرف الكلية في حالة وجود أي ملاحظات بما يضمن سير برنامج التربية العملية بشكل صحيح.	3.73	0.912	عالية
5	يسمح للطلبة المعلمين لحضور الورش المهنية في المدرسة بإشراف معلمهم المتعاونين.	3.64	1.129	عالية
6	يُشرك الطلبة المعلمين في الأنشطة والفعاليات المدرسية تحت إشراف معلمهم المتعاونين.	3.63	1.123	عالية
7	يسمح للطلبة المعلمين بتقديم ورش مهنية في المدرسة بإشراف معلمهم المتعاونين.	3.56	1.075	عالية
8	يتأكد من عدم تأثير عدد حصص الاحتياط في الأسبوع الواحد على عدد حصص المشاهدة سواء للأقران أو للمعلمين من ذوي الخبرة بالمدرسة.	3.54	1.083	عالية
المستوى العام		3.753	1.031	عالية

حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (3.753) والانحراف المعياري (1.031) ودرجة تقدير عالية، وجاءت درجة التقدير لفقرات هذا المحور عالية جميعها، حيث جاءت في المرتبة الأولى فقرة (يتابع حضور وانضباط الطلبة المعلمين في الدوام المدرسي) بمتوسط حسابي (4.15) أما فقرة (يتعاون مع الطالب المعلم من خلال تزويده بالبيانات والمعلومات التي يحتاجها لأداء مهامه التدريسية على أكمل وجه) فقد جاءت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.92)، وهذا لكون الموضوع من صلب مهام المنسقة في متابعتها المعتادة مع معلمات المدرسة. فضلاً عن كونها مهاماً نص عليها برنامج التعاون بين الجامعة ووزارة التربية، وأخيراً كانت فقرة (يتأكد من عدم تأثير عدد حصص الاحتياط في الأسبوع الواحد على عدد حصص المشاهدة سواء للأقران أو للمعلمين من ذوي الخبرة بالمدرسة) في المرتبة الأخيرة وبلغ متوسطها الحسابي (3.54)، وهذه المهمة ربما تراها المنسقة أقرب لمسؤولية المعلمة المتعاونة.

نتائج السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول استجابة مديري المدارس والطالبات الملمات في درجة ممارسة كل من: (المعلم المتعاون، إدارة المدرسة، منسق التربية العملية بالمدرسة) لمهامهم؟
تم استخدام اختبار مان-وتني للإجابة على هذا السؤال؛ وذلك لتباين حجم المديرين مقارنة بالطالبات الملمات، وبين الجدول (12) نتائج هذا السؤال.

جدول (12): اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين استجابات مديري المدارس والطالبات الملمات.							
الرتبة	المحور	الفئة المستهدفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	الدلالة الإحصائية
1	مدى ممارسة المعلم المتعاون لمهامه في تطبيق التربية العملية.	مديرو المدارس	22	4.281	0.856	94.68	0.002
		الطالبات الملمات	118	3.824	1.126	65.99	
2	مدى ممارسة إدارة المدرسة لمهامها في تطبيق التربية العملية.	مديرو المدارس	22	4.077	0.925	90	0.014
		الطالبات الملمات	118	3.659	1.117	66.86	
3	مدى ممارسة منسق التربية العملية بالمدرسة لمهامه في تطبيق التربية العملية.	مديرو المدارس	22	4.230	0.947	97.77	0.001
		الطالبات الملمات	118	3.753	1.031	65.42	

ويلاحظ من النتائج أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية جاءت جميعها لصالح المديرين؛ ففي المحور الأول بلغ متوسط الرتب للمديرين (94.68) بينما بلغ للطالبات الملمات (65.99) وكانت الفروق دالة إحصائيًا بقيمة دلالة (0.002) لصالح المديرين، وفي المحور الثاني بلغ متوسط الرتب للمديرين (90) وللطالبات الملمات (66.86) والفروق الدالة إحصائيًا كانت بقيمة دلالة (0.014) لصالح المديرين أيضًا، وفي المحور الثالث كان متوسط الرتب للمديرين (97.77) بينما جاء للطالبات الملمات (65.42) وكانت الفروق دالة إحصائيًا لصالح المديرين وبقيمة دلالة بلغت (0.001)، ويرى الباحثون أن هذه النتيجة معقولة كون مديري المدارس جزء من العملية التي يتم تقييمها، وتحملون جزءًا من المسؤولية في ما يخص باقي الفئات في المدرسة، بينما الطالبات الملمات هي الفئة المستهدفة من الخدمة والمتابعة والتقييم، وبالتالي فإن وجهة نظرهم تبنى على واقع ما يرونه كمستفيد. وهذا يتفق مع دراسة الصالحي (2018) التي أوضح فيها أن مديري المدارس قدموا تقييمًا مرتفعًا لبرنامج التدريب الميداني مقارنة بالطالب المعلم.

ملخص نتائج الدراسة:

- جاءت ممارسة المعلم المتعاون لمهامه في تطبيق التربية العملية في المرتبة الأولى ثم تلتها ممارسة منسق التربية العملية ثم ممارسة الإدارة التربوية من وجهة نظر مديري المدارس والطالبات الملمات.
- درجة ممارسة المعلم المتعاون لمهامه من وجهة نظر مديري المدارس عالية جدًا، ومن وجهة نظر الطالبات الملمات عالي.
- درجة ممارسة إدارة المدرسة لمهامها من وجهة نظر مديري المدارس والطالبات الملمات عالية.
- درجة ممارسة منسق التربية العملية لمهامه من وجهة نظر مديري المدارس عالية جدًا، ومن وجهة نظر الطالبات الملمات عالية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المديرين والطالبات الملمات في المحاور الثلاثة (المعلم المتعاون، منسق التربية العملية، إدارة المدرسة) لصالح المديرين، مما يعني أن درجة ممارسة العناصر المذكورة وفق رأي المديرين أعلى مما تراه الطالبات الملمات.

التوصيات:

- ضرورة إشراك الطالب المعلم في تصميم الاختبارات أثناء ممارسته التربية العملية.
- إشراك الطالب المعلم في تحليل واقع المدرسة من خلال ممارسة تحليل النتائج الخاصة بالتحصيل الدراسي.
- تكليف الطالب المعلم بالتواصل مع أولياء الأمور متى تطلب ذلك مثل مثله مثل المعلم المعين بالمدرسة.
- تنظيم برامج للمعلمين المتعاونين بالجامعة حول ما يخص الانماء المهني.

المراجع:

- إسماعيل، محمد. (2016). تقييم نظام التربية العملية بكليات التربية من وجهة نظر الطلاب المعلمين ومعلمي الصف بمصر. *المجلة العلمية لكلية التربية /النوعية: 1* (6)، 473-504.
- براون، جورج. (2005). *التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية* (ط. 2) (البغداد، محمد؛ البغداد، هيام، مترجم). دار الفكر العربي. (العمل الأصلي نُشر في 1975).
- بقيعي، نافز. (2010). *التربية العملية الفاعلة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الشمالي، عبد الرزاق. (2018). تقويم برنامج التربية العملية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب التربية الإسلامية. *رسالة التربية وعلم النفس*، (60)، 65-90.
- الجسار، سلوى؛ التمار، جاسم. (2004). واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم. *مجلة العلوم التربوية: (5)*، 65-269.
- الزهراني، بدرية. (2020). دور التربية العملية في تطوير الكفايات التدريسية للطالبات المعلمات من وجهة نظرهن (دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية). *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: 4* (16)، 173-195.
- سالم، مهدي؛ الحليبي، عبد اللطيف. (1998). *التربية الميدانية وأساسيات التدريس* (ط. 2). مكتبة العبيكان.
- السعيد، محمد. (2006). التربية العملية وإعداد معلمي المستقبل. *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: (113)*، 15-26.
- أبو شندي، يوسف؛ أبو شعيرة، خالد؛ غباري، ثائر. (2009). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية: 9* (1)، 37-65.
- الصالح، خالد. (2018). تقويم برنامج التدريب الميداني لطلاب قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم من وجهة نظر مديري المدارس والمتدربين. *مجلة التربية الخاصة: 7* (24)، 329-368.
- صوالحة، عونية. (2020). تقييم مستوى برنامج التدريب الميداني لدى خريجي قسم التربية الخاصة بجامعة عمان الأهلية من وجهة نظرهم. *المجلة التربوية: (69)*.
- عبد السمیع، مصطفى؛ حوالة، سهير. (2005). *إعداد المعلم: تنميته وتدريبه*. دار الفكر.
- عيسى، فاطمة. (2013). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الدمام ومقترحات تطويره. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: (36)*، 259-276.
- الفواعير، أحمد؛ التوي، عبدالله. (2016). تقويم برامج التدريب الميداني / التربية العملية في كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية: 11* (2)، 242-257.
- مرعي، توفيق؛ مصطفى، شريف. (2014). *التربية العملية*. جامعة القدس المفتوحة.
- Aypay, A. (2009). Teachers' Evaluation of their Pre-Service Teacher Training. *Education Sciences: Theory and Practice*, 9 (3), 1113-1123.
- Ergul, C., Baydik, B. & Demir, S. (2013). Opinions of In-Service and Pre-Service Special Education Program. *Education Sciences: Theory and Practice*, 13 (1), 518-522.
- McMillan, D.J. (2009). Preparing for educate: student perspectives on early years training in Northern Ireland. *International journal of early years education*, 17 (3), 219-235. <https://doi.org/10.1080/09669760903424549>

عمالة الأطفال ومهاراتهم الذهنية والاجتماعية: نتائج من مدارس الضفة الغربية

Child Labor and their Cognitive and Social Skills: Evidence from West Bank Schools

سامح حلاق، أيمن خليفة

Sameh Hallaq, Ayman Khalifah

Accepted

قبول البحث

2023/4/16

Revised

مراجعة البحث

2023 /1/13

Received

استلام البحث

2022/12/24

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.4.3>



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

عمالة الأطفال ومهاراتهم الذهنية والاجتماعية: نتائج من مدارس الضفة الغربية

Child Labor and their Cognitive and Social Skills: Evidence from West Bank Schools

سامح حلاق¹، أيمن خليفة²

Sameh Hallaq¹, Ayman Khalifah²

¹ أستاذ مساعد في الاقتصاد- كلية القدس بارد للعلوم والآداب- جامعة القدس- فلسطين

² أستاذ مساعد في التربية الدولية، كلية القدس بارد للعلوم والآداب، جامعة القدس- فلسطين

¹ Assistant Professor in Economics, Al-Quds Bard College for Arts and Sciences, Al-Quds University, Palestine

² Assistant Professor in Education, Al-Quds Bard College for Arts and Sciences, Al-Quds University, Palestine

¹ shallaq@staff.alquds.edu

* الباحث المعتمد للمراسلة والتواصل معه الباحث: سامح حلاق (shallaq@staff.alquds.edu)

الملخص:

تهدف الدراسة إلى قياس أثر عمالة الأطفال على نتائج امتحان القدرات الذهنية والمهارات الاجتماعية لديهم في المرحلة الابتدائية في مدارس الضفة الغربية. تم تجميع البيانات باستعمال مسح خاص بالمدارس، حيث بلغ حجم العينة لأغراض التحليل (3533) طالبًا. تم تجميع البيانات من عدة مصادر بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية التي تشمل عددًا من المتغيرات الديموغرافية على المستوى الفردي للأطفال. وظفت الدراسة أسلوب الانحدار الخطي المتعدد بحيث أظهرت النتائج أن عمل الطالب (بأجر) يؤثر سلبًا على مستوى قدراته الذهنية خلال الفترة اللاحقة (12 شهرًا)، وهذه التبعات تتباين بناءً على جنس الطالب، وعمره وخلفية الأهل التعليمية. فالأثر السلبي لعمالة الأطفال على نتائج قدراتهم الذهنية أعلى عند الإناث وكذلك الطلاب في الفئة العمرية الأدنى (جيل 10-12 سنة مقابل 13-16 سنة)، وللطلبة الذين لا يتمتع ذووهم بتعليم أعلى من المرحلة الثانوية. أشارت الدراسة أيضًا إلى وجود ارتباط بين عمالة الأطفال وزيادة مؤشرات الاضطرابات السلوكية والعاطفية ومؤشرات المشاكل بين الأقران حسب مقياس نقاط القوة والضعف لدى الأطفال (SDQ) Strengths and Difficulties Questionnaire.

الكلمات المفتاحية: القدرات الذهنية؛ عمالة الأطفال؛ المهارات الاجتماعية؛ الضفة الغربية.

Abstract:

The purpose of this study is to investigate the impact of child labor on cognitive abilities test and social skills. The study uses school-based survey data from 3533 Palestinian children in West Bank schools who are in primary grades (5th-9th) collected with the assistance of the Palestinian Ministry of Education. The research employs a multiple regression model after controlling several demographic variables on an individual level. The results demonstrate that child labor is significantly associated with a decrease in a child's cognitive test score in the following period (12 months). The findings varied among children according to their gender, age, and parental academic background. Child labor has a greater impact on female students, children in the lower age category (10-12 years compared to 13-16 years) and children with less educated parents. Further, the study pointed out to the correlation between child labor and increasing child's emotional, peer relations and conducts problems assessed by Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ).

Keywords: Cognitive Abilities; Child labor; Social Skills; West Bank.

المقدمة:

يشكل الأطفال نسبة كبيرة من رأس المال البشري لأي مجتمع، ويعتمد النمو الاقتصادي والاجتماعي للدول على درجة الاستثمار في رأس المال المجتمعي عن طريق توفير بيئة سليمة توجد فيها مقومات التعليم والصحة والرعاية الاسرية المناسبة. وقد أشارت الدراسات الاقتصادية إلى أن العائد المتوقع للاستثمار في الأفراد في المراحل الأولى من حياتهم هو أكثر نجاعة وفعالية من الاستثمار في المراحل العمرية المتقدمة (Heckman, 2006)، بحيث تتشارك العوامل الأسرية مع المدرسة والمجتمع لتشكيل الوعي الإدراكي والسلوكي لدى الأطفال في المراحل العمرية الأولى وتؤثر تبعاً على مسيرة حياة الأفراد مستقبلاً لا سيما التعليم ومخرجات سوق العمل (Black, Devereux, & Salvanes, 2005). ومن أجل التغلب على مشاكل اللامساواة الاجتماعية بين الأجيال، فقد أولى المشرعون اهتماماً للسياسات التربوية لضمان حصول الأطفال على الحق في التعليم، وصناعة مستقبلهم، وأوصوا بالتشريعات التي تمنع أو تحد، من التسرب المدرسي الذي يحدث كنتيجة لعدة عوامل اجتماعية واقتصادية، من أهمها عمالة الأطفال.

تعد عمالة الأطفال ظاهرة اجتماعية متزايدة على المستوى العالمي، وتختلف نسبة انتشار هذه الظاهرة حسب طبيعة المجتمعات، إذ يوجد ما يقارب 160 مليون طفل في العالم مصنفين ضمن عمالة الأطفال¹ (اليونسف 2021)، لاسيما بعد زيادة الفقر، والنزاعات السياسية والتهجير القسري، وزيادة عدد اللاجئين، ومؤخراً، مع الفقر الذي صاحب انتشار وباء الكورونا، حيث تقدر اليونسف أن هنالك ما يقارب 9 مليون طفل معرضون لإدراجهم ضمن ما يعرف بعمالة الأطفال، وهذه الأرقام تدل على وجود ما يقارب طفل لكل 10 أطفال مصنف ضمن عمالة الأطفال (اليونسف، 2021).²

يعيش الأطفال العاملون ظروفًا حياتية صعبة وغالبية هؤلاء الشريحة هم من الذكور، ومن ساكني المدن، ومن يعملون في قطاع الخدمات، كما ينتمي معظم هؤلاء الأطفال إلى عائلات ذات مستوى متدن من التعليم وتعمل هذه العائلات بمهن لا تحقق دخلاً جيداً للأسرة، بالإضافة إلى وجود نسبة منها تعاني أوضاعاً اجتماعية معينة كغياب أحد الوالدين، والتفكك الأسري (سعيد، نادر، عزت 2004). ولعل الارتباط الطردي بين عمالة الأطفال والتسرب المدرسي هي من أبرز ما يصاحب عمالة الأطفال، حيث ان ما نسبته 70% من الأطفال العاملون قد ترك الدراسة (سعيد، نادر، عزت 2004). ومؤخراً، بين تقرير صدر عن وزارة العمل الأمريكية عام 2021 أن الأطفال في المناطق الفلسطينية لا يزالون ينخرطون في الأنشطة الاقتصادية التي تعد من أخطر أشكال عمالة الأطفال، لا سيما في مجال البناء، وأكد التقرير على ضرورة تبني استراتيجيات وطنية تهدف إلى الحد من تفشي هذه الظاهرة. جاءت هذه الدراسة لتكمل البيانات الكمية المتوفرة حول ظاهرة عمالة الأطفال في فلسطين، بالاعتماد على أدوات علمية تم تبنيها في العديد من الأدبيات التربوية وعلم النفس وهي اختبار المهارات الذهنية واختبار مواطن القوة والضعف لدى الأطفال.

مشكلة الدراسة:

تشكل عمالة الأطفال عائقاً حقيقياً أمام التنمية وتحدياً في العديد من دول العالم، حيث تشير المعطيات التي تم الإشارة إليها سابقاً إلى مدى الصعوبات التي تواجه الدول التي تسعى إلى تحقيق أهداف التنمية المستدامة التي وضعتها الأمم المتحدة لا سيما تلك المتعلقة بحماية الفقر، التعليم الجيد، الصحة الجيدة والرعاية بالإضافة إلى ضمان وجود عمل لائق يساهم في تحقيق التنمية الاقتصادية. ويتطلب الحد من تنامي ظاهرة عمالة الأطفال تبني نهجاً فعالاً وسياسات واضحة تهدف إلى تعزيز أنظمة الحماية المجتمعية، وضمان الحصول على الحق في التعليم والحق في الترفيه للأطفال مع ضمان توفير عمل لائق لذويهم ومعالجة الظروف التي تدفع إلى عمالة الأطفال.

تشكل عمالة الأطفال في فلسطين إحدى التحديات الاقتصادية والاجتماعية التي يواجهها المجتمع الفلسطيني، بحيث تشير بيانات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2020) أن نسبة عمالة الأطفال في فلسطين بلغت 3% من مجموع القوى العاملة، بواقع 4% في الضفة الغربية، و1.3% في قطاع غزة (5.5% أطفال ذكور مقارنة بـ 0.2% من الأطفال إناث). تشكل هذه المعطيات مؤشراً خطراً في انتشار ظاهرة عمالة الأطفال في فلسطين إذا ما قورنت في الدول المجاورة كالأردن مثلاً، حيث تبلغ عمالة الأطفال (وفقاً لمنظمة العمل الدولية، 2016) بين الأردنيين 1.75% وما نسبته 3% بين الأطفال اللاجئين من سوريا.³

أشارت العديد من الأبحاث إلى الأثر السلبي لعمالة الأطفال على التحصيل الدراسي، (Gunnarsson et al., 2006, Emerson et al. 2017)، وعلى الصحة النفسية للأطفال (Amon, Buchanan, Cohen & Kippenberg, 2012) وأوصت بعض الدراسات إلى ضرورة وجود دراسات تؤدي إلى فهم موثق إلى مشكلة عمالة الأطفال بأبعادها الاجتماعية والنفسية (الطراونة 2017) وضرورة تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي والمرشد النفسي في المدارس من أجل التغلب على المشاكل النفسية والاجتماعية للطلبة المعرضون لخطر عمالة الأطفال والتسرب المدرسي (السعدي والأطرش 2020)، كذلك أوصت دراسة عبد الله وعرار (2020) بضرورة تبني استراتيجية تأخذ منحاً علاجياً من أجل تفهم مشاكل الأطفال المعرضون لخطر العمل المبكر بالاضافة الى تبني منحاً وقائياً عن طريق خلق بيئة جاذبة للأطفال في المدارس للحد من عمالة الأطفال. تأتي هذه الدراسة لتساهم في فهم أعمق لقياس أثر عمالة الأطفال بالاعتماد على مؤشرين رئيسيين من مكونات رأس المال البشري: (1) المهارات الإدراكية و (2) المهارات الاجتماعية للأطفال.

¹ للمزيد من التفاصيل أنظر: <https://www.unicef.org/protection/child-labour>

² مع ملاحظة أن بعض المصادر تشير إلى نسب أكثر خطورة من مؤسسة اليونسف عن عمالة الأطفال، أنظر: <https://www.theworldcounts.com/stories/child-labor-facts-and-statistics>

³ https://www.ilo.org/beirut/media-centre/news/WCMS_510750/lang--en/index.htm

بخصوص المحور الأول للدراسة الذي يتناول القدرات الإدراكية للأطفال والتي تختلف عن التحصيل الدراسي من حيث طرق القياس والفترة الزمنية التي يتم قياسها (Keane, Krutikova, and Neal 2020) أيضاً، فإن الاعتماد على مقياس موحد قد يزيل التباين بين المدارس الناتج عن اختلاف المعايير الأكاديمية من مدرسة إلى أخرى.

أما بخصوص المحور الثاني للدراسة، وهو المهارات الاجتماعية، فقد تطرقت عدد من الدراسات إلى الآثار المترتبة على عمل الأطفال لا سيما الآثار النفسية لديهم (شرقي وبرابج 2020) مثل تعرضهم للتهكم والسخرية مما يساهم في زيادة عدائية الأطفال (علي جغدیل 2013) والإقلال من التواصل الإيجابي مع محيطهم مما يؤثر سلباً على نموهم الإدراكي، والعاطفي والاجتماعي (الجواهري وآخرون، 2015)، إلا أن الدراسات السابقة، حسب علم الباحثين، في أغلب الأمور تطرقت فقط إلى الارتباط بين عمالة الأطفال والنتائج العكسية لهذه الظاهرة، ولم تطرق إلى قياس أثر هذه الظاهرة على القدرات الذهنية للأطفال (وليس الدراسية)، ومدى تباين هذا الاختلاف بناء على المتغيرات الديموغرافية للأطفال مثل الجنس، العمر، الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطفل، بالإضافة إلى قياس أثر عمالة الأثر على المهارات الاجتماعية للأطفال (مثل المشاكل العاطفية والمشاكل بين الأقران ومهارات التواصل الاجتماعي) باستخدام مقياس معتمد في العديد من الدراسات التربوية والاجتماعية وهو اختبار مواطن القوة والضعف، وهو ما يشكل إضافة للأدبيات الدراسية في هذا المجال لا سيما في تناوله الأطفال الفلسطينيين الذين في ظروف حياتية صعبة نتيجة للصراع الإسرائيلي المستمر لأكثر من 70 سنة وترك أثراً تراكمياً سلبياً على مكونات رأس المال البشري في فلسطين.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى قياس أثر عمالة الأطفال على محورين أساسيين هما المهارات الإدراكية للأطفال، والتي تم قياسها باستخدام فحص القدرات الذهنية لهم، و المهارات الاجتماعية التي تم قياسها بالاعتماد على مقياس مواطن القوة والضعف لدى الأطفال.

أسئلة الدراسة:

- ما مدى أثر عمالة الأطفال (من الصف الخامس حتى التاسع في مدارس الضفة الغربية) على مستوى المهارات الذهنية لديهم؟
- هل يختلف حجم الأثر لعمالة الأطفال على مهاراتهم الإدراكية بناءً على اختلاف الجنس، نوع المدرسة، الخلفية الاجتماعية للأطفال وعمر الطفل؟
- ما مدى أثر عمالة الأطفال على مستوى المهارات الاجتماعية (مثل المشاكل بين الأقران والمشاكل السلوكية) للأطفال بالاعتماد على اختبار مواطن القوة والضعف؟

أهمية الدراسة:

تشكل عمالة الأطفال تحدياً لجميع البلدان النامية ومن ضمنها فلسطين، وتسهم العوامل الاجتماعية والاقتصادية في زيادة عمالة الأطفال، من بينها قلة التحصيل الدراسي للابوين، وضعف مواردهم المالية (ياقو وعلي، 2018)، أو التفكك الأسري (بن زعزع، 2019) وزيادة حجم العائلة (زوزو وبن عيسى، 2016).

أشارت العديد من الأدبيات الاقتصادية والتنموية أن المراحل الأولى لحياة الأفراد تشكل عاملاً أساسياً في تحديد مسار حياتهم ومخرجات سوق العمل كالتعليم ومستوى الأجور وحتى الصحة الجسدية والنفسية لهم، وتسهم القدرات الذهنية في مراحل التعليم إلى تفسير جزء كبير من الفروقات في رواتب الأفراد وتقدمهم الوظيفي (Cunha and Heckman, 2007)، وبذلك فإن عملية التدخل المبكر ووضع تشريعات تحسن الظروف الحياتية للأطفال تسفر عن نتائج ذات أثر إيجابي كبير ينعكس على الأطفال في المدين القريب والبعيد (Lin Lutter & Ruh 2018).

علاوة على ذلك، فإن المهارات الاجتماعية (non-cognitive skills) تلعب دوراً مهماً للمهارات الإدراكية في سوق العمل، حيث تساهم المهارات التفاعلية للأفراد بالتكيف مع الاحتياجات المتغيرة أو الظروف غير المتوقعة، يمكنها التعاون مع الآخرين للتغلب على العقبات التي يواجهونها عن طريق ملاحظة نقاط القوة والضعف لدى الآخرين والتعامل معها (Weinberger, 2014).

هنالك العديد من العوامل التي تتفاعل معاً للتأثير في القدرات الإدراكية والاجتماعية للأطفال، لا سيما الديموغرافية منها (Anger 2016) أو تلك المتعلقة بالنظام التعليمي ونوع المدرسة (Azam et al., 2016) أو الظروف الحياتية التي يعيشها الأطفال مثل تجارب التعرض للعنف المرتبط بالسياق المجتمعي أو الصراعات السياسية (Jorges et al 2019). وزاد مؤخراً الاهتمام بأثر عمالة الأطفال على مهاراتهم الإدراكية والاجتماعية معاً.

تتأثر المهارات المعرفية والاجتماعية، التي يتم قياسها بواسطة اختبارات الذكاء المعيارية، بشكل كبير بالبيئة المدرسية وغير المدرسية للطفل. عموماً، يواجه الأطفال الفلسطينيون ظروفًا معاكسة في الحياة، ويتأخر أداؤهم في الاختبارات التعليمية الدولية مثل دراسة الاتجاهات في الرياضيات والعلوم الدولية (TIMSS) عن بعض أقرانهم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا وأقل بكثير من المستوى المتفق عليه دولياً في مثل أعمارهم (Yarrow et al. 2014). يعود جزء من هذا الأداء المنخفض إلى عدم تكافؤ النتائج بين الطلاب واللامساواة الاجتماعية بين الطلبة الفلسطينيين، التي من بينها عمل الأطفال.

حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: طلبة المرحلة الأساسية، من الصف الخامس حتى الصف التاسع من الطلاب المنتظمين في مدارس الضفة الغربية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية ووكالة تشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا).
- الحدود المكانية: المدارس التي تقع في مناطق الضفة الغربية ومن ضمنها القدس الشرقية.
- الحدود الزمانية: تم تجميع البيانات في الفترة أيار حتى أيلول من سنة 2013
- الحدود الموضوعية: دراسة أثر عمالة الأطفال على مهاراتهم الذهنية والاجتماعية.

مصطلحات الدراسة:

- عمالة الأطفال: تتفق كل من منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونسف) ومنظمة العمل العالمية على أن مفهوم عمالة الأطفال يتضمن "العمل الذي يستغل الطفل أو يعرضه للخطر وينتقص من صحة نموه الجسدي والنفسي والاجتماعي، وتمنع عنه التحصيل العلمي أو الوصول إلى الخدمات الأساسية".⁴
- المهارات الذهنية: مصطلح يتضمن المقدرة على حل الإشكالات، التفكير، الربط بين الأشياء، التركيز والانتباه، اللامبالاة إلى المقدرة على الاستنتاج والحفظ والمقدرة على التعلم (Zimbardo & Gerrig, 2008).
- اختبارات القدرات الذهنية: نوع من اختبارات الوظائف التي تقيس قدرة الأفراد في بعض المهارات الإدراكية مثل اللفظية، البصرية والحسابية. الاختبار الذي تم اعتماده في هذه الدراسة تم تطبيقه من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ضمن مشروع بحثي بالاعتماد على فحص القدرات الذهنية لطلاب المدارس من الصف الثالث حتى الثاني عشر (CAT; Thorndike et al., 1971).
- المهارات الاجتماعية: وهي المهارات التي تمكن الإنسان من التواصل والتفاعل مع الآخرين، وذلك باستخدام العديد من طرق الاتصال المتنوعة، التي تشمل الطرق اللفظية وغير اللفظية والمكتوبة والمرئية (Little & Akin-Little, 2017).
- اختبار مواطن القوة والضعف: هو اختبار قصير يتم تطبيقه على الأطفال من عمر 4 سنوات حتى 16 سنة من أجل المساعدة في اكتشاف الاضطرابات النفسية والسلوكية التي يعانيها الأطفال. قام ببناء هذا المقياس الدكتور جومان (Goodman, 1997) في بريطانيا، ويمكن تعبئة هذا الاختبار من قبل الوالدين أو مدرسي الطفل، وأحياناً ذاتياً للفئة العمرية 11-17 سنة. يتألف الاختبار من 25 سؤالاً، و يقسم إلى 5 مجموعات، يتم تصنيف كل مجموعة من خمس عناصر وفقاً لأحد المقاييس الفرعية التالية: (1) المشكلات العاطفية Emotional Problems، (2) مشاكل العلاقة بين الأقران Peer Relationship Problems، (3) مشاكل السلوك Conduct Problems، (4) فرط النشاط/ عدم الانتباه Hyperactivity/Inattention، و(5) السلوك المؤيد للمجتمع Pro-social Behavior. يتم تصنيف المجموعة الأولى والثانية على أنها مشاكل داخلية Internalizing Symptoms، والمجموعة الثالثة والرابعة على أنها مشكلات خارجية Externalizing Difficulties.
- استبيان السلوك الصحي لطلبة المدارس: هي دراسة تتم في أكثر من 51 دولة (منها فلسطين) لدراسة السلوك الصحي للأطفال في سن الدراسة. تحتوي الدراسة على عدد من الأسئلة ومن ضمنها عمل الأطفال بأجر خلال فترة 12 شهر السابقة. لمزيد من التفاصيل أنظر: <http://www.hbsc.org>

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

تعرف منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونسف) عمالة الأطفال بأنها "العمل الذي يستغل الطفل أو يعرضه للخطر وينتقص من صحة نموه الجسدي والنفسي والاجتماعي، وتمنع عنه التحصيل العلمي أو الوصول إلى الخدمات الأساسية" (ياقو وعلي، 2018). وكذلك يعرف علماء الاجتماع عمالة الأطفال على أنها تشغيل الأطفال في المجالات الإنتاجية مقابل أجر مادي، وهذا ما قد يؤثر سلباً على الطفل عن طريق تعرضه لظروف عمل قاسية لا تتناسب مع قدراته وتحرمه من حقوقه الأساسية مثل الصحة والتعليم والترفيه (العيسوي، 2017). تجدر الإشارة إلى أن بعض الأعمال التي يقوم بها الأطفال دون سن 18 عاماً يمكن إدراجها دون العمالة الإيجابية للأطفال ولا يمكن تصنيفها ضمن المفهوم السلي لعمالة الأطفال، خاصة إذا كانت هذه الأعمال لا تتعارض مع دراستهم ولا تؤثر على صحتهم الجسدية، والنفسية، وتكون خارج أوقات الدراسة، ولا تؤثر سلباً عليها، أو ضمن أوقات العطل الرسمية، حيث تسهم هذه الأنشطة في تنمية مهارات وخبرات الأطفال، ليكونوا فاعلين في مجتمعاتهم. (Khakshour, Abbasi, Seyedi. & Saeidi, 2015)

يمنع قانون العمل الفلسطيني (المادة 93) تشغيل الأطفال دون سن الخامسة عشرة، وتنص المواد (94-95-96) من القانون نفسه على السماح بعمل الأطفال بين سن 15 إلى 17 سنة بشروط معينة منها: ألا تكون هذه الأعمال خطرة، وأن تكون ساعات العمل قصيرة، وتوفير الكشف الطبي للأطفال كل 6 أشهر. وقد تم تعديل قانون العمل الفلسطيني، وإدراج عمل الطفل لدى الأقارب من الدرجة الأولى ضمن عمالة الأطفال.⁵

⁴ راجع موقع منظمة العمل الدولية <https://www.ilo.org/ipece/facts/lang--en/index.htm>

⁵ أنظر تعديلات القانون في <http://muqtafi.birzeit.edu/pg/getleg.asp?id=16500>

يسهم الاحتلال الإسرائيلي وإجراءاته بطرق مباشرة في زيادة عمالة الأطفال والتسرب المدرسي، فقد أشارت بعض الدراسات الاقتصادية المعتبرة إلى العلاقة السببية بين عدد أيام الإغلاقات خلال سنوات الانتفاضة الثانية وعمالة الأطفال (Di Maio and Nandi, 2013) إضافة إلى ذلك، فقد أشار (Di Maio and Nisticò, 2019) في دراساتهم إلى أثر فقدان معيالي الأسرة لأعمالهم خلال الانتفاضة الثانية (2000-2005)، أو تدني الأجور، وقلة أيام العمل، لا سيما، أولئك الذين يعملون في المستوطنات الإسرائيلية أو الداخل الفلسطيني المحتل، على التسرب المدرسي لأبنائهم، بحيث يختلف حجم الأثر السليبي تبعاً لجنس الطالب، أو عمره. ولعل الارتباط القسري بين الاقتصاد الفلسطيني والإسرائيلي يشكل مدخلاً رئيساً لعمالة الأطفال، وذلك من خلال توافر فرص عمل في "إسرائيل" التي بدورها تعطي مردوداً مادياً أعلى من فرص العمل الموجود في المناطق الفلسطينية، مع العلم أن معظم المهن التي يتركز فيها توزيع العمال الفلسطينيين في إسرائيل، تقع في أدنى سلم التصنيف المهني، كالبناء والزراعة، والخدمات الأولية، بمعنى آخر، فإن معظم الطلب الناتج من سوق العمل الإسرائيلي يستهدف الأقل تعليمياً؛ ما يشجع على ترك مقاعد الدراسة⁶.

الدراسات السابقة:

أشارت العديد من الدراسات إلى الآثار السلبية لعمالة الأطفال على الصحة الجسمية والنفسية لديهم، من حيث ارتباط عمالة الأطفال بعوارض الاضطرابات النفسية (Amon, Buchanan, Cohen & Kippenberg, 2012) والمشاكل السلوكية نتيجة شعور الأطفال باللامساواة الاجتماعية والدونية (الزعبوط، 2016) أو ظهور عوارض الاكتئاب نتيجة عدم المقدرة على التكيف الاجتماعي أو الخوف من العقاب (رزق الله، 2015) أو التعرض لسوء المعاملة أو الاستغلال الجنسي (رزق الله، 2017)، أضف إلى ذلك المخاطرة المتعلقة بعمالة الأطفال على الصحة الجسدية لهم مثل مشاكل النمو، أو تشوهات العضلات الناتجة عن تشغيل الأطفال بأعمال لا تتناسب مع قدراتهم الجسدية (العيسوي، 2018) أو تعرضهم لخطر الإصابة المباشرة نتيجة لعدم وجود إجراءات السلامة العامة في أماكن عملهم، أو لجعل الأطفال بإجراءاتها (جاد، 2019)، عدا عن الآثار السلبية الأخرى لعمالة الأطفال على المستويين الاجتماعي والثقافي، إذ تساهم عمالة الأطفال في اضطراب العلاقة الاجتماعية بين الطفل وأهله، نتيجة لبعض القيم التي قد يكتسبها الطفل أثناء عمله والتي لا تتناسب مع قيم أهل الطفل، أو أن الطفل يتطور لديه إحساس بسيطرة وتسلط أهله عليه، خاصة إذا مورس بعض العنف على الطفل لتأديبة بعض الأعمال (رزق الله، 2015). ولعل حرمان الطفل من حقه في التعليم ومن التمتع بطفولته هو من أكثر النتائج شيوفاً وتأثيراً على الطفل في مراحل حياته كلها (جاد، 2019).

تساهم هذه الدراسة في الأدبيات المتعلقة بعمالة الأطفال في الدول النامية، بالإضافة إلى كونها تسلط الضوء على أثر عمالة الأطفال على مهاراتهم الإدراكية والاجتماعية معاً، خلال فترة 12 شهر من عملهم، وقد تكون من أولى الدراسات، على الأقل، ضمن السياق الفلسطيني، التي تطرقت لهذا الموضوع.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة نموذج تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression Analysis) لدراسة أثر التغير في علامات الطالب على احتمالية العمل خلال الفترة اللاحقة وتصنيف الطالب ضمن عمالة الأطفال.

$$Child\ outcome_{ikl} = \alpha + \beta(Ch.L)_{ikl} + \vartheta X_{ikl} + \phi S_{ikl} + \varepsilon_{ikl} \quad (1)$$

بحيث يمثل الرمز $Child\ outcomes_{ikl}$ المتغير التابع وهو:

- نتيجة الطالب في اختبار القدرات الذهنية الذي تتراوح قيمته من 1-100 نقطة والذي يعبر عن الطالب (i) الملتحق في المدرسة (l) والتي تقع في المنطقة (k).
- نتيجة الطالب في اختبار مقياس مواطن القوة والضعف والذي تتراوح قيمته من 1-40 نقطة، والذي يعبر عن الطالب (i) الملتحق في المدرسة (l) والتي تقع في المنطقة (k).

المتغير المستقل هو (Ch.L) ويأخذ قيمة (1) إذا كان الطالب (i) الملتحق في المدرسة (l) والتي تقع في المنطقة (k) قد عمل بأجر خلال فترة 12 شهر السابقة وقيمة (0) إذا كانت الإجابة غير ذلك. يمثل الرمز (X) جميع خصائص الطالب المتغيرة التي تم إضافتها للنموذج التحليلي مثل الجنس، العمر، مؤشر إذا كان لدى الأب/الأم تعليم أعلى من 12 سنة، مؤشر المعيشة، مستوى الدخل، عدد الأخوة، مؤشر عن حجم البيت (عدد الغرف أعلى من متوسط عدد الغرف في التجمع السكني للطالب)، مؤشر إذا كان الأب يعمل. ويمثل الرمز (S) إلى المتغيرات التي تتغير على مستوى المنطقة الجغرافية والمدرسة مثل نوع المدرسة إذا كانت حكومية أو تتبع لوكالة الغوث لتشغيل اللاجئين، نوع التجمع السكني، مؤشر إذا كانت المنطقة قد تأثرت بجدار الفصل أو لم تتأثر، والنسبة المئوية للتجمع السكني المصنف ضمن المنطقة ج.

⁶ على سبيل المثال، تشير بعض التقديرات إلى أن 30% من المقدسيين لا يكملون تعليمهم المدرسي، "East Jerusalem, Facts and Figures 2017". وتعاثي المدارس في القدس الشرقية (التي تخضع بالكامل لبلدية الاحتلال الإسرائيلي) من ظاهرة التسرب المدرس والتي بلغت 38% و أدت إلى زيادة مشاركة الأطفال دون سن الخامسة عشرة في القوى العاملة (Mark_Shtern 2017)

في التحليل النهائي تم إدخال مؤشر لكل مدرسة (School Fixed Effect) الأمر الذي يساعد على السيطرة على المتغيرات غير الملاحظة والتي قد تختلف من مدرسة إلى أخرى مثل درجة انضباط الطلبة والأوضاع الاقتصادية لسكان المنطقة. تم تجميع (clustering) الخطأ المعياري في جميع النماذج التحليلية على مستوى المدرسة. وبخصوص الرمز E فهو يمثل الخطأ العشوائي في نموذج تحليل الانحدار.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تم جمع بيانات هذه الدراسة في سنة 2013 من خلال مشروع بحثي ممول من قبل مؤسسة الأبحاث الألمانية في مناطق الضفة الغربية⁷. وشملت هذه 100 مدرسة غير مختلطة مقسمة بين مدارس حكومية (60 مدرسة) ومدارس تابعة لوكالة الغوث لتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (40 مدرسة). بعد ذلك تم اختيار 60 طالب بشكل عشوائي من كل مدرسة (12 طالب من كل صف) من الطلبة المنتظمين في المراحل التعليمية من الصف الخامس حتى التاسع (5-9)، أي الفئة العمرية من 10 سنوات حتى 15 سنة. في أثناء الدراسة طُلب من الطلبة الإجابة على اختبار القدرات الذهنية والسلوك الصحي لطلبة المدارس، وطلب من الأهالي الإجابة على استمارة الخلفية الاجتماعية للطفل، إضافة إلى تجميع استمارة من مديري المدارس. تم دمج البيانات في هذا المسح مع بيانات إدارية تتعلق في التحصيل الأكاديمي للطلبة في الأعوام الأكاديمية السابقة (2010/2011+2011/2012) وفي العام الدراسي الذي جمعت فيه البيانات 2012/2013 التي تم تجميعها من سجلات المدارس الرسمية. أيضاً فقد تم إضافة متغيرات تتعلق في خصائص التجمع السكاني للطلبة وتم الحصول عليها من الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. تشمل هذه البيانات متغيرات تتعلق في تأثير التجمع السكاني في جدار الفصل العنصري، نسبة وجود مناطق معرفة على أنها مناطق ج في التجمع السكاني ونوع التجمع (منطقة حضرية، ريفية أو مخيم لاجئين). في التحليل النهائي بقي 91 مدرسة للتحليل والتي تشتمل على جميع المتغيرات المشمولة في الدراسة. تجد الإشارة إلى أن نسبة عدد الذكور إلى عدد الإناث في هذه الدراسة هو 27%، ولذلك بسبب خصائص العينة الأساسية⁸.

الأدوات المستخدمة في البحث:

- المسح تم تنفيذه باستخدام عدة أدوات، ولأغراض البحث الحالي تم الاعتماد على الأدوات التالية:
- استمارة فحص القدرات الذهنية لدى الطلاب من الصف الخامس حتى التاسع 9 (انظر القسم 3.4 المتغيرات التابعة بخصوص اجزاء فحص القدرات الذهنية).
- استمارة السلوك الصحي لدى طلبة المدارس التي تم الاعتماد عليها لتحديد المتغير المستقل: عمالة الأطفال (لمزيد من التفاصيل حول الاستمارة انظر القسم 1.6 (مصطلحات الدراسة)).
- استمارة الأهالي: التي تم الاعتماد عليها لتحديد اختبار مواطن القوة والضعف لدى الطلبة كمؤشر للمهارات الاجتماعية، أيضاً تم الاعتماد على استمارة الأهالي لتحديد المتغيرات الديموغرافية للعينة (لمزيد من التفاصيل حول اختبار مواطن القوة والضعف انظر القسم 1.6 (مصطلحات الدراسة)).

متغيرات الدراسة:

• المتغيرات التابعة:

1. اختبار القدرات الذهنية للطلاب من عمر 9 إلى 15 سنة، وهذا الاختبار الموحد تم الإجابة عليه من قبل الطلاب أنفسهم وهو يهدف إلى قياس القدرات الذهنية الأساسية للطلبة (المنطقية (المقروءة)، الحسابية، والمرئية). يحتوي هذا الاختبار على 181 سؤال. والجدول (2) يظهر معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لأجزاء الاختبار الثلاثة فيما بينهم والتي كانت في أغلب الأقسام أعلى من 75%. لأغراض التحليل تم الحصول على النسبة المئوية من عدد الإجابات الصحيحة، بحيث كان متوسط الإجابات الصحيحة للطلاب في عينة الدراسة هو 62.5%.
 2. المتغير التابع الدال على المهارات الاجتماعية: اختبار مواطن القوة والضعف (SDQ) Strengths and Difficulties Questionnaire لدى الطلبة الذي تم الإجابة عليه من قبل أهل الطالب (في الغالب الأم)¹⁰.
- يتألف هذا الاختبار من 25 فقرة حيث يفحص السمات الإيجابية والسلبية للطلاب، يتم تصنيف كل مجموعة من خمس عناصر وفقاً لأحد المقاييس الفرعية التالية: (1) المشكلات العاطفية Emotional Problems، (2) مشاكل العلاقة بين الأقران Peer Relationship Problems، (3) مشاكل السلوك Conduct Problems، (4) فرط النشاط / عدم الانتباه Hyperactivity/Inattention، و (5) السلوك المؤيد للمجتمع Pro-social Behavior. يتم

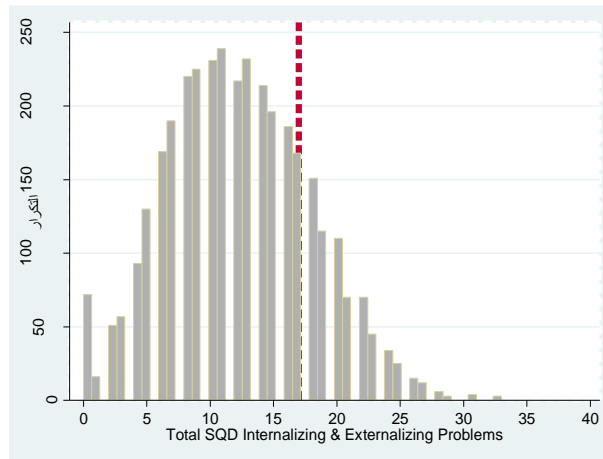
⁷ رقم المنحة: J11 2769/2 (DFG)

⁸ اشترطت الدراسة ان تحتوي المدارس على الصفوف من 5 حتى التاسع من اجل ان يتم تجميع البيانات منها، فقط 436 مدرسة في الضفة الغربية حققت هذا الشرط، مقسمة 382 مدرسة حكومية (160 للذكور مقابل 22 للإناث) و 54 مدرسة تابعة لوكالة الغوث (20 للذكور و 32 للإناث)، تم استبعاد المدارس المختلطة والمدارس الخاصة من عينة الدراسة.

⁹ تم أخذ مجموعات الاختبار المتعددة بالاعتماد على النسخة العربية من اختبار فحص القدرات الذهنية (The Cognitive Ability Test (CAT; Thorndike et al., 1971; Standard Progressive Matrices (Raven, 1983); and the Culture Fair Intelligence Test (Cattell & Cattell, 1973)

¹⁰ اختبار مواطن القوة والضعف هو اختبار قصير يتم تطبيقه على الأطفال من عمر 4 سنوات حتى 16 سنة من اجل المساعدة في اكتشاف الاضطرابات النفسية والسلوكية التي يعاني منها الأطفال. قام ببناء هذا المقياس الدكتور جومان (Goodman, 1997) في بريطانيا، ويمكن تبعية هذا الاختبار من قبل الوالدين او مدرسي الطفل، وأحياناً ذاتياً للفئة العمرية 11-17 سنة. لمزيد من التفاصيل يمكن الاطلاع عليها في <http://www.sdqinfo.com/> and <https://>

تصنيف المجموعة الاولى والثانية على أنها مشاكل داخلية Internalizing Symptoms، والمجموعة الثالثة والرابعة على أنها مشكلات خارجية Externalizing Difficulties، أما بالنسبة إلى المجموعة الخامسة فهي تشير إلى بعد السلوك الاجتماعي الإيجابي في عينات المجتمعات الأقل خطراً وهي المجتمعات التي يحصل بها الأطفال على درجات متدنية على درجات الاستبيان (Goodman, Lamping and Ploubidis 2010). تتراوح الدرجات الإجمالية لتصنيفي المشكلات الداخلية والخارجية من 0 إلى 20 نقطة. تعكس الدرجات الأعلى في هاتين الفئتين صعوبات أكبر، بينما تعكس الدرجات الأعلى في النطاق الفرعي للسلوك الاجتماعي المؤيد مزيداً من القوة الشخصية (Muris, Meesters & Van den Berg, 2003). إذا تجاوزت النتيجة الإجمالية للمشاكل الخارجية وصعوبات الاستيعاب 17 أو أكثر (من 40)، يتم تصنيف الطفل على أنه يعاني مشاكل غير طبيعية¹¹ Abnormal Issues. في العينة، 24% من الطلبة تم تصنيفهم أنهم يعانون مشاكل غير طبيعية على مقياس مواطن القوة والضعف. من أهم مزايا هذا الاستبيان أنه يتم الإجابة عليه من قبل الوالدين (الأم في هذه الدراسة)، مما يعني أنه قد يكون أكثر موثوقية من التقرير الذاتي من قبل الطفل. ومع ذلك، من المرجح أن يقوم الآباء بتقييم أطفالهم بشكل مختلف بشأن مشاكلهم العاطفية والسلوكية، مما يؤثر مخاوف بشأن خطأ القياس (Johnston et al. 2014). الشكل (1) يوضح توزيع أجوبة الطلبة حسب اختبار مواطن القوة والضعف لديهم ويشير إلى الطلبة المصنفين أن لديهم مشاكل فوق المعدل الطبيعي.



شكل (1): مجموع نقاط اختبار مواطن القوة والضعف (40 نقطة) (المشكلات الداخلية 20 نقطة) والمشكلات الخارجية (20 نقطة). الخط المتقطع باللون الأحمر يشير إلى عدد الطلبة الذين حصلوا على أكثر من 17 نقطة ويصنفون أن لديهم مشاكل فوق المعدل الطبيعي (Abnormal)

• المتغير المستقل

عمل الطالب خلال 12 شهر السابقة من أجل الحصول على المال، وقد تم الحصول على الإجابة من خلال استمارة السلوك الصحي لدى طلبة المدارس، وكان نسبة الإجابة بنعم على السؤال هي 14% من حجم العينة.

• المتغيرات التصنيفية

وهي المتغيرات الأخرى التي تم إدراجها في نموذج الدراسة هو الخلفية التعليمية لأب وأم الطفل، عمر الطفل، متوسط دخل الأسرة، ومؤشر عن وضع البطالة لمعيل الأسرة. بالإضافة إلى متغيرات تتعلق بالمنطقة السكنية التي يقيم بها الطفل، تم أخذها من الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، وتشمل مؤشراً إذا كانت المنطقة التي يقيم بها الطالب قد تأثرت بجدار الفصل¹²، أو النسبة التي يتم تصنيفها في التجمع السكاني أنها معرفة ضمن منطقة (ج)¹³ وتم إضافة علامات الطالب في السنة الدراسية السابقة إلى نموذج الدراسة حيث يرتبط إيجاباً التحصيل الدراسي مع القدرات الذهنية للأطفال. الجدول رقم (1) يبين الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة.

¹¹ لمزيد من التفاصيل أنظر:

www.proceduresonline.com/coventry/childcare/user_controlled_lcms_area/uploaded_files/Strengthsgl

percent20and percent20Difficulties percent20Questionnaires percent20(SDQ's) percent20- percent20Good percent20Practice percent20Exemplar.pdf

¹² جدار الفصل هو ذلك الجدار الذي يطوق الضفة الغربية و إلى ينته إسرائيل لفصل الضفة الغربية عن مناطق الخط الأخضر الذي حدد جدار طويل بنته إسرائيل في الضفة الغربية قرب الخط الأخضر الذي يفصل مناطق الضفة الغربية عن المناطق الإسرائيلية (Vishwanath et al. 2014). وقد شرعت الحكومة الاسرائيلية ببناء هذه الجدار في سنة 2002. أثر الجدار الفاصل سلباً على العديد من المناطق الفلسطينية حيث يطوق بعض المناطق بالكامل ويعزل بعضها عن البعض ويضع قيوداً شديدة على الحركة ويعزل القدس الشرقية عن باقي مناطق الضفة الغربية (UNESCO 2014).

¹³ مناطق ج: تمن المناطق في الضفة الغربية التي لا تزال تحت السيطرة الاسرائيلية بالكامل منذ اتفاق اوسلو سنة 1993 بين اسرائيل و منظمة التحرير الفلسطينية، حيث صنف هذا الاتفاق مناطق الضفة الغربية إلى ثلاث مناطق: مناطق أ، تقع تحي السيطرة الكلية للسلطة الفلسطينية (الأمنية و الادارية)، مناطق ب: وهي المناطق التي لدى السلطة فقط سيطرة إدارية على هذه المناطق، ومناطق ج، و التي تغيب سيطرة السلطة عنها بالكامل (Vishwanath et al. 2014)

جدول (1): الإحصاء الوصفي لمتغيرات لدراسة

المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الدنيا	القيمة العليا
متغيرات الدراسة الرئيسية				
المتغير التابع: اختبار القدرات الذهنية للطفل	62.53	15.962	0	93.92
المشكلات الداخلية (العاطفية + بين الأقران)	6.01	3.036	0	17
المشكلات الخارجية (عدم الانتباه + السلوك)	6.474	3.55	0	19
مشكلات فوق العادة	0.239	0.426	0	1
مجموع نقاط مقياس مواطن القوة والضعف	12.201	5.777	0	33
المتغير المستقل: مؤشر إذا عمل الطفل خلال فترة 12 شهر السابقة	0.14	0.347	0	1
المتغيرات التصنيفية				
ذكر -جنس الطالب	0.27	0.446	0	1
عمر الطالب -سنوات	12.86	1.513	10	15
تعليم الأب أكثر من 12 سنة	0.23	0.424	0	1
تعليم الأم أكثر من 12 سنة	0.19	0.391	0	1
مؤشر مستوى المعيشة (10 نقاط) *	4.38	1.643	1	10
الأب يعمل	0.60	0.49	0	1
عدد الغرف في المنزل - مؤشر إذا كان أعلى من وسيط التجمع السكاني	0.72	0.447	0	1
عدد الأخوة	5.24	2.379	0	16
دخل الأسرة - المجموعة المقارنة- أقل من 1500 شيكل	0.38			
شيكلي 1500 - شيكلي 2499	0.33			
شيكلي 2500 – شيكلي 3999	0.16			
شيكلي 4000 – شيكلي 5000	0.07			
>5000	0.06			
متغيرات على مستوى التجمع الجغرافي				
نسبة المنطقة ج في التجمع السكاني	0.27	0.282	0	1
مؤشر غذا كانت المنطقة تأثرت في جدار الفصل	0.423	0.494	0	1
نوع التجمع السكاني - المطقة الحضرية هي للمقارنة	0.436	0.436	0	1
منطقة ريفية	0.331	0.471	0	1
مخيم لاجئين	0.233	0.423	0	1
نوع المدرسة (تابعة لوكالة الغوث)	0.419	0.494	0	1
علامة الطالب المدرسية في العامين السابق 2012/2011	71.28	15.90	23.50	99.83

عدد المشاهدات يتغير بحسب وجود بيانات لجميع المتغيرات التي تم إدخالها في النموذج- ما بين 4238 (دون أي متغير) حتى 3533 بعد إدخال جميع المتغيرات، و3466 عند إدخال متغيرات مقياس مواطن القوة والضعف.

محددات الدراسة:

التحليل الأساسي للدراسة يعتمد على نموذج الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Ordinary Least Square (OLS)، لكن هذا التحليل قد لا يعني بالضرورة أن الارتباط بين المتغير التابع والمتغير المستقل هو نتيجة لعلاقة سببية بينهما، إذ قد يعاني النموذج من مشكلة المتغير المحذوف (Omitted Variable Bias) أو من المشكلة العلاقة السببية العكسية (Reverse Causality) حيث أن ضعف القدرات الذهنية للأطفال أو وجود مشاكل في القدرات الاجتماعية، بحسب مقياس اختبار مواطن القوة والضعف، هو ما يدفع الأطفال أو أهلهم لإرسالهم لسوق العمل وليس العكس¹⁴. أيضاً فإن المتغير الأساسي في الدراسة (عمالة الأطفال بأجر) قد تم الحصول عليه من قبل الطفل عن طريق استبانة السلوك الصحي لطلبة المدارس، وغالباً ما يتم طرح التساؤل عن مدى دقة البيانات التي يتم الإجابة عليها ذاتياً، خاصة إذا كانت من قبل الأطفال في مراحل الدراسة الأولى.

البيانات التي تم استخدامها في هذه الدراسة تعود إلى سنة 2013، (بيانات مقطعية، وليست بيانات منتظمة لأكثر من سنة، وهذا يعتبر أحد المحددات للبيانات المستخدمة). إلا أنها تمتاز بأنها تغطي كافة مناطق الضفة الغربية، وتم تجميعها بناءً على تعاون مع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، مما يقلل أخطاء العينة والتحيز الناتج عن الإجابات الذاتية وارتفاع مقدار الثقة في البيانات، وتغطي الدراسة عدة جوانب ومتغيرات للطفل ولخلفية الطفل الديموغرافية، بالإضافة إلى أن الواقع الحالي للمدن الفلسطينية في الضفة الغربية لم يتغير كثيراً عن سنة 2013 من حيث الأوضاع الاقتصادية والسياسية.

¹⁴ عادة ما يستعمل الاقتصاديون لهدف تجاوز هذه المشكلة طريقة المتغيرات التي تم تغيرها (Instrumental Variable) والذي يتطلب وجود متغير مستقل آخر يؤثر في المتغير المستقل الرئيسي فقط (علامات الطلاب المدرسية) ويحدث تبايناً فيه دون التأثير في المتغير التابع (عمالة الأطفال) بأي شكل من الأشكال، لا توفر البيانات الموجودة متغير يحقق هذه الشروط لذلك تم الإشارة إلى هذه النقطة كإحدى نقاط الضعف في الدراسة.

التحقق من الصدق والثبات لأدوات الدراسة:

الأدوات المستخدمة في الدراسة (اختبار القدرات الذهنية، استمارة السلوك الصحي لطلبة المدارس، اختيار مواطن القوة والضعف) هي أدوات علمية محكمة ويدير استخدامها في العديد من الدراسات التربوية، والبيانات المستخدمة في هذا المسح تم توظيفها في العديد من الدراسات العلمية المحكمة في مجال التربية. انظر مثلاً (Cahan, Jorges, & Hannin (2021); Hallaq & Fallah (2022); Jabr, and Cahan (2014)).

تم التأكد من الصدق التجريبي للأدوات المستخدمة (فحص القدرات الذهنية وفحص اختبار مواطن القوة والضعف) عن طريق استخدام معادلة الارتباط لبييرسون بين فقرات الأدوات. تم استخراج معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس فيما بينهم. كانت جميع معاملات الارتباط المتعلقة بأجزاء فحص القدرات الذهنية أعلى من 70%، أما بالنسبة للفقرات المتعلقة باختبار مواطن القوة والضعف فقد تراوحت نتيجة الارتباط بين أجزاء المقياس المختلفة (المشاكل العاطفية، مشاكل بين الأقران، مشاكل فرط الحركة ومشاكل السلوك) بين (25-49%). كانت جميع معاملات الارتباط (للأداتين) دالة إحصائياً عند مستوى ثقة أعلى من (0.05)، وهذا يعني أن نتائج تحليل الاستبانة يتمتع بصدق الاتساق الداخلي من حيث المقاربة الدقيقة بين أجزاءها.

الجدول (2) يظهر معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لأجزاء الاختبار الثلاثة فيما بينهم التي كانت في أغلب الأقسام أعلى من 75%. مع العلم أن معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لاختبار مواطن القوة والضعف بين مجموعة المشاكل الداخلية (الأعراض الانفعالية ومحتواها، والعلاقة مع الأقران، والمشاكل الخارجية (مشاكل السلوك وفرط النشاط كانت 65%). وهي قيم تسمح بإجراء الدراسة حيث أن معظم معاملات كرونباخ ألفا جاءت ضمن المجال المقبول، وبذلك تكون الأدوات (فحص القدرات الذهنية وفحص مواطن القوة والضعف) قد تم التحقق من صدقهم وثباتهم.

جدول (2): معامل الاتساق الداخلي والثبات والارتباط لفقرات اختبار القدرات الذهنية

رقم المجموعة	اسم المجموعة الفرعية	عدد الأسئلة	Cronbach's α
اختبار الكلمات			
1	تصنيف الكلمات	17	0.82
3	المقارنات اللفظية	18	0.76
6	المفردات	30	0.73
9	الكلمة الشاذة	13	0.74
12	إتمام الجملة	16	0.77
اختبار الأرقام			
7	مسائل سلسلة رقمية	12	0.79
11	مسائل حسابية بالكلمات	13	0.78
2	اختبار الأشكال	15	0.71
4	تصنيف الشكل	15	0.87
5	تشبيهات الأشكال	8	0.8
8	المصفوفات	10	0.76
10	سلاسل الأشكال	14	0.55
	الشكل الشاذ		

نتائج الدراسة:

النتائج الرئيسية:

• تدني في مستوى القدرات الذهنية

يظهر الجدول رقم (3) النتائج الرئيسية للدراسة وهي أثر عمالة الأطفال على مستوى قدراتهم الذهنية، والنتائج قد تم عرضها بعد إدخال عدة متغيرات على النموذج تتعلق بالطالب (الجنس والعمر)، الأسرة (مثل تعليم الوالدين، الدخل وعدد الأخوة) ونوع التجمع السكاني، نوع المدرسة حكومية ونوع التجمع السكاني، نوع المدرسة: حكومية أم تابعة لوكالة الغوث) وأخيراً، في العمود رقم (6) وهو النموذج الرئيس في الدراسة، تم إدخال متغير ثابت المدرسة (School Fixed Effect). النتائج المبينة في الأعمدة من 1 إلى 6 تظهر اختلافات مدى تأثير عمالة الأطفال على قدراتهم الذهنية بعد إدخال المتغيرات على النموذج، في العمود رقم (1) والذي يظهر أن الطلاب الذين عملوا بأجر خلال الفترة السابقة سجلوا تحصيلاً أقل في اختبار القدرات الذهنية بمعدل 8 نقاط. عند إضافة متغيرات تتعلق بجنس الطالب نرى أن تأثير عمالة الطفل ما زالت ذات تأثير مرتفع عند مستوى ثقة 1% ولكن حجم التأثير لتتخفف إلى 6.3 نقطة، وهذا يتسق مع الأدبيات الاقتصادية التي أوضحت أن عمل الأطفال يتأثر بشكل كبير بجنس الطفل. Galdo, Dammert, and Abebaw. (2021)). كما هو متوقع فإن القدرات الذهنية للأطفال وكذلك علمهم يتأثر بالخلفية الاجتماعية للطلاب، وكما يبين العمود رقم (3) أن حجم معامل التأثير لعمالة الأطفال قد انخفض إلى 4.8 نقطة عند مستوى ثقة 1%. لا يوجد تغيير كبير على حجم معامل التأثير في العمودين رقم (4) ورقم (5) عند إضافة متغيرات تتعلق بنوع التجمع السكاني الذي يقطن فيه الطفل أو متعلقة بنوع المدرسة (إما مدرسة حكومية أو مدرسة مخصصة تابعة لوكالة الغوث لتشغيل اللاجئين). في العمود الأخير، رقم (6) تظهر النتائج الرئيسية لنموذج الدراسة بعد إدخال متغير المدرسة الثابت والذي يغطي جميع المتغيرات المرتبطة بنوع المدرسة والمنطقة السكنية التي يسكن بها الطفل، وكذلك نوعية التعليم، تظهر النتائج أن الأطفال الذين عملوا في الفترة السابقة بأجر

سجلوا انخفاضاً في نتائج اختبار القدرات الذهنية بمقدار 4.9 نقطة عند مستوى دلالة مرتفع (1%).

جدول (3): أثر عمالة الأطفال على اختبار القدرات الذهنية

المتغير التابع: اختبار القدرات الذهنية للأطفال	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
الطفل عمل بأجر خلال 12 شهر الماضية	-8.055*** (1.356)	-6.386*** (1.027)	-4.814*** (0.955)	-5.036*** (0.936)	-5.149*** (0.947)	-4.909*** (0.895)
عدد المشاهدات	4,238	4,236	3,642	3,533	3,533	3,533
R ²	0.031	0.123	0.207	0.211	0.236	0.370
متغيرات على مستوى الفرد	X	✓	✓	✓	✓	✓
متغيرات على مستوى الأسرة	X	X	✓	✓	✓	✓
متغيرات على مستوى التجمع السكاني	X	X	X	✓	✓	X
نوع المدرسة	X	X	X	X	✓	X
ثابت متغير المدرسة - School Fixed Effect	X	X	X	X	X	✓

ملاحظات: تم تجميع الخطأ المعياري على مستوى المدرسة.

المتغير التابع يتكون من اختبار القدرات الذهنية للأطفال وتم اخذ الاعتماد على نسبة الاجابات الصحيحة للطلاب من 100.

المتغيرات على مستوى الأفراد تشمل الجنس، العمر. المتغيرات على مستوى العائلة تشمل مؤشر اذا كان كل من الأب و الأم لديهم تعليم أكثر من 12 سنة، مؤشر مستوى المعيشة، مؤشر عن دخل الأسرة، مؤشر عن عدد الغرف اذا كانت اعلى من الوسيط لعدد الغرف في التجمع السكاني للطلاب، عدد الأخوة الذين يعيشون في نفس المنزل، و دخل الأسرة. المتغيرات على مستوى التجمع السكاني تشمل نسبة التجمع السكاني المصنفة على انها منطقة ج، مؤشر اذا كانت المنطقة تأثرت في جدار الفصل، نوع التجمع السكاني (منطقة حضرية، ريفية أو مخيم لاجئين) المتغيرات على مستوى المدرسة تشمل: نوع المدرسة (حكومية ام تابعة لوكالة الغوث).

*** p<0.01, ** p<0.05, and * p<0.1 مستوى الثقة

لعل من التفسيرات التي يمكن أن تشرح هذه النتائج أن أثر العمالة على الأطفال تتفاقم عندما يعملون في بيئات خطيرة تعرضهم للتسمم بمواد من شأنها أن تقلل الوظائف الإدراكية لديهم. فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن تعرض الأطفال إلى بعض المواد السامة كالرصاص على سبيل المثال المستخدم في الصناعات المختلفة وخصوصاً تلك المرتبطة بصناعات إعادة التدوير لبطاريات السيارات أو الأصباغ والدهانات أو أعمال الزجاج... الخ، قد يسبب تدنيًا في مستوى ذكائهم لما لهذا العنصر الثقيل من تأثير على وظائف الدماغ (Ide & Parker 2005, p. 608).

أثر التحصيل الأكاديمي على عمالة الأطفال -مجموعات مختارة:

يظهر الجدول رقم (4) لتباين بين المجموعات في مدى تأثير عمالة الطفل على نتائج القدرات الذهنية له. وقد تم تقسيم المجموعات بناء على الجنس، المرحلة التعليمية (الصفوف المرحلة الابتدائية الدنيا: الخامس والسادس) و صفوف المرحلة المتوسطة (من الصف السابع حتى التاسع)، نوع المدرسة (حكومية أم تابعة لوكالة الغوث) تعليم الأم (لديها أكثر من 12 سنة تعليمية)، ونوع التجمع السكاني (منطقة حضرية أو مخيم لاجئين/منطقة ريفية). جميع النتائج تم الحصول بالاعتماد على النموذج الذي يشمل جميع المتغيرات وفيها متغير المدرسة الثابت (كما في العمود رقم (6) في الجدول رقم (2)).

● بالنسبة للإناث

تظهر النتائج أن التأثير السلبي لعمل الأطفال على قدراتهم الذهنية عند الإناث هو ضعفه عند أقرانهم من الذكور (6.98 % مقابل 3.2%). يمكن تفسير هذه الظاهرة أن الإناث الذين يعملون لديهم أقل وقت مخصص للدراسة أو بسبب انشغالهن أيضاً بالأعمال المنزلية بالإضافة إلى عملهن خارج نطاق الأسرة. حيث أظهرت دراسة ل Keane, Krutikova, and Neal 2020 أن الإناث اللاتي يمضون وقتاً في الأعمال المنزلية قد تكون أكثر ضرراً على مخرجات سوق العمل لديهم أكثر من الأعمال خارج المنزل في بعض الدول النامية وهي إثيوبيا، بيرو، الهند وفيتنام. أيضاً قد تشكل عمالة الطفل صدمة لهم وبالتالي فإن أثر هذه الصدمة وتبعاتها قد تكون أعلى عند الإناث من نظرائهن من الذكور (Eschenbeck and Kohlmann 2002).

● بالنسبة للصفوف الدراسية ونوع المدرسة

وكذلك الحال بالنسبة للصفوف الدراسية في المراحل الدنيا (الخامس والسادس) حيث تتأثر بنسبة أعلى بعمالة الأطفال إذا ما قورنت بصفوف المرحلة المتوسطة، حيث أن الأطفال في المراحل الدنيا لديهم مهارات تكيف أقل من أقرانهم في صفوف المراحل المتقدمة (Whitty 2003) ويمكن أن يعزى ذلك أيضاً إلى أن الأطفال في المراحل العمرية الأعلى لديهم حصيلة معرفية أفضل تمكّنهم من إحراز نقاط أعلى في اختبار فحص القدرات الذهنية. تظهر النتائج فروقات ذات دلالة إحصائية اختلافاً لأثر عمالة الأطفال على نتائج الاختبارات الذهنية لديهم وفقاً لنوع المدرسة، حيث أن حجم التأثير كان الضعف في الأطفال الملتحقين في المدارس الحكومية إذا ما قورنوا في المدارس التابعة لوكالة الغوث (الانروا)، ويمكن تفسير ذلك أن الاعتماد على دراسة أعدتها البنك الدولي أن الطلبة في مدارس وكالة تشغيل اللاجئين (الانروا) في مناطق الشرق الوسط يظهرون تفوقاً في الاختبارات المعرفية مثل

اختبار TIMSS¹⁵ إذا ما قورنوا بأقرانهم في المدارس الحكومية على الرغم من ضعف إمكانات مدارس الاونروا، ألا إن هنالك عدة عوامل تساهم في تحسين مخرجات التعليم لدى الطلبة منها العمل الدؤوب لإدارة مدارس الاونروا لتدريب وتأهيل المعلمين وغير ذلك من مدخلات العملية التعليمية (Abdul-., 2015 Hamid et al.).

● بالنسبة للخلفية الاجتماعية للأسرة

تتأثر مخرجات الأطفال التعليمية بشكل إيجابي بالخلفية الاجتماعية للأسرة، لا سيما تعليم الأم (Hallaq 2022)، والنتائج التي تظهر في الأعمدة رقم (7) و (8) أثر اللامساواة الاجتماعية على مخرجات نتائج اختبار القدرات الذهنية للطلبة. تظهر النتائج أن الأثر السلبي على عمالة الأطفال أكبر كان التحصيل الأكاديمي للأم أقل من 12 سنة دراسية بالمقارنة مع المجموعة المقارنة والتي تصنف أمهات الأطفال فيها أن لديها تعليم دراسي أكثر من 12 سنة دراسية، والأثر في كلتا المجموعتين هو ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 1%، لكن حجم الأثر يختلف تبعاً لتعليم الأم.

جدول (4): أثر عمالة الأطفال على القدرات الذهنية، مجموعات مختارة

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
المتغير التابع: اختبار القدرات الذهنية للأطفال	جنس الطفل	المرحلة الدراسية	نوع المدرسة	وكالة الغوث	حكومية
الطفل عمل بأجر خلال 12 شهر الماضية	أنثى	الصف 6+5	الوسطى (9-7)	-3.386**	-6.202***
	ذكر	الصف 6+5	الوسطى (9-7)	(1.056)	(1.288)
عدد المشاهدات	2,568	965	1,376	2,157	2,051
² R	0.374	0.337	0.374	0.348	0.359
الطفل عمل بأجر خلال 12 شهر الماضية	عدد سنوات الدراسة للأم	نوع التجمع السكاني	منطقة حضرية	منطقة ريفية/مخيم	منطقة حضرية
	أقل من 12 سنة	أقل من 12 سنة	منطقة حضرية	منطقة ريفية/مخيم	منطقة حضرية
الطفل عمل بأجر خلال 12 شهر الماضية	-2.272	-5.417***	-6.962***	-2.761**	(1.293)
	(2.394)	(0.926)	(1.006)	1,992	1,541
عدد المشاهدات	664	2,869	1,541	1,992	1,541
² R	0.418	0.365	0.396	0.357	0.396
متغيرات على مستوى الفرد	✓	✓	✓	✓	✓
متغيرات على مستوى الأسرة	✓	✓	✓	✓	✓
ثابت متغير المدرسة - School Fixed Effect	✓	✓	✓	✓	✓

ملاحظات: تم تجميع الخطأ المعياري على مستوى المدرسة.

المتغير التابع يتكون من اختبار القدرات الذهنية للأطفال وتم اخذهُ بالاعتماد على نسبة الاجابات الصحيحة للطلاب من 100.

المتغيرات على مستوى الأفراد تشمل الجنس، العمر. المتغيرات على مستوى العائلة تشمل مؤشر اذا كان كل من الأب و الأم لديهم تعليم أكثر من 12 سنة، مؤشر مستوى المعيشة، مؤشر عن دخل الأسرة، مؤشر عن عدد الغرف اذا كانت اعلى من الوسيط لعدد الغرف في التجمع السكاني للطلاب، عدد الأخوة الذين يعيشون في نفس المنزل، ودخل الأسرة. المتغيرات على مستوى التجمع السكاني تشمل نسبة التجمع السكاني المصنفة على انها منطقة ج، مؤشر اذا كانت المنطقة تأثرت في جدار الفصل، نوع التجمع السكاني (منطقة حضرية، ريفية أو مخيم لاجئين) المتغيرات على مستوى المدرسة تشمل: نوع المدرسة (حكومية ام تابعة لوكالة الغوث).

تظهر النتائج في الأعمدة الأخيرة (3) و (4) في المجموعة (ب) أن الطلبة الأثر السلبي لعمالة الأطفال على اختبار القدرات الذهنية للطلبة القاطنين في مناطق حضرية أكبر من الأثر السلبي لتفسي المعامل للطلبة الذين يقطنون في مناطق ريفية أو مخيمات للاجئين الفلسطينيين، وإحدى التفسيرات لذلك هو ما تم الإشارة إليه سابقاً أن مخيمات اللاجئين في معظمها تحتوي على مدارس تابعة لوكالة الغوث (الاونروا) والتي يمتاز الطلبة فيها أن لديهم تحصيلاً أكاديمياً أفضل من أقرانهم في المدارس الحكومية أو إلى كون الأطفال، كأهلهم، في المناطق الريفية والمخيمات أقل عرضة للالتحاق بسوق العمل في المناطق الإسرائيلية كأقرانهم الذين يسقطون في المناطق الحضرية (Hallaq, 2020).

نأتي الآن إلى القسم الثاني من التحليل والذي يبين الارتباط بين عمالة الأطفال ومؤشرات مقياس اختبار مواطن القوة والضعف، وهو من الأدوات المعتبرة التي يكثر استعمالها في الأدبيات التربوية، الصحة النفسية، واقتصاديات التعليم، وهناك العديد من الدراسات التي ربطت بين وجود المشاكل السلوكية والعاطفية للأطفال بناءً على مقياس مواطن القوة والضعف مع تحصيلهم الأكاديمي (May et al., 2021; Panayiotou et al., 2019)، إضافة إلى الأثر بعيد المدى الذي تساهم في تشكيله المتغيرات الشخصية (سواءً العاطفية كانت أم السلوكية) على مخارج سوق العمل للأفراد عن طريق التأثير المباشر في التحصيل القدرات الذهنية لهم (Currie and Stabile 2009)، كما أظهرت الدراسات الاقتصادية الحديثة وجود علاقة سببية بين الصحة العقلية بناءً على مقياس مواطن القوة والضعف SDQ و عمالة الأطفال (Trinh 2020) بالإضافة إلى العديد من الدراسات التي وثقت الارتباط بين عمالة الأطفال والمشاكل الاجتماعية، النفسية، التعليمية والصحية التي يعانون منها (Famodu et al., 2018; Ibrahim et al., 2019).

يظهر الجدول (4) أثر عمالة الطفل بأجر على مؤشرات المشاكل الداخلية والخارجية للمستجوبين، بالإضافة إلى أثر التغير في العلامات على تصنيف الطالب على أنه يعاني من مشاكل فوق العادة (Abnormal SDQ Problem). جميع النتائج كانت تبين العلاقة الإيجابية بين عمالة الأطفال وارتفاع مؤشرات مواطن القوة والضعف. فمثلاً، عمالة الأطفال تزيد من احتمالية أن يصنف الطفل أنه يعاني من مشاكل فوق المعدل الطبيعي بنسبة 10%، عند مستوى ثقة 1%. وتزيد عمالة الأطفال من احتمالية أن يسجل الطفل إحدى مؤشرات المشاكل السلوكية أو العاطفية بمقدار 0.75 نقطة عند مستوى ثقة عند مستوى ثقة 1%. مع العلم أن النتائج تظهر الأثر لتحصيل الطالب الأكاديمي بعد إدخال جميع المتغيرات الأخرى المشار إليها في المعادلة رقم (1) وبعد إدخال ثابت متغير المدرسة.

النتائج التي تم التطرق إليها سابقاً تفيد بقبول الافتراض الذي تبنته الدراسة باعتبار مؤشرات صحة الطفل العقلية بناءً على مقياس اختيار موان القوة والضعف كآلية يتم من خلالها فهم الارتباط ما بين أثر عمالة الأطفال على اختيار القدرات الذهنية لهم. يمكن طرح عدة تأويلات تساهم في تفسير الأثر السلبي لعمالة الأطفال على مهاراتهم الاجتماعية. من هذه الفرضيات أن عمالة الأطفال دور كبير في حرمان الأطفال من فرص التطور المعرفي المدرسي، فهي تتنافس مع الواجبات المدرسية وقد تتحول عمالة الأطفال كمصدر إضافي للدخل إلى أن تكون أكثر أهمية من التعليم المدرسي نفسه من قبل الطفل أو عائلته الأمر الذي يجبر الطفل أما على ترك المدرسة أو التنازل عن بعض حقوقه كحقه في اللعب خارج أوقات الدوام المدرسي. فاللعب هنا قد يعتبر، في نظر الطفل أو أسرته، رفاهية لا يملكها الطفل العامل الذي يوفر عمله دخلاً إضافية له ولأسرته. إن اللعب دوراً هاماً في التطور المعرفي للطفل كتطور قدراته على حل المشكلات. وبحسب نظرية (Piaget 1971) لمراحل التطور المعرفي في موضوع التطور المعرفي للطفل من منحنى بنائي، فإن التفاعل الاجتماعي يزيد من النضج الفكري للمتعلم وأنه ضروري لبناء المعرفة والانتقال من المستوى الحسي إلى المستويين الصوري (الرمزي) والمجرد. فالحرمان من اللعب يؤدي بسبب عمالة الأطفال والتعدي على الوقت المخصص للعب قد يحرم الطفل من فرصة التطور المعرفي والانتقال من مستوى إدراكي إلى مستوى إدراكي أعلى (Ahmad et al, 2016, p. 78).

نظرية أخرى ممكن أن تساهم في تفسير الأثر السلبي لعمالة الأطفال على مهاراتهم الاجتماعية هي الحرمان من فرص التعلم من الأقران، حيث تناقش النظرية البنائية الاجتماعية ليفجوتسكي (Vygotsky 1978) أهمية التفاعل الاجتماعي في اكتساب المعرفة. قد يشكل أصدقاء الطفل (أي الأقران) عاملاً مساعداً في التطور اللغوي والمعرفي لديه. وضمن بيئة المدرسة، يمكن للأقران من ذوي القدرات المتشابهة العمل تعاونياً ضمن مجموعات ومساعدة بعضهم البعض، بل بحسب نظرية فيجوتسكي البنائية الاجتماعية، فإن التعلم ضمن منطقة التطور التقاربي Zone of Proximal Development (ZPD) يحصل بمساعدة خبير بالغ أو أحد الأقران. هنا تظهر أهمية التعلم من الأقران وكيف يمكن لعمالة الأطفال أن تضيق فرص التعلم الجمعي هذه.

جدول (5): أثر عمالة الأطفال على المهارات الاجتماعية لهم (اختبار مواطن القوة والضعف لدى الأطفال)

(1)	(2)	(3)	(4)	المتغير التابع: مقياس نقاط القوة والضعف (SDQ)
المشكلات الداخلية (العاطفية + بين الأقران)	المشكلات الخارجية (عدم الانتباه + السلوك)	مشكلات فوق العادة	مجموع نقاط مقياس (SDQ)	
0.750***	0.769***	0.097***	1.486***	الطفل عمل بأجر خلال 12 شهر الماضية
(0.180)	(0.253)	(0.026)	(0.398)	
3,460	3,446	3,440	3,533	عدد المشاهدات
0.074	0.076	0.057	0.066	² R
✓	✓	✓	✓	متغيرات على مستوى الفرد
✓	✓	✓	✓	متغيرات على مستوى الأسرة
✓	✓	✓	✓	ثابت متغير المدرسة - School Fixed Effect

ملاحظات: تم تجميع الخطأ المعياري على مستوى المدرسة.

المتغير التابع يتكون من اختبار القدرات الذهنية للأطفال وتم اخذ الاعتماد على نسبة الاجابات الصحيحة للطلاب من 100.

المتغيرات على مستوى الأفراد تشمل الجنس، العمر. المتغيرات على مستوى العائلة تشمل مؤشر اذا كان كل من الأب و الأم لديهم تعليم أكثر من 12 سنة، مؤشر مستوى المعيشة، مؤشر عن دخل الأسرة، مؤشر عن عدد الغرف اذا كانت اعلى من الوسيط لعدد الغرف في التمتع السكني للطلاب، عدد الأخوة الذين يعيشون في نفس المنزل، و دخل الأسرة. المتغيرات على مستوى التجمع السكني تشمل نسبة التجمع السكني المصنفة على انها منطقة ج، مؤشر اذا كانت المنطقة تأثرت في جدار الفصل، نوع التجمع السكني (منطقة حضرية، ريفية أو مخيم لاجئين) المتغيرات على مستوى المدرسة تشمل: نوع المدرسة (حكومية أم تابعة لوكالة الغوث).

ومن الانعكاسات السلبية لعمالة الأطفال على مهاراتهم الاجتماعية "تششت الهوية وانغلاقها". فيحسب نظرية جيمس مارشيا James Marcia (1966) فإن الهوية تتطور عبر الأزمات التي يواجهها الفرد والتي تتطلب منه القيام باختيارات والتزامات تؤثر عليه كشخص بشكل بالغ. بحسب هذه النظرية، تحدث أزمات الهوية خلال سنوات المراهقة حيث يكافح الفرد بين مشاعر الهوية مقابل ارتباك الأدوار الاجتماعية المطلوبة منه. والهوية هنا تمر بعدة مراحل تبدأ بمرحلة التششت، ثم الانغلاق، ثم الارجاء، وتنتهي أخيرًا بتحقيق الفرد لهويته بحيث يلتزم بما قام به من اختيارات من بين عدة بدائل وبعد أن يكون قد استطاع أدوارًا اجتماعية مختلفة اختار الأنسب منها لنفسه. إن عمالة الأطفال قد تحرمهم من القيام بمثل هذه الاختيارات لأن الأطفال الذين انخرطوا في سوق العمل، في الغالب وبسبب الحاجة والفقر، مجبورون على العمل بما هو متاح لسد الرمق. فهم بهذا لا يختارون مستقبلهم المهني أو العمل الذي يرغبون بممارسته بعد إتمام تعليمهم الجامعي الأول. قد يسبب هذا الأمر تششتًا في هويتهم وانغلاقًا لها، فهم حائرون بين واقعهم الأليم وبين أحلام ضائعة واختيارات لم يتمكنوا من القيام بها. فهم أقرب بهذا إلى الإذعان والتسليم لما يمليه الواقع والحاجة لا إلى ما تصبو إليه أنفسهم (Holgado & others, 2014, p. 4)

الخاتمة:

في ظل هذه النتائج، فقد خلصت الدراسة بأن عمالة الأطفال تساهم سلبًا في تدني مهارات الأطفال الإدراكية والاجتماعية، وحجم الأثر يختلف بناءً على خلفية الأطفال الاجتماعية والديمقراطية، وبناءً عليه، توصي الدراسة بضرورة وجود برامج تدخل مهنية للأطفال الذين يعملون حتى يتم تفادي أي مشاكل قد تظهر في المدى القريب أو البعيد على القدرات الذهنية لهم أو المهارات الاجتماعية (مشاكل مع الأقران أو مشاكل اجتماعية) مع التأكيد على ضرورة وجود تشريعات للتأكد من تنفيذ القوانين التي تمنع من عمالة الأطفال والتأكد من وجود بيئة سليمة يعمل بها الأطفال حتى وإن كانوا يعملون مع ذويهم. أيضًا توصي الدراسة بضرورة تبني مناهج تعليمية تعني بتنمية المهارات الاجتماعية بالاضافة إلى المهارات التعليمية الحديثة للطلبة حيث تؤثر الأولى بشكل مباشر وكبير على مخرجات سوق العمل مستقبلاً.

المراجع:

- بن زعزع، لمياء، وآخرون. (2019). عمالة الأطفال وانعكاساتها على المجتمع الجزائري. مجلة الريادة لاقتصاديات الأعمال: جامعة حسيبة بن بوعلي، 20-12: (2)5.
- جاد، جيهان. (2019). *عمالة الأطفال في افريقيا جريمة إنسانية وتنموية، قراءات إفريقية*. المنتدى الإسلامي، ع (41) 70-81.
- جغدلي، علي. (2013). المشاكل الناتجة عن عمالة الأطفال. *مجلة معارف: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية*. ع (11) 88-97.
- الجواهري، جمال محمد علي وآخرون. (2015). *التقييم السريع لأسوأ أشكال عمالة الأطفال*.
- دولة فلسطين، الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2020). *عمالة الأطفال في فلسطين، تقرير تقني*. دولة فلسطين. رام الله: الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. متوفر على الرابط: https://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/children-2020-01e.html
- رزق الله، سلمي. (2015). واقع عمالة الأطفال في الجزائر: دراسة ميدانية لعينة من الأطفال بولاية تبسة. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية: مركز جيل البحث العلمي*. ع (6) 85-106.
- الزعبوط، سميرة. (2016). استشراف مستقبل عمالة الطفل في الأردن. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الأندلس للعلوم التقنية*. 13: (11) 129-162.
- زوزو، رشيد، وبن عيسى، رايح. (2016). عمالة الأطفال في الجزائر: أسباب الانتكاسات والحلول. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع: جامعة محمد خيضر بسكرة*. ع (21) 49-72.
- السعدي، رحاب، الأطرش، عصام. (2020). تصور مقترح للحد من عمالة الأطفال في فلسطين وفقاً لبعض التجارب العربية. *مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات*: 7: 241 – 261.
- سعيد، نادر عزت. (2004). *الأطفال الفلسطينيون في سوق العمل: دراسة نوعية بالمشاركة*. برنامج دراسات التنمية- جامعة بير زيت، منظمة الأمم المتحدة للطفولة-يونيسف.
- شرقي، حورية ونعيمة براج. (2020). الآثار النفسية والاجتماعية لعمالة الأطفال. *مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية*: ع (8) 24-8.

- الطراونه, و. م., مصطفى, وفاء. (2017). عمالة الأطفال في الأردن. مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية: 13(13)، 281-306.
- عبد الله، تيسير و رشيد عرار. (2020). أسباب عمالة الأطفال في مدينة القدس: الآثار و الأبعاد. مجلة العلوم النفسية والتربوية: 5(4):122-143
- عسيري، عبد الرحمن محمد. (2005). تشغيل الأطفال والانحراف. مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف للعلوم العربية للعلوم الأمنية، الرياض / العدد 369. ط 1.
- العيسوي، حمادة السيد. (2017). ظاهرة عمالة الأطفال في مصر: مؤشرات ودلالات. مجلة الخدمة الاجتماعية الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين: 58(10):123-104.
- منظمة العمل الدولية. (2021). تقرير فني. عمل الأطفال في الأردن يتضاعف منذ مسح عام 2007 https://www.ilo.org/beirut/media-2007-centre/news/WCMS_511311/langar/index.htm
- وزارة العمل الأمريكية. (2021). استنتاجات بشأن أسوأ أشكال عمالة الأطفال لعام 2021. تقرير تقني. مكتب شؤون العمل الدولية، و وزارة العمل الأمريكية. https://www.dol.gov/sites/dolgov/files/ILAB/child_labor_reports/tda2021/WestBankandtheGazaStrip_Arabic.pdf
- يا قو، منى، علي، صفاي. (2018). الحماية القانونية من عمالة الأطفال: دراسة مقارنة. مجلة كلية القانون للعلوم القانونية والسياسية: 7(26):66-113
- اليونسف. (2021). منظمة الأمم المتحدة للطفولة. موقع <https://www.unicef.org/protection/child-labour> شوهد في 2021/10/30
- Abdul-Hamid, H. et al. (2015). Learning in the face of adversity: The UNRWA education program for Palestine refugees. World Bank Publications. MA. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0706-0>
- Ahmad, S. et al. (2016). Play and Cognitive Development: Formal Operational Perspective of Piaget's Theory. *Journal of Education and Practice*, 7(28), 72-7
- Amon, J. J., Buchanan, J., Cohen, J., & Kippenberg, J. (2012). Child labor and environmental health: government obligations and human rights. *International Journal of Pediatrics*, 2012, 1-12. <https://doi.org/10.1155/2012/938306>
- Anger, S., & Schnitzlein, D. D. (2017). Cognitive skills, non-cognitive skills, and family background: evidence from sibling correlations. *Journal of Population Economics*, 30(2), 591-620. <https://doi.org/10.1007/s00148-016-0625-9>
- Azam, M., Geeta, K. & Kin, B. W. (2016). Impact of private secondary schooling on cognitive skills: evidence from India. *Education Economics* 24(5), 465-480. <https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1110116>
- Black, S. E., Devereux, P. J., & Salvanes, K. G. (2005). Why the apple doesn't fall far: Understanding intergenerational transmission of human capital. *American Economic Review*, 95(1), 437-449. <https://doi.org/10.1257/0002828053828635>
- Cahan, S., Jurges, H., & Hannin, J. (2021). Cognitive profile patterns are affected by measurement precision. *Journal of Education and Development*, 5(1), 102. <https://doi.org/10.20849/jed.v5i1.853>
- Cunha, F., & Heckman, J. (2007). The technology of skill formation. *American economic review*, 97(2), 31-47.
- Currie, J. S. (2009). *Mental health in childhood and human capital*. In: Gruber J (ed) The problems of disadvantaged youth: an economic perspective, pp 115-148. University of Chicago Press
- Di Maio, M., & Nandi, T. K. (2013). The effect of the Israeli-Palestinian conflict on child labor and school attendance in the West Bank. *Journal of Development Economics*, 100(1), 107-116. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.007>
- Di Maio, M., & Nisticò, R. (2019). The effect of parental job loss on child school dropout: Evidence from the Occupied Palestinian Territories. *Journal of Development Economics*, 141, 102375. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2019.102375>
- East Jerusalem. (2017). *The Association of Civil Rights in Israel*. Technical Report. 21 May 2017. at: <https://bit.ly/3lTA2MT>
- Emerson, P. M., Ponczek, V., & Souza, A. P. (2017). *Child labor and learning*. Economic Development and Cultural Change, 65(2), 265-296.
- Eschenbeck, H., & Kohlmann, C. W. (2002). Geschlechtsunterschiede in der Stressbewältigung von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 10(1), 1-7. <https://doi.org/10.1026/0943-8149.10.1.1>
- Famodu, O. O., Adebayo, A. M., & Adebayo, B. E. (2018). Child labor and mental health status of in-school adolescents in a municipal local government area of Lagos state, Nigeria. *International journal of adolescent medicine and health*, 32(2). <https://doi.org/10.1515/ijamh-2018-0075>
- Galdo, J., Dammert, A. C., & Abebaw, D. (2021). Gender bias in agricultural child labor: Evidence from survey design experiments. *The World Bank Economic Review*, 35(4), 872-891. <https://doi.org/10.1093/wber/lhaa021>
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie* (Vol. 7275). Pearson Deutschland GmbH.
- Goodman, A., Lamping, D. L., & Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): data from British parents, teachers and children. *Journal of abnormal child psychology*, 38(8), 1179-1191. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x>

- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Gunnarsson, V., Orazem, P. F., & Sánchez, M. A. (2006). Child labor and school achievement in Latin America. *The World Bank Economic Review*, 20(1), 31–54. <https://doi.org/10.1093/wber/lhj003>
- Hallaq, S. (2020). Wage Differential between Palestinian Non-refugees and Palestinian Refugees in the West Bank and Gaza. *International Journal of Development and Conflict*, 10(2), 145–181.
- Hallaq, S. (2022). First Palestinian intifada and intergenerational transmission of human capital. *Studies in Economics and Econometrics*, 1–34.
- Hallaq, S., & Fallah, B. (2022). Effect of Witnessing House Raids and Arrests on Child Behavior: Evidence from Israeli-Palestinian Conflict. *Defence and Peace Economics*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/10242694.2022.2068298>
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Holgado, D. et al. (2014). Impact of child labor on academic performance: Evidence from the program “Educame Primero Colombia”. *International journal of educational development*, 34, 58–66. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.08.004>
- Ibrahim, A., Abdalla, S. M., Jafer, M., Abdelgadir, J., & De Vries, N. (2019). Child labor and health: a systematic literature review of the impacts of child labor on child's health in low-and middle-income countries. *Journal of Public Health*, 41(1), 18–26. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fty018>
- Ide, L. S., & Parker, D. L. (2005). Hazardous child labor: lead and neurocognitive development. *Public Health Reports*, 120(6), 607–612. <https://doi.org/10.1177/003335490512000608>
- Jabr, D., & Cahan, S. (2014). Schooling effects on cognitive development in a difficult environment: the case of refugee camps in the West Bank. *International Studies in Sociology of Education*, 24(2), 165–188. <https://doi.org/10.1080/09620214.2014.900949>
- Johnston, D. W., Propper, C., Pudney, S. E., & Shields, M. A. (2014). The income gradient in childhood mental health: all in the eye of the beholder? *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (Statistics in Society)*, 177(4), 807–827. <https://doi.org/10.1111/rssa.12038>
- Jürges, H., Schwarz, A., Cahan, S., & Abdeen, Z. (2019). Child mental health and cognitive development: Evidence from the West Bank. *Empirica*, 46(3), 423–442. <https://doi.org/10.1007/s10663-019-09438-5>
- Keane, M. P., Krutikova, S., & Neal, T. (2020). The impact of child work on cognitive development: results from four low to middle income countries. <https://doi.org/10.1920/wp.ifs.2020.3620>
- Khakshour, A.; Abbasi, M.; Seyedi, S. & Saeidi, M. (2015). Child Labor Facts in the Worldwide: A Review Article. *International Journal of Pediatrics*, 3 (1–2): 475–481
- Lin, D., Lutter, R., & Ruhm, C. J. (2018). Cognitive performance and labour market outcomes. *Labour Economics*, 51, 121–135. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2017.12.008>
- Little, S. G., Swangler, J., & Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. In *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 9–17). Springer, Cham.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5), 551.
- May, F. et al. (2021). Attainment, attendance, and school difficulties in UK primary schoolchildren with probable ADHD. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 442–462. <https://doi.org/10.1111/bjep.12375>
- Muris, P., Meesters, C., & van den Berg, F. (2003). The strengths and difficulties questionnaire (SDQ). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 12(1), 1–8.
- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 193–204. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009>
- Piaget, J. (1971). The theory of stages in cognitive development. In D. R. Green, M. P. Ford, & G. B. Flamer, *Measurement and Piaget*. McGraw-Hill
- Thorndike, R. L., Hagen, E. P., & Lorge, I. (1971). *Cognitive abilities test: Kindergarten-grades 12/13. Multi-level ed., levels AH (grades 3–13)*. Primary batteries 1 u. 2 (grades K–3). Houghton Mifflin.
- Trinh, T. A. (2020). Mental health impacts of child labour: evidence from Vietnam and India. *The Journal of Development Studies*, 56(12), 2251–2265. <https://doi.org/10.1080/00220388.2020.1746280>
- UNSCO. (2014). *Report to the Ad Hoc Liaison Committee New York, 22 September 2014 (Technical report)*. Office of the United Nations Special Coordinator for the Middle East Peace Process
- Vishwanath, T., et al. (2014). *Seeing believes: Poverty in the Palestinian territories*. (Technical Report). Washington, DC: World Bank Group.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinberger, C. J. (2014). The increasing complementarity between cognitive and social skills. *Review of Economics and Statistics*, 96(5), 849-861. https://doi.org/10.1162/rest_a_00449
- Whitty, M. T. (2003). Coping and defending: Age differences in maturity of defence mechanisms and coping strategies. *Aging & Mental Health*, 7(2), 123-132. <https://doi.org/10.1080/1360786031000072277>
- Yarrow, N., Abdul-Hamid, H., Quota, M., & Cuadra, E. (2014). *Learning from Local Practices: Improving Student Performance in West Bank and Gaza*. Report No: ACS9460, Human Development Sector MNSHD Middle East and North Africa Region, World Bank Group.

دور معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتهن

The Role of Intermediate School Female Teachers in Tabuk City in Enhancing the Critical Thinking Skills of their Students

ليلى بنت محمد الشيعي، علي حسين نجمي

Laila Bint Muhammad Alsheikhi, Ali Hussein Najmi

Accepted

قبول البحث

2023/3/5

Revised

مراجعة البحث

2023 /2/11

Received

استلام البحث

2023/1/28

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.4.4>



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

دور معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتهن

The Role of Intermediate School Female Teachers in Tabuk City in Enhancing the Critical Thinking Skills of their Students

ليلى بنت محمد الشيعي¹، علي حسين نجمي²

Laila Bint Muhammad Alsheikhi¹, Ali Hussein Najmi²

¹ ماجستير أصول التربية- كلية التربية والآداب- جامعة تبوك- السعودية

² أستاذ أصول التربية المشارك- كلية التربية والآداب- جامعة تبوك- السعودية

¹ Master of Fundamentals of Education, Faculty of Education and Arts, Tabuk University, KSA

² Associate Professor of Pedagogy, Faculty of Education and Arts, Tabuk University, KSA

¹ 421009195@stu.ut.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتهن، والكشف عن وجود فروق لدور المعلمة التربوي في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتها وفقاً لمتغير: (التخصص، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي)، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة تكونت من (35) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، طبقت عينة عشوائية بلغت (301) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة من مجتمع تكون من جميع معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك، والبالغ عددهم (1208) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن دور معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتهن للأبعاد الخمسة (مرتفعة جداً) وقد بلغ متوسطه (4.59)، وجاء واقع دور المعلمة في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتها لفقرات كل بُعد من الأبعاد الخمسة (مرتفعة جداً)، وتبين وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لمتغير: (سنوات الخدمة) للأبعاد الرئيسية الخمسة لصالح المعلمات ذوات الخبرة من (5-10) سنوات، وعدم وجود فروق ذات دالة إحصائية لمتغير: (التخصص، والمؤهل العلمي) في تعزيز مهارات التفكير الناقد للأبعاد الخمسة الرئيسية. وفي ضوء النتائج قُدمت توصيات منها: الاستمرار في عقد الدورات التدريبية والندوات العلمية للمعلمات التي تزيد من اتقان مهارات التفكير الناقد عملياً.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد؛ المرحلة المتوسطة؛ مدينة تبوك؛ تعزيز مهارات التفكير.

Abstract:

The study aimed to identify the role of intermediate school female teachers in Tabuk city in enhancing the critical thinking skills of their students and to reveal the existence of differences in the role of the educational teacher in enhancing critical thinking skills of her students according to the variable: (specialization, years of experience, educational level). To achieve the objectives of the research, the researcher followed the analytical descriptive method by using a questionnaire consisting of (35) items distributed over five dimensions. A random sample of (301) intermediate school female teachers was applied from a community of (1208) intermediate school female teachers in Tabuk. The study reached several results, including: the role of intermediate school female teachers in Tabuk in enhancing critical thinking skills of their students for the five dimensions (very high) and its average reached (4.59), and the reality of the teacher's role in enhancing critical thinking skills of her students for the items of each the five dimensions (very high). Also, it was found that there were statistically significant differences at the significance level (05.0) for the variable: (years of service) for the five main dimensions for experienced female teachers (5-10) years, and there were no statistically significant differences for the variable: (specialization, academic qualification) in enhancing critical thinking skills of the five main dimensions. In view of the findings, recommendations were presented including continuing to hold training courses and scientific seminars for female teachers that increase the mastery of critical thinking skills practically.

Keywords: Critical Thinking; Intermediate School; Tabuk City; Enhancing Thinking Skills.

المقدمة:

في ظل التطور الكبير جدًا في مجال العلم ومجال المعرفة، فإن تنمية الشخصية لدى الطلبة تعتبر من الموضوعات المهمة، حيث إن الاهتمام بالشخصية يساعد الأفراد على اتخاذ القرار والاستنتاج والانسجام مع الآخرين، فالأفراد يختلفون في الجوانب المهارية والوجدانية والمعرفية، والذي يهمننا هنا الجانب المعرفي الذي يعتبر التفكير أحد أهم عناصره.

فالتفكير هو النشاط الرئيسي في الإنسان، وهو الجزء المميز فيه، وهو الوسيلة نحو تحقيق الذات في كل فرد (Fahim, Eslamdoost, 2014). ويذكر عبد السلام (2020) أن التفكير- كما يراه القرآن الكريم- ضرورة ملحة للإنسان ليشع بوجوده، ويعمل على أمنه النفسي من خلال النظر والتدبر والتفكير والاستنتاج بالعقل لما يدور في هذا الكون. وفي النفس الإنسانية من الآيات العظام التي لا يدركها إلا المفكرون، فتهدأ نفوسهم وتسكن إلى الحقائق التي تكتشفها من خلال تفكيرها ونظرها قال الله تعالى ﴿وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِلْمُوقِنِينَ، وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾ (سورة الذاريات: 20-21). حين نتأمل مفهوم التفكير، فإن أول ما يتبادر إلى أذهاننا غالبًا هو التفكير الناقد؛ إذ يعي العالم في مجمله - لسبب رئيس - أهمية التفكير الناقد، فالتفكير الناقد يحمل في طياته التحليل، والتقييم، والتفسير، والحكم. وهو يعد أساسًا لإضفاء معنى على العالم (دياني، 2017). إن تعليم التفكير الناقد يعزز فرص المجتمعات في البقاء في هذا العالم السريع والمتغير، ومن ثم تعالت الأصوات المنادية بتعليم التفكير الناقد، وبات هدفًا عامًا من أهداف التربية في دول العالم المتقدمة. ويعد التفكير الناقد هدفًا أساسيًا من أهداف التربية والتعليم في كثير من الدول وذلك ضمن توجه الجهود نحو تحسين عمليات التعليم والتعلم، وقد أصبح التفكير الناقد شعارًا للعديد من رجال التربية ومسعى عامًا للتربية والتعليم (موسى، 2021).

يتكون التفكير الناقد من تآزر عدد من المهارات الفرعية التي يتم تحديدها بدقة، وتعد مهارات التفكير الناقد هدفًا تربويًا هامًا في التعلم الصفي، إذ يتطلب من المعلم أن يركز على هذا النوع من المهارات لما لها من فائدة في تنمية قدرات المتعلم الناقدة للجوانب العلمية والاجتماعية، حيث إن ومهذه الحالة لا يقبل المتعلم التعامل مع الأشياء أو الموضوعات بصورة سطحية، بل إنه يتفحصها ويحاول أن يكتشف الافتراضات التي تتضمنها واستنتاج الوقائع العلمية المحتملة والتي تؤدي في كثير من الأحيان إلى حل المشكلات التي تعترضه، وعليه فإن التفكير الناقد له علاقة وطيدة بأسلوب حل المشكلات واتخاذ القرارات بصورة منطقية (موسى، 2021).

إن الهدف الأساسي من تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد، هو تحسين مهارات التفكير لدى الطلبة، وتشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام، وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف، كل ذلك يؤدي إلى توسيع آفاق الطلبة المعرفية، مما يعمل على ثراء أبنيتهم المعرفية وزيادة التعلم النوعي لديهم (الأصفر، 2019).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن دول العالم ازداد اهتمامها بالتعليم، وتوفير أفضل السبل والعناصر لإنجاحه، ويعتبر المعلم أهم هذه العناصر، فقد تكون السياسة التعليمية واضحة الأهداف أو محكمة التخطيط، إلا أنها تبقى عديمة الفائدة دون مشاركة المعلم الفعالة. فالمعلم الكفو المتمتع بالقدرات والمهارات التخصصية والمهنية يكون قادرًا على تمثيل أهداف التربية العامة، والأهداف الخاصة بالمرحلة التي يدرس فيها ويترجمها إلى مواقف سلوكية، وخبرات تؤدي إلى نمو الطلبة نموًا شاملاً ومتوازنًا، وهذا هو الهدف الأسى للتربية، وبذلك يتعد دور المعلم عن كونه ناقلًا للمعرفة فقط ليصبح منظماً لها على شكل وحدات منطقية، ويبعد عن التركيز على مهارة الحفظ لدى الطلبة لأن عائقًا أمام تنمية مهارة التفكير الناقد عندهم (الربضي، 2007). وللمعلم دور كبير في توفير مناخ محفز للتفكير الناقد، وذلك من خلال توفير فرص التفكير العميق ذي المعنى، وليس استرجاع معلومات، ومن الأدوار التي يقوم بها كي يسهل عملية التفكير الناقد عند الطلبة، ما ذكر (أبو جادو ونوفل، 2007) فيما يأتي: (مخطط لعملية التعليم، ومشكل للمناخ الصفي، ومبادر، ومحافظ على التواصل، ومصدر للمعرفة، ويقوم بدور السابر، ويقوم بدور القدوة).

وأشارت دراسة ابن سبيبت (2018) إلى مدى ممارسة معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية في محافظتي حوطة بني تميم والحريق بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الناقد في مجال التفسير، وتقويم الحجج، والاستنباط، والاستنتاج أثناء الأداء التدريسي في حجرة الصف، وأوصى الباحث بضرورة تدريب معلمي مادة الأحياء قبل الخدمة، وفي أثنائها، على استخدام مهارات التفكير الناقد، والاهتمام بإعداد أدلة للمعلمين وتوضيح استراتيجيات تدريس حديثة. ومن هذا المنطلق جاء هذا البحث ليوضح دور معلم المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتها، حيث إن تنمية وتعزيز مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب تحتاج إلى جهود وتدريب سواء من خلال المنهج أو من خلال المعلمة.

مشكلة الدراسة:

تعتبر تنمية مهارات التفكير بصفة عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة لدى الطلبة من أهم الأهداف التي تسعى الأنظمة التربوية الحديثة إلى تحقيقها (يخلف، خلايفية، 2017).

يعد التفكير الناقد من أهم المواضيع التي شغلت التربويين قديمًا وحديثًا؛ وذلك لأهميته البالغة في تمكين الطلبة من المهارات الأساسية في عملية التعليم والتعلم، وتتجلى هذه الأهمية لدى التربويين في تبني استراتيجيات تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد بهدف تحسين مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة والتي تمكنهم من النجاح في مختلف جوانب الحياة، كما أن تشجيع روح التساؤل والبحث، وعدم التسليم بالحقائق دون التحري، والاستكشاف يؤدي إلى توسيع مدارك الطلبة المعرفية، ويدفعهم نحو الانطلاق في مجالات علمية أوسع (حمدي، 2021).

ويحتاج الطلبة إلى التفكير الناقد لمواجهة تحديات المستقبل، ولن يكون من خلال الحفظ والتلقين، وإنما من خلال اكتساب الطلبة للأساليب المنطقية التي تساعدهم على التحليل واستنتاج أفكار جديدة وتفسيرها والمقارنة الدقيقة، وتطوير مهارات الطلبة بحيث تتكون لدينا شخصية متزنة قادرة على حل المشكلات واتخاذ قرارات صائبة.

وللمعلمة دور مهم و متميز في تعليم التفكير الناقد، وتعزيز مهارات هذا التفكير الذي يكافح الجمود والركود، وتحفيز الطلبة على النشاط والتفكير المبدع الخلاق بدلاً من الجمود والركود، وذلك من خلال وضع الطلبة في مواقف تعليمية- تعلمية محيرة تثير التفكير وتؤدي إلى قدرته على التخيل والتفسير والتحليل واتخاذ القرار (أبو جادو، نوفل، 2007).

وأشارت دراسة بصل (2020) إلى أن تنمية مهارات التفكير الناقد تحتاج إلى معلم معد إعداداً جيداً لكي يستطيع أن ينمي هذه المهارات لدى الطلبة، كما أكدت دراسة حمادنة والشواهين (2017) أنه كلما زادت درجة امتلاك المعلم لمهارات التفكير الناقد زادت درجة ممارسته لهذه المهارات. وبما أن المعلمة تُعد مصدراً رئيسياً لتعليم طالباتها، ويعقد المجتمع آمالاً كبيرة عليها، لذلك يجب أن تمتلك المعلمة المهارات والقدرات والكثير من المعارف التي تمكنها من تعزيز المهارات ذات التفكير الناقد لدى طالباتها.

واستشعاراً من الباحثة بأهمية تنمية وتعزيز مهارات التفكير الناقد واستجابة لمتطلبات البرامج الحديثة في وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية ومنها برنامج الاستثمار الأمثل الذي يهدف إلى رفع كفاءة المعلمين والمعلمات وتطويرهم في تخصصات جديدة واستثمار قدراتهم لتطوير مخرجات التعليم، كذلك إضافة مناهج جديدة لمرحلة التعليم العام ومنها منهج التفكير الناقد الذي يهدف إلى تعزيز الطلبة على استخدام العقل في التحليل والبصيرة لما يدور حولهم من مشكلات، وتنمية العديد من القيم الإنسانية منها تعلم حرية التفكير.

أسئلة الدراسة:

وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما دور معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتهن؟

وتتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما دور معلمة المرحلة المتوسطة في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتها للأبعاد الخمسة: (مهارات التعرف على الافتراضات، مهارة تقويم الحجج، مهارة الاستنباط، مهارة الاستنتاج، مهارة الاستقراء)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور معلمات المرحلة المتوسطة في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتهن تُعزى إلى: (التخصص، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي)؟
- ما سبل التطوير التي يمكن أن تساهم في تعزيز دور المعلمة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالباتها؟

أهداف الدراسة:

- هدفت الدراسة للتعرف إلى دور معلمات المرحلة المتوسطة في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتهن.
- هدفت الدراسة للتعرف إلى دور معلمة المرحلة المتوسطة في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتها للأبعاد الخمسة: (مهارات التعرف على الافتراضات، مهارة تقويم الحجج، مهارة الاستنباط، مهارة الاستنتاج، مهارة الاستقراء)
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور معلمات المرحلة المتوسطة في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتهن تُعزى إلى: (التخصص، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي).
- هدفت الدراسة للتعرف إلى سبل التطوير التي يمكن أن تساهم في تعزيز دور المعلمة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالباتها.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- إبراز دور معلمات المرحلة المتوسطة في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتهن.
- زيادة الاهتمام بالتفكير الناقد وأهمية هذا التفكير في جميع المجالات ومجال التعليم بصفة خاصة.
- إنها تتناول اتجاهًا حديثًا في العملية التعليمية والتربوية، وهو تعزيز مهارات التفكير الناقد للطلقات.
- معرفة كيف يمكن أن يصبح الطلبة متقنين لمهارات التفكير الناقد، فإنها بمثابة مفاتيح للتعلم الذي يعمل على إكساب الطلبة مقومات الحكم للمستقبل من الناحيتين النظرية والعملية حيث إن تنمية التفكير الناقد تساهم في إكسابهم مجموعة من القدرات الفكرية التي تظل تلازمهم لفترة طويلة ولا يفقدونها سريعاً، وبذلك يتمكن الطلبة من مواكبة الأحداث والتعاش مع متغيراتها بفعالية.

الأهمية التطبيقية:

- إمكانية وضع نتائج هذه الدراسة موضع التطبيق داخل المؤسسات التعليمية، ويمكن الاستفادة من نتائجها في تعزيز مهارات التفكير الناقد للطلبة.
- الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية ورفع كفاءة المعلمين والمعلمات وتطويرهم واستثمار قدراتهم لتطوير مخرجات التعليم.

- مواكبة مستجدات وزارة التعليم في بناء خطط ومناهج تعليمية نوعية تستثمر في رأس المال البشري لمزاومة الدول المتقدمة ومنها مناهج التفكير الناقد.
- التركيز على المرحلة المتوسطة كونها تعد مرحلة انتقالية من الطفولة إلى النضج مما يستلزم إكساب الطالبات مهارات التفكير الناقد.
- توضيح مستوى تطبيق مهارات التفكير الناقد لدى معلمات المرحلة المتوسطة، وذلك لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف لدى المعلمات في هذا المجال.
- تساعد الدراسة في رفع كفاءة الطلبة في عمليتي التعليم والتعلم.
- قد تفتح المجال لإجراء دراسات ميدانية حول هذا الموضوع يستهدف المعلمين والمشرفين التربويين للتعرف على مدى إلمامهم بتنمية وتعزيز مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

مصطلحات الدراسة:

- التفكير (Thinking): يُعرف التفكير بأنه: "سلسلة متتابعة محددة لمعان أو مفاهيم رمزية تثير النشاط العقلي تثيرها مشكلة وتهدف إلى غاية" (موسى، 2021، ص: 162).
- التفكير الناقد (Critical Thinking): التفكير الناقد هو: "نمط من التفكير يساعد على التأمل والتحليل واتخاذ القرارات أو حل المشكلات" (دياني، 2017، ص: 17). والجدير بالذكر أن كلمة الناقد مشتقة من الكلمة اليونانية كريتيكوس (Kriticos) التي تعني إطلاق حكم، علماً بأن التفكير الناقد يتضمن العقلانية والتفكير التقاربي (دياني، 2017، ص: 17).
- التفكير الناقد هو: "القدرة على الحكم والتنظيم الذاتي الهادف، والذي ينتج عن عمليات: التفسير والتحليل والتقييم والاستدلال والقدرة على تقديم الأدلة وشرحها وتفنيد الزائف منها وشرح الاعتبارات السياقية التي يستند إليها الحكم" (إبراهيم، 2015، ص: 8).
- ويُعرف بأنه: "مجموعة من العمليات العقلية (الذهنية) والاستراتيجيات والتمثيلات التي يوظفها الطلبة لحل المشكلات، والعمل على صُنع القرارات، وتعلم مفاهيم جديدة" (أبو جادو، نوفل، 2007، ص: 227).
- ويُعرف بأنه: النمط من التفكير المنهجي الذي يحمل صاحبه ويقدره على محاكمة الأقوال والأعمال والآراء والأذواق، لمقاييس عقلية أو عقلية أو تجريبية معتبرة بقصد التمييز بين الجيد والردىء، والقوي والضعيف، والحسن والقبيح، والصواب والخطأ، والأصيل والدخيل منها قبل الحكم لها أو عليها بالقبول، أو الرفض، أو الاستحسان، أو الاستهجان" (بودممع، 2019، ص: 13).
- والتفكير الناقد هو التفكير المنطقي والهادف والانعكاسي المستخدم في اتخاذ القرارات وحل المشكلات وإتقان المفاهيم" (Khalil, 2020: pp 578).
- وتعرف الباحثة التفكير الناقد إجرائياً: عملية عقلية تساعد الطلبة على فهم المعلومات وتحليلها ومناقشتها والمقارنة الدقيقة مع ما يحملونه من معلومات سابقة، وتساعدهم على حل المشكلات والتفاوض مع الذات ومع الآخرين.
- وللتفكير الناقد مهارات يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع، وتنمية هذه المهارات باتت مهمة وضرورية في عالمنا هذا سريع التغير؛ لأنها تساعد على المشاركة الفعالة في المجتمع، وتكسب الطلبة التجارب المختلفة التي تعدّهم للتكيف مع مقتضيات الحياة الآتية، وتهيئهم للنجاح في المستقبل، وإذا كان التعليم يهدف إلى إعداد مواطنين لديهم القدرة على اتخاذ القرارات واختيار ما يريدون بناء على حقهم في الاختيار الحر، فإن هذا يستدعي من التربويين الاهتمام بتنمية هذا النوع من التفكير (عبدالكافي، 2019).

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على دور معلمات المرحلة المتوسطة في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتهن.
- الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة الحالية على معلمات المرحلة المتوسطة.
- الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة الحالية على معلمات المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1444هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

المعلمة هي الركيزة الأساسية في المنظومة التعليمية، وهي المسؤولة عن إدارة العملية التربوية والتعليمية، حتى يستطيع الطلبة مواجهة الحياة العلمية والعملية فهم بحاجة إلى المعلمة الناجحة في تنمية التفكير ومهاراته لدى الطلبة، تستطيع المعلمة توفير الجو التربوي المثري للتفكير، المحرر للقوى والطاقات الكامنة لدى الطلبة، وبذلك يتحقق الهدف التربوي الذي تعمل المعلمة على تحقيقه للطلبة.

إن أعظم هبة يمكن أن تقدمها المعلمة للمجتمع هي تعليم أبنائه وتربيتهم، وتنمية عقولهم وتشكيل سلوكهم بإكسابهم معاني ومفاهيم واتجاهات، وإدراكهم أن التعليم الجيد يمكن الطلبة من ممارسة التفكير النقدي والتفكير الخلاق واكتشاف الحلول والحوار المبني على التحليل والاستنباط، وأن

التربية الحديثة تعمل على التوفيق بين الطفل والمجتمع وأن نفكر في مستقبل الأمة انطلاقاً من قول الرسول ﷺ: "المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً وشبك بين أصابعه" رواه البخاري في صحيحه. (أبو جابر، 2012).

مفهوم التفكير الناقد:

فالتفكير: "عمل عقلي عام يشمل التصور والتذكر والتخيل والحكم والتأمل؛ أي أنه نشاط عقلي" (عطية، 2022، ص. 247). وعرف شحاته والنجار (2003) التفكير بأنه: "سلوك هادف وتطوري، يتشكل من تداخل القابليات والعوامل الشخصية، والعمليات المعرفية وفوق المعرفية، والمعرفة الخاصة بالموضوع الذي يجري حوله التفكير" (ص. 124). لقد اختلف الباحثون في تحديد مفهوم واضح للتفكير الناقد تبعاً لاختلاف وجهات نظرهم ومدارسهم الفكرية. تعتبر محاولة جون ديوي (John Dewey) في عام (1938) من المحاولات الأولى في تعريف التفكير الناقد حيث عرفه بأنه: "تفكير انعكاسي يرتبط بالنشاط والمثابرة، وهو تفكير حذر بالمعتقدات أو بالمتوقع من المعرفة بوجود أرضية حقيقية تدعمها بالاستنتاج. كما يرى جون ديوي أن التفكير الناقد بشكل عام يشمل التقويم للقيم، ومدى الثقة بالقضايا أو الفرضيات، ويقود إلى حكم أو اتجاه مدعوم بالعمل" (الربضي، 2004: ص 112). فقد عرفه واطسن وجليسر (Watson & Glaser) بأنه: "المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها بدلاً، ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي من القفز إلى النتائج التي تساعد في تحديد قيمة مختلفة الأدلة للوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة هذه النتائج، وتقديم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة" (حمادنة، الشواهين، 2017، ص 247).

أدوار المعلمة الحديثة:

- تمثل الأدوار الحديثة للمعلمة في عدة أدوار كما تراها بوبعاية، معتوق (2016) منها:
- ناقلة للمعرفة؛ لأن الأهداف التربوية تسعى إلى النمو الشامل للطلبة.
- كخبيرة في مهنتها ومواكبة مستجدات وابتكارات التكنولوجيا في مجال التعليم.
- القيادة في حفظ النظام وال ضبط، وذلك من خلال توفير الجو الديمقراطي الهادف لتعليم الطلبة.
- تنمية قدرات الطلبة وتطوير إمكاناتهم وإكسابهم مهارات شتى يمارسونها في حياتهم، ويتفاعلون بها مع متغيرات وتطورات العصر والتغلب على مشكلاتهم.
- تعتبر عضواً فاعلاً في المجتمع المحلي، وذلك من خلال المشاركات الدينية والاجتماعية والتربوية.
- ولتطبيق هذه الأدوار ترى الباحثة أنه يجب أن تستخدم المعلمة مختلف الاستراتيجيات وطرق وأساليب التعلم المتنوعة، كذلك أن توظف المخزون المعرفي والمهاري للطلبة في عملية التفكير.

الأدوار التربوية للمعلمة:

ويرى الحبسية (2007) تعدد الأدوار التربوية والتعليمية للمعلمة في عصر المعرفة، فالمعلمة مصدر للمعرفة وهي التي تمتلك قدرًا من المعارف، ولديها إلمام بالمادة العلمية التي تقوم بها، والمعلمة مبادرة وهي القادرة على دفع الطلبة إلى حب الاستطلاع وتحفيزهم على الاستقصاء والمعرفة وحل المشكلات، والمعلمة مؤثرة وهي التي يكون لديها القدرة على إثارة الطلبة على حب المعرفة وطرح الأسئلة ومعرفة الظواهر والأحداث الجديدة، والمعلمة مطورة التي يوجد لديها ميول نحو قيادة عملية التجديد والتحديث ومتابعة كل ما هو جديد في العملية التعليمية لمادتها الدراسية، والمعلمة مشوقة التي يكون لديها القدرة على تحفيز الطلبة ودفعهم إلى البحث العلمي لكل ما هو جديد من العلوم والمعارف من خلال التكنولوجيا الحديثة، والمعلمة ديمقراطية قادرة على صنع مناخ صفي تشيع فيه حرية الرأي والثقة بالنفس. وترى الباحثة أنه يجب على المعلمة أن تكون على استعداد كافٍ للقيام بالعملية التربوية من خلال تنمية الكفايات المهنية والعلمية باستمرار لكي تتواصل بإيجابية مع الطلبة.

دور المعلمة في تنمية التفكير الناقد:

تتطلب تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة معلمات قادرات على صنع جو من التفاعل والنشاط والتفكير المبدع، وذلك بوضع الطلبة في مواقف تعليمية هادفة ومقصودة من شأن تلك المواقف إثارة التفكير، وهذا لا يتم إلا عن طريق غرس التفكير في داخل الفصل الدراسي، ولذا فالمعلمة تقوم بدور القائدة التعليمية ودور صانعة القرار ودور الوسيطة في التعليم. كذلك عن طريق توليد الأسئلة بعضها من بعض، وهو ما يسعى بالتداعي الحر، استخدام طريقة العصف الذهني أو طريقة توليد الأفكار بشكل مدروس وفعال، فدور المعلمة الرئيسي هو تمكين الطلبة من التفكير الناقد والإبداع واتخاذ القرارات بأنفسهم لمواجهة الحياة، فالحياة تعني مواجهة المشكلات ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها، وهذا يعني إعطاء العقل الفرصة لينمو من أجل أن يتمكن من الوصول إلى الحلول المقبولة (الحمدي، الخريشة، 2004).

إن على المعلمة طرح الأسئلة التي تثير تفكيرهم وتعمل على تطوير مهارات التفكير الناقد لديهم ومنها ما يلي:

- تحليل الأحداث التاريخية عن طريق اختيار القضايا والمفاهيم التي تحتل النجاح إذا درست بهذه الطريقة.

- تعرض الأحداث التاريخية بصوت عال، وتشجع الطلبة على التأمل فيها، ثم تنقدها من وجهة نظرهم.
 - توجه الطلبة إلى تبادل الآراء بين بعضهم البعض، وتحليل الأحداث التاريخية؛ وذلك من أجل تنمية مهارة التعبير لديهم.
- وترى الباحثة أنه يمكن تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة من خلال تشجيعهم على جمع المعلومات وتنظيمها عن موضوع معين، ومن خلال تسجيل الملاحظات بدقة ونظام، وأيضاً من خلال التلخيص مما يجعل الطلبة قادرين على الانتقاء والتحديد. كذلك توزيع الطلبة للعمل ضمن مجموعات، فيتعلمون مشاركة الأفكار مع بعضهم البعض وتحليل كافة الأفكار المطروحة بمنطق حتى يتوصلوا إلى اتفاق يشمل وجهة نظر الجميع.

مهارات التفكير الناقد:

مهارة التعرف على الافتراضات:

الافتراض: هو الشيء الذي يسلم به الفرد ويعتبره بديهياً، ويكون منطلقاً لأقواله وأفعاله وكتابات (طه، 2022).

والتعرف على الافتراض: هو قدرة الفرد على تحديد مسلمة التي ينطلق منها الآخرون في أقوالهم وأفعالهم وكتاباتهم، كما يمكن تعريف مهارة التعرف على الافتراضات بأنها قضية مسلمة أو موضوعة للاستدلال بها على غيرها (طه، 2022).

مهارة تقويم الحجج:

التقويم: ويشير إلى مصداقية العبارات، أو إدراكات الشخص (تجربته، حكمه، اعتقاده، ورأيه) وتضم مهارات تقويم الادعاءات وتقويم الحجج (الشمري، آل رشيد، 2021).

تشير مهارة تقويم الحجج إلى قدرة الفرد على إدراك الجوانب المهمة التي تتصل مباشرة بالقضية أو المشكلة، والحكم على الآراء المتعلقة بها، مع قدرته على تمييز جوانب القوة والضعف فيها (طه، 2022).

مهارة الاستنباط:

الاستنباط عكس الاستقراء، فإذا كان الاستقراء يعني الانتقال من الجزء إلى الكل، فإن الاستنباط يعني الانتقال من الكل إلى الجزء، أي استخلاص الفرد نتائج جزئية في ضوء قاعدة عامة أو مبدأ عام (طه، 2022). ويتكون الاستنباط من ثلاثة مكونات هي:

- المقدمة الكبرى: وهي قاعدة كلية مقبولة وصادقة.
- المقدمة الصغرى: حالات فردية من حالات القاعدة الكلية.
- النتيجة: التعميم من خلال انطباق القاعدة الكلية على الحالة الفردية (طه، 2022).

مهارة الاستنتاج:

مهارة الاستنتاج: نتيجة يستخلصها الشخص من معلومات أو بيانات أو وقائع لوحظت أو افترضت على اعتبار صدق هذه المعلومات أو البيانات أو الوقائع، وتعرف بأنها خلاصة عقلية لموقف معين، تعتمد على افتراضات سابقة (طه، 2022).

تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. كما يقصد بالاستنتاج القدرة على صنع أو تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات (الأصفر، 2019).

مهارة الاستقراء:

الاستقراء: هو انتقال العقل من الحوادث الجزئية إلى القواعد والاحكام الكلية التي تنظم الحوادث والحالات (طه، 2022).

يقصد بهذه المهارة أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه المهارة الإثباتات العلمية والتجارب، وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراء حتى لو كان هذا مبني على تنبؤ أو احتمال، كما يتضمن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث (الأصفر، 2019).

وترى الباحثة أن تعليم التفكير الناقد له أهمية بالنسبة للمعلمة فإذا امتلكت مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص وكذلك مهارات البحث العلمي، والتحقق من دقة المعلومات وحل المشكلات، وإذا أتقنت استثمار التقنية فسوف تحقق الأهداف المرجوة، كذلك تعليم التفكير الناقد له أهمية بالنسبة للطلبة فهو ينتج لنا طلبة منتجين ومتعاونين، ولديهم الشجاعة في طرح الأفكار واتخاذ القرار، ولديهم القدرة على التعلم الذاتي.

الدراسات السابقة:

- دراسة حمدي (2021) بعنوان: "دور معلمي الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم". هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور الذي يقوم به معلم الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداة الدراسة وهي استبانة اشتملت على (25) فقرة موزعة على أربعة محاور: أدوار تتعلق بشخصية المعلم، دور المعلم بالنسبة للطلاب، دور المعلم بالنسبة للمنهج المدرسي، دور المعلم بالنسبة للبيئة المدرسية. وتكونت عينة الدراسة من (143) معلماً من معلمي إدارة تعليم جازان. وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابات معلمي الرياضيات حول دورهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.68)، حيث جاء في المرتبة الأولى دور المعلم بالنسبة للطلاب بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.89) وبنسبة (57.8%)، في

حين جاءت أدوار تتعلق بشخصية المعلم في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.83) ونسبة (56.6%)، وفي المرتبة الثالثة جاء دور المعلم بالنسبة للمنهج المدرسي بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.76) ونسبة (55.2%)، وجاءت في المرتبة الأخيرة أدوار المعلم بالنسبة للبيئة المدرسية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.59) ونسبة (51.8%).

- دراسة بصل وآخرون (2020) بعنوان: "دور معلمي المرحلة الأساسية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم". هدفت الدراسة إلى التعرف على دور معلمي المرحلة الأساسية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي للحصول على المعلومات والإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة (108) معلم ومعلمة في محافظة غرب غزة للعام (2018-2019) وذلك من مجتمع الدراسة الأصلي، حيث تم اختيار العينة العشوائية البسيطة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة كأداة للدراسة والتي تكونت من (30) فقرة موزعة على ثلاث مجالات، وقد تم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها من خلال استخدام أسلوب الصدق الظاهري، حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين من الأكاديميين والمختصين، وطلب منهم إبداء الرأي فيما يتعلق بمدى صدق وصلاحيته كل فقرة من فقرات الاستبانة ومدى مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، وإدخال التعديلات اللازمة عليها، وقد قامت الباحثة باستخدام برنامج (SPSS) لتحليل استجابات أفراد العينة. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يلي: قيام المعلم بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية بنسبة (80.34) وهي نسبة كبيرة. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الأساسية لدورهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا لسنوات الخدمة والسكن والتخصص العلمي. توجد فروق بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدورهم في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- دراسة الملاكوي (2019) بعنوان: "مستوى التفكير الناقد لدى معلمي التربية الفنية: دراسة ديموغرافية على معلمي التربية الفنية في مدينة عمان". هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى معلمي التربية الفنية: دراسة ديموغرافية على معلمي التربية الفنية في مدينة عمان مستوى التفكير الناقد لدى معلمي التربية الفنية في ضوء بعض المتغيرات، تكونت عينة هذه الدراسة من (150) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الفنية في مدارس تربية عمان الأولى، للعام الدراسي 2017/2018، وقد طبق عليهم مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي: إن مستوى التفكير الناقد لدى معلمي التربية الفنية في مدارس تربية عمان الأولى مقبول تربويًا- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس وكانت الفروق لصالح الإناث- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وكانت الفروق لصالح الدراسات العليا.
- دراسة ابن سبيت (2018) بعنوان: "مدى ممارسة معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية في محافظتي حوطة بني تميم والحريق بالملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الناقد". هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي الأحياء لمهارات التفكير الناقد في مجال التفسير، وتقييم الحجج، والاستنباط، والاستنتاج في أثناء الأداء التدريسي في حجرة الصف، واستخدم البحث المنهج الوصفي، حيث طُبِّقت "بطاقة الملاحظة" لإثراء التدريس لمهارات التفكير الناقد لدى معلمي مادة الأحياء. وتكونت عينة البحث من (20) معلمًا، ممن يدرسون مادة الأحياء بالمرحلة الثانوية في محافظتي حوطة بني تميم والحريق. وكشفت نتائج البحث أن معلمي الأحياء يمارسون مهارات التفكير الناقد في مجال التفسير بنسبة (1.63%)، ويليه الاستنباط بنسبة (1.45%)، ومهارة تقييم الحجج بنسبة (1.38%)، وأخيرًا مهارة الاستنتاج بنسبة (1.35%). وبلغ المتوسط الحسابي لجميع الفقرات لنتائج ملاحظة الباحث والملاحظ المتعاون (1.46%)، وهذه النسبة أقل من المستوى المقبول تربويًا، الذي حدده البحث بنسبة (80%)، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة تدريب معلمي مادة الأحياء قبل الخدمة، وفي أثناءها، على استخدام مهارات التفكير الناقد، والاهتمام بإعداد أدلة للمعلمين وتوضيح استراتيجيات تدريس حديثة.
- دراسة الفريجات (2018) بعنوان: "درجة ممارسة معلمي المدارس الأساسية الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين أنفسهم". هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي المدارس الأساسية الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (183) معلمًا ومعلمة، وتم إعداد أداة الدراسة وهي استبانة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة حول درجة ممارسة معلمي المدارس الأساسية الحكومية لمهارات التفكير الناقد ككل يعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد حول ممارسة معلمي المدارس الأساسية الحكومية لمهارات التفكير الناقد تعزى إلى متغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

التعليق على الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من هذه الدراسات في إبراز مشكلة الدراسة الحالية، وفي اختيار المنهج وبناء أداة الدراسة، وكيفية اختيار العينة وحجم العينة ونوعها، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة وإثراء الإطار النظري، كما استفادت من نتائج تلك الدراسات وتوصياتها. أوجه التفرد: تتفرد هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث الهدف، فقد هدفت هذه الدراسة إلى دور معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتهن، وأيضًا من حيث الزمن ومجتمع الدراسة، حيث تكونت من جميع معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة ومتغيراتها:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للملاءمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمات في المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة تبوك، والبالغ عددهم (1208) معلمة؛ وبواقع (1155) تربوي و (53) غير تربوي؛ وفق الإحصاءات الرسمية للإدارة العامة لوزارة التعليم بمنطقة تبوك للعام الدراسي 1444-1445 هـ.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة باتباع أسلوب العينة العشوائية الطبقية حيث تم اختيار عدد من المدارس بطريقة عشوائية وتعميم الاستبيان على جميع معلمات المرحلة المتوسطة، وبتطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية بلغ عددها (301) معلمة؛ أي ما نسبته حوالي (0.25) من مجتمع الدراسة؛ باتباع المعادلة الآتية (حجم الطبقة/ حجم المجتمع* حجم العينة المراد اختيارها) بالاستناد إلى متغير مجال التخصص (تربوي، غير تربوي)؛ لحرص الباحثة على تمثيل مجتمع الدراسة بكافة فئاته قدر الامكان، وقد تم اختيار (288) تربوي من أصل (1155)؛ عند تطبيق معادلة العينة العشوائية الطبقية $(1155/1208 * 301 = 288)$ تربوي، واختيار (13) غير تربوي من أصل (53) عند تطبيق معادلة العينة العشوائية الطبقية $(53/1208 * 301 = 13)$ غير تربوي، وقد تم إرسال الاستبانة إلكترونياً لعينة الدراسة، والجدول (1) يبين خصائص عينة الدراسة.

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

عدد سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	42	0.14
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	131	0.44
أكثر من 10 سنوات	128	0.42
المجموع	301	100.0
المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	276	0.92
دراسات عليا	25	0.08
المجموع	301	100.0
مجال التخصص	العدد	النسبة المئوية
تربوي	288	0.96
غير تربوي	13	0.04
المجموع	301	100.0

أداة الدراسة:

مقياس دور معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتهن:

- قامت الباحثة بإعداد استبانة تكونت من خمسة أبعاد رئيسية، وتم الاعتماد على الإطار النظري، والدراسات السابقة التي تناولت تعزيز مهارات التفكير الناقد للطلبة؛ كدراسة ابن سببت (2018) ودراسة حمادنة والشواهين (2017).
- تم صياغة (33) فقرة بناءً على الإطار النظري والدراسات السابقة، الذي تناول تعزيز مهارات التفكير الناقد، وقد تم تصنيف فقرات المقياس إلى إحدى عشر بعداً؛ وبواقع ثلاث فقرات لكل بعد تضم الأبعاد (مهارات التعرف على الافتراضات، مهارة التفسير، مهارة تقويم الحجج، مهارة الاستنباط، مهارة الاستنتاج، مهارة الشرح، مهارة الاستقراء، مهارة التحليل، مهارة التتابع، مهارة المقارنة والتباين، وبعد مهارة التمييز). وقد تضمنت الاستبانة بصورتها الأولية من ثلاث متغيرات ديموغرافية (عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، ومجال التخصص)، والملحق (1) يبين فقرات أداة الدراسة بصورتها الأولية.

صدق وثبات أداة الدراسة:

أولاً: صدق الأداة:

قامت الباحثة بعمل الإجراءات التالية للتأكد من صدق أداة الدراسة كما يلي:

1. صدق المحكمين: تم عرض أداة الدراسة على (10) محكمين متخصصين في مجال أصول التربية، الإدارة التربوية، المناهج وطرق التدريس من الجامعات السعودية؛ للتأكد من مدى ملائمة فقرات الأداة لموضوع الدراسة، ووضوح الفقرات، والدقة والصياغة اللغوية، إضافة لمدى انتماء الفقرة للبعد، وتم الطلب من كل محكم إبداء رأيه في الفقرات من حيث: وضوح صياغة الفقرة لغوياً، ومناسبة صياغة الفقرات، ومناسبة فقرات المقياس فنياً، ودرجة انتماء الفقرة للبعد. وقد تم تعديل وصياغة بعض الفقرات من فقرات المقياس من قبل المحكمين بنسبة اتفاق (0.90) فما فوق، وتم حذف وإضافة وتعديل بعض الفقرات ونقلها من بعد لآخر، وحذف بعد الأبعاد؛ وقد أصبحت أداة الدراسة تتكون من خمسة أبعاد كالآتي:

- مهارة التعرف على الافتراضات: وتكون من (7) فقرات، وهي الفقرات التي تحمل الأرقام من (1-7).
- مهارة تقويم الحجج: وتكون من (7) فقرات، وهي الفقرات التي تحمل الأرقام من (8-14).
- مهارة الاستنباط: وتكون من (7) فقرات، وهي الفقرات التي تحمل الأرقام من (15-21).
- مهارة الاستنتاج: وتكون من (7) فقرات، وهي الفقرات التي تحمل الأرقام من (22-28).
- مهارة الاستقراء: وتكون من (7) فقرات، وهي الفقرات التي تحمل الأرقام من (29-35).

والملاحق (2) يبين فقرات أداة الدراسة بصورتها النهائية. والملاحق (3) يبين أسماء المحكمين.

2. صدق البناء: تم التحقق من الدلالات التمييزية لفقرات المقياس، عن طريق تطبيق أداة الدراسة على (60) معلمة من خارج عينة الدراسة الأصلية، وتم حساب معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (2) يبين معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية.

جدول (2): معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد (عدد الفقرات = 35)

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة
1	*0.594	10	*0.626	19	*0.743	28	*0.756
2	*0.656	11	*0.726	20	*0.766	29	*0.720
3	*0.699	12	*0.690	21	*0.768	30	*0.734
4	*0.733	13	*0.649	22	*0.724	31	*0.761
5	*0.680	14	*0.687	23	*0.748	32	*0.740
6	*0.721	15	*0.724	24	*0.708	33	*0.710
7	*0.736	16	*0.703	25	*0.732	34	*0.741
8	*0.684	17	*0.767	26	*0.739	35	*0.646
9	*0.734	18	*0.727	27	*0.715	-	

* دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (2) وجود ارتباط دال إحصائيًا بين الفقرة والدرجة الكلية على مقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد لجميع الفقرات؛ حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية بين (0.594-0.767) وجميع القيم دالة إحصائيًا؛ مما يدل على تمتع فقرات المقياس بدلالات تمييز مناسبة تسمح باعتماد المقياس للتطبيق على عينة الدراسة، وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (35) فقرة تم تطبيقه على عينة الدراسة الأصلية، والملاحق (2) يبين فقرات المقياس بصورته النهائية. كما تم إيجاد قيمة معامل الارتباط بين البعد والدرجة الكلية لأبعاد مقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد

البعد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	الكلية
مهارة التعرف على الافتراضات	0.835	0.887	0.856	0.834	0.937	
مهارة تقويم الحجج		0.861	0.827	0.824	0.923	
مهارة الاستنباط			0.899	0.887	0.864	
مهارة الاستنتاج				0.856	0.945	
مهارة الاستقراء					0.935	

يتضح من الجدول (3) وجود ارتباط دال إحصائيًا بين البعد والدرجة الكلية على مقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد لجميع الأبعاد؛ حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين البعد والدرجة الكلية بين (0.864-0.945) وجميع القيم دالة إحصائيًا؛ مما يدل على تمتع فقرات المقياس بدلالات تمييز مناسبة تسمح باعتماد المقياس للتطبيق على عينة الدراسة النهائية.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات فقرات أداة الدراسة قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل الثبات بالإعادة بعد مضي أسبوعين من التطبيق القبلي والبعدي على نفس عينة الدراسة والبالغ عددها (30) معلمة من خارج عينة الدراسة الأصلية، كما تم إيجاد قيمة الثبات بالاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا؛ وذلك بعد تطبيقه أيضًا على (30) معلمة من خارج عينة الدراسة الأصلية أيضًا، حيث تم حساب قيم معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): معاملات الثبات باستخدام كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد

البعد	عدد الفقرات	الثبات بالإعادة	كرونباخ ألفا
مهارة التعرف على الافتراضات	7	0.822	0.976
مهارة تقويم الحجج	7	0.856	0.978
مهارة الاستنباط	7	0.838	0.972
مهارة الاستنتاج	7	0.801	0.975
مهارة الاستقراء	7	0.806	0.976
الكلية	35	0.833	0.968

يلاحظ من قيم الجدول (4) أن قيم الثبات بطريقة الثبات بالإعادة قد تراوحت بين (0.801-0.856) وهي قيم دالة إحصائيًا، بينما تراوحت قيم الثبات باستخدام بطريقة كرونباخ ألفا (0.972-0.978) وهي قيم دالة إحصائيًا ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة:

تكونت الدراسة من المتغيرات التالية:

- المتغيرات الرئيسية: مقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد، وتكون من خمسة أبعاد رئيسية (بعد مهارة التعرف على الافتراضات، وبعد مهارة تقويم الحجج، وبعد مهارة الاستنباط، وبعد مهارة الاستنتاج، وبعد مهارة الاستقراء).
- المتغيرات الديموغرافية التصنيفية: عدد سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)، المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، ومجال التخصص (تربوي، غير تربوي).
- المتغيرات التابعة: هي الدرجة الكلية على مقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد والأبعاد؛ والذي تم تطويره من قبل الباحثة.

مفتاح تصحيح أداة الدراسة:

تكون سلم الإجابة للمقياس من خمسة بدائل وهي (عالية جدًا، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدًا)، وأعطت الباحثة للفقرات خمس درجات للإجابة التي تمثل البديل "عالية جدًا"، وأربع درجات للإجابة التي تمثل البديل "عالية"، وثلاث درجات للإجابة التي تمثل البديل "متوسطة"، ودرجتين للإجابة التي تمثل البديل "ضعيفة"، ودرجة واحدة للإجابة التي تمثل البديل "ضعيفة جدًا"، هذا وقد انحصرت درجات المفحوصين على مقياس تسويق الخدمات الجامعية بين (35-175). وقد تم معالجة سلم ليكرت الخماسي؛ بحيث استخدمت الباحثة المعيار الإحصائي للحكم على متوسط الفقرات.

التحليل الإحصائي:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تفرغ البيانات الواردة في المقياس، وتحليلها إحصائيًا باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)؛ كما تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة على كل سؤال من أسئلة الدراسة على النحو التالي:

- للإجابة عن السؤال الأول: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أبعاد المقياس.
- للإجابة عن السؤال الثاني: تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) (One-way analysis of variance) لمعرفة درجة اختلاف متوسطات إجابات عينة الدراسة على مقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد للدرجة الكلية للمقياس؛ ولالأبعاد الخمسة الرئيسية تبعًا لمتغير عدد سنوات الخدمة، كما تم استخدام "ت" لعينتين مستقلتين Two-Independent Sample T. test لمعرفة درجة اختلاف متوسطات إجابات عينة الدراسة على مقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد للدرجة الكلية للمقياس؛ ولالأبعاد الخمسة الفرعية تبعًا لعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، ومجال التخصص.
- للإجابة على السؤال الثالث: تم الاعتماد على أعلى المتوسطات لفقرات الاستبيان في الأبعاد الخمسة المكونة لمقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد.
- للإجابة على السؤال الرئيس: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد المقياس والمتوسط الحسابي الموزون لجميع الأبعاد كاملة.

عرض النتائج ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الرئيس والذي ينص على "ما دور معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتها؟" تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد وللدرجة الكلية للمقياس والموضحة في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية للأبعاد الخمسة حسب الوسط الحسابي للبعد- عدد الأبعاد الرئيسية (5) أبعاد

رقم البعد	البعد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	عدد الفقرات	ترتيب البعد	المستوى
1	مهارة التعرف على الافتراضات	4.60	0.432	0.920	7	2	مرتفعة جدًا
2	مهارة تقويم الحجج	4.61	0.424	0.922	7	1	مرتفعة جدًا
3	مهارة الاستنباط	4.59	0.440	0.918	7	3	مرتفعة جدًا
4	مهارة الاستنتاج	4.58	0.916	0.684	7	4	مرتفعة جدًا
5	مهارة الاستقراء	4.57	0.914	0.686	7	5	مرتفعة جدًا
	الكلية	4.59	0.918	0.602	35	-	مرتفعة جدًا

يتبين من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية للأبعاد الرئيسية الخمسة قد تراوحت بين (4.57-4.61)، كما تراوحت الأهمية النسبية لهذه الأبعاد بين (0.914 – 0.922)؛ بحيث كان متوسط الأداء على بعد "تعزيز مهارة تقويم الحجج" بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (4.61)؛ وجاء الأداء على بعد "تعزيز مهارة التعرف على الافتراضات" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.60)؛ بينما كان أدنى متوسط لبعد "تعزيز مهارة الاستقراء"، بمتوسط حسابي (4.57). وتظهر هذه النتيجة أن للمعلمات دور في تعزيز و تنمية مهارات التفكير بدرجة (عالية)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مهارة تقويم الحجج

جاءت بالمرتبة الأولى يعزى ذلك إلى أنها ليست مجرد تكرار للمعرفة بل تتعدى ذلك إلى مرحلة البحث والتحليل وإعادة حل القضايا المعقدة التي ليس لها حل مفرد، ومهارة التعرف على الافتراضات جاءت بالمرتبة الثانية يعزى ذلك إلى أنها مكمل للمهارة الأولى ومرتبطة بها وتحمل جوانب معرفية أكثر من باقي المهارات، وجاءت مهارة الاستقراء بالمرتبة الأدنى يعزى ذلك إلى عدم الوعي بأهميتها وقد يعود ذلك إلى طبيعة كل مهارة من مهارات التفكير الناقد فكل مهارة تتطلب قدرات عقلية تختلف عن المهارة الأخرى.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة حمدي (2021) في أن الدور الذي يقوم به معلمو الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم جاء في المرتبة الأولى بنسبة (57%).

وهذه النتيجة مختلفة مع دراسة ابن سبيت (2018) التي أكدت أن ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد (التفسير- تقويم الحجج- الاستنباط- الاستنتاج) جاءت بدرجة منخفضة.

أيضاً مختلفة مع نتيجة العردان (2016) التي أكدت أن أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد (الاستنتاج- معرفة الافتراضات- تقويم الحجج) جاءت بدرجة ضعيفة.

واختلفت مع نتيجة القرني والمزروع (2009) التي أكدت إلى وجود ضعف لدى معلمي العلوم في ممارسة السلوكيات المنمية لمهارات التفكير الناقد. للإجابة على السؤال الأول والذي ينص على "ما دور معلمة المرحلة المتوسطة في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتها للأبعاد الخمسة: (مهارة التعرف على الافتراضات، مهارة تقويم الحجج، مهارة الاستنباط، مهارة الاستنتاج، مهارة الاستقراء)؟" تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل بعد من الأبعاد الخمسة المكونة لمقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد؛ والجدول (6-10) يوضحان ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور معلمة المرحلة المتوسطة في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتها لبعد مهارة التعرف على

الافتراضات مع ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية- عدد الفقرات (7 فقرات)

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
2	1	أحث طالباتي على التمييز بين الحقيقة والرأي	4.68	0.522	0.936	مرتفعة جداً
5	2	أعمل على إدارة المناقشات الجماعية الهادفة؛ لمساعدة طالباتي على توليد الأفكار واقتراح البدائل	4.66	0.528	0.932	مرتفعة جداً
3	3	أستخدم أسلوب القصة في تعزيز مهارة الربط بين الأحداث والمفاهيم	4.64	0.538	0.928	مرتفعة جداً
1	4	أكسب طالباتي القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات معينة وعدم صدقها من خلال أسلوب المقارنة	4.60	0.643	0.920	مرتفعة جداً
7	5	أنظم المواقف التعليمية التي تساعد طالباتي على اقتراح حلول مؤقتة للمشكلات التي تواجههن	4.57	0.631	0.914	مرتفعة جداً
4	6	أرشد طالباتي إلى كيفية تحديد المسلمات والافتراضات	4.56	0.605	0.912	مرتفعة جداً
6	7	أمكن طالباتي من فحص الوقائع والبيانات المتضمنة	4.50	0.676	0.900	مرتفعة جداً

يتبين من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لبعد مهارة التعرف على الافتراضات من مقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد قد تراوحت بين (4.68-4.50)، كما تراوحت الأهمية النسبية لفقرات هذا البعد بين (0.936-0.900)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة "أحث طالباتي على التمييز بين الحقيقة والرأي" بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (4.68)؛ وجاء الأداء على الفقرة "أعمل على إدارة المناقشات الجماعية الهادفة؛ لمساعدة طالباتي على توليد الأفكار واقتراح البدائل" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.66)؛ بينما كان أدنى متوسط لفقرات بعد مهارة التعرف على الافتراضات من مقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد للفقرة "أمكن طالباتي من فحص الوقائع والبيانات المتضمنة"، بمتوسط حسابي (2.33).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور معلمة المرحلة المتوسطة في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتها لبعد مهارة تقويم الحجج

مع ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية- عدد الفقرات (7 فقرات)

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
13	1	أقدم لطالباتي التغذية الراجعة لتصحيح الأخطاء	4.67	0.510	0.934	مرتفعة جداً
11	2	أساعد طالباتي على رصد الأخطاء التي يقعن فيها أثناء الأداء	4.64	0.563	0.928	مرتفعة جداً
14	3	أشجع طالباتي على المناقشة الواقعية المستندة إلى الأدلة الصحيحة	4.64	0.576	0.928	مرتفعة جداً
9	4	أنهي لدى طالباتي القدرة على التمييز بين المصادر الأساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة	4.62	0.569	0.924	مرتفعة جداً
12	5	أعود طالباتي على التقييم في صور منظمة ومنهج علمي	4.58	0.576	0.916	مرتفعة جداً
8	6	أدرب طالباتي على تقويم الفكرة قبل قبولها	4.58	0.609	0.916	مرتفعة جداً
10	7	أشرك طالباتي في إصدار الحكم على كفاية المعلومات	4.51	0.641	0.902	مرتفعة جداً

يتبين من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لبعدها مهارة تقويم الحجج قد تراوحت بين (4.51-4.67) ، كما تراوحت الأهمية النسبية لفقرات هذا البعد بين (0.902 – 0.934)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة " أقدم لطالباتي التغذية الراجعة لتصحيح الأخطاء " بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (4.67)؛ وجاء الأداء على الفقرتين " أساعد طالباتي على رصد الأخطاء التي يقعن فيها أثناء الأداء " والفقرة " أشجع طالباتي على المناقشة الواقعية المستندة إلى الأدلة الصحيحة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.64)؛ بينما كان أدنى متوسط لفقرات بعد مهارة تقويم الحجج للفقرة " أشرك طالباتي في إصدار الحكم على كفاية المعلومات "، بمتوسط حسابي (4.51).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور معلمة المرحلة المتوسطة في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتها لبعدها مهارة الاستنباط مع ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية- عدد الفقرات (7 فقرات)

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
21	1	أوجه طالباتي إلى استنباط الجزئيات من الكليات؛ للوصول إلى الحقائق	4.62	0.532	0.924	مرتفعة جداً
19	2	أساعد طالباتي على التوصل لاستنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات	4.61	0.565	0.922	مرتفعة جداً
20	3	أطلب من طالباتي إمعان النظر، وبذل مجهود ذهني؛ لمعالجة المعلومات المعطاة التي تتضمن النتيجة أو تمهيد لها	4.59	0.586	0.918	مرتفعة جداً
16	4	أناقش طالباتي في كيفية التمييز بين خصائص الظواهر المتشابهة	4.59	0.574	0.918	مرتفعة جداً
18	5	أدعو طالباتي للتوصل إلى نتيجة عن طريق معالجة المعلومات أو الحقائق المتوافرة	4.58	0.575	0.916	مرتفعة جداً
15	6	أساعد طالباتي على استخلاص نتائج بناءً على النتائج المتاحة	4.56	0.572	0.912	مرتفعة جداً
17	7	أدعم طالباتي لربط المحتوى بالحقائق والآراء	4.56	0.600	0.912	مرتفعة جداً

يتبين من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لبعدها مهارة الاستنباط قد تراوحت بين (4.56-4.62) ، كما تراوحت الأهمية النسبية لفقرات هذا البعد بين (0.912 – 0.924)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة " أوجه طالباتي إلى استنباط الجزئيات من الكليات؛ للوصول إلى الحقائق " بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (4.62)؛ وجاء الأداء على الفقرة " أساعد طالباتي على التوصل لاستنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.61)؛ بينما كان أدنى متوسط لفقرات بعد مهارة الاستنباط للفقرتين " أساعد طالباتي على استخلاص نتائج بناءً على النتائج المتاحة " والفقرة " أدعم طالباتي لربط المحتوى بالحقائق والآراء "، بمتوسط حسابي (4.51).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور معلمة المرحلة المتوسطة في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتها لبعدها مهارة الاستنتاج مع ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية- عدد الفقرات (7 فقرات)

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
26	1	أدرب طالباتي على استنتاج المعلومات في ضوء القواعد والمبادئ المتوفرة	4.64	0.569	0.928	مرتفعة جداً
27	2	أناقش طالباتي في جزئيات يتوقع معرفتهن بها	4.62	0.569	0.942	مرتفعة جداً
23	3	أنوع الأنشطة لطالباتي بحيث يكون باستطاعتهم إدراك صحة النتيجة أو خطأها	4.59	0.562	0.918	مرتفعة جداً
22	4	أبرز ما لدى طالباتي من قدرات لاستخلاص نتيجة من حقائق معينة	4.59	0.574	0.918	مرتفعة جداً
25	5	إعطاء طالباتي الفرصة للتحقق من صحة المبادئ والقوانين والقواعد العلمية	4.57	0.577	0.914	مرتفعة جداً
28	6	أؤكد لطالباتي أن استخدام الفروض الصحيحة بطريقة خاطئة تؤدي إلى استنتاجات مغلوطة	4.56	0.606	0.912	مرتفعة جداً
24	7	أحث طالباتي على بناء توقعات جديدة تتجاوز الخبرة المعطاة	4.51	0.641	0.902	مرتفعة جداً

يتبين من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لبعدها مهارة الاستنتاج قد تراوحت بين (4.51-4.64) ، كما تراوحت الأهمية النسبية لفقرات هذا البعد بين (0.902 – 0.928)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة " أدرب طالباتي على استنتاج المعلومات في ضوء القواعد والمبادئ المتوفرة " بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (4.64)؛ وجاء الأداء على الفقرة " أناقش طالباتي في جزئيات يتوقع معرفتهن بها " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.62)؛ بينما كان أدنى متوسط للفقرة من بعد مهارة الاستنتاج " أحث طالباتي على بناء توقعات جديدة تتجاوز الخبرة المعطاة "، بمتوسط حسابي (4.51).

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور معلمة المرحلة المتوسطة في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتها لبعدها مهارة الاستقراء مع ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية- عدد الفقرات (7 فقرات)

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى
35	1	أحفز طالباتي على صياغة الاستنتاجات حول موضوع معين	4.63	0.536	0.926	مرتفعة جداً
31	2	أتعاون مع طالباتي للوصول إلى النتائج من خلال الملاحظات المتعددة	4.62	0.538	0.924	مرتفعة جداً
30	3	أوفر لطالباتي طرق تعلم تساعد على التصنيف	4.61	0.569	0.922	مرتفعة جداً
34	4	أطلب من طالباتي إعادة النظر في استنتاجاتهن؛ لتكوين مفاهيم واضحة حول الأشياء والأفكار	4.60	0.573	0.920	مرتفعة جداً
29	5	أشارك طالباتي الوصول إلى التعميمات من خلال المواقف والحقائق	4.58	0.580	0.916	مرتفعة جداً
32	6	أدرج مع طالباتي بالمعلومات من العام إلى الخاص	4.57	0.594	0.914	مرتفعة جداً
33	7	أستعمل مع طالباتي أسئلة محددة وهادفة تساعد على استثارة تفكيرهن	4.56	0.566	0.912	مرتفعة جداً

يتبين من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لبعدها مهارة الاستقراء قد تراوحت بين (4.56-4.63) ، كما تراوحت الأهمية النسبية لفقرات هذا البعد بين (0.912 – 0.926)؛ بحيث كان متوسط الأداء على الفقرة "أحفز طالباتي على صياغة الاستنتاجات حول موضوع معين" بالمرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (4.63)؛ وجاء الأداء على الفقرة "أتعاون مع طالباتي للوصول إلى النتائج من خلال الملاحظات المتعددة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.62)؛ بينما كان أدنى متوسط للفقرة من بعد مهارة الاستقراء "أستعمل مع طالباتي أسئلة محددة وهادفة تساعد على استثارة تفكيرهن"، بمتوسط حسابي (4.56).

من خلال النتائج السابقة ترى الباحثة أن المعلمات لهن دور كبير في تنمية وتعزيز مهارات التفكير الناقد من خلال وضع الطالبات في مواقف تعليمية تعتمد على التفكير واتخاذ القرار، وإعداد الطالبات لمواجهة مشكلات الحياة المعاصرة.

وأظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال؛ واقع دور المعلمة في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتها لفقرات كل بُعد من الأبعاد الخمسة (مرتفعة جداً)، ربما يعود امتلاك المعلمات لهذه المهارات التطور الكبير الذي شهده النظام التعليمي في المملكة على صعيد الآليات كالتطوير المهني للمعلمات وتطوير أساليب التدريس والمناهج، كذلك شرط الدبلوم التربوي في التوظيف، والآن اختبار الرخصة المهنية الذي يعتبر أداة تقييمية مقننة لقياس مدى تحقق المعايير التربوية للمعلمة ويعمل على رفع كفاءة المعلمات وتحسين قدراتهم.

اتفقت هذه النتائج مع دراسة بصل (2020) قيام المعلمون بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية بنسبة (80.34) وهي نسبة كبيرة.

وجاءت هذه النتائج مختلفة مع نتيجة (Senar, 2014) في أن معلمي ما قبل الخدمة يظهرون مستويات منخفضة من التفكير النقدي ومستويات متوسطة من الإدراك للقدرة على حل المشكلات.

وللإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور معلمات المرحلة المتوسطة في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتهن تعزى لمتغيرات (عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، مجال التخصص)؟" تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمات على مقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد بأبعاده الخمسة، وللدرجة الكلية حسب متغير عدد سنوات الخدمة، والجدول (11) يبين نتائج التحليل.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد بأبعاده الخمسة والدرجة الكلية حسب متغير عدد

سنوات الخدمة				
البعد	مستوى عدد سنوات الخدمة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة التعرف على الافتراضات	أقل من 5 سنوات	42	4.51	0.511
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	131	4.72	0.341
	أكثر من 10 سنوات	128	4.50	0.458
	الكلية	301	4.60	0.432
مهارة تقويم الحجج	أقل من 5 سنوات	42	4.51	0.482
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	131	4.72	0.367
	أكثر من 10 سنوات	128	4.51	0.431
	الكلية	301	4.60	0.424
مهارة الاستنباط	أقل من 5 سنوات	42	4.48	0.506
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	131	4.70	0.367
	أكثر من 10 سنوات	128	4.50	0.460
	الكلية	301	4.58	0.440
مهارة الاستنتاج	أقل من 5 سنوات	42	4.47	0.568
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	131	4.70	0.355
	أكثر من 10 سنوات	128	4.48	0.471
	الكلية	301	4.58	0.453
مهارة الاستقراء	أقل من 5 سنوات	42	4.51	0.514
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	131	4.71	0.354
	أكثر من 10 سنوات	128	4.50	0.456
	الكلية	301	4.59	0.436
الكلية	أقل من 5 سنوات	42	4.50	0.479
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	131	4.71	0.325
	أكثر من 10 سنوات	128	4.50	0.436
	الكلية	301	4.59	0.411

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات لمستويات متغير عدد سنوات الخدمة للأبعاد الرئيسية الخمسة، وللدرجة الكلية لمقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد، ولمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات متغير عدد سنوات الخدمة الثلاث (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات). تم إيجاد قيم اختبار تحليل التباين الأحادي للأبعاد الرئيسية الخمسة، وللدرجة الكلية لمقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد والجدول (12) يبين نتائج التحليل.

جدول (12): تحليل التباين الأحادي لدرجة اختلاف متوسطات إجابات عينة الدراسة على الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة

المتغير	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	الدلالة الإحصائية
عدد سنوات الخدمة	مهارة التعرف على الافتراضات	بين المجموعات	3.541	2	1.771	10.022	.000
		داخل المجموعات	52.653	298	.177		
		الكلية	56.194	300			
	مهارة تقويم الحجج	بين المجموعات	3.231	2	1.616	9.486	.000
		داخل المجموعات	50.754	298	.170		
		الكلية	53.986	300			
	مهارة الاستنباط	بين المجموعات	3.177	2	1.588	8.602	.000
		داخل المجموعات	55.030	298	.185		
		الكلية	58.207	300			
	مهارة الاستنتاج	بين المجموعات	3.724	2	1.862	9.580	.000
		داخل المجموعات	57.927	298	.194		
		الكلية	61.652	300			
مهارة الاستقراء	بين المجموعات	3.467	2	1.733	9.627	.000	
	داخل المجموعات	53.655	298	.180			
	الكلية	57.121	300				
الكلية	بين المجموعات	3.422	2	1.711	10.754	0.000	
	داخل المجموعات	47.413	298	0.159			
	الكلية	50.835	300				

عدد سنوات الخدمة

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير عدد سنوات الخدمة للأبعاد الرئيسية الخمسة وللدرجة الكلية في تعزيز مهارات التفكير الناقد للطالبات؛ حيث بلغت قيمة "ف" لبعد مهارة التعرف على الافتراضات تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة (10.022)، ولبعد مهارة تقويم الحجج (9.486)، ولبعد مهارة الاستنباط (8.602)، ولبعد مهارة الاستنتاج (9.580)، ولبعد مهارة الاستقراء (9.627)، وللدرجة الكلية لمقياس تعزيز مهارات

التفكير الناقد (10.754) وجميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى ألفا (0.05): مما يشير إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية للأبعاد الرئيسية الخمسة وللدرجة الكلية في تعزيز مهارات التفكير الناقد للطالبات تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة. ولمعرفة الفروق لصالح أي مستوى من مستويات متغير عدد سنوات الخدمة لأبعاد الدراسة الخمسة؛ وللدرجة الكلية للمقياس لتعزيز مهارات التفكير الناقد؛ تم إيجاد قيم اختبار شيفيه، والجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13): نتائج اختبار شيفيه لأبعاد الدراسة الخمسة؛ وللدرجة الكلية للمقياس للفروق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة					
البعد	المجموعة	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
مهارة التعرف على الافتراضات	أقل من 5 سنوات	4.51	0.000	0.000	0.000
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	4.50	0.000	0.000	0.000
	أكثر من 10 سنوات	4.72	0.000	0.000	0.000
مهارة تقويم الحجج	أقل من 5 سنوات	4.51	0.000	0.000	0.000
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	4.52	0.000	0.000	0.000
	أكثر من 10 سنوات	4.72	0.000	0.000	0.000
مهارة الاستنباط	أقل من 5 سنوات	4.48	0.000	0.000	0.000
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	4.50	0.000	0.000	0.000
	أكثر من 10 سنوات	4.70	0.000	0.000	0.000
مهارة الاستنتاج	أقل من 5 سنوات	4.48	0.000	0.000	0.000
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	4.70	0.000	0.000	0.000
	أكثر من 10 سنوات	4.49	0.000	0.000	0.000
مهارة الاستقراء	أقل من 5 سنوات	4.51	0.000	0.000	0.000
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	4.71	0.000	0.000	0.000
	أكثر من 10 سنوات	4.50	0.000	0.000	0.000
الكلية	أقل من 5 سنوات	4.50	0.000	0.000	0.000
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	4.71	0.000	0.000	0.000
	أكثر من 10 سنوات	4.50	0.000	0.000	0.000

المتفحص للجدول (13) يلاحظ أن الفروق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة على تعزيز مهارات التفكير الناقد كانت كالاتي:

- بعد مهارة التعرف على الافتراضات: كانت الفروق لصالح المستوى (أكثر من 10 سنوات) من متغير عدد سنوات الخدمة؛ حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي (4.73)، وهي قيمة دالة إحصائية، يليه مستوى (أقل من 5 سنوات)؛ حيث بلغ الوسط الحسابي (4.51)، أما أقل المتوسطات الحسابية فكانت لمستوى (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات)؛ حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي هذا المستوى (4.50).
- بعد مهارة تقويم الحجج: كانت الفروق لصالح المستوى (أكثر من 10 سنوات) من متغير عدد سنوات الخدمة؛ حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي (4.72)، وهي قيمة دالة إحصائية، يليه مستوى (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات)؛ حيث بلغ الوسط الحسابي (4.52)، أما أقل المتوسطات الحسابية فكانت لمستوى (أقل من 5 سنوات)؛ حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي هذا المستوى (4.51).
- بعد مهارة الاستنباط: كانت الفروق لصالح المستوى (أكثر من 10 سنوات) من متغير عدد سنوات الخدمة؛ حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي (4.70)، وهي قيمة دالة إحصائية، يليه مستوى (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات)؛ حيث بلغ الوسط الحسابي (4.50)، أما أقل المتوسطات الحسابية فكانت لمستوى (أقل من 5 سنوات)؛ حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي هذا المستوى (4.48).
- بعد مهارة الاستنتاج: كانت الفروق لصالح المستوى (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) من متغير عدد سنوات الخدمة؛ حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي (4.70)، وهي قيمة دالة إحصائية، يليه مستوى (أكثر من 10 سنوات)؛ حيث بلغ الوسط الحسابي (4.49)، أما أقل المتوسطات الحسابية فكانت لمستوى (أقل من 5 سنوات)؛ حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي هذا المستوى (4.48).
- مهارة الاستقراء: كانت الفروق لصالح المستوى (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) من متغير عدد سنوات الخدمة؛ حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي (4.71)، وهي قيمة دالة إحصائية، يليه مستوى (أقل من 5 سنوات)؛ حيث بلغ الوسط الحسابي (4.51)، أما أقل المتوسطات الحسابية فكانت لمستوى (أكثر من 10 سنوات)؛ حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي هذا المستوى (4.50).

• الكلي: كانت الفروق لصالح المستوى (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) من متغير عدد سنوات الخدمة؛ حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي (4.71)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وجاء المستويين (أقل من 5 سنوات) و (أكثر من 10 سنوات) بالدرجة الثانية؛ حيث بلغ الوسط الحسابي (4.50). ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن معلمات المستوى (أقل من 5 سنوات) المهارات لديهن ضعيفة، بينما ينمو التفكير الناقد لدى المعلمات من المستوى (5-10 سنوات) بشكل متزن ومتتابع، نتيجة اكتسابهن للخبرة والحصيلة المعرفية من خلال المقررات التي تدرسها المعلمات داخل المدرسة، أو من خلال الأنشطة اللامنهجية المختلفة الأمر الذي يزيد من مستوى التفكير الناقد لديهن، أما معلمات المستوى (أكثر من 10 سنوات) أصبح لديهن من المسؤوليات الاجتماعية والعائلية والالتزامات ما يقلل اهتمامهن بمهارات التفكير الناقد. وجاءت هذه النتيجة مختلفة مع دراسة الفريجات (2018) التي أكدت عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات آراء أفراد حول ممارسة معلمي المدارس الأساسية الحكومية لمهارات التفكير الناقد تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. ولمعرفة الفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي؛ تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة درجة اختلاف متوسطات إجابات عينة الدراسة للأبعاد الرئيسية الخمسة وللدرجة الكلية للمقياس في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات؛ والجدول (14) يبين نتائج التحليل بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (14): الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات المعلمات وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للأبعاد الرئيسية الخمسة والدرجة الكلية لمقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات

الرقم	البعد	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدالة الإحصائية
1	مهارة التعرف على الافتراضات	بكالوريوس	276	4.60	0.429	0.929	3.54
		دراسات عليا	25	4.52	0.466		
2	مهارة تقويم الحجج	بكالوريوس	276	4.61	0.424	0.707	0.480
		دراسات عليا	25	4.54	0.425		
3	مهارة الاستنباط	بكالوريوس	276	4.59	0.443	1.004	0.316
		دراسات عليا	25	4.50	0.404		
4	مهارة الاستنتاج	بكالوريوس	276	4.59	0.455	1.124	0.262
		دراسات عليا	25	4.48	0.422		
5	مهارة الاستقراء	بكالوريوس	276	4.60	0.441	0.380	0.704
		دراسات عليا	25	4.56	0.379		
-		بكالوريوس	276	4.60	0.414	0.884	0.377
	الكلي	دراسات عليا	25	4.52	0.377		

نلاحظ من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي على تعزيز مهارات التفكير الناقد للأبعاد الخمسة الرئيسية وللدرجة الكلية على المقياس؛ مما يشير إلى عدم تأثير متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) على تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات. ولمعرفة الفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير مجال التخصص؛ تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة درجة اختلاف متوسطات إجابات عينة الدراسة للأبعاد الرئيسية الخمسة وللدرجة الكلية للمقياس في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات؛ والجدول (15) يبين نتائج التحليل بالنسبة لمتغير مجال التخصص.

جدول (15): الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات المعلمات وفقاً لمتغير مجال التخصص للأبعاد الرئيسية الخمسة والدرجة الكلية لمقياس تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات

الرقم	البعد	مجال التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدالة الإحصائية
1	مهارة التعرف على الافتراضات	تربوي	288	4.59	0.437	1.61	0.109
		غير تربوي	13	4.79	0.244		
2	مهارة تقويم الحجج	تربوي	288	4.60	0.421	0.396	0.692
		غير تربوي	13	4.56	0.499		
3	مهارة الاستنباط	تربوي	288	4.58	0.443	0.876	0.382
		غير تربوي	13	4.69	0.358		
4	مهارة الاستنتاج	تربوي	288	4.58	0.452	0.261	0.759
		غير تربوي	13	4.61	0.482		
5	مهارة الاستقراء	تربوي	288	4.59	0.440	1.079	0.281
		غير تربوي	13	4.72	0.321		
-		تربوي	288	4.59	0.414	0.729	0.467
	الكلي	غير تربوي	13	4.67	0.351		

نلاحظ من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية لمتغير مجال التخصص في تعزيز مهارات التفكير الناقد للأبعاد الخمسة الرئيسية وللدرجة الكلية على المقياس؛ مما يشير إلى عدم تأثير متغير مجال التخصص (تربوي، غير تربوي) في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات أنفسهن.

وترجع الباحثة الى عدم وجود فروق في استجابات العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، مجال التخصص إلى أن الظروف البيئية والثقافية التي تعيشها المعلمات متشابهة، كذلك المدارس التي تعملن بها والإمكانيات المادية والتعليمية متشابهة. وجاءت هذه النتائج متفقة مع دراسة الفريجات (2018) التي أكدت عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات آراء أفراد حول ممارسة معلمي المدارس الأساسية الحكومية لمهارات التفكير الناقد تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. واتفقت هذه النتائج مع دراسة حمادنة والشواهين (2017) التي أكدت عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجة امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها تعزى إلى متغير الجنس، المؤهل العلمي. وجاءت هذه النتائج مختلفة مع دراسة بصل (2020) التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الأساسية لدورهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية تعزى إلى متغير الجنس، سنوات الخدمة. واختلفت هذه النتائج مع دراسة الملكاوي (2019) التي أكدت على وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات مستويات التفكير الناقد لدى معلمي التربية الفنية تعزى إلى متغير الجنس، المؤهل العلمي.

للإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على "ما سُبُل التطوير التي يمكن أن تساهم في تعزيز دور المعلمة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالباتها؟" تم حصر هذه السُبُل استنادًا إلى أعلى المتوسطات للأبعاد الرئيسية الخمسة كما موضح بالجدول (16).

جدول (16): مقترحات تساهم في تعزيز دور المعلمة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالباتها

الرقم	المقترح	المهارة
1	تشجيع الطالبات على التمييز بين الحقيقة والرأي في المواضيع التعليمية والحياتية	مهارة التعرف على الافتراضات
2	إدارة المناقشات الجماعية الهادفة؛ لمساعدة الطالبات على توليد الأفكار الجديدة، واقتراح البدائل المفيدة للمشكلات المتعددة	
3	تعزيز توظيف أسلوب القصة في تعزيز مهارة الربط بين الأحداث والمفاهيم خصوصاً في الموضوعات التعليمية	
4	الحرص على إتباع استراتيجية التغذية الراجعة لتصحيح الأخطاء لدى الطالبات باستمرار	مهارة تقويم الحجج
5	مساعدة الطالبات على رصد الأخطاء التي يقعن فيها أثناء الأداء التعليمي	
6	تشجيع الطالبات على المناقشة الواقعية المستندة إلى الأدلة الصحيحة	
7	توجيه الطالبات نحو استنباط الجزئيات من الكليات؛ للوصول إلى الحقائق المطلوبة	مهارة الاستنباط
8	مساعدة الطالبات على التوصل لاستنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات صحيحة	
9	الطلب من الطالبات إمعان النظر، وبذل مجهود ذهني؛ لمعالجة المعلومات المعطاة التي تتضمن النتيجة أو تمهد لها بصورة سليمة	
10	تدريب الطالبات على استنتاج المعلومات المستندة على القواعد والمبادئ العلمية المتوفرة	مهارة الاستنتاج
11	مناقشة الطالبات في العديد من الجزئيات التي يتوقع معرفتهن بها	
12	تنوع الأنشطة المعطاة للطالبات؛ بحيث يكون باستطاعتهم إدراك صحة النتيجة أو خطأها	
13	تحفيز الطالبات على صياغة الاستنتاجات حول موضوع معين بصورة مستمرة	مهارة الاستقراء
14	التعاون مع الطالبات للوصول إلى النتائج من خلال الملاحظات المتعددة	
15	توفير طرق تعلم تساعد الطالبات على تطبيق أسلوب التصنيف	

الخاتمة:

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بضرورة ما يلي:

- الاستمرار في عقد الدورات التدريبية والندوات العلمية للمعلمات التي تزيد من اتقان مهارات التفكير الناقد عملياً.
- ضرورة الاهتمام المستمر بأساليب وطرق تطوير مستوى أداء المعلمات لمساعدتهن على تنمية وتعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتهن.
- حث المعلمات على التركيز وزيادة الاهتمام بمهارات التفكير الناقد من خلال تبني طرائق تدريس تتمحور حول مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص.
- أن تضع المعلمة في اعتبارها تعزيز وتنمية مهارات التفكير الناقد في عملية التعلم والتعليم في جميع تداخلاتها.
- الإكثار من المسابقات التي تحفز المعلمات على التميز في التماشي مع التطورات في وزارة التعليم.
- تزويد المعلمات بالبرامج والاستراتيجيات التدريسية التي تهتم بمهارات التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص.
- تشجيع المعلمة لطالباتها على إبداء الرأي وإيجاد حلول للمشكلات وتوقع الحل الصحيح وتمكينهم من التقويم الذاتي.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها تقترح الباحثة القيام بدراسات أخرى ومنها:

- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة في المراحل التعليمية المختلفة.
- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة تختلف عن هذه الدراسة من ناحية أداة الدراسة.
- برنامج مقترح للمعلمات لتنمية وتعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طالباتهن.

- إجراء المزيد من الدراسات تكشف عن مستوى تطبيق المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير الناقد لأبعاد مختلفة عن الدراسة الحالية.

المراجع:

- القرآن الكريم
- السنة النبوية

- إبراهيم، الشافعي إبراهيم. (12-15 أبريل، 2015). *التفكير النقدي معوقاته ومدخل تنميته*. المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية، جامعة الباحة، السعودية. الأصفر، عبد الخالق الأسود. (2019). تعليم مهارات التفكير الناقد. *مجلة القلعة*، (11)، 216-200.
- بصل، هبة جابر، بلبل، ساره كامل، الناجي، سارة خالد، صلاح، مرام زهير، نجم، منور عدنان. (2020). دور معلمي المرحلة الأساسية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*: 59، 11-57.
- بوعايع، يمنية، معتوق، خولة. (2016). دور المعلم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي المستنبطة من القرآن الكريم. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*: (2)، 25-39.
- أبو جابر، وليد. (2012). *الدور التربوي للمعلم*. وزارة التربية والتعليم-إدارة التخطيط التربوي والبحث العلمي، 50(2،3)، 92-94.
- أبو جادو، صالح محمد، نوفل، محمد بكر. (2007). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. دار المسيرة.
- الحبسية، جميلة. (2007). الدور التربوي والتعليمي لمعلم المستقبل. *مجلة التطوير التربوي*: 5(33)، 30-33.
- حمادنة، أديب ذياب، الشواهين، سوزان عبد. (2017). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*: 15(2)، 243-286.
- الحمد، إبراهيم سالم، الخريشة، علي كايد. (2004). واقع ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي كما يقدرها المعلمون والمديرون [رسالة ماجستير منشورة]. دار المنظومة.
- حمدي، علي محمد. (2021). دور معلمي الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم، *مجلة تربويات الرياضيات*: 24(2)، 45-84.
- بو دميع، الحسين. (2019). التفكير النقدي: المفهوم والخصائص. *مجلة الوعي الإسلامي*: 56(646)، 12-14.
- دياني، روبرت. (2017). *التفكير الناقد والتفكير الإبداعي: دليل مختصر للمعلمين* (مُنذر الصالح، مُترجم). العبيكان.
- الريضي، مريم سالم. (2004). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة ممارستهم لها [أطروحة دكتوراه منشورة]. دار المنظومة.
- ابن سبيت، عادل عبدالله. (2018). مدى ممارسة معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية في محافظتي حوطة بني تميم والحريق بالملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الناقد. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 2(7)، 42-65.
- شحاتة، حسن، النجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.
- الشمري، عفاف، آل رشيد، هياء. (2021) *التفكير الناقد*. المجلة العربية للنشر العلمي: (29)، 646-668.
- طه، إيمان عبد الحليم. (2022). *التفكير الناقد وحل المشكلات*. مكتبة ماسة.
- عبد السلام، محمد. (2020). *مهارات التفكير الناقد: دراسة نظرية وتطبيقات عربية وعالمية*. مكتبة نور.
- عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح. (2019). *تنمية مهارات التفكير*. المكتب العربي للمعارف.
- عطية، سعد كاظم. (2022). التفكير الناقد وأثره في التربية الإعلامية. *مجلة نابو للبحوث والدراسات*: 29(36)، 243-268.
- الملكاوي، محمد صدوق. (2019). *مستوى التفكير الناقد لدى معلمي التربية الفنية: دراسة ديموغرافية على معلمي التربية الفنية في مدينة عمان*. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع: (43)، 345-356.
- موسى، مبارك. (2021). التفكير الناقد والممارسات التربوية. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*: 10(2)، 159-174.
- يخلف، محمد، خلايفية، محمد. (2017). تعليم مهارات التفكير الناقد في المناهج الدراسية. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*: (12)، 159-173.
- Eslandoost, S., & Fahim, M. (2014). Critical thinking: frameworks and models for teaching. *Canadian Center for Science and Education*, 7(7), 141-151.
- Khalil, E, R. (2020). Critical thinking-based learning: developments, trends, and Values. *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(17), 575-592.
- Senar,T. (2014). The effects of problem-based learning on pre-service teachers. *South African Journal of Education*. 34(1), 1-20.

درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من
وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين

The Degree of Clinical Supervision Practice by Educational Supervisors in
the Kasbah Amman Schools from the Perspectives of the School Principals
and Teachers

منال محمد إبراهيم، علي حسين حورية

Manal Muhammad Ibrahim, Ali. H. Houriah

Accepted

قبول البحث

2023/3/7

Revised

مراجعة البحث

2023 /1/31

Received

استلام البحث

2023/1/3

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.4.5>



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

درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين

The Degree of Clinical Supervision Practice by Educational Supervisors in the Kasbah Amman Schools from the Perspectives of the School Principals and Teachers

منال محمد إبراهيم¹، علي حسين حورية²

Manal Muhammad Ibrahim¹, Ali. H. Houriah²

¹ طالبة ماجستير إدارة وقيادة تربوية- جامعة الشرق الأوسط- الأردن

² أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي- جامعة الشرق الأوسط- الأردن

¹ master's student in educational administration and leadership, Middle East University, Jordan

² Professor of Educational Administration and Planning, Middle East University, Jordan

¹ n8394147@gmail.com, ² Houriah22@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين. تكونت عينة الدراسة من (370) معلماً و(220) مديراً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق هدف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطوير استبانة اشتملت على (31) فقرة توزعت على أربعة مجالات للإشراف الإكلينيكي (العلاقات الانسانية، الاتصال الفعال، التقويم والتطوير، التنمية المهنية). توصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين جاءت بدرجة مرتفعة على جميع المجالات وعلى الاستبانة ككل. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة ولصالح مديري المدارس، وعدم وجود فروق إحصائية دالة تعزى لمتغير الجنس، وأظهرت الدراسة فروقاً دالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي ولصالح مؤهل الدراسات العليا. وأوصت الدراسة بالتاكيد على استمرارية عقد البرامج التدريبية للمشرفين التربويين حول الإشراف الإكلينيكي ومراحله وعقد الندوات والمؤتمرات العلمية في هذا النطاق.

الكلمات المفتاحية: الإشراف الإكلينيكي؛ المشرف التربوي؛ مديري المدارس؛ قصبة عمان.

Abstract:

The aim of the study was to determine the degree to which educational supervisors in Amman schools practice clinical supervision from the perspective of school principals and teachers. The study sample consisted of (370) teachers and (220) principals who were selected randomly. The descriptive survey method was used to achieve the study's objectives. A questionnaire with (31) items was developed and distributed to four categories of clinical supervision (human relationship, effective communication, evaluation and development, professional development). The results revealed that the degree of practicing clinical supervision among educational supervisors in Qasaba Amman schools from the perspective of school principals and teachers was high on all domains and on the questionnaire as a whole. The results also found that there were statistically significant differences due to the job variable and in favor of school principals, there were no statistically significant differences due to the gender variable, and the study showed statistically significant differences due to the academic qualification in favor of postgraduate qualifications. The study recommended the continuation of clinical supervision training programs for educational supervisors, as well as seminars and scientific conferences in this field.

Keywords: Clinical Supervision; Educational Supervisor; Amman Kasbah.

المقدمة:

يعتبر الإشراف التربوي ركناً مهماً من أركان المنظومة التربوية، لما تقع على عاتق المشرف التربوي من مهمة متابعة شؤون العملية التعليمية بكافة أبعادها، لذلك لابد من التأكيد على واقع أهمية عمل المشرف التربوي، وأن يسعى لمواكبة المستجدات العالمية المعاصرة، التي تعتمد نظرية علمية وخطوات متسلسلة من منظمة، ضمن إطار ممنهج يتصف بالمرونة والديمومة، حتى يحقق مستوى عالٍ من الفاعلية.

إذ يمارس الإشراف التربوي دوراً كبيراً في تحسين وتطوير العملية التعليمية والتعلمية، فعليه تتوقف زيادة فعالية ممارسة المعلمين داخل الغرف الصفية، بالإضافة إلى قدرته على تعديل المناهج الدراسية، وتحسين أداء الإدارة المدرسية، لضمان الإرتقاء بالمستوى التحصيلي للتلاميذ، لذلك يوصف الإشراف التربوي بالعملية الشاملة التي تسعى بارتقاء العملية التعليمية والتعلمية (الخميس، السعود، 2020).

والإشراف التربوي هو حلقة وصل بين الميدان التربوي والأجهزة الأخرى، ينقل إليها نظراته ويمدها بالمعلومات الحقيقية عن إيجابيات العمل وسلبياته، بعد أن يقف على أبعاده بالملاحظة والحوار، فيعين متخذ القرار على الثقة بنجاح قراره وملائمته. ونظراً لهذه الأهمية فقد ظهرت أساليب إشرافية متعددة، كالإشراف البيروقراطي، والإشراف بالأهداف، والإشراف الفني، والإشراف بالقياس، والإشراف بالنواتج، والإشراف الإكلينيكي (السعود، 2020).

إن نمط الإشراف الإكلينيكي من أكثر الأنماط الإشرافية شهرةً ووضوحاً في مجال الإشراف التربوي. هذه الشهرة والوضوح مقرونة بشواهد ميدانية جمعت من خلال دراسات عديدة، حول هذا النمط الإشرافي حيث أثبتت جميعها فعاليتها في تحسين ممارسات المعلمين التعليمية وتطويرها (السعود، 2020).

وقد أسهم الإشراف الإكلينيكي في حلّ كثير من القضايا التربوية التي كان يعاني منها ميدان التربية والتعليم، كما أسهم في تضيق الفجوة بين المشرف التربوي والمعلمين التي كانت يشوبها الكثير من الشك والتريبة، وأسهم كذلك في تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين (الباطين، 2004). ويقوم الإشراف الإكلينيكي على عدد من الافتراضات التي تختلف عن تلك التي بُني عليها الإشراف التقليدي، وتشمل بناء مناخ إشرافي صحي يقوم على الدعم المتبادل بما يعرف بالزمالة، إضافةً إلى الدورة الإشرافية التي تشمل جلسة التخطيط، والملاحظة الصفية وتحليلها، ومن ثم جلسة التغذية الراجعة، والتحليل ما بعد الجلسة (داوني، 2003).

وعليه جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على نموذج الإشراف الإكلينيكي، كأسلوب إشرافي قد يكون له دور بارز في تحسين وتجويد العملية التعليمية، ولأنّ المشرف التربوي في ممارساته للإشراف الإكلينيكي يشخص ويوجه ويحدد أسباب المشكلات، ويقدم حلولاً بطابع علمي وحديث.

مشكلة الدراسة:

الإشراف التربوي عملية إنسانية فنية شاملة، تسعى إلى تطوير وتقويم العملية التعليمية والتربوية في محاورها كافة، وذلك من خلال الرعاية المستمرة والتوجيه والإرشاد للطلبة والمعلمين، وبما يعود بالنفع لتحسين العملية التعليمية في جميع مراحلها.

وقد أوصت دراسة (سركسيان، 2011)، بإجراء دراسة مماثلة عن أسلوب الإشراف الإكلينيكي. كما أن الباحثان استشعرا حاجة الميدان التربوي لممارسة مثل هذا النمط الإشرافي الفعال، كونهما يعملان في قطاع التعليم ولاحظا قلة توجه المشرفين التربويين لممارسة هذا النمط الإشرافي، ونظراً لقلة البحوث والدراسات في الوطن العربي، والحاجة لبحوث حول واقع الإشراف الإكلينيكي في مدارس وزارة التربية والتعليم بعامة، وفي مدارس قصبة عمان بخاصة، وذلك لضمان تحسين عملية التعليم ورفع المستوى المهني للمعلمين في هذا القطاع.

وبناءً على ماسبق جاءت هذه الدراسة لإستقصاء درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- التعرف إلى درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين في مدارس قصبة عمان.
- التعرف إلى ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر المديرين في مدارس قصبة عمان.
- إيجاد الفروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين والمديرين تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والوظيفة).

أسئلة الدراسة:

- ما درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين في مدارس قصبة عمان؟
- ما درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر المديرين في مدارس قصبة عمان؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين والمديرين تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والوظيفة)؟

أهمية الدراسة:

استمدت الدراسة أهميتها من خلال الموضوع قيد الدراسة وهو درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين، إضافة إلى أن هذه الدراسة قد تلبى حاجة قطاع التعليم فيما يتعلق بممارسات وأنماط إشرافية كفيلة بتطوير واقع الإشراف التربوي في الأردن، وقد تشكل هذه الدراسة كذلك إضافة جديدة للممارسات الإشرافية المتبعة في مدارس قصبة عمان، ومرجعية نظرية وتطبيقية لأصحاب القرار في المؤسسات التربوية، كما تقدم هذه الدراسة مقترحات جديدة للمشرفين التربويين، بحيث تكون من الدراسات البكر في الإشراف الإكلينيكي.

مصطلحات الدراسة:

احتوت الدراسة الحالية على المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

• الإشراف الإكلينيكي (Supervision Clinical):

هو النموذج الذي يهدف إلى تنمية المعلم مهنيًا، بأسلوب إرشادي تفاعلي ديمقراطي يتكوّن من ثلاث مراحل متكررة الحدوث، تتلخّص في جلسة التخطيط، والملاحظة الصفية، وجلسة التغذية الراجعة (الطعاني، 2010).

ويعرّف الإشراف الإكلينيكي إجرائيًا: بالممارسات التي يقوم بها المشرف التربوي، والتي يتم من خلالها الكشف عن نقاط القوة والضعف لدى المعلم، والتعامل معها بهذا الأسلوب الإشرافي من خلال الاتفاق المسبق معه؛ لتحسين أدائه أولاً وبشكل خاص، ورفع مستوى الأداء والجودة في عموم العملية التربوية، وسيتم قياسها من خلال أداة الدراسة المعدة لذلك.

• المشرف التربوي (Educational Supervisor):

هو شخص متخصص، ومؤهل، ومدرّب، وموجه، وهو المسؤول عن تحسين العملية التعليمية التعلمية، من خلال تحسين أداء المعلم وحل المشكلات التي تواجهه، وتدريبه على شتى الوسائل التعليمية لرفع مستوى أدائه وتحسين نموه المهني، ويتم تعيينه من قبل وزارة التربية والتعليم للإشراف على المعلمين (البخيت، 2021).

ويعرّف إجرائيًا: بأنه الشخص المؤهل والمزود بالخبرة العلمية والمهارة اللازمة للكشف عن المشكلات التعليمية والتربوية، التي قد تواجه المعلمين والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية بما يأتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرّت الدراسة على درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين.
- الحدود المكانية: المدارس الحكومية والخاصة التابعة لقصبة عمان.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام 2021/2022
- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عيّنة من مديري المدارس والمعلمين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تناول هذا الفصل توضيحًا للمفاهيم ذات العلاقة بالإشراف الإكلينيكي كما استعرض عددًا من الدراسات ذات العلاقة بالمتغير الرئيسي لهذه الدراسة وهو الإشراف الإكلينيكي.

الإطار النظري:

تناول هذا الجزء أهم عناصر الإطار النظري المتعلق بالإشراف الإكلينيكي من حيث مفهومه وأهميته وأبعاده وخطواته، ومبادئه وأسسّه، وأهم إيجابياته وسلبياته ومبررات استخدامه، وذلك على النحو الآتي:

مفهوم الإشراف الإكلينيكي:

بقيت النظرة نحو مفهوم الإشراف التربوي نظرة غامضة فيما يتعلق بموقع المشرف التربوي، فهو يمارس أعمالاً تقع بين العملية الإدارية والعملية التدريسية وقد أثار ذلك عدم رضى بعض المربين حتى السبعينيات (عبيدات وأبو السّميد، 2007). ونظراً لظهور أساليب جديدة ومتطورة وحديثة في عالم الإشراف التربوي، فقد اقتضت ضرورة الاعتماد والتنوع في توظيف أساليب إشرافية أكثر حيوية وفاعلية من أجل تحسين العملية التعليمية، وتحسين نمو الطلبة، مما أدى إلى ظهور الإشراف الإكلينيكي (قيطة والزبان، 2013). إذ يعد الإشراف الإكلينيكي أحد النماذج التي تبناها الإشراف التربوي الحديث، فهو يهدف إلى زيادة فاعلية العملية الإشرافية من خلال توفير التفاعل المناسب بين المشرف التربوي والمعلم (وصوص والجوارنة، 2012). ويقوم الإشراف الإكلينيكي على افتراض مؤداه أن جميع المعلمين لديهم القدرة على التعلم والنمو ويستطيعون اتخاذ القرارات التدريسية الملائمة، بناءً على بيانات موضوعية مشتقة من الأحداث الفعلية داخل غرفة الصف (الرويلي، 2016).

ويشير كوجان (Cogan, 1976) إلى أن استخدام هذا الأسلوب الإشرافي يعد ضرورة تربوية ملحة تفرضها مبررات عدة منها: ضعف برامج التدريب قبل الخدمة، وضعف الممارسات التعليمية الصفية عند المعلمين المبتدئين خريجي مؤسسات إعداد المعلمين بوجه عام، والممارسات الخاطئة السائدة في برامج الإشراف التربوي بأساليبها وأدواتها وما ينشأ عنها من علاقات سلبية بين أطراف العملية الإشرافية، وكثرة أساليب الإشراف التربوي وتنوعها، وعدم توفر الأسلوب الإشرافي الفني الفعال الذي يمكن المشرف من تمثله والاستفادة منه في تدريب المعلمين على امتلاك مهارات التدريس الفعال. ويؤكد كوجان (Cogan, 1973) على عامل المرونة في تطبيق إجراءات أسلوب الإشراف الإكلينيكي، فعندما تتشكل علاقة الزمالة بين المعلم والمشرف التربوي فإن مراحل تنفيذها يمكن أن تدمج، أو يتداخل بعضها مع بعض، أو تختصر، أو يتم وضع إجراءات جديدة بناء على التطور الناجح لعلاقة العمل بين المشرف والمعلم. ولما كان الإشراف الإكلينيكي يتمحور حول المعلم، فإن نجاحه كما يؤكد عدد من الباحثين مثل المشار إليهم في (وشاح واليونس، 2005) يتطلب امتلاك المشرف، إلى جانب الكفاءة المعرفية، مهارات التدريس الفعال، ومهارة الملاحظة، كطريقة لجمع البيانات، والقدرة على تحليلها، وإدارة المؤتمرات التدريسية، وحل المشكلات المهنية، بالإضافة إلى القدرة على بناء علاقة مهنية تقوم على الثقة والاحترام المتبادل والرغبة المخلصة في المساعدة والاهتمام بالمعلم.

أبعاد الإشراف الإكلينيكي:

من خلال مراجعة الأدب النظري المتعلق بأبعاد الإشراف الإكلينيكي حدد كل من (العاجز وحلس، 2009؛ شنودة، 2008؛ طافش، 2004؛ الهاجري، 2020؛ العياصرة، 2008) هذه الأبعاد وتم حصرها في الآتي:

أولاً: العلاقات الإنسانية

تمثل العلاقات الإنسانية بمبادئ وأسس رئيسية تتمحور حول إيمان كل فرد بقيمة الأفراد الآخرين، وبأن كل فرد له قدراته الخاصة، واحترام رغبات الآخرين وأخذها في الاعتبار، ورغبة كل فرد أن يسود الإنسجام والتعاون في العمل بين أفراد المجموعة، والثقة بالنفس ونبذ الغرور والإدعاء. وهذا فإن أهمية العلاقات الإنسانية تظهر من خلال أنها تضمن للعاملين في المجال التربوي الرضا الوظيفي وتتدفعهم للعمل والأداء والإنتاج وتخفف وطأة الآلية المفروضة في العمل وتجدد الأساليب الروتينية التي تضفي على العمل الملل والرقابة وتبعد الإضطرابات النفسية والتشاحن أو الحقد أو الحسد وتعزز الانتماء إلى العمل التربوي من قبل المجتمع وتمنح فرصاً للإنجاز والتقدم وتوفر الجو المناسب لرفع المعنوية بينهم في المجال التربوي. وعليه، فإن مظاهر احترام المشرف التربوي لشخصية المعلم تتضح من الحفاظ على كرامة المعلم وتقدير عمله ومحاولة الأخذ دائماً بيده، ومراعاة المشرف التربوي الفروق الفردية بين المعلمين، وتشجيع المعلمين على مناقشة ما يتعلق بالأهداف التربوية والمادة التي يقومون بتدريسها، والاهتمام بمشكلات المعلمين الشخصية، وتوثيق العلاقة بينه وبين المعلمين، وحسن المعاملة، والتواضع، ولين الجانب التي تؤثر في قلوب المعلمين وتحفيزهم للعمل والإنتاج، وتقدير أنشطة المعلمين داخل الفصل والمدرسة وخارجها، والبحث عن المواهب الكامنة لدى المعلمين والعمل على إبرازها، بعيداً عن التسلط وإدراك المشرف أن سلطته في قيادة المعلمين لا تستمد من منصبه الرسمي ولكن من قدرته على دفعهم للأمام.

ثانياً: الاتصال الفعال

وعلى ضوء ما سبق فإن التألف بين المشرف التربوي الإكلينيكي والمعلم، أمر ضروري حتى يتمكن المعلم من مناقشة أفكاراً جديدة بحرية تامة، دون خوف من أن يضطهد. وقد أصبحت النظرة إلى كل من المشرف التربوي والمعلم نظرة طيبة فهما موجبين معاً ومرشدان للصواب، فالنظام المدرسي الحديث يقوم على احترام الذات، وتوليد الرغبة الطيبة الصادقة للتلميذ الذي تمكنه من أداء عمله على الواجب الصحيح. ومن الملاحظ أنه من السهل أن تكون بداية هذا التألف السالف الذكر من جانب المشرف التربوي الإكلينيكي.

ثالثاً: التقويم والتطوير

من المفيد أن يكون لكل من المشرف التربوي ومدير المدرسة، أيًا كانت المرحلة التعليمية التي يديرها، إسهامهما الأساسي في إبداع المعلمين، وذلك عندما يقومون بتشجيع المعلمين على تجريب أفكارًا جديدة، لأن كلاً من الإبداع والتجريب عناصر قوة، مما يجعل الإبداع هدفًا تربويًا، فالأهداف لا تأتي من فراغ ولكنها تأتي كمحصلة لدراسات تحليلية للمجتمع والثقافة وسيكولوجية التعلم، وطبيعة وامكانيات النظم المعرفية، والإتجاهات العالمية، وبين من ذلك أن الإبداع باعتباره من المستخدمات التربوية، فإن المجتمع في حاجة إلى أجيال من المبدعين (شنودة، 2008).

من خلال هذه المرحلة يمكن تحديد نقاط القوة والضعف، ومن ثم يتم وضع خطط واقتراحات لتحسين أداء المعلم (الهجري، 2020). ومن المفترض أن يكون المشرف التربوي مطلع على جميع أجزاء ما يبحث عنه، فالملاحظة الفعالة والإيجابية، ضرورية للعثور على نقاط الضعف الدقيقة، ويجب التمييز بين ما هو مهم وما هو غير ذلك، فالملاحظة الجيدة، وجمع البيانات، وإشراك المعلم كلها عوامل رئيسية في برنامج التقييم الفعال (شنودة، 2008).

رابعاً: التنمية المهنية

ونظراً لأن المشرف التربوي يعتبر خبيراً فنياً، فقد أكد العياصرة (2008) أن من أبرز وظائفه مساعدة المعلمين على النمو المهني والإرتقاء بمستوياتهم معرفياً وتربوياً وتنمية قدراتهم، وتحسين أدائهم الوظيفي وقيامهم بأعمالهم على الوجه المطلوب، وتذليل العقبات التي تواجههم، حيث ينعكس الأثر الإيجابي في رفع مستوى التحصيل العلمي للطالب وحدث تغييرات إيجابية في سلوكه وطريقة تفكيره نحو بيئته ومجتمعه ليكون أداة بناءً وعنصرًا قادرًا على الرقي بنفسه ومجتمعه والدفاع عن عقيدته ووطنه.

وقيل أن نشير إلى خطوات الإشراف الإكلينيكي لابد من التحدث عن المبدأ الرئيس الذي يركز عليه الإشراف الإكلينيكي وهو مبدأ الزمالة بين المشرف والمعلم، وأشار أبو شملة (2009) إلى أن المبادئ التفصيلية في نموذج الإشراف الإكلينيكي تتمثل في:

- أن التعليم مجموعة معقدة من النشاطات التي تستدعي تحليلاً دقيقاً، وأن معظم نظريات الإشراف ونماذج التقويم غالباً ما تبالي في تبسيط طبيعة التعليم، وتزود المشرف بعدد كبير من المعايير التي أعدت مسبقاً من أجل تطبيقها على الموقف التعليمي، والخروج بواسطتها بحكم معين حول جودة ذلك النوع من التعليم.
- أن المعلمين مهنيون أكفاء ويبحثون دوماً عن المساعدة والعون إذا ما قدمت لهم بطريقة أخوية زمالية وليس بطريقة سلطوية فوقية، ووفقاً للإشراف الإكلينيكي فإنه من غير اللائق من المشرف التربوي أن يخبر المعلم بما أخطأ به، فهو يرى أنه مهني ومتخصص، فهو فقط يوجهه.

خطوات الإشراف الإكلينيكي:

أشار (السعود، 2020) إلى أن خطوات الإشراف الإكلينيكي تتمثل في الآتي:

- الاجتماع التخطيطي: ويُطلق عليه اجتماع ما قبل الزيارة أو الاجتماع القبلي، وفيه يتم وضع تصور عام لعملية الإشراف الإكلينيكي وتحديد الأهداف، وسبل تحقيقها، وكيفية التأكد من تحقيقها، حيث إن الإشراف الإكلينيكي يتطلب من المشرف والمعلم أن يكونا انتقائيين، بمعنى أن يجري الإنان دراسة وثيقة الصلة بعدد من المسائل التدريسية التي هي بحاجة إلى تعديل أو تحسين ويقدم المشرف الاقتراحات التي تحتاج إلى علاج فقط.
- الزيارة الصفية: هي الزيارة الصفية التي يقوم بها المشرف لملاحظة أداء المعلم أثناء التدريس، وهي تعد خطوة أساسية في عملية الإشراف الإكلينيكي، وما ينبغي التركيز عليه أثناء الزيارة الصفية هو سلوك المعلم وممارساته التعليمية أثناء التدريس، ويتضمن ذلك كل ما يقوله المعلم وما يفعله وكيف يستجيب التلاميذ لذلك، وما الذي يحدث فعلاً أثناء كل نشاط تعليمي يقوم به المعلم أو الطلبة من خلال الدرس، فيجمع المشرف أكبر قدر ممكن من المعلومات ليقوم بتحليله، وتكون الملاحظات التي يدونها المشرف عن سير العملية التدريسية وصفية لا تقييمية، فالمشرف يحاول أن يصف كل حركة تحدث بالغرفة الصفية. وبالمقابل فإن عليه الابتعاد عن إعطاء الحكم.
- اجتماع التغذية الراجعة: إن توفر المعلومات الدقيقة والكافية للمناقشة هو العنصر الأساسي لاجتماع التغذية الراجعة الناجح، وذلك بتحديد ما تم عرضه من معلومات سجلت داخل الغرفة الصفية، وتحليل المعلم لما حدث خلال الحصة الصفية، اعتماداً على المعلومات التي عرضها المشرف في البند السابق، ويكون دور المشرف مجرد توضيح السلوكات التي تمثلها المعلومات المسجلة؛ ليقوم المعلم وبمساعدة المشرف بتفسير سلوكاته وسلوكات تلاميذه، وفقاً للمعلومات المسجلة، ومناقشة الأسباب، ثم يقوم بتحديد الأساليب البديلة لإنتاجها بالمستقبل تفادياً للنتائج غير المرضية. ليعزز المشرف أهداف المعلم المعلنة للتغيير حين يوافق عليها، وأحياناً يعدل المشرف من هذه الأهداف إذ لم تلق موافقة الاثنين.

مراحل الإشراف الإكلينيكي:

ميز الطوبسي والطعاني (2010) مراحل الإشراف الإكلينيكي في ثلاثة نماذج وفق الآتي:

أولاً: نموذج جولدهامر: يهدف هذا النموذج إلى تنمية الوعي الذاتي والمهني للمعلم، ويتكون من خمس مراحل هي:

- المؤتمر (ما قبل الملاحظة)، حيث يقدم المعلم كل ما يتعلق بالموقف التعليمي من فعاليات، ثم يتفق المشرف مع المعلم على إعداد خطة للعملية الإشرافية مع وضوح الأهداف والبيانات التي سيتم جمعها من قبل المشرف التربوي.
- الملاحظة، حيث يقوم المشرف بملاحظة وتدوين جميع السلوكيات والألفاظ التي يقوم بها المعلم أثناء تنفيذ الموقف التعليمي بصورة دقيقة وشاملة.

- التحليل ووضع الاستراتيجية، حيث يقوم المشرف بتفحص البيانات التي جمعها من أجل تحديد الأنماط السلوكية التي قد تسهم في منح المتعلم مزيداً من الفرص للتعلم.
 - المناقشة (مؤتمر ما بعد الملاحظة)، حيث تقوم هذه المرحلة على الحوار الهادف بين المعلم والمشرف فيما يتعلق بالموقف التعليمي الذي تمت ملاحظته، والخطأ التي تم وضعها، ويكون دور المشرف مساعدة المعلم لتوضيح وبناء فهم مشترك للأحداث الصفية.
 - (تحليل ما بعد المؤتمر)، حيث يقوم المشرف هنا بتحليل ممارساته هو شخصياً للتعرف على درجة فاعليه في العملية الإشرافية، وهذا التحليل يسهم بدوره في تطوير الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرف التربوي ذاتياً.
- ثانياً: نموذج موشروبريلي الاستشاري: يركز هذا النموذج على دور المشرف كاستشاري، ويتكون من ثلاثة مراحل هي:
- التخطيط للموقف التعليمي، حيث يقوم كل من المشرف والمعلم بالتعاون معاً لتحديد الأهداف ومدى فاعليتها، واستراتيجيات التدريس التي سيتم اتباعها والوسائل والأنشطة التي سيتم توظيفها لتحقيق كل هدف من أهداف الموقف التعليمي.
 - الملاحظة الصفية، حيث يكون دور المشرف هنا تسجيل وقائع الدرس عن طريق جهاز الفيديو وتدون ما يتلفظ به المعلم، مع مراعاة سلوكيات كل من المعلم والمتعلمين.
 - تحليل وتقييم ما بعد الملاحظة، في هذه المرحلة يتعاون كل من المشرف والمعلم لتحديد أنماط السلوك المتكررة دورياً أثناء تنفيذ الموقف التعليمي، ويتحاوران حول العلاقة بين المعلم والمتعلم وحول المحتوى.
- ثالثاً: نموذج موريس كوغان: يهدف هذا النموذج إلى تكوين وإعداد المعلمين من خلال تمكينهم بقدرات ومسؤوليات مهنية عالية، وتحليل إنجازاتهم المهنية بصورة موضوعية. ويتكون هذا النموذج من سبع مراحل هي:
- العلاقات الإنسانية، حيث يركز المشرف التربوي على تكوين علاقات إنسانية جيدة تخلق نوعاً من التواصل والتفاعل الهادف بين المشرف التربوي والمعلم.
 - التخطيط، وهي مرحلة التصور المسبق لطبيعة التعاون المأمول بين كل من المشرف والمعلم.
 - التخطيط من أجل ملاحظة الموقف التعليمي، في هذه المرحلة يعمل المشرف والمعلم معاً على التخطيط لما سيتم ملاحظته أثناء الموقف التعليمي، ويكون دور المشرف هنا استشارة المعلم في الجوانب التي يريد تحسينها.
 - الملاحظة للموقف التعليمي، ويتم ذلك من خلال استخدام التحليل اللفظي أو تحليل التفاعل أو التسجيل الصوتي أو المرئي كأدوات لجمع البيانات عن سلوك المعلم الصفية.
 - مدى تحقق الأهداف التي تم التخطيط لها مع المعلم، حيث يقوم المشرف التربوي بدراسة مدى تحقق الأهداف التي تم التخطيط لها مع المعلم، وملاحظة سلوك المعلم وعلاقته بالتخطيط.
 - مؤتمر مناقشة فعاليات الموقف التعليمي، حيث يقوم المشرف التربوي بمراجعة البيانات التي تم جمعها أثناء تنفيذ الموقف، مع التركيز على سلوك المتعلمين ومخرجات التعلم. وينصح كوغان بأن يختم كل مؤتمر بتأكيد المشرف على فاعلية وكفاءة وجدارة المعلم مهنيًا لتعزيز ثقة المعلم بنفسه وبقدراته.
 - مؤتمر ما بعد الملاحظة، في هذه المرحلة يتم بحث مشترك من قبل المشرف التربوي والمعلم لدراسة وتحليل البيانات وتحديد الجوانب العلاجية من أجل اختيار وتحديد استراتيجيات والتي تهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، وينصب دور المشرف هنا على تطوير نقاط الضعف للمعلم ووضع خطة علاجية لها.

مبررات استخدام الإشراف الإكلينيكي:

ذكر الرويلي (2016) عدة مبررات لاستخدام أسلوب الإشراف الإكلينيكي في قطاع التعليم تمثلت في عدم كفاية الإعداد قبل الخدمة في مجال التعليم، والممارسات الخاطئة السائدة في برامج الإشراف التربوي، وما ينشأ عنها من علاقات سلبية بين أطراف العملية الإشرافية، وتلاحق المستجندات التعليمية كمّاً ونوعاً وكثرتها، وتحسين الممارسات التدريسية للمعلم داخل حجرة الصف، وتقديم تغذية راجعة للمعلمين عن واقع تدريسهم، وتشخيص المشكلات التدريسية التي تواجه المعلم في غرفة الصف، وحلها ومساعدة المعلمين على تطوير مهاراتهم في كيفية استعمال أساليب التدريس المناسبة، وتقييم المعلمين بقصد التعزيز ومساعدة المعلمين على اكتساب اتجاهات إيجابية نحو النمو المهني المستمر.

مبادئ الإشراف الإكلينيكي:

- يستند الإشراف الإكلينيكي على عدد من المبادئ والأسس من وجهة نظر (سرکسیان، 2011) الذي أكد على أن الإشراف الإكلينيكي:
- يخص الناس وهو موجه إلى الأشخاص وليس إلى المؤسسات.
- يقوم على النقاش والحوار بين المشاركين (المعلم والمشرف).
- قد يحدث خلال تطبيقه بعض الصراع بين المشرف والمعلم بهدف الوصول إلى الحكمة وتحسين الممارسة العملية.

- يستند الإشراف الإكلينيكي على علاقة مواجهة مباشرة بين المشرف والمعلم.
- يهدف هذا الأسلوب إلى تحسين التدريس من خلال الملاحظة والتحليل وتغيير سلوك المعلمين.
- يعمل هذا الأسلوب بشكل أفضل عندما تكون العلاقة مبنية على الثقة المتبادلة والزمالة والاحترام بين المشرف والمعلم.
- يشجع هذا الأسلوب على الإعتراف بالأخطاء والاستقلالية عند المعلم.

أهمية الوقت للإشراف الإكلينيكي:

- تتمثل عملية تنظيم الوقت للإشراف الإكلينيكي من جهة نظر شنودة (2008) في الآتي:
- الإتفاق على الوقت الذي يناسب المشرف التربوي والمعلم، وينبغي أن يكون المعلم هو المحدد لأكثر الأوقات ملائمة لزيارة الفصل.
- لا بد من وجود علاقة تآلف مع المعلم، كذلك التأكد من ضرورة توفير الراحة للمعلم النوعي وتشجيعه لبذل أقصى ما عنده من جهد وطاقة.
- أن يكون هدف وطبيعة متابعة المناقشات واضحة ومحددة.
- ضرورة التأكيد على الإجابة على أي تساؤل من جانب المعلم لمنع الخلط والتشويش فيما يتبادر إلى أذهان المعلمين، والتأكيد أيضاً على اتجاهات المشرف التربوي نحو مساعدة المعلم والتعاون معه.
- الاهتمام بتوافر المعلومات بصفة عامة، والمعلومات التربوية النوعية بصفة خاصة، لدى المشرف حول موقف التعليم والتعلم من حيث نوعيات المتعلمين، هل هم أساسيين، ثانوية، أم من المعاقين، وذلك بغية تخطيط زيارة ملائمة للفصل الذي يدرس فيه المعلم.

إيجابيات الإشراف الإكلينيكي وسلبياته:

- تم حصر أهم إيجابيات وسلبيات استخدام أسلوب الإشراف الإكلينيكي حسب ما ذكر السعود (2020) في أن الإيجابيات تتمثل في أن مبادئ الإشراف الإكلينيكي وعملياته، تعتبر منسجمة مع رغبات كل من المعلمين والمعلمات، وإنّ هناك دليلاً قوياً على أثر الإشراف الإكلينيكي على نمو المعلم من حيث الثقة بالنفس، والتوجيه والتقييم الذاتي، وأن العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم علاقة منفتحة وديمقراطية.
- أما السلبيات فإنها تتمثل في أن نقطة الضعف الرئيسة التي تؤخذ على الإشراف الإكلينيكي، هي عدم توافر الوقت الكافي للقيام به في المدارس، ذلك أن زيارة صفية واحدة تحتاج إلى ثلاث حصص على الأقل، واحدة للاجتماع التخطيطي، وثانية لمراقبة المعلم أثناء التدريس، وثالثة لاجتماع التغذية الراجعة، لذلك فإن عملية الإشراف الإكلينيكي تحتاج إلى وقت طويل للإعداد والتحليل.

أهم الكفايات والمهارات للمشرف الإكلينيكي:

ذكر شنوده (2008) أهم تلك المتطلبات:

- تدريب المشرف وإعداده: إن النمو المهني للأكاديمي يتطلب ضرورة إعداد المشرف إعداداً طاماً أن لدوره هذه الأهمية. فالجودة الشاملة للتعليم في الإطار العام هي تغيير أسلوب التفكير وثقافة المجتمع المدرسي. ومن الضرورة أن تكون برامج التدريب والتعليم مخططة، وتقدم مبكراً كخطوة تمهيدية لتهيئة البيئة الداخلية. بالإضافة إلى ضرورة إشراك الإدارة العليا في عملية التدريس والالتزام بها، وأن يتوافر نظام للمكافآت والتشجيع، ويساعد على تكوين ثقافة تنظيمية موجهة نحو عملية الجودة الشاملة.
- أهمية الاتصال الفعال: قد يمتلك المشرف مهارات اتصال جيدة، ومع ذلك يجب أن يكون قادراً على إبراز تعاون المعلم حتى تكون الملاحظة ناجحة، ويمكن الوصول إلى هذا التعاون، إذا كان هناك اتصال فعال وتآلف جيد بين المشرف التربوي والمعلم، وهذا ما لاشك فيه سيؤدي إلى الجودة التي توصف كما يلي (لا يمكن أن تكون الجودة حادثاً عارضاً، بل إنها دائماً نتاج جهد خلاق، وإن الرغبة في خلق شيء أعظم قيمةً ونفعاً).
- الشمولية والاستمرارية: عندما يقوم المشرف التربوي في ممارسة عمله عن طريق الملاحظة، فانه من المفيد أن تتم هذه الملاحظة على نحو شمولياً يهدف الوصول إلى تصور كامل لقدرات المعلم حيث تتضح نقاط الضعف ومناطق القوة.
- مهارات الملاحظة لدى المشرف التربوي: إن جمع البيانات عن طريق الملاحظات المتعددة، وعلى نطاق واسع تسمى الملاحظات الإكلينيكية المتكررة. فمما يشد الإنتباه أنه في ملاحظة المشرف التربوي لما يدور في مجرة الدراسة، قد يعاني صعوبة في إدراك ما يحدث، وذلك بسبب الفئة لهذه الأحداث، حتى أصبحت من المسلمات لديه، ولذلك فعملية الملاحظة تحتاج إلى مهارة وإدارة وجهد، وخيال قوي ليقف نظرتنا التقليدية المعتادة إلى الأشياء داخل حجرة الدراسة.

الدراسات السابقة:

بعد الرجوع إلى الدراسات العربية والأجنبية والتي تتعلق بموضوع الدراسة الحالية، والوقوف على أهم الموضوعات التي تناولتها، والتعرف إلى الأساليب والإجراءات التي تتبناها، والنتائج التي توصلت إليها، وتم التعقيب على هذه الدراسات، وتوضيح مدى الاستفادة منها، وما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة. وقد تم ترتيب الدراسات السابقة بحسب تاريخ النشر تنازلياً من الأحدث إلى الأقدم وذلك على النحو الآتي:

الدراسات العربية:

- دراسة العتيبي (2021) التي هدفت التعرف إلى درجة ممارسة رؤساء الأقسام للإشراف الإكلينيكي في مدارس الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق هذا الهدف، واتخذت من الاستبيان أداة لها، وقد طبقت على عينة عشوائية بلغ عددها (794) معلماً ومعلمة. وباستخدام الأدوات الإحصائية المناسبة، توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام للإشراف الإكلينيكي كانت مرتفعة. وقد حلّ مجال الملاحظة الصفية في المرتبة الأولى، يليه مجال التقويم والتغذية الراجعة، ثم مجال تحليل التدريس، وأخيراً مجال التخطيط للتدريس. كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير الجنس، جاءت لصالح الإناث، وفروقاً أخرى تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، وكانت لصالح سنوات خدمة (أقل من 5 سنوات)، وفروقاً أيضاً تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية، وكانت لصالح منطقة العاصمة التعليمية، بينما لم تظهر أي فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص.
- وهدفت دراسة الهاجري (2020) إلى تحديد درجة ممارسة المشرفين التربويين لنمط الإشراف الإكلينيكي، والكشف عن الفروق لدى عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة الممارسة من خلال المتغيرات الآتية: (الجنس، التخصص سنوات الخدمة)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين والمعلمات، اختيروا بأسلوب العينة العشوائية العنقودية، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن المشرفين التربويين يمارسون نمط الإشراف الإكلينيكي بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة تُعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور، وكذلك فروقاً يُعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات الأدبية والعمية، وفروقاً تُعزى لمتغير سنوات الخدمة وكانت لصالح سنوات الخدمة 10 فأكثر. ومن توصيات الدراسة إعداد نشرات وكتيبات توضح مفهوم الإشراف الإكلينيكي وخصائصه وإيجابياته، وتوزيعها على المشرفين التربويين وكذلك إعداد أدوات مققنة للملاحظة الصفية تساعد على تحسين أداء المعلمين.
- دراسة الرويلي (2016) التي هدفت إلى بيان درجة ممارسة المُشرف التربوي لنمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدينة عرعر. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداته الاستبانة التي أعدها لهذا الغرض، وتم تطبيقها على عينة من المعلمين والمعلمات في مدينة عرعر، وبلغ عددهم (385) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة، وتعيينهم عشوائياً على المجموعات، وقد تضمنت الأداة (35) فقرة موزعة على أربع مراحل هي: التخطيط لعملية التدريس، ومرحلة الملاحظة، ومرحلة التحليل، ومرحلة التقويم والتغذية الراجعة. وقد أشارت النتائج إلى أن المُشرف التربوي يمارس نمط الإشراف الإكلينيكي بدرجة متوسطة في جميع المراحل، وقد جاءت مرحلة تحليل التدريس في المرتبة الأولى، تلتها مرحلة التخطيط لعملية التدريس، ثم مرحلة الملاحظة، وأخيراً مرحلة التقويم والتغذية الراجعة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفروق تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأفراد ذوي الخبرة (6-10) سنوات، وكذلك فروق تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية في مرحلتَي التخطيط للتدريس والتقويم لصالح الأفراد الذين يدرسون في المرحلة المتوسطة، فيما لم تظهر فروق تُعزى لمتغير التخصص.
- وأجرت العبدواوي (2016) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التطور المهني لمعلمة تدرس مبحث التكنولوجيا في مديرية القدس، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال حول مدى فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التطور المهني للمعلمة المشاركة في مبحث التكنولوجيا في مديرية القدس. وقد وظفت هذه الدراسة المنهج الكيفي بتصميم وصفي تحليلي من خلال دراسة حالة بما يتناسب مع طبيعة الدراسة، وجمعت البيانات من خلال المقابلات، إضافة إلى أدوات التشخيص والملاحظة في جلسة التخطيط والملاحظة الصفية، ويوميّات المعلمة، وملف الإنجاز للمعلمة المشاركة. وأظهرت النتائج بأن نموذج الإشراف الإكلينيكي التقني ساهم بشكل في تطوير المعلمة المشاركة مهنيًا من خلال تطوير مهارة الاتصال والتواصل، والممارسات التدريسية، ومهارة التأمل والتقييم الذاتي.

الدراسات الأجنبية:

- دراسة موزولا وامفيل (Moswela, Mphale, 2015) التي هدفت إلى استكشاف أهم معوقات تفعيل نمط الإشراف الإكلينيكي بمدارس بيتسوانا Botswana الابتدائية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لجمع البيانات، وتألفت العينة من مجموعة من معلمي مدارس بتسوان Botswana، وكشفت نتائج الدراسة عن أهم ثلاثة معوقات تتعلق بتفعيل نموذج الإشراف العيادي بمدارس بيتسوانا الابتدائية تمثلت بأحجام الفصول الكبيرة، وتنفيذ إدارة نظام الأداء في المدارس، وكبار المعلمين الذين تم اختيارهم لتقديم ممارستهم بالتعليم، وليس نتيجة للخبرة التي يتمتعون بها.
- دراسة بولنز وجورسوي (Bolens, Gorse, 2014) التي هدفت إلى معرفة أثر تفعيل برامج الإشراف العيادي (الإكلينيكي) على أداء المعلمين المتدربين ضمن برنامج التربية الميدانية، استخدم الباحثان المنهج التجريبي لمقارنة الأداء التدريسي للمعلمين المتدربين من خلال مجموعة تجريبية وهي التي

استخدمت نمط الإشراف الإكلينيكي، ومجموعة ضابطة وهي التي تستخدم الطريقة التقليدية، وقد تم تدوين معدلات الاستجابة المستقلة لأداء المعلمين المتدربين وفقاً لشرائط الفيديو المسجلة، وتمت المقارنة بين تلك المعدلات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها نمط الإشراف الإكلينيكي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة تبين للباحثين أن معظم الدراسات السابقة هدفت إلى الكشف عن ممارسات الإشراف الإكلينيكي في الميادين التربوية، وأشار الهاجري (2020) والعتيبي (2021) إلى أهمية استخدام أسلوب الإشراف الإكلينيكي، لما له من علاقة مباشرة في تحسين مستوى المعلمين المهني، وبالتالي الإرتقاء بمستوى الطلبة، وتحسين العملية التربوية بشكل عام. ولُوحظ أيضاً أن الدراسة الحالية تتقاطع مع دراسة الرويلي (2016)، ودراسة موزولا وامفيل (Moswela, Mphale, 2015) من حيث منهج البحث، حيث اتبعت الدراسات المنهج الوصفي.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الهاجري (2020) التي هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة المشرفين التربويين لنمط الإشراف الإكلينيكي، واختلفت مع دراسة موزولا وامفيل (Moswela, Mphale, 2015)، التي هدفت إلى استكشاف أهم معوقات تفعيل نمط الإشراف الإكلينيكي. واعتمدت دراسة العبدواوي (2016) أدوات بحثية مختلفة كالمقابلات، إضافة إلى أدوات التشخيص والملاحظة في جلسة التخطيط والملاحظة الصفية، وبيمات المعلمة. وملف الإنجاز للمعلمة المشاركة، والتأمل، في حين اعتمد في هذه الدراسة الاستبانة أداة لها. وتباينت الدراسة الحالية مع دراسة بولنز وجورسوي (Bolens, Gorse, 2014) باتباعها المنهج التجريبي، واعتماد القياس على المجموعة التجريبية الموظفة للإشراف الإكلينيكي مقابل المجموعة الضابطة التي تعتمد الطريقة التقليدية، كما كان التباين بالفئة المستهدفة من خلال استهداف فئة المعلمين في دراسة بولنز وجورسوي (Bolens, Gorse, 2014)، في حين استهدفت هذه الدراسة المشرفين التربويين. وساعدت دراسة العبدواوي (2016)، الباحثان في بناء أداة الدراسة وتطويرها، وساعدت دراسة الهاجري (2020)، في تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها، ومناقشة نتائجها. واستفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في الوقوف على النتائج والتوصيات، وبالتالي تم الاستفادة منها في تحديد عينة الدراسة ومنهجيتها، وتطوير أداة الدراسة، إضافة إلى تحديد المجالات ووضع أسئلة الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لمعرفة درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس في قصبة عمان، والبالغ عددهم (222) مدير مدرسة، كما تكون المجتمع من جميع معلمي مدارس قصبة عمان والبالغ عددهم (7791) معلم ومعلمة، وذلك حسب الإحصائيات التي تم تزويدها للباحثة وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم (2022/2021).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (220) مديراً، و(370) معلماً جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك بعد الرجوع لجداول كرجسي ومورغان (Krejcie & Morgan 1970)، وتم توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية والديموغرافية الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي، الوظيفة)، وبين الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية والديموغرافية:

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية والديموغرافية

العينة	المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية %
المعلمين	الجنس	ذكر	176	47.6
		أنثى	194	52.4
	المؤهل العلمي	بكالوريوس	228	61.6
		دراسات عليا	142	38.4
مديري المدارس	الجنس	ذكر	107	48.6
		أنثى	113	51.4
	المؤهل العلمي	بكالوريوس	79	35.9
		دراسات عليا	141	64.1

ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية والديمغرافية، وفيما يتعلق بعينة المعلمين فقد كانت نسبة الذكور (47.6%) أما نسبة الإناث فكانت (52.4%) وهي الأعلى. وكانت أعلى نسبة في المؤهل العلمي من ذوي البكالوريوس بنسبة (61.6%). أما في عينة مديري المدارس فقد كانت نسبة الذكور (48.6%)، أما نسبة الإناث فكانت (51.4%) وهي الأعلى، وكانت أعلى نسبة في المؤهل العلمي من ذوي الدراسات العليا بنسبة (64.1%).

أداة الدراسة:

ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة (الاستبانة) بالاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة كما جاء في دراسة العبادوي (2016). والجدول (2) يوضح توزيع فقرات الاستبانة على مجالاتها.

جدول (2): توزيع فقرات الاستبانة على مجالاتها

مجالات الاستبانة	عدد الفقرات
المجال الأول: العلاقات الإنسانية	1-8
المجال الثاني: الاتصال الفعال	9-16
المجال الثالث: التقييم والتطوير	17-24
المجال الرابع: التنمية المهنية	25-31
المجموع	1-31

صدق أداة الدراسة:

قام الباحثان بالتحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام نوعين من الصدق هما: الصدق الظاهري Face Validity، والصدق البنائي Construct Validity، وفيما يلي بيان ذلك:

أولاً: الصدق الظاهري Face Validity

جرى عرض الاستبانة بصيغتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وكذلك من المعلمين والمعلمات ومديري المدارس في وزارة التربية والتعليم وعددهم (10). وتم الأخذ بالملاحظات التي اقترحها المحكمين، حيث تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة (90%) فأكثر، وفي ضوء ذلك تم تطوير الاستبانة بصورتها النهائية.

ثانياً: صدق البناء Construct Validity

وللتحقق من صدق البناء بطريقة صدق الاتساق الداخلي، قام الباحثان بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (30) فرداً من خارج عينة الدراسة، وجرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين الأداء على الفقرة والعلامة الكلية للمجال التابع لكل فقرة. ويبين الجدول رقم (3) قيم معاملات ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية لكل منها:

جدول (3): معامل ارتباط بيرسون بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة
1	0.67	0.00**	12	0.90	0.00**	23	0.58	0.001**
2	0.85	0.00**	13	0.91	0.00**	24	0.75	0.00**
3	0.69	0.00**	14	0.89	0.00**	25	0.82	0.00**
4	0.88	0.00**	15	0.76	0.00**	26	0.81	0.00**
5	0.86	0.00**	16	0.85	0.00**	27	0.81	0.00**
6	0.82	0.00**	17	0.87	0.00**	28	0.90	0.00**
7	0.60	0.00**	18	0.58	0.001**	29	0.51	0.004**
8	0.57	0.001**	19	0.58	0.001**	30	0.50	0.004**
9	0.85	0.00**	20	0.76	0.00**	31	0.97	0.00**
10	0.83	0.00**	21	0.76	0.00**			
11	0.86	0.00**	22	0.75	0.00**			

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

ويلاحظ من الجدول (3) سابق الذكر أن قيم معاملات ارتباط بيرسون تراوحت بين (0.50-0.97)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وهذا يدل على توافر درجة مرتفعة من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة وقابليتها للتطبيق على عينة الدراسة.

وبيّن الجدول (4) قيم معاملات ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية لكل منها لمجالات أداة الدراسة:

جدول (4): مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات أداة الدراسة					
المجال	العلاقات الإنسانية	الاتصال الفعال	التقييم والتطوير	التنمية المهنية	الأداة الكلية
العلاقات الإنسانية	1.00	0.486 (0.007**)	0.500 (0.005**)	0.558 (0.001**)	0.886 (0.00**)
الاتصال الفعال		1.00	0.547 (0.002**)	0.557 (0.001**)	0.789 (0.00**)
التقييم والتطوير			1.00	0.939 (0.00**)	0.751 (0.00**)
التنمية المهنية				1.00	0.789 (0.00**)
الأداة الكلية					1.00

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

ويلاحظ من الجدول (4) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات أداة الدراسة كانت مرتفعة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وهذا يشير إلى توافر درجة مرتفعة من صدق الاتساق الداخلي بين مجالات أداة الدراسة، وبالتالي مناسبتها للتطبيق لتحقيق أغراض الدراسة.

ثبات أداة الدراسة (الاستبانة):

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، جرى حساب معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا، ومعامل ثبات التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سييرمان براون، وبيّن الجدول (5) نتائج التحليل:

جدول (5): معامل ثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لمجالات الاستبانة والاستبانة الكلية		
مجالات الاستبانة الفرعية والكليّة	معامل ثبات كرونباخ ألفا	معامل ثبات التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سييرمان براون
المجال الأول: العلاقات الإنسانية	0.882	0.816
المجال الثاني: الاتصال الفعال	0.930	0.934
المجال الثالث: التقييم والتطوير	0.886	0.969
المجال الرابع: التنمية المهنية	0.875	0.896
الأداة الكلية	0.928	0.940

ويتضح من الجدول رقم (5) سابق الذكر أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة تراوحت بين (0.875 – 0.930)، وتراوحت قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية المصححة بمعادلة سييرمان براون بين (0.816 – 0.969)، وبلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للأداة الكلية (0.928)، بينما بلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية للأداة الكلية (0.940).

المعالجة الإحصائية:

جرى استخدام البرنامج الإحصائي الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية (SPSS: Statistical Package For Social Sciences) وذلك لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون؛ وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.
- معامل الثبات بطريقة معامل ثبات كرونباخ ألفا Cronbach-alpha، ومعامل ثبات التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سييرمان براون.
- حساب قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، ودرجة التقدير، والترتيب لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة؛ وذلك للتعرف على درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة.
- استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والمعروف باسم Independent Sample t – test؛ وذلك للتعرف على دلالة الفروق في متغير (الجنس)، ومتغير (الوظيفة)، ومتغير (المؤهل العلمي).
- إجراء تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA؛ وذلك للتعرف على دلالة الفروق في متغير (عدد سنوات الخبرة).
- إجراء المقارنات البعدية بطريقة شفهيّة.

وللتعرف على رتبة الدرجة للمجال ولكل فقرة من فقرات الأداة، جرى استخدام المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{3} = \frac{1-5}{3} = 1.33$$

عدد المستويات

وجرى وضع معيار للحكم على درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين، والجدول رقم (6) يوضح ذلك:

جدول (6): المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات وتقديراتها

الدرجة	المتوسط الحسابي
منخفضة	1.00 - أقل من 2.33
متوسطة	2.33 - أقل من 3.67
مرتفعة	3.67 - 5.00

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- الوظيفة: وتقع في مستويين هما: مدير، معلم.
- الجنس: ويقع في مستويين هما: ذكر، أنثى.
- المؤهل العلمي: وله فئتين هما: بكالوريوس، دراسات عليا (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: ما درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين في مدارس قصبة عمان؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب على مستوى الأداة ككل حسب المجالات والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمجالات الاستبانة وللإستبانة ككل لاستجابات المعلمين والمعلمات

الرتبة	المحور / المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	المجال الأول: العلاقات الإنسانية	3.77	0.79	مرتفعة
2	المجال الثاني: الاتصال الفعال	3.67	0.84	مرتفعة
3	المجال الرابع: التنمية المهنية	3.64	0.62	متوسطة
4	المجال الثالث: التقويم والتطوير	3.62	0.83	متوسطة
	درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي الكلي	3.68	0.70	مرتفعة

يبين الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر المعلمين ككل بلغت (3.68) وبانحراف معياري مقداره (0.70)، وبدرجة مرتفعة من التقدير، وكان أعلى المجالات هو مجال العلاقات الإنسانية بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.79) وبدرجة مرتفعة من التقدير، وجاء في المرتبة الثانية مجال الاتصال الفعال بمتوسط حسابي (3.67)، وانحراف معياري (0.84) وبدرجة مرتفعة من التقدير. وجاء في المرتبة الثالثة مجال التنمية المهنية بمتوسط حسابي (3.64)، وانحراف معياري (0.62) وبدرجة متوسطة من التقدير. وجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة مجال التقويم والتطوير بمتوسط حسابي (3.62)، وانحراف معياري (0.83) وبدرجة متوسطة من التقدير. وقد تعزى هذه النتيجة المرتفعة من وجهة نظر المعلمين إلى اهتمام المشرفين التربويين بالتغيير بشكل عام في البرامج الإشرافية التي ينتهجونها في الميدان التربوي، وعدم الاعتماد على الأنماط الإشرافية التقليدية، وحرص وزارة التربية والتعليم في الأردن على الإشراف الإكلينيكي بشكل خاص، من خلال الدورات والندوات والبرامج المختلفة في مجال الإشراف الإكلينيكي التي تعقد للمشرفين التربويين، لما له من دور فعال في تحسين وتطوير العملية التعليمية وتجديدها، حيث إن المشرف التربوي أثناء ممارسته للإشراف الإكلينيكي يقوم بالتشخيص وتحديد أسباب المشكلات، ويقدم حلولاً مدروسة بطريقة واضحة وعلمية. وقد توافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة وشاح واليونس (2005) التي أظهرت أن درجة ممارسة المشرفين لمراحل الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر المعلمين ومشرفهم كانت مرتفعة نسبياً. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الطويس والطعاني (2010) التي كشفت أن درجة ممارسة مشرفي التربية المهنية لمهارات الإشراف الإكلينيكي كما يراها المعلمين هي بشكل عام عالية. واختلفت هذه النتيجة بصورة جزئية مع نتائج دراسة الطويس والطعاني (2010) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مشرفي التربية المهنية لمهارات الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر المعلمين. وأظهرت نتائج دراسة الزويبي (2016) أن المشرف التربوي يمارس نمط الإشراف الإكلينيكي بدرجة متوسطة في جميع المراحل. كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب على مستوى المجالات وفققاتها على النحو الآتي:

المجال الأول: العلاقات الإنسانية

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لمجال العلاقات الإنسانية والجدول (8) يوضح ذلك.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	يبي المشرف علاقات ودية مع زملائه المعلمين قائمة على الود والاحترام	4.07	0.97	مرتفعة
2	6	ينمي المشرف في المعلمين بناء العلاقات الطيبة مع الزملاء والطلبة	3.93	1.02	مرتفعة
3	7	يتحلى المشرف بالتعاون	3.92	1.05	مرتفعة
4	2	يشجع المشرف المعلم على إبداء رأيه بحرية	3.79	1.05	مرتفعة
5	3	يعزز المشرف السمات القيادية عند المعلم	3.75	1.12	مرتفعة
6	4	يقوم المشرف بزيارات صيفية للمعلمين على مدار العام الدراسي	3.69	1.12	مرتفعة
7	5	يراعي المشرف أثناء الزيارة حاجات المعلمين وظروفهم الخاصة	3.58	1.04	مرتفعة
8	8	يتتبع المشرف عن أسلوب التفتيش وتصيد الأخطاء للمعلمين	3.46	1.14	متوسطة
		المجال ككل	3.77	0.79	مرتفعة

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت بين (3.46-4.07) بانحرافات معيارية بين (0.97-1.14)، وحصل المجال ككل على متوسط حسابي مقداره (3.77) بانحراف معياري (0.79) وبدرجة مرتفعة من التقدير. وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على "يبي المشرف علاقات ودية مع زملائه المعلمين قائمة على الود والاحترام" بمتوسط حسابي (4.07) وانحراف معياري (0.97)، وبدرجة مرتفعة من التقدير. وقد تعزى النتيجة المرتفعة في مجال العلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين إلى سيادة احترام المشرف التربوي لشخصية المعلم في جميع الجوانب، من حيث الحفاظ على كرامة المعلم وتقدير عمله، وتشجيع المعلمين، والاهتمام بمشكلاتهم، وحسن معاملتهم، وتحفيزهم للعمل والإنتاجية، وتقدير أنشطة المعلمين في بيئة العمل.

المجال الثاني: الاتصال الفعال

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لمجال الاتصال الإداري والجدول (9) يوضح ذلك.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	7	يقدم المشرف للمعلم في جلسة الإشراف النهائية حلولاً علاجية	3.80	1.00	مرتفعة
2	2	يلتزم المشرف بعقد لقاء مع المعلم بعد الزيارة الصفية	3.79	1.09	مرتفعة
3	5	يشارك المشرف المعلم في تحليل أحداث غرفة الصف أثناء لقاء مع المعلم	3.78	1.09	مرتفعة
4	6	يشجع المشرف المعلم على اقتراح بعض الحلول والبدائل لحل المشكلات في الاجتماع البعدي	3.74	1.07	مرتفعة
5	3	يستخدم المشرف أسلوب حوار هادف مع المعلمين	3.68	1.19	مرتفعة
6	4	يتفق المشرف مع المعلم على طريقة مناقشة النتائج بعد الزيارة الصفية	3.62	1.18	متوسطة
7	8	يهدف المشرف الإكلينيكي إلى توفير مناخ إشرافي صحي	3.62	1.05	متوسطة
8	1	يبي المشرف علاقات زمالة مع المعلم قبل الزيارة الصفية	3.34	1.18	متوسطة
		المجال ككل	3.67	0.84	مرتفعة

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت بين (3.34-3.80) بانحرافات معيارية بين (1.00-1.19)، وحصل المجال ككل على متوسط حسابي مقداره (3.67) بانحراف معياري (0.84) وبدرجة مرتفعة من التقدير. وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة (7) التي تنص على "يقدم المشرف للمعلم في جلسة الإشراف النهائية حلولاً علاجية" بمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (1.0)، وبدرجة مرتفعة من التقدير. وقد تعزى هذه النتيجة المرتفعة من وجهة نظر المعلمين في مجال الاتصال الفعال إلى طبيعة العلاقة المهنية الإيجابية التي تحدد معالمهم من اللقاء الأول قبل الزيارة الصفية بين المشرف التربوي والمعلم، حيث يسعى المشرف الإكلينيكي إلى توفير بيئة إشرافية هادفة تخلو من المشاحنات والتعصب في الرأي. كذلك الالتزام باللقاءات والزيارات وفق جدول زمني مدروس بين المشرف والمعلم، ووجود درجة عالية من المشاركة بين الطرفين (المشرف، المعلم) في تحليل الأحداث التي تتم داخل الغرفة الصفية، وابداء الرأي، انتهاءً بالحلول العلاجية، وهذا بدوره انعكس على الدرجة المرتفعة من ممارسة الإشراف الإكلينيكي في مجال الاتصال الفعال لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين.

المجال الثالث: التقويم والتطوير

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لمجال التقويم والتطوير والجدول (10) يوضح ذلك.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	8	يعتمد المشرف في التقويم على الأسلوب البنائي	3.73	1.08	مرتفعة
2	4	يخطط المشرف والمعلم للجانب الذي سيتم ملاحظته أثناء الزيارة الصفية	3.68	1.15	مرتفعة
3	2	يدعم المشرف المعلم المستجد لأداء مهنته بفاعلية	3.64	1.08	متوسطة
4	7	يعتمد المشرف في التقويم على تلبية احتياجات المعلم	3.62	1.03	متوسطة
5	1	يثق المشرف بقدرة المعلم على التطور	3.60	1.09	متوسطة
6	3	يساعد المشرف المعلم في معالجة المشكلات داخل الصف	3.59	1.17	متوسطة
7	5	يتبنى المشرف النقد الإيجابي البناء في تقويم أداء المعلم	3.56	0.98	متوسطة
8	6	يساعد المشرف المعلم على تقويم ذاته	3.53	1.09	متوسطة
المجال ككل			3.62	0.83	متوسطة

يبين الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت بين (3.53-3.73) بانحرافات معيارية بين (0.98-1.17)، وحصل المجال ككل على متوسط حسابي مقداره (3.62) بانحراف معياري (0.83) وبدرجة متوسطة من التقدير. وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة (8) التي تنص على "يعتمد المشرف في التقويم على الأسلوب البنائي" بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (1.08)، وبدرجة مرتفعة من التقدير. ويمكن تفسير النتيجة المتوسطة لمجال التقويم والتطوير إلى أن المشرف التربوي غير مطلع تمامًا على جميع أجزاء ما يبحث عنه في عمل المعلم، حيث إن الملاحظة الفعالة والإيجابية والمستمرة، ستقود إلى العثور على نقاط الضعف الدقيقة والهامة في عمل المعلم. كما تجدر الإشارة إلى أهمية الملاحظة العلمية الدقيقة والهادفة، من خلال جمع البيانات من مصادر مختلفة، وإشراك المعلم بذلك، حيث إنها تعدّ من العوامل الرئيسية في برنامج التقويم والتطوير والمتابعة، حيث أن التقويم عملية مستمرة.

المجال الرابع: التنمية والمهنية

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لمجال التنمية المهنية والجدول (11) يوضح ذلك.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	7	يشجع المشرف المعلم على البحث عن أساليب تربوية حديثة	3.83	1.05	مرتفعة
2	1	يتعاون المشرف مع المعلم بهدف تجويد التدريس وتحسينه	3.70	1.09	مرتفعة
3	4	يهتم المشرف بتحسين أداء المعلم أكثر من تقييمه	3.67	1.08	مرتفعة
4	6	يساعد المشرف المعلم على التوفيق بين معتقداته التعليمية وتطبيقاتها (الفرق بين النظرية والتطبيق)	3.63	0.99	متوسطة
5	3	يعقد المشرف ندوات ودروس تدريبية للمعلمين	3.59	1.17	متوسطة
6	5	يشجع المشرف المعلمين على الزيارات الصفية المتبادلة	3.55	1.16	متوسطة
7	2	يصمم المشرف بالاشتراك مع المعلم الخطط العلاجية المناسبة مع الموقف التعليمي	3.54	1.07	متوسطة
المجال ككل			3.64	0.62	متوسطة

يبين الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت بين (3.54-3.83) بانحرافات معيارية بين (0.99-1.17)، وحصل المجال ككل على متوسط حسابي مقداره (3.64) بانحراف معياري (0.62) وبدرجة متوسطة من التقدير. وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة (7) التي تنص على "يشجع المشرف المعلم على البحث عن أساليب تربوية حديثة" بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (1.05)، وبدرجة مرتفعة من التقدير. ويمكن تفسير النتيجة المتوسطة لمجال التنمية المهنية إلى وجود عدة عقبات في الميدان التربوي تقف أمام عمل المعلم وتميزه، أبرزها: الاهتمام بتجويد التدريس وتحسينه بغض النظر عن الإمكانيات المتوافرة، وضيق الوقت، وعدم وجود خطة مدروسة للزيارات الصفية المتبادلة بين المعلمين، وعدم التوافق بين المعتقدات التعليمية وتطبيقها، واعتماد معظم المعلمين على أساليب تربوية غير مناسبة، وهذا بدوره انعكس على الدرجة المتوسطة من ممارسة الإشراف الإكلينيكي في مجال التنمية المهنية لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين. كما أن من مبادئ الإشراف الإكلينيكي أنه يستند الإشراف الإكلينيكي على علاقة مواجهة مباشرة بين المشرف والمعلم، حيث يهدف الإشراف الإكلينيكي إلى تحسين التدريس من خلال الملاحظة والتحليل وتغيير سلوك المعلمين، وأن اهتمام المشرف التربوي يكون منصب إلى تحسين أداء المعلم أكثر من تقييمه، من خلال حضور الدورات التدريبية وورش العمل.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: ما درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر مديري المدارس في مدارس قصبة عمان؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمجالات الاستبانة، والجدول (12) يوضح ذلك.

الرتبة	المحور/ المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	المجال الأول: العلاقات الإنسانية	4.24	0.53	مرتفعة
2	المجال الثاني: الاتصال الفعال	4.20	0.52	مرتفعة
3	المجال الثالث: التقويم والتطوير	4.14	0.56	مرتفعة
4	المجال الرابع: التنمية والمهنية	3.95	0.48	مرتفعة
	درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي الكلي	4.14	0.42	مرتفعة

يبين الجدول (12) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس ككل بلغت (4.14) وبانحراف معياري مقداره (0.42)، وبدرجة مرتفعة من التقدير، وكان أعلى المجالات هو مجال العلاقات الإنسانية بمتوسط حسابي (4.24) وانحراف معياري (0.53) وبدرجة مرتفعة من التقدير. وقد تعزى هذه النتيجة المرتفعة والتقارب في وجهات نظر مديري المدارس في درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس إلى أن نموذج الإشراف الإكلينيكي بصورته الكلية هو نموذج هام ومحرك رئيسي لعمل المعلم في الميدان، إذ يهدف إلى تنمية المعلم مهنيًا، وهو أسلوب إرشادي تفاعلي ديموقراطي علاجي، وهذا ما يمارسه المشرفين التربويين بالتنسيق والتعاون مع مدراء المدارس وفق خطة مدروسة، وبالتالي نرى أن مدراء المدارس على اطلاع مستمر بأبعاد الإشراف الإكلينيكي (العلاقات الإنسانية، الاتصال الفعال، التقويم والتطوير، التنمية المهنية) وهذه الأبعاد بمثابة توجهات رئيسية لعمل المشرف التربوي الذي ستعكس على أداء المعلم في الميدان وعلى طلبتهم. وتنعكس النتائج السابقة مع نتائج دراسة الهاجري (2020) والتي أظهرت أن المشرفين التربويين يمارسون نمط الإشراف الإكلينيكي بدرجة عالية. كما وتتفق الدرجة المرتفعة لدرجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر مدراء المدارس إلى حد ما مع نتائج دراسة العبدوي (2016) حيث أظهرت أن نموذج الإشراف الإكلينيكي التقني ساهم بشكل في تطوير المعلمة المشاركة مهنيًا من خلال تطوير مهارة الاتصال والتواصل، والممارسات التدريسية، ومهارة التأمل والتقييم الذاتي، وهذا يعزز من أهميته في الميدان التربوي. وفيما يتعلق بمجالات الاستبانة فقد تم عرضها في الجداول (13)، (14)، (15)، (16) على النحو الآتي:

المجال الأول: العلاقات الإنسانية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والجدول (13) يوضح ذلك.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	يبني المشرف علاقات ودية مع زملائه المعلمين قائمة على الود والاحترام	4.47	0.62	مرتفعة
2	7	يتحلى المشرف بالتعاون	4.43	0.71	مرتفعة
3	6	ينمي المشرف في المعلمين بناء العلاقات الطيبة مع الزملاء والطلبة	4.41	0.63	مرتفعة
4	3	يعزز المشرف السمات القيادية عند المعلم	4.30	0.85	مرتفعة
5	2	يشجع المشرف المعلم على إبداء رأيه بحرية	4.28	0.76	مرتفعة
6	4	يقوم المشرف بزيارات صفية للمعلمين على مدار العام الدراسي	4.06	1.02	مرتفعة
7	5	يراعي المشرف أثناء الزيارة حاجات المعلمين وظروفهم الخاصة	4.05	0.88	مرتفعة
8	8	يبتعد المشرف عن أسلوب التفتيش وتصيد الأخطاء للمعلمين	3.89	1.00	مرتفعة
		المجال ككل	4.24	0.53	مرتفعة

يبين الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت بين (3.89-4.47) بانحرافات معيارية بين (0.62-1.02)، وحصل المجال ككل على متوسط حسابي مقداره (4.24) بانحراف معياري (0.53) وبدرجة مرتفعة من التقدير. وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على " يبني المشرف علاقات ودية مع زملائه المعلمين قائمة على الود والاحترام " بمتوسط حسابي (4.47) وانحراف معياري (0.62)، وبدرجة مرتفعة من التقدير. وقد تعزى النتيجة المرتفعة في مجال العلاقات الإنسانية إلى سيادة احترام المشرف التربوي لشخصية المعلم في جميع الجوانب، من حيث الحفاظ على كرامة المعلم وتقدير عمله، وتشجيع المعلمين، والاهتمام بمشكلاتهم، وحسن معاملتهم، وتحفيزهم للعمل والإنتاجية، وتقدير أنشطة المعلمين في بيئة العمل. كما أنه عند النظر في درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين، نجد أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهذا ينسجم مع آراء مديري المدارس، حيث تنكشف مظاهر احترام المشرف التربوي لشخصية المعلم في الميدان التربوي، والتي تعد عاملاً محورياً وهاماً يبنى عليها الكثير من الأمور في

بيئة العمل، فحسن المعاملة، والتواضع، وتقدير جهود المعلمين وغيرها من الأمور والتي تؤثر في قلوب المعلمين وتحفيزهم على العمل وزيادة الإنتاج، وهذا ما تريده الإدارة المدرسية من هذه العملية.

المجال الثاني: الاتصال الفعال

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لمجال الاتصال الفعال والجدول (14) يوضح ذلك.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	يلتزم المشرف بعقد لقاء مع المعلم بعد الزيارة الصفية	4.34	0.72	مرتفعة
2	5	يشارك المشرف المعلم في تحليل أحداث غرفة الصف أثناء لقاء مع المعلم	4.29	0.80	مرتفعة
3	6	يشجع المشرف المعلم على اقتراح بعض الحلول والبدائل لحل المشكلات في الاجتماع البعدي	4.28	0.70	مرتفعة
4	7	يقدم المشرف للمعلم في جلسة الإشراف النهائية حلولاً علاجية	4.25	0.72	مرتفعة
5	3	يستخدم المشرف أسلوب حوار هادف مع المعلمين	4.24	0.89	مرتفعة
6	4	يتفق المشرف مع المعلم على طريقة مناقشة النتائج بعد الزيارة الصفية	4.23	0.86	مرتفعة
7	8	يهدف المشرف الإكلينيكي إلى توفير مناخ إشرافي صحي	4.12	0.78	مرتفعة
8	1	يبنى المشرف علاقات زمالة مع المعلم قبل الزيارة الصفية	3.85	1.01	مرتفعة
المجال ككل			4.20	0.52	مرتفعة

يبين الجدول (14) أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت بين (3.85-4.34) بانحرافات معيارية بين (0.70-1.01)، وحصل المجال ككل على متوسط حسابي مقداره (4.20) بانحراف معياري (0.52) وبدرجة مرتفعة من التقدير. وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة (2) التي تنص على "يلتزم المشرف بعقد لقاء مع المعلم بعد الزيارة الصفية" بمتوسط حسابي (4.34) وانحراف معياري (0.72)، وبدرجة مرتفعة من التقدير. ويمكن تفسير هذه النتيجة المرتفعة في درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين مجال الاتصال الفعال من وجهة نظر مديري المدارس في مدارس قصبة عمان إلى وجود تنظيم مسبق بين المشرفين التربويين والإدارة المدرسية فيما يتعلق ببيئة العمل ضمن جدول زمني معلن عنه، فهناك اللقاءات والزيارات الصفية والإشرافية المجدولة وفق خطة زمنية بين الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين، بحيث يشارك بها المعلمون المشرفين التربويين في تحليل الأحداث التي تتم داخل الغرفة الصفية، وإبداء الرأي، انتهاءً بالحلول العلاجية. إضافة إلى أن النظام المدرسي يقوم على احترام الذات، وتوليد الرغبة الطيبة الصادقة للمعلم الذي تمكنه من أداء عمله على الوجه الصحيح، كذلك الحوار الهادف، والالتزام بجدول الزيارات بين الأطراف في الميدان التربوي، والسعي نحو وضع حلول علاجية مثمرة، لعوامل انعكست إيجاباً على مستوى ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في هذا المجال.

المجال الثالث: التقويم والتطوير

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لمجال التقويم والتطوير والجدول (15) يوضح ذلك.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	8	يعتمد المشرف في التقويم على الأسلوب البنائي	4.32	0.70	مرتفعة
2	4	يخطط المشرف والمعلم للجانب الذي سيتم ملاحظته أثناء الزيارة الصفية	4.25	0.79	مرتفعة
3	2	يدعم المشرف المعلم المستجد لأداء مهنته بفاعلية	4.16	0.83	مرتفعة
4	3	يساعد المشرف المعلم في معالجة المشكلات داخل الصف	4.16	0.90	مرتفعة
5	1	يثق المشرف بقدرة المعلم على التطوير	4.15	0.80	مرتفعة
6	7	يعتمد المشرف في التقويم على تلبية احتياجات المعلم	4.07	0.85	مرتفعة
7	6	يساعد المشرف المعلم على تقويم ذاته	4.01	0.94	مرتفعة
8	5	يتبنى المشرف النقد الإيجابي البناء في تقويم أداء المعلم	3.97	0.84	مرتفعة
المجال ككل			4.14	0.56	مرتفعة

يبين الجدول (15) أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت بين (3.97-4.32) بانحرافات معيارية بين (0.70-0.94)، وحصل المجال ككل على متوسط حسابي مقداره (4.14) بانحراف معياري (0.56) وبدرجة مرتفعة من التقدير. وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة (8) التي تنص على "يعتمد المشرف في التقويم على الأسلوب البنائي" بمتوسط حسابي (4.32) وانحراف معياري (0.70)، وبدرجة مرتفعة من التقدير. وقد تعزى هذه النتيجة المرتفعة في درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مجال التقويم والتطوير من وجهة نظر مدراء المدارس في مدارس قصبة عمان إلى أن عمل المشرف التربوي مكمل لعمل مدير المدرسة والعكس، فنجد أن مدير المدرسة يعزز ثقة المشرف التربوي بقدرة المعلم على التطوير، ويساعد مدير المدرسة المعلم في معالجة المشكلات داخل الصف، وكذلك وجود النقد الإيجابي في تقويم أداء المعلم. إضافة إلى أن مدير المدرسة مطلع على جميع أجزاء ما يبحث عنه في

أداء المعلم، كونه المشرف التربوي المقيم في المدرسة، فالملاحظة الفعالة والإيجابية التي ينتهجها مدير المدرسة بمثابة عنصر ضروري للكشف عن مواطن القوة في أداء المعلم لإثرائها، ونقاط الضعف لتعديلها، فالملاحظة الجيدة، وجمع البيانات، وإشراك المعلم كليهما عوامل رئيسية في برنامج التقييم الفعال في المدرسة.

المجال الرابع: التنمية المهنية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمجال التنمية المهنية والجدول (16) يوضح ذلك.

الرتبة	رقم الفقرة	الفرقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	7	يشجع المشرف المعلم على البحث عن أساليب تربوية حديثة	4.31	0.71	مرتفعة
2	1	يتعاون المشرف مع المعلم بهدف تجويد التدريس وتحسينه	4.23	0.79	مرتفعة
3	3	يعقد المشرف ندوات ودروس تدريبية للمعلمين	4.15	0.95	مرتفعة
4	2	يصمم المشرف بالاشتراك مع المعلم الخطط العلاجية المناسبة مع الموقف التعليمي	4.05	0.84	مرتفعة
5	4	يهتم المشرف بتحسين أداء المعلم أكثر من تقييمه	3.75	1.01	مرتفعة
6	6	يساعد المشرف المعلم على التوفيق بين معتقداته التعليمية وتطبيقاتها (الفرق بين النظرية والتطبيق)	3.64	0.95	متوسطة
7	5	يشجع المشرف المعلمين على الزيارات الصفية المتبادلة	3.55	1.16	متوسطة
		المجال ككل	3.95	0.48	مرتفعة

يبين الجدول (16) أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت بين (3.55-4.31) بانحرافات معيارية بين (0.71-1.16)، وحصل المجال ككل على متوسط حسابي مقداره (3.95) بانحراف معياري (0.48) وبدرجة مرتفعة من التقدير. وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة (7) التي تنص على "يشجع المشرف المعلم على البحث عن أساليب تربوية حديثة" بمتوسط حسابي (4.31) وانحراف معياري (0.71)، وبدرجة مرتفعة من التقدير. وقد تعزى هذه النتيجة المرتفعة في درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مجال التنمية المهنية من وجهة نظر مدراء المدارس في مدارس قصبة عمان إلى أن وجود تعاون ملحوظ بين المشرف التربوي والمعلم بهدف تجويد التدريس وتحسين، إذ ينتهي اللقاء بين المشرف التربوي والمعلم بوجود تقرير تفصيلي عن أداء المعلم يحدد فيه نقاط القوة في الموقف التعليمي ومواطن الضعف لمعالجتها، وكذلك وجود مصادر معلومات يتم توفيرها للمعلم لتعينه على تحسين الأداء، خصوصاً الأساليب التربوية الحديثة.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين تُعزى لمتغيرات (الوظيفة، الجنس، والمؤهل العلمي)؟

تم عرض النتائج المتعلقة في هذا السؤال في ضوء المتغيرات الثلاثة وذلك على النحو الآتي:

نتائج السؤال الثالث في ضوء متغير الوظيفة:

وللإجابة على هذا السؤال في ضوء متغير الوظيفة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة، ولبيان الفروق الاحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والمعروف باسم Independent Sample t-test، والجدول (17) يوضح ذلك:

المجالات	الوظيفة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المجال الأول: العلاقات الانسانية.	معلم	370	3.77	0.79	7.73	588	0.00**
	مدير	220	4.24	0.53			
المجال الثاني: الاتصال الفعال.	معلم	370	3.67	0.84	8.41	588	0.00**
	مدير	220	4.20	0.52			
المجال الثالث: التقييم والتطوير	معلم	370	3.62	0.83	8.26	588	0.00**
	مدير	220	4.14	0.56			
المجال الرابع: التنمية المهنية.	معلم	370	3.64	0.62	6.40	588	0.00**
	مدير	220	3.95	0.48			
الأداء الكلي	معلم	370	3.68	0.70	8.90	588	0.00**
	مدير	220	4.14	0.42			

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

وبلاحظ من نتائج الجدول رقم (17) وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha = 0.05$) في درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين تعزى لمتغير الوظيفة (معلم، مدير)، حيث كانت جميع قيم (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، وقد كان الفرق لصالح مديري المدارس، حيث كان الوسط الحسابي لاستجاباتهم على جميع المجالات أعلى مقارنة بعينة المعلمين. وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود معرفة مسبقة عند مديري المدارس بممارسات المشرف التربوي، فمدير المدرسة بمثابة مشرف تربوي مقيم في المدرسة، فهو يمارس الإشراف الإكلينيكي، بأبعاده المختلفة والمتماثلة بعدد العلاقات الإنسانية، وبعد الاتصال الفعال، وبعد التقويم والتطوير، وبعد التنمية المهنية، كما يتبع مدير المدرسة خطوات منهجية في الإشراف الإكلينيكي، وهذا بدوره انعكس على وجود الفرق الدال إحصائياً في درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين. وقد توافقت هذه النتيجة إلى حد ما مع نتائج دراسة العتيبي (2021) التي أظهرت أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام للإشراف الإكلينيكي كانت مرتفعة. كما أنها تنسجم بصورة جزئية مع نتائج دراسة ديلويا (Daloia, 2009) التي بينت أهمية وفاعلية استخدام هذا الأسلوب الإشرافي في تعزيز وزيادة فاعلية أداء المعلمين وتطور خبراتهم وتجنبهم للعديد من الصعوبات التدريسية. كما بينت دراسة هامتون (Hampton, 2009) أن أسلوب الإشراف الإكلينيكي ساهم في تقديم الدعم الفعال للمعلمين الجدد، وساعدهم على التحرك بوتيرة أسرع في مجال تطور الخبرة المهنية، وهذا ما يسعى له مديري المدارس.

نتائج السؤال الثالث في ضوء متغير الجنس:

وللإجابة على هذا السؤال في ضوء متغير الجنس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة، ولبيان الفروق الاحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والمعروف باسم Independent Sample t-test، والجدول (18) يوضح ذلك:

المجالات	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المجال الأول: العلاقات الانسانية.	ذكر	283	4.00	0.72	1.67	588	0.095
	أنثى	307	3.90	0.76			
المجال الثاني: الاتصال الفعال.	ذكر	283	3.84	0.83	0.720	588	0.472
	أنثى	307	3.89	0.74			
المجال الثالث: التقويم والتطوير	ذكر	283	3.79	0.78	0.588	588	0.556
	أنثى	307	3.83	0.78			
المجال الرابع: التنمية المهنية.	ذكر	283	3.73	0.63	1.29	588	0.199
	أنثى	307	3.79	0.54			
الأداء الكلي	ذكر	283	3.84	0.66	0.179	588	0.858
	أنثى	307	3.85	0.64			

وبلاحظ من نتائج الجدول رقم (18) عدم وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha = 0.05$) في درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، حيث كانت جميع قيم (ت) غير دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ويتضح ذلك من تقارب قيم الأوساط الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في ضوء متغير الجنس. وقد تعزى نتيجة عدم وجود فرق دال إحصائياً إلى أن جميع الأفراد في الميدان التربوي على اختلاف جنسهم (ذكر، أنثى) تحكمهم العلاقات الإنسانية، إذ يركز المشرف التربوي على تكوين علاقات انسانية جيدة بغض النظر عن الجنس، ويسعى إلى إيجاد نوعاً من التواصل والتفاعل الهادف بين المشرف التربوي والمعلمين والمعلمات ومدراء المدارس على حد سواء، كذلك التصور المسبق لطبيعة التعاون المأمول بين كل من المشرفين التربويين والمعلمين والمعلمات ومدراء المدارس، والذي يسعى له جميع العاملين في الميدان التربوي بغض النظر عن جنسهم. وقد اختلفت هذه النتيجة إلى حد ما مع نتائج دراسة الرزوي (2016) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس، ولصالح عينة الإناث. كما أظهرت نتائج دراسة الهاجري (2020) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات استجابات العينة تعزى لمتغير الجنس، لصالح عينة الذكور. كذلك أظهرت نتائج دراسة العتيبي (2021) وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

نتائج السؤال الثالث في ضوء متغير المؤهل العلمي:

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة، ولبيان الفروق الاحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والمعروف باسم Independent Sample t-test، والجدول (19) يوضح ذلك:

جدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test) لاستجابات عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المجال الأول: العلاقات الانسانية.	بكالوريوس	307	3.92	0.73	0.918	588	0.359
	دراسات عليا	283	3.97	0.75			
المجال الثاني: الاتصال الفعال.	بكالوريوس	307	3.79	0.82	2.51	588	0.012**
	دراسات عليا	283	3.95	0.73			
المجال الثالث: التقييم والتطوير	بكالوريوس	307	3.76	0.77	1.75	588	0.080
	دراسات عليا	283	3.87	0.79			
المجال الرابع: التنمية المهنية.	بكالوريوس	307	3.72	0.60	1.81	588	0.072
	دراسات عليا	283	3.81	0.57			
الأداء الكلي	بكالوريوس	307	3.80	0.65	1.97	588	0.040**
	دراسات عليا	283	3.90	0.64			

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (19) وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha = 0.05$) في درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في مجال الاتصال الفعال، وفي الأداء الكلي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، حيث كانت قيم (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، وقد كان الفرق لصالح الدراسات العليا، حيث كانت قيمة الوسط الحسابي لاستجاباتهم أعلى مقارنة بعينة البكالوريوس. وقد تعزى النتيجة المتعلقة بدرجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان في مجال الاتصال الفعال تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا إلى كفاية الأشخاص ذوي المؤهلات العلمية (دراسات عليا) بموضوع الأسلوب الإشرافي الإكلينيكي وأهميته في مجال التعليم، وكذلك معرفتهم بالممارسات الخاطئة السائدة في برامج الإشراف التربوي، وما ينشأ عنها من علاقات سلبية بين أطراف العملية الإشرافية، كما يمتلكون المهارات الكافية لاستعمال أساليب التدريس، والوقاية من المشكلات المختلفة التي تواجههم في الميدان التربوي، ووضع الخطط والحلول العلاجية.

كما كشفت نتائج التحليل عدم وجود فرق دال إحصائياً في درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين في مدارس قصبة عمان من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في مجال العلاقات الإنسانية، ومجال التقويم والتطوير، ومجال التنمية المهنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد يعود السبب في عدم وجود فرق دال إحصائياً في هذه المجالات لما لمتغير المؤهل العلمي من أهمية العلاقات الإنسانية بالنسبة لجميع العاملين في الميدان التربوي على اختلاف مؤهلاتهم العلمية، التي تضمن لهم الرضا الوظيفي وتزيد من دافعيهم نحو العمل، كذلك اشراك جميع الأطراف في الميدان التربوي في برامج التقييم الفعال على اختلاف مؤهلاتهم العلمية، بالإضافة إلى أهمية النمو المهني للموظفين جميعهم، والارتقاء بالمستويات المعرفية والتربوية وتنمية القدرات والمهارات لديهم.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، فقد قدم الباحثان مجموعة من التوصيات للعاملين في الميدان التربوي والباحثين والمهتمين على النحو الآتي:

- تزويد مديري المدارس والمعلمين بصورة دورية بالمستجدات في مجال الإشراف الإكلينيكي والممارسات المثلى.
- نشر ثقافة الإشراف الإكلينيكي بين العاملين في وزارة التربية والتعليم وخصوصاً بين المعلمين والمديرين من خلال عقد الدورات التدريبية والندوات.
- توفير دليل إرشادي عن التعريف بالإشراف الإكلينيكي، أبعاده، خطواته، ومراحله، ونماذجه المختلفة، بحيث توزع على جميع المعلمين والمعلمات وكل من له علاقة بذلك.
- قيام وزارة التربية والتعليم بعقد مؤتمر موسع (بعنوان: الإشراف الإكلينيكي: التطلعات والتحديات) بمشاركة مجموعة من العاملين في الإشراف التربوي والمعلمين من داخل الأردن وخارجه، يتحدد من خلاله مبررات استخدامه، والتطلعات المستقبلية.
- إجراء دراسات وبحوث في ذات المجال حول ممارسة الإشراف الإكلينيكي لدى المشرفين التربويين واستخدام متغيرات وأبعاد مختلفة.
- حث المشرفين التربويين على مناقشة النتائج مع المعلمين بعد الزيارة الصفية.
- توفير مناخ إشرافي صحي مع المعلمين، وبناء علاقات زمالة معهم.
- توجيه المشرف التربوي للقيام بدعم المعلم المستجد تلبيةً لإحتياجاته.

المراجع:

- الباطين، عبد العزيز. (2004). *اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي*.
- البخيت، وفاء. (2021). واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني في المدارس الحكومية خلال فترة جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في اقليم الشمال بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 5 (30) 1-26.
- الرويلي، سعود. (2016). درجة ممارسة المشرف التربوي لنمط الإشراف العيادي "الإكلينيكي" كما يراه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية/جامعة الازهر*: 171 (3)، 308-349.
- سركسيان، سالي. (2011). درجة تطبيق مشرفي المدارس الحكومية والخاصة الأساسية لأسلوب الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر المعلمين في مدارس العاصمة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
- السعود، راتب (2020). *الإشراف التربوي... مفهومه، نظرياته، وأساليبه*. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- شنوده، اميل (2008). الإشراف الإكلينيكي كمدخل حديث لتطوير التدريب الميداني بالتعليم النوعي بهدف تحسين جودة. *المؤتمر العلمي الثالث-تطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي*، 1 (3)، ص: 2-22.
- الطعاني، حسن. (2010). *الإشراف التربوي... مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الطويس، احمد والطعاني، حسن. (2010). دراسة تقييمية مدى فاعلية مشرفي التربية المهنية في ممارسة مهارات الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر معلمي التربية المهنية في محافظة الكرك\الأردن. *دراسات، العلوم التربوية*: 24 (95)، ص: 455-496.
- العاجز، فؤاد وحلس، دواد. (2009). *دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم*. إصدارات الجامعة الإسلامية/غزة، فلسطين.
- العبداوي، نور. (2016). *فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التطور المهني للمعلمة المشاركة في مبحث التكنولوجيا في مديرية القدس-دراسة حالة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بيرزيت.
- عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة. (2007). *استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي*. دار الفكر.
- العتيبي، العنود. (2021). درجة ممارسة رؤساء الأقسام للإشراف الإكلينيكي في مدارس الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الكويت.
- العباصرة، معن. (2008). *الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتها بالاحتراف النفسي*. دار الحامد للنشر والتوزيع.
- قيطة، نهلة والزبان، داليا. (2013). درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي في غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*: 2 (6)، 327-364.
- الهاجري، سالم. (2020). درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*. 46 (177) 345-382.
- Black, A., Bailey, C. & Bergin, J. (2011). Status of Clinical Supervision among School Counselor in Southeast Georgia. *Georgia School Counselors Association Journal*, 18(1), 12-21.
- Bulunuz, N. & Gursoy, E. (2014). The Implementation and Evaluation of a Clinical Supervision Model in Teacher Education in Turkey: Is It an Effective Method? *Educational Sciences. Theory & Practice*, 14(5), 1823- 1833.
- Cogan, M. L. (1976). Rational for Clinical Supervision. *Journal of Research and Development in Education*, 9(21), 3-19.
- Moswela, B. & Mphale, L. (2015). Barriers to Clinical Supervision Practices in Botswana Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 61- 70. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i6.1054>
- Moswela, B. & Mphale, L. (2015). *Barriers to clinical supervision practices in Botswana schools*, 61-70.

فاعلية برنامج ارشادي قائم على السيكدوراما في خفض درجة الرهاب الاجتماعي لدى
عينة من طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة الوسطى

The Effectiveness of a Counseling Program based on Psychodrama in
Reducing the Degree of Social Phobia for a Sample of High Basic Level
Students at Al- Wosta Governorate

خالد عوض مونس

Khaled Awad Mowanes

Accepted

قبول البحث

2023/3/21

Revised

مراجعة البحث

2023 /2/21

Received

استلام البحث

2023/2/4

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.4.6>



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

فاعلية برنامج ارشادي قائم على السيكدوراما في خفض درجة الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة الوسطى

The Effectiveness of a Counseling Program based on Psychodrama in Reducing the Degree of Social Phobia for a Sample of High Basic Level Students at Al- Wosta Governorate

خالد عوض مونس

Khaled Awad Mowanes

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي- جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

Associate Professor of Educational Psychology, Al-Quds Open University, Palestine

kmounes@qou.edu

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج ارشادي قائم على السيكدوراما وأثره في خفض مستوى الرهاب الاجتماعي. حيث بلغت عينة الدراسة (40) طالبة من المرحلة الأساسية العليا في المحافظة الوسطى، تم اختيارهن بطريقة قصدية، وتوزعت العينة إلى مجموعتين بالتساوي الأولى تجريبية والأخرى ضابطة، وقد قام الباحث بتطوير أدوات الدراسة والمتمثلة في (برنامج ارشادي قائم على السيكدوراما ومقياس الرهاب الاجتماعي). وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية على مقياس الرهاب الاجتماعي، كما بينت وجود فروق دالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الرهاب الاجتماعي لصالح القياس البعدي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في كل من القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الرهاب الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: السيكدوراما؛ الرهاب الاجتماعي؛ المرحلة الأساسية العليا.

Abstract:

The current study aims to identify the effectiveness of a counseling program based on psychodrama to reduce social phobia. The study sample consisted of 40 female students of High Basic Level at Al-Wosta Governorate, which was selected purposively and was divided equally into two groups, i.e., the experimental group and the control group. To collect data for the present study, the researcher developed two tools, namely a counseling program based on psychodrama and a social phobia scale. The results of the study showed that there are statistically significant differences between the experimental group and the control group in favor of the experimental group on the scale of social phobia. In addition, there were statistically significant differences in the pre and post measurements of the experimental group on the scale of social phobia in favor of the post-measurement. The results also showed that there were no statistically significant differences in both the post and follow-up measurements of the experimental group on the scale of social phobia.

Keywords: psychodrama; social phobia; High Basic Level.

المقدمة:

تعدُّ المرحلة الأساسية من المراحل التعليمية المتميزة في حياة الطالب، حيث تشغل ما يقارب ربع حياته التعليمية التي يبني فيها الطالب شخصيته ويكتسب خبراته وعاداته ومهاراته، وتبقى آثارها ممتدة إلى بقية عمره سواءً أكان ذلك على مستوى السلوك أم الصفات الشخصية. كما يمر طلبة المرحلة الأساسية العليا منها، بأخطر المراحل ضمن حياتهم المختلفة، نظرًا لما تتسم به هذه المرحلة من تغيرات في مظاهر النمو المختلفة، كالجسمية والفسيولوجية، والعقلية، والاجتماعية، ونظرًا لما يتمتع به هؤلاء الطلبة من خصوصية كبيرة، إذا يمرون بفترة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، تتضمن تغيرات وصعوبات تعيق تفاعل الفرد وتكيفه، وفيها يتعرض الطلبة إلى مشكلات متعددة داخلية وخارجية، منها ما يرجع إلى طبيعة المرحلة ذاتها، حيث يكون الطالب في هذه المرحلة حريصًا على ظهور اجتماعي ملائم أثناء التفاعلات الاجتماعية المختلفة، يمكنه من تقديم انطباع إيجابي عن ذاته للآخرين، الأمر الذي يجعل الطلبة عرضة للإصابة باضطراب الرهاب الاجتماعي.

ويعد الرهاب الاجتماعي من الاضطرابات الشائعة بين فئة المراهقين، ويشكل عجزًا خطيرًا في المهارات الاجتماعية، وينعكس على الحالة المزاجية، وينخفض تقدير الذات. ويشير شاهين وجردات (2012) إلى أنَّ الرُّهاب الاجتماعي حالة مرضيةٌ مُزعجةٌ، تُؤدِّي إلى شل حركة الفرد، وإلى الشعور المُستمر بمراقبة النَّاس له، وهذا الخوف أكبر بكثير من الشعور العادي بالخجل الذي يحدث عادةً في التجمعات. وبالتالي فإنَّ الأفراد الذين يعانون منه، يُظهرون استثارة فيزيولوجية مرتفعة في المواقف الاجتماعية، إلى جانب الخوف من التقييم السلبي من الآخرين، ونقص المهارات الاجتماعية، ويكون سلوك التجنب هو الاستراتيجية الملائمة لديهم في الموقف الاجتماعي المخيف.

وقد شهدت السنوات الأخيرة نموًا مضطربًا في عدد الدراسات المنهجية للرهاب الاجتماعي نتيجة لتزايد حدة المتطلبات الاجتماعية، وارتباط هذه المتطلبات بمواقف تقييم الفرد وكفاءته (غزو وسمور، 2016)، ولقد أدرج الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-V) الرهاب الاجتماعي ضمن اضطرابات القلق، وعرفه بأنه خوف مستمر من معظم المواقف الاجتماعية، أو مواقف الأداء التي قد يتعرض لها الفرد لتفحص من الآخرين، ويتصرف بطريقة تسبب له شعورًا بالخزي والعار، أو الارتباك، أو يبدى أعراضًا للقلق؛ وتسبب كذلك في معاناته من الارتباك (American Psychiatric Association, 2013: 202).

ويشير (الرقاد، 2017: 235). أن الرهاب الاجتماعي عبارة عن خوف ملحوظ ودائم من موقف أو عدة مواقف اجتماعية أو مواقف الأداء التي يكون الشخص فيها عرضة للتفحص من قبل الآخرين، فيخاف من أن يتصرف بطريقة مخزية أو أن تظهر عليه أعراض القلق التي قد تأخذ شكل نوبة هلع مرتبطة بالموقف ويدرك الشخص أن الخوف زائد أو غير مقبول

وعرف (عبد الجواد وآخرون 2015: 196). "الرهاب الاجتماعي بأنه استجابة الخوف الشديد غير المنطقي للفرد في المواقف الاجتماعية التي تتضمن التفاعل مع الآخرين، لإدراك الفرد بأنه في وضع تقييم وانتقاد من قبل الآخرين، ومن اعتقادات الفرد أيضًا بأنه مرفوض من الآخرين، مما يؤدي إلى ارتباك وحيرة من التواصل والاندماج مع الآخرين مع ظهور بعض المظاهر الانفعالية والفسيولوجية عليه في المواقف الاجتماعية المختلفة".

ويؤكد (حمادة، 2013: 710) أن الرهاب الاجتماعي الذي يسمى بالخوف الاجتماعي واحدًا من الاضطرابات التي يمكن أن تؤثر على الأداء الوظيفي والمهني والاجتماعي والأكاديمي للطالب، وتدفعه إلى تجنب المشاركة الفعالة في الأنشطة المنهجية واللامنهجية المتعددة، ونظرًا لما ينشأ عنه من عزلة ووحدة شديديتين، ومن ثم انخفاض أدوار الفرد الاجتماعية والوظيفية؛ فضلًا عن أن القلق في المواقف الاجتماعية يمثل ضعفًا شديدًا على أداء الطالب، إذ يشتت الانتباه، ويمنعه من التفاعل الناجح، وهذا النوع يتعرض له العديد من فئات المجتمع على اختلاف طبقاتهم.

ويرى (قاسم، 2012: 123) أن الرهاب الاجتماعي هو أحد أنواع الخوف المرضي غير المنطقي، حيث يرفض الفرد المصاب بهذا الاضطراب التواجد في أماكن التجمعات، أو المشاركة في المواقف الاجتماعية، ويحاول جاهدًا البقاء في معزل عن الآخرين، إذ أن الرهاب الاجتماعي يبدأ في مرحلة الطفولة، أو المراهقة، ونادرًا ما يبدأ بعد سن العشرين، وتكمن خطورته في استمراره لفترة طويلة من حياة الفرد، حيث ينتقل عبر المراحل العمرية المختلفة، إذا لم يحسن التعامل معه وعلاجه أو خفض مستوى حدته وآثاره.

ومن خلال عرض التعريفات السابقة يتبين بأن معظم التعريفات أشارت إلى أن الرهاب الاجتماعي استجابة انفعالية ومعرفية لموقف معين، وهذا الموقف يبعث الخوف الشديد لدى الفرد، مما يجعله منسحبًا من الموقف الاجتماعي، أو غير متفاعلًا فيه، ويرتبط الرهاب الاجتماعي بتوقع الفرد بأنه محط أنظار وانتقادات الآخرين، وهذا ينتج مشاعر دونية وشعورًا بالنقص، وبالتالي الانسحاب والعزلة والانطواء على الذات.

ويظهر الرهاب الاجتماعي لدى كافة الأفراد، وينعكس على الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية، وبالتالي فإن أبعاد الرهاب الاجتماعي تتضمن أربعة أبعاد وهي على النحو الآتي:

- البعد المعرفي: ويكمن البعد المعرفي في اعتقاد الفرد أنه محط أنظار الآخرين، ومحط انتقاداتهم، وينشأ الرهاب الاجتماعي المعرفي عندما يقيم الفرد نفسه سلبًا، ويتوقع أن يكون تقييم الآخرين تجاهه سلبًا، والانشغال بما يعتقده الشخص عن أفكار الآخرين تجاهه.
- البعد النفسي: حيث يشعر المصاب بالرهاب بالتوتر المستمر في معظم المواقف الاجتماعية التي يشارك فيها، ويفقد الشعور بالأمان، ويتأثر كثيرًا بأراء الآخرين، ويندم إذا تعرف على أصدقاء جدد، ويميل للوحدة والانعزال.

- البعد السلوكي: ويظهر الرهاب الاجتماعي السلوكي في مظاهر متعددة أهمها محاولة الفرد تجنب المواقف الاجتماعية، والهرب منها كالاتبعاد عن الحفلات العامة والتقليل من العلاقات والصلات الاجتماعية، وعدم حضور المناسبات الاجتماعية.
- البعد الفسيولوجي: ويتجلى من خلال معاناة الشخص من أعراض جسدية مرتبطة بمواقف اجتماعية مؤثرة، ويرى بأنها مزعجة من حيث توقع التقييم السلبي من الآخرين فينعكس ذلك أعراضاً جسدية كالتعرق، واحمرار الوجه، والارتجاف، والشعور بالغثيان، والأرق وغيرها. (الشريف، 2014: 4).

ويرى الباحث بأن هذه الأبعاد مترابطة مع بعضها وظيفياً، فتوقع الفرد للتقييم السلبي من قبل الآخرين تدفعه لتجنب مجالسهم والاحتكاك بهم، والسعي وراء العزلة، وتجنب المناسبات التي قد تجبره على لقاء الآخرين، والتفاعل معهم، وبالتالي ارتفاع درجة الإثارة الجسدية لدى الفرد عند التعرض للمواقف الاجتماعية، والرهاب الاجتماعي حالة نسبية، وبالتالي فإن هذه الأبعاد تكون نسبية وغير مستقرة ارتفاعاً وانخفاضاً. ومن خلال ملاحظة الباحث الميدانية عند إشرافه على طلبة الإرشاد والصحة النفسية في المدارس العديد من مظاهر الرهاب الاجتماعي، مما يستدعي دراستها والوقوف على أسبابها وطرق علاجها، وذلك لتغير دور الطالب من مجرد متلق للمعرفة إلى دوراً أكثر حيوية يعتمد في الوصول إلى المعرفة على مهاراته الاجتماعية وقدراته وجهده بتوجيه من معلمه، كما أصبح تقييمه يعتمد على معايير تتعلق بكفاءته وشخصيته وقدرته على التفاعل الاجتماعي الفعال، وهذا جعل علينا التزاماً بإجراء برنامج إرشادي قائم على السيكدراما لتخفيف درجة الرهاب لدى الطالبات في المرحلة الأساسية العليا. وتعد السيكدراما أسلوباً علاجياً إرشادياً يحظى بجاذبية خاصة لدى الأطفال والمراهقين، لأنها تمزج الخيال بالواقع والحقيقة بالخرافة، ومن ثم يقوم الطفل بالتنفيس عن رغباته المكبوتة وانفعالاته، ويفصح عن الرهاب الاجتماعي ودواعي القلق ومصادر التوتر لديه، كما يحدث نوعاً من الإشباع الداخلي لحاجات الطفل الذي يتعذر إشباعها في الواقع.

فالسيكدراما هي وسيلة لمساعدة الأطفال على إتمام وتنفيذ مسرحية تمثيلية يعبرون من خلالها عما يشاءون، وتصلح للأطفال والمراهقين من عمر المدرسة، وتقوم السيكدراما على أن ينجز الأطفال العمل بأكمله من حيث التأليف ولعب الأدوار، دون تدخل في اختياراتهم، ولذلك فإن مؤداها أن الطفل سوف يختار أكثر الموضوعات إلحاحاً عليه، كما أنه سوف يسقط ما لديه على الأدوار التي سوف يقوم بها (مصطفى، 2010). وتعد السيكدراما منذ نشأتها أسلوباً إسقاطياً من أساليب العلاج النفسي الجماعي المفيد في خفض الرهاب الاجتماعي، وقد ظهر هذا الأسلوب على يد مورينو (Moreno)، حيث يقوم المسترشد بتمثيل موقف من المواقف الاجتماعية المثيرة للخوف التي مر بها في حياته خشية المسرح بدون الاعتماد على نصوص مكتوبة أو مسبقة الإعداد، ويلعب العميل عادة دور البطولة في التمثيل، ويلعب الآخرون دور الأشخاص الذين يمثلون مصدراً أساسياً في استثارة الرهاب الاجتماعي كمدربين والأقران والوالدين وغيرهم ممن يخشى التفاعل معهم، سواء أكان ذلك في محيط الأسرة أم المدرسة أم المجتمع (هافر، 2022: 320).

يعرفها (المغربي، 2022: 77) بأنها خطة منظمة في ضوء أسس علمية في صورة جلسات، تعتمد على بعض الفنيات ولعب الأدوار والأنشطة القصصية البسيطة المتمثلة في القصص القصيرة المصورة، والاجتماعية، والواقعية، والدينية، والحركية، وقصص الحيوان، والتي تسرد بلغة الإشارة مع مراعاة استخدام لغة الجسد والإيماءات، واللغة المنطوقة لقراءة التلاميذ حركة الشفاه، والاستعانة ببعض الوسائل كالرسوم والفيديو، ومشاركة التلاميذ في تمثيل هذه القصص وتقمص الشخصيات ولعب الأدوار.

ويعرفها (Ulusoy, at al, 2023: 230): أن "السيكو دراما هي اكتشاف الحقيقة بطريقة درامية وتعامل مع الشخص وعالمه الخاص والسيكو دراما تحتوي على عناصر أساسية هي: المسرح، النجم، أو البطل، مدير الجلسة، الأنوار المساعدة والمشاركين".

وعرفت السيكدراما: "أنها مسرح كبير يشبه الحياة، ولكن الفرق بينهما أنه في مسرح السيكدراما تقوم على لعب الأدوار بتلقائية، ويتم التفرغ والاستبصار أما مسرح الحياة يكون القلق والخوف من حكم الآخرين" (زقوت، 2014: 12).

ويتبين مما سبق من خلال عرض التعريفات السابقة أن السيكدراما أسلوب إسقاطي وشكل من أشكال العلاج النفسي الجماعي، أساسها لعب الأدوار المسرحية وارتجال هذه الأدوار بطريقة تلقائية، بما يتيح للفرد التعبير عن انفعالاته ومواجهة صراعاته، وهي عبارة عن تصوير مسرحي وتعبير لفظي حر واستبصار ذاتي في مواقف جماعية.

ويعتمد تطبيق البرنامج على عديد من الفنيات التي تستخدم في السيكدراما، ويتعامل معها المخرج (المعالج) بطرق إبداعية وعفوية ومتنوعة.

- لعب الأدوار Role-playing: هي فنية من الفنيات المهمة، وهي أساس لجميع الفنيات الأخرى حيث لا يتم استخدام فنية من الفنيات السيكدراما الأمن خلال تلك الفنية، وفيها يؤدي البطل أدواراً ومواقف تحدث بالفعل أو سوف تحدث في المستقبل، وهي طريقة مهمة في التدريب على المهارات الاجتماعية، فضلاً على أنها تزيد من فاعلية الأطفال على التفاعل الاجتماعي وتساعدهم على التخلص من القلق الذي يواجهونه من المواقف الاجتماعية الباعثة على الخوف والقلق لديهم (داغستاني، 2011).

- فنية قلب الدور Role Reversal: تستخدم فنية قلب الدور مع الأشخاص الذين يدركون معاملة الآخرين لهم إدراكاً مشوشاً، فيقوم الطفل بتمثيل دور الأب أو الأم أو المعلم، وفي تقمصه لتلك الشخصيات يتم تصحيح شكل العلاقة بينه وبينهم، وتعدل إدراكاته لاتجاهاتهم نحوه، ويحدث الاستبصار الذي من شأنه تصحيح شكل هذه العلاقة (Moreno، 1975)

- فنية المناجاة Soliloquy Technique: ترى مورينو (Moreno، 1975) أن فنية المناجاة هي "مونولوج Monologue" يقوم به المريض وفيه يلعب المريض دوراً وكأنه في موقف ما، كأن يكون في طريقه من المنزل إلى العمل، وفي نفسه الكثير من الأفكار والمشاعر التي لا يتفوه بها في حياته الواقعية، وهنا يكون دور المعالج السيكو درامي هو مساعدة المريض وتوجيهه لاستخدام فنية المونولوج بأن يتحدث بصوت عال - وهو يمثي - عن أفكاره وأحاسيسه ممثلاً للموقف الذي يواجهه يومياً، وتفيد هذه الفنية في سد الثغرة وتقريب المسافة بين إدراكات المريض، والأحداث والعلاقات الفعلية التي تربطه بالأشخاص الآخرين، فيمكنه مشاركتهم في التجارب، والخبرات التي يخاف الفشل فيها.
 - فنية المرآة Mirror Technique: يتفق الكثيرون على أن فنية المرآة تستخدم حينما يكون المريض عاجزاً عن التعبير عن نفسه بالكلام، وبالفعل منهم زيركا مورينو (Zerka Moreno، 1975)؛ (الهباص، 2010) (سليمان، 1999)؛ (محمد، 2012)، لذا يتم الاستعانة بذات مساعدة Auxiliary Ego في جزء من سلوك فنية مرآة المريض في موقف سيكو درامي، ويجلس المريض مع باقي أفراد المجموعة من المشاهدين، وتستمر الأنا المساعدة في تمثيل دور المريض بكل أبعاده حتى يناديها المعالج باسم صاحب المشكلة الأصلي (المريض) وهنا يرى المريض نفسه بعين نفسه، ويعيون المشاهدين، ومن ثم يصبح خارج الشخصية، ويحكم على نفسه وكأنه في مرآة.
 - فنية البديل Bouble Technique: المقصود بالبديل هو استخدام شخص أو أنا مساعدة، تقوم بالتمثيل أمام البطل (المريض)، وتكون بمثابة بديل لدور البطل تتفاعل معه كما لو كانت هي الذات المريضة. وتعطي زيركا مورينو (Moreno Zerka، 1975: 91) مثلاً لتنفيذ هذه الفنية: "المريضة في حجرتها تستعيد أحداث يومها الذي انتهى لتوه، وكل من المريضة والأنا المساعدة يؤديان نفس الحركات في تجهيز الفراش للنوم، هنا تقوم "المساعدة" بإشعار المريضة بتعاسفها ثم تنفجر في البكاء والصراخ، وتقول: لماذا أكذب على نفسي؟ إنني أستطيع الكذب على الآخرين، لكنني لا أستطيع أن أكون حمقاء فأكذب على نفسي. وعند ذلك تأخذ المريضة في البكاء أيضاً، وبهذا يمكنها من خفض مستوى مما تعاني منه من الرهاب الاجتماعي.
 - فنية الكرسي Chair Technique: يرى (سليمان، 1999: 62) أن ما يسمى بالكرسي المساعد Ouxiliaary Chair واحد من الفنيات المختلفة التي تستخدم بواسطة المعالجين الذين يطبقون فنيات التمثيل والأدوار، كوسيلة للتهيئة، ويهدف استدعاء واستثارة إحساس معين أو تكوين فكرة معينة نحو فرد ما.
 - فنية تقديم الذات Self-Presentation Technique: يتفق الكثيرون زيركا مورينو (Moreno Zerka، 1975)؛ (عبد الجواد، 1990)، (الهباص، 1993) على أن هذه الفنية تصلح للأطفال والمراهقين وقد تقوم الطالبة بتقديم نفسها أو تقديم أمها وأبوها، كأن تقوم الطالبة بتمثيل دور أبيها في موقف معين بالمنزل.
 - فنية إدراك الذات self-realization technique: يقوم بطل الرواية في هذه الفنية بتمثيل مواقف معينة من حياته بمساعدة عدد من الأشخاص: (الأنوات المساعدة) "فالتألم مثلأ يعتقد أنه هتلر - حيث أسقطت شخصيته الحقيقية وحل محلها التكوين النفسي المضطرب، ولعدم قدرة المريض على إدراك ذاته بمفرده في عالم الواقع فإنه يحتاج إلى الأنوات المساعدة التي تكون بمثابة القابلة التي تساعد في ميلاد الموقف السيكو درامي عندما يصبح الوليد النفسي مكتملاً يلزم المساعدة في ولادته أي ولادة النمط السوي من الشخصية.
 - فنية إدراك الرمز Symbolic realization technique: هي فنية تعتمد على التعبير بصورة رمزية مثلاً عندما يخشى الطالب عن التعبير عن مشكلته بينه وبين والديه أو معلميه فإنه يقوم بنسج قصة خيالية يرمز فيها بالسلطة الوالدية بالأسد، وفي هذه الفنية يستخدم المعالج بعض الفنيات الأخرى مثل: (قلب الدور، لعب الدور، المناجاة) (الهباص، 2010: 62).
 - فنية الحلم Dream technique: تعتمد هذه الفنية على قيام الطالب بإعادة تمثيل حلمه بدلاً من حكايته، ويعطي مورينو مثلاً لذلك حيث يأخذ المريض وكأنه في فراش يشبه فراشه ويبدأ بموقف النوم ثم يستيقظ من فراشه وعندما يصبح قادراً على إعادة تمثيل الحلم يعيد تمثيله مستعيناً بالأشخاص المساعدين (Ulusoy, at all, 2023: 233).
 - فنيات ارتجال الخيال Improvisation of Fantasy techniques: الارتجال يمثل قوة دافعة لخيال الممثل، فبدون دور مكتوب وبواسطة الارتجال يكون الطريق قد صار مفتوحاً ويمكننا الدخول إلى الحياة الباطنية الداخلية للشخصية بصورة أكثر عملية، وأكثر صدقاً، ويؤكد مورينو أن فنيات ارتجال الخيال منذ الاستخدامات الأولى للسيكو دراما تُعد من أكثر الفنيات التي طبقت بشكل أفاد كثيراً في تحقيق الأهداف العلاجية (Moreno Zerka، 1975: 97)
- من خلال عرض مفهوم السيكو دراما والعناصر المكونة لها، وفنياتنا نجد أنها تتمتع بمميزات عديدة قد لا تتوافر في أي أسلوب من أساليب العلاج الجماعي الأخرى، حيث يتمتع أسلوب السيكدوراما بالسهولة واليسر عند استخدامه سواءً أكان على مستوى الأطفال أم المراهقين، فضلاً عن الراشدين، مما أدى إلى التوسع في نطاق استخدامها فردياً، وجماعياً، وقائياً، وعلاجياً، مما يؤكد فاعليتها سواءً أكانت استخدمت في حد ذاتها أم بالاستعانة معها بأساليب وفنيات علاج سلوكية جماعية أخرى (سليمان، 1999: 207). وهكذا يمكننا القول أن السيكدوراما تساعد الطالب في أن يساعد نفسه، وتؤدي بشكل نشط إلى تعديل عميق في تكوينه الداخلي حتى أولئك الذين لا يردون عن متاعهم شيئاً والذين لم يفكروا في العلاج، يصبحون عن طريق السيكو دراما على وعي بمشكلاتهم سواءً أكانت مشكلات فردية أو جماعية.

الدراسات السابقة:

ولأهمية كل من متغيري السيكدراما والرهاب الاجتماعي، فقد سعى الباحث بالبحث عن دراسات ذات علاقة بمتغيري الدراسة للكشف عن العلاقة بينهما، وتناولت العديد من الدراسات السابقة متغيري السيكدراما والرهاب الاجتماعي، إن كان كل متغير مستقل عن الآخر، أو المتغيرين معاً ولم يجد الباحث أي دراسة تناولت المتغيرين معاً مع طالبات المرحلة الأساسية العليا.

- حيث أجرت حنونة (2023) دراسة هدفت إلى دراسة فاعلية برنامج إرشادي باللعب الجماعي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الطالبات الخجولات في المرحلة الأساسية بمحافظة الوسطى، تكونت عينة الدراسة من (20) طالبة ومن ثم تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي للمجموعة الواحدة، أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات رتب درجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي مما يؤكد بقاء أثر البرنامج وديمومته مع مرور الوقت.
- كما هدفت دراسة المغربي (2022) إلى تحديد فاعلية برنامج قائم على السيكدراما لتنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طلبة المرحلة الأساسية استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي تكونت العينة من (20) طالباً من الطلبة مقسمين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية كل منهما (10) طالباً، أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية لزيادة القيم الأخلاقية.
- وهدفت دراسة يعقوب؛ علاونة (2020) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكدراما في خفض السلوك الفوضوي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي تكونت العينة من (24) طالباً من ذوي صعوبات التعلم مقسمين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية كل منهما (12) طالباً، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية لخفض السلوك الفوضوي، وتنمية المهارات الاجتماعية على الدرجة الكلية وعلى الأبعاد الفرعية كذلك وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي.
- أما دراسة الهواري (2015) هدفت إلى التعرف إلى مدى فاعلية العلاج بالسيكدراما على اضطراب النشاط الزائد، استخدم الباحث المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (40) طالب تم اختيارهم بطريقة عشوائية ذوي اضطراب النشاط الزائد من مؤسسة Child Academy بمصر الجديدة تتراوح أعمارهم ما بين (8-10) سنوات، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس النشاط الحركي الزائد لصالح التجريبية، وجود فروق دالة إحصائية في مقياس النشاط الحركي الزائد بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي، ووجود فروق دالة بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتبقي.
- كما هدفت دراسة تلاحمة (2016) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشاديين في خفض درجة الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدراس دورا، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً بطريقة عشوائية تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات: (3 مجموعات تجريبية، مجموعة ضابطة)، أظهرت النتائج أن كلاً من البرنامج التكنولوجي، والمعرفي السلوكي، كانا أكثر فاعلية من عدم المعالجة في خفض أعراض الرهاب الاجتماعي، أظهرت النتائج استمرار فاعلية كل من البرنامجين الإرشاديين على قياس المتابعة.
- دراسة المالكي (2013) هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جماعي مقترح قائم على استراتيجيات السيكدراما في خفض مستوى الشعور بالضغط النفسي، تكونت عينة الدراسة من (33) طالبة من الحاصلات على أدنى الدرجات على استبانة الشعور بالضغط النفسي ليطبق عليهن البرنامج، استخدم الباحث المنهج التجريبي للمجموعة الواحدة، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على استبانة الشعور بالضغط النفسي في الاختبار القبلي والبعدي لصالح البعدي، مما يعني فاعلية البرنامج الإرشادي في التخفيف الشعور بالضغط النفسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على استبانة الشعور بالضغط النفسي في الاختبار البعدي والتبقي.
- وهدفت دراسة رضوان (2012) التعرف إلى مدى استخدام السيكدراما في خدمة الفرد، وتخفيف حدة المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، استخدم الباحث المنهج التجريبي للمجموعة الواحدة وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذاً، أظهرت النتائج وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في حدة المشكلات السلوكية لصالح المجموعة التجريبية، توجد فروق لدى أفراد المجموعة التجريبية في حدة المشكلات السلوكية بين تطبيق المقياس القبلي والبعدي لصالح البعدي، وعدم وجود فروق لدى أفراد المجموعة التجريبية في حدة المشكلات السلوكية في القياس البعدي والتبقي.
- كما سعت دراسة الجبالي (2011) إلى التعرف إلى فاعلية السيكدراما والنمذجة لتخفيف الرهاب الاجتماعي، لدى الأطفال، استخدم الباحث المنهج التجريبي تتكون العينة من (20) طفله وطفل، استند الباحث على: (مقياس الرهاب الاجتماعي، برنامج السيكدراما)، أظهرت النتائج فاعلية برنامج السيكدراما لعلاج الرهاب الاجتماعي لدى أطفال الرياض، وظهر هذا من خلال انخفاض متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس الرهاب الاجتماعي.

- وهناك دراسات يربطها بهذه الدراسة، متغير الرهاب الاجتماعي: منها دراسة غيث، والزيني (2023). التي هدفت هذه الدراسة إلى تقييم تأثير برنامج قائم على التدخل المدرسي على الرهاب الاجتماعي وتقدير الذات بين الفتيات المراهقات، واستخدمت الباحثتان التصميم التجريبي، أجريت هذه الدراسة بمدرسة جمال عبد الناصر الثانوية الحكومية للبنات والبالغ عددها (260) تم اختيارهم بشكل عشوائي، على المجموعة التجريبية. تم تقسيم المشاركين إلى ست مجموعات، كل مجموعة تتكون من 30-35 فتاة وأظهرت النتائج: أكثر من ثلثي الطلاب الذين شملهم الاستطلاع عانوا من مستويات مختلفة من أعراض الرهاب الاجتماعي بعد التدخل، وأظهرت الطالبة المشاركة انخفاضاً كبيراً في أعراض الرهاب الاجتماعي، استنتج أن هناك ارتباط سلبى كبير بين الرهاب الاجتماعي واحترام الذات قبل وبعد التدخل.
- أما دراسة عبد الحسين وصالح (2020) فهدفت الدراسة التحقق من تأثير الإرشاد باللعب في خفض الرهاب الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، واستخدم الباحثان التصميم التجريبي، وشمل مجتمع الدراسة على المدارس الأساسية في محافظة بغداد مديرة تربية الكرخ الأولى والبالغ عددها (304) مدرسة أساسية وقد جرى اختيار عينة الدراسة المتمثلة بـ (14) تلميذ من مدرسة (النوارس الأساسية التكميلية المختلطة)، من الذين حصلوا على درجات أعلى من الوسط الفرضي على مقياس الرهاب الاجتماعي، وتم توزيعهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة بواقع (7) تلاميذ في كل مجموعة، وتم التكافؤ بينهم في المتغير (درجاتهم على مقياس الرهاب الاجتماعي). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية في خفض الرهاب الاجتماعي.
- بينما هدفت دراسة الرقاد (2017) إلى معرفة مستوى الرهاب الاجتماعي ومستوى التوافق الجامعي وعلاقتهما لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية بالأردن، والكشف عن الفروق تبعاً لبعض المتغيرات في مستوى الرهاب الاجتماعي، والتوافق الجامعي، ولتحقيق الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ وتكونت عينة الدراسة من (456 طالباً، و344 طالبة)، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى الرهاب الاجتماعي متوسطاً، وأن مستوى التوافق الجامعي متوسطاً، واتضح وجود علاقة بين الرهاب الاجتماعي والتوافق الجامعي، تبين عدم وجود فروق في مستوى الرهاب الاجتماعي بين الطلبة والطالبات، ولم تظهر فروق تعزى لمتغير التخصص.
- كما سعت دراسة الجوارنة، حمدان (2015) إلى توضيح علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة مرحلة المراهقة المبكرة، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكونت عينة الدراسة من (1028) طالباً وطالبة من طلبة الصفين السابع والثامن وكانت أدوات الدراسة عبارة عن مقياس الرهاب الاجتماعي، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية. وأظهرت نتائج الدراسة مستوى الرهاب الاجتماعي جاء متوسطاً، كما أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية على مقياس الرهاب الاجتماعي تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، والمستوى الصفى لصالح طلبة الصف الثامن، والتفاعل بينهما.
- بينما هدفت دراسة الركيبات (2015) إلى التعرف إلى درجة الرهاب الاجتماعي وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي والجنس لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (105) طالباً وطالبة اختبروا من مديرية تربية البادية الجنوبية، وقد تم استخدام مقياس ليبونز للرهاب الاجتماعي (Liebowitz, 1987)، وأظهرت النتائج أن النسبة المئوية لانتشار الرهاب الاجتماعي لدى أفراد العينة بلغت (15.20%)، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجة الرهاب الاجتماعي ومستوى التحصيل الدراسي، ووجود فروق بين أفراد العينة في درجات الرهاب الاجتماعي تعزى للجنس وذلك لصالح الإناث.
- كما سعت دراسة شاهين وجردادات (2012) إلى مقارنة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بالتدرب على المهارات الاجتماعي في معالجة الرهاب الاجتماعي لدى عينة من الطلبة المراهقين، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (320) طالباً وطالبة يمثلون جميع طلبة مدرسة البطريركية اللاتينية بالكرك الأردني، طبق عليهم مقياس الرهاب الاجتماعي، ومقياس التفاعل الاجتماعي، وبناءً على درجاتهم في مقياس التفاعل الاجتماعي والرهاب الاجتماعي تم اختيار العينة التجريبية والتي بلغت (45) طالباً وطالبة، قُسموا بطريقة عشوائية إلى ثلاث مجموعات. وخلصت الدراسة إلى أن كلاً من العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي والتدريب على المهارات الاجتماعية يتمتعان بفعالية في علاج الرهاب الاجتماعي، حيث تبين انخفاض مستوى القلق من التفاعل الاجتماعي، وتخفيف حدة الرهاب الاجتماعي.
- وهدفت دراسة بورستن وآخرون (Burstein, 2011) إلى التعرف إلى درجة الرهاب الاجتماعي لدى عينة من المراهقين في الولايات المتحدة الأمريكية، ولتحقيق الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واشتملت عينة الدراسة على (123) مراهق ومراهقة تراوحت أعمارهم ما بين (13 – 18 سنة) طبق عليهم مقياس الرهاب الاجتماعي للمراهقين، وأظهرت النتائج شيوع مظاهر الرهاب الاجتماعي لدى الإناث كان بصورة أكبر من الذكور المراهقين في الولايات المتحدة الأمريكية.
- وأجرى الميل (2010) دراسة هدفت إلى تخفيف الرهاب الاجتماعي وما يقابله من تحسين مستوى التوكيدية لدى عينة من الأطفال الإناث في مرحلة الطفولة المتأخرة بدولة الكويت، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي وفقاً لتصميم قوامه مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من ثلاثين طالبة بالصفين الرابع والخامس اختبروا من مدرسة ابتدائية في حي بيان بالكويت، وتراوح أعمارهن بين (9 – 11 سنة). وتوصلت الدراسة إلى فاعلية أسلوبين للتدخل الإرشادي (العلاج باللعب والتدريب التوكيدي) في خفض الرهاب الاجتماعي

وتحسين التوكيدية لدى الأطفال الإناث في مرحلة الطفولة المتأخرة؛ وكذلك فإن النتائج التي تقارن بين العلاج باللعب كمنهج تكاملي، والتدريب التوكيدي كمنهج سلوكي في خفض الرهاب الاجتماعي وتحسين التوكيدية.

من خلال استعراض الدراسات العربية والأجنبية المقترحة كدراسات سابقة للدراسة، فإنه يمكن استخلاص التعقيب على هذه الدراسات كالآتي: لقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد صياغة المشكلة وتحديد أهدافها وأهميتها، بالإضافة إلى الاستفادة منها في إعداد أدوات الدراسة، وكذلك إبراز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات، كما تمت مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة، وكذلك معرفة الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة وبين الدراسة الحالية، إذ إن بعض الدراسات المذكورة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وبعضها استخدم المنهج شبه التجريبي، كما يتبين أن الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية لا تتصل بموضوعها اتصالاً مباشراً، مما دفع الباحث إلى ضرورة إجراء هذه الدراسة بهدف معرفة "فاعلية برنامج إرشادي في السيكدوراما لتخفيف الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا"؛ إذ لم تجمع الدراسات السابقة بين متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة، وبذلك سوف يتمتع موضوع هذه الدراسة بالجدة والأصالة، حيث لم تجر دراسات من قبل في المجتمع الفلسطيني، ويبرز اهتمام المهتمين والباحثين في الدراسات السابقة في المساعدة والتخفيف من الآثار السلبية لهذه الظاهرة، ولهذا انبثقت الحاجة لمثل هذه الدراسة التي تتعامل مع الرهاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في محافظة الوسطى، والذي يُعد من أبرز العوامل التي تؤثر سلباً في توافقهم النفسي وعلاقاتهم الاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

بدأ إحساس الباحث بمشكلة الدراسة الحالية من خلال إشرافه على مقرر التربية العملية، حيث لاحظ الباحث ظهور علامات الرهاب الاجتماعي على الطلبة بشكل عام والطالبات بشكل خاص أثناء الطلب منهم التحدث عن أنفسهم أمام أقرانهم، أو المشاركة في الإذاعة المدرسية، أو المشاركة في فعاليات اليوم المفتوح، أو الأنشطة اللامنهجية، فقد كان يظهر عليهم التعرق الشديد واحمرار الوجه، وارتعاش اليدين، والبعض يرفض الحديث والمشاركة نهائياً خوفاً من التقييم السلبي من الآخرين، وانطلاقاً من هذا الواقع الذي يعاني منه الطلبة في مختلف مراحلهم الدراسية، والذي يُعيق اندماجهم مع الآخرين في المجتمع.

ومن خلال مراجعة الباحث للدراسات السابقة لاحظ انتشار بعض المشاكل السلوكية والاجتماعية بين الطلبة بشكل كبير وخاصة الرهاب الاجتماعي، الأمر الذي يظهر حاجة الطالبات إلى تنفيس وتفرغ ما بداخلهم من طاقة سلبية والتسامي بها وتحويلها إلى طاقة إيجابية تكون مقبولة اجتماعياً، لذا ظهرت الحاجة الماسة إلى إعداد برنامج إرشادي قائم على السيكدوراما وهو يعتمد على العديد من الفنيات التي تساعد على خفض مستوى حدة الرهاب الاجتماعي. وهذا ما نرجو تحقيقه من خلال الدراسة. وبناء على ما سبق فقد تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: "ما فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكدوراما في خفض مستوى الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا؟"

جاءت الدراسة للإجابة على التساؤلات الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرهاب الاجتماعي بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرهاب الاجتماعي بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرهاب الاجتماعي بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي؟

فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرهاب الاجتماعي عند مستوى $(0.05 \geq 0)$ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرهاب الاجتماعي عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرهاب الاجتماعي عند مستوى $(0.05 \geq 0)$ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة مدى فعالية برنامج السيكدوراما في خفض مستوى حدة الرهاب الاجتماعي.
- الكشف عن الفروق في مستوى الرهاب الاجتماعي بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي.
- التعرف إلى الفروق في مستوى الرهاب الاجتماعي بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي.
- معرفة مدى استمرارية أثر البرنامج في خفض مستوى الرهاب الاجتماعي بعد شهر من تطبيق البرنامج من خلال القياس التتبعي.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية والتطبيقية فيما يلي:
- تعزيز وإثراء خبرة المرشدين والعاملين في الحقل النفسي بأساليب إرشادية متميزة غير تقليدية للتعاطي مع المشاكل المترتبة على الرهاب الاجتماعي مثل السيكو دراما، ولعب الأدوار، والقصص، والألعاب التعاونية الهادفة.
- ولقد تناولت هذه الدراسة الحالية فئة عمرية أكد العديد من العلماء والباحثين على أهميتها، حيث إن الدراسات التي تناولت مجال المشكلات السلوكية عند الأطفال المرحلة الأساسية العليا قليلة وغير مباشرة مقارنة بالدراسات التي تعرضت لمشكلات الشباب في المرحلة الثانوية والجامعات.
- قد تستخدم فنيات السيكو دراما كأسلوب إرشادي لتخفيف حدة الرهاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا.
- إمكانية استخدامه للمرشدين والمعلمين في المدارس، حيث إنه أسلوب محبوب ومقبول للطلاب، ويساعد على تعديل الأنماط السلوكية المتعلمة مثل المخاوف المرضية والرهاب الاجتماعي.
- يمكن للمرشدين والعاملين في الحقل النفسي والباحثين الاستفادة من برنامج السيكو دراما ومقياس الرهاب الاجتماعي في تشخيص الخوف الاجتماعي، ووضع البرامج العلاجية والإرشادية اللازمة، وكما يمكن الاستفادة من برنامج السيكو دراما في المؤسسات المجتمعية في مجال الطفل والمراهقين.

حدود الدراسة:

- تم استخدام الباحث للحدود التالية:
- الحد الموضوعي: فاعلية برنامج إرشادي في السيكو دراما لتخفيف الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا.
- الحد الزمني والمكاني: تم إجراء هذه الدراسة على عينة من طالبات مدرسة ابن رشد الأساسية العليا (الثامن، التاسع) في محافظة الوسطى في العام الدراسي: (2022-2023).

مصطلحات الدراسة:

- السيكو دراما: يرى "مورينو" Moreno مبتكر السيكو دراما أنها العلم الذي يكشف الستار عن الحقائق النفسية من خلال الطرق الدرامية بحيث يصل المريض إلى درجة الاستبصار لسلوكياته، ويمكنه ذلك من تعديل الأنماط السلوكية غير الملائمة من خلال التمثيل التلقائي لمواقف من حياتهم (Moreno, 1975, 159).
- التعريف الإجرائي للسيكو دراما: هي عبارة عن عديد من الفنيات التي تتسم بالتلقائية والعفوية والابتكارية، منها: (التخيل، لعب الأدوار، التمثيل) التي تم استخدامها مع الطالبات لخفض حدة الرهاب الاجتماعي.
- الرهاب الاجتماعي: يشير الرهاب الاجتماعي إلى شعور الفرد بأنه محط أنظار الآخرين عند قيامه بأي عمل، والخوف من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين والتحدث معهم (شاهين وجردات، 2012: 1271). ويعرف الباحث الرهاب الاجتماعي بأنه الخوف والقلق الشديد من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتجنب للمواقف الاجتماعية والاتجاه نحو العزلة.
- التعريف الإجرائي للبرنامج: هو مجموعة من الجلسات المنظمة بوقت معين وعدد من الجلسات محدد والتي تجمع مجموعة الأفراد المشكلين بهدف تطبيق الفنيات الخاصة بالبرنامج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي (التجريبية والضابطة) ذات القياسين القبلي والبعدي. وتحددت متغيرات الدراسة بعنوان: "فاعلية برنامج السيكو دراما لخفض مستوى الرهاب الاجتماعي لدى بعض طالبات الصف الثامن والتاسع".

مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من (4245) موزعين على (16) مدرسة في محافظة الوسطى الكتاب الإحصائي التربوي السنوي (2020-2021م) طالبة من طالبات المرحلة الأساسية العليا. (وزارة التربية والتعليم، 2020)

3.2 عينة الدراسة:

تألف عينة الدراسة من نوعين: وهما الأولى هي العينة الاستطلاعية، والثانية العينة الكلية (عينة الدراسة)، وسوف نشرح كل نوع على حده من خلال التالي:

- العينة الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (50) طالبة من مجتمع الدراسة الأصلي، من غير عينة الدراسة الأساسية (التجريبية، والضابطة) حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على هذه العينة للتحقيق من صدقها، وثباتها وإنها تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تؤهلها للتطبيق والاستخدام في الدراسة التجريبية الحالية، وتناسب البيئة والثقافة الفلسطينية.
- العينة الكلية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (40) طالبة من طالبات الصف الثامن والتاسع في مدرسة ابن رشد الأساسية العليا، فقد تم اختيارهن من المجتمع الأصلي، وقد تم اختيار هذه الفئة من خلال عدة خطوات: تطبيق مقياس الرهاب الاجتماعي على عدد 150 طالبة، ورصد الدرجات وترتيبها تنازلياً، ومن ثم اختيار الطالبات اللواتي حصلن على أعلى الدرجات في مقياس الرهاب الاجتماعي بحيث يمثلن عينة الدراسة. وقد قام الباحث بعقد لقاء تعريفى على البرنامج وإجراءاته والمدة الزمنية التي يحتاج تطبيقها على الطالبات، حتى تقرر كل طالبة رضاها الانضمام للبرنامج والتعاون مع الباحث والالتزام بالمواعيد المحددة للجلسات، وقد تركت هذه الخطوة انطباًاً إيجابياً طيباً في نفوس الطالبات، وتحت موافقة معظم المشاركات اللواتي وقع عليهن الاختيار، على الحضور، والالتزام والتعاون لإنجاح البرنامج.
- ثم قام الباحث بتقسيم أفراد العينة الأساسية للدراسة، والبالغ عددهن (40) طالبة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية: وتضم (20) طالبة، ومجموعة ضابطة: وتضم (20) طالبة.

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

قام الباحث بإعداد مقياس الرهاب الاجتماعي، ولقد تم اختياره لسهولة عباراته وإمكانية الإجابة عنه من خلال عينة الدراسات، وسهولة تطبيقه بطريقة جماعية وفردية تتناسب مع حجم عينة الدراسة المقترحة، ويهدف هذا المقياس إلى قياس درجة الرهاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا، وذلك للتعرف إلى مدى فعالية برنامج السيكدوراما لخفض هذا السلوك لدى الطالبات (عينة الدراسة).

مصادر إعداد المقياس:

قام الباحث بإعداد مقياس الرهاب الاجتماعي، وذلك بالاعتماد على عدة مصادر تمثلت بالدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الرهاب، وتضمنت مقاييس مشابهة يمكن الاستعانة بها والإفادة منها في إعداد مقياس الدراسة الحالية. (حمدان، 2012)، (عبد الحسين وآخرون، 2020)، والكتب والمراجع المتخصصة في علم النفس والصحة النفسية (زهران، 2005)، الطفولة والمراهقة، (الجيوري، 2012). بالإضافة إلى الاستعانة بأراء الخبراء والمتخصصين في علم النفس في الجامعات الفلسطينية، وبالإفادة من المصادر السابقة تم صياغة عبارات المقياس في صورته الأولية حيث تضمن المقياس (40) فقرة يتم الاستجابة عليها من خلال تدرج خماسي على النحو التالي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) حيث يضع المفحوص إشارة (x) أمام العبارة في الخانة التي تتوافق مع سلوكه.

تصحيح مقياس المقياس:

لتصحيح المقياس تم تخصيص جدول (1) درجات لكل فقرة توزع وفق التدرج المعتمد على التدرج على النحو التالي:

جدول (1): تصحيح مقياس الرهاب الاجتماعي وفق مقياس ليكرت الخماسي					
الإجابة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
الدرجة	5	4	3	2	1

يتضح من الجدول (1) أن الفقرة التي تكون الإجابة عليها بـ "دائماً" تأخذ الدرجة (5) بينما الفقرة التي يتم الإجابة عليها بـ "أبداً" تعطى الدرجة (1)، وتتراوح باقي الإجابات في هذا المدى الذي يتراوح بين (1-5) درجات. ولهذا يمكن القول ان كلما ارتفعت درجات الطالبات زاد الرهاب الاجتماعي والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

التعرف إلى الخصائص السيكومترية للمقياس، قام الباحث بحساب معاملات الثبات والصدق للمقياس، وللتحقق من معاملات الصدق للمقياس قام الباحث بحساب التالي:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على (9) محكمين من الأكاديميين والمتخصصين في كلية التربية وأقسام علم النفس في الجامعات الفلسطينية، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وبقي عدد فقرات المقياس 40 فقرة.
- **صدق الاتساق الداخلي:** ويقصد به مدى توافق كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، وقد قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2): معاملات الارتباط وقيم الاحتمال بين فقرات الرهاب الاجتماعي والدرجة الكلية للأبعاد

م.	م. الارتباط	م.	م. الارتباط	م.	م. الارتباط	م.	م. الارتباط
م. البعد المعرفي	م. البعد النفسي	م. البعد السلوكي	م. البعد الفسيولوجي	م.	م. الارتباط	م.	م. الارتباط
1.	**607	1.	**715	1.	**724	1.	**607
2.	**658	2.	**541	2.	**715	2.	**752
3.	**749	3.	**688	3.	**705	3.	**764
4.	**690	4.	**632	4.	**853	4.	**755
5.	**822	5.	**570	5.	**530	5.	**827
6.	**729	6.	**727	6.	**749	6.	**846
7.	**851	7.	**792	7.	**795	7.	**634
8.	**788	8.	**766	8.	**852	8.	**743
9.	**871	9.	**770	9.	**757	9.	**621
10.	**874	10.	**717	10.	**742	10.	**541

** ر دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) * ر دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.01). وبذلك تُعد فقرات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

- الصدق البنائي: للتحقق من الصدق البنائي لأداة الدراسة قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد المكونة للمقياس مع الدرجة الكلية لمقياس الرهاب الاجتماعي، فكانت النتائج كما يلي:

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية لمقياس الرهاب الاجتماعي

الأبعاد	معامل الارتباط
المعرفي	**928
النفسي	***867
السلوكي	**729
الفسيولوجي	**825

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الرهاب الاجتماعي مع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01، وبالتالي نستنتج أن أداة الدراسة تحقق الصدق البنائي.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقتين وهي كالتالي:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)). ويوضح الجدول (4) قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس الرهاب الاجتماعي

جدول (4): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس الرهاب الاجتماعي

الأبعاد	عدد العبارات	ثبات المحور
المعرفي	10	.855
النفسي	10	.887
السلوكي	10	.606
الفسيولوجي	10	.887
المقياس ككل	40	.901

يتضح من الجدول (4) أن معاملات الثبات لمقياس الرهاب الاجتماعي تراوحت ما بين (0,606) كحد أدنى لفقرات محور (الفهم الانفعالي) إلى (0,887) كحد أعلى لفقرات محور (التيسير الانفعالي للتفكير)، في حين بلغ معامل الثبات العام لمقياس الرهاب الاجتماعي (0,901)، وهو يعتبر معامل ثبات عالٍ لألفا كرونباخ، وهذا يدل على أن مقياس الرهاب الاجتماعي يتمتع بدرجة ثبات جيدة ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة. الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجات فقرات المقياس الفردية مقابل الفقرات الزوجية، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient) والجدول (5):

جدول (5): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات مقياس الرهاب الاجتماعي

الأبعاد	معامل الارتباط بين النصفين (بيرسون)	معامل الثبات المصحح باستخدام معادلة سبيرمان-براون
المعرفي	.658	.79
النفسي	.728	.84
السلوكي	.666	.799
القياسي	.718	.836
المقياس ككل	.799	.888

يتضح من الجدول (5) أن معامل الثبات العام لمقياس الرهاب الاجتماعي (0.888)، وهذا يدل على أن مقياس الرهاب الاجتماعي يتمتع بدرجة ثبات جيدة ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

برنامج قائم على السيكدوراما لخفض درجة الرهاب الاجتماعي:

قام الباحث بإعداد برنامج ارشادي قائم على السيكدوراما لخفض حدة الرهاب الاجتماعي من خلال العديد من الأنشطة باستخدام فنيات السيكدوراما: (مرآة، التخيل، الدكان السحري، لعب الأدوار، قلب الدور، المحاكاة، سرد القصص، الرمزية) وكذلك التنوع في استخدام الأساليب المستخدمة: (الحوار والنقاش، العصف الذهني، التعزيز، التنشيط، الواجب البيتي). وهو يتكون من جلسات إرشادية جماعية، تتكون من 12 جلسة إرشادية، وسيستخدم من خلالها مهارات إرشادية وأدوات حتى يتسنى للباحث تحقيق الأهداف المرجوة من هذا البرنامج.

• صدق البرنامج: (صدق المحكمين):

تم عرض البرنامج الإرشادي على تسعة من أعضاء هيئة التدريس والمتخصصين في مجال علم النفس في الجامعات الفلسطينية والمؤسسات النفسية، بهدف التأكد من مدى صلاحية البرنامج الإرشادي المعد وملاءمته لأغراض البحث، وإبداء الرأي فيما يتعلق بمدى صدق وصلاحية الجلسات والأدوات المستخدمة داخل البرنامج، وإدخال التعديلات اللازمة سواء بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، حيث قدم السادة المحكمين العديد من التعديلات الجوهرية على البرنامج، واستجاب الباحث لهذه التعديلات، وقام بإعادة صياغة البرنامج في ضوء الملاحظات التي قدمها المحكمين.

• ضبط المتغيرات قبل تطبيق البرنامج:

قام الباحث بتبني النموذج الكلاسيكي في المنهج شبه التجريبي، حيث استخدم طريقة المجموعتين التجريبية والضابطة مع إجراء اختبار قبلي وبعدي، وذلك حرصاً منها على سلامة النتائج، وتجنباً لآثار المتغيرات الدخيلة. وقد اعتمد الباحث لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين على ضبط المتغيرات موضع الدراسة على النحو التالي:

أ. ضبط العمر الزمني لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

ب. التكافؤ بين المجموعتين في المقياس الرهاب الاجتماعي.

ومن أجل التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية): قام الباحث بتطبيق مقياس الرهاب الاجتماعي تطبيقاً قبلياً على عينة الدراسة بمجموعتهما الضابطة والتجريبية وذلك لمعرفة مدى تكافؤ المجموعتين، والتجانس بينهما، حيث يقصد بتجانس العينات مدى انتسابها إلى أصل واحد أو أصول متعددة، فإذا انتسبت العينات إلى أصل واحد فهي متجانسة وإذا لم تنتسب العينات إلى أصل واحد فهي غير متجانسة، وباستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين قام الباحث باختبار تجانس العينات عن طريق حساب اختبار دلالات الفروق بين متوسطات درجات الطلاب من كلتا المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، والجدول (6) التالي يوضح ذلك:

جدول (6): قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية لاختبار الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في مقياس الرهاب الاجتماعي

المجموعة	عدد الطلاب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	20	3.864	.23	1.392	0.189
المجموعة التجريبية	20	3.877	.18		

يشير الجدول السابق إلى تكافؤ طالبات مجموعتي الدراسة في الرهاب الاجتماعي، حيث دلت عدم معنوية اختبار "ت" على عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس الرهاب الاجتماعي القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة، أي أن المجموعتين متكافئتان.

• أهداف برنامج السيكدوراما:

يهدف البرنامج إلى تحقيق أهداف عامة وأهداف خاصة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (7): أهداف برنامج السيكو دراما

1. إعادة توجيه الفرد وإعادة تعليمه.	2. تساعد الفرد التعلم من خلال الخبرات الاجتماعية.
3. تحقيق التوافق والتفاعل الاجتماعي السليم.	4. تدريب الفرد على التعبير الملائم عما يشعر به، وتدريبه على الدفاع عن حقوقه وعلى الاستجابات الاجتماعية الملائمة.
5. كشف مشكلات الطلبة وتفهم ذواتهم وإدراك رغباتهم.	6. إتاحة الفرصة لإشباع حاجات الأفراد المختلفة، مثل حاجتهم إلى اللعب الذي من خلاله يمكن تقويم ذواتهم والتعرف إلى مواطن القوة والضعف في شخصياتهم.
7. تنمية وعي الفرد بمشكلاته والسعي إلى حلها.	8. تهيئة فرصاً في مجال التعاون الاجتماعي وفهم المحيط الذي يعيش فيه وفهم نفسه.
9. تتيح السيكو دراما فرصة التعبير والتنفيس الانفعالي عن التوترات المختلفة، وكذلك في التعبير عن المشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية في واقعهم.	10. تساعد في الحياة الجماعية وتجاوز الشعور بالنقص والانطوائية، وفقدان الثقة بالنفس.
11. التدريب على المهارات الاجتماعية وعلى إحداث استجابات بديلة ملائمة.	12. تطوير قدرة الفرد إلى التعامل بكل عفوية وتلقائية.
13. تكشف السيكو دراما للفرد نفسه وأين هو من هذا السلوك فهو يدرك نماذج واحتمالات جديدة في حياته لم يكن مدركاً إياها من قبل.	14. إعادة تمثيل الأحداث الماضية، الحاضرة، المستقبلية.
15. الوصول إلى حلول بشكل غير مباشر ونابع من الفرد ولا يكون موجه من أحد.	16. تتيح السيكو دراما أجواء نفسية ملائمة مليئة بالحب والثقة والمرح، كل ذلك يساعد الفرد في التغلب على ما يعاني من مشاكل عدوانية.
17. تساعد الفرد بالتسامي والإعلاء بالرهاب الاجتماعي غير المقبول اجتماعياً إلى سلوك مقبول اجتماعياً، أي استغلال طاقات الطالبات في أنشطة إيجابية وممتعة، وهادئة ومقبولة اجتماعياً، بدل من أنشطة يغلب عليها طابع العنف والعدوان وغير المقبول اجتماعياً، وينتج عنها نفور من الجميع وعدم التواصل الإيجابي مع الآخر.	18. تتيح للفرد فرصة للتعلم الاجتماعي: (النمذجة، الملاحظة، التقليد والمحاكاة) من خلال النماذج المقدمة في القصص سواء أكان من خلالها أم قصة منا ونقوم بتمثيلها.

• معايير بناء البرنامج الإرشادي:

في ضوء منطلقات بناء البرنامج الإرشادي تم الاستناد على عدة معايير في بناء البرنامج وهي معايير خاصة بالأهداف السلوكية، والمحتوي، والأهداف التطبيقية، والتقويمية.

جدول (8): معايير بناء البرنامج الإرشادي

المعايير الخاصة بالأهداف السلوكية	المعايير الخاصة بالمحتوى	المعايير الخاصة باستراتيجيات التطبيق	معايير خاصة بالتقويم
عند صياغة الأهداف السلوكية للبرنامج راع الباحث ما يلي: أن يكون الهدف محدداً تحديداً دقيقاً. صياغة الأهداف بمصطلحات سهلة قابلة للقياس والملاحظة والتطبيق.	عند بناء البرنامج تم مراعاة الآتي: يشمل المحتوى على أنشطة متنوعة تتناسب مع عمر الطفل. لغة المحتوى سهلة وواضحة وتتناسب مع مستوياتهم. ربط المحتوى بالمواقف الحياتية الواقعية عند الطفل. تشجيع الطفل على التعبير والمشاركة في الأنشطة.	توفير البيئة المناسبة لممارسة الأنشطة. عمل تغذية راجعة في نهاية كل جلسة. استخدام أسلوب التعزيز في جلسات لتقوية ثقتهم بأنفسهم. التنوع في الأنشطة والألعاب والأساليب المستخدمة. تشجيع الطلاب على التعبير بتلقائية وارتجالية دون الشعور بالخوف أو الارتباك	راع الباحث تحقيق الهدف من كل جلسة كما قام بتطبيق عدة قياسات للعينة: (قبلي، بعدي، تتبعي) لمعرفة مدى فعالية برنامج السيكو دراما لتخفيف الرهاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا.

• الأسس الفلسفية التي قام عليها البرنامج:

- استند الباحث على عدة منطلقات فكرية وأسس فلسفية وعملية لتصميم البرنامج من أهمها:
- أ. استخدام السيكو دراما كأسلوب ارشادي علاجي جماعي تتضمن العديد من الأنشطة والألعاب المنظمة الموجهة لتخفيف حدة الرهاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا.
 - ب. التركيز على لعب الأدوار وقلب الأدوار والرمزية، وأهمية اللعب التمثيلي في حياة الطالبة كونه أسلوب من أساليب العلاج النفسي يتقبله الطالبة ويساعد على التنفيس الانفعالي.
 - ج. خلق جو من المرح والسرور في نفوس الطالبات، وتنمية قدرتهم على التخيل والإبداع.
 - د. أما بالنسبة لبرنامج السيكو دراما فقد تناول الباحث عرضاً لمراحل إعداد البرنامج والمتمثلة في خطوات تصميمه، والهدف العام منه والأهداف الفرعية وأهمية برنامج السيكو دراما والأسس والمبادئ التي استند عليها في إعدادها، وحدود البرنامج والفئة المستهدفة، والفترة الزمنية اللازمة لتنفيذ البرنامج والأساليب والفنيات المستخدمة ووسائل التقويم المتبعة.

• خطوات تصميم برنامج السيكدوراما:

- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت السيكدوراما، وكذلك الاطلاع على الكتب والأبحاث والبرامج المختلفة للسيكدوراما بهدف التعرف إلى أسس بناء البرنامج.
- الاطلاع على أنشطة السيكدوراما الحديثة وفنانياتها، وتحديد معايير بناء البرنامج وأهدافه، وتحديد الطرق والأساليب المناسبة لتطبيق البرنامج، الخطة الزمنية المتوقع فيها تنفيذ البرنامج.
- تحديد المدرسة التي سوف يتم فيها تطبيق البرنامج فيها وتحديد الطالبات اللواتي يعانين من الرهاب الاجتماعي المرتفع وتقسيمهم إلى مجموعتين من خلال مقياس الرهاب، وتحديد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- تمر كل جلسة من البرنامج القائم على السيكدوراما بأربع مراحل: (مرحلة الإحماء والتسخين، مرحلة الفعل والحدث (نشاط مركزي)، مرحلة المشاركة، مرحلة الإغلاق)، والجدول التالي يوضح هذه المراحل:

جدول (9): يوضح محاور برنامج السيكدوراما

المحور	متطلباته	طريقة الأداء	الزمن
الإحماء	أنشطة متنوعة ومتعددة لتحقيق الهدف وتحضير الأدوات اللازمة للنشاط.	تطبيق التمارين بشكل عفوي وارتجالي، ويساعد على نشاط المجموعة وزيادة الدافعية لديهم للبدء بالمشاركة لاحقاً بالفعل أو الحدث (النشاط المركزي).	كل تمرين يختلف في التوقيت ولكن يتراوح الزمن من (10-15) دقيقة.
الحدث أو الفعل (النشاط المركزي).	القدرة على الملاحظة ومساعدة المجموعة على المشاركة من خلال عدة فنيات مستخدم في النشاط المركزي.	هناك عدة طرق ممكن للقائد الذي تم اختياره بالتصويت أو الترشيح أن يمثل الدور سواء لعب دور، قلب دور، مرآة أو غيرها.	يتراوح حسب طبيعة النشاط ما بين (30-35) دقيقة.
المشاركة	المشاركة بمشاعرهم من خلال الحدث أو الموقف.	طلب من المجموعة العودة لأماكنهم والخروج من الدور ومشاركتهم بمشاعرهم وخبرتهم المشابهة للحدث إن وجدت.	يتراوح ما بين (10-15) دقيقة
الإغلاق	إنهاء الجلسة بشكل مرضي للجميع.	تطبيق تمارين متنوعة للإغلاق سواء أكان بأنشودة أم أمنية أو كلمة يتحدثوا فيها عن مشاعرهم تجاه الجلسة وإنهاء الجلسة بمشاعر جميلة.	(5) دقائق

• إجراءات التطبيق:

- قام الباحث بتنفيذ هذه الدراسة من خلال الإجراءات التالية:
- قام بإعداد البرنامج وفقاً للخطة الموضحة في وصف البرنامج.
- قام باختيار المجموعتين التجريبية والضابطة من بين طلبة الصف الثامن والتاسع، على أساس حصولهن على أعلى الدرجات في مقياس الرهاب الاجتماعي.
- قام بتطبيق أدوات الدراسة قبل تطبيق البرنامج على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- قام بتطبيق البرنامج 2022/10/15 بمعدل (2) جلسات أسبوعياً، وكانت مدة كل جلسة لا تقل عن (65 دقيقة)، وقد استغرق تنفيذ البرنامج (6) أسابيع، مع العلم بأن الباحث قد عقد الجلسة الافتتاحية والجلسة الأولى في الأسبوع الأول.
- بعد تطبيق البرنامج قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة مباشرة (القياس البعدي).
- قام بعد ذلك بتصحيح استجابات الطالبات على أدوات الدراسة باستخدام برنامج (SPSS)، حيث تم رصد الدرجات لمعالجتها إحصائياً، واستخراج النتائج ومناقشتها.
- قام بإعادة تطبيق أدوات الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية فقط بعد مرور شهر من انتهاء التجربة (القياس التبعي).

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات، والتحقق من صحة الفروض: معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدى والثبات، معادلة سيبرمان - براون لحساب الثبات، معادلة ألفا كرونباخ للثبات، اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارميتري، معادلة حجم التأثير (مربع معامل آيتا) للتحقق من فاعلية البرنامج، وقد استخدم لحساب تلك الأساليب الإحصائية برنامج SPSS للمعالجات الإحصائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

حيث إنه قد تم استخدام مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي في إعداد أداة الدراسة، ويراد تصنيف مستويات الرهاب الاجتماعي إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع)، فسيتم حساب طول الفترة للوسط الحسابي عن طريق قسمة المدى على عدد المستويات المراد التصنيف إليها، علمًا أن المدى عبارة عن القيمة القصوى في المقياس الخماسي مطروحًا منها القيمة الدنيا (4=1-5)، وبالتالي فإن طول الفترة للوسط الحسابي تساوي (3.67 = 4-1.33)، وبذلك نحصل على أطول الفترات للمتوسط الحسابي، ومن خلالها سيتم تحديد مستويات الرهاب الاجتماعي لدى أفراد العينة، كما في الجدول التالي:

جدول (10): تصنيف مستويات الرهاب الاجتماعي

المستوى	الأهمية النسبية	المتوسط الحسابي
منخفض	من 20% إلى 46.6%	من 1 إلى 2.33
متوسط	من 46.7% إلى 73.2%	من 2.34 إلى 3.67
مرتفع	من 73.3% إلى 100%	من 3.68 إلى 5

وهذا يعطي دلالة إحصائية على أن المتوسطات التي تقل عن (2.33) تدل على وجود درجة منخفضة من الرهاب الاجتماعي، أما المتوسطات التي تتراوح بين (2.34 إلى 3.67) فهي تدل على وجود درجة متوسطة من الرهاب الاجتماعي، بينما المتوسطات التي تزيد عن (3.68) فهي تدل على وجود درجة مرتفعة من الرهاب الاجتماعي.

نتائج الفرض الأول ومناقشته:

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرهاب الاجتماعي عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التطبيق البعدي لمقياس الرهاب الاجتماعي.

جدول (11): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة وقيمة (T) في القياس البعدي (ن=20)

البعد	القياس البعدي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفي	الضابطة	20	3.8	.371	مرتفع	10.9	.000**
	التجريبية	20	3.01	.44	متوسط		
النفسي	الضابطة	20	3.23	.40	متوسط	13.77	.000**
	التجريبية	20	2.26	.37	منخفض		
السلوكي	الضابطة	20	4.42	.33	مرتفع	11.3	.000**
	التجريبية	20	3.31	.22	متوسط		
الفسولوجي	الضابطة	20	3.92	.43	مرتفع	9.4	.000**
	التجريبية	20	3.32	.39	متوسط		
المقياس ككل	الضابطة	20	3.866	.22	مرتفع	22.52	.000**
	التجريبية	20	2.975	.27	متوسط		

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يلاحظ من الجدول السابق: أن قيمة "ت" المحسوبة للمقياس ككل تساوي (22.52) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي تساوي (2.093) عند درجات حرية (19) ومستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المقياس ككل بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية من طالبات مدرسة ابن رشد، حيث انخفض مستوى الرهاب لدى المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي كما يوضحه الجدول السابق من مرتفع إلى متوسط.

جدول (12): يوضح حجم التأثير بواسطة كل من مربع ايتا (η^2)، وقيمة (d). جدول (12): يوضح قيمة مربع ايتا (η^2) وحجم الأثر (d)

المهارة	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة مربع ايتا (η^2)	حجم التأثير (d)
المعرفي	10.9	0.86	4.97
النفسي	13.77	0.91	6.36
السلوكي	11.3	0.87	5.17
الفسولوجي	9.4	0.82	4.27
المقياس ككل	22.52	0.96	9.80

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة مربع ايتا (η^2) للدرجة الكلية بلغت (0.96) وهي كبير جدًا، لأنها قيمة مربع ايتا (η^2) أكبر من (0.20)، وهذا يدل على فعالية البرنامج في خفض مستوى الرهاب الاجتماعي.

ويفسر الباحث ذلك بأن هناك تغير في أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي حيث يتضح من العرض السابق أن الفروق بين القياسين كانت حقيقية، مع وجود مستوى تأثير مرتفع للبرنامج في خفض الدرجة الكلية للرهاب الاجتماعي ومهاراته الفرعية، ولهذا يمكن القول أن هذه النتيجة تعد مؤشراً على فاعلية البرنامج في خفض مستوى الرهاب الاجتماعي وأبعاده الفرعية.

ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأن برنامج الارشادي القائم على السيكدوراما، قد زاد من ثقة الطالبة بنفسها في مواجهة المواقف الاجتماعية المتنوعة، وأصبح لديها مهارات التعامل مع العديد من المواقف التربوية في الحياة الحقيقية، وزاد من إمكانياتها في الاندماج مع المواقف الاجتماعية في أي لحظة. وأضحت لديها شعور بالراحة والاطمئنان، كما أن البرنامج زاد من وعي المجموعة التجريبية الاجتماعي، كاحترام وتفهم الآخرين، واكتساب مهارات التواصل كالقدرة على التواصل الجيد والتعاون مع الآخرين، وبناء الصداقات وحل الصراعات، إضافة إلى ذلك اكتساب الطالبات مهارة التعاطف والمشاركة الوجدانية كالإحساس بالآخرين، والقدرة على الإصغاء واحترام أفكار ومشاعر الآخرين، بالإضافة إلى تطبيق مجموعة من الألعاب الجماعية والفنيات والمواقف الحياتية التمثيلية الدرامية من واقع حياة الطالبات والمناسبة لأعمارهم، كان له دوراً في خفض من مستوى الرهاب الاجتماعي لدى طالبات المجموعة، وهنا لا بد أن نشير أن طالبات المجموعة التجريبية كانت لديهن الرغبة الكاملة في تطوير قدراتهن المختلفة نحو الأفضل لإدراكهن بوجود قصور في مهارتهن الاجتماعية وظهور علامات الخوف عليهن، وبالتالي قامن بتنفيذ جميع التعليمات التي أعطيت لهن من قبل الباحث وخاصة القواعد العامة للجلسات الإرشادية التي تم الاتفاق عليها في بداية البرنامج الإرشادي، حيث كانت تلك الأنشطة متكاملة ومتواصلة ومرنة في الانتقال من نشاط لآخر دون صعوبة تذكر، مما سهل تنفيذ أنشطة البرنامج المختلفة وزاد من تفاعل الطالبات مع هذه الأنشطة، بالإضافة إلى الخبرة المهنية التي يتمتع بها الباحث، حيث سبق له أن طبق العديد من البرامج الإرشادية في المدارس وخاصة برنامج الدعم النفسي والاجتماعي، بعكس المجموعة الضابطة التي لم يطرأ على أفرادها أي تغير للأفضل وذلك لأنهم لم يتلقوا جلسات إرشادية ولم تخضع المجموعة لبرنامج إرشادي متكامل، ولم يكتسب أفرادها مهارات وفنيات تساعدهم في خفض مستوى الرهاب الاجتماعي، وتتفق هذه النتيجة مع معظم الدراسات التي طبقت لقياس ومتابعة أثر البرامج الإرشادية المختلفة في التخفيف من أعراض الرهاب الاجتماعي منها دراسة الجبالي، (2011)، دراسة عبد الحسين وصالح (2020)، دراسة تلاحة (2016)، دراسة حنونة (2023).

نتائج الفرض الثاني ومناقشته:

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرهاب الاجتماعي عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجدول (13) يوضح ذلك:

جدول (13): قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للكشف عن الفروق في مهارات الرهاب الاجتماعي بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية.

(ن=20)							
البعد	القياس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفي	القبلي	20	3.75	.369	مرتفع	10.89	.000**
	البعدي	20	3.01	.44	متوسط		
النفسي	القبلي	20	3.32	.36	متوسط	13.88	.000**
	البعدي	20	2.26	.37	منخفض		
السلوكي	القبلي	20	4.44	.31	مرتفع	11.5	.000**
	البعدي	20	3.31	.22	متوسط		
الفسولوجي	القبلي	20	4.00	.43	مرتفع	9.6	.000**
	البعدي	20	3.32	.39	متوسط		
المقياس ككل	القبلي	20	3.877	.18	مرتفع	22.5	.000**
	البعدي	20	2.975	.27	متوسط		

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يلاحظ من الجدول السابق: أن قيمة "ت" المحسوبة للمقياس ككل تساوي (22.5) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية ومستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في مهارات الرهاب الاجتماعي بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، حيث انخفضت درجة الرهاب الاجتماعي في المقياس ككل، وكان انخفاض الرهاب واضحاً حسب تقسيم المستويات حيث كان التحسن من (3.877) وهي ما تصنف ضمن مرتفع إلى (2.975) وهي ما تصنف ضمن متوسط. الجدول (14) التالي يوضح حجم التأثير بواسطة كل من مربع ايتا (η^2)، وقيمة (d).

جدول (14): يوضح قيمة مربع ايتا (η^2) وحجم الأثر (d)

المهارة	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة مربع ايتا (η^2)	حجم التأثير (d)
المعرفي	10.89	0.85	4.969
النفسي	13.88	0.92	6.40
السلوكي	11.5	0.88	5.18
القياسي	9.6	0.83	4.28
المقياس ككل	22.5	0.97	9.81

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة مربع ايتا (η^2) للدرجة الكلية بلغت (0.97) وهي كبير جدًا، لأنها قيمة مربع ايتا (η^2) أكبر من (0.20)، وهذا يدل على فاعلية البرنامج في خفض مستوى الرهاب الاجتماعي.

ويفسر الباحث ذلك بأن هناك تغير في أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي حيث يتضح من العرض السابق أن الفروق بين القياسين كانت حقيقية، مع وجود انخفاض ملموس في الدرجة الكلية للرهاب الاجتماعي ومهاراته الفرعية، وهذا يمكن اعتبار هذه النتيجة مؤشرًا على فاعلية البرنامج في خفض درجة الرهاب الاجتماعي. وهذا يدل أن جلسات البرنامج الإرشادي وفنياته المستخدمة، كانت فاعلة ومناسبة في خفض مستوى الرهاب لدى الطالبات، ويعزو الباحث: انخفاض الرهاب الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي؛ لأهمية السيكدراما كأسلوب من أساليب تعديل السلوك في تخفيف حدة الرهاب الاجتماعي حيث ساعدت على الكشف عن مشكلات الطالبات، والسعي إلى حلها وتفهم ذواتهم وإدراك رغباتهم وتنمية وعي الطالبة بمشكلاتها، وإتاحة الفرصة لإشباع حاجاتها المختلفة، مثل حاجتها إلى اللعب الذي من خلاله يمكن تقويم ذواتهم والتعرف إلى مواطن القوة والضعف في شخصياتهن، وتتيح السيكدراما فرصة التعبير والتنفيس الانفعالي عن التوترات المختلفة، وكذلك في التعبير عن المشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية في واقعهم. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة دبابش (2011)، ودراسة وردة (2011)، ودراسة الطراونة (2016)، ودراسة علي (2016)، ودراسة الجبالي، (2011)، دراسة عبد الحسين وصالح (2020). دراسة تلاحمة (2016)، دراسة حنونة (2023).

نتائج الفرض الثالث ومناقشته:

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرهاب الاجتماعي عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجدول (15) يوضح ذلك:

جدول (15): قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للكشف عن الفروق في درجة الرهاب الاجتماعي بين القياس القبلي والقياس التتبعي لدى المجموعة التجريبية

البعد	القياس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفي	البعدي	20	3.01	.44	متوسط	0.47	0.671
	التتبعي	20	3.04	.49	متوسط		
النفسي	البعدي	20	2.26	.37	منخفض	0.54	0.60
	التتبعي	20	2.23	.35	منخفض		
السلوكي	البعدي	20	3.31	.22	متوسط	0.87	0.39
	التتبعي	20	3.25	.28	متوسط		
القياسي	البعدي	20	3.32	.39	متوسط	0.09	0.94
	التتبعي	20	3.31	.382	متوسط		
المقياس ككل	البعدي	20	2.975	.27	متوسط	0.56	0.58
	التتبعي	20	3.03	.21	متوسط		

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يلاحظ من الجدول بالنسبة للمقياس ككل: تبين أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.56) وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية التي تساوي (2.093) عند درجات حرية (19) ومستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في مهارات الرهاب الاجتماعي القياس البعدي والقياس التتبعي لدى المجموعة التجريبية من طالبات مدرسة ابن رشد. والجدول (16) التالي يوضح حجم التأثير بواسطة كل من مربع ايتا (η^2)، وقيمة (d).

جدول (16): يوضح قيمة مربع ايتا (η^2) وحجم الأثر (d)

المهارة	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة مربع ايتا (η^2)	حجم التأثير (d)
المعرفي	0.47	0.01	0.20
النفسي	0.54	0.02	0.25
السلوكي	0.87	0.04	0.40
القياسي	0.09	0.00	0.04
المقياس ككل	0.56	0.021	0.26

وتوضح من الجدول السابق أن قيمة مربع ايتا (η^2) للدرجة الكلية بلغت (0.021) وهي صغيرة جداً، لأنها قيمة مربع ايتا (η^2) أكبر من (0.20). ويفسر الباحث هذا بأن هناك ثبات في أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي بعد شهر من انتهاء البرنامج، ويمكن اعتبار هذه النتيجة مؤشراً على فاعلية البرنامج في خفض مستوى الرهاب الاجتماعي وأبعاده الفرعية، وأن ما أظهره القياس التتبعي يدل على عمق التعديلات والتحسين الواضح في سلوك الطالبات التفاعلي بشكل مستمر، حيث اشتمل التعديل على تعليم مهارات اجتماعية وتواصلية وبناءة، واستراتيجيات للتوافق النفسي والاجتماعي، وأن الخبرات التي تم اكتسابها للطالبات، والتدريب العملي عليها كان لها الأثر المساعد في نقل التعلم خارج إطار الجلسات، وامتدادها إلى حياتهن الواقعية ومنها تحفيز المشاركة، الانخراط الاجتماعي بدلاً من السلبية والميل للانطواء، وذلك خلال تنفيذ العديد من لعب الأدوار والإلقاء أمام الآخرين، وسرد القصص التي تعمل على تنمية المهارات الاجتماعية وبالتالي التخلص من الرهاب الاجتماعي بالإضافة إلى الحوار الهادف والتدريب على نبرة الصوت، الحديث مع الغرباء، والمناقشة، ولعب الدور والتعزيز والنمذجة، والتزام الطالبات بحضور جميع الجلسات ساعد ذلك في اكتسابهن جميع المهارات في البرنامج بكفاءة، وهذه النتيجة تدل أيضاً على استمرار وفعالية السيكدراما لتخفيف الرهاب الاجتماعي لدى الطالبات ويشير إلى احتفاظ الطالبات بالخبرات والمهارات المكتسبة من خلال البرنامج حيث إن محتوى البرنامج وأنشطته والفنيات المستخدمة فيه كان لها دور في تعديل المفاهيم البديلة، وتحقيق الترابط المعرفي لهذه المفاهيم مع الخبرات المختلفة بما يجعلها تترسخ أكثر في البنية المعرفية لدى الطالبة فتنعكس على سلوكها وممارساتها اليومية في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة، فالسيكدراما تميزت بالسهولة واليسر، لأنها تستخدم لغة لا يختلف عليها أحد، وهي لغة الأداء والتجسيد وتساعد على الاستبصار الفرد بذاته ومشاكله في ظل جماعة السيكدراما، والتفريغ الانفعالي عما بداخله من انفعالات مما يخفف من حدة الرهاب الاجتماعي والتسامي والإعلاء بالرهاب الاجتماعي غير المقبول اجتماعياً إلى سلوك مقبول اجتماعياً. ويؤكد ما وصلت إليه نتائج الدراسة الحالية مدى فاعلية برنامج السيكدراما لتخفيف من الرهاب الاجتماعي مع جاء من نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة حنونة (2023)، التي هدفت للتعرف إلى فعالية العلاج باللعب لتخفيف من حدة الخجل والرهاب الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية، ودراسة عبد الحسين وصالح (2020). ودراسة تلاحمة (2016)، ودراسة الجبالي، (2011)، التي أظهرت أثر البرامج الإرشادية في تعديل سلوكيات الطلبة السلبية.

الاستنتاجات:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية القبلي، والبعدي لصالح الاختبار البعدي، حيث انخفض مستوى الرهاب الاجتماعي لدى العينة التجريبية وهذا يدل على أثر البرنامج الإرشادي القائم على السيكدراما في خفض مستوى الرهاب لدى الطالبات.

توصيات الدراسة:

- نتيجة لما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكن للباحث أن يوصي بما يلي:
- إعداد برامج إرشادية قائمة على السيكدراما لخفض الرهاب الاجتماعي لدى الأطفال.
- إعداد كادر من المرشدين التربويين المدرب على السيكدراما، ويكون قادراً على استخدام تقنيات السيكدراما في علاج المشاكل السلوكية بشكل عام والرهاب الاجتماعي بشكل خاص لدى المراهقين.
- إنشاء مسارح في المدارس ليكون مكاناً للتفريغ عما بداخلهم عن طريق التمثيل ولعب الأدوار.
- إشراك الطلبة المشكلين في الأنشطة اللامنهجية حيث إنها تعمل على توظيف طاقاتهم وقدراتهم واستثمارها فيما يعود عليهم بالنفع والفائدة.
- توظيف برامج للتوجيه والإرشاد النفسي في المدارس بهدف الوقوف على المشكلات السلوكية وخصوصاً ظاهرة الرهاب الاجتماعي للطالبات.

مقترحات الدراسة:

- من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة عنها تقترح الباحثة الدراسات التالية:
- دراسة مسحية للرهاب الاجتماعي لدى الأطفال والمراهقين لتحديد حجمها في المجتمع الفلسطيني.
- إعداد برامج إرشادية قائمة على السيكدراما بمشاركة الوالدين في تنفيذها على أبنائهم الذي يعانون من مشاكل سلوكية.
- إعداد دليل توضيحي لفنيات وأساليب السيكدراما لتوظيفها في مجال العمل الإرشادي.
- إدراج البرامج الإرشادية القائمة على السيكدراما ضمن الخطة السنوية للإرشاد للعمل بها مثل الرعاية الذاتية وشجرة الحياة.

المراجع:

- تلاحمة، إجابة. (2017). *فاعلية برنامج إرشادين في خفض درجة الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس دورا*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل.
- الجبالي، داليا. (2011). *فاعلية استخدام تقنية السيكو دراما والنمذجة لعلاج المشكلات السلوكية*. (دراسة دكتوراه)، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الجبوري، أحمد. (2012). *صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلتين المتوسطة والإعدادية من وجهة نظر المدرسين*. مجلة الفتح: 9(51)، العراق، 396-448.
- الجوارنة، أحمد؛ حمدان، إسراء. (2015). *علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالرهاب الاجتماعي لدى طلبة مرحلة المراهقة المبكرة*. مجلة الدراسات التربوية والنفسية: 9(1)، 179-196.
- حمدانة، برهان محمود. (2013). *مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن*. المجلة الدولية للتربية المتخصصة: 2(7)، 709 – 721.
- حمدان، إسراء جمال. (2012). *علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة مرحلة المراهقة المبكرة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك.
- حنونة، أمال. (2023). *فاعلية برنامج إرشادي باللعب الجماعي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الطالبات الخجولات في المرحلة الأساسية بمحافظة الوسطى*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية.
- داغستاني، بلقيس. (2011). *أثر استخدام السيكو دراما في تنمية السلوك الإيجابي لدى أطفال الروضة*. مجلة كلية التربية: جامعة الأزهر، (145)، 327-362.
- ديابش، علي. (2011). *فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وأثره على تقدير الذات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- رضوان، أبو زايد. (2012). *استخدام السيكو دراما في خدمة الفرد وتخفيف حدة المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. مجلة الدراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية: (25)، 472 – 972.
- الرقاد، هناء خالد. (2017). *الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالتوافق الجامعي لدى طلبة الجامعة الهاشمية*. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث: مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(3)، 232 – 248.
- الركيبيات، أمجد فرحان. (2015). *درجة الرهاب الاجتماعي وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي والجنس لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن*. المجلة الدولية للتربية المتخصصة: 4(2)، 1 – 13.
- رياض، سعد. (2008). *موسوعة علم النفس والعلاج النفسي*. الطبعة الأولى، دار الجوزي.
- زقوت، انشراح عبد المجيد. (2014). *مدى فاعلية برنامج السيكو دراما في خفض مستوى القلق لدى سيدات المنطقة الحدودية الشمالية*. (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية.
- زهران، حامد. (2005). *علم النفس النمو (الطفولة والمراهقة)*. (د. ط).
- سليمان، عبد الرحمن. (1999). *السيكو دراما، مفاهيمها وعناصرها واستخداماتها*. بحوث ودراسات في العلاج النفسي، (د. ط)، مكتبة زهراء الشرق.
- شاهين، فرنسيس وجردات، عبد الكريم. (2012). *مقارنة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بالتدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة الرهاب الاجتماعي*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث: 26(6)، 1259 – 1292.
- الشريف، بندر بن عبدالله. (2014). *بعض أبعاد القلق الاجتماعي المنبئة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة طيبة*. المجلة الدولية للتربية المتخصصة: 3(9)، 1 – 22.
- الطراونة، حسين. (2016). *فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض اضطراب الرهاب الاجتماعي لدى عينة من مراجعي العيادات النفسية في الخدمات الطبية الملكية*. مجلة كلية التربية الأساسية: 22(14)، 926-964.
- عبد الجواد، محمد. (1990). *استخدام السيكو دراما في علاج بعض المشكلات النفسية للأطفال*. (رسالة ماجستير)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- عبد الجواد، ميرفت عزمي وأحمد، أسماء فتحي. (2015). *الفروق في بعض سمات الشخصية والقلق الاجتماعي لدى مستخدمي وغير مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي لعينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا*. مجلة العلوم التربوية والنفسية: 16(4)، 187 – 208.
- عبد الحسين، تهاني طالب وصالح، مازن محمد. (2020). *تأثير الإرشاد باللعب في خفض السلوك التنمري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. مجلة الفتح: (83)، 96 – 142.

- علي، دعاء. (2016). برنامج إرشادي معرفي للتعفيف من حدة الرهاب الاجتماعي عند الطفل الكفيف لتحسين التواصل الاجتماعي لديه. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.
- علي، عمرو. (2012). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام السيكودراما في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين بصرياً. مجلة كلية التربية جامعة بنها: (91)، 243-279.
- غزو، أحمد؛ وسمور، قاسم. (2016). فاعلية برنامجين إرشاديين في خفض اضطراب الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*: 12(1)، 59-69.
- قاسم، محمد. (2012). *مدخل إلى الصحة النفسية*. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- المالكي، حنان عبد الرحيم. (2013). فاعلية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات السيكودراما في خفض مستوى من الضغط النفسي لدى عينة من طالبات. (رسالة دكتوراه)، جامعة أم القرى.
- المغربي، م. ي. م. ح. & حامد، مها يحيى محمود. (2022). فاعلية برنامج قائم على تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى الصم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*: 119(3)، 1413-1444.
- الميل، حنان حسين عبد الرضا. (2010). فاعلية أسلوب العلاج باللعب والتدريب التوكيدي في تخفيف الرهاب الاجتماعي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة بدولة الكويت. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية: جامعة القاهرة.
- هارف، حسن. (2022). التوظيف التربوي للعلاج السيكودراما في عروض المسرح المدرسي. *مجلة كلية التربية الأساسية*: 28(117)، 316-327.
- الهباص، سيد. (2010). *التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الانترنت: دراسة بنائية*. المؤتمر الدولي الخامس عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 117-169.
- الهوري، لبنى سيد. (2015). مدى فاعلية العلاج بالسيكودراما على اضطراب النشاط الزائد لدى الأطفال في ضوء إسهامات العرب. المؤتمر الدولي لعلوم الرياضة والصحة جامعة أسيوط، (3)، 1212-1232.
- وردة، بلحسين. (2011). أثر برنامج معرفي- سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- يعقوب، أشرف؛ علاونة، شفيق. (2016). فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في خفض السلوك الفوضوي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء بني عبيد. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*: 12(4)، 435-454.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical Manual of mental Disorders*. (5th ed.). Washington.
- Burstein, M. et al. (2011). Social Phobia and Subtypes in the National Comorbidity Survey-Adolescent Supplement: Prevalence, Correlates, and Comorbidity. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(9), 870- 880. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.06.005>
- Hamdy, A., ELzeiny, H., & Fathy, A. (2023). Effects of school-Based Intervention on Social Phobia and Self-Esteem among Adolescent Girls. *Egyptian Journal of Health Care*, 14(1), 181-198. <https://doi.org/10.21608/ejhc.2023.280746>
- Holms, pet al. (2014). *empowering therapeutic practice*. Jessica Kingsley publisher. Philadelphia. USA.
- Moreno, J. L. (1975). *The creativity Theory of Personality- Spontaneity, Creativity and Human Potentialities*. In I. A Greenberg (ed) psychodrama theory and therapy. London: Souvenir Press
- Rawal, S. (2006). The role of psychodrama in enhancing life skills in children with specific learning difficulties in a Mumbai school. *International Journal of Special Education*, 22(1)107-117.
- Ulusoy, Y., Sumbas, E., & Sertkaya, B. (2023). Psychodrama as an Intervention Management Instrument for Internal/External Adolescent Problems: A Systematic Literature Review. *The Arts in Psychotherapy*, 83, 102000. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2023.102000>

درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي وعلاقته ببعض المتغيرات
(النوع الاجتماعي، العمر) من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا
كوفيد19

The Degree of Practice of Distance Education in Higher Education
Institutions and its Relationship to some Variables (Gender, Age) from the
Point of View of Students in the Sultanate of Oman in Light of the COVID-19
Pandemic

سالم بن ناصر بن سعيد الكحالي
Salem bin Nasser bin Saeed Al-Kahali

Accepted

قبول البحث

2023/4/16

Revised

مراجعة البحث

2023 /2/25

Received

استلام البحث

2023/1/10

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.4.7>



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

درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي وعلاقته ببعض المتغيرات (النوع الاجتماعي، العمر) من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا كوفيد19

The Degree of Practice of Distance Education in Higher Education Institutions and its Relationship to some Variables (Gender, Age) from the Point of View of Students in the Sultanate of Oman in Light of the COVID-19 Pandemic

سالم بن ناصر بن سعيد الكحالي

Salem bin Nasser bin Saeed Al-Kahali

باحث وأكاديمي متفرغ في التربية وعلم النفس وحقوق الإنسان وعضو سابق بمجلس الشورى العماني- سلطنة عُمان

A full-time researcher and academic in education, psychology and human rights and a former member of the Omani Shura Council, Oman
salim.kahali20@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا كوفيد19، وتعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا كوفيد19 وفق متغير النوع الاجتماعي، ومتغير العمر، وتكونت عينة الدراسة من (591) طالب وطالبة، منهم (333) إناث، و(258) ذكور، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة للوقوف على درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا كوفيد19. اشتملت على (36) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد: البعد الأول (مسيببات استخدام التعليم عن بعد) وتضمن (12) فقرة، والبعد الثاني (التجهيزات الواجب توافرها لاستخدام التعليم عن بعد) وتضمن (12) فقرة. والبعد الثالث (تمويل برامج التعلم عن بعد) وتضمن (12) فقرة. وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى عال في درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا كوفيد19، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا كوفيد19 تعزى لمتغير النوع الاجتماعي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لصالح الذكور. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا كوفيد19 تعزى لمتغير العمر، وأوصت الدراسة بإقامة المؤتمرات والمحاضرات والحلقات النقاشية التوعوية حول أهمية استخدام التعليم عن بعد في المواقف الصفية والحلقات التعليمية، لا سيما في ظروف جائحة كورونا كوفيد19.

الكلمات المفتاحية: درجة ممارسة؛ التعليم عن بعد؛ جائحة كورونا؛ كوفيد19؛ مؤسسات التعليم العالي.

Abstract:

The study aimed to identify the degree of distance education practice in higher education institutions from the point of view of students in the Sultanate of Oman in light of the Corona Covid 19 pandemic, and to identify statistically significant differences in the degree of distance education practice in higher education institutions from the point of view of students in the Sultanate of Oman in light of the pandemic Corona Covid-19 according to the gender variable and the age variable. The study sample consisted of (591) male and female students, of whom (333) females and (258) males as they were chosen randomly. To achieve the objectives of the study, the researcher prepared a questionnaire to determine the degree of distance education practice in higher education institutions from the point of view of students in the Sultanate of Oman in light of the Corona Covid 19 pandemic. It includes (36) paragraphs, and the second dimension (the equipment that must be available for the use of distance education) includes (12) paragraphs. The third dimension was (financing distance learning programs), which included (12) paragraphs. The results concluded that there is a high level in the degree of practicing distance education in higher education institutions from the point of view of students in the Sultanate of Oman in light of the Corona Covid 19 pandemic and found statistically significant differences in the degree of practicing distance education in higher education institutions from the point of view of students in the Sultanate of Oman in The Corona Covid 19 pandemic remained attributed to the gender variable at the significance level ($\alpha = 0.05$) in favor of males. As well as the existence of statistically significant differences in the degree of distance education practice in higher education institutions from the point of view of students in the Sultanate of Oman in light of the Corona Covid 19 pandemic due to the age variable especially in the circumstances of the Corona Covid 19 pandemic.

Keywords: Degree Practice; Distance Education; Corona Pandemic; COVID-19; Higher Education Institutions.

المقدمة:

التعليم وسيلة التقدم والتطور في الحياة، يمكن الدارسين من المعرفة والتجربة العلمية المعززة لمهارات الحياة؛ ليكونوا فاعلين ومؤثرين في برامج التنمية والتعمير على مستوى مجتمعاتهم، وعلى مستوى العالم المحيط بهم، لذا تتنوع برامج التعليم ووسائله وتتنافس مؤسسات التعليم على تقديم أحدث النظم والأساليب والاستراتيجيات التعليمية. ولما كانت التقنية والتكنولوجيا عامل فاعل في دعم وتعزيز التعليم أوجدت برامج تعليم متنوعة من أهمها التعليم عن بعد، الذي سهل عملية التعليم والتعلم في الظروف الحرجة لفيروس كورونا كوفي19.

والتعليم عن بعد وسيلة فاعلة ومهمة لكسب المعرفة والاكتشافات العلمية؛ وذلك لمواكبة متغيرات هذا العصر ومستجداته. لذا اهتم العالم بالتعليم عن بعد لأهميته ومميزاته المتعددة وملاءمته لظروف الحياة الاقتصادية والاجتماعية. وحرصت الدول المتقدمة والمؤسسات العالمية على إدخال نظام التعليم عن بعد في مؤسساتها التعليمية (البيطار، 2016). ويشير صوالحية (2020) إلى أن التعليم عن بعد أصبح ضرورة ملحة لاستمرار التعليم، حيث جاء نتيجة للتطورات التكنولوجية بعد أن تأثرت العملية التعليمية بشكل مباشر بتطور تكنولوجيا الذكاء الصناعي، وثورة تكنولوجيا المعلومات التي أصبحت جزءاً أصيلاً منها. فالتعليم عن بعد ظل التطور التكنولوجي الكبير مع انتشار وسائل الاتصال الحديثة من: حاسوب، وشبكة إنترنت، ووسائط متعددة، مثل: الصوت، والصورة، والفيديو، التي سهلت ويسرت على المتعلمين تلقي التعليم بأقل وقت وجهد وساهمت في إنجاح العملية التعليمية. ويعتمد التعليم عن بعد على أساس تحويل التعليم إلى تعلم، وذلك بالتركيز على المتعلم والعملية التعليمية ذاتها، ويحرص فيه على تكافؤ الفرص التعليمية بين أفراد المجتمع في الحصول على المعرفة في مجالات عديدة ومتنوعة، وتتاح فرص التعلم حسب ظروف الفرد ووفقاً لقدراته وإمكاناته بحيث لا يصبح التعليم حصراً على التعليم التقليدي الرسمي في إطار المراحل التعليمية المختلفة، ولا تتوقف القدرة على التعلم عند سن معينة من عمر الفرد (الحسن، عصام؛ عشابي، هناء، 2017). ولأن التطورات التقنية والعلمية والمعرفية والثقافية سريعة؛ أصبحت الحاجة ملحة إلى استراتيجيات جديدة توجه مسار التعليم في العصر الحديث لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي، وسرعة التغير التي يشهدها العالم المعاصر وتأثيرها على عملية التعليم، حيث تشكل تحديات وصعوبات في نشر مظلة التعليم كحق من حقوق الإنسان في التعلم، وكسب المعرفة وتطوير التنمية القومية المستدامة (الطباخ؛ الهادي، 2005).

وقد شهدت الوسائط التكنولوجية والوسائل التعليمية التقنية التي تستخدم في تنفيذ برامج التعليم عن بعد تطوراً كبيراً وسريعاً، مما ساعد على انتشار نظام وبرامج التعليم عن بعد وترسيخ برامجه في أنظمة التعليم (Bates, 2005) وحرصت مؤسسات التعليم العالي على مواكبة التقنيات التعليمية الحديثة بتطوير وتحديث مجالات تكنولوجيا التعليم الإلكتروني لتعزيز ودعم وسائل التعليم الجامعي؛ سعياً لإكساب المتعلمين المهارات والقدرات التعليمية المناسبة لمواجهة تحديات المستقبل المهنية، والاجتماعية، والاقتصادية (فرواني، خالد، 2012) لاسيما في ظل الظروف الحالية والمتمثلة بانتشار فيروس كورونا كوفيد 19 والتي أثرت على حياة الناس، وتأثرت بها جميع مجالات الحياة، وبلغت قوة أثرها على أنظمة التعليم في العالم خاصة الدول العربية، فقد تأجلت خطط التعليم الدراسية، وتغيرت المناهج التعليمية من الكتب والأنشطة المطبوعة إلى البرامج الإلكترونية، وأنظمة الحاسب الآلي المدمجة تماشياً مع ظروف جائحة كورونا كوفيد19.

ويعرف (صبري، 2010). التعليم عن بعد أنه: أحد أساليب التعلم الذاتي التي أفرزتها تكنولوجيا التعليم حديثاً، وهو تعلم فردي يعزز نظام التعلم المفتوح ونظام التعليم المستمر. وأما (الموسى، المبارك، 2005) فيعرف التعليم عن بعد بأنه: نظام تقوم به مؤسسة تعليمية، ويعمل على إيصال المادة التعليمية أو التدريبية للمتعلم عن طريق وسائط اتصال متعددة. ويتميز التعليم الإلكتروني (التعلم عن بعد) بأنه يوفر التعلم في أي وقت، وفي أي مكان، ويساعد الطلبة في الاعتماد على أنفسهم ويشجعهم على الاستقلالية الذاتية، ويعطيهم الحرية في التعبير عن أنفسهم وأفكارهم، ويقدم لهم التغذية الراجعة الفورية وعملية التقويم البنائي الذاتي، والتقويم الختامي (عبد العزيز، 2008).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن جائحة كورونا أوجدت ضغوطاً جديدة على مختلف مجالات الحياة، ومن أبرزها مجال التعليم؛ لذا كان اللجوء إلى التعليم عن بعد هو أسرع الحلول الطارئة من أجل المحافظة على التعليم، وفي البحث عن الوسيلة المتوفرة وفق الإمكانيات المتاحة من أجل استمرار الطلبة في تلقي التعليم. فقد ألقت أزمة فيروس كورونا بظلالها على قطاع التعليم، ودفعته المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات لإغلاق أبوابها تقليلاً من فرص انتشاره. وهو ما أثار قلقاً كبيراً لدى المنتسبين لهذا القطاع (Bozkurt et al, 2020).

فأوجدت التحديات التقنية والمعلوماتية بتطوراتها الحديثة في النظم التعليمية والأكاديمية، مفاهيم جديدة للتعليم مثل: التعليم العالي بالمراسلة، والتعلم الذاتي، والتعليم عن بعد، والتعليم المدمج؛ وذلك نتيجة للرغبة المتزايدة على التعليم ووعي الأفراد بأهمية التعليم في جميع المراحل التعليمية، وحرصاً على مواكبة التطورات السريعة في العلوم والتكنولوجيا، الأمر الذي جعل مؤسسات التعليم العالي تبحث عن أنظمة تعليمية رديفة ومساعدة لأنظمة التعليم الحالية، فظهرت مؤسسات تبني برامج التعليم عن بعد (سوهايم، 2005).

ولأن طبيعة التقنيات الحديثة في التعليم وتطوراتها المتسارعة جعلت مؤسسات التعليم الجامعية في تحديات كبيرة لمواجهة التوفيق بين متطلبات التقنية في التعليم، والنجاح في تحقيق الأهداف التعليمية التربوية من خلالها، فظهرت التجارب والخبرات التخصصية في الأنظمة المحوسبة والتقنيات

الحديثة والشبكات والإنترنت لمساعدة تلك المؤسسات التعليمية في وضع الأسس، والمقاييس والقواعد التنظيمية لتوجيه برامج التعليم عن بعد التوجيه الصحيح ليصبح جزءاً من عمليات التعليم المعتمدة لتعليم الطلبة (المحمادي، 2018).

فخبرات التعليم وتجاريه والجهود الهادفة إلى تطوير التعليم وتنميته واجهت تحدياً واقعياً في ظل ظروف جائحة كورونا كوفيد 19، حيث أصبح التعليم عن بعد قراراً ملزماً لا مجال في عدم تطبيقه وممارسته، فزادت الضغوط المجتمعية على المؤسسات في تطبيق برامج التعليم عن بعد لجميع الطلبة في مراحل التعليم المختلفة، فكان من الضروري تقييم البنية التحتية، والإمكانات المادية والموارد البشرية، والمالية، وتعزيزها وتوفير البدائل الداعمة لاستمرار التعليم وعدم توقفه. لذا سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي وعلاقته ببعض المتغيرات من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا كوفيد 19. وتحدد أسئلة الدراسة فيما يلي:

- ما درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا كوفيد 19؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 تعزى لمتغير متغير العمر؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا كوفيد 19.
- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 تعزى لمتغير متغير العمر.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

- دراسة واقع ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا كوفيد 19.
- تساعد الدراسة الحالية في تقديم مقترحات لمواجهة التحديات والمشكلات التعليمية المتعلقة بانتظام واستمرار عملية التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي في ظل جائحة كورونا كوفيد 19.
- تساعد المختصين والعاملين على تطبيق التعليم عن بعد في تعرف التجهيزات والإمكانات الداعمة لتطبيقه في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة في ظل ظروف جائحة كورونا كوفيد 19.
- تقدم الدراسة الحالية للمخططين والمتابعين لتطبيق التعليم عن بعد خيارات متعددة لتمويل التعليم واستثمار قدرات وموارد السلطنة من وجهة نظر الطلبة لتعزيز استمرارية التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي في ظل جائحة كورونا كوفيد 19.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي في ظل جائحة كورونا.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان.
- الحدود البشرية والزمانية: اقتصر الدراسة الحالية على طلبة التعليم العالي في المؤسسات الأكاديمية عام 2020 / 2021م.

مصطلحات الدراسة:

- التعليم عن بعد: "نوع من التعليم لا يحضر فيه الطلاب الجامعة المحاضرات العادية في قاعة الدراسة في مؤسسات التعليم العالي، لكنهم يدرسون ويتعلمون مواد ومقررات أعدت سلفاً من قبل أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة، وخبراء التعليم عن بعد، ويتفاعلون بطريقة مباشرة مع أعضاء الهيئة التدريسية عن طريق الوسائط التكنولوجية لإرشادهم وتوجيه تعلمهم" (Peters, 1994, p36).
- التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال استجاباتهم على فقرات الاستبانة المعدة لغرض الدراسة.
- فيروس كورونا (كوفيد 19): هو نوع جديد من عائلة الفيروسات التاجية يتسبب في مجموعة من الأمراض تتراوح بين عدوى الجهاز التنفسي الخفيفة، والالتهاب الرئوي الحاد، ولم تسجل إصابات به في البشر من قبل، وظهرت أول حالة للإصابة بهذا الفيروس في 31 ديسمبر 2019 في مدينة ووهان، في مقاطعة هوبي، بجمهورية الصين الشعبية. وتشمل الأنواع الأخرى المعروفة من فيروسات كورونا كلاً من فيروس سارس وفيروس ميرس (وزارة الصحة، 2020).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

إن التعلم عن بعد سيكون نمط التعليم السائد مستقبلاً، فالجيل الحالي يتميز بتعلقه بأجهزة الهاتف الذكية، واستخدام التطبيقات المتنوعة، لذلك فقد أصبح دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية توجهاً عالمياً، وأصبح التفاعل مع الأنشطة التعليمية من خلال الأجهزة المحمولة يشكل عاملاً محفزاً للتعلم بدلاً من الاكتفاء بالدراسة التقليدية (Yulia, 2020). ويعتمد التعليم عن بعد على كفايات التعليم الإلكتروني في تقديم المحتوى التعليمي للطلبة بطريقة فاعلة، من خلال الخصائص الإيجابية التي يتميز بها؛ كاختصار الوقت، والجهد، والكلفة الاقتصادية وإمكانياته الكبيرة في تعزيز تعلم الطلبة، وتحسين مستواهم العلمي بصورة فاعلة ويوفر بيئة تعليمية مشوقة ومتفاعلة لكل من المدرسين والطلبة، ويتم فيه تجاوز محددات الزمن والمكان، ويتعلم الطلبة في ضوء إمكانياتهم وقدراتهم العلمية ومستوياتهم المعرفية (أحمد، 2016).

وتعددت مفاهيم التعليم عن بعد، فيعرف بيرغ وسمونسون (Berg & Simonson, 2018) التعليم عن بعد بأنه منظومة تفاعلية ترتبط بالعملية التعليمية، وتقوم هذه المنظومة بالاعتماد على وجود بيئة إلكترونية تعرض للمتعلم المقررات والأنشطة بواسطة الشبكات الإلكترونية والأجهزة الذكية. ويضيف (Basilaia&Kvavadze, 2020) أن التعليم عن بعد هو عملية منظمة تهدف إلى تحقيق النتائج التعليمية، باستخدام وسائل تكنولوجيا، توفر صوتاً وصورة وأفلام وتفاعل بين المتعلم والمحتوى والأنشطة التعليمية في الوقت والزمن المناسب له. وتعتمد عملية التعليم عن بعد على توفير المعلومات وإيصالها للمتعلم، وتعزيز المهارات والخبرات والمعارف التي يمتلكها، وإضافة المستجدات الحديثة التي طرأت واستجدت عليها، وذلك من خلال استخدام الوسائل والطرائق التقنية والأساليب الحاسوبية الجديدة لاختصار الجهد والوقت والتكلفة (العاني، 2015).

ويذكر (صبري، 2009) أن التعليم عن بعد يوفر بيئة تعليم تفاعلية، مضاف إليها عنصر المتعة في التعلم، ويركز على مجهود المتعلم في تعليم نفسه (التعلم الذاتي)، بحيث يتجاوز حدود الزمان والمكان، ويتصف بسهولة وسرعة تحديث المحتوى والمعلومات بما يتناسب مع المتطلبات التربوية. وتبين أهمية التعليم عن بعد كما ذكر (عبد المنعم، 2016) في كونه يحقق الأهداف التعليمية بكفاءة عالية. ويوفر الوقت والجهد ويحقق التعلم بطرائق تتناسب مع خصائص المتعلمين وبأسلوب ممتع ومشوق، يضاف إلى ذلك أنه يكسب المدرس والطالب على الدافعية لمواكبة التطور التكنولوجي. فهو يتناسب مع متطلبات العصر، ويعتبر من الأساليب الحديثة في مجال التعليم والتدريب، ويوفر المادة التعليمية في الوقت والزمان المناسبين، ويقلل تكاليف التعليم والتدريب الباهظة.

ويشير (عامر، 2013) إلى مجموعة من المزايا التي تميز التعليم عن بعد عن غيره من أساليب التعليم، حيث إنه وسيلة ميسرة لثر التعليم والتغلب على الصعوبات يحقق درجة عالية في التوازن والمواءمة بين مطالب وحاجات المجتمع المتغيرة، ويستجيب إلى العديد من المبادئ الحديثة في التربية وعلم النفس، ويوفر المرونة والاستقلال للمتعلمين، ويخفض التكلفة التعليمية للفرد مقارنة مع النمط التقليدي. أما (عباس، 2018) يرى من أهم مزايا التعليم عن بعد زيادة إمكانية تواصل المتعلمين فيما بينهم، وبين المعلمين والمتعلمين، وإتاحة الفرصة بكل أوسع لتبادل وجهات النظر مما يساعد على تكوين أساس متين لدى المتعلم.

ولا شك أن جائحة كورونا قد أثرت على قطاع التعليم في العالم، وتسببت هذه الأزمة في إغلاق المدارس والجامعات والكليات والمراكز التدريبية؛ وكافة المؤسسات التعليمية والتدريبية، حتى تراجع أسلوب التعليم التقليدي لينتشر بدلاً منه التعليم عن بعد، لضمان استمرارية وتواصل عملية التعليم والتعلم كونه يدعم ويعزز التعلم من المنزل، ويقلل اختلاط الأفراد ببعضهم، ويحد من انتشار الفيروس (Yulia, 2020). وتأثر نظام التعليم في سلطنة عمان بمستوياته المختلفة التعليم الجامعي والتعليم العام، واعتمدت مؤسسات التعليم على نظام التعليم عن بعد لمواصلة التعليم، ولسهولة التواصل ونقل العلم والمعرفة، فظهرت تجارب وخبرات تعليمية متنوعة عززت الجهود الوطنية في قطاع التعليم. ويذكر (Hussein, 2011) أن الجامعات والكليات تسعى إلى تفعيل التعليم عن بعد تحقيقاً إلى أهدافها الإستراتيجية، ودعمًا لحاجات المجتمع التنموية والتعليمية من خلال بناء وتصميم بيئة تعليمية تسمح بالتفاعل والتواصل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ومساعدتهم، وبالرغم من التطور السريع في تكنولوجيا المعلومات إلا أن هذا لا ينفي وجود تحديات وصعوبات في تطبيق وتطوير التعليم عن بعد في الكليات والجامعات.

ويرى الباحث أن التعليم عن بعد لعب دوراً بارزاً ومهماً في استمرارية عملية التعليم في ظل ظروف الجائحة؛ لسهولة توفير المواد التعليمية وأنشطتها لأكثر شريحة من المتعلمين، مما عزز ميزانيات التعليم واستثمارها في تطوير البرامج والوسائل التعليمية. وسيكون التعليم عن بعد جزءاً ثابتاً في الخطط التعليمية الحالية والمستقبلية؛ لنقل الخبرات والتجارب العلمية والمعرفية بسهولة وسرعة وشمولية. حيث أكدت مؤشرات التحصيل الدراسي والأكاديمي للتعليم عن بعد وجود مستويات علمية ومعرفية ومهارية عالية لدى طلبة التعليم العالي في الجامعات والكليات والمعاهد التعليمية التخصصية المطبقة لاستراتيجيات التعليم عن بعد.

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت دراسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي وأهميته، والتي ساهمت في تعزيز ودعم الدراسة الحالية من خلال استقصائها وتحديد أدواتها ومنهجيتها، وتفسير النتائج وصياغة التوصيات والمقترحات. حيث تمت مراعاة الترتيب والتسلسل الزمني وفق الدراسات العربية، والدراسات الأجنبية التي اطلع عليها الباحث واستفاد منها:

أولاً: الدراسات العربية:

- هدفت دراسة كاظم (2021) التعرف إلى واقع التعليم عن بعد في الجامعات العراقية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (380) طالب وطالبة، وعدد (321) عضو هيئة تدريس. وتم تطبيق استبانتي من إعداد الباحث، طبقت واحدة على الطلبة، والثانية على أعضاء هيئة التدريس. وأظهرت النتائج أن درجة تقدير الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العراقية لواقع التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا متوسطة، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير (التخصص والرتبة الأكاديمية)، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلبة على كيفية استخدام التعليم عن بعد.
- هدفت دراسة الشریف (2020) التعرف إلى واقع اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً من طلبة كلية التربية وتم استخدام مقياس الاتجاهات نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم، وأشارت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين الجنس ومقر الدراسة عند استجابة عينة الدراسة على المحاور الأول من مقياس الاتجاهات والمرتبطة باستخدام تقنية المنصات الرقمية في التعليم الجامعي، ووجدت فروق ذات دلالة، وأخرى غير دالة إحصائياً بالنسبة للمحاور الأربعة الأخرى في مقياس الاتجاهات. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النوع الاجتماعي، لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر مقر الدراسة.
- وهدفت دراسة أويابة وصالح (2020) إلى تقييم تجربة الطلبة حول التعليم عن بعد في ظل إغلاق الجامعة بسبب جائحة كورونا. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوظيف عدة أدوات إحصائية. حيث تكونت عينة الدراسة من (100) فرد وزعت عليها استبانة إلكترونية، وأجريت دراسة تطبيقية على طلبة كلية الاقتصاد بجامعة غرداية الجزائرية، واعتمدت الدراسة على فهم الخطة التي رسمتها وزارة التعليم العالي لمواجهة الظرف الطارئ، وأشارت النتائج إلى وجود تكيف مع الأزمة واستعداد مقبول للتعليم عن بعد، وأن الطلبة يفضلون الدعامات التي تتسم بالتفاعل غير المتزامن، وأن مستوى التفاعل كان منخفضاً، بين المستويات والتخصصات، في حين يتطلب اللوج إلى منصة الجامعة (Model) دعماً أكبر كما توصلت الدراسة إلى أن هناك معوقات مادية وبشرية تحد من تفاعل الطلبة مع الأنشطة المتاحة في مختلف المنصات التعليمية.
- وسعت دراسة الشديفات (2020) التعرف إلى واقع توظيف التعليم عن بعد بسبب مرض الكورونا في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر مديري المدارس فيها. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي، كما تم تطوير استبانة مكونة من ثلاثة مجالات (المعرفي، والمهاري، والتقويي)، بواقع (20) فقرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وطبقت على عينة مكونة من (145) مديراً ومديرة في مدارس قصبة المفرق. وبينت نتائج الدراسة أن واقع توظيف التعليم عن بعد بسبب مرض كورونا من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.49)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع متغير الجنس وذلك لصالح الإناث في توظيف التعليم عن بعد بسبب مرض كورونا من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع توظيف التعليم عن بعد بسبب مرض كورونا تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.
- أما دراسة (عمران 2020) فهدفت إلى التعرف على تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني الجامعي من وجهة نظر الهيئة التدريسية، وسبل التغلب عليها في ضوء انتشار جائحة كورونا. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وطبقت الاستبانة على (60) من أعضاء هيئة التدريس بجامعات غزة، وتوصلت الدراسة إلى وجود تحديات وصعوبات تواجه الهيئة التدريسية بالجامعات الفلسطينية عند تطبيق التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا بدرجة ما بين كبيرة إلى متوسطة، بالإضافة إلى إيجاد حلول للتغلب على هذه التحديات والصعوبات، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيري (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة) بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات.
- وهدفت دراسة الرشيد والإبراهيم (2019) الكشف عن واقع استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس، والتعرف إلى المعوقات التي تواجه معلمات الحاسب الآلي في استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمدت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (70) معلمة. وتوصلت النتائج إلى أن استجابات عينة الدراسة كانت موافقة بدرجة كبيرة على واقع استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس. كما تبين أن أبرز المعوقات التي تواجه معلمات الحاسب الآلي، في استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس تتمثل في المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية، يليها المعوقات المرتبطة بالمنهج الدراسية، ثم المرتبطة بالمعلمات وأخيراً جاءت المعوقات المرتبطة بالطالبات.

- كما هدفت دراسة المحمادي (2018) إلى التعرف على درجة استفادة طلاب جامعة الملك عبد العزيز من استخدام نظام التعليم الإلكتروني (EMES)، والتحديات التي تواجههم من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من (570) طالب وطالبة و عدد (115) من أساتذة الجامعة. وتم تطبيق استبانة لجمع البيانات من إعداد الباحث. وتوصلت الدراسة إلى استفادة الطلبة من استخدام نظام التعليم الإلكتروني (EMES) كانت متوسطة، واقترحت الدراسة التأكد من جودة البنية التحتية، وعقد دورات تدريبية مكثفة لاستخدام نظام التعليم الإلكتروني (EMES)، وإجراء دراسات تقييمية لتفعيل النظام في البيئة التعليمية.
 - أما دراسة الحسن وعشايي (2017) فقد هدفت إلى تعرف واقع الفصول الافتراضية في برامج التعلم عن بعد في جامعة السودان المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (65) أستاذًا. وتم استخدام استبانة من إعداد الباحثين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع الفصول الافتراضية في برامج التعلم عن بعد من خلال استجابات العينة تعزى لمتغير الخبرة والتخصص، وأكدت وجود صعوبات تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعلم عن بعد في جامعة السودان المفتوحة.
 - وهدفت دراسة عوض وحلس (2015) إلى التعرف على الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، وتكونت عينة الدراسة من (91) طالب وطالبة. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة لقياس الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد من إعداد الباحثين. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي، المستوى التعليمي، والتقدير العام). ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد تعزى لمتغير (الجامعة) ولصالح الجامعة الإسلامية.
 - وهدفت دراسة الغامدي (2012) إلى تقييم فاعلية نظام التعليم عن بعد في الجامعات الحكومية السعودية واتجاهات الطلبة نحوه، والتعرف على المعوقات التي تحد من فاعليته واتجاهات الطلبة نحوه. وتكونت عينة الدراسة من (531) طالب وطالبة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة، و(9) عمداء لعمادات التعليم عن بعد. وقد تم تطبيق استبانة من إعداد الباحث لتقييم نظام التعليم عن بعد، ولقياس اتجاهات الطلبة نحوه. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود قصور في أساليب التسجيل والقبول ونظام المقررات الإلكترونية والاختبارات، كما كشفت النتائج عن وجود اتجاهات عالية لدى الطلبة نحو التعليم عن بعد.
 - وبينت دراسة القحطاني (2010) والتي هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعلم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة، وتكونت عينة الدراسة من (120) أستاذًا جامعيًا. وتم استخدام استبانة من إعداد الباحثة مكونة من ثلاثة محاور هي: معرفة آراء الأساتذة نحو الفصول الافتراضية، أهمية استخدام الفصول الافتراضية، صعوبات استخدام الفصول الافتراضية. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة نحو استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد تعزى لمتغير نوع الكلية وسنوات الخبرة.
 - وأجرت السعادات (2005) دراسة هدفت من خلالها إلى استطلاع آراء عينة من طلبة كلية الدراسات العليا وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل بالإحساء نحو إمكانية استخدام التعليم عن بعد في برامج الكلية، وقد تكونت عينة الدراسة من (105) دارسين بالكلية. وتم تطبيق أداة مكونة من أربعة محاور لاستطلاع الآراء من إعداد الباحث. وأشارت النتائج إلى أن برامج التعليم عن بعد تساعد على تنمية مهارة استخدام الحاسوب والحوال على المعلومات من شبكات المعلومات، وبينت النتائج أهمية توفير وسائل وتقنيات التعليم الحديثة اللازمة للتعليم عن بعد، وأكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والعمر والوضع الاجتماعي والمستوى التعليمي، والوضع الوظيفي.
- ثانيًا: الدراسات الأجنبية:
- أجرى كل من هودجز ولوكي وبونده (Hodges, Lockee&BondH, 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفرق بين التدريس عن بعد في حالات الطوارئ والتعليم عبر الإنترنت. استخدمت الدراسة نموذج مكون من شروط تقييم، ومجموعة من الأسئلة التي يمكن من خلالها تقييم التدريس عن بعد في حالات الطوارئ، إضافة إلى قياس مدى نجاح تجارب التعليم عن بعد عبر الإنترنت. وأظهرت نتائج الدراسة اختلاف تجارب التعلم عبر الإنترنت عن التعلم في حالات الطوارئ من حيث جودة التخطيط، ومن حيث الدورات المقدمة عبر الإنترنت استجابة لأزمة أو كارثة.
 - أما دراسة دراسي ويانغ (Draissi & Yong, 2020) فقد هدفت إلى معرفة خطة الاستجابة لتفشي مرض كورونا المستجد وتنفيذ التعليم عن بعد في الجامعات المغربية. حيث تم فحص 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 كورونا تحدت الجامعات لمواصلة التغلب على الصعوبات التي تواجه كل من الطلبة والأساتذة، والاستثمار في البحث العلمي. 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 دوراك (Durak, 2017) دراسة هدفت إلى عرض نتائج تحليل المحتوى في رسائل الماجستير التي أجريت في مجال التعلم عن بعد على مستوى التعليم العالي في تركيا بين عامي 1986 – 2015. وتم استخدام المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من (285) رسالة ماجستير من أجل معرفة الاتجاهات نحو التعلم عن بعد، وقد أظهرت النتائج أن الانضباط الأكاديمي الأكثر شيوعاً هو التعليم والتدريب، كما لوحظ أن الكلمة الأكثر شيوعاً واستخداماً كانت التعليم عن بعد، وأظهرت النتائج أيضاً أن الاتجاهات نحو التعلم عن بعد كانت إيجابية في غالبية الرسائل التي تم تحليلها عدا (49) لم تكن الاتجاهات فيها إيجابية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تضمنت الدراسات السابقة التي تم تحليلها والاستفادة منها عدداً من المتغيرات المرتبطة بالتعلم عن بعد ومنها: النوع الاجتماعي، الخبرة العملية، التخصص الأكاديمي، الجامعة والكلية، المستوى التعليمي، الوضع الاجتماعي، الرتبة الأكاديمية، ومن تلك الدراسات: دراسة (كاظم، 2021)، ودراسة (الشديفات، 2020)، ودراسة هودجز ولوكي و بونده (Hodges, Locke & Bondh, 2020)، ودراسة (الرشيدي؛ البراهيم، 2019)، ودراسة دوراك (Durak, 2017).

استهدفت الدراسات السابقة مجتمعات متنوعة فتعددت العينات فمنها: طبقت على طلبة الجامعات والكليات مثل: دراسي ويانغ (Draissi & Yong, 2020)، (الشريف، 2020)، (أويابه؛ صالح، 2020)، (عمران، 2020)، (الحسن؛ عشابي، 2017)، دوراك (Durak, 2017)، (الغامدي، 2012)، (القحطاني، 2010). وبعضها استهدفت طلبة المدارس، والمعلمين والمعلمات ومنها دراسة: هودجز ولوكي و بونده (Hodges, Locke & Bondh, 2020)، (الشديفات، 2020)، (الرشيدي؛ البراهيم، 2019).

واستخدمت الدراسات السابقة أدوات تم تصميم معظمها من قبل الباحثين وفق المتغيرات وظروف العينة، مع الاهتمام بالخصائص السيكومترية، كدراسة: (كاظم، 2021)، (الشديفات، 2020)، (عمران، 2020)، هودجز ولوكي و بونده (Hodges, Locke & Bondh, 2020)، ودوراك (Durak, 2017)، واستفاد الباحث من تلك الأدوات في إعداد وتصميم أداة الدراسة الحالية وتحقيق الخصائص السيكومترية.

وتنوعت نتائج الدراسات السابقة فأشارت بعض الدراسات إلى وجود مستوى عالٍ في التوجه إلى التعليم عن بعد مثل دراسة: (الرشيدي و البراهيم، 2019)، ودراسة (Durak, 2017)، ودراسة (الغامدي، 2012). وبعض الدراسات وجدت مستوى متوسط ومقبول في تطبيق واستخدام التعلم عن بعد في التعليم، ومنها: دراسة (كاظم، 2021)، (أويابه؛ صالح، 2020)، (الشديفات، 2020)، (عمران، 2020)، ودراسة (المحمادي، 2018).

أما من حيث الفروق فإن بعض الدراسات لم تجد فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي والدراسي، والكلية، وسنوات الخبرة، مثل دراسة: (الشديفات، 2020)، (عمران، 2020)، (الحسن و عشابي، 2017)، (عوض وحلس، 2015)، (القحطاني، 2010)، (السعادات، 2005). وبعض الدراسات وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية في المتغيرات المذكورة مثل دراسة: (الشريف، 2020).

وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة بعد الاطلاع عليها وقراءتها، وتحليلها، ومقارنة ما توصلت إليه نتائجها في عدة جوانب علمية تمثلت في إعداد منهجية الدراسة الحالية، وتصميم الاستبانة التي تم تطبيقها، وفي اختيار العينة والأساليب الإحصائية. وربط نتائج الدراسة الحالية بالدراسات السابقة وتفسيرها وفق الآثار النفسية والاجتماعية التي أثرت على حياة الأفراد في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 في السلطنة، لا سيما تأثيرها على التعليم في جميع مراحله ومستوياته، واستنتاج عدد من التوصيات والمقترحات لتعزيز عملية التعلم والتعليم، وتكييف الاستراتيجيات التعليمية ونظم التعليم في استمرارية تعلم الطلبة، بتطبيق التعليم عن بعد، وتكيفهم مع طبيعة الحياة في مثل هذه الظروف. وكذلك دعم الإجراءات والتدابير الموجهة لحماية الناس والمحافظة على سلامتهم في البيئة التعليمية التعليمية. والمشاركة الفاعلة في تحمل المسؤولية المجتمعية وتوعية الناس بخطورة فيروس كورونا وسبل الحماية والمحافظة على الصحة العامة على المستوى المؤسسي والمجتمعي والتعليمي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات التي تساعد على الكشف عن درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي وعلاقته ببعض المتغيرات من وجهة نظر الطلبة في ظل جائحة كورونا كوفيد 19. وذلك من خلال الأسئلة الموجهة لعينة الدراسة بما يحقق أهداف الدراسة الحالية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من طلبة التعليم العالي في سلطنة عمان، ممثلة في عدد (591) طالب وطالبة، منهم (333) إناث و(258) ذكور، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية.

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة في مجال التعليم عن بعد والمتغيرات المرتبطة به، تم إعداد وتصميم استبانة الدراسة الحالية اعتماداً على الدراسات ومنها دراسة: (كاظم، 2021)، ودراسة (الشديفات، 2020)، ودراسة هودجز ولوكي و بونده (Hodges, Locke & Bondh, 2020)، ودراسة

(الرشيدى؛ البراهيم، 2019)، (المحمادي، 2018)، ودراسة دوراك (Durak, 2017). ودراسة (الحسن؛ عشايب، 2017). واشتملت على (36) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد: البعد الأول (مسببات استخدام التعليم عن بعد) وتضمن (12) فقرة، والبعد الثاني (التجهيزات الواجب توافرها لاستخدام التعليم عن بعد) وتضمن (12) فقرة. والبعد الثالث (تمويل برامج التعلم عن بعد) وتضمن (12) فقرة. ويتم الاستجابة عليها باختيار بديل من البدائل الخمسة المحددة أمام كل فقرة وهي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

صدق الأداة:

تحقيقاً للخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية، صدق الأداة فقد تم عرضها على المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرائق التدريس وأصحاب الاختصاص للتأكد من مدى ملائمة الأداة وارتباط الفقرات وسلامة اللغة المستخدمة وتم الأخذ بملاحظات المحكمين والعمل بها. أما ثبات الأداة فقد تم حسابه بمعامل ألفا كرونباخ حيث كان معدل الثبات الكلي للأداة هو (.84) وهو معامل جيد ومناسب للدراسة.

جدول (1): معامل (الثبات) ألفا كرونباخ لاستبانة التنمية المهنية للمعلمين

استبانة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
	مسيبات استخدام التعليم عن بعد.	12	.95
	التجهيزات الواجب توافرها لاستخدام التعليم عن بعد.	12	.90
	تمويل برامج التعلم عن بعد.	12	.90
المجموع الكلي		36	.84

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: "ما درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا كوفيد19؟ وللإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا كوفيد19). فالجدول (3) يبين درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي من خلال استجابة أفراد العينة. وقد استخدم الباحث المعيار المشار إليه في الجدول (2) لتصنيف وترتيب درجة الممارسة حسب استجابات أفراد العينة، حيث يبين التقدير الخماسي الذي توزعت عليه الاستجابات وفق المستويات المحددة: (مستوى منخفض جداً، مستوى منخفض، مستوى متوسط، مستوى عال، مستوى عال جداً). ويستخدم هذا المعيار في كثير من الدراسات والأبحاث العلمية؛ لیساعد على تفسير النتائج وتوجيهها حسب الأهداف والأسئلة البحثية.

جدول (2): التقدير الخماسي لاستجابات عينة الدراسة موزعة على مستويات المقياس

م	المقياس التقدير	المدى	المستويات
1	قليلة جداً	1.00 - 1.79	مستوى منخفض جداً
2	قليلة	1.80 - 2.59	مستوى منخفض
3	متوسطة	2.60 - 3.39	مستوى متوسط
4	عالية	3.40 - 4.19	مستوى عال
5	عالية جداً	4.20 - 5.00	مستوى عال جداً

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي وترتيب الأبعاد

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الأبعاد
1	(مسببات استخدام التعليم عن بعد في ظل الجائحة).	3.56	.895	3
2	(التجهيزات الواجب توافرها لاستخدام التعليم عن بعد في ظل الجائحة)	4.39	.704	1
3	(تمويل برامج التعلم عن بعد في ظل الجائحة)	4.11	.721	2
4	المجموع	4.02	.677	

يعرض الجدول (3) نتائج تحليل استجابات أفراد العينة حول درجة استخدام التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي، ويتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.56-4.39)، والانحرافات المعيارية (.895- .704). وبالرجوع إلى الجدول (1) فإن هذه القيم تقع عند مستوى عال. مما يؤكد وجود مستوى عال لاستخدام التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي ويعزو الباحث ذلك إلى أساليب التعليم المطبقة في البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي والتي تعتمد على استخدام الحواسيب التعليمية، وتفعيل البريد الإلكتروني، وتعتمد أيضاً على الشبكة المعلوماتية (الإنترنت) في

تواصل الطلبة مع بعضهم، وتواصلهم مع الأساتذة. يضاف إلى ذلك نوعية الأنشطة التعليمية للمسابقات الأكاديمية والتي تستوجب التمكن من مهارات التواصل عبر الإنترنت. ويدعم ذلك ثقافة الطلبة ونظرتهم المستقبلية لواقع الممارسات الحياتية على المستوى الشخصي والتعليمي والاجتماعي. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كل من: (الرشيد والإبراهيم، 2019)، ودراسة (Durak, 2017)، ودراسة (الغامدي، 2012). والتي أشارت إلى وجود مستوى عال في التوجه إلى استخدام التعليم عن بعد في التعليم. واختلفت مع دراسة (كاظم، 2021)، (أويابه؛ صالح، 2020)، (الشديفات، 2020)، (عمران، 2020)، ودراسة (المحمادي، 2018)، والتي بينت وجود مستوى متوسط ومقبول في تطبيق واستخدام التعلم عن بعد في التعليم في مؤسسات التعليم الجامعي، وتدعم نتائج الدراسة الحالية زيادة التوجه لاستخدام التعليم عن بعد في التعليم لا سيما ظروف جائحة كورونا كوفيد19 وغيرها من الظروف التي قد تؤثر على حياة الناس على مستوى المجتمع أو العالم.

ويلاحظ من الجدول السابق ترتيب أبعاد استبانة التعليم عن بعد حسب استجابات أفراد العينة حيث جاء البعد الثاني (التجهيزات الواجب توافرها لاستخدام التعليم عن بعد في ظل الجائحة) في الترتيب الأول فكان المتوسط الحسابي (4.39) والانحراف المعياري (704). وهذا يشير إلى أهمية تحديث وتطوير البنية التحتية للبيئة التعليمية لتتواءم مع متطلبات النظم التعليمية وحالات الظروف الطارئة، وتضمن استمرارية التعليم وتواصله في ظل الظروف الصعبة والحرية.

وجاء البعد الثالث (تمويل برامج التعلم عن بعد في ظل الجائحة) في الترتيب الثاني بمتوسط (4.11) والانحراف المعياري (721). وتوضح هذه النتيجة الشعور بأهمية وجود بدائل مستمرة ودائمة لتمويل التعليم بمشاركة المجتمع، وتحقيق مزيداً من التكافل الاجتماعي في منظومة التعلم والتعليم. وجاء البعد الأول (مسببات استخدام التعليم عن بعد في ظل الجائحة) في الترتيب الثالث بمتوسط (3.56) والانحراف المعياري (895). وتشير هذه النتيجة إلى زيادة وعي الناس ومسؤولي النظام التعليمي بدراسة تحديات التعليم وصعوباته، والسعي إلى وضع الخطط وتوفير البدائل المتطورة والحديثة في التعليم. وتعرض الجداول (4)، (5)، (6) ترتيب فقرات الاستبانة حسب استجابات العينة، وفق الأبعاد.

جدول (4): ترتيب فقرات الاستبانة وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة في البعد الأول (مسببات استخدام التعليم عن في التعليم العام والتعليم الجامعي في ظل جائحة كورونا) (ن=591)

ت	ترتيب الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	12	استخدام التعليم عن بعد يؤدي إلى زيادة عدد الطلبة واستكمال خطط المناهج الدراسية.	3.19	1.21
2	1	استخدام التعليم عن بعد يعزز تطبيق التباعد الاجتماعي والمحافظة على صحة الطلبة.	4.32	.90
3	4	يساعد التعليم عن بعد على إيجاد المرونة في التعليم لدى الطلبة من خلال اختيار الزمان والمكان المناسبين للدراسة.	3.59	1.15
4	11	تستثمر برامج التعليم عن بعد قدرات الطلبة في ترتيب أولويات المستقبل وتحقيق مستويات عالية في التعليم.	3.25	1.13
5	6	استخدام التعليم عن بعد يوفر وقت الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.	3.50	1.19
6	3	استخدام التعليم عن بعد يحفز الطلبة على الاعتماد على أنفسهم ذاتياً في عملية التعلم.	3.63	1.17
7	10	استخدام التعليم عن بعد يؤدي إلى التدريب المهي والوظيفي السريع لدى الطلبة.	3.27	1.12
8	7	يؤدي استخدام التعليم عن بعد إلى تنوع مقررات البرامج التعليمية والتدريبية وسهولة الاختيار منها.	3.45	1.10
9	8	يساعد استخدام التعليم عن بعد على تغطية مناطق جغرافية واسعة في السلطنة.	3.38	1.26
10	2	يؤدي استخدام التعليم عن بعد إلى تنمية مهارات استخدام الحاسب الآلي واستخلاص المعلومات من الشبكات المعلوماتية الحديثة.	4.18	.98
11	5	استخدام التعليم عن بعد يشجع على التعلم المستمر ويقوي مهارات التعلم.	3.51	1.17
12	9	استخدام التعليم عن بعد يقلل فاقد التعليم لدى الطلبة ويستثمر وقتهم في التعلم.	3.35	1.15

يتضح من خلال الجدول رقم (4) استجابات العينة على فقرات الاستبانة، والترتيب الذي حصلت عليه كل فقرة من الفقرات في البعد الأول الذي يمثل (مسببات استخدام التعليم عن في التعليم العام والتعليم الجامعي في ظل جائحة كورونا)، ويشير هذا البعد إلى جوانب متعددة ومهمة في استخدام التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي ولعل من أهمها في ظروف جائحة كورونا كوفيد19 هو التباعد الاجتماعي بين المتعلمين، وكلك تقليل الفاقد التعليمي، وتغطية أكبر مساحة جغرافية، واستيعاب أكثر عدد للطلبة في الجلسة التعليمية، ويضاف إلى ذلك تنوع المقررات والموضوعات العلمية المقدمة، وأيضاً يعزز استخدام مهارات الحاسب الآلي وبرامج التواصل الاجتماعي، ولا شك بأن زيادة الوعي بهذه الجوانب التعليمية والتعليمية يدعم تطبيق التعليم عن بعد في التعليم الجامعي.

جدول (5): ترتيب فقرات الاستبانة وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة في البعد الثاني (التجهيزات الواجب توافرها لاستخدام التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا) (ن=591)

ت	ترتيب الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
13	12	تخصيص مركز للتعليم عن بعد ليشرف على عمليات التعلم والتسجيل ويطور البرامج التعليمية.	3.96	.99
14	11	مواءمة القوانين والتشريعات واللوائح الداعمة لتفعيل برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم.	4.30	.84
15	3	تزويد مركز التعليم عن بعد بوسائل ووسائل وتقنيات التعليم الحديثة لتقديم برامج التعليم للطلبة.	4.54	.77
16	1	ضرورة توفير الحواسيب التعليمية الكافية والتي تجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة.	4.57	.79
17	4	توفير خدمات التوصيل والصيانة لشبكات الاتصالات مجاناً دعماً من مؤسسات القطاع الخاص للتعليم عن بعد.	4.53	.83
18	9	ضرورة وجود المرشدين التعليميين والأكاديميين في مركز التعليم عن بعد ليسهل عملية التوجيه والإرشاد واختيار المقررات.	4.35	.87
19	2	توفير قاعات مناسبة وكافية في مركز التعليم عن بعد لعقد اللقاءات والاجتماعات والمحاضرات الدورية.	4.56	.75
20	5	ضرورة توفر شبكات الاتصالات الحديثة في مركز التعليم عن بعد ليسهل التواصل والتخاطب الإلكتروني مع مؤسسات التعليم في السلطنة.	4.51	.78
21	8	توفير المتخصصين والفنيين في وسائل وتقنيات التعليم واستخدامات الحاسب الآلي في مركز التعليم عن بعد.	4.39	.83
22	6	يجب أن تكون إدارة المركز متخصصة في التعليم عن بعد والتعليم المفتوح والتعليم المستمر.	4.42	.85
23	10	إعداد مكتبة إلكترونية لصياغة وإعداد الأنشطة التعليمية والحقائب الإلكترونية للمناهج التعليمية في مركز التعليم عن بعد.	4.34	.89
24	7	اعتماد وسائل التقويم والاختبارات ومراجعتها مركزياً وتسهيل وصولها لمؤسسات التعليم بواسطة مركز التعليم عن بعد.	4.39	.87

يتضح من خلال الجدول رقم (5) استجابات العينة على فقرات الاستبانة، والترتيب الذي حصلت عليه كل فقرة من الفقرات في البعد الثاني الذي يمثل (التجهيزات الواجب توافرها لاستخدام التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا)، والذي يوضح أهمية البيئة التعليمية وجاهزيتها للتعليم عن بعد. ويتضح من خلال البعد الثاني الذي يمثل (التجهيزات الواجب توافرها لاستخدام التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا)، أهمية البنية التحتية لتوظيف واستخدام برامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي، وأن من هذه الفقرات واستجابة أفراد العينة يوجه الانتباه إلى وضع الخطط والوسائل لتوفير ودراسة تلك الجوانب الضرورية في زيادة تفعيل التعليم عن بعد في التعليم العالي.

جدول (6): ترتيب فقرات الاستبانة وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة في البعد الثالث (تمويل برامج التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا) (ن=591).

ت	ترتيب الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
25	7	تخصيص موازنة مالية لتمويل برامج التعليم عن بعد دعماً لاستمرار عملية التعلم والتعليم.	4.07	1.00
26	11	تساهم مؤسسات المجتمع المختلفة في تمويل برامج التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا.	3.97	1.06
27	6	يتم قبول التبرعات والدعم من أفراد المجتمع للمشاركة في تمويل التعليم عن بعد.	4.07	1.01
28	3	إنشاء مشاريع خيرية في المؤسسات التعليمية يخصص ريعها لتمويل برامج التعليم عن بعد.	4.19	.90
29	9	إنشاء صندوق مشترك بين مؤسسات التعليم لتمويل برامج التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا.	4.06	.96
30	5	إقامة الوقوف التعليمية والخيرية وتوظيفها في تمويل برامج التعليم عن بعد.	4.14	.91
31	2	تفعيل مبدأ المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات القطاع الخاص وفق النسبة المقررة سنوياً لدعم برامج التعليم عن بعد.	4.33	.836
32	12	استثمار الكوادر الوطنية المتخصصة في برامج التعليم عن بعد في تنفيذ التعليم في ظل جائحة كورونا.	3.43	1.21
33	8	يتم تحصيل رسوم رمزية مقابل إعادة التسجيل في برامج التعليم عن بعد للطلبة المتأخرين دراسياً.	4.06	1.12
34	1	تقدم برامج التعليم عن بعد بدون رسوم دراسية ويتمويل كامل من المؤسسة التعليمية.	4.41	.89
35	4	يعفى الطلبة من فئة الضمان الاجتماعي والدخل المحدود من رسوم برامج التعليم عن بعد.	4.17	.949
36	10	الاستفادة من المخصصات المالية المحددة لبعض المشاريع الإنشائية في تمويل التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا.	4.06	.96

يتضح من خلال الجدول رقم (6) استجابات العينة على فقرات الاستبانة، والترتيب الذي حصلت عليه كل فقرة من الفقرات في البعد الثالث الذي يمثل (تمويل برامج التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا)، والذي يعكس مدى وعي المجتمع بالمسؤولية المجتمعية، وحرصه على استمرارية التعليم وتواصله، والتغلب على الظروف الصعبة والحرارة والتحديات التي تعترض مسيرة التعلم والتعليم.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمعرفة الفروق في استجابات العينة، والجدول (7) يعرض النتائج حسب متغير النوع الاجتماعي.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاستجابات العينة حسب متغير النوع الاجتماعي

الأبعاد	ذكور ن=258		إناث = 333		قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		
البعد الأول	3.73	.825	3.41	.923	4.34	.000
البعد الثاني	4.41	.668	4.37	.731	.742	.458
البعد الثالث	4.16	.715	4.07	.724	1.61	.107
المجموع الكلي	4.10	.650	3.95	.691	2.72	.007

يتضح من الجدول (7) أن نتائج الدراسة تشير إلى أن درجة ممارسة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا في مؤسسات التعليم العالي حسب متغير النوع الاجتماعي توجد فيها فروق ذات دلالة إحصائية. فقد جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكور في البعد الأول (مسابقات استخدام التعليم عن بعد في ظل الجائحة) على النحو التالي: المتوسط الحسابي هو (3.73) والانحراف المعياري هو (0.825). وللإناث حيث كان المتوسط الحسابي هو (3.41) والانحراف المعياري هو (0.923). بينما بلغت قيمة (ت) (4.34) عند مستوى دلالة (0.000). وهي دالة إحصائية. أما في البعد الثاني (التجهيزات الواجب توفرها لاستخدام التعليم عن بعد في ظل الجائحة) فكان المتوسط الحسابي للذكور (4.41) والانحراف المعياري (0.668). بينما كان المتوسط الحسابي للإناث (4.37) والانحراف المعياري هو (0.731). كما بلغت قيمة (ت) (0.742) عند مستوى دلالة (0.458). وهي غير دالة إحصائية. أما في البعد الثالث (تمويل برامج التعلم عن بعد في ظل الجائحة) فكان المتوسط الحسابي للذكور (4.16) والانحراف المعياري (0.715). بينما كان المتوسط الحسابي للإناث (4.07) والانحراف المعياري هو (0.724). كما بلغت قيمة (ت) (1.61) عند مستوى دلالة (0.107). وهي غير دالة إحصائية. وفي المجموع الكلي جاء المتوسط للذكور (4.10) والانحراف المعياري (0.650). وللإناث كان المتوسط الحسابي (3.95) والانحراف المعياري (0.691). بينما بلغت قيمة (ت) (2.72) عند مستوى دلالة (0.007). وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لصالح الذكور.

وتشير النتيجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام الطلبة للتعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) حسب متغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور. ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة الذكور يفضلون الدراسة عن بعد دون الحضور والتقيد في القاعات الدراسية، نظراً لرغبتهم في الاستفادة من الوقت في أنشطة اجتماعية وتعليمية تعزز مهاراتهم الحياتية والمشاركة المجتمعية لديهم. بينما الطالبات يفضلن الاستقرار والالتزام بالحضور والانضباط في القاعات التعليمية، وطبيعة المجتمع تعزز مشاركة الشباب في كثير من البرامج المجتمعية التطوعية والخدمية، ولا شك أن تلك المشاركات هي تطبيق عملي وفعلي لمهارات الحياة المختلفة التي يكتسبها الطلبة في البرامج الأكاديمية والتعليمية. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الشريف، 2020) التي وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، واختلفت النتيجة الحالية مع دراسة: (الشديفات، 2020)، (عمران، 2020)، (الحسن و عشابي، 2017)، (عوض و حلس، 2015)، (القحطاني، 2010)، (السعادات، 2005). ويعزز هذا التنوع في النتائج الدراسة الحالية من حيث اتفاقها مع الدراسات في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، لا سيما في ظل الظروف الحرجة لجائحة كورونا كوفيد19.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا كوفيد19 تعزى لمتغير متغير العمر؟

وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في استجابات العينة وفق متغير العمر، والجدول (8) يعرض النتائج حسب متغير العمر.

جدول (8): تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات وفق متغير العمر

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الأول	بين المجموعات	7.89	2	3.94		
	في المجموعات	465.1	588	.791	4.98	.007
	المجموع	473.0	590			
البعد الثاني	بين المجموعات	20.8	2	10.4		
	في المجموعات	271.8	588	.462	22.5	.000
	المجموع	292.7	590			
البعد الثالث	بين المجموعات	15.0	2	7.52		
	في المجموعات	291.9	588	.496	15.1	.000
	المجموع	306.9	590			
المجموع الكلي	بين المجموعات	13.9	2	6.98		
	في المجموعات	256.9	588	.437	15.9	.000
	المجموع	270.9	590			

يتضح من الجدول (8) أن قيمة (ف) في البعد الأول (4.98) عند مستوى دلالة (0.007) وهي دالة إحصائية، بينما بلغت قيمة (ف) في البعد الثاني (22.5) عند مستوى دلالة (0.000) وهي دالة، وبلغت قيمة (ف) في البعد الثالث (15.1) عند مستوى دلالة (0.000) وهي دالة وبلغت في المجموع الكلي (15.9) عند مستوى دلالة (0.000) وهي دالة إحصائية. حيث تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر في استجابات أفراد العينة على فقرات استبانة استخدام التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي. وبدراسة نتائج اختبار LSD للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالاتها فإن الجدول (9) يعرض تلك النتائج

جدول (9): نتائج اختبار LSD للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالاتها

المجموع الكلي	العمر	العمر	فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق
استبانة استخدام التعليم عن بعد	25 سنة	26 - 40 سنة	-61178*	.000	
	فأقل	41 سنة فأكثر	-65323*	.000	
	26 - 40	25 سنة فأقل	.61178*	.000	25 سنة
	سنة	40 فأكثر	-.04144-	.466	فأقل
	41 سنة فأكثر	25 سنة فأقل	.65323*	.000	
	26 - 40 سنة		.04144	.466	

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متغير العمر لصالح 25 سنة فأقل. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الشريف، 2020) التي وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، واختلفت النتيجة الحالية مع دراسة: (الشديقات، 2020)، (عمران، 2020)، (الحسن وعشاي، 2017)، (عوض و حلس، 2015)، (القحطاني، 2010)، (السعادات، 2005).

جدول (10): نتائج اختبار Scheffe للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالاتها

المجموع الكلي	العمر	العمر	فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق
استبانة استخدام التعليم عن بعد	25 سنة	26 - 40 سنة	.15930*	.019	
	فأقل	41 سنة فأكثر	.16195*	.039	
	26 - 40	25 سنة فأقل	-.15930*	.019	25 سنة
	سنة	40 فأكثر	.00265	.999	فأقل
	41 سنة فأكثر	25 سنة فأقل	-.16195*	.039	
	26 - 40 سنة		-.00265-	.999	

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن آثار جائحة كورونا على حياة الناس كانت عامة وعلى جميع المستويات، فشملت الأطفال والشباب، وكبار السن وعطلت مناشط الحياة اليومية. وحسب التقارير الطبية فإن أثرها على الأطفال والشباب يكون أقل وذلك بحكم جهاز المناعة لديهم مقارنة وكبار السن وأصحاب الأمراض المزمنة؛ لذا فإن متغير العمر في الدراسات العلمية الهادفة إلى دراسة جائحة كورونا وأثارها مهم جداً ولا بد أن يعطى الأولوية والأهمية. وقد وجه الأطباء والمختصون بضرورة تقديم أعلى مستويات الرعاية الصحية، والتدابير الوقائية لحماية الناس من فيروس كورونا كوفيد 19، لا سيما الأطفال، وكبار السن، وذوي الأمراض المزمنة؛ لخطورته الشديدة على حياتهم ولأثره الصحي عليهم، ولعل كثرة الوفيات كانت في كبار السن وذوي الأمراض المزمنة. لذا فخطر الجائحة لم يفرق بين الصغير والكبير، وأصبحت الغاية العظمى الحفاظ على حياة البشر بجميع الوسائل والإمكانات.

التوصيات:

- إقامة المؤتمرات والمحاضرات والحلقات النقاشية التوعوية لاستخدام التعليم عن بعد في المواقف الصفية والحلقات التعليمية، لا سيما في ظروف جائحة كورونا كوفيد 19.
- تفعيل استراتيجيات التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي ومهارات أساليب التعلم عن بعد باستخدام أحدث التقنيات في نظم التعليم.
- مواصلة البنية التحتية وتجهيزاتها التقنية والتكنولوجية الحديثة لتهيئة منظومة التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي وأنظمتها والمتمثلة في: الكوادر البشرية المتخصصة، الشبكات الإلكترونية، أنظمة الدعم الفني).
- إعداد الخطط للوقوف التعليمية وتوعية المجتمع بأهميتها في دعم واستمرار التعليم لا سيما التعليم عن بعد في مثل ظروف جائحة كورونا كوفيد 19.

المقترحات:

- إعداد بحوث ودراسات حول التعليم عن بعد وعلاقته بمتغيرات متنوعة ومتعددة (المؤهل العلمي، البيئة التعليمية، نوع التعليم خاص أو حكومي، التخصص الدراسي، سنوات الخبرة العملية) لدراسة واقع استخدام التعليم عن بعد في مراحل التعليم، وباستخدام أدوات ومقاييس جديدة.
- دراسة التعليم عن بعد وعلاقته بالاستعداد ومهارات التوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة الجامعة.
- دراسة التعليم عن بعد وعلاقته بأنماط الشخصية لدى طلبة التعليم الجامعي بسلطنة عمان.
- (دراسة مقارنة) التعليم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة التعليم العالي في سلطنة عمان من وجهة نظر الأكاديميين.

المراجع:

- أحمد، ياسر. (2016). مقدمة في تقنيات التعليم ومبادئ التعلم الإلكتروني، مكتبة المتبني، ط1.
- أويابة، صالح وصالح، أبو القاسم. (2020). تقييم تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة- دراسة حالة بجامعة غرداية بالجزائر. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*: 26 (3)، 133 - 159.
- البيطار، حمدي محمد محمد. (2016). فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العام نظام العام الواحد شعبة التعلم الصناعي. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*: 1 (78)، 17 - 39.
- الحسن، عصام إدريس كمتور؛ عشابي، هناء عوض محمد. (2017). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعلم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جامعة السودان المفتوحة أنموذجا. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*: 2 (15)، 45 - 75.
- الرشدي، منيرة والبراهيم، أمل. (2019). واقع استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس واتجاهاتهن نحوها. *مجلة البحث العلمي في التربية*: 20 (3)، 1 - 26.
- السعادات، خليل. (2005)، إمكانية استخدام التعليم عن بعد في برامج الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل بالإحساء. *مجلة جامعة دمشق*: 12 (1)، 29 - 53.
- سوهام، بادي. (2005). سياسات واستراتيجيات المعلومات في التعليم نحو إستراتيجية وطنية لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، الجزائر.
- الشديفات، منيرة. (2020). واقع توظيف التعليم عن بعد بسبب مرض الكورونا في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر مديري المدارس فيها. *المجلة العربية للنشر العلمي*: 19 (1)، 185 - 207.
- الشريف، باسم. (2020). واقع اتجاهات طلبة الجامعة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية جامعة طيبة أنموذجا. *مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية*: 22، 352 - 406.
- صبري، علي ماهر. (2010). من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم. مكتبة الشقري للنشر والتوزيع، ط1.
- صبري، ماهر. (2009). من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم. ج 1 ج 2، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- الطباخ، حسناء؛ الهادي، محمد. (2005). إستراتيجية تطوير وإدارة المحتوى الإلكتروني للمقررات الدراسية بناء على نماذج التعلم المتاحة. ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني عشر لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، القاهرة، 15 - 17 فبراير 2005.
- عامر، طارق. (2013). التعليم عن بعد والتعليم المفتوح. دار البازوري العملية للنشر والتوزيع.
- العاني، مزهر. (2015). التعليم الإلكتروني التفاعلي. مركز الكتاب الأكاديمي، ط1.
- عباس، حكمت. (2018). أهمية تطبيق التعليم الإلكتروني في التعليم العالي في العراق. *لارك للفلسفة والعلوم الاجتماعية*: 206 - 217.
- عبد العزيز، حمدي. (2008). التعليم الإلكتروني - الفلسفة - المبادئ - الأدوات - التطبيقات. دار الفكر، ط1.

- عبد النعيم، رضوان. (2016). *المنصات التعليمية*. دار العلوم للنشر والتوزيع، ط1.
- عمران، محمد. (2020). *تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني الجامعي من وجهة نظر الهيئة التدريسية وسبل التغلب عليها في ضوء انتشار جائحة كورونا*. المؤتمر الدولي العاشر لمركز لندن للبحوث بعنوان " التعليم في الوطن العربي: تحديات الحاضر واستشراف المستقبل- القدس.
- عوض، منير سعيد؛ حلس، موسى صقر. (2015). *الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية): 19 (1)، 219 – 256.*
- الغامدي، أحمد عبد الله. (2012). *تقويم فاعلية نظام التعلم عن بعد في الجامعات الحكومية السعودية واتجاهات الطلبة نحوه*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- فرواني، خالد. (2012). *اتجاهات الطلبة نحو استخدام التواصل الفوري المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم الإلكتروني في منطقة سلفيت التعليمية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: 2(1)، 219 – 256.*
- القحطاني، ابتسام. (2010). *واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- كاظم، سمير مهدي. (2021). *واقع التعليم عن بعد في الجامعات العراقية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، الأردن، عمان.
- المحمادي، غدير علي ثلاب. (2018). *تقويم واقع استخدام نظام التعليم الإلكتروني (EMES) في برنامج التعليم عن بعد بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب*. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والنفسية: (39)، 177 – 196.
- الموسى، عبد الله؛ المبارك، أحمد. (2005). *التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات*. مؤسسة شبكة البيانات.
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online Education in Schools during an SRS-COV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 52-61. <https://doi.org/10.29333/pr/7937>
- Bates, A. w. (2005). *Technology, open learning and Distance Education*. London, Rout ledge.
- Berg, G. & Simonson, M. (2018). Distance Learning. Britannica, <https://www.britannica.com/topic/distance-learning>.
- Bozkurt et al. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID – 19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*. 15(1), 1-26.
- Draissi, Z, Yong, Q. (2020). *COVID-19 Outbreak Response Plan: Implementing Distance Education in Moroccan Universities*. School of Education, Shaanxi Normal University. <http://papers.ssm.com/so13/papers.cfm>.
- Durak, G. (2017). Trends in Distance Education: A Content Analysis of Master's Thesis. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 16(1), 203-218.
- Hodges, C., Moore, S. Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. <http://er.educause.edu/articles/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Hussein, T. (2011). *Perceptions of faculty members and staff at Yarmouk university towards the possibility of applying distance education and obstacles facing it*. Unpublished master thesis, Yarmouk university, Irbid, Jordan.
- Peters. O. (1994). *Distance Education: The Industrialization of Teaching and Learning*, Edt, Desmond Keegan, London, Rout ledge.
- Yulia, H. (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. *English Teaching Journal*, 11(1), 12-25. <https://doi.org/10.26877/eternal.v11i1.6068>

الإدارة الإلكترونية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في شمال
الضفة الغربية من وجهة نظرهم

Electronic Management Relationship with Governorates Schools' Principals'
Job Performance in Northern West Bank from their Points of View

شروق "محمد رشاد" حسين، هبة خالد سليم، جمال محمد مرشود

Shrooq "Mohammed Rashad" Hussein, Heba Khaled Sleem, Jamal Mohammad Marshood

Accepted

قبول البحث

2023/4/8

Revised

مراجعة البحث

2023 /3/14

Received

استلام البحث

2023/2/26

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.4.8>



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

الإدارة الإلكترونية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم

Electronic Management Relationship with Governorates Schools' Principals' Job Performance in Northern West Bank from their Points of View

شروق "محمد رشاد" حسين¹، هبة خالد سليم²، جمال محمد مرشود³

Shrooq "Mohammed Rashad" Hussein¹, Heba Khaled Sleem², Jamal Mohammad Marshood³

¹ ماجستير إدارة تربوية- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

² دكتوراه في المناهج والتدريس- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

³ دكتوراه في الإدارة التربوية- الكلية الجامعية للعلوم التربوية- وكالة الغوث- فلسطين

¹ Masters in Educational Administration, An-Najah National University, Palestine

² Ph.D. in Curriculum and Teaching, An-Najah National University, Palestine

³ PhD in Educational Administration, University College of Educational Sciences, UNRWA, Palestine

¹ shoroqf40@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة الإدارة الإلكترونية ومستوى الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم، وتقصي العلاقة بينهما، ولأجل تحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة طبقت على مجتمع الدراسة المكون من (427) مديراً ومديرة، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (201) مديراً ومديرة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية للإدارة الإلكترونية من وجهة نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة، حيث جاء المتوسط الحسابي (3.51)، وأن مستوى الأداء الوظيفي جاء بدرجة مرتفعة جداً، حيث جاء المتوسط الحسابي (4.21)، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) بين درجة ممارسة الإدارة الإلكترونية ومستوى الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم، وهي علاقة ارتباط موجبة إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.484**) وجاءت العلاقة طردية موجبة.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الإلكترونية؛ الأداء الوظيفي؛ شمال الضفة الغربية.

Abstract:

This study attempted to identify the degree of electronic management practice and the level of governorates schools' principals' job performance in northern West Bank from their Points of View, and to investigate the relationship between them. In order to achieve the objectives of the study, the descriptive correlative approach was followed, and the questionnaire was used as a tool applied to the study population consisting of (427) male and female principals. For electronic management from their point of view, it came with a high degree as the arithmetic mean was (3.51), and the job performance level was very high, with the arithmetic mean (4.21). The results also showed the existence of a statistically significant correlation at the level of significance ($\alpha = 0.01$) between the degree of electronic management practice and the level of job performance among public school principals in the northern West Bank from their point of view, which is a positive correlation as the value of the Pearson correlation coefficient was (.484**) which is a positive direct relationship.

Keywords: Electronic Management; Job Performance; Northern West Bank.

المقدمة:

تشهد الألفية الثالثة ثورة هائلة في التقدم المعرفي والتكنولوجي، وأصبح لزاماً على القائمين بالعملية التعليمية والتربوية الأخذ بمستحدثات العصر لمواكبة التغيير، ودمج هذا التطور في التعليم؛ وذلك في سبيل تحقيق ما سعت إليه دول المعرفة والتقدم التكنولوجي من تطور في ميدان التعليم من خلال استحداث طرائق التدريس الحديثة المواكبة للتكنولوجيا، وتطوير المناهج، وتأهيل المعلمين من خلال تدريبهم على مستحدثات العصر التقني ودمجه في التعليم، وإعداد إدارات تعليمية وتربوية مؤهلة لقيادة المؤسسات التعليمية، وقادرة على إنجاز مهامها الإدارية والتربوية وفق مستحدثات العصر. وتُعد الإدارة المدرسية إحدى الإدارات المرتبطة بالعملية التعليمية وتخضع مباشرة من قبل الإدارة التعليمية للمتابعة والإشراف، ويقع على عاتقها في المدرسة مسؤولية مواكبة التطور العلمي، والتقدم التكنولوجي، كما أنها الموجه والمحرك للعملية التعليمية في المدرسة؛ ولذا فمسؤولية اختيار قادة الإدارة المدرسية مسؤولية كبيرة تتطلب من المسؤولين التربويين تنمية قدرات هؤلاء القادة في مدارسهم، وتمكينهم بالمهارات المعرفية والتقنية ليتمكنوا من تحقيق الارتقاء الذاتي لهم، وتحسين أداء المدرسة من خلال تبني الأساليب الحديثة في الإدارة، والتي تنسجم مع متطلبات التغيير وتكنولوجيا المعلومات (خليل، 2015).

ومع التوسع الهائل في استخدام شبكة الإنترنت، وتوظيف التعليم الإلكتروني في المدارس، وتوظيف مواقع التواصل الاجتماعي، والبريد الإلكتروني، وغير ذلك من مستحدثات العصر الرقمي في العملية التعليمية، أصبح مفروضاً على الإدارات المدرسية الانتقال من الأساليب التقليدية في تنفيذ مهامها الإدارية، ومتابعة العملية التعليمية في المدرسة إلى الأساليب الحديثة القائمة على توظيف التكنولوجيا في الإدارة خاصة بعد ظهور مفاهيم جديدة في الإدارات الحديثة، ومن أهمها الإدارة الإلكترونية، والتي يمكن أن تمكن الإدارة المدرسية من متابعة الإدارة التعليمية، والتعرف أولاً بأول على نقاط القوة ومجالات التحسين التي قد يتسم بها الأداء اليومي للمعلمين والعاملين في المدرسة، مما يسهم في تقديم التغذية الراجعة والمساندة والتحسين المستمر، ويترتب على ذلك تجسير روابط الثقة بين الإدارة والمعلمين، والمشاركة في التخطيط، والإدارة، واتخاذ القرارات (الحميد والسرحان، 2015). وتتميز الإدارة الإلكترونية بأنها إدارة غير مسبقة، إدارة بلا أوراق وبلا حدود للوقت أو المكان، كما أنها إدارة بلا مبانٍ وبلا هياكل تنظيمية تقليدية، وهي بلا مراسل أو بريد وبلا أرشفة يدوية، وبناءً على ذلك فهي مدخل مهم في عملية تطبيق إدارة المعرفة ونظم المعلومات (السوري، 2019). ويعود للثورة الرقمية المتمثلة في المعلومات والاتصالات العامل المباشر في ظهور الكثير من المفاهيم الإدارية، ولذلك فمعظم الدول المتقدمة تقنياً أصبحت تعتمد اعتماداً أساسياً في عملها على نظم المعلومات، وإدخال التقنية على الأجهزة الإدارية من خلال شبكات الحاسب الآلي لتبني نمط الإدارة الإلكترونية، ومن هنا جاء مفهوم الإدارة الإلكترونية لإحداث تغييرات في أساليب تقديم المعاملات والخدمات والمنافع العامة وفي إعادة وهندسة وهيكلة الأنشطة والعمليات والإجراءات الإدارية تدعياً للجودة لتحقيقها في المؤسسات المختلفة، وعلى ذلك تمثل الإدارة الإلكترونية نموذجاً متقدماً يعتمد على استخدام المعلوماتية والتكنولوجيا المتقدمة لإحداث التغيير التحولي وليس مجرد إحداث تغييرات وقتية أو بسيطة على هياكل الأعمال القائمة بالفعل (عبد الرحمن وتادرس، 2020).

ويعرف غريبي وريشوب (2016: 408) الإدارة الإلكترونية بأنها إنجاز للمعاملات وتقديم الخدمات العامة من الطريقة التقليدية اليدوية إلى الشكل الإلكتروني من أجل استخدام أمثل للوقت والجهد والمال. وعرفها الجبر (2020: 115) "هي استخدام مديري المدارس للحاسب الآلي بمكوناته المادية والبرمجيات وشبكاته وشبكة إدخال وتخزين ومعالجة واسترجاع البيانات والمعلومات بالإضافة إلى وسائل الاتصال الحديثة للأعمال الإدارية التي يقومون بها".

واستناداً إلى تعريف الجبر، فالإدارة الإلكترونية تتطلب من مديري المدارس المهارة العالية في استخدام الحاسب الآلي، وشبكة الإنترنت في حفظ البيانات، والمعلومات الإدارية والمدرسية ومعالجتها، ومتابعة الأعمال الإدارية إلكترونياً لتحسين مستوى أدائهم الوظيفي، فقد بينت نتائج دراسة شواي (2016) أن الإدارة الإلكترونية أسهمت في إحداث تغييرات في بيئة الإدارة، وتقديم خدمات أفضل للمستفيدين، وأداء أفضل للموظفين والعاملين، وأن نمط الإدارة الإلكترونية أحدث تحولاً كبيراً في وظائف الإدارة التقليدية من حيث التخطيط، والتنظيم، والقيادة، والرقابة، مما انعكس بصورة أفضل على الأداء الوظيفي.

ويعرف الخياط (2019: 10) الأداء الوظيفي بأنه "الدرجة التي حصل عليها مديرو المدارس الخاصة، من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة، على استبانة مستوى الأداء الوظيفي التي تم تطويرها لهذا الغرض".

وترتبط أبعاد هذا المفهوم بمستوى الكفاءة والمهارة، والرضا عن العمل الإداري للمدير، ودافعيته نحو العمل والإنجاز والتميز، ومقدار ما يملكه مدير المدرسة من قدرات ومهارات (بن سمشة، 2018).

وبناءً على ذلك، يتبين أنه أصبح لزاماً على القادة التربويين إعادة صياغة التنظيم الإداري، بحيث يصبح قادراً على طرق أبواب المستقبل، ومواكبة الثورة التكنولوجية والمعلوماتية، والتعامل بفاعلية وكفاءة مع متطلبات العصر، فالإدارة المدرسية لها دور في إنجاح العملية التعليمية من خلال تنفيذ المهام والمسؤوليات والتي تتمثل بمتابعة أداء المعلمين، وبناء الخطط المدرسية، وتنظيم العمل المدرسي، والتواصل ومتابعة تنفيذ البرامج التعليمية كافة من حيث الانضباط وانتظام العملية التعليمية، والشراكة مع المجتمع المحلي، والتحصيل الدراسي، من خلال الارتقاء بمستوى الأداء وهذا يتحقق بتوعية الهيئة الإدارية في المدرسة بأهمية الإدارة الإلكترونية في المدارس وتقديم الخدمات الأفضل، وإنجاز المعاملات، واتخاذ القرارات بكفاءة وجودة عالية ووقت

أقل، ولأجل ذلك جاءت هذه الدراسة انسجامًا مع ما تسعى إليه الوزارة من خلال الوقوف على الإدارة الإلكترونية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم (بن سمشة، 2018).

مشكلة الدراسة:

تعد الإدارة الإلكترونية من أبرز نتائج الثورة التقنية حيث أدى ظهورها إلى نقلة نوعية في عالم الأعمال وتقديم الخدمات، وهذا يتطلب الانتقال من الأساليب التقليدية إلى الأساليب الإلكترونية، وبالرغم من اجتهاد وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في دعم الإدارة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية، إلا أنها تواجه الكثير من المشاكل والتحديات، بدليل أن مستوى توظيف منصة التعليم التميز خلال فترة كورونا لم تصل للمستوى المطلوب، بسبب ضعف الكفاءة التقنية لدى مديري المدارس والمعلمين، وضعف البنية التحتية في المدارس لتوظيف المنصة داخل أسوار المدرسة، وقلة توفر الأجهزة التقنية والإلكترونية المناسبة لتفعيل مهام المدير من متابعة وتوجيه للمعلمين عن بُعد، ونقص الكوادر المؤهلة والمدرّبة للقيام بجمع المعلومات والبيانات وتنظيمها (قشوع وجلاد وقشوع، 2021).

ونظرًا لأهمية الدور الوظيفي الذي تؤديه الإدارة المدرسية في المدرسة من تخطيط، وتنظيم، وقيادة، ومتابعة، وإشراف، فإن الاهتمام بتطوير أساليبها الإدارية، ودمج العمل الإداري بمستحدثات التكنولوجيا يسهم في تحسين الأداء الوظيفي للمديرين، ويمكنهم من متابعة مهامهم إلكترونيًا، والكشف عن مجالات التحسين في أداء العاملين ومعالجتها بسهولة، ومواكبة المستجدات العلمية في جوانب الإدارة المدرسية، حيث كشفت دراسة فينسنت (Vincent, 2012) أن فاعلية نظام تقييم أداء مديري المدارس وإسهامه في تطوير أداء المديرين جاء بدرجة متوسطة، وأوصت بضرورة السعي لبناء أداة مبنية على تصورات المديرين؛ للتحسين من أدائهم المهني، وقد أكدت دراسة روبرت (Robert, 2011) أهمية تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس بسبب دورها في تطوير أدائهم الإداري وتخفيف عبء العمل عنهم و يرى المديرون أن الإدارة الإلكترونية تحسن من عمل المجتمع المدرسي ككل وتربط المدرسة مع محيطها الاجتماعي.

واستنادًا إلى ذلك، أصبح من أولويات الباحثين التربويين تسليط الضوء على الإدارة الإلكترونية، والوقوف على دورها في تحسين الأداء الوظيفي لمديري المدارس، وكون الباحثة على معرفة بمستحدثات التكنولوجيا تعليميًا وتربويًا من خلال عملها، وطبيعة دراستها في برنامج ماجستير الإدارة التربوية، فقد جاءت هذه الدراسة لاستقصاء العلاقة بين درجة ممارسة الإدارة الإلكترونية ومستوى الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية للإدارة الإلكترونية من وجهة نظرهم؟
- ما مستوى الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم؟
- هل يوجد علاقة ارتباطية بين الإدارة الإلكترونية ومستوى الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية للإدارة الإلكترونية من وجهة نظرهم.
- تعرف مستوى الأداء الوظيفي لمديري المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم.
- تقصي العلاقة بين درجة ممارسة الإدارة الإلكترونية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من حيث:

- الأهمية النظرية العلمية: تتمثل الأهمية النظرية والعلمية للدراسة فيما تقدمه من أدب نظري في الإدارة المدرسية والإدارة الإلكترونية والأداء الوظيفي بالرجوع إلى المراجع العربية والأجنبية والدراسات السابقة العربية والأجنبية مما يسهم في إثراء المكتبات الفلسطينية الجامعية والإلكترونية والتربوية تساعد الباحثين والمهتمين بموضوع الدراسة بالرجوع للمعلومات والحصول عليها.
- الأهمية التطبيقية العملية: تستمد الدراسة أهميتها التطبيقية في إمكانية الأخذ بنتائج الدراسة وتوصياتها من قبل مديري المدارس ومديراتها وصانعي القرارات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في توجيه عمليات التغيير والتطوير في إدارة التربية والتعليم على وجه الخصوص بشكل يضمن زيادة قدرتها وفعاليتها مما يسهم في تحقيقها للأهداف المنشودة.

كما ستفيد هذه الدراسة في بيان الأهداف الأساسية للإدارة الإلكترونية وتحسين الأداء الوظيفي للمديرين، وهي مبرر للتخلي عن الإدارة التقليدية حيث يعد هذا الإجراء جوهرًا لعملية التطوير الإداري في المؤسسات نحو الشكل الرقمي الجديد، كونه موضوع الساعة وجاري العمل عليه في المؤسسات التعليمية ليتماشى مع متطلبات العصر ومواكبة التغيرات الجديدة في العمل الإداري الحديث.

كما ستفيد نتائج الدراسة في الوقوف على المعوقات التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، وسبل التغلب عليها، الأمر الذي يساعد متخذي القرار في الوزارة بالعمل على مواجهة معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية، كما ستفيد الدراسة الباحثين والتربويين في إجراء دراسات بحثية مشابهة في مجتمعات أخرى.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: حيث تناولت الدراسة في موضوعها الإدارة الإلكترونية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم.
- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على مديري المدارس الحكومية ومديراتها في شمال الضفة الغربية وتشمل محافظات (جنين، طوباس، طولكرم، نابلس، قلقيلية، سلفيت).
- الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية، وتشمل محافظات (جنين، طوباس، طولكرم، نابلس، قلقيلية، سلفيت).
- الحد الزمني: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي (2021-2022).
- الحد الإجرائي: تحددت نتائج الدراسة بمدى صلاحية أداة الدراسة المستخدمة، من حيث صدقها، وثباتها، وكذلك طبيعة التحليل الإحصائي المستخدم فيها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- الإدارة الإلكترونية: هي "تحويل كافة العمليات الإدارية ذات الطبيعة الورقية إلى عمليات إدارية ذات الطبيعة الإلكترونية" (سمان، 2020: 30).
- وتُعرف إجرائيًا: الانتقال في أداء الأعمال الإدارية من الأسلوب التقليدي إلى الأسلوب التكنولوجي لتحسين الأداء الوظيفي لمديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظات شمال الضفة الغربية، ويظهر ذلك من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة وهي الاستبانة.
- الأداء الوظيفي: "الجهد المبذول الذي يقوم به الموظف لإنجاز مهمة ما حسب قدرته واستطاعته، كما يشير إلى النتائج والأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها من خلال فترة محددة (القحطاني، 2019: 35).
- ويُعرف إجرائيًا: قيام مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية بالمهام الوظيفية والقدرة على الاستخدام الأمثل للموارد، والتي يمكن قياسها على أساس الأهداف والأنشطة والنتائج بفاعلية وكفاءة، ويتبين ذلك من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة الاستبانة.
- شمال الضفة الغربية: تقسيمات إدارية في الضفة الغربية من فلسطين، وهي ضمن المناطق التي تشكل مركز فلسطين بعد حرب 1948، وتشمل محافظات (جنين، وطوباس، وطولكرم، وجنوب نابلس، وقلقيلية، وسلفيت، وأريحا، ورام الله والبيرة).

الدراسات السابقة:

تم عرض مجموعة من الدراسات السابقة من الأحدث إلى الأقدم كما يأتي:

- هدفت دراسة الخروصي والدياء وإبراهيم (2021) التعرف إلى دور الإدارة الإلكترونية في تحسين العمل الإداري في المدارس الحكومية في منطقتي البريمي والظاهرة في سلطنة عُمان، من وجهات نظر مديري المدارس ومساعديهم، واتباع المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة على استخدام الاستبانة، التي تكونت عينتها من (111) مدير مدرسة ومساعده، وأظهرت النتائج أن درجة توافر متطلبات تطبيق النظام الإلكتروني في المدارس الحكومية في المنطقتين كانت بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج أن درجة توافر المتطلبات المادية جاءت مرتفعة، أما بالنسبة إلى المتطلبات البشرية والتقنية والقواعد والتعليمات والمتطلبات المالية فقد جاءت بدرجة متوسطة، بحيث أشارت النتائج في النهاية أن للإدارة الإلكترونية دورًا في تحسين العمل الإداري بمستوى مرتفع، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور الإدارة الإلكترونية في تحسين العمل الإداري، وأوصت الدراسة بتوفير متطلبات الإدارة الإلكترونية التقنية.
- كما هدفت دراسة المقابلة وعتوم (2021) إلى معرفة واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظة شروبة في ضوء التحول الرقمي، واتباع المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، تم جمع بيانات العينة التي بلغت (78) قائدًا ووكيلًا، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظة شروبة في ضوء التحول الرقمي جاءت بدرجة متوسطة، ودرجة توافر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في ضوء التحول الرقمي أيضًا جاءت بدرجة متوسطة، ودرجة معوقات تطبيق الإدارة

الإلكترونية في ضوء التحول الرقمي أيضًا بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج إلى أن متطلبات تفعيل الإدارة الإلكترونية هي ضرورة توافر الوسائل الإلكترونية اللازمة للاستفادة من الخدمات التي تقدمها الإدارة الإلكترونية، وبينت النتائج أن من معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية هو غموض مفهوم الإدارة الإلكترونية لدى بعض القيادات الإدارية، وأوصت الدراسة بتشكيل لجنة لمراجعة تطبيق الإدارة الإلكترونية بشكل دوري في مدارس التعليم العام بضرورة، وتكثيف البرامج التدريبية واستدعاء مدربين متخصصين لتدريب قادة المدارس ووكلائهم، ونشر ثقافة استخدام التقنية في العمليات الإدارية المدرسية.

- وأجرى أبو سمره وعويضات وقفيشة (2020) دراسة هدفت إلى معرفة واقع الأداء المهني لمديري المدارس الحكومية في مديرية شمال الخليل من وجهة نظر المعلمين، وتابع الباحثون المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأشارت النتائج إلى أن واقع الأداء المهني لمديري المدارس الحكومية في مديرية شمال الخليل، جاء بدرجة متوسطة مع وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الأداء تُعزى لمتغير الجنس، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع الأداء المهني لمديري المدارس الحكومية في مديرية شمال الخليل تُعزى لمتغيرات التخصص والمرحلة، وأوصى الباحثون بتزويد المديرين بلوائح تنفيذية مفصلة عن مهامهم الإدارية والفنية والقيادية.
- وهدفت دراسة الخياط (2019) التعرف إلى درجة استخدام مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان للإدارة الإلكترونية وعلاقتها بمستوى أدائهم الوظيفي من وجهة نظر مساعدي المديرين، وتم تحديد عينة عشوائية تتألف من سبع مديريات في العاصمة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (242) مساعدًا ومساعدة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام الإدارة الإلكترونية لدى مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان جاءت بدرجة مرتفعة، وأن هناك علاقة إيجابية (ارتباطية) دالة إحصائية بين درجة استخدام الإدارة الإلكترونية ومستوى أدائهم الوظيفي، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، والمؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، وسنوات الخدمة كانت لصالح ذي الخدمة (أقل من 5 سنوات) على جميع مجالات الإدارة الإلكترونية، وأوصت الدراسة بتوفير التطبيق الإلكتروني لتزويد مديري المدارس بالتغذية الراجعة عن مستويات أدائهم.
- وأجرى الكمالي (2018) دراسة هدفت التعرف إلى مدى فاعلية الأداء الوظيفي لمديري مدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة الأحمدية التعليمية في دولة الكويت، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمدًا على أداة الدراسة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (20) مديرة من مديريات المرحلة المتوسطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير المديريات لفاعلية الأداء الوظيفي جاءت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات المديريات لفاعلية الأداء الوظيفي تُعزى لمتغيرات الخبرة في الإدارة المدرسية، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات المديريات لفاعلية الأداء الوظيفي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، وأوصت الدراسة بتطوير نظام تقييم الأداء الوظيفي لمديريات المدارس وربط نظام التعليم بعملية التدريب.
- وهدفت دراسة تان (Tan, 2015) التعرف إلى وجهات نظر المعلمين بشأن استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية، والاعتماد على هذه الآراء لمناقشة مفهوم المدرسة الإلكترونية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت العينة من (123) معلمًا ومعلمة من معلمي محافظة الإزغ في تركيا، وأظهرت النتائج أن المعلمين لديهم موقف إيجابي من استخدام التكنولوجيا في الإدارة لدى المدرسين الشباب ومعلمي العلوم والرياضيات، حيث إن هذا الموقف الإيجابي كان الأكثر انتشارًا، وأن استخدام التكنولوجيا يوفر الدعم للنظام والإدارة، والتخطيط، وتطوير المشاريع، وعملية صنع القرار، وأوصت الدراسة بأهمية توفير الفنيين في المدارس بالإضافة إلى تدريب مديري المدارس على القيادة التكنولوجية.
- كما هدفت دراسة أويديمي (Oyedemi, 2015) التعرف إلى وجهات نظر الإداريين نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لإدارة المدرسة الفعالة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (120) إداريًا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الثانوية بولاية أوسن وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى مديري المدارس ونوابهم تجاه استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة المدرسة الفعالة، ووجود نقص واضح في الأجهزة والشبكات في المدارس، وأوصت الدراسة بضرورة توفير عدد كافٍ من وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات للمدارس من قبل الحكومة وأولياء الأمور والعمل على تقديم التمويل الكافي للمدارس لإمدادها بشبكة إنترنت ووسائل اتصال حديثة.
- وهدفت دراسة أورلاندو (Orlando, 2014) التعرف إلى فاعلية تقييم أداء المديرين؛ لتطوير نظام تقييم للقيادة المدرسية وتحديد مدى مشاركة قادة المدارس في بناء وتطوير الرؤية المدرسية، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي والكمي، باستخدام أداتي الدراسة المقابلة والاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (10) من قادة المدارس الذين قاموا بتطوير نظام التقييم لمدة سنتين، وأظهرت النتائج أن نظام تقييم أداء المديرين فاعل لدعم قادة المدارس وإرشادهم، وكما تعمل التغذية الراجعة على رفع مستوى أدائهم، وبالتالي لا بد من وجود مراجعة مستمرة لنظام التقييم لضمان دعمه المستمر للمديرين والطلبة في العملية التعليمية، وأوصت الدراسة بالاهتمام بتدريب المديرين لتطوير نموهم المهني.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتضمن هذا الفصل وصفاً تفصيلياً للخطوات والإجراءات التي تمت من حيث: المنهجية، والمجتمع، والعينة، ومواصفاتها، وكيفية اختيارها، وكذلك أداة الدراسة، من حيث إعدادها وتطبيقها، وبخطوات الدراسة، وأساليب المعالجات الإحصائية للبيانات.

منهج الدراسة:

من أجل التعرف إلى الإدارة الإلكترونية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وهو المنهج المستخدم في قياس العلاقة بين متغيرين (متغير مستقل، ومتغير تابع)، ولمعرفة طبيعة العلاقة مُوجبة أم سالبة، والتنبؤ بمستوى معين من الدلالة في صورة رقمية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات (طولكرم، وقلقيلية، وجنين، ونابلس، وسلفيت، وطوباس) والبالغ عددهم (427) مديراً ومديرة حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للسنة الدراسية (2021-2022).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (201) مديراً ومديرة من مديري المدارس الحكومية في محافظات (طولكرم، وقلقيلية، وجنين، ونابلس، وسلفيت، وطوباس) تم اختيارهم بالطريقة الميسرة حيث تم توزيع الاستبانة إلكترونياً بعد حصر مجتمع الدراسة، ووصلت نسبة الردود (201) رداً، وهي نسبة ممثلة للمجتمع، فتم اعتمادها كعينة للدراسة، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة من المستجيبين على الأداة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس في محافظات شمال الضفة الغربية

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	102	50.7%
	أنثى	99	49.3%
سنوات الخبرة الادارية	أقل من 5 سنوات	28	13.9%
	من 5-10 سنوات	23	11.5%
	أكثر من 10 سنوات	150	74.6%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	145	72.1%
	ماجستير فأعلى	56	27.9%
التخصص	إنساني	71	35.3%
	علمي	130	64.7%

أداة الدراسة:

تم استخدام أداة الاستبانة للحصول على البيانات بعد الاطلاع على بعض الدراسات ذات العلاقة كدراسة المقابلة وعتوم (2021) ودراسة أبو سمرة وعويضات وقفيشة (2020)، حيث تم الاستفادة من أدواتهم في بناء أداة الدراسة، وقد اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على (57) فقرة موزعة كالآتي:

- (37) فقرة تدور حول متغير الإدارة الإلكترونية موزعة في (6) مجالات.
- (20) فقرة تدور حول متغير الأداء الوظيفي موزعة في (3) مجالات.

صدق أداة الاستبانة:

تمّ التحقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (10) من أساتذة الجامعات من ذوي الاختصاص، وطُلب منهم إبداء رأيهم في الفقرات من حيث صياغتها، ومناسبتها للمجال الذي وُضعت فيه، وإجراء التعديلات والاضافات التي يرونها مناسبة، وقد تكونت أداة الدراسة من (56) فقرة في صورتها الأولية، وبعد التحكيم والتعديل انتهت إلى (57) فقرة في صورتها النهائية. وقد تم الاستجابة على هذه الفقرات من خلال مقياس ليكرت الخماسي، ويبدأ بالدرجة (مرتفعة جداً) وتُعطى (5) درجات، ثم (مرتفعة) وتُعطى (4) درجات، ثم (متوسطة) وتُعطى (3) درجات، ثم (متدنية) وتُعطى درجتين، و (متدنية جداً) وتُعطى درجة واحدة.

وقد اعتمدت الدراسة المقياس الآتي لتقدير الدرجات حسب ما ذكرته البسطامي (2013): من (1-1.80) متدنية جداً، أكثر من (1.80-2.60) متدنية، أكثر من (2.60-3.40) متوسطة، أكثر من (3.40-4.20) مرتفعة، أكثر من (4.20-5) مرتفعة جداً.

ثبات أداة الاستبانة:

تم استخراج حساب معامل ثبات الأداة، باستخدام معامل الاتساق الداخلي معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) والجدول (2) يبين معاملات الثبات لأداة الدراسة:

جدول (2): معامل ثبات الأداة، باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا (Cronbach's Alpha)

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	الثبات الكلي لمحو الإدارة الإلكترونية	37	0.96
2	الثبات الكلي لمحو الأداء الوظيفي	20	0.95
3	الثبات الكلي لمحو الأداء الوظيفي	20	0.95
4	الثبات الكلي لمحو الأداء الوظيفي	20	0.95
5	الثبات الكلي لمحو الأداء الوظيفي	20	0.95
6	الثبات الكلي لمحو الأداء الوظيفي	20	0.95
7	الثبات الكلي لمحو الأداء الوظيفي	20	0.95
8	الثبات الكلي لمحو الأداء الوظيفي	20	0.95
9	الثبات الكلي لمحو الأداء الوظيفي	20	0.95
10	الثبات الكلي لمحو الأداء الوظيفي	20	0.95
11	الثبات الكلي لمحو الأداء الوظيفي	20	0.95
12	الثبات الكلي لمحو الأداء الوظيفي	20	0.95
13	الثبات الكلي لمحو الأداء الوظيفي	20	0.95
14	الثبات الكلي لمحو الأداء الوظيفي	20	0.95
15	الثبات الكلي لمحو الأداء الوظيفي	20	0.95
16	الثبات الكلي لمحو الأداء الوظيفي	20	0.95
17	الثبات الكلي لمحو الأداء الوظيفي	20	0.95
18	الثبات الكلي لمحو الأداء الوظيفي	20	0.95
19	الثبات الكلي لمحو الأداء الوظيفي	20	0.95
20	الثبات الكلي لمحو الأداء الوظيفي	20	0.95

المعالجات الإحصائية:

- بعد الحصول على استجابات أفراد العينة على الأداة الأولى (الاستبانة)، جرى ترميزها باستخدام برنامج مايكروسوفت أوفيس اكسل (MICROSOFT OFFICE Excel) ونقلها لبرنامج الرزم الإحصائية (SPSS) وإدخال البيانات عليه، ثم تمت معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:
- اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample t-Test) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للإدارة الإلكترونية وكذلك مستوى الأداء الوظيفي.
 - معادلة كرونباخ - ألفا (Alpha-Cronbach) لقياس درجة ثبات الاستبانة.
 - اختبار بيرسون لمعرفة وجهات نظر المديرين نحو درجة ممارسة الإدارة الإلكترونية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية.

نتائج الدراسة:

تم عرض النتائج كما يأتي:

نتائج السؤال الأول من الدراسة: ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية للإدارة الإلكترونية من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample t-Test)، ويظهر الجدول (3) ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس للإدارة الإلكترونية. ن (201) اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample t-Test)

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعيار = 4.2	مستوى الدلالة	المعيار = 3.4	المعيار = 2.6
				قيمة ت	قيمة ت	قيمة ت	قيمة ت
1	الثقافة الإلكترونية	3.48	0.54	18.821	0.00	2.109	23.038
2	المهارات الإلكترونية	3.74	0.51	12.643	0.00	9.588	31.819
3	المهارات المعلوماتية	3.54	0.55	16.738	0.00	3.750	24.239
4	مهارات التخطيط والتنظيم الإلكترونية	3.39	0.55	20.501	0.00	.114	20.273
5	مهارات التوجيه والرقابة الإلكترونية	3.13	0.64	23.256	0.00	5.798	11.660
6	مهارات الاتصال والتواصل الإلكترونية	3.68	0.57	12.759	0.00	7.121	27.002
	الدرجة الكلية	3.51	0.47	20.612	0.00	3.324	27.260

تبين من نتائج الجدول (3) بأن مستوى الدلالة للمحك (3.4) قد جاءت أقل من (0.05) وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، كما أن درجة ممارسة الإدارة الإلكترونية والمجالات (الثقافة الإلكترونية والمهارات الإلكترونية، والمهارات المعلوماتية، ومهارات الاتصال والتواصل الإلكترونية) جاءت بدرجة مرتفعة، ولأن قيمة (ت) لمجالات مهارات التخطيط والتنظيم الإلكترونية، ومهارات التوجيه والرقابة الإلكترونية سالبة فإن الدرجة أقل من المرتفع أي جاءت بدرجة متوسطة، لذلك تمت المقارنة مع المعيار (2.6)، ونلاحظ هنا أن قيمة مستوى الدلالة (0.00) ولكن قيمة (ت) موجبة، إذن هذا يدل على

وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة ممارسة الإدارة الإلكترونية، فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.51)، والانحراف المعياري (0.473). وهذا يؤشر على أن استجابات أفراد العينة نحو الإدارة الإلكترونية جاءت بدرجة مرتفعة.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن جميع المديرين والمديرات بعد توليهم لمنصب مدير مدرسة يتم إخضاعهم لدورات تدريبية مكثفة بما فيها دورات الحاسوب وكيفية التعامل مع المراسلات التي تتم بينهم وبين المديرية لإطلاعهم على التعليمات والمراسلات المتعلقة بالمدارس من قبل الوزارة وأصبح مفروضاً عليهم وظيف الحاسوب؛ وذلك لمخاطبة المسؤولين في الوزارة ومديرية التربية والتعليم، وتبادل المراسلات ورفع التقارير، وإن كان غالبية الأمر توكل هذه المهام لسكرتير/ة المدرسة، باعتباره أحد عناصر الإدارة المدرسية، إضافة لذلك فإن جميع الإدارات المدرسية الحديثة وبحكم متطلبات القرن الحادي والعشرين تهتم بإتقان المهارات التقنية، والتعامل مع الحاسوب وبرمجيات المايكروسوفت الأساسية على الأقل، لمواكبة عصر الاتصال والتواصل وتبادل المعلومات عبر الشبكات.

ولدى مقارنة نتيجة السؤال الأول؛ مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تختلف مع دراسة الخروصي، والدباء وإبراهيم (2021)، والتي أظهرت أن درجة توافر متطلبات تطبيق النظام الإلكتروني في المدارس الحكومية في المنطقتين البري والظاهرة في سلطنة عُمان، كانت على درجة متوسطة، كما اختلفت مع دراسة المقابلة وعتوم (2021)، والتي أظهرت أن درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظة شروية في ضوء التحول الرقمي متوسطة، واتفقت مع دراسة الخياط (2019)، والتي أظهرت أن درجة استخدام الإدارة الإلكترونية لدى مديري المدارس الخاصة في العاصمة عُمان كانت بدرجة مرتفعة، وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسة تان (Tan, 2015)، ودراسة أويديي (Oyedemi, 2015) التي توصلت إلى أن المديرين ونوابهم والمعلمين لهم موقف إيجابي من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة المدرسة، لأنها توفر الدعم للنظام والإدارة، والتخطيط، وتطوير المشاريع، وعملية صنع القرار.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم؟
وللإجابة عن السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample t-Test)، واختارت المعيار (3.4) علامة قطع وذلك للتعرف إلى مستوى الدلالة الإحصائية بين متوسطات الإجابة، ويظهر الجدول (4) ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الأداء الوظيفي. ن=201 اختبارات لعينة واحدة (One Sample t-Test)

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	المعيار=3.4	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	الأداء الإداري للمديرين	4.22	0.51	200	0.565	0.00	22.800	0.00	0.00
2	الأداء الفني	4.24	0.49	200	1.213	0.00	24.246	0.00	0.00
3	الجانب القيادي	4.19	0.50	200	-0.129	0.00	22.487	0.00	0.00
	الدرجة الكلية	4.21	0.45	200	0.562	0.00	25.310	0.00	0.00

يتضح من نتائج الجدول (4) عند استخدام المعيار (4.2) لفحص مستوى الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم حسب عينة الدراسة جاء مستوى الدلالة أقل من (0.05)، بمعنى أننا نرفض الفرضية الصفرية، كما أن مستوى الأداء الوظيفي ومجالاته (الأداء الإداري للمديرين، والأداء الفني) جاءت بدرجة مرتفعة جداً، ولأن قيمة (ت) لمجال الجانب القيادي سالبة فإن الدرجة أقل من المرتفع جداً، لذلك تمت المقارنة مع المعيار (3.4) ونلاحظ أن قيمة مستوى الدلالة (0.00) ولكن قيمة (ت) موجبة، إذن هذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الأداء الوظيفي، بدلالة المتوسط الحسابي (4.21)، وأن الانحراف المعياري عن المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد العينة على المستوى الكلي فقد كان (0.45)، وهذا مؤشر على أن استجابات أفراد العينة نحو الأداء الوظيفي مرتفعة جداً، أي أن استجابات أفراد العينة جاءت أقل من (4.2) وأكبر من (3.4)، وهذا يعني أن استجابات أفراد العينة نحو الأداء الوظيفي بدرجة مرتفعة جداً.

وتُعزى ذلك إلى أن مديري المدارس منذ توليهم الإدارة يتم إخضاعهم لدورات مكثفة في العمل الإداري بهدف تسيير أمور المدرسة وإتقان العمل الإداري من متابعة وتخطيط ورقابة وتقييم ومتابعة شؤون الطلبة، وتفقد المبني المدرسي، ومتابعة أعمال الصيانة والتواصل مع المجتمع المحلي، وما يتبع هذه الأعمال من مهام فنية كالإشراف، وعقد الاجتماعات مع المعلمين وزيارتهم في الغرف الصفية، ومتابعة تحصيل الطلبة، وتقييم أداء المعلمين، وهذه مهام مطالب بها مدير المدرسة عند تعيينه، مع العلم أنه يتم تعيينه تحت بند التكليف لمدة ثلاث سنوات، لإثبات جدارته في العمل الإداري والجوانب الفنية، وبالتالي هم حريصون على إتقان هذه الجوانب، خاصة أنهم يخضعون لزيارات ميدانية، من قبل قسم الرقابة والمتابعة في المديرية، كما أن عمل المدير كمشرف مقيم في المدرسة يتوجب عليه القيام بالأعمال الإدارية والفنية والقيادية مستفيداً من تجارب المديرين المميزين وخبراتهم وتجارب المديرين السابقين له في المدرسة كما أن إطلاعهم على تجارب الإدارات المدرسية والخضوع لدورات تدريبية من شأنها أن ترفع من مستوى أدائهم.

ولدى مقارنة نتيجة السؤال الثاني مع نتائج الدراسات السابقة، يتبين أنها اختلفت مع دراسة أبو سمرة وعويضات وقفيشة (2020)، والتي أظهرت أن واقع الأداء المهني لمديري المدارس الحكومية في مديرية شمال الخليل جاءت بدرجة متوسطة، ومع دراسة الكمالي (2018). والتي أظهرت أن درجة تقدير المديرين لفاعلية الأداء الوظيفي جاءت بمستوى مرتفع، لأنها ليست مرتفعة جدًا، ومع نتائج دراسة أورلاندو (Orlando, 2014) التي أظهرت أن نظام تقييم أداء المديرين فاعل لدعم قادة المدارس وإرشادهم، كما تعمل التغذية الراجعة على رفع مستوى أداءهم، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المديرين لتطوير نموهم المهني.

نتائج السؤال الثالث: هل يوجد علاقة ارتباطية بين الإدارة الإلكترونية ومستوى الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن السؤال، تم حساب اختبار معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، ونتائج الجدول (5) تبين ذلك.

جدول (5): قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الإدارة الإلكترونية والأداء الوظيفي

الإدارة الإلكترونية	الأداء الوظيفي	معامل الارتباط	R Square	الخطأ المعياري المقدر	قيمة بيتا B	قيمة F	مستوى الدلالة
الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف	0.41	0.484	60.972	0.000
الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري	0.23	0.484		
3.51	0.47	4.21	0.45				

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

يتضح من الجدول (5) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$ بين الإدارة الإلكترونية ومستوى الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم، وهي علاقة ارتباط موجبة إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.484^{**}) ، وجاءت العلاقة موجبة؛ بمعنى كلما ازدادت درجة ممارسة الإدارة الإلكترونية ازداد مستوى الأداء الوظيفي، كما تم استخدام الانحدار الخطي لمعرفة قيمة معامل التحديد (R Square) هي (0.23) ، وبلغت قيمة الخطأ المعياري المقدر حوالي (0.41) وهي نسبة تدل على فعالية النموذج كما أن الانحدار دال خطياً وذلك من خلال قيمة (ف) البالغة (60.972) بدلالة إحصائية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$ ، وجاءت قيمة بيتا غير المعيارية التي توضح العلاقة بين الإدارة الإلكترونية والأداء الوظيفي بقيمة (0.484) ، وجاءت العلاقة طردية موجبة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن درجة تفوق المديرين في توظيف التقنيات واستخدام الحاسوب وبرمجياته يمكنهم من متابعة كل ما هو جديد في الإدارة المدرسية، ومواكبة المستحدثات العلمية التي ترفع من مستوى أداء المدرسة، ولعل الإدارة الإلكترونية تمنح المديرين فرصة التخلص من الأعباء الورقية التي قد تشغلهم عن متابعة الجوانب الإدارية، والفنية في المدرسة، وتمكنهم من سهولة التواصل مع المعلمين والوزارة، والمجتمع المحلي عن بُعد عبر البريد الإلكتروني، وصفحات المدرسة ومواقع التواصل، وبالتالي هذه المهارات ترفع من مستوى أدائهم الوظيفي، خاصة أن هذه المهارات من متطلبات الألفية الثالثة والإدارة المدرسية الحديثة، فكلما زادت هذه المهارات زاد مستوى الأداء الوظيفي للمديرين.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها اتفقت مع دراسة الخياط (2019)، والتي أظهرت وجود علاقة إيجابية (ارتباطية) دالة إحصائية بين درجة استخدام الإدارة الإلكترونية، ومستوى الأداء الوظيفي لمديري المدارس في المحافظة عمان.

التوصيات والمقترحات:

- بناءً على النتائج التي توصلت لها الدراسة، يوصي الباحثون بما يأتي:
- بعد أن ظهرت نتيجة السؤال الأول المتعلقة بمهارات التوجيه والرقابة والتي جاءت بدرجة متوسطة فإنه لا بد العمل على تنمية مهارات التوجيه والرقابة لدى المديرين باللقاءات التدريبية، ذات العلاقة بالإدارة الإلكترونية.
- جاءت نتيجة السؤال الثاني المتعلقة بدرجة الأداء الوظيفي بدرجة مرتفعة جدًا، لذا يجب الاستمرار في استمرارية تدريب مديري المدارس على أساليب الإدارة الإلكترونية، وذلك لمواكبة التطورات التقنية وتوظيف الحاسوب وبرمجياته.
- أظهرت نتيجة السؤال الثالث وجود علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة الإدارة الإلكترونية ومستوى الأداء الوظيفي، وعليه يجب العمل على تمكين مديري المدارس بمهارات التخطيط الإداري الإلكتروني من خلال ورشات العمل.
- إجراء دراسات بحثية مشابهة تشمل متغيرات مختلفة ومجتمع دراسة مختلف لمقارنة النتائج مع الدراسة الحالية.

المراجع:

البسطامي، راضي. (2013). مستوى إدارة استراتيجيات التكيف للضغوط النفسية لدى آباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأمهاتهم في محافظة نابلس. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- بن سمشة، آمال. (2018). *الأداء البشري بالإدارة المحلية*. الكتاب الأكاديمي.
- الجبر، سلطان. (2020). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية وسبل تطويرها من وجهة نظر المديرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 4 (16)، 110-129.
- الحميد، رحمة؛ السرحان، خالد. (2015). تقدير حاجات المدارس الحكومية الثانوية في مديريات التربية والتعليم في عمان للإدارة الإلكترونية. *مجلة العلوم التربوية*: 42 (3)، 1001-1022.
- الخروصي، زيد؛ الدباء، عبد المجيد؛ إبراهيم، محمد. (2021). الإدارة الإلكترونية ودورها في تحسين العمل الإداري في المدارس الحكومية بمحافظة البريم والظاهر في سلطنة عُمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 5 (26)، 1-26.
- خليل، سعد. (2015). *إدارة المؤسسات التربوية في بداية الألفية الثالثة*. دار الفجر للنشر والتوزيع.
- الخياط، ياسر. (2019). *درجة استخدام مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان للإدارة الإلكترونية وعلاقتها بمستوى أدائهم الوظيفي من وجهة نظر مساعديهم*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط. كلية العلوم التربوية، عمان، الأردن.
- الزهيري، عبد الكريم. (2020). *تصميم برنامج تدريبي متنقل قائم على تطبيقات الهواتف الذكية لتنمية مهارات الإدارة الإلكترونية لدى مديري المدارس الثانوية بجمهورية العراق*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة المنصورة. كلية التربية، المنصورة، مصر.
- سمان، عبد الحميد. (2020). رؤية مستقبلية لتطبيق الإدارة الإلكترونية بمدارس التعليم الثانوي والمتوسط في ضوء التحديات المعاصرة. *جامعة المنصورة. مجلة كلية التربية*: 11 (1)، 24-62.
- أبو سمرة، محمود؛ عويضات، بيسان، قفيشة، سندس. (2020). واقع الأداء المهني لمديري المدارس الحكومية في مديرية شمال الخليل. *المجلة العربية للنشر العلمي*: 26 (26)، 203-221.
- السويدي، ضويحي. (2019). *دور الإدارة الإلكترونية في أداء العاملين بمدارس التعليم بدولة الكويت*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
- شواي، أحلام. (2016). الإدارة الإلكترونية وتأثيرها في الأداء الوظيفي وتحسينه، العراق، جامعة بابل، *مجلة بابل للعلوم الإنسانية*: 24 (4)، 2388-2411.
- عبد الرحمن، إيمان وتادرس، ابراهيم. (2020). معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية والتطلعات المستقبلية لتجاوزها كما يراها الإداريون في جامعة البلقاء التطبيقية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*: 21 (1)، 287-303.
- العجلوني، حسن. (2019). درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة الإلكترونية وعلاقتها بأدائهم الإداري والفني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة إربد بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 20 (2)، 515 – 545.
- غريبي، علي؛ رنبوبة، الأخضر. (2016). إصلاح الخدمة العمومية من خلال الإدارة الإلكترونية وآفاق ترشيدها. *مجلة العلوم الإسلامية والحضارة*: 1 (3)، 403-438.
- القحطاني، بن عوض. (2019). تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*: 11 (1)، 225-306.
- قشوع، عبير؛ جلاد، مها؛ قشوع، شادي. (2021). صعوبات استخدام برنامج "التيمز" من وجهات نظر مديري المدارس بمديرتي قلقيلية وجنوب نابلس وسبل مواجهتها، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*: 10 (2)، 327-344.
- الكمالي، عبد الله. (2018). مدى فاعلية الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة الأحمدية التعليمية بدولة الكويت. *المجلة العربية للتربية النوعية*: 3 (3)، 48-76.
- المقابلة، محمد؛ عتوم، أحمد. (2021). واقع الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظة شرور في ضوء التحول الرقمي. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز- الآداب والعلوم الإنسانية*: 29 (4)، 139-166.

Orlando, N. (2014). *Development of a School Leadership Evaluation System*, ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Fielding Graduate University.

Oyedemi, O. (2015). *ICT and Effective School Management: Administrators' Perspective*. Proceedings of the World Congress on Engineering, London, U. K, 1, 1-3.

Robert, B. (2011). *An analysis of principals' technology's influence in today's schools*. Ph. D. Dissertation, Huston University, USA.

Tan, C. (2015). Technology Usage in School Management: Electronic School. *International Journal of learning and Teaching*, 2(1), 53-57.

Vincent, K. (2012). *Principal Evaluation in Catholic Elementary Schools*. A Doctorate Thesis, Faculty of Graduate School of Education and Counseling, Lewis & Clark College, U.S.A. Wales.

درجة امتلاك معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لمهارات استخدام المنصات
التعليمية الالكترونية التفاعلية

The Degree of Possessing Cycle One Teachers in the Sultanate of Oman for
the Skills of Using Interactive Electronic Educational Platforms

أحمد "محمد جلال" الفواعير، شيماء سالم المنحبي

Ahmad MJ O Alfawair, Shaima Salim Al Manhi

Accepted

قبول البحث

2022/12/11

Revised

مراجعة البحث

2022 /11/19

Received

استلام البحث

2022/11/11

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.4.9>



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

درجة امتلاك معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لمهارات استخدام المنصات التعليمية الالكترونية التفاعلية*

The Degree of Possessing Cycle One Teachers in the Sultanate of Oman for the Skills of Using Interactive Electronic Educational Platforms

أحمد "محمد جلال" الفواعير¹، شيماء سالم المنحي²

Ahmad MJ O Alfawair¹, Shaima Salim Al Manhi²

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

² باحثة- كلية العلوم والآداب- جامعة نزوى- سلطنة عُمان

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

² Researcher, College of Arts and Sciences, University of Nizwa, Sultanate of Oman

¹ fawair@unizwa.edu.om

المخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لمهارات استخدام المنصات التعليمية الالكترونية التفاعلية. وقد تم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة باستخدام استبانة مكونة من (23) فقرة تم إعدادها لهذه الغاية. وقد تألفت عينة الدراسة من (120) معلمة حلقة أولى تم اختيارهن بالطريقة العشوائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لمهارات استخدام المنصات التفاعلية جاءت متوسطة. بينما أظهرت أن درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى للمنصات التفاعلية كان منخفضاً، حيث كانت أعلى نسبة استخدام للمنصات التفاعلية في التدريس من قبل معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان كانت لمنصة ميكروسوفت تيمز (Microsoft Teams)، تليها منصة جوجل ميت (Google Meet). في حين أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لا يعرفون منصة إدمودو (Edmodo)، ومنصة مودل (Moodle) والمنصات المتعلقة بالمختبرات الافتراضية (Labs Virtual). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لمهارات استخدام المنصات التفاعلية تعزى لمتغير التخصص ومتغير نوع المدرسة، في حين أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح معلمات الحلقة الأولى اللاتي لديهن سنوات خبرة أقل من 10 سنوات. وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج ودورات تدريبية لكافة معلمات الحلقة الأولى وتدريبهن على استخدام المنصات التفاعلية التي أثبتت نجاحها وفعاليتها في تحسين التحصيل الدراسي.

الكلمات المفتاحية: المنصات التفاعلية؛ معلمات الحلقة الأولى؛ سلطنة عُمان.

Abstract:

The current study intended to identify the degree of possessing cycle one teachers in the sultanate of Oman for the skills of using interactive electronic educational platforms. The descriptive design was adopted. The study sample consists of (120) teachers who were selected randomly. The researchers developed the interactive platforms' survey which consists of (23) items. The results showed that the level of possessing cycle one teachers for the skills of using interactive electronic educational platforms was moderate and the level of using interactive platforms was low. Whilst Microsoft Teams and Google Meet platforms were most used by cycle one teachers, the Edmodo, Moodle and Virtual Labs were less used by cycle one teachers. According to variables, the results showed that there were no significant differences in the possessing cycle one teachers for the skills of using interactive platforms due to major and type of school. In addition, the results showed that there were significant differences in the possessing of using interactive platforms skills due to years of experience in favor of teacher with less 10 years of experience. The study recommended that preparing a training programs and workshops for cycle one teachers and train them to use the effective interactive platforms to improve students' academic achievement.

Keywords: Interactive Platforms; Teachers of Cycle One; Sultanate of Oman.

المقدمة:

فرض التطور التكنولوجي والتقدم في تكنولوجيا التعليم عددًا من التحديات على النظام التعليمي في مراحله المختلفة، مما استدعى معه استغلال هذا التطور وهذا التقدم واستثماره في خدمة العملية التعليمية، لذا تشهد الأوساط التربوية محليًا وعالميًا، اهتمامًا متزايدًا بتكنولوجيا التعليم، بهدف تطوير الواقع التربوي ورفع مستوي مخرجات التعليم الأمر الذي حمل في طياته حتمية تغيير ما يجري في النظم التعليمية. حيث أصبح الطالب محور العملية التعليمية، وأصبح الاهتمام منصبًا على أن يكون فعالًا ونشطًا ومشاركًا في العملية التعليمية (علي، 2022).

ويعد التعلم الإلكتروني أسلوبًا من أساليب التعليم في إيصال المعلومة للمتعلم ويتم فيه استخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات إنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي، أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة (الإتربي، 2015).

فقد استطاعت تكنولوجيا المعلومات من الدخول إلى معظم مفاصل الحياة العملية والمهنية وغيرها، فكان لها الأثر الكبير في تحسين نوعية العمل وسرعة انجاز المهام المختلفة. وبالتالي أصبح لزامًا النظر في وسائل التعليم الحالية والعمل على دمج التقنيات الحديثة فيها من أجل الوصول إلى وسائل التعليم تفاعلية قادرة على تحسين مردودية عملية التعليم وزيادة الكفاءة من جهة، ولتسريعها ومراعاة جميع المتغيرات الخارجية من جهة أخرى، من خلال زيادة التفاعل ما بين المدرس والطلاب والتي كان لهذا الموضوع الأثر الكبير في تحسين التعلم (Walter et al., 2020; Kayumova et al, 2021).

وتعد المنصات التفاعلية من أهم المستحدثات التكنولوجية التي تساهم في النمو المهني لمعلمات الحلقة الأولى كونهن من أهم الركائز التي تحقق الأهداف التربوية في المرحلة الدراسية الأولى من حياة الطالب. فقد أصبحت المنصات التعليمية من المصادر الهامة والمؤثرة على مستوى العالم (محمد، 2017). وتوصل زانغ (Zhang, 2005) في دراسته إلى أن للمنصات التفاعلية دور كبير في زيادة الفاعلية في التعليم وفي زيادة الارتباط بين أطراف العملية التعليمية، كما توصل إلى أن مستوى المعرفة والمهارة لدى الطلبة زاد مع استخدام المنصات التفاعلية في التعليم.

ومع ازدياد انتشار التعليم الإلكتروني ظهر ما يسعى بالبيئات التعليمية الإلكترونية التفاعلية والتي تتيح إمكانية التواصل مع المعلم في أي وقت وأي زمان وتقديم الأنشطة المتنوعة حسب قدرات المتعلمين، وهذه البيئات لا تحتاج إلى متخصصين في البرامج أو التصميم من أجل التعامل معها ولكنها تتطلب العديد من الكفايات والمهارات التي يمكن تنميتها لدى مستخدميها (الكناني، 2020).

وتعد المنصات التعليمية التفاعلية هي إحدى البيئات التعليمية الإلكترونية التفاعلية الآمنة التي تجمع بين مميزات المحتوى الإلكتروني وشبكات الاتصال والتفاعل مع الآخرين، والتي يمكن استخدامها في التعليم والتدريس وحل الواجبات وإجراء المناقشات الجماعية، وتسمح لولي الأمر من التواصل مع المعلم (حسن، 2017).

كما تعتبر المنصات التعليمية التفاعلية من الاتجاهات التربوية الحديثة، ومن البيئات التي يمكن من خلالها استخدام أدوات ومكانات الإنترنت المختلفة في تنمية مهارات حل المشكلات، وذلك إذا تم بناءها بشكل مناسب وتوظيف أدوات الإنترنت التوظيف الأمثل لخدمة بيئة التعلم التشاركي (المعمري والغافري، 2022). ومن الأمثلة على المنصات التفاعلية التعليمية منصة الإدمودو (Edmodo)، ومنصة مودل (Moodle) ومنصة جوجل ميت (Google Meet)، ومنصة زووم (Zoom)، ومنصة مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams)، وأخيرًا المختبرات الافتراضية (Virtual Labs) (Poling & Weiland, 2020).

وتعتبر منصة الإدمودو (Edmodo) من أحدث شبكات التواصل الاجتماعي التي تم إنشاؤها بهدف تحفيز وتعزيز التفاعل بين الطلبة والمعلمين وتسهيل عملية التعلم. ويعرفها الكندري (2019) بأنها منصة اجتماعية مجانية، توفر للمعلمين والطلاب على حد سواء بيئة آمنة للاتصال والتعاون، وتبادل المحتوى التعليمي وتطبيقاته الرقمية إضافة إلى الواجبات المنزلية والدرجات والمناقشات، وتعمل كفصل افتراضي ضمن بيئة التعلم الإلكتروني.

وقد صممت منصة مودل (Moodle) للمساعدة في إدارة الأنشطة التعليمية ومتابعتها وتقديمها والتعليم المستمر لذا فهو حل استراتيجي للتخطيط والتعليم وإدارة جميع أوجه التعلم في المؤسسة التعليمية بما في ذلك الاتصال المباشر أو القاعات الافتراضية أو المقررات الموجهة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وهذا سيجعل الأنشطة التعليمية التي كانت منفصلة ومعزولة عن بعضها تعمل وفق نظام مترابط يساهم في رفع مستوى التعليم (بن عيشي وآخرون، 2020؛ Kerimbayev et al., 2022).

وتعرف الدحمان (2020) منصة جوجل ميت (Google Meet) بأنها أحد المنصات التعليمية الإلكترونية أو الافتراضية وهي عبارة عن بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الويب وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي، وتمكن من نشر الدروس والأهداف ووضع الواجبات وتطبيق الأنشطة التعليمية، والاتصال بين المعلمين والمتعلمين من خلال تقنيات متعددة، كما أنها تمكن المعلمين من إجراء ومتابعة ومراقبة الاختبارات الإلكترونية وتوزيع الأدوار وتقسيم الطلبة إلى مجموعات عمل وتساعد على تبادل الأفكار والآراء بين المعلمين والطلبة ومشاركة المحتوى العلمي، وتتيح لأولياء الأمور التواصل مع المعلمين والاطلاع على نتائج أبنائهم مما يساعد على تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية.

ويرى أبو دنيا (2021) أن منصة زوم (Zoom) التفاعلية عبارة عن خدمة سحابية سهلة الإعداد والاستخدام والإدارة يمكن عن طريقها نشر المحتوى التعليمي والفيديوهات والعروض التقديمية وعقد الاجتماعات والندوات والمحاضرات عن بعد من خلال مكالمات الفيديو المجانية، والتي ساهمت في التحول بسرعة إلى التعلم الافتراضي عن بعد.

وأما برنامج تيمز (Teams) فهو منصة تابعة للمايكروسوفت للتعاون والتواصل مع الشركات وفرق العمل المهنية وغيرها، ويمكن لمستخدمي البرنامج التبديل بين فرق متعددة على التطبيق، كما يمكن من خلاله عقد الاجتماعات بالصوت والصورة، وعرض الشرائح بمشاركة الشاشة وغيرها، مما يخدم العملية التعليمية (الشمري، 2021).

وتعتبر المعامل والمختبرات الافتراضية (Virtual Labs) بيئة تعلم وتعليم افتراضية قائمة على برنامج تفاعلي رقمي يحتوي على أدوات وأجهزة ووسائل تعليمية رقمية مخصصة لأجراء التجارب والنشاطات إلكترونياً عن طريق عرضها أمام الطلبة مما يساعد على محاكاة التجارب العلمية وإعادة استخدامها وتطبيقها في أي مكان وفي أي وقت (آل دكين، 2016).

وقد أجريت عدة دراسات لتحديد واقع استخدام المعلمين للمنصات التعليمية الإلكترونية التفاعلية، فقد أجرى الفلاحي (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في إقليم كردستان- العراق من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية. وقد تكونت عينة الدراسة من (412) معلماً ومعلمة بواقع (252) معلمة و (160) معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم إعداد استبانة مكونة من (43) فقرة موزعة على (4) مجالات، وهي: (المحتوى التعليمي، البيئة التعليمية، الوسائل التعليمية، أساليب التقييم)، واستخدمت أداة المقابلة أيضاً. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للمنصات التعليمية الإلكترونية جاءت متوسطة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للمنصات التعليمية الإلكترونية تعزى لمغزى الجنس لصالح الإناث، كما وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمغزى الخبرة لصالح من هم أقل من (5) سنوات في البيئة التعليمية، والوسائل التعليمية، وأساليب التقييم.

وهدف دراسة علي (2021) إلى تحديد درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال لمهارات استخدام المنصات التعليمية من وجهة نظرهن. وتكونت عينة الدراسة من (307) معلمة رياض أطفال في الاسكندرية. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (الاستبانة). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال لمهارات استخدام المنصات التعليمية جاءت بدرجة منخفضة. كما أكد غالبية معلمات رياض الأطفال الحاجة إلى تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمة رياض الأطفال بما يعزز امتلاك معلمات رياض الأطفال مهارات استخدام المنصات التعليمية

كما هدفت دراسة المالكي وداغستاني (2020) إلى التعرف على دور المنصات التعليمية الإلكترونية في النمو المهني لمعلمات رياض الأطفال في الرياض والتعرف على معوقات استخدامها في العملية التعليمية. وقد تكونت عينة الدراسة من (205) معلمة رياض الأطفال بمدينة الرياض. وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي باستخدام استبانة للإجابة على تساؤلات الدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة استخدام معلمات رياض الأطفال للمنصات التعليمية الإلكترونية بلغت (87.2%). كما أظهرت الدراسة أن (78.2%) من معلمات رياض الأطفال صرحوا بوجود معوقات في استخدام المعلمات للمنصات الإلكترونية كقلة الموارد المالية، وضعف شبكة الانترنت داخل المدرسة، وكثرة مهام وأدوار المعلمة الإشرافية، وضعف البرامج التدريبية الخاصة، كما أكد ما يزيد عن (87%) من معلمات رياض الأطفال على الحاجة إلى تطوير النمو المهني لمعلمة رياض الأطفال.

وأجرى الحويطي (2020) دراسة بهدف تحديد واقع ومعوقات استخدام معلمي التعليم العام للمنصات التفاعلية المفتوحة. وقد تمثلت أداة الدراسة في الاستبانة التي تم توزيعها على عينة مكونة من (369) معلماً في مدارس تبوك بالمملكة العربية السعودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي التعليم العام في مدارس تبوك للمنصات التفاعلية المفتوحة (منصة شمس) جاءت بدرجة كبيرة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك معوقات استخدام معلمي التعليم العام للموارد المفتوحة كبيرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي التعليم العام للمسابقات العلمية أكثر من معلمي المسابقات الأدبية.

وفي دراسة أجراها (Younie & Leask, 2010) حول درجة استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في المدارس والجامعات في بريطانيا، ودورها في العملية التعليمية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في المدارس والجامعات كان منخفضاً، وأن المعلمين بحاجة إلى التطوير المهني المستمر فيما يتعلق بزيادة معرفتهم بالمنصات التعليمية الإلكترونية من الناحية الفنية والتربوية، ولكن هذا الدعم والتدريب غير متوفر وقت الحاجة في المدارس، بينما في الجامعات هو متوفر بشكل دائم، كما بينت النتائج وجود معوقات تواجه المعلمين في ممارستهم للعملية التعليمية من خلال المنصات التعليمية الإلكترونية، كما أظهرت النتائج وجود دور إيجابي لاستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في زيادة مشاركة الطلبة، وتبادل المعلومات، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.

مشكلة الدراسة:

أصبحت عملية إدخال الوسائل الحديثة في التعليم لزيادة فاعلية التعليم والحصول على القدرة على التواصل حاجة ملحة في ظل التطور التكنولوجي المتسارع. بهدف تحويل عملية التدريس من شكلها التقليدي إلى تعليم إلكتروني تفاعلي بين أطراف العملية التعليمية (الدروبي، 2020).

ومع التطور الكبير لوسائل التعليم الإلكترونية والمنصات التفاعلية، لا زالت بعض المؤسسات التعليمية تعاني من قصور في العملية التعليمية لعدم معرفة منتسبها بأهم المنصات التعليمية التفاعلية، أو لمعرفتهم بها دون امتلاكهم لمهارات استخدامها، وبالتالي الضعف في التفاعل مع الطلبة والقصور في الحصول على النتائج المرجوة من العملية التعليمية.

لذا أصبح مجال التعليم مطالبا بمواكبة هذه التقدم، وتدريب المعلمات على كيفية الاستفادة من هذه التطورات، والبحث عن أساليب جديدة لمواجهة الصعوبات والمعوقات التي قد تؤثر في التعليم، لذا ظهر التعليم الإلكتروني ليساعد المعلمات على ممارسة التعليم، في أي مكان، وفي أي وقت (الرويلي، 2021).

وحرصاً من المؤسسات التعليمية في مختلف مستوياتها على استغلال واستثمار التقنيات الحديثة في تحسين أساليب وأنماط التعليم فقد أصبح التوجه نحو استخدام المنصات التعليمية التفاعلية من أجل إحداث تغييرات وتطورات في بيئة التعلم لدى الطلبة (الشهري، 2017). وتتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس: ما درجة امتلاك معلمات الحلقة الأولى لمهارات استخدام المنصات التفاعلية في سلطنة عُمان؟

أسئلة الدراسة:

تحدد أسئلة الدراسة بما يأتي:

- ما درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان للمنصات التفاعلية المستخدمة في التدريس؟
- ما مستوى امتلاك معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لمهارات استخدام المنصات التفاعلية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لمهارات استخدام المنصات التفاعلية تعزى لمتغيرات التخصص ونوع المدرسة وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تحدد أهداف الدراسة بما يأتي:

- تحديد درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان للمنصات التفاعلية المستخدمة في التدريس.
- تحديد مستوى امتلاك معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لمهارات استخدام المنصات التفاعلية.
- إيجاد الفروق في مستوى امتلاك معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لمهارات استخدام المنصات التفاعلية وفقاً لمتغيرات التخصص ونوع المدرسة وسنوات الخبرة؟

مصطلحات الدراسة:

في هذه الدراسة تم استخدام عدة مصطلحات، وهي:

- **المنصة الإلكترونية التفاعلية:** تعرفها العيصبي (2018، ص 157) بأنها: "بيئة تعليمية تفاعلية متكاملة متعددة المصادر وتتضمن المحتوى الإلكتروني (مصادر التعليم والتعلم والبحث) لتقديم المقررات الدراسية؛ والبرامج التعليمية، والأنشطة التربوية؛ ومصادر التعلم الإلكترونية للمتعلمين في أي وقت، وفي أي مكان، بشكل متزامن أو غير متزامن والمتاحة لتلبية مطالب المتعلمين بحيث توفر للمتعلم سهولة الوصول ومرونة الاستخدام". وفي هذه الدراسة يعرفها الباحثان بأنها مجموعة من المنصات التعليمية التفاعلية والمتمثلة بست منصات وهي: منصة إدمودو (Edmodo) ومنصة موودل (Moodle)، ومنصة (Labs Virtual) ومنصة ميكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) ومنصة جوجل ميت (Google Meet) ومنصة زووم (Zoom).

- **الحلقة الأولى:** هي إحدى حلقات التعليم الأساسي المدرسي في سلطنة عُمان، وتضم الصفوف (1 - 4) ويدرس فيها الطلبة من الجنسين في فصول مشتركة ويكون الكادر الوظيفي في هذه المدارس من الإناث (مجلس التعليم، 2022).
- **معلمات الحلقة الأولى:** هن المعلمات اللاتي يقمن بتدريس الصفوف من الأول إلى الرابع الأساسي، وينقسمن المعلمات في الحلقة الأولى إلى قسمين: معلمات مجال أول ويدرسن اللغة العربية والإسلامية والدراسات الاجتماعية، ومعلمات مجال ثانٍ ويدرسن الرياضيات والعلوم.

حدود الدراسة:

تحدد هذه الدراسة بالآتي:

- **الحدود الزمانية:** في العام الأكاديمي 2021-2022.
- **الحدود المكانية:** مدارس الحلقة الأولى في سلطنة عُمان سلطنة عُمان.
- **الحدود البشرية:** تمثلت بالعينة التي طبقت عليها هذه الدراسة من معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على تحديد مدى امتلاك معلمات الحلقة الأولى لمهارات استخدام المنصات التفاعلية في سلطنة عُمان.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها تم استخدام المنهج الوصفي للملائمة لطبيعة الدراسة الحالية، وذلك للكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة بطريقة موضوعية، ووصفها وصفاً دقيقاً، والتعبير عنها تعبيراً وصفيّاً وكميّاً؛ بهدف التوصل إلى نتائج علمية دقيقة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمات الحلقة الأولى بسلطنة عُمان خلال فترة تطبيق الدراسة، وقد بلغ عددهن (12744) معلمة، (8010) معلمة مجال أول، و(4734) معلمة مجال ثاني. وذلك بحسب (الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية للسنة الدراسية 2021/2020 (وزارة التربية والتعليم، 2022).

عينة الدراسة:

أُخِيرت عينة الدراسة الأساسية بالطريقة المتيسرة عن طريق توزيع رابط إلكتروني، وتكونت من (120) معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان، وفيما يلي وصف للعينة حسب متغيرات الدراسة كما هو موضح في جدول (1).

جدول (1): توزيع أفراد العينة (معلمات الحلقة الأولى) حسب متغيرات الدراسة

المتغير	العدد	النسبة
التخصص	78	65%
مجال أول	42	35%
مجال ثاني	53	44.2%
سنوات الخبرة	67	55.8%
أقل من 10 سنوات	66	55%
10 سنوات وأكثر	54	45%
نوع المدرسة		
حكومية		
خاصة		

أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة لتحديد درجة امتلاك معلمات الحلقة الأولى لمهارات استخدام المنصات التفاعلية في سلطنة عُمان بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال المنصات التفاعلية، حيث تكونت الأداة من جزأين:

- الأول لتحديد مستوى معرفة معلمات الحلقة الأولى بالمنصات التفاعلية
- الثاني لتحديد درجة امتلاك معلمات الحلقة الأولى لمهارات استخدام المنصات التفاعلية وعدد فقراته 23 فقرة.

وقد تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين، للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، ومن ثم تم استخراج الخصائص السيكومترية للاستبانة (صدق الفقرات والثبات). فقد تم حساب صدق الفقرات للمقياس، وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة حلقة أولى، من مجتمع الدراسة الأصلي؛ وذلك لبيان مدى اتساق فقرات المقياس مع بعضها البعض عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون لمعرفة درجة ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية. وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات (0.482 – 0.831)، وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة مناسبة من الصدق. وللتحقق من ثبات أداة الدراسة، فقد تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا لكرنباخ (Cronbach's Alpha). والذي بلغ (0.95)، مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بثبات نسبي مناسب، وصالح لأغراض الدراسة.

ولأغراض تصحيح الاستبانة فقد تم صياغة فقرات الاستبانة جميعها بطريقة إيجابية، كما تم استخدام تدرج ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة جداً) وأعطي الأوزان الدرجات التالية: (5) كبيرة جداً، (4) كبيرة، (3) متوسطة، (2) قليلة، (1) قليلة جداً. وقد تم اعتماد ثلاث قيم للمعيار المعتمد في الحكم على درجة امتلاك معلمات الحلقة الأولى وهي: بدرجة منخفضة (1-2.33)، بدرجة متوسطة (2.34-3.67)، بدرجة مرتفعة (3.68-5.00). (Alkharusi, 2022).

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان للمنصات التفاعلية المستخدمة في التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على استبانة المنصات التفاعلية كما هو موضح في الجدول (2)، واستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (2): التكرارات والنسب المئوية لدرجة استخدام معلمات الحلقة الأولى للمنصات التفاعلية (ن=120)

المنصة	لا أعرفها إطلاقاً		أعرفها ولا أستخدمها		أستخدمها بدرجة قليلة		أستخدمها بدرجة متوسطة		أستخدمها بدرجة كبيرة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
Edmodo	96	%80	12	%10	6	%5.0	6	%5	0	%0
Moodle	66	%55	42	%35	12	%10	0	%0	0	%0
Google Meet	12	%10	24	%20	18	%15	48	%40	18	%15
ZOOM	12	%10	30	%25	24	%20	24	%20	30	%25
Teams Microsoft	6	%5	18	%15	6	%5	36	%30	54	%45
Virtual Labs	78	%65	30	%25	6	%5	6	%5	0	%0

يتضح من الجدول (2) أن نسبة (80%) من معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لا يعرفون منصة إدمودو (Edmodo) ولم يسمعوها عنها إطلاقاً. كما أن ما يزيد عن (55%) من معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لا يعرفون منصة موودل (Moodle)، وما نسبته (65%) لا يعرفون المنصات المتعلقة بالمختبرات الافتراضية (Virtual Labs) ولم يسمعوها عنها. في حين لم تتجاوز نسبة معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان اللاتي يستخدمون المنصات التفاعلية (منصة إدمودو (Edmodo)، منصة موودل (Moodle)، المختبرات الافتراضية (Virtual Labs) سوى 10% فقط. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أعلى نسبة استخدام للمنصات التفاعلية في التدريس من قبل معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان كانت لمنصة ميكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) بنسبة (85%)، تليها منصة جوجل ميت (Google Meet) بنسبة (70%). في حين أشار فقط (5%) من معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان بأنهن لا يعرفن منصة ميكروسوفت تيمز (Microsoft Teams)، وأشار (10%) من معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان بأنهن لا يعرفن منصة جوجل ميت (Google Meet) أو منصة زووم (ZOOM) ولم يسبق لهن استخدامهما. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع دراسة المالكي وداعستاني (2020) التي أشارت إلى أن درجة استخدام المعلمات للمنصات التعليمية الإلكترونية بلغت (87.2%) وهي نسبة قريبة من استخدام معلمات الحلقة الأولى لمنصة ميكروسوفت تيمز و منصة جوجل ميت.

ومن خلال هذه النسب يتضح أن درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان للمنصات التفاعلية المستخدمة في التدريس جاءت متوسطة إلى منخفضة. كما يتضح بأن أكثر المنصات التفاعلية استخداماً من قبل معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان هي منصة ميكروسوفت تيمز ومنصة جوجل ميت، بينما كانت أقل المنصات التفاعلية استخداماً من قبل معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان هي منصة إدمودو ومنصة مودل والمنصات المتعلقة بالمختبرات الافتراضية. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الفلاحي (2021) والتي أشارت إلى أن درجة استخدام المعلمين للمنصات التفاعلية كان بدرجة متوسطة. بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحويطي (2020) والتي أشارت إلى أن درجة استخدام المعلمين للمنصات التفاعلية كان بدرجة كبيرة.

وما يؤكد درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى المتوسطة الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على استبانة المنصات التفاعلية كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الحلقة الأولى للمنصات التفاعلية (ن=120)

المنصة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستخدام
Microsoft Teams	3.95	1.25	1	مرتفعة
Google Meet	3.3	1.23	2	متوسطة
ZOOM	3.25	1.34	3	متوسطة
Moodle	1.55	0.67	4	منخفضة
Virtual Labs	1.5	0.81	5	منخفضة
Edmodo	1.35	0.8	6	منخفضة

يتضح من الجدول (3) أن درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان للمنصات التفاعلية جاءت متفاوتة. حيث أظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لمنصة ميكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) جاءت مرتفعة، وجاءت في المرتبة الأولى في درجة الاستخدام لدى معلمات الحلقة الأولى، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان للمنصات التفاعلية المتمثلة بمنصة جوجل ميت (Google Meet) ومنصة زوم (Zoom) جاءت متوسطة وجاءتا في المرتبتين الثانية والثالثة على التوالي. بينما أظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان للمنصات التفاعلية المتمثلة بمنصة إدمودو (Edmodo) ومنصة موودل (Moodle)، والمختبرات الافتراضية (Virtual Labs) جاءت منخفضة.

ويعزو الباحثون ذلك إلى سهولة استخدام منصة ميكروسوفت تيمز ومنصة جوجل ميت وتوفر نسخ عربية منها، كما يمكن أن يعزى إلى أن الجامعات العمانية اعتمدن على هاتين المنصتين بشكل كبير مقارنة مع منصة إدمودو والمختبرات التفاعلية مما جعل المعلمات وخاصة حديثات التعيين يستخدمونها بشكل أكبر. وقد يكون توفر نسخ مجانية من منصة ميكروسوفت تيمز ومنصة جوجل ميت مقارنة مع المنصات الأخرى المدفوعة سبباً في ارتفاع درجة استخدامهما مقارنة مع غيرها من المنصات.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع دراسة (Younie & Leask, 2010) والتي أشارت إلى أن درجة استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في المدارس كان منخفضاً، وهو ما يتفق مع مستوى استخدام معلمات الحلقة الأولى لمنصة إدمودو ومنصة موودل، والمختبرات الافتراضية. ومما سبق يتضح أن منصة ميكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) تعتبر الأكثر انتشاراً واستخداماً لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان.

السؤال الثاني: ما مستوى امتلاك معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لمهارات استخدام المنصات التفاعلية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك مهارات استخدام المنصات التفاعلية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان.

جدول (4): مستوى امتلاك مهارات استخدام المنصات التفاعلية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان على استبانة المنصات التفاعلية

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مستوى امتلاك مهارات استخدام المنصات التفاعلية
متوسط	0.81	3.00	

ويتضح من الجدول (4) أن مستوى امتلاك مهارات استخدام المنصات التفاعلية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان على استبانة المنصات التفاعلية جاء متوسطاً بمتوسط حسابي مقداره (3.00)، وانحراف معياري مقداره (0.81). كما تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع مهارات استخدام المنصات التفاعلية وفقاً لاستجابات معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان على استبانة المنصات التفاعلية كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع مهارات استخدام المنصات التفاعلية وفقاً لاستجابات معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان على استبانة المنصات التفاعلية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
5	أحاور الطلبة بشكل متزامن من خلال المنصات التفاعلية	3.7	1.23	1	مرتفع
1	أستطيع الدخول إلى المنصة التفاعلية	3.55	1.08	2	متوسط
20	أحافظ على خصوصيتي أثناء استخدام المنصات التفاعلية	3.45	1.17	3	متوسط
2	أرفع المحتوى التعليمي على المنصات التفاعلية	3.3	1.15	4	متوسط
3	أدير المحتوى التعليمي على المنصات التفاعلية	3.15	1.24	5	متوسط
13	أدير الوقت المخصص لاستخدام المنصات التفاعلية	3.1	1.18	6	متوسط
15	لدي الدافع القوي والاستعداد الإيجابي نحو استخدام المنصات التفاعلية	3.05	1.12	7	متوسط
16	أتابع جميع الطلبة أثناء استخدام المنصات التفاعلية	3.05	1.25	8	متوسط
21	أنصح الروابط الإلكترونية للاتصال بالمواقع ذات الصلة والبحث عبر الشبكة الإلكترونية	3.05	0.92	9	متوسط
17	أسترجع المعلومات المخزنة عبر المنصات التفاعلية في أي وقت أحتاج إليها	3.05	1.17	10	متوسط
9	أوثق المعلومات والبيانات المعروضة عبر المنصات التفاعلية	3.05	1.29	11	متوسط
4	أصمم المحتوى التعليمي الإلكتروني	3	1.35	12	متوسط
18	أقدم التغذية الراجعة للطلبة من خلال المنصات التفاعلية بشكل فوري	2.9	1.14	13	متوسط

10	استخدم بدائل واستراتيجيات تعليمية متنوعة بمهارة عبر المنصات التفاعلية	2.9	1.18	14	متوسط
8	أشارك بفعالية في الندوات والمؤتمرات المرتبطة بعملتي عبر المنصات التفاعلية	2.9	1.18	15	متوسط
19	أعوان الطلبة في حل المشكلات التي قد تعترضهم في استخدام المنصات التفاعلية	2.85	0.97	16	متوسط
22	أوظف الأدوات المختلفة المطلوبة للعمل التشاركي التعاوني عبر الإنترنت	2.85	1.07	17	متوسط
6	أتبادل الخبرات والمهارات مع زميلاتي من خلال المنصات التفاعلية	2.8	1.21	18	متوسط
12	أتعامل مع بعض المشكلات الفنية التي تظهر أثناء استخدام المنصات التفاعلية	2.8	0.98	19	متوسط
14	أتواصل بفاعلية مع أولياء الأمور عبر المنصات التفاعلية والتعليم عن بعد	2.7	1.15	20	متوسط
11	أجيد استخدام الدليل الإرشادي الخاص بالمنصات التفاعلية	2.7	1.42	21	متوسط
23	أتواصل مع زميلاتي من خلال المواقع الإلكترونية	2.65	1.11	22	متوسط
7	أقوم الطلبة بصورة فعالة عبر المنصات التفاعلية	2.55	1.12	23	متوسط

ويتضح من الجدول (5) أن مستوى امتلاك مهارات استخدام المنصات التفاعلية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان جاء متوسطاً على جميع المهارات ما عدا مهارة استخدام المنصة التفاعلية في حوار الطلبة بشكل متزامن، فقد جاءت بمستوى مرتفع (المتوسط = 3.70). وتشير نتائج الدراسة الحالية إلى حاجة معلمات الحلقة الأولى إلى برامج تنمية مهنية بما يعزز امتلاك معلمات الحلقة الأولى لمهارات استخدام المنصات التعليمية وزيادة معرفتهن بالمنصات التعليمية الإلكترونية من الناحية الفنية والتربوية. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة علي (2021) والتي أشارت إلى أن درجة امتلاك المعلمات لمهارات استخدام المنصات التعليمية جاءت بدرجة منخفضة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لمهارات استخدام المنصات التفاعلية تعزى لمتغيرات التخصص وسنوات الخبرة ونوع المدرسة؟

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخدام: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبارات للعينات المستقلة (Independent T Test) لمتغيرات التخصص وسنوات الخبرة ونوع المدرسة. ويوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لمستوى امتلاك معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لمهارات استخدام المنصات التفاعلية وفقاً لمتغيرات التخصص وسنوات الخبرة ونوع المدرسة.

جدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لمستوى امتلاك معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لمهارات استخدام المنصات

التفاعلية وفقاً لمتغيرات التخصص وسنوات الخبرة ونوع المدرسة						
المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية
التخصص	معلمة مجال أول	78	2.91	0.75	-1.702	118
	معلمة مجال ثان	42	3.17	0.89		
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	53	3.40	0.65	5.347	117.781
	10 سنوات وأكثر	67	2.69	0.79		
نوع المدرسة	حكومية	66	2.94	0.70	-0.929	97.395
	خاصة	54	3.08	0.92		

يتضح من الجدول (6) واختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى امتلاك معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لمهارات استخدام المنصات التفاعلية تعزى لمتغير التخصص ومتغير نوع المدرسة، في حين أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى امتلاك معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان لمهارات استخدام المنصات التفاعلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح معلمات الحلقة الأولى اللاتي لديهن سنوات خبرة أقل من 10 سنوات (المتوسط الحسابي = 3.40). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات حديثات التعيين قد عاصرن استخدام المنصات التفاعلية أثناء دراستهن بالجامعة، وكان لهن فرصة الاطلاع على كيفية استخدام المنصات التفاعلية في التدريس مقارنة مع المعلمات ممن تزيد خبرتهن عن 10 سنوات واللاتي تدرسن على طرق التدريس التقليدية. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الفلاحي (2021) والتي أشارت أيضاً إلى أن المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة أقل كانوا أكثر استخداماً للمنصات التفاعلية.

التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:
- إعداد برامج ودورات تدريبية لكافة معلمات الحلقة الأولى وتدريبهن على استخدام المنصات التفاعلية التي أثبتت نجاحها وفعاليتها في تحسين التحصيل الدراسي.
- تقديم الدعم الفني والتقني لمعلمات الحلقة الأولى وخاصة القدامى (ممن تزيد سنوات خبرتهن عن 10 سنوات) لتعزيز استخدامهن وامتلاكهن لمنصات التعلم التفاعلية.
- حث معلمات الحلقة الأولى على استخدام المنصات الإلكترونية التعليمية التفاعلية في التدريس لتحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة الحلقة الأولى.
- التحول في تدريس المقررات الدراسية من الشكل التقليدي إلى مقررات تقدم من خلال المنصات التفاعلية.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تقيس فاعلية استخدام المنصات التفاعلية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طلبة الحلقة الأولى في سلطنة عُمان.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تحدد معوقات استخدام المنصات التفاعلية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان.

المراجع:

- الإتربي، شريف. (2015). *التعليم الإلكتروني والخدمات المعلوماتية*. العربي للنشر والتوزيع.
- آل دكين، سعيد بن عبدالله. (2015). أثر استخدام المعامل الافتراضية في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد بمقرر الكيمياء بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*: 5(3)، 3-26.
- بن عيشي، عمار، بن عيشي، بشير، و تقرات، يزيد. (2021). واقع استخدام منصة التعليم الإلكتروني المودل (Moodle) في ظل جائحة (COVID19) وأثره على اتجاهات طلبة الجامعات الجزائرية من وجهة نظر طلبة كلية العلوم الاقتصادية بجامعة بسكرة. *مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية*: 4(7)، 330-343.
- حسن، عاطف. (2017). *التعلم المعكوس*. دار السحاب للنشر والتوزيع.
- الحويطي، متعب. (2020). واقع ومعوقات استخدام معلمي التعليم العام في مدينة تبوك المملكة العربية السعودية المفتوحة التعليمية المفتوحة. *مجلة العلوم التربوية والتربوية والنفسية*: 4(17)، 78-97.
- الدروبي، لما ناظم. (2020). نموذج مقترح لتحسين منصات التعليم الإلكترونية التفاعلية في الجامعات السورية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 4(2)، 124-137.
- الشمري، فريحان. (2021). تصورات معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لاستخدام أساليب التعلم عن بعد عبر برنامج تيمز Teams في ظل جائحة كورونا في دولة الكويت. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*: 41(2)، 203-217.
- العصيمي، جواهر. (2018). أثر استخدام منصة اجتماعية تفاعلية في تنمية التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية*: 19(135)، 143-184.
- علي، أحمد متولي. (2022). التعرف على تأثير استخدام المنصات التعليمية التفاعلية على بعض نواتج التعلم لمادة طرق التدريس لدى طلبة الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية جامعة مدينة السادات. *مجلة بني سويف لعلوم التربية البدنية والرياضية*: 5(9)، 354-375.
- علي، زينب علي. (2021). المنصات التعليمية مدخل للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات أزمة كورونا. *مجلة الطفولة والتربية*: 13(45)، 175-258.
- الفلاح، ميس شاك. (2021). *درجة استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في إقليم كردستان-العراق من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية* [رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط].
- الكناني، سلوان. (2020). *البرامج التعليمية: الاتجاهات الحديثة التي تقوم عليها واستراتيجياتها رؤية نظرية معرفية وتوظيفية*. مكتبة اليمامة للطباعة والنشر.
- الكندري، ابراهيم. (2019). برنامج المنصة الاجتماعية إدمودو: Edmodo مراجعة لبعض الأدبيات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 3(19)، 117-129.
- المالكي، هيفاء، وداعستاني، بلقيس. (2020). دور المنصات التعليمية الإلكترونية في النمو البني لمعلمات الطفولة المبكرة: دراسة تقويمية. *المجلة التربوية*: 37(37)، 1127-1156.
- مجلس التعليم. (2022). *التعليم في سلطنة عُمان*. <https://www.educouncil.gov.om/page.php?scrollto=start&id=15>

- محمد، هبة هاشم. (2017). استخدام منصة ادموندا في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا والاتجاه نحو توظيفها في تدريس الدراسات الاجتماعية لطلاب الدبلوم العام بكلية ركة التربية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*: (90)، 99-139.
- المعمري، محمد بن حمد، و الغافري، محمد بن سعيد. (2022). فاعلية استخدام المنصة التعليمية Google Classroom في تدريس مناهج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*: (73)، 271-246.
- وزارة التربية والتعليم. (2022). *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية 2021-2022*. <https://home.moe.gov.om/library/29/show/1112>.
- Kayumova, L. R., Gainullina, L. N., Akhmadieva, R. S., Matvienko, V. V., & Kabakhidze, E. L. (2021). Using interactive platform "Round" to organize online leisure activities for children during the pandemic. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(10), em2016. <https://doi.org/10.29333/ejmste/11182>
- Kerimbayev, N., Nuryim, N., Akramova, A., & Abdykarimova, S. (2020). Virtual educational environment: interactive communication using LMS Moodle. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1965-1982. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10067-5>
- Poling, L., & Weiland, T. (2020). Using an interactive platform to recognize the intersection of social and spatial inequalities. *Teaching Statistics*, 42(3), 108-116. <https://doi.org/10.1111/test.12234>
- Slotta, J. D., & Linn, M. C. (2000). The knowledge integration environment: Helping students use the Internet effectively. *Innovations in science and mathematics education: Advanced designs for technologies of learning*, 193-226.
- Walter, M., Weber, L., & Temper, L. (2020). Learning and teaching through the online environmental justice atlas: from empowering activists to motivating students. *New Directions for Teaching and Learning*, 2020(161), 101-121. <https://doi.org/10.1002/tl.20376>
- Younie, S., & Leask, M. (2010). *Use of learning platforms to support continuing professional development in HEIs and schools: a report for Becta carried out by the Association for Information Technology in Teacher Education (ITTE)*.
- Zhang, D. (2005). Interactive multimedia-based e-learning: A study of effectiveness. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 149-162. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_3

القيادة الموزعة لمديري المدارس وعلاقتها بسلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلمين
بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان

Distributed Leadership of School Principals and its Relationship to the
Organizational Citizenship Behaviors of Teachers in Basic Education Schools in
the Sultanate of Oman

جواهر شلاش العجمي، نسرين صالح صلاح الدين، راشد بن سليمان الفهدي

Jawaher Shlash Alajmi, Nesrain Saleh Salah Aldeen, Rashed Solaiman Alfahdi

Accepted

قبول البحث

2023/3/3

Revised

مراجعة البحث

2022 /11/28

Received

استلام البحث

2022/9/28

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.4.10>



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

القيادة الموزعة لمديري المدارس وعلاقتها بسلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلمين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان

Distributed Leadership of School Principals and its Relationship to the Organizational Citizenship Behaviors of Teachers in Basic Education Schools in the Sultanate of Oman

جواهر شلاش العجمي¹، نسرين صالح الدين²، راشد بن سليمان الفهدي³

Jawaher Shlash Alajmi¹, Nesrain Saleh Salah Aldeen², Rashed Solaiman Alfahdi³

¹ باحثة دكتوراه- كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

^{2,3} أستاذ الإدارة التربوية المشارك- كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

¹ PhD researcher, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

^{2,3} Associate Professor of Educational Administration, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

¹ s128867@student.squ.edu.om, ² nesren@squ.edu.om, ³ rsh77@squ.edu.om

المخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان ومدى تأثير هذه القيادة على سلوكيات المواطنة التنظيمية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي، من خلال توزيع استبانة (القيادة الموزعة واستبانة سلوك المواطنة التنظيمية على عينة من المعلمين والمعلمات بلغ عددهم 300 معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، توصلت الدراسة بمجموعة من النتائج أن درجة ممارسة القيادة الموزعة لمديري المدارس ككل عالية جدًا وجاء بعد "ثقافة المدرسة" كأكثر الأبعاد ممارسة، وأظهرت أيضًا النتائج ارتفاع بممارسة المعلمين لسلوكيات المواطنة التنظيمية وجاء بالمرتبة الأولى بعد "السلوك الحضاري"، في حين كان بعد "الروح الرياضية" أقلها من حيث الممارسة، ومن جانب آخر كشفت الدراسة عن وجود تأثير إيجابي لقيادة مدير المدرسة الموزعة على سلوكيات المواطنة التنظيمية، ولم يكن هناك فروق بين استجابات المعلمين في محور القيادة الموزعة ككل وفقًا للجنس ماعدا في بعد "الرؤية والرسالة" كان هناك فروق لصالح الإناث، كذلك لم تكن هناك فروق في محور سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، ماعدا في بعد "السلوك الحضاري" وكانت الفروق لصالح الذكور. وفي ضوء النتائج السابقة خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها: ضرورة تركيز مديري المدارس على تطوير ممارساتهم للقيادة المتمركزة حول القضايا التعليمية، وإتاحة الفرصة لمشاركة المعلمين في تلك القضايا، باعتبارهم جزء أساسي من تلك القضايا، توفير مدير المدرسة بيئة عمل تشاركية بين كل من المعلم وأولياء الأمور لضمان وجود تواصل فعال بين كل من المدرسة وأولياء الأمور تهدف للارتقاء بتعليم الطلبة بمدارس سلطنة عمان، التعامل مع التعلم المبني للمعلم كجزء من الحياة المهنية داخل المدارس، بما يخدم الاحتياجات المتجددة للمعلم والعملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: القيادة الموزعة؛ سلوكيات المواطنة التنظيمية؛ التعليم الأساسي.

Abstract:

The current study aimed to reveal the level of distributed leadership practice among the principals of basic education schools in the Sultanate of Oman and the extent of the impact of this leadership on organizational citizenship behaviors. There were 300 male and female teachers who were chosen in a random way. The study found a set of results that the degree of leadership practice distributed to school principals as a whole is very high, and it came after "school culture" as the most practiced dimension. The results also showed an increase in teachers' practice of organizational citizenship behaviors, and it ranked first after "Civic Virtue" while "sportsmanship" was the least in terms of practice. On the other hand, the study revealed a positive impact of the leadership of the school principal distributed on organizational citizenship behaviors, and their differences between teachers' responses in the leadership axis distributed as a whole according to gender, except in the "vision and mission" dimension. There were differences in favor of females. There were also no differences in the teachers' organizational citizenship behavior axis, except in the "civilized behavior" dimension; the differences were in favor of males. In light of the previous results, the study came out with a set of recommendations, including: the need for school principals to focus on developing their leadership practices centered on educational issues, to provide the opportunity for teachers to participate in those issues as they are an essential part of those issues, and to provide the school principal with a participatory work environment between the teacher and parents. Things to ensure that there is effective communication between the school and parents aiming to improve the learning of students in the schools of the Sultanate of Oman, dealing with the professional learning of the teacher as part of the professional life within the schools in order to serve the renewed needs of the teacher and the educational process, the Educational Development Center conducting programs and courses for teachers to familiarize them with the importance of organizational citizenship behavior, and its positive role in advancing the educational process and introducing programs to develop leadership behavior skills directed to the teacher to enhance citizenship behavior organizational.

Keyword: Distributed leadership; organizational citizenship behaviors; basic education.

المقدمة:

يعد التعليم المحرك الرئيس للمجتمعات التي تسعى لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة، لذا فإن التطوير المستمر للعملية التعليمية وقياداتها يشكل أولوية لدى القائمين على التعليم المدرسي بجميع دول العالم لتحسين أنظمتها التربوية وتطويرها وإيجاد أنظمة تعليمية مرنة ومسيرة للتغييرات التعليمية؛ حيث يتوقف نجاح المؤسسات التربوية على مقدرة وكفاءة قياداتها التي لها دورًا بارزًا في تحقيق النجاح المؤسسي.

حيث تعتبر القيادة التربوية الركيزة أو اللبنة الأساسية لنجاح الإدارة التربوية في المؤسسة التعليمية، وهي متصلة بجميع العناصر المؤثرة على البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة التعليمية، وتمتاز القيادة التربوية بالديناميكية المستمرة التي تجعلها تتواكب مع مختلف المتغيرات البيئية المحيطة بها، ومواجهة تحديات التعليم في القرن الحادي والعشرين من أجل تحقيق رؤيتها ورسالتها وأهدافها.

فالإدارة المدرسية تواكب عصرًا سمته التجديد والإبداع؛ كونها تُعاش تغيرات وتطورات سريعة في مجالات: التعلم، والتعليم، والإدارة؛ لذا تجد نفسها أمام تحديات قد تفرض عليها الاستغناء عن النظم والمبادئ والأساليب التي تم استخدامها في السابق في مجال التطوير والتحسين، مما يتطلب مواجهة التحديات الحالية والمستقبلية، وزيادة مقدرتها الذاتية في التكيف مع المتغيرات الحاسمة، وأصبحت الحاجة للتغيير في أساليب العمل الإداري أكثر إلحاحًا (أبو زر، 2015)، وهنا لا بد من التركيز على أن نمط القيادة نظرًا لدوره المهم في رفع مستوى الفاعلية، وإيجاد البيئة المحفزة للعمل والإنتاج (العتوم، 2018).

وقد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث العالمية بالأنماط القيادية نظرًا لدورها الكبير في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، وتوجه القادة إلى ممارسة أنماط قيادية تتميز بفعالية؛ كونها المعيار الذي يحدد نجاح أي مؤسسة تربوية، فالقيادة مفهوم له شعبية عارمة، وأهمية ذات أثر على جميع أطر التنمية في المجال التعليمي، وتؤثر القيادة على سير العملية التربوية داخل المؤسسات التعليمية؛ حيث تعد حلقة الوصل بين العاملين وخطط المدرسة، وتصوراتها لتسهيل تحقيق الأهداف المرسومة، ومواكبة المتغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المدرسة.

كما أوصى مؤتمر القيادة التربوية والتدريبية (تجارب رائدة ورؤية مستقبلية)، والذي نظمه المركز العربي للتدريب والتنمية البشرية في يناير عام 2019م بالقاهرة، على ضرورة التزام القيادات التربوية بنشر ثقافة التميز بين العاملين، وتوفير البيئة الملائمة لدعم المبدعين وأصحاب المهارات المتميزة وتحفيزهم، واستقطاب الكفاءات من الموارد البشرية وتدريبهم للعمل في المراكز القيادية المختلفة بالمؤسسة، والاستمرار في تنمية مهاراتهم، وقيادة المؤسسات التعليمية وفق أحدث النماذج الحديثة في علم الإدارة (المركز العربي للتدريب والتنمية البشرية، 2019).

وفي هذا الصدد ظهرت أنماط قيادية حديثة أثبتت جدارتها في البيئة التعليمية بتخفيف الأعباء عن مدير المدرسة، وتقوية العلاقات بين المدير والعاملين، والعمل على تحقيق الأهداف المنشودة بأقل وقت وجهد ممكن، ومنها القيادة الموزعة (Distributed Leadership)، وهي "مدخل إجرائي يقوم على منح مدير المدرسة عددًا من الأدوار والقيادة الرسمية وغير الرسمية للمعلمين، من خلال المشاركة في صنع القرارات، والتعاون والمشاركة في تحقيق أهداف المدرسة، وتحسين أدائها وتطويرها" (اليعقوبية وآخرون، 2015، ص 12).

وتتميز القيادة الموزعة بالعديد من السمات التي تسهم في تحسين وتطوير الأداء المدرسي، ومنها: توزيع الأعمال، وتفويض بعض الصلاحيات للمعلمين والإداريين بالمدرسة، وعدم صلاحية كاريزما البطل الأوحده في القيادة في القرن الحادي والعشرين (العبرية، 2017)، وهذا ما أثبتته دراسة حسب الله (2014) والتي دعت إلى نشر ثقافة توزيع القيادة الموزعة بين مديري المدارس والمعلمين، من خلال ما توصلت له من نتائج والتي بلغت درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين درجة كبيرة، ومشاركة المجتمع المحلي في تطوير المدرسة؛ التي تعمل على تعزيز الانتماء لديهم والالتزام به في المؤسسة التعليمية، وتعطي فرصة لمدير المدرسة الإشراف العام على هذه الصلاحيات الممنوحة وفرصة أكبر للإبداع والابتكار بعيدًا عن العمل الروتيني (عاشور، 2010)، فهي مدخل جديد من مداخل القيادة التربوية التي لها دور بارز في تخفيف الأعباء عن مدير المدرسة، وتقوية العلاقات بين المدير والمعلمين، وتحقيق الأهداف المنشودة بأقل جهد ووقت.

وقد أظهرت دراسة توجناتا وسبوفيتز (Supovitz & Tognatta, 2013) وجود فروق في الأداء المدرسي بين أعضاء المدارس التي يطبق فيها نمط القيادة الموزعة، وبين المدارس الأخرى لصالح المدارس المطبقة لنمط القيادة الموزعة ودعم المعلمين لأنشطة القيادة الموزعة في المدرسة. وترى اليعقوبية وآخرون (2015) أنه من الضروري توظيف مديري المدارس للقيادة الموزعة بشكل إيجابي وفعال؛ حتى يسهل عليهم إنجاز الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها في مدارسهم، وبالطبع لا يأتي ذلك إلا بمنح المديرين مزيدًا من الأدوار القيادية للمعلمين لزيادة كفاءة النظام التعليمي ودافعية المعلمين نحو الأفضل. وبمراجعة الأدبيات وجدت الباحثة أن هناك العديد من التصنيفات لأبعاد القيادة الموزعة لعل من أبرزها تصنيف ألمان (Elmore, 2002) الذي صنف أبعاد القيادة الموزعة كما يلي:

- الرؤية والرسالة والمشاركة: وهي الجهود المقدمة لكل من القائد والمؤوسين لعمل رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة التعليمية، ويخلق القادة الموزعون بيانات دقيقة عن الرؤية والرسالة ويمكن توصيلها بسهولة إلى المتابعين، ويتحمل الجميع مسؤولية مساهماتهم في النتائج الناجمة بشكل إجمالي، (محمد، 2020).

• المناخ المدرسي وثقافة المدرسة: والتي تعبر عن مجموعة القيم والعلاقات المتبادلة في البيئة المدرسية بين الإدارة والمعلمين، والأسس المبنية عليها والتفاعلات، وانعكاسها على العلاقات بين المعلمين والتي تعكس مدى الالتزام والإيجابية في سير العملية التعليمية (BİLDİRİCİ Ozdemir, 2021).

- التنمية المهنية للمعلمين: وهي الإجراءات المعمول بها في المدرسة لتشجيع المعلمين للتنمية المهنية وزيادة خبراتهم، وتأمين مصادر المعلومات التي تساعد في تطوير قدراتهم القيادية، وتسهيل عقد المناشط حول المستجدات التربوية والقيادية (Adams, 2021).
- الممارسات القيادية: ونقصد بها تلك الممارسات القيادية التي يقوم بها المدير ومعلمو المدرسة بشكل متسق ومنظم وبإنتاجية عالية، بحيث يحتاج المعلمون التوجيه والإرشاد من قبل مدير المدرسة، فضلاً عن تمكينهم ودعمهم وتنسيق عملهم (Karadag, & Oztekin, 2018).
- المسؤولية المشتركة: وهي مساهمة المعلمين بمهام قيادية ضمن المدرسة وفاعليتهم في اتخاذ القرارات التربوية ذات الصلة، والتي لها أثر واضح في سير العملية التعليمية (Hulpia and Devos, 2018).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن القيادة الموزعة قامت بالتخفيف من المركزية والانفراد باتخاذ القرارات، وتحقيق الانسجام في جو يسوده العلاقات الإنسانية بين الرؤساء والمرؤوسين؛ لأنه يتحقق مبدأ العدالة بحيث يكافأ كل فرد حسب إنجازاته (أبا حسين والسيبي، 2020)، وهذا ما أثبتته أيضاً دراسة محمد (2020) أن القيادة الموزعة قامت برفع مستوى الدافعية والإنجاز عند المعلمين، وجود القيادة الموزعة في المدارس وقيام مدير المدرسة بتفويض المعلمين لأداء بعض المهام، ومشاركة المعلمين والمعلمات في اتخاذ القرارات التي تخص العملية التعليمية فضلاً عن قيامهم بالعلاقات الإنسانية، فalcائد وفق للقيادة الموزعة متسامح ومتفتح في تعامله مع مرؤوسيه، ويبنى تصرفاته على أساس أن العاملين معه يتعلمون من خلال ممارستهم المؤسسية، وأنهم ينمون ويتطورون عبر هذه الممارسات (الطويل، 2006)، كما تسهم القيادة الموزعة في تحفيز المرؤوسين لتقديم المبادرات واكتساب المهارات لتنمية القدرات الذاتية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم ورفع الروح المعنوية، وتوليد الثقة والمسؤولية، وزيادة الدافعية لدى العاملين لأداء المهام التي تحقق الأهداف المنشودة، فهي تهدف إلى خلق نوع من المسؤولية بين المرؤوسين، ومحاولة مشاركتهم في اتخاذ القرارات، وهذه المشاركة بين القائد ومرؤوسيه ينتج عنها رفع الروح المعنوية للأفراد، كما يشعر الفرد بأهميته وقيمه وزيادة ولائهم وانتمائهم في المؤسسة (العجمي، 2010)، والتي تنعكس على سلوكهم الذي يميزه الولاء والانتماء والإيثار والعديد من السلوكيات التطوعية، ومنها سلوك المواطنة التنظيمية الذي يساعد المعلمين من خلاله زملاءهم طوعية، ويتعاونون فيما بينهم لتحقيق أهداف المدرسة، ويعرف سلوك المواطنة التنظيمية (Organizational Citizenship Behavior) "بأنه سلوك وظيفي يؤديه الفرد طوعية متعدداً الواجبات الوظيفية، ولا يتم مكافأة الفرد عليه من خلال منظومة الحوافز الرسمية في المنظمة." (Dash and Pradhan, 2014, p. 19).

ويشمل سلوك المواطنة التنظيمية خمسة أبعاد هي: الإيثار، ووعي الضمير، والروح الرياضية، والسلوك الحضاري، والكياسة، فالإيثار: يصف جميع أنواع الأعمال التطوعية التي يقوم بها الفرد لمساعدة زملائه في أداء مهامهم، والتغلب على المشكلات التي تواجههم في العمل، ويظهر واعي الضمير من خلال الأعمال التي تتعدى الحدود الدنيا المتوقعة من الأداء في محاولة للوصول إلى درجة الكمال بكل أمانه وإخلاص، أما سلوك الروح الرياضية فيشير إلى التكيف مع ظروف العمل الاستثنائية غير الملائمة والمزعجة دون تدمير أو شكوى، ويشير السلوك الحضاري إلى مستوى عالي من الاهتمام والولاء للمؤسسة التي يعمل فيها الموظف، بينما تشير الكياسة إلى السلوكيات المتعلقة بمساعدة الآخرين في تجنب حدوث المشكلات (الجعيثي وأبو دف، 2017)، وقد أوضحت العديد من الدراسات أهمية سلوك المواطنة التنظيمية ودورها في تعزيز الأداء داخل المؤسسات، فقد أشارت دراسة العامري (2003) إلى أن تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية يؤدي إلى تحسين أداء المؤسسة وزيادة فعاليتها وكفاءتها، ورفع الروح المعنوية وتقليل مستوى التسرب الوظيفي، وأكدت دراسة أورجان (1990) Organ على أن الفعالية التنظيمية لا يمكن تحقيقها من خلال الأدوار الرسمية فقط، بل لابد من تنمية وتطوير سلوك المواطنة التنظيمية.

أيضاً كان لها دور كبير في تعزيز الأداء داخل المؤسسات، والذي يعتمد بشكل كبير على نوع القيادة التي ينتهجها المدير داخل المؤسسة فقد تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين الأنماط القيادية وسلوك المواطنة التنظيمية، مثل القيادة الموزعة فقد أظهرت دراسة بوستانسي (2013) Bostanci وجود علاقة موجبة بين القيادة التشاركية وسلوك المواطنة التنظيمية، وأظهرت دراسة كيلنك (2014) Kilinc وجود علاقة موجبة بين القيادة التوزيعية وسلوك المواطنة التنظيمية، وبذلك هناك أثراً واضحاً في سلوك المواطنة التنظيمية من حيث الشعور المتولد عند الموظفين بالانتماء للمنظمة، وهذا بالطبع يجعل الموظفين يقومون بالمهام الرسمية وغير الرسمية.

أيضاً بينت نتائج التحليل الوصفي لدراسة قشة بي (2019) حول آراء المعلمين والمعلمات عن وجود سلوكيات المواطنة التنظيمية في المدارس الأساسية في التربية المركزية بارييل، أن هناك اتفاق بمستوى أعلى من المتوسط حول توافر هذه السلوكيات؛ حيث وجد لدى المعلمين والمعلمات عدة سلوكيات منها الإيثار والكرم والروح الرياضية والالتزام العام والسلوك الحضاري، وبينت الدراسة أن كلما زاد اعتماد مديري المدارس الأساسية لنمط القيادة التشاركية أدى إلى زيادة اتصاف المعلمين والمعلمات بالسلوكيات المواطنة التنظيمية هدفت دراسة لافانيا وكاليث (2015) Lavanya Kalliath and إلى معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية للقائد وسلوك المواطنة التنظيمية للموظفين إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين نمط القيادة التبادلية للقائد وسلوك المواطنة التنظيمية للموظفين، وكذلك هدفت دراسة سيرين وبيلير (2016) Sirin and Bilir معرفة أثر الأنماط القيادية على

سلوك المواطنة التنظيمية في تركيا، وأشارت نتائج دراستهم إلى أن نمطي القيادة التحويلية والتبادلية لهما أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية على سلوك المواطنة التنظيمية للموظفين.

وبذلك يتضح دور القيادة الكبير في توجيه سلوك العاملين واستثارة طاقاتهم وتوجيهها لتحقيق الأهداف المرغوبة، فالنمط القيادي الذي يمارسه القائد يؤثر على سلوكيات الموظفين في أدوارهم الرسمية وغير الرسمية.

وبالنظر إلى جهود سلطنة عمان نحو تطوير قياداتها وممارساتهم القيادية، فيلاحظ أن ثمة اهتمام واضح من قبل وزارة التربية والتعليم بتطوير القادة ودعم مؤسسات التعليم لمواكبة التطورات المستقبلية التي تنهض بالعملية التعليمية من خلال برامج تدريب مديري ومساعد مديري المدارس حول القيادة المدرسية من خلال ورش العمل التدريبية المختلفة، وتدريبهم على مهارات القائد الناجح وصفاته، وكيفية ممارسة العمل الديمقراطي والجماعي ومهارة توزيع الأعمال المدرسية ومنح الصلاحيات للكادر الإداري والتدريسي، وإظهار أفكارهم وقدراتهم في إدارة الأعمال المسندة إليهم (وزارة التربية والتعليم، 2008)، وحثهم على انتهاز طرق القيادة الحديثة ومنها القيادة الموزعة.

من أجل تسهيل العمل الإداري وتخفيف العبء عن مدير المدرسة ومساعدته، قامت وزارة التربية والتعليم في السنوات الأخيرة باستحداث مسميات وظيفية إدارية وفنية جديدة في مدارس السلطنة لتفويض السلطة، وتوزيع المهام بين الإداريين والمعلمين، مثل أخصائي أنشطة مدرسية وأخصائي قواعد بيانات وفي أجهزة تعليمية؛ بهدف توزيع الأعمال والمساعدة على تطوير العمل وتجويده داخل المنظومة المدرسية، بحيث يبقى دور مدير المدرسة رسم السياسة والتخطيط المدرسي ووضع الخطة التي ترتقي بها المدرسة لرفع الأداء والإنتاج والتحصيل العلمي وسرعة الإنجاز ودقة العمل، كذلك دوره في الإشراف العام من خلال الرقابة والتوجيه والتقييم وتذليل المعوقات والصعوبات التي تواجه المعنيين في مهامهم (اليعقوبية وآخرون، 2015).

كما أن القرار الوزاري رقم 2006/2 منح صلاحيات إدارية وفنية يتيح لإدارات المدارس بموجبه الفرصة لتوزيع الأعمال، والمهام القيادية بين كوادر المدرسة كخطوة أولى نحو اللامركزية من خلال تطبيق مشروع الإدارة الذاتية، والذي يساعد إدارة المدرسة في التغلب على الكثير من الصعوبات والمعوقات التي قد تواجهها (وزارة التربية والتعليم، 2018)، كذلك جاء القرار الوزاري رقم 2007/294 من أجل تطوير المهارات الإدارية والإشرافية لإدارات المدارس ليمنح أبعاداً أخرى أكثر مرونة وأقل مركزية لتطوير الأداء المدرسي (وزارة التربية والتعليم، 2008).

وركزت وثيقة معايير تقويم الإدارة المدرسية الواردة في دليل نظام تطوير الأداء المدرسي الذي أصدرته وزارة التربية والتعليم، على ما تبذله إدارة المدرسة من جهود في مدى إشراك جميع العاملين بها في وضع رؤية المدرسة ورسالتها وإعداد خطة المدرسة، ومدى تفويض السلطة للعاملين بالمدرسة بما يتناسب مع مواقف العمل المختلفة، ومدى تشجيعها للعمل بروح الفريق، وتشجيع العاملين على تقديم الأفكار الإبداعية، والتجديد في العمل، وما تقدمه إدارة المدرسة من إسهامات في تنظيم العمل الإداري وتوزيع الأعمال المدرسية بما يحقق رؤية المدرسة وأهدافها (وزارة التربية والتعليم، 2008).

مشكلة الدراسة:

على الرغم الجهود المبذولة من قبل السلطنة لتطوير الدور القيادي لمديري المدارس والاتجاه نحو اللامركزية واتباع أنماط قيادية تحقق ذلك مثل القيادة الموزعة، إلا أنه مازال هناك بعض التحديات التي تواجه القادة والمدارس؛ حيث أظهرت بعض الدراسات وجود مؤشرات لضعف ممارسات القيادة الموزعة؛ فقد أثبتت دراسة العيسائي والقاسمية (2021) التي كشفت عن درجة ممارسة القيادة الموزعة بمدارس التعليم الأساسي للصفوف (5-10) بمحافظة شمال الباطنة جاءت بدرجة متوسطة وكشفت دراسة اليعقوبية وآخرون (2015) أن درجة ممارسة القيادة الموزعة بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان جاءت بدرجة متوسطة، واعتماد القيادة في العملية التعليمية على وجود مدير المدرسة ومساعد مدير المدرسة، وأن غيابهما يؤثر على سير العمل بشكل مباشر في ذلك اليوم، وأن النمط السائد في بعض قيادة المدارس هو النمط القيادي التقليدي القائم على المركزية، وقلة إشراك المعلمين إلا بالقدر اليسير، وغياب الديمقراطية في الإدارة لدى بعض المديرين، والتي من نتائجها ضعف مشاركة المعلمين في القيادة المدرسية كذلك صعوبة تقبل بعض مديري المدارس للأفكار الإبداعية الجريئة من العاملين حتى لو كانت في مصلحة العمل في بعض الأحيان، وضعف مشاركتهم في صنع القرار الإداري، وضعف الاستغلال الأمثل للكوادر البشرية في مدارس السلطنة من ذوي الخبرات لممارسة أدوار قيادية داخل المدرسة أو خارجها مثل إدارة الاجتماعات والتواصل مع المؤسسات الخاصة ومؤسسات المجتمع المدني للاستفادة منهم في تنفيذ المشاريع المدرسية. كما أوصت دراسة محمد (2020) إلى التحول من النمط التقليدي التسلسلي إلى أنماط حديثة تقوم بإشراك المعلم في عملية قيادة المدرسة مثل القيادة التوزيعية؛ نظراً لكثرة الأعباء وتزايد الأعمال المكتبية التي يتحملها مديري المدارس الحكومية بسلطنة عمان في عصر تزايدت فيه التحديات، ولكي يتفرغ المدير لوظائف الإدارة ومراقبة سير العمل من الجيد وتوزيع المهام في عمل الإدارة المدرسية.

ومن خلال عمل الباحث وزياراته الميدانية للمدارس وما يتخللها من مناقشات واجتماعات مع مديري المدارس ومع المعلمين بما يتطلبه سير العمل من متابعة، فقد لاحظ الباحث أن بعض المدارس ما زالت تعتمد اعتماداً كلياً على وجود مدير المدرسة ومساعد مدير المدرسة، وأن غيابهما يؤثر على سير العمل بشكل مباشر في ذلك اليوم، وأن النمط السائد في بعض قيادة المدارس هو النمط القيادي التقليدي القائم على المركزية وقلة إشراك المعلمين إلا بالقدر اليسير، واستشعر الباحث غياب الديمقراطية في الإدارة لدى بعض المديرين، والتي من نتائجها ضعف مشاركة المعلمين في القيادة المدرسية. ومن مظاهر الضعف في ممارسة القيادة الموزعة التي لاحظها الباحث في بعض مدارس بالسلطنة، صعوبة تقبل بعض مديري المدارس الأفكار الإبداعية الجريئة

من العاملين حتى لو كانت في مصلحة العمل في بعض الأحيان، وضعف مشاركتهم في صنع القرار الإداري، وضعف استغلال الأمتل للكوادر البشرية المدرسية ذوي الخبرات لممارسة أدوار قيادية داخل المدرسة أو خارجها.

أما بالنسبة لسلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلمين بالمدارس، فقد أظهرت بعض الدراسات أن هناك ضعف في ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلمين؛ فقد أكدت دراسة (إبراهيم والقتي، 2017) وجود عدد من المشكلات التي تواجه المعلمين وتؤثر على سلوك المواطنة التنظيمية لديهم، مثل ضعف الأجور والحوافز والمكافئات، وكثرت الأعباء والمهام الوظيفية التي يكلفون بها ولاسيما الأنشطة المدرسية والأعمال الإدارية، وصعوبة الحصول على الإجازات خلال العام الدراسي، وقلة مشاركتهم بصنع القرارات المدرسية المهمة، مما أدى إلى ضعف السلوك الحضاري والكثير من سلوكيات المواطنة التنظيمية في مدارس سلطنة عمان.

تتبلور مشكلة الدراسة الحالية فيمحاولتها الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

- ما درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟
- ما مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المعلمين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟
- ما تأثير القيادة الموزعة لدى مديري المدارس على سلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلمين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة حول تأثير القيادة الموزعة للمديرين على سلوكيات المواطنة للمعلمين وفقاً للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها:

- التعرف على درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان.
- تحديد مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المعلمين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان.
- الكشف عن تأثير القيادة الموزعة لدى مديري المدارس على سلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلمين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات العينة حول تأثير القيادة الموزعة للمديرين على سلوكيات المواطنة للمعلمين وفقاً للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- ندرة الدراسات السابقة التي تناولت القيادة الموزعة في مدارس التعليم الأساسي بالسلطنة.
- من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في رفع كفاءة العمل القيادي لدى مديري المدارس التعليم الأساسي بالسلطنة؛ كونها أسلوب عمل جديد يساعد في إنجاز الأعمال المدرسية بروح التعاون والمشاركة الجماعية الفاعلة
- تتوافق الدراسة الحالية مع التوجهات الحديثة لوزارة التربية والتعليم في تفعيل اللامركزية وتوزيع الأدوار على المعلمين لزيادة الفاعلية والانتاجية بالعملية التعليمية.

الأهمية التطبيقية:

- قد يستفيد صناع القرار ومخططو البرامج التعليمية التدريبية في وزارة التربية من نتائج الدراسة الحالية بوضع خطط وبرامج تدريبية لتدريب مديري المدارس للممارسة القيادة الموزعة بمدارس السلطنة.
- قد تسهم هذه الدراسة في توجيه جهود الوزارة بوضع برامج تدريبية لزيادة وعي مديري المدارس، والقيادات التربوية، والمسؤولين التربويين بالأسس والمبادئ والجوانب الإيجابية للقيادة الموزعة، مما يدفعهم إلى الاهتمام بتوظيفها بما ينعكس إيجابياً على العملية التعليمية في المدارس، وعلى ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية.
- قد تساعد هذه الدراسة المسؤولين ببناء برامج منظمة لتنمية مهارات مديري المدارس لمعرفة وتقوية ممارسة معلمهم لسلوك المواطنة التنظيمية وبالتالي العمل بما يتوافق مع التغذية الراجعة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على مدارس التعليم الأساسي الحكومي لجميع محافظات سلطنة عمان.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2021\2022م.
- الحدود البشرية: اشتملت الدراسة على عينة عشوائية من معلمي الحلقة الأولى والثانية لمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان.

- الحدود الموضوعية: حيث اقتصر على:

- أ. تحديد مستوى القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان في ضوء أداة الدراسة المستخدمة.
- ب. تحديد مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي الحكومية بسلطنة عُمان في ضوء أداة الدراسة المستخدمة.
- ج. الكشف عن العلاقة بين القيادة الموزعة والسلوكيات التنظيمية في مدارس التعليم الأساسي الحكومي بسلطنة عُمان.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، نظرًا لملائمته لطبيعة مشكلة الدراسة وأهدافها؛ حيث تم استخدام أداتين لجمع البيانات الكمية اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي الحلقة الأولى والثانية لمدارس التعليم الأساسي الحكومي في سلطنة عُمان خلال الفصل الدراسي (2022)، والبالغ عددهم (29179) معلمًا ومعلمة بواقع (7965) للذكور و (21214) للإناث، وفق ما ورد في الكتاب السنوي لإحصاءات والمؤشرات للكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية (وزارة التربية والتعليم، 2021).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من معلمي مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان الحلقة الأولى والثانية البالغ عددهم (29179) معلمًا ومعلمة. ووصل عدد الاستبانات الصالحة إلى (384) استبانة وقد تم تطبيق الأدوات إلكترونياً عبر البريد الإلكتروني، وشبكة التواصل الاجتماعي (WhatsApp).

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

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية %	المجموع
النوع الاجتماعي	ذكر	62	16.1%	384
	أنثى	322	83.9%	
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	31	8.1 %	384
	من 5 - 10 سنوات	70	18.2 %	
	أكثر من 10 سنوات	283	73.7 %	
المحافظات	البريمي	2	0.5%	384
	الداخلية	7	1.8%	
	الظاهرة	15	3.9%	
	الوسطى	2	0.5%	
	جنوب الباطنة	23	6%	
	جنوب الشرقية	14	3.6%	
	شمال الباطنة	108	28.1%	
	شمال الشرقية	5	1.3%	
	ظفار	22	5.7%	
	مسقط	185	48.2%	
	مستند	1	0.3%	

يتضح من الجدول (1) أن معظم عينة الدراسة من الإناث (83.9%)، وتركزت خبرة أفراد عينة الدراسة في المدة أكثر من 10 سنوات بنسبة (73.7%)، ومعظم العينة من محافظة مسقط؛ حيث تبلغ (48.2%).

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام أداتين، هما القيادة الموزعة، وسلوك المواطنة التنظيمية. وتضمنت الاستبانة في صورتها الأولية جزئيين؛ الجزء الأول يرتبط بالبيانات الأساسية، والجزء الثاني يرتبط بمحاور الاستبانة التي تكونت من محورين؛ المحور الأول يدور حول القيادة الموزعة لمديري المدارس، والمحور الثاني أداة سلوك المواطنة التنظيمية.

- الأداة الأولى: استبانة لقياس درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي الحكومي في سلطنة عمان، حيث طورت هذه الاستبانة استنادًا إلى الدراسات السابقة مثل دراسة (العبيداني، 2018) والتعديل فيها للحصول على أداة القيادة الموزعة التي تم تطويرها

بالاستعانة بدراسة عبدالله (2015) والتي تم فيها تطوير أداة مقياس القيادة الموزعة DLRS من قبل وزارة ولاية كونيتيكت للتعليم (CSDE) لقياس استعداد المدارس والمشاركة في توزيع القيادة، كما تم الاستعانة بأداة دراسة أبوزر (2015) للقيادة الموزعة ودراسة خليفة (2013) ودراسة أنوكوفا (2013) Onukwugha دراسة جريندا (2011, Grenda)، وقام الباحثون بتغيير والتعديل بالاستبانة للوصول للشكل النهائي وقد تكونت الاستبانة بعد تحكيمها وتعديلها من (30) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: مجال الرؤية والرسالة، وتكون من (7) فقرات، ومجال المسؤولية المشتركة، وتكون من (6) فقرات، ومجال الثقافة المدرسية، وتكون من (7) فقرات، ومجال الممارسات القيادية، وتكون من (5) فقرات، ومجال التنمية المهنية، وتكون من (5) فقرات.

- الأداة الثانية: استبانة لقياس مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي الحكومي في سلطنة عمان حيث تم الاعتماد على مقياس (Organ, 1993) الذي تم ترجمته وتعديل عباراته بما يتوافق مع البيئة المحلية عن طريق المحكمين المختصين بهذا المجال من غير الاخلال بالمعنى الذي أراده المؤلف الأول، والتي تم الاستعانة فيه بكثير من الدراسات منها دراسة (Habeb, 2019)، وقد تكون المقياس من (24) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: الضمير: تكون من (5) فقرات، والروح الرياضية: تكون من (5) فقرات، والكيافة: تكون من (4) فقرات، والسلوك الحضاري: تكون من (4) فقرات، والإيثار: تكون من (6) فقرات.

صدق أداتي الدراسة وثباتها:

• الصدق الظاهري للأداة

للتأكد من صدق الاستبانة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها في صورتها الأولية على المشرفين بصورتها الأولية من أجل اختيار مدى ملائمتها لجمع البيانات، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين عددهم 10 من أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس، ومجموعة من مديري المدارس، ومن حاملي مؤهل الدكتوراه من التربويين لإعطاء آرائهم حول مدى ملائمة الفقرات لقياس ما وضعت لأجله، ومدى وضوح وصياغة ومناسبة كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه، واقتراح ما يروونه مناسباً من تعديل أو حذف أو إضافة، وعلى ضوء توجهاتهم ومقترحاتهم تم إجراء التعديلات التي اتفقوا عليها، وتعديل صياغة بعض العبارات التي اقترحوا ضرورة إعادة صياغتها، وفي ضوء آراء المحكمين تم إعداد الاستبانة في صورتها النهائية.

• ثباتي أداتي الدراسة

ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، والجدول التالي يوضح معاملات الفا كرونباخ لمحاور

الدراسة.

جدول (2): قيم معامل الثبات (الاتساق الداخلي) ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات أداتي الدراسة والأداة ككل

رقم البعد	الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات الفا كرونباخ
1	الضمير	5	0.590
2	الروح الرياضية	5	0.760
3	الكيافة	4	0.692
4	السلوك الحضاري	4	0.653
5	الإيثار	6	0.777
	سلوكيات المواطنة التنظيمية	24	0.842
1	الرؤية والرسالة المشتركة	7	0.916
2	المسؤولية المشتركة	6	0.810
3	ثقافة المدرسة	7	0.937
4	الممارسات القيادية	5	0.905
5	التنمية المهنية	5	0.929
	القيادة الموزعة	30	0.967
	الأداة ككل	54	0.947

يتبين من الجدول (2) أن معاملات الثبات لجميع متغيرات الدراسة، وأبعادها مرتفعة تراوحت بين (0.590-0.967)، بالإضافة إلى أن قيمة ألفا للأداة ككل قد بلغت (0.947)، وهذا مؤشر على الاتساق بين فقرات أداة الدراسة، ومناسبة الأداة لأغراض الدراسة، ويلاحظ من خلال نسبة الثبات العالية أن هناك تجانس كبير بين أفراد العينة بغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لغرض المعالجة الإحصائية، فقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل الارتباط ألفا كرونباخ، للتأكد من ثبات أداة الدراسة، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والترتيب للإجابة عن

السؤال الأول والثاني الدراسة، وتم استخدام اختبار بيرسون للإجابة عن السؤال الثالث، وتم استخدام اختبار (ANOVA)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية؛ للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة.

واعتمدت الدراسة على مقياس ليكرت الخماسي لإجابات عينة الدراسة والذي تكون من (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) في مقياس القيادة الموزعة، بينما مقياس سلوكيات المواطنة التنظيمية تكون من (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، ودرجاتهم على التوالي (1،2،3،4،5)، والجدول رقم (3) يوضح هذا المقياس.

جدول (3): درجات مقياس ليكرت الخماسي للحكم على إجابات أفراد عينة الدراسة

المستوى	المتوسط الحسابي (طول الخلية)
أبدًا	من 1 إلى أقل من 1.8
نادرًا	من 1.81 إلى أقل من 2.6
أحيانًا	من 2.61 إلى أقل من 3.4
غالبًا	من 3.41 إلى أقل من 4.2
دائمًا	من 4.21 إلى 5.00

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا القسم عرضًا لنتائج الدراسة وفقًا لتسلسل الأسئلة ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الأسس النظرية والفكرية للدراسة المتعلقة بالقيادة الموزعة لمديري المدارس، وعلاقتها بسلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلمين، وكذلك في ضوء نتائج الدراسات السابقة، وذلك على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على التالي: "ما درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة الموزعة لمديري المدارس، والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الموزعة بأبعاده

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	الرؤية والرسالة المشتركة	4.28	0.731	عالية جدًا	4
2	المسؤولية المشتركة	4.25	0.618	عالية جدًا	5
3	ثقافة المدرسة	4.34	0.743	عالية جدًا	1
4	الممارسات القيادية	4.33	0.702	عالية جدًا	2
5	التنمية المهنية	4.31	0.727	عالية جدًا	3
	القيادة الموزعة	4.30	0.616	عالية جدًا	

يبين الجدول (4) أن درجة ممارسة القيادة الموزعة لمديري المدارس ككل عالية جدًا بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.616)، وجاء في المرتبة الأولى بعد ثقافة المدرسة بمتوسط حسابي (4.34) وانحراف معياري (0.743) ضمن المستوى العالي جدًا، تلاه بعد الممارسات القيادية ثم بعد التنمية المهنية، وبعد الرؤية والرسالة المشتركة وأخيرًا بعد المسؤولية المشتركة بمتوسطات حسابية بالترتيب (4.33، 4.31، 4.28، 4.25) ضمن المستوى العالي جدًا والعالي. وقد يرجع ذلك إلى جهود وزارة التربية والتعليم التي تبذلها في تدريب إدارات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان وحثهم على استخدام مداخل قيادية جديدة مواكبة لمتطلبات العصر الحديث في إدارة مدارسهم مثل القيادة الموزعة، من خلال الدورات التدريبية التي يقدمها المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بمسقط، الذي يقدم برنامج "القيادة المدرسية" مدته عامان دراسيان ويستهدف مديري المدارس ومساعدتهم من مختلف المدارس بسلطنة، الذي يتضمن كثيرًا من مهارات القيادة.

كذلك تقدم وزارة التربية والتعليم برامج تدريب مديري ومساعد مديري المدارس حول القيادة المدرسية من خلال ورش العمل التدريبية المختلفة، وتدريبهم على مهارات القائد الناجح وصفاته، وكيفية ممارسة العمل الديمقراطي والجماعي ومهارة توزيع الأعمال المدرسية ومنح الصالحات للكادر الإداري والتدريسي لإظهار أفكارهم وقدراتهم في إدارة الأعمال المسندة إليهم (وزارة التربية والتعليم، 2008).

وتتفق هذي النتيجة مع دراسة العبرية (2017) التي طبقت في البيئة العمانية، حيث جاءت درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي للقيادة الموزعة مرتفعة، ومع دراسة خليفة (2013) التي أظهرت أن درجة ممارسة القيادة الموزعة كبيرة، ومع دراسة ربيع (2017).

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة اليعقوبية وآخرون (2015) التي جاءت بدرجة متوسطة لممارسة القيادة الموزعة بمدارس التعليم الأساسي للصفوف (5-10) بسلطنة عمان، واختلفت مع دراسة عبدالله (2015) والتي جاءت بدرجة متوسطة لممارسة مديري الثانوية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين، والعبادي (2017).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة كل على حده، والجدول (5، 6، 7، 8، 9) تبين ذلك.

• البعد الأول: الرؤية والرسالة المشتركة

جدول (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة مرتبة تنازلياً لفقرات بعد الرؤية والرسالة المشتركة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	وضع رؤية ورسالة واضحة للمدرسة.	4.45	0.780	عالية جداً	1
2	مشاركة المعلمين في وضع رؤية المدرسة ورسالتها.	4.14	1.026	عالية	6
3	اشتقاق أهداف المدرسة من رؤيتها ورسالتها.	4.39	0.791	عالية جداً	2
4	توصيل رؤية المدرسة ورسالتها إلى أولياء الأمور.	4.34	0.850	عالية جداً	4
5	إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن رسالة المدرسة بوضوح.	3.98	1.017	عالية	7
6	اعتماد خطة للتطوير المدرسي لتقييم مدى تحقق الأهداف.	4.36	0.853	عالية جداً	3
7	مراجعة مدى تحقق الأهداف الموضوعية بالتعاون مع المعلمين.	4.29	0.930	عالية جداً	5
	المتوسط العام لبعد الرؤية والرسالة المشتركة	4.28	0.731	عالية جداً	

يوضح الجدول رقم (5) نتائج تحليل فقرات البُعد الأول "الرؤية والرسالة المشتركة": حيث تشير النتائج إلى أن درجة ممارسة هذا البعد جاءت عالية جداً بمتوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري (0.731) كما تراوح مستوى ممارسة المديرين للقيادة الموزعة في هذا البعد بين العالية جداً والعالية؛ حيث بلغت المتوسطات الحسابية لها بين (3.98 - 4.45)، والانحرافات المعيارية بين (0.780 - 1.026)، كما نالت الفقرة رقم (1) والتي تنص على: "وضع رؤية ورسالة واضحة للمدرسة"، على الرتبة الأولى، وبمستوى ممارسة عالي جداً، بمتوسط حسابي (4.45)، وانحراف معياري (0.780)، وربما يفسر ذلك بسبب سمات هذا المحور وأهميته؛ فالرؤية والرسالة هي الأساس الذي تنطلق منه كل الأعمال والمهام المدرسية الأخرى، والقائد الناجح يدرك بوضوح بأهمية وضوح رؤية المدرسة ورسالتها ولا يستطيع تأدية دوره بفعالية ما لم يُحدد الأمور التي يجب على المدرسة فعلها، والتصور المستقبلي لهذه المدرسة. كما أن وزارة التربية والتعليم ممثلة في دائرة تطوير الأداء المدرسي، تعمل على تشجيع إدارات المدارس على إشراك العاملين في وضع رؤية ورسالة المدرسة وخططها وأهدافها، وتعمل على متابعته باستمرار. كمشروع تطوير مهارات الإدارة والإشراف في الإدارة المدرسية المعتمد بالقرار الوزاري رقم (2007/294)، الذي كان له في دور إشراك المجتمع الخارجي في وضع خطة المدرسة ورسالتها ورؤيتها، (وزارة التربية والتعليم، 2009).

في حين حصلت الفقرة رقم (5) والتي تنص على: "إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن رسالة المدرسة بوضوح"، على الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.98)، وانحراف معياري (1.017)، وقد يرجع ذلك إلى إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في بناء رؤية المدرسة ورسالتها وذلك يشعرهم بأهمية آرائهم ومقترحاتهم وتحمل المسؤولية ويدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد في سبيل تحقيق رسالة المدرسة، كما أن الطالب يُعتبر ركن أساسي من أركان العملية التعليمية ولذلك يجب عدم إغفال آرائهم ومقترحاتهم وضرورة مراعاتها، حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العيسائي (2021) التي جاءت بدرجة ممارسة عالية لمحور "الرؤية والرسالة والأهداف" حيث كانت هناك موافقة من عينة الدراسة على أن مديري المدارس الحكومية بشمال الباطنة في سلطنة عمان يعملون على تعميم رؤية ورسالة المدرسة على جميع العاملين بالمدرسة، وإشراكهم في وضعها، ويضعون خطة سنوية لجميع الأعمال التي تحقق رؤية ورسالة وأهداف المدرسة. وأيضاً تتفق مع نتيجة دراسة أبو زر (2015) من حيث أن محور الرؤية والرسالة جاء في المرتبة الأولى وتقدر مرتفع بين محاور الدراسة، وتختلف نتيجة هذا المحور عن نتائج محاور دراسة الشريفي (2017) حيث جاء محور الرؤية والرسالة بدرجة ممارسة متوسطة، وتختلف أيضاً عن نتيجة دراسة المصاروة (2019) حيث جاءت درجة ممارسة محور الألهام بالرؤية متوسطة.

• البعد الثاني: المسؤولية المشتركة

جدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات بعد المسؤولية المشتركة مرتبة تنازلياً

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	يتشارك المعلمون في تحمل المسؤولية تجاه أداء الطلبة التحصيلي.	4.51	0.744	عالية جداً	1
2	يزيد من توقعات المعلمين حول الأداء الأكاديمي لطلابهم.	4.35	0.750	عالية جداً	3
3	يحاسب المعلمين عن الأداء التحصيلي للطلبة.	4.04	0.959	عالية	5
4	يحدد آلية التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور.	4.44	0.734	عالية جداً	2
5	توفير جدول مدرسي للمعلمين يتيح لهم الفرص للمشاركة في القضايا التعليمية.	4.14	0.987	عالية	4
6	يشرك أولياء الأمور مع المعلمين في تعليم أبنائهم.	4.04	0.958	عالية	6
	المتوسط العام لبعد المسؤولية المشتركة	4.25	0.618	عالية جداً	

يوضح الجدول رقم (6) نتائج تحليل فقرات البُعد الثاني "المسؤولية المشتركة": حيث تشير النتائج إلى أن درجة ممارسة هذا البعد جاءت عالية جداً بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.618)، وجميع الفقرات جاءت بين مستوى ممارسة عالي جداً وعالي؛ حيث بلغت المتوسطات الحسابية لها بين (4.04 - 4.51)، والانحرافات المعيارية بين (0.734 - 0.987)، كما نالت الفقرة رقم (1) والتي تنص على: "يتشارك المعلمون في تحمل المسؤولية تجاه أداء الطلبة التحصيلي"، على الرتبة الأولى، وبمستوى ممارسة عالي جداً، وبلغ المتوسط الحسابي (4.51)، والانحراف المعياري (0.744)، في حين حصلت

الفقرتين رقم (3) و(6) والتي تنصان على: " يحاسب المعلمين عن الأداء التحصيلي للطلبة " و " يشرك أولياء الأمور مع المعلمين في تعليم أبنائهم"، على الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.04)، وانحراف معياري (0.959، 0.958) على التوالي، ويفسر تكاتف جهود المعلمين لرفع مستوى الأداء التحصيلي للطلبة وتحملهم مسؤولية ذلك كما أن مجالس أولياء الأمور تحظى باهتمام القيادات العليا في وزارة التربية والتعليم، وآخرها القرار الوزاري رقم 2019/120 (ملحق ح) بإصدار لائحة مجالس أولياء الأمور، ومن أهم ما ورد فيه بالمادة رقم 9 بالفصل الثاني أن "يشكل مجلس المدرسة برئاسة أحد أولياء الأمور"، ولعل هذا يفسر اهتمام مديري المدارس بتفعيل مجالس أولياء الأمور والعمل على نشر الشراكة المجتمعية من خلالها (وزارة التربية والتعليم، 2019)، وأيضاً إدراك مديري المدارس بأهمية التواصل مع أولياء الأمور وشاركهم في تعليم أبنائهم جنباً إلى جنب مع معلمهم لما قد يترتب على هذا من نتائج إيجابية لصالح الطلبة في رفع المستوى التحصيلي لديهم، وصالح المدرسة في حل الكثير من المشكلات التي تعيق تحقيق أهدافها، فعندما يقوم المعلمون والآباء والطلاب بالعمل معاً لحل مجموعة المشاكل التي تواجه المدرسة، فإنهم في هذه الحالة سيشغلون مهمات حيوية داخل المدرسة (Harris، 2005) حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العبيداني وآخرون (2018) التي جاءت ممارسة هذا المحور "المسؤولية المشتركة" بدرجة الممارسة الكبيرة جداً والكبيرة، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اليعقوبية وآخرون (2015) حيث جاءت ممارسة محور الشراكة المجتمعية بدرجة متوسطة.

• البعد الثالث: ثقافة المدرسة

جدول (7): المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات بعد ثقافة المدرسة مرتبة تنازلياً

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	يرحب بأية تجدييدات من المعلمين في عملية التدريس.	4.50	0.726	عالية جداً	1
2	يوفر جو من الثقة بين الادارة المدرسية والمعلمين.	4.43	0.871	عالية جداً	2
3	يتولى مسئولية تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة.	4.33	0.865	عالية جداً	3
4	يشجع المعلمين على المشاركة الفعالة في عملية صنع القرار.	4.30	0.890	عالية جداً	5
5	يشرك المعلمين في وضع خطط التنمية المهنية السنوية الخاصة بهم.	4.24	0.930	عالية جداً	6
6	يتيح الفرصه للمعلمين في صنع قرارات متسقة مع أهداف المدرسة.	4.23	0.901	عالية جداً	7
7	يبنى مناخا من الثقة للتعاون بين جميع العاملين بالمدرسة.	4.31	0.912	عالية جداً	4
المتوسط العام لبعد ثقافة المدرسة		4.34	0.743	عالية جداً	

يوضح الجدول رقم (7) نتائج تحليل فقرات البُعد الثالث "ثقافة المدرسة"؛ حيث تشير النتائج إلى أن مستوى ممارسة هذا البعد جاءت عالية جداً بمتوسط حسابي (4.34) وانحراف معياري (0.743)، كما جاء مستوى الممارسة في جميع فقرات هذا البعد عالية جداً؛ حيث بلغت المتوسطات الحسابية لها بين (4.23-4.50)، والانحرافات المعيارية بين (0.726-0.930)، كما نالت الفقرة رقم (1) والتي تنص على: "يرحب بأية تجدييدات من المعلمين في عملية التدريس" على الرتبة الأولى، وبمستوى أداء عالي جداً، وبلغ المتوسط الحسابي (4.50)، والانحراف المعياري (0.726)، وقد يرجع ذلك إلى أن هذه الممارسات سوف تعزز من مستوى الأداء والإنجاز والمشاركة الفاعلة لدى المعلمين، وتساعد على تحسين العلاقات الشخصية وبناء وتقوية العلاقات الإنسانية في محيط العمل ورفع مستوى الدافعية والرغبة في تحمل المزيد من المسؤولية، وتؤمن بمبدأ العمل الجماعي، وارتفاع الروح المعنوية لدى المعلمين، وتوفير بيئة خصبة تشجع على جودة الأداء والإنجاز، كما أن منح الثقة يعني تقليل الضغط على مدير المدرسة.

أيضاً في هذا المحور يحرص مديرو المدارس باعتبارهم المسؤولين المباشرين على "العمل على التطوير المستمر لمستويات تعلم الطلبة، ورفع مستوى التحصيل"، و"التعاون مع إدارة المدرسة والمعلمين فيها؛ لتطوير العملية التعليمية التعلمية"، و"العمل على التجديد والتطوير، وتقديم المقترحات لتطوير الممارسات التدريسية" (وزارة التربية والتعليم، 2015، ص. 20-21).

في حين حصلت الفقرة رقم (6) والتي تنص على: "يتيح الفرصه للمعلمين في صنع قرارات متسقة مع أهداف المدرسة"، على الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.23)، وانحراف معياري (0.901)، وقد يرجع ذلك إلى أن أحياناً بعض الادارات في السلطنة يستبد برأيه وذلك خوف منه لتحمل مسؤولية القرارات الصادرة ونتائجها لوحده بالرغم من أن مثل هذه الممارسات سوف تساعد على تحسين العمل المدرسي وتوفير الكثير من الوقت والجهد في عملية اتخاذ القرار لأنها تكسب المعلمين الثقة والمبادرة لتقديم آرائهم ومقترحاتهم في تسهم في تحقيق أهداف المدرسة، وتتفق نتيجة هذا المحور مع نتائج دراسة العبادي (2017) ودراسة المصاروة (2019) التي جاءت درجة ممارسة محور الثقافة المدرسية مرتفعة، وتختلف نتيجتها مع دراسة الشريف (2017) حيث جاءت درجة الممارسة بدرجة متوسطة.

• البعد الرابع: الممارسات القيادية

جدول (8): المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الممارسات القيادية مرتبة تنازلياً

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	يمنح المعلمين القائمين بأدوار قيادية الوقت الكاف للإسهام الفاعل بالمدرسة.	4.30	0.837	عالية جداً	4
2	يشرك المعلمين القياديين في الأدوار القيادية.	4.34	0.792	عالية جداً	3
3	يسمح للمعلمين القادة بمساعدة المعلمين الآخرين لتطوير أدائهم التعليمي.	4.36	0.812	عالية جداً	1
4	يؤثر المعلمون القادة في المدرسة على تحسين تحصيل الطلبة.	4.36	0.792	عالية جداً	2
5	يمنح معظم المعلمين ذوي الخبرة أدوار قيادية بالمدرسة.	4.28	0.889	عالية جداً	5
	المتوسط العام لبعد الممارسات القيادية	4.33	0.702	عالية جداً	

يوضح الجدول رقم (8) نتائج تحليل فقرات البعد الرابع "الممارسات القيادية": حيث تشير النتائج إلى أن مستوى ممارسة هذا البعد جاءت عالية جداً بمتوسط حسابي (4.33) وانحراف معياري (0.702)، كما جاء مستوى الممارسة في جميع فقرات هذا البعد عالية جداً؛ حيث بلغت المتوسطات الحسابية لها بين (4.28-4.36)، والانحرافات المعيارية بين (0.792-0.889)، كما نالت الفقرة رقم (3) ورقم (4) والتي تنصان على: "يسمح للمعلمين القادة بمساعدة المعلمين الآخرين لتطوير أدائهم التعليمي" و"يؤثر المعلمون القادة في المدرسة على تحسين تحصيل الطلبة" على الرتبة الأولى، وبمستوى أداء عالي جداً، وبلغ المتوسط الحسابي لهما (4.36)، والانحراف المعياري (0.812-0.792) على التوالي، وقد يرجع ذلك إلى نتيجة شعور المعلمين القادة وأصحاب الخبرة بدورهم وبالمسؤولية الملقاة عليهم، وأن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها مرتبط بصورة مباشرة بمدى مراعاة مصالح الطالب في المقام الأول والسعي نحو تحقيق ذلك بكل الوسائل المتاحة والممكنة، من خلال تقدير الإدارة المدرسية للدور القيادي للمعلمين ما يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد والعطاء والمشاركة في تحقيق أهداف المدرسة، وهذا ما أثبتته دراسة العبيداني وآخرون (2018) فعند إشراك مديري المدارس المعلمين القياديين في الأدوار القيادية وإتاحة الفرصة لهم في الإسهام الفاعل بالمدرسة يعمل على تعزيز وتحفيز العاملين للمزيد من العطاء، وإثارة الدافعية لدى العاملين (وزارة التربية والتعليم، 2009).

في حين حصلت الفقرة رقم (5) والتي تنص على: "يمنح معظم المعلمين ذوي الخبرة أدوار قيادية بالمدرسة"، على الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.28)، وانحراف معياري (0.889)، وقد يرجع ذلك إلى ضعف ثقة إدارات المدارس بالعاملين أحياناً، وقلة معرفتهم بآليات منح الصلاحيات القيادية، وعدم ثقتهم أحياناً بمهارات المعلمين القيادية، لذلك يُفضل بعض مديري المدارس العمل وفق النمط التقليدي في إدارة المدرسة، ومن خلال القيام بأكثر المهام القيادية بنفسه خوفاً من وقوع العاملين في أخطاء إدارية أو غيرها، قد يتعرض للمساءلة بسببها. لكن كنتيجة عامة للمحور اتفقت مع دراسة ربيع (2017) ودراسة حسب الله (2014) حيث جاء محور الممارسات القيادية بدرجة ممارسة كبيرة وختلفت مع دراسة العبادي (2017) ودراسة الشريفي (2017) في حصول محور الممارسات القيادية على درجة ممارسة متوسطة.

• البعد الخامس: التنمية المهنية

جدول (9): المتوسطات والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً لفقرات بعد التنمية المهنية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	يعطي للمعلمين القادة أدوار في تحسين الأداء المهني للمعلمين بالمدرسة.	4.32	0.790	عالية جداً	3
2	يوفر برامج للتنمية المهنية تتسق مع رؤية المدرسة ورسالتها.	4.25	0.828	عالية جداً	5
3	يشرك المعلمين في أنشطة التنمية المهنية للمدرسة.	4.34	0.814	عالية جداً	1
4	يجعل المدرسة مجتمعاً للتعليم والنمو المهني.	4.33	0.832	عالية جداً	2
5	يحدد أنشطة للتنمية المهنية تتسق مع الأهداف المدرسية	4.31	0.853	عالية جداً	4
	المتوسط العام لبعد التنمية المهنية	4.31	0.727	عالية جداً	

يوضح الجدول رقم (9) نتائج تحليل فقرات البعد الخامس "التنمية المهنية": حيث تشير النتائج إلى أن مستوى ممارسة هذا البعد جاءت عالية جداً بمتوسط حسابي (4.31) وانحراف معياري (0.727)، كما جاء مستوى الممارسة في جميع فقرات هذا البعد عالية جداً؛ حيث بلغت المتوسطات الحسابية لها بين (4.25-4.34)، والانحرافات المعيارية بين (0.790-0.853)، كما نالت الفقرة رقم (3) والتي تنص على: "يشرك المعلمين في أنشطة التنمية المهنية للمدرسة" على الرتبة الأولى، وبمستوى أداء عالي جداً، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.34)، والانحراف المعياري (0.814) على التوالي، وقد يرجع ذلك إلى إدراك الإدارة المدرسية بأن تلك الممارسة سوف تساعد على اختيار أنشطة التنمية المهنية وفق حاجات المعلمين ورغبتهم مما يعزز من تفاعل المعلمين مع هذه الأنشطة وتعاونهم من أجل تحقيق أهدافها. وبشكل عام يمكن أن يعزى التأثير الإيجابي لدور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين بمدارس سلطنة عمان يرجع إلى اعتماد مشروع المدرسة كوحدة لإنماء مهني ذاتي (وزارة التربية والتعليم، 2006)، مما يجعل المدير في سعي مستمر لتطوير المعلمين

مهنيا داخل مدرسته. وهذا ما أثبتته دراسة الحارثية وآخرون (2021) التي كشفت عن وجود تأثير إيجابي لقيادة مديري المدارس المتمركزة حول تعلم المعلمين المهني بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان.

في حين حصلت الفقرة رقم (2) والتي تنص على: "يوفر برامج للتنمية المهنية تتسق مع رؤية المدرسة ورسالتها" على الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.25)، وانحراف معياري (0.828)، وقد يرجع ذلك إلى عدم اتساق برامج التنمية المهنية أحياناً مع رؤية المدرسة مما يؤدي عدم رضا وقبول المعلمين لتلك البرامج. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العبيداني وآخرون (2018) التي جاءت ممارسة التنمية المهنية بدرجة ممارسة عالية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: والذي ينص على التالي: ما مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المعلمين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلمين، والجدول التالي يبين ذلك:

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	الضمير	4.40	0.456	عالية جداً	2
2	الروح الرياضية	2.00	0.629	منخفضة	5
3	الكياسة	4.04	0.574	عالية	4
4	السلوك الحضاري	4.51	0.436	عالية جداً	1
5	الايثار	4.39	0.462	عالية جداً	3
	سلوكيات المواطنة التنظيمية	3.87	0.286	عالية	

يبين الجدول (10) إن استجابات العينة لفقرات سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المعلمين قد جاءت عالية بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.286)، وجاء في المرتبة الأولى البعد الرابع "السلوك الحضاري" بمتوسط حسابي (4.51) وانحراف معياري (0.436) ضمن المستوى العالي جداً، تلاه بعد "الضمير"، ثم بعد "الايثار"، وبعد "الكياسة" وأخيراً بعد "الروح الرياضية" بمتوسطات حسابية بالترتيب (4.40، 4.39، 4.04، 2) تراوحت بين المستوى المنخفض والعالي جداً.

وربما تفسر هذه النتيجة المرتفعة وذلك بسبب القيم والأعراف والعادات المنبثقة عن الثقافة الإسلامية تحث على هذه السلوكيات التي تؤكد على العديد من مبادئ وأخلاقيات العمل، ويرجع أيضاً لإدراك المعلمات بأن ممارسة السلوك الحضاري وسلوكيات المواطنة التنظيمية يولد المحبة والألفة والمودة التي يساعد بدوره على تقوية العلاقات الإنسانية بين المعلمات ويخفف من مستوى ضغوط العمل والقلق والعمل بروح الفريق الواحد يساعد على وجود بيئة عمل جاذبة مما يؤدي إلى تبادل الخبرات مما يعزز سرعة انجاز العمل وإتقانه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات عديدة منها دراسة أفسي (2016) Avci، ودراسة بوهونجت و آخري (2014) Poohongthong, et al.، ودراسة القحطاني (2013)، حيث بينت هذه الدراسات أن درجة ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية كانت مرتفعة، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة خلف الله، (2016)، ومع دراسة العرايضة (2012) ودراسة المعمرية (2018) التي كان فيها مستوى ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية في جميع المجالات منخفض لدى معلمات رياض الأطفال في سلطنة عمان.

ولمزيد من التعمق في نتائج الدراسة وتفسيرها، سوف يتم التطرق إلى كل بعد من أبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المعلمين على النحو التالي:

• البعد الأول: الضمير

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	حضور في العمل أعلى من المعتاد	4.39	0.735	عالية جداً	3
2	أنا لا أخذ فترات راحة إضافية	3.91	1.006	عالية	5
3	ألتزم بقواعد ولوائح المدرسة حتى في حالة عدم وجود المراقبة	4.69	0.550	عالية جداً	2
4	أنا واحد من أكثر المعلمين ضميراً في المدرسة	4.31	0.720	عالية جداً	4
5	أؤمن بأنه يجب أن أعمل بأمانه حتى أحصل على أجر عادل (مستحق)	4.70	0.609	عالية جداً	1
	المتوسط العام لبعد الضمير	4.40	0.456	عالية جداً	

يوضح الجدول رقم (11) نتائج تحليل فقرات البعد الأول "الضمير" لسلوكيات المواطنة التنظيمية؛ حيث تشير النتائج إلى أن مستوى الممارسة لهذا البعد جاءت عالية بمتوسط حسابي (4.40) وانحراف معياري (0.456)، وتراوحت فقرات هذا البعد بين المستوى العالي جداً والعالي؛ حيث بلغت المتوسطات الحسابية لها بين (3.91 - 4.70)، والانحرافات المعيارية بين (0.550 - 1.006)، كما نالت الفقرة رقم (5) والتي تنص على: "أؤمن بأنه يجب أن

أعمل بأمانه حتى أحصل على أجر عادل (مستحق)، على الرتبة الأولى، وبمستوى أداء عالي جداً، وبلغ المتوسط الحسابي (4.70)، والانحراف المعياري (0.609)، في حين حصلت الفقرة رقم (2) والتي تنص على: "أنا لا أخذ فترات راحة إضافية" على الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.91)، وانحراف معياري (1.006). ويعزى ذلك أن هذه الممارسات تعبر عن يقظة الضمير وهي تمثل الإطار العام لقيمنا الإسلامية والتربية الحميدة حيث يعرف عن الشعب العماني هذي الخصال، حيث يمثل هذا السلوك القيم الأخلاقية والتعاون المبني على الحب والمبادرة وعدم التذمر وهذا ما أثبتته دراسة (المعمري وآخرون، 2018)، ففي هذا المحور يلاحظ استقرار العمل في المدرسة وذلك بالتغلب على مشاكل الغياب اليومي أو التقصير في أحد جوانب العمل فوجود الضمير الحي ينعكس على ارتفاع مستوى الإنتاج وجودته وهذا ما أشارت إليه (السعيدية، 2009) في دراستها وبذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة جمعه وجوهرة، (2016) واختلفت مع دراسة القحطاني (2013)؛ حيث أظهرت دراسته أن قلة الخبرة تؤدي إلى الشعور بالتذمر من الأعمال التطوعية.

• البعد الثاني: الروح الرياضية

جدول (12): المتوسطات والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً لفقرات بعد الروح الرياضية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	أستهلك الكثير من الوقت في الشكوى من الأمور التافهة	1.99	0.941	منخفضة	2
2	أركز دائماً على الأخطاء، بدلاً من الجوانب الإيجابية	1.89	0.826	منخفضة	4
3	أميل إلى تضخيم الأمور البسيطة	1.71	0.776	منخفضة جداً	5
4	أجد دائماً خطأ فيما تفعله المنظمة	2.50	0.873	متوسطة	1
5	أنا شخصية تقليدية أحتاج دائماً إلى المرونة (كثيراً ما أحدث مشاكل بصوت عالي)	1.90	0.971	منخفضة	3
	المتوسط العام لبعد الروح الرياضية	2.00	0.629	منخفضة	

يوضح الجدول رقم (12) نتائج تحليل فقرات البعد الثاني "الروح الرياضية" لسلوكيات المواطنة التنظيمية؛ حيث تشير النتائج إلى أن مستوى الممارسة لهذا البعد جاءت منخفضة بمتوسط حسابي (2.00) وانحراف معياري (0.629)، وتراوحت فقرات هذا البعد بين المستوى المتوسط والمنخفض جداً؛ حيث بلغت المتوسطات الحسابية لها بين (1.71-2.50)، والانحرافات المعيارية بين (0.776 – 0.971)، كما نالت الفقرة رقم (4) والتي تنص على: "أجد دائماً خطأ فيما تفعله المنظمة"، على الرتبة الأولى، وبمستوى أداء متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي (2.50)، والانحراف المعياري (0.873)، في حين حصلت الفقرة رقم (3) والتي تنص على: "أميل إلى تضخيم الأمور البسيطة"، على الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.71)، وانحراف معياري (0.776). وربما تعزو هذه النتيجة إلى أن العبارات الموجودة في البعد جميعها سلبية فلذلك جاءت منخفضة حيث أن ممارسة هذا السلوك يؤدي إلى الانسجام والإيجابية والرضى الوظيفي والرغبة بالعمل وتحمل الضغوطات المتكررة من استمرار العملية التعليمية، وحرص الإدارات على تعزيز العلاقات الإنسانية، وحل الخلافات التي تنشأ بين المعلمين، والتغاضي عن المضايقات لتحقيق الاستقرار في العمل والحفاظ على العلاقات الطيبة مع الآخرين وهذا ما أثبتته دراسة (الجعبي، 2017).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم والقتيبي (2017)، وتختلف مع دراسة الغصوري، (2020) التي حققت بعد الروح الرياضية بدرجة متوسطة.

• البعد الثالث: الكياسة

جدول (13): المتوسطات والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً لفقرات بعد الكياسة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	أحضر اجتماعات ليست إلزامية ولكنها تعتبر مهمة	3.86	0.832	عالية	3
2	أحضر مناسبات غير مطلوبة، لكنها تساعد في تحسين صورة المدرسة	3.67	0.985	عالية	4
3	أحافظ على الاطلاع على التغييرات في المدرسة	4.25	0.688	عالية جداً	2
4	أقرأ وأتابع إعلانات المدرسة ومنشوراتها.	4.36	0.636	عالية جداً	1
	المتوسط العام لبعد الكياسة	4.04	0.574	عالية	

يوضح الجدول رقم (13) نتائج تحليل فقرات البعد الثالث "الكياسة" لسلوكيات المواطنة التنظيمية؛ حيث تشير النتائج إلى أن مستوى الممارسة لهذا البعد جاءت عالية بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.574)، وتراوحت فقرات هذا البعد بين المستوى العالي جداً والعالي؛ حيث بلغت المتوسطات الحسابية لها بين (3.67-4.36)، والانحرافات المعيارية بين (0.636 – 0.985)، كما نالت الفقرة رقم (4) والتي تنص على: "أقرأ وأتابع إعلانات المدرسة ومنشوراتها" على الرتبة الأولى، وبمستوى أداء عالي جداً، وبلغ المتوسط الحسابي (4.36)، والانحراف المعياري (0.636)، في حين حصلت الفقرة رقم (2) والتي تنص على: "أحضر مناسبات غير مطلوبة، لكنها تساعد في تحسين صورة المدرسة"، على الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.67)، وانحراف معياري (0.985) بمستوى عالي.

وربما تعزو هذه النتيجة الأجواء العمل في المدارس التي تعزز ولاء المعلمين لمدارسهم والتزامهم العالي تجاه تحقيق أهداف المدرسة ورؤيتها، مما يتطلب منهم تقديم المبادرات لتحسين العمل وتطويره والاطلاع على التغييرات التي تطرأ على المدرسة وعدم الاكتفاء بالمهام اليومية الروتينية، وذلك للجو

التنظيمي المريح الذي يحث المعلمين على المشاركة في الأعمال المدرسية، وهذا ما أثبتته دراسة (بطاينة، 2021). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دراسة إبراهيم والقنبي (2017)، بينما اختلفت مع نتيجة الغضوري (2020) التي جاء فيها بعد الكياسة بدرجة متوسطة.

• البعد الرابع: السلوك الحضاري

جدول (14): المتوسطات والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً لفقرات بعد السلوك الحضاري

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	أأخذ خطوات لمحاولة منع المشاكل مع المعلمين الآخرين	4.37	0.677	عالية جداً	3
2	أنا مدرك لكيفية تأثير سلوكي على وظائف الآخرين	4.32	0.660	عالية جداً	4
3	أنا لا أسيء إلى حقوق الآخرين	4.67	0.533	عالية جداً	2
4	أحاول تجنب خلق مشاكل لزملاء العمل	4.70	0.610	عالية جداً	1
	المتوسط العام لبعء السلوك الحضاري	4.51	0.436	عالية جداً	

يوضح الجدول رقم (14) نتائج تحليل فقرات البعد الرابع "السلوك الحضاري" لسلوكيات المواطنة التنظيمية؛ حيث تشير النتائج إلى أن مستوى الممارسة لهذا البعد جاءت عالية جداً بمتوسط حسابي (4.51) وانحراف معياري (0.436)، وجاءت فقرات هذا البعد بمستوى عالي جداً؛ حيث بلغت المتوسطات الحسابية لها بين (4.32- 4.70)، والانحرافات المعيارية بين (0.533- 0.677)، كما نالت الفقرة رقم (4) والتي تنص على: "أحاول تجنب خلق مشاكل لزملاء العمل" على الرتبة الأولى، وبمستوى أداء عالي جداً، وبلغ المتوسط الحسابي (4.70)، والانحراف المعياري (0.610)، في حين حصلت الفقرة رقم (2) والتي تنص على: "أنا مدرك لكيفية تأثير سلوكي على وظائف الآخرين"، على الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.32)، وانحراف معياري (0.660) بمستوى عالي جداً.

وربما تعزو هذه النتيجة إلى أن إدراك المعلمين أهمية هذا السلوك الذي يعزز العلاقات الإنسانية بين المعلمين من خلال احترام المعلم لحقوق الآخرين الذي يحد من ضغط العمل وخلق جو تسوده روح المحبة داخل المدرسة مما يجعل المعلم يشعر بالرضا والانتماء والولاء، وهذا ما أثبتته دراسة المعمرية، (2018) التي أثبتت أن ممارسة هذا السلوك يولد المحبة بين العاملين والتعاون والألفة والمودة ويساعد على تقوية الإنسانية بين المعلمان ويخفض من مستوى ضغوط العمل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (2013)، بينما تختلف مع دراسة الغضوري (2020) التي حققت بعد السلوك الحضاري بدرجة متوسطة.

• البعد الخامس: الإيثار

جدول (15): المتوسطات والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً لفقرات بعد الإيثار

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	أنا أخذ بعين الاعتبار تأثير أفعالي على زملائي في العمل	4.45	0.624	عالية جداً	4
2	أساعد من تغيبوا عن العمل	4.08	0.937	عالية	6
3	أساعد الآخرين الذين لديهم أعباء عمل ثقيلة.	4.29	0.683	عالية جداً	5
4	أساعد في توجيه الأشخاص الجدد حتى وإن لم يكن ذلك مطلوباً	4.47	0.591	عالية جداً	2
5	أنا عن طيب خاطر أساعد الآخرين الذين لديهم مشاكل تتعلق بالعمل	4.47	0.582	عالية جداً	3
6	أنا مستعد دائماً لتقديم يد العون لمن حولي	4.59	0.538	عالية جداً	1
	المتوسط العام لبعء الإيثار	4.39	0.462	عالية جداً	

يوضح الجدول رقم (15) نتائج تحليل فقرات البعد الخامس "الإيثار" لسلوكيات المواطنة التنظيمية؛ حيث تشير النتائج إلى أن مستوى الممارسة لهذا البعد جاءت عالية جداً بمتوسط حسابي (4.39) وانحراف معياري (0.462)، وجاءت فقرات هذا البعد بين المستوى العالي والعالي جداً؛ حيث بلغت المتوسطات الحسابية لها بين (4.08- 4.59)، والانحرافات المعيارية بين (0.538- 0.937)، كما نالت الفقرة رقم (6) والتي تنص على: "أنا مستعد دائماً لتقديم يد العون لمن حولي" على الرتبة الأولى، وبمستوى أداء عالي جداً، وبلغ المتوسط الحسابي (4.59)، والانحراف المعياري (0.538)، في حين حصلت الفقرة رقم (2) والتي تنص على: "أساعد من تغيبوا عن العمل"، على الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.08)، وانحراف معياري (0.937) بمستوى عالي. وربما تعزو هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين لأهمية دورهم بالمدرسة من خلال تقديم ما يحتاجه المعلمين والمعلمين الجدد من توجيهات مهنية أو إدارية جديدة لمساعدتهم بالاندماج مع باقي المعلمين والتعرف على الأنظمة والقوانين، وحل مشاكلهم، إضافة إلى حرص المديرين على تقوية العلاقات بين المعلمين من أجل توفير بيئة تعليمية محفزة، وتشجيعهم على التكاتف والتعاقد في العمل الذي ينعكس على تعاونهم في العمل على تحقيق أهداف العمل التربوية وهذا ما أثبتته دراسة (بطاينة، 2021).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجعثيني (2017)، ولكن اختلفت مع دراسة المهدي (2006)؛ حيث حصل مجال الإيثار على مستوى ممارسة منخفض.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: والذي ينص على: ما تأثير القيادة الموزعة لدى مديري المدارس على سلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلمين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار بيرسون لإيجاد العلاقة بين متوسطات درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الموزعة لمديري المدارس ومستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلمين، كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (16): معاملات الارتباط بين القيادة الموزعة وسلوكيات المواطنة التنظيمية

سلوكيات المواطنة التنظيمية ككل	الانثار	السلوك الحضاري	الكياسة	الروح الرياضية	الضمير	أبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية / القيادة الموزعة
0.258**	0.288**	0.207**	0.345**	-0.191**	0.146**	الرؤية والرسالة المشتركة
0.226**	0.197**	0.149**	0.285**	-0.084	0.124*	المسؤولية المشتركة
0.117*	0.154**	0.094	0.292**	-0.203**	0.032	ثقافة المدرسة
0.224**	0.245**	0.108*	0.316**	-0.104*	0.096	الممارسات القيادية
0.167**	0.177**	0.084	0.293**	-0.139**	0.085	التنمية المهنية
0.225**	0.242**	0.146**	0.351**	-0.168**	0.109*	القيادة الموزعة ككل

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (18) وجود ارتباط إيجابي طردي بين ممارسة القيادة الموزعة ككل وبين سلوكيات المواطنة التنظيمية ككل؛ حيث كانت قيمة (r = 0.225)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، كما أن القيادة الموزعة لمديري المدارس ككل ترتبط أيضاً إيجابياً بسلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلمين ككل، وكذلك بجميع أبعادها، ماعدا بعد الروح الرياضية في تربط معه ارتباط سلبى.

وتدل هذه النتيجة على أن ثقة إدارات المدارس بالعاملين، ومنحهم الصلاحيات القيادية والإدارية، منحهم مهام قيادية تتناسب مع خبراتهم وإعطائهم مساحة من الحرية في اتخاذ قرارات تنعكس على مصلحة العملية التعليمية، مما يزيد عند المعلمين من التزامهم وتفانيهم في خدمة المدرسة فتجدهم يسارعون لمساعدة زملائهم، وتقديم العون لهم، والإحساس بشعورهم، والعمل على حل مشكلات زملائهم دون أن يطلب منهم ذلك ودون انتظار أية مكافأة، الأمر الذي يعزز السلوك التطوعي، مع الأخذ في عين الاعتبار وجود اعتراف من قبل الدراسات العلمية بأن لقيادة مدير المدرسة (بشكل عام) تأثيرات قوية في رضا المعلمين، والتزامهم، والاحتفاظ بهم، وكذلك في استقلالية المعلمين، وسلطتهم، وقيادتهم داخل المدارس (Boyce & Bowers 2018). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Ali and Waqar (2013) التي توصلت أن سلوك المواطنة التنظيمية له علاقة إلى حد كبير مع أنماط القيادة. واختلفت بنتيجتها مع دراسة طحطوح والسحيمي، (2016).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة حول تأثير القيادة الموزعة للمديرين على سلوكيات المواطنة للمعلمين وفقاً للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال بالنسبة لكل متغير من المتغيرات على حدة كما يلي:

• بالنسبة للجنس (ذكور-إناث)

لمعرفة أثر متغير الجنس (ذكور- إناث) على استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة القيادة الموزعة ومستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار t-test، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (17): الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول محاور الدراسة طبقاً للجنس باستخدام اختبار (ت)

المحاور	الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	دلالة إحصائية
القيادة الموزعة	الرؤية والرسالة المشتركة	ذكر	62	4.39	0.381	4.868	0.028*	دالة إحصائية
	المسؤولية المشتركة	أنثى	322	4.40	0.470			
	المسؤولية المشتركة	ذكر	62	1.90	0.543	1.246	0.265	غير دالة إحصائية
	ثقافة المدرسة	أنثى	322	2.02	0.643			
	ثقافة المدرسة	ذكر	62	4.15	0.587	0.249	0.618	غير دالة إحصائية
	الممارسات القيادية	أنثى	322	4.01	0.570			
	الممارسات القيادية	ذكر	62	4.60	0.406	0.923	0.337	غير دالة إحصائية
	التنمية المهنية	أنثى	322	4.50	0.440			
	التنمية المهنية	ذكر	62	4.49	0.459	0.298	0.586	غير دالة إحصائية
	القيادة الموزعة ككل	أنثى	322	4.37	0.461			
	القيادة الموزعة ككل	ذكر	62	3.91	0.261	0.504	0.478	غير دالة إحصائية
		أنثى	322	3.86	0.290			

الضمير	ذكر	62	4.29	0.692	0.240	0.624	غير دالة
الروح الرياضية	أنثى	322	4.28	0.740			إحصائياً
الكياسة	ذكر	62	4.27	0.610	0.129	0.720	غير دالة
السلوك الحضاري	أنثى	322	4.25	0.620			إحصائياً
الايثار	ذكر	62	4.35	0.745	0.114	0.736	غير دالة
المواطنة التنظيمية ككل	أنثى	322	4.33	0.744			إحصائياً
	ذكر	62	4.41	0.570	4.338	*0.038	دالة
	أنثى	322	4.31	0.725			إحصائياً
	ذكر	62	4.34	0.610	2.473	0.117	غير دالة
	أنثى	322	4.31	0.748			إحصائياً
	ذكر	62	4.33	0.576	0.276	0.600	غير دالة
	أنثى	322	4.30	0.624			إحصائياً

يلاحظ من نتائج الجدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في محور القيادة الموزعة لمديري المدارس ككل وجميع أبعادها وفقاً للجنس، ماعدا بعد الرؤية والرسالة المشتركة، توجد فروق بين استجابات العينة وفقاً للجنس، وأن الفروق كانت لصالح الإناث؛ حيث إن المتوسط الحسابي للإناث أكبر من الذكور، وقد يرجع ذلك إلى الظروف الصحية التي تمر بها مديرات المدارس أكثر من المديرين، وأجازات الأمومة وغيرها، تجعل إدارات مدارس الإناث أكثر حاجة لتوزيع المهام على المعلمات والإداريات، وتمكينهم من تولي مهام قيادية مختلفة لضمان سير العمل بصورة طبيعي، كذلك قلة اهتمام المعلمين الذكور بالمبادرة والمشاركة في ممارسات قيادية مختلفة داخل المدرسة أو في التفاعل مع المجتمع المحلي، وينظر بعضهم على أن مهمته الأساسية هي التدريس، وباقي الأعمال ليست من اختصاصه بل من اختصاص إدارة المدرسة، مما يخلق شعور موازي عند مديري المدارس بالتردد في تكليفهم بمهام قيادية، وهذا قد يفسر أن ممارسة القيادة الموزعة عند الإناث أكثر من الذكور وهذا ما أثبتته دراسة (العيساني والقاسمية، 2021).

تتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات كدراسة خليفة (2013)، ودراسة ربيع (2017)، ودراسة أبو زر (2015)، ودراسة الهور (2017)، ودراسة عبدالله (2015)، ودراسة حسب الله (2014)، ودراسة العبادي (2017)، ودراسة الشريفي (2017)، حيث توجد فروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الموزعة لصالح الإناث، واختلفت مع دراسة اليعقوبية وآخرون (2015)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين واقع ممارسة القيادة الموزعة ومتغير النوع لصالح الذكور، واختلفت مع دراسة صايمة (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس.

بينما في محور سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، فقد ظهر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في سلوكيات المواطنة التنظيمية ككل، وجميع أبعادها ماعدا بعد "السلوك الحضاري"؛ وكانت الفروق لصالح الذكور؛ ويرجع ارتفاع المتوسطات الحسابية لسلوكيات المواطنة، إلى الأخلاقيات التي يتميز بها المجتمع العماني في تقديم المساعدة والتكاتف الذي اعتادوا عليه وتربوا عليه وأهم ما كان يدعوا له السلطان المعظم قابوس بن سعيد رحمة الله عليه والإنسانية التي تميز هذا الشعب، فالمعلمين يتأثرون بأية مواقف إنسانية التي تتطلب التدخل والمساعدة سواء لزملاء العمل أو الطلبة أو أولياء الأمور وهذا ما أكدته دراسة الحضرمية وأبولنجا (2012) التي دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Avci، (2016)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس. واختلفت مع دراسة خازاني Khazaei (2014) التي أثبتت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات.

• بالنسبة لسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات- من 5-10 سنوات- أكثر من 10 سنوات)

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واستخدام تحليل التباين ANOVA لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى القيادة الموزعة لمديري المدارس وممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلمين وفقاً لاختلاف سنوات الخبرة، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (18): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق وفقاً لسنوات الخبرة

المحاور	الأبعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
القيادة الموزعة	الرؤية والرسالة المشتركة	بين المجموعات	0.333	2	0.167	0.311	0.733	غير دالة
		داخل المجموعات	204.554	381	0.537			إحصائيًا
		التباين الكلي	204.888	383				
	المسؤولية المشتركة	بين المجموعات	0.490	2	0.245	0.640	0.528	غير دالة
		داخل المجموعات	145.729	381	0.382			إحصائيًا
		التباين الكلي	146.219	383				
	ثقافة المدرسة	بين المجموعات	0.929	2	0.465	0.840	0.432	غير دالة
		داخل المجموعات	210.688	381	0.553			إحصائيًا
		التباين الكلي	211.617	383				
	الممارسات القيادية	بين المجموعات	2.602	2	1.301	2.660	0.071	غير دالة
داخل المجموعات		186.396	381	0.489			إحصائيًا	
التباين الكلي		188.998	383					
التنمية المهنية	بين المجموعات	0.893	2	0.447	0.844	0.431	غير دالة	
	داخل المجموعات	201.625	381	0.529			إحصائيًا	
	التباين الكلي	202.518	383					
القيادة الموزعة ككل	بين المجموعات	0.352	2	0.176	0.462	0.630	غير دالة	
	داخل المجموعات	145.115	381	0.381			إحصائيًا	
	التباين الكلي	145.467	383					
سلوكيات المواطنة التنظيمية	الضمير	بين المجموعات	0.847	2	0.423	2.048	0.130	غير دالة
		داخل المجموعات	78.793	381	0.207			إحصائيًا
		التباين الكلي	79.640	383				
	الروح الرياضية	بين المجموعات	2.431	2	1.216	3.107	0.046	دالة
		داخل المجموعات	149.048	381	0.391			إحصائيًا
		التباين الكلي	151.479	383				
	الكياسة	بين المجموعات	0.245	2	0.122	0.369	0.691	غير دالة
		داخل المجموعات	126.156	381	0.331			إحصائيًا
		التباين الكلي	126.400	383				
	السلوك الحضاري	بين المجموعات	1.462	2	0.731	3.912	0.021	دالة
داخل المجموعات		71.209	381	0.187			إحصائيًا	
التباين الكلي		72.671	383					
الإيثار	بين المجموعات	0.579	2	0.289	1.357	0.259	غير دالة	
	داخل المجموعات	81.225	381	0.213			إحصائيًا	
	التباين الكلي	81.804	383					
المواطنة التنظيمية ككل	بين المجموعات	0.250	2	0.125	1.534	0.217	غير دالة	
	داخل المجموعات	30.998	381	0.081			إحصائيًا	
	التباين الكلي	31.248	383					

يتضح من نتائج الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول القيادة الموزعة ككل وجميع أبعادها وكذلك حول سلوكيات المواطنة التنظيمية ككل وجميع أبعادها وفقاً لمتغير سنوات الخبرة ما عدا بعدي الروح الرياضية والسلوك الحضاري، فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة العتيبي (2013) وتختلف هذه النتيجة مع دراسة سالم (2013) التي وجد فيها فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين تعزى إلى متغير الجنس وعدد سنوات الخبرة، ولمعرفة لصالح أي سنوات خبرة استخدمت الدراسة اختبار شفهي الموضح في الجدول رقم (19).

جدول (19): اختبار شفهي للمقارنات البعدية لسنوات الخبرة

الأبعاد	المتوسط	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
الروح الرياضية	2.21	أقل من 5 سنوات			
	2.08	من 5-10 سنوات			
	1.95	أكثر من 10 سنوات			
السلوك الحضاري	4.45	أقل من 5 سنوات			
	4.40	من 5-10 سنوات			
	4.55	أكثر من 10 سنوات			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن الفروق لبعد السلوك الحضاري حسب سنوات الخبرة، تكون بين أصحاب الخبرة من 5-10 سنوات وأصحاب الخبرة الأكثر من 10 سنوات لصالح الخبرة الأكثر من 10 سنوات؛ حيث بلغ متوسط حسابي أكبر، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلم صاحب سنوات الخدمة الأكثر هو صاحب خبرة وقادر على حل المشكلات، لذا نجده متطوعاً للمساهمة في حل مشكلات زملائه من المعلمين أو المشكلات التي تواجه المدرسة، كما

نجد أنه ينسج الجهود بين الزملاء، ويستشير المعلمون الأصغر سنًا في كثير من الأمور المهنية والشخصية، وهذا ما أثبتته دراسة الحضرمية وأبو النجا (2012) التي أوضحت أن أطول فترة بقاء للمعلم تكسبه ثقافة واسعة في العمل التطوعي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفحطاني (2013) وليد (2016) وتختلف مع دراستي شرف (2008) ومحارمة (2008) التي أوضحت أن الفروق تتجه لصالح الأقل خبرة.

الإجراءات المقترحة:

في ضوء ما أسفر عنه الإطار النظري من أسس لنظرية القيادة الموزعة وعلاقتها بسلوكيات المواطنة التنظيمية، وماتوصلت إليه الدراسة الميدانية من نتائج لتحديد درجة استجابة كل من معلمي مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، يمكن وضع الإجراءات المقترحة لتفعيل هذه الممارسات، وفقًا للمحاور التالية:

القيادة الموزعة:

- استقطاب الكفاءات من المجتمع المحلي ووضع آلية لتوظيفهم وتدويرهم على المدارس للاستفادة من خبراتهم العلمية والعملية.
- تنفيذ دورات تدريبية، وورش عمل لإكساب مديري المدارس مهارات القيادة الموزعة، ومعرفتهم بآليات منح الصلاحيات القيادية المهمة لسير العملية التعليمية خصوصًا في مدارس الذكور؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل محاور القيادة الموزعة تُعزى لصالح الإناث.
- قيام مديري مدارس التعليم الأساسي بتبادل الزيارات فيما بينهم، لتبادل الخبرات القيادية والتعرف على إيجابيات وسلبيات الأنماط القيادية المتبعة ومن بينها القيادة الموزعة.
- إعداد فريق في كل محافظة تعليمية يقدم الدعم التدريبي للقيادات التعليمية في المحافظة، من مديري الدوائر ورؤساء الأقسام ومديري المدارس ومساعدتهم، من خلال البرامج التدريبية والدورات التعليمية، والورش، وفقًا لتطورات علم القيادة وأنماطه المتجددة وفقًا لمتطلبات العصر.

سلوك المواطنة التنظيمية:

- تنفيذ برامج توعوية ودورات تدريبية للمعلمين بهدف تعريفهم بأهمية سلوك المواطنة التنظيمية، ودوره الإيجابي في الإرتقاء بالأداء المدرسي.
- تقديم حوافز معنوية كشهادات تقديرية مناسبة، أو تقديم هدايا رمزية أو تذكارية لتعزيز هذا السلوك لدى المعلمين، وتحفيز الآخرين للقيام به.
- تفويض قائد المدرسة بالمزيد من الصلاحيات التي تمكنه من توجيه المعلمين والعاملين إلى الأعمال التطوعية التي تخدم المدرسة والوطن.
- عمل لقاءات اجتماعية ترفيهية خارج نطاق العمل المدرسي بين العاملين بالمدرسة لتوطيد العلاقات الاجتماعية بين العاملين وما يترتب عليه من ولاء وإلتزام للمدرسة.

التوصيات:

- حث إدارات المدارس للتعليم الأساسي على ممارسة القيادة الموزعة لما تحققه من سهولة وسرعة في إنجاز الأعمال، وتحسين جودة العمل المدرسي، واكتشاف طاقات العاملين وتسخيرها بشكل مثالي، وتنمية روح المبادرة والمشاركة الفعالة.
- ضرورة تركيز مديري المدارس على تطوير ممارساتهم القيادية المتمركزة حول القضايا التعليمية، واتاحة الفرصة لمشاركة المعلمين في تلك القضايا، باعتبارهم جزء أساسي من تلك القضايا.
- توفير مدير المدرسة بيئة عمل تشاركية بين كل من المعلم وأولياء الأمور لضمان وجود تواصل فعال بين كل من المدرسة وأولياء الأمور بهدف للارتقاء بتعليم الطلبة بمدارس سلطنة عمان.
- التعامل مع التعلم المهني للمعلم كجزء من الحياة المهنية داخل المدارس، بما يخدم الاحتياجات المتجددة للمعلم والعملية التعليمية.
- يقوم مركز التطوير التربوي بتنفيذ برامج توعوية، ودورات تدريبية للمعلمين بهدف تعريفهم بأهمية سلوك المواطنة التنظيمية، ودوره الإيجابي في الارتقاء بالعملية التعليمية.
- العمل الجاد على توافق قيم المدرسة مع قيم الهيئة التدريسية لكسب تأييد المعلمين ودعمهم لهذه القيم والسلوكيات.
- طرح برامج منظمة لتنمية مهارات سلوك القائد (مدير المدرسة) لأبعاد القيادة المتمركزة حول المعلم الموجهة لتعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلم.

المراجع:

أباحسين، عبد الرحمن، شذى، السبيعي، عبيد، عبدالله. (2020). درجة ممارسة رؤساء الأقسام بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل لأبعاد القيادة الموزعة وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: 21(2)*، 307-313.

- إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، و القتيبي، محمد بن راشد بن سيف. (2017). درجة ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية في المدارس الخاصة بسلطنة عمان في ضوء نموذج أورانج *Organ Model* من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع: كلية الإمارات للعلوم التربوية. 16، (2)، 234-258.
- أبوزر، أيمن فؤاد عبد. والعاجز، فؤاد علي مصطفى. (2015). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمهم. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية غزة.
- بطاينة، عمر تيسير. (2021). دور قادة المدارس الثانوية في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية: 16، (2)، 147 - 164.
- الجعيثي، ختام قاسم مصطفي، و أبو دف، محمود خليل. (2017). درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمهم. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.
- جمعة، سليمان. وجوهرة أقطي. (2016). أثر الثقافة التنظيمية على سلوك المواطنة التنظيمية دراسة حالة جامعة محمد خيضر -بسكرة-. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير. الجزائر.
- الحارثية، خالصه سالم حمد، والمهدي، ياسر فتحي الهنداوي، وعمارة، إيهاب محمد نجيب. (2021). نمذجة تأثير قيادة المدير في التعلم المهني للمعلمين بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التربية، 45، (3)، 6154-2519.
- حسب الله، سامي، سعيد. (2014). درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمين. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين.
- الحضرمية، عائشة بنت أحمد بن محمد وأبو النجا، طارق عبد المنعم. (2012). العوامل المؤثرة في سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الكرك.
- خلف الله، محمود. (2016). الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس الأساسية بمحافظة خانيونس وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: 24، (3)، 129-151.
- خليفة، رندة عبدالله صابر. (2013). درجة ممارسة مديري وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وآليات تفعيلها. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- طحطوح، عالية. السحيمي، زينب. (2016). تأثير أنماط القيادة الإدارية على سلوك المواطنة التنظيمية دراسة تطبيقية على موظفات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة. كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبدالعزيز بجدة.
- الطويل، هاني عبد الرحمن. (2006). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي سلوك الأفراد والجماعات في النظم. ط (3). ص. 21، دار وائل للنشر.
- ربيع، محمد، ورجب، محمد. (2017). درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظر معلمهم. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر، كلية التربية، غزة.
- سالم، بسمة. (2013). دور الذكاء العاطفي للمديرين على سلوك المواطنة التنظيمية في المدارس الثانوية في محافظة رفح. [رسالة ماجستير غير منشورة]. أكاديمية الإدارة والسياسة، غزة.
- السعدية، ضحيوه خلفان. (2009). الرضا المهني لمعلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات. بحوث المؤتمر العلمي السنوي، مركز دراسات الطفولة عين شمس.
- الشريفي، عباس،، عبد مهدي. (2017). القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين. سلسلة العلوم الإنسانية: جامعة مؤتة، 32، (4)، 13-42.
- شرف، صبيح شعبان. (2008). سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين وعلاقته بالمناخ المدرسي دراسة لأراء معلمي التعليم الابتدائي، التربية المعاصرة.
- صايمة، سمية، مصطفى. (2016). درجة ممارسة المديرين للقيادة الموزعة في مدارس الثانوية بمحافظات غزة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية. 6، (20)، 13-56.
- عاشور، محمد، علي. (2010). دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية: 11، (4)، 75 - 106.
- العامري، أحمد سالم. (2003). محددات وآثار سلوك المواطنة التنظيمية في المنظمات. مجلة جامعة الملك ابن عبد العزيز: 17، (2)، 67-83.
- العبادي، محمد، عبد الرحمن. (2017). القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بتوافر أبعاد المنظمة الساعية للتعلم من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمان. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- عبدالله، ايناس محمد اسماعيل. (2015). القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن. 1-162.

- العبرية ، نعيمة زاهر . (2017). علاقة نمطي القيادة الخادمة والموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمات. [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- العبيداني، خلفان بن عيسى، وخميس، علي والسيد، حسام الدين والصباري، خميس. (2018). درجة ممارسة القيادة الموزعة في مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم في محافظة الداخلية بسلطنة عمان. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى، كلية العلوم والأداب، سلطنة عمان.
- عتوم، يمني أحمد. (2018). العلاقة بين أبعاد القيادة التحويلية والإبداع الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية: 26(2)، 233-258.
- العتيبي، أحمد. (2013). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- العجمي، ناصر محمد (2010). درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين. [رسالة ماجستير منشورة]. (31-9) جامعة الشرق الأوسط. الأردن.
- العرايضة، رائدة هاني. (2012). مستوى القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان وعلاقتها بمستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- العيسائي، سلطان سالم عديم، و القاسمية ، عايدة بطي راشد. (2021). ممارسة القيادة الموزعة التعليم الأساسي للصفوف (5-10) بمدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 5 (22) ص ص. 231 - 308.
- الغضوري، العنود سالم عوض. (2020). دور الثقافة التنظيمية في تنمية سلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة كلية التربية: 77 (1). 577-625.
- قشقه بي، نوزاد فيض جميل نادر، و علي، مظفر حمد. (2019). دور القيادة التشاركية في سلوكيات المواطنة التنظيمية: دراسة تحليلية لأراء عينة من المعلمين في بعض من المدارس الأساسية بمدينة أربيل. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة صلاح الدين، أربيل.
- القحطاني، سند نهار. (2013). الأنماط القيادية لمديري المدارس وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، السعودية.
- محارمة، ثامر محمد. (2008). سلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية القطرية، دراسة ميدانية، مجلة الإدارة العامة، الرياض، معهد الإدارة العامة، 48 (2)، 161-195.
- محمد، رجب أحمد عطا. (2020). القيادة الموزعة للمدرسة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وهونج كونج وإمكانية الاستفادة منها في مصر. المجلة التربوية، 77 (1)، 167-259.
- المعمرية ، شبيخة بنت راشد بن علي. (2018). الرضا الوظيفي وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان. جامعة نزوى.
- المركز العربي للتدريب والتنمية البشرية. (2019). مؤتمر القيادة التربوية والتدريبية.
- المصاروة، أسامة. (2019). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 1 (1). 1-26.
- المهدي، ياسر فتحي الهنداوي. (2006). العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- الهور، وفاء جمال. (2017). واقع ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة الموزعة وعلاقته بجودة حياة العمل من وجهة نظر المعلمين في محافظات غزة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية ، جامعة الأزهر ، غزة ، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم. (2006). قرار وزاري رقم (2006/19) بدمج المشروع التكاملي للإنماء المهني ومشروع المعلم الأول مشرفاً مقيماً ومشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره في مشروع واحد بمسمى نظام تطوير الأداء المدرسي. سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (2008). دليل نظام تطوير الأداء المدرسي. وثيقة: سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (2009). دليل نظام تطوير الأداء المدرسي. المديرية العامة للتخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية ، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم. (2018). برنامج الإنماء المهني للمحافظات التعليمية. المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية. وثيقة: سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (2019). لائحة مجالس أولياء الأمور. وثيقة: سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (2021). الكتاب السنوي لإحصاءات والمؤشرات التعليمية.

- وليد، شلابي. (2016). دور الولاء التنظيمي في تنمية سلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من موظفي الإدارة المحلية بولاية مسيلة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.
- اليقوبية، سوسن، والعاني، وجيهة والغنيوصي، سالم. (2015). آليات مقترحة لتوظيف القيادة المدرسية الموزعة في تطوير الأداء المدرسي بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*: 4 (3)، 99-78.
- Adams, Donnie. (2021). Distributed leadership and teachers' affective commitment to change in Malaysian primary schools: the contextual influence of gender and teaching experience. *Educational Studies*, 47 (2), 177-199. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1680349>
- Ali, U., and Waqar, S. (2013). Teachers' Organizational Citizenship Behavior Working under Different Leadership Styles. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(2), 297-316.
- Avci, A. (2016). Effect of Leadership Styles of School Principals on Organizational Citizenship Behavior. *Educational Research and Reviews*, (11), 1008-1024. <https://doi.org/10.5897/err2016.2812>
- Bildirici, S. & Özdemir, G. (2021). The Mediation Of School Effectiveness On The Intention To Leave A Job In Secondary Schools: The Role Of Distributed Leadership. *International Journal of Eurasian Education and Culture*. 6 (12), 659-701.
- Bostanci, A. B. (2013). *The Prediction Level of Teachers' Organizational Citizenship Behaviors on the Successful Practice of Shared Leadership*. *Urasian Journal of Education Research*, (51), pp.177-194.
- Boyce, J., & Bowers, A. J. (2018). Toward an Evolving Conceptualization of Instructional Leadership as Leadership for Learning: Meta-narrative Review of 109 Quantitative Studies across 25 Years. *Journal of Educational Administration*, 56(2), 161-182. <https://doi.org/10.1108/jea-06-2016-0064>
- Dash, S. & Pradhan, R. (2014). Determinants & Consequences of Organizational Citizenship Behavior: A Theoretical Framework for Indian Manufacturing Organizations. *International Journal of Business and Management Invention*, 3 (1), 17-27.
- Elmore, R. (2002). Hard questions about practice. *Educational Leadership*, 59(8), 22-25.
- Grenda, J. P. (2011). *Instances and principles of distributed leadership: A multiple case study of Illinois middle school principals' leadership practices*. DAI-A, 73(08).
- Habeeb, Sh.. (2019). *A proposed instrument for assessing organizational citizenship behavior in BFSI companies in India*. Cogent Business & Management, 6:1.
- Harris, A. (2005). *Crossing boundaries and breaking barriers, Distributing Leadership in Schools*. International Networking for Educational Transformation, 1-31, London.
- Karadag, E. & Oztekin-Bayir, O. (2018). The effect of authentic leadership on school culture: A structural equation model. *IJELM*, 6(1), 40-75. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2018.2858>
- Kilinc, A. (2014). A Quantitative Study of the Relationship between Distributed Leadership and Organizational Citizenship Behavior: Perceptions of Turkish Primary School Teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2), 60-78. <https://doi.org/10.5430/jct.v3n2p69>
- Khazaei, K., Khalkhali, A. & Eslame, N. (2014). Relationship Between Organizational Citizenship Behavior and Performance of School Teachers in West of Mazandaran Province. *World Applied Science Journal*, 13(2), 324-330.
- Lavanya, T., and Kalliath, N. (2015). Work Motivation and Leadership Styles in Relation to Organizational Citizenship Behavior. *Annamalai International Journal of Business Studies and Research*, Special Issue: 11-18.
- Onukwugha P.I. (2013). *Distributed leadership in schools, teacher practices and student learning* DAI-A, 74(9) E.
- Organ, D.W. (1993). Organizational Citizenship Behavior: it's construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85-97. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_2
- Organ, D.W., (1990). The motivational basis of organizational citizenship behavior. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior*, (12), 43-72.
- Poohongthong, C., Surat, P. & Sutipan, P. (2014). A study on the Relationship Between Ethical Leadership, work-life Balance, Organizational Socialization and Organizational Citizenship Behavior of Teachers in Northern Thailand. *International Journal of Behavioral Science*, 9(2), 17-28.
- Supvoitz, J., & Tognatta, N. (2013). The Impact of distributed Leadership on collaborative Team Decision Making. *Leadership and policy in school*, 12 (2), 101-121. <https://doi.org/10.1080/15700763.2013.810274>
- Sirin, Y., & Bilir, P. (2016). *The Effects of Leadership Styles on Organizational Citizenship Behavior*: Study on Employees of Youth and Sports Ministry. Proceedings of Multidisciplinary Academic Conference, May 27-28, Prague, 62-71.

واقع تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة من وجهة
نظر معلمي مادة الرياضيات بإدارة تعليم جازان

The Case of Teaching Mathematics using STEM Education at Jazan Middle
Schools from the Perspective of Math Teachers at Jazan Education
Department

ليلى يحيى أحمد صلوي، حسن بن عبد الله علي إسحاق
Layla Yahya Ahmad Salawi, Hassan Abdullah Ali Eshaq

Accepted

قبول البحث

2023/3/27

Revised

مراجعة البحث

2023 /2/26

Received

استلام البحث

2023/2/6

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.4.11>



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

واقع تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي مادة الرياضيات بإدارة تعليم جازان

The Case of Teaching Mathematics using STEM Education at Jazan Middle Schools from the Perspective of Math Teachers at Jazan Education Department

ليلى يحيى أحمد صلوي¹، حسن بن عبد الله علي إسحاق²

Layla Yahya Ahmad Salawi¹, Hassan Abdullah Ali Eshaq²

¹ ماجستير التربية تخصص المناهج وطرق التدريس- معلمة الرياضيات- إدارة تعليم جازان- السعودية

² أستاذ تعليم الرياضيات المشارك- كلية التربية- جامعة جازان- السعودية

¹ master's degree, Curriculum Specialization and Teaching Methods Mathematics Teacher, Jazan Education Department, KSA

² Associate Professor of Mathematics Education College of Education, Jazan University, KSA

¹ alme5144@gmail.com, ² haeshaq@jazanu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد درجة استخدام تعليم STEM في تدريس مادة الرياضيات، والتعرف على التحديات التي تواجه تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM، وكذلك التحقق من الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التحديات التي تواجه تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي مادة الرياضيات بإدارة تعليم جازان التي تعزى إلى النوع (معلم- معلمة) وعدد الدورات التدريبية. وتكونت عينة الدراسة من (162) معلماً ومعلمة من معلمي مادة الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، طبقت عليهم استبانة تم إعدادها لتكون أداة للدراسة، وقد تكونت من (41) فقرة. توصلت الدراسة إلى ارتفاع درجة استخدام تعليم STEM في تدريس مادة الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي مادة الرياضيات بإدارة تعليم جازان، كما توصلت الدراسة إلى أن "التحديات التي تتعلق بالمنهج" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.02)، بينما "التحديات التي تتعلق بالطلبة" جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.01)، في حين جاءت "التحديات التي تتعلق بمعلمي مادة الرياضيات" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.97). كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في التحديات التي تواجه تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم جازان تُعزى إلى النوع (معلم- معلمة) وعدد الدورات التدريبية.

الكلمات المفتاحية: تعليم الرياضيات؛ نظام تعليم STEM؛ المرحلة المتوسطة؛ معلمي الرياضيات.

Abstract:

The study aimed to identify the degree of the use of STEM education system in the teaching mathematics to know the challenges that Math teachers face in the application of this system and to verify the statistically significant differences in the challenges of teaching Math at Jazan intermediate schools from the point of view of teachers of mathematics at the Jazan Education Department focusing on the factors of teacher's gender and the number of training courses. The sample of the study consisted of (162) male and female middle school math teachers. The questionnaire consisted of (41) items which was developed and applied on these teachers. The results revealed that there was a high degree of the use of STEM education in teaching mathematics at the middle schools in the Jazan Education Department. The study also found that "the challenges related to the curriculum" ranked first with an arithmetic mean of (4.02) while "challenges related to students" ranked second with an arithmetic mean of (4.01). Challenges related to mathematics teachers came in third place with a mean of (3.97). The study concluded that the factors of teacher's gender and the number of training courses show no statistically significant differences in the challenges facing the teaching of mathematics using STEM education at middle school in the Jazan Education Department.

Keywords: Teaching Mathematics; STEM Education system; Middle Schools; Math Teachers.

المقدمة:

يتسم العصر الحالي بسرعة التطور في شتى مجالات المعرفة؛ مما يستلزم أن تعيد المؤسسات التعليمية النظر في أسس اختيار وتخطيط وبناء المناهج التعليمية، وكذلك أساليب التعامل مع المعرفة من حيث طرائق تدريسها، وأسلوب تفاعل الطلاب والمُعَلِّمين معاً. ومن هذا المنطلق تخطو المملكة العربية السعودية خطاً متسارعاً نحو تحقيق الرؤية الوطنية 2030، التي تُعنى بالتحول الوطني، وتُركز على محاور رئيسة تصب في استثمار الأفراد الذين هم عماد الوطن، وتمنح التعليم حيزاً كبيراً لكونه هدفاً استثمارياً مستقبلياً؛ حيث إنَّ معظم الفئة العمرية في المملكة العربية السعودية تتمثل في مرحلتها الأطفال والشباب بما يمثل نسبة 67% وفقاً لأحدث الإحصائيات (الهيئة العامة للإحصاء بالمملكة العربية السعودية، 2020).

وفي هذا السياق يبرز إبراهيم (2005م) أهمية التحول من التدريس القائم على استدعاء المعرفة المكتسبة إلى التدريس الذي يتمحور حول إنتاج المعرفة المبدعة؛ مما يستوجب تغيير إجراءات التدريس التقليدية المعمول بها في العملية التعليمية، خاصة أن المناهج الدراسية مهما بلغت جودة محتواها لا تكفي وحدها لتحفيز القدرات الإبداعية للطلاب على أن ينتجوا بدلاً من أن يعيدوا ما اكتسبوا، ويظهر ما يجب أن يقوم به الطالب لتحقيق المعلومة وبنائها ومعالجتها بطريقتهم الخاصة بما يكسبهم معنى يتلاءم مع بنيتهم المعرفية، فيثقون في قدراتهم ويطلقون طاقاتهم الكامنة.

وتعد مادة الرياضيات إحدى المواد الدراسية التي تهدف إلى تنمية الإبداع؛ فطبيعتها التركيبية تسمح باستنتاج نتائج منطقية عدة لنفس المقدمات المعطاة، وبنيتها الاستدلالية تعطي المرونة في أسلوب تنظيم المحتوى في الكتاب المدرسي، لذا فإن الرياضيات تقوم بدور بارز في المناهج التعليمية؛ حيث تعد من المناهج الرئيسة في كل نظام تعليمي ويؤكد زهران وعبد القادر (2003م) أن الرياضيات تشكل نحو 20% تقريباً من أي برنامج تربوي تعليمي بالنسبة للمواد الأخرى، مما يجعل البحث عن جدوى إسهامها في تحقيق أهداف أي برنامج تعليمي أمراً في غاية الأهمية.

ويعد تعليم STEM من المداخل العالمية في تصميم المناهج والبرامج الدراسية التي تقوم على التكامل بين مجالات العلوم والرياضيات والهندسة والتكنولوجيا، وهي اختصار للحروف الأولى من المقررات الدراسية (العلوم Science، التقنية Technology، والهندسة Engineering، والرياضيات Mathematic)، وتسعى لإعداد جيل واعٍ في تلك المجالات، لديه القدرة على تخيل ما ستكون عليه الأشياء والأحداث في المستقبل، وكيفية الاستعداد لمواجهةها وبما يسهم في تطبيق المعارف والممارسات المكتسبة لمواجهة التحديات التي تواجههم في حياتهم اليومية وتطبيقه عملياً من خلال مشروعات يتبنها المتعلم يحاكي فيها ممارسة العلماء (Boy, 2013). فتعليم STEM يمكن تطبيقه في جميع الموضوعات والمراحل الدراسية بفعالية؛ حيث يتحقق المدى والتتابع وفق المنظور البنائي، وذلك من خلال الاعتماد على بناء أنشطة التعلم باحترافية.

ويستند تعليم STEM إلى مجموعة من المبادئ التوجيهية عند تصميم الدروس في الفصول، هي: التركيز على التكامل، والتأكيد على مهارات القرن الحادي والعشرين، ووضع الطلاب ضمن التحدي، وتنوع السياق التعليمي (Vasquez, Comer & Sneider, 2012).

كما أوردت غانم (2011م) عدداً من المعوقات التي قد تصعب تطبيق تعليم STEM في مدارس التعليم العام، وتحديات تواجه القائمين على التعليم عند تنفيذ STEM في المدارس، منها: الحاجة إلى تدريب المُعَلِّمين على المدخل الجديد من حيث التدريب على تصميم وتنفيذ الأنشطة المتعلقة بالمهارات الهندسية الرياضية، والبحث والتحري وحل المشكلات، والخبرة باليد، والتفكير العلمي واتخاذ القرار، والبحوث والمشروعات، والحاجة إلى تدريب المُعَلِّمين أساسياً على علوم الحاسب الآلي، والبرمجة والتصميم، وأيضاً الحاجة إلى تجهيزات معملية تكنولوجية في المدارس مثل: معامل الحاسب الآلي، ومعامل الإنترنت، ومعامل وسائط متعددة، ومعامل علمية مجهزة بأدوات رقمية، ومعامل علوم استكشافية، ومكتبة رقمية، بالإضافة إلى الحاجة إلى التنسيق مع خبراء تكنولوجيين، ومؤسسات صناعية وتكنولوجية، وجمعيات علمية لتعزيز مزاولة الطلاب لأنشطة تدريبية وبحثية علمية في مجتمعهم.

وفي هذا الصدد تعددت الدراسات التي تناولت تعليم STEM، فمنها دراسات سعت لدراسة واقع التدريس وفق تعليم STEM مثل دراسة العنزي (2019م) التي هدفت إلى التعرف على واقع التدريس وفق مدخل STEM في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني والثالث الثانوي في مدينة الرياض، ولتحقيق أهداف البحث تم اتباع التصميم الوصفي المسحي، للمقارنة بين متوسط درجات مجموعتين، وذلك على عينة قصدية مكونة من (32) طالبة من طالبات الصف الثاني والثالث الثانوي، قسمت إلى مجموعتين متساويتين، المجموعة الأولى (16) طالبة درست وفق مدخل STEM، بينما درست المجموعة الثانية (16) طالبة وفق المنهج التقليدي، وتوصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في مادة الرياضيات لصالح المجموعة الأولى، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في مادة الرياضيات لصالح المجموعة الثانية تُعزى إلى متغير المستوى الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في مادة الرياضيات لصالح المجموعة الأولى تُعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

ودراسة الهلالي (2021م) التي حاولت الكشف عن واقع تدريس مادة العلوم استناداً إلى معايير STEM من وجهة نظر الطلبة الموهوبين ومُعَلِّمهم بمحافظه الباحة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (193) طالباً وطالبة من موهوبي وموهوبات المرحلة الثانوية، و(59) مُعَلِّماً ومُعَلِّمة من مُعَلِّمي العلوم للموهوبين بمحافظه الباحة تم اختيارهم بطريقة الحصر الشامل، طبقت عليهم استبانة قامت الباحثة ببنائها حيث تكونت من (28) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع تدريس مادة العلوم استناداً إلى معايير STEM جاء بدرجة قليلة

من وجهة نظر الطلاب الموهوبين، وجاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطالبات الموهوبات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات الموهوبات، كذلك أظهرت النتائج أن واقع تدريس مادة العلوم استناداً إلى معايير STEM جاءت بدرجة كبيرة من وجهة نظر مُعَلِّمي الطلاب الموهوبين، وجاء بدرجة كبيرة من وجهة نظر مُعَلِّمات الطالبات الموهوبات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى إلى متغير الجنس (المُعَلِّم، المُعَلِّمة).

فيما سعت بعض الدراسات التعرف على تصورات المعلمين نحو تعليم STEM، مثل دراسة حسن وحسين (2021م) التي حاولت استقصاء تصورات مُعَلِّمي الرياضيات بالتعليم العام حول التعلم والتعليم بمدخل STEAM، وتحديد مستوى الاختلاف في تصورات مُعَلِّمي الرياضيات بالتعليم العام حول التعلم والتعليم عن طريق مدخل STEAM وفقاً لخبرة المُعَلِّم والمؤهل التعليمي والنوع، والمرحلة الدراسية، وعدد البرامج التدريبية التي حضرها، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (31) مفردة، وطُبقت على مجموعة من (103) مُعَلِّم ومُعَلِّمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع تصورات عينة الدراسة عن مدخل STEAM ومتطلبات تدريسه وأنها ذات مستوى عالي، وأنه لا يوجد اختلاف في تصورات مُعَلِّمي الرياضيات بالتعليم العام نحو مدخل STEAM وفقاً لسنوات خبرة المُعَلِّم والمؤهل التعليمي والنوع، والمرحلة الدراسية التي يقوم بالتدريس فيها، وعدد البرامج التدريبية التي حضرها.

ودراسة العتيبي (2018م) التي استهدفت معرفة مستوى تصورات مُعَلِّمي ومُعَلِّمات العلوم للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية نحو التعلم عن طريق مدخل STEM، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (206) مُعَلِّم ومُعَلِّمة بمحافظة عفيف، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة من إعداد (العنزي والجبر، 2017)، وكشفت النتائج أن توجهات المُعَلِّمين نحو STEM كانت ضعيفة.

ودراسة العنزي والجبر (2017م) التي هدفت معرفة مستوى تصورات مُعَلِّمي العلوم نحو توجه (STEM) وعلاقتها ببعض المتغيرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأداة البحث التي تمثلت في استبانة مكونة من محورين هما: المعرفة بـ (STEM) والمعرفة بمتطلبات تدريس (STEM)، وتكونت العينة من (136) مُعَلِّمًا، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى تصورات مُعَلِّمي العلوم حول المعرفة بتوجه (STEM) ومتطلبات تدريسية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعود للخبرة التدريسية بين مجموعة الدراسة، بينما توجد فروق دالة إحصائية تعود لنوع المرحلة التي يدرسها مُعَلِّم العلوم.

في حين ذهبت بعض الدراسات إلى الكشف عن معوقات تطبيق مدخل STEM مثل دراسة القحطاني وكحلان (2017م) التي سعت إلى الكشف عن المعوقات التي تحول دون تطبيق منى STEM في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المُعَلِّمين والمشرفين، تم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة أداة للبحث، وتكونت عينة الدراسة من (103) من مُعَلِّمي ومشرفي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وكشفت النتائج عن بعض المعوقات التي تعوق تطبيق منى STEM في تدريس مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة، ومنها: حصلت الأداة على متوسط عام (0.98) بتقدير عالي، وعلى مستوى المحاور، حصل المحور الثاني "المعوقات المتعلقة بالطالب" على أعلى متوسط (3.16) محتلاً المرتبة الأولى بين المعوقات، يليه المحور الرابع "المعوقات المتعلقة بالمحتوى" (3.01) وحل ثالثاً المحور الأول "المعوقات المتعلقة بالمُعَلِّم" بمتوسط (2.86)، وأخيراً المحور الثالث "المعوقات المتعلقة بالبيئة الصفية" بمتوسط (2.85).

كما حاولت بعض الدراسات إعداد قائمة بأهم استراتيجيات التدريس اللازمة في ضوء توجه STEM مثل دراسة حمدي (2017م) التي تناولت إعداد قائمة بأهم استراتيجيات التدريس اللازمة لمُعَلِّمات الكيمياء في ضوء توجه STEM، والتعرف على واقع ممارسة مُعَلِّمات الكيمياء لاستراتيجيات التدريس في ضوء توجه STEM، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (68) مُعَلِّمة بمدينة الرياض، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، وأظهرت النتائج أن مستوى الأداء التدريسي لمُعَلِّمات الكيمياء لاستراتيجيات التدريس في ضوء توجه STEM كان ضعيفاً بوجه عام.

من جانب آخر تسعى وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية إلى تبني أحدث التوجهات الناجحة في مجال رعاية الطلاب وتنمية مواهبهم، وأشارت لذلك الدوسري (2015م)؛ حيث ذكرت أن وزارة التعليم السعودية تنهت إلى أهمية تعليم STEM بصفته أحد أهم السياسات التي تستهدف تحسين أداء الطلاب في (العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات)، وقد تبنت المملكة العربية السعودية هذا الاتجاه منذ عام 2011م.

ومن هنا يأتي دورنا كمربين وباحثين في السعي إلى تحقيق هذه الرؤية للمملكة العربية السعودية من خلال تبني ودعم اتجاه تعليم STEM، ورغم انتشار هذا الاتجاه بصورة كبيرة، إلا إنه كثيراً ما يتم التطبيق بشكل خطأ لهذا الاتجاه -على حد علم الباحثين- لما يتطلب هذا المجال من وعي تام بشروطه ومعايير قبل التطبيق.

مشكلة الدراسة:

تشير الدراسات إلى وجود عجز على المستوى العالمي في تلبية احتياجات سوق العمل، وتوفير القوى العاملة اللازمة في تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، مما كان له دور في انخفاض المؤشرات الاقتصادية، وذكر برني وهيل (Briney & Hill, 2013) أن أسباب هذا العجز ترجع إلى افتقار المدارس للمواد والدعم في المحتوى الدراسي، علاوة على عدم كفاية المُعَلِّم بالشكل المطلوب لإنتاج المفكرين والقادرين على حل المشكلات عبر تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، علاوة على النمو السريع للوظائف في مجالات STEM خلال السنوات الماضية

مثل التكنولوجيا الحيوية، وعلوم الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات السلكية واللاسلكية والطب وغيرها. كما أشارت العديد من الدراسات التي تناولت تعليم (STEM) إلى أنه أسهم في تحسُّن تحصيل الطلاب في العلوم والرياضيات وعلوم الأرض والحسابات الفيزيائية، وزيادة ميولهم نحوها، واكتساب أدوات فهم المعارف وترجمتها، وتنمية المهارات العددية، ومفاهيم النظام البيئي، كما يسهم في غرس صفات حميدة لدى الطلاب، وبناء شخصية قادرة على المثابرة والإصرار من خلال استخدام مدخل حل المشكلات وتتوافق أهداف نظام تعليم STEM توافقًا كبيرًا مع تطلعات الرؤية فيما يخص التنمية البشرية (Vasquez, et al, 2017; Michelsen & Sriraman, 2009; Bryan & Fennell, 2009).

ومن خلال خبرة الباحثة كمعلمة لمادة الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، اتضح لها أن الطرق التقليدية لم تعد كافية لاستثمار التعليم وفقًا لرؤية المملكة العربية السعودية 2030. وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من الزهراني (2019م)، والقريري (2016م) أن انخفاض مستوى التحصيل لطلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات يعود بالدرجة الأولى للأساليب التقليدية في عملية التدريس. ومن جانب آخر أشارت دراستا المالكي (2002م)، والنمر (2014م) إلى ضعف امتلاك مُعلِّمي مادة الرياضيات لمهارات التفكير الإبداعي بسبب اعتمادهم على الطرائق التقليدية في تدريس الرياضيات.

كما أكدت دراسة المحيسن وخجا (2015)، ودراسة الدوسري (2015م) أن مبادرات التطور المنهي للمُعَلِّمين عامة ومُعلِّمي العلوم والرياضيات خاصة في جميع دول العالم لها أهمية بالغة في بناء الجيل التقني المعاصر، ومن أبرز التوجهات الدولية تطوير مُعلِّمي العلوم والرياضيات نحو تعليم STEM. وأكد لوك (Locke, 2015) ضرورة وجود الدافعية لدى المُعلِّمين لمعرفة المزيد عن كيفية ارتباط مفاهيم ومبادئ وممارسات مجالات STEM وأن يكون لديهم أيضًا فهم جيد للمعايير التي يتضمنها كل مجال من مجالاته.

ويعد العمل على تنمية التحصيل الدراسي لدى المتعلمين هو الهدف الأساسي الذي تسعى إلى تحقيقه الكثير من الدراسات، فقد بينت دراسة صالحه وأبو سارة (2019م) أن استخدام منحنى STEM في تنمية التحصيل الدراسي لدى المتعلمين كان له أثرٌ بارزٌ في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين وعادات العقل لدى المتعلمين.

وقد كشفت نتائج دراسة العتيبي (2018م) أن توجهات المُعلِّمين نحو STEM كانت ضعيفة، كما أظهرت نتائج دراسة عبدالرؤوف (2017م) أن مستوى الأداء التدريسي في المرحلة الإعدادية في ضوء مؤشرات الأداء لتوجه STEM دون حد التمكن المحدد بالدراسة (75%)، وأظهرت دراسة سليمان (2017م) أن الممارسات التدريسية بالمرحلة الثانوية وفق الأسس المعيارية لتوجه STEM منخفضة، كما أظهرت دراسة الدوسري (2015م) عدم وجود تعليم رسمي نظامي في المملكة العربية السعودية حتى الآن لتعليم STEM وضعف التقويم وفقًا لمؤشرات أداء الطلاب وتحصيلهم دوليًا ووطنياً وصفيًا في العلوم والرياضيات وغياب برامج التطوير المهني لتعليم STEM.

وقد اتضح مما سبق عرضه أن اتجاه تعليم STEM من أهم الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تؤكد ضرورة دمج مهارات التفكير بالمحتوى العلمي، وإسهامه في تنمية التحصيل، لذا تسعى الدراسة الحالية إلى استكشاف واقع تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM من وجهة نظر مُعلِّمي مادة الرياضيات والتحديات التي تواجههم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.

أسئلة الدراسة:

مما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة التالية:

- ما درجة استخدام تعليم STEM في تدريس مادة الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر مُعلِّمي مادة الرياضيات بإدارة تعليم جازان؟
- ما التحديات التي تواجه تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر مُعلِّمي مادة الرياضيات بإدارة تعليم جازان؟
- هل توجد فروق دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر مُعلِّمي مادة الرياضيات بإدارة تعليم جازان تُعزى إلى النوع وعدد الدورات التدريبية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد درجة استخدام تعليم STEM في تدريس مادة الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي مادة الرياضيات بإدارة تعليم جازان.
- التعرف على التحديات التي تواجه تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي مادة الرياضيات بإدارة تعليم جازان.
- التحقق من الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التحديات التي تواجه تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر مُعلِّمي مادة الرياضيات بإدارة تعليم جازان التي تُعزى إلى النوع وعدد الدورات التدريبية.

أهمية الدراسة:

قد تفيد الدراسة الحالية في:

- إثناء الأدب التربوي بالجانب المتعلق باتجاه تعليم STEM، نظرًا لأهميته وفاعليته في تحسين تحصيل الطلبة، ومدى تطبيق تعليم STEM في تدريس مادة الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، وارتباطه باحتياجات سوق العمل.
- تقدّم هذه الدراسة تصوّرًا عن التحديات التي تقف عقبة أمام استخدام تعليم STEM في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.
- تشجيع الباحثين لإجراء دراسات مماثلة تتناول مقررات أخرى وبمراحل مختلفة.
- توجيه أنظار المسؤولين ومتخذي القرار إلى أهمية استخدام تعليم STEM والاستفادة من نتائج هذه الدراسة في وضع خطط التدريب والتطوير بما يخدم العملية التعليمية وتفعيله لتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود البحث على ما يأتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على واقع تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على مُعلّمي مادة الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق أداة الدراسة بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1443هـ.
- الحدود المكانية: تم تطبيق أداة الدراسة على مدارس إدارة تعليم جازان.

مصطلحات الدراسة:

• تعليم STEM:

عرّف تعليم STEM بأنه: "مدخل بيئي متكامل فيه فروع العلوم، الرياضيات، والتصميم الهندسي مع تطبيقاتها التكنولوجية عبر بيئات تعلّم تعاونية وتفاعلية اجتماعية لمساعدة المتعلمين على استقصاء المعرفة العلمية الأساسية وفهمها وتطبيقها وبناءها وتوظيفها في نشاطاتهم الحياتية بطريقة ميسرة لمواجهة تحديات العصر وتنمية مهاراتهم الحياتية لحل مشكلاته عبر أنشطة الاستقصاء وحل المشكلات ويعتمد على التقويم الواقعي متعدد الأبعاد والمستند على الأداء والتركيز على قدرات التفكير العلمي والتخيلي وغيرها من مهارات التفكير العليا" (إمام وعبد الحليم، 2016م، ص: 345).

ويُعرّف تعليم STEM إجرائيًا بأنه: الدمج بين الأبعاد العلمية في تعليم العلوم Science، والتكنولوجيا Technology، والهندسة Engineering، والرياضيات Mathematics من خلال المشاريع والأنشطة التي تسهم في تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لأنه يناسب أهداف هذه الدراسة؛ وذلك من خلال استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها (العساف، 2006، 191).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة من جميع مُعلّمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم جازان خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1443هـ، وقد بلغ عددهم (460) مُعلّمًا ومعلمةً.

أما عينة الدراسة فقد بلغت (162) من مُعلّمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم جازان تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وهي تمثل 35% من حجم مجتمع الدراسة، موزعين على النحو الآتي:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة وفقًا للنوع وعدد الدورات التدريبية

المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع	معلم	40
	معلمة	122
	المجموع	162
عدد الدورات التدريبية	أقل من ثلاث دورات	132
	ثلاث دورات فأكثر	30
	المجموع	162

أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب النظري المتعلق بتعليم STEM مثل الهلالي (2021م)، إمام وعبد الحليم (2016م)، الحارثي (2019م)، حسن وحسين (2021م)، Vasquez, Comer & Villegas (2017), Vasquez, Comer & Sneider (2012), Boy (2013).
- مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت استخدام تعليم STEM، مثل: دراسة العتيبي (2018)، ودراسة العنزي والجبر (2017م)، ودراسة حمدي (2017م).
- تمت صياغة فقرات الاستبانة على النحو الآتي: تكونت الاستبانة في صورتها الأولى من (41) فقرة، موزعة على مجالين، هما:
المجال الأول: واقع تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة يشتمل على (9) فقرات.
المجال الثاني: التحديات التي تواجه تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة، ويشتمل على ثلاثة محاور، هي:
المحور الأول: التحديات التي تتعلق بمُعَلِّمي مادة الرياضيات. ويشتمل على (10) فقرة.
المحور الثاني: التحديات التي تتعلق بالمنهج. ويشتمل على (10) فقرة.
المحور الثالث: التحديات التي تتعلق بالطلبة. ويشتمل على (12) فقرة.
- تم عرض الاستبانة في صورتها الأولى على عدد من المحكّمين لاستطلاع آرائهم في مجالات الاستبانة وصياغة فقراتها، حيث أشاروا بالإبقاء على جميع الفقرات مع تعديل صياغة بعض الفقرات.
- وبذلك تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (41) فقرة تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية للتأكد من صدقها وثباتها.

صدق أداة الدراسة:

- صدق المحكّمين:

تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولى على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في التربية والمناهج وطرق التدريس، وبلغ عددهم (8) محكّمين، بهدف استطلاع آرائهم في فقرات أداة الدراسة من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وضعت فيه، إما بالموافقة عليها وإما بتعديل صياغتها وإما بحذفها لضعف أهميتها، وقد تم تعديل صياغة بعض العبارات التي أشار إلى تعديلها المحكّمين.

- صدق المفردات:

تم حساب صدق المفردات بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية المصححة للمجال أو المحور المنتمية إليه، كما موضح بالجدول الآتي:

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية المصححة للمجال أو المحور المنتمية إليه

و اقع تدريس الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة				التحديات التي تواجه تدريس الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة			
STEM بالمرحلة المتوسطة		المتعلقة بالمُعَلِّم		المتعلقة بالمنهج		المتعلقة بالطلبة	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	** 0.612	1	** 0.545	1	** 0.754	1	** 0.811
2	** 0.638	2	** 0.552	2	** 0.665	2	** 0.711
3	** 0.729	3	** 0.539	3	** 0.605	3	** 0.858
4	** 0.643	4	** 0.427	4	** 0.723	4	** 0.741
5	** 0.720	5	** 0.614	5	** 0.780	5	** 0.746
6	** 0.523	6	** 0.705	6	** 0.759	6	** 0.808
7	** 0.668	7	** 0.701	7	** 0.681	7	** 0.809
8	** 0.607	8	** 0.607	8	** 0.694	8	** 0.789
9	** 0.647	9	** 0.757	9	** 0.691	9	** 0.695
		10	** 0.651	10	** 0.744	10	** 0.793
						11	** 0.779
						12	** 0.740

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية المصححة للمجال أو البعد المنتمية إليه دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 ، مما سبق يمكن أن نستنتج صدق أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام طريقة "التجزئة النصفية" ومعامل ألفا كرو نباخ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (3): معاملات الثبات للاستبانة

و اقع تدريس الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة				التحديات التي تواجه تدريس الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة			
المتعلقة بالنصفية		المتعلقة بالمُعَلِّم		المتعلقة بالمنهج		المتعلقة بالطلبة	
التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
0.891	0.885	0.745	0.880	0.876	0.922	0.897	0.953

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الثبات مرتفعة، مما يشير إلى صلاحية الأداة لأغراض هذه الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- لتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الاستبيان، تم حساب المدى من خلال تحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي المستخدم في هذه الأداة (من 1 : 5) وتم حساب المدى (5 - 1 = 4) والذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفترة وهو يساوي (0.8)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبيان وهي (1) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى وهكذا بالنسبة لباقي الفترات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(4): تحديد معيار الحكم على استجابات العينة

المدى	المستوى
(1) إلى أقل من (1.8)	منخفض جداً
(1.8) إلى أقل من (2.6)	منخفض
(2.6) إلى أقل من (3.4)	متوسط
(3.4) إلى أقل من (4.2)	مرتفع
(4.2) إلى أقل من (5)	مرتفع جداً

- المتوسطات الحسابية لتحديد استجابات أفراد الدراسة تجاه عبارات الاستبيان وترتيب العبارات حسب المتوسط ترتيباً تنازلياً.
- الانحراف المعياري لمعرفة مدى التشتت في استجابات أفراد العينة، وكذلك يستخدم في ترتيب العبارات في حال تساوي العبارات في المتوسط الحسابي حيث تكون العبارة التي انحرافها المعياري أقل تسبق التي يكون انحرافها المعياري أكبر.
- اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين T-test لحساب الفروق التي تُعزى إلى النوع (مُعَلِّم - مُعَلِّمة) والفروق التي تُعزى إلى عدد الدورات التدريبية (أقل من ثلاث دورات- ثلاث دورات فأكثر).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول: ينص السؤال الأول على الآتي: "ما درجة استخدام تعليم STEM في تدريس مادة الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر مُعَلِّمي مادة الرياضيات بإدارة تعليم جازان؟"

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مُعَلِّمي مادة الرياضيات على فقرات المجال الأول لأداة الدراسة واقع تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة"، وقد تم ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
2	تنفيدي دروس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM يزيد شغف الطلبة للتعلم.	4.21	.902	2	مرتفع جداً
6	يلانم تعليم STEM طلبة المرحلة المتوسطة.	4.21	.874	3	مرتفع جداً
7	استمتع باستخدام تعليم STEM في تدريس مادة الرياضيات.	4.12	.911	4	مرتفع
4	تطبيق تعليم STEM، يسر على مُعَلِّمي مادة الرياضيات عمليات التقويم الموضوعي لأداء الطلبة.	3.99	.991	5	مرتفع
1	أحرص على تخطيط الدروس في مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM.	3.77	1.106	6	مرتفع
5	من السهل على مُعَلِّمي مادة الرياضيات التدريس باستخدام تعليم STEM.	3.77	1.072	7	مرتفع
9	لدى مُعلمي دافع قوي للتدريس باستخدام تعليم STEM.	3.47	1.252	8	مرتفع
8	أجد الدعم اللازم من إدارة المدرسة لتطبيق تعليم STEM.	3.42	1.209	9	مرتفع
3	أطبق تعليم STEM على جميع موضوعات مادة الرياضيات.	3.41	1.198	10	مرتفع
	إجمالي المجال الأول	3.81	0.807		مرتفع

من الجدول السابق يتضح أن متوسطات استجابات مُعَلِّمي مادة الرياضيات للمجال الأول "واقع تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة" قد تراوحت بين (4.21 – 3.41) وهي درجة تتراوح بين درجة ممارسة: (مرتفع جداً - مرتفع)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي الموزون (3.81)، والانحراف المعياري (0.807) وهي تقابل درجة ممارسة (مرتفع) وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المعتمد في هذه الدراسة. ويتضح من النتائج أن: الفقرة رقم (2) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.21) بمستوى موافقة مرتفع جداً، والفقرة رقم (6) جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.21) بمستوى موافقة مرتفع جداً، والفقرة رقم (7) جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.12) بمستوى موافقة مرتفع.

اتفقت نتيجة السؤال الأول مع ما توصلت إليه دراسة العنزي والجبر (2017م)، والهالي (2021م)، حسن وحسين (2021م)، واختلفت مع دراسة حمدي (2017م)، العتيبي (2018م).

ويمكن تفسير ارتفاع درجة ممارسة مُعَلِّمي مادة الرياضيات لاستخدام تعليم STEM من خلال الجهود التي تبذلها المملكة العربية السعودية لتطوير العملية التعليمية، التي تمثلت في مبادرة تطوير تعليم العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات الصادرة عن وزارة التعليم (2010م) التي تسعى إلى تحسين استيعاب الطلاب للمعرفة، وإكسابهم المهارات العلمية والتفكير العلمي، وزيادة تحصيلهم الدراسي، وذلك عن طريق برامج تضمن تطوير قدرات المُعَلِّمين، وتمكينهم من التدريس الفاعل، وبناء الاتجاهات الإيجابية تجاه توجه تكامل مجالات المعرفة. وأيضاً مؤتمر تعليم العلوم والرياضيات "توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات" الذي عقد في جامعة الملك سعود 2015م، والذي ظهرت ثماره في ارتفاع درجة ممارسة مُعَلِّمي مادة الرياضيات لاستخدام تعليم STEM.

السؤال الثاني: ينص السؤال الثاني على الآتي: "ما التحديات التي تواجه تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر مُعَلِّمي مادة الرياضيات بإدارة تعليم جازان؟"

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مُعَلِّمي الرياضيات على أبعاد المجال الثاني لأداة الدراسة "التحديات التي تواجه تدريس الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة" وقد تم ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي، كما هو موضح بالجدول الآتي:

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	مستوى التحدي
2	التحديات التي تتعلق بالمنهج	4.02	0.778	1	مرتفع
3	التحديات التي تتعلق بالطالبة	4.01	0.823	2	مرتفع
1	التحديات التي تتعلق بمُعَلِّمي مادة الرياضيات	3.97	0.705	3	مرتفع
	إجمالي المجال الثاني	4.00	0.768		مرتفع

من الجدول السابق يتضح أن متوسطات استجابات مُعَلِّمي مادة الرياضيات للمجال الثاني "التحديات التي تواجه تدريس الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة" قد تراوحت بين (4.02 – 3.97)، وهي تعادل مستوى تحدي مرتفعاً، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي الموزون (4.00)، والانحراف المعياري (0.768) وهي تقابل مستوى تحدي مرتفعاً وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المعتمد في هذه الدراسة.

ويتضح من النتائج أن: المحور الثاني "التحديات التي تتعلق بالمنهج" جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.02)، والمحور الثالث "التحديات التي تتعلق بالطالبة" جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.01)، والمحور الأول "التحديات التي تتعلق بمُعَلِّمي مادة الرياضيات" جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.97).

المحور الأول: التحديات التي تتعلق بمُعَلِّمي مادة الرياضيات:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مُعَلِّمي الرياضيات على فقرات المحور الأول: "التحديات التي تتعلق بمُعَلِّمي مادة الرياضيات" وقد تم ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي على النحو الآتي:

جدول(7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول: التحديات التي تتعلق بمُعَلِّمي مادة الرياضيات

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى التحدي
7	يعوق تكليف مُعَلِّمي مادة الرياضيات بالتدريس لأكثر من صف دراسي تطبيق تعليم STEM.	4.17	1.043	1	مرتفع
3	الحاجة إلى تدريب مُعَلِّمي مادة الرياضيات لتطبيق تعليم STEM.	4.12	.924	2	مرتفع
9	صعوبة تنظيم الجدول الدراسي لمُعَلِّمي مادة الرياضيات ليتلاءم مع تطبيق تعليم STEM.	4.11	1.022	3	مرتفع
8	ضعف التعاون بين مُعَلِّمي المواد في التخصصات المختلفة لتطبيق تعليم STEM.	4.10	.914	4	مرتفع
6	يشكل العبء التدريسي لمُعَلِّمي مادة الرياضيات عائقاً في تطبيق تعليم STEM.	4.09	1.083	5	مرتفع
10	تركز غالبية برامج التدريب المقدمة في هذا المجال وهو تطبيق تعليم STEM على الجوانب النظرية وإغفال الجوانب التطبيقية منها.	3.99	.939	6	مرتفع
4	تقبل مُعَلِّمي مادة الرياضيات لإجابات واستفسارات الطلبة وتنمية أفكارهم وآرائهم.	3.86	1.166	8	مرتفع
1	إلمام مُعَلِّمي مادة الرياضيات بمبادئ تعليم STEM.	3.85	1.059	9	مرتفع
5	قدرة مُعَلِّمي مادة الرياضيات على توجيه الطلبة أثناء التدريس باستخدام تعليم STEM.	3.75	1.064	10	مرتفع
2	مستوى الخبرة التعليمية في التدريس باستخدام تعليم STEM.	3.72	1.083	11	مرتفع
إجمالي المحور الأول		3.97	0.705		مرتفع

من الجدول السابق يتضح أن متوسطات استجابات مُعَلِّمي مادة الرياضيات للمحور الأول " التحديات التي تتعلق بمُعَلِّمي مادة الرياضيات" قد تراوحت بين (4.17 – 3.72)، وهي درجة تقابل مستوى تحدي مرتفعاً، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي الموزون (3.97)، والانحراف المعياري (0.705) وهي تقابل مستوى تحدي مرتفعاً.

ويتضح من النتائج أن أهم التحديات التي تتعلق بمُعَلِّمي مادة الرياضيات كانت على النحو الآتي: جاء في المرتبة الأولى من التحديات تكليف مُعَلِّمي مادة الرياضيات تدريس لأكثر من صف دراسي يعوق تطبيق تعليم STEM، بمتوسط حسابي بلغ (4.17)، وجاء في المرتبة الثانية من التحديات حاجة مُعَلِّمي مادة الرياضيات للتدريب على تطبيق تعليم STEM، بمتوسط حسابي بلغ (4.12)، وجاء في المرتبة الثالثة من التحديات تنظيم الجدول الدراسي لمُعَلِّمي مادة الرياضيات ليتلاءم مع تطبيق تعليم STEM، بمتوسط حسابي بلغ (4.11)، وجاء في المرتبة الرابعة من التحديات ضعف التعاون بين مُعَلِّمي المواد في التخصصات المختلفة لتطبيق تعليم STEM، بمتوسط حسابي بلغ (4.10).

المحور الثاني: التحديات التي تتعلق بالمنهج:

جدول(8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني: التحديات التي تتعلق بالمنهج

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى التحدي
3	ضعف البيئة التعليمية الداعمة لتطبيق تعليم STEM	4.32	.943	1	مرتفع جداً
6	مناسبة الخطة الدراسية لمادة الرياضيات لتطبيق تعليم STEM.	4.06	.963	2	مرتفع
1	تشعب موضوعات المحتوى الدراسي	4.05	.904	3	مرتفع
7	توفر التجهيزات المساندة للتدريس باستخدام تعليم STEM داخل الفصل.	4.04	1.205	5	مرتفع
5	توفر دليل مُعَلِّمي مادة الرياضيات يدعم تطبيق تعليم STEM.	4.04	1.108	4	مرتفع
4	صعوبة الربط بين مخرجات التعلم في مادة الرياضيات ومخرجات التعلم في التخصصات الأخرى.	4.01	.972	6	مرتفع
2	زيادة عدد الحصص التي يحتاجها مُعَلِّمي مادة الرياضيات خلال التدريس باستخدام تعليم STEM.	3.96	1.015	7	مرتفع
10	تنوع أساليب تقويم الطلبة تدعم تطبيق تعليم STEM.	3.96	.938	8	مرتفع
8	التكامل بين موضوعات مادة الرياضيات وموضوعات مواد التخصصات الأخرى.	3.88	1.062	9	مرتفع
9	ملاءمة موضوعات مادة الرياضيات لبيئة الطلبة.	3.85	1.129	10	مرتفع
إجمالي المحور الثاني		4.02	0.778		مرتفع

من الجدول السابق يتضح أن متوسطات استجابات مُعَلِّمي مادة الرياضيات للمحور الثاني "التحديات التي تتعلق بالمنهج" قد تراوحت بين (4.32 – 3.85)، وهي درجة تتراوح ما بين (تحدي مرتفع جداً – تحدي مرتفع)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي الموزون (4.02)، والانحراف المعياري (0.778) وهي تقابل مستوى تحدي مرتفعاً.

ويتضح من النتائج أن أهم التحديات التي تتعلق بالمنهج كانت على النحو الآتي: جاء في المرتبة الأولى من التحديات ضعف البيئة التعليمية الداعمة لتطبيق تعليم STEM، بمتوسط حسابي بلغ (4.32)، وجاء في المرتبة الثانية من التحديات مناسبة الخطة الدراسية لمادة الرياضيات لتطبيق تعليم STEM، بمتوسط حسابي بلغ (4.06)، وجاء في المرتبة الثالثة من التحديات تشعب موضوعات المحتوى الدراسي، بمتوسط حسابي بلغ (4.05)، وجاء في المرتبة الرابعة من التحديات توفر دليلاً لمُعَلِّمي مادة الرياضيات يدعم تطبيق تعليم STEM، بمتوسط حسابي بلغ (4.04).

المحور الثالث: التحديات التي تتعلق بالطلبة:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث: التحديات التي تتعلق بالطلبة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	مستوى التحدي
8	وعي الطلبة بأهمية تعاون الأسرة مع المدرسة لاستثمار التدريس باستخدام تعليم STEM.	4.17	.943	1	مرتفع
9	مناسبة عدد الطلبة داخل الفصل لتطبيق تعليم STEM.	4.15	1.047	2	مرتفع
2	ربط الطلبة بالواقع والمشكلات الحياتية.	4.07	.943	3	مرتفع
7	بعض الطلبة يعتقد أن تعليم STEM يقتصر على الموهوبين فقط.	4.07	1.019	4	مرتفع
10	مناسبة تعليم STEM للطلبة من ذوي الفئات الخاصة.	4.02	1.147	5	مرتفع
3	دافعية الطلبة نحو التعلم بواسطة تعليم STEM.	4.00	.984	6	مرتفع
6	إدراك الطلبة لأهمية التعليم في تحديد حاجة سوق العمل عند تقديم مُعَلِّمي مادة الرياضيات المحتوى بواسطة تعليم STEM.	3.98	.971	7	مرتفع
12	مناسبة المحتوى المعرفي والمهاري لخصائص نمو الطلبة في جميع الفئات العمرية.	3.98	1.009	8	مرتفع
11	اشتراك الأسرة في تطبيق تعليم STEM.	3.95	1.079	9	مرتفع
1	إلمام الطلبة بخطوات تعليم STEM.	3.94	1.096	10	مرتفع
4	وجود حوافز مناسبة للطلبة أثناء التدريس بواسطة تعليم STEM.	3.94	1.061	11	مرتفع
5	يسهم التدريس باستخدام تعليم STEM في اكتشاف قدرات الطلبة.	3.84	1.097	12	مرتفع
	إجمالي المحور الثالث	4.01	0.823		مرتفع

من الجدول السابق يتضح أن متوسطات استجابات مُعَلِّمي مادة الرياضيات للمحور الثالث "التحديات التي تتعلق بالطلبة" قد تراوحت بين (4.17 – 3.84) وهي درجة تقابل مستوى تحدي مرتفع، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي الموزون (4.01)، والانحراف المعياري (0.823) وهي تقابل مستوى تحدي مرتفع.

ويتضح من النتائج أن أهم التحديات التي تتعلق بالطلبة كانت على النحو الآتي: جاء في المرتبة الأولى من التحديات وعي الطلبة لأهمية تعاون الأسرة مع المدرسة لاستثمار التدريس باستخدام تعليم STEM، بمتوسط حسابي بلغ (4.17)، وجاء في المرتبة الثانية من التحديات مناسبة عدد الطلبة داخل الفصل لتطبيق تعليم STEM، بمتوسط حسابي بلغ (4.15)، وجاء في المرتبة الثالثة من التحديات ربط الطلبة بالواقع والمشكلات الحياتية، بمتوسط حسابي بلغ (4.07)، وجاء في المرتبة الرابعة من التحديات اعتقاد بعض الطلبة أن تعليم STEM يقتصر على الموهوبين فقط، بمتوسط حسابي بلغ (4.07).

تتفق نتيجة السؤال الثاني مع ما توصلت إليه دراسة القحطاني وكحلان (2017م)، حيث توصلت الدراسة إلى وجود عددٍ من التحديات التي تواجه مُعَلِّمي الرياضيات لاستخدام تعليم STEM من أبرزها تكليفه للتدريس لأكثر من صف دراسي، الذي يعد التحدي الأول أمام المُعَلِّم، وكذلك توفر فرص التدريب على تطبيق تعليم STEM، وأيضًا تنظيم الجدول الدراسي لمُعَلِّمي مادة الرياضيات ليتلاءم مع تطبيق تعليم STEM، وأيضًا ضعف التعاون بين مُعَلِّمي المواد في التخصصات المختلفة لتطبيق تعليم STEM.

ومن جانب المنهج تظهر بعض التحديات التي كان أبرزها ضعف البيئة التعليمية الداعمة لتطبيق تعليم STEM، ومدى مناسبة الخطة الدراسية لمادة الرياضيات لتطبيق تعليم STEM، وتشعب موضوعات المحتوى الدراسي، وتوفر دليلاً لمُعَلِّمي مادة الرياضيات يدعم تطبيق تعليم STEM. ومن جانب الطالب ظهرت عدد من التحديات كان أبرزها وعي الطلبة لأهمية تعاون الأسرة مع المدرسة لاستثمار التدريس باستخدام تعليم STEM، ومناسبة عدد الطلاب داخل الفصل لتطبيق تعليم STEM، وربط الطلاب بالواقع والمشكلات الحياتية، واعتقاد بعض الطلاب أن تعليم STEM يقتصر على الموهوبين فقط. ويرى الباحثين إن من أهم مبررات استخدام تعليم STEM زيادة الحاجة إلى خريج يتمتع بمهارات مهنية عالية، وهو ما يسعى تعليم STEM لتحقيقه، من خلال تنمية الإبداع والإمكانات المناسبة للنجاح في القرن الحادي والعشرين. ومن أجل تحقيق هذا الهدف يستلزم توفر المعرفة العلمية بتعليم STEM، ومبدأ التكامل وجوانب الترابط بين مجالاته، واستخدام مهارات معلم القرن الواحد والعشرين، والتخطيط الجيد في صياغة الأهداف والأنشطة وتحديد دور كل من المعلم والطالب. لذا فإن تطبيق تعليم STEM من الطبيعي أن يواجه العديد من التحديات التي يمكن إجمالها في قلة خبرة المعلمين بكيفية تطبيق تعليم STEM القائم على مهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد والإبداعي، والممارسات العلمية، وأيضًا حاجة المناهج التعليمية إلى التكامل المعرفي وفق تعليم STEM، ووحدة المعرفة في الوحدات الدراسية، بالإضافة إلى الحاجة إلى خبراء في مجال تعليم STEM، والسعي لتعزيز العلاقة بين المعلمين في تخصصات العلوم والرياضيات والتكنولوجيا مع المباحث الأخرى وتعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي.

السؤال الثالث: ينص السؤال الثالث على الآتي: "هل توجد فروق دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم جازان تعزى إلى النوع وعدد الدورات التدريبية؟"

- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين T-test لحساب الفروق التي تُعزى إلى النوع (مُعَلِّم – مُعَلِّمة) والفروق التي تُعزى إلى عدد الدورات التدريبية (أقل من ثلاث دورات – ثلاث دورات فأكثر) على النحو الآتي:
- الفروق التي تعزى إلى النوع:

جدول (10): يوضح الفروق بين المُعَلِّمين والمُعَلِّمات في التحديات التي تواجه تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM

المتغير	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (F)	الدالة	قيمة ت	الدالة
التحديات التي تتعلق بالمُعَلِّم	مُعَلِّم	40	38.70	6.301	3.612	0.059	-1.101	0.273
التحديات التي تتعلق بالمُعَلِّمة	مُعَلِّمة	122	40.11	7.277				
التحديات التي تتعلق بالمنهج	مُعَلِّم	40	40.10	4.861	1.436	0.233	-0.062	0.950
التحديات التي تتعلق بالطلبة	مُعَلِّمة	122	40.19	8.086				
إجمالي التحديات	مُعَلِّم	40	48.95	8.524	2.129	0.146	0.618	0.538
	مُعَلِّمة	122	47.84	10.302				
	مُعَلِّم	40	127.75	19.412	2.436	0.121	-0.097	0.923
	مُعَلِّمة	122	128.14	22.723				

- يتضح من الجدول السابق ما يأتي: عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المُعَلِّمين والمُعَلِّمات في التحديات التي تواجه تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم جازان على الأبعاد الثلاث والدرجة الكلية. وفي ظل رؤية المملكة 2030 التي من أهم أهدافها الاهتمام بالتعليم، وما يحظى به المعلمون والمعلمات من ذات القدر من الاهتمام؛ فلا غرابة إذا ان يتساوى المعلمون والمعلمات فيما يواجهونه من تحديات في تطبيق تعليم STEM، سواء كانت هذه التحديات تتعلق بالمعلم، مثل: زيادة العبء التدريسي، وعدم كفاية التدريب على تطبيق تعليم STEM، أو فيما يتعلق بالتعاون والتواصل بين مُعَلِّمي المواد في التخصصات المختلفة. وكذلك يواجه المعلمون والمعلمات نفس التحديات التي تتعلق بالمنهج وعلى رأسها قصور البيئة التعليمية الداعمة لتطبيق تعليم STEM، ومدى مناسبة الخطة الدراسية لمادة الرياضيات لتطبيق تعليم STEM، وتشعب موضوعات المحتوى الدراسي، وعدم توفر دليل مُعَلِّمي مادة الرياضيات يدعم تطبيق تعليم STEM. وكذلك يواجهون نفس التحديات التي تتعلق بالطلاب وعلى رأسها تدني مستوى وعي الطلبة لأهمية تعاون الأسرة مع المدرسة، لاستثمار التدريس باستخدام تعليم STEM، ومناسبة عدد الطلاب داخل الفصل لتطبيق تعليم STEM، وربط الطلاب ببيئتهم، وتصوير بعض الطلاب أن تعليم STEM مقتصر على الطلبة الموهوبين دون غيرهم.
- الفروق التي تعزى إلى عدد الدورات التدريبية:

جدول (11): يوضح الفروق في التحديات التي تواجه تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM التي تُعزى إلى عدد الدورات التدريبية

المتغير	عدد الدورات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (F)	الدالة	قيمة ت	الدالة
التحديات التي تتعلق بالمُعَلِّم	أقل من ثلاث	132	40.47	6.933	0.390	0.533	2.717	0.01
	ثلاث فأكثر	30	36.67	6.865				
التحديات التي تتعلق بالمنهج	أقل من ثلاث	132	40.40	7.984	2.440	0.120	0.805	0.422
	ثلاث فأكثر	30	39.13	6.842				
التحديات التي تتعلق بالطلبة	أقل من ثلاث	132	47.79	10.071	0.413	0.521	-0.873	0.384
	ثلاث فأكثر	30	49.53	9.005				
إجمالي التحديات	أقل من ثلاث	132	128.66	22.039	0.115	0.735	0.750	0.454
	ثلاث فأكثر	30	125.33	21.397				

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في التحديات التي تواجه تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM بالمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم جازان تُعزى إلى عدد الدورات التدريبية في الأبعاد (التحديات التي تتعلق بالمنهج، التحديات التي تتعلق بالطلبة، والدرجة الكلية).
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في المحور الأول "التحديات التي تتعلق بمُعَلِّمي مادة الرياضيات" تُعزى إلى عدد الدورات التدريبية.

تتفق نتيجة السؤال الثالث مع دراسة حسن وحسين (2021م)، الهلالي (2021م)، وربما يعود عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المُعلِّمين والمُعلِّمات في التحديات التي تواجههم في تدريس مادة الرياضيات باستخدام تعليم STEM إلى تمتع كافة مُعلِّمي مادة الرياضيات بقدر متقارب من الكفاءة المهنية والخبرة التدريسية والدافعية للإنجاز.

أما فيما يتعلق بعدد الدورات التدريبية المقدمة لمُعلِّمي الرياضيات أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في التحديات التي تتعلق بالمنهج والتحديات التي تتعلق بالطلبة تُعزى إلى عدد دورات التدريبية، بينما ظهرت فروق دالة إحصائية في التحديات التي تتعلق بمُعلِّمي مادة الرياضيات تُعزى إلى عدد الدورات التدريبية، لذا تسعى وزارة التعليم جاهدة بعقد شراكات محلية وعالمية مع المؤسسات العلمية الرائدة في مجال STEM، لذا يحظى مُعلِّمو مادة الرياضيات بالرعاية والاهتمام من خلال مراكز التدريب والجودة في المناطق التعليمية بالملكة العربية السعودية.

فالمعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، ومهنة التعليم ليست مجرد وظيفة روتينية، وبالتالي اهتمام الدولة بالمعلم والحرص على دعمه وتطوير مهاراته تأتي انعكاساً لأهمية الدور الذي يقوم به في العملية التعليمية، لذا يُلمس الاهتمام الواضح لتطوير المعلم، إيماناً بدوره الكبير في تنمية المجتمع وتوعية الطلاب من خلال إصلاح أفكارهم ومسارهم، لكي يُسهّم في تحقيق رؤية المملكة 2030، فالمعلم يسعى إلى إكساب القيم والاتجاهات الحسنة المفيدة للطلاب سلوكياً وتعليمياً وفي جو من الرضا والقناعة والاستقرار النفسي، وهذا يكون المعلم قد انتقل من مفهوم يقوم أساساً على تلقين المعلومات للطلاب إلى مفهوم آخر أعم وأشمل يقتضي العناية بنمو الطلاب وبناء شخصياتهم وتوفير ما أمكن لهم لتحقيق أهدافهم في جو من الثقة والاحترام المتبادل، مما يتطلب تدريباً وتأهيلاً للمعلمين حتى يتسنى لهم القيام بمهامهم على الوجه الأمثل.

لذا جاء اهتمام وزارة التعليم بتوفير البرامج التدريبية للمعلمين وتأهيلهم أثناء الخدمة، ولكن على الرغم من ذلك إلا أنه غير كاف، حيث يجب أن يتمتع المعلم بالعديد من السمات التي تتناسب مع متطلبات العملية التعليمية الحديثة، حيث أشارت دراسات تربوية كثيرة إلى وجود علاقة إيجابية بين امتلاك المعلم لعدد من الصفات الشخصية والوظيفية ومدى فاعليته التعليمية. ومن الأهمية التأكيد على أنه كلما استطاع المعلم تحصيل هذه الصفات ودمجها في شخصيته، كلما تمكن من امتلاك أساليب تعليمية مؤثرة وممارسة قدرة توجيهية في العملية التعليمية داخل الفصل وخارجه، ومن ثم إحداث أثر بالغ في شخصيات الطلبة.

توصيات الدراسة:

- عقد دورات تدريبية وورش عمل للطلاب وأولياء أمورهم لتوضيح طبيعة تعليم STEM وكيفية توظيفه في مادة الرياضيات.
- تضمين STEM وموضوعاته ضمن برامج إعداد مُعلِّمي مادة الرياضيات في المراحل التعليمية المختلفة.
- إنشاء مواقع ومنتديات إلكترونية ومنصات تعليمية خاصة بمُعلِّمي مادة الرياضيات لتبادل الأفكار وعرض ما يتم استحدثه من أنشطة تعليمية.
- تعزيز البيئة التعليمية الداعمة لتطبيق تعليم STEM.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مناطق أخرى في المملكة العربية السعودية، وفي مراحل دراسية أخرى، وعلى مناهج دراسية مختلفة.
- إجراء دراسة تقويمية لمناهج الرياضيات، لبيان مدى ملاءمتها ومدى مناسبة محتواها لتطبيق تعليم STEM.
- إجراء دراسة تجريبية على عينة من الطلاب والطالبات في المرحلة المتوسطة، لقياس أثر تعليم STEM على تحصيلهم واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات.

المراجع:

- إبراهيم، مجدى. (2005). *التدريس الإبداعي وتعلم التفكير*. عالم الكتب.
- إمام، شذا، وعبد الحليم، إيمان. (2016). القيمة التنبؤية لكل من الذكاء اللغوي والذكاء الرياضي باتجاهات المُعلِّمين نحو تطبيق أنشطة مدخل (STEAM) في المراحل التعليمية المختلفة. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، 1(73)، 331 – 385.
- الحارثي، حاتم. (2019). درجة توافر متطلبات اختبار TIMSS في كتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، 22(11)، 159-183.
- حسن، إبراهيم، وحسين، هشام. (2021). تصورات مُعلِّمي الرياضيات عن مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفن والرياضيات STEAM. *مجلة تربويات الرياضيات*، 24(4)، 112-137.
- حمدي، مريم. (2017). واقع ممارسة مُعلِّمات الكيمياء لاستراتيجيات التدريس في ضوء توجه STEM. *مجلة عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد*، 18(57)، 1-41.
- الدوسري، هند. (2015). واقع تجربة المملكة العربية السعودية في تعليم STEM على ضوء التجارب الدولية. ورقة مقدمة إلى مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول: توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- زهران، العزب، وعبد القادر، عبد القادر. (2003). تصور مقترح لمناهج الرياضيات بالمدرسة الابتدائية في ضوء فكرة: الرياضيات والإعداد للحياة. *مجلة تربويات الرياضيات*: 6(2)، 78 – 119.
- الزهراني، بدرية. (2019). استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ لتنمية البراعة الرياضية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*: 11(1)، 1-32.
- السبيعي، سعد. (2017). درجة توافر مستويات اختبار (TIMSS) في أسئلة الاختبارات المُعلّمي الرياضيات للصف الثاني متوسط بمدينة الرياض. *مجلة عالم التربية*: 6(59)، 41-94.
- سليمان، خليل. (2017). الممارسات التدريسية المُعلّمي العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM. *المجلة المصرية للتربية العلمية*: 20(8)، 67-107.
- شحادة، فواز، والقرايطي، أبو الفتوح. (2016). مستوى تحصيل طلبة المملكة العربية في الرياضيات والعلوم مقارنة بالدول الأخرى TIMSS من وفق نتائج الدراسات الدولية السعودية وجهة نظر المُعلّمين والمشرفين: الأسباب، الحلول والعلاج، أساليب التطوير. *مجلة التربية جامعة الأزهر*: 169(1)، 326-370.
- صالحه، سهيل، وأبو سارة، عبد الرحمن. (2019). فاعلية استخدام منى العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*: 10(28)، 101-113.
- عبدالرؤوف، مصطفى. (2017). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي المُعلّمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير توجه STEM. *المجلة المصرية للتربية العلمية*: 20(7)، 137-190.
- العتيبي، أريج. (2018). تصورات مُعلّمي ومُعلّمات العلوم للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية نحو التعلم عن طريق مدخل STEM في محافظة عفيف. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل*: 41(1)، 1-41.
- العساف، صالح بن حمد. (2006). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* (ط.4). مكتبة العبيكان.
- العزي، حنان. (2019). واقع التدريس وفق مدخل (STEM) في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*: 35(11)، 126-150.
- العزي، عبدالله، والجبر، حيدر. (2017). تصورات مُعلّمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*: 33(2)، 312-347.
- غانم، نفيذة. (2011). *مناهج المدرسة الثانوية في ضوء مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الخامس عشر: التربية العلمية فكر جديد لواقع جديد، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 129-141.
- القحطاني، حسين، وكحلان، ثابت. (2017). معوقات تطبيق منى STEM في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المُعلّمين والمشرفين بمنطقة عسير. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 1(9)، 23-42.
- القريقرى، هند. (2016). فاعلية تدريس وحدة مقترحة باستخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات التفكير الرياضي والتحصيل لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. *مجلة التربية جامعة الأزهر*: 168(1)، 583-630.
- المالكي، عوض. (2002). *مدى امتلاك مُعلّمي الرياضيات لبعض مهارات التفكير الابتكاري*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- المحيسن، إبراهيم، وخجا، بارعة (2015م، 5-7 مايو). *التطوير المهني المُعلّمي العلوم في ضوء تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM*. ورقة مقدمة إلى مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول STEM: توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، جامعة الملك سعود، 13-37.
- النمر، محمّد. (2014). مدى امتلاك مُعلّمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية لمهارات التدريس الإبداعي. *مجلة البحث العلمي في التربية*: 15(15)، 765-796.
- الهلال، سحر. (2021). واقع تدريس مادة العلوم استنادًا إلى معايير (STEM) من وجهة نظر الطلبة الموهوبين ومُعلّميهم. *مجلة كلية التربية جامعة سوهاج*: 6(6)، 103-156.

الهيئة العامة للإحصاء بالمملكة العربية السعودية. (2020م، 17 مارس). استرجعت من <https://www.okaz.com.sa/news/2036428>

Abdel Raouf, M. (2017). A Proposed Conception to Develop the Teaching Performance of Science Teachers in The Preparatory Stage in The Light of STEM Criteria. *The Egyptian Journal of Scientific Education*, 20(7), 190-137. [in Arabic]

Al-Anazi, H. (2019). The Reality of Teaching According to STEM Approach in Improving the Academic Achievement of Secondary Stage Female Students. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 35 (11), 150-126. [in Arabic]

- Al-Anzi, A. & Al-Jabr, H. (2017). The Perceptions of Science Teachers in Saudi Arabian Kingdom Towards the Orientation of Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) and Their Relationship with Some Variables. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 23(2), 347-312. [in Arabic]
- Al-Assaf, S. (2006). *Introduction to research in behavioral sciences* (4th edition). Riyadh: Obekan Publishers & Booksellers. [in Arabic]
- Al-Dosari, H. (2015, May). *The reality of the experience of the Kingdom of Saudi Arabia in STEM education in the light of international experiences*. Excellence in Teaching and Learning Science and Mathematics Conference: approach of Science, Technology, Engineering and Mathematics [Paper Presentation]. King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia. [in Arabic]
- Al-Harthy, H. (2019). The degree of availability of TIMSS test requirements at the Middle School mathematics books in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Mathematics Education*, 22(11), 183-159. [in Arabic]
- Al-Hilali, S. (2021). The reality of science teaching based on (STEM) standards from the point of view of gifted students and their teachers. *Journal of the Faculty of Education, Sohag University*, 6(6), 103-156. [in Arabic]
- Al-Malki, A. (2002). *The extent to which mathematics teachers possess some innovative thinking skills*. An unpublished master's Thesis, faculty of Education, Mecca: Um al-Qura University. [in Arabic]
- Al-Muhaisen, I. & Khaja, B. (2015, May5-7). *Professional development for science teachers in light of STEM integration* [paper presentation]. The First Conference on Excellence in Science and Mathematics Teaching and Learning STEM: The Direction of STEM Science, Technology, Engineering and Mathematics. King Saud University, 13-37. [in Arabic]
- Al-Nimr, M. (2014). The extent to which mathematics teachers in the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia possess creative teaching skills. *Journal of Scientific Research in Education*, 15(3), 765-796. [in Arabic]
- Al-Otaibi, A. (2018). The perceptions of teachers of elementary, middle and secondary education towards learning through the STEM entrance in Afif governorate. *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon*, 41, 41. [in Arabic]
- Al-Qahtani, H. & Kahlan, T. (2017). Obstacles of Applying Stem Approach in Teaching Mathematics in The Intermediate Stage from The Point of View of Teachers and Supervisors in Asir Region. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 1(9), 23-42. [in Arabic]
- Al-Quraiki, H. (2016). The Effectiveness of Teaching and Suggested Unit Using the Interactive Whiteboard in the Development of Mathematical Thinking Skill and Achievement among Middle Schooners in Jeddah. *Al-Azhar University Education Journal*, 3(168), 583-630. [in Arabic]
- Al-Subaie, S. (2017). The degree of availability of (TIMSS) test levels in the test questions for mathematics teachers for the second intermediate grade in Riyadh. *The World of Education Journal*, 6 (59), 94-41. [in Arabic]
- Al-Zahrani, B. (2019). A Proposed Strategy based on Brain-Based Learning to Develop Mathematical Proficiency among Intermediate Stage Students at Jazan. *Umm Al-Qura University Journal of Psychological and Educational Sciences*, 11(1), 1-32. [in Arabic]
- Boy, G. (2013). *From STEM to STEAM: toward a human-centered education, Creativity and learning thinking*. European Conference on Cognitive Ergonomics, August 26-28, (ECCE), 1-7.
- Briney, L & Hill, J. (2013). *Building STEM education with multinationals*. Paper presented at the International conference on transnational collaboration in STEAM education. Sarawak, Malaysia.
- Bryan, J. & Fennell, B. (2009). Wave modeling: a lesson illustrating the integration of mathematics, science and technology through multiple representations. *Physics Education*, 44 (4), 403-410. <https://doi.org/10.1088/0031-9120/44/4/010>
- Emam, S. & Abdel Halim, I. (2016). The Predictive Value Of Both Linguistic Intelligence And Mathematical Intelligence In Teachers' Attitudes Towards Applying STEM Approach Activities In Different Educational Stages. *Journal of Arabic Studies in Education and Psychology*, 1 (73), 331-385. [in Arabic]
- Ghanem, T. (2011, September 6-7). *High school curricula in the light of STEM approach* [paper presentation]. Fifteenth Scientific Conference: Scientific Education: A New Thought for a New Reality, Egyptian Society for Scientific Education, 129-141. <http://search.mandumah.com/Record/106694> [in Arabic]
- Hamdi, M. (2017). The reality of chemistry teachers' practice of teaching strategies in the light of STEM approach. *Education World Journal*, 18(57), 41-1. [in Arabic]
- Hassan, I. & Hussein, H. (2021). Mathematics teachers' perceptions of STEM approach. *Journal of Mathematics Education*, 4(24), 137-112. [in Arabic]
- Ibrahim, M. (2005). *Creative teaching and learning to think*. Cairo, Alm Alkotob. [in Arabic]
- Locke, E. (2015). A proposed model for a streamlined, cohesive, and optimized k-12 stem curriculum with a focus on engineering. *Journal of Technology Studies*, 35(2), 23-35. <https://doi.org/10.21061/jots.v35i2.a.3>
- Michelsen, C. & Sriraman, B. (2009). Does interdisciplinary instruction raise students' interest in mathematics and the subjects of the natural sciences? *Mathematics Education*, 41, 231-244.

- Salha, S. & Abu Sarah, A. (2019). The Effectiveness of Using Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Approach on the Achievement of Students of the Tenth Grade in Mathematics. *Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies*, 10 (28), 113-101. [in Arabic]
- Saudi General Authority for Statistics (2020, March, 17): retrieved from local/2036428<https://www.okaz.com.sa/news> [in Arabic]
- Shehadeh, F. & Qaramiti, A. (2016). Level of achievement students in Saudi Arabia in math and science according to the results of International Studies (TIMSS) compared to other countries from the point of view of teachers and supervisors (causes-solutions and remedy-development methods. *Al-Azhar University Education Journal*, 1 (169), 370-326. [in Arabic]
- Suleiman, K. (2017). Teaching Practices for Science Teachers at The Secondary Level in Light of The Approach of Integration Between Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM). *The Egyptian Journal of Scientific Education*, 8(20), 107-67. [in Arabic]
- Vasquez, J., Comer, M. & Villegas, J. (2017). *STEM Lesson Guideposts: Creating STEM Lessons for Your Curriculum*. Heinemann, Portsmouth, NH.
- Vasquez, J., Comer, M., & Sneider, C. (2012). *STEM Lesson Essentials, Grads 3-8 & Integrating Science technology engineering and mathematics*. Heinemann, Portsmouth, NH.
- Zahrn, A. & Abdel-Qader, A. (2003). A proposed conception of mathematics curricula in the primary school. *Journal of Mathematics Education*, 6, 119-77. [in Arabic]

دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارة تفعيل المنصات التعليمية لدى معلمي
الدراسات الاجتماعية في مدارس الحلقة الثانية وأثره على مستوى تحصيل الطلبة
للعام الدراسي 2020 / 2021م

The Role of Professional Learning Communities in Developing the Skill of
Activating the Classroom Platforms Among Social Studies Teachers in some
Second and Post-Basic Schools, and its Impact on the Level of Achievement for
Students for the Academic Year 2020/2021 AD

موزة بنت مبارك بن عبدالله السعيدية
Moza bint Mubarak bin Abdullah Al-Saeedia

Accepted

قبول البحث

2023/2/6

Revised

مراجعة البحث

2023 /1/30

Received

استلام البحث

2023/1/15

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.4.12>



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

دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارة تفعيل المنصات التعليمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس الحلقة الثانية وأثره على مستوى تحصيل الطلبة للعام الدراسي 2020/2021م

The Role of Professional Learning Communities in Developing the Skill of Activating the Classroom Platforms Among Social Studies Teachers in some Second and Post-Basic Schools, and its Impact on the Level of Achievement for Students for the Academic Year 2020/2021 AD

موزة بنت مبارك بن عبدالله السعيدية

Moza bint Mubarak bin Abdullah Al-Saeedia

المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة - دائرة الإشراف التربوي - وزارة التربية والتعليم - سلطنة عُمان

Directorate General of Education in Al Batinah South Governorate, Department of Educational Supervision,
Ministry of Education, Sultanate of Oman
moza2.alsaidi@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارة تفعيل منصة كلاس روم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في بعض مدارس الحلقة الثانية وما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة وشمال الشرقية وأثره على مستوى التحصيل للطلبة للعام الدراسي 2020/2021م، وللإجابة على أسئلة الدراسة تم إعداد عدد من استبيانات حصر الاحتياجات التدريبية ومقترحات إجراءات التطوير في مجتمعات التعلم المهنية والاختبار القبلي والبعدي. وتم تحليل بتحليل الاستبيانات عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية لحصر الاحتياجات التدريبية ومقترحات إجراء التطوير في مجتمع التعلم وكما قامت بتحليل الاختبارات القبلي والبعدي عن طريق استخراج عدد التكرارات والأوساط الحسابية التي تم استخراجها مباشرة من جوجل فورم (google form). حيث تم اختيار عينة عشوائية من الطلاب تؤدي غرض البحث، حيث تراوحت نسبة الفرق بين المتوسطات القبلي والبعدي بين (1.1-1.8). وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج وهي أهمية تدريب المعلمين على المنصات التعليمية وما تتضمنه من البرامج والتطبيقات، ارتفاع في التحصيل الدراسي لدى الطلاب نتيجة تدريب المعلمين على عدد من البرامج التي تساعد على التدريس عبر المنصة. أهمية مجتمعات التعلم المهنية في خلق بيئة تعلم مهمة لتدريب المعلمين ونقل كثير من الخبرات والمهارات لهم. وفي ضوء النتائج تمت التوصية بعدة توصيات أهمها: ضرورة تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في نقل المعارف والمهارات بين المعلمين في السلطنة وخارجها، الاهتمام بتدريب المعلمين بشكل مستمر على تطبيقات جديدة تساعد المعلم على الشرح عبر منصة كلاس روم.

الكلمات المفتاحية: مجتمع التعلم؛ التعلم المهني؛ منصة كلاس روم؛ الدراسات الاجتماعية.

Abstract:

The aim of the research is to identify the role of professional learning communities in developing the skill of activating the classroom platform among social studies teachers in some of the second and post-basic schools in the governorates of South Al Batinah and North Al Sharqiyah, and its impact on the level of achievement for students for the academic year 2020/2021 AD. A number of questionnaires were handed out to assess training needs and proposals for development procedures in professional learning communities, and pre- and post-test. The questionnaires were analyzed by extracting arithmetic averages to limit training needs and proposals for conducting development in the learning community. Pre and post tests were also analyzed by extracting the number of iterations and the arithmetic mean that was extracted directly from Google Forms. A random sample of students was selected for the purpose of the research, where the percentage difference between the pre and post averages ranged between (1.1-1.8). The research reached a number of results; namely, the importance of training teachers on educational platforms and the programs and applications they contain, an increase in academic achievement among students as a result of training teachers on a number of programs that help them teach through the platform. The importance of professional learning communities in creating an important learning environment for training teachers and transferring many experiences and skills to them. In light of the results, several recommendations were recommended, the most important of which are: the necessity of activating professional learning communities in transferring knowledge and skills between teachers in the Sultanate and abroad, paying attention to continuous training of teachers on new applications that help the teacher to explain through the Classroom platform.

Keywords: learning community; professional learning; Classroom platform; Social Studies.

المقدمة:

مجتمعات التعلم المهنية أسلوب منهجي، ومن أساليب التطوير المهني لإدارات المدارس والمعلمين وذلك من أجل تحسين بيئة التعلم التي بدورها تعمل على تبني استراتيجيات تساعد على مواكبة التطورات في ميدان التربية والتي بدورها تسعى لرفع التحصيل الدراسي للطلاب وهو الهدف الأسسى الذي يسعى التعلم إليه، حيث يُعد هذا المنهج متطلب مهم تنادي به التربية في الآونة الأخيرة وذلك لما له من دور من تبادل الخبرات، والتعرف إلى مهارات عديد منها الموظفين داخل المؤسسات التربوية، الذي بدوره يرقى بالعملية التعليمية، كما يُعد ركيزة أساسية كأداة تطويرية في المدارس، مما يتطلب إعادة النظر بأساليب التقييم في التنمية المهنية، وإعادة رسم المهام وتوظيف العلاقات بين المدارس وإدارات التربية والتعليم (توفيق، 2017).

وهذا ما أظهرته الدراسات التربوية الأخيرة أن بناء مجتمعات تعلم مهنية ستؤدي إلى نتائج إيجابية مثل دعم التعليم بمختلف مستوياته الدراسية ومساعدة المعلمين على ابتكار طرائق تدريس حديثة لعرض الأفكار والمعلومات للطلاب، بأسلوب سهل وبسيط وفي المقابل مساعدة الطالب على تطبيق فكرة الدراسة الجماعية وزيادة التعاون بينهم من خلال تطبيق مفهوم المجتمع، ومن هنا ستوضح لنا مظاهر المجتمعات المهنية كاتخاذ القرارات وحل المشكلات وغيرها، كما ستساهم في تعزيز القيم التعليمية المشتركة، وتكفل للطلاب مناقشة القضايا الحيوية ووضع الحلول الإبداعية (Talbert, 2010). وتتصف مجتمعات التعلم المهنية كما ذكر (الزهراني، 2016) بأنها مجتمعات تسعى إلى ترسيخ ثقافة الجودة والإتقان والتحول إلى ثقافة الاعتماد المتبادل، وتؤمن بمبدأ التعلم المستمر، وأن التعلم ليس قاصر على فئة معينة في المدرسة، وأن التعلم لجميع أعضاء المدرسة والرغبة في التغيير المستمر والتعلم من التجارب وتجارب الآخرين، حيث يتضمن مفهوم مجتمعات التعلم المهنية مبدأ التعلم الذي يدفع المدرسة نحو التقدم الدائم، مجتمعات التعلم المهنية عبارة عن مجموعة من المهنيين داخل المدرسة، يعملون في مجموعة واحدة، ويسعون لتحقيق هدف التعلم، وهذا التعلم قائم على دراسة وتخطيط وليس عشوائياً.

وبالتالي فإن مجتمعات التعلم المهنية عبارة عن مجموعة من الأفراد المنتمين إلى نفس المهنة، يلتفون حول رؤية ورسالة واحدة تترجم إلى أهداف مشتركة، ثم يحولون الأهداف إلى مهام، ويتم تنفيذها بصورة تعاونية وبروح من المسؤولية المشتركة بينهم، من خلال أوعية متعددة تتيح تبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات ومعالجة الصعوبات والتحديات التي تواجه عملهم، ويكون تعلم الطالب بؤرة التركيز لعمل مجتمعات التعلم للمدرسين الذين ينخرطون في عملية منهجية مستمرة في دورات متكررة من البحث الاستقصائي والإجرائي لتحديد توقعاتهم من تعلم جميع الطالب، وكيفية تقييم مدى تعلمهم، وتطوير المدخلات اللازمة لمساعدة الطالب الذين يواجهون صعوبات التعلم، الأمر الذي يساعد على توجيه إمكانات المدرسة في المسار الصحيح. وللمشرف التربوي دور مهم في نشر ثقافة مجتمعات التعلم المهنية حيث يتمثل هذا الدور في تدريب المعلمين على المجتمعات المهنية والإشراف ومتابعة التطبيق في كل مراحله، والاطلاع على التدخلات التي يقوم بها فريق المجتمعات المهنية بالمدرسة، الاطلاع على النتائج بعد تحليلها، إعداد خطط تحسينية وتطويرية وإفادة المدارس بها، تزويد المدارس بالجديد في المجتمعات المهنية. ومن الأوعية التي يستخدمها المشرف التربوي من أجل إيصال المجتمعات المهنية إلى المستفيدين من المعلمين التدريب المباشر حيث يقدم برامج مصممة على أسس ومعايير مهنية ووفق احتياجات تدريبية فعلية للمعلمين والقيادات المدرسية وإقامة مؤتمر أو ندوة لمجموعة من الاختصاصيين ويتم التعرف على أحدث الدراسات في هذا المجال والاعتماد على مبدأ تبادل الخبرات والمعارف بين زميلين أو أكثر يشتركان في المهام. وأخيراً لن ينجح تطبيق أي مجتمع مهني إلا بعد الاقتناع بأهدافه وأثره وأيضاً بالرغبة الصادقة للتغيير والتطوير (الغامدي، 2018).

ونتيجة ظهور التعليم عن بعد (حيث أوجدت جائحة كوفيد - 19 أكبر انقطاع في نظم التعليم حيث تضرر منه نحو 6,1 بليون من طالبي العلم في جميع القارات في 90 بلد، وأثرت عمليات إغلاق المدارس وغيرها من أماكن العلم على 94 % من الطلاب في العالم، وهي نسبة ترتفع لتصل إلى 99 % في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا). (موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد - 19 وما بعدها آب/أغسطس 2020.

وبالتالي لابد استمرار التعليم والتوصل إلى حلول وإجراءات لضمان استمراريته، فظهرت أهمية المنصات التعليمية في التعلم عن بعد، حيث أكدت دراسة الدوسري (2016) على أهمية تفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية، لما لها من إيجابيات تسهم في تجويد مخرجات العملية التعليمية، (وتعرف منصات التعلم الإلكترونية بأنها بيئة تفاعلية توظف تقنية Web وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي، وتمكّن المعلم من نشر الدروس والأهداف ووضع الواجبات، وتطبيق الأنشطة التعليمية - الدروس الجماعية الإلكترونية) (الجني، 2016) في ظل أزمة كورونا الحالية، ظهرت الحاجة إلى التدريب التربوي بشكل كبير، حيث تم إغلاق المدارس أمام الطلبة والمعلمين الأمر الذي أدى إلى إيقاف العملية التعليمية. ولاستكمال العملية التعليمية، يجب إيجاد حل بديل عن التعلم التقليدي وهو التعلم الإلكتروني. من جهة أخرى، واجه المعلمون ذوي الثقافة الإلكترونية المنخفضة صعوبات في ممارسة التعلم الإلكتروني. ومن هنا، يبرز الدور الأساسي للمشرف التربوي في تنمية بعض القدرات الإلكترونية لدى المعلمين، والتدريب التربوي من ضمن المهام الخاصة الفنية للمشرف التربوي، حيث أن المشرف التربوي المتميز لا يقف عند معرفة حاجات المعلمين المهنية، بل يعمل على تذليل الصعوبات وتطوير القدرات المهنية من خلال التدريب التربوي. وليقوم المشرف التربوي بتدريب المعلمين (امبيض، 2014).

وبالتالي ظهرت الحاجة الملحة إلى تدريب المعلم حول استخدام عدد من التطبيقات في التدريس عبر منصة كلاس روم، وهذا ما أكدته عدد من الدراسات السابقة، كدراسة المالكي وداعستاني (2016) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المنصات التعليمية الإلكترونية في النمو المهني لمعلمي رياض الأطفال والتعرف إلى معوقات استخدامها في العملية التعليمية ودراسة كلاً من (Chung and Other, 2018) تؤكد على تدريب أعضاء هيئة التدريس من خلال منصات تعليمية ذات جودة عالية، لإكسابهم خبرة كافية بطرق تعلم رقمية حديثة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بالرغم من أن تطبيق أعداد مجتمعات التعلم المهنية يساهم بشكل كبير في تحسين العملية التعليمية، وفي زيادة المستوى التحصيلي للطلبة وفي تنمية المهنية للمعلمين إلا أنه يتضح للباحثين من خلال مراجعة الأدبيات التربوية أن مجال متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لا يزال بحاجة إلى مزيد من الدراسات؛ ولذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارة تفعيل المنصات التعليمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس الحلقة الثانية وأثره على مستوى تحصيل الطلبة، حيث تم إعداد استبيان يتعرف على الحاجات التطويرية في الميدان التربوي، حيث تم تطبيق الاستبيان (الملحق رقم 1) على عينة من المعلمين بلغ عددها (32) واحتوت الاستبانة على عدد من الفقرات، حازت فقرة التعلم الإلكتروني 81.3% مقارنة بفقرات التقويم 15.6% وأساليب التدريس 0%، من هذا المنطلق جعل الباحثان يقومان بالاهتمام بموضوع التعلم الإلكتروني وتدريب المعلمين عليه، وأنه مشكلة يجب الوقوف عليها ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة، ونتيجة التحاق الباحثة ببرنامج خبراء الإشراف بالمعهد التخصصي وتطبيق مجتمعات التعلم المهنية، وجدت الباحثة أن مجتمعات التعلم المهنية سيكون لها دور في التوصل لحل مشكلة البحث.

وبناء على ما سبق تم اختيار عينة الدراسة التي اشتملت على 7 مدارس من محافظتي جنوب الباطنة وشمال الشرقية كما يوضح (الملحق 2) شملت العينة معلمات الدراسات الاجتماعية وإدارات المدارس، حيث تم الاتفاق على عدد من الإجراءات لحل المشكلة، وذلك لأهمية تدريب المعلم على تطبيقات التعلم عن بعد عبر منصة كلاس روم، في الوقت الراهن وأنه واجه عدد من المعوقات ويجب الوقوف عليها حتى يتم اجتيازها.

وهذا ما أكدته الدراسات السابقة حول أهمية تدريب على المنصات التعليمية وأثره الإيجابي على المستويات التحصيلية للطلاب، دراسة حنان الزهراني (2018) ذكرت أن تنمية التواصل الرياضي من خلال منصة تعليمية إلكترونية كان له أثر واضح في تنمية مهارات التواصل الرياضي بشكل عام ساعد في التغلب على العديد من الصعوبات التي قد تحدث داخل البيئة الصفية.

وذكر العنيزي (2017) أهمية منصة "Edmodo" أول وأكبر منصة اجتماعية بالعالم يستخدمها حالياً أكثر من 47 مليون عضو من المعلمين والطلاب، لأهمية تطبيقاته في عمليتي التعليم والتعلم.

- ما دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارة تفعيل منصة كلاس روم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في بعض مدارس الحلقة الثانية وما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة وشمال الشرقية وأثره على مستوى التحصيل للطلبة للعام الدراسي 2020/2021م.
- أثر مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارة تفعيل منصة كلاس روم المختلفة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في بعض مدارس الحلقة الثانية وما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة وشمال الشرقية وأثره على مستوى التحصيل للطلبة للعام الدراسي 2020/2021م.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى:

- التعرف إلى دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارة تفعيل منصة كلاس روم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في بعض مدارس الحلقة الثانية وما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة وشمال الشرقية وأثره على مستوى التحصيل للطلبة للعام الدراسي 2020/2021م.
- التعرف إلى مدى أثر مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارة تفعيل منصة كلاس روم المختلفة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في بعض مدارس الحلقة الثانية وما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة وشمال الشرقية وأثره على مستوى التحصيل للطلبة للعام الدراسي 2020/2021م.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالي أهميتها من خلال أهمية مجتمعات التعلم المهنية التي تشترك مجموعة المهنيين بالكامل في التجمع من أجل التعلم داخل مجتمع داعم تم تكوينه بصورة ذاتية؛ فتعلم المدير والإداري يكون أكثر تعقيداً وعمقاً وفائدة في بيئة اجتماعية يمكن أن يتفاعل فيها المشاركون ويختبروا أفكارهم ويتحدوا استنتاجاته وتفسيراتهم ويطوروا معلوماتهم الجديدة معاً. وعند تطوير الأفكار الجديدة بالتعاون مع الآخرين، تمتد مصادر متعددة للمعرفة والخبرة وتتسع ويتم اختبار المفاهيم الجديدة كجزء من خبرة التعلم، والحاجة إلى الإنماء المهني حاجة قائمة باستمرار، نظراً لأن المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته، بمجموعة محددة من المعارف والمهارات، ونظراً للتقدم المعرفي الهائل الذي يتميز به العصر الحالي، أصبح من الضروري أن يحافظ المعلم، على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنيات، وهذا يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة، ونظراً لصعوبة إعداد المعلم الصالح لكل زمان ومكان- في ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات- أصبح الإنماء المهني أكثر ضرورة من أجل

توفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم، والتي تتضمن تزويد المعلم بمواد التجدد في مجالات العملية التربوية، وبالمستجدات في أساليب وتقنيات التعليم والتعلم، وتدريبه عليها وإجراء البحوث الإجرائية، واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية، مما يؤدي إلى تنمية مهارات الطلاب ورفع المستوى التحصيلي لديهم.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

• مجتمعات التعلم المهنية:

ويعرف توماس (Thomas, 2008, P 62) مجتمعات التعلم المهنية بأنها جماعة من الأفراد لديهم اهتمامات ومشكلات وانفعالات مشتركة حول موضوع أو مجال معين، ويعمقون معارفهم وخبراتهم في هذا المجال من خلال التفاعل المستمر وتعرف مجتمعات التعلم إجرائياً بأنها: مجموعة من الأفراد الذين يتفاعلون مع بعضهم ومع العالم المحيط بهم بشكل مباشر أو بشكل رقمي، يعملون كفريق تحت رؤية مشتركة وفي تخصصات مختلفة يحاولون الاستفادة من بعضهم البعض ومن مجتمعات أخرى يندرجون فيها برؤية مختلفة مشكلين شبكة من العلاقات والمعرفة في جميع مجالات النشاط التربوي والتعليمي المجتمعي للتفكير والإبداع وحل المشكلات ويتصفون بأن لديهم القدرة والدافعية للتعلم المستمر والانفتاح على الآخرين.

• المنصات التعليمية:

بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الويب وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي الفيس بوك، وتوتتر وتمكن المعلمين من نشر الدروس والأهداف ووضع الواجبات وتطبيق الأنشطة التعليمية، والاتصال بالمعلمين من خلال تقنيات متعددة، تقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل، وتساعد على تبادل الأفكار والآراء بين المعلمين والطلاب، ومشاركة المحتوى العلمي، مما يساعد على تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية. (المنصات التعليمية الإلكترونية، 2016).

• كلاس روم (Class Room):

إحدى أدوات وخدمات جوجل التعليمية المجانية، وهي عبارة عن نظام رقمي يتألف من مجموعة من الملفات الرقمية التي تفتح الأفق أمام المعلمين لوضع خبراتهم ومعلوماتهم ومهاراتهم في متناول أيدي الطلبة بأي وقت وأي مكان. (google.com, 2020)

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على أسلوب البحث الإجرائي وهي الأبحاث التي يقوم بها التربويين من معلمين ومشرفين وإداريين لكي يطوروا من أدائهم وتساعدتهم في حل المشكلات التي تواجههم في العملية التعليمية (الفقعاوي، 2001)، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي لمناسبة غرض الدراسة الحالية وهو قياس أثر متغير في متغير آخر، ولتحقيق أهداف الدراسة في التعرف على دور مجتمعات التعلم المهنية في اكساب المعلمين عدد من المهارات في التدريس عبر منصة كلاس روم، تم تطبيق استبيان قبلي واستبيان بعدي، وعقد ورش تدريبية على العينة، وتطبيق واختبار تحصيلي قبلي وبعدي لمعرفة أثر التدريب على تحصيل الطلاب.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (7) مدراس من محافظتي جنوب الباطنة وشمال الشرقية، حيث شمل عدد من المعلمات وصلات (30 معلمة)، وتكونت من عدد إداريات المدارس (2) ضمن قادة الإشراف)، ومشرفو أوائل للمادة بمحافظة جنوب الباطنة وشمال الشرقية (2)، وزملاء في الإشراف التربوي (3).

أدوات الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة تم اعداد:

- استبيان قبلي وبعدي، تكون من عدد الفقرات التي توضح عدد من المهارات والبرامج التي تطبق عن طريق المنصات التعليمية ومقياس ثلاثي (موافق - محايد - لا أوافق)
- اختبار بعدي وقبلي (اختبار تحصيلي للصف الخامس والسابع في مادة الدراسات الاجتماعية عبر جوجل فورم)
- ورش تدريبية على عدد من البرامج التي ظهرت كحاجة تدريبية بعد تعبئة الاستبانة وتم تدريب المعلمين عليها (Classroom-Socrative-proprofs Class point-screen)

حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: طلبة الحلقة الثانية في 7مدارس-30 معلمة مادة دراسات اجتماعية.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2020-2021م.
- الحدود الموضوعية: تدريب المعلمات على عدد من البرامج والتطبيقات عبر منصة كلاس روم.

أدوات الدراسة:

- استبيان حصر الاحتياجات
- استبيان قبلي
- استبيان بعدي
- اختبار قبلي
- بطاقة ملاحظة الصفية
- استمارة تقييم الورش التدريبية

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تكمن جذور فكرة مجتمعات التعلم المهنية من خلال المجتمع Community Learning في اعتقاد مهم يشير إلى وجود طرائق متنوعة ومتعددة للتعلم، فبدلاً من محاربة كل طرائق التعلم من أجل القول إن مدخلاً واحداً هو الصحيح للتدريس والتعلم، فإن نموذج التعلم المجتمعي يدرك أن فلسفة تربوية تتناسب مع حاجات محددة ومواقف معينة (توفيق، 2017).

وتعود نشأة وتطور مفهوم مجتمعات التعلم المهنية إلى مفهوم المنظمة المتعلمة learning Organization التي توضح قدرة المنظم على التعلم، وظهر هذا المفهوم في قطاع الأعمال، ثم انتقل إلى الميدان التربوي حيث تم تعديله لملاءمة الممارسات التربوية من خلال ما يعرف بمجتمعات التعلم المهنية Communities. Learning (النبوي، 2008).

وهناك من يرى أن الجذور الأولى لمجتمعات التعلم تعود إلى المربي الأمريكي "جون ديوي" الذي اهتم بشكل أساسي بالتعلم والتدريس خاصة التعلم المتمركز حول التلاميذ والتعلم النشط، ولقد فرق "جون ديوي" بين التربية التقليدية والتربية التقدمية بقوله "التربية التقليدية كانت تستند إلى تشكيل من الخارج، بينما التربية التقدمية تستند إلى تنمية من الداخل"، وأكد أن المدرسة أحد مصادر تعلم التلاميذ المتعددة، ويرى أن التربية عملية استقصاء مفتوحة النهايات أكثر من كونها عمليات محددة وعاب على الانعزالية المتمثلة في تجزئة المواد، وتعلم ككل مادة على حدة، وأكد على ضرورة تقوية العلاقة بين التلميذ والمعلم، ودعم عمليات التفاعل والتعاون كمدخل للتربية (توفيق، 2017).

مجتمع التعلم مفهوم بدأ يتردد على ألسنة المفكرين، وفي كتاباتهم في الربع الأخير من القرن العشرين، وقد عرفه سينج "Senge" بأنه: مجموعة من الأفراد يعملون معاً بروح الفريق: لتطوير قدراتهم وإمكانياتهم، من خلال توفير فرص أكبر للتعلم النشط، وذلك بهدف إنتاج المعارف التي تثرى مجتمعهم، وهم يعملون في إطار الانفتاح على العالم الخارجي، ويحاولون باستمرار أن يتعلموا كيف يتعلمون.

وعرف "بروير ودينجر Brower & Dettinger" مجتمع التعلم بأنه: مجتمع يسعى أفراداه إلى إحداث تكامل بين المجال العلمي والاجتماعي والمادي والأخلاقي؛ بهدف الارتقاء بمستوى الأداء وذلك من خلال انشغال أفراداه في أنشطة التعلم، واستخدام التكنولوجيا المتطورة في عمليات التعلم ومن خلال الإخلاص في العمل وتحمل المسؤولية والعمل بروح الفريق، واتباع طرق الحوار والتفكير لحل المشكلات.

ويتضمن مفهوم مجتمعات التعلم المهنية مبدأ التعلم الذي يدفع المدرسة نحو التقدم الدائم، مجتمعات التعلم المهنية عبارة عن مجموعة من المهنيين داخل المدرسة، يعملون في مجموعة واحدة، ويسعون لتحقيق هدف التعلم، وهذا التعلم قائم على دراسة وتخطيط وليس عشوائياً. وبالتالي فإن مجتمعات التعلم المهنية عبارة عن مجموعة من الأفراد المنتمين إلى نفس المهنة، يلتفون حول رؤية ورسالة واحدة وترجم إلى أهداف مشتركة، ثم يحولون الأهداف إلى مهام، ويتم تنفيذها بصورة تعاونية وبروح من المسؤولية المشتركة بينهم، من خلال أوعية متعددة تتيح تبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات ومعالجة الصعوبات والتحديات التي تواجه عملهم، ويكون تعلم الطالب بؤرة التركيز لعمل مجتمعات التعلم للمدرسين الذين يخرطون في عملية منهجية مستمرة في دوائر متكررة من البحث الاستقصائي والإجرائي لتحديد توقعاتهم من تعلم جميع الطلاب، وكيفية تقييم مدى تعلمهم، وتطوير المدخلات اللازمة لمساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبات التعلم، الأمر الذي يساعد على توجيه إمكانات المدرسة في المسار الصحيح (Dehdary، 2017).

يمكن القول أن مجتمعات التعلم تختلف عن غيرها من المجتمعات التي لا تشجع على التعلم إلا أن مجتمعات التعلم تتصف بقدرتها على التنبؤ بالمشكلات المستقبلية، وتبحث عن التحسين والتطوير بصفة مستمرة، وتعزز المبادرة والابتكار، بينما تستجيب المجتمعات التي لا تشجع على التعلم للمشكلات من خلال رد الفعل، وتستجيب لتراكمات الأداء السيء، وتعتمد في حل المشكلات على المحاولة والخطأ.

ومع النمو السريع للإنترنت والتقنيات الرقمية أصبحت المنصات الإلكترونية وسطاً ديمقراطياً واقتصادياً وديناميكياً وتفاعلياً وعالمياً للتعلم والتعلم عن بعد وتعطي بذلك فرصة للتطويرية تقدم التعليم والتدريب المتمركز حول المعلمين (الخان، 2005).

ويمكن للمنصات التعليمية كأحدى أدوات التعلم الإلكتروني من الأدوات التكنولوجية المتاحة، والمنسجمة مع متطلبات العصر الرقمي ومعطياته، وتتضمن محتوى معرف وأنشطة تفاعلية وتشاركية تُسهم في خلق بيئة تعليمية تنافسية توفر فرصًا تعليمية يكون فيها الاهتمام بالمتعلم كمحور العملية التعليمية من أجل بناء معرفة جديدة، يشارك المتعلم مع أقرانه الراغبين في التعلم من خلال العروض المتاحة على المنصة التعليمية (Dillenbourg, 1999) وذكر (الحيلة، 2004) أن المنصات التعليمية (إحدى وسائل عرض البيانات التي ظهرت حديثًا، حيث يتم توصيلها بجهاز حاسوب ليعرض المحتوى، وتقديم الدروس عن طريق العروض بالصوت والصورة ذات جودة عالية).

كما يُعد التدريس الإلكتروني المتزامن أحد أنواع التعلم الإلكتروني الذي ينقسم إلى نوعين التعليم الإلكتروني متزامن والذي يتطلب وجود المعلم والمتعلم معًا في الوقت نفسه للتواصل وتلقي المعرفة والمهارات عبر الصفوف الافتراضية وهو ما يسمى أيضًا بالتدريس الإلكتروني المتزامن (اليافعي، 2021)، أما النوع الثاني فهو التعلم الإلكتروني الغير المتزامن ويشترط وجود المعلم والمتعلم في نفس الوقت، إذ ينظم المعلم المحتوى التعليمي في منصة تعلم افتراضية ويستطيع المتعلم التفاعل معه في أي وقت يناسبه، ويعزف باسيلييا وكفافدزي (Basilaia, Kvavadze, 2020) التدريس الإلكتروني عملية منظمة تهدف على تحقيق النتائج التعليمية باستخدام وسائل تكنولوجية توفر صوتًا وصورة وأفلامًا وتفاعلاً بين المتعلم والمحتوى التعليمي والأنشطة في الوقت والمكان المناسبين.

ويوضح دليل تعلم المهارات الساسية للتدريس في مايكروسوفت (2020) أن التدريس المتزامن هو التعليم الذي يجتمع فيه المعلم والمتعلم في الوقت نفسه بشكل متزامن في بيئة تعليمية حقيقية من خلال لقاء الكتروني مباشر يتمكن الطرفان فيه من المناقشة والحوار وطرح السئلة والتفاعل باستخدام اللوح الافتراضي والحائط التفاعلي والتعليق على الوسائط المشاركة، ويتم ذلك في غرف المحادثة، أو بتلقي الدروس عبر ما يعرف بالفضول الافتراضية فضلاً عن أدوات أخرى تحقق ذلك (Foundational Skills for Remote Teaching, 2020).

كما يؤلف التعليم الإلكتروني عدة أدوات أشار إليها "صانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني" الصادر عن منظمة اليونسكو ومركز الملك سلمان لإغاثة الأعمال الإنسانية (2020) وهي أنظمة: أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني (LMS: Learning Management System)، ووسائل التواصل الاجتماعي، وتطبيقات تربوية للأجهزة الذكية، ومنصات التعلم الإلكتروني (اليافعي، 2020).

وفي ضوء ما سبق نستنتج أن مجتمعات التعلم المهنية وسيلة تعليمية مساندة في العديد من المؤسسات التعليمية، كما أنها تعزز عدد من القيم التعليمية المشتركة، ووسيلة تساعد في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتوفير الظروف المناسبة للإبداع لدى المعلمين والطلبة.

وفي هذا الصدد أثبتت بعض الدراسات والبحوث أن قدرة المنظمة على التحسين ودعمه تعتمد إلى حد كبير على قدرتها على بناء ودعم مجتمعات تعلم مهنية Professional Communities Learning، ويقصد بها تلك المجتمعات التي يشارك فيها المعلمون في أنشطة مختلفة الهدف للوصول إلى الغايات الأساسية التي تسعى المدرسة مؤسسة تعليمية سواء مع الطلبة أو زملائهم المعلمون أو القيادة وصنع القرار، ويكون لديهم شعورًا مشتركًا بالهدف، كما يشاركون في العمل التعاوني ويتحملون مسئولية مشتركة عن نتائج أعمالهم (Joan E., 2010 Talbert).

الدراسات السابقة:

ولقد أشارت العديد من الدراسات السابقة في هذا المجال مثل:

- دراسة الرشيد (2020) هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس، وبينت النتائج إن واقع استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس تمثل في مجال استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات في الحصص الدراسية، يليه مجال الاستخدام المتعلق بمهارات الطالبات، كما تبين أن أبرز المعوقات التي تواجه معلمات الحاسب الآلي في استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس تمثل في المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية.
- دراسة هونغ سونغ (Song Hong, 2017) هدفت إلى أن مجتمعات التعلم المهنية يمكن أن تسهم في تمكين المعلمين في المدارس الثانوية في الصين من إصلاح المناهج التعليمية من خلال ترويج إدارة التغيير في المدرسة، وجعل المعلمين أكثر تقبلاً للإصلاحات المنهجية.
- ودارسة (Kionki SE, 2017) والتي أوضحت كيف أن تطوير مجتمعات التعلم المهنية كان له علاقة وطيدة وأثر فعال على المعلم والطالب ورضى أولياء الأمور بمدارس كوريا.
- ودارسة (Shannon Folar, 2014) والتي توصلت إلى أن تطبيق مجتمعات التعلم المهنية كان له أثر إيجابي في الناتج التعليمي والأدائي للطلاب، كما كان لها تأثير إيجابي على الممارسات التي قام بها المعلمون خلال تطبيق مجتمعات التعلم.
- كما هدفت دراسة (Kongchan, 2013) إلى معرفة أثر استخدام المعلم المنصة ادمودو التعليمية ومستندات جوجل في تغيير الفصول الدراسية التقليدية وتغيير استراتيجيات التعلم المستخدمة في تدريس اللغة الإنجليزية، وأكدت النتائج على ضرورة إعادة صياغة الطرق التدريسية المستخدمة التقليدية في الفصول باستخدام شبكة الادمودو، وقد ثلهم الدراسة معلمي التخصصات الأخرى باستخدام الادمودو في فصولهم.

التعقب على الدراسات السابقة:

توضح الدراسات السابقة والدراسة الحالية الاتفاق على دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات المعلمين وتطويرها بدل الطرق التقليدية السابقة ودور ذلك في تطوير التحصيل والأداء الدراسي كدراسة: دراسة هونغ سونغ (Song Hong) (2017)، (Kionki SE، 2017)، (ودارسة Shannon Folar، 2014).

وأهمية المنصات التعليمية في إيجاد بيئات تعلم افتراضية وأثرها في حفظ المعلومات في المستندات والتطبيقات الأخرى ودور ذلك في التنمية المهنية للمعلم ورفع المستوى التحصيلي للطلبة كدراسة: دراسة الرشيدى (2020)، دراسة الزايد وحج عمر (2016)، ودراسة (Kongchan، 2013).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارة تفعيل منصة كلاس روم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وللإجابة على هذا السؤال، تم إعداد بطاقة حصر لاحتياجات المعلمين في برامج وتطبيقات كلاس روم، وبطاقة أخرى للبرامج التي تحتاجها الفئة المستهدفة، وبطاقة أخرى توضح مقترحات المعلمات حول إجراءات التطوير التي تم وضعها من قبل المشرفين ومناقشة إدارات المدارس، إذ تم هذه اشتقاق هذه البرامج من التطبيقات المتداولة في قنوات اليوتيوب التعليمية التي تعنى بالتدريب على برامج منصة كلاس روم، ولبناء مثل هذه البطاقة تم الرجوع لعدد من الدراسات السابقة، مثل (توفيق، 2017؛ الجني، 2016؛ داغستاني، 2020)

جدول (1): حصر الاحتياجات التدريبية للمعلمات

م	الاحتياج التدريبي	النسبة	التكرارات
1	التعليم الإلكتروني	81.3%	26
2	التقويم	15.6%	5
3	أساليب التدريس	0	0
4	أخرى	3.1%	1
5	عدد الاستجابات	32	32
6	الفئة المستهدفة	معلمات الدراسات الاجتماعية	

يشير جدول (1) إلى المجالات المتنوعة التي هي من احتياجات المعلمات وهي عينة الدراسة، حيث نال مجال التعليم الإلكتروني أكثر تكراراً وعددها (26) بنسبة (81.3%) ثم مجال التقويم وعددها (5) بنسبة (15.6%)، ويعزى هذا الاتفاق الكبير على مجال التعلم الإلكتروني على توجه العلم نحو الاهتمام بهذا المجال وظروف الجائحة التي توجه فيها التعليم إلى التعليم عن بعد، وقد لعبت حداثة بعض موضوعات البرنامج التدريبي، ومواكبتها للتطور التكنولوجي، وتلبية احتياجات المعلمين، دوراً إيجابياً على مستوى تمكّن المعلمين من تلك المهارات، كما ساهمت مشاركة المتدربين في موضوعات البرنامج عبر الوسائل الإلكترونية، وتفاعلهم خلال المنصة في تنمية المهارات لدى مجموعة البحث، وتأتي هذه النتيجة متفقة مع نتائج عدد من الدراسات، التي توصلت إلى وجود أثر إيجابي للبرامج التدريبية في تنمية المهارات المختلفة لعينات البحث، مثل دراسة الباز (2013)، ودراسة حميد (2013)، ودراسة إبراهيم (2012)، ودراسة حسين والسعدني (2012)، ودراسة عماشة (2011)، و(الجني، 2016؛ الدوسري، 2016).

جدول (2): تكرار مقترحات المعلمات حول إجراءات التطوير التي تم وضعها من قبل المشرفين والمناقشة مع إدارة المدارس

م	المقترح حول إجراءات التطوير	التكرار
1	إنشاء فريق لعينة الدراسة ومجموعة خاصة عبر برامج التواصل الاجتماعي	40
2	اجتماع تعريفى عن بعد عبر برامج التواصل المتنوعة عن مجتمعات التعلم المهنية	40
3	قراءة موجهة عن مجتمعات التعلم المهنية	40
4	ورش تدريبية حول عدد من التطبيقات التي تستخدم في التدريس ف منصة، ومتابعة قناة اليوتيوب الخاصة بالمشرفة: موزة السعيدية	40
5	class room. حول المنصة جولات تشاركية من خلال إضافات المشرفين في صفوف معلمون في عينة الدراسة والاطلاع على الدروس عبر المنصة (كلاس روم)	30
6	والتطبيقات المستخدمة حضور حصص تطبيقية (تشاركية) تطبق (بعدي) لقياس الأثر	23
7	اختبار تجريبي (قبلي)	14
8	اختبار بعدي	12

يشير جدول (2) إلى أكثر الإجراءات التطويرية التي نالت اتفاق من قبل عينة الدراسة، حيث نال إجراء إنشاء فريق لعينة الدراسة عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وإجراء الاجتماعي التعريفي، وإجراء القراءة الموجهة، وإجراء الورش التدريبية على أكثر تكراراً وعددها (40) بنسبة (100%)، ويعزى ذلك إلى أهمية مجتمعات التعلم المهنية في سهولة نشر وانتقال المعارف والمهارات وهذا ما أشارت إليه الدراسات السابقة (كدراسة المالكي وداغستاني،

2016 : (Chung, C and Other, 2018)، كما تكمن الحاجة لتطوير برامج التنمية المهنية، والتعلم التعاوني من خلال مجتمعات التعلم في والتدريب وتبادل الخبرات في مجالات العلوم المختلفة، فهي نظام تعليمي كامل يستثمر كل ما هو جديد ومستحدث، بهدف زيادة القدرة على حل المشكلات. (سيفين، 2018م، ص 147) وعلى هذا تمتلك مجتمعات التعلم العديد من المقومات والمميزات تجعلها محور النظام السائد؛ لذا فمن المهم أن تمتلك المؤسسات التعليمية صورة واضحة لتطبيقها وتفعيلها في لتطوير برامج التنمية المهنية المستدامة.

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: ما أثر مجتمعات التعلم المهنية في رفع مستوى تحصيل الطلبة؟

وللإجابة على السؤال الثاني للبحث، تم إعداد اختبار قبلي واختبار بعدي على عينة من الطالبات للصف الخامس وعددهن (35) والصف السابع وعددهن (32) والصف الثامن وعددهن (36).

جدول (3): الأوساط الحسابية للاختبارات القبلي والبعدي لمادة الدراسات الاجتماعية للصفوف الخامس وسابع وثامن بمدرسة شمس الهدى للتعليم الأساسي

المتوسطات الحسابية	العدد	الاختبار القبلي المتوسط الحسابي / الانحراف المعياري	الاختبار البعدي المتوسط الحسابي / الانحراف المعياري
المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب للصف الخامس	32	5.8	6.75
المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب للصف السابع	25	5.98	8.34
المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب للصف الثامن	26	6.61	7.9

يشير جدول (3) إلى المتوسطات الحسابية للاختبارات القبلي والبعدي للصفوف الخامس والسابع والثامن لمادة الدراسات الاجتماعية في مدرسة شمس الهدى، حيث يتضح الفرق بين المتوسط الحسابي للصف الخامس بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي بمقدار (0.95)، بانحراف معياري مقداره (2.4) عن متوسط درجات الاختبار القبلي، وانحراف معياري مقداره (2.2) عن متوسط درجات الاختبار البعدي، بينما فرق في المتوسطات الحسابية للصف السابع بمقدار (2.36)، وبمقدار انحراف معياري (1.56) عن متوسط درجات الاختبار القبلي، وانحراف وقدره (2.4) عن متوسط درجات الاختبار البعدي، بينما الصف الثامن بلغ الفرق في المتوسط الحسابي بين الاختبار القبلي والبعدي (1.29)، وانحراف معياري مقداره (1.41) عن متوسط درجات الاختبار القبلي، وبلغ الانحراف المعياري عن متوسط درجات الاختبار البعدي (1.61)، ويعزى هذا الفرق، والارتفاع في الدرجات إلى الورش التدريبية التي قدمتها الباحثة على عدد من التطبيقات والبرامج أثناء التدريس عبر منصة كلاس روم، والتي كان لها دور في إثارة دافعية التعلم، وخلق جو المنافسة في التقويم البنائي والختامي، وهذا يدل على وجود أثر لمجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على التحصيل للطلبة الذين خضعوا إلى مجتمعات التعلم المعنية لأنهم كانوا على دراية ومعرفة بالطرق والأساليب التي استخدمتها المجموعة في تعزيز مستوى تعليم الطلبة والذي أثر بشكل إيجابي على تحصيلهم، وهذا يدل بأن تأثير مجتمعات التعلم كان لها تأثير إيجابي أثر بشكل كبير على تحصيل الطلبة ألن هذه المجتمعات كونت بعداً التغير وتطوير أساليب التعليم المعتمدة على التكنولوجيا بهدف التواصل ومناقشة كافة القضايا التعليمية والتي من شأنها أن تحسن طرق تعليم وزيادة مستوى التحصيل لدى الطلبة. وعلى الرغم من عدم وجود أي دراسة سابقة تقيس دور مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على تحصيل الطلبة إلا أن الدراسات أشارت إلى دور أو تأثير مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على أداء أو دافعية المعلمين. وقد اتفقت مع نتائج دراسة ربيكا (2015) وآخرون إلى وجود الارتباطات الإيجابية بين مستوى المعلم الثقافي في مراقبة الأقران وبين مستوى التعليم والتغذية الراجعة على الممارسات التعليمية. ونتائج دراسة الصالحية والهاشم (2018) والتي أشارت إلى تأثير مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في رفع المستوى التحصيلي للطلاب، ونتائج دراسة نوفل (2015) والتي أشارت بأنه يوجد عالقة وثيقة بين أسلوب التعاون ومستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي البحث:
- ضرورة تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في نقل المعارف والمهارات بين المعلمين في السلطنة وخارجها، بحيث يساعد على تبادل الخبرات وتنمية مهارات كثيرة والعمل على زيادة حركة النشر وإخراج البحوث العلمية في الميدان التربوي.
- الاهتمام بتدريب المعلمين بشكل مستمر على تطبيقات جديدة، تساعد المعلم على الشرح عبر منصة كلاس روم، والتي من شأنها تؤدي إلى رفع التنمية المهنية لدى المعلم.
- ضرورة عدم التوقف عن تفعيل منصة كلاس روم والتعليم عن بعد، بعد اجتياز ظروف جائحة كورونا - بإذن الله تعالى - وإنما الاستمرار على تفعيلها في الواجبات وتقديم الأعمال، والخطط العلاجية والإثرائية، والتعلم الذاتي، وإضافة بعض الشروح التي تعين الطالب بشكل أكبر، وتفعيلها في فترة أي ظروف استثنائية أخرى، حتى يضمن استمرارية التعليم وتقليص الفاقد التعليمي للطلاب، والتكيف مع أي ظروف ممكن أن تؤدي إلى تعليق الدراسة.
- عقد الورش التدريبية المتخصصة بشكل مستمر للمعلمين، التي بدورها تنمي عدد من المهارات لديهم في التدريس عبر المنصة.

المقترحات:

- من خلال النتائج التي توصل إليها البحث، فإنه يقترح:
- إجراء بحوث مماثلة حول عنوان البحث، على عدد معلمين أكثر ومواد دراسية أخرى، كونه من المواضيع الحديثة في السلطنة، ومواكبة التعليم عن بعد وذلك من أجل قياس النتائج بشكل أكبر وخلال فترات زمنية أطول مثل فصل دراسي، سنة دراسية.
- إجراء المزيد من البحوث حول برامج الكترونية متخصصة بشكل أكبر وأكثر حداثة ولها أثر في التدريس ورفع التحصيل الدراسي لدى الطلاب عبر منصة كلاس روم.

المراجع:

- إبراهيم، عاصم. (2012). برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات استخدام أدوات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني في تعليم العلوم وتعلمها لدى الطلاب المعلمين. *مجلة التربية العلمية*: 15(1)، 134-65.
- أبو عقيل إبراهيم محمد. (2014). *واقع التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة الخليل*. رسالة ماجستير، جامعة الخليل، فلسطين.
- الأمانة العامة لمجلس التعليم. (2017). *فلسفة التعليم في سلطنة عمان*.
- امبيض، يسرى زياد صالح. (2014). *دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس القدس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين*. قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية- الإدارة التربوية- في جامعة بيرزيت- فلسطين.
- الباز، مروة. (2013). *فعالية برنامج تدريبي قائم على تقنيات الويب 2.0 في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة*. *مجلة التربية العلمية*: 16(2)، 160-113.
- توفيق، فيفي أحمد. (2017). *سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج*. *المجلة التربوية*: ج 47، 260-113.
- الجني، ليلي. (2016). *تقصي نوايا طالبات الدراسات العليا في استخدام منصة إدمودو التعليمية مستقبلاً باستخدام نموذج قبول التقنية*. *مجلة كلية التربية السياسية للعلوم التربوية: جامعة بابل*، ع 28، ص 70.
- حسين، هشام والسعدني، محمد. (2012). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تحقيق الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية في عصر المعلوماتية*. *مجلة كلية التربية: بورسعيد*، 11، 64-31.
- حميد، مطهر. (2013). *أثر برنامج إلكتروني مقترح في تنمية مهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية لدى طلاب كلية التربية والعلوم التطبيقية بجامعة حجة واتجاهاتهم نحوها*. *الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، مصر*، 470-436.
- الحيلة، محمد محمود. (2004). *تكنولوجيا التعلم بين النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخان، بدر. (2005). *استراتيجيات التعلم الإلكتروني*. ترجمة علي الموسوي. شعاع للنشر والعلوم.
- داغستاني، بلقيس إسماعيل والمالكي، هيفاء جار الله. (2020). *دراسة تقييمية: دور المنصات التعليمية الإلكترونية في النمو المهني لمعلمات الطفولة المبكرة*. *المجلة التربوية: كلية التربية، العدد 73*.
- الرشدي، منيرة. (2019). *واقع استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس واتجاهاتهن نحوها*. *مجلة البحث العلمي في التربية*: 20(1)، 26-1.
- الزهراني، حنان. (2016). *أثر استخدام منصة تعليمية في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الباحة*. *كلية التربية الصالحيّة، فاطمة والهاشم، نور* (2018). *تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب*. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: العدد (97)*، 472-477.
- عماد شوقي سيفين. (2018). *كفايات معلم الكفاءات في عصر التكنولوجيا والمعلومات*. عالم الكتب.
- عماشة، محمد. (2011). *أثر برنامج تدريبي على تقنيات الويب 2.00 الذكية للتعلم الإلكتروني على استخدامهما في تصميم وبث الدروس الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية*. *تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث: مصر*، 323-273.
- العنيزي، يوسف. (2017). *فعالية استخدام المنصات التعليمية إدمودو لطلبة تخصص الرياضيات والحاسوب بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت*. *المجلة العلمية*: 33(6)، 241-193.
- عياصره، مصطفى محمد عيسى. (2014). *دور التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج في زيادة التحصيل الدراسي للطلبة من وجهة نظر المعلمين*. جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

- غازي، أحمد باسل والباوي، ماجدة إبراهيم. (2018). أثر استخدام المنصة التعليمية *class room* في تحصيل طلبة قسم الحاسبات لمادة *Image Processing* واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني. رسالة ماجستير كلية التربية للصرافة، جامعة بغداد، العراق.
- الغامدي، منى سعد. (2018). فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم التشاركي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 26(2).
- غانم، منجي عزمي محمود. (2016). أثر استخدام تطبيقات جوجل في تنمية اكتساب طلبة الصف السادس في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو تقبل التكنولوجيا. رسالة ماجستير كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. (2020). مهارات التدريس الإلكتروني. السعودي. المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. <https://2u.pw/H6tIH:2020>
- المصري، حكمت علي، الأشقر، رنان علي. (2018). فاعلية المنصة التعليمية أدمودو في تنمية التحصيل في العلوم والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين. المؤتمر والمعرض الدولي الثاني عشر للتعلم الذكي والتكنولوجيا الذكية في الفترة ما بين 25_26 سبتمبر 2018 في فندق هيلتون رمسيس، القاهرة.
- موجز سياساتي. (2020). التعليم أثناء جائحة كوفيد – 19 وما بعدها آب/أغسطس 2020.
- نوفل، نوفل. (2015). أثر المعلم في رفع المستوى العلمي للتلاميذ (دراسة ميدانية على تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة تشرين.
- Chung, C.H., Yu, C.Y. & Kuo, C.H. (2018). *Exploring faculty's using behaviors in LMS platform to improve training programs*. In E. Langran & J. Borup (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 123-127). Washington, D.C., United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Dehdary, N. (2017). A Look into a Professional Learning Community. *Journal of Language Teaching and Research*, 8 (4) <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0804.02>
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*. Pergamon Press.
- Hong S. (2012). The Role Teachers, Professional Learning Communities in The Context of Curriculum Reform in High Schools. *Chinese Education and Society*, 45(4), 81-95. <https://doi.org/10.2753/ced1061-1932450406>
- Kionki SEO. (2012). The Vision and The Reality of Professional Learning Communities in Korean Schools. *KEDI Journal of Educational Policy*, 9(2), 281-298.
- Rebecca. Q., Ratz, J., & James.J. (2015). The impact of professional learning on the achievement level of the students at the elementary level communities. *Journal of Education Publisher*, (4).
- Shannon, F. (2014). *THE IMPACT OF PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES ON TEACHERS AND STUDENTS IN AN ELEMENTARY SCHOOL*. PHD Any university or Texas Commerce-America.
- Talbert, Joan E. (2010). *Professional learning communities at the crossroads: How systems kinder or engender change*, in: A. Hargreaves et al. (eds.), *Second international handbook of educational change*, Springer International handbooks of educational No. 23, PP. 564 – 557. [10.1007/978-90-481-2660-6_32](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_32)
- Tomas, E. (2008). *A study of the implementation of schedule embedded faculty professional learning communities in A suburban Massachusetts high school*. Ed. D., Boston College, USA.
- <https://www.arageek.com/>
- About Classroom: [support.google.com](https://support.google.com/classroom/)

Effective Teaching Skills of Faculty Members at Tafila Technical University According to some Variables

Abdullah Ali Al-Jazi

Accepted

قبول البحث

2023/2/28

Revised

مراجعة البحث

2023 /1/22

Received

استلام البحث

2022/12/6

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.4.13>



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

Effective Teaching Skills of Faculty Members at Tafila Technical University According to some Variables

مهارات التدريس الفعال لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الطفيلة التقنية تبعاً لبعض المتغيرات

Abdullah Ali Al-Jazi

عبدالله علي الجازي

Associate Professor of Curriculum and Instruction, Curriculum and Instruction Department, College of Education-
Tafila Technical University, Jordan

أستاذ مشارك في المناهج وطرق التدريس - قسم المناهج والتدريس - كلية التربية - جامعة الطفيلة التقنية - الأردن

abotamny_2006@yahoo.com

Abstract:

This study aimed at knowing up to what level the academic staff at Tafila Technical University possesses effective teaching skills according to two variables: the faculty and years of experience, and for the sake of achieving the study's aims. A main-three-section questionnaire was developed based on (planning, teaching, and evaluation). Each of these sections has a set of paragraphs that describes it, and after checking the psychometric properties of the tool, it was distributed to the study sample that is about 101 academic staff members. The results showed that the academic staff at Tafila Technical University has an advanced level of teaching skills. Moreover, the results showed that there were no statistically-marking differences attributed to the faculty variables, humanity or scientific. The results showed that there were statistically-marking differences in the teaching and evaluation that were attributed to the faculty variable, and it was positive for the Faculty of Humanities. The results also showed that there were no statistically-marking differences in the planning and evaluation that were attributed to the variable of years of experience. Meanwhile, the results showed that there were statistically-marking differences in the teaching attributed to the variable of experience, and it was positive for the faculty. The experience is from 10 years of experience and above. The study recommended making more studies about teaching skills and how good the academic staff in other universities are at them and according to other variables such as gender.

Keywords: Degree of possession; Academic staff; Effective teaching skills.

الملخص:

هدفت الدراسة تعرف درجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الطفيلة التقنية لمهارات التدريس الفعال تبعاً لمتغيري الكلية، وسنوات الخبرة، لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من ثلاثة مجالات رئيسية: (التخطيط، التدريس، التقويم)، يتبع لكل مجال مجموعة من الفقرات التي تعبر عنه، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة: تم توزيعها على عينة الدراسة البالغ عددها (101) عضو هيئة تدريس، أظهرت النتائج أن درجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية لمهارات التدريس الفعال كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية على مجال التخطيط، تعزى لمتغير الكلية (إنسانية، علمية)، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية على مجالي التدريس والتقويم تعزى لمتغير الكلية، ولصالح الكلية الإنسانية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية على مجالي التخطيط، والتقويم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية على مجال التدريس تعزى لمتغير الخبرة، لصالح الكلية الإنسانية، والخبرة التدريسية (عشر سنوات فأكثر)، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول مهارات التدريس ودرجة تمكن أعضاء الهيئة التدريسية منها في جامعات أخرى، وضمن متغيرات أخرى كالنوع الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: درجة امتلاك، الهيئة التدريسية، مهارات التدريس الفعال.

Introduction:

The educational process is considered a key factor in the advancement and prosperity of nations as it mainly and effectively contributes to the upbringing of generations in such a way that they contribute to the building and advancement of their homelands. This educational process is an integrated system of teachers, learners, educational environments, school curricula and in-class activities between teachers and learners, which plays an important role within this integrated system when a teacher chooses the teaching strategy, relying on his choice of scientific and educational bases, this would lead to the achievement of all or at least most of the targeted educational goals, which necessarily means supporting the learner in acquiring knowledge and contributing to it properly.

Teaching is an activity that aims at stimulating the learning process and facilitating its mission. It is a thoughtful and carefully planned process with the aim of developing and forming a learning environment for the learner that contributes to the formation of his knowledge and the refinement of his personality and skills, under certain conditions, to reflect his behaviors and actions in reality (2013, Elsayed).

In this regard, effective teaching, which could play a significant role in making the educational process meaningful; therefore, is defined as a type of teaching aimed at providing students with a set of skills necessary for work and life. Moreover, it is that teaching which turns the process of learning into a meaningful process, so that knowledge and information coincide with the learner for a long time so that the learner can employ and benefit from them in a variety of everyday situations. It further helps shaping positive trends and tendencies towards the teaching and learning process (Ambosidi, Al-Bura 'a, & Al-Hasani, 2019).

Effective teaching is based on the idea that the learner is the center of the educational process, the teacher is a facilitator and guide, and that the primary role of the teacher in this type of teaching lies in his ability to integrate the learner into the educational situation, meaning that the learners participate in the educational situation. The role of the learner here is a positive role and is not traditionally stereotypical in the sense of only receiving information. Rather, in this type of teaching, he is a participant and a seeker of information by various means and methods (AboSamour, 2015) and participates in educational activities physically, mentally and emotionally, so the outcome is an increase in the achievement level of these learners, and naturally, this requires transferring the teaching method from the traditional style in which the teacher is the main focus in the educational situation to the effective teaching method that makes the learner the basis of the educational situation (Himmele & Himmele, 2017).

In order to transform the educational environment into an effective environment suitable for effective teaching, it is necessary to take a set of actions, including: preparing the classroom environment before carrying out any teaching activity, and, by preparation, it means organizing the seating of students inside the classroom, securing the lighting and heating if it is winter and cooling if it is summer, a set of laws must be set by the teacher with the participation of the learners, aiming to organize the interaction of students inside the classroom, and these laws are implemented and reviewed periodically by the teacher and learners to ensure its compatibility to the educational process (Marzano, 2007).

Effective teaching differs from traditional teaching due to a number of foundations, including the participation of the learner in the learning process, building on the learner's experiences, and the need to enhance the motivation of learners to learn through notifying them of their need for learning. It is noteworthy that the teaching material intended for learners needs to be in line with their abilities and needs (Al-Mantshri, 2011).

Effective teaching needs an active teacher who possess several traits such as autonomy, responsibility, impartiality, thoughtfulness, kindness, motivation, excitement, responsiveness and self-confidence. An effective teacher must demonstrate a continuous state of learning the psychological theories related to learning. It is similarly important that the teacher must have an adequate and in-depth knowledge of the field s/he teaches. On the other hand, the behavior of the teacher towards himself is regarded an influential factor in the educational process. If his behavior towards himself is positive, this would be reflected on the students, so that their behavior towards the teacher is positive, and vice versa. Further, the behavior of the teacher with his students is vital as the teacher advises students of having positive feelings towards themselves and their colleagues which increases their self-confidence and motivates them to learn more (Al-haylah, 2014).

This confirms the importance and gravity of the teacher's role as it is not the teaching method that matters, but the teacher. In the end, the method is an action or initiative taken by the teacher (Rashid, 2001) since a university teacher that possesses the required teaching competency is the basis for building and developing the educational process, it is a tool for development and modernization; the limits of its job responsibilities should not end at the traditional aspects, but rather it should contribute effectively to building generations, be able to change, and interpret the knowledge and experience that he provides to students into practical situations of interest effective on the formation of students in the professional and scientific aspects; this is only possible if the teacher possesses a set of skills that lead to effective teaching (Mohisen & Al-Haloul, 2018).

Effective teaching includes a set of skills that together constitute the basis of effective teaching. Planning for teaching is the basic skill because it includes defining the educational goals to be achieved by learners, and dividing these goals into their types: cognitive, psychomotor, emotional, higher and lower mental skills and other divisions. All the following educational processes such as teaching, activities, and assessment are in light of the educational goals, so it is important for the teacher to define the educational goals and turn them into educational products.

Also, the implementation of the lessons is one of the important skills in effective teaching as it includes all the actions and initiatives that the teacher takes during the presentation of the lesson in order to help learners realize and understand the information contained in the lesson and increase their interest. Among the most important skills that the teacher must master are preparing lessons, diversifying stimulants, and ending lessons (closure) (Al-Tanawi, 2013).

Effective evaluation is an important ring in the educational teaching chain as it gives an idea about the extent of the educational cycle and the feasibility of the effectiveness of teaching methods. It also gives an indication of the teachers' advancement and achievements.

In order for the assessment to be effective, dependence should not only be on paper and pencil tests as the only method of assessment because the focus today has shifted to the student's abilities and skills in order to prepare him for the practical life. This requires training the teachers and providing them with tools and modern methods in addition to paper and pencil tests because diversifying the tools of assessment is very important to address different aspects among learners as the effective assessment does not only measure the cognitive aspect, but rather measures the skill aspect and higher thinking processes of learners, the effective evaluation highlights the learners' strengths to be reinforced, and weaknesses to be strengthened, taking into account that the evaluation tools should be honest and stable. The results of the assessments are also used to improve the teaching process (Al-Sabahi, 2020).

The study problem:

Effective teaching is an important pillar of the educational process, as it incubates knowledge and skills that enable students to acquire all forms of knowledge and experience well. It converts the educational process into a participatory process between the teacher and the learner (Abdul Razzaq, 2021). Nevertheless, it is important for a teachers to have effective teaching skills which they lack as reported in previous studies such as the study of (Masood, 2017), which reported that some effective teaching skills such as diversity in evaluation tools and stimuli that draw the attention of learners and the use and development of students' thinking skills.

Another study conducted by (al-omari, 2015) noted that the practice of the teachers of effective teaching skills was below average. It recommended that studies should be conducted on the possession of teachers of effective teaching skills.

Therefore, the researcher considered it appropriate to conduct a study that sheds light on the effective teaching skills on a sample of teaching staff at Tafila Technical University.

The study questions:

- What is the degree of possess effective teaching skills among faculty members at Tafila Technical University from their point of view?
- Does the of effective teaching skills among faculty members at Tafila Technical University differ according to the difference in the faculty (humanitarian, scientific)?
- Does the degree of effective teaching skills among faculty members at Tafila Technical University differ according to the difference in teaching experience?

The objectives of the study:

The objectives of this study are as follows:

- identifying the degree of the possession of the faculty members at Tafila Technical University of effective teaching skills from their perspective.
- Finding out any differences in the degree of the possession of the faculty members at Tafila Technical University of effective teaching skills from their perspective attributed to the college variable.
- Finding out any differences in the degree of the possession of the faculty members at Tafila Technical University of effective teaching skills from their perspective attributed to the Teaching Experience.

The importance of the study:

The importance of this study stems from the significance of the topic it discusses. Effective teaching and its skills are of ultimate significance due to its direct impact on students in relation to their acquisition of knowledge and theoretical and academic experience. It is expected that this study would contribute to providing the Arab Library with theoretical literature on the topic of effective teaching skills. Likewise, it is anticipated that the results of the study would be beneficial for the faculty members at Tafila Technical University and other universities as it would attempt to provide a perception of their possession of effective teaching skills. Researchers in curricula and teaching methods could further benefit from this study in terms of theoretical literature and research methodology.

Procedural Operational definitions:

This study contains a set of variables, known procedurally as follows:

- **Effective teaching skills:** a set of performances and behaviors carried out by faculty members in order to achieve the set of educational objectives. These skills in this study consist of three main skills: the skill of

planning, the skill of executing lessons, and the skill of assessment; under each major skill, there's a group of associated sub-skills.

- **Possession of the skill:** the response of the faculty members to the study tool, which consists of the primary and secondary effective teaching skills, and the response either to a very large degree, or to a large degree, or to a moderate degree, or to a small degree, or never.
- **Faculty members at Tafila Technical University:** those who practice the profession of teaching at Tafila Technical University whether in humanitarian colleges or in scientific colleges.

The delimitations of the study:

- **Human delimitations:** teaching staff at Tafila Technical University who teach in humanities and science colleges.
- **Place delimitations:** Tafila Technical University.
- **Time delimitations:** the second academic semester 2021-2022.
- **Objective delimitations:** the results of the study are circulated in light of the tools used in the study.

Previous studies

Given the prominence of the theme of effective teaching, the researcher has reviewed and arranged the related previous studies from the newest to the oldest:

- **The study of Abdulrahman (2022)** aimed at identifying the impact of some variables on the effective teaching skills possessed by the female secondary teachers in Makkah province. The study tool was a questionnaire of 42 items covering three dimensions: planning skills, implementation skill and evaluation skills. The questionnaire was applied to a sample of (429) female teachers. The results of the study indicated that the level of possessing effective teaching skills by the study sample was high in all three dimensions of the scale and on the scale as a whole. The ranking of the three dimensions was as follows: planning skills, implementation skills and evaluation skills. The results further indicated that there were no statistically significant differences between the average responses on the scale of effective teaching skills attributed to the variables of specialization, the number of years of experience and the number of courses.
- **Mohisen and Al-Haloul (2018)** conducted a study aimed at evaluating the effective university teaching from the perspective of students and teaching staff at Al-Aqsa University. To achieve the objective of the study, two questionnaires were prepared; one for the teaching staff and one for the students. After verifying the validity and reliability of the study tool, it was applied to a sample of (327) male and female students and (144) teaching staff at the university. The results of the study showed that the evaluation percentage of effective university teaching, from the students' point of view, was (67.4%) and (92%) from the perspective of the university teaching staff. The results also showed that there were differences in the evaluation of effective university teaching between university students and university teaching staff in favour of latter. The results further showed differences attributed to the gender variable in favour of the females, the variable of specialization for the literary disciplines, and the academic achievement for the high-achievers.
- **Al-Anzi (2017)** carried out a study to identify the extent to which intermediate schoolteachers use lesson planning, implementation and evaluation skills from the perspective of teachers and supervisors. It moreover aimed to identify the impact of both academic qualification and experience on the extent to which the members of the study sample use effective teaching skills. To achieve the objectives of the study, the descriptive method was applied. The study population consisted of (756) teachers and supervisors of the intermediate school level in the city of Hail. The sample of the study, which was selected using the sample random manner, consisted of (80) teachers and educational supervisors, distributed according to the study variables of the academic qualifications and experience. The measurement tool was a 45-item questionnaire of three main dimensions covering the skills of planning, 10 items, implementation, 29 items and evaluation skill of 6 items. The results of the study indicated that the extent to which members of the study sample used effective teaching skills was average, and that there were no statistically significant differences at the level of (0.05) in the extent to which intermediate schoolteachers used effective teaching skills according to the academic qualifications variable. In addition, they indicated that there were statistically significant differences attributed to the experience variable.
- **The study of (Abu Haltam, 2016)** aimed at identifying the degree to which the students of practical education programs at the colleges of education at the Palestinian universities practise effective teaching skills. It further sought to identify the differences between the average evaluations of practical education supervisors at the colleges of education colleges at the Palestinian universities according to the university variable. To achieve its objectives, the study followed the analytical descriptive approach. A questionnaire was designed consisting of effective teaching skills. The population of the study included (42) supervisors at the colleges of education at the Palestinian universities. The results of the study indicated that the degree to which the students of practical education programs at the colleges of education at the Palestinian universities practise effective teaching skills moderately. They, moreover, showed that there were statistically significant differences attributed to the university variable for National University and Hebron University.

- **Another study was conducted by Omari (2015)** aimed at identifying the extent to which a sample of science teachers from the First Directorate of Education in Irbid region, Jordan practised the principles of effective teaching during their teaching of science courses. The study used a questionnaire as a measuring tool to find whether there were differences that could be attributed to the variables of gender, qualifications, and experience. The population of the study was made up of (200) teachers in Irbid region, and the sample of the study comprised of (123) teachers. To achieve its objectives, a two-section questionnaire was used; the first section covered the personal study variables; whereas the second section consisted of (57) items divided into the dimensions of effective education. These include clarity of objectives, educational tools and activities, presentation of the subject, using learning sources, motivation and enhancement, taking into account individual differences, class management and interaction, development of skills and values, and trends and evaluation. The results indicated that the degree of science teachers' practice of effective teaching principles was close to average. They further indicated that there were differences in the use of effective teaching principles attributed to gender variables for the benefit of female teachers and there were no differences in the use of effective teaching principles attributed to other variables.
- **Karimin, Rammana and Karimin (2015)** conducted a study to identify the extent to which teachers of talented students practise effective teaching dimensions in Jordan from the perspective of the teachers according to the variables of gender, qualifications and years of experience. In order to achieve its objectives, the study followed the analytical descriptive approach. The study sample included (171) male and female teachers of the talented students in the Jordanian centres. The measuring tool was a three-dimension questionnaire of (69) items covering the teaching plan, class management and teaching method and evaluation. The results of the study indicated that the level of practicing the effective teaching dimensions by the study sample was moderate. They, besides, showed that there were no statistically significant differences between male and female teachers in the assessment of competencies related to the three dimensions of the study tool. Moreover, they indicated that there were no statistically significant differences among the teachers of the talented students concerning their degree of practicing effective teaching dimensions attributed to the variables of the years of experience and the qualifications.
- **In the same context, Al-Qamish (2013)** conducted a study to identify the extent to which teachers of talented students in Jordan practise effective teaching dimensions inside the classroom from the perspective of the teachers according to the variables of gender, qualifications, and years of experience. The study sample included (171) male and female teachers of the talented students in the Jordanian centres. The measuring tool was a three-dimension questionnaire of (69) items covering the teaching plan, class management and teaching method and evaluation. The results of the study indicated that the level of practicing the effective teaching dimensions by the study sample was moderate. They, besides, showed that there were no statistically significant differences between male and female teachers in the assessment of competencies related to the three dimensions of the study tool. Moreover, they indicated that there were no statistically significant differences among the teachers of the talented students concerning their degree of practicing effective teaching dimensions attributed to the variables of the years of experience and the qualifications.

Comment on previous studies:

It is noticed that all previous studies have aimed at identifying the teachers' effective teaching skills in different locations and at different dates. It is further noticed that previous studies were conducted on ordinary student schoolteachers such as the study of Abdulrahman (2022), Al-Omari (2015) and Al-Anzi (2017). Besides, there were some studies that targeted talented students' teachers such as the study of Al-Qamish (2013) and Karimin, Rammana and Karimin, (2015), and there were studies targeting practical education students at faculties of education at universities such as the study of Abu Haltam (2016). Moreover, there were studies that targeted university faculty members including that of Mohisen and Al-Haloul (2018). Also, there were studies targeting teachers for certain courses as science teachers as in that of Al-Omari (2015).

The present study is similar to previous studies in its goal of identifying the teachers' effective teaching skills; nonetheless, it differed from them in the targeted group as this study targeted the teaching staff at Tafila Technical University. However, the above-mentioned studies targeted school teachers with the exception of the study of Mohisen and Al-Haloul (2018) in evaluating the effective university teaching from the perspective of students and teaching staff at Al-Aqsa University. Both studies targeted the same group but in different countries and used different variables. The present study used the variables of colleges and teaching experience, as well as the difference in the study tool applied.

The method and procedures:

Study population:

The study population consists of all the faculty members at the university, whose number is (258) professors, distributed among (164) professors in scientific faculties, and (94) in humanities faculties.

Study sample:

The study sample amounted to (101) professors from the humanities and sciences faculties who were chosen by the stratified random sampling method, distributed among (54) professors from the scientific faculties and (47) professors from the humanities faculties, and table No. (1) shows the details of the sample.

Table (1): The study sample

Faculty	Humanitarian	Scientific	Total
Number	48	53	101
Experience	Less than 10 years	More than 10 years	
Number	37	64	101

The study tool:

It is a questionnaire consisting of three main areas representing (effective teaching skills) and these areas are: the planning skill, lesson execution skill, and assessment skill, and each of the main skill areas includes a set of statements that express it. The tool was built by referring to the previous literature and related studies, and to determine the estimates of the responses of the study sample, indicators for these responses were identified: low, medium and high depending on the following criterion: category length = highest value - lowest value / number of levels = $5-1/3 = 1.33$, so the value ranging between (1-2.33) is low, the value from (2.34-3.66) is medium, and the value from (3.67-5) is high.

The tool validity:

To ensure the validity of the tool, it was presented to a group of specialized faculty members. After taking their opinions, some paragraphs were modified, and others were added and deleted, so that it consisted in its final form of three main areas, and forty-one statements.

The tool stability:

To ensure the stability of the tool, the questionnaire was applied to (20) of the study population; (Faculty members at Tafila Technical University) whom are not part of the study sample; then the stability coefficient (Cronbach alpha) was used, and table (2) shows the result:

Table (2): Stability coefficient (Cronbach alpha)

No. of statements	Stability coefficient
41	.093

The above table shows that the value of the stability coefficient is (.093), which is a high stability coefficient, and accordingly the researcher was assured that the study tool can be applied to the study sample.

The study results:

In this part of the study, the results of the study will be reviewed in addition to a discussion of these results.

Results related to the first question, which states: what is the degree of possessing effective teaching skills among faculty members at Tafila Technical University from their point of view?

To answer this question, percentages and standard deviations were calculated, and Table No. (3) shows the results:

Table (3): Percentages and standard deviations for the areas of the study as a whole

Skills	Mean	Standard Deviation
Planning	4.33	0.355
Lesson execution	4.24	0.403
Assessment	4.21	0.478
All areas	4.26	0.365

The above table shows that the arithmetic mean of the study sample's estimates of the degree to which they possess the skills of effective teaching completely amounted to (4.26) with a standard deviation of (0.365); this means that the degree of possessing these skills is high as the arithmetic mean falls between the two categories (5-3.67). This result may be due to the fact that the faculty members are exposed to unified developmental training courses in teaching skills, and that they keep up with the developments in the field of teaching skills. This result is similar to the result of the study of Mohisen and Al-Haloul (2018), which showed that the teachers' estimates for their use of effective teaching amounted to (92%) as the above table shows that the skill of lesson planning came in the first place with an arithmetic mean of (4.33) and a standard deviation of (0.355). In the second place came the skill of lesson execution with a mean of (4.24), and a standard deviation of (0.40345). The third was the assessment skill with an arithmetic mean of (4.21) and the standard deviation amounted to (0.47). This result may be attributed to the study sample's awareness of the importance of owning the skill of planning lessons because it is the first step

on which the rest of the elements of effective teaching are built, and the plan or planning is required administratively at the level of departments and colleges, so it was necessary to possess the skill of planning more than other areas of effective teaching; Table (4) shows the arithmetic mean and deviation for the paragraphs of the planning skill:

Table (4): Arithmetic mean and standard deviation for statements in the planning skill

No.	Statements of the planning skill	Mean	Standard deviation
1	I have a full perception of the target group in the teaching process	4.42	0.605
2	I do a course analysis before making a plan	4.17	0.698
3	I set course objectives clearly	4.51	0.521
4	I set realistic and achievable educational goals	4.32	0.634
5	I diversify the educational goals that I set	4.09	0.755
6	I set a timetable for completing the course topics	4.39	0.762
7	I select the educational materials available for teaching	4.44	0.607
8	I identify activities that contribute to achieving goals	4.12	0.757
9	I indicate the teaching methods to be used	4.34	0.623
10	I include up-to-date references in the plan for the course	4.34	0.639
11	I determine for students the assessment mechanism for the course in advance	4.45	0.574

The above table shows that all the statements in the area of planning were high, and it shows that paragraph (3), which states “I set course objectives clearly” ranked first, with an mean of (4.51); the result may be attributed to the teachers’ awareness of the importance of the goals clarity as the rest of the educational process elements are affected by the goals negatively and positively as the table shows that paragraph (5), which states “I diversify the educational goals that I set” ranked last with an arithmetic mean equal to (4.09), and perhaps the reason for this is due to the terms of priorities, as diversification of goals is an obvious matter for teachers; Table (5) shows the arithmetic mean and standard deviation in the area of lesson execution:

Table (5): Arithmetic mean and standard deviation for statements in the lesson execution skill

No.	Statements of the lesson execution skill	Mean	Standard deviation
12	I start the lecture with an interesting introduction to the students	4.26	0.746
13	I vary the stimulants during the course of the lecture	4.27	0.736
14	I work on communicating information to students in an easy and understandable way	4.43	0.572
15	I vary in audio coloring and visual distribution according to the context of the topic	4.34	0.780
16	I choose the educational method that suits the subject and the students	4.13	0.883
17	I gradually pass the information to the students	4.38	0.599
18	I ask students questions related to the topic of the previous lecture	4.35	0.672
19	I ask questions that motivate the students to think during the lecture	4.47	0.593
20	I give the students enough time to think about the answers to the questions during the lecture	4.26	0.614
21	I motivate students to interact during the lecture through reinforcement	4.22	0.746
22	I give opportunities for students to discuss and inquire	4.43	0.654
23	I work on developing positive feelings among students by respecting them and rewarding their good performance	4.42	0.637
24	I choose a teaching method that suits the nature of the subject I am teaching	4.36	0.628
25	The number of students in the classroom is an important factor in my choice of teaching method	4.19	0.990
26	I diversify teaching methods to suit the diverse abilities of students	4.19	0.774
27	I take into account the individual differences between students in terms of needs and characteristics	4.17	0.638
28	Choose teaching methods that increase students' motivation	4.23	0.602
29	I use teaching methods that depend on teamwork	3.78	0.965
30	Activity-based teaching is one of the teaching methods I use	3.72	0.928
31	I use teaching methods that stimulate thinking among students	4.24	0.712

The above table shows that all the paragraphs in the field of lesson execution were high, and the table shows that paragraph (19), which states “I ask questions that motivate the students to think during the lecture” ranked first, with an arithmetic mean equal to (4.47), and the result may be attributed to the teachers’ interest provoke students’ thinking by asking questions that stimulate thinking. The table shows that paragraph No. (30), which states “activity-based teaching is one of the teaching methods I use”, ranked last with an arithmetic mean equal to (3.72), and perhaps the reason is because a number of teachers do not have a good idea about activity-based teaching. Table (6) shows the arithmetic mean and the standard deviation of the assessment area:

Table (6): Arithmetic mean and standard deviation for statements in the assessment skill

No.	Statements of the lesson execution skill	Mean	Standard deviation
32	I determine what knowledge, skills and attitudes should be evaluated	4.24	0.684
33	I keep in mind that the assessment starts from the beginning of the lecture to its end	4.21	0.715e
34	In my opinion, the assessment process is a mean, not a purpose	4.19	0.761
35	The results of the assessment process are not affected by my tendencies as a teacher (objectivity)	4.37	0.614
36	I always make sure that the assessment tools measure what they are designed to measure (the validity of the tools)	4.24	0.698
37	I diversify the methods and tools that I use for the assessment	4.29	0.625
38	I take into account the human aspect in the assessment process, so students do not feel that assessment is a punishment	4.24	0.712
39	I give students the opportunity to evaluate their activities for themselves	3.69	1.083
40	I provide continuous feedback to students about their work, activities and test performance	4.31	0.615
41	I use assessment results to improve the educational process	4.29	0.60

The above table shows that all the statements of the assessment field were high, and the table shows that paragraph (35), which states "The results of the assessment process are not affected by my tendencies as a teacher (objectivity)" ranked first, with an arithmetic mean equal to (4.37), and the result may be attributed to teachers' awareness of the need to possess the element of objectivity in the assessment process as the teacher's tendencies involvement in the assessment results is far from the integrity that the teacher is supposed to possess, and the fact that the results are not affected by the teacher's tendencies gives credibility to these results on which subsequent steps may be built as the above table indicates that Paragraph (39) which states that "I give students the opportunity to evaluate their activities for themselves" ranked the last with an arithmetic mean equal to (3.69); the result may be attributed to the fact that if the students evaluate their activities themselves, they will not be objective because giving the student an opportunity for self-evaluation between now and then gives him an opportunity to practice self-criticism and corrects his mistakes by himself.

The results related to the second question which states: does the of effective teaching skills among faculty members at Tafila Technical University differ according to the difference in the faculty (humanitarian, scientific)?

To answer this question, an independent sampling t-test was used:

Table (7): Arithmetic means and standard deviations of the responses of the study sample to college variable

Std. Deviation	Mean	Co	Domains
.379	4.38	H	P
.330	4.28	S	
.378	4.36	H	T
.401	4.14	S	
.502	4.33	H	Ca
.433	4.10	S	

The above table shows that there are apparent differences between the mean estimates of the study sample on the variable of college (co), humanity (h), scientific (s), on all areas of the study tool, planning area (p), teaching area (t), and assessment area (ca). To make sure if these differences are statistically significant, the T-test was used for independent samples, and Table (8) shows the results:

Table (8): T-test results for the differences between the means of the study sample on the college variable

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
TOTALP	Equal variances assumed	.761	.385	1.337	99	.184	.094	.070	-.04574	.234
	Equal variances not assumed			1.328	93.793	.188	.094	.071	-.04680	.235
TOTALt	Equal variances assumed	.009	.927	2.792	99	.006	.217	.077	.06287	.371
	Equal variances not assumed			2.801	98.832	.006	.217	.077	.06332	.371
TOTALca	Equal variances assumed	2.489	.118	2.445	99	.016	.227	.093	.04294	.412
	Equal variances not assumed			2.428	93.400	.017	.227	.093	.04145	.413

The above table shows that there are no statistically significant differences (0.184) at ($0.05 \leq \alpha$) between the means estimates of the study sample on the area of planning (P) due to the college variable (humanity, scientific), and this result may be due to the fact that all faculty members are subject to training courses focused on the planning process as it is the basis for teaching as the table shows that there are statistically significant differences (0.006) on the area of teaching due to the variable of the college. With reference to the arithmetic means in table no. (8), the area of teaching (t) shows that the differences are in favor of the human college (4.36). This result may be attributed to the fact that the nature of the subjects taught in humanities faculties bears the nature of flexibility as they are mostly theoretical subjects, and it is possible to diversify in teaching methods more than scientific faculties whose subjects bear the nature of scientific and laboratory experiments; as the table shows that there are statistically significant differences (0.016) on the assessment area (ca) attributed to the college variable, and by returning to the arithmetic means in table no. (8), the assessment field shows that the differences are in favor of the human college (4.33), and this result may be attributed to the fact that assessment takes multiple forms in viewing the nature of the materials taught in human colleges which is theoretical, and this diversification enables faculty members to possess the evaluation skill while scientific colleges are subject to assessment in practical and laboratory terms; therefore, there is no diversity in the assessment process.

Results related to the third question, which states: does the degree of effective teaching skills among faculty members at Tafila Technical University differ according to the difference in teaching experience?

To answer this question, a T-test of independent samples was used:

Table (9): T-test results for the differences between the means of the study sample on the years of experience variable

	years	Mean	Std. Deviation
TOTALP	tenL	4.25	.328
	tenH	4.37	.365
TOTALt	tenL	4.09	.452
	tenH	4.33	.344
TOTALca	tenL	4.11	.528
	tenH	4.26	.442

The above table shows that there are differences between the arithmetic means of the fields of the variable years of teaching experience: ten years or less (tenL), and ten years or more (tenH), and to find out the significance of the differences between the means, the (T-test) was used for independent samples, and the table (10) shows the results:

Table (10): Results of the T-test of the differences between the means of the study sample on the variable of teaching experience

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
TOTALP	Equal variances assumed	.852	.358	1.734	99	.086	-.126	.07277	-.27059	.018
	Equal variances not assumed			1.784	81.924	.078	-.126	.07073	-.26689	.014
TOTALt	Equal variances assumed	2.028	.158	3.061	99	.003	-.245	.08004	-.40385	-.086
	Equal variances not assumed			2.849	60.306	.006	-.245	.08601	-.41707	-.073
TOTALca	Equal variances assumed	3.630	.060	1.525	99	.130	-.149	.09822	-.34473	.045
	Equal variances not assumed			1.455	65.088	.150	-.149	.10296	-.35544	.055

The above table shows that there are no statistically significant differences (0.086) at ($0.05 \leq \alpha$) between the mean estimates of the study sample on the planning (P) due to the variable years of experience (ten or less, ten or more), and the table also shows that there are no statistically significant differences (0.130) at ($\alpha \leq 0.05$) between the means of the study sample's estimates on the assessment area (ca) due to the variable of years of experience. This result may be due to the fact that all faculty members are periodically subject to continuous training courses that focus on the planning process as it is the basis of teaching. The table also shows that there are statistically significant differences (0.006) in the field of teaching due to the variable of experience, and by returning to the arithmetic means in table no. (8), the field of teaching (t) shows that the differences are in favor of the Humanities College (4.36) and the teaching experience (ten years or more). This result may be attributed to the fact that the nature of teaching subjects in humanities faculties differs in viewing the nature of theoretical subjects, which allows diversification in teaching methods, experimenting with new ones, and with the long practice for a long period of time, the degree of mastery and possession of effective teaching skills becomes better. Contrary to what is the case in scientific colleges, this result is similar to the result of Al-Anzi study (2017), which showed that there are statistically significant differences attributed to the teaching experience to the extent to which teachers use the teaching skill.

Recommendations:

In light of the findings, the study recommends the following:

- Conducting training courses for faculty members organized regularly and periodically to enhance the effective teaching skills that they possess in all areas, and to inform them of the latest developments in teaching skills.
- Intensifying training workshops for faculty members in scientific faculties in particular in order to enhance their effective teaching skills.
- Conducting more studies on teaching skills and the degree to which faculty members are able to do so in other universities, and among other variables such as gender.

References:

- Abdul Razzaq, S., A. (2021). *Effective Teaching, Training Course, Faculty of Education*. Helwan University, <https://www.mohamedemads.com/2021/06/TeachingEffective.html>
- Abdulrahman, O. (2022). for differences in the levels of effective teaching skills among secondary school teachers in Makkah City according to specialization variables, number of years of experience, and number of training courses. *Journal for Educational and Psychological Sciences*, 16(4), 168-201.
- Abo Samour, M. (2015). *Effective classroom teaching skills and curriculum control*, 11, Dar dejla.

- Abu Haltam S. J. (2016). Degree of practical education students in the faculties of education in Palestinian universities for effective teaching skills from the point of view of supervisors. *Journal of the Faculty of Basic Education for Educational and Human Sciences*, 25, 42-61
- Al-Anzi, H. (2017). The extent to which middle school teachers use effective teaching skills from the point of view of teachers and supervisors. *Assiut College of Education Journal*, 33(2), 431-460
- Al-haylah, M. M. (2014). *Classroom Teaching Skills*. i 14, dar al-musayra for Publishing and Distribution.
- Al-Mantshri, H. (2011). *A proposed training program based on virtual classes in the development of effective teaching skills for forensic science teachers*. unpublished master's thesis, King Abdulaziz University, Saudi Arabia.
- Al-omari, W. (2015). The extent to which science teachers practice the principles of effective teaching from the point of view of the teachers themselves and its relationship to certain variables. *Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology*, 13 (4), 88-116
- Al-Qamish M. (2013). Degree of practice by talented student teachers for effective teaching dimensions in Jordan. *Studies Educational Sciences*, 40, Annex 1, p. 445-463
- Al-Sabahi, N. (2020). *Effective Classroom Calendar: Its concept, importance, tools, methods, planning*. <https://www.new-educ.com>.
- Al-Tanawi, A. M. (2013). *Effective teaching, planning, skills, strategies, calendar*. t3, Al-musayra Publishing and Distribution House.
- Ambosidi, A., Al-Burdiya, A., & Al-Hussniyeh, H. (2019). *Teacher Strategies for Effective Teaching*. I1, dar al-musayra for Publishing and Distribution.
- Elsayed, A. (2013). *Models and strategies for effective teaching between theory and application*. <https://le-calligraphe.com/book/36390>
- Himmele, P. & Himmele, W. (2017). *Total Participation Techniques*. Alexandria, ASCD.
- Karimin, H., Rammana, H., & Karimin, R. (2015). The extent to which teachers practice the preliminary level of effective teaching concepts in light of the theory of interests and their relationship to certain variables. *Faculty of Education Journal*, 39 (2), 581-630
- Marzano, R.J. (2007). *The Art and Science of Teaching. Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, VA.
- Massoud, N. (2017). Identifying the training needs of classroom teachers in the field of effective teaching methods in the city of Al-Marj and its environs: comparative study. *Libyan International Journal - Faculty of Education in Marj*, 24, 1-24.
- Mohisen, A., & H. (2018). *Evaluation of effective university teaching of faculty members from the point of view of al-Aqsa University students and professors*. <https://www.researchgate.net/publication/329698766>.
- Mohisen, A., & Al-Haloul, I. (2018). *Evaluation of effective university teaching of faculty members from the point of view of al-Aqsa University students and professors*. <https://www.researchgate.net/publication/329698766>.
- Rashid, A. (2001). *Characteristics and roles of the modern teacher*. i1, Arab Thought House.