رفاد
REFAAD

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

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

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المجلد الثاني عشر العدد الخامس، تشرين الأول 2023

رئيس التحرير

الدكتور حسن محمد العمري، جامعة نزوى- عُمان

فريق التحرير

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

الهيئة الاستشارية

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

هيئة التحرير

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

التعريف بالمجلة

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

أهداف المجلة:

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

عنوان المراسلة:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن

Refaad for Studies and Research

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

Tel: +962-27279055

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

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

قواعد النشر

أولاً: تسليم الورقة البحثية:

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

ثانياً: المراجعة:

1. الفحص الأولي:

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

2. التحكيم:

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

3. إجراء التعديلات:

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

4. القبول والرفض:

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

ثالثاً: القواعد الشكلية:

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

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
1	دور كلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلة التقنية في تعزيز القيم التربوية من وجهة نظر الطلبة	801
2	أثر اختلاف الجنس والتخصص والخبرة على مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان	813
3	برنامج قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية وفاعليته في تنمية مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية بمدينة تبوك	828
4	درجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في لواء قصبة عمّان	857
5	أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في التحصيل وتنمية التوجه نحو التعلم لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن	871
6	درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي وعلاقته بجودة الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان	884
7	التأصيل الإسلامي الإداري التربوي لإدارة المعرفة	911
8	دليل إرشادي لتطوير استراتيجيات وسياسات إدارة التنوع بالجامعات العُمانية في ضوء بعض الخبرات العالمية	928
9	الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي	949
10	العلاقة بين مستوى الوساوس القهرية والقلق الاجتماعي في ظل انتشار جائحة كورونا لدى طلبة جامعة نزوى	961
11	دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين	981
12	متطلبات توظيف مدخل STEM في تعليم العلوم في المدارس الحكومية الأردنية	1000
13	جودة أداء المدارس الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية من فلسطين في ضوء نمط القيادة المستدامة	1013
14	Results of the STEM- Oman Approach on the Interest of 10th Grade Students Towards STEM's Careers and Subjects	1040

افتتاحية العدد

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

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

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

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

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

إنه ولي ذلك والقادر عليه.

رئيس هيئة التحرير

د. حسن العمري

الأبحاث

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.5 pp: 801-812

Oct (2023)

Article 1

دور كلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلة التقنية في تعزيز القيم التربوية من وجهة نظر الطلبة

The Role of the Faculty of Educational Sciences at Tafila Technical University in Promoting Educational Values from the Point of View of Students

عبدالله علي الجازي

Abdullah Ali Al-Jazi

أستاذ مشارك في المناهج وطرق التدريس- قسم المناهج والتدريس- كلية التربية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

Associate Professor of Curriculum and Instruction, Curriculum and Instruction Department, College of Education, Tafila Technical University, Jordan

Abotamny_2006@yahoo.com

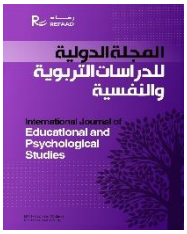
Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2023/6/4	2023 /5/7	2023 /4/13

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.5.1

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

رفاد REFAAD
www.refaad.com

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



دور كلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلة التقنية في تعزيز القيم التربوية من وجهة نظر الطلبة

The Role of the Faculty of Educational Sciences at Tafila Technical University in Promoting Educational Values from the Point of View of Students

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة تعرّف دور برامج كلية العلوم التربوية في تعزيز القيم التربوية من وجهة نظر الطلبة.

المنهجية: لتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تكونت من مؤشرات القيم التربوية ضمن مجالات رئيسية: القيم الاجتماعية، والقيم العلمية، والقيم المهنية والوظيفية، وبعد التأكد من خصائصها السيكومترية تم توزيعها على عينة الدراسة البالغ عددها (144) طالبًا وطالبة.

النتائج: أظهرت النتائج أن دور كلية العلوم التربوية في تعزيز القيم التربوية كان كبيرًا على جميع المجالات، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا على مجالي القيم العلمية والقيم المهنية والوظيفية ولصالح التربية الخاصة، وأيضًا فروق دالة على مجال القيم الاجتماعية ولصالح مستوى السنة الثانية.

الخلاصة: أوصت الدراسة بتعزيز برامج كلية العلوم التربوية بمنظومة قيمية تربوية بصورة متوازنة، وإجراء دراسة حول دور الجامعة في مختلف كلياتها في تعزيز القيم التربوية لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: تعزيز القيم التربوية؛ العلوم التربوية؛ جامعة الطفيلة التقنية.

Abstract:

Objectives: The study aimed to explore the role of educational science programs in promoting educational values from the students' perspective.

Methods: The descriptive method was used to achieve the study objectives, and a questionnaire was employed as the study tool. The questionnaire consisted of indicators of educational values within main domains: social values, scientific values, professional and occupational values. After ensuring their psychometric properties, the questionnaire was distributed to a sample of (144) male and female students.

Results: The results revealed that the role of the educational science college in promoting educational values was significant across all domains. Statistically significant differences were found in the domains of scientific values and professional and occupational values in favor of special education. Additionally, statistically significant differences were found in the domain of social values in favor of second-year students.

Conclusions: The study recommended enhancing the educational science college programs with a balanced educational values system, as well as conducting a study on the role of the university and its various colleges in promoting educational values among students.

Keywords: *Promoting educational values; educational science; Al-Tafila Technical University.*

المقدمة:

تعدُّ الجامعات في أي مجتمع من المجتمعات؛ منارات علم وتعلّم، ورافدًا مهمًا يمد المجتمع باحتياجاته من الموارد البشرية في شتى التخصصات، والحقول المعرفية، والمهنيّة المتنوعة تبعًا لتنوع الكليات التي تضمها تلك الجامعات، ومن المعلوم أن الجامعات تؤدي ثلاث وظائف رئيسية هي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وعلى الرغم أن هذه الوظائف يعتبرها الكثيرون متساوية ومنسجمة مع بعضها البعض؛ إلا أن هناك من يشير إلى أن التدريس، والبحث العلمي؛ يجب أن يوجهان لخدمة المجتمع (سويلم، 2010).

وتضطلع كليات العلوم التربوية في الجامعات بدور محوري؛ حيث يقع على عاتقها رفد المجتمع بالموارد البشرية اللازمة في مجال العلوم التربوية المختلفة للعمل في القطاعات التعليمية المختلفة، والتي من شأنها تعليم وبناء الأجيال، وصقل شخصياتهم، وبالتالي صياغة مستقبل المجتمعات، وهذا يحتم على كليات التربية أن تكون مجهزة ومعدة بصورة جيدة بما يحتاجه طلبتها من أدوات ومختبرات وغيرها، كمثيلاتها من الكليات الأخرى(Jems,2008).

وكما يحتاج طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات إلى أحدث ما تم التوصل إليه من نظريات تربوية تعلمية تعليمية، سواء طرق تدريس حديثة، أم في علم النفس التربوي؛ فإن هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى رفدهم بمنظومة قيم تربوية متنوعة؛ ذلك بأن هذه المنظومة تشكل المحرك الأساس لأقوال وسلوكيات الأفراد، والدافع الحقيقي لبناء وتطوير المجتمعات (الديب،2006)، وتعد قيمًا تربوية لأنها تعمل على النمو السوي لسلوك الأفراد، محققة التوافق النفسي والاجتماعي، مؤدية إلى وحدة وتماسك المجتمع (أحمد، 2012) .

القيم:

تعد القيم من المفاهيم التي ترتبط بحياة المجتمعات والشعوب؛ لأنها بمثابة منظومة من المعايير والأحكام والمعتقدات التي تتبلور لدى الأفراد من خلال التفاعلات اليومية مع الخبرات الحياتية التي يواجهونها فردية كانت أم اجتماعية، وتعمل على تحديد الأهداف وضبط السلوكات (مصطفى، 1988)، كما يمكن النظر إلى القيم على أنها: مبادئ كامنة لدى الأفراد تؤدي إلى ضبط سلوك هؤلاء الأفراد بما يتفق مع أهداف المجتمع الذي يعيشون فيه (الغامدي، 2019)، كما يمكن اعتبار القيم مجموعة من الأحكام تصدر عن الأفراد تجاه أشياء أو موضوعات تفضيلًا ورغبة فيها، أو عدم رغبة وتركا لها على ضوء المعايير التي يتبناها هؤلاء الأفراد (الغويل، 2014)، ويمكن تعريف القيم التربوية على أنها: مجموعة من المعايير التي يتم اكتسابها من قبل المتعلمين داخل المؤسسات التعليمية سواء بطريقة مقصودة وممنهجة، أم غير مقصودة أو ما يعبّر عنه بالمنهج الخفي، والتي تؤثر على سلوكهم تأثيرًا مباشرًا (بركات، 2020) .

وظائف القيم:

تؤدي القيم التربوية وظائف متعددة منها: المحافظة على المجتمع متماسكًا مترابطًا رغم تطاول التاريخ، ذلك بأن القيم التربوية صالحة لكل زمان ومكان، كما أن القيم التربوية تعمل على التأثير الإيجابي في الآخرين، والتي ربما تدفعهم لتغيير سلوكاتهم السلبية إلى سلوكات إيجابية، كما أن هذه القيم تجعل المجتمع قادرًا على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه، كما يمكن للقيم التربوية أن تشكل عاملًا مهمًا من عوامل القبول الاجتماعي للأفراد، فالقيم التربوية تحقق التوافق النفسي والاجتماعي للأفراد من حيث أن لكل مرحلة من المراحل العمرية للإنسان نسقها القيمي الخاص بها المؤدي إلى التوافق الاجتماعي وبالتالي القبول الاجتماعي، كما أن القيم التربوية تعد معيارًا للحكم على سلوك الآخرين من حيث الصواب والخطأ (سفيان والهاشمي، 2012).

تصنيفات القيم:

تختلف تصنيفات القيم حسب اختلاف المعايير التي تخضع لها، حيث تصنّف القيم بناءً على محتواها إلى قيم نظريةٍ، واقتصاديةٍ، وقيم جماليةٍ، وقيم سياسيةٍ، واجتماعيةٍ، وقيم دينيةٍ، وفي ضوء تصنيف القيم حسب المقصد منها؛ تقسم إلى قيم غائيةٍ وهي: التي تكون غايةً في حد ذاتها، وقيمًا وسائليةً وهي: وسيلةً وليست غايةً في حد ذاتها، وحسب معيار الشدّة تقسم إلى : قيم ملزمةٍ أو ناهيةٍ يجب الالتزام بها وجزاء مخالفتها يعد شديدًا، وقيم تفضيلية وهي غير ملزمةٍ ولا يكون جزاء من خالفها شديدًا، وقيم مثاليةٍ وهي التي يرجى أن تكون حيث يتطلع الناس إلى تمثلها لكن تحقيقها بشكل دائم وبصورةٍ كاملةٍ؛ فيه شيء من الصعوبة، واستنادًا إلى معيار عمومية القيم؛ فإنها تقسم إلى: قيم عامة وقيم خاصة، فالقيم العامة هي القيم الشائعة والمنتشرة في المجتمع، أما القيم الخاصة فهي المرتبطة بفئة خاصة من المجتمع، وتصنف القيم بناء على معيار الوضوح إلى: قيم صريحة، وقيم ضمنية يعبّر عنها من خلال السلوك، أما القيم العابرة، والقيم الدائمة؛ فهو تصنيف القيم حسب ديمومتها (الجلاد، 2013).

أهمية القيم لطلبة الجامعة:

تعدُّ الجامعات من المؤسسات التربوية الهامة التي تساهم بشكل مباشر في تعزيز المنظومة القيمية التربوية؛ ذلك أن الهدف الرئيسي من الجامعات يكمن في تنشئة مواطنين مؤمنين بالله ومنتمين لأوطانهم، ويتحلون بروح المسؤولية، معتزين بحضارة وتراث أمتهم، وهذه الوظائف التي من المفترض أن تؤديها الجامعات؛ تساهم في اشباع رغبات المتعلمين فكريًا، وعلميًا، واجتماعيًا، وثقافيًا، من أجل مساعدة هؤلاء المتعلمين على التكيف والاندماج الإيجابي مع التطورات الحاصلة في مجتمعهم، كما أن الجامعات تؤدي دورًا كبيرًا في توجيه عقول المتعلمين للالتزام بالقيم التربوية (عبيدات،2015).

من المؤكد أن المنظومة القيمية تؤدي دورا هاما في حياة الطلبة الجامعيين؛ على اعتبار أنهم جزء مهم من المجتمع، حيث أن التمسك بالقيم التربوية يعمل على تشجيع الطالب وتحفيزه لتحسين وتجويد حياته الجامعية ، بحيث يكون قادرًا على التمييز بين ما يجب فعله، وما يجب عليه تجنبه، و السعي لتحسين وتوجيه هذه القيم بما ينعكس إيجابًا على ذاته وجامعته ومجتمعه بصورة أفضل (طوالبة، 2021).

وعلى اعتبار أن طلبة الجامعة في هذه المرحلة العمرية قد يعانون من القلق وعدم الاستقرار والتمرد أحيانًا، و الذي يكون سببه أسريٌّ أو مجتمعيٌّ، أو سياسيٌّ، وأحيانًا اقتصاديٌ وغيرها من الأسباب؛ فمن المهم جدًا للجامعة والتي تعد حاضنةً من حواضن بناء القيم التربوية إضافة للمسجد والمدرسة والبيت؛ أن تعمل على غرس القيم التربوية لدى طلبتها؛ في سبيل الوصول إلى الانضباط الاجتماعي المؤدي التفاعل الإيجابي بين الطلبة وغيرهم من أفراد المجتمع (العاجز، 2007).

مشكلة الدراسة:

بناء القيم التربوية لدى الطلبة؛ يعد غايةً ساميةً تسعى لها مؤسسات المجتمع على تنوعها، لأن هذه القيم تعد ضامنًا وضابطًا لسلوك الأفراد وبالتالي المجتمع ككل في الابتعاد عن المظاهر السلبية من مثل العنف، والانحرافات الفكرية وغيرها، والتي بينت دراسة بني مصطفى (2019) أنها مرتبطة بالقيم التي يحملها هؤلاء الأفراد، ونظرا لأهمية القيم التربوية في حياة المجتمعات؛ سعت المؤسسات التربوية بدءًا برياض الأطفال، وحتى مؤسسات التعليم العالي كالجامعات، في تضمين القيم التربوية برامجها التي يتلقاها الطلبة في سبيل جعلها جزءًا أساسيًا من تكوين الطلبة، ولأن كليات التربية في الجامعات يقع على عاتقها تخريج المعلمين والأخصائيين التربويين الذين هم على تماس مباشر بالنشء في المدارس ورياض الأطفال؛ يقع عليها العبء الأكبر في تعزيز القيم التربوية لدى الطلبة، من هنا واستجابة لتوصيات دراسة قشطة (2014) جاءت هذه الدراسة للكشف عن دور كلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلة التقنية في تعزيز القيم التربوية من وجهة نظر الطلبة.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما دور كلية العلوم التربوية في تعزيز القيم التربوية من وجهة نظر طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟
- هل يوجد فروق دالة إحصائيًا في دور كلية العلوم التربوية في تعزيز القيم التربوية من وجهة نظر الطلبة تُعزى لمتغير التخصص (معلم صف، تربية خاصة)؟
- هل يوجد فروق دالة إحصائيًا في دور كلية العلوم التربوية في تعزيز القيم التربوية من وجهة نظر الطلبة تُعزى لمتغير السنة الدراسية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن دور كلية العلوم التربوية في تعزيز القيم التربوية من وجهة نظر طلبة جامعة الطفيلة التقنية.
- الكشف عمّا إذا كان لمتغير التخصص (معلم صف، التربية الخاصة) دور في اختلاف وجهة نظر الطلبة من حيث تعزيز القيم التربوية لديهم.
- الكشف عمّا إذا كان لمتغير السنة الدراسية دور في اختلاف وجهة نظر الطلبة من حيث تعزيز القيم التربوية لديهم.

أهميّة الدراسة:

تعدُّ هذه الدراسة ذات أهمية من ناحيتين:

أولاً: الأهمية النظرية

حيث أن هذه الدراسة تبحث في موضوع هام، وهو دور مؤسسات التعليم العالي ومنها الجامعات في تعزيز القيم التربوية لدى المتعلمين، والتي سيكون لها انعكاس إيجابي على تماسك المجتمع، وشيوع الأخلاق الحميدة فيه، كما يعتقد الباحث أن هذه الدراسة ستعمل على رفد المكتبة البحثية بهذا النوع من الأبحاث.

ثانيًا: الأهمية العملية

يُعتقد أن هذه الدراسة ستفيد الباحثين في مجال الدراسات التربوية من حيث الأدب النظري وأدوات الدراسة، كما أن نتائجها ربما ستكون منطلقًا لدراسات أخرى، كما انها ستعطي تصورًا جيدًا للقائمين على برامج كلية العلوم التربوية في الجامعات بشكل عام، وجامعة الطفيلة بصورةٍ خاصةٍ حول دور تخصصات كلية التربية في تعزيز القيم التربوية.

التعريفات الإجرائية:

- **دورکلية التربية:** مقدار مساهمة برامج كلية التربية في جامعة الطفيلة التقنية في تنمية القيم لدى الطلبة، ويقاس بالدرجة التي يعطيها المستجيبون على أداة الدراسة.
- **القيم التربوية:** عبارات تعد معيارا للحكم على السلوك، وتقسم في هذه الدراسة إلى ثلاثة مجالات رئيسية، ويقع تحت كل مجال عبارات تنتمي له.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **مكانية:** كلية التربية في جامعة الطفيلة التقنية.
- **زمانية:** أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2023/2022.
- **بشرية:** طلبة كلية العلوم التربوية في تخصصي التربية الخاصة ومعلم صف من مستوى البكالوريوس، وعددهم 144 طالبًا وطالبة.
- **موضوعية:** دور كلية العلوم التربوية في تعزيز القيم التربوية من وجهة نظر الطلبة.

الدراسات السابقة:

في هذه الجزئية من الدراسة، تم تضمين عدد من الدراسات السابقة ذات الارتباط بهذه الدراسة، وقد تم ترتيب هذه الدراسات حسب التاريخ من الأحدث للأقدم:

- **قام آل رفعة (2020)** بدراسة هدفت الكشف عن دور الجامعة في تنمية القيم الخلقية الإسلامية في ضوء التطور التقني والتكنولوجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدم البحث لتحقيق أهدافه المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق استبانة إلكترونيًا على عينة تم اختيارها بطريقة طبقية عشوائية بلغ قوامها (428) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد وفروعها؛ حيث أوضحت نتائج البحث أن محاور الاستبانة جاء ترتيبها كالآتي: المحور الرابع الخاص بدور الأنشطة الجامعية في تنمية القيم الأخلاقية الإسلامية في ضوء التطور التقني والتكنولوجي، بمتوسط حسابي كبير، ثم المحور الثالث الخاص بدور المقررات والبرامج الجامعية في تنمية القيم الأخلاقية الإسلامية في ضوء التطور التقني والتكنولوجي، بمتوسط حسابي كبير، ثم المحور الأول الخاص بدور الإدارة الجامعية في تنمية القيم الخلقية الإسلامية في ضوء التطور التقني والتكنولوجي، بمتوسط حسابي كبير، وفي المرتبة الأخيرة المحور الثاني الخاص بدور أعضاء هيئة التدريس في تنمية القيم الأخلاقية الإسلامية في ضوء التطور التقني والتكنولوجي، بمتوسط حسابي كبير. وعلى جانب آخر أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا حول محاور الاستبانة ومجموعها عند مستوى (0.05) ترجع لاختلاف متغيري المنصب الإداري والدرجة الأكاديمية.
- **وقام الرويس (2020)** بدراسة هدفت التعرف إلى إسهامات الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء. أجريت الدراسة على عينة طبقية عشوائية قوامها (276) عضوًا من مجتمع الدراسة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم بناء الاستبانة بما يتوافق مع أهداف الدراسة وتساؤلاتها، إذ اشتملت على ثلاثة محاور وهي: أهم قيم المواطنة التي تسعى الجامعة إلى تنميتها لدى الطلبة، وأبرز أنماط السلوك الممارسة والمرتبطة بقيم المواطنة لدى الطلبة، والتحديات التي تواجه الجامعة في محاولة غرس قيم المواطنة لدى الطلبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الجامعة تسعى إلى تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة، إذ تبين أن أعلى قيمة هي الولاء والانتماء للوطن، وأدنى قيمة هي التفاعل وقبول الآخر، كما أن طلبة الجامعة يمارسون أنماط السلوك المرتبطة بقيم المواطنة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة، إذ اتضح أن أعلى نمط سلوك ممارس هو حرص طلاب الجامعة على التمسك بالمبادئ والثوابت الدينية والوطنية، وأدنى نمط سلوك ممارس هو ضعف مشاركة الطلبة في فرق عمل للمحافظة على بيئة الجامعة. كما أن الجامعة تواجه التحديات التي تحد من غرس قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة، إذ إن أعلى التحديات هي افتقار برامج قيم المواطنة للدعم المالي المخصص، وأدنى التحديات هي ضعف خبرات أعضاء هيئة التدريس.
- **وقام الخالدي (2019)** بدراسة هدفت إلى التعرف على دور كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في ترسيخ القيم الخلقية لدى الطلاب في ضوء بعض المتغيرات الثقافية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت العينة من (301) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية الاساسية بدولة الكويت، وتم تطبيق أداة الاستبانة للتعرف على دور كلية التربية بدولة الكويت في ترسيخ القيم الخلقية لدى الطلاب في ضوء المتغيرات الثقافية حيث تكونت من (45) فقرة موزعة على عدة محاور وهي قيمة التعاون، قيمة تحمل المسؤولية، قيمة الانتماء، قيمة العدل، قيمة العطاء، قيمة الاحترام، وتم التحقق من صدقها وثباتها، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها : أن دور كلية التربية الاساسية بدولة الكويت في ترسيخ القيم الاخلاقية لدى الطلاب في ضوء بعض المتغيرات الثقافية يعد متوسطًا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في دور كلية التربية بدولة الكويت في ترسيخ القيم حسب مستوى تعليم الاب، فيما وجدت فروق في بعض المجالات في ضوء متغيرات الجنس والتخصص ومستوي تعليم الأم.
- **وأجرى بوطبال، وياحي (2016)** دراسة هدفت تقصي دور المدرسة من خلال المقررات الدراسية في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي في تنمية وتفعيل قيم المواطنة في شخصية الأفراد، حيث تم الاعتماد على منهج تحليل المحتوى لمادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية من خلال التركيز على المعاني الكبرى للمواطنة كفئات تحليل، والكلمات الدالة على المواطنة كوحدات التحليل، تم التوصل إلى أن المدرسة تؤدي دورًا في اكتساب المتعلمين لقيم المواطنة في شتى المجالات القانونية والسياسية إلا انه يلاحظ وجود نقص في الاهتمام بالجانب النفسي السلوكي لقيم المواطنة.
- **كما أجرى سعيد(2015)** دراسة هدفت للكشف عن دور عضو هيئة التدريس الجامعي في تعزيز القيم الخلقية الإسلامية للطالب الجامعي بمؤسسات التعليم العالي العربي الإسلامي، وأهم الوسائل التربوية التي يمكن أن يستخدمها في ذلك، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الوصفي الاستنباطي في دراسته، ورجع الباحث للأدبيات الإسلامية في القيم الخلقية وأساليب تعزيزها، حيث تناولت الدراسة أهم القيم الخلقية الإسلامية وهي ست قيم هي: (العفة والأمانة والرحمة والصدق والحياء والعدل)، وختمت الدراسة بالعديد من النتائج في ضوء الأسئلة

الفرعية للدراسة من أبرزها؛ أن عضو هيئة التدريس الجامعي له دوره التربوي والخلقي المهم في طلابه في ضوء منهج التربية الإسلامية، ويمكنه تعزيز القيم الخلقية الإسلامية في طلابه بالعديد من الأساليب التربوية ومن أهمها: القدوة الحسنة والتربية العملية والقصص والملاحظة وأسلوب ضرب الأمثال والحوار، وأوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها: ضرورة توطيد العلاقة بين عضو هيئة التدريس الجامعي وطلابه، وإقامة الدورات التدريبية وورش العمل لأعضاء هيئة التدريس في كيفية تنمية القيم الخلقية لطلابهم.

- **وقامت محمد (2012)** بدراسة هدفت معرفة دور محتوى كتب الأحياء في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتحقيقًا لهذا الغرض اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحديد القيم العلمية والأخلاقية التي يجب أن تتضمنها كتب الأحياء للمرحلة الثانوية، ثم تم تحليل محتوى تلك الكتب في ضوء أداة التحليل التي تم إعدادها، ثم اتبعت المنهج التجريبي: لتحديد مدى فاعلية وحدتين معدلتين في ضوء القيم العلمية والأخلاقية من كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، وطبقت أدوات البحث: مقياس للقيم العلمية والقيم الأخلاقية، واختبار تحصيلي للوحدتين المعدلتين – قبليًا وبعديًا على عينة البحث (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة). وقد توصل البحث للنتائج التالية: تدني مستوى تناول محتوى كتب الأحياء للمرحلة الثانوية لأغلب القيم العلمية والقيم الأخلاقية التي تم تحديدها في قائمة تحليل المحتوى، فاعلية تدريس الوحدتين المعدلتين في ضوء القيم العلمية والأخلاقية في إكساب طلاب المرحلة الثانوية لكل من القيم العلمية والقيم الأخلاقية، وتنمية التحصيل الدراسي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة الآتي:

- أهمية موضوع القيم بصورة عامة.
- بحثت معظم الدراسات السابقة حول دور المؤسسات التعليمية في تنمية وتعزيز القيم، مثل دراسة (آل رفعة، 2020)، ودراسة (الرويس، 2020)، ودراسة (الخالدي،2019)، ودراسة (بوطبال، وياحي، 2016).
- تطرقت بعض الدراسات لدور الكتب المدرسية في تعزيز القيم، مثل دراسة (محمد، 2012).
- أشارت بعض الدراسات إلى دور عضو الهيئة التدريسية في تنمية القيم، مثل دراسة(سعيد،2015).
- اهتمت بعض الدراسات بدور الجامعة كمؤسسة تعليمية في تعزيز القيم مثل دراسة (آل رفعة، 2020)، ودراسة (الرويس، 2020) ، ودراسة (الخالدي،2019).
- اهتمت بعض الدراسات بأخذ وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية في دور الجامعات في تعزيز القيم مثل دراسة(آل رفعة، 2020)، ودراسة (الرويس، 2020)، في حين أن دراسة (الخوالدة، 2019) أخذت وجهة نظر الطلبة.
- تشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث الهدف الرئيسي وهو الكشف عن أدوار مختلف المؤسسات في تعزيز القيم، كما تشابهت مع دراسة كل من (آل رفعة، 2020)، و(الرويس، 2020)، من حيث مجتمع الدراسة وهو الجامعة، إلا أنها اختلفت عنها من حيث التركيز على كلية العلوم التربوية تحديدا، وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (آل رفعة، 2020) في ما يتعلق بدور برامج الجامعة في تعزيز القيم كما تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (الخالدي،2019) من حيث مجتمع الدراسة وهو كلية التربية، إلا أنها اختلفت عنها من حيث أن المقصود هنا هو دور برامج كلية التربية في تعزيز القيم، كما أن القيم المقصودة هنا هي القيم التربوية تحديدًا، إضافة إلى اختلاف المكان وأداة الدراسة، كما تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (آل رفعة، 2020) في جزئية تعرّف دور برامج الجامعة في تعزيز القيم، إلا أن الدراسة الحالية تركز على دور برامج كلية التربية تحديدًا.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة ما يتعلق بالإطار النظري، إضافة إلى آلية بناء أداة الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

في هذه الجزئية من الدراسة يتم استعراض إجراءات الدراسة لتحقيق أهدافها، من حيث منهجيتها، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأدواتها.

منهجية الدراسة:

تم اتباع المنهج الوصفي؛ وذلك لمناسبته لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

جميع طلبة كلية العلوم التربوية في تخصصي التربية الخاصة، ومعلم صف ويبلغ عددهم(450) طالبًا وطالبةً.

عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة (144) طالبًا وطالبة، بواقع (85) طالبًا في تخصص تربية خاصة، و(59) طالبة ضمن تخصص معلم صف، والجدول الآتي يوضح خصائص العينة:

جدول(1): العينة حسب التخصص وسنوات الدراسة

		التكرار	النسبة
التخصص	تربية خاصة	85	59.0
	معلم صف	59	41.0
	المجموع	**144**	**100.0**
السنة الدراسية	الأولى	61	42.4
	الثانية	29	20.1
	الثالثة	34	23.6
	الرابعة	20	13.9
	المجموع	**144**	**100.0**

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من استبانة للقيم التربوية مقسّمة إلى ثلاثة مجالات رئيسية، يحوي كل مجال مجموعة من القيم، كالآتي:

- المجال الأول: القيم الاجتماعية، وهي: الإيثار، التعاون، التكافل الاجتماعي، حب الخير للآخرين، العدالة الاجتماعية، تساوي الفرص، المودة والرحمة، الرفق، أدب الحديث، حسن الجوار، الحياء، الصدق، النصيحة، إفشاء السلام، العمل التطوعي.
- المجال الثاني: القيم العلمية وهي: احترام وجهات النظر، النزاهة، التنافس الشريف، الصبر، التواضع، حب الاستطلاع، تقبل النقد، تقدير العلم والعلماء، الموضوعية، التفكير العلمي، الدقة والمثابرة، التخطيط.
- المجال الثالث: القيم الوظيفية والمهنية وهي: تحمل المسؤولية، الأمانة، تقدير العمل، احترام وقت العمل، الاستقامة في العمل، بذل الجهد لتحسين العمل، الإخلاص في العمل، اتقان العمل، الالتزام بأنظمة العمل وتعليماته.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة؛ تم عرضها على مجموعة من المحكمين، من أعضاء الهيئة التدريسية في تخصص المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، وبعد الأخذ بآراء هؤلاء المحكمين تم حذف وزيادة في بعض مجالات الأداة، حيث تكونت بصورتها النهائية من المجالات والقيم المذكورة أعلاه.

كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط الفقرات مع المجالات المنتمية إليها باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) والجدول الآتي يبين النتيجة:

جدول(2): معاملات ارتباط الفقرات مع المجالات المنتمية إليها

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
	مجال القيم الاجتماعية		مجال القيم العلمية		مجال القيم المهنية والوظيفية
1	.750**	16	.714**	28	.750**
2	.723**	17	.732**	29	.807**
3	.735**	18	.805**	30	.777**
4	.729**	19	.776**	31	.829**
5	.735**	20	.783**	32	.858**
6	.759**	21	.741**	33	.808**
7	.793**	22	.731**	34	.839**
8	.757**	23	.812**	35	.861**
9	.776**	24	.833**	36	.802**
10	.808**	25	.780**		
11	.785**	26	.775**		
12	.754**	27	.701**		
13	.724**				
14	.663**				
15	.743**				

يلاحظ أن جميع معاملات ارتباط الفقرات مع المجالات المنتمية إليها دال إحصائيًا، وهذا يدل على أن صدق الاتساق الداخلي للأداة مناسب.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة، تم توزيع الاستبانة على عشرين طالبًا وطالبة من كلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلة، من خارج عينة الدراسة، ثم تم تطبيق معامل الثبات (كرونباخ ألفا)، والجدول(2) يبين النتيجة:

جدول(3) معامل الثبات كرونباخ ألفا

Cronbach's Alpha	N of Items
0.96	36

يبين الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات هي (0.96) وهي قيمة ثبات عالية، مما يدلل على صلاحية الأداة للاستخدام.

تصحيح الأداة:

تم استخدام سلم(ليكارت) الخماسي، حيث استجابة موافق بشدة =(5)، وموافق=(4)، محايد =(3)، غير موافق= (2)، غير موافق بشدة =(1)، وللحكم على دور كلية العلوم التربوية في تعزيز القيم من حيث أنه كبيرًا، متوسطًا، ضعيفًا؛ تم تطبيق المعادلة الآتية: 5÷ 3= 1.66، فالقيمة من 1- 1.66 تعد ضعيفًا، ومن 1.67-3.33 تعد متوسطًا، ومن 3.34-5 يعد كبيرًا.

المعالجة الإحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية .
- أما السؤال الثاني فتم استخدام اختبار (T-TEST) للعينات المستقلة
- للسؤال الثالث تم استخدام اختبار (ANOVA)، واختبار (Tukey) للمقارنات البعدية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما دور كلية العلوم التربوية في تعزيز القيم التربوية من وجهة نظر طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الأوساط الحسابي والانحرافات المعيارية والجدول(3) يبين النتيجة:

جدول(4): الأوساط الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة

مجالات القيم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
القيم الاجتماعية	4.1583	.707	كبيرًا
القيم العلميّة	4.1574	.790	كبيرًا
القيم المهنية والوظيفية	4.0874	.740	كبيرًا
المجموع	**4.1345**	**.684**	**كبيرًا**

يبين الجدول أعلاه أن الأوساط الحسابية لمجالات القيم تراوحت بين (4.15-4.08) وأن المعدّل العام لمجالات أداة الدراسة الثلاثة بلغت (4.1345)، وانحراف معياري (68.)، وهذا يعني أن دور الكلية في تعزيز القيم من وجهة نظر العيّنة كان كبيرًا، وربما تعزى هذه النتيجة إلى قيام الكلية من خلال برامجها الأكاديمية بدورها المنوط بها وهو تعزيز منظومة القيم لدى المتعلمين، وليس الاكتفاء فقط بالجانب الأكاديمي، اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (آل رفعة، 2020) في ما يتعلق بدور البرامج الجامعية في تعزيز القيم حيث جاء كبيرًا، واختلفت مع نتائج دراسة (الخالدي،2019) التي أظهرت أن دور كلية التربية في تعزيز القيم جاء متوسطًا، كما يبين الجدول أن القيم الاجتماعية احتلت المركز الأول، يليها القيم العلمية، ثم القيم المهنية والوظيفية، فالقيم الاجتماعية تنمي الشعور بالانتماء للمجموعة والعمل كفريق، وتخلق جوًا أسريًا دافئًا، مما يشكل دافعًا للعملية التعليمية ويساهم بالتغلب على كثير من الصعوبات التي تواجه هؤلاء المتعلمين.

ومن الطبيعي أن تحتل القيم العلمية المرتبة الثانية بفارق بسيط عن القيم الاجتماعية؛ فمن أهداف كلية العلوم التربوية رفد الطلبة بالقيم العلمية التي تساهم في تشكيل المتعلم الواعي بأبعاد تخصصه، ومتسلحًا بالأدوات العلمية التي تساعد على تكوين المتعلم الباحث والمقدر لآراء وجهود الآخرين، أما القيم الوظيفة فهذا مركزها الطبيعي، فالتركيز على القيم الاجتماعية والعلمية، سيشكل في نهاية المطاف متعلمًا يقدر المسؤولية في العمل ويسعى لتطويره وتحسينه، وللتعرف على المزيد من التفاصيل يبين جدول (5) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القيم الاجتماعية:

جدول(5): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للقيم الاجتماعية

القيم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
التعاون	4.33	.810	كبيرًا
النصيحة	4.24	.894	كبيرًا
أدب الحديث	4.22	.92	كبيرًا
افشاء السلام	4.21	1.05	كبيرًا
العمل التطوعي	4.21	.96	كبيرًا
المودة والرحمة	4.20	.98	كبيرًا
الرفق	4.20	.92	كبيرًا
الصدق	4.19	.94	كبيرًا
التكافل الاجتماعي	4.16	.83	كبيرًا
حُسن الجوار	4.15	.93	كبيرًا
حب الخير للآخرين	4.13	1.025	كبيرًا
الحياء	4.11	.95	كبيرًا
العدالة الاجتماعية	4.05	1.03	كبيرًا
الإيثار	4.00	.87	كبيرًا
تساوي الفرص	3.90	1.13	كبيرًا

من خلال الجدول أعلاه، يلاحظ أن ترتيب القيم الاجتماعية كالآتي: (التعاون) في المرتبة الأولى بوسط حسابي(4.33)، وانحراف معياري قدره (810.)، وفي المرتبة الثانية جاءت (النصيحة) بوسط حسابي(4.24)، وانحراف معياري قدره (894.)، وحلت ثالثًا (أدب الحديث) بوسط حسابي (4.22)، وانحراف معياري (92.)، وحلت في الترتيب الأخير(تساوي الفرص) بوسط حسابي(3.90)، وانحراف معياري(1.13)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تشجيع الكلية للطلبة على التعاون والعمل ضمن فريق واحد بصورة مستمرة، كما أن النصيحة تدل على تقدير أعضاء الهيئة التدريسية لأهميتها في توجيه المتعلمين للطريق القويم، والتأكيد المستمر على التحلي بالأخلاق الطيبة خاصة أدب الحديث والذي يعد نقطة الانطلاق في تشكيل العلاقات الإنسانية، ويبين جدول(6) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقيم العلمية:

جدول(6): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقيم العلمية

القيم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
التواضع	4.18	.930	كبيرًا
احترام وجهات النظر	4.15	.928	كبيرًا
الدقّة والمثابرة	4.14	.930	كبيرًا
تقدير العلم والعلماء	4.13	.928	كبيرًا
التفكير العلمي	4.13	.925	كبيرًا
الصبر	4.12	.995	كبيرًا
التخطيط	4.09	.915	كبيرًا
التنافس الشريف	4.04	.988	كبيرًا
النزاهة	4.04	.967	كبيرًا
حب الاستطلاع	4.02	1.01	كبيرًا
الموضوعية	4.00	1.00	كبيرًا
تقبّل النقد	3.95	1.07	كبيرًا

يبين الجدول أعلاه أن (التواضع) جاءت في المرتبة الأولى بوسط حسابي (4.18)، وانحراف معياري (930.) فالتواضع صفة هامة من صفات طالب العلم إذ تجعله يتقبّل المعلومة والمعرفة حتى وإن صدرت عمّن هو أقل منه علمًا ومعرفة، وهذا ما تؤكد عليه كلية العلوم التربوية، وجاء في المرتبة الثانية (احترام وجهات النظر) بوسط حسابي(4.15)، وانحراف معياري (928.)، فاحترام وجهات نظر الآخرين حتى لو كانت مخالفة من القيم الضرورية للمتعلمين حتى يعتادوا احترام الآخرين أثناء الحوار، فالمتعلمون يتعرضون يوميًا للحوار البيني أثناء سير المحاضرات وتقبل واستماع وجهات نظر مخالفة كثيرًا ما يؤكد عليه المدرسون، وجاءت (الدقّة والمثابرة) في المرتبة الثالثة بوسط حسابي (4.14)، وانحراف معياري (930.)، وهذا يدل على اهتمام الكلية بتحري الدقة والانضباط أثناء العمل العلمي، والمثابرة المستمرة للوصول إلى الأهداف المرجوة لتحقيقها، أما (تقبّل النقد) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة وربما يعود السبب في ذلك إلى ترتيب الأولويات، حيث أن القيم السابقة أكثر أهمية من قيمة تقبّل النقد.

جدول (7): الأوساط الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات مجال القيم المهنية والوظيفية

القيم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
الأمانة	4.29	.884	كبيرًا
تقدير العمل	4.17	1.04	كبيرًا
اتقان العمل	4.16	.989	كبيرًا
الإخلاص في العمل	4.15	.987	كبيرًا
تحمّل المسؤولية	4.15	.847	كبيرًا
الالتزام بأنظمة العمل وتعليماته	4.13	1.06	كبيرًا
الاستقامة في العمل	4.13	.976	كبيرًا
بذل الجهد لتحسين العمل	4.11	.901	كبيرًا
احترام وقت العمل	4.09	1.03	كبيرًا

يبين الجدول أعلاه بأن القيم جاءت بدرجة مرتفعة، كما يبين أنّ قيمة (الأمانة) جاءت في الترتيب الأول بوسط حسابي (4.29)، وانحراف معياري (.884)، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الأمانة تعد الأساس في أداء الأعمال والواجبات، فهي تدفع الأشخاص إلى تحسين العمل والقيام به على أفضل وجه ممكن، مما يؤدي في النهاية إلى منتج جيد سواء من الناحية النظرية أم التطبيقية، أما قيمة (تقدير العمل) والتي جاءت ثانيًا بوسط حسابي (4.17)، وانحراف معياري (1.04)، فهذا دليل على أن كلية التربية تولي هذا الجانب أهمية كبيرة؛ فإعلاء شأن العمل مهما كان في نفوس المتعلمين؛ يعد ضرورة للتخلص من ثقافات تنظر إلى بعض الأعمال نظرة دونية، مما يؤدي إلى تخلي أبناء المجتمع عن ممارستها، والذي بالمحصّلة سيضر بالمجتمع، ويعطّل حركته.

وجاء في الترتيب الثالث للقيم (اتقان العمل) بوسط حسابي (4.16)، وانحراف معياري (.989)، وهذا مؤشر كبير على اهتمام كلية التربية بقيمة إتقان العمل، فإتقان العمل مؤشر على الأمانة وتقدير العمل والإخلاص فيه، وهذا الاتقان سيعني بالضرورة مُخرجًا ذا جودة كبيرة مما ينعكس إيجابًا على المجتمع، أما في الترتيب الأخير فقد جاءت قيمة (احترام وقت العمل) بوسط حسابي (4.09)، وانحراف معياري (1.03)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن قيمة احترام العمل متضمنة في القيم الأخرى.

السؤال الثاني: هل يختلف دورکلية العلوم التربوية في تعزيز القيم التربوية من وجهة نظر الطلبة باختلاف التخصص (معلم صف، تربية خاصة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول(8)يبين النتائج:

جدول(8): الأوساط الحسابية والانحر افات المعيارية لمجالات القيم حسب التخصص

المجال	التخصص	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيم الاجتماعية	التربية الخاصة	4.0792	.74589
	معلم صف	4.2723	.63696
القيم العلمية	التربية الخاصة	3.9725	.76672
	معلم صف	4.2528	.67310
القيم المهنية والوظيفية	التربية الخاصة	4.0209	.79617
	معلم صف	4.3540	.74578
المجموع	التربية الخاصة	4.0291	.71091
	معلم صف	4.2863	.61938

يبين الجدول أعلاه وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة، والجدول(9) يبين النتائج:

جدول (9): نتائج اختبار(T) للعينات المستقلة

	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القيم الاجتماعية	4.0792	.74589	-1.620-	142	.107
	4.2723	.63696	-1.667-	135.928	.098
القيم العلمية	3.9725	.76672	-2.266-	142	.025
	4.2528	.67310	-2.320-	134.302	.022
القيم المهنية والوظيفية	4.0209	.79617	-2.533-	142	.012
	4.3540	.74578	-2.564-	129.923	.011
الكل	4.0291	.71091	-2.248-	142	.026
			-2.305-	134.765	.023

يشير الجدول أعلاه إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند (α≤0.05) على مجال القيم العلمية(025.) يعزى للتخصص، وبالعودة للأوساط الحسابية؛ أظهرت أن الفروق لصالح تخصص التربية الخاصة، وربما تعزى النتيجة إلى أن هناك مزيدًا من التأكيد على تحري الدقة والمثابرة وغيرها من القيم العلمية لطلبة هذا التخصص، سواء من حيث طبيعة المواد التي يدرسونها أو من قبل المدرسين، لأن هؤلاء الطلبة سيتعاملون مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، التي تحتاج إلى الإحاطة العلمية الدقيقة والصحيحة حتى يتم التعامل مع هذه الفئة بطريقة صحيحة.

كما يبين الجدول وجود فروق دالة احصائيا على مجال القيم المهنية والوظيفية (012.)، وبالعودة للأوساط الحسابية تبين أن الفروق لصالح تخصص التربية الخاصة، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن برنامج إعداد هؤلاء الطلبة ضمن تخصصهم يحتاج إلى التركيز أيضًا على القيم المهنية والوظيفية والتي يحتاجونها حين تعاملهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة والذين هم بأمس الحاجة بأن يكون الخريجون على قدر عالٍ من الاحترافية، ذلك أن متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة تحتاج مهنية عالية. كما يبين الجدول وجود فروق دالة إحصائيًا على المجموع العام (026.) وبالعودة للأوساط الحسابية تبين أن الفروق لصالح تخصص التربية الخاصة، وربما يعود السبب في ذلك إلى ما ذكر سابقًا إضافة إلى أن خريجي هذا التخصص سيعملون مستقبلًا ضمن جمعيات ومراكز ومدارس تتعامل مع صعوبات التعلم وذوي احتياجات خاصة.

السؤال الثالث: هل يختلف دورکلية العلوم التربوية في تعزيز القيم التربوية من وجهة نظر الطلبة باختلاف السنة الدراسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية على متغير السنة الدراسية، والجدول(10) يبين النتائج:

جدول (10): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية على متغير السنة الدراسية

	السنة الدراسية	القيم الاجتماعية	القيم العلمية	القيم المهنية والوظيفية
الأولى	الوسط الحسابي	4.26	4.14	4.25
	الانحراف المعياري	.621	.621	.617
الثانية	الوسط الحسابي	4.37	4.28	4.32
	الانحراف المعياري	.600	.618	.798
الثالثة	الوسط الحسابي	3.90	3.84	3.84
	الانحراف المعياري	.718	.835	.901
الرابعة	الوسط الحسابي	3.94	4.02	4.13
	الانحراف المعياري	.919	.976	.950
المجموع	الوسط الحسابي	4.15	4.08	4.15
	الانحراف المعياري	.707	.740	.790

يبين الجدول أعلاه وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، وللتأكد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام اختبار (T-test)، والجدول(11) يبين النتائج:

جدول (11): نتائج اختبار(تحليل التباين الأحادي) للفروق بين المتوسطات

المصدر	المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
years	القيم الاجتماعية	5.151	3	1.717	3.619	.015
	القيم العلمية	3.376	3	1.125	2.100	.103
	القيم المهنية والوظيفية	4.655	3	1.552	2.565	.057
Error	القيم الاجتماعية	66.412	140	.474		
	القيم العلمية	75.017	140	.536		
	القيم المهنية والوظيفية	84.715	140	.605		
Total	القيم الاجتماعية	2561.573	144			
	القيم العلمية	2484.160	144			
	القيم المهنية والوظيفية	2578.272	144			
المجموع المصحح	القيم الاجتماعية	71.563	143			
	القيم العلمية	78.393	143			
	القيم المهنية والوظيفية	89.370	143			

يبين الجدول أعلاه وجود فروق دالة إحصائيًا (015.) بين المتوسطات الحسابية على متغير السنوات الدراسية عند(α≤0.05)، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار (Tukey) للمقارنات البعدية، وجدول (12) يبين النتائج:

جدول(12) نتائج اختبار(Tukey) للمقارنات البعدية

Dependent Variable	(I)السنة الدراسية	(J)السنة الدراسية	Mean Difference (I-J)	Sig.
القيم الاجتماعية	first	second	-.1047-	.907
		third	.3619	.072
		fourth	.3244	.265
	second	first	.1047	.907
		third	.4665*	.041
		fourth	.4291	.145
	third	first	-.3619-	.072
		second	-.4665*	.041
		fourth	-.0375-	.997
	fourth	first	-.3244-	.265
		second	-.4291-	.145
		third	.0375	.997

يظهر الجدول أعلاه أن هناك فروق دالة إحصائيًا (041.) على متغير القيم الاجتماعية بين مستوى السنة الثانية ومستوى السنة الثالثة، وبالعودة للمتوسطات الحسابية تبين أن الفروق لصالح مستوى السنة الثانية بوسط حسابي يساوي (4.37)، ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى طبيعة المواد التي يتلقونها في هذه المرحلة المبكرة من دراستهم التي تؤكد على القيم الاجتماعية التي ينبغي على المتعلمين الأخذ بها، حتى تسير حياتهم الجامعية بطريقة سهلة وسلسة، وتأخذ طابع العمل الجماعي أكثر من الفردي.

التوصيات:

في ضوء النتائج؛ توصي الدراسة بالآتي:

- رفد جميع برامج كلية العلوم التربوية بمنظومة قيمية تربوية ابتداء من السنة الدراسية الأولى.
- تعزيز برامج كلية العلوم التربوية بمنظومة قيمية تربوية بصورة متوازنة.
- إجراء دراسة حول دور الجامعة في مختلف كلياتها في تعزيز القيم التربوية لدى الطلبة.
- إجراء دراسة للكشف عن دور أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة في تعزيز القيم التربوية.

المراجع:

آل رفعة، مسفر بن جبران بن مغيض. (2020). دور الجامعة في تنمية القيم الخلقية الإسلامية في ضوء التطور التقني والتكنولوجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*: عدد10، 233 – 207.

أحمد، مهدي رزق الله. (2012). *القيم التربوية في السيرة النبوية*. ط1، كرسي المهندس محمد بن عبدالمحسن الدريس، جامعة الملك سعود: السعودية.

بركات، محمد. (2020). *مفهوم القيم التربوية*. (almuajih.com)

بني مصطفى، آيات علي أحمد. (2019). أسباب العنف المدرسي عند طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن ومنظومة القيم الأخلاقية لديهم. *مجلة دراسات العلوم التربوية*: 46(1)،494-517.

بوطبال، سعد الدين و ياحي، سامية. (2016). دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين مرحلة التعليم المتوسط والثانوي نموذجا، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*: (23).

الجلاد، ماجد زكي. (2013). *تعلم القيم وتعليمها*. ط 4، دار المسيرة للطباعة والنشر.

الديب، إبراهيم رمضان. (2006). *أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التعليمية*. ط1، مؤسسة أم القرى.

الخالدي، تركي فهد مهنا. (2019). دور كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في ترسيخ القيم الخلقية لدى الطلاب في ضوء بعض المتغيرات الثقافية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة جنوب الوادي.

الرويس، فيصل بن عبدالله.(2020). *اسهامات الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء*. ورقة بحثية قدمت للمؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 : مشاركون في المستقبل ومستعدون لصناعته، جامعة شقراء، السعودية.

سعيد، فيصل محمد عبدالوهاب. (2015). دور عضو هيئة التدريس الجامعي في تعزيز القيم الخلقية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي. *مجلة القراءة والمعرفة*،(166)،ص 227-257.

سفيان، بوعطيط والهاشمي، لوكيا. (2012). *القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني*. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة منتوري- قسنطينة، الجزائر.

سويلم، محمد محمد غنيم (2010) *تفعيل دور كليات التربية في مجال خدمة المجتمع في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة قناة السويس: مصر

العاجز، فؤاد علي. (2007). دور الجامعة الإسلامية في تنمية بعض القيم من وجهة نظر طلبتها، *مجلة الجامعة الإسلامية: سلسلة الدراسات الإنسانية* ، 15(1)، 371-410.

عبيدات، زهاء الدين أحمد. (2021). دور المؤسسات التربوية في تعزيز منظومة القيم في المجتمع، *مجلة رسالة المعلم*: 52(2)،17-21.

العسقلاني، ابن حجر. (د.ت). *المطالب العالية بزوائد المسانيد الثمانية*. أرشيف الإسلام - شرح وتخريج حديث (إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه ...) (islamarchive.cc)استرجع بتاريخ 2023/3/22.

علي، خليل مصطفى. (1988) *دراسة في طبيعة القيم ومصادرها ودور التربية الإسلامية في تكوينها وتنميتها*. مكتبة إبراهيم الحلبي، المدينة المنورة: السعودية.

الغامدي، عبدالرحمن بن سعد. (2019). دور الأنشطة الطلابية في تنمية بعض القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *المجلة العلمية*، 35(10)، 212-235، جامعة أسيوط: مصر.

الغويل، عبدالمنعم محمد. (2014). تأثير بعض المتغيرات الاجتماعية في اختلاف قيم العمل عند معلمي التعليم الأساسي والمتوسط : دراسة ميدانية على عينة من المعلمين بمدينة زليتن. *مجلة العلوم الانسانية والتطبيقية*/الجامعة الاسمرية الاسلامية،(25)، 44-64.

قشطة، إيهاب خليل. (2014). *دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية في تعزيز القيم العلمية لدى طلبة الدراسات العليا كما جاءت في السنة النبوية وسبل تطويرهن*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

محمد، نها سعيد. (2012) دور محتوى كتب الأحياء في تنمية كل من القيم العلمية والقيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية دراسة تقويمية. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*: 1(87)، 253-285.

James G. Cibulka (2008). Moving Forward to Strengthen NCATE Accreditation. *The Newsletter of the National Council for Accreditation of Teacher Education*, 18 (1), 2.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.5 pp: 813-827

Oct (2023)

Article 2

أثر اختلاف الجنس والتخصص والخبرة على مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان

The Effect of Gender, Specialization and Experience on the Level of Technological Competencies of Social Studies Teachers in the Schools of Al Batinah South Governorate in the Sultanate of Oman

سعود بن سالم بن عبد الله الرواحي

Saud bin Salem bin Abdullah Al Rawahi

وزارة التربية والتعليم- المديرية العامة للتربية والتعليم- محافظة جنوب الباطنة- دائرة الإشراف التربوي- سلطنة عُمان

Ministry of Education, General Directorate of Education, South Al Batinah Governorate, Department of Educational Supervision, Sultanate of Oman

saud.alrawahi2016@gmail.com

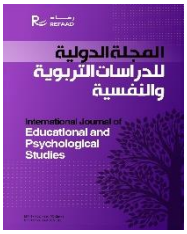
Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2023/5/30	2023 /5/28	2023 /5/11

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.5.2

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

رفـــاد REFAAD
www.refaad.com

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



أثر اختلاف الجنس والتخصص والخبرة على مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان

The Effect of Gender, Specialization and Experience on the Level of Technological Competencies of Social Studies Teachers in the Schools of Al Batinah South Governorate in the Sultanate of Oman

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى تقصّي أثر الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة على مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان.

المنهجية: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) التي اشتملت على محورين: الكفايات التكنولوجية المعرفية، والكفايات التكنولوجية الأدائية، ولقد تكونت الأداة من (40) فقرة قسمت إلى (20) فقرة لكل محور، وقد تم التأكد من صدقها بعرضها على عدد من المحكمين، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ (0.97). وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (208) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من تخصصي التاريخ والجغرافيا بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، والتعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة.

النتائج: وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الكفايات التكنولوجية المعرفية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة جنوب الباطنة تُعزى إلى متغير الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة ، وعدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الكفايات التكنولوجية الأدائية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة تُعزى إلى متغير الجنس والتخصص، بينما توجد فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في مستوى الكفايات التكنولوجية الأدائية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح الفئة (1-10سنوات).

الخلاصة: ولقد أوصت الدراسة بضرورة رفع مستوى الوعي المعرفي التكنولوجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وزيادة الدورات التدريبية والورش العملية؛ لرفع مستوى الخبرة الأدائية لديهم.

الكلمات المفتاحية: كفايات تكنولوجية؛ دراسات اجتماعية؛ سلطنة عُمان.

Abstract:

Objectives: This study aimed to investigate the level of technological competencies among social studies teachers in South Al Batinah Governorate schools in the Sultanate of Oman and to identify whether there were statistically significant differences in the level of knowledge and performance technological competencies with regard to gender, specialization, and years of experience.

Methods: The study used the descriptive approach by applying a questionnaire, which included two domains: knowledge and performance. The tool consisted of (40) items divided into (20) items for each domain. The validity of the questionnaire was confirmed by a panel of specialists and the reliability was calculated using Cronbach's alpha coefficient, which was (0.97). The study was applied to a sample of (208) male and female social studies teachers, who were chosen by a stratified random method from history and geography majors in basic education schools of the second cycle and post-basic education schools in the Governorate of South Al Batinah.

Results: The study also found that there were no statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in the level of knowledge domain due to gender, specialization, and years of experience. In addition, there were no statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in the level of performance domain due to gender and specialization while there were statistically significant differences in the level of performance due to years of experience favoring (1-10 years).

Conclusions: The study recommended the need to raise the level of technological knowledge among social studies teachers and increase training courses and workshops to enhance their performance.

Keywords: *Technological competencies; Social Studies; Sultanate of Oman.*

المقدمة:

إنَّ المتتبع للتطورات التكنولوجية الحديثة في مختلف جوانب الحياة التي أصبحت تؤثر في جميع تفاعلات الإنسان عامة الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، يدرك أنَّ المعلم هو أحد الجوانب التي يجب أن يلعب دورًا بارزًا في تهيئة المتعلم؛ لمواكبة ذلك التطور التكنولوجي؛ ممَّا يحتِّم عليه توظيف مجموعةٍ من الطرق والأساليب المعتمدة على الجوانب التكنولوجية في التدريس، بما يحقق أهداف العملية التعليمية؛ ولذلك نجد أنَّ النظرة للتعليم وطرائقه لم تعد كما كانت، فالتغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم في مختلف جوانبه تركز على حتمية التغيير والتطوير عامة وفي مجال التعليم بشكلٍ خاصّ، فالمعرفة تتجدد وأنماط المتعلمين لم تعد هي الأنماط السابقة. ومع التقدم الهائل في أدوات التعليم الحديثة ووسائله، وتدرجها من الاستخدام البسيط للحاسب الآلي إلى تفعيل التطبيقات والبرمجيات ومنصات التعلم عن بُعد وبرامج الفصول الافتراضية؛ فإنَّ عملية تطوير التعليم من حيث المحتوى وطرائق التدريس بات من ضروريات الألفية الحديثة، وهو ما يستدعي تهيئة عناصر العملية التعليمية لذلك التحول. وهذا ما تؤكده الجمعية الدولية للتكنولوجيا International Society for Technology in Education من خلال الإصدارات الخاصة بالمعايير التكنولوجية للمعلمين ومدى امتلاك المعلمين الكفايات التقنية اللازمة للتعامل بفعالية مع متغيرات العولمة الحديثة والثورة التكنولوجية؛ لتحقيق أهداف العملية التعليمية وتلبية حاجات المتعلم وميوله (إبراهيم،2020).

تعرِّف يلي (Yalley, 2017) الكفايات التكنولوجية بأنَّها المعرفة بالإمكانات والقدرات التقنية الداعمة لعمليات التدريس والتعلم، والمعرفة بكيفية تفعيلها لخدمة العملية التعليمية بما يمكِّن المعلمين من جعل موادهم متاحة للمتعلمين وفق تقنيات محددة ،وتُعرَّف كذلك بأنَّها جملة المعارف والاتجاهات والقدرات المهارية لدى المعلم، وامتلاكه القدرة على تفعيلها واستخدامها في مجالات العملية التعليمية، كتصميم المواد التعليمية التفاعلية، والقدرة على استخدام برامج التواصل الحديثة ووسائلها، وتفعيل الوسائل التعليمية التقنية (أحمد، 2020)، وتتضمن الكفايات التكنولوجية جملة من العمليات المتعلقة بمعالجة المعلومات والبيانات المعرفية من خلال قنوات الاتصال، فهي تعمل جنبًا إلى جنبٍ مع الكفايات الأخرى، كالكفايات المهنية والشخصية (Arballo et al., 2019). وقد تزايد الاهتمام بالكفايات التكنولوجية في السنوات العشر الأخيرة بشكلٍ ملحوظٍ، كنتيجةٍ حتميةٍ في ظل تأثيرات الثورة الصناعية الرابعة والتقدم التقني، كالاعتماد على البيانات الضخمة، ودخول الروبوت والطابعات ثلاثية الأبعاد، والوقوف مع ثورة الذكاء الاصطناعي والعوالم الافتراضية. وفي ظلّ استمرار تدفق التأثيرات التكنولوجية المعاصرة على مكونات الأنظمة التعليمية في مختلف دول العالم بشتى عناصرها مثل: المناهج، طرائق التدريس، الأجهزة الداعمة لعملية التعلم، زيادة الاعتماد على التعلم الالكتروني، والتعلم مدى الحياة فإنَّه لا يمكن أن يتم ذلك دون مستوى عالٍ من الكفاية لدى المعلم؛ حيث يعتبر شرطًا جوهريًا؛ ليؤدي المعلم مهامه على الوجه الصحيح؛ بما يحقق أهداف العملية التعليمية (المنوري، 2015).

إنَّ جودة العملية التعليمية لن تتحقق ما لم يكن هناك معلم لديه القدرة على الأداء بفاعلية، ويمكن القول أنَّ العملية التعليمية سوف تستفيد من توظيف التقانة الحديثة في مجال التعليم المتمثلة في الكتب الإلكترونية التفاعلية بشكلٍ أكبرٍ وأوسع مما نراه الآن، فهناك توجهٌ كبيرٌ نحو تفعيل الفصول الافتراضية سواء للدروس الخصوصية أو العامة، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال المواقع التعليمية الافتراضية التي تطرح العديد من الورش والدورات التدريبية، وهو ما يعيشه النظام التعليمي عالميًا ومحليًا خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد 19) من التوجه نحو المنصات التعليمية وبرامج اللقاءات المباشرة (العازمي ،2020).

نتج عن هذا التوجه الحديث للمنصات الافتراضية والمواقع التعليمية التقنية جملة من الأدوار الحديثة للمعلم في عصر التكنولوجيا، ومن تلك الأدوار المستحدثة كما يذكرها الحياصات (2010) المعلم الشارح بالوسائل التقنية الحديثة، وفيها يستخدم المعلم الحاسوب والبرامج والتطبيقات الحديثة في تقديم دروسه، وتفعيل الوسائل التقنية السمعية والبصرية مستفيدًا من تلك البرامج في تصميم المعلومة وتقديمها بشكلٍ مبسَّطٍ للمتعلم مع قدرته على تنفيذ الموقف الصفي خارج حدود الزمان والمكان،كذلك المعلم المحفِّز للتفاعل في العملية التعليمية، حيث يسعى المعلم إلى زيادة فاعلية المتعلم ونشاطه وفق أدواره التعليمية الحديثة، وذلك من خلال التعزيز الإيجابي للسلوك المرغوب من قبل المتعلم مستخدمًا بذلك أنماطًا مختلفةً جماعيةً كانت أو فرديةً. وأخيرًا المعلم المحفز للإبداع، وذلك من خلال تحفيز المتعلمين على استخدام التقنية في عمليات البحث والتقصي عن المعلومة وابتكار التطبيقات التعليمية وإنشائها كصفحات الويب والعروض التقديمية المبتكرة، ومشاركة كل ذلك مع بقية المتعلمين عبر برامج الشبكة المعلوماتية.

وعن تأثير التكنولوجيا على تعلم الطلبة وتحقيق مستويات عالية من الكفاءة للأهداف التعليمية، أكدت دراسة الشمري (2007) ودراسة الزهراني (2014) ودراسة حسن (2020)، حدوث تأثيراتٍ إيجابيةٍ في التعليم، مثل: الشمولية، وتعزيز فرص التعلم، وإكساب الطلبة مجموعةً من مهارات القرن الحادي والعشرين، كالثقافة ومهارات التقنية في التعامل مع الأجهزة والبرامج الالكترونية. كما أشار المسروري (2013) إلى أنَّ تفعيل التكنولوجيا في العملية التعليمية يتيح للطلبة فرصة البحث والاكتشاف عن أحدث المعلومات في مجال تخصُّصهم، والقدرة على التفاعل وإبداء الرأي في موضوع ما، كما أنَّها توفر الوقت والجهد، وتقدم التغذية الراجعة خارج حدود الزمان والمكان، وتركز مواد الدراسات الاجتماعية على دراسة العلاقة بين الإنسان والإنسان من جهة والإنسان وبيئته من جهة أخرى.

ويعرف ميخائيل Michaelis الدراسات الاجتماعية بأنَّها: جزءٌ من المنهاج المدرسي، يهتم في بنائه ومحتواه بالعلاقة بين الإنسان والبيئة والتفاعل بينهما، صُمم لتحقيق أهدافٍ تربويةٍ تعين الطلبة على أن يكونوا أفرادًا صالحين وفاعلين في نمو الوطن الاجتماعي والاقتصادي (نزال، 2003)، كما يعرِّفها فليه والزكي (2004) بذلك المحتوى المعرفي المشتق من مكونات التراث الحضاري وعلوم الاجتماع، كالتاريخ والجغرافيا والعلوم السياسية وعلم النفس والأنثروبولوجيا وصولًا إلى أساليب المعيشة وأنماط الحياة؛ وذلك لإكساب المتعلم الخبرات التعليمية التي تنمي قيم المواطن الصالح المشارك في بناء وطنه ومجتمعه، ورغم الطبيعة النظرية التي تمتاز بها مناهج الدراسات الاجتماعية إلَّا إنَّها من أكثر المناهج اهتمامًا بالأحداث العالمية المتسارعة والتغيرات العصرية وقربًا منها، كالانفتاح الثقافي، ومبادئ العولمة. وفي ذلك يشير المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية (National Council for The Social Studies) إلى مجموعةٍ من المعايير التي ترتكز عليها مواد الدراسات الاجتماعية، ويجب مراعاتها عند تصميم مناهجها، ومن تلك المعايير التركيز على العلم والمجتمع والتكنولوجيا (Science, Society, and Technology) والعلاقة فيما بينها؛ وذلك لتعزيز الكفاءة المدنية والمعرفية والمهارية للمتعلمين؛ ليكونوا أعضاء نشيطين في مجتمعاتهم.

إنَّ تفعيل الكفايات التكنولوجية للمعلم في تدريس الدراسات الاجتماعية كفيلة بتقريب الواقع الجغرافي والتاريخي للمتعلم؛ فهي تتيح له عوالم افتراضية للحقب التاريخية المنصرمة، ومتابعة الظواهر الطبيعية وتحليلها من خلال تقنيات المحاكاة الحديثة وبرامجها، وفي ذلك يشير العجمي (2006) إلى ضرورة أن تتواكب مواد الدراسات الاجتماعية مع التوجهات التربوية الحديثة في مجال التكنولوجيا، وذلك وفقًا للخواص التي تتمتع بها مواد الدراسات الاجتماعية، كقدرتها على التكيف مع المعطيات التقنية الحديثة من خلال طبيعة محتواها وتنوعه التاريخي والجغرافي.

إنَّ تفعيل التكنولوجيا عامةً وشبكة المعلومات الإنترنت خاصةً في تدريس الدراسات الاجتماعية، من شأنه أن يساعد على رفع المستوى الثقافي، والجغرافي، والتاريخي لدى المتعلم، كما يضفي على مواضيع الدراسات الاجتماعية الصفة الوظيفية التطبيقية، وذلك بتوظيف البرامج والتقنيات في تصميم المحتوى العلمي وتقديمه، وإضافة الجوانب السمعية والبصرية التفاعلية في المواقف الصفية؛ ممَّا يضاعف من انتباه المتعلم ويرفع من مستوى مشاركته الإيجابية في الموقف الصفي (المولا، 2014). واهتمت الجمعيات المهنية بتطوير معايير توظيف التكنولوجيا، مثل الجمعية الدولية للتكنولوجيا (ISTE) التي أصدرت مجموعةً من المعايير لأول مرة في عام 1993، وقد تكونت من ثلاثة معايير تكنولوجية، وتم تطوير وثيقة المعايير من قبل الجمعية، حيث صدر التحديث الأخير لتلك المعايير في عام 2017 مشتملًا على سبعة معاييرٍ تكنولوجيةٍ في مجال التعليم، حيث تركز معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا للمعلمين على جوانب رئيسة في الكفايات التكنولوجية التي يفترض توفرها لدى المعلم في عصر التكنولوجيا، وهي: الكفاية المعرفية، وذلك من خلال الإلمام بالمفاهيم التكنولوجية المتمثلة في الجانب المعرفي لدى المعلم عن التكنولوجيا وأهميتها، وأبرز البرامج التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية عامة وفي تخصصه بشكلٍ خاصٍّ، والكفاية الأدائية: وهي استخدام التكنولوجيا في تعليم الطلبة وتعلمهم، والعمل على تطوير قدراتهم وقياس أدائهم وفق معطيات العصر التكنولوجي الحديث، كما يتضمن قدرة المعلم على تصميم بيئةٍ تكنولوجيةٍ صفيةٍ وتنفيذها من خلال خبراته التكنولوجية، وجذب الطلبة نحو التعلم الفاعل في الموقف الصفي (إبراهيم، 2020).

وعلى المستوى المحلي فقد أوصت ندوة التعليم وكفايات القرن الحادي والعشرين المنعقدة بمسقط في سبتمبر 2013، التي نظمتها وزارة التربية والتعليم ضرورة ربط المناهج الدراسية بالتكنولوجيا كتصميم المحتوى الإلكتروني، والعمل على إتاحته في شبكة الإنترنت العالمية، مع التركيز على تدريب المعلمين على كيفية تفعيل تلك الأدوات التكنولوجية بما يحقق فاعلية المعلم والمتعلم (وزارة التربية والتعليم، 2013). كما نصت وثيقة رؤية عُمان 2040 على إنَّ التوجه الإستراتيجي لقطاع التعليم يجب أن يكون تعليمًا شاملًا وتعلمًا مستدامًا، والعمل على تطوير أداء المنظومة التعليمية بكلّ عناصرها من خلال جملة من الخطوات، منها التأكيد على استخدام تقنيات التعليم والتعلم الحديثة وتفعيلها، بل ونشرها لكونها ثقافةً وطنيةً عامةً؛ لبناء جيلٍ متعلمٍ قادرٍ على المنافسة في سوق العمل المحلي والعالمي (رؤية عُمان، 2019).

لقد تناولت العديد من الدراسات مستوى الكفايات التكنولوجية لمعلمي الدراسات الاجتماعية، كدراسة الربعاني (AL-Rabani, 2008) التي هدفت إلى معرفة مستوى مهارة معلمي الدراسات الاجتماعية في استخدام الحاسب الآلي، وخلصت نتائج الدراسة إلى أنَّ معلمي الدراسات الاجتماعية يفتقدون إلى الكثير من مهارات الحاسب الآلي. ودراسة الشويلي (2018) والتي هدفت الكشف عن مستوى الوعي التكنولوجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مدينة تربية إربد الأولى وعلاقته بالمواطنة الرقمية، بالمملكة الأردنية الهاشمية، ولقد أظهرت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفعٍ من الوعي التكنولوجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية. وأجرى العازمي (2020) دراسةً بدولة الكويت هدفت تعرف مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التكنولوجية وعلاقته بدرجة ممارستهم لها من وجهة نظرهم، حيث خلصت الدراسة إلى أنَّ مستوى امتلاك المعلمين للكفايات التكنولوجية كان بدرجةٍ متوسطةٍ، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ بين مستوى الامتلاك ودرجة الممارسة.

وكشفت دراسة الزيدي، والنوفلي (2021) في سلطنة عُمان أنَّ مستوى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية التقنيات الجغرافية كان بدرجةٍ متوسطةٍ ، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تُعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور.

ووفقًا لنتائج الدراسات السابقة التي تم استعراضها، يرى الباحثان أنَّ هناك تفاوتًا واختلافًا في مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بين تلك الدراسات، كما أن معطيات العصر التكنولوجي الحالي وتوجهات أنظمة التعليم عالميًا ومحليًا نحو تجويد العملية التعليمية وخاصة

في الجانب التكنولوجي والتطبيقات الذكية مما يستدعي رفع مستوى كفاية المعلم. وعليه فإنَّ الباحثين يريان ضرورة دراسة أثر اختلاف بعض المتغيرات على مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان.

مشكلة الدراسة:

شهد العصر الحالي توسعًا كبيرًا في إنتاج التكنولوجيا واستخدامها في مختلف جوانب الحياة، وامتد هذا التوسع حتى طال العملية التعليمية بمختلف مكوناتها، كالأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية والأجهزة المساعدة للتعليم والتعلم؛ وهو ما يدعو إلى ضرورة تفعيل التكنولوجيا في التدريس عامة وفي تدريس الدراسات الاجتماعية خاصة؛ مما يسهم في رفع المستوى التحصيلي للمتعلمين وزيادة الدافعية للتعلم، وقد أشارت نتائج المؤشرات التربوية للعام 2020/2019 الصادرة عن دائرة الإحصاء بوزارة التربية والتعليم إلى أنَّ نسبة المعلمين المؤهلين ممن يمتلكون الخبرة والكفاية التكنولوجية في التدريس، بمدارس محافظة جنوب الباطنة بمختلف التخصصات بلغ 2.2% لمعلمي الصفوف من (10-12) وهو ما يعكس مستوى متدنيًا يستدعي إجراء هذه الدراسة، وتحديد مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية فقط (وزارة التربية والتعليم، 2020).

وقد أشارت الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والبنك الدولي عن التعليم في سلطنة عُمان إلى أنَّ السلطنة تمتلك البيئات الداعمة؛ لتمكين التكنولوجيا في مختلف جوانب الحياة عامةً وفي التعليم خاصةً إلا إنَّ الاستخدام التكنولوجي في قطاع التعليم بالسلطنة لا يزال محصورًا في الاستخدام الروتيني البسيط للحاسب الآلي، وهو ما يعكس محدودية استخدام التقنية في عمليات التعليم والتعلم، وجعل ذلك الاستخدام غير منتظمٍ في ظل التطورات الحاصلة في المناهج العُمانية؛ ممَّا يستدعي مواكبة المعلم هذه التطورات من خلال امتلاكه الكفايات التكنولوجية (وزارة التربية والتعليم، 2017). كما أثبتت ندوة فاقد التعليم في ظل جائحة كورونا.. آثاره وطرق معالجته- التي نظمتها وزارة التربية والتعليم- وجود تحديات تواجه قطاع التعليم عالميًا ومحليًا في ظل تطورات جائحة كورونا (كوفيد 19)، نتج عنها توقف العملية التعليمية وتعطل المدارس والجامعات؛ ممَّا يستدعي تقديم الحلول العاجلة لاستمرارية التعليم والتعلم التي باشرت وزارة التربية والتعليم بتفعيلها من خلال تطوير منصات التعلم الإلكتروني، والتحول الرقمي؛ ممَّا شكل تحديًا آخر أمام القائمين على تنفيذ هذه التوجهات الاستثنائية، أبرزها مستوى تمكن المعلمين من المهارات اللازمة للتحول الرقمي وتفعيل التكنولوجيا لخدمة العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم، 2021).

وقد أجرت جريدة عُمان (21 أكتوبر) استطلاعًا عن التعليم المدمج وتحديات تطبيقه في السلطنة خلال جائحة كورونا (كوفيد 19)، حيث عقدت لقاءاتٍ مكثفة لعينةٍ من مديري المدارس والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور، وخلص التحقيق إلى وجود صعوبات وتحديات تواجه نظام التعليم في السلطنة خلال فترة تطبيق التعليم المدمج الذي يعتمد على مجموعةٍ من العوامل، أهمها: كفايات المعلمين التقنية، حيث أشار التحقيق إلى أنَّ بعض المعلمين يجدون صعوبةً في التعامل مع التقنيات الحديثة واستخدامها؛ ولذا يحتاجون إلى دوراتٍ تدريبيةٍ مكثفةٍ من جهة، وعليهم تقبل الواقع والتكيف مع التطور الحاصل من جهةٍ أخرى (اللواتية، 2020).

وهناك قلةٌ في الدراسات العُمانية- على حد علم الباحثين- التي تناولت مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، عدا دراسة المسروري (2013) التي تناولت الكشف عن درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بسلطنة عُمان في بعض المحافظات التعليمية، وخلصت الدراسة إلى أنَّ درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية كان بدرجة متوسطة، حيث بلغ (3.17). ودراسة النجار (2004) هدفت الكشف عن أثر استخدام برنامجٍ حاسوبيّ في مهارة فهم الخرائط، حيث تناولت هذه الدراسات أبعاد التكنولوجيا في صورتها الأولية المتمثلة في كفايات المعلم في استخدام الحاسوب وتشغيله، وبعض مهارات الولوج إلى شبكة الإنترنت العالمية، حيث إنَّ الفارق الزمني بين تلك الدراسات والدراسة الحالية يزيد عن 10 سنوات، وهي مدة كفيلة بتغير مستوى الكفايات. ودراسة الزيدي، والنوفلي (2021) عن استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة البريمي التقنيات الجغرافية في التدريس، وخلصت نتائج الدراسة إلى أنَّ مستوى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية التقنيات الجغرافية كان بدرجة متوسطةٍ، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية تُعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور.

وقد لاحظ الباحثان نتيجة عملهما في الإشراف على المعلمين بمختلف المدارس وفقًا لطبعة عملهما قلة تفعيل المعلمين عناصر التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، فقد اقتصرت تلك الممارسات على تفعيل بعض برامج الوسائط؛ لعرض المواد السمعية والبصرية وتشغيلها، وإن كان معلمو مواد الجغرافيا أكثر بروزًا في ذلك من خلال تفعيل برامج المواقع الجغرافية وأجهزة ال GPS والخرائط الإلكترونية التفاعلية، ولكن لا يزال- بشكلٍ عامٍ- مستوى التفعيل لا يتناسب مع زخم التقنيات الحديثة والبرامج الإلكترونية في مجال التعليم؛ وهو ما يستدعي دراسة مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي المادة وأثر بعض المتغيرات عليها. ولعل ذلك انعكس سلبًا على اتجاهات الطلبة نحو مواد الدراسات الاجتماعية، وهو ما تؤكده دراسة الخروصي (2014) عن اتجاهات طلبة المدارس الحكومية والخاصة في سلطنة عُمان نحو مواد الدراسات الاجتماعية، وقد خلصت الدراسة إلى أنَّ اتجاه الطلبة نحو مواد الدراسات الاجتماعية كان سلبيًا، وعزا الباحثان ذلك إلى جملةٍ من الأسباب، أبرزها: الطرق التقليدية التي ينتهجها معلمو المادة في التدريس، وغياب عنصر التشويق والإثارة في تناول مواضيع المحتوى. وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل الجانب التكنولوجي، وإدخال التقنيات والطرق الحديثة؛ للبعد عن الجمود والركاكة في تقديم مواد الدراسات الاجتماعية.

وبناءً على الدراسات السابقة، ونتائجها المتباينة والمؤشرات التربوية لمستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي مدارس محافظة جنوب الباطنة، جاءت هذه الدراسة للتعرف على مستوى الكفايات التكنولوجية لدي معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان وأثر بعض المتغيرات عليها.

أسئلة الدراسة:

تتحدد أسئلة الدراسة في الآتي:

- ما مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان؟
- هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد العينة في مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان تعزى إلى متغيرات التخصص والجنس وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان.
- الكشف عن الفروق الإحصائية في مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيرات التخصص والجنس وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

أولًا: الجانب النظري

- ندرة الدراسات العُمانية -على حد علم الباحثين- في موضوع الكفايات التكنولوجية لمعلمي الدراسات الاجتماعية خلال العشر سنوات الأخيرة.
- يأمل الباحثان أن تثري هذه الدراسة الحقل التربوي والأدب النظري للدراسات العلمية في سلطنة عُمان بمعلومات قيّمة فيما يتعلق بمستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.
- اقتراح دراساتٍ بحثيةٍ أخرى عن الكفايات التكنولوجية في مواد الدراسات الاجتماعية بسلطنة عُمان.

ثانيًا: الجانب التطبيقي

- تساعد الدراسة الحالية صناع القرار بوزارة التربية والتعليم والمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في تحديد مستوى الكفايات التكنولوجية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة جنوب الباطنة ومعلماتها، وذلك من أجل وضع الخطط والبرامج التدريبية المناسبة.
- تحفيز معلمي مادة الدراسات الاجتماعية ومعلماتها نحو تطوير كفاياتهم التكنولوجية في التدريس، من خلال قائمة الكفايات التكنولوجية المرتبطة بالتوجهات الحديثة نحو التعلم المدمج.

مصطلحات الدراسة:

الكفايات التكنولوجية:

يعرف السنيدي (2000، ص122)، الكفايات التكنولوجية بأنَّها منظومة متكاملة من القدرات المعرفية والمهارية والاتجاهات التي يمتلكها المعلم، ويوظفها في تصميم العملية التعليمية، وتطبيقها وتقويمها؛ بقصد مضاعفة الفاعلية وزيادة جاذبية المتعلم للتعلم.

وتعرف إجرائيًا بأنَّها: القدرات والمهارات المعرفية والتطبيقية التي يمتلكها الفرد عامة ومعلم الدراسات الاجتماعية خاصة، وتؤهلهم للتعامل مع الأجهزة والبرامج التكنولوجية الحديثة، وتوظيفها في تدريس الدراسات الاجتماعية.

الكفايات التكنولوجية المعرفية:

تعرف الكفايات التكنولوجية المعرفية بأنَّها خبرة الفرد المعرفية في المكونات المادية للحاسوب وبرمجياته ووسائطه التشغيلية، والالمام بالاستخدامات المختلفة له في جوانب العملية التعليمية، وكيفية الوقاية من مخاطره التقنية والأخلاقية (حسين، 2009، ص6).

وتعرف إجرائيًا بأنَّها: معرفة المعلم المفاهيم والمصطلحات والأجهزة والبرامج التكنولوجية الداعمة للعملية التعليمية، ومعرفة أهميتها وإيجابياتها في التعليم مع الإلمام بالقواعد الأخلاقية والأمنية في التعامل مع التكنولوجيا في العملية التعليمية، كصفحات الويب والنشر المعلوماتي عبر المواقع والمنصات الافتراضية.

الكفايات التكنولوجية الأدائية:

يعرفها الغزو (2017، ص42) بأنَّها كفايات تفعيل برامج الشبكة العالمية (الإنترنت) وخدماتها، والقدرة على التعامل مع الخدمات التعليمية التي تقدمها البرامج التكنولوجية، كالتصميم والتطبيق والتقويم للمحتوى التعليمي، مع التمكن من تفعيل خدمات البريد الإلكتروني، وبرامج المحادثة، ونقل الملفات، وتصميم الصفحات التعليمية المختلفة ونشرها.

وتعرف إجرائيًا بأنَّها: قدرة المعلم على تفعيل أجهزة الحاسوب وأنظمة تشغيله، وخدمات شبكة الإنترنت العالمية في التعليم، من خلال نشر المعلومات وحفظها ونقلها ومشاركتها للمستفيدين، والقدرة على التعامل مع البرامج التكنولوجية في تصميم المحتوى التعليمي وتقديمه وتقويمه كالمنصات وبرامج الاجتماعات والمحادثات المباشرة وغير المباشرة، والقدرة على التواصل الفعّال مع المتعلمين من جهة ومصادر المعلومات من جهة أخرى.

الدراسات الاجتماعية:

يُعرِّف حنا وكيلين (Hanna, Quillen) مادة الدراسات الاجتماعية بأنَّها مجموعةٌ متصلةٌ من الموضوعات ترتبط بشكلٍ مباشرٍ بتكوينات المجتمعات البشرية وتطورها عبر الأزمنة، كما تركز على الإنسان باعتباره عضوًا فاعلًا في تلك المجتمعات. كما يؤكد وسلي Wesley أنَّ الدراسات الاجتماعية هي تلك العلوم المبسطة للأغراض التعليمية؛ بهدف تنمية اتجاهات الطلاب ومهاراتهم الإيجابية نحو المجتمع المحيط بهم، والعالم أجمع، نقلا عن (نزّال، 2003).

وتعرف إجرائيًا بأنَّها: أحد فروع المعرفة الاجتماعية التي تركز على الجوانب التاريخية والجغرافية والحضارية، كما تهتم بدراسة العلاقة بين الإنسان والإنسان من جهة، وبين الإنسان والبيئة من جهة أخرى؛ بما يحقق تنمية قيم المواطنة لدى المتعلم.

حدود الدراسة:

تقوم الدراسة الحالية على المحددات الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي مادة الدراسات الاجتماعية ومعلماتها في مدارس الحلقة الثانية (5-10)، وما بعد الأساسي (11-12) في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان.
- الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2021/2020م
- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة على مدارس الحلقة الثانية (5-10)، وما بعد الأساسي (11-12) بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان.
- الحدود الموضوعية: مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي في دراسة مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان، الذي يعتبر أقرب المناهج وأنسبها لدراسة الظواهر المجتمعية والإنسانية، كما يقوم منهج البحث الوصفي على شرح الظاهرة بشكلٍ كيفيّ، كتحديد المشكلة ومسبباتها والمتغيرات المتعلقة بها للوصول إلى فهم العلاقات وتفسيرها بين الظواهر والمتغيرات المدروسة (عدس، وآخرون، 2016). كما يقدم تحليلًا كميًّا للنتائج المتعلقة بها، فهو يقدم للقارئ المشكلة واضحة ومفصلة بكل مفرداتها. وقد أشار سيبوكر (2019) إلى أنَّ منهج البحث الوصفي يستخدم لدراسة الأوضاع الحالية كما هي على الواقع، من حيث أشكالها وخصائصها وعلاقاتها، مع الإشارة إلى العوامل المؤثرة عليها، وإنَّه أقرب للدراسات الاجتماعية والإنسانية. وقد تمَّ جمع المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة من خلال:

- المصدر الرئيس: المتمثل في أداة الدراسة، وهي الاستبانة التي صمَّمها الباحثان بانفسهم مستعينين بالدراسات والأدبيات السابقة، مثل دراسة العجمي (2006)، والمسروري (2013)، والعازمي (2020).
- المصدر الثانوي: المتمثل في الكتب والدراسات السابقة، والمراجع العربية والأجنبية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها بمحافظة جنوب الباطنة بمدارس الحلقة الثانية، ومدارس التعليم ما بعد الأساسي للعام الدراسي (2020-2021) تخصص التاريخ والجغرافيا، البالغ عددهم (462) معلمًا ومعلمة (وزارة التربية والتعليم، 2020) والجدول (1) يوضح مجتمع الدراسة.

جدول (1): توزيع معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها بمحافظة جنوب الباطنة

التخصص	الذكور	الإناث	العدد	النسبة
التاريخ	106	116	222	%48
الجغرافيا	105	135	240	%52
المجموع	**211**	**251**	**462**	**%100**

عينة الدراسة:

اعتمد الباحثان في تحديد حجم العينة على الطريقة الطبقية، وتكونت عينة الدراسة من (210) معلمًا ومعلمةٍ من العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة بما يشابه نسبة كلِ متغير في مجتمع الدراسة، كما تم اختيار العينة بالمعاينة العشوائية الطبقية (Stratified Sampling) من خلال تقسيم المجتمع إلى مجموعات فرعية تعرف بالطبقات حيث تمثل العينة الطبقية طريقة أفضل لتأكيد التمثيل المطلوب لأفراد المجتمع خاصة عند مقارنة سلوك أو مستوى ما بين مجموعة من المشاركين فهي عملية انتقاء مجموعات فرعية محددة ممثلة للمجتمع (علام، 2012)، والجدول (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول(2): توزيع أفراد العينة وفق متغيرات التخصص والجنس وسنوات الخبرة

متغيرات الدراسة الديموغرافية	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنسة	ذكر	96	%46
	أنثى	114	%54
	المجموع	210	%100
التخصص	التاريخ	101	%48
	الجغرافيا	109	%52
	المجموع	200	%100
سنوات الخبرة	1-10	75	%36
	11 سنة فأكثر	135	%64
	المجموع	210	%100

علمًا بأنه تم توزيع الاستبانة على 210 وتم اعتماد 208 من الاستبانات المستردة لعدم اكتمال بيانات اثنتين منها، وبذلك صار العدد الذي طبقت عليه المعالجات الإحصائية وتفسير النتائج الخاصة بها هي 208 استبانة.

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان الاستبانة (Questionnaire) كأداةٍ لجمع بيانات الدراسة، وتعرَّف الاستبانة بأنَّها أداة جمع معلوماتٍ كميةٍ أو كيفيةٍ من الأفراد أو السكان، المتمثلة في استمارة تضم مجموعة من الأسئلة أو الفقرات الاستيضاحية، كما أنها تطبق منفردة أو مشتركة مع أدوات البحث العلمي الأخرى (الجرجاوي، 2010). ومن خلال اطلاع الباحثين على المراجعة الأدبية والدراسات السابقة، والمراجع العربية والأجنبية مثل: دراسة العجمي (2006)، والمسروري (2013)، والعازمي (2020)، ودراسة أباو (Apau, 2017)، ودراسة الشويلي (2018)، ودراسة الزيدي والنوفلي (2021)، وأخذ فكرة مبدئية عن كيفية إعداد استبانة دراسة مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان مع عدم تحديد برامج أو تقنيات معينة خلال تلك الدراسات، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من 34 فقرة تم عرضها على مجموعةٍ من المحكمين، وبعد تعديلها في ضوء آرائهم أصبحت في صورتها النهائية 40 فقرة، وتكونت الأداة من الجزء الخاص بمعلومات الاستبانة وتعليمات تطبيقها، والبيانات المتعلقة بالمستجيبين (التخصص، الجنس، سنوات الخبرة)، وتم قياس استجابات العينة من خلال مقياس ليكرت الخماسي (Likert Items)، حيث تدرج المقياس بين المستويات (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، وقليلة جدًا).

صدق الأداة:

تمَّ التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال قياس صدق المحتوى، حيث تمَّ عرضها - وفق صورتها الأولية- على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في مجالات المناهج وطرائق التدريس في بعض الكليات والجامعات في تخصص الدراسات الاجتماعية وتكنولوجيا التعليم، حيث بلغ عددهم (16) محكمًا، وذلك لتقديم رأيهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم في أداة الدراسة من حيث: الصياغة اللغوية لبنود الاستبانة، ومدى صحة المعلومات، والدقة العلمية للبنود التي تتضمنها.

وقد تمَّ الأخذ بتلك الملاحظات والمقترحات من حيث الحذف أو الإضافة أو التعديل (جدول 3)، وخلصت الأداة إلى (40) فقرة مقسمة على محورين (الكفايات التكنولوجية المعرفية، والكفايات التكنولوجية الأدائية) بدلًا من (32) بندًا في الصورة الأولية للأداة.

ثبات الأداة:

كشفت نتيجة تحليل معامل ألفا كرونباخ لأداة الدراسة المشار إليه بالجدول (3) لمحور الكفايات التكنولوجية المعرفية من (1-20) عن اتساقٍ عالٍ جدًا بين فقرات المحور وفق قيمة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) التي بلغت (0.95)، كما أشارت نتيجة تحليل محور الكفايات التكنولوجية الأدائية كذلك عن جودة عالية في الاتساق الداخلي بين فقراته من (1-20)، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.96) وبدرجة ثبات كلي للأداة (0.97)، كما يوضح ذلك الجدول (3). وبذلك تعتبر درجة ثبات الأداة عالية؛ ممَّا يشير إلى صلاحيتها للاستخدام في جمع البيانات؛ لهدف البحث العلمي (الحسيني وياسين، 2004).

جدول(3): قيمة معامل ألفا كرونباخ لمحاور أداة الدراسة

الرقم	المحور	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
1	الكفايات التكنولوجية المعرفية	20	0.95
2	الكفايات التكنولوجية الأدائية	20	0.96
3	**الاتساق الداخلي الكلي**	**40**	**0.97**

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

1. المتغيرات المستقلة البشرية المتمثلة في:
   - التخصص: التاريخ والجغرافيا.
   - الجنس: (ذكور – إناث)
   - سنوات الخبرة: (1-10 سنوات، 11 سنة فأكثر).
2. المتغير التابع:
   - مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان المعالجة الإحصائية للبيانات المستنبطة من استجابات عينة الدراسة لأسئلة الاستبانة (أداة الدراسة)، وذلك ببرنامج معالج البيانات إحصائيًا SPSS لعمل التحليل الإحصائي والإجابة عن أسئلة الدراسة، كما قام الباحثان باستخراج معامل ألفا كرونباخ (Reliability Analysis) لحساب درجة الثبات والاتساق الداخلي لمحاور الأداة، وقد اشتملت المعالجة الإحصائية لأسئلة الدراسة على:

- **السؤال الأول: ما مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان؟**

استخرج الباحثان التحليلات الوصفية لبيانات عينة الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محوري الأداة (المعرفية، والأدائية).

- **السؤال الثاني: هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد العينة في مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان تُعزى إلى متغيرات التخصص والجنس وسنوات الخبرة؟**

حيث اعتمد الباحثان - للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني- على استخراج التحليلات الوصفية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (T.test) للعينات المستقلة (Independent – Samples)؛ للتحقق من دلالة الفروق التي تعزى إلى متغيرات الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة وذلك بعد اختبار تجانس المجموعات وفق نتائج اختبار ليفين (Leven's test).

التحليل الوصفي للبيانات:

بعد توزيع الاستبانة على عينة الدراسة البالغ عددها (210) تم استبعاد استجابة فردين من الاستجابات الواردة لعدم اكتمال البيانات الواردة بهما وأشارت النتائج المستخلصة من التحليل الوصفي لبيانات المستجيبين البالغ عددهم (208) معلمًا ومعلمةً، وبلغ إجمالي عدد المعلمين الذكور (96) معلمًا، كما بلغ عدد المعلمات الإناث (112) معلمة من إجمالي عينة الدراسة بفارق 16 معلمًا/ معلمة، وذلك لصالح المعلمات. كما يوضح (الجدول 4) تطابق تام للمستجيبين من عينة الدراسة وفق متغير التخصص، حيث بلغ عدد معلمي ومعلمات التاريخ (104)، وعدد معلمي ومعلمات الجغرافيا (104) معلمًا ومعلمةً، كما تبين من خلال البيانات التحليلية الوصفية لعينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة وجود فئتين وهما (1-10 سنوات) و(11 سنة فما فوق)، وقد بلغ عدد أفراد العينة ممن يندرجون في الفئة الأولى (1-10 سنوات) 64 معلمًا ومعلمة من عينة الدراسة، بينما بلغ عدد أفراد عينة الدراسة في الفئة الثانية (11 سنة فما فوق) 144 معلمًا ومعلمة، وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): التحليل الوصفي لبيانات المستجيبين حسب المتغيرات الديموغرافية (العينة=208)

متغيرات الدراسة الديموغرافية	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	96	%46
	أنثى	112	%54
	المجموع	**208**	**%100**
التخصص	التاريخ	104	%50
	الجغرافيا	104	%50
	المجموع	208	%100
سنوات الخبرة	1-10	64	%31
	11 سنة فأكثر	144	%69
	المجموع	**208**	**%100**

تصنيف استجابات أفراد عينة الدراسة:

اعتمد الباحثان في دراسة مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان على معيارٍ تصنيفيّ لدرجة استجابة أفراد عينة الدراسة، حيث تمَّ تقسيم المدى (1-5) في مقياس ليكرت الخماسي المستخدم في الدراسة إلى 3 مستويات تصنيفية (مرتفع– متوسط– ضعيف)، المشار إليها في الجدول (4.1)، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى}}{\text{عدد الدرجات}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

جدول (5): تصنيف درجة استجابة أفراد العينة

م	مدى المتوسط	التصنيف
1	2.33-1.00	منخفض
2	3.67 -2.34	متوسط
3	5.00-3.68	مرتفع

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: نصُّ السؤال الأول: "ما مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات للأداة بشكلٍ عامّ، ومن ثم لكل محورٍ من محاور الأداة على حدة (المحور المعرفي- المحور الأدائي)، وذلك لأداء أفراد العينة لفقرات الأداة (الاستبانة)، كما تمَّ ترتيب فقرات الأداة تنازليًا وفق قيّم المتوسط الحسابي، وتصنيفها وفق جدول تصنيف استجابات أفراد العينة، والجدول (6) يوضح متوسط الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

جدول (6): متوسط الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الكفايات التكنولوجية المعرفية	3.25	0.53	متوسط
الكفايات التكنولوجية الأدائية	3.17	0.59	متوسط
المتوسط الحسابي ككل	**3.21**	**0.54**	**متوسط**

يوضح الجدول (6) أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمحاور الاستبانة تراوحت بين (3.17-3.25)، ودرجة انحراف معياري بين (0.53-0.59)؛ وبذلك يكون محورا الاستبانة على المستوى المتوسط. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ارتباط المحور التكنولوجي المعرفي بالمحور التكنولوجي الأدائي، كما يوضح الانحراف المعياري تقارب مستوى عينة الدراسة في كلا المحورين وفقًا للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، التخصص، وسنوات الخبرة).

ويفسر الباحثان ذلك بأنَّ الكفايات التكنولوجية وما تتضمنه من معارف ومهارات أدائية للتعامل مع البرامج والمواقع الإلكترونية تحتاج إلى مهاراتٍ عاليةٍ في التعامل معها، كما أنَّ بعضها يتعامل بواجهة إنجليزية، وهو ما يفتقده العديد من معلمي الدراسات الاجتماعية، وقد أكدت نتائج دراسة المنوري (2015)- عن صعوبات توظيف التكنولوجيا في تدريس الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان- أنَّ معظم البرامج متوفرة باللغة الإنجليزية؛ ممَّا يشكل صعوبة على المعلم في توظيفها في العملية التعليمية، كما تتفق نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة العجمي (2006) بالمملكة العربية السعودية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمحور الكفايات الإنتاجية للمواد السمعية والبصرية المعينة للمادة M=2.52.

نتائج السؤال الثاني: نصُّ السؤال الثاني: "هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد العينة في مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان تُعزى إلى متغيرات التخصص والجنس وسنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بتطبيق اختبار (t. test) بين عينتين مستقلتين لكلّ متغيرٍ على حدة.

1. متغير الجنس

هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد العينة في مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان تُعزى إلى متغير الجنس؟

وللتعرف على وجود الفروق الإحصائية من عدمها، تمَّ احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات التكنولوجية للأداة ككل وللمحورين (الكفايات التكنولوجية المعرفية والكفايات التكنولوجية الأدائية) وفق متغير الجنس من خلال اختبار (t. test) للعينات المستقلة (Independent-Samples)، وذلك كما يوضحه الإحصاء الوصفي لمتغير الجنس (جدول 7)

جدول(7): الإحصاء الوصفي لمتغير الجنس (العينة= 208)

المحور	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفايات التكنولوجية المعرفية	ذكر	96	3.20	0.59
	أنثى	112	3.30	0.47
الكفايات التكنولوجية الأدائية	ذكر	96	3.10	0.68
	أنثى	112	3.24	0.49
الأداة ككل	**ذكر**	**96**	**3.15**	**0.62**
	أنثى	**112**	**3.27**	**0.46**

حصلت فئة الإناث على أعلى متوسطٍ حسابيٍ في المحورين، وفي الأداة ككل؛ إذ بلغ في محور الكفايات التكنولوجية المعرفية (M =3.30)، وبانحراف معياري (SD =0.47)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث في محور الكفايات التكنولوجية الأدائية (M =3.24)، وبانحرافٍ معياري SD=0.490، وعلى مستوى الأداة ككل (M=3.27)، وبانحراف معياري (SD=0.46) ولتحديد ما إذا كان هذا الفرق في المتوسطات ذا دلالةٍ إحصائيةٍ تمَّ تحليل نتائج اختبار (t. test) للعينات المستقلة (جدول 8).

جدول(8): نتائج اختبار(T. test) لمتغير الجنس (العينة=208)

المتغير		اختبار ليفين للتجانس		اختبارت للعينات المستقلة			
		ف المحسوبة	الدلالة	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة	الفرق بين المتوسطات
الكفايات التكنولوجية المعرفية	افتراض الفروق متساوية	4.01	0.046	-1.29	206	0.199	0.074
	افتراض الفروق غير متساوية			-1.26	180.52	0.207	0.075
الكفايات التكنولوجية الأدائية	افتراض الفروق متساوية	10.04	0.002	-1.62	206	0.106	0.082
	افتراض الفروق غير متساوية			-1.58	169.25	0.115	0.084
الأداة ككل	افتراض الفروق متساوية	8.45	0.004	-1.52	206	0.130	-0.11
	افتراض الفروق غير متساوية			-1.48	171.96	0.139	-0.11

أظهرت نتائج اختبار (t. test) للعينات المستقلة- كما هو مشار إليه في الجدول (8) وفق بيانات الصف الأول لاختبار ليفين للتجانس (Levine's test)- أنَّ محور الكفايات التكنولوجية المعرفية حصل على p=0.046، كما حصل محور الكفايات التكنولوجية الأدائية على p=0.002. ولكون مستوى الدلالة في المحورين- وفق نتائج الصف الأول- أصغر من ($\alpha \leq 0.05$) فإنَّ الباحثين سيعتمدان على نتائج اختبار (t. test) الصف الثاني.

ويتضح من الجدول (8) - وفق بيانات الصف الثاني لاختبار (t. test) - أنَّه لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة تبعًا لمتغير الجنس في المحورين (المعرفي، والأدائي) ، وفي مستوى الأداة ككل، حيث إنَّ مستوى الدلالة في المحورين والأداة بشكلٍ عامٍ أكبر من ($\alpha \leq 0.05$).

ويعزو الباحثان عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية تبعًا لمتغير الجنس إلى التشابه التام في برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية من الجنسين في مؤسسات التعليم العالي. كما أنَّ كلا الجنسين تعرضًا للورش التدريبية والبرامج الداعمة بنفس المستوى؛ وذلك لكون الدراسة محصورةً في محافظة جنوب الباطنة، وعليه، تشابه الظروف والإمكانات التكنولوجية إلى حدٍ كبيرٍ بين المدارس في المحافظة. كما أنَّ حصول المعلمين والمعلمات على نفس المستوى والنوعية من الدورات والمشاغل التدريبية أسهم في عدم وجود فروقٍ في مستوى كفاياتهم التكنولوجية المعرفية والأدائية. تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة المسروري (2013) التي أجريت بسلطنة عُمان، ودراسة الحوسني (2017) في سلطنة عُمان، ودراسة نصار (2019) التي أجريت بفلسطين، وقد أثبتت جميعها عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة، سواء في الوعي التكنولوجي المعرفي أم في الممارسة الأدائية للكفايات التكنولوجية. كما تأتي نتيجة هذه الدراسة مخالفةً لنتائج دراسة الزيدي والنوفلي (2021) التي أشارت إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة البريمي التقنيات الجغرافية تبعًا لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور. ويعزو الباحثان ذلك الاختلاف إلى اختلاف مجتمع الدراسة وعينتها.

2. متغير التخصص

للتعرف على وجود الفروق الإحصائية بين تخصُّص التاريخ والجغرافيا في مستوى الكفايات التكنولوجية المعرفية والأدائية، تمَّ احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات التكنولوجية للأداة بشكلٍ عامٍّ وللمحورين (الكفايات التكنولوجية المعرفية والكفايات التكنولوجية الأدائية) من خلال اختبار (T. test) للعينات المستقلة (Independent-Samples)، وذلك وفق الجدول (9).

جدول(9): الإحصاء الوصفي لمتغير التخصص (العينة=208)

المتغير	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفايات التكنولوجية المعرفية	الجغرافيا	104	3.27	0.52
	التاريخ	104	3.24	0.54
الكفايات التكنولوجية الأدائية	الجغرافيا	104	3.20	0.60
	التاريخ	104	3.15	0.58
الأداة ككل	الجغرافيا	104	3.24	0.54
	التاريخ	104	3.19	0.54

يشير جدول الإحصاء الوصفي لمتغير التخصص (9) إلى أنَّ عدد المعلمين والمعلمات لتخصص التاريخ بلغ n=104، ولتخصص الجغرافيا بلغ n=104 في كلا المحورين. وقد حصل تخصص الجغرافيا على أعلى متوسطٍ حسابيٍّ في المحورين؛ إذ بلغ في محور الكفايات التكنولوجية المعرفية (M=3.27)، وبانحراف معياري (SD=0.52)، وبلغ المتوسط الحسابي لتخصص الجغرافيا في محور الكفايات التكنولوجية الأدائية (M=3.20)، وبانحراف معياري (SD=0.60) وعلى مستوى الأداة ككل بلغ المتوسط الحسابي لتخصص الجغرافيا (M=3.24)، وبانحراف معياري (SD=0.54). ولتحديد ما إذا كان هذا الفرق في المتوسطات ذا دلالةٍ إحصائيةٍ تمَّ تحليل نتائج اختبار (t. test) للعينات المستقلة (جدول 10).

جدول (10): نتائج اختبار (t. test) لمتغير التخصص (العينة= 208)

المتغير		اختبار ليفين للتجانس		اختبارت للعينات المستقلة			
		ف المحسوبة	الدلالة	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة	الفرق بين المتوسطات
الكفايات التكنولوجية المعرفية	افتراض الفروق متساوية	0.040	0.842	0.446	206	0.656	0.033
	افتراض الفروق غير متساوية			0.446	205.8	0.656	0.033
الكفايات التكنولوجية الأدائية	افتراض الفروق متساوية	0.161	0.689	0.652	206	0.515	0.053
	افتراض الفروق غير متساوية			0.652	205.8	0.515	0.053
الأداة ككل	افتراض الفروق متساوية	0.020	0.888	0.575	206	0.566	0.043
	افتراض الفروق غير متساوية			0.575	205.9	0.566	0.043

أظهرت نتائج اختبار ليفين للتجانس أنَّ المجموعتين متكافئتان؛ حيث إنَّ دلالة اختبار ليفين للتجانس بلغت p=0.842 لمحور الكفايات التكنولوجية المعرفية، وp=0.689 لمحور الكفايات التكنولوجية الأدائية، وp=0.88 للأداة بشكلٍ عامٍّ؛ وعليه سيعتمد الباحثان على بيانات الصف الأول من نتائج اختبار (t. test)، حيث يتضح أنَّه لا توجد فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة تبعًا لمتغير التخصُّص في المحورين (المعرفي، والأدائي)، وفي مستوى الأداة ككل، حيث إنَّ مستوى الدلالة في المحورين والأداة بشكلٍ عامٍّ أكبر من ($\alpha \leq 0.05$).

ويعزو الباحثان ذلك إلى عدم وجود تفرُّعٍ لمواد الدراسات الاجتماعية في المراحل الدراسية (5-10) إلَّا في الصفين الحادي عشر والثاني عشر؛ ممَّا قلص الفارق بين التخصُّصين في الحقل التربوي. كما يفسر ذلك بالتداخل بين علمي التاريخ والجغرافيا في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية في مختلف المراحل، كالصف السابع، الثامن، التاسع، العاشر، حيث لا تحتاج لتخصُّصية، وإنَّما معلم دراسات اجتماعية بدون النظر إلى تخصُّصه الفعلي (تاريخ أم جغرافيا). كذلك تتشابه- بدرجةٍ كبيرةٍ- البرامج والتقنيات والوسائل التعليمية المستخدمة من قبل المعلمين في كلا التخصُّصين.

وأيضًا التشابه في الدورات التدريبية والمشاغل المنفذة لمادة الدراسات الاجتماعية؛ وهو ما أسهم في تشابه مستوى الكفايات التكنولوجية المعرفية والأدائية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كلٍّ من المسروري (2013) بسلطنة عُمان، ودراسة العجمي (2006) بالمملكة العربية السعودية، ودراسة الشويلي (2018) بالأردن في عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الكفايات التكنولوجية المعرفية والأدائية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية تبعًا لمتغير التخصص.

3. متغير سنوات الخبرة

وللتعرف على وجود الفروق الإحصائية في مستوى الكفايات التكنولوجية المعرفية والأدائية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، تمَّ احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات التكنولوجية للمحورين (الكفايات التكنولوجية المعرفية والكفايات التكنولوجية الأدائية) لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان وفق متغير سنوات الخبرة من خلال اختبار (t. test) للعينات المستقلة (Independent-Samples)، وذلك وفق الجدول (11).

جدول(11): الإحصاء الوصفي لمتغير سنوات الخبرة (العينة= 208)

المتغير	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفايات التكنولوجية المعرفية	10-1	64	3.32	0.43
	11 فما فوق	144	3.22	0.57
الكفايات التكنولوجية الأدائية	10-1	64	3.30	0.43
	11 فما فوق	144	3.12	0.64
الأداة ككل	10-1	64	3.31	0.40
	11 فما فوق	144	3.17	0.59

يشير الجدول (11) إلى المتوسطات الحسابية لمستوى الكفايات التكنولوجية المعرفية والكفايات التكنولوجية الأدائية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان تبعًا لمتغير سنوات الخبرة (1-10 سنوات/ 11 سنة فأكثر)، حيث نجد أنَّ عدد أفراد العينة من فئة سنوات الخبرة (1-10) بلغت 64 معلمًا ومعلمة وبمتوسطٍ حسابيٍّ M =3.32، وانحرافٍ معياريٍّ SD =0.43 في محور الكفايات التكنولوجية المعرفية، كما حصلت على متوسطٍ حسابيٍّ M =3.30، ودرجة انحرافٍ معياريٍّ SD=0.43. وعلى مستوى الأداة ككل بلغ المتوسط الحسابي لذات الفئة (M=3.31)، ودرجة انحراف معياري (SD=0.40)، وبذلك نجد أنَّها حازت على أعلى متوسطٍ حسابيٍّ في المحورين، والأداة عامةً مقارنةً بفئة سنوات الخبرة 11 سنة فأكثر. ولتحديد الفروق الإحصائية من عدمها، اعتمد الباحثان على تحليل اختبار (t. test) للعينات المستقلة وفق الجدول 12.

جدول(12): نتائج اختبار (T. test) لمتغير سنوات الخبرة (العينة= 208)

المتغير		اختبار ليفين للتجانس		اختبارت للعينات المستقلة			
		ف المحسوبة	الدلالة	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة	الفرق بين المتوسطات
الكفايات التكنولوجية المعرفية	افتراض الفروق متساوية	5.85	0.016	1.15	206	0.25	0.092
	افتراض الفروق غير متساوية			1.27	155.59	0.20	0.092
الكفايات التكنولوجية الأدائية	افتراض الفروق متساوية	12.19	0.001	2.03	206	0.04	0.18
	افتراض الفروق غير متساوية			2.35	173.7	0.02	0.18
الأداة ككل	افتراض الفروق متساوية	11.30	0.001	1.67	206	0.09	0.13
	افتراض الفروق غير متساوية			1.93	172.02	0.05	0.13

أظهرت نتائج اختبار ليفين (جدول 12) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$)، في التباين بين فئتي سنوات الخبرة (1-10)، و(11 سنة فأكثر)، حيث إنَّ قيمة الدلالة (P) في كلا المحورين- وفي الأداة بشكلٍ عامٍّ- أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ وعليه سيعتمد الباحثان على نتائج الصف الثاني من اختبار (t. test) للفروق بين المجموعات. توضح نتائج الصف الثاني من اختبار (t. test) (جدول12) إلى أنَّه لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة بالنسبة (للمستوى بشكلٍ عامٍّ P=0.055) ، والمحور الأول (الكفايات التكنولوجية المعرفية P=0.203)، بينما توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في المحور الثاني (الكفايات التكنولوجية الأدائية)، حيث بلغ مستوى الدلالة (P=0.020)، وبذلك تعتبر قيمةً دالةً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ويعزو الباحثان عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في مستوى الكفايات التكنولوجية المعرفية، ووجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في مستوى الكفايات التكنولوجية الأدائية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، إلى أنَّ المستوى المعرفي يتقارب بشكلٍ كبيرٍ بين الفئتين بحكم طبيعة العمل الواحدة، والمناهج الواحدة، والورش التدريبية المشتركة المقدمة لجميع الفئات، إلَّا إنَّ عملية التطبيق والتفعيل الحقيقي لهذه الكفايات التكنولوجية تتطلب مجهودًا ذاتيًّا، ووقتًا وجهدًا إضافيَّين، كما تحتاج إلى مهارةٍ في التعامل مع هذه التقنيات والبرامج الحديثة؛ ولذلك جاءت الأفضلية هنا للمعلمين والمعلمات في التخصُّصين (التاريخ / الجغرافيا) ممَّن هم في فئة سنوات الخبرة 1-10؛ وذلك بحكم برامج إعدادهم في الجامعات والكليات، والورش والدورات التقنية التي تعرضوا لها في ظل الطفرة التكنولوجية في مختلف البرامج والأجهزة التكنولوجية، وهو ما يختلف بدهيًّا عن إعداد المعلمين والمعلمات قبل 10 – 15 سنة مضت.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العجمي (2006) بالمملكة العربية السعودية، ودراسة تيرجت (Tyrgut et al.2019) بتركيا، ودراسة الحوسني (2017) عن مستوى الوعي المعرفي بقضايا التكنولوجيا. كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الزيدي والنوفلي (2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في مستوى الاستخدام (الكفايات الأدائية) للتكنولوجيا بين معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة البريمي تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. ويعزو الباحثان ذلك إلى اختلاف عينة الدراسة ومجتمعها، كما يفسّر الباحثان ذلك إلى نوعية الورش التدريبية، والدورات المقدمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية في تخصص الجغرافيا بمحافظة البريمي، التي أشارت لها الدراسة في إطارها النظري؛ مما قلّص الاختلاف بين معلمي الجغرافيا رغم اختلاف سنوات الخبرة.

ملخص نتائج الدراسة:

خلص الباحثان من خلال تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها إلى أنَّ مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان في محوريها المعرفي، والأدائي بلغ مستوى متوسطًا. كما بينت الدراسة الحالية عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة (α≤0.05) تبعًا لمتغير الجنس ومتغير التخصُّص، وعدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في محور الكفايات التكنولوجية المعرفية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، بينما أوضحت الدراسة وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (a≤0.05) بين فئتي سنوات الخبرة (1-10 ،11 فأكثر) في محور الكفايات التكنولوجية الأدائية، حيث بلغت p=0.020، وذلك لصالح المعلمين والمعلمات في فئة ذوي الخبرة (1-10).

التوصيات:

بناءً على ما توصل إليه الباحثان في هذه الدراسة من خلال تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها؛ فإنَّ الباحثين يوصيان بالآتي:

- رفع مستوى الوعي التكنولوجي المعرفي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؛ لما لذلك من أثرٍ إيجابيٍّ وفاعلٍ في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو توظيف التكنولوجيا في التدريس.
- عقد الورش، والبرامج التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في التعامل مع البرامج والتقنيات التكنولوجية في التدريس.
- الربط التكاملي بين الجوانب المعرفية والأدائية في الورش التدريبية التكنولوجية المقدمة للمعلمين.
- تعزيز الحقل التربوي بالتجارب والنماذج التربوية التكنولوجية الداعمة لكفايات المعلمين في توظيف التكنولوجيا بمختلف المراحل الدراسية.

المقترحات:

- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية؛ للكشف عن مستوى الكفايات التكنولوجية من وجهة نظر أطرافٍ أخرى (المعلم الأول، المشرف التربوي، مدير المدرسة).
- دراسة صعوبات توظيف الكفايات التكنولوجية في تدريس الدراسات الاجتماعية من قبل المعلمين أنفسهم، وتحديد طرق التغلب عليها.
- إجراء الدراسة في نطاقٍ جغرافيٍّ أوسع لتشمل عينات مختلفة من مختلف محافظات السلطنة.

المراجع:

إبراهيم، حسام الدين، السيد. (2020). درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان. *رابطة التربويين العرب: (121)*، 347-376.

أحمد، نجلاء، أحمد. (2020). مدى امتلاك وممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التكنولوجية التعليمية لتدريس كرة السلة بكليات التربية الرياضية. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة: (88)*، 1-54.

الجرجاوي، زياد، علي. (2010). *القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان*. مطبعة أبناء الجراح.

حسن، حنان، عبد السلام. (2020). برنامج في الكفايات التكنولوجية قائم على كائنات التعلم الرقمية لتنمية مهارات إنتاجها واستخدامها في تدريس الجغرافيا لدى طلاب الدبلوم العام. *المجلة التربوية:* (77)،1589-1630.h

حسين، عمر، بكري. (2009). *درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات المحوسبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات في الأردن (رقم النشر.545715) [رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية].* دار المنظومة.

الحسيني، سعد؛ ياسين، عادل. (2004). مقدمة للبحث في التربية. دار الكتاب الجامعي.

الحوسني، ريهام، خالد. (2017). *مستوى وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بسلطنة عُمان بقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع (رقم النشر.960902)* [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]. دار المنظومة.

الحياصات، وفاء، محمد. (2010). الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين. *مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية:* (3)،841-892.

الخروصي، سلطان، خميس. (2014). *اتجاهات طلبة المدارس الحكومية والخاصة في سلطنة عُمان نحو مواد الدراسات الاجتماعية (رقم النشر.914454)* [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]. دار المنظومة.

رؤية عُمان2040. (2019). *مسودة وثيقة الرؤية*. سلطنة عُمان، رؤية عُمان 2040. https://www.2040.om/vision-realization-indicators

الزهراني، سعدي، عبد الله. (2014). *فاعلية برنامج تعلم إلكتروني قائم على الرسوم المتحركة في تحسين تحصيل الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طالبات الصف الأول المتوسط. (رقم النشر.651778)* [رسالة ماجستير، جامعة الباحة]. دار المنظومة.

الزيدي، وليد، سيف؛ النوفلي، محمد، عبد الله. (2021). استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة البريمي للتقنيات الجغرافية في التدريس. *المجلة العربية للتربية النوعية: 5* (17) ،19-52.

السنيدي، سعيد، راشد. (2000). *الكفايات التقنية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس ومدى ممارستهم لها (رقم النشر.721690)* [رسالة ماجستير، جامعة اليرموك]. دار المنظومة.

سيبوكر، إسماعيل. (2019). أهمية المنهج الوصفي للبحث في العلوم الإنسانية. *مجلة تقاليد*: (16)، 43-54.

الشمري، محمد، خزيم. (2007). *أثر استخدام التعليم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم (رقم النشر.549191) [رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية].* دار المنظومة.

الشويلي، محمد، يونس. (2018). *مستوى الوعي التكنولوجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية إربد الأولى وعلاقته بالمواطنة الرقمية (رقم النشر.949322) [رسالة ماجستير، جامعة آل البيت].* دار المنظومة.

العازمي، عوض، فالح، سعيد. (2020). *مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التكنولوجية وعلاقته بدرجة ممارستهم لها من وجهة نظرهم في دولة الكويت (رقم النشر.1053340)* [رسالة ماجستير، جامعة العلوم الإسلامية العالمية]. دار المنظومة.

العجمي، عبد الرحمن، مسفر. (2006). *الكفايات التكنولوجية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية ومدى ممارستهم لها (رقم النشر.554502) [رسالة ماجستير، جامعة الأردنية].* دار المنظومة.

عدس، عبد الرحمن؛ عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد. (2016). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. دار الفكر.

علام، صلاح الدين (مترجم). (2012). *البحث التربوي: كفايات التحليل والتطبيق*. دار الفكر.

الغزو، أشرف، مطلق. (2017). *درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في شمال الأردن للكفايات التكنولوجية وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم. (رقم النشر.738033) [رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك].* دار المنظومة.

فليه، فاروق، عبده؛ الزكي، أحمد، عبد الفتاح. (2004). *معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً*. دار الوفاء للطباعة والنشر.

اللواتية، وردة، حسن. (21 أكتوبر،2020). *التعليم المدمج وتحديات تطبيقه في الحلقة الأولى خلال جائحة كورونا*. جريدة عُمان. محليات/أخبار/ www.omandaily.om

المسروري، فهد، سالم. (2013). *درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان*. (رقم النشر.950573) [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]. دار المنظومة.

المنوري، خالصة، سالم. (2015). *صعوبات توظيف التكنولوجيا في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر معلمي المادة*. (رقم النشر.958236) [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]. دار المنظومة.

المولا، أسامة، عبد الرحمن. (2014). *الدراسات الاجتماعية والتعلم الإلكتروني*. الوراق للنشر والتوزيع.

النجار، نور، أحمد. (2004). *أثر استخدام برنامج حاسوبي في تنمية مهارات فهم الخارطة لدى تلميذات الصف الخامس الأساسي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

نزّال، شكري، حامد. (2003). *مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها*. دار الكتاب الجامعي.

نصار، أحمد، سليم. (2019). واقع كفايات المعلم في ظل مستحدثات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية* (11).

وزارة التربية والتعليم. (2013). *ندوة التعليم وكفايات القرن الحادي والعشرين*. مسقط: سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم. (يوليو، 2017). *التعليم في سلطنة عُمان المضي قدما في تحقيق الجودة دراس مشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي*. مسقط: سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم. (يناير، 2020). *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية*. مسقط: سلطنة عُمان

وزارة التربية والتعليم. (2021، مايو 24-25). *الندوة الافتراضية فاقد التعلم في ظل جائحة كورونا: آثاره وطرق معالجته*. مسقط: سلطنة عُمان.

AL Rabani, A. (2008). Attitudes and skills of Omani teachers of social studies to the use of computers in instruction International. *Journal of Education and Development using Information Communication Technologym4*(2),15-34.

Apau, S.K. (2017). Technological Pedagogical Content Knowledge Preparedness of Student-Teachers of The Department of Arts and Social Sciences. *Journal of Education and Practice,8*(10),167-181.

Arballo, N., & Nunez, M., & Tapia, B. (2019). *Technological Competences: A Systematic Review of The Literature in 22 Years of Study*. Autonomous University of Baja California, México. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i04.9118

Yalley, C.A. (2017). Renaissance of Social Studies Instruction in The Senior High Schools in Ghana: Technological Perspective. *Journal of Education and Practice,8*(13),101-107.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.5 pp: 828-856

Oct (2023)

Article 3

برنامج قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية وفاعليته في تنمية مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية بمدينة تبوك

A Program Based on the Professional Learning Communities' Approach and its Efficiency in the Development of Creative Teaching Skills and Self-Efficacy among Islamic Education Teachers in Tabuk

عطاالله بن سلمان المسعودي[1]، محمد بن شديد البشري[2]

Atallah bin Salman Al Masoudi[1], Muhammad bin Shadid Al-Bishri[2]

[1] مشرف تربوي- الإدارة العامة للتعليم بمدينة تبوك- السعودية

[2] أستاذ المناهج وطرق التدريس- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- السعودية

[1] Educational Supervisor, General Administration of Education in Tabuk City, KSA

[2] Professor of Curricula and Teaching Methods, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, KSA

[1] nassermath73@outlook.sa

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2023 /3/2	2023 /4/12	2023/5/27

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.5.3

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

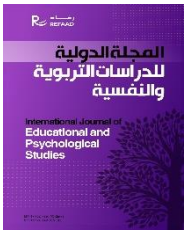
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

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

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

www.refaad.com



برنامج قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية وفاعليته في تنمية مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية بمدينة تبوك

A Program Based on the Professional Learning Communities' Approach and its Efficiency in the Development of Creative Teaching Skills and Self-Efficacy among Islamic Education Teachers in Tabuk

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى بناء برنامج قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية والكشف عن فاعليته في تنمية مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.

المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي تصميم أحادي المجموعة (قبلي- بعدي). وتكونت عينة الدراسة من (24) معلمًا من معلمي التربية الإسلامية، تم اختيارهم بصورة عشوائية في أربعة مدارس بالمرحلة المتوسطة بمدارس الإدارة العامة لتعليم تبوك، بمنطقة تبوك التعليمية.

النتائج: كان من بين أهم نتائج الدراسة الحالية وكان من بين أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي ككل، وكل مهارة على حدة، وذلك لصالح درجات التطبيق البعدي، وفي التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية ككل، وأبعاده كل بعد على حدة، وذلك لصالح درجات التطبيق البعدي، كما أثبت فاعلية البرنامج المقترح القائم على مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي وتنمية الكفاءة الذاتية، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات المعلمين في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية.

الخلاصة: أوصت الدراسة بضرورة توظيف مجتمعات التعلم المهنية من قبل القيادات المدرسية والمشرفين التربويين، لتحسين أداء معلمي التربية الإسلامية، مع تدريب المعلمين على توظيفها كمجموعات تخصصية في التنمية المهنية الذاتية أو التشاركية بين المعلمين داخل كل مدرسة أو بين المدارس، إضافة إلى تدريب معلمي التربية الإسلامية على مهارات التدريس الإبداعي.

الكلمات المفتاحية: *مجتمعات التعلم المهنية؛ مهارات التدريس الإبداعي؛ الكفاءة الذاتية؛ معلم الدراسات الإسلامية.*

Abstract:

Objectives: The current study aimed to build a program based on the professional learning communities' approach and its efficiency in the development of creative teaching skills and self-efficacy among Islamic education teachers in at the intermediate stage.

Methods: The study has adopted the analytical descriptive approach, and the experimental approach of one-group semi-experimental design (pre-post). In order to achieve the objectives of the study, the variables of the study were studied and analyzed and the basics for building the proposed program based on professional learning communities were concluded, with the inclusion of its objectives and scientific content, methods of processing and assessment of the participating teacher's performance. The sample of the current study consisted of (24) teachers of Islamic education, randomly selected in four schools at the intermediate stage in the schools of the General Administration of Tabuk Education, Tabuk Educational District.

Results: One of the most important findings of the current study, and indeed one of the most significant results of the study, was the presence of statistically significant differences between the mean scores of the teachers in the experimental group in the pre-test and post-test of the Creative Teaching Skills Observation Card as a whole and for each skill individually. These differences were in favor of the post-test scores. Similar statistically significant differences were observed in both the pre-test and post-test of the Self-Efficacy Scale as a whole, and for each of its dimensions individually, also in favor of the post-test scores. The study also demonstrated the effectiveness of the proposed program based on professional learning communities in developing creative teaching skills and enhancing self-efficacy. Furthermore, the results revealed a statistically significant positive correlation between teachers' scores on the post-test of the Creative Teaching Skills Observation Card and their scores on the Self-Efficacy Scale.

Conclusions: The study recommended the necessity of utilizing professional learning communities by educational leaders and supervisors to enhance the performance of Islamic education teachers. It also suggested training teachers to use them as specialized groups in self or collaborative professional development within each school or among schools. Additionally, the study recommended training Islamic education teachers in creative teaching skills.

Keywords: *Professional Learning Communities; Creative Teaching; Self-Efficacy.*

المقدمة:

التعليم الجيد هو أساس تقدم المجتمعات، وهذا التعليم الجيد والفعال يعتمد على وجود معلم مؤهل مؤمن بمهنته، يمتلك قيم واتجاهات وميول ومعتقدات تجعله قادرًا على أداء أدواره بفاعلية، وتتطلب هذه الأدوار رفع مستوى تأهيل المعلم، فبات تطوير كفاءته من أهم عوامل التطوير في التعليم، وبمقدار كفاءة وجودة الأداء التدريسي للمعلم يكون صلاح التعليم والارتقاء به نحو تحقيق أهدافه، فالمعلم هو أداة النظام التعليمي في تشكيل شخصية وعقل المتعلم الذي يمثل المنتج الأهم في هذا النظام.

وفي ظل التطور السريع في كافة المجالات والمهن فقد أصبحت برامج التنمية المهنية للمعلمين في العصر الحاضر أكثر أهمية؛ مما يستلزم مواكبة المعلمين لتلك الاتجاهات التربوية المعاصرة، والتي وضعت المعلم أمام مسؤوليات جديدة، ومهام لابد من الوفاء بها لكي يكون عضوًا فاعلًا في بناء مجتمعه، ويؤدي مهامه الوظيفية بفاعلية (الشريمي والبحيري،2016).

ولأهمية التنمية المهنية للمعلمين، حرصت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية على التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، وعملت وفق برنامج التحول الوطني (2020) على تطوير استراتيجية وطنية لرفع مستوى مهنة التعليم من خلال رفع المستوى المهني للمعلمين وتطوير المنظومة المحيطة بالمهنة، ورفع مستوى الخدمات المقدمة، كما تبنت في أهدافها الاستراتيجية المرتبطة برؤية المملكة (2030) تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم (برنامج التحول الوطني 2020). وأكد القحطاني(2014)، أن التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية بحاجة إلى تطوير وتقديم أساليب تدريبية تتوافق مع احتياجات المتدربين في ظل المستجدات العصرية، والتي تضمن استمرار النمو المهني. ويؤكد عوض وهنوف الشمري(2020م) على أهمية الأخذ بالاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية للمعلمين خلال تدريبهم على أساليب واستراتيجيات التعلم الفعال.

واستكمالًا لما سبق، تعد العلوم الشرعية ذات أهمية كبيرة للطالب. والاهتمام بها يُعد أمرًا ضروريًا؛ لكي يطبق الطالب شرع الله وتعاليمه ومنهجه في حياته كما أراده الله عز وجل، وليكون قادرًا على القيام بمهمة الخلافة في الأرض، ويحقق السعادة في الدنيا والآخرة (الردادي وآخرون،2019). وانطلاقًا من أهمية مقررات التربية الإسلامية تبرز أهمية أداء المعلم. ويُعد التدريس الإبداعي أحد مداخل تطوير الأداء التدريسي في مجالات التفاعلات الصفية، وتوظيف استراتيجيات غير تقليدية منها التدريس التخيلي والتدريس التأملي والتدريس التشاركي، وتعزيز ممارسات البحث والاستقصاء والتجريب والمشروعات التعليمية، واستراتيجيات طرح الأسئلة المألوفة وغير المألوفة، وغيرها من استراتيجيات تعتمد على بيئات تعليمية إبداعية، وتؤكد دراسة أبو سته (2011)، ومحمد (2014)، والعجاجي (2016)، على أهمية تدريب المعلمين على مهارات واستراتيجيات التدريس الإبداعي، حيث إن برامج الإعداد والتدريب الحالية قاصرة عن تلبية احتياجات المعلمين في تنمية هذه المهارات. كما تؤكد دراسة حسن(2019) على أهمية تدريب معلمي التربية الإسلامية على مهارات التدريس، والتنويع في استراتيجيات التدريس التي تساعد التلاميذ على تنمية مهارات التفكير. ويكشف واقع برامج التدريب قصور الفترة الزمنية، وتركيزها على الجوانب المعرفية، وعدم اعتمادها على تشخيص حاجات المتعلمين، كما أنها تقتصر على طرق تقليدية في التدريب، وهو ما أشارت إليه دراسة القحطاني (2014) في ضعف أثر برامج التدريب والتنمية المهنية على تحسين الممارسات المهنية للمعلمين. وتؤكد دراسة عوض والشمري (2020م) أهمية الاتجاهات الحديثة في تنمية الجانب المهني للمعلمين خلال تدريبهم على استراتيجيات التعلم الفعال.

وأوضح نسيبيايفا (Nessipbayeva, 2012) أنَّ مهارات التدريس الإبداعي ينبغي تنميتها لدى المعلمين؛ لمواكبة متطلبات القرن21 لمساعدة المتعلمين على الإبداع والتفكير والابتكار، فإيجاد متعلم مبدع يتطلب وجود معلم يمتلك مهارات التدريس الإبداعي في إدارة الصف بفاعلية، وممارسات التعليم الفعَّالة، والتقويم الفعَّال. ويرى لافي (2019م) بأن التدريس الإبداعي متطلب عصري، فالمعلم يستطيع من خلال التدريس الإبداعي بناء عقول مفكرة ومبدعة تنهض بالأمة وتسعى لرفاهيتها.

وتؤثر الكفاءة الذاتية في أداء المعلم، حيث أن المعلم الذي لديه كفاءة ذاتية عالية يكون أداؤه أفضل. كما أظهرت دراسة دراسة &Inprasitha) (Changsri, 2014 أن المعلم ذو الكفاءة الذاتية العالية يكون أداؤه أفضل؛ تكون لديه الرغبة الكبيرة في التعليم، ويبذل جهدًا لإثارة دافعية طلابه، مما ينعكس على إيجابًا على المتعلمين.

وقد أكدت دراسة إبراهيم (2006)، ودراسة إبراهيم(2007)، ودراسة الراجح (2017) على أبعاد الكفاءة الذاتية للمعلم والتي تنعكس على أدائه وتمثلت في: الكفاءة في الاستراتيجيات التدريسية، وإدارة الصف وإدارة مشاركة المتعلم، والتقويم، والكفاءة الأكاديمية، والكفاءة الاجتماعية، والكفاءة المهنية والتي تتضمن القدرة على تهيئة مناخ تعليمي ملائم، والتمكن من مهارات التدريس. كما أشار عبدالوهاب (2007) أنَّ الكفاءة الذاتية المرتفعة لدى المعلمين تجعلهم قادرون على التعامل بنجاح مع مختلف المواقف التدريسية، واستخدام الاستراتيجيات المختلفة لتعزيز التعلم لدى المتعلمين مختلفي القدرات والاحتياجات والخلفيات المعرفية.

ويتطلب تحسين أداء المعلمين للتدريس بطرق إبداعية وجود برامج تنمية مهنية تساير المستجدات في عملية التدريس، ومن برامج التنمية المهنية الحديثة مدخل مجتمعات التعلم المهنية الذي يُعد من المداخل التربوية التي تواكب متغيرات مجال التنمية المهنية والذي ينبغي على المؤسسات التعليمية أن تنتهجه ليساعد في تطوير وتحسين الأداء المهني والفني داخل مؤسساتها (حسين وآخرون، 2018). كما أنها تمثل بيئة مثمرة يتبادل فيها المعلمون الخبرات، وتربط مجتمعات التعلم أعضاء المجتمع المدرسي معًا، وتوجه ممارساتهم ؛مما يعزز العملية التعليمية، ويرفع من المستوى التحصيلي للطلاب (محمد، 2019).

ويُعَرِّف كل من (Damjanovic & Blank, 2018) مجموعات التعلم المهنية بأنها مجموعة من المعلمين يسودهم التفاعل، ويشتركون في الرؤية والرسالة والأهداف المشتركة، لتطوير الأداء التدريسي، من خلال بناء مجتمعات تعلم تقوم على توظيف التفكير الإبداعي في البحث عن استراتيجيات وممارسات غير مألوفة في تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس، مع توكيد ودعم ممارسات التعلم مدى الحياة، والاستفادة القصوى من التعلم التعاوني من خلال تبادل الخبرات بين المعلمين.

ويُركِّز مفهوم مجتمعات التعلم المهنية على تعاون المعلمين، ثم تطور للتركيز على المنظمة المتعلمة ومجتمع المعرفة، ثم الاهتمام بالرؤية والرسالة والإبداع والابتكار، والقيادة وتفويض السلطات ومنح الصلاحيات، والاهتمام بالتطوير والتحسين المتمركز على المدرسة، وتوفير بيئة مدرسية جاذبة للعمل ومحفزة على التميز وجودة الاداء (إبراهيم والمرزوقي، 2018).

وتتمثل أهمية مجتمعات التعلم المهنية في ضرورة وجود معلمين لديهم المزيد من الخبرة والمهارة داخل المدرسة، مع تحمل المسؤولية الجماعية عن مسيرة التطور المهني. كما تعمل مجتمعات التعلم المهني على توفير فرص جديدة للمعلمين في بناء المهارات والقدرات في جوانب التدريس والتعليم؛ من خلال التفكير والنظر بعمق في عمليات التعليم والتعلم، وتأملها بدقة، وأن يتعلموا كيف يكونوا أكثر فاعلية في أعمالهم (Morrissey, 2000).

وقد أكدت دراسات البساط(2013)، والحمود(2017)، وسعودي(2018)، والشنقيطي (2018)، وعبدالرحمن (2018) وسعود (2019)، ومحمد (2019)، والصقري (2021) على دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية الأداء، خلال توفير بيئة محفزة، وعمليات التجريب المستمر لاستراتيجيات التدريس، وتجريب أساليب التواصل والتفاعل. كما تركز مجتمعات التعلم على تنمية مهارات تصميم بيئات التعلم. إنها بصفة عامة مدخل لتحسين أداء المعلم، بما ينعكس على تحسين مستويات الطلاب.

كما أكدت دراسة (Preast& Burns,2019) أهمية توظيف مجتمعات التعلم لتحسين استراتيجيات التدريس غير المألوفة، وممارسات إدارة الصف، وانتقال التدريس من العرض المباشر إلى تنويع التدريس، مع إكساب المعلم سلوكيات المخاطرة المحسوبة، وخفض القلق، ورفع القدرة على التجريب والاستقصاء. كل هذه الممارسات تنعكس على تحسين جودة الأداء المدرسي.

ومما تقدم يتضح أهمية الانتقال من التدريب التقليدي للمعلمين إلى أساليب ومداخل حديثة تساعد المعلمين على تحسين أدائهم التدريسي، وتساعد أيضًا في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لديهم، ورفع مستوى كفاءتهم الذاتية؛ ليكونوا قادرين على توظيف ما اكتسبوه مع طلابهم أثناء تدريس مواد التربية الإسلامية. وأكدت العديد من الدراسات على أهمية مدخل مجتمعات التعلم المهنية في التنمية المهنية، ومعالجة أوجه قصور البرامج التدريبية، كما أثبتت فاعليتها تنمية المهارات التدريسية والأداء الأكاديمي كدراسة الحمود (2017)، ودراسة سعودي(2018)، ودراسة ماهر(2019)، ودراسة شاهين (2019).

وانطلاقًا من أن تحسين أداء المعلمين للتدريس إبداعيًا، ورفع كفاءتهم الذاتية للتعامل بنجاح مع المواقف التدريسية المتنوعة يتطلب وجود برامج تنمية مهنية متميزة تساير التطورات والمستجدات في عملية التدريس فقد تم توظيف مدخل مجتمعات التعلم المهنية في الدراسة الحالية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية؛ حيث تُعد مجتمعات التعلم المهنية مغايره لأساليب التدريب التقليدية فمن خلالها يتشكل فريق مجتمعي مدرسي تعاوني منظم، يهتم بالتطوير المستمر لممارسات المعلمين التدريسية، من خلال البحث والاستقصاء وتبادل الخبرات، وكذلك من خلال أوعية تعلم متعددة، وقد يكون لها الأثر في تنمية مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية، وهذا ما تسعى له الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث مشرفًا تربويًا، وخلال الزيارات الإشرافية لمعلمي التربية الإسلامية لاحظ ضعف استخدام مهارات التدريس الإبداعي، واقتصار الشرح على سرد المعلومات وطرح الأسئلة، وقصور في استخدام التدريس الإبداعي في تخطيط الدروس، والشرح والتقويم، مما يؤدي إلى شعور بعض الطلاب بالملل وانصرافهم عن متابعة شرح المعلم أثناء تقديم الدرس. ولتأكيد مشكلة الدراسة، تمت مقابلة (10) من معلمي ومشرفي التربية الإسلامية بمدينة تبوك، وتوظيف أسلوب المقابلة المفتوحة حول مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي التربية الإسلامية، ومستوى إتقانهم لمهارات تخطيط التدريس وتنفيذه باستراتيجيات إبداعية، غير مألوفة في ظل طرق التدريس التقليدية، وتضمنت الأسئلة (مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية لعمليات مشاركة الطلاب في تخطيط تعلمهم، وتصميم أنشطة تعليمية إبداعية تحفز مشاركة الطلاب في الموقف التعليمي، ومدى توظيف استراتيجيات العصف الذهني والتعلم التعاوني وحل المشكلات، وغيرها من الاستراتيجيات، مع توظيف مصادر متنوعة في الموقف التعليمي، وتوظيف التقويم البديل)، وبينت الاستجابات أن معظم الحصص الدراسية تتم وفق استراتيجيات عرض مباشر أو توظيف عروض البوربوينت، مع مناقشة الطلاب حول المفاهيم، وحل التدريبات. كما بينت نتائج المناقشة مع العينة الاستطلاعية أن عزوف معلمي التربية الإسلامية عن استخدام الاستراتيجيات والأنشطة المرتبطة بالتدريس الإبداعي تعزى لمشكلات إدارة الوقت، وإدارة الصف في ظل الأنشطة التعليمية، والتخوف من التأثير على مستويات التحصيل الدراسي للطلاب بصورة غير إيجابية.

وفي هذا الاتجاه، فقد أشارت بعض الدراسات كدراسة حسن (2019)، ودراسة العنزي(2019) إلى وجود تدني في الأداء التدريسي لدى معلمي التربية الإسلامية، كما أشارت دراسة الشنيقات (2005) إلى تدني مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي التربية الإسلامية والتي انعكست على أدائهم التدريسي

واعتمادهم على طرق تدريس تقليدية وعدم مقدرتهم على ممارسة التدريس الإبداعي بشكل فاعل، وأكدت دراسة لافي (2019) ضعف مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين، والتي بدورها سيكون لها الأثر على مستويات طلابهم، وبينت دراسة (Pollard et.al. 2018) تدني في مهارات التدريس الإبداعي بين المعلمين. ويعزي ذلك إلى تصورات خاطئة لديهم حول توظيف استراتيجيات التدريس الإبداعي، حيث يرى بعض المعلمين أن الإبداع في التدريس يتناقض مع الاستقرار الأكاديمي، وأن التدريس الإبداعي قد يصاحبه بعض المشكلات الصفية والأكاديمية. وفي الحقيقة فإن التدريس الإبداعي منظومة متكاملة تتطلب تدريب المعلم عليها، ترتبط بكيفية تخطيط التدريس وتنفيذه، وتوظيف استراتيجيات تدريس إبداعية، مع توقع المشكلات الناجمة في إدارة الأنشطة التعليمية وإدارة الصف، وكيفية علاجها.

وبما أن المعلمين موجهون بسلوكهم التدريسي من قبل معتقداتهم نحو العملية التعليمية فإنه يجدر الاهتمام بالجوانب الوجدانية لديهم لأن معلم التربية الإسلامية عند امتلاكه كفاءة ذاتية عالية فإنه سيتميز بخصائص وسمات كالقدرة على التعامل في المواقف التدريسية بنجاح، لذا فقد أوصت العديد من الدراسات كدراسة أبو لطيفة (2011)، ودراسة الراجح (2017)، ودراسة رواشدة (2018) بضرورة الاهتمام برفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين؛ لما لها من أثر في ممارسة التدريس بكفاءة. وأكدت دراسة بقيعي (2016) ضرورة الاهتمام بتنمية الكفاءة الذاتية في إدارة الموقف الصفي، كما أكدت دراسة عاشور ومراد (2018) أن هناك علاقة ارتباطية طردية قوية بين كفاءة الذات وفاعليتها وبين الفاعلية في التدريس.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي التربية الإسلامية وضعف كفاءتهم الذاتية، والدراسة الحالية تسعى إلى تنمية مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية عن طريق بناء برنامج تدريبي قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية وقياس فاعليته في تنمية مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما البرنامج القائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة؟
- ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة؟
- ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات معلمي المجموعة التجريبية في مهارات التدريس الإبداعي ودرجاتهم في الكفاءة الذاتية؟

فروض الدراسة:

تختبر الدراسة الفروض التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي ككل، وكل مهارة على حدة في التطبيقين القبلي والبعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية ككل، وكل بعد على حدة في التطبيقين القبلي والبعدي.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي ككل ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية ككل.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- إعداد برنامج مقترح قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية.
- تنمية مهارات التدريس الإبداعي وجوانب الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.
- قياس فاعلية البرنامج القائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ككل، وكل مهارة على حدة لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.
- قياس فاعلية البرنامج القائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية في تنمية أبعاد الكفاءة الذاتية ككل، وكل بعد على حدة لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.
- تقصي نوع ودرجة العلاقة الارتباطية بين درجات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في مهارات التدريس الإبداعي بصفة عامة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي ودرجاتهم في الكفاءة الذاتية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية.

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية الدراسة من مدخل مجتمعات التعلم المهنية، والذي يعد من بين الاتجاهات المعاصرة التي انتشرت في بداية القرن21، كما تركز الدراسة على مهارات التدريس الإبداعي لأهميته في نقل معلم التربية الإسلامية من تقليدية الأداء في العرض المباشر التلقيني إلى استراتيجيات غير مألوفة، وبيئات تعزز بناء مهارات التفكير. كما تؤكد على الكفاءة الذاتية كأحد أبعاد المهمة في شخصية المعلم وما يترتب عليه من ممارسات، حيث يرتبط على المستوى النظري بتحسين الجوانب المهارية والمعرفية في مهارات تخطيط التدريس إبداعيًا وتنفيذ التدريس إبداعيًا، وتقويم التدريس إبداعيًا. وتُعد هذه الدراسة تلبيةً لما نادت به دراسات سابقة من ضرورة توظيف مدخل مجتمعات التعلم المهنية لتطوير أداء المعلمين، وتماشيًا من رؤية المملكة العربية السعودية 2030م في التنمية المهنية المستدامة، وضرورة تبنى مداخل حديثة لتحسين مستويات أداء المعلم. وتتحدد الأهمية التطبيقية للدراسة في:

- تفيد مخططي البرامج بوزارة التعليم في بناء برامج التنمية المهنية للأداء التدريسي، ومهارات التدريس الإبداعي، وتنمية جوانب الكفاءة الذاتية للمعلمين وفق توظيف مدخل مجتمعات التعلم المهنية، واستيعاب متطلبات توظيفه من القيادات المدرسية، والمعلمين والمشرفين التربويين، وجاهزية البيئة المدرسية، والأدوات والمصادر التعليمية والتدريبية المتطلبة.
- تساعد المشرفين التربويين للتربية الإسلامية في تعزيز أنشطة وممارسات تنمية وقياس مهارات التدريس الإبداعي وجوانب الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، وذلك بدعم المعلمين بتصميم مجتمعات تعلم مهنية داخل المدرسة، وتهيئة مناخ تفعيلها، وتقديم الاستشارات للمعلمين، وتعزيز فرص تبادل الخبرات بين المعلمين داخل كل مدرسة، وفرص تبادل الخبرات بين معلمي التربية الإسلامية في مدارس متعددة داخل الإدارة التعليمية.
- تساعد معلمي التربية الإسلامية في تعرف مجتمعات التعلم المهنية، وتوظيفها في تنمية مهارات التدريس الإبداعي وجوانب الكفاءة الذاتية.
- تُسهم الدراسة الحالية في إفادة الباحثين في مجالات التربية الإسلامية من خلال الإطار المفاهيمي لمتغيرات الدراسة، وتعرف أدوات تنميتها وقياسها.
- تعزز معرفة أطراف العملية التعليمية (قيادات مدرسية، معلمي التربية الإسلامية، المشرفين التربويين في التربية الإسلامية) في توفير مناخ إبداعي وبيئة تعليمية إبداعية تنعكس على مستويات الطلاب.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية فيما يرتبط بمجتمعات التعلم المهنية اقتصرت الدراسة على (مجموعات التخصص- ورش العمل وحلقات النقاش- التدريب بالأقران- التدريب المباشر) وتمثلت في مهارات التدريس الإبداعي المتعلقة بتخطيط التدريس، وتنفيذ الدرس والتقويم. كما تتحدد أبعاد الكفاءة الذاتية في الدراسة الحالية في كفاءة استخدام الاستراتيجيات التدريسية، والكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية، وكفاءة تفعيل مشاركة الطلاب، والكفاءة الذاتية في التقويم، وتُعد الأبعاد السابقة للكفاءة الذاتية ذات ارتباط وثيق بمهارات التدريس الإبداعي. وأنها ذات تأثير على أداء المعلم، وفي تنميتها تأثير مباشر على أدائه التدريسي الإبداعي، ومن ثم على الأهداف التي يسعى لتحقيقها في طلابه.
- الحدود الزمانية والمكانية: تطبيق أدوات الدراسة على عينة من المدارس المتوسطة الحكومية إدارة تعليم تبوك في الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي 1443/1442هـ الموافق 2022/2021م.

مصطلحات الدراسة:

- **البرنامج:**

عرف شحاته والنجار(2003): "أنشطة متكاملة مصممة لتحقيق هدف، وهو مخطط عام يوضع في وقت سابق لعمليتي التعليم والتدريس، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلمون تماشيًا مع سنوات نموهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصة. لذا فإن البرنامج التدريبي هو نوع من أنواع التدريب يهدف إلى إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم بما يتفق مع الخبرات التعليمية للمتدربين ونموهم وحاجاتهم لتنمية مهارة ما"(ص77). ويُعرَّف البرنامج إجرائيًا بأنه: مخطط يتم تنفيذه عن طريق أوعية مجتمعات التعلم المهنية (مجموعات التخصص- ورش العمل وحلقات النقاش- التدريب بالأقران- التدريب المباشر) ويتضمن مجموعة من الإجراءات والخطوات والممارسات المنظمة والتي تشتمل على الأهداف، والمحتوى، والأنشطة المصاحبة، وأساليب التقويم، وذلك لتنمية مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية.

- **مجتمعات التعلم المهنية:**

يُعرّفها أون (Owen،2014) "بمجموعة صغيرة من المعلمين يجتمعون كفريق واحد، ويتشارك أعضاء الفريق ممارساتهم المهنية وتجاربهم الشخصية ويتأملون فيها، ويراقبون ويقومون ممارسات بعضهم البعض ويطبقون أفضل الممارسات معًا"(ص56). ويُعرِّفها مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم (1435هـ) "بمجموعة من الأفراد المنتمين إلى نفس المهنة تتشكل وفق أطر متعددة ومستويات مختلفة، ويعملون بصورة تعاونية من خلال أوعية متعددة تتيح تبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات ومعالجة الصعوبات والتحديات التي تواجه عملهم"(ص10). ويعرفها موسى (2020) "

بمجتمعات تعليمية تنموية يؤسسها مجموعة متخصصة من المعلمين تجمعهم قواسم مشتركة في الغايات والاحتياجات، يعملون على تحقيقها خلال الممارسات التعاونية، وتبادل الخبرات، والاستعانة بخبرات المختصين في المجال، والقراءة والإطلاع، وغيرها من ممارسات وأساليب التنمية المهنية التعاونية، بهدف تحسين مهارات التدريس، بما ينعكس على تحسين مستويات الطلاب، وتحقيق الأهداف التعليمية." وتُعرَّف مجتمعات التعلم المهنية إجرائيًا بأنها: ذلك المدخل في التنمية المهنية للمعلم والذي يهدف إلى تعزيز التعاون بين مجموعة من معلمي التربية الإسلامية الذين يجتمعون في المدرسة لتطبيق برنامجًا تدريبيًا من خلال أوعية مجتمعات تعلم مهنية محددة (مجموعات التخصص- ورش العمل وحلقات النقاش- التدريب بالأقران- التدريب المباشر) وذلك بهدف تنمية مهارات التدريسي الإبداعي متضمنة التخطيط والتنفيذ والتقويم، مع تنمية أبعاد الكفاءة الذاتية لديهم.

- **المهارات التدريسية:**

عرفها زيتون(2005م) بأنها" القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس، وتنفيذه، وتقويمه، وهذا العمل قابل لتحليل مجموعة من السلوكيات المعرفية والحركية والاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في قيامه وسرعة إنجازه، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة"(ص42).

- **التدريس الإبداعي:**

يعرفه شحاته وأبو عميرة (2000م) بأنه" يرتبط بطرائق التدريس المثيرة للتفكير، وإدارة فعالة للنقاش وإحداث التعلم وتحقيق الدافعية للتعلم الذاتي، ويرتبط بالتدريس المنظم الذي يسير وفق منظومة مهارات التدريس الأساسية لتحقيق التدريس المتميز ونماذج التدريس الفعال"(ص87).

وتُعرَّف مهارات التدريس الإبداعي إجرائياً: بمجموعة من الممارسات التدريسية الإبداعية التي يتبعها معلم التربية الإسلامية من خلال تنفيذ أنشطة واستراتيجيات إبداعية في عمليات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس بغية تحقيق الأهداف بدرجة عالية من الإتقان، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي المعدة لأغراض الدراسة.

- **الكفاءة الذاتية:**

عرَّفها الزيات (2001م) "باعتقاد الفرد لكفاءة أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية دافعية، وحسية فسيولوجية عصبية؛ لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة"(ص32). وعرفها سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik and Skaalvik،2010) بأنها معتقدات المعلم الفردية في قدرته على التخطيط والتنظيم وتنفيذ الأنشطة التي تسهم في تحقيق الأهداف. وتُعرَّف الكفاءة الذاتية إجرائيًا: بالقناعة الذاتية لمعلم التربية الإسلامية بقدرته على أداء مهام وأنشطة تعليمية متمثلة في استخدام الاستراتيجيات التدريسية، والإدارة الصفية، وتفعيل مشاركة الطلاب، والتقويم، وتوقعه القيام بها بدرجة عالية من الإتقان، وقدرته على مواجهة التحديات، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياس الكفاءة الذاتية المعد لأغراض الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: التنمية المهنية للمعلم

تُعد التنمية المهنية ضرورة لخدمة المعلم في ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات، حيث يجب تزويد المعلم بكل جديد في العملية التربوية، وفي النمو المهني، والتنمية المهنية ترفع كفاءة المعلم، وتزيد تقديره لذاته وإنتاجيته (البساط ، 2013). ويشير الدهشان ومحمود (2021) إلى أن التنمية المهنية للمعلم أصبحت مطلبًا مهمًا في ظل الأدوار الجديدة للمعلم. وأوضح العنزي (2019) بأن أهمية التنمية المهنية تنبع من كونها تسهم في تنمية الوعي لدى المعلمين بالمستجدات العالمية، كما أنها تحقق الرضا الوظيفي مما يرفع الدافعية نحو العمل، وتساعد المعلمين لتطوير أنفسهم, وتنمي اتجاهاتهم نحو التعاون، كما تهيء بيئة عمل محفزة على الإبداع، وتنمي مهارات التفكير والتأمل بهدف تحسين الممارسات التدريسية.

يشير البساط(2013) إلى أن التنمية المهنية هي كل خبرات التعليم التي يزود بها المعلمون لإحداث تغير في سلوكهم وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وهي عملية منظمة ومستمرة تهدف إلى الانتقال لمستويات أفضل. ويشير العمار(2016) إلى أن التنمية المهنية عملية تدريب المعلمين على أعمال منوطة بوظيفتهم ومسؤولياتهم, لمسايرة التغيرات العالمية المعاصرة.

وتتمثل مبررات التنمية المهنية لمعلم التربية الإسلامية في: تزايد أعداد المتعلمين, والذي يتطلب وجود بيئة تعلم محفزة؛ ويتطلب صقل قدرات المعلمين وتنميتها للوصول إلى أفضل النتائج، ومن المبررات أيضًا الاستجابة للظروف المتغيرة التي فرضتها التطورات العلمية والمعرفية السريعة، والدور التربوي الذي يتوقعه المجتمع من المعلم. ومن مبررات تدريب معلم التربية الإسلامية إيجاد المعلم الكفء والذي لا يتحقق إلا بالتدريب لتحسين الأداء التدريسي والوصول لدرجة عالية من الإنتاجية (حسن، 2019).

وأشار العنزي (2019) إلى أن أساليب التنمية المهنية تتمثل في: التعلم الذاتي كالقراءة الحرة، ومتابعة الصحف والدوريات وحضور المؤتمرات والندوات واللقاءات، ومن أساليب التنمية التدريب أثناء الخدمة، والتعاون والتفاعل مع الزملاء والإدارة المدرسية، ومن خلال الزيارات الميدانية، وتبادل الزيارات بين معلمي التربية الإسلامية، ومن الأساليب أيضًا التدريب عن بعد، وأسلوب التدريس المصغر، والإشراف التربوي، والتدريب الإلكتروني.

ومن أهم الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية للمعلمين: الاتجاه نحو التنمية المهنية المخططة والمبرمجة مستقبلًا، والاتجاه نحو الاعتماد الأكاديمي لبرامج ومدربي التنمية المهنية للمعلم، وتطبيق نظام الترخيص للمعلم لمزاولة المهنة، بالإضافة إلى التركيز على المدرسة كوحدة للتنمية المهنية. ومن الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية للمعلمين استخدام البحوث الإجرائية كمدخل للتنمية المهنية للمعلم، واستخدام نظم التدريب عن بعد والتدريب الإلكتروني، والتركيز على القدرات الإبداعية لدى المعلم وتحقيق التميز، والتنمية المهنية الذاتية (الدهشان ومحمود،2021).

ثانيًا: مجتمعات التعلم المهنية

تعرف مجتمعات التعلم المهنية (Professional Learning Communities: PLC) بالمجتمعات المهنية، ومجتمعات التطوير المهني، ومجتمعات التعليم المستم، وجميعها تعمل على بناء المجتمعات التعاونية بين المعلمين لتعزيز ثقافة مهنية تعاونية تبدأ بتدريب المعلمين على مهارات بناء مجتمعات التعلم أهمها: ثقافة التحليل والنقد والتقييم الذاتي، مع القدرة على تحديد الفجوات/ المشكلات في الممارسات التدريسية، مع ممارسات التأمل والتفكير والتقييم الذاتي، والتفكير بشكل مرن ومستقل، ومهارات اتخاذ القرار، ومهارات العمل في فريق، ومهارات الملاحظة المباشرة وتقييم الأقران، (Battersby,Verdi,2015,p32).

وترجع أهمية مجتمعات التعلم المهنية في القرن21 إلى وجود معلمين أكثر خبرة وأكثر مهارة داخل كل مدرسة، وفي كل تخصص أكاديمي، هؤلاء المعلمين يجب الاستفادة من خبراتهم العملية، ونقلها داخل مجتمع المدرسة. وتعمل مجتمعات التعلم المهنية على دعم المعلمين في تبادل الخبرات، كما تعزز توفير فرص جديدة للمعلمين ؛ للتفكير والنظر بعمق في عمليات التعليم والتعلم، وأن يتعلموا كيف يكونوا أكثر فاعلية في أعمالهم، وأن يقوموا بممارسات التأمل والتقييم الذاتي، وتحديد جوانب القوة وتعزيزها، وجوانب القصور وعلاجها من خلال خطط تحسين الأداء داخل المدرسة بصورة تعاونية (Morrissey,2000,p34).

وتعود الجذور التربوية لمجتمعات التعلم المهنية إلى مفهوم المنظمة المتعلمة. وتقوم مجتمعات التعلم المهنية على مقومات أساسية منها كما أوضح (الإخناوي، 2016): تضمين رؤية ورسالة وأهداف مشتركة بين معلمي المدرسة، مع قيادات مدرسية تدعم التشاركية وتحفز التنمية المهنية، مع التدريب على البحث والاستقصاء الجماعي/ التعاوني، والبحوث الإجرائية.

وتناولت الدراسات تعريف مجتمعات التعلم المهنية، حيث يُعرّفها كيمب (kemp, 2010) "ببيئة يقوم المعلمون فيها بتبادل المعلومات، وإنتاج معارف جديدة واكتساب مهارات من مكان العمل مثل التعاون والإبداع والتفكير النقدي وحل المشكلات والبحث والاستقصاء"(p63). كما يعرفها أون (Owen,2014) بأنها "مجموعة صغيرة من المعلمين يجتمعون كفريق واحد لمساعدة بعضهم البعض على تحسين تعلم الطلاب، ويتشارك أعضاء الفريق ممارساتهم المهنية وتجاربهم الشخصية ويتأملون فيها، ويراقبون ويقومون ممارسات بعضهم البعض ويطبقون أفضل الممارسات معًا"(ص56).

ويُعرّفها مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم (2015) " بمجموعة من الأفراد المنتمين لنفس المهنة تتشكل وفق أطر متعددة ومستويات مختلفة، يجمعهم الاهتمام المشترك بجعل أدائهم أكثر كفاءة وفاعلية، ويعملون بصورة تعاونية من خلال أوعية متعددة تتيح تبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات ومعالجة الصعوبات والتحديات التي تواجه عملهم"(ص10).

ومن خلال التعريفات السابقة لمجتمعات التعلم المهنية يتبين أنها تركز على: التعاون الجماعي بين العاملين من أجل استدامة التعلم وتحسين أداء الطلاب وزيادة تحصيلهم الدراسي، كما أنها عملية مستمرة للتطوير والتحسين داخل المدرسة بتطبيق أفضل الممارسات التربوية في الفصول الدراسية، وفحص نتائجها، وتؤكد تعزيز النمو والابتكار، والبحث والاستقصاء بين المعلمين. وبصفة عامة تعد مجتمعات التعلم المهنية من مداخل التنمية المهنية المعاصرة التي تتمركز على أطراف الموقف التعليمي داخل المدرسة، وتقوم على ثقافة التعاون وتبادل الخبرات. كما أن مجتمعات التعلم المهنية تقوم على تعزيز المعلم، وتحفزه نحو قيادة التغيير في أدائه التدريسي، وتحمل المسؤولية بصورة جماعية داخل التخصص الواحد عن التنمية المهنية المستدامة، بما ينعكس على تحسن المخرجات التعليمية.

أسس مجتمعات التعلم المهنية:

أشار البرنامج الوطني لتطوير المدارس(2015) والذي يأتي ضمن مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام إلى مبادئ أساسية لمجتمعات التعلم، وتشمل: تشارك الرؤية والقيم والأهداف، وتبني ثقافة التعاون، التركيز على تعلم الطلاب، والتركيز على النتائج. ويوضح موسى (2020) أن توظيف مجتمعات التعلم المهنية في التنمية المهنية للمعلمين تنطلق من توزيع القيادة خاصة فيما يرتبط باتخاذ القرار الخاص بالتنمية المهنية وتحسين الأداء، حيث يمكن للمعلمين داخل المدرسة المشاركة الفاعلة في بناء مجتمعات تعلم وفق احتياجاتهم وتخصصهم، كما تنطلق من استقلالية المعلم في التنمية المهنية الذاتية، وقدرة كل معلم على إدارة أدائه وفق ما يراه دون التأثير على العمل، كما تنطلق المجتمعات المهنية من فرص الشراكة بين المدارس

والمجتمعات التعليمية للتعاون والتفاعل وإدارة الحوار والمناقشات حول تحسين ممارسات التدريس، كما تؤكد على تبادل الخبرات بين المعلمين، تأمل ممارسات التدريس ومناقشتها بصورة مستمرة، تقديم التغذية الراجعة، مشاركة النماذج الناجحة، التمركز حول الطالب.

وأكدت دراسة ميوين (Meeuwen, 2020) على مجموعة من المرتكزات يجب التحقق منها عندها إعداد أو بناء مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة. ومن أهم هذه المرتكزات: القيم والرؤى المشتركة Shared values and vision، والتشاركية Collaboration، الممارسات غير المألوفة Derivatized practice، والتعلم الفردي أو الجماعي Individual and collective learning، والثقة والاحترام المتبادل Mutual trust and respect، الظروف الداعمة Supportive conditions، الحوار التأملي Reflective dialogue، والقيادة الداعمة Supportive leadership، والتركيز على تعلم الطلاب Focus on student learning، والدعم الجماعي Support (Collective)، والتماسك الاجتماعي Social cohesion، والاستقصاء التعاوني Collective inquiry، والمسؤولية الجماعية عن تعلم الطلاب Collective responsibility for student learning، واستقلالية المعلم Teacher autonomy، والعضوية/ المشاركة الشاملة أو المتكاملة Inclusive membership، وتعلم المعلم المستمر teacher learning (Continues)، التنوع Miscellaneous

ويتبين مما سبق أن مجتمعات التعلم المهنية تختلف عن الأساليب والممارسات التقليدية المتبعة في برامج التنمية المهنية، والتي في معظمها تعتمد على الفردية، وتتسم بدرجة من العمومية، وتتم خارج المدرسة، وفي معظم الحالات تتسم بدرجة كبيرة من الجانب النظري، وبناء الأطر المفاهيمية لدى المعلمين، أما في حالات مجتمعات التعلم المهنية، فهي لا تعتمد على تنمية المهارات وحدها ولكنها إلى جانب ذلك تهدف إلى تنمية الخبرات الأكاديمية والاجتماعية والمهنية، ودمج هذه الخبرات معًا بما يحقق تحسين الأداء وزيادة فاعليته، وبالتالي تنعكس تلك الآثار الإيجابية على تحسين فرص التعلم لدى الطلاب.

والدراسة الحالية توظف مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتحسين وتجويد ورفع مستوى الأداء لدى المعلمين من خلال تنمية مهارات التدريس الإبداعي لديهم، وزيادة انتاجهم من خلال تطوير كفاءتهم الذاتية، كما أنها تمثل سياقًا وبيئة مثمرة يشترك فيها المعلمون في تبادل الآراء والخبرات وصنع القرارات؛ مما يعزز ويجود العملية التعليمية في المدارس، حيث تُبنى ثقافة التعاون، وثقافة جودة الأداء داخل مجتمع المدرسة، وهذا بطبيعة الحال يعزز ممارسات رفع المستوى التحصيلي للطلاب.

ولاستيعاب مجتمعات التعلم أوضح الصقري (2021) تفسيرًا نظريًا لها في إطار توضيح نظريات التعلم المرتبطة بتصميم هذه المجتمعات، حيث بينت أن مجتمعات التعلم المهنية تنطلق من تقييم الذات وتحديد جوانب القصور، مع القيادة التشاركية للتخطيط وتجريب بعض أساليب تطوير الأداء التدريسي، ويمكن توضيح ارتباط مجتمعات التعلم المهنية بنظريات التعلم:

- النظرية البنائية الاجتماعية Social Constructivism Theory وهذه النظرية تؤكد على أن مجتمعات التنمية المهنية تنطلق من المناقشة والحوار، هذه العملية تعزز وتدعم المعلمين في تأمل ممارساتهم التدريسية وتعديلها بصورة مستمرة.
- النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory وتؤكد هذه النظرية على توظيف أسلوب الملاحظة في بناء ومتابعة مجتمعات التعلم المهنية، حيث تمثل الملاحظة خطوة أولى في تطوير الممارسات التدريسية، وتبدأ بالتأمل الذاتي لممارسات التدريس، وملاحظة بعض الحصص النموذجية، ثم محاكتها أو نمذجتها بهدف تطوير الأداء التدريسي.
- نظرية الممارسة التأملية المهنيةReflective Practice theory وترتبط هذه النظرية بمجتمعات التعلم المهنية بصورة مباشرة، حيث تؤكد على تأمل الممارسات التدريسية، ثم العمل بالمشاركة مع مجتمع التخصص على تأمل هذه الممارسات، والتنظير لعلاجها، ثم الانتقال إلى الفعل للتجريب لنماذج تدريسية، وهكذا تستمر عملية التأمل كمدخل رئيسي في بناء مجتمعات التعلم المهنية.

متطلبات توظيف مجتمعات التعلم المهنية:

بينت دراسة (Ismail, et.al, 2021) ودراسة كل من العتيبي والنفيسة (2021) على أهمية متغيرات الأعباء التدريسية والإدارية للمعلم، والبيئة المدرسية، وبرامج التطوير المهني، ومستوى التعاون بين المعلمين لتبادل الخبرات، والدعم المدرسي للمعلمين، كل هذه المتغيرات يجب مراعاتها عند تصميم وتوظيف مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة ص(368). وأكدت دراسة جايل (2020) على ذات العوامل، مع إمكانية استخدام مجتمعات التعلم المهنية بصورة رقمية.

ومن جانب آخر بينت دراسة (Zhang& Sun, 2018) أن توظيف مجتمعات التعلم المهنية في التنمية المهنية للمعلمين بفعالية يتطلب وجود قيادة مدرسية تشاركية تعزز المعلم في ممارسات التقييم الذاتي، واتخاذ القرار بشأن أساليب تحسين ممارساته التدريسية، وتحفز المعلمين في جلسات الحوار والمناقشة لتحسين الأداء التدريسي لديهم في الجوانب الأكاديمية والجوانب المهنية. وأكد إبراهيم والشهومي (2018) على الدور القيادة المدرسية وتكامله مع مهام المشرفين في نجاح مجتمعات التعلم المهنية. كما أكدت دراسة الخزيمي (2020) على جاهزية المدرسة، والأعباء الإدارية للمعلم، ومستوى دعم القيادة المدرسية.

ثالثًا: مهارات التدريس الإبداعي

فيما يتعلق بمجال الإبداع في التدريس فقد ظهر مصطلح التدريس الإبداعي Creative Teaching في القرن العشرين، حيث دارت جدليات للتمييز بين التفكير الإبداعي والتدريس الإبداعي، كما دارت جدليات للتمييز بين تدريس الإبداع، والتدريس الإبداعي، وفي بداية القرن21 تزايدت نداءات الاهتمام بمفهوم ومهارات وممارسات التدريس الإبداعي، خاصة بعد نشر الكاتب Richard Florida's مقالًا بعنوان صعود الطبقة المبدعة The Rise of the Creative Class عام 2002، والذي أشار فيه إلى ضرورة التركيز على الطبقة المبدعة خاصة في الجوانب التطبيقية والتقنية، وأوضح أن التعليم بصيغته التقليدية يفوت العديد من فرص التنمية، بعدم رعاية الإبداع داخل مؤسسات التعليم، وأوضح ضرورة التركيز على الإبداع في المناهج الدراسية، وفي التدريس، وأن تتحول البيئات التعليمية إلى بيئات تعليمية إبداعية تحفز الإبداع في جميع المجالات.

وتابع ذلك النمو التدريجي نحو أهمية التركيز على التعليم والتدريس الإبداعي، والذي يرتبط بشخصية المعلم وممارساته التدريسية، ويوضح (Zulkifli, et.al, 2021) أن تنمية مهارات التدريس الإبداعي ضرورة ملحة خاصة في ظل الرؤى الطموحة للدولة، والمرتبطة بتحسين المخرجات التعليمية وفق متطلبات الحياة في العالم الرقمي، والعمل نحو تحقيق أهداف ومهارات القرن الحادي والعشرين (ص32). وانطلاقًا من أهمية التدريس الإبداعي وتوصيف مهاراته هدف الجزء الحالي إلى الوقوف على مفهوم التدريس الإبداعي، ومبرراته، وأهميته, ومبادئه, ومنطلقاته, واستراتيجياته, وسبل تنميته وقياسه لدى معلمي التربية الإسلامية.

التدريس الإبداعي:

يُشير إبراهيم والسايح (2009) إلى أن التدريس الإبداعي يندرج تحت مظلته كافة العوامل المكونة للتعليم، ويهدف إلى تحقيق أهداف تربوية خلال أداء المعلم أو الطالب، أو من خلال ممارسات التعاون والتشارك بينهما. كما أن التدريس الإبداعي عملية اجتماعية انتقائية، يتم عن طريقها تحقيق التفاعل بين المدرسة والمجتمع، فالمدرسة لا يمكن أن تنعزل عن الأحداث التي يموج بها المجتمع، وإنما يجب أن تتفاعل معها وتواكبها. ويرى زاهي(2012) أنَّ التدريس الإبداعي نشاطًا تربويًا يقوم به المعلم متبعًا ثلاث خطوات أساسية هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم، بهدف إحداث تغيير نوعي في سلوك المتعلم ويؤدي المعلم خلال تدريسه مجموعة من الأساليب الإبداعية لتحقيق الأهداف المسطرة لهذا التدريس.

في حين عرَّف لافي(2019) التدريس الإبداعي بأنه "مجموعة الممارسات والأساليب الإبداعية التي يقوم بها المعلم داخل وخارج الفصل، هذه الممارسات التدريسية الإبداعية ترتبط بمراحل عملية التدريس ومهاراته الرئيسة والمتمثلة في (تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس تقويم التدريس)، كما أن هذه الممارسات التدريسية تتصف بدرجة عالية من المرونة والطلاقة والأصالة، بغرض تحقيق الأهداف المرجوة بكفاءة عالية" (ص168). وبينت دراسة (Faizuddin, Ali, 2016) صعوبة تحديد مفهوم شامل للتدريس الإبداعي. ويعزي ذلك نتيجة التباين بين الدراسات في تفسير واستخدام ظاهرة التدريس الإبداعي، كما يعزو هذا التباين إلى المرجعية النظرية للدراسة، وأهدافها البحثية.

أهمية التدريس الإبداعي:

تكمن أهمية مهارات التدريس الإبداعي في تحسين مستويات الإنجاز، ودعم عمليات بناء المعرفة، كما أنها عملية يمكن توظيفها في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي، كما أن التدريس الإبداعي عملية ضرورية للانتقال من الاستراتيجيات التدريسية التقليدية التي تعتمد على ثقافة الذاكرة إلى ثقافة بناء المعرفة والتفكير بمسارات متعددة تتسم بدرجة من المرونة، في حين أن الاتجاهات السلبية نحو المواد تقل كلما كانت استراتيجيات التدريس المستخدمة تتسم بدرجة من الإبداع (Rinkevich, 2011).

في حين يرى لافي (2019) بأن التدريس الإبداعي متطلب عصري يقع على عاتق المعلم، فالمعلم يستطيع خلال التدريس الإبداعي بناء عقول مفكرة ومبدعة تنهض بالأمة. ويوضح عبدالعزيز (2020) أن التدريس الإبداعي ضرورة تفرضها مسؤولية إعداد جيل متمكن من مواجهة تداخلات فرضها العصر، وهذه التداخلات يتطلب مواجهتها قدرًا من التعاون واستثارة الإبداع, وأن تكون العلاقة تبادلية بين عمليات التدريس الإبداعي ونتائجه التي تمثل جوهر عملية التعلم, كما أن المناهج الدراسية مهما بلغت جودة تنظيمها لا يصل عائدها للمستوى المأمول ما لم تدعم تلك المناهج بتدريس إبداعي قادر على تحقيق نواتج التعلم.

مبادئ التدريس الإبداعي:

يقوم التدريس الإبداعي على مجموعة من المبادئ منها اعتماد المعلم في تدريسه على أسس علمية متعارف عليها، بجانب ذاتيته الإبداعية، كما يكون التدريس نظامًا متكاملًا له مدخلاته وعملياته ومخرجاته, حيث يمكن الحكم والتحكم آنيًا في الجوانب الثلاثة السابقة، كما أنه لا تقتصر فيه عملية التدريس على مجرد إعطاء المعلومات للطلاب في الحصص الدراسية وإنما امتدت لتشمل دراسة لنوعية العلاقات التي تربط بين المتغيرات، سواء أكانت تربوية أم تعليمية أم اجتماعية أم اقتصادية أم حياتية ..الخ(إبراهيم والسايح، 2010).

في حين أورد السعيد(2008) مبادئ يجب الاسترشاد بها في التدريس الإبداعي وهي: احترام المعلم لأسئلة الطلاب التي يطرحونها مهما كان مستواها, احترام التصورات والتخيلات التي تصدر عن الطلاب، إظهار أهمية وقيمة الأفكار التي يطرحها الطلاب، السماح للطلاب بأداء بعض الاستجابات دون تهديد بالتقويم، أن يكون المعلم موضوعيًا في تقويمه للطلاب.

مهارات التدريس الإبداعي:

حدد السيد (2019) أربع مهارات هي: مهارات تربوية وتتضمن إضافة الترفيه والمرح للعملية التعليمية، وإزالة المناخ الصفي القائم على التوتر والقلق، والمهارة الثانية: مهارة التقويم من أجل تعلم المتعلمين، حيث يتطلب من المتعلمين إنجاز مهام لها معنى في حياتهم، والمهارة الثالثة مهارة التدريس من أجل الترابط بين المعرفة المفاهيمية والإجرائية، والمهارة الرابعة: مهارة استخدام المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية بطريقة إبداعية تجعل التعلم أيسر وأسهل وأكثر متعة وتشويقًا.

وتتناول الدراسة الحالية مهارات التدريس الإبداعي المتعلقة بتخطيط الدرس، مهارات التدريس الإبداعي المتعلقة بتنفيذ الدرس، مهارة التدريس الإبداعي المتعلقة بتقويم التدريس والتي تؤثر بشكل واضح في أداء المعلم الإبداعي وتكون عاملًا مساعدًا لاختيار مواد التعليم وتقديمهما وتكوين مواقف تعليمية مناسبة، كما تُعد مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم للدرس محور عملية التدريس، واكتسابها والإبداع في أدائها دليل على تميز عملية التدريس، وبالتالي ينعكس هذا الإبداع على مخرجات تلك العملية.

تنمية وقياس مهارات التدريس الإبداعي:

إن تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين يعتمد على العديد من المداخل، حيث يمكن استخدام مداخل التنمية المهنية التقليدية المتمركزة على التدريب وجهًا لوجه، أو استخدام مداخل التنمية المهنية غير المألوفة، كما يتم تدريب المعلم على استخدام استراتيجيات تدريس غير مألوفة منها: النمذجة والتمثيلات، والمداخل القصصية، لعب الأدوار، الدراما، مسرحة المناهج، حل المشكلات بطرائق غير مألوفة، الطرق الفنية المتمركزة على التعلم البصري، الكتابة الإبداعية، المحاكاة، والألعاب التعليمية، وتوظيف الأدوات الرقمية في تحسين بيئات التعلم، مع التركيز على التقويم الحقيقي في مواقف تعليمية حقيقية. ويراعي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي التكامل بين الجانب المفاهيمي والجوانب التطبيقي للتدريس الإبداعي (Papouli, 2019).

كما بينت دراسة (Hayes,2008) أن التدريس الإبداعي في ظل القرن الحادي والعشرين يرتبط بمهارات المعلم في إدماج الأدوات التكنولوجية ووسائط التكنولوجيا في بيئات التعلم، هذه العملية تسمح للمعلم بتوظيف استراتيجيات تدريس إبداعية تقوم على تنويع الحواس، وتكامل الحواس مع العقل، ومخاطبة أنماط تعلم متنوعة سمعية وبصرية ويدوية. لذلك يجب تدريب المعلمين على الوسائط التكنولجية التي تحفز لديه الممارسات الإبداعية في تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس.

وأكدت دراسة (Rinkevich, 2011) على أهمية تدريب المعلمين بصورة مباشرة على مهارات التدريس الإبداعي، مع مراعاة خصائص المعلمين الذين خاصة درجة الخروج على المألوف في ممارسات التدريس، ودرجة التفاؤل في الحياة عامة، والتوقعات الإيجابية حول الطلاب، والعلاقة الجيدة مع طلابه، ويتسم بدرجة من المرونة تمكن من التعلم المستمر، والتقييم الذاتي لممارساته التدريسية، كما أن لديه درجة عالية من الخيال، والتأمل وممارسة التفكير التأملي مع التفكير الإبداعي في ممارساته التدريسية.

وحول قياس مهارات التدريس أشارت دراسة كانديمر (Kandemir,et.al, 2019) إلى توكيد مهارات بناء المعرفة: وترتبط بمهارات المعلم في صياغة وطرح الأسئلة غير المألوفة، ومعالجتها بأساليب تحفز الطلاب على المناقشة والعصف الذهني، مع تنشيط الخبرات السابقة لدى الطلاب لربطها بالخبرات الجديدة. مع قياس مهارات تصميم بيئات تعليمية تتسم بالمرونة تسمح بزيادة مستويات الانتباه والدافعية والمشاركة والتفاعل والتواصل، كما يتسم المعلم بدرجة عالية من المغامرة والمخاطرة في تصميم أنشطة تعليمية لتبادل الخبرات بين الطلاب. بالإضافة إلى قياس استراتيجيات التدريس الإبداعية، وترتبط بتوظيف المعلم استراتيجيات التدريس بصورة غير مألوفة مثل استراتيجيات التعلم التعاوني وحل المشكلات والعصف الذهني والاستقصاء التعاوني،....الخ.

دور معلم التربية الإسلامية في التدريس الإبداعي:

يتوقف نجاح عملية التدريس على وجود معلم كفء ولديه القدرة على الإبداع، كما أن المعلم الناجح هو الذي يستطيع معالجة كل مايواجهه من عقبات ومشكلات تظهر له خلال العملية التعليمية. وفي التدريس الإبداعي هناك العديد من الصفات والأدوار التي يتطلب من معلم التربية الإسلامية مراعاتها والقيام بها لتحقيق تدريس إبداعي، فقد ذكر عبيدة (2017م) أن معلم التدريس الإبداعي ينفرد بمجموعة من المقومات الشخصية والمهنية التي تجعله قادرًا على الإبداع في عملية التدريس، ومن الصفات الشخصية: الفضول والاستقلالية في الحكم والتفكير، والحدس، والميل إلى المغامرة المحسوبة، والمثابرة، والانهماك في مهام التدريس، والتفكير بصوت مسموع لتطوير استراتيجيات تدريسية. وفيما يتعلق بالممارسات والأدوار التربوية فهي تتمثل في: القناعة بأن كل المتعلمين لديهم الفرصة للتميز، بالإضافة إلى أنه يميل إلى انتقاء استراتيجيات التدريس المرتبطة بالبحث والاكتشاف، ويكون أكثر تعزيزًا لسلوك الطلاب مما ينعكس على بناء دافعيتهم للتعلم، كما أنه يميل إلى صياغة أسئلة مفتوحة، ويقيس مدى التقدم في العمل والإنجاز أكثر من إصدار الأحكام، كذلك يبحث عن غير المألوف في الموقف التعليمي.

وحدد محمد وعبدالرازق (2017)، ولافي (2019): توفير بيئة تربوية تتسم بالمرونة والاستقصاء والبحث والتجريب وتبادل الأفكار، واستخدام مداخل تساعد في تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين تعتمد على حلقة التفكير الدائري لحل المشكلات، وتشجيع المتعلمين على المناقشة والتفسير والتبرير

في جو من الاحترام المتبادل، مع المثابرة والاستعداد لتناول المهام التي تحمل معنى التحدي، والتعامل باحترام مع الأفكار التي يقدمها المتعلمين عن طريق المناقشة الاستفسار.

ويمكن القول أن التزام المعلم بأدواره السابقة في التدريس الإبداعي ينقل التدريس من حيز التقليد إلى حيز الإبداع، كما أن دور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية ينتقل إلى مرحلة أخرى تواكب ما تفرضه مستجدات العصر ومتطلباته على المعلم والمتعلم.

الكفاءة الذاتية:

يُطلق مصطلح الكفاءة الذاتية على عدة مسميات باللغة العربية منها: كفاءة الذات، وفاعلية الذات، والفاعلية الذاتية، والكفاءة الذاتية، والفعالية الذاتية (الجوهرية والظفري،2017م). وتعد الكفاءة الذاتية قناعات ذاتية حول قدرة الفرد على التغلب على المهام والمشكلات الصعبة التي تواجهه من خلال توجيه سلوكه، ثم ضبطه والتخطيط المناسب له وخصوصًا من خلال المهام التربوية؛ لكونها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر بها الأفراد عند أدائهم لمهامهم. وأشار عبدالوهاب(2007) أن الكفاءة الذاتية انبثقت من ثلاث نظريات هي:

- نظرية التعلم الاجتماعي: والتي أكدت على وجود نوعين من وجهة الضبط: وجهة الضبط الخارجي والتي ترجع نتائج العمل إلى عوامل خارجية كالصدفة ، الحظ، الظروف وغيرها، ووجهة الضبط الداخلية، والتي ترجع نتائج العمل إلى عوامل داخلية كالدافعية والرغبة والثقة وغيرها.
- النظرية المعرفية الاجتماعية: والتي افترضت وجود مكونين مهمين لبناء المعرفة وإحداث التعلم هما: المكون الاجتماعي مثل توافر المنهج الجيد، والوقت الكافي والأدوات المساعدة والتفاعل وغيرها، والمكون الفردي مثل الملاحظة والانتباه، والاسترجاع، والدافعية، والتحكم بالذات وغيرها، كما أكدت على أن السلوك المستقبلي للفرد ناتج من تفاعل ثلاث قوى هي: السلوك الحالي، والمؤثرات البيئية ، والعوامل الشخصية الداخلية.
- نظرية المعرفة المهنية والاجتماعية: والتي أكدت على ميول الفرد واهتماماته وجودة أدائه وتطوره المهني.

وأشار كل من زيدان والبدوي وحسن والفقي (2016)، والجوهرية والظفيري (2017) إلى أن هناك أربعة مصادر تؤثر على درجة الكفاءة الذاتية لدى الفرد كما حددها باندورا وهي: الخبرات المباشرة، والخبرات غير المباشرة(البديلة)، والخبرات الرمزية (الإقناع اللفظي)، والخبرات الانفعالية.

أبعاد الكفاءة الذاتية:

أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة ودراسة إبراهيم (2006)، ودراسة إبراهيم (2007)، ودراسة الراجح (2017) على أبعاد الكفاءة الذاتية للمعلم والتي تنعكس على أدائه، وتمثلت هذه الأبعاد في: الكفاءة في الاستراتيجيات التدريسية، والكفاءة في إدارة الصف والكفاءة في إدارة مشاركة المتعلم، والكفاءة الذاتية في التقويم، والكفاءة الأكاديمية، والكفاءة الاجتماعية، والكفاءة المهنية والتي تتضمن القدرة على تهيئة مناخ تعليمي ملائم للطلاب، والتمكن من مهارات التدريس.

وستتناول الدراسة الحالية أبعاد الكفاءة الذاتية المتمثلة في: كفاءة استخدام الاستراتيجيات التدريسية، والكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية، والكفاءة الذاتية في تفعيل مشاركة الطلاب، والكفاءة الذاتية في التقويم، وتُعد هذه الأبعاد ذات ارتباط وثيق بمهارات التدريس الإبداعي، كما أنها ذات تأثير على أداء المعلم وعلى الأهداف التي يسعى لتحقيقها.

تنمية وقياس الكفاءة الذاتية:

أوضح إسماعيل (2013) أهمية توظيف الذكاءات المتعددة لدى المعلمين، وتنمية العديد من أنماط تلك الذكاءات، وتدريبهم على أنماط متنوعة من التفكير، لتعزيز الكفاءة الذاتية لديهم. كما يمكن توظيف المقياس في قياس أبعاد الكفاءة الذاتية والمتمثلة في الكفاءة الذاتية في المجالين المهني والعلمي، الكفاءة الذاتية في التدريس، والكفاءة الذاتية في التقويم. وأشار جلجل ومحمد والنجار (2019) على أهمية ممارسة المعلمين لمهارات التأمل والتفكير التأملي لتنمية أبعاد الكفاءة الذاتية لديهم، وفاعلية البرامج المبنية على الدروس المبحوثة والممارسات التأملية في تنمية الكفاءة الذاتية. كما بين المنشاوي (2015) أهمية ممارسات المعلمين للبحوث التطبيقية في التنمية المهنية بهدف تنمية أبعاد الكفاءة الذاتية.

وأكدت دراسة الحجرف وأحمد وبدوب (2021) على أهمية التخطيط المسبق والقصدية في تنمية أبعاد الكفاءة الذاتية، من خلال إعداد البرامج، شريطة أن تتكامل الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية في برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلم، مع التركيز على العادات العقلية المرتبطة بحل المشكلات والتفكير النقدي، وتوظيف الحواس، والحساسية تجاه المشكلات، والمثابرة، والمخاطرة المحسوبة، والإصغاء بتفهم، والدافعية، والتحكم بالتهور، والتفكير بمرونة، والتفكير حول التفكير، والكفاح من أجل الدقة، والتساؤلات وطرح المشكلات، والتفكير والتواصل بوضوح، وغيرها من العادات ذات الضرورة في بناء وتنمية أبعاد الكفاءة الذاتية. كما أكدت الدراسة على استخدام مقياس وذلك لتحديد درجة الكفاءة الذاتية في أبعادها المرتبطة بالدوافع والمعتقدات وفعالية الذات (ص52).

وبصفة عامة يمكن الاستفادة مما سبق في تضمين محتوى البرنامج القائم على مجتمعات التعلم المهنية بعض ممارسات التأمل، والتركيز على تنمية أنماط تتسم بدرجة من المرونة في التفكير بين معلمي التربية الإسلامية، وتحسين أنماط من الذكاءات، ومسارات التفكير وعادات العقل المنتج بهدف تنمية الكفاءة الذاتية، بالإضافة إلى الاستفادة منها في إعداد مقياس الكفاءة الذاتية.

الدراسات السابقة:

حول دراسات التنمية المهنية:

- **هدفت دراسة إبراهيم والنافعي (2021)** إلى التعرف على جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في دعم مديري المدارس لبناء مجتمعات التعلم المهنية باعتبارها من الاتجاهات المعاصرة في التنمية المهنية. واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، لتحليل الوثائق الإدارية والإشرافية لجمع البيانات حول دعم الوزارة لمديري المدارس الحكومية في العام الدراسي 2021/2020م. وبينت النتائج جهود الدولة ووزارة التربية والتعليم في إعداد مدراء المدارس، وبرامج التنمية المهنية أثناء الخدمة، وتدريبهم في مجالات قيادة العمل الجماعي، والمعايير المهنية. وأوصت بتدريب مدراء المدارس على صيغ بناء مجتمعات التعلم المهنية، مع تزويدهم بدرجة من المرونة في السلطات والمسئوليات لضمان نجاح وفاعلية هذه المجتمعات.
- **وفي دراسة (Riggins, Knowles, 2020)** والتي هدفت إلى الإجابة عن أسئلة: ما العناصر الأساسية في مجتمعات التعلم؟ كيف يتم تصميم مجتمعات التعلم المهنية لتحسين الأداء لدى المعلمين والطلاب؟ كيف يقوم مجتمع التعلم بتطوير استراتيجيات التدريس وفق توقعات الطلاب واحتياجاتهم؟ كيف يمكن الاستفادة من التغذية الراجعة التي يقدمها الطلاب في تطوير مجتمعات التعلم؟ واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، لتحليل الأدبيات والدراسات السابقة للوصول إلى الإجابة عن الأسئلة السابقة. وتوصلت الدراسة إلى أن توظيف المدرسة لمجتمعات التعلم المهنية عملية تأملية تتسم بالانفتاحية والديناميكية والمرونة، وهي عملية مناقشة وطرح أسئلة بصفة مستمرة، تتنوع في تصميمها وفق الأهداف ومستوى جاهزية المدرسة، واحتياجات المعلمين والطلاب، وبالتالي ليس من الضروري الالتزام بصيغة موحدة أو استراتيجيات محددة في توظيف مجتمعات التعلم المهنية.
- **وجاءت دراسة القحطاني وطوهري (2020)** لتقويم مجتمعات التعلم المهنية بمدارس تطوير بمنطقة جازن من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وقادة المدارس. ورصد الاختلافات في عملية التقويم وفقًا لمتغيرات الدراسة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (14) مشرفًا، (42) قائد مدرسة، (276) معلمًا، بمدارس تطوير في منطقة جازان. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس جاء بشكل كبير أو بدرجة كبيرة من وجهة نظر عينة الدراسة، وتباينت بين كبير ومتوسط وفقاً لمتغير الوظيفة.
- **وهدفت دراسة ماهر (2019)** إلى التعرف على متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام، ودورها في تجويد أدائها الأكاديمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة من (47) عبارةً تم تطبيقها على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية بلغ عددها (789) معلماً ومعلمةً، وبينت النتائج: اتفاق أفراد العينة على توفير متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام. كما أظهرت اتفاق أفراد العينة على دور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين الأداء الأكاديمي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات عينة المعلمين والمعلمات في محوري متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية، ودور مجتمعات التعليم في تجويد الأداء الأكاديمي لصالح المعلمين. وانتهت الدراسة بوضع تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لتجويد أدائها الأكاديمي منها.
- **وهدفت دراسة سعودي (2018)** إلى عرض برنامج قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات تدريس القواعد والاتجاه نحوها لدي معلمي المرحلة الإعدادية". واستخدم الباحث المنهج التجريبي. وتكونت العينة من (15) معلمًا. وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقة ملاحظة لمهارات تدريس القواعد لدي معلمي الصف الثالث الإعدادي، ومقياس اتجاهات المعلمين نحو تدريس القواعد. وجاءت النتائج مؤكدةً على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات تدريس القواعد لدي معلمي الصف الثالث الإعدادي، وتنمية اتجاهاتهم نحو التدريس. وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية في التعليم العام لتمكينهم من استخدام مدخل مجتمعات التعلم المهنية في تدريس القواعد في مراحل التعليم العام.
- **وهدفت دراسة (Burns,et.al,2018)** إلى تحديد كيفية تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس، وعوامل فاعليتها وقياس تلك الفاعلية، وتقصي علاقتها بتحسين مستويات إنجاز الطلاب. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت العينة من (181) مدرسة بولاية ميسوري في مراحل التعليم المختلفة. تم فحص بيانات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس خلال بطاقة شواهد الأداء حول ممارسات معلمي هذه المدارس، مع نتائج أداء الطلاب. وبينت النتائج أن بعض الشواهد جاءت بدرجة متوسطة منها: فاعلية القيادة المدرسية في توظيف مجتمعات التعلم، وفاعلية بناء المجموعات التعاونية داخل التخصص، وعلاقة مجتمعات التعلم المهنية باحتياجات الطلاب والمعلمين، ومستوى التحسن المستمر في الأداء التدريسي، ومدى وجود نظام لقياس وتقويم أداء المعلم، وقياس انتقال أثر التدريب، ومدى وجود نظام لقياس المردود التعليمي في مستويات الطلاب.

وفي التدريس الإبداعي:

- **هدفت دراسة زلكفلي (Zulkifli,2021)** إلى تقييم مهارات التدريس الإبداعي لدى عينة من محاضري مقررات التربية الإسلامية في برنامج الفنون التطبيقية بالمنطقة الجنوبية بماليزيا. وانطلقت الدراسة من أهمية التدريس الإبداعي في ظل القرن الحادي والعشرين. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي.وتم استخدام استبيان موجهة لعينة عددها(74)محاضراً. وبينت نتائج الدراسة أن ممارسة مهارات التدريس الإبداعي يتطلب

المزيد من الجهد بين العينة، كما بينت أن ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الإبداعي ينعكس على المخرجات التعليمية بين الطلاب في المقررات الدراسية.

- **وهدفت دراسة كانديمر (Kandemir,et.al,2019)** إلى بناء مقياس لمهارات التدريس الإبداعي لمعلمي الرياضيات. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (423)معلمًا (287 من الذكور، 136 من الإناث) وذلك كعينة تم استخدامها في التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس مهارات التدريس الإبداعي، وعينة تكونت من410 معلمًا (231 من الذكور، 179 من الإناث) من معلمي الرياضيات تم استخدامهم في المرحلة الثانية للتحليل العاملي التوكيدي. وتم إعداد مقياس لمهارات التدريس الإبداعي في العديد من المهارات الرئيسة للتدريس متضمنة تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس.
- **وهدفت دراسة صبري (2019)** إلى التعرف على أثر برنامج مقترح في تعلم حب الرياضيات بالاستعانة بتطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية مهارات التدريس الإبداعي والاتجاه نحو التعلم والتعليم عبر الإنترنت لدى معلمي الرياضيات وعلي تنمية اتجاه تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو تعلمها، واعتمدت الدراسة على التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وبلغت مجموعة البحث (22) معلمًا/ معلمةً من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، واشتملت الأدوات على بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس الإبداعي واختبار أدائي لاستراتيجيات التدريس الإبداعي، ومقياس اتجاه نحو التعلم والتعليم عبر الإنترنت وتم إعداد مقياس اتجاه لتلاميذ المرحلة الابتدائية نحو تعلم الرياضيات، وتم تطبيق مقياس الاتجاه نحو تعلم الرياضيات (الجزئين) قبليًا على مجموعة من التلاميذ مقسمين إلى مجموعتين المجموعة الأولى عددها (123) تلميذًا لم يدرس لهم معلمي مجموعة البحث، والمجموعة الثانية عددها (119) تلميذًا من تلاميذ معلمي رياضيات مجموعة البحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج له أثر كبير على تنمية كل من مهارات التدريس الإبداعي والاتجاه نحو التعلم والتعليم عبر الانترنت لدي مجموعة الدراسة، بالإضافة إلى أنه تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة الأولي (تلاميذ لم يدرس لهم معلمي مجموعة الدراسة) وتلاميذ المجموعة الثانية (تلاميذ معلمي مجموعة الدراسة في مقياس الاتجاه نحو تعلم الرياضيات الصالح المجموعة الثانية.

وفيما يرتبط بالكفاءة الذاتية:

- **هدفت دراسة رواشدة (2018)** إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى معايير الجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية والكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم في الأردن، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتكونت العينة من (20) معلمةً، وأُعد برنامج تدريبي، وتمثلت الأدوات في بطاقة ملاحظة لقياس الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمات العلوم، ومقياس للكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح التطبيق البعدي في متوسط أداء المعلمات على مقياسي ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية والكفاءة الذاتية، تعزى إلى البرنامج التدريبي المستند إلى معايير الجيل القادم. وأوصت الدراسة بالاهتمام في تنمية الكفاءة الذاتية من خلال تناول أبعاد أخرى للكفاءة الذاتية للمعلمين قبل وأثناء الخدمة.
- **وجاءت دراسة القرني والأحمد (2018)** للتعرف على الكفاءة الذاتية لمعلمات العلوم في المرحلة الثانوية للتدريس في ضوء توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)، ومدى الاختلاف في كفاءتهن الذاتية حسب التخصص العلمي، والدرجة العلمية. وقد استخدم في الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة وُزعت على عينة البحث المكونة من(255) معلمةً من معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. وخلصت النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية لمعلمات العلوم للتدريس في ضوء توجه (STEM) جاءت بمستوى متوسط، كما أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية لكفاءتهن الذاتية تعزى إلى التخصص العلمي، والدرجة العلمية، باستثناء وجودها حول كفاءتهن الذاتية في تنمية معارفهن في العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات؛ وذلك لصالح معلمات العلوم الحاصِلات على درجة الماجستير والدكتوراه. و قَدَّمت عدة توصيات، منها: تكثيف برامج التنمية المهنية حول توظيف التقنية والهندسة والرياضيات لتعلم المفاهيم العلمية وتطبيقها.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في توظيف مدخل مجتمعات التعلم المهنية كمتغير مستقل، وتوظيف المنهج شبه التجريبي، وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها للمتغيرات التابعة؛ حيث إن المتغيرات التابعة التي تستهدفها الدراسة الحالية لم ترد في الدراسات التي وظفت مدخل مجتمعات التعلم المهنية، كما لا توجد دراسات تتعلق بمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي في تحليل الأدبيات والدراسات السابقة لتوصيف متغيرات الدراسة التابعة والمستقلة، واستنتاج أساليب تنمية وقياس مهارات التدريس الإبداعي، والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، وصولًا إلى إعداد مواد الدراسة وأدواتها. كما اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام المنهج التجريبي وذلك من خلال استخدام التصميم شبه التجريبي الأحادي(قبلي- بعدي)، وقد اعتمد الباحث التصميم أحادي المجموعة لضمان عدم تعرض عينة الدراسة لتنمية مهنية خلال تعرضها للبرنامج قد تؤثر على نتائج الدراسة، ويتم تطبيق أدوات الدراسة قبليًا لدراسة الخبرات السابقة في المتغيرات التابعة وتشمل تطبيق بطاقة الملاحظة لقياس مهارات التدريس الإبداعي، وتطبيق

مقياس الكفاءة الذاتية، يليها تعريض عينة الدراسة (المجموعة التجريبية الواحدة من معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة) للبرنامج المقترح القائم على مجتمعات التعلم المهنية، ثم التطبيق البعدي لأدوات القياس بالدراسة.

مجتمع الدراسة:

تَمثلَ مجتمع الدراسة الحالية في جميع معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة التابعة للإدارة العامة للتعليم بمدينة تبوك. وتشمل (49) مدرسة من المدارس المتوسطة الحكومية بمدينة تبوك، والتي يبلغ عدد معلمي التربية الإسلامية فيها (211) معلمًا بحسب آخر إحصائية تم الحصول عليها من الإدارة العامة للتعليم بتبوك بتاريخ 2022/2/28م.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (24) معلمًا من معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واعتمدت العشوائية على مرحلة اختيار المدارس، حيث تم اختيار عدد (4) مدارس متوسطة من إجمالي عدد المدارس المتوسطة (49) والتي تضم (211) معلمًا من معلمي التربية الإسلامية بمدينة تبوك. ولوحظ تنوع في الخبرات التدريسية بين عينة الدراسة، مع التنوع في الدورات التدريبية، والمؤهلات التعليمية. وتعد عينة الدراسة الحالية مجموعة تجريبية تتعرض لتطبيق أدوات القياس قبليًا، يليها التعرض للبرنامج المقترح، ثم إعادة تطبيق أدوات القياس بعديًا، وتشمل بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي، ومقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.

أدوات الدراسة:

أولًا: قائمة مهارات التدريس الإبداعي

تم تحليل مجموعة الدراسات السابقة في مجالات قياس وتنمية مهارات التدريس الإبداعي منها دراسة مريم العجاجي(2016)، ودراسة محمد(2018)، ودراسة محمود(2018)، ودراسة عبدربه (2019)، ودراسة فتحية لافي(2019) ودراسة جاد (2021)، ودراسة رشوان (2021)، ودراسة العتيبي (2021)، ودراسة الصاعدي (2021)، ودراسة باهمام (2021) وذلك لتحديد المهارات الرئيسة والفرعية للتدريس الإبداعي. كما تمت الإفادة من الإطار النظري للدراسة الحالية، بالإضافة إلى آراء عدد من الخبراء وأساتذة الجامعات، وكذلك آراء المعلمين والمشرفين في الدراسة الاستطلاعية التي تم إعدادها لتدعيم مشكلة الدراسة الحالية.

الصورة الأولية للقائمة:

من خلال المصادر السابقة توصل الباحث إلى عدد من المهارات الرئيسة والفرعية لمهارات التدريس الإبداعي، وقد روعي في هذه المهارات مناسبتها لأهداف الدراسة، ومناسبتها لطبيعة مجموعة الدراسة من معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، وأن تكون قابلة للقياس المباشر. وقد اشتملت القائمة على (42) مهارة في صورتها الأولية (تخطيط التدريس(12 مهارة)، (تنفيذ التدريس (22 مهارة)، تقويم التدريس(6) مهارات. وتم عرض القائمة على عدد من المختصين في المناهج وطرق التدريس والمشرفين التربويين والمعلمين بإدارة تعليم تبوك، لدراسة مدى ارتباط المفردات الفرعية بالمهارات الرئيسة، وشمولية هذه المهارات للتدريس الإبداعي، مع التحقق من أهميتها ومناسبتها لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، مع مراجعة الدقة العلمية والدقة اللغوية. وتم الأخذ بجميع التعديلات التي أشار إليها المحكمون والصورة النهائية لقائمة مهارات التدريس الإبداعي.

شملت الصورة النهائية لمهارات التدريس الإبداعي36 مهارة في (تخطيط التدريس إبداعيًا=11 مهارة، وتنفيذ التدريس إبداعيًا= 17 مهارة، وتقويم التدريس إبداعيًا= 8 مهارات).

ثانيًا: البرنامج المقترح القائم على مجتمعات التعلم المهنية

تمت مراجعة العديد من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مجتمعات التعلم المهنية والبرامج التدريبية القائمة عليها والاستفادة منها في بناء البرنامج كدراسة الحمود (2017)، ودراسة سعودي(2018)، ودراسة عواطف الصقري (2021)، وتم إعداد البرنامج القائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة وفق الخطوات التالية:

أسس ومبادئ بناء البرنامج:

اعتمد البرنامج القائم على مجتمعات التعلم المهنية على مجموعة من الأسس التي توجه سير جلسات البرنامج، وسلوك المعلمين أعضاء مجتمع التعلم المهني أثناء تطبيق البرنامج، ويُتوقع أن تجعل هذه الأسس من البرنامج عملية تفاعلية نشطة تحفز أعضاء مجتمع التعلم المهني في كل مدرسة على المشاركة الفاعلة في البرنامج، وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

- تؤثر ثقافة التعاون بين المعلمين على الرضى الوظيفي وشعورهم بالمسؤولية عن تعلم طلابهم.
- مجتمعات التعلم المهنية تُعد مدخلًا فاعلًا لتطوير المدارس وإصلاحها وتجويد أدائها الأكاديمي.
- المعلم متعلم باحث، وممارس متأمل.
- يمكن تنمية التدريس الإبداعي لدى معلمي التربية الإسلامية مثل تنمية أي نشاط إنساني آخر.

- يمكن للمعلم من خلال ممارسة التدريس الإبداعي أن يهيئ مناخًا صفيًا إبداعيًا ينعكس على طلابه ومستوياتهم.
- ترتبط الكفاءة الذاتية لدى معلم التربية الإسلامية بقدرته على الإنجاز والعطاء لمهنته.
- توظيف العمل الجماعي/التعاوني بين معلمي التربية الإسلامية داخل كل مدرسة وبين المدارس لتبادل الخبرات المهنية، وتبادل النماذج الناجحة في التدريس والتعليم والتنمية المهنية.
- المشاركة الفاعلة للمعلم بغرض تحمل المسؤولية الفردية والجماعية عن تطوير الممارسات التدريسية في مجالات/ جوانب التدريس، والانتقال من ممارسات التدريس التقليدية إلى ممارسات/ سلوكيات التدريس الإبداعي.
- الالتزام بالتعليمات مع تنفيذ الأنشطة الواردة في البرنامج، خاصة فيما يرتبط الممارسات الخاصة بمجتمعات التعلم المهنية لتحقيق الأهداف المنشودة.

الهدف العام للبرنامج:

تمثل الهدف العام من البرنامج في تنمية مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة من خلال مدخل مجتمعات التعلم المهنية.

طرق وأساليب واستراتيجيات تنفيذ البرنامج:

يعتمد البرنامج في طرقه وأساليبه واستراتيجياته على مناسبتها وتوافقها مع مدخل مجتمعات التعلم المهنية وأوعيته المعتمدة في الدراسة الحالية، والتي تركز على التعاون والتشارك، ومن الأساليب التي سيتم استخدامها: حلقات النقاش عبر المجموعات (الحوار والمناقشة)، والتدريس المصغر، والعصف الذهني، والمهمات والتكليفات الجماعية، والمجموعات التعاونية.

الأنشطة:

تتضمن الأنشطة مجموعة من المعايير التي تتفق مع أهداف ومحتوى البرنامج, ومع مجتمعات التعلم المهنية ومنها: التفاعل، والتشارك، والتعاون، والمسؤولية المشتركة، وتوزيع المهام. ويتم توظيف الأنشطة ضمن أوعية مجتمعات التعلم المهنية التالية: التدريب المباشر، وورش العمل وحلقات النقاش، ومجموعات التخصص، وتدريب الأقران.

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج:

دليل البرنامج الإجرائي، وما يتضمنه من إرشادات للمعالجات التدريبية وورش العمل وتنفيذ الأنشطة التدريبية- الحاسب الآلي وجهاز العرض- السبورة الورقية والتي يتم استخدامها في التدريب المباشر وحلقات النقاش- أقلام ذات ألوان متعددة- العروض التقديمية لإثراء المشاركين في البرنامج - أوراق العمل- كتب الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة- وزارة التعليم- الحصص المعدة من قبل المعلمين- تسجيل الفيديوهات التعليمية لحصص المعلمين لمناقشتها في ضوء مهارات التدريس الإبداعي- بعض المواقع المتخصصة- منصات التدريب الإلكتروني مثل: التيمز (Teams) -زوم (Zoom) لتنفيذ بعض الدورات واللقاءات عن بعد.

أساليب التقويم:

التطبيق القبلي لأدوات الدراسة على المشاركين، مع التقويم البنائي خلال تنفيذ البرنامج باستخدام الملاحظة والمناقشات حولها بين المشاركين، والتقويم الذاتي، والتغذية الراجعة المقدمة من الباحث ومن المشاركين، والتغذية الراجعة من المشرفين التربويين، والتطبيق البعدي لأدوات البحث.

محتوى البرنامج:

تضمن المحتوى جزأين رئيسين، ارتبط الجزء الأول بتقديم البرنامج، وتحديد عنوان البرنامج، والمبادئ التربوية للبرنامج المقترح، والمستهدفون من البرنامج (معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة)، مع تقديم الهدف العام، والأهداف الإجرائية، وتوصيف المحتويات، وطرق وأساليب المعالجة/ التنفيذ والتقويم، والأنشطة والأدوات والمصادر، في حين ارتبط الجزء الثاني بكتابة الدليل الإجرائي/ الميسر للبرنامج. وتضمن الدليل توضيح المفاهيم الرئيسة المرتبطة بمجتمعات التعلم المهنية، والأساليب التي تم التركيز عليها في البرنامج وتشمل (التدريب المباشر، وورش العمل وحلقات النقاش، والتدريب بالأقران، ومجموعات التخصص. وتم توضيح كيفية تنفيذ البرنامج ومراحل تنفيذه. والمتضمن (13) موضوعًا رئيسًا، تضمنت (44) نشاطًا، تم تنفيذها في (13) جلسة تدريبية، في زمن قدره (18:45) ساعة، وتم إعداد الخطة الزمنية للبرنامج. وتم تحكيم البرنامج المقترح وإجراء التعديلات ووضع الدليل في صورة نهائية قابلة للاستخدام في تجربة البحث الحالي

ثالثاً: بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي:

انطلاقًا من طبيعة مهارات التدريس، ومن تحليل الأدبيات والدراسات السابقة في مجالات مهارات التدريس الإبداعي التي استخدمت الملاحظة المباشرة كأسلوب لقياس ممارسات وسلوكيات المعلمين في شتى مجالات الأداء التدريسي، باعتبارها تتسم بدرجة عالية من الموضوعية والدقة، تم إعداد بطاقة الملاحظة وفق الخطوات التالية:

الهدف من البطاقة:

تم إعداد بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، لقياس مستوى المعلمين في مهارات التدريس الإبداعي، وتوظيفها لقياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مجتمعات التعلم المهنية.

محتوى بطاقة الملاحظة:

تم الاعتماد في بناء بطاقة الملاحظة على قائمة مهارات التدريس الإبداعي التي تم إعدادها وتحكيمها وفق المهارات الرئيسة (مهارة تخطيط التدريس إبداعيًا، مهارة تنفيذ التدريس إبداعيًا، مهارة تقويم التدريس إبداعيًا) وما يتفرع من مهارات، حيث تكونت بطاقة الملاحظة من 36 مهارة، (11) مهارة في تخطيط التدريس إبداعيًا، (17) مهارة في تنفيذ التدريس إبداعيًا، (8) مهارات في تقويم التدريس إبداعيًا وتم استخدام مقياس ليكرت الرباعي (عالية جدًا، عالية، متوسطة، ضعيفة)، وتم الربط بين مستويات التدريج في بطاقة الملاحظة وفق ما يلي:

- عالية جدًا (4 درجات): وتعني أداء معلم التربية الإسلامية المهارة الفرعية بصورة دقيقة في جميع المواقف، مع تحقق الهدف التعليمي والتدريس المرتبط بهذه المهارة.
- عالية (3 درجات): وتعني أداء معلم التربية الإسلامية المهارة الفرعية بإتقان عالي في معظم المواقف التعليمية والتدريسية المستخدم فيها هذه المهارة التدريسية.
- متوسطة (درجتان): وتعني أداء معلم التربية الإسلامية المهارة الفرعية بصورة متوسطة الدقة وذلك في بعض المواقف التعليمية والتدريسية المستخدمة فيها.
- ضعيفة (درجة واحدة): وتعني أداء معلم التربية الإسلامية المهارة الفرعية بصورة غير متقنة في المواقف التعليمية والتدريسية المستخدم فيها.

الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة:

تم إعداد بطاقة الملاحظة في صورة أولية متضمنة (شواهد الأداء)، مع تضمين البيانات الأساسية للمعلم المستهدف من الملاحظة، والبيانات الأساسية للقائم بالملاحظة، وتعليمات تطبيق بطاقة الملاحظة بصورة ميدانية. وتم تحكيم بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية بعرضها على المحكمين وعددهم (10) من المختصين في المناهج وطرق التدريس والقياس النفسي، وذلك للتحقق من الصدق الظاهري للبطاقة، من خلال تقصي مستويات الدقة العلمية للأداة، مع التأكد من ارتباط المهارات الفرعية بالمهارة الرئيسة المصاغة لقياسها، وارتباطها بالهدف من القياس ككل، بالإضافة إلى التدقيق اللغوي، وفي ضوء آراء المحكمين تم وضع البطاقة في صورة قابلة للتطبيق الاستطلاعي لقياس صدق وثبات بطاقة الملاحظة.

صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة:

تم قياس صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة كل مهارة رئيسة، ودرجة كل مفردة مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، ويبين جدول(1) معاملات اتساق مفردات بطاقة الملاحظة كما يلي:

جدول(1): معاملات بيرسون لقياس صدق الاتساق لمفردات بطاقة الملاحظة

م	ارتباط مع درجة البعد	ارتباط مع الدرجة الكلية	م	ارتباط مع درجة البعد	ارتباط مع الدرجة الكلية	م	ارتباط مع درجة البعد	ارتباط مع الدرجة الكلية
مهارة التخطيط			10	**0.769	**0.636	19	**0.814	**0.770
1	**0.708	**0.701	11	**0.860	**0.794	20	*0.491	*0.450
2	**0.841	**0.622	مهارة التنفيذ			21	**0.692	**0.512
3	**0.742	**0.718	12	**0.551	*0.451	22	**0.586	**0.557
4	**0.699	**0.633	13	**0.521	**0.516	23	**0.779	**0.718
5	**0.751	**0.675	14	*0.477	*0.458	24	**0.775	**0.671
6	**0.678	**0.639	15	**0.704	**0.639	25	**0.876	**0.742
7	**0.816	**0.766	16	**0.873	**0.843	26	*0.420	*0.419
8	**0.879	**0.710	17	**0.909	**0.861	27	**0.658	**0.617
9	**0.632	**0.533	18	**0.532	*0.469	28	**0.834	**0.809
م	ارتباط مع درجة البعد	ارتباط مع الدرجة الكلية						
مهارة التقويم								
29	*0.516	*0.473						
30	**0.772	**0.720						
31	**0.785	**0.739						
32	**0.823	**0.756						
33	**0.749	**0.640						
34	**0.802	**0.720						
35	**0.733	*0.483						
36	**0.837	**0.562						

(*) تشير إلى الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

(**) تشير إلى الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

يتبين من جدول (1) أن معاملات الارتباط بين كل مفردة والمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها انحصرت بين قيمتي (0.477- 0.909)، حيث جاءت القيم بعلاقة ارتباطية موجبة، تباينت بين قيم متوسطة وجاءت معظمها قيم موجبة قوية، كما تباينت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للأداة بين قيمتي (0.419- 0.861)، وهي قيم تشير إلى علاقة ارتباطية موجبة تتباين بين علاقة متوسطة وقوية، وتشير إلى اتساق مفردات بطاقة الملاحظة، مما يعني صدق بطاقة الملاحظة.

ثبات بطاقة الملاحظة:

تم قياس ثبات بطاقة الملاحظة بتطبيقها على (5)معلمين من معلمي التربية الإسلامية من غير عينة الدراسة الأساسية، حيث تمت عملية الملاحظة المباشرة، وتم قياس معامل الاتفاق بين درجة القياسين باستخدام معادلة هولستي (معامل الاتفاق= $\frac{2 \times \text{عدد الفقرات المتفق عليها}}{\text{مجموع عدد الفقرات مرتي التحليل}}$) = $\frac{31 \times 2}{36+36} = \frac{62}{72}$ = 0.861 وهو معامل اتفاق كبير يشير إلى ثبات بطاقة الملاحظة، كما تم حساب ثبات بطاقة البطاقة باستخدام معامل ألفا كرونباخ والملائم للتطبيق مرة واحدة، ويبين جدول(2) معاملات ألفا كرونباخ كما يلي:

جدول(2): معاملات ألفاكرونباخ لقياس ثبات الاتساق الداخلي

م	الأبعاد	عدد المفردات	معامل ألفاكرونباخ
1	تخطيط التدريس إبداعيًا	11	0.729
2	تنفيذ التدريس إبداعيًا	17	0.856
3	تقويم التدريس إبداعيًا	8	0.811
	الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة	**36**	**0.882**

ويبين جدول (2) أن معاملات ألفا كرونباخ مقبولة بدرجة كبيرة، مما يشير إلى ثبات بطاقة الملاحظة، وصلاحيتها للاستخدام في إجراءات التطبيق الميداني في الدراسة. وبناء على الإجراءات السابقة أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية تتكون من ثلاث مهارات رئيسة تضمنت (36) مهارة فرعية، مع تضمين البيانات الأساسية للمعلم المستهدف من الملاحظة.

رابعاً: مقياس الكفاءة الذاتية

انطلاقًا من تحليل دراسات أبو لطيفة (2011)، ودراسة الراجح (2017)، ودراسة رواشدة (2018)، ودراسة حكمي والأحمد (2019)، تم إعداد مقياس الكفاءة الذاتية في ضوء الخطوات التالية:

الهدف من مقياس الكفاءة الذاتية:

تمثل هدف المقياس في تحديد مستوى الكفاءة الذاتية بصفة عامة، وأبعادها كل على حدة لدى معلمي التربية الإسلامية، مع استخدام المقياس في تقصي فاعلية البرنامج المقترح القائم على مجتمعات التعلم المهنية في تنمية الكفاءة الذاتية بصفة عامة، وأبعادها كل على حدة لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.

محتوى مقياس الكفاءة الذاتية:

تم تحديد أربعة أبعاد رئيسة في قياس الكفاءة الذاتية، وروعي الربط بين متغيري الدراسة وهما: مهارات التدريس الإبداعي، وأبعاد الكفاءة الذاتية. ويبين جدول (3) وصف محتوى مقياس الكفاءة الذاتية كما يلي:

جدول (3): وصف محتوى مقياس الكفاءة الذاتية

م	الأبعاد الرئيسة في مقياس الكفاءة الذاتية	عدد الفقرات
1	المحور الأول: الكفاءة الذاتية في استخدام استراتيجيات التدريس الإبداعي	7
2	المحور الثاني: الكفاءة الذاتية في إدارة الصف بأساليب إبداعية	9
3	المحور الثالث: الكفاءة الذاتية في تعزيز مشاركة الطلاب	9
4	المحور الرابع: الكفاءة الذاتية في التقويم	7
	إجمالي مقياس الكفاءة الذاتية ككل	**32**

وتمت كتابة مفردات المقياس، حيث تم تخصيص الجزء الأول للبيانات الأساسية للعينة، وكتابة تعليمات التطبيق والاستجابة على المقياس، مع توضيح الهدف من القياس لمعلمي التربية الإسلامية، وتمت صياغة جميع مفردات المقياس بطريقة موجبة، كما تم استخدام تدريج ليكرت الخماسي: غالبًا = 5 درجات، دائمًا = 4، أحيانًا= 3 درجات، نادرًا= درجتان، وأبدًا = درجة واحدة.

الصورة الأولية لمقياس الكفاءة الذاتية:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على المحكمين وعددهم (10)، لقياس الصدق الظاهري في مدى ارتباط كل فقرة بالبعد التي تقيسه، وارتباط كل مفردة بمقياس الكفاءة الذاتية ككل، والدقة العلمية واللغوية. وفي ضوء آراء المحكمين، تم التعديل ووضع المقياس في صورة قابلة للتطبيق الاستطلاعي على عينة استطلاعية، وذلك لدراسة صدق وثبات مقياس الكفاءة الذاتية بصفة عامة، وأبعاده كل منها على حدة، حيث تم تطبيق المقياس على عينة من (30) معلمًا من معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك من غير العينة الأساسية في الدراسة، وذلك لقياس الخصائص السيكومترية للمقياس وفق ما يلي:

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية:

تم قياس صدق مقياس الكفاءة الذاتية باستخدام البيانات التي تم جمعها من العينة الاستطلاعية، وذلك بحساب معاملات الارتباط (تم استخدام معامل ارتباط بيروسن حيث أن العينة 30)، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية على مستوى البعد التي تنتمي إليه هذه المفردة، مع حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الذاتية، وكانت معاملات الارتباط كما في جدول (4):

جدول(4): معاملات الارتباط لقياس صدق الاتساق لمفردات مقياس الكفاءة الذاتية

م	ارتباط مع البعد	ارتباط مع المقياس	م	ارتباط مع البعد	ارتباط مع المقياس ككل	م	ارتباط مع البعد	ارتباط مع المقياس ككل
	البعد الأول		11	**0.591	**0.573	22	**0.569	**0.599
1	**0.491	**0.477	12	**0.772	**0.743	23	**0.627	**0.535
2	**0.850	**0.752	13	*0.441	*0.427	24	**0.833	**0.705
3	**0.710	**0.643	14	*0.465	*0.443	25	**0.741	**0.705
4	**0.745	**0.549	15	**0.587	*0.464	اابعد الرابع		
5	**0.564	**0.536	16	**0.735	**0.687	26	**0.592	*0.503
6	**0.570	**0.512	البعد الثالث			27	**0.753	**0.719
7	**0.493	**0.477	17	**0.633	**0.552	28	**0.854	**0.769
	البعد الثاني		18	*0.463	*0.459	29	**0.804	**0.735
8	**0.489	*0.452	19	**0.612	**0.570	30	**0.766	**0.628
9	**0.516	*0.461	20	**0.624	**0.543	31	**0.679	**0.648
10	**0.586	**0.558	21	**0.654	**0.607	32	**0.638	**0.573

يتبين من جدول (4) أن معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه انحصرت بين (0.441- 0.833)، حيث جاءت قيم معامل الارتباط بعلاقة ارتباطية موجبة، تباينت بين قيم ارتباطية متوسطة وجاءت معظمها قيم موجبة قوية، كما تباينت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بين قيمتي (0.427- 0.769)، وهي قيم تشير إلى علاقة ارتباطية موجبة تتباين بين علاقة متوسطة وقوية، وتشير إلى اتساق مفردات المقياس، مما يعني صدق مقياس الكفاءة الذاتية.

ثبات مقياس الكفاءة الذاتية:

تم قياس ثبات مقياس الكفاءة الذاتية باستخدام معامل ألفاكرونباخ والملائم للتطبيق على العينة مرة واحدة، وذلك من البيانات التي تم جمعها من التطبيق على العينة الاستطلاعية، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (5) فيما يلي:

جدول(5): معاملات ألفاكرونباخ لقياس ثبات الاتساق الداخلي

م	الأبعاد	عدد المفردات	معامل ألفاكرونباخ
1	الكفاءة الذاتية في استخدام استراتيجيات التدريس الابداعي	7	0.739
2	الكفاءة الذاتية في إدارة الصف باساليب ابداعية	9	0.756
3	الكفاءة الذاتية في تعزيز مشاركة الطلاب	9	0.768
4	الكفاءة الذاتية في التقويم	7	0.766
	الثبات الكلي لمقياس الكفاءة الذاتية	**32**	**0.821**

يتبين من جدول (5) أن قيم معاملات ألفاكرونباخ جاءت بدرجة مقبولة على مستوى المقياس ككل، وفي كل بعد على حدة، مما تشير إلى ثبات مقياس الكفاءة الذاتية، وصلاحيته في التطبيق الميداني في الدراسة الحالية.

الصورة النهائية لمقياس الكفاءة:

بناءً على الإجراءات السابقة أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من أربعة أبعاد رئيسة اشتملت على (32) عبارة موزعة على المقياس ككل, كما تضمنت الصورة النهائية للمقياس تعليمات للمعلمين المشاركين عند الإجابة على المقياس, وبهذه الصورة يكون المقياس قابل للتطبيق.

إجراءات التطبيق الميداني:

تمت إجراءات التطبيق الميداني في الفصل الدراسي الثالث، بداية الأسبوع الأول الموافق17 /8/ 1443هـ، حتى نهاية الأسبوع الخامس الموافق 20/ 9/ 1443هـ وبدأت التجربة بتعريف معلمي التجربة الأساسية بالهدف، وتوضيح البرنامج المقترح القائم على مجتمعات التعلم المهني بصورة عامة. وتم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة الدراسة (24معلمًا من معلمي التربية الإسلامية في 4 مدارس من المدارس المتوسطة بمدينة تبوك)، يليها إجراءات تطبيق البرنامج، حيث تم تطبيق جلسات البرنامج داخل كل مدرسة، وبين المدارس، وفي نهاية البرنامج تم إعادة تطبيق أدوات الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق، ومعادلة هولستي لقياس معامل الاتفاق لتقصي ثبات بطاقة ملاحظة.
- معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات بطاقة الملاحظة، وثبات مقياس الكفاءة الذاتية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف درجات المجموعة التجريبية.
- اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفروق بين الرتب في التطبيقين القبلي والبعدي.
- معامل التأثير في حالة اختبار ويلككسون لقيمة Z وذلك لدراسة الدلالة العملية أو الأهمية التربوية.
- معامل ارتباط الرتب لدراسة العلاقة الارتباطية مع حساب معامل التحديد لدراسة الدلالة العملية للعلاقة الارتباطية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول: ما البرنامج القائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة؟

تمت عملية تحليل الأدبيات والدراسات السابقة لاستقراء قائمة مهارات التدريس الإبداعي للعمل عليها في البرنامج المقترح سواء في تنميتها أو قياسها. وتم بناء البرنامج متضمنًا الأسس والأهداف العامة والإجرائية والمحتوى التدريبي وأنشطته، بالإضافة إلى المعالجات وكيفية التنفيذ، مع توضيح أساليب التقويم والمتابعة. وتم وضع البرنامج في صورته النهائية بعد تحكيمه من المختصين.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة؟

وللإجابة عن السؤال الثاني، تم اختبار صحة الفرض التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي بصفة عامة، وكل مهارة على حدة في التطبيقين القبلي والبعدي. واعتمدت الدراسة في معالجة البيانات، واختبار صحة الفرض على وصف البيانات في صورة أولية باستخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري، للمقارنة بين الأوساط الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي وملاحظة الفروق، ثم استخدام الاختبار الاستدلالي (الاختبارات اللابارامترية الملائمة) لدراسة الدلالة الإحصائية في الفروق بين الأوساط الحسابية، وفيما يلي عرض نتائج الإجابة عن الأسئلة:

أولًا: وصف بيانات مجموعة الدراسة في مهارات التدريس الإبداعي

جدول(6): وصف بيانات التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة

المهارات الرئيسة	العينة	الدرجة الكلية	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تخطيط التدريس إبداعيًا	24	44	16.375	2.463	40.125	2.048
تنفيذ التدريس إبداعيًا	24	68	25.958	4.632	63.625	2.412
تقويم التدريس إبداعيًا	24	32	16.333	2.749	27.375	3.774
الدرجة الكلية	**24**	**144**	**58.666**	**6.649**	**131.125**	**5.819**

يتبين من جدول(6) وجود فروق في الأوساط الحسابية بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لقياس مهارات التدريس الإبداعي ككل, ومهاراته كل على حدة، وذلك لصالح درجات التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمهارات التدريس الإبداعي ككل (131.125)، وبانحراف معياري (5.819) مما يشير إلى ارتفاع المتوسط الحسابي للدرجة البعدية في مهارات التدريس الإبداعي ككل، ويشير ذلك إلى مستوى عالي من إتقان معلمي التربية الإسلامية عينة الدراسة للتدريس الإبداعي بصفة عامة، كما جاءت المهارات بمتوسطات حسابية متفاوتة للتطبيق البعدي حيث جاءت مهارات تنفيذ التدريس الإبداعي في الترتيب الأول بمتوسط حسابي63.625 وانحراف معياري 2.412، في حين جاءت مهارات تخطيط التدريس الإبداعي في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي40.125 وانحراف معياري 2.048، في حين جاءت مهارات تقويم التدريس إبداعيًا في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي27.375 وانحراف معياري 3.774، ويلاحظ أن درجات مهارات التدريس الإبداعي في التطبيق البعدي تشير إلى أن ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس الإبداعي بصفة عامة وفي كل مهارة على حدة جاءت بدرجة متقنة.

وللوقوف على الدلالة الإحصائية للفروق بين الأوساط الحسابية بين درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي، تم استخدام اختبار ويلككسون كأحد الاختبارات اللابارامترية، وذلك لملائمته لعدد عينة الدراسة من معلمي التربية الإسلامية. ويبين جدول(6) قيمة (Z) ومستويات دلالتها لدراسة الدلالة الإحصائية والدلالة العملية للفروق بين الأوساط الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي عامة ومهاراته كل على حدة كما يلي:

جدول(7): اختبار ويلككسون لدراسة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات التدريس الإبداعي عامة ومهاراته كل على حدة

الأبعاد الرئيسة	التطبيق	توزيع الرتب	ن للرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
تخطيط التدريس إبداعيًا	قبلي	سالبة	0	0.00	0.00	4.297	**0.00	0.877
	بعدي	موجبة	24	12.50	300.00			
		تساوي	0					
تنفيذ التدريس إبداعيًا	قبلي	سالبة	0	0.00	0.00	4.201	**0.00	0.857
	بعدي	موجبة	23	12.00	276.00			
		تساوي	1					
تقويم التدريس إبداعيًا	قبلي	سالبة	0	0.00	0.00	4.202	**0.00	0.857
	بعدي	موجبة	23	12.00	276.00			
			1					
الدرجة الكلية	**قبلي**	**سالبة**	**0**	**0.00**	**0.00**	**4.286**	****0.00**	**0.875**
	بعدي	**موجبة**	**24**	**12.50**	**300.00**			
		تساوي	**0**					

ويتبين من جدول (7) أن متوسط الرتب للدرجات البعدية في مهارات التدريس الإبداعي ككل بلغت (12.5)، وفي مهاراته الثلاثة: تخطيط التدريس إبداعيًا، وتنفيذ التدريس إبداعيًا، وتقويم التدريس إبداعيًا (12.5، 12، 12) على الترتيب، كما يتبين من قيم (Z)، ومن مستويات الدلالة الإحصائية، أن الفروق في الأوساط الحسابية جاءت دالة إحصائية عند مستوى دلالة (α) في مهارات التدريس الإبداعي ككل، ومهاراته كل على حدة. وبناءً عليه تم رفض الفرض الصفري والذي نص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.01) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي ككل، وكل مهارة على حدة في التطبيقين القبلي والبعدي. وتم قبول الفرض البديل (الموجه) ونصه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.01) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي ككل، وكل مهارة على حدة في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك لصالح درجات التطبيق البعدي.

وللتحقق من الفاعلية أو الأهمية التربوية لنتائج الدراسة الحالية فيما يرتبط بفاعلية المتغير المستقل (البرنامج القائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية) في تنمية المتغير التابع (مهارات التدريس الإبداعي)، تم حساب حجم التأثير في حالة اختبار(ويلككسون) من خلال القانون (حجم التأثير لنتائج اختبار ويلككسون = قيمة z/ الجذر التربيعي لإجمالي عدد العينة). ويعتبر حجم تأثير مرتفع في حالة كون قيمته أكبر من (0.5) (Pallan 2007,223). ويتضح من جدول (7) أن قيمة حجم التأثير كبيرة، حيث جاءت أكبر من (0.5)، وتشير إلى تأثير كبير للبرنامج، والذي يرجع إلى التأثير الأساسي في البرنامج المقترح القائم على مجتمعات التعلم المهنية. وتبين النتيجة الحالية فاعلية البرنامج المقترح القائم على مجتمعات التعلم المهنية في تحسين مستويات مهارات التدريس الإبداعي بصفة عامة، ومهاراته كل على حدة، وتشير هذه النتيجة إلى الأهمية التربوية أو الدلالة العملية للبرنامج المقترح بصفة عامة، وتوظيف مجتمعات التعلم المهنية في تحسين مستويات التدريس الإبداعي لدى معلمي التربية الإسلامية.

إجابة السؤال الثالث: ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة؟

وللإجابة على السؤال الثاني، تم اختبار صحة الفرض الصفري، ونصه كالتالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.01) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية ككل، وكل بعد على حدة في التطبيقين القبلي والبعدي. ولاختبار صحة الفرض الصفري، تم وصف البيانات باستخدام الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، لتحديد الفروق بين الأوساط الحسابية للكفاءة الذاتية ككل، وأبعادها كل على حدة. ويبين جدول (8) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية كما يلي:

جدول(8): وصف بيانات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية بصفة عامة، و أبعاده كل على حدة

أبعادة الكفاءة الذاتية	العينة	الدرجة القصوى	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفاءة الذاتية في استخدام استراتيجيات التدريس الابداعي	24	35	16.208	2.101	31.833	1.951
الكفاءة الذاتية في إدارة الصف بأساليب ابداعية	24	45	24.083	3.054	40.542	2.061
الكفاءة الذاتية في تعزيز مشاركة الطلاب	24	45	22.417	2.827	42.042	2.071
الكفاءة الذاتية في التقويم	24	35	17.917	3.081	32.333	1.929
الدرجة الكلية	**24**	**160**	**80.625**	**8.611**	**146.750**	**4.692**

يتبين من جدول (8) وجود فروق في الأوساط الحسابية بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية بصفة عامة وأبعاده كل على حدة، وذلك لصالح درجات التطبيق البعدي، وذلك لصالح درجات التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية. ولدراسة الدلالة الإحصائية للفروق بين الأوساط الحسابية بين درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، تم استخدام اختبار ويلككسون كأحد الاختبارات اللابارامترية، وذلك لملائمته لعدد عينة الدراسة من معلمي التربية الإسلامية. ويبين جدول(9) قيمة (Z) ومستويات دلالتها لدراسة الدلالة الإحصائية والدلالة العملية للفروق بين الأوساط الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية بصفة عامة، وأبعاده كل على حدة كما يلي:

جدول(9): اختبار ويلككسون لدراسة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، و أبعاده كل على حدة

المهارات الرئيسة	التطبيق	توزيع الرتب	ن للرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الكفاءة الذاتية في استخدام استراتيجيات التدريس الابداعي	قبلي	سالبة	0	0.00	0.00	4.302	**0.00	0.878
	بعدي	موجبة	24	12.50	300.00			
الكفاءة الذاتية في إدارة الصف بأساليب ابداعية	قبلي	سالبة	0	0.00	0.00	4.296	**0.00	0.877
	بعدي	موجبة	24	12.50	300.00			
الكفاءة الذاتية في تعزيز مشاركة الطلاب	قبلي	سالبة	0	0.00	0.00	4.293	**0.00	0.876
	بعدي	موجبة	24	12.50	300.00			
الكفاءة الذاتية في التقويم	قبلي	سالبة	0	0.00	0.00	4.296	**0.00	0.877
	بعدي	موجبة	24	12.50	300.00			
الدرجة الكلية	**قبلي**	سالبة	**0**	**0.00**	**0.00**	**4.287**	****0.00**	**0.875**
	بعدي	موجبة	**24**	**12.50**	**300.00**			

ويتبين من جدول (9) أن متوسط الرتب للدرجات البعدية في مقياس الكفاءة الذاتية ككل بلغت (12.5)، وبلغت في أبعاده الأربعة: الكفاءة الذاتية في استخدام استراتيجيات التدريس الإبداعية، والكفاءة الذاتية في إدارة الصف بأساليب إبداعية، والكفاءة الذاتية في تعزيز مشاركة الطلاب، والكفاءة الذاتية في التقويم (12.5، 12.5، 12.5، 12.5)، لصالح درجات التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية. كما يتبين من جدول(9) أن قيم (Z) ومستويات الدلالة الإحصائية لها جاءت دالة إحصائية. وتشير هذه النتيجة إلى أن الفروق في الأوساط الحسابية جاءت دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) وذلك في مقياس الكفاءة الذاتية ككل، وفي أبعاده كل على حدة.

وبناءً علي النتائج السابقة، تم رفض الفرض الصفري والذي نص على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية ككل، وكل بعد على حدة في التطبيقين القبلي والبعدي. وتم قبول الفرض البديل (الموجه) ونصه كالتالي" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية ككل، وكل بعد على حدة في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك لصالح درجات التطبيق البعدي.

وللتحقق من الفاعلية أو الأهمية التربوية لنتائج الدراسة الحالية فيما يرتبط بفاعلية المتغير المستقل (البرنامج القائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية) في تنمية المتغير التابع (الكفاءة الذاتية)، تم حساب حجم التأثير في حالة اختبار(ويلككسون) من خلال القانون (حجم التأثير لنتائج اختبار ويلككسون = قيمة z/ الجذر التربيعي لإجمالي عدد العينة). ويعتبر حجم تأثير مرتفع في حالة كون قيمته أكبر من(0.5) (Pallant, 2007, 223). ويتضح من جدول(9) أن قيمة حجم التأثير جاءت كبيرة، مما يشير إلى الفاعلية الكبيرة للمتغير المستقل في المتغير التابع، والذي يرجع إلى التأثير الأساسي في الدراسة الحالية إلى البرنامج القائم على مجتمعات التعلم المهنية. وتبين النتيجة الحالية فاعلية البرنامج المقترح القائم على مجتمعات التعلم المهنية في تحسين مستويات الكفاءة الذاتية بصفة عامة، وأبعاده كل على حدة، وتشير هذه النتيجة إلى الأهمية التربوية للبرنامج المقترح بصفة عامة، وتوظيف مجتمعات التعلم المهنية في تحسين مستويات الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية.

إجابة الســؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات معلمي المجموعة التجريبية في مهارات التدريس الإبداعي بصــفة عامة، ودرجاتهم في الكفاءة الذاتية؟

وللإجابة عن السؤال الرابع، تم اختبار صحة الفرض، ونصه كالتالي: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي ككل، ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية ككل. ولاختبار العلاقة الارتباطية، تم حساب معامل الارتباط، كما تم حساب معامل التحديد (مربع معامل الارتباط)، حيث يتم استخدامه في حساب دلالة العلاقة الارتباطية، وتفسيرها. ويبين جدول(10) معامل الارتباط، ودلالته، مع تحديد معامل التحديد وتفسيره.

جدول(10): معامل الارتباط ومعامل التحديد للعلاقة الارتباطية بين درجة مجموعة الدراسة في مهارات التدريس الإبداعي ودرجاتهم في الكفاءة الذاتية

أبعاد العلاقة	العينة	معامل الارتباط (R)	النوع	المستوى	معامل التحديد (R^2)
مهارات التدريس الإبداعي × الكفاءة الذاتية	24	0.701	موجبة	مرتفع	0.491

يتبين من جدول (10)، ومن استقراء قيمة معامل الارتباط، والتي جاءت مرتفعة، وجود علاقة ارتباطية موجبة ومرتفعة (قوية)، حيث جاءت قيمة معامل الارتباط أكبر من (0.7)، كما جاءت قيمة معامل الارتباط موجبة، وتشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين درجات عينة الدراسة في مهارات التدريس الإبداعي عامة، ودرجاتهم في الكفاءة الذاتية.

لذلك تم رفض الفرض الصفري في العلاقة الارتباطية ونصه كالآتي " لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي ككل، ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية ككل. وتم قبول الفرض البديل ونصه كالتالي: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي ككل، ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية ككل.

ولدراسة الأهمية التربوية أو الدلالة العملية للعلاقة الارتباطية، تم حساب معامل التحديد (مربع معامل الارتباط)، وبلغت قيمته (0.491) وهي تكافئ(49.1%). وتشير هذه النتيجة إلى أن 49.1% من العلاقة بين متغير مهارات التدريس، ومتغير الكفاءة الذاتية تفسر بكل منهما، أن تحسن مهارات التدريس الإبداعي تعتمد بنسبة 49.1% على الكفاءة الذاتية، كما أن 49.1% من الكفاءة الذاتية يمكن تفسيرها باستخدام مهارات التدريس الإبداعي بصفة عامة، أما باقي النسبة (50.9%) ترجع لمتغيرات أخرى.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي ككل، وكل مهارة على حدة، لصالح درجات التطبيق البعدي، وفي التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية ككل، وأبعاده كل بعد على حدة، ولصالح درجات التطبيق البعدي، كما بينت النتائج فاعلية البرنامج المقترح القائم على مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي وتنمية الكفاءة الذاتية، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات المعلمين في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية، وقد تعزى النتائج السابقة إلى البرنامج المقترح القائم على مجتمعات التعلم المهنية، حيث اعتمد البرنامج على توظيف المجتمعات المهنية داخل المدرسة، ووفق احتياجات معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة وذلك انطلاقًا من مجموعة من المقومات أهمها: التعاون بين المعلمين، والعمل في فرق تخصصية داخل المدرسة يعزز تبادل الخبرات، وتحسين الممارسات التدريسية الإبداعية، كما تضمن البرنامج عمليات تنويع أساليب التنمية المهنية داخل مجتمع التخصص في المدارس المتوسطة ومنها ورش العمل التدريبية، وحلقات النقاش حول بعض الممارسات التدريسية المتميزة، أو حلقات النقاش حول بعض الفجوات التدريسية، وجوانب القصور في الأداء التدريسي، كما تضمن البرنامج التدريب بالأقران، ومجموعات التخصص.

كما ركز البرنامج في تنفيذه مع معلمي التربية الإسلامية، على تدريب المعلمين على جداول شواهد الأداء، حيث إن معرفة المعلمين بجوانب التقييم في مهارات التدريس الإبداعي، واستيعاب المستوى الإتقاني للممارسة التدريسية، يعزز لديه القدرة في العمل وفق مخرجات محددة، وفي اتجاه واضح يرتبط بجوانب تقييم مهارات التدريس الإبداعي، كما أن البرنامج راعى الفروق بين المعلمين في جلسات النقاش، وعمليات المشاهدة، وتخطيط التدريس، وتنويع استراتيجيات التدريس، وأكد البرنامج على الربط بين مهارات التدريس الإبداعي واستيعاب المعلم لأبعاد الكفاءة الذاتية، وتعزيز الثقة لديه. كما أكد البرنامج على التكامل بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية، وبناء المعرفة المفاهيمية لدى المعلمين، وبناء المعرفة الإجرائية في مجالات تخطيط التدريس إبداعيًا، وتنفيذ التدريس إبداعيًا، وتقويم التدريس إبداعيًا. كل هذه الممارسات بينت فاعلية البرنامج في تحسين مهارات التدريس الإبداعي عامة، ومهاراته كل على حدة، مع تحسين مستويات الكفاءة الذاتية بين معلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Watson,2014) والتي بينت فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تحسين ممارسات التدريس لدى المعلمين بصورة غير مألوفة، كما أن مجتمعات التعلم المهنية تدعم المعلم في العديد من الممارسات منها قيادة الموقف التعليمي، والاستقلالية في القرارات التعليمية والتدريسية، وعمليات التقييم الذاتي والتنمية المهنية المستدامة، وهذه العمليات ترتبط بصورة مباشرة بالممارسات الإبداعية بين المعلمين من جانب ، كما تؤكد وتدعم الكفاءة الذاتية لدى المعلم والمبنية على استقلاليته في إدارة الموقف التعليمي وقيادته لتغيير ممارساته التدريسية بصورة مستمرة إلى الأفضل.

وجاءت نتائج الدراسة الحالية متوافقة مع ما أكدته دراسة البساط (2013)، ودراسة الحمود (2017)، ودراسة سعودي (2018)، ودراسة الشنقيطي (2018)، ودراسة عبدالرحمن (2018) ودراسة سعود (2019)، ودراسة محمد (2019)، ودراسة الصقري (2021) على دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية أداء المعلمين، وتبين ذلك في فاعلية البرنامج القائم على مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، وكان ذلك من خلال توفير مجتمع تعلم مهني بين المعلمين، وتوفير بيئة إثرائية ومحفزة على الإبداع. كما تتفق مع دراسة (Christiansen, Robe, 2015) والتي بينت أن مجتمعات التعلم المهنية مدخلًا مناسبًا للإبداع في تطوير الممارسات التدريسية بصورة تعاونية بين المعلمين.

وتتفق مع نتائج دراسة كل من (Battersby&Verdi,2015) والتي بينت أن ثقافة مجتمعات التعلم المهنية ذات فاعلية في تحسين كفاءة المعلم اعتمادًا على تبادل الخبرات بين المعلمين، وتعد مجتمعات التعلم المهنية مدخلًا مهمًا يجمع بين النظرية والتطبيق، حيث يساعد المعلم في استيعاب مكونات علم

أصول التدريس، كما يضمن تقديم ممارسات ونماذج تدريسية ناجحة خلال مجموعة المعلمين الذين يقومون بتخطيط التدريس وتنفيذه، وتقويمه بما يصل إلى نماذج ناجحة تعتمد على الاستقصاء التعاوني، كما أن مجتمعات التعلم المهنية تقدم بروفايل متقدم حول المعلم خلال نتائج تقييم بأدوات مختلفة منها الملاحظة المباشرة، وغير المباشرة باستخدام تقنية تحليل الفيديوهات التعليمية، وخلال التغذية الراجعة المقدمة من الطلاب، والزيارات الصفية من القيادات المدرسية، وتبادل الخبرات بين المعلمين، وتوظيف التدريس المصغر، هذه الممارسات تحدد الفجوات، وتعمل على تحسينها بدرجة من الطلاقة والمرونة والأصالة للبحث عن استراتيجيات وأساليب غير مألوفة في تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين.

ودراسة(Owen,2016) التي بينت أن مجتمعات التعلم المهنية تقوم على محفزات علم النفس الإيجابي التي تعطي للمعلم مهام إدارة أدائه التدريسي، وقيادة عمليات التغير، والانتقال من الاستراتيجيات التقليدية إلى استراتيجيات تتمركز على التفاعل وبناء التفكير. كما لوحظ أن مجتمعات التعلم المهنية تعزز أداء المعلم نحو الهدف، وتساعد مجتمع المعلمين في التخصص داخل المدرسة في تحسين الممارسات المستدامة، وتوفر لهم الأدوات التعليمية التقليدية والرقمية التي تمكنهم من التنشيط الذهني، والاطلاع على المستحدثات. ودراسة (Kalkan, 2016) والتي بينت أن مجتمعات التعلم المهني تؤثر على تغيير معنويات المعلم، ودافعيته، ورضاه الوظيفي، وتدعم تغيير المناخ الصفي والمدرسي، إنها تؤكد على كون المدرسة بيئة خصبة لتدريب المعلم على القيادة المشتركة لممارسات إبداعية متميزة، كما أنها تدعم عمليات تحول المدرسة من الصراعات الداخلية والبيئات التنافسية إلى بيئات عمل تعاونية تسمح بتبادل الخبرات، ومناقشتها، والاستفادة منها، كما أن ممارسات مجتمعات التعلم المهنية تؤكد جودة التدريس والتعليم لدى المعلم، إنها بمثابة مدخل استراتيجي لقيادة التغيير نحو الأداء المتميز والإبداعي.

وتتفق مع نتائج دراسة (Wennergren)،Blossing، 2017) والتي أكدت فاعلية مجتمعات التعلم المهني في تغيير معتقدات المعلم حول تغيير ممارساته التدريسية، وكسر حاجز الخوف لديه من التغير والقلق من الإخفاق، وتدريبه على المخاطرة التعليمية المحسوبة. إن مجتمعات التعلم المهنية عملية نقدية تأملية تعاونية. إنها طريقة شاملة وموجهة، ومشروع تعاوني بين المعلمين نحو التعلم وتعزيز النمو المهني، وتعمل على تنمية العديد من المتغيرات المعرفية والمهارية والوجدانية لدى المعلم. كما أنها تنمي لدى المعلم مهارات إدارة التعلم بطرق غير مألوفة تقوم على مشاركة الطلاب في تخطيط تعلمهم، وتقييم الممارسات التدريسية، كما تعزز المعلم في عمليات تجريب استراتيجيات حديثة أو جديدة غير مألوفة داخل الصف أو المجتمع المدرسي، وتعزز لديهم الثقة بالنفس، والمهارة في التعلم المستمر، وإدارة التميز.

كما تتفق مع نتائج دراسة موسى (2020) والتى بينت فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية العديد من المهارات لدى المعلمين منها مهارات اتخاذ القرار فيما يرتبط بمجالات ومهارات التدريس، ومهارات العمل التعاوني في تحسين ممارسات التدريس، ويرجع ذلك إلى مجموعة من مميزات مجتمعات التعلم المهنية منها: تعميق ممارسات التدريس والتعليم من خلال تجريب العديد من استراتيجيات التدريس في مواقف متنوعة وتقييمها في ضوء معايير محددة، كما أنها تعزز المعلمين ببيئات داعمة للتعلم والتنمية المهنية المستدامة، وتؤكد على المشاركة والتفاعل بين المعلمين والمشرفين التربويين لتطوير مهارات التدريس، وتسمح بدرجة من المرونة والانفتاحية للتفكير وتطوير بدائل وفرضيات جديدة لمشكلات التدريس، وتجريبها بصورة عملية لتحديد إمكانية توظيفها في التدريس، كما تسمح بتنوع مسارات تفكير المعلم في استراتيجيات التدريس الملائمة للمواقف التعليمية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Vossen, et.al, 2020) والتي بينت أن مجتمعات التعلم المهنية تتمركز على تصميم المشروعات البحثية والتعاونية للمعلمين في تخصص واحد، وتؤكد هذه المجتمعات التعليمية على ممارسات الاستقصاء التعاوني بين المعلمين لتجريب استراتيجيات وأساليب تدريس وتعليم تنطلق من الإبداع في الممارسات التدريسية، وتوظيف استراتيجيات تدريس بطرائق غير مألوفة في مجتمع المدرسي والبيئة التعليمية الصفية والمدرسية.

كما تتفق مع نتائج دراسة (Adams,2021) والتي بينت فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تحسين مستويات أداء المعلم. كما تتفق مع نتائج دراسة (Chen, Sargent, 2020) والتي بينت أن مجتمعات التعلم المهنية تعد مشروعًا بحثيًا تعاونيًا بين مجموعة من المعلمين لديه المهارة في عمليات (الملاحظة الدقيقية المباشرة وغير المباشرة، والتدريس والتفكير التأملي، والنقد والتحليل، والاستقصاء، وصولًا إلى الإبداع). هذه الدورة البحثية من المعلمين تتم في نظام مؤسسي داخل المدرسة، تتبناه القيادة المدرسية، ويعمل عليه المعلمون في تخصص أكاديمي واحد أو في تخصصات مختلفة شريطة أن يجمعهم هدف واحد. هذه العملية تسهم بدرجة كبيرة في تعديل مسارات التفكير بين المعلمين، وتغيير أنماط تفكيرهم، وبناء قدراتهم في حل المشكلات التدريسية والتعليمية، والإبداع في حلها من خلال ممارسات تتسم بالجدة.

وتتفق مع دراسة عطيف وشراحيلي (2021) في فاعلية البرامج القائمة على مجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية لدى المعلمين. كما تتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Ismail, et.al, 2021) والتي بينت أن مجتمعات التعلم المهنية ذات فعالية كبيرة في التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، حيث تقوم على مجموعة من الأسس أهمها البيئات التشاركية التي تحقق التفاعل وتبادل الخبرات بين المعلمين، سواء المعلمين المبتدئين أو ذوي الخبرة، كما تؤكد على الممارسات التأملية، والتفكير في الممارسات التدريسية، كما أن مجتمعات التعلم المهنية تركز على الحوار والمناقشات التأملية، وجلسات العصف الذهني، وتعزز أبعاد الكفاءة الذاتية لدى المعلم.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عبدربه (2019) في وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) بين درجات عينة البحث في بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي ومقياس الكفاءة الذاتية مما يؤكد العلاقة بين كفاءة المعلم الذاتية وممارسة التدريس بكفاءة عالية وتحسن الأداء التدريسي للمعلم بشكل إبداعي.

وبصفة عامة، يمكن استنتاج فاعلية توظيف مدخل مجتمعات التعلم المهنية في تنمية العديد من المتغيرات من بينها مهارات التدريس الإبداعي بصفة عامة، ومهاراته كل على حدة (تخطيط التدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس)، كما أثبتت فاعليتها في تنمية الكفاءة الذاتية بصفة عامة وأبعادها كل على حدة (الكفاءة الذاتية في استخدام استراتيجيات التدريس الإبداعي، والكفاءة الذاتية في أساليب الإدارة الصفية، والكفاءة الذاتية في تعزيز مشاركة الطلاب.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تخطيط برامج التنمية المهنية القائمة على مجتمعات التعلم المهنية من قبل الإدارة العامة للتدريب، وإعداد الأدلة الميسرة للقيادات المدرسية، لتفعيلها داخل المدارس بمعاونة المشرفين التربويين والمعلمين في كل تخصص. هذه الأدلة توضح متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية من كل من القيادات المدرسية، والمشرفين التربويين والمعلمين، ومتطلبات البيئة المدرسة، وجاهزية الأدوات والمصادر التدريبية.
- تدريب معلمي التربية الإسلامية على كيفية تصميم مجتمعات التعلم المهنية، واستيعاب أساليبها(أوعيتها)، وكيفية توظيفها في تقييم الممارسات التدريسية، وتحسين الأداء التدريسي بصفة عامة.
- تدريب مشرفي التربية الإسلامية على توظيف مجتمعات التعلم المهنية في التنمية المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بصفة عامة، مع تصميم مجتمعات تعلم مهنية داخل كل مدرسة أو بين مجموعة من المدارس يكون بينها رؤية مشتركة، ورسالة مشتركة، وأهداف مشتركة، تعمل على تحقيقها من خلال أساليب مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة من خلال التعاون وتبادل الخبرات بين المعلمين والمشرفين التربويين في ذات التخصص الواحد.
- تدريب معلمي التربية الإسلامية على مهارات التدريس الإبداعي في مجالات تخطيط التدريس وتنفيذ التدريس وتقويم التدريس، بما يساعد المعلم على الانتقال من الاستراتيجيات التدريسية التقليدية القائمة على ثقافة الذاكرة والفردية والتنافس، إلى الاستراتيجيات الإبداعية، والممارسات غير المألوفة، والتي تستهدف ثقافة الإبداع والتفكير والتعاون.
- تدريب معلمي التربية الإسلامية على الكفاءة الذاتية بصفة عامة وأبعادها كل حدة، بما يعزز قدرة المعلم في استيعاب ذاته، وتقييمها بدقة، والتخطيط لتحسين جوانب القصور بصورة موضوعية وتطبيقية.
- متابعة المشرفين التربويين لمهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي التربية الإسلامية، وذلك من خلال بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي، وبطاقة مؤشرات الأداء، مع مناقشة المعلمين داخل المدرسة في الممارسات الناجحة، وتحفيزهم لتحسين الممارسات غير المتقنة من خلال مجتمعات التعلم المهنية.

مقترحات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة الحالية يمكن صياغة مجموعة من المقترحات البحثية التالية:

- تقييم مستوى توظيف مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.
- برنامج قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.
- فاعلية برنامج قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية.
- تقييم ممارسات التدريس الإبداعي لدى معلمي التربية الإسلامية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين.
- تقييم مستويات الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المشرفين والمعلمين.
- دراسة العلاقة الارتباطية بين مستويات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية في التعليم العام.

المراجع:

إبراهيم، حسام. المرزوقي، أحمد. (2018). المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عمان، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*: 29، 306-337.

إبراهيم، مايا.(2007). *تقويم الكفاءة الذاتية للمعلم وعلاقتها بإدارة الفصل والاحتراق النفسي*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

إبراهيم، مجدي. والسايح، السيد.(2009). *الإبداع والتدريس الصفي التفاعلي*. عالم الكتب.

إبراهيم، مجدي. (2005). *التدريس الإبداعي وتعليم التفكير سلسلة التفكير والتعلم والتعليم*. عالم الكتب.

إبراهيم، محمود. (2006). معتقدات الكفاءة الذاتية والإحساس بقلق التدريس لدى المعلمين: دراسة مقارنة بين طلاب كليات التربية في مصر وسلطنة عمان. *مجلة البحث التربوي* :(5)،189-273.

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، والنافعي، تركي بن خالد بن سعيد. (2021). جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في دعم مديري المدارس لبناء مجتمعات التعلم المهنية: دراسة وثائقية .*كتاب أبحاث المؤتمر الدولي لتأهيل وتمكين القيادات التربوية لتحقيق التميز المؤسسي: إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث*، مكة المكرمة: إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، 115 - 133.

إبراهيم، حسام الدين، والشهومي، سعيد. (2018م). دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية. *مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية، 29(116)، 335-376.*

أبو سته، فريال. (2011). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي وخفض قلق التدريس لدى طلاب كلية التربية في إطار الجودة. *دراسات تربوية ونفسية*: 70، 113- 161.

أبو لطيفة، بسنت. (2011). *بناء برنامج تدريبي في العلوم الحياتية مستند إلى معايير الثقافة العلمية المعاصرة واختبار فاعليته في تنمية المعتقدات التربوية ومعتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين*. رسالة دكتوراه. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان العربية. عمان.

أحمد, سناء. (2011). برنامج تدريبي مقترح وأثره في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي في مجال اللغة العربية لدى طالبات كلية التربية جامعة أم القرى واتجاهاتهن نحوه. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*: (169),108-142.

إسماعيل، إبراهيم السيد. (2013). أساليب التفكير والذكاءات المتعددة كمنبئات للكفاءة الذاتية في التدريس لدى الطالبات المعلمات في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي. *مجلة كلية التربية بالمنصورة: 82 (1)، 163- 231.*

الإخناوي، محمد السيد. (2016). متطلبات تجويد الأداء المدرسي بالتعليم الثانوي الصناعي في مصر في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية. *مجلة كلية التربية: جامعة طنطا - كلية التربية، 64(4)، 82-162.*

البداح، فهد.(2006). *مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة صنعاء. اليمن.

باهمام، أحمد بن سالم. (2021). مستوى امتلاك معلمي المرحلة الثانوية مهارات التدريس الإبداعي من وجهة نظر طلابهم في ضوء بعض المتغيرات .*مجلة كلية التربية: ع100* ، 189- 254.

برنامج التحول الوطني(2020) (2016). مبادرات برنامج التحول الوطني _الملحق. https://www.yesser.gov.sa/ar/Documents/NTP_ar-2.pdf

البساط، أماني.(2013). برنامج تدريبي قائم على استراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية وعي معلمات رياض الأطفال بالتربية المهنية الذاتية، واتجاهاتهن نحو تطوير مجتمع التعلم المهني، *مجلة الطفولة والتربية*: 2،(16)،95-158.

بقيعي، نافز.(2016). الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، *دراسات العلوم التربوية*: (43)، 2، 597-618.

جاد، نبيل صلاح. (2021). برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات بكلية التربية. *مجلة تربويات الرياضيات: 24(7)، 146-183.*

جايل، عفاف محمد. (2020). تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية والرقمية بمدارس التعليم الثانوي العام محافظة أسيوط .*العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية: 28(2)، 253-321.*

جلجل، نصرة محمد عبدالمجيد، محمد، هاني مصطفى عبدالرازق، والنجار، علاء الدين السعيد عبدالجواد. (2019). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى معلمي التربية الخاصة .*مجلة كلية التربية: 19(1)، 491- 516.*

الجوهرية، فاطمة والظفري، سعيد.(2017). علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من 7-12 في سلطنة عمان، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس*: 12،(1)،163-178.

الحجرف، شيخة بداح، أحمد، عاصم عبدالمجيد، وبدوي، منى حسن. (2021). أثر برنامج قائم على عادات العقل في تحسين الكفاءة الذاتية لدى المعلمات المحترقات نفسياً بدولة الكويت .*مجلة القراءة والمعرفة: ع232* ، 39 -77.

حسن, محمد فراج. (2019). برنامج تدريبي لتحسين الأداء التدريسي لدى معلمي التربية الدينية في ضوء دمج بعض استراتيجيات التعلم النشط وقياس تأثيره على تحصيل تلاميذهم. *مجلة البحث العلمي في التربية*: 20, 153-171.

حسين، أحمد والقصيري، عبده ومرسي، عمر.(2018). تطوير أداء العاملين بالمدارس الثانوية الصناعية في مصر باستخدام مدخل مجتمعات التعلم المهنية في ضوء خبرات بعض الدول: دراسة مقارنة، *مجلة الثقافة والتنمية: (*18)،1،128-34.

حكمي، أحلام وشعبان، نضال.(2019). مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم, *مجلة كلية التربية*: 25، 807-821.

الحمود، يوسف.(2017). *بناء برنامج قائم على مدخل مجتمع التعلم المهني وقياس فاعليته في الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الدهشان، جمال علي ومحمود، هناء فرغلي.(2021). رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة, *المجلة العلمية*: (37) 11، 2-136.

الراجح، نوال.(2017). الكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 18 (1)، 489-515.

الردادي، فهد. وعلي، أمل. ومبروك، إيمان. (2019). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم الشرعية واتجاههم نحوه في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 3 (27)،45-69.

رشوان، ولاء نصاري. (2021). مستوى مهارات التدريس الإبداعى لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية الملتحقين ببرنامج "المعلمون أولا ."*مجلة القراءة والمعرفة: ع240* ، 205- 232.

رواشدة، سميرة. (2018). *فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم مستند إلى معايير الجيل القادم(NGSS) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية والكفاءة الذاتية لديهم في الأردن*. رسالة دكتوراه منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

زاهي، مصور.(2012). *رؤية في التدريس الإبداعي*. *مجلة دراسات*: (20)،53-64.

الزيات، فتحي (2001). *علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات*. ط2، دار النشر للجامعات

زيتون، حسن.(2005). *مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس*، عالم الكتب.

زيدان، وجدي. والبدوي، دنيا. وحسن، إبراهيم. والفقي، آمال. (2016). *فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم*. *مجلة كلية التربية*: 27 (106)،1-22.

سعودي، علاء الدين.(2018م).برنامج قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية لتنمية القواعد والاتجاه نحوها لدى معلمي المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*: (195)،87-132.

السعيد، رضا. (2008). *استراتيجيات التدريس الإبداعي*. دار الزهراء.

السيد، رشا. (2019). برنامج مقترح في تعلم حب الرياضيات بالاستعانة بتطبيقات الحوسبة السحابية وقياس أثره على تنمية مهارات التدريس الإبداعي والاتجاه نحو التعلم والتعليم عبر الإنترنت لدى معلمي الرياضيات واتجاه تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو تعلمها. *مجلة تربويات الرياضيات*: 22 (4).6-84.

سلام، باسم. (2018). تقييم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي. *المجلة التربوية*: (55)، 304 -342.

شاهين، عبدالرحمن. (2019). تصور مقترح لتنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل "Google Apps" في مجتمعات التعلم المهنية لدى المعلمين والمشرفين التربويين .*المجلة التربوية الدولية المتخصصة: 8(11)، 1-29.*

شحاته، حسن. وأبو عميرة، معبات.(2000). *المعلمون والمتعلمون أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم*. ط2، مكتبة الدار العربية للكتاب.

شحاته، حسن. والنجار، زينب.(2003) *معجم المصطلحات النفسية والتربوية*. الدار المصرية اللبنانية

الشريمي، ماجد. والبحيري، محمد.(2016). تقويم برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم الشرعية ضمنٍ المشروع الشامل لتطوير المناهج في ضوء احتياجاتهم التدريبية مع تصور مقترح لتحسينها. *مجلة القراءة والمعرفة*: (178)،189-224.

الشعيلى، سيف بن محمد، وإبراهيم، حسام الدين. (2020م). دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين . *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع126* ، 465- 491.

الشنقيطي، أسيل محمد. (2018). مجتمعات التعلم المهنية .*المجلة العربية للعلوم الاجتماعية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية: ع14، ج3* ، 142

الشنيقات، فداء. (2005). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا*. رسالة دكتوراه. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان للدراسات العليا. عمان.

الصاعدي، فائزة بنت حميدان. (2021). مستوى امتلاك مدرسي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية مهارات التدريس الإبداعي وسبل تعميقه من وجهة نظرهم .*مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية: 21(4)، 195-236.*

صبري، رشا. (2019). برنامج مقترح في تعلم حب الرياضيات بالاستعانة بتطبيقات الحوسبة السحابية وقياس أثره على تنمية مهارات التدريس الإبداعي والاتجاه نحو التعلم والتعليم عبر الإنترنت لدى معلمي الرياضيات واتجاه تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو تعلمها، *مجلة تربويات الرياضيات*: 22 (4)،6-84.

الصقري، عواطف بنت إبراهيم. (2021). مجتمعات تعلم الهيئة التدريسية مدخل للتطوير المهني: أسسها، ومقوماتها وأساليبها .*الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية: 20(162)، 345- 428.*

عاشور، لعور. ومراد، بومنقار. (2018). فاعلية الذات لدى المعلمين وعلاقتها بجودة التدريس دراسة ميدانية بالتعليم الإبتدائي لولاية سكيكدة، *مجلة دراسات وأبحاث*: 30، 224-236.

عبدالرحمن، حسنية حسين. (2018). مجتمعات التعلم: مدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة .*مجلة التربية المقارنة والدولية: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 4(10)، 263-351.*

عبدالعزيز، أروى.(2020). برنامج قائم على التاريخ الرقمي لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين بكلية التربية. *مجلة كلية التربية: 31(121),334-360.*

عبدالوهاب، فاطمة. (2007). فعالية برنامج مقترح في تنمية الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي المنمي للتفكير لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بسلطنة عمان. *المجلة المصرية للتربية العلمية*: 10 (3)،215-263.

عبدربه، سيد. (2019). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعليم المعكوس في تنمية مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية. *مجلة كلية التربية: جامعة بنها*،30 (119)،129-186.

عبيدة, ناصر. (2017). برنامج تدريبي مقترح قائم على الدرس البحثي وبيان أثره على تنمية مهارات التدريس الإبداعي والاتجاهات نحو توظيفها لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية, *مجلة تربويات الرياضيات*,20,(4),52-110.

العتيبي، سعد ، والنفيسة، صالح. (2021). معوقات أداء مجتمعات التعلم المهنية PLC من وجهة نظر معلمي العلوم في عفيف .*المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية: المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، 4(3)، 367-405.*

العتيبي، عبدالرحمن. (2021). برنامج قائم على استخدام مكونات البراعة الرياضية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت .*مجلة تربويات الرياضيات: 24(3)، 32-69.*

العجاجي، مريم. (2016). *تقييم الأداء التدريسي لمعلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمدينة بريدة في ضوء مهارات التدريس الإبداعي*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم.

العريفى، عفاف عبدالله. (2021). تصور مقترح لتنمية التفكير الناقد لدى معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء مجتمعات التعلم المهنية الرقمية المستديمة .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع136* ، 152- 341.

العصيلي، ليلى بنت ابراهيم ، وبكر، سحر بنت إبراهيم. (2019). *دور مجتمعات التعلم في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم، بريدة.

عطيف، يحيي منصور، وشراحيلي، جابر عبدالله. (2021). برنامج تدريبي قائم على مجتمعات التعلم المهنية وأثره في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع133* ، 403-430.

العنزي، فرحان غدير. (2019). واقع التنمية المهنية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك من وجهة نظرهم. *المجلة العلمية:* (35) 6، 96-134.

عوض، فايزة السيد والشمري، هنوف عبيد. (2020). تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية: (2)،13،25-96.

العمار، ناصر أحمد. (2016). التنمية المهنية للمعلم بالكويت في ضوء الاتجاهات المعاصرة: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية*: (3) 170، 756-795.

القحطاني، أحمد.(2014). *التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة بيشة في ضوء متطلبات الجودة الشاملة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.

القحطاني، ناصر.(2019). *درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التدريس الحديثة في دولة الكويت من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة آل البيت. عمان.

القرني، نوره. والأحمد، نضال. (2018). الكفاءة الذاتية لمعلمات العلوم في المرحلة الثانوية للتدريس في ضوء توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*: 7 (11)، 15-29.

لافي، فتحية. (2019). تقويم أداء معلمي التاريخ بمراحل التعليم العام في ضوء معايير التدريس الإبداعي، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*: (111)،157-194

محمد، رجب. وعبدالرزاق، مختار.(2017). رؤية مقترحة لتطوير معايير الأداء الإبداعي للمعلم وتوظيفها لإعادة الترخيص لمهنة التدريس – رؤية بحثية تأملية-. *المؤتمر الدولي الثالث لكلية التربية جامعة 6أكتوبر, مستقبل إعداد المعلم وتنميته في الوطن العربي.*

محمد، كريمه. (2016). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية وأثره في تنمية الفهم ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلابهم، *مجلة كلية التربية ببنها*: 27،(106)،1-55.

محمد، هناء. (2018). تصور مقترح لبرنامج تدريبي في ضوء تيباك TPACK لتنمية كفاءاته ومهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي علم النفس قبل الخدمة. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*: 34،(7)،485-520.

محمد، ياسمين. (2014). استراتيجيات التدريس الإبداعي وأثرها في تحسين الأداء التدريسي للطلاب المعلمين. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*: 13 (61)، 166 - 188.

محمود، عبدالرازق . (2018). تنمية مهارات التدريس الإبداعي المناسبة لممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمي اللغة العربية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*: 1 (2)، 235 - 281.

مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.(2015). *مجتمعات التعلم المهنية*. شركة تطوير للخدمات التعليمية.

موسى، دينا صابر. (2020). برنامج مقترح قائم على مجتمعات التعلم المهنية "PLC" لتنمية مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى معلمي مادة الفلسفة .*المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج78*، 887-941.

وزارة التعليم العالي. (1433هـ). *المؤتمر الدولي الثاني للتعليم العالي*، 25_ 28 جمادى الأولى،1433هـ.

Adams, S. (2021). PLC IN CTE: The power of professional learning communities to create thriving cultures of achievement within career and technical education. *Techniques: Connecting Education & Careers*, *96*(3), 38–41.

Battersby, S.& Verdi, B. (2015). The Culture of Professional Learning Communities and Connections to Improve Teacher Efficacy and Support Student Learning. *Arts Education Policy Review*. *116*(1), 22–29. https://doi.org/10.1080/10632913.2015.970096

Burns, M. Naughton, R. Preast, J. Wang, Z., Gordon, L., Robb, V. & Smith. M. (2018). Factors of Professional Learning Community Implementation and Effect on Student Achievement. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, *28*(4), 394–412. https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1385396

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641-658. https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.6.641

Chen, L. & Sargent, T. (2020). Is the Teaching Research System a Model for the Institutionalization of Professional Learning Communities Around the World? The Chinese Perspective. *Chinese Education & Society*, *53*(5/6), 223–227. https://doi.org/10.1080/10611932.2021.1888612

Christiansen, T& Robey, P. (2015). Promoting Systemic Change through the Integration of Professional Learning Community Practices with Glasser Quality Schools. *International Journal of Choice Theory & Reality Therapy*, *35*(1), 7–13.

Damjanovic, V. & Blank, J. (2018). Building a Professional Learning Community: Teachers' Documentation of and Reflections on Preschoolers' Work. *Early Childhood Education Journal*. *46*(5), 567–575. https://doi.org/10.1007/s10643-017-0888-0

Faizuddin, A. & Ali-, A. (2016). Exploring Teachers' Creative Teaching Strategies in Teaching Arabic as a Foreign Language at a Private Islamic Secondary School in Malaysia. *Journal of Educational Studies* 4(2), 21– 37. https://doi.org/10.31436/ijes.v4i2.88

Hayes, BG. (2008). The Use of Multimedia Instruction in Counselor Education: A Creative Teaching Strategy. *Journal of Creativity in Mental Health*, *3*(3), 243–253. https://doi.org/10.1080/15401380802334614

Inprasitha, M. & Changsri, N. (2014). *Teachers' beliefs about teaching practices in the context of lesson study and open approach*. 5 world conference on educational sciences, WCES 2013, Procedia, Social and Behavioral Sciences, 21 February 2014. 116, 4637-4642. Retrieved from www.sciencedirect.com

Ismail, K., Ishak, R. & Kamaruddin, S. H. (2021). Development of Professional Learning Communities Model using Fuzzy Delphi Approach. *TEM Journal*. *10*(2), 872–878. https://doi.org/10.18421/TEM102-48

Kalkan, F. (2016). Relationship between Professional Learning Community. Bureaucratic Structure and Organisational Trust in Primary Education Schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *16*(5), 1619–1637. https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.0022

Kandemir, M. A., Tezci, E. Shelley, M. & Demirli. C. (2019). Measurement of Creative Teaching in Mathematics Class. *Creativity Research Journal*. *31*(3), 272–283. https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1641677

Kemp, L. (2010). Teaching & Learning for International Students in a Learning Community: Creating. Sharing and Building Knowledge, Insight: *A Journal of Scholarly Teaching. (5)*, 6374. https://doi.org/10.46504/05201005ke

Meeuwen, P. V., Huijboom, F., Rusman, E., Vermeulen, M. & Imants, J. (2020). Towards a comprehensive and dynamic conceptual framework to research and enact professional learning communities in the context of secondary education. *European Journal of Teacher Education*, *43*(3), 405–427. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693993

Morrissey, S. (2000*). Profe*ssional Learning Communities: An Ongoing Exploration*. Southwest Educational Development Laboratory.*

Nessipbayeva, O. (2012) The Competencies of the Modern Teacher. Bulgarian Comparative Education Society, paper presented at the Annual Meeting of *the Bulgarian Comparative Education Society* (10th, Kyustendil, Bulgarian, Jun12-15.2012).

Owen, S. (2014). Teacher professional learning Communities: going beyond contrived collegiality Toward challenging *Debate and collegial learning and professional growth Australian Journal of Adult learning,* 54(2) 54-77

Owen, S. (2016). Professional learning communities: building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and "flourishing" within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*, *68*(4), 403–419. https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1119101

Papouli, E. (2019). Diversity dolls: a creative teaching method for encouraging social work students to develop empathy and understanding for vulnerable populations. *Social Work Education,* *38*(2), 241–260. https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1515904

Pollard, V., Hains-Wesson, R., & Young, K. (2018). Creative teaching in STEM. *Teaching in Higher Education*, *23*(2), 178–193. https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1379487

Preast, J. L. & Burns, M. K. (2019). Effects of Consultation on Professional Learning Communities. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, *29*(2), 206–236. https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1495084

RIGGINS, C. & KNOWLES, D. (2020). Caught in the Trap of Plc Lite: Essential Steps Needed for Implementation of a True Professional Learning Community. *Education*, *141*(1), 46–54.

Rinkevich, J. (2011). Creative Teaching: Why it Matters and Where to Begin. *Clearing House*, *84*(5), 219–223. https://doi.org/10.1080/00098655.2011.575416

Skaalvi, E. and Skaalvic, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26: 1059-1069. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Wennergren, A.-C. & Blossing, U. (2017). Teachers and students together in a professional learning community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *61*(1), 47–59. https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066441

Vossen, T. E., Henze, I., De Vries, M. J. & Van Driel, J. H. (2020). Finding the connection between research and design: the knowledge development of STEM teachers in a professional learning community. *International Journal of Technology & Design Education*, *30*(2), 295–320. https://doi.org/10.1007/s10798-019-09507-7

Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, *40*(1), 18–29. https://doi.org/10.1002/berj.3025

Zhang, G. & Sun, Y. (2018). Development of a conceptual model for understanding professional learning communities in China: a mixed-method study. *Asia pacific education review*, 19(4), 445-457. https://doi.org/10.1007/s12564-018-9548-3

Zulkifl, N., Hamzah, M. I. & Razak, K. A. (2021). Creative Teaching Practices among Islamic Education Lecturers in Polytechnic. *E-BANGI Journal*, *18*(4), 32–41.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.5 pp: 857-870

Oct (2023)

Article 4

درجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في لواء قصبة عمّان

The Degree of Representing the Ethics of the Teaching Profession among Teachers from the Point of View of School Principals in the Qasaba Amman District

جمانه سلطان أبو حسان[1]، عثمان ناصر منصور[2]

Jumana Sultan AbuHassan[1], Othman Naser Mansour[2]

[1] وزارة التربية والتعليم- الأردن

[2] أستاذ مشارك في المناهج وطرق التدريس- جامعة الشرق الأوسط- الأردن

[1] Ministry of Education, Jordan

[2] Associate Professor of Curriculum and Teaching, Middle East University, Jordan

[1] sultanjumana55@gmail.com, [2] omansour@meu.edu.jo

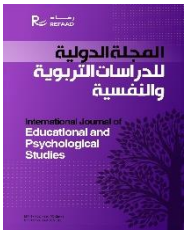
Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2023/4/20	2023 /4/3	2023 /3/17

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.5.4

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

رفاد REFAAD
www.refaad.com

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



درجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في لواء قصبة عمّان

The Degree of Representing the Ethics of the Teaching Profession among Teachers from the Point of View of School Principals in the Qasaba Amman District

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في لواء قصبة عمّان.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (50) فقرة بعد التأكد من صدقها وثباتها، وتكون مجتمع الدراسة من (238) مديرًا ومديرة، وتم اختيار عينة الدراسة وبلغ عددهم (165) مديرًا ومديرة في لواء قصبة عمان.

النتائج: أظهرت نتائج الدارسة أن درجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في لواء قصبة عمان جاءت بدرجة متوسطة على الاستبانة الكلية، وعلى جميع مجالاتها عدا مجال "الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المجتمع"، فقد جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات مديري المدارس لدرجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين تُعزى لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة، والجهة المشرفة.

الخلاصة: أوصت الدراسة بعمل دورات تدريبية لتوعية المعلمين في أخلاقيات مهنة التدريس وتدريبهم على توظيف ذلك في عملهم.

الكلمات المفتاحية: *أخلاقيات مهنة التدريس؛ مديري المدارس؛ لواء قصبة عمان.*

Abstract:

Objectives: This study examined how teachers in Amman reflect the ethical standards of their profession from the perspective of school principals.

Methods: A descriptive approach was used in this study. A questionnaire consisting of (50) items was developed after examining its validity and reliability to achieve the study's objectives. The study population consisted of (238) male and female managers. A random sample of (165), both male and female, in Amman was selected for the study.

Results: Study finding showed that the level of representation of the teaching profession's ethical standards among teachers was Medium, according to school principals in Amman District, as well as in all other themes except "the ethics to which teachers are committed to society". The degree scored high. Also, the study showed that due to the variables of gender, years of experience, and supervising authority; there was no statistically significant difference between school principals, estimated averages of the degree to which teaches represent the ethics of teaching.

Conclusions: The study recommended conducting training courses to inform teachers about professional ethics.

Keywords: *Ethics of the Teaching Profession; School Principals; Qasaba Amman District.*

المقدمة:

تُعد التربية أداة مهمة في مواجهة التغيرات السريعة التي يشهدها عصر العولمة والانفجار المعرفي، وما يصاحبه من تغييرات ثقافية قد يكون لها تأثير على اتجاهات وقيم وأخلاقيات الأفراد، الأمر الذي يجعل غرس الأخلاق والقيم هدفًا ساميًا من أهدافها، فالأخلاق صمام الأمان للأفراد، حيث يتميز الإنسان عن باقي المخلوقات بها، فمعظم المخلوقات تتمتع في خصائص مشتركة مثل التنفس والطعام والشراب والنوم وغيرها، إلا أن الإنسان يختلف عنها بمنظومة الأخلاق فهي مصدر للأمان والسعادة والارتقاء.

إنَ المعلم هو الأساس الذي تقوم عليه العملية التربوية، إذ أنه مؤتمن على أهم ما يمتلكه المجتمع من ثروة، فهو من يقوم بعملية التعليم والتربية للأفراد وملاحظة نموهم في المجالات كافة، وله أهمية كبيرة في صناعة التقدم البشري وصيانة الحضارة البشرية، وهناك عدة أدوار يقوم بها المعلم في المؤسسات التربوية، وهي دوره تجاه مجتمعه المحلي، وتجاه مهنته، وتجاه مديره، فضلًا عن دوره تجاه زملائه في المهنة، وتجاه طلبته (اغبارية والحياري، 2020).

سعت العديد من الدول مثل المملكة العربية السعودية ومصر وغيرها إلى وضع مواثيق لضبط الأخلاقيات لمهنة التدريس، حتى تكون في مثابة دستور وإطار مرجعي للمعلم، ترشده في عمله، ويُحاسب على أساسها، ويعرف ما عليه من واجبات، وما له من حقوق (الجعب، 2018)، وفي ذات السياق فإن تمثل المعلمين بالأخلاق الفاضلة أمر واجب وضرورة تنموية ودينية وإنسانية، ولن يكون المعلم بهذه الأخلاق إلا إيجابيًا في تعامله مع الطلبة وقدوة حسنة لهم (الحراحشة، 2021).

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس متل دراسة (حيدر،2021) ودراسة (سالم، 2017) التي أشارت إلى أن رسالة المعلمين لا تقتصر على العلم فقط، لكنها تمتد إلى التربية بمعناها الواسع؛ الذي يشتمل على تنمية العقل، وتشكيل الوجدان، وبناء الشخصية، وتكوين نسق قيمي يتبناه الطلبة ويحولونه إلى سلوك يلتزمون به في كافة شؤون حياتهم، ودراسة (الحربي، 2020) التي أكدت أن معلمي إدارة تعليم الرياض يتمثلون أخلاقيات مهنة التدريس في عملهم من وجهة نظر المديرين.

ويُعد المعلم القيمة المحورية ومنبع العطاء العلمي والفكري والتربوي وأهم أصول المدرسة الناجحة على الإطلاق، حيث لهُ دور كبير في فاعلية قيام المدرسة بأدوارها التعليمية والتربوية والإرشادية، إذ أنه يقضي وقتًا كبيرًا مع الطلبة ويُسهم في تكوين شخصياتهم وينمي قدراتهم ومواهبهم ويزودهم بالمعارف والمهارات والمعلومات، وهذا يتطلب منهُ أن يتحلى بأخلاقيات مهنة التدريس، وأن يتمثلها في سلوكياته وتعاملاته مع الطلبة، وهو ما تحاول الدراسة الحالية استكشافه والوقوف عنده.

مشكلة الدراسة:

رغم أن الأخلاق ضرورة من ضروريات العملية التعليمية والإدارية، إلا أن هناك العديد من المشاكل التي واجهت المعلمين، وذلك يعود لعدم قدرتهم في بعض الأحيان من ضبط سلوكياتهم لتتناسب مع التشريعات والقواعد المنظمة للعملية التعليمية، إضافة لضعف الانتماء لمهنة التعليم، فنجد الكثير من المعلمين يبحثون عن فرص أخرى للعمل وذلك بسبب غياب أخلاقيات مهنة التدريس والفهم الصحيح لها من قِبل المعلمين (جراح، 2021).

وقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة وجود قواعد أخلاقية تحكم العمل في مهنة التدريس ومنها دراسة (القرشي، 2021) التي أوصت بإعداد مدونة أخلاقية مهنية مقترحة وأن تكون مرجع أساسي في عمل المعلمين، ودراسة (الشياب والحياري والشرمان،2018) التي أوصت بضرورة الاهتمام بميثاق مهنة التدريس الذي أصدرته وزارة التربية والتعليم، ووضع قوانين يلتزم بها الجميع تربويًا وتعليميًا، وكذلك تقليل المهام الإدارية والفنية، ووضع قوانين تحفظ هيبة المعلم، بالإضافة إلى التنمية المهنية المستمرة من خلال عقد دورات للمعلمين وخاصة الجدد منهم؛ للارتقاء أكثر بمستوى أخلاقيات مهنة التدريس، ودراسة (حسن و لطيف وفرحان، 2018) التي أشارت إلى ابتعاد المعلمين عن الالتزام بأخلاقيات مهنة التدريس من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها، وبينت نتائج دراسة (Turk & Vignijevic , 2016) أن المعلمين نادرًا ما يقدرون جهود الطلبة، وشعورهم بقلة الراحة في التعامل مع المعلمين الذين لا يلتزمون بقواعد السلوك الأخلاقي، ودراسة (محمد وعبدالله، 2019) التي أوصت بضرورة الاهتمام ببرامج إعداد وتدريب المعلمين بقطاع التعليم ضمن إطار التأهيل الأخلاقي والمهني.

انطلاقًا من ذلك كله وبناءً على توصيات العديد من الدراسات السابقة التي تناولت أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين، وبجانب قلة الدراسات المحلية التي بحثت في هذا الموضوع، وملامسة الباحثة للمشكلة، وإيمانًا منها واستشعارًا بأهمية التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التدريس، جاءت الدراسة الحالية في محاولة للكشف عن درجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في لواء قصبة عمّان.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة تعرف درجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في لواء قصبة عَمان، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- **السؤال الأول:** ما درجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في لواء قصبة عَمان؟

- **السؤال الثاني:** هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في لواء قصبة عَمان تُعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، الجهة المشرفة)؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية كما يأتي:

- الأهمية النظرية: تتولد أهمية الدراسة من أهمية موضوعها بصورة عامة في الميدان التربوي حيث يؤمل من هذه الدراسة نظريًا أن تثري المكتبة العربية بشكل عام والمحلية بشكل خاص من حيث توفير أدب تربوي عربي يتناول بالبحث والتمحيص موضوع أهمية التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التدريس، وأن تسهم في فتح آفاق ورؤى مستقبلية جديدة للبحوث التربوية في هذا المجال .
- الأهمية التطبيقية: من المؤمل من الدراسة الحالية أن تفيد صانعي القرار والإدارة العليا في وزارة التربية والتعليم الأردنية من خلال إثارة الانتباه لديهم في التوسع بالمفاهيم المتعلقة بأخلاقيات مهنة التدريس من خلال الورش والدورات التدريبية، وأن يستفاد منها في توعية المعلمين بأخلاقيات مهنة التدريس والعمل على الالتزام الكامل بها، لانعكاس ذلك على أدائهم حتى يحافظوا على مكانة المهنة في المجتمع، وبالتالي قيامهم بالدور المنوط بهم على أفضل وجه، كما يؤمل منها أن تقدم بعض التوصيات والمقترحات التي من الممكن أن يستفيد منها مديري المدارس، والقيادات التربوية، وأصحاب القرار على اختلاف مستوياتهم، ويستفيد منها طلبة الدراسات العليا والباحثين وتوجيههم إلى إجراء دراسات أخرى مماثلة.

ومن المؤمل أن تفيد نتائج الدراسة صانعي القرار والإدارة العليا في وزارة التربية والتعليم الأردنية من خلال إثارة الانتباه لديهم في التوسع بالمفاهيم المتعلقة بأخلاقيات مهنة التدريس، وأن يستفاد منها في توعية المعلمين بأخلاقيات مهنة التدريس والعمل على الالتزام الكامل بها، لانعكاس ذلك على أدائهم حتى يحافظوا على مكانة المهنة في المجتمع، وبالتالي قيامهم بالدور المنوط بهم على أفضل وجه، كما يؤمل منها أن تقدم بعض التوصيات والمقترحات التي من الممكن أن يستفيد منها مديري المدارس، والقيادات التربوية، وأصحاب القرار على اختلاف مستوياتهم، ويستفيد منها طلبة الدراسات العليا والباحثين وتوجيههم إلى إجراء دراسات أخرى مماثلة.

حدود الدراسة:

تتمثّل حدود الدراسة الحالية بالآتي:

- الحد البشري: اقتصر تطبيق الدراسة على عينة من مديري ومديرات المدارس لكافة المراحل الدراسية.
- الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية والخاصة في لواء قصبة عَمان.
- الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول 2023/2022.
- الحد العلمي: اقتصرت الدراسة الحالية على درجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في لواء قصبة عَمان والمتمثلة في (الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو الطلبة، المهنة، زملاء العمل، والمجتمع).

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق أداة الدراسة وثباتها، ودقة وموضوعية استجابة أفراد العينة المتمثلة بمديري المدارس في لواء قصبة عمان على فقرات الأداة التي تم تطويرها لهذا الغرض.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- درجة: يعرفها أحمد (2018: 24) بأنها: "تقدير للحكم على ظاهرة معينة وفق معيار معين بأسلوب علمي وموضوعي ويتصف بالدقة".

وتعرف إجرائيًا: بأنها الدرجة التي تعبر عن تقديرات مديري المدارس الحكومية والخاصة في لواء قصبة عَمان لممارسة المعلمين أخلاقيات مهنة التدريس.

- أخلاقيات مهنة التدريس: تُعرّف بأنها مجموعة من المبادئ والمعايير التي تعد مرجعًا لسلوك أفراد مهنة التعليم، بحيث يتم من خلال هذه المعايير والمبادئ تقييم أدائهم سواءً أكانت إيجابًا أم سلبًا (Al- Skarna, 2009).

وتعرّف أخلاقيات مهنة التدريس إجرائيًا بأنها: ضوابط للسلوك التي يتمثلها المعلمون ويمارسونها أثناء أداء عملهم، ويلتزمون بها، وقد توزعت على أربع مجالات هي: (الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو الطلبة، الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المهنة، الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو الزملاء، والأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المجتمع)، والتي تم قياسها من خلال الأداة التي طورت لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أصبحت الأخلاق مركز اهتمام متزايد للإدارات وخاصة إدارات المؤسسات التربوية، فأخلاق المهنة لا تتوقف عند حدود معينة حيث أنها تشمل نواحي الحياة كافة، فالجانب الأخلاقي يمثل جانب هام في بُنية الشخصية، والالتزام بمجموعة القيم الأخلاقية التي تساعد الافراد على أن يكونوا متوافقين مع

مجتمعهم ليرتقوا بسلوكهم إلى المعيار الذي يحدده المجتمع، حيث أن السلوكيات الإيجابية أساس لنجاح الإدارات في عملها، وتوطيد العلاقات بين أفراد المؤسسة، وزيادة التماسك الاجتماعي، مما ينعكس إيجابًا على المجتمع وإدارات المؤسسات وخاصة الإدارة المدرسية (درادكة، 2020).

وقد حثت جميع الأديان السماوية على الأخلاق، ونادى بها المصلحون، فهي أساس الحضارة ووسيلة التعامل بين الأفراد، فالأخلاق هي عنوان الشعوب، وهناك اختلاف بين الأخلاقيات (Ethics) والأخلاق (Morals)، فالأخلاقيات مجموعة المبادئ المتعارف عليها كتابة أو شفاهة بين أصحاب مهنة ما، والتي تبنى عليها الشروط والأنظمة التي يعملون تحت ظلها مثل أخلاقيات المهنة، وذلك في سبيل حماية مصلحة المهنة، أما الأخلاق فهي مجموعة المبادئ التي تحرك الشعوب مثل الحرية والمساواة والعدل وتصبح مرجعية ثقافية لها، وسند قانوني تستقي منه الدول قوانينها وأنظمتها، وهي ترتبط بالسلوك الإنساني بصفة عامة، وتعمل في مضمونها عادات وقيم وأفعال معينة لابد أن يتحلى بها الأفراد في حياتهم (الطويل، 2021).

ويرتبط مفهوم المهنة بشكل كبير في الأخلاق وخاصة في العلاقات بين المرؤوسين والرؤساء والرقابة الذاتية في العمل، فالمهنة عبارة عن مجموعة منظمة تضع معايير لعملها وتلتزم بتلك المعايير سعيًا لتحقيق أهداف معينة وإلى خدمة المصلحة العامة مقابل تمتع شاغلها بامتيازات وحقوق الوظيفة التي يشغلها، وما تنص عليه أنظمة وقوانين الخدمة المدنية المعمول بها من خلال ممارسات نظرية أو عملية (الفدعان والخوالدة، 2022).

وتُعد مهنة التعليم من أشرف المهن وأجلها، لأنها مهنة الأنبياء والرسل عليهم الصلاة والسلام، ومن بعدهم تناقلها أهل التقوى والصلاح والعلم، ومن جاء من بعدهم إلى يومنا هذا، ومع كل حقبة من الزمن تتطور الأفكار والإمكانيات المتاحة لتلك الحقبة، حتى أصبحت في عصرنا الحالي مهنة لها أخلاقياتها ونظرياتها وميثاقها، وأصبحت لهذه المهنة كليات ومعاهد وجامعات تعد المعلمين مهنيًا وفنيًا وإداريًا (الحديدي والشاعر،2021).

وتكمن أهمية أخلاقيات مهنة التدريس من خلال الدور الذي تلعبه في الانعكاسات الإيجابية في تحقيق أهداف المدرسة وفي أي مجال من المجالات مما يجعلها تحرص على الالتزام بها، فتتحقق الأهداف بكل كفاءة وفاعلية، وتدعم الاستقرار والاستمرارية وتوفير بيئة تعليمية مناسبة ومحفزة (بن عبد الله وعوماري،2021)، كما أن تشجيع المعلمين وحثهم على الالتزام بأخلاقيات مهنة التدريس ينعكس إيجابًا على حياة المجتمع في الحاضر والمستقبل.

وقد اهتمت العديد من وزارة التربية والتعليم في الأردن بأخلاقيات مهنة التدريس وتحديد ميثاق ومبادئ يبين هذه الأخلاقيات، حيث أصدرت وزارة التربية والتعليم في الأردن (1972) كتيب يتضمن القواعد الأخلاقية لمهنة التربية والتعليم، وأجرى العديد من الباحثين في الأردن دراسات تؤكد أهمية المعايير الأخلاقية في العملية التعليمية، كدراسة (الحراحشة، 2021؛ الخليفات، 2020؛ السرور، 2018؛ العليمات والزبون، 2018) وغيرها.

وفي ذات السياق فإن رسالة المعلم لا تقتصر على تنمية المهارات والمعارف فقط خاصة في ظل التطورات التكنولوجية والعلمية المتسارعة، إذ أنها تمتد إلى التربية بمعناها الواسع؛ الذي يشمل تنمية العقل، وتشكيل الوجدان، وبناء الشخصية، وتكوين نسق قيمي يتبناه المتعلم ويحوله إلى سلوك يلتزم به في مختلف شؤون حياته، وأن يكون المعلم قادر على تجديد معلوماته بشكل مستمر ومتابعة المستجدات المهنية والعلمية والانفتاح على المعارف العلمية، وأن يمارس علاقات إنسانية مع زملائه ومع الطلبة، وأن يكون قادرًا على بناء علاقات إيجابية مع الآخرين وعلى الانفتاح مع المجتمع المحلي والعالمي؛ مما يساعد على تنمية الأخلاقيات المهنية في المؤسسة التعليمية (سالم،2017).

مجالات أخلاقيات مهنة التدريس:

يعد وجود ميثاق ومدونة قواعد السلوك الوظيفي لأخلاقيات مهنة التدريس أمر ضروري، حيث أنها تركز على المهنية والعدالة والشفافية والنزاهة، وتطبق دون تمييز على الجميع، وتهدف إلى ترسيخ القيم الأخلاقية، وتحدد أسس الممارسات الجيدة وتعزز من التزامهم بالقواعد والقيم، وقد قسمت أغلب مواثيق أخلاقيات مهنة التدريس إلى عدة مجالات، إذ تم في دراسة الحربي (2020) تقسيم أخلاقيات مهنة التدريس وفق أربع مجالات هي: أخلاقيات المعلم نحو زملائه، وأخلاقيات المعلم نحو الطلبة، وأخلاقيات المعلم نحو المدير، وأخلاقيات المعلم نحو المجتمع، أما دراسة أبو الحاج والحجاج (2018) توزعت على ثلاث مجالات وهي: مجال العلاقات الإنسانية، ومجال التعليم والتعلم، ومجال الصفات الشخصية، وفي دراسة الغافرية والقاسمية (2019) توزعت أخلاقيات مهنة التدريس إلى سبع مجالات وهي: أخلاقيات المعلم مع طلابه، أخلاقيات المعلم مع زملائه، أخلاقيات المعلم مع مهنته، أخلاقيات المعلم مع مسؤوليه، أخلاقيات المعلم مع المجتمع وأولياء الأمور، أخلاقيات المعلم مع مادة تخصصه، وأخلاقيات المعلم بشكل عام.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وعرضها من الأحدث إلى الأقدم كما يأتي:

- **أجرى أينالم و أباتي و أياليو ومينغيشا(Ayenalem, Abate, Ayalew, & Mengesha, 2022)** دراسة هدفت التعرف إلى مستوى ممارسة أخلاقيات المهنة في المدارس الثانوية في إثيوبيا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (10) مديرين، و(404) معلمًا ومعلمة، و(289) طالبًا وطالبة، و(5) خبراء في مكتب تعليم المنطقة، واستخدمت الاستبانة والمقابلة الشخصية أدواتٍ للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين طبقوا أخلاقيات مهنة التعليم فيما يتعلق بالطلبة والزملاء ومهنة التدريس على مستوى عالٍ، وأن التزامهم منخفضًا لمجال الآباء ومجال المجتمع، كما أشارت النتائج إلى أن الجنس والعمر والخبرة التدريسية أثرت على مستوى ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس.
- **جاءت دراسة الحراحشة (2021)** بهدف معرفة درجة التزام معلمي التربية الإسلامية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة جرش، واستخدم المنهج التحليلي في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (80) مديرًا ومديرة، وتم استخدام الاستبانة أداةً للدراسة،

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة التزام معلمي التربية الإسلامية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة جرش جاءت بدرجة مرتفعة، وكانت المجالات تصاعديًا: علاقة معلم التربية الإسلامية بالمجتمع المحلي، ثم تلاه علاقة معلم التربية الإسلامية بمهنته، ثم تلاه علاقة معلم التربية الإسلامية بطلابه، في حين حصل مجال علاقة معلم التربية الإسلامية بزملائه على أعلى متوسط حسابي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزامهم بأخلاقيات مهنة التعليم تبعًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة الوظيفية، ونوع الجامعة).

- **وجاءت دراسة اغبارية والحياري (2020)** بهدف التعرف إلى درجة التزام معلمي المدارس الإعدادية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر معلمي ومديري ومشرفي المدارس في لواء حيفا: المعيقات والحلول، واتبعت الدراسة المنهج التحليلي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (240) مديرًا ومشرفًا ومعلمًا، وتم استخدام الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وبينت النتائج أن تقديرات أفراد العينة جاءت بدرجة مرتفعة، على مجالات درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة.
- **وهدفت دراسة بوركاز وكان وكوسكن (Burakgazi, Can & Coskun, 2020)** إلى استكشاف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين قبل الخدمة لأخلاقيات المهنة في التدريس وفقًا للجنس والتخصص والتحصيل الأكاديمي في تركيا، وقد تم جمع البيانات من (541) معلمًا قبل الخدمة باستخدام استبانة مكونة من (43) فقرة، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدراسة أن الجنس كان مؤشرًا هامًا لتصورات معلمي ما قبل الخدمة لأخلاقيات المهنة في التدريس، وأن الإناث كان لديهن تصورات أخلاقيات حول مهنة التدريس أكثر بكثير من الذكور، كما بينت النتائج أن تخصصات المعلمين قبل الخدمة لا تأثير كبير لها على تصوراتهم الأخلاقية حول مهنة التدريس باستثناء التدريس الصفي، كما أشارت النتائج إلى أن التحصيل الأكاديمي لم يكن مؤشرًا هامًا لتصورات معلمي ما قبل الخدمة حول مهنتهم حتى عندما تم التحكم في جنس المعلمين قبل الخدمة.
- **وهدفت دراسة حسن ولطيف وفرحان (2018)** إلى معرفة أخلاقيات مهنة التدريس ومدى التزام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مديرية تربية محافظة الأنبار بهذه الأخلاقيات من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (56) مديرًا ومديرة، ولتطبيق الدراسة استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجال علاقة المعلمين بطلبتهم في المرتبة الأولى، وجاء مجال علاقة المعلمين بمدراءهم في المرتبة الثانية، بينما جاء مجال علاقة المعلمين بزملائهم في المرتبة الأخيرة، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى أثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية في جميع المجالات.
- **أما دراسة جونجر وزكار (Gungor & Ozkara, 2017)** فقد هدفت تعرف مستوى ممارسة أخلاقيات المهنة من وجهة نظر مديري المدارس، واستخدمت المقابلة الشخصية كأداة للدراسة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (30) مديرًا ومديرة يعملون في المدارس المتوسطة في مقاطعة اسكيشهر التركية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أخلاقيات المدير لا تتحقق بمجرد قراءته لمجموعة قواعد أخلاقية مدونة، إنما يتبلور البعد الأخلاقي عبر عدة قيم واتجاهات إيجابية تنمي التزامه بالسلوك الأخلاقي.
- **أجرى قشمر (2017)** دراسة هدفت إلى التعرف على درجة التزام معلمي ومعلمات المدارس الفلسطينية بأخلاقيات مهنة التعليم وقواعد السلوك من وجهة نظر المديرين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من (324) مديرًا ومديرة، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات وتوزعت على إلى ستة محاور أساسية وهي: (علاقة المعلم بطلبته، وعلاقة المعلم بزملائه المعلمين، وعلاقة المعلم بمدير المدرسة، وعلاقة المعلم بالمشرف التربوي، وعلاقة المعلم بالمرشد التربوي، وعلاقة المعلم بأولياء الأمور والمجتمع المحلي)، وأشارت النتائج أن درجة التزام معلمي ومعلمات المدارس الفلسطينية بأخلاقيات مهنة التعليم وقواعد السلوك من وجهة نظر مديري المدارس في مجالات الدراسة الستة كانت عالية.
- **وقام ترك وفينجك (Turk & Vignijevic,2016)** بدراسة هدفت إلى التعرف على مؤشرات أخلاقيات العمل لدى المعلمين وتقييم الطلبة لأخلاقيات عمل المعلم، واستخدم المنهج الوصفي المسحي في الدراسة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (107) طالبًا وطالبة من الصف الثاني والثالث الثانوي في كرواتيا، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين نادرًا ما يقدرون جهد الطلبة، وشعور الطلبة بقلة الراحة في التعامل مع المعلمين الذين لا يلتزمون بقواعد السلوك الأخلاقية.
- **هدفت دراسة العلياني (2015)** إلى معرفة درجة التزام معلمي التربية الإسلامية في مدينة الجبيل الصناعية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المديرين والوكلاء ، وتكونت عينة الدراسة من (76) مديرًا ومعلمًا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات توزعت على إلى خمسة محاور وهي: (علاقة المعلم بزملائه، وطلابه، ورؤسائه، ومجتمعه، ومهنته)، وأظهرت النتائج أن درجة التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم في مدينة الجبيل جاءت بدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الأولى محور علاقة المعلم بزملائه، يليه محور علاقة المعلم بطلابه، وجاء في الترتيب الثالث محور علاقة المعلم بمجتمعه، وفي الترتيب الرابع جاء محور علاقته برؤسائه، وكان محور علاقة المعلم بمهنته في الترتيب الأخير بدرجة التزام متوسطة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وأهميتها، وفي بناء الإطار النظري وتحديد منهجية الدراسة، واختيار عينة الدراسة، ومناقشة النتائج وتفسيرها، والاسترشاد بها في تحديد مجالات أداة الدراسة التي تم من خلالها قياس درجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في لواء قصبة عمّان، كما استفادت من نتائج الدراسات السابقة في عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات للمعلمين والمسؤولين.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بكونها من الدراسات القليلة في - حدود علم الباحثة- التي تبحث في درجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في لواء قصبة عمّان، كما واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حدودها المكانية والزمانية، ومتغيراتها، ومجتمع وعينة الدراسة؛ كون مجتمع الدراسة يحتوي جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة في لواء قصبة عمان.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لملائمته مثل هذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية والخاصة في لواء قصبة عمّان في محافظة العاصمة عمان، وفقًا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم في الفصل الدراسي الأول 2022/ 2023 والبالغ عددهم (238) مديرًا ومديرة.

وتم اختيار عينة من مجتمع الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية بلغ عدد أفرادها (165) مديرًا ومديرة من مديري المدارس الحكومية والخاصة في لواء قصبة عمان، ويوضح الجدول (1) توزيع عينة الدارسة وفق متغيراتها.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها

المتغير	المستوى/ الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	84	50.9
	أنثى	81	49.1
	المجموع	**165**	**100**
الجهة المشرفة	قطاع حكومي	93	56.4
	قطاع خاص	72	43.6
	المجموع	**165**	**100**
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	51	30.9
	5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	61	37
	10 سنوات فأكثر	53	32.1
	المجموع	**165**	**100**

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة بالكشف عن درجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في لواء قصبة عمّان تم تطوير استبانة، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، مثل دراسة جراح (2021)، ودراسة الغافرية والقاسمية (2019)، وتكونت (الاستبانة) بصورتها الأولية من (56) فقرة، وزعت على أربعة مجالات؛ (مجال الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو الطلبة، مجال الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المهنة، مجال الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو الزملاء، مجال الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المجتمع).

صدق أداة الدراسة:

أولًا: صدق المحكمين: للتحقق من صدق المحتوى للاستبانة تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال المناهج وطرق التدريس، بلغ عددهم (13) محكمًا، وذلك لإبداء آرائهم في وضوح الفقرات وسلامتها العلمية واللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات لقياس ما وضعت لأجله، وملاءمة الفقرات لموضوع الدراسة ومجالاتها الفرعية، بالإضافة إلى أي آراء أخرى قد يرونها مناسبة سواء بالحذف أو الإضافة أو الدمج، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم في تعديل بعض الفقرات وحذف وإضافة فقرات أخرى.

ثانيًا: صدق البناء: للتحقق من صدق بناء الاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) مديرًا ومديرة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والمجال الذي تنتمي إليه، وبين الفقرات والاستبانة ككل والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): قيم معاملات ارتباط فقرات الاستبانة مع المجالات ومع الاستبانة ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال (1)	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال (2)	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال (3)	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال (4)	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.90**	0.78**	13	0.71**	0.76**	26	0.66**	0.78**	38	0.72**	0.64**
2	0.74**	0.62**	14	0.74**	0.74**	27	0.80**	0.65**	39	0.55**	0.58**
3	0.78**	0.64**	15	0.57**	0.42*	28	0.80**	0.77**	40	0.55**	0.54**
4	0.77**	0.72**	16	0.81**	0.73**	29	0.86**	0.81**	41	0.48**	0.76**
5	0.69**	0.61**	17	0.84**	0.80**	30	0.84**	0.68**	42	0.85**	0.68**
6	0.75**	0.69**	18	0.73**	0.76**	31	0.78**	0.56**	43	0.78**	0.79**
7	0.64**	0.52**	19	0.72**	0.73**	32	0.65**	0.46**	44	0.86**	0.72**
8	0.55**	0.50**	20	0.62**	0.60**	33	0.51**	0.71**	45	0.82**	0.77**
9	0.84**	0.67**	21	0.67**	0.74**	34	0.71**	0.75**	46	0.86**	0.61**
10	0.69**	0.61**	22	0.85**	0.65**	35	0.84**	0.42*	47	0.78**	0.39*
11	0.68**	0.64**	23	0.80**	0.73**	36	0.63**	0.57**	48	0.48**	0.71**
12	0.55**	0.66**	24	0.85**	0.80**	37	0.59**	0.64**	49	0.79**	0.75**
			25	0.75**	0.66**				50	0.69**	0.70**

**دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة(0.01)

من قراءة الجدول (2) يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.48-0.90) كما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية بين (0.39-0.82) وجميعها قيم دالة إحصائيًا، وهي قيم مقبولة لتطبيق الأداة في هذه الدراسة، وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة مناسبة من الصدق.

ثبات أداة الدراسة:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) مديرًا ومديرة من خارج عينة الدراسة، للتحقق من ثبات الاستبانة، وتم حساب الثبات باستخدام معامل كرونباخ - ألفا (Cronbach's Alpha)، لكل مجال من مجالات الاستبانة، وللاستبانة الكلية، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): معامل الثبات (كرونباخ ألفا) لمجالات الاستبانة والاستبانة الكلية

المجالات	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو الطلبة	0.91
الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المهنة	0.93
الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو الزملاء	0.92
الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المجتمع	0.89
الاستبانة ككل	**0.97**

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الثبات للمجالات أعلى من (0.89)، ومعامل الثبات للاستبانة ككل (0.97) وتعد هذه القيم مقبولة إحصائيًا، ما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بثبات عال، يمكن الاعتماد عليه لتطبيقها على عينة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- استخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) ومعاملات ارتباط بيرسون لحساب ثبات أداة الدراسة وصدقها.
- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.
- استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: "ما درجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في لواء قصبة عّمان؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة، والرتبة لكل مجال من مجالات الاستبانة، وللاستبانة الكلية، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والدرجة والرتبة لمجالات الاستبانة وللاستبانة الكلية مرتبة تنازليًا

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المجتمع	3.68	1.15	1	مرتفعة
3	الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو الزملاء	3.56	1.27	2	متوسطة
2	الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المهنة	3.55	1.33	3	متوسطة
1	درجة ممارسة الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو الطلبة	3.55	1.28	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	**3.59**	**1.26**	**متوسطة**	

يبين الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات مديري المدارس في لواء قصبة عّمان لدرجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمون بلغ (3.59)، وبانحراف معياري (1.26)، وبدرجة (متوسطة). وجاء مجال "الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المجتمع" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري(1.15)، وبدرجة مرتفعة، وجاء مجال "الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو الزملاء" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.56)، وانحراف معياري(1.27)، وبدرجة متوسطة، وبالمرتبة الثالثة جاء مجال "الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المهنة "، بمتوسط حسابي(3.55)، وانحراف معياري(1.33)، وبدرجة متوسطة، أما بالمرتبة الأخيرة فقد جاء مجال "درجة ممارسة الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو الطلبة" بمتوسط حسابي(3.55)، وانحراف معياري(1.28)، وبدرجة متوسطة. ويمكن تفسير ذلك بأن المعلم يمتلك الوعي بأهمية غرس القيم والأخلاق الفضلى المتضمنة بأخلاقيات مهنة التدريس، كما أن أخلاقيات مهنة التدريس ترتبط بالأخلاق الإسلامية الفضلى، التي يلتزم بها معظم أفراد المجتمع الأردني، وخاصة المعلمين الذين يعتبروا قدوة لطلابهم خاصة، وللمجتمع عامة، فالمعلم حريص على أن يكون أثره في الناس حميدًا باقيًا، لذلك هو متمسك بالقيم الأخلاقية والمثل العليا، ويدعو إليها ويبثها بين طلابه والناس كافة ويعمل على شيوعها واحترامها ما استطاع، وأن يوفر قدرًا من الحصانة التي تحمي الطلبة من خطورة الغزو الثقافي والإعلامي في ظل العولمة، ويحقق له الأمن الفكري، فالمعلم قدوة لطلبته ويلتزم بما في مجتمعه وبيئته من عادات حسنة، وتقاليد، ويحترم المعتقدات، والتراث الحضاري والثقافي، ويعمل جاهدًا على تكريس القيم الإيجابية عند طلابه. وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة العلياني (2015) والتي أظهرت أن درجة الالتزام بأخلاقيات مهنة التدريس جاءت بدرجة متوسطة، واختلفت مع نتائج دراسة الحراحشة (2021)، ودراسة اغبارية والحياري (2020)، ودراسة قشمر (2017) والتي أظهرت النتائج أن درجة الالتزام بأخلاقيات مهنة التدريس جاءت بدرجة مرتفعة. كما اختلفت مع دراسة أينالم وأباتي وأياليو ومينغيشا(Ayenalem, Abate, Ayalew, & Mengesha, 2022) والتي أظهرت أن درجة التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التدريس فيما يتعلق بالطلبة والزملاء والمهنة على مستوى عال، وأن التزامهَم منخفضٌ للآباء ومجال المجتمع.

وقد تم عرض مجالات الاستبانة وفق الآتي:

أولًا: مجال درجة ممارسة الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو الطلبة

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة، والرتبة، لفقرات مجال درجة ممارسة الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو الطلبة، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والدرجة والرتب لفقرات مجال درجة ممارسة الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو الطلبة مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	يحفز الطلبة على المشاركة في الأنشطة المدرسية	3.86	1.09	1	مرتفعة
9	يستخدم أسلوب الإقناع في التأثير على طلبته	3.68	1.25	2	مرتفعة
11	يتابع الواجبات التي يكلف بها طلبته بعناية واهتمام	3.65	1.16	3	متوسطة
10	يجيب عن أسئلة الطلبة بدقة وإخلاص	3.58	1.31	4	متوسطة
12	يحرص أن يكون قدوة حسنة لطلبته في العطاء والقيم والمبادئ	3.57	1.38	5	متوسطة
5	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	3.56	1.21	6	متوسطة
3	يشجع الطلبة على تقديم الأفكار الجديدة والمناقشة والاعتراض	3.53	1.22	7	متوسطة
1	ينمي قدرات الطلبة على مهارات التفكير.	3.52	1.27	8	متوسطة
7	يكلف الطلبة بواجبات تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم	3.49	1.26	9	متوسطة
6	يحث الطلبة إلى البحث في مصادر المعرفة المختلفة	3.47	1.61	10	متوسطة
8	يحث الطلبة على التعلم الذاتي	3.41	1.27	11	متوسطة
4	يضع الخطط العلاجية اللازمة لمعالجة ضعف التحصيل لدى الطلبة	3.22	1.35	12	متوسطة
	الدرجة الكلية	**3.55**	**1.28**	**متوسطة**	

يبين الجدول (5) بأن المتوسط الحسابي لمجال ممارسة الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو الطلبة بلغ (3.55) وبدرجة متوسطة، بانحراف معياري (1.28) وبدرجة متوسطة، وقد احتلت الفقرتان رقم (2) و(9) واللتان تنصان على" يحفز الطلبة على المشاركة في الأنشطة المدرسية" و" يستخدم أسلوب الإقناع في التأثير على طلبته، أعلى رتبتين بمتوسطين حسابيين (3.86) و(3.68)على التوالي، وبدرجة مرتفعة لكليهما، كما احتلت الفقرة رقم (8) التي تنص على" يحث الطلبة على التعلم الذاتي" المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط (3.41) وانحراف معياري (1.27) وبدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة رقم (4) التي تنص على" يضع الخطط العلاجية اللازمة لمعالجة ضعف التحصيل لدى الطلبة" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط (3.22) وانحراف معياري (1.35) وبدرجة متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلم لا يقتصر اهتمامه على تلقين المعلومات للطلبة ومتابعة حفظها واستظهارها، ثم استرجاعها عن طريق الاختبارات، دون اهتمام في استثمار طاقات الطلبة في تنمية مهاراتهم وخبراتهم واكتشاف مواهبهم من خلال إشراكهم في الأنشطة المدرسية، حيث أن الطلبة هم محور العملية التعليمية.

وقد جاء وضع الخطط العلاجية لمعالجة ضعف التحصيل للطلبة بالرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة وقد يعزى ذلك إلى ضيق الوقت، ونمط الإدارة، وأعداد الطلبة، ومواجهة الكثير من المعلمين ضغوط مادية تلاحقهم، ومطالب الحياة قد تجعلهم يبحثون عن مصادر دخل أخرى بسبب الحاجة، وهذا يؤدي إلى انشغالهم بمشكلاتهم الشخصية، وتدبير شؤون حياتهم، وإحساسهم بأنهم لا يحصلون على حقوقهم المالية، وأنهم لا ينالون المكانة الاجتماعية التي يستحقونها، ، وهذا ما يؤدي بالمعلم إلى تقديم المادة الدراسية دون الاهتمام بوضع الخطط العلاجية اللازمة لمعالجة ضعف التحصيل لدى الطلبة عند الحاجة إلى ذلك.

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة العلياني (2015) والتي بينت أن درجة التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم في مجال الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو الطلبة جاء بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة قشمر (2017) والتي أظهرت أن مجال الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو الطلبة جاء بدرجة مرتفعة.

ثانيًا: مجال الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المهنة

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة، والرتبة، لفقرات مجال "الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المهنة" والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المهنة مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
21	يهتم بحسن مظهره	3.93	1.23	1	مرتفعة
17	يعتز بمهنته ويحترمها	3.61	1.31	2	متوسطة
16	يلتزم في استثمار وقت الحصة بشكل جيد	3.59	1.31	3	متوسطة
25	يجيد أسلوب الحوار والمناقشة مع الجميع	3.59	1.36	4	متوسطة
24	يؤدي عمله بإخلاص وأمانة	3.57	1.37	5	متوسطة
15	يحافظ على سرية الامتحانات ونتائج طلبته	3.56	1.28	6	متوسطة
19	يسعى لتطوير أداءه المهني بشكل مستمر	3.55	1.28	7	متوسطة
13	يخطط لعمله بشكل كفؤ	3.53	1.42	8	متوسطة
22	يحرص على إنجاز العمل كاملًا	3.53	1.33	8	متوسطة
23	يحرص على المراقبة الذاتية أثناء العمل	3.53	1.37	9	متوسطة
14	يستخدم الأساليب الفعالة في إدارة الصف	3.49	1.22	10	متوسطة
20	يلتزم بأوقات الدوام	3.33	1.42	11	متوسطة
18	يقوم بدور تربوي وتوعوي إضافة للدور التعليمي	3.29	1.33	12	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.55	1.33		متوسطة

يبين الجدول (6) بأن المتوسط الحسابي لمجال الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المهنة بلغ (3.55) وبدرجة متوسطة، بانحراف معياري (1.33)، وقد جاءت الفقرة (21) والتي تنص على "يهتم بحسن مظهر" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.93)، وانحراف معياري (1.23)، وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة(17) التي تنص على" يعتز بمهنته ويحترمها" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي(3.61)، وانحراف معياري(1.31) وبدرجة متوسطة، كما جاءت الفقرة (20) التي تنص على "يلتزم بأوقات الدوام" بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (1.42) وبدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة (18) التي تنص على" يقوم بدور تربوي وتوعوي إضافة للدور التعليمي" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط (3.29) وانحراف معياري (1.33) وبدرجة متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين قدوة حسنة ومثلٌ أعلى لطلابهم، وزملائهم، وبقية أفراد المجتمع في علمهم وعملهم، واقتداءً بالرسول ﷺ حيث كان جميلًا يحب الجمال فكان عليه الصلاة والسلام يلبس ما تيسر له من اللباس، من غير تكلف ولا إسراف ولا شهرة، ولابد أن يلتزم المعلم في مسؤوليته التي تقع عليه وهي تنشئة أبناء المجتمع على أساس النظام الأخلاقي، وإدراك المعلمين أن الدين والقيم والأخلاق هي الدعائم الأساسية لتكوين ضمير الإنسان ووجدانه، وهذا يؤدي تلقائيًا إلى تحسين أدائهم الوظيفي ورفع مستوى مهنة التدريس.

كما أن المعلمين لا يقتصر عملهم على الجانب التعليمي بل يجب أن يتعداه إلى الجانب التربوي، فطلبة المدارس لايزالون في مرحلة خبرتهم بالحياة قليلة وبحاجة إلى توجيه من المعلمين إلى الطريق السليم، وتقويم ما يرونه من اعوجاج، إلا أن بعض المعلمين يحاولون أداء عملهم بشكل روتيني، ولا يمتلكون الوقت الكافي للتفرغ لحل المشكلات في المدرسة وقيامهم بدورهم التوعوي والتربوي، وذلك نتيجة أعداد الطلبة الكبير، وكثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتقهم، وقلة الوقت المخصص للحصة الدراسية.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة العلياني (2015) والتي أظهرت أن مجال الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المهنة جاءت في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة الحراحشة (2021) التي أظهرت أن مجال الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المهنة جاء بمستوى مرتفع.

ثالثًا: مجال الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو الزملاء:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة، والرتبة، لفقرات مجال "الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو الزملاء" والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات مجال الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المهنة مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
29	يقدم المساعدة والعون والمشورة المهنية لزملائه في العمل	3.83	1.15	1	مرتفعة
35	يظهر الابتسامة والبشاشة في علاقته مع زملائه	3.83	1.16	2	مرتفعة
37	يحرص على تبادل المعرفة مع زملائه	3.81	1.15	3	مرتفعة
34	يحافظ على العلاقات الودية مع الجميع	3.71	1.25	4	مرتفعة
26	يتحدث عن زملائه بطريقة إيجابية	3.53	1.30	5	متوسطة
36	يتسم بالتواضع في تعامله مع زملائه في المدرسة	3.53	1.32	6	متوسطة
31	يعمل بروح الفريق الواحد مع زملائه	3.50	1.36	7	متوسطة
32	يلتزم بالتوجيهات الصادرة عن إدارة المدرسة	3.45	1.37	8	متوسطة
30	يفتخر بإنجازات الزملاء في المدرسة	3.44	1.28	9	متوسطة
28	يشارك آراءه وخبراته مع زملائه في العمل	3.38	1.31	10	متوسطة
33	يشارك زملائه في مناسباتهم	3.37	1.31	11	متوسطة
27	يتقبل النقد الإيجابي الموجه إليه من زملائه	3.30	1.24	12	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.56	1.27		متوسطة

يبين الجدول (7) بأن المتوسط الحسابي لمجال الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو الزملاء بلغ (3.56) وبدرجة متوسطة، بانحراف معياري (1.27)، وقد جاءت الفقرة رقم (29) والتي تنص على" يقدم المساعدة والعون والمشورة المهنية لزملائه في العمل"، بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.83)، وانحراف معياري (1.15)، وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة رقم (35) والتي تنص على "يظهر الابتسامة والبشاشة في علاقته مع زملائه" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.83)، وانحراف معياري (1.16) وبدرجة مرتفعة، كما احتلت الفقرة رقم (33) التي تنص على" يشارك زملائه في مناسباتهم" المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط (3.37) وانحراف معياري (1.31) وبدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة رقم (27) التي تنص على" يتقبل النقد الإيجابي الموجه إليه من زملائه" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط (3.30) وانحراف معياري (1.24) وبدرجة متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلم يتحمل مسؤولية تهيئة مناخ يشجع على العمل والتعاون في المدرسة ويشجع على تحقيق أهداف المدرسة، ويبدي احترامه للحرية الفكرية للزملاء، ويسعى إلى تقديم المشورة المهنية ومساعدة زملائه ويوجههم نحو استخدام الطرق والأساليب التدريسية المناسبة لمحتوى المقررات الدراسية، ويساهم في تنمية معارف ومهارات واتجاهات الزملاء من خلال تبادل الآراء والأفكار التي تساعد على تحسين ظروف العمل وتجويده وتحسين نوعيته وتطويره، وأيضا يعمل المعلم على تقديم الخبرات التي تؤدي إلى رفع كفاءة العملية التعليمية والتربوية داخل المدرسة وخارجها والتي يستفيد منها زملائه في العمل، والتي تزيد المودة والترابط والمحبة بين الزملاء، إضافة لمساعدة المعلم زملائه الجدد في مهنتهم بالنصح، والتوجيه، والتدريب، وذلك بإعطائهم كافة البيانات والمعلومات والخبرات التي تسهل عليهم مهمتهم.

وتأتي أهمية امتلاك أسس النقد الواعي والإيجابي عند تقديم النقد للآخرين لضمان تقبل الأفكار والآراء وعدم التصادم والاختلاف مع الطرف الآخر، وذلك لعدم تقبل بعض المعلمين للنقد الموجه إليهم من الزملاء وعدم محاولتهم تصحيح أخطائهم، وقد يرجع السبب إلى عدم تقديم النقد بصورة بناءة وإيجابية وأسلوب جيد، وأن البعض قد يقوم بانتقاد زملائه بقصد التشهير بهم، ونشر الإشاعات عنهم وإيقاع الفتنة بينهم.

إضافة لالتزام المعلم باحتفاظه بعلاقات طيبة أساسها الثقة مع زملائه ورؤسائه، ويلتزم بروح الود والتعاون بينه وبين زملائه، ويشارك بصورة إيجابية مع زملائه في تطوير العمل المدرسي بحيث ينسجم مع التطورات العلمية والتقنية العالمية مما يرفع من مكانة المدرسة.

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة اغبارية والحياري (2020) التي أكدت أن المعلم مطالب في الابتعاد عن ذكر سلبيات وعيوب زملاءه بغيابهم، وأنه مطالب بنصحهم بالحسنى، وأن تسود علاقات الأخوة والتواضع والمحبة مع الزملاء، وأن يحترمهم ويحافظ على أسرارهم، واختلفت مع نتائج دراسة الحراحشة (2021)، ودراسة العلياني (2015) والتي حل فيها مجال علاقة المعلم مع زملائه بالمرتبة الأولى.

رابعًا: مجال الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المجتمع

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة، والرتبة، لفقرات مجال "الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المجتمع" والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات مجال الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المجتمع مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
40	يكرس القيم الإيجابية بين أفراد المجتمع	3.88	1.07	1	مرتفعة
41	ينمي في نفوس الطلبة حب الوطن والانتماء إليه	3.87	1.15	2	مرتفعة
42	يحرص على التواصل الفعال مع أفراد المجتمع	3.83	1.01	3	مرتفعة
45	يشارك في الأنشطة التي تخدم المجتمع وأفراده	3.79	1.03	4	مرتفعة
43	يساعد في معالجة القضايا والمشكلات التي تواجه المجتمع	3.76	1.06	5	مرتفعة
47	يسهم في حماية المجتمع من الغزو الثقافي والفكري	3.73	1.11	6	مرتفعة
44	يشجع المبادرات المجتمعية الإيجابية	3.73	1.13	7	مرتفعة
46	ينشر الوعي الثقافي بين أفراد المجتمع ويحارب الشائعات	3.62	1.24	8	متوسطة
49	يسهم في العمل التطوعي المدرسي	3.59	1.14	9	متوسطة
50	يربي الطلبة على النظام والتعاون	3.58	1.35	10	متوسطة
39	يهتم بتنمية التفاعل الإيجابي مع الثقافات الأخرى	3.53	1.20	11	متوسطة
38	يشارك بفاعلية في مجلس أولياء الأمور	3.47	1.20	12	متوسطة
48	يتعاون مع أولياء الأمور في توجيه الطلبة تربويًا	3.45	1.26	13	متوسطة
	الدرجة الكلية	**3.68**	**1.15**		**مرتفعة**

يبين الجدول (8) بأن المتوسط الحسابي لمجال الأخلاقيات التي يلتزم بها المعلمون نحو المجتمع بلغ (3.68) وبدرجة مرتفعة، بانحراف معياري (1.15)، وقد احتلت الفقرتان رقم (40) و(41) واللتان تنصان على" يكرس القيم الإيجابية بين أفراد المجتمع " و"ينمي في نفوس الطلبة حب الوطن والانتماء إليه" أعلى رتبتين بمتوسطين حسابيين (3.88) و(3.87) وانحراف معياري (1.07) و(1.15)على التوالي، وبدرجة مرتفعة، كما احتلت الفقرة رقم (38) التي تنص على "يشارك بفاعلية في مجلس أولياء الأمور" المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط (3.47) وانحراف معياري (1.20) وبدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة رقم (48) التي تنص على" يتعاون مع أولياء الأمور في توجيه الطلبة تربويًا" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط (3.45) وانحراف معياري (1.26) وبدرجة متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يعكسون صورة إيجابية للمهنة أمام أفراد المجتمع، ولاحترامهم لعادات المجتمع المحلي وقيمه وتقاليده وتراثه، فيقوم المعلمين في الاتصال بالبيئة التي تقع فيها المدرسة والمساهمة في حل المشكلات الطارئة والمؤقتة، وتسخير كل إمكانياتهم في ميدان تخصصهم لخدمة البيئة والمجتمع، ويعمل على تكريس القيم الإيجابية ونشر الوعي الثقافي بين أفراد المجتمع، ويحارب الشائعات، ويشعر المجتمع بأهمية المدرسة ودورها في خدمته، ويعمل على توجيه المجتمع توجهًا سليمًا، يكفل تحقيق الترابط الاجتماعي، والوحدة الوطنية، وأن يمتنع المعلم عن كل ما من شأنه إشاعة الفوضى في المجتمع.

وينمي المعلمين الجانب الخلقي لدى المجتمع بما يساهم في حماية المجتمع ويوجه الطلبة إلى التعامل الإيجابي مع أفراد المجتمع، حتى تتحقق الألفة والمحبة بين جميع أفراد المجتمع، ويقضي الطلبة وقت طويل في المدرسة ويكونون بعيدين عن رقابة الأهل، ومن هنا يأتي دور المعلمين في التعاون مع أولياء الأمور في توجيه الطلبة تربويًا، فالمعلم إضافة لدوره بالاهتمام في الجانب العلمي للطلبة، يهتم أيضًا بتربيتهم وتوجيههم إلى الطريق السليم، ويقيم ما يراه معوجًا في سلوكهم وتصرفاتهم، ويكون منافيًا للعادات والتقاليد والقيم، إلا أن النتيجة قد جاءت بدرجة متوسطة وذلك لكثرة الأعباء الإدارية الملقاة على المعلمين، وضيق الوقت وتركيزهم على الانتهاء من تدريس المناهج الدراسية خلال الفصل الدراسي.

وقد اختلفت مع نتائج دراسة الحراحشة (2021)، ودراسة اغبارية والحياري (2020) والتي أظهرت أن ساعات الدوام الطويلة للمعلمين وانشغالهم بواجباتهم المنزلية والأسرية تؤدي إلى عدم وجود تشارك فعال بين المدرسة والمجتمع المحلي، وأنه لا توجد آلية تعاون جدية بينهما.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في لواء قصبة عمّان تعزى إلى متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، الجهة المشرفة)؟"

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات مديري المدارس حول درجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين حسب متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، الجهة المشرفة)، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات مديري المدارس حول درجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمون حسب متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، الجهة المشرفة)

المجال	المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلي	الجنس	ذكر	84	3.48	0.66
		أنثى	81	3.69	0.60
		الكلي	**165**	**3.58**	**0.64**
	الجهة المشرفة	حكومية	93	3.78	0.55
		خاصة	72	3.33	0.66
		الكلي	**165**	**3.58**	**0.64**
	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	51	3.66	0.59
		5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	61	3.48	0.70
		10 سنوات فأكثر	53	3.64	0.62
		الكلي	**165**	**3.59**	**0.64**

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين حسب متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، الجهة المشرفة) على الاستبانة الكلية.

ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) لتقديرات مديري المدارس، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): نتائج تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) لأثر الجنس والجهة المشرفة وسنوات الخبرة على تقديرات مديري المدارس في لواء قصبة عَمان لدرجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.02	1	0.02	0.07	0.79
الجهة المشرفة	5.98	1	5.98	24.31	.060
سنوات الخبرة	0.29	2	0.15	0.59	0.55
الخطأ	37.67	7	0.25		
الكلي	**49.46**	**164**			

يلاحظ من الجدول (10)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقديرات مديري المدارس في لواء قصبة عَمان لدرجة ممارسة أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين تُعزى لمتغيرات الجنس، الجهة المشرفة، وسنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة F (0.07)، (24.31)، (0.59) على التوالي، وبدلالة إحصائية بلغت (0.79)، (0.060)، (0.55) على التوالي، وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا.

وفيما يتعلق بمتغيرات الدراسة تم تناولها كما يأتي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال:

أ. الجنس

تعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس إلى أن الأخلاقيات تهم مديري المدارس بغض النظر عن جنسهم سواءً كانوا ذكورًا أم إناثًا، كما أنه يؤشر إلى أن توقعات مديري المدارس (ذكور وإناث) لممارسة المعلمين لهذه الأخلاقيات كانت متقاربة، تنطلق من توقعات درجة ممارسة عالية؛ باعتبار المعلمين مربين وقدوات لطلبتهم، وأن أخلاقيات مهنة التدريس قد أصبحت سلوكًا أو ثقافة يمتلكها المعلمين من النظام التربوي سواء كانت قليلة أو متوسطة أو مرتفعة، فهو يمارسها في وظيفته كما تشربها المجتمع، وبغض النظر عن المتغيرات، كما أن القوانين المعمول بها في المدارس لا تعطي امتيازات أو تسهيلات للعاملين في مهنة التدريس على أساس الجنس، فالمنهاج واحد والواجبات والحقوق واحدة.

وقد اتفقت نتائج الإجابة على هذا السؤال مع نتائج دراسة حسن وفرحان (2018) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى أثر الجنس.

ب. سنوات الخبرة

ويعزى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة لدى المديرين إلى أن الأخلاق حينما تترجم إلى سلوك يستطيع أن يقيمها كل إنسان، بما هو متعارف ومتفق عليه بين أفراد المجتمع، والمنبثق عن فلسفة المجتمع الذي يؤمن به، وكذلك المعتقد الفكري والديني السائد والمنتشر بين أفراده، لذا لا فرق في امتلاك المديرين لسنوات الخبرة حتى يستطيعوا إصدار حكم على معلميهم بدرجة التزامهم بأخلاقيات مهنة التدريس، فأخلاقيات مهنة التدريس جزء من الأخلاق الإسلامية وثقافة المجتمع وقيمه، وتنبع من نفس الإنسان بغض النظر عن الخبرة.

وقد اتفقت نتائج الإجابة على هذا السؤال مع نتائج دراسة حسن وفرحان (2018) والتي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة، واختلفت مع نتائج دراسة اغبارية والحياري (2020) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة لصالح فئة (5-10) سنوات، ودراسة السرور (2018) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا لمتغير الخبرة لصالح (6) سنوات فأكثر.

ج. الجهة المشرفة

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير الجهة المشرفة إلى أن الأخلاق تنبثق عن فلسفة المجتمع الذي يؤمن به الأفراد، وكذلك المعتقد الفكري، والديني، السائد والمنتشر بين أفراده، لذا بغض النظر عن الجهة المشرفة للمدير سواء القطاع العام أو الخاص حتى يستطيع أن يصدر حكمًا على درجة التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التدريس.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل لها توصي الباحثة بما يلي:

- إجراء دورات تدريبية لتوعية المعلمين بأخلاقيات المهنة وتدريبهم على توظيفها في عملهم.
- عقد اللقاءات والندوات وورش العمل المتعلقة بأخلاقيات المهنة في المدارس ودعوة المعلمين للاشتراك بها.
- وضع مقرر يسمى أخلاقيات المهنة يبين أهمية الالتزام بالمهنة كمتطلب إجباري يُدرس في كليات التربية لجميع طلبة الجامعات.
- إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة في جميع مديريات التربية والتعليم في مناطق مختلفة.
- دراسة العلاقة بين درجة الالتزام بأخلاقيات مهنة التدريس وبعض المتغيرات النفسية مثل الاتجاه نحو مهنة التدريس، أو الرضا الوظيفي.

المراجع:

القران الكريم

أحمد، نجلاء. (2018). *الإعلام الديني والتعددية الثقافية*. دار المعتز للنشر والتوزيع.

أبو الحاج، مجدي والحجاج، حرب. (2018). درجة التزام المعلمين والمعلمات بأخلاقيات مهنة التعليم في مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة وعلاقته بأسباب تدني مستوى تحصيل طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. *دراسات العلوم التربوية*: 45(1)، 37-61.

اغبارية، هاني والحياري، حسن. (2020). درجة التزام معلمي المدارس الإعدادية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر معلمي ومديري ومشرفي مدارس لواء حيفا: المعيقات والحلول. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 28(2)، 628-660.

بن عبد الله، بثينة وعوماري، محمد. (2021). أهمية التزام هيئة التدريس بأخلاقيات المهنة باستخدام مهارة التواصل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*: 3(2)، 163-149.

جراح، خولة. (2021). درجة ممارسة الأستاذ الجامعي لأخلاقيات مهنة التدريس الجامعي من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي في جامعة طيبة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث- العلوم الإنسانية*: 35(3)، 354-378.

الجعب، نافذ. (2018). *أخلاقيات مهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة*. مطبعة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع.

الحديدي، عماد والشاعر، عدلي. (2022). مستوى وعي طلبة التدريب الميداني بكلية التربية في جامعة الأقصى بأخلاقيات مهنة التعليم. *المجلة التربوية*: 94 (94)، 1315- 1356.

الحراحشة، أحمد. (2021). درجة التزام معلمي التربية الإسلامية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة جرش. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 5(28)، 24-38.

الحربي، مساعد. (2020). مدى توافر أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي إدارة تعليم الرياض وسبل تعزيزها من وجهة نظر مديريهم. *مجلة العلوم التربوية*: 32(2)، 367-384.

حسن، مثنى ولطيف، عماد وفرحان، مثنى. (2018). أخلاقيات مهنة التدريس ومدى التزام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مديرية تربية محافظة الأنبار بهذه الأخلاقيات من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*: 2018 (21)، 327-313.

حيدر، عبد الواحد. (2021). درجة ممارسة عضو هيئة التدريس بجامعة تعز فرع التربية لأخلاقيات مهنة التدريس من وجهة نظر الطلبة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية:* 6(14)، 339-367.

الخليفات، أنوار (2020). مدى ممارسة طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلماتهم في لواء الأغوار الجنوبية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 4 (10)، 70-85.

درادكة، محمود. (2020). *درجة التزام معلمي المدارس الثانوية في لواء المزار الشمالي بأخلاقيات مهنة التعليم وعلاقتها بمستوى أداء الطلبة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

سالم، أماني. (2017). تصور مقترح لميثاق أخلاقي لمهنة التدريس من وجهة نظر أساتذة التربية. *مجلة التربية- جامعة بور سعيد*: 22 (22)، 697-773.

السرور، جابر. (2018). *مدى التزام معلمي التربية المهنية بأخلاقيات المهنة في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

الشبول، زينب ونجادات، أحمد. (2022). *درجة التزام مديرات ومعلمات رياض الأطفال بأخلاقيات مهنة التعليم في محافظة إربد من وجهة نظرهن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الشياب، محمود والحياري، حسن والشرمان، منيرة. (2018). درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية لأخلاقيات مهنة التعليم (المعيقات والحلول). *مجلة العلوم التربوية*: 45(4)، 461- 478.

الطويل، منى. (2021). دور أخلاقيات الإدارة على الإبداع الإداري: دراسة تطبيقية على مجموعة من الإداريات بالمدارس بمنطقة عسير التعليمية. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*: 5(4)، 125 -156.

العلياني، سعد. (2015). مدى التزام معلمي التربية الإسلامية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها في مدينة الجبيل الصناعية. *المجلة العلمية*: 3(4)، 105-158.

العليمات، أشرف والزبون، محمد. (2018). واقع أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر مدرائهم. *المجلة التربوية الأردنية*، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية: 3(2)، 289-272.

الغافرية، بدرية والقاسمية، عايدة (2019). درجة التزام معلمي مدارس التعليم الأساسي للصفوف (5-9) بأخلاقيات مهنة التعليم في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية:* 3(12)، 207-246.

الفدعان، نوره والخوالدة، تيسير. (2022). *درجة التزام مديري المدارس في مخيم الزعتري بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت، المفرق.

القرشي، هدى. (2021). دور الجامعات في تفعيل أخلاقيات المهنة. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ: 21(2)، 441-466.

قشمر، علي (2017). درجة التزام معلمي ومعلمات المدارس الفلسطينية بأخلاقيات مهنة التعليم وقواعد السلوك من وجهة نظر المدراء. *مجلة العلوم الإنسانية*: 1(8)، 291-320.

قطيط، عدنان. (2016). مكافحة الفساد الإداري بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر: بدائل استراتيجية مقترحة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: (69)، 213-272.

محمد، سعد وعبد الله، مصطفى. (2019). مدى التزام معلمي التعليم الثانوي بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مدراء المدارس بمنطقة ترهونة. *مجلة جامعة الزيتونة*: (29)، 126-143.

Al- Skarna, B. K. (2009). *Ethics of work (1th ed).* Dar Al Massira for publishing, Printing & Distribution.

Ayenalem, K., Abate, S., Ayalew, H., & Mengesha, J. (2022). Secondary school teachers code of ethics in Ethiopia: implications for policy and practice. *Heliyon*, 8(10), 2405- 8440. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10885

Burakgazi, S. G., Can, I., & Coskun, M. (2020). Exploring Pre-Service Teachers' Perceptions about Professional Ethics in Teaching: Do Gender, Major, and Academic Achievement Matter. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 213-228. https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.14

Gungor, S.K, & Ozkara, F. (2017). A Qualitative Research on Administration Ethics at School. *Journal of Education and Training Studies*, Published by Red fame Publishing. https://doi.org/10.11114/jets.v5i11.2705

Turk, M., & Vignjevic, B. (2016). Teachers work ethic: Croatian students' perspective. *Fore de Education*, 14(20), 489- 514. https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.024

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.5 pp: 871-883

Oct (2023)

Article 5

أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في التحصيل وتنمية التوجه نحو التعلم لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن

The Effect of Using Marzano's Learning Model in Achievement and Students' Orientation towards Learning among 7th Grade Female Students in Jordan

دينا عودة الصغير[1] ، عبد السلام موسى العديلي[2]

Dina Odeh Alsagher[1], Abdelsalam M. Adili[2]

[1] طالبة ماجستير في مناهج علوم وأساليب تدريسها- جامعة آل البيت- الأردن

[2] أستاذ دكتور في المناهج والتدريس- جامعة آل البيت- الأردن

[1] Master's student in science curricula and teaching methods, Al al-Bayt University, Jordan

[2] Professor Doctor in Curriculum and Instruction, Al al-Bayt University, Jordan

[1] denadina47@yahoo.com

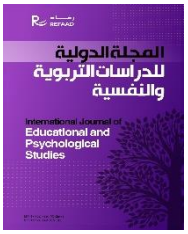
Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2023 /4/6	2023 /5/3	2023/5/16

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.5.5

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

رفاد REFAAD
www.refaad.com

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



أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في التحصيل وتنمية التوجه نحو التعلم لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن

The Effect of Using Marzano's Learning Model in Achievement and Students' Orientation towards Learning among 7th Grade Female Students in Jordan

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في التحصيل وتنمية التوجه نحو التعلم في مادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن.

المنهجية: لتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحثان المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي لملائمته لطبيعة الدراسة. بلغ مجموع أفراد الدراسة (59) طالبة توزعن على مجموعتين (تجريبية بلغ عدد أفرادها (30) طالبة، درست وحدة تعليمية في مادة العلوم وفق نموذج أبعاد التعلم لمارزانو، وضابطة بلغ عدد أفرادها (29) طالبة، درست الوحدة نفسها في مادة العلوم وفق الطريقة الاعتيادية). تم إعداد المادة التعليمية المتضمنة دروس وحدة الأرض من كتاب العلوم للصف السابع الأساسي للفصل الدراسي الأول وفق نموذج ابعاد التعلم لمارزانو والمؤلف من خمسة أبعاد أساسية وهي: (الاتجاهات الايجابية نحو التعلم، اكتساب المعرفة وتكاملها، تعميق المعرفة وصقلها، الاستخدام ذي المعنى للمعرفة، عادات العقل المنتجة)، بالإضافة إلى بناء اختبار تحصيلي في مادة العلوم تكون من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتم تطوير مقياس لقياس التوجه نحو تعلم العلوم تكوَّن من (20) فقرة، وتم التحقق من صدقها وثباتها.

النتائج: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات الصف السابع الأساسي على الاختبار التحصيلي ومقياس التوجه نحو التعلم في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج أبعاد التعلم لمارزانو.

الخلاصة: في ضوء نتائج الدراسة فقد أوصت معلمي العلوم باستخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانوا في تدريسهم.

الكلمات المفتاحية: *نموذج التعلم لمارزانو؛ التحصيل الدراسي؛ التوجه نحو التعلم.*

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the effect of using Marzano's model in achievement and developing an orientation towards learning in science among seventh-grade female students in Jordan. To achieve the purposes of the study.

Methods: The study used the experimental approach. The subjects of the study consisted of (59) students who were distributed into two groups (experimental, the number of which was (30) students, who studied an educational unit in the subject of science according to Marzano's learning model, and a control group of (29) students studied the same unit in the subject of science according to the usual method). The educational material that includes the lessons of the earth unit from the seventh-grade science book for the first semester was prepared according to Marzano's learning dimensions model, which is composed of five basic dimensions, namely: (positive attitudes towards learning, knowledge acquisition and integration, knowledge deepening and refinement, meaningful use of knowledge and habits of mind produced. An achievement test in science was developed, consisting of (20) multiple-choice items, and a scale for measuring motivation towards learning science, consisting of (20) items, and their validity and reliability were verified.

Results: The results showed that there was statistically significant difference between the mean scores of seventh grade female students on the achievement test and the scale of orientation towards learning science in science subject in favor of the experimental group, which is taught according to Marzano's learning model.

Conclusions: In light of the study results, science teachers recommended using Marzano's Dimensions of Learning model in their teaching.

Keywords: *Marzano's learning model; academic achievement; motivation towards learning.*

المقدمة:

في عصرٍ من أهم سماته التغير السريع والتطور في المعارف والمهارات والمستحدثات التكنولوجية بفعل تطور أدوات البحث والدراسة، بات النظام التربوي بعامة والعملية التعليمية التعلمية بخاصة امام تحديات كبيرة تتمثل في اعداد جيل يمتلك مهارات تتناسب مع طبيعة العصر الحالي.

تعد عملية تطوير التعليم والتعلُّم ورفع مستوى العملية التعليمية، إحدى الركائز الأساسية التي تعمل على تقدم المجتمعات وتطورها، ولكي يتم تطوير المجتمعات لا بد من تطوير العملية التعليمية التعلُّمية، وذلك من خلال الاهتمام بسائر مكوناتها الرئيسة، بما فيها المعلم وطريقة التدريس، والمادة الدراسية والطلبة أنفسهم، والذي يعدُّ أحد أوجه الاهتمام بالطلبة هو التعرف على الطرائق التي يتبعها المعلمون عند تقديم المعارف والمعلومات والمهارات لهم، بحيث تتناسب مع قدراتهم وميولهم وتلبي احتياجاتهم وتراعي الفروق الفردية بينهم (الحيلة، 2014).

وقد اتجه العديد من التربويين إلى تبني استراتيجيات تدريسية حديثة؛ جعلت الطالب محورًا للعملية التعليمية، وبالتالي أصبح التركيز منصبًّا على نشاطه وإيجابيته، وقدرته على استخلاص المفاهيم والأفكار من المواقف التعليمية المخطَّطة مسبقًا. ومن ثَمَّ دعا العديد من التربويين إلى إعادة النظر في بناء المناهج بشكل عام، ومناهج العلوم بشكل خاص، بحيث يتم تطويرها في صورة أنشطة تعليمية تحقق التعلم ذو المعنى وتجعل التعلم أكثر متعة للطالب. فأصبح الاهتمام بها ضرورة ملحة ذلك في ظل التقدم العلمي والتقني، وباعتبارها من المواد الديناميكية من حيث التطور المعرفي السريع ولاحتوائها على الكثير من المهارات والمعارف والخبرات التعليمية، فكان من ضروري مواكبة هذا التقدم حتى ينعكس على مواد العلوم وطرائق تزويد الطلبة بالمهارات والكفايات التي يحتاجونها في هذا العصر (زيتون، 2000).

وتُعدُّ الأنشطة التعليمية حجر الأساس في تدريس مادة العلوم في مراحل التعليم المختلفة، وتؤكد الاتجاهات الحديثة التي اهتمت بإعداد معلمي العلوم على تمكين المعلم من امتلاك وممارسة المهارات العلمية التي تتعلق بقدرة معلم العلوم على تصميم وممارسة وتطوير الأنشطة التعليمية (زيتون، 2010).

كما وأكَّد الوسمي (2013) على أن واقع تدريس العلوم في المدارس يركز على تدريس المعلومات كغاية في حد ذاتها، وعلى نحو غير وظيفي، وباستخدام طرائق وأساليب واستراتيجيات اعتيادية تعتمد على الحفظ والاستظهار، وتركز على المعرفة ذاتها بدون استغلال الامكانات العقلية للمتعلمين، حيث تحدُّ طرائق التدريس الاعتيادية من قدرات المتعلمين على التفكير والابتكار وتقليل الدافعية لدراسة العلوم.

كما وتؤثر الطرائق الاعتيادية في التدريس على تحصيل الطلبة، فتؤدي إلى تدني مستوى تحصيلهم في المواد الدراسية كلها على حدٍ سواء، وفي مادة العلوم على وجه الخصوص، وهذا ما أكدته نتائج اختبارات متعددة طُبِّقت على الطلبة الأردنيين؛ كاختبار ضبط نوعية التعلُّم لطلبة المرحلة الأساسية والذي تعقده وزارة التربية والتعليم في مباحث مختلفة منها: مبحث العلوم، أما عن الدراسات الدولية والتي أجريت على مبحثي العلوم والرياضيات، فقد بلغ المتوسط الحسابي لأداء الطلبة عام 2003 (475) وهو دون المتوسط العام وبدلالة إحصائية، أما في العام (2007) فقد بلغ متوسط الأداء (482)؛ أي بزيادة (7) درجات عن العام (2003)، وهذا المتوسط يزيد عن المتوسط العام بمقدار (16) درجة، إلا أنه فرقٌ ظاهري غير دال إحصائيًا (أبو زعرور والسعايدة، 2017).

وفي هذا السياق، أجرى المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية دراسة للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA) عام (2011) الذي تُشرف عليه منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي، هدف إلى التعرف على مدى امتلاك الطلبة للمهارات والمعارف الأساسية في مباحث عدة ومنها العلوم من عمر (15) سنة، بمشاركة عدة دول منها الأردن، حيث جاء ترتيبها (51) في مبحث العلوم، وبناءً على ذلك أوصى المركز الوطني في تقريره بضرورة إيجاد نقلة نوعية في برامج التدريب والتأهيل وذلك من خلال التركيز بصورة رئيسية على الاستراتيجيات والاتجاهات الحديثة في التدريس (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2011).

ومن الدراسات الدولية أيضًا دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم والذي يُعرف باختبار (TIMSS)، وهي دراسة عالمية تعقد بصورة منتظمة كل أربع سنوات، تقيس مستوى أداء الطلبة في مادتي الرياضيات والعلوم في الصفي الرابع والثامن، وتشارك فيه أكثرن (60) دولة على اختلاف أنظمتها وخلفياتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، مما يجعلها أداة تقويم ذات مقارنة دولية تسهم بياناتها النهائية في قياس مدى تأثير هذه العوامل المتباينة على مستوى التحصيل، وتشرف على هذه الدراسة في جميع الدول المشاركة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA). وتتأثر نتائج الطلبة في ظل مجموعة من التغيرات منها جنس الطلبة (ذكر، أنثى)، والسلطة التربوية المشرفة (وزارة التربية والتعليم، وكالة الغوث، والتعليم الخاص)، وموقع المدرسة (مدينة، ريف)، وطبقات عينة الدراسة (مدارس استكشافية/ وزارة التربية والتعليم، مدرستا/ وزارة التربية والتعليم)، وكان الأردن على المستوى العربي قد حقق الترتيب الأول في العلوم لدورات الدراسة 1999، 2003، 2007 ، وجاء ترتيبه ثالثاً في دورة عام 2011، وتراجع إلى الترتيب الخامس في دورة عام 2015 (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2011).

وبناءً على ما تقدَّم، فإن التربويون ينادون بتبني استراتيجيات ونماذج وطرائق تدريس متنوعة، تمكن الطلبة من التفكير والإبداع لديهم، وتعدُّ النظرية البنائية من أهم النظريات التي اهتمت بتعلم الطلبة (الزيتون، 2002). وينبثق من هذه النظرية التي تؤكد على أن المعرفة هي الاساس الذي يبني الفرد من خلاله خبراته هو نموذج التعلم لمارزانو (Marzano et al, 1993).

ويعتبر نموذج ابعاد التعلم لمارزانو ثمرة من ثمرات بحوث شاملة في مجال اكتساب المعرفة والتعلم السليم في إطار فكري أطلق علية نموذج أبعاد التعلم، وكذلك أطلق علية أبعاد التفكير، ويعتبر نموذج أبعاد التعلم نموذج تدريس صفي يهدف الى تكامل المعرفة وربطها وكسبها من خلال التخطيط للتدريس وتنفيذ وتصميم المنهج التعليمي وكذلك يقوم على تقويم أداء للطلاب (Marzano, 2002) .

يستند نموذج مارزانو لأبعاد التعلم إلى الفلسفة أو النظرية البنائية التي تفترض بأن المعرفة السابقة شرط لحدوث التعلم الجديد، كما ترى أن أي تعلم جديد يتشكل بمجهود عقلي نشط من قبل المتعلم (الربعي، 2014) من خلال التفاعل القائم في عملية التعلم بين الخبرات السابقة وخبرات التعلم الجديدة، إذ أن هذا التفاعل يؤدي إلى تفسير المعلومات والمعارف في ضوء الخبرة السابقة، ويؤدي بالتالي إلى بناء المعنى وفقًا لحاجة المتعلمين وخلفياتهم المعرفية، واهتماماتهم ومن هنا يكون أساس التفكير المنظومي الذي يقوم على وعي الفرد هو أن يفكر في نماذج ومنظومات واضحة وأن يدرك أنها منظومات ونماذج وليست حقائق، وأن يكون باستطاعته بناءها وتحليلها ويعتمد ذلك على أشكال التمثيل المتاحة (عفانة وأبو ملوح، 2006) فالمتعلم في نظر المعرفيين كائن نشط يبادر إلى معاينة الخبرات التي تؤدي إلى التعلم يبحث عن المعرفة التي تمكنه من حل المشكلات ويعيد تنظيم ما لديه من معارف يقرر، وينتبه، ويستجيب استجابات متنوعة في طريق محاولته لتحقيق ما يهدف إليه.

وتوصل مارزانو (Marzano, 1993) إلى أن عملية التعليم تتضمن وتتطلب تفاعل خمس انماط من التفكير اسماها أبعاد التعلم، وهذه الأبعاد الخمسة توضح كيف يعمل العقل خلال العملية التعليمية، وهي:

- **الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم**

يرى مارزانو (Marzano et al, 2001) أن الاتجاهات الإيجابية والتطورات تؤثر في قدرة الطلاب على التعلم سلبًا أو إيجابًا، واعتبر أن من العناصر المفتاحية في التعلم الفعال أن نكون وترسخ اتجاهات إيجابية وتصورات عن التعلم، لذلك يحدد مارزانوا جانبين يتم من خلالهما تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم هما:

أ- مناخ التعلم: عادة عندما يشعر الطلاب بالراحة والأمان، وأن مكان التعلم آمن ومنظم ومريح تتولد لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم، لذلك توصل مارزانو إلى مجموعة من الأداءات التدريسية التي يقوم بها المعلم وتنمي الاتجاهات الإيجابية نحو مناخ التعلم منها: التأكد من الالتفاف على جميع الطلاب داخل الغرفة الصفية، المناداة على الطالب بالاسم المحبب له، والحركة المقصودة نحو الطالب والتعامل معه بود واحترام والتأكيد على احترام الاستجابات الصحيحة وغير الصحيحة، والعمل على إعادة صياغة الأسئلة بأنماط مختلفة وبعبارات مختلفة والتي تقود إلى الاستجابة الصحيحة، وإعطاء الوقت الكافي لجميع الطلاب للإجابة عن الأسئلة، وتقديم المؤشرات الكافية التي تساعد الطالب للوصول للاستجابة الصحيحة.

ب- المهام الصفية: للمهام الصفية أهمية كبيرة و ذات فائدة كبيرة للطلاب، فهي توفر لديهم اتجاهات إيجابية نحو المهام الصفية المكلفين بها، وأن عملية انجازها ستكون بطريقة مثمرة . وقد حدد مارزانو عددًا من الأداءات التي ينبغي على المعلم مراعاتها في طريقة تدريسه لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المهام الصفية مثل:

- قيمة المهمة: لكي تكون المهمة التي يدركها الطالب لها قيمة في تعلمه تكون من خلال ملائمة الأهداف الشخصية للطالب وتكون مناسبة له، وفي حدود فهمه، وتكون المهمة مفتوحة النهاية مع السماح للطالب من الانتهاء منها، وكذلك أن تقدم التغذية الراجعة المناسبة وذات إتجاه ايجابي للطلبة.
- وضوح المهمة: في البداية يجب على المعلم تقديم نموذج للمهمة المراد تنفيذها وإنجازها ليتكون تصورًا واضحًا عن المهمة المراد تنفيذها.
- الامكانات: على الطلبة أن يدركوا أن لديهم الامكانات والموارد الضرورية لإتمام المهمة، سواء كانت موارد داخلية مثل القدرة والدافعية والجهد، فالطالب الذي يمتلك الإمكانات الداخلية يعتقد أن يكمل المهمة بنجاح ويبذل اقصى الجهد لإنهاء المهمة بنجاح، وكذلك يصبح لديه شعور بأنه لا توجد مهمة أبعد من المنال، فعلى المعلمين أن ينمي إحساس الطلبة بقدراتهم والعمل على التعلم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم واستخراج جميع القدرات الإيجابية لديهم، والامكانات والمصادر الخارجية تتمثل المصادر التعليمية والأجهزة والوقت والإرشادات الضرورية لإنجاز المهمة.

- **اكتساب المعرفة وتكاملها**

يرى وتريس ومارزانو (Marzano & Waters, 2007) أن الغرض من التربية الصفية بصفة عامة والتدريس بصفة خاصة هو اكتساب الطالب للمعرفة الضرورية والعمل على مساعدته للوصول إلى تكامل المعرفة في سياق خبراته، كما يرتكز نموذج أبعاد التعلم على الافتراض بأن المحتوى المعرفي وعمليات الاستدلال والتفكير هما من يتشكل بهما قاعدة التعليم الأساسية للوصول إلى بيئة تعليمية تحوي متعلم متقن ومتمرس لذا ينبغي أن يكتسب الطالب نوعين من المعرفة هما: المعرفة الإجرائية، وهي المعرفة التي تنتج عن مجموعة من العمليات التي تكون أما خطوات متتابعة متتالية مرتبة ترتيب خطيًا أو ترتيب غير خطي والتي يقوم بها الطالب، والمعرفة الإجرائية يكتسبها الطالب من خلال ممارسة مهارات معينة كإجراء تجربة ما أو دراسة ما حول محتوى معين أو من خلال كتابة مقال أو تلخيص موضوع و تصنيف الأشياء. والمعرفة المفاهمية، ويرى مارزانو وآخرون (Marzano, 1993) أن المعرفة المفاهمية تعتمد على فهم مكونات البناء المعرفي من الحقائق والتعميمات والأفكار والتي يكون لدى الطالب من خلالها القدرة على استدعاء أجزائها.

- **تعميق المعرفة وصقلها**

يرى مارزانوا (Marzano,1998) أن الهدف من التعليم الجيد أبعد وأعمق من اكتساب المعرفة وملء الدماغ بالمعلومات والمهارات فقط، وإنما البحث عن المعلومات في الذاكرة وإعادة صياغتها وصقلها. وقد أكَّد بياجيه على ضرورة تعميق المعرفة وصقلها عندما تحدث عن التمثل والتواؤم كمبدأين في التعلم حيث عرف التمثل بأنه: تكامل الخبرة الجديدة في البناء القائم في عقل المتعلم، أما التواؤم فهو تغيير البناء القائم نتيجة للتفاعل مع الخبرة الجديدة.

- **الاستخدام ذي المعنى للمعرفة**

أشار مارزانو (Marzano, 1998) إلى أن الأفراد يتعلموا بصورة أكثر فاعلية عندما يكونوا قادرين على استعمال المعرفة لإنجاز المهام والواجبات الجادة التي تتيح لهم استكشاف المصالح الخاصة والمنافع الذاتية من خلال البحث والاستقصاء وصول إلى المعايير والضوابط وصولًا إلى اتخاذ القرار.

وذكر مارزانو أنه من المهم أن نتذكر أن العمليات التي يقوم بها الطالب لتنمية التعلم وتعميق المعرفة ليست هدفًا في ذاتها لأننا لا نقارن من أجل المقارنة ذاتها أو نجرد من أجل التجريد وإنما نستخدم المعرفة استخدامًا ذا معنى بالنسبة لنا حين نقوم باتخاذ القرار.

- **عادات العقل المنتجة:**

إن التعليم الجيد هو الذي يكون هدفه اكتساب الطلبة المهارات اللازمة لتعلم أي خبرة يمرون بها، بمعنى تنمية المهارات العقلية للطلبة المتمثلة في عادات العقل المنتجة. وقد أشار مارزانو إلى أن العادات العقلية المنتجة هي الطاقة الكامنة للعقل، والواجب على المربين والمعلمين أن يعملوا في اتجاه هذه العادات العقلية للمتعلمين من أجل تنميتها وتطويرها لكي يصبحوا أكثر استعدادًا لاستخدامها عندما تواجههم أوضاع ينقصها اليقين ويسودها التحدي (Marzano, 2004).

ومن خلال اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة فقد وجدا بعض الدراسات ذات الصلة:

- **قام المنتشري (2020)** بإجراء دراسة هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في مادة الرياضيات على تنمية بعض عادات العقل المنتجة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، تم اتباع المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة زيد بن الخطاب بمحافظة العرضيات حيث قُسِّمت إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم إعداد دليل للمعلم، وكتاب للطالب وفقًا لنموذج أبعاد التعلم لمارزانو لكليهما، كذلك تم إعداد مقياس لبعض العادات العقلية المنتجة ومعالجة البيانات لهذا المقياس إحصائيًا باستخدام اختبار" ت"، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية و أفراد المجموعة الضابطة بعديًا لصالح المجموعة التجريبية في العادات العقلية المنتجة المستهدفة (المثابرة، التحكم بالتهور، التساؤل وطرح المشكلات، والتفكير بمرونة) .
- **وهدفت دراسة الخزاعلة وآخرون (2020)** إلى استقصاء فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تحسين التفكير المنتج في الرياضيات لطلبة الصف التاسع الأساسي. اختيرت عينة أفراد الدراسة بالطريقة المتيسرة من إحدى مدارس مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، موزعين في (4) شعب اثنتين تجريبيتين وعددهما (60) طالبًا وطالبة وتم اختيارهما عشوائيا وتدريسهم وفق نموذج أبعاد التعلم، واثنتين ضابطة وعددهم (60) طالبًا تم تدريسهما بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثون اختبارًا لقياس فاعلية أبعاد التعلم في التفكري المنتج، حيث تم التحقق من صدقه وثباته وتطبيقه على أفراد الدراسة في المجموعات الأربع، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير المنتج لدى طلبة الصف التاسع الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح أفراد المجموعتين لتجريبيتين.
- **أما عن دراسة حولتا والشرع (2019)** فقد هدفت إلى تعرف أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في التحصيل الدراسي: الآني والمؤجل في الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، ولتحقيق هدف الدراسة، طُبق اختبار التحصيل على عينة قصدية من (62) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس لواء ماركا، وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة الآني والمؤجل في مجموعتي الدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية الآني والمؤجل ولصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بتشجيع معلمات الصفوف الثلاثة الأولى على توظيف نموذج مارزانو في تدريس الرياضيات.
- **وأجرت البروديل(2018)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة أثر توظيف نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات حل المسائل الكيمائية لدى طالبات الصف الحادي عشر، ولتحقيق اغراض الدراسة اتُّبع المنهج التجريبي بإتباع نظام المجموعتين (الضابطة والتجريبية)؛ لذلك اختارت الباحثة عينة عشوائية من (64) طالبة من طلبة الصف الحادي عشر في المدارس الحكومية في محافظة رفح، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين بواقع (32) طالبة لكل مجموعة، وتم تطوير اختبار المفاهيم العلمية واختبار حل المسائل الكيميائية وتم التأكد من صدق الأدوات وقابليتها للتطبيق. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار البعدي لكل من المفاهيم العلمية واختبار مهارات حل المسائل الكيميائية ولصالح المجموعة التجريبية.
- **قام المغربي (2017)** بدراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة توظيف طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات التفكير وفق نموذج مارزانو وعلاقته بالتحصيل والاتجاهات نحو الرياضيات، ولتحقيق أهداف البحث طبق الباحث اختبارًا لعمليات التفكير واختبارًا تحصيليًا ومقياسًا للاتجاهات

نحو الرياضيات على عينة مكونة من (184) طالبًا وطالبة من طلبة الصف السابع في محافظة الخليل، وبعد جمع البيانات وتحليلها، توصل الباحث إلى النتائج الآتية: إن درجة توظيف طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات التفكير متدنية، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين امتلاك عمليات التفكير والتحصيل في الرياضيات، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين امتلاك عمليات التفكير والاتجاهات في الرياضيات.

- **وأجرت الصرايرة (2015)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية أنموذج مارزانو في تحسين عمليات العلم والذكاء المنطقي الرياضي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن، ولتحقيق اغراض الدراسة اتُّبع المنهج التجريبي بإتباع نظام المجموعتين (الضابطة والتجريبية)؛ لذلك اختارت الباحثة عينة عشوائية من (96) طالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس البنات التابعة للواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين بواقع (48) طالبة لكل مجموعة، وتم تطوير اختبار عمليات العلم المتكاملة، ومقياس الذكاء المنطقي الرياضي، وتم التأكد من صدق الأدوات وثباتها وقابليتها للتطبيق. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار البعدي للمفاهيم العلمية ومقياس الذكاء المنطقي الرياضي ولصالح المجموعة التجريبية.
- **وقامت المومني وآخرون (2015)** هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر نماذج التخطيط القائمة على أبعاد أنموذج مارزانو في الاستيعاب المفاهيمي للمفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (97) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية بني كنانة للعام الدراسي 2011/2010 موزعات على أربع شعب في أربع مدارس تمء على نماذج التخطيط .اختيارها بالطريقة العشوائية، ووزعت عشوائيًا ولتحقيق هدف الدراسة، تم بناء اختبار الاستيعاب المفاهيمي في العلوم في وحدة الكهرباء والاتصالات. وتم تطبيق الأداة على المجموعات قبل بدء المعالجة للتحقق من تكافؤ المجموعات، ثم أعيد تطبيقها بعد المعالجة التي استمرت خمسة أسابيع لجمع النتائج. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم تحليل التباين الأحادي، واختبار شفيه للمقارنات البعدية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب المفاهيمي لصالح نموذج التركيز على الاستكشاف في أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم.
- **وأجرى مشعل (2014)** دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام أنموذج مارزانوا في التحصيل ودافع الانجاز لدى طلاب الصف السادس في مادة العلوم، واتجاهاتهم نحوها في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم. واستخدم الباحث المنهج شبة التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على عينة الدراسة المؤلفة من (52) طالبًا من طلاب الصف السادس الأساسي، وتم اختيار المدرسة بطريقة قصدية لتحقيق أهداف الدراسة بواقع شعبتين وزعت عشوائيًا إلى مجموعتين؛ واحدة تجريبية وعددها (26) طالبًا، والأخرى ضابطة وعددها (26) طالبًا، ودرست المجموعة التجريبية وحدة الحركة والقوة من منهاج العلوم باستخدام برنامج تعليمي وفق أنموذج مارزانوا، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، ومقياس دافعية الانجاز، ومقياس الاتجاهات، يعزى إلى طريقة التدريس وفق أنموذج مارزانوا.
- **وقام النتشه (2011)** بدراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة أثر استراتيجية التعلم لمارزانو في التحصيل لمادة العلوم لطلبة الصف الخامس الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحوها، ولتحقيق اغراض الدراسة اختار الباحث عينة عشوائية من (57) طالبًا من طلبة الصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية للذكور في مديرية تربية قصبة المفرق للعام الدراسي(2011/2010)، وحددت شعبتين عشوائيا (التجريبية، والضابطة)، وتم تطوير اختبار تحصيلي للمادة العلمية في كتاب العلوم، كما تم تطوير مقياس الاتجاهات نحو العلوم، وتم التأكد من صدق الادوات وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي تعزى لاستراتيجية التعلم لمارزانو، ولصالح المجموعة التجريبية، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مقياس الاتجاهات نحو العلوم، وعدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين تحصيل الطلبة وكافة مجالات الاتجاهات نحو العلوم.
- **أجرى السلامات (2007)** دراسة هدفت إلى استقصاء اثر استراتيجية مبنية على أنموذج مارزانوا لأبعاد التعلم لطلبة المرحلة الأساسية العليا في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحو مادة الفيزياء. وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (60) طالبًا من طلبة الصف العاشر الأساسي وزعوا بالطريقة العشوائية المنتظمة إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك بينت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير الناقد يعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام أنموذج مارزانوا.

بعد استعراض الدراسات السابقة، فقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تناولها أثر نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في التحصيل الدراسي بشكل عام في مواد مختلفة، فقد سعت دراسة السلامات (2007)، ودراسة النتشه (2011)، ودراسة مشعل (2014)، ودراسة المومني وآخرون (2015)، ودراسة الصرايره (2015)، ودراسة مردويل (2018) إلى الكشف عن أثر نموذج أبعاد التعلم في مقرر العلوم، أما عن دراسة المغربي

(2017)، ودراسة الشرع وحولتا (2019)، ودراسة المنتشري (2020)، ودراسة خزاعلة (2020) فقد هدفت جميعها إلى الكشف عن أثر نموذج أبعاد التعلم في مقرر الرياضيات .

كما تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة أيضًا في استخدامها التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين تجريبية وضابطة، كما تشابهت مع الدراسات السابقة من حيث أدوات الدراسة والمتمثلة في استخدامها الاختبار التحصيلي لقياس التحصيل في المادة المعنية، واستبانة لقياس التوجه نحو التعلم.

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بتناولها أثر نموذج أبعاد التعلم لمارزانوا في التحصيل الدراسي لمادة العلوم والتوجه نحو تعلمها من خلال بيئة تعليمية جديدة وعينة دراسية جديدة، إذ لم يجد الباحثان -بحدود علمهما واطلاعهما- دراسة تناولت أثر نموذج أبعاد التعلم لمارزانوا في التحصيل الدراسي لمادة العلوم، والتوجه نحو تعلُّمها تحديدًا، مما استدعى إجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تكتسب طرائق التدريس أهميتها من كونها حلقة الوصل بين طرفي العملية التعليمية: المعلم والمتعلم؛ ونظرًا لندرة الدراسات المتعلقة بهذا النموذج في حدود علم الباحثان واطلاعهما تأتي هذه الدراسة للكشف عن أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في التحصيل وتنمية التوجه نحو التعلم لدى طالبات الصف السابع الأساسي فعلى المعلمين امتلاك مهارات وطرائق التدريس التي تمكنهم من مراعاة الفروق الفردية، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم بطريقة من شأنها أن تسهم في عملية فهم المادة المعطاة لهم، والتفكير السليم، لتحقيق الأهداف المنشودة، وعند البحث في نتائج طلبة الأردن في الاختبارات الدولية في العلوم والرياضيات (TIMSS) يلاحظ أن ترتيب الأردن عالميًا غير مرضٍ.

من هنا وجد الباحثان أنه من الضروري البحث عن طرائق تدريس فعالة من شأنها أن تدعم عمليات التعليم والتعلم وتنمي مهارات التفكير وبالتالي رفع مستوى التحصيل، وإثارة التوجه نحو التعلم، والذي يعد بدوره مطلبًا مهمًا لا يمكن التهاون به؛ لأن مستوى التوجه نحو تعلم العلوم في انخفاض وليس بالمستوى المطلوب، ويعود ذلك لعدم رغبة الطلبة في الحصول على العلم وانعدام الحماس تجاه العلوم بشكل عام.

فاستراتيجيات التدريس القائمة على أبعاد التعلم لمارزانو (Marzano) من الاستراتيجيات التي من الممكن ان تسهم في تطوير العملية التعليمية من خلال توظيف هذه الاستراتيجيات في تعلُّم وتعليم العلوم بما يمكِّن الطلبة من اكتسابهم لمهارات اساسية تساعدهم في رفع مستوى تحصيلهم وزيادة دافعيتهم نحو التعلم. لذلك جاء الغرض من هذه الدراسة هو استقصاء فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في التحصيل الدراسي وتوجه الطلبة نحو العلوم، وتمثلت أسئلة هذه الدراسة بما يلي:

- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لدرجات طالبات الصف السابع الأساسي في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في العلوم تعزى لاختلاف استراتيجية التدريس (نموذج أبعاد التعلم، الطريقة الاعتيادية)؟
- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين في التطبيق البعدي لمقياس التوجه نحو تعلم العلوم تعزى لاختلاف استراتيجية التدريس (نموذج أبعاد التعلم، الطريقة الاعتيادية)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تحصيل وتوجه طالبات الصف السابع الأساسي نحو تعلم العلوم في الأردن.

أهمية الدراسة:

تنبع الأهمية النظرية للدراسة في تناولها نموذج أبعاد التعلم لمارزانو وأثره في التحصيل في مادة العلوم والتوجه نحوها لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. أما من الناحية العملية فتبرز أهميتها من الاهتمام العالمي والعربي وفي الأردن على وجه الخصوص بتطوير تدريس مادة العلوم من خلال توظيف طرائق تدريس حديثة وفعالة، والاهتمام بالمتعلم كإنسان فاعل يبني معرفته بنفسه للحاضر والمستقبل معًا، وتتحدد أهمية الدراسة في استخدام أساليب تدريس حديثة تلاءم مادة العلوم بمواضيعها المختلفة والابتعاد عن طرائق التدريس الاعتيادية التي تتصف بالروتين والتلقين.

كما وقد تفيد معلمات ومعلمي العلوم للصف السابع الأساسي في استخدام نموذج أبعاد التعلم الذي يعد جوًا ملائمًا لتدريس ويحقق نتائج ملموسة، وقد يستفيد من هذه الدراسة المشرفين والتربويين والباحثين والدارسين لمجال أبعاد التعلم فضلًا عن إظهار مستوى الطلبة التحصيلي في مقرر العلوم والسعي إلى طرق لتنميته وتحفيز الطلبة وتوجيهم نحو العلوم.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- **نموذج أبعاد التعلم (مارزانو)**: عرفَّه مارزانو (Marzano, 2000: 11) بأنه: " نموذج تدريس صفي يتضمن كيفية التخطيط للدروس وتنفيذها وتصميم المنهج التعليمي أو تقويم الأداء للطالب، ويقوم الانموذج على مسلمة تنص على أن عملية التعلم تتطلب التفاعل بين خمسة أنماط أبعاد من التعلم هي: الاتجاهات والادراكات الإيجابية عن التعلم، واكتساب المعرفة وتكاملها، وتوسيع المعرفة وتنقيتها وصقلها وتكاملها، واستعمال المعرفة بشكل ذي معنى، واستعمال عادات العقل المنتجة" .

ويعرفه الباحثان إجرائيًا على أنه: نموذج للتدريس الصفي، وُظِّف لتدريس ووحدة الأرض في كتاب العلوم لطالبات الصف السابع الأساسي". بخطوات محددة تم توضيحها في المادة التعليمية المعدة لهذا الغرض.

- **التحصيل:** عرفَّه مراد (234 :1995) بأنه "المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في مرحلة دراسية معينة عن حصيلة محددة من المعلومات واستيعابها من الناحية الكمية والكيفية، ويتم ذلك بطرق عدة منها اختبارات التحصيل المقننة". **ويقاس** إجرائيًا بالدرجة التي حصلت عليها طالبات الصف السابع الأساسي في الاختبار المعد لذلك.
- **التوجه نحو التعلم**: عرفَّه موراي (17 :1988) بأنه: "الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وانجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدرة وبأفضل مستوى من التعلم ". **ويقاس إجرائيًا بالدرجة** التي حصلت عليها طالبات الصف السابع على فقرات المقياس المعد لهذه الغاية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة الحالية أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في التحصيل وتنمية التوجه نحو التعلم لدى طالبات الصف السابع الأساسي في تدريس وحدة الأرض من كتاب العلوم.
- الحدود البشرية: تمثلت الحدود البشرية بطالبات الصف السابع الأساسي.
- الحدود المكانية: تم اجراء الدراسة الحالية في مدرسة سمر الثانوية للبنات الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة بني كنانة في الأردن.
- الحدود الزمانية: اقتصر تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الأول من العام الدراسي2022 / 2023.
- اقتصرت أدوات الدراسة على الاختبار التحصيلي المتعلق بوحدة (الارض) من كتاب العلوم للصف السابع الأساسي، والاستبانة المتعلقة بتوجه الطلبة نحو تعلم مادة العلوم، والمواد التعليمية المختلفة، ودليل المعلم الخاص بوحدة (الارض)، ويتوقف تعميم نتائج الدراسة وفقًا لما تتمتع به هذه الأدوات من خصائص سيكومترية والمتمثلة بالصدق والثبات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي نظرًا لملاءمته طبيعة وأهداف الدراسة، حيث طُبق على مجموعتين، هما: المجموعة التجريبية، والتي دُرّست باستخدام نموذج التعلم لمارزانو(Marzano)، والمجموعة الضابطة والتي دُرّست بالطريقة الاعتيادية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (59) طالبة من إحدى مدارس لواء بني كنانة في محافظة اربد في الأردن، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، توزعن على مجموعتين، تم تعيين إحداهما لتكون مجموعة تجريبية عدد أفرادها (30) تعلمت وفق نموذج التعلم لمارزانو(Marzano). فيما اعتبرت الأخرى مجموعة ضابطة عدد أفرادها (29) تعلمت وفق الطريقة الاعتيادية.

المادة التعليمية وأداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بإعداد ما يلي:

المادة التعليمية:

تم إعداد دروس وحدة الأرض من كتاب العلوم للصف السابع الأساسي للفصل الدراسي الأول وفق نموذج ابعاد التعلم لمارزانو والمؤلف من خمسة أبعاد أساسية وهي: (الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، اكتساب المعرفة وتكاملها، تعميق المعرفة وصقلها، الاستخدام ذي المعنى للمعرفة، عادات العقل المنتجة)، وذلك من خلال تحليل محتوى وحدة (الأرض)، وتحديد النتاجات التعليمية والاطلاع على دليل الصف السابع. ومراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة والاطلاع على بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة مثل دراسة الخزاعلة (2020)، والاستفادة من أدواتها. وبعد الانتهاء من إعداد المادة التعليمية تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من الخبراء من أعضاء هيئة التدريس في تخصص مناهج العلوم وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم للتحقق من مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وتحقيق نتاجاتها، وسلامة صياغتها من الناحية التربوية، ومن حيث تصميم الدروس وتوزيع وقت الحصص، وتم الاخذ بالتعديلات اللازمة على المادة التعليمية طبقًا لمقترحات المحكمين حتى أصبحت بصورتها النهائية.

أداتا الدراسة:

أولًا: اختبار التحصيل

تم إعداد الاختبار بصورته الاولية حيث تكون من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لكل فقرة أربعة بدائل، واحدة صحيحة، ولكل فقرة علامة واحدة فقط، وتم اعداد الاختبار من خلال تحليل المحتوى الدراسي لوحدة الأرض، وبناء جدول المواصفات وذلك بتحديد الأوزان النسبية لكل المواضيع ومستويات الأهداف ومجالاتها، كذلك تحديد الأهمية النسبية لكل مستوى من مستويات بلوم كما يلي:

- (48%) للمستويات الدنيا، وتشمل (التذكر = 24%، الفهم= 24%).
- (52%) للمستويات العليا، وتشمل (التحليل=33%، التركيب= 19%).

ومن ثم صياغة فقرات الاختبار التحصيلي، ووضع التعليمات والارشادات الخاصة بالامتحان من حيث عدد الأسئلة وطريقة الاجابة.

صدق الاختبار التحصيلي:

للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة مؤلفة من (15) محكمًا متخصصًا في مناهج العلوم وطرائق تدريسها، والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية ومديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة في محافظة اربد، للتحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى. وطلب منهم إبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ووضوحها من حيث المعنى وسهولة الفهم، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة، وتم الأخذ بملاحظاتهم وتكون الاختبار بصورته النهائية من (20) فقرة.

ثبات الاختبار التحصيلي:

وللتحقق من ثبات الاختبار، تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وتم حساب باستخدام KR-20 حيث بلغت قيمته (0.83). وتُعدُّ هذه القيم مقبولة.

كما قام الباحثان بحساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز للاختبار التحصيلي بوحدة الأرض، باستخدام برنامج (SPSS)، فتم تحليل استجابات عينة الدراسة الاستطلاعية لحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، حيث تم اعتماد النسبة المئوية للطلاب الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة كمعامل صعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ، فتراوحت قيم معاملات صعوبة للفقرات بين (0.40-0.71)، بينما تم حساب معامل التمييز لكل فقرة بالاعتماد على نسبة الفرق بين الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة من الفئة العليا والفئة الدنيا، وتراوحت قيم معاملات التمييز بين (0.45-0.77)، وتعد هذه القيم مقبولة تربويًا (عودة، 2010).

ثانيًا: مقياس التوجه نحو التعلم

تم الاعتماد بشكل مباشر في تطوير مقياس التوجه نحو التعلم على الأداة المستخدمة في دراسة مرعي ونوفل (2008)، والذي استخدم فيه الباحثان مقياس كاليفورنيا والمكون من (72) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وتتم الاستجابة عليه وفق تدريج ليكرت الرباعي (موافق على الاطلاق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق على الاطلاق)، ولتحقيق أغراض الدراسة؛ استعان الباحثان بالبعد الثاني من أبعاد المقياس وهو بعد التوجه نحو التعلم (Learning Orientation)، حيث تألف هذا البعد من (24) فقرة، وتتم الاستجابة عليه وفق تدريج ليكرت الخماسي (موافق بدرجة كبيرة جدًا، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة، موافق بدرجة قليلة جدًا)، وتعطى الأوزان التالية على الترتيب (5، 4، 3، 2، 1).

صدق مقياس التوجه نحو التعلم:

على الرغم من ان مرعي ونوفل (2008) قد قاما بإجراء الصدق والثبات للمقياس الا انه لمزيد من التأكد، فقد تم استخراج دلالات الصدق والثبات للمقياس، كما وتم تعريبه في البيئة الأردنية والتأكد من خصائصه السيكومترية، وللتحقق من مدى ملائمته لأغراض الدراسة قامت الباحثة بعرض المقياس (بعد التوجه نحو التعلم)، والمؤلف من (24 فقرة) بعرضه على مجموعة مؤلفة من (15) محكمًا متخصصًا في مناهج العلوم وطرائق تدريسها، والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، ومديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة في محافظة اربد، للتحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى. وطلب منهم إبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ووضوحها من حيث المعنى وسهولة الفهم، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة، وتم الأخذ بملاحظاتهم، حيث تكون المقياس بصورته النهائية من (20) فقرة.

كما تم استخراج دلالات صدق البناء للمقياس، حيث استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية، من خلال عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طالبة وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.87 -0.65)، وكانت جميعها ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات مقياس التوجه نحو التعلم:

وللتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وحساب معامل الثبات باستخدام طريقة معامل ثبات الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمته (0.79)، وتُعدُ هذه القيمة مقبولة.

إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة الإجراءات الآتية لتحقيق أهدافها:

- تم تحديد مشكلة الدراسة الرئيسة والمشكلات الفرعية لها.
- تم تحديد المحتوى التعليمي المتمثل في الوحدة الدراسية (الأرض) بالفصل الدراسي الأول في مادة العلوم للصف السابع الأساسي.
- تم إعداد ما يلزم لتدريس محتوى الوحدة التعليمية وفق نموذج التعلم لمارزانو، مثل اوراق العمل.
- تم تصميم المادة التعليمية وفق نموذج التعلم لمارزانو، وعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، ووضعه في صورته النهائية بعد الأخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم.

- تم إعداد أداتي الدراسة، والتحقق من صدقهما وثباتهما.
- تم تدريس المحتوى التعليمي للوحدة المختارة للمجموعة التجريبية باستخدام نموذج التعلم لمارزانو، وللمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.
- تم تطبيق أداتي الدراسة على أفراد عينة الدراسة بعد الانتهاء من تدريس محتوى المادة الدراسية.
- تم تصحيح الاختبار والمقياس وإدخال البيانات على الحاسوب، وتحليلها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (Spss)، وتم استخدام المعالجات الإحصائية الملاءمة ومناقشة النتائج وتقديم التوصيات.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- المتغير المستقل، وهو: استراتيجية التدريس ولها فئتان: (طريقة التدريس باستخدام نموذج التعلم لمارزانو(Marzano)، الطريقة الاعتيادية).
- المتغيرات التابعة، وهي: التحصيل الدراسي، والتوجه نحو التعلم.

المعالجة الإحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على اختبار التحصيل في مادة العلوم، واستخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي للاختبار التحصيلي ككل.
- للإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على مقياس التوجه نحو التعلم لمادة العلوم، واستخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس التوجه نحو التعلم ككل.

عرض النتائج ومناقشتها:

تناول هذا الجزء عرضًا لنتائج الدراسة ومناقشتها وفق تسلسل أسئلتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لدرجات طالبات الصف السابع الأساسي في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في العلوم تعزى لاختلاف استراتيجية التدريس (نموذج أبعاد التعلم، الطريقة الاعتيادية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على اختبار التحصيل في مادة العلوم في القياسين القبلي والبعدي تبعًا لاستراتيجية التدريس (نموذج التعلم لمارزانو، والطريقة الاعتيادية)، وذلك كما يتضح في جدول (1):

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على الاختبار التحصيلي ككل للقياسين القبلي والبعدي تبعاً لاستراتيجية التدريس (نموذج التعلم لمارزانو، والطريقة الاعتيادية)

	القياس القبلي			القياس البعدي	
طريقة التدريس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نموذج التعلم لمارزانو	30	15.15	2.315	16.73	1.741
الطريقة الاعتيادية	29	14.04	3.085	14.93	2.298

يتضح من جدول (1) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات الطالبات على الاختبار التحصيلي ككل في القياسين القبلي والبعدي وفقًا لاستراتيجية التدريس (نموذج التعلم لمارزانو، والطريقة الاعتيادية)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي للاختبار التحصيلي ككل وفقًا لاستراتيجية التدريس (نموذج التعلم لمارزانو، والطريقة الاعتيادية) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في جدول (2).

جدول (2): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات الطالبات على اختبار التحصيل في مادة العلوم ككل وفقا لطريقة التدريس (نموذج التعلم لمارزانو، والطريقة الاعتيادية) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	2.216	1	2.216	.532	.469	.009
استراتيجية التدريس	48.770	1	48.770	11.696	.001	.173
الخطأ	233.512	56	4.170			
الكلي	**283.627**	**58**				

يتضح من جدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في درجات الطالبات على اختبار التحصيل في مادة العلوم، وفقًا لاستراتيجية التدريس (نموذج التعلم لمارزانو، والطريقة الاعتيادية)، فقد بلغت قيمة (ف) (11.696) بدلالة إحصائية مقدارها (0.001)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، مما يعني وجود أثر لاستراتيجية التدريس، كما يتضح من الجدول (2) أن حجم أثر استراتيجية التدريس كان كبيرًا؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η2) ما نسبته (17.3%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو اختبار التحصيل في مادة العلوم. ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقًا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في جدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للدرجة الكلية لاختبار التحصيل في مادة العلوم تبعًا لاستراتيجية التدريس (نموذج التعلم لمارزانو، والطريقة الاعتيادية)

طريقة التدريس	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
نموذج التعلم لمارزانو	16.742	.373
الطريقة الاعتيادية	14.922	.379

تشير النتائج في جدول (3) إلى أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرَّضوا لاستراتيجية التدريس وفق نموذج التعلم لمارزانو مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى جوانب متعددة يتعلق أولها بالأثر الفعال لاستراتيجية التدريس (نموذج التعلم لمارزانو)، لما يمتاز به النموذج من توفير مناخ صفي يسوده التعاون بين المعلمة وطالباتها، وروح التنافس بين الطالبات في أثناء العمل في مجموعات صغيرة، ساعدتهن على فهم وإدراك المهام والأنشطة المرتبطة بحياتهن، مما ولد روح التحدي والمنافسة بين المجموعات، كما أنه ساعد الطالبة على بناء معارفها بنفسها وتحمل مسؤولية تعلمها، بالإضافة إلى أنه يتيح للطالبات فرصة القيام بالعديد من الأنشطة الاستقصائية العقلية والعملية التي تحفزهن لممارسة المهارات العقلية العليا، وتتضمن استراتيجيات تقويم ومتنوعة ومستمرة لكل بعد من أبعاد التعلم. وربما كان للتغذية الراجعة التي كانت تقدم للطالبات في أثناء تنفيذ الأنشطة أثرًا هامًا في تحسين المستوى التحصيلي للطلبة، فتجول المعلمة بين الطالبات في أثناء تنفيذ الأنشطة، وعقب الانتهاء من كل نشاط وتقديم التغذية الراجعة لهن يزيد من توقعات التحصيل لديهن، حيث شجعتهم المعلمة باستخدام العبارات المناسبة للانخراط بالعمل، مما انعكس إيجابًا على أداء طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي في مادة العلوم حيث أن النموذج اهتم بإكساب الطالبات للمعرفة، من خلال ربط المعرفة الجديدة بما سبق تعلمه، ومن ثم بناء المعرفة من خلال الاستراتيجية المناسبة للموضوع، ومن ثم تنظيم المعرفة التي تم بناءها لتسهيل خزنها و تذكرها واستدعاءها، وبالتالي يؤدي ذلك إلى تحسن مستوى الطالبات في التحصيل مقارنة بأداء المجموعة الضابطة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج كل من دراسة النتشه (2011)، ودراسة مشعل (2014)، ودراسة المومني وآخرون (2015)، ودراسة الصرايره (2015)، ودراسة مردويل (2018) والتي أكدت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي في مادة العلوم تعزى لاستراتيجية التعلم لمارزانو، ولصالح المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على:" هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لدرجات طالبات الصف السابع الأساسي في التطبيق البعدي لمقياس التوجه نحو تعلم العلوم تعزى لاختلاف استراتيجية التدريس (نموذج أبعاد التعلم، الطريقة الاعتيادية)؟".

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على مقياس التوجه نحو تعلم العلوم في القياسين القبلي والبعدي تبعًا لاستراتيجية التدريس (نموذج التعلم لمارزانو، والطريقة الاعتيادية)، وذلك كما يتضح في جدول (4):

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على مقياس التوجه نحو تعلم العلوم ككل للقياسين القبلي والبعدي تبعاً لاستراتيجية التدريس (نموذج التعلم لمارزانو، والطريقة الاعتيادية)

		القياس القبلي		القياس البعدي	
طريقة التدريس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نموذج التعلم لمارزانو	30	3.69	.662	3.99	.425
الطريقة الاعتيادية	29	3.47	.643	3.67	.354

يتضح من جدول (4) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات الطالبات على مقياس التوجه نحو تعلم العلوم ككل في القياسين القبلي والبعدي وفقًا لاستراتيجية التدريس (نموذج التعلم لمارزانو، والطريقة الاعتيادية)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس التوجه نحو تعلم العلوم ككل وفقًا لاستراتيجية التدريس (نموذج التعلم لمارزانو، والطريقة الاعتيادية) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في جدول (5).

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات الطالبات على مقياس التوجه نحو تعلم العلوم ككل وفقًا لاستراتيجية التدريس (نموذج التعلم لمارزانو، والطريقة الاعتيادية) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	.002	1	.002	.013	.911	.000
استراتيجية التدريس	1.429	1	1.429	9.123	.004	.140
الخطأ	8.774	56	.157			
الكلي	**10.229**	**58**				

يتضح من جدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في درجات الطالبات على مقياس التوجه نحو تعلم العلوم ككل وفقًا لاستراتيجية التدريس (نموذج التعلم لمارزانو، والطريقة الاعتيادية)، فقد بلغت قيمة (ف) (9.123) بدلالة إحصائية مقدارها (0.004)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، مما يعني وجود أثر لاستراتيجية التدريس، كما يتضح من الجدول (7) أن حجم أثر استراتيجية التدريس كان كبيرًا؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا ($\eta 2$) ما نسبته (14.0%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو مقياس التوجه نحو تعلم العلوم. ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقًا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في جدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للدرجة الكلية لمقياس التوجه نحو تعلم العلوم تبعًا لاستراتيجية التدريس (نموذج التعلم لمارزانو، والطريقة الاعتيادية)

طريقة التدريس	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
نموذج التعلم لمارزانو	3.99	.073
الطريقة الاعتيادية	3.68	.074

تشير النتائج في جدول (6) إلى أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرَّضوا لاستراتيجية التدريس وفق نموذج التعلم لمارزانو مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

ويتضح من هذه النتيجة بأن الطالبات اللاتي درسن وفقًا لاستراتيجية التدريس (نموذج التعلم لمارزانو) مقارنة مع أقرانهن ممن درسن وفق الطريقة الاعتيادية قد أظهرن مستويات أفضل في مقياس التوجه نحو تعلم العلوم، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن التدريس وفق نموذج مارزانو وفر بيئة تعليمية مبنية على المتعة، والتعاون، والمنافسة من خلال العمل في مجموعات صغيرة، تزخر بالمهام والأنشطة الحياتية والأسئلة الاستقصائية؛ مما أسهم في توفير خبرة تعلمية راسخة وثابتة في البنية المعرفية والمفاهيمية لدى الطالبة. ومن ناحية أخرى ربما يكون لإجراءات التدريس وفق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم الذي ركز على إيجابية المتعلم ضمن مجموعات تعاونية، والذي يعمل على وجود مناخ تعليمي يشجع على التحصيل بشكل جيد، بالإضافة إلى أن استخدام أبعاد التعلم يثير التنافس بين الطلبة عمومًا؛ مما أسهم بشكل فاعل في رفع مستوى التوجه نحو التعلم، وإثارة الرغبة في الانجاز والعصف الذهني مما كان له أثر واضح على التوجه نحو تعلم العلوم، وأن اعتماد هذا الأسلوب على نشاط الطالب الذي يعتبره محور العملية التعليمية والقضاء على الملل أثناء الموقف التعليمي في جو مليء ومفعم بالحيوية والنشاط الذي بدوره يكسبهم خبرات سارة جديدة، في حين أن طالبات المجموعة الضابطة لم تتم إثارة قدراتهن ضمن طريقة التدريس الاعتيادية بنفس المستوى الذي تعرضه طريقة استخدام أبعاد التعلم عن مارزانو، وهذا ما أكدته عدد من الدراسات كدراسة كل من الخزاعلة وآخرون(2020) التي أكدت على فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تحسين التفكير المنتج في الرياضيات لطلبة الصف التاسع الأساسي، ودراسة المنتشري (2020) التي أكدت أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في مادة الرياضيات على تنمية بعض عادات العقل المنتجة (المثابرة، التحكم بالتهور، التساؤل وطرح المشكلات، والتفكير بمرونة) لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على ما توصلت إليه نتائج الدراسة، وما تم عرضه سابقًا من مناقشة للنتائج، يوصي الباحثان بما يلي:

- توظيف نموذج مارزانو في تدريس العلوم على مستوى أوسع لطلبة المراحل الأخرى؛ لما لها من تأثير على تحسين التحصيل الدراسي .
- إدراج كتيبات ومجلات تربوية تتضمن نماذج تدريس مختلفة مثل نموذج إبعاد التعلم عند مارزانو وتوزيعها على المعلمين من أجل التثقيف أولًا ومحاولة استخدامها ثانيًا.

وتقترح الدراسة:

- إثراء برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على توظيف نموذج مارزانو في تدريس العلوم.
- إجراء مزيد من الدراسات على طلبة الصفوف الأساسية لمعرفة أثر استخدام استراتيجية التدريس (نموذج التعلم لمارزانو) في مواد أخرى.

المراجع:

البردويل، فاتن. (2018). *أثر توظيف نموذج أبعاد التعلم عند مارزانو في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات حل المسائل الكيميائية لدى طالبات الصف الحادي عشر*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الاسلامية، غزة.

حولتا، رجاء والشرع، ابراهيم. (2019). أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في التحصيل الدراسي الآني والمؤجل في الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. *مجلة دراسات العلوم التربوية: 46*(1)، 117-126.

الحيلة، محمد. (2014). *مهارات التدريس الصفي*. دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

الخزاعلة، علاء والشناق، مأمون وجوارنة، طارق. (2020). فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تحسين التفكير المنتج في الرياضيات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: 11*(31)، 78-88.

السلامات، محمد خير. (2007). *أثر استخدام استراتيجية مبنية على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم لطلبة المرحلة الأساسية العليا في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحو مادة الفيزياء*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الربعي، خضير. (2014). *أثر استخدام نموذج مارزانو في تدريس اللغة الإنكليزية على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي*. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.

زيتون، عايش. (2010) .*الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*. دار الشرق.

الصرايرة، رغد. (2015). *فاعلية أنموذج مارزانو في تحسين عمليات العلم والذكاء المنطقي الرياضي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الاسلامية العالمية، الأردن.

عفانة، عزو وأبو ملوح، محمد. (2006). أثر استخدام بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة. *وكالة الغوث الدولية - غزة*، فلسطين ps://2u.pw/BUr8Rr.

أبو علام، رجاء. (2010). التعلُّم: أسسه وتطبيقاته. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مراد، محمود. (1995). فعالية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس الرياضيات عن التحصيل والاحتفاظ بالتعلم واتجاهات الطلبة نحو المادة. *مجلة كلية التربية- جامعة الزقازيق*: (23) ،225 -253.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2011). *التقرير الوطني حول دراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا* (PIZA, 2009). عمَّان، الأردن.

مشعل، عبد السلام. (2014). *أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في التحصيل ودافع الانجاز لدى طلاب الصف السادس في العلوم واتجاهاتهم نحوها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

المغربي، أمين. (2017). مستوى توظيف طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات التفكير وفق نموذج مارزانو وعلاقته بالتحصيل والاتجاهات نحو الرياضيات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية: 2* (6)، 112-139.

المنتشري، سعيد. (2020). أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تدريس الرياضيات على تنمية بعض العادات العقلية المنتجة لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *المجلة الالكترونية الشاملة المتعددة المعرفة لنشر الابحاث التربوية والعلمية:* (31)، 1- 26.

موراي، إدوارد. (1988) . *الدافعية والانفعالات*. ترجمة أحمد عبد العزيز سالمة، دار الشروق.

المومني، فيحاء وخطايبة، عبدالله والقضاه، محمد. (2015). أثر نماذج التخطيط القائمة على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في الاستيعاب المفاهيمي للمفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية: 42*(1)، 185-198.

النتشه، بسام. (2011). *أثر استخدام استراتيجية مستندة إلى نموذج أبعاد التعلم لمارزانو لتدريس العلوم في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو العلوم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

الوسمي، عماد الدين. (2013). فاعلية استخدام أبعاد التعلم لمارزانو في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى طلاب الصف الأول الإعدادي . *مجلة التربية العلمية: 1*(16) ، 56 – 1 .

Marzano, R. (1993). How classroom teachers Approach the questions about implementing Dimensions of Thinking. *Theory into practice*, 32(3), 154-160.

Marzano, R. (1998). What are the General Skills of thinking and how do you teach them? *leaning Hous*, *71*(51), 54-64.

Marzano, R. (2000). *Transforming Classroom Grading*. U.S., Virginia, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R J. et al. (2001). A Handbook for Classroom Instruction That Works.

Marzano, R et al. (2001). *A Handbook for Classroom Instruction That Works*. Association for Supervisor and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.

Marzano, R. (2002). A Comparison of Selected Methods of Scoring Classroom Assessments. *Applied Measurement in Education*, *15* (3), 249 - 67. https://doi.org/10.1207/s15324818ame1503_2

Marzano, R. (2004). *Building Background Knowledge for Academic Achievement*. Research on What works in school ERIC#: (ED489049).

Marzano, R. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for Effective instruction. Alexandria*, VA: ASCD.

Marzano, R., Waters, T. (2007). *Effective supervision: Supporting the art and science of Teaching. Alexandria*, VA: ASCD.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.5 pp: 884-910

Oct (2023)

Article 6

درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي وعلاقته بجودة الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان

The Extent to which Government School Principals Practise Educational Planning Skills and its Relationship with the Quality of Teachers' Job Performance in Ad Dakhiliyah Governorate in Sultanate of Oman

طيبة بنت سيف الرواحية[1]، ربيع بن المر الذهلي[2]، حمد بن هلال اليحمدي[3]

Teeba bint Saif Al-Rawahia[1], Rabee Al-Murr Al-Dhuhli[2], Hamad bin Hilal Al Yahmadi[3]

[1] وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

[2] أستاذ مساعد في الإدارة التعليمية- كلية العلوم والأداب- جامعة نزوى- سلطنة عُمان

[3] أستاذ مساعد في التربية والدراسات الإنسانية- جامعة نزوى- سلطنة عُمان

[1] Ministry of Education, Sultanate of Oman

[2] Assistant Professor in Educational Administration, College of Arts and Sciences, University of Nizwa, Sultanate of Oman

[3] Assistant Professor in Education and Human Studies, University of Nizwa, Sultanate of Oman

[1] 12111138@uofn.edu.om, [2] rabeealthuhli@unizwa.edu.om

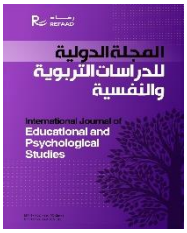
Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2023/5/16	2023 /4/11	2023 /3/26

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.5.6

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

رفاد REFAAD
www.refaad.com

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



درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي وعلاقته بجودة الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان

The Extent to which Government School Principals Practise Educational Planning Skills and its Relationship with the Quality of Teachers' Job Performance in Ad Dakhiliyah Governorate in Sultanate of Oman

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي وعلاقته بجودة الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان.

المنهجية: لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وطبقت على عينة مكونة من (404) معلمًا ومعلمة في مدارس التعليم الأساسي للصفوف (5-9) في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان.

النتائج: توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية مهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا، في جميع محاور التخطيط التربوي يُعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح فئة 16 سنة فأكثر. كما كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية مهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى جودة الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان جاء بمستوى مرتفع، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى جودة الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة الداخلية بسلطنة عُمان تُعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). كذلك كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي وجودة الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان.

الخلاصة: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصت بما يلي: القيام بعقد ورش تدريبية للمعلمين تتعلق باستخدام طرق التدريس الحديثة وتنوعها، وكذلك وضع قانون يتعلق بنظام الترقيات والحوافز بحيث يضمن الشفافية والعدالة ويؤدي إلى الاستقرار الوظيفي، والقيام بربط نظام الحوافز والترقيات بإعداد البحوث والدراسات العلمية والدورات والبرامج الابتكارية في مجالات العمل المدرسي.

الكلمات المفتاحية: *مهارات التخطيط التربوي؛ جودة الأداء؛ الأداء الوظيفي؛ محافظة الداخلية.*

Abstract:

Objectives: The current study aimed to identify the extent to which government school principals practised educational planning skills and its relationship with the quality of teachers' job performance in Al Dakhiliyah Governorate in Sultanate of Oman.

Methods: To achieve the objectives of the study, the descriptive correlative method was followed, and a questionnaire was used to collect data. The validity and reliability of the data collection tool was checked. The questionnaire was given to a sample of 404 male and female teachers of grades 5 to 9 in primary schools in Al Dakhiliyah Governorate in Sultanate of Oman.

Results: The main finding of the study was that the extent to which government school principals practised educational planning skills in Al Dakhiliyah Governorate in Sultanate of Oman was moderate. Also, the study revealed statistically significant differences in the sample's estimates of the extent to which government school principals practised educational planning skills in Al Dakhiliyah Governorate in Sultanate of Oman which were attributed to the gender variable in favour of the female teachers. There were also statistically significant differences in all topics of educational planning attributed to the variable of the years of experience in favour of the plus 16-years-of-experience group. In addition, there were no statistically significant differences in the sample's estimates of the extent to which government school principals practised educational planning skills in Al Dakhiliyah Governorate in Sultanate of Oman which were attributed to the variable of academic qualifications. Additionally, the findings of the study indicated that the quality of the job performance of the government schoolteachers in Al Dakhiliyah Governorate in Sultanate of Oman was average. Besides, there were no statistically significant differences in the sample's estimates of the quality of the job performance of the government schoolteachers in Al Dakhiliyah Governorate in Sultanate of Oman attributed to the variables of gender, educational qualifications and years of experience. Moreover, the study revealed a positive correlation between the extent to which government school principals practised educational planning skills and the quality of the teachers' job performance in Ad Dakhiliyah Governorate in Sultanate of Oman.

Conclusions: In the light of the findings, a number of recommendations were made, most important of which were holding training workshops for teachers on the diversity of teaching methods, setting a transparent and objective law for the system of promotions and incentives which can lead to job stability, linking the system of promotions and incentives to research, courses and innovative programs in the fields of schoolwork.

Keywords*: Al Dakhiliyah Governorate; educational planning; job performance; performance quality; skills.*

المقدمة:

تبرز أهمية العناية بالقيادات التربوية وإدارات المدارس باعتبارهم حجر الأساس لأي تطوير أو تحديث للنظم التعليمية، فهم المسؤولون والمشرفون المباشرون لجميع العمليات الإدارية، التي من خلالهم يمكن تحقيق كفاءة المخرجات، وإعداد الفرد الصالح الذي يستطيع مواكبة تطورات العصر، كما يمكن رفع مقدرة المعلمين في جميع مجالات العمل التربوي. ويرى عابدين (2001) أن مدير المدرسة قائدًا تربويًا ومن الضرورة أن يمتلك مجموعة من المهارات اللازمة مثل المهارات الفنية والإدارية والمهارات الإنسانية المتعلقة بتفهم الأفراد والجماعات والتأثير فيهم والمهارات الإدراكية المتعلقة بكفاءة المدير ومقدرته في رؤية تنظيم المدرسة وإدراك أثر العلاقات بين الأجزاء والتغيرات التي تحدث في المدرسة ككل والتي تُعد من المهارات التي تساعد مدير المدرسة على إعداد الخطط التربوية بكافة أنواعها ومراحلها للرقي بمدرسته آخذًا من توجهات وأفكار المختصين والمخططين التربويين على وجه الخصوص.

ويشير جوهانسون Kapur (2018) إلى أن التخطيط هو عبارة عن عملية ذات طابع رسمي، تتخذ فيها القرارات لمستقبل الأفراد والمنظمات، ويشمل التخطيط التعامل مع الأهداف، واختيار الاستراتيجيات والبرامج الصحيحة لتحقيق الأهداف، وتحديد الموارد المطلوبة، وتخصيصها والتأكد من إيصال الخطط إلى جميع المعنيين، فالخطط عبارة عن بيان بالأشياء التي يجب القيام بها، بشكل متسلسل، وضمن توقيت محدد نحو تحقيق هدف محدد.

ويبدأ التخطيط التربوي من المستوى الوطني في طريقه نحو الأدنى وصولًا إلى مستوى الفصل الدراسي، ويختلف حجم تأثير التخطيط التربوي من مستوى إلى آخر، فالمخططون على المستوى الوطني يقومون بإلقاء نظرة شاملة على المشهد بأكمله، ورسم صورة كبيرة عن المستقبل المتوقع للدولة، أما المخططون في المستويات الأدنى فأنهم يأخذون في الاعتبار تفاصيل ملف مجال عملهم، للتأكد من أنه يتماشى مع أهداف الخطة الكلية، ويحدد المخططون في المستوى الأعلى إرشادات التخطيط التي يجب اتباعها من قبل المخططين في المستويات الأقل، الذين يركزون على الضبط الصحيح للعناصر الأساسية لتنفيذ الخطة، ومن الواضح أن التخطيط الكلي في المستوى الأعلى يغطي منطقة ذات نطاق أكبر، وذات تأثير أكبر(Chan, 2010).

ويرى العجمي (2016) أن التخطيط التربوي يستند على العديد من المبادئ والسمات منها: الواقعية وهي ابتعاد التخطيط عن المثالية، بل عليه أن يأخذ الوضع القائم من حيث الاحتياجات، والإمكانيات كما أن التخطيط لا بد أن يراعي الواقع وفق الإمكانيات المتاحة، ولا يكون مثالياً أكثر من اللزوم، ومن خصائص التخطيط أيضًا المرونة بحيث لا يكون جامداً يعجز عن مواجهة المتغيرات المختلفة، التي تطرأ فجأة وما يستجد من عوامل، وظروف قد تعرض الخطة للانهيار، بل لا بد من وضع خطط بديلة لمواجهة المتغيرات.

وعطفًا على ما سبق يرى الباحثون أن التخطيط لابد أن يتصف بالشمولية بمعنى ألا يقتصر التخطيط على جانب واحد من جوانب العملية التعليمية، كما يجب الاهتمام برأس المال البشري وحسن استثماره وتنميته، وهذا يعني أن التخطيط الذي يهتم بجوانب دون أخرى تخطيط قاصر لا يحقق أهدافه.

ويذكر سكيك (2008) أن للتخطيط مجموعة من المهارات التي ينبغي للعاملين بعملية التخطيط أن يمتلكوها منها: امتلاك رؤية ورسالة واضحة تبين ما الذي تريد المؤسسة عمله، والمقدرة على تحليل الواقع وتحديد الاحتياجات وترتيبها وفق المتغيرات المحيطة بالمؤسسة. ويضيف مرسي (2001) مهارة صنع القرار التي يُعد جوهر العملية الإدارية ونقطة انطلاقها لجميع النشاطات والتصرفات التي تتم بداخلها، وكذلك المتابعة والتقييم الذي يمثل متابعة تنفيذ ما تقوم به الوحدات التنفيذية. ويشير عزازي (2011) إلى أن أهم مهارات التخطيط التربوي التنبؤ بالحدث قبل وقوعه من خلال مؤشرات يدركها المخطط ويحللها.

كما يؤكد أبو طاحون (2020) على أن عملية التخطيط تُعدّ الوظيفة الرئيسية لعمليات الإدارة التربوية، باعتبار التخطيط هو الأداة الفاعلة التي يتم فيها التحكم في مجريات العمليات اعتمادًا على حسن إعدادها وتنفيذها وتنظيمها وتقييمها، والتي تكون إحدى مخرجاتها الرئيسية تنمية قدرات الأفراد، واكسابهم الأفكار، والمهارات، والاتجاهات. وفي هذا السياق يشير ديل جودا وجيوتيرز Delgado & Gutierre (2015) إلى أن مدير المدرسة يعتبر محورًا مركزيًا لتحسين جودة التعليم.

ومن أجل بلوغ الهدف المرجو في إطار المنظومة التربوية، فإن الدارس للعمليتين التخطيط، وجودة الأداء، يرى أن هناك علاقة بينهما، في حين يجد نفسه داخل حلقة مفرغة، إذ لا يعلم أين تكمن هذه العلاقة بالضبط، فوجود الأداء المتقن الصحيح الفعال يعني ضرورة التخطيط الدقيق في ارتقاء العمل و إنجاحه، وإذا كان كذلك فعلينا دراسة علاقة هذا الأخير بالأداء الوظيفي أولًا، وانعكاسهما ككل على واقع المنظومة التربوية(الحوت واكسل، 2020). وعلى اعتبار أن الأخذ بمبدأ الجودة وإتقان العمل وحسن إدارته سمة من سمات العصر، ويجب أن يطال جميع جوانب العملية التربوية التخطيطية، لذلك تسعى المؤسسة إلى تجويد التخطيط التربوي من خلال أهم أهدافها، والتي تتمثل بإنجاز العمل بطريقة صحيحة بعيدة عن الأخطاء لأن الجودة نظام مبني على التغذية الراجعة والمستمرة، وتتطلب هذه العملية" ضمان الجودة "في التخطيط التربوي فحص الأهداف والمحتوى والمصادر والمستويات والمخرجات المتوقعة والبرامج (معلا، 2016).

ومن مهارات التخطيط التربوي التي تحقق الجودة في الأداء الوظيفي مهارة التنبؤ بالمستقبل، الذي يشمل تحليل المؤسسة العوامل البيئية والاستراتيجيات لتحديد المعارف والمهارات والقدرات التي ستحتاج إليها المؤسسة مستقبلًا نتيجة لخططها الاستراتيجية (الغرباوي، 2020)، وهناك أيضًا مهارة التنبؤ بالأزمات والمشكلات المدرسية المحتمل حدوثها، فمديرو المدارس قادة ميدانيون، بالإضافة لكونهم مديرين إداريين وتربويين، الأمر الذي يتطلب منهم التخطيط السليم لاستكشاف الأحداث والظروف غير المنظورة التي تُعدّ من المهام الرئيسية لمدير المدرسة (خليل، 2016)، بالإضافة إلى مهارة تحليل

الواقع، التي تعتبر في صلب مهام مدير المدرسة، نتيجة للتحديات التي فرضت نفسها في القرن الواحد والعشرين، والتي ينبغي لمدير المدرسة وضع خطط ذات جودة عالية قادرة على التكيف مع متغيرات العصر لمواجهتها (الشندودية، 2016).

ويشير عليمات (2004) إلى مجموعة من السمات والمظاهر لجودة الأداء التي يجب توافرها في جميع عناصر العملية التعليمية سواء فيما يتعلق بالمدخلات (الهيئة الإدارية، والتدريسية والطلبة) والموارد المادية أو المخرجات التي تعمل على تحقيق حاجات، ومتطلبات العاملين في المؤسسة والمجتمع المحلي وذلك من خلال الاستخدام الأمثل للإمكانات البشرية والمادية واستغلال الوقت الملائم لهذه الإمكانيات.

ويرى الباحثون أن ضمان تطبيق معايير جودة الأداء الوظيفي بنجاح يتطلب مجموعة من العناصر يجب على إدارة المدرسة توفرها منها: دعم الإدارة العليا لتطبيق إجراءات ضمان الجودة الشاملة من خلال التأكيد على رؤيتها ورسالتها، وقيمها، معرفة وتحديد العمليات التي تحتاج إلى التطوير، والتركيز على احتياجات المستفيدين من خدماتها ومعرفة المصادر التي يمكن استخدامها لتمويل أنشطة الجودة ومراجعة الأداء باستمرار وتطويره ، والحرص على تدريب الموارد البشرية على مفاهيم جودة الأداء.

لقد شهد نظام التعليم في سلطنة عُمان العديد من التغييرات والتحسينات التي تتماشى مع المعايير التربوية العالمية، ولكن رحلة تطوير النظام التعليمي فيها لكي يصبح راسخًا مكتمل البنيان رحلة مستمرة، والباب مفتوح على مصراعيه أمام التطوير الدائم بما فيها تطوير الأداء المدرسي والذي يشمل جميع مجالات العملية التعليمية والتعلمية، كما يشمل مجالات العمليات الإدارية المساندة للأداء المدرسي، فقد أصبح التعليم هو الطريق الذي اختارته عُمان لكي تصبح على قمة هرم التنمية، حيث اتخذت عُمان خطوات حكيمة وحذرة لتحسين النظام التعليمي فيها، والتاريخ سوف يكون خير شاهد لتأكيد ذلك كحقيقة(AL-Maskri, 2012).

ويرى الباحثون أن جودة الأداء الوظيفي تمثل إدارة مستمرة تنتهج أساليب علمية حديثة ومبادئ إرشادية بمثابة دعائم للمنظومة التعليمية تهدف إلى التحسين والتطوير والتميز في الأداء لكافة العاملين في المدرسة في جميع المجالات، لذا جاءت هذه الدراسة في التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي وعلاقته بجودة الأداء الوظيفي للمعلمين بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان.

مشكلة الدراسة:

تؤدي المدرسة دورًا كبيرًا في تنفيذ السياسات التعليمية، وفق فلسفة المجتمع وأهدافه ، لذا أصبح مخططًا ومنظمًا ومنفذًا ومطورًا ومجودًا، فكان على إدارات المدارس أن تواكب هذه التطورات والمتغيرات البيئية المختلفة، وأن تتبنى التخطيط التربوي السليم، وعلى ضوء الدراسات السابقة فقد أشارت دراسة السرحاني (2008) إلى ضعف مشاركة مديري المدارس في العملية التخطيطية، والتي تؤكد وجود قصور في الكفايات التخطيطية لدى القائمين على هذه العملية. كما أشارت دراسة الجهضمي (2011) إلى غياب الدورات التدريبية، التي تعين مديري المدارس على استخدام الأساليب المعاصرة في القيادة لتطوير المناخ التعليمي بمدارسهم، والتي ظهر فيها تدني مستوى التخطيط. وأشارت دراسة العبري (2009) إلى وجود قصور في عدد من الممارسات مثل التخطيط، وبناء فرق العمل لدى مديري المدارس. وتوصلت دراسة السالمي (2010) بضرورة الاهتمام في تشكيل فرق العمل في تطوير الإدارة المدرسية القائم على التخطيط.

وتوصلت دراسة البوسعيدي (2011) إلى وجود قصور في بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل في سلطنة عُمان، والتي تمثلت في كفايات التخطيط والتنظيم والإشراف والرقابة واتخاذ القرار. كما توصلت دراسة العبرية (2021) إلى أن درجة توافر مهارات التخطيط في إدارة الأزمات المدرسية بمدارس ما بعد التعليم الأساسي في سلطنة عُمان جاءت بتقدير منخفض. وأشارت دراسة عيسان والخنبشية وكوفان (2019) إلى وجود قصور في مدى فاعلية الشراكة المجتمعية في وضع الخطط المدرسية في مجال أولياء الأمور.

وفيما يتعلق بالأداء الوظيفي توصلت دراسة الرقيشية (2015) إلى وجود قصور في إيجاد فرص للتعلم المستمر للمعلمين وأنشاء وتنظيم المعرفة وتمكين المعلمين نحو تحقيق رؤية المدرسة. وبينت نتائج دراسة الراسبية (2011) أن تدريب الأقران يعتبر أحد أساليب التطوير والتحسين لأداء المعلمين، وهناك قصور في ترسيخ المهارات الجديدة التي تحسن من الأداء. وبينت نتائج دراسة الرواحية (2014) أن هناك قصور في إشراك المعلمين في المناقشات المتعلقة بتحسين الأداء وفي عمليات صنع القرار، وهناك غياب لأداء المعلمين في صنع القرارات المتعلقة باللجان والاتصال على مستوى الصفوف والمواد الدراسية.

وفي ضوء ما سبق ذكره من نتائج بعض الدراسات السابقة وكون الباحثين من المهتمين بالحقل التربوي فإنهم لاحظوا تأثر جودة الأداء بالتخطيط التربوي الذي يتبعه مدير المدرسة، ومدى مشاركة عناصر العملية التعليمية في عملية التخطيط، فكلما كانت عملية التخطيط واضحة ومرنة ومبنية على أسس علمية من البيانات والإحصائيات المنبثقة من المؤشرات التربوية، أدى ذلك إلى تطور في الأداء الإداري والوظيفي لجميع العاملين. ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان وعلاقته بجودة الأداء.

أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات مديري المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان تبعًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟
- ما مستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية (5-9) تبعًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي ومستوى جودة الأداء الوظيفي للمعلمين؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية مهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) إن وجدت لتقديرات مديري المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان تبعًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
- التعرف إلى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان (5-9) من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عما إذا كانت هناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية (5-9) تبعًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
- الكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي وجودة الأداء الوظيفي للمعلمين.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- قد تُسهم هذه الدراسة في إثراء الأدب التربوي بشكل عام والأدب التربوي العُماني بشكل خاص، ويمكن استخدام نتائجها في تدعيم الدراسات المستقبلية.
- يتوقع من هذه الدراسة عبر إطارها النظري والدراسات السابقة، وما تتوصل إليه من نتائج وتوصيات، أن تمهد الطريق أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى، كما أنها ستفتح أفكارًا بحثية أخرى لدراسات مستقبلية ذات علاقة بموضوع مهارات التخطيط والأداء الوظيفي للمعلمين.
- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية متغيراتها، حيث إن مهارات التخطيط من المداخل الحديثة في المجال الإداري، كما أن جودة الأداء الوظيفي للمعلمين له تأثير على جودة الأداء في المدارس.

الأهمية التطبيقية:

- يمكن أن تفيد مديري المدارس والمعلمين بسلطنة عُمان في التعريف بمدخل مهارات التخطيط، وما يربطه من علاقة بجودة الأداء الوظيفي للمعلمين، بحيث يمكن بواسطته تهيئة وتنظيم مناخ تنظيمي فعّال، وتحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة وفاعلية.
- من المؤمل أن تقدم الدراسة الحالية صورة عن واقع تطبيق مديري المدارس لمهارات التخطيط التربوية، وواقع الأداء الوظيفي للمعلمين، وبالتالي تعريف المسؤولين بوزارة التربية والتعليم والمديريات التابعة لها بذلك، من أجل توفير جميع المتطلبات لدعم التخطيط التربوي الجيد، وكذلك ما يتطلبه من الأداء الوظيفي للمعلمين. وإعداد برامج لتطوير الأداء للمعلمين في سلطنة عُمان، التي يمكن أن يقدمها المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين ومراكز التدريب في المحافظات التعليمية فيما يتعلق بمهارات التخطيط، وأهمية الأداء الوظيفي للمعلمين.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف على موضوع درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي بمحافظة الداخلية بسلطنة عُمان، وجودة الأداء الوظيفي للمعلمين من خلال مجالات (العلاقات الإنسانية، والمناخ التنظيمي والمقدرة على العمل، وتوظيف التقنيات الحديثة، الدافعية).
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2022م.

- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في جميع المدارس الحكومية للصفوف (5-9) في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات.
- المحددات الدراسية: يتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء الخصائص السيكرمترية (الصدق والثبات) للأداة وموضوعية استجابة أفراد عينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية مصطلحات تم تعريفها اصطلاحيًا وإجرائيًا على النحو الآتي:

- **التخطيط**: ويعرفه الحسن (2016. 25) أنه هو "الأساس اللازم لتنفيذ الأعمال على جميع المستويات، كما أن التجارب العلمية أثبتت أهمية الاعتماد على التخطيط في جميع النشاطات والأمور وجعلها مقرونة بخطة واضحة تحدد خطوات وإجراءات تنفيذها".

ويعرفه شحاتة والنجار (94.2003) أنه "أسلوب علمي وعملي وعقلاني بما يشمله من مجموعة العمليات الدينامية المتشابكة التي تسعى إلى تحديد الأهداف من أجل التنبؤ بما سيكون عليه في المستقبل بحيث يكون بمثابة الجسر الذي يصل بين المعرفة النافعة والمفيدة وبين العمل الفرضي التربوي الهادف والمتسق". (ص. 94)

وتعرف الدراسة الحالية مهارات التخطيط إجرائيًا بأنها: مجموعة من الأساليب الحديثة المنظمة، التي تسعى لتحقيق الأهداف المرسومة، واستخدام الموارد البشرية والمادية الاستخدام الأمثل في فترة زمنية معينة، ويعبر عنها بالدرجة التي تحصل عليها فقرات مهارات التخطيط التربوي في الأداة التي أعدها الباحثون.

- **جودة الأداء الوظيفي:** ويعرفه مصطفى (.317.2005)بأنه "مدى وعي المنظمة بطبيعة عملياتها الداخلية والعوامل التي تحكم أدائها وتحدد علاقاتها مع البيئة الخارجية، ومدى قدرة المؤسسة على السيطرة على هذه العمليات وإحداث تغييرات مخططة فيها، وتوجيهها لتحقيق أهدافها". (ص.317)

ويعرفها الباحثون إجرائيًا "أسلوب شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي تحقق كل أهداف المدرسة، فتشمل جميع نشاطات المدرسة بشكل أفضل، وأقل جهد ليحقق النتيجة المرجوة، وتقاس بالمستوى الكلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس المعد لذلك والمحدد بالمجالات الآتية: (الدافعية، العلاقات الإنسانية، المناخ التنظيمي والمقدرة على العمل، وتوظيف التقنيات الحديثة).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

التخطيط التربوي:

التخطيط التربوي بمفهومه الجديد هو فرع جديد من العلوم التربوية، وكان لهذا المفهوم الجديد تطبيق واسع في العقود الأخيرة في التعليم حول العالم، وهو الآن جزء لا يتجزأ من نظام إدارة التعليم، حيث يساعد التخطيط التربوي مديري وسلطات النظم التعليمية في إدارة نظام التعليم، ومن ناحية أخرى يقدم بعض النماذج المتعلقة بتطوير التعليم لتوفير الموارد البشرية المطلوبة في المجتمع ، حيث عرفه جاسم (2017) Ghasemi بأنه: "تطبيق للأساليب التحليلية المتعلقة لمكونات النظام التعليمي لخلق نظام تعليمي ذو كفاءة عالية"(p. 122). ويرى جيورجيويل (2020) Georgewill بأن التخطيط بمثابة إعداد ذكي للعمل وعملية موجهة نحو المستقبل، ويصف التخطيط التربوي بأنه مخطط يعمل على توجيه التطور التعليمي المستقبلي، ويصف الاتجاه ومسار الإجراءات لتحقيق الأهداف والغايات التعليمية المحددة، لذلك يجب أن يأخذ التخطيط التربوي في الاعتبار التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تحدث في المجتمع وكذلك التغيرات التكنولوجية.

أما عزازي (2011.33) فيعرف التخطيط التربوي بأنه: "التنبؤ بسير المستقبل في التربية والسيطرة عليه من أجل الوصول إلى تنمية تربوية متوازنة وتحقيق الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة، والربط بين التنمية التربوية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة.

وقد عرفه الفريجات (2013، 19) بأنه: "عملية التوجه العقلاني للتعليم في حركته نحو المستقبل، وذلك عن طريق إعداد مجموعة من القرارات القائمة على البحث والدراسة، تمكينًا لهذا التعليم من تحقيق أهدافه المرجوة منه بأنجح الوسائل وأكثرها فاعلية، مع استثمار أقل للوقت".

وللتخطيط التربوي عدة نماذج أهمها ما يلي: النموذج التطويري، وهو موجه نحو التحسين الشامل للمنظمة ضمن ثقافتها المشتركة، والتركيز على الأهداف لاحقًا في عملية التخطيط، وهو يركز على تحديد وإضفاء الطابع المؤسسي على القيم والمعتقدات والرؤى المشتركة بشكل عام، وعلى تشجيع ودعم الأفراد للاستفادة من قدراتهم الشخصية والمهنية ونقاط قوتهم، أما النموذج الإضافي فيقلل من كمية المعلومات واتخاذ القرارات اللازمة، حيث يتقبل هذا النموذج الوضع الراهن كخط أساس، ويدعو إلى تقدم صغير (تدريجي) في اتجاه الأهداف التنظيمية المحددة مسبقًا، والنموذج الثالث هو العقلاني والذي يبدأ بهدف واحد أو أكثر، والتي تمثل النتائج المرجوة من عملية التغيير، فالأهداف هي الغرض من التغيير، وعندما يتم توضيح الأهداف، تتحول العملية نحو البحث عن العمليات أو مجموعة الأنشطة التي ستحقق الأهداف، وهي مجموعة البدائل التي سيتم اختيار عملية واحدة منها (Lindahl & Beach, 2013).

ويرى لخضر والفرحاوي (2009) أن من أهم خصائص التخطيط التربوي الواقعية، ويعني هذا معرفة الواقع القائم عليه النظام التربوي، وعلاقته بالمجالات الأخرى المختلفة، كما يجب أن يتسم بالمرونة، أي أن الخطة الموضوعة قابلة للتعديل الجزئي بما يتناسب مع الأهداف العامة للخطة الموضوعة، وكذلك فإن من أهم خصائصه الاستمرارية، أي أن تكون مرتبطة بما قبلها من خطط، لارتكازها عليها، كما يجب أن تكون الخطة شاملة لجميع عناصرها المختلفة، وعدم إغفال أي عنصر من عناصرها، ولا يمكن إغفال جانب التنسيق بمعنى الانسجام بين أهداف الخطة، وكذلك بين جميع الأطراف المنفذين لها، وكذلك الصياغة العلمية المنهجية للأهداف التي تم وضعها، مع مراعاة وجود مدى زمني محدد لتحقيق هذه الأهداف.

وللتخطيط التربوي مجموعة من المكونات يشير إليها مالك وأمين وعرفان (Malik, et. al (2011 تتمثل في: الأهداف والتي هي مزيج من أسباب تنفيذ المشروع والفوائد المتوقعة منه، والمخرجات طبقًا لمعايير الجودة، وإلى أي حد تكون الموارد كافية في كل مرحلة من مراحل عملية التخطيط، والهيكل الإداري الذي سيتولى إدارة التخطيط عن طريق تقسيم المشروع إلى أجزاء منفصلة، حيث يمكن تجميع المهام ذات الصلة معًا، والنظر إلى المخاطر المحتملة خلال دورة حياة المشروع، وتوقع ما يمكن حدوثه، ومتى يمكن ذلك من خلال نظرة عامة على الخطة بأكملها.

وتكمن أهمية التخطيط التربوي باعتباره المهمة الرئيسة لعمليات الإدارة التربوية، لاعتماد كافة الأنشطة والنتائج بشكل كلي على مرحلة التخطيط للمشروعات التربوية، كما أنه يعتبر عاملًا مؤثرًا على نشاط المجتمع في المجال التربوي والتعليمي، فهو أداة التنمية الرئيسة ووسيلتها الفعالة، نظرًا لأن كلًا من التربية والتنمية والتخطيط من أبرز المفاهيم التي لقيت اهتمامًا من جميع الدول المتقدمة والنامية، وتستحوذ على جل خططهم وأهدافهم، وهدفها الأسمى رفع مستوى معيشة الفرد والمجتمع وتحسين أحوالهما (أبو عياش، 2007).

وللتخطيط التربوي مجموعة من المهارات التي ينبغي على المشتغل بعملية التخطيط بصفة عامة ومديري المدارس بصفة خاصة أن يمتلكها ومن أهمها:

أولًا: رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها

تُعدّ الرؤية حجر الأساس الذي يبنى عليه التخطيط التربوي، وهي توضح ماذا تريد المؤسسة أن تصبح عليه، أو أن تكون في المستقبل، وما من شك بأننا نعيش اليوم عصر التغيير والتغير، والانفجار المعرفي الهائل، ولكي يستفيد مدير المدرسة من ذلك في تطوير (العملية التعليمية التعلمية بها، فإن عليه أن يضع رؤية محددة بواقع العمل المدرسي، حيث تعد هذه الرؤية الصورة الذهنية للمستقبل التي ينظر من خلالها، الرؤية الاستراتيجية) (سكيك، 2008).

وتشتق الرسالة من خلال رؤية المؤسسة حيث تُعدّ شارحة لما ورد في رؤية المؤسسة، ويعرف غراب (1996،.37) الرسالة بأنها: "تلك الخصائص الفريدة في المدرسة التي تميزها عن غيرها من المدارس المماثلة لها". وينبغي أن تكون الرسالة مختصرة وعامة، وذات نظرة مستقبلية، فهي دليل مرشد عام للتخطيط الاستراتيجي (رستم، 2004).

ويتم صياغة رؤية ورسالة المدرسة بما تحويان من أهداف استراتيجية، ومعايير متبناه وبرامج ومسارات العمل (مدبولي، 2001)، ويعرف القطامين (1996، 65) أهداف المدرسة بأنها: "النتائج النهائية من النشاطات تتم بطريقة عالية التنظيم، وتعبر عن نية المخطط في الانتقال من الموقف الحالي، إلى الموقف المستهدف، الذي يزيد نوعيا، من حيث المقدرة على الإنجاز في الموقف الحالي، وتحدد ما يجب أن تفعل المدرسة، ومتي يتم هذا الفعل".

ثانيًا: المقدرة على تحليل الو اقع وتحديد الاحتياجات وترتيبها

لما كانت البيئة متمثلة بعدة متغيرات تحيط بالمدرسة فمن الضروري تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، مما يساعد في تحديد نقاط القوة والضعف التي يتسم بها كل عامل من العوامل الداخلية، ويساعد المدرسة بالاستعانة بنتائج تحليل العوامل الخارجية، على اتخاذ قراراتها الاستراتيجية واختيار البدائل المناسبة لها (سكيك، 2008). والتحليل الدقيق للواقع الحالي للمؤسسة يعتبر قاعدة النجاح لعملية التخطيط، حيث أن التعرف على الظروف المحيطة واستغلال الفرص، ومعرفة التهديدات والمخاطر المحتمل حدوثها، يساعد في تحقيق الأهداف بطريقة سلسة سريعة (الشبيبية، 2018).

ثالثًا: صنع القرارات

نجاح أي منظمة يعتمد على نجاحها في صنع القرارات التي تخدم عملياتها. وهي تمثل حصيلة الجهود الجماعية المشتركة التي تتعاون فيها الأطراف المعنية بموضوع القرار لدراسته من جميع جوانبه، وجمع معلوماته وبياناته لتحليلها وتفسيرها، وصولًا إلى قرار يحقق أهداف المنظمة ويعبر عن طموحاتها (مرسي، 2001). ويشير كنعان (2007) إلى أن عملية صناعة القرار الفاعل تقوم على منهجية علمية مكونة من أربع مراحل وهي: تشخيص المشكلة، والبحث عن حلول ممكنة، وتقييم البدائل، وذلك بدراسة كل منها دراسة وافية تستوفي المعايير، ومن ثم اختيار البديل الأفضل، والذي يمثل حل المشكلة.

رابعًا: المتابعة والتقييم

تُعدّ عملية المتابعة من العمليات المهمة في التخطيط، باعتبارها صمام الأمان لنجاح الخطة في تحقيق الأهداف الموضوعة، حيث تعطي حيزًا من التعرف على السلبيات في التنفيذ، وتحدد الانحرافات التي قد تطرأ فيها عمليات التنفيذ للخطة (نشوان، 2011). وينبغي أيضًا للمخطط الناجح أن يمتلك مهارات التقييم من خلال وضع المعايير التي يمكن الحكم على أساسها، ومراجعة الخطط في ضوئها، واستخدام أحدث الوسائل في جمع البيانات للتأكد من تحقيق الأهداف (جمعة، 2014).

خامسًا: التنبؤ ودراسة المستقبل

يحتاج المخطط الاستراتيجي للتنبؤ بالأحداث المستقبلية، وبمركز المنظمة إزاءها، وترتبط مناهج العمل مع الأهداف ارتباطًا سببيًا، فالأهداف تتحقق بواسطة الخطط، والمدير كمخطط يبذل جهدًا ذهنيًا ليس فقط لمعرفة وتحديد خطط العمل، وإنما يمكن للمدير أن يختبر الآثار المتوقعة لمنهج عمل معين بالتنبؤ. ويشير مفهوم التنبؤ إلى عملية استخدام معلومات الماضي، والحاضر للتنبؤ بأحداث مستقبلية (مصطفى، 2005). ويرى عزازي (2011) إلى أن من أهم مهارات المخطط التربوي التنبؤ بالحدث قبل وقوعه من خلال مؤشرات يدركها ويحللها، كما ينبغي أن يكون لديه معرفة ببعض الإجراءات لمواجهة الأزمات مثل: المقدرة على التحكم في الانفعالات، والسيطرة على الموقف، المقدرة على اتخاذ القرار والتمكين، ووضع الخطط والبرامج لمواجهة الأزمة، وامتلاك المقدرة على إدارة الوقت.

جودة الأداء الوظيفي:

يعرف القحطاني (2016:36) الأداء بأنه: "الجهد المبذول الذي يقوم به الموظف لإنجاز مهمة ما، حسب قدرته واستطاعته، ويشير مفهوم الأداء الوظيفي إلى النتائج والأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها خلال فترة محددة، وبشكل مبسط فإن مفهوم الأداء الوظيفي يعبر عن المخرجات والأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها عن طريق العاملين فيها .

ويعرفه الأمين ويحي (2016:45) الأداء الوظيفي بأنه الدرجة التي يتم فيها إتمام المهام والمسؤوليات المختلفة التي تفرضها الوظيفية التي يشغلها الفرد داخل المؤسسة على نحو يسهم في تحقيق أهداف المنظمة، ويساعد على تحسين الأداء من حيث الجودة والنوعية بواسطة التدريب المستمر للعاملين.

ويرى منقر يوس (2016:132) أن الأداء الوظيفي "عبارة عن مجموعة من الإجراءات العلمية التي يمكن من خلالها الوقوف على نقاط الضعف والقوة في المنظمة، ومن ثم يمكن لقادة المنظمة التعديل وتصحيح نقاط الضعف والتخلص منها لتحقيق أهداف المنظمة.

ويرى الشريف(2008) أن الأداء الوظيفي يحتل مكانة خاصة داخل أي منظمة باعتباره الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة بها، وذلك لأن المدرسة تكون أكثر استقراراً وأطول بقاء؛ حين يكون أداء الموظفين أداء متميزاً، وترجع أهمية الأداء الوظيفي بالنسبة للمدرسة إلى ارتباطه بدورة حياتها في مراحلها المختلفة: وهي مرحلة الظهور، ومرحلة البقاء والاستمرارية، ومرحلة الاستقرار، ومرحلة السمعة والفخر، ومرحلة التميز، ثم مرحلة الريادة، ومن ثم فإن قدرة المنظمة على تخطي مرحلة ما من مراحل النمو، والدخول في مرحلة أكثر تقدمًا، إنما يتوقف على مستويات الأداء.

وترى سوسن (2017) إلى أن أهمية الأداء الوظيفي وتقييمها من قبل إدارة المنظمات تتمثل في الوقوف على الأداء الوظيفي للعاملين داخل المنظمة الذي يساعد على تحديد من يستحق الترقية والمكافأة من العاملين على أساس التميز الذي يقدمه لتحقيق أهداف المنظمة، كما يمثل الأداء الوظيفي نقطة وصل بين العاملين وجميع الجهات وهذا يساعد على تحسين العلاقات بين العاملين أنفسهم وبينهم وبين الرؤساء.

وقسمت سوسن (2017) الأداء الوظيفي حسب معيار الشمولية حيث يرى أن الأداء الوظيفي ينقسم إلى أداء جزئي، وأداء كلي، فالأداء الجزئي يتحقق من خلال الأنظمة الفرعية للمؤسسة دون باقي الأنظمة. أما الأداء الكلي يتمثل في الإنجازات المختلفة التي ساهمت الأنظمة المختلفة في تحقيقها بحيث لا يمكن أن ينسب الإنجاز إلى عنصر واحد من عناصر المؤسسة. وللأداء الوظيفي الجيد مجموعة من المجالات منها:

أولًا: الدافعية

يشير حواء (2014) أن الدافعية عبارة عن حالة داخلية، أو استعداد داخلي، أو فطري، أو مكتسب شعوري أو لا شعوري، عضوي أو اجتماعي أو نفسي، يفسر السلوك ذهنيًا أو حركيًا، وهي تمثل عاملًا مهمًا تتفاعل مع قدرات الفرد ليؤثر على سلوك الأداء الذي يبديه الفرد في العمل، وهي تمثل القوة التي تحرك الفرد لكي يؤدي العمل. وتُعدّ الدافعية محور اهتمام المنظمات المختلفة سعيًا منها لتحقيق إنتاج أعلى وتحسين مستوى الأداء،

ثانيًا: العلاقات الإنسانية

يعتبر التواصل تقنية إجرائية أساسية في فهم التفاعلات البشرية، وتفسير النصوص والخبرات الإعلامية، وكل طرائق الاتصال والإرسال، وبالتالي يمكن الجزم بالقول أن التواصل أصبح علمًا قائمًا بذاته له تقنياته ومقوماته الخاصة وأساليبه وأشكاله المحددة (الحارثي، 2015)، وقد تعددت مفاهيم الاتصال، حيث يرى الإداريون أن الاتصال هو :الوسيلة التي تتم بواسطتها تبادل أو نقل المعلومات، والأفكار، والحقائق، والمشاعر من جهة إلى أخرى حتى يتحقق الفهم الموحد وكذلك توافر نفس المعلومات والأفكار والحقائق لجميع الأطراف الذين تشملهم عملية الاتصال، ويرى علماء النفس أن الاتصال هو: عملية تبادل الأفكار والآراء والمعلومات عن طريق الحديث أو الكتابة أو الإشارات (الغامدي، 2006).

ثالثًا: البيئة والمناخ التنظيمي والمقدرة على العمل

تعبر كلمة البيئة والمناخ التنظيمي عن القيم والعادات والتقاليد والأيدولوجيات، وتأثيرها على العملية الإدارية وسلوك العاملين التنظيمي داخل هذه المنظمات، وبذلك فإن المناخ التنظيمي يشير إلى العلاقة المتشابكة والمتداخلة بين خصائص التنظيم، ومستوى إدراك الأفراد لجملة من المؤثرات التنظيمية، والتي تؤثر على اتجاهات الأفراد نحو العمل سلبًا أو إيجابًا (المغربي، 1995).

ويرى رسمي(2005) ضرورة وجود مناخ تنظيمي إيجابي وفعال وداعم داخل المؤسسات المختلفة، ويرجع ذلك إلى أهمية البيئة والتي تُعدّ عاملًا مؤثرًا في الفعاليات والأنشطة فيها، فالعاملون يتطلعون دومًا إلى الدعم والمؤازرة لهم ليتمكنوا من إشباع حاجاتهم المختلفة، وهذا ما يحدد قدرتهم على العمل،

وترتكز البيئة التنظيمية على خصائص الفرد المرتبطة بالنظام المعرفي وخبراته وتجاربه وثقافاته، بالإضافة إلى بيئة العمل الداخلية، والتي تصف الخصائص المميزة للمؤسسة عن غيرها تبعًا لاختلاف محددات المناخ التنظيمي، وكذلك بيئة العمل الخارجية.

رابعًا: توظيف التقنيات الحديثة

تشير الحسيني والخيال (2013) إلى أن توظيف التقنيات الحديثة في المؤسسات المختلفة، من الممكن أن يسهم في تحسين المتغيرات التنظيمية، ومن ثم تحسين الأداء الوظيفي، حيث أن استخدام الإدارة لمثل هذه التقنيات، يتضمن إجراء تغيرات في مستويات وأشكال الهياكل التنظيمية، فيتم تحويلها من الشكل الهرمي إلى الأفقي، وتفويض السلطات والمسؤوليات، وتقليص ظاهرة البيروقراطية التقليدية، وتبسيط أنظمة وإجراءات العمل.

ويؤكد القحطاني(2015) أن التركيز على جانب التقنيات الحديثة بما يخدم مدير المدرسة في عمله سواءً من الناحية الإدارية أو الفنية، ليختصر الكثير من المال والجهد والوقت في تأدية عمله، فاذا أخذنا من ذلك كمثال البريد الالكتروني، ودخوله في أعمال مدير المدرسة الأساسية، ومتابعته بشكل يومي سواءً ما يتعلق بإدارة التربية والتعليم، أو المعلمين لوجدنا أنه كان له الأثر البالغ في رفع مستوى الأداء.

الدراسات السابقة:

تناول هذا الجزء الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، وتم عرض جميع الدراسات في سياق تاريخي من الأحدث إلى الأقدم، ثم التعليق عليها بصورة إجمالية.

أولًا: الدراسات المتعلقة بالتخطيط التربوي

- **أجرت دراسة واردم (Sucuoglu & Erdem, 2021)** هدفت التعرف إلى تقييم الإداريين والمعلمين العاملين في المرحلة الابتدائية لممارسات التخطيط الاستراتيجي المستدامة في المدارس. وتصوراتهم لفعالية ممارسات إدارة الجودة الشاملة فيها، وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة لهذا الغرض، وتكونت عينة الدراسة من (290) معلمًا، و(110) إداريًا، وأظهرت النتائج وجود آثار إيجابية وهامة لممارسات التخطيط الاستراتيجي في المدارس في ضوء إدارة الجودة الشاملة.
- **هدفت دراسة جيورجيويل (Georgewill, 2020)** الكشف عن صعوبات واتجاهات التخطيط التربوي في نيجيريا، وقد استخدمت الباحثون المنهج النوعي، وتم مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، وأظهرت النتائج إلى أنه يجب أن يأخذ التخطيط التربوي في الاعتبار التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية الجارية في المجتمع وكذلك التغيرات التكنولوجية.
- **هدفت دراسة جاليجو (Galigao, et al, 2019)** التعرف إلى الأسلوب المفضل لمديري المدارس في التخطيط التربوي، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي حيث تم مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، وأظهرت النتائج ضرورة إقرار سياسات لضمان الاستثمارات المتوازنة في التخطيط التربوي، وزيادة التمويل له، مما يسهل الاستخدام الفعال له، وتطبيق مناهج وأساليب التخطيط التربوي في عمليتي التعليم والتعلم.
- **قام أكبان (Akpan, 2018)** بدراسة هدفت التعرف إلى أنواع التخطيط التربوي ومبرراته، وتم مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، وأظهرت النتائج أن نوع التخطيط التربوي تتبناه الحكومة، جاء في المرتبة الأولى، فهي التي تحدد الأهداف العامة، وهي التي تقرر الوقت، والإطار الزمني له، وتتخذ القرار النهائي بشأن شكل خطة التعليم واتجاه التطوير التربوي المستقبلي.
- **أجرت الشبيبية (2018)** دراسة هدفت التعرف إلى دور برامج ماجستير الإدارة التربوية بسلطنة عُمان في تنمية مهارات التخطيط التربوي لدى خريجيها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وقد قام الباحثون بإعداد استبانة، وبلغت عينة الدراسة (108) من الحاصلين على درجة الماجستير في التربية، وأظهرت النتائج أن درجة موافقة عينة الدراسة لمدى دور برامج ماجستير الإدارة التربوية بسلطنة عُمان في تنمية مهارات التخطيط التربوي لدى خريجيها بسلطنة عُمان كان بدرجة كبيرة.
- **أجرى كابور (Kapur, 2018)** بدراسة هدفت التعرف إلى المجالات الحاسمة التي تشكل جزءً لا يتجزأ من التخطيط التربوي والإدارة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود العديد من المجالات مثل مجال التعليم الذي يتطلب التخطيط والإدارة، فهما من المهام المطلوبة في جميع المجالات. في قطاع التعليم، وهذه الوظائف تُعدّ ضرورية لأن التعليم يعتبر ضرورة لوجود الفرد.
- **بينما أجرت ربايعة (2018)** دراسة هدفت الكشف عن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقد قامت بإعداد استبانة، وبلغت عينة الدراسة (180) مديرًا ومديرة، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس كانت مرتفعة.
- **هدفت دراسة أبو عياش (2017)** الكشف عن واقع مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية ومديراتها في الضفة الغربية من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد قام بإعداد استبانة، وبلغت عينة الدراسة (140) مديرًا ومديرة، وأظهرت النتائج أن تقديرات مديري ومديرات المدارس لمهارات التخطيط التربوي على الدرجة الكلية كانت مرتفعة.

- **هدفت دراسة الصليلي (2014)** التعرف إلى التخطيط التعليمي وعلاقته بمستوى المهمات الإدارية والفنية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في الكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد قام بإعداد استبانتين، وبلغت عينة الدراسة (565) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لكل من التخطيط التعليمي والمهمات الفنية كانت متوسطة، بينما كانت درجة ممارستهم للمهمات الإدارية مرتفعة.

ثانيًا: الدراسات المتعلقة بجودة الأداء الوظيفي للمعلمين

- **هدفت دراسة هاریاکا وسامسبر (Sjamsir & Haryaka, 2021)** التعرف إلى العوامل المؤثرة في أداء المعلمين في المدرسة الإعدادية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن العامل الأكثر تأثيرًا على أداء المعلم هو التواصل الشخصي بين المعلمين.
- **هدفت دراسة صلاح الدين (2020)** تحديد مستوى الأداء المهني للمعلمين، ومستوى ممارسة الإشراف التربوي المدمج بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، وقد استخدمت الباحثون المنهج المختلط(الكمي والنوعي)، حيث تم توظيف أداتين هما: استبانة على عينة الدراسة الكمية مكونة من (537) معلمًا، كما تم استخدام المقابلة على عينة الدراسة النوعية مكونة من(15) مشرفًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرً مستوى الأداء المهني للمعلمين بأبعاده الثلاثة جاءت بدرجة عالية جدًا، كما أن تقدير مستوى ممارسة الإشراف التربوي المدمج بمراحله الثلاثة جاءت بدرجة عالية.
- **بينما هدفت دراسة اونين وسينكار (Onen & Sincar, 2019)** إلى تحليل أداء المعلم في مدارس القطاع الخاص، وقد استخدم الباحثان المنهج النوعي، وتم مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، وأظهرت النتائج أنه يجب تقييم أداء المعلم على المستوى الفردي والتنظيمي.
- **بينما هدفت دراسة اوزجنيل وميرت (Özgenel & Mert, 2019)** التعرف إلى دور أداء المعلمين في فعالية المدرسة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة، وقد تكونت عينة الدراسة من (426) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن أداء المعلمين يؤثر بشكل ايجابي على فعالية المدرسة.
- **بينما هدفت دراسة بورهاندين (Burhanudin, 2017)** التعرف إلى دور مدير المدرسة في تحسين جودة التعليم عن طريق تعزيز كفاءة المعلم، وقد استخدم الباحث المنهج النوعي، وتم مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، وأظهرت النتائج أنه يمكن تحسين جودة التعليم عن طريق تطوير معرفة المعلمين، وتحسين استراتيجيات التدريس لهم.
- **بينما هدفت دراسة شاه محمدي (Shah Mohammadi, 2017)** إلى تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين في إيران، بناءً على نموذج إدارة الجودة الشاملة، وقد استخدمت الباحثون المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة، وقد تكونت عينة الدراسة من (340) معلمًا ومعلمة في مدينة كراج، وأظهرت النتائج أن الأداء الوظيفي للمعلمين أعلى من المتوسط، كما أن الأداء الوظيفي للمعلمين من حيث: تصميم العمليات، وإدارتها، وتحسينها، والمشاركة العامة، والتركيز على العميل كان أعلى من المتوسط.
- **هدفت دراسة الطراونة وآخرون (2016)** إلى تحديد كفاءة أساليب تقويم أداء المعلم المتبعة في المدارس الحكومية، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة، وقد تكونت عينة الدراسة من (156) معلمًا، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية طرق التقييم المستخدمة من قبل مديري المدارس.
- **بينما هدفت دراسة سلمان (2016)** إلى تقويم أداء المستوى التدريسي للمعلمين على وفق مفهوم الجودة لتحديد نقاط القوة والضعف في أدائهم وكيفية إيجاد الحلول الملائمة وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة، وقد تكونت عينة الدراسة من (150) مديرًا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف كبير في مجال استخدام أساليب التقويم المتنوعة، وكذلك عدم الاهتمام بمبدأ الدافعية وتحفيز عملية التعلم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

فيما يلي سيتم عرض أوجه الشبه والاختلاف والاستفادة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

أولًا: أوجه الشبه

- **من حيث المنهج:** تشترك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي للدراسة ماعدا دراسة Akpan (2018)، ودراسة (2019) Galigao et. al.ودراسة Kapur (2018)، ودراسة Georgewill(2020) ، ودراسة Sucuoglu & Erdem (2021)، ودراسة Burhanudin (2017)، ودراسة Onen & Sincar (2019)، والتي استخدمت المنهج النوعي، وكذلك دراسة صلاح الدين (2020) التي استخدمت المنهج المختلط.
- **من حيث الأداة:** استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة للبحث، وهي الأداة التي استخدمتها الدراسات الوصفية السابق عرضها.
- **من حيث العينة:** تشابهت الدراسة الحالية مع بقية الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج الوصفي، في تناولها لعينة الدراسة وهي المعلمين، ما عدا دراسة الشبيبية (2018) هي خريجي برامج ماجستير الإدارة التربوية بسلطنة عُمان. بينما كانت عينة دراسة صلاح الدين (2020) هم المشرفون التربويون بينما كانت عينة الدراسة في دراسة سلمان (2016) هي مديري المدارس.

ثانيًا: أوجه الاختلاف

- اختلفت الدراسة الحالية في تناولها درجة ممارسة مهارات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية، حيث اختلفت عن الدراسات السابقة في هذا المتغير، على الرغم من أن دراسة أبو عياش (2017)، قد تناولت واقع مهارات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس ومديراتها، كما أن دراسة الشيبية (2018) قد تناولت متغير مهارات التخطيط التربوي لدى خريجي برامج ماجستير الإدارة التربوية بسلطنة عُمان.
- اختلفت الدراسة الحالية في عينة البحث كونها من معلمي سلطنة عُمان
- اختلفت الدراسة الحالية في تناولها جودة الأداء الوظيفي للمعلمين، حيث اختلفت عن بعض الدراسات السابقة في هذا المتغير.
- اختلفت الدراسة الحالية في الحد الزماني والمكاني عن الدراسات السابقة.
- اختلفت الدراسة الحالية في العينة البحث حيث بلغت (404) معلمًا ومعلمة في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية بسلطنة عُمان.

ثالثًا: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في أمور عدة من أهمها:

- تدعيم الإطار النظري بنتائج دراسات وأبحاث حول (درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي وعلاقته بجودة الأداء الوظيفي للمعلمين بمحافظة الداخلية بسلطنة عُمان) وبناء مشكلة الدراسة من خلال اطلاع الباحثون على العديد من الدراسات المشابهة.
- اختيار منهج البحث وبناء أداة البحث.
- ساعدت الدراسات السابقة الباحثون في دراسة أسلوب استنتاج نتائج الدراسة، من خلال ما تحصل عليه من نتائج الدراسة الحالية، والدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لملاءمته لطبيعة أهداف الدراسة، حيث يصف الظاهرة المراد دراستها من خلال جمع البيانات الكمية أو النوعية ومن ثم تحليل هذه البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للوصول إلى استنتاجات قد تسهم في فهم الواقع وتطويره (نبيل، 2013).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية (5-9) بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان والبالغ (1839) معلمًا ومعلمة في العام 2022/2021 م وذلك وفقًا لكتاب الإحصاء السنوي لوزارة التربية والتعليم عام 2022/2021 (وزارة التربية والتعليم، 2021).

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث استهدفت (420) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة الأصلي وبنسبة 23%، وبلغت عدد الاستبانات التي جمعت عند التطبيق (404) مستجيبًا من المجتمع الأصلي للدراسة وبنسبة 21.9%، حيث لم يستجب (16) معلمًا ومعلمة، وبتطبيق معادلة ستيفن ثامبسون (2012) Steven K، لتحديد حجم العينة المثلى، والتي أشارت إلى أن حجم العينة المثلى تبلغ (275) معلمًا ومعلمة، والجدول (1) يوضح توزيع استجابات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع استجابات أفراد العينة حسب الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	161	%39.9
	أنثى	243	%60.1
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	329	%81.4
	ماجستير فأعلى	75	%18.6
سنوات الخبرة	أقل من 8 سنوات	112	%27.72
	من 8-16 سنة	188	%46.54
	16 سنة فأكثر	104	%25.74
المجموع		**404**	**%100**

أداة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيقا لأهدافها، تم تطوير أداة الدراسة، بعد الرجوع إلى الأدب النظري وأدوات الدراسات السابقة، كما تم الرجوع للنشرات الصادرة من وزارة التربية والتعليم من تعاميم وقرارات مضمنة، كما تم الاستفادة كذلك من دليل المهام وتصنيف الوظائف، وتكونت الأداة في صورتها الأولية من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول شمل البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الوظيفية).

الجزء الثاني شمل مهارات التخطيط لدى مديري مدارس التعليم الأساسي، حيث تم بناء هذا المحور بعد الرجوع إلى دراسة الصليلي (2014)، ودراسة أبو عياش (2017) ودراسة الشبيبية (2018)، وتكون من (33) فقرة، مقسمة على خمس مجالات، وتمثلت هذه المجالات مجال رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها وتكون من (9) فقرات، ومجال المقدرة على تحليل الواقع وتحديد الاحتياجات وترتيبها وتكون من (8) فقرات، ومجال صنع القرارات وتكون من (5) فقرات، ومجال المتابعة والتقييم وتكون من (6) فقرات، ومجال التنبؤ ودراسة المستقبل وتكون من (5) فقرات.

والجزء الثالث شمل محور جودة الأداء الوظيفي، حيث تم بناء هذا المحور بعد الرجوع إلى دراسة اوزجنيل وميرت Özgenel & Mert (2019) ودراسة سلمان (2014) ودراسة صلاح الدين (2020). وتكون من (33) فقرة، مقسمة على أربع مجالات وتمثلت هذه المجالات في مجال الدافعية وله (10) فقرات، ومجال التواصل والعلاقات الإنسانية وله (8) فقرات، ومجال المناخ التنظيمي والمقدرة على العمل وله (8) فقرات، ومجال توظيف التقنيات الحديثة وله (7) فقرات. كما تم تبني تدريج ليكرت الخماسي (موافق بشدة=5، موافق=4، متوسط=3، غير موافق=2، غير موافق بشدة =1)؛ لتحديد درجة ممارسة مهارات التخطيط التربوي ومستوى جودة الأداء الوظيفي للمعلمين تجاه تلك الفقرات.

صدق الأداة:

الصدق الظاهري:

تم استخدام الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين، حيث تم عرض الاستبانة في صورتها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية، والقياس والتقويم، والاحصاء، والبالغ عددهم (13) محكمًا من مختلف الجامعات داخل سلطنة عُمان وخارجها؛ وذلك من أجل إبداء الرأي والملاحظة حول صلاحية الفقرات ومناسبتها، ومدى ارتباطها بالمحاور، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات، وحول إضافة أي فقرة أو حذف أي فقرة، وبناء على ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات المقترحة بما يتلاءم مع أهداف الدراسة، وقد نتج عن عملية التحكيم في الجزء الثاني (درجة مهارات التخطيط لدى مديري مدارس التعليم الأساسي) حذف الفقرات (5، 14، 15)، وتعديل أو إعادة صياغة الفقرات (2، 7، 30).

أما فيما يتعلق بالجزء الثالث (جودة الأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي) فقد تم حذف الفقرات (3، 30)، وإعادة صياغة الفقرة (9، 16).

وبناءً على تلك التغييرات أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من ثلاثة أجزاء و(60) فقرة: شمل الجزء الأول تعريف عام بعنوان الدراسة والتعاريف الخاصة بمصطلحاتها، والبيانات الديموغرافية (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الوظيفية)، والجزء الثاني: شمل الفقرات المتعلقة بقياس درجة ممارسة مهارات التخطيط التربوي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي. والجزء الثالث: تتضمن الفقرات التي تتضمن جودة الأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي (5-9).

صدق البناء: أداة محور مهارات التخطيط التربوي

لاستخراج دلالات صدق البناء لمحور مهارات التخطيط التربوي، استخرجت معاملات بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (35) المعلمين والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية في محور مهارات التخطيط التربوي

	رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها	المقدرة على تحليل الو اقع وتحديد الاحتياجات وترتيبها	صنع القرارات	المتابعة والتقييم	التنبؤ ودراسة المستقبل	مهارات التخطيط التربوي
رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها	1					
المقدرة على تحليل الواقع وتحديد الاحتياجات وترتيبها	.704**	1				
صنع القرارات	.539**	.708**	1			
المتابعة والتقييم	.697	.620**	.650**	1		
التنبؤ ودراسة المستقبل	.699**	.624**	.666**	.601**		
مهارات التخطيط التربوي	.769**	.851**	.830**	.714**	.620**	1

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

ويتضح من الجدول (2) أن معامل الارتباطات البينية بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية، كانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، إذا تتصف بمعامل ارتباط مرتفع ودالٍ إحصائيًا ومناسب لأهداف الدراسة.

الثبات: أداة محور مهارات التخطيط التربوي

للتحقق من ثبات الاستبانة، قامت الباحثون باحتساب معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) (Cronbach Alpha) في محور مهارات التخطيط على نتائج استجابات العينة العشوائية الاستطلاعية السابق ذكرها.

جدول(3): معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) للمجالات والدرجة الكلية لمقياس مهارات التخطيط التربوي

الرقم	المجالات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
1	رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها	0.78
2	المقدرة على تحليل الواقع وتحديد الاحتياجات وترتيبها	0.82
3	صنع القرارات	0.85
4	المتابعة والتقييم	0.80
5	التنبؤ ودراسة المستقبل	0.72

يتبين من الجدول (3) أن معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لمجالات محور مهارات التخطيط التربوي قد تراوحت ما بين (0.72-0.85)، وهي قيم مرتفعة وجيدة في مقاييس العلوم الإنسانية، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات جيدة ومناسبة لأهداف الدراسة.

صدق البناء: أداة محور جودة الأداء الوظيفي

لاستخراج دلالات صدق البناء لمقياس جودة الأداء الوظيفي، استخرجت معاملات ارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (35) من المعلمين، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية في محور جودة الأداء الوظيفي

	الدافعية	العلاقات الإنسانية	المناخ التنظيمي والمقدرة على العمل	توظيف التقنيات الحديثة	جودة الأداء الوظيفي
الدافعية	1				
العلاقات الإنسانية	.613**	1			
المناخ التنظيمي والمقدرة على العمل	.635**	.718**	1		
توظيف التقنيات الحديثة	.651**	.660**	.637**	1	
جودة الأداء الوظيفي	.828**	.777**	.741**	.780**	1

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

ويتضح من الجدول (4) أن معامل الارتباطات البينية بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية، كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، إذا تتصف بمعامل ارتباط مرتفع ودال إحصائيًا ومناسب لأهداف الدراسة.

الثبات: أداة محور جودة الأداء الوظيفي

للتحقق من ثبات الاستبانة، قام الباحثون باحتساب معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) (Alpha Cronbach) في محور جودة الأداء الوظيفي على نتائج استجابات العينة العشوائية الاستطلاعية السابق ذكرها.

جدول (5): معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) للمجالات والدرجة الكلية لمحور جودة الأداء الوظيفي

الرقم	المجالات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
1	الدافعية	0.81
2	العلاقات الإنسانية	0.82
3	المناخ التنظيمي والمقدرة على العمل	0.75
4	توظيف التقنيات الحديثة	0.74

يتبين من الجدول (5) أن معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لمجالات محور جودة الأداء الوظيفي قد تراوحت ما بين (0.74-0.82)، وهي قيم مرتفعة وجيدة في مقاييس العلوم الإنسانية، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات جيدة ومناسبة لأهداف الدراسة.

إجراءات الدراسة الميدانية:

- بدأت إجراءات الدراسة بالحصول على كتاب تسهيل مهمة باحث، وبعد ذلك عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين.
- طبقت الاستبانة على عينة الدراسة بعد الأخذ بتوجيهات وملاحظات المحكمين، من خلال تحويل الاستبانة إلى استبانة إلكترونية باستخدام برنامج جوجل درايف (Google Form) لسهولة وصولها إلى مجتمع الدراسة، بحسب طلب المكتب الفني للدراسات والتطوير.
- تم إرسال الاستبانة من قبل المكتب الفني للدراسات و التطوير عن طريق نظام المراسلات في بوابة سلطنة عُمان التعليمية على المحافظة والتي بدورها قامت بإرسالها إلى المدارس المستهدفة.
- استخرجت البيانات من برنامج جوجل درايف (Google Form) وتم معالجتها إحصائيًا باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتقديم توصيات ومقترحات بناء على نتائج الدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية:

تم الاعتماد على برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في إدخال بيانات الدراسة الميدانية وتحليلها وفق أسئلة الدراسة وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق الداخلي، لمعرفة العلاقة الارتباطية بين مهارات التخطيط التربوي مديري المدارس والأداء الوظيفي للمعلمين، من أجل الإجابة على السؤال الخامس.
- استخدام معامل ألفا كرونباخ من أجل استخراج ثبات أداة الدراسة.
- الإجابة على أسئلة الدراسة الأول والثالث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- الإجابة عن السؤال الثاني والرابع باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي)، واستخدام one away Anova لمتغير سنوات الخبرة وللتعرف على دلالات الفروق بين المتوسطات الحسابية، واختبار شافيه لحساب المقارنات البعدية.

معيار الحكم على النتائج:

تمت الإجابة على محاور أداة الدراسة باستخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، وكان معيار الحكم على النحو التالي: (مرتفعة جدًا (5)، مرتفعة (4)، متوسطة (3)، منخفضة (2)، منخفضة جدًا (1))، وتم حساب طول الفئة بالطريقة التالية، حيث تم حساب المدى بطرح القيمة الدنيا من القيمة العليا (5 – 1 = 4)، وللحصول على طول الفئة تم قسمة المدى على عدد المستويات أي ($\frac{4}{5}$ = 0.8)، ثم تم إضافة قيمة طول الفئة إلى أقل قيمة في المعيار وهي (1) لتحديد الحد الأعلى من الفئة الأولى (0.8 + 1 = 1.8)، ثم على هذا النسق تم إيجاد باقي القيم، لتحديد كافة مستويات الاستبانة التدريج الخماسي، وبالتالي تم اعتماد المقياس الموضح بالجدول (6) للحكم على المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة، وتحليل النتائج.

جدول (6): معيار الحكم على استجابات فقرات الاستبانة حسب مدى المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي	الدرجة (المستوى)
4.20 – 5	مرتفعة جدًا
3.40 – 4.19	مرتفعة
2.60 – 3.39	متوسطة
1.80 – 2.59	منخفضة
1 – 1.79	منخفضة جدًا

عرض نتائج الدّراسة:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: والذي نص على: ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لجميع مهارات التخطيط التربوي، حيث تم ترتيبها تنازليًا بناءً على قيمة المتوسطات الحسابية، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي مرتبة ترتيبًا تنازليًا

م	الرتبة	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها	3.52	.676	مرتفعة
3	2	صنع القرارات	3.37	.862	متوسطة
2	3	المقدرة على تحليل الواقع وتحديد الاحتياجات وترتيبها	3.29	.901	متوسطة
4	4	المتابعة والتقييم	3.02	.907	متوسطة
5	5	التنبؤ ودراسة المستقبل	2.66	.857	متوسطة
		مهارات التخطيط التربوي ككل	**3.21**	**.668**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (7) أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين ككل جاءت بدرجة متوسطة؛ وبمتوسط حسابي (3.21)، وبانحراف معياري (0.668)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لمحور مهارات التخطيط التربوي بين (3.52-2.66)، كما تراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.672-0.907)، وكما يتضح من الجدول (7) أن أعلى ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي كانت في محور "رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها" بمتوسط حسابي (3.52)، وبانحراف معياري (.676)، وفي الرتبة الثانية صنع القرارات بمتوسط حسابي بلغ (3.37)، وانحراف معياري (0.862)، وفي الرتبة الثالثة المقدرة على تحليل الواقع وتحديد الاحتياجات وترتيبها بمتوسط

حسابي بلغ (3.29)، وانحراف معياري (.901)، وفي الرتبة الرابعة المتابعة والتقييم بمتوسط حسابي بلغ (3.02)، وانحراف معياري (.907)وجاء في الرتبة الأخيرة محور "التنبؤ ودراسة المستقبل" بمتوسط حسابي (2.66)، وبانحراف معياري (0.857).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات مديري المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Samples T. test) للجنس للمقارنة بين متوسطات استجابات الذكور ومتوسطات استجابات الإناث، وأيضًا للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد العينة أصحاب المؤهل العلمي بكالوريوس فأقل ومتوسطات استجابة أصحاب المؤهل العلمي ماجستير فأعلى، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن وجود فروق تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما يأتي:

- **متغير الجنس**

جدول (8): اختبارت للعينات المستقلة (Independent Samples T. test)، للكشف عن الفروقات بين استجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي، تبعًا لمتغير الجنس

رقم المحور	المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
1	رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها	ذكر	161	3.50	.725	-.336	.737	غير دال إحصائيًا
		أنثى	243	3.52	.643			
2	المقدرة على تحليل الواقع وتحديد الاحتياجات وترتيبها	ذكر	161	3.24	.970	-.905	.366	غير دال إحصائيًا
		أنثى	243	3.33	.852			
3	صنع القرارات	ذكر	161	3.40	.957	.535	.593	غير دال إحصائيًا
		أنثى	243	3.35	.795			
4	المتابعة والتقييم	ذكر	161	2.95	.899	-1.273	.204	غير دال إحصائيًا
		أنثى	243	3.07	.911			
5	التنبؤ ودراسة المستقبل	ذكر	161	2.53	.812	-2.547	.011	لصالح الاناث
		أنثى	243	2.75	.876			
	مهارات التخطيط التربوي	ذكر	161	3.16	.698	-1.105	.270	غير دال إحصائيا
		أنثى	243	3.24	.648			

يوضح الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان؛ تبعًا لمتغير الجنس في جميع الأبعاد والدرجة الكلية باستثناء التنبؤ ودراسة المستقبل؛ لأن القيمة الاحتمالية p-value (مستوى الدلالة) لاختبار ت للعينات المستقلة (Independent Samples T. test) أكبر من (0.05)، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي، كانت النتيجة لصالح الإناث في التنبؤ ودراسة المستقبل.

- **متغير المؤهل العلمي**

جدول(9): اختبارت للعينات المستقلة (Independent Samples T. test)، للكشف عن الفروقات بين استجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي، تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

م	المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
1	رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها	فأقل بكالوريوس	329	3.57	.700	3.140	.002	لصالح البكالوريوس فأقل
		فأعلى ماجستير	75	3.30	.506			
2	المقدرة على تحليل الواقع وتحديد الاحتياجات وترتيبها	فأقل بكالوريوس	329	3.29	.940	-.013	.989	غير دال إحصائيًا
		فأعلى ماجستير	75	3.29	.706			
3	صنع القرارات	فأقل بكالوريوس	329	3.37	.887	-.106	.916	غير دال إحصائيًا
		فأعلى ماجستير	75	3.38	.748			
4	المتابعة والتقييم	فأقل بكالوريوس	329	3.09	.939	3.426	.001	لصالح البكالوريوس فأقل
		فأعلى ماجستير	75	2.70	.670			
5	التنبؤ ودراسة المستقبل	فأقل بكالوريوس	329	2.63	.838	-1.294	.196	غير دال إحصائيًا
		فأعلى ماجستير	75	2.77	.932			
	مهارات التخطيط التربوي	فأقل بكالوريوس	329	3.23	.710	1.455	.147	غير دال إحصائيًا
		فأعلى ماجستير	75	3.10	.429			

يلاحظ من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان تبعًا لمتغير المؤهل العلمي في مهارات التخطيط التربوي ككل بجميع أبعاده والدرجة الكلية باستثناء رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها، والمتابعة والتقييم؛ لأن القيمة الاحتمالية p-value (مستوى الدلالة) لاختبار ت للعينات المستقلة (Independent Samples T. test) اكبر من (0.05)، وبالرجوع إلى متوسط الحسابي، كانت النتيجة لصالح البكالوريوس فأقل في صياغة رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها، والمتابعة والتقييم.

- **متغير سنوات الخبرة**

جدول (10): تحليل التباين الأحادي (One way Anova) للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي؛ تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

رقم المحور	المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
1	رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها	بين المجموعات	3.049	2	1.525	3.375	.035	دال إحصائيًا
		داخل المجموعات	181.167	401	.452			
		الكلي	184.216	403				
2	المقدرة على تحليل الواقع وتحديد الاحتياجات وترتيبها	بين المجموعات	2.573	2	1.286	1.591	.205	غير دال إحصائيًا
		داخل المجموعات	324.240	401	.809			
		الكلي	326.812	403				
3	صنع القرارات	بين المجموعات	2.164	2	1.082	1.458	.234	غير دال إحصائيًا
		داخل المجموعات	297.555	401	.742			
		الكلي	299.718	403				
4	المتابعة والتقييم	بين المجموعات	1.548	2	.774	.940	.391	غير دال إحصائيًا
		داخل المجموعات	330.120	401	.823			
		الكلي	331.668	403				
5	التنبؤ ودراسة المستقبل	بين المجموعات	4.313	2	2.156	2.967	.053	غير دال إحصائيًا
		داخل المجموعات	291.412	401	.727			
		الكلي	295.725	403				
	مهارات التخطيط التربوي	بين المجموعات	.950	2	.950	1.063	.346	غير دال إحصائيًا
		داخل المجموعات	179.138	401				
		الكلي	180.088	403				

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في جميع المجالات والدرجة الكلية باستثناء رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها؛ ولبيان الفروق الفردية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شافيه (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11): المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لمتغير الخبرة على رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها

		المتوسط الحسابي	سنوات 8 من اقل	سنة 8-16 من	فأكثر سنة 16
رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها	اقل من 8 سنوات	3.40			
	من 8-16 سنة	3.51	.110		
	16سنة فأكثر	3.64	.238*	.127	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين أقل من 8 سنوات و 16سنة فأكثر وجاءت الفروق لصالح 16 سنة فأكثر.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: والذي نص على: "ما مستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظرهم؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظرهم، حيث تم ترتيبها تنازليًا بناءً على قيمة المتوسطات الحسابية، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظرهم

م	الرتبة	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى
2	1	الإنسانية العلاقات	3.57	.7650	مرتفع
3	2	العمل على والمقدرة التنظيمي المناخ	3.56	0.745	مرتفع
4	3	الحديثة التقنيات توظيف	3.54	0.738	مرتفع
1	4	الدافعية	3.26	0.811	متوسط
		جودة الأداء الوظيفي للمعلمين ككل	**3.48**	**0.677**	**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (12) أن مستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظرهم ككل جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.48)، وبانحراف معياري (677.)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لمحور الأداء الوظيفي بين (3.57-3.26)، وكما يتضح من الجدول (12) أن أعلى مستوى جودة أداء معلمي المدارس الحكومية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظرهم كانت في مجال "العلاقات الإنسانية" بمتوسط حسابي (3.57)، وبانحراف معياري (765.)، وبمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة الثانية مجال "المناخ التنظيمي والمقدرة على العمل" بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.56)، وبانحراف معياري (0.745). كما جاء في الرتبة الثالثة مجال " توظيف التقنيات الحديثة" بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.54)، وبانحراف معياري (0.738). وجاء في الرتبة الأخيرة مجال "الدافعية" بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.26)، وبانحراف معياري (0.811).

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية تبعا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال، تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Samples T. test) للجنس والمؤهل العلمي، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن وجود فروق تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما يأتي:

- **متغير الجنس**

جدول (13): اختبارت للعينات المستقلة (Independent Samples T. test) للكشف عن الفروقات بين استجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية، تبعًا لمتغير الجنس

رقم المحور	المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
1	الدافعية	ذكر	161	3.17	.828	-1.995	.047	لصالح الاناث
		أنثى	243	3.33	.795			
2	العلاقات الإنسانية	ذكر	161	3.49	.757	-1.701	.090	غير دال إحصائيًا
		أنثى	243	3.62	.768			
3	المناخ التنظيمي والمقدرة على العمل	ذكر	161	3.54	.693	-.397	.691	غير دال إحصائيًا
		أنثى	243	3.57	.779			
4	توظيف التقنيات الحديثة	ذكر	161	3.44	.715	-2.319	.021	لصالح الاناث
		أنثى	243	3.61	.746			
	جودة الأداء الوظيفي	ذكر	161	3.41	.658	-1.771	.077	غير دال إحصائيًا
		أنثى	243	3.53	.686			

يوضح الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية (5-9)؛ تبعًا لمتغير الجنس في جميع المجالات والدرجة الكلية باستثناء مجالي الدافعية، وتوظيف التقنيات الحديثة؛ لأن القيمة الاحتمالية p-value (مستوى الدلالة) لاختبار ت للعينات المستقلة (Independent Samples T. test) أكبر من (0.05)، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي، كانت النتيجة لصالح الإناث في الدافعية، وتوظيف التقنيات الحديثة.

- **متغير المؤهل العلمي**

جدول (14): اختبارت للعينات المستقلة (Independent Samples T. test)، للكشف عن الفروقات بين استجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية، تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

رقم المحور	المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
1	الدافعية	فأقل بكالوريوس	329	3.26	.817	-.210	.834	غير دال إحصائيًا
		فأعلى ماجستير	75	3.28	.793			
2	العلاقات الإنسانية	فأقل بكالوريوس	329	3.56	.773	-.259	.796	غير دال إحصائيًا
		فأعلى ماجستير	75	3.59	.735			
3	والمقدرة التنظيمي المناخ العمل على	فأقل بكالوريوس	329	3.56	.731	-.127	.899	غير دال إحصائيًا
		فأعلى ماجستير	75	3.57	.809			
4	الحديثة التقنيات توظيف	فأقل بكالوريوس	329	3.52	.720	-1.266	.206	غير دال إحصائيًا
		فأعلى ماجستير	75	3.64	.809			
	جودة الأداء الوظيفي	فأقل بكالوريوس	329	3.47	.670	-.458	.647	غير دال إحصائيًا
		فأعلى ماجستير	75	3.51	.710			

نظرًا لتباين العدد في مستوى متغير المؤهل العلمي، تم أخذ عينة عشوائية متساوية

يلاحظ من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لمستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية؛ تبعًا لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات والدرجة الكلية؛ لأن القيمة الاحتمالية p-value (مستوى الدلالة) لاختبار ت للعينات المستقلة (Independent Samples T. test) أكبر من (0.05)، مما يشير إلى اتفاق عينة الدراسة في تقديراتهم بغض النظر عن مؤهلهم العلمي.

- **متغير سنوات الخبرة**

جدول (15): تحليل التباين الأحادي (One way Anova) للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى جودة الأداء الوظيفي للمعلمين؛ تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

رقم المحور	المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
1	الدافعية	بين المجموعات	.447	2	.223	.338	.713	غير دال إحصائيًا
		داخل المجموعات	264.834	401	.660			
		الكلي	265.281	403				
2	العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	.999	2	.499	.851	.428	غير دال إحصائيًا
		داخل المجموعات	235.155	401	.586			
		الكلي	236.153	403				
3	التنظيمي المناخ العمل على والمقدرة	بين المجموعات	.224	2	.112	.201	.818	غير دال إحصائيًا
		داخل المجموعات	223.504	401	.557			
		الكلي	223.728	403				
4	التقنيات توظيف الحديثة	بين المجموعات	2.234	2	1.117	2.064	.128	غير دال إحصائيًا
		داخل المجموعات	217.032	401	.541			
		الكلي	219.266	403				
	الوظيفي الأداء جودة	بين المجموعات	.583	2	.292	.636	.530	غير دال إحصائيًا
		داخل المجموعات	183.962	401	.459			
		الكلي	184.546	403				

يتبين من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لمستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية (5-9)؛ تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في جودة الأداء الوظيفي بجميع المجالات والدرجة الكلية؛ لأن القيمة الاحتمالية p-value لتحليل التباين الأحادي (One way Anova) أكبر من (0.05)، مما يشير إلى اتفاق عينة الدراسة في تقديراتهم بغض النظر عن سنوات خبراتهم.

خامسًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: والذي نص على: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي وجودة الأداء الوظيفي للمعلمين؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لتحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي وجودة الأداء الوظيفي للمعلمين، والجدول (16) يوضح طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي وجودة الأداء الوظيفي للمعلمين. ولتحديد مستوى الارتباط تم الاعتماد على الجدول التصنيفي (Cohen, 1988) كمعيار للحكم على مستوى الارتباط وجاءت النتائج وفق الجدول (16):

جدول (16): تفسير مدى قوة معامل الارتباط

قيمة معامل الارتباط	قوة العلاقة	اتجاه العلاقة
0.01 – أقل من 0.30	ارتباط ضعيف جدًا	موجبه (+)
0.30 – أقل من 0.50	ارتباط ضعيف	موجبه (+)
0.50 – أقل من 0.70	ارتباط متوسط	موجبه (+)
0.70 – أقل من 0.90	ارتباط قوي	موجبه (+)

جدول (17): قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لتحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي وجودة الأداء الوظيفي للمعلمين

	معامل بيرسون	الدافعية	العلاقات إنسانية	المناخ التنظيمي والمقدرة على العمل	توظيف التقنيات الحديثة	جودة الأداء الوظيفي
رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها	الدلالة	.260**	.205**	.179**	.115*0	.223**
	قوة الارتباط معامل بيرسون	ضعيف جدًا موجبة	ضعيف جدًا موجبة	ضعيف جدًا موجبة	ضعيف جدًا موجبة	ضعيف جدًا موجبة
المقدرة على تحليل الواقع وتحديد الاحتياجات وترتيبها	الدلالة	.256**	.185**	.130**	.0710	.192**
	قوة الارتباط معامل بيرسون	ضعيف جدًا موجبة	ضعيف جدًا موجبة	ضعيف جدًا موجبة	ضعيف جدًا موجبة	ضعيف جدًا موجبة
صنع القرارات	الدلالة	.217**	.165**	.117*	.0620	.167**
	قوة الارتباط معامل بيرسون	ضعيف جدًا موجبة	ضعيف جدًا موجبة	ضعيف جدًا موجبة	ضعيف جدًا موجبة	ضعيف جدًا موجبة
المتابعة والتقييم	الدلالة	.347**	.224**	.188**	.137**0	.264**
	قوة الارتباط معامل بيرسون	ضعيف موجبة	ضعيف جدًا موجبة	ضعيف جدًا موجبة	ضعيف جدًا موجبة	ضعيف جدًا موجبة
التنبؤ ودراسة المستقبل	الدلالة	.553**	.322**	.333**	.356**0	.449**
	قوة الارتباط معامل بيرسون	متوسط موجبة	ضعيف موجبة	ضعيف موجبة	ضعيف موجبة	ضعيف موجبة
مهارات التخطيط التربوي	الدلالة	.398**	.270**	.231**	.177**	.315**
	قوة الارتباط معامل بيرسون	ضعيف موجبة	ضعيف جدًا موجبة	ضعيف جدًا موجبة	ضعيف جدًا موجبة	ضعيف موجبة

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01). * نوع العلاقة بين جميع مجالات مهارات التخطيط التربوي ومجالات جودة الأداء (موجبة).

يتضح من الجدول (17)، أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالي الدافعية والعلاقات الإنسانية وجودة الأداء الوظيفي للمعلمين ككل وبين درجاتهم على محور مهارات التخطيط التربوي بجميع مجالاته عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

كما تبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة في مجال المناخ التنظيمي والمقدرة على العمل وبين درجاتهم على محور مهارات التخطيط التربوي بجميع مجالاته عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، باستثناء العلاقة مع مجال صنع القرار فكانت عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

وتبين أيضًا أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة في مجال توظيف التقنيات الحديثة وبين درجاتهم في مجالي المتابعة والتقييم، والتنبؤ ودراسة المستقبل، ومحور مهارات التخطيط التربوي عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، أما العلاقة مع صياغة رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها فكانت عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). ولم تظهر علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المجالين المقدرة على تحليل الواقع وتحديد الاحتياجات وترتيبها.

مناقشة النتائج:

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟"

أشارت نتائج هذا السؤال إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين، جاءت بدرجة (متوسطة)، وقد يعزو الباحثون ذلك إلى أن فهم واستيعاب المديرين لمفهوم التخطيط

التربوي جاء مرتبطًا بإتقانه لمهاراته، وبالتالي هم بحاجة إلى مزيد من البرامج والورش التدريبية فيما يتعلق بالتخطيط التربوي واستراتيجياته ومهاراته، سواء على المدى القصير أو البعيد. وقد يعود السبب في ذلك إلى تدني مستوى المهارات التخطيطية المتعلقة بالتنبؤ بالأحداث والمهارات التصورية التي تحتاجها الخطة المدرسية، من قبل بعض مديري المدارس، ولربما الاقتصار على العمل الروتيني في وضع الخطة، دون وضوح الأهداف التربوية التي يسعون إلى تحقيقها داخل المدرسة نتيجة لنقل الخطط بين مديري المدارس دون موائمة الخطة لاحتياجات المدرسة، ولربما يرجع السبب إلى أن بعض مديري المدارس لا يعطي الاهتمام الكافي بفريق التحسين والتطوير وفريق إعداد الخطة والذي يمثل المعلمون والإداريون والفنيون العاملون بالمدرسة، فالعملية التخطيط ينبغي أن تكون تشاركية وهي المحرك الأساس للعمل المدرسي، وهذا يتطلب اتباع أساليب التخطيط الحديثة والفاعلة في تقصي مصادر بناء الخطة ومجالاتها ومدى تطورها وتحسينها، وما هي الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو عياش (2017) التي أظهرت أن تقديرات مديري ومديرات المدارس لمهارات التخطيط التربوي على الدرجة الكلية كانت مرتفعة، وكذلك مع دراسة الصليلي (2014) التي أظهرت أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لكل من التخطيط التعليمي والمهمات الفنية كانت متوسطة، بينما كانت درجة ممارستهم للمهمات الإدارية مرتفعة.

وأظهرت النتائج أن إجابات أفراد العينة، كشفت أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في مجال صياغة رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة. وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن المعلمين يرون بأن رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها كانت واضحة وواقعية وجيدة، وتنسجم مع طموحات وقدرات الطلبة، وأنهم يرونها بقدر كبير من الأهمية في العمل المدرسي والإداري، وتلبي حاجاتهم ورغباتهم، ومواكبة للتطور العلمي ومتفاعلة مع المجتمع في ضوء المعايير الوطنية، ومرتبطة بأهداف التنمية وسوق العمل، وتسهم في الإعداد العلمي للباحثين، وغير بعيدة عن مستوى الطلبة وقدراتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشبيبية (2018) التي جاءت بدرجة مرتفعة وأشارت الى أن هذه العملية دقيقة باعتبارها المحور الرئيسي لعملية التخطيط. ومع نتيجة دراسة أبو عياش (2017) والتي جاءت بدرجة كبيرة والتي أشارت إلى أن عملية التخطيط التربوي بجميع مراحلها لا يمكن أن يقوم بها المدير بنفسه، وكذلك نجاحها فلابد من مشاركة جميع العاملين في المدرسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في المقدرة على تحليل الواقع وتحديد الاحتياجات وترتيبها في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة. وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى درجة رضا المعلمين عن الدور المهم الذي يقوم به بعض مديري المدارس في المقدرة على تحليل الواقع وتحديد الاحتياجات وترتيبها، والتي أدت بدورها إلى الارتقاء بمستوى أدائهم المهني، والحصول على الرضا الوظيفي للمعلمين. ولربما يعود السبب إلى إلمام مديري المدارس بما يحدث في المدرسة وقدرتهم على تقدير الاحتياجات المادية والبشرية اللازمة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو عياش(2017)، التي جاءت بدرجة مرتفعة، والتي أشارت إلى قدرة المديرين في تحديد نقاط القوة والفرص المتاحة والعوامل الإيجابية والسلبية في مختلف مجالات العمل المدرسي، ومع نتيجة دراسة Kapur (2018) التي جاءت بدرجة مرتفعة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في صنع القرارات في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة. وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن البعض يرى أن مهارة صنع القرار تعد مهارة مفصلية ومهمة جدًا في عملية التخطيط التربوي في المدرسة لتحقيق أهدافها، واكتساب مهارة صنع القرارات ليست بالأمر السهل، والمدير القائد الذي يسعى دائمًا لمشاركة العاملين في صنع القرارات، واتخاذ القرار الصحيح المناسب، ومن أجل وضع خطة تطويرية للمدرسة يقوم مدير المدرسة بمشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات بعد دراسة وتحليل بيئة المدرسة، ولكن أحيانًا قد تطرأ ظروف استثنائية تمنع المدير من اتخاذ القرار المناسب، أو عدم صحة القرار الذي تم اتخاذه، وقد يعود السبب في ذلك إما لعدم اتباع بعض مديري المدارس الطريقة العلمية في صنع القرار أو لعدم تمكنه من المفاضلة بين الخيارات المتاحة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشبيبية(2018)، التي جاءت بدرجة كبيرة، والتي أشارت إلى ضرورة مفاضلة المديرين بين بدائل متنوعة ومتعددة تتميز بالأصالة والمرونة والطلاقة وبالتالي أقل نسبة الخطأ.

وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في المتابعة والتقييم في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة. وقد يعزو الباحثون أن مدير المدرسة لا يعطي الأولوية في متابعة تنفيذ القرارات التي تصدر من إدارة المدرسة واللجان المنبثقة منها وعليه لا بد من التأكيد على متابعة ذلك بصفة دورية من مديري المدارس. ولربما لا يتوفر لدى بعض مديري المدارس الوقت الكافي لمتابعة القرارات التي يتم اتخاذها، أو تقييم نتائج القرارات التي تم اتخاذها، وقد يعزو الباحثون ذلك إلى قلة اهتمام بعض مديري المدارس بمتابعة الخطة التي يضعها للمدرسة ويعتبرها إجراء روتيني فقط دون التقيد بها.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الشبيبية (2018)، ودراسة كابور (2018) Kapor التي جاءت بدرجة مرتفعة، والتي أشارت إلى أن مقارنة الأداء عملية ضرورية من أجل تحديد الانحرافات التي قد تقع أثناء تنفيذ الخطة. كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة Galigao, et al(2019) التي أيضًا جاءت بدرجة كبيرة.

وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في التنبؤ ودراسة المستقبل في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة. وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس ينقصهم إعداد أدوات لأخذ آراء ومقترحات العاملين لديهم في المدرسة، وذلك فيما يتعلق بالنظرة المستقبلية وخاصة في ضوء رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية والتي عادة ما يتم إنتهاجها على مدار 3-5 سنوات. وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن مدير المدرسة يقوم بإعداد خطته بناء على دراسة الواقع الحالي، والبيئة الداخلية والخارجية المحيطة بالمدرسة، ويقل اهتمامه بدراسة المستقبل والتنبؤ بما سيحدث، لأنه يرى أن الاهتمام بالواقع وحل مشكلاته هو الأولوية والبعد عن المستقبل والتنبؤ به، لأن التنبؤ بالمستقبل قد يصحبه الخسارة والقلق والصراع والتناقض والتردد، وقد تسبب مشاكل لمدير المدرسة، أو قد لا يتوفر الوقت الكافي لمدير المدرسة للتنبؤ بالمستقبل، بسبب كثرة الأعمال الملقاة على عاتقه.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو عياش (2017)، التي جاءت بدرجة مرتفعة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة Galigao, et al(2019) والتي جاءت بدرجة كبيرة، والتي أشارت إلى أن الدراسات المستقبلية من الدراسات المهمة التي تستلزم التنبؤ قبل حدوث الأمر، والاستعداد لمواجهة المستقبل.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات مديري المدارس لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان تبعًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟"

متغير الجنس:

بالنسبة لمتغير الجنس أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان؛ تبعًا لمتغير الجنس في جميع الأبعاد والدرجة الكلية باستثناء مجال التنبؤ ودراسة المستقبل، وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن أغلب مديري المدارس سواء أكانوا ذكورًا أم إناثًا يهتمون بإعداد خطة تطويرية للمدرسة، توضح الأهداف التي ينبغي تحقيقها خلال العام الدراسي، من أجل السير عليها ومتابعتها باستمرار، كما يظهر إلمامهم بمجالات التخطيط وأدواته ومهامه الإدارية وفق ما تضمنه دليل عمل المدارس الأساسي في عام 2001م.

وتتفق هذه النتيجة مع Kapur (2018) والتي أشارت إلى أن كلا الجنسين يخضعان لنفس البرامج ونفس المساقات الدراسية، كما تتفق مع دراسة أبو عياش (2017)، والتي أشارت إلى أن مهارات التخطيط تتوافر بنفس الدرجة لدى المديرين والمديرات نتيجة مرورهم بنفس برامج التأهيل والتدريب. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الصليلي (2014)، والتي أشارت إلى وجود معوقات تواجه الذكور في تطبيق التخطيط التربوي، وإلى عدم وجود تشابه كبير بين مدارس الذكور والإناث من حيث التزامها الأكبر في تنفيذ التعليمات.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان؛ تبعًا لمتغير الجنس في مجال التنبؤ ودراسة المستقبل؛ حيث كانت النتيجة لصالح الإناث، وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى حرص أغلب مديرات المدارس على اكتساب المهارات المعينة على التصور للأحداث المستقبلية والمقدرة على معرفة الاحتياجات المادية والبشرية التي تعين المديرات على أداء العمل بطريقة أكثر فاعلية وجودة، ولربما رغبة منهن على إظهار اليوم الدراسي خالي من أي عوائق. ولربما يعود السبب إلى أن بعض مديرات المدارس لديهن حرص على تنفيذ أو حضور بعض الورش التدريبية، لفهم واستيعاب مهارات التخطيط التربوي، وبالاستعانة بالمختصين في المحافظة التعليمية سواء من مشرفي الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين، بالإضافة إلى متخصصين من بعض المؤسسات التعليمية.

متغير المؤهل العلمي:

بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية مهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان؛ تبعًا لمتغير المؤهل العلمي في مهارات التخطيط التربوي ككل بجميع أبعاده والدرجة الكلية. وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن ممارسة بعض مديري المدارس لمهارات التخطيط التربوي لا يعتمد على المؤهلات بقدر ما يعتمد على المهارات المكتسبة من الخبرة العملية، ولربما خضعوا لبرامج تدريبية وورش تتناول مهارات التخطيط من بينها برامج القيادة في المعهد التخصصي، ولربما يعود السبب إلى حرص بعض مديري المدارس على القيام بعمله بأكمل وجه، كونه هو المسؤول الأول عن مدرسته، لذلك يحاول دائمًا أن يسعى لتحقيق أهداف المدرسة من خلال خطته تتسم بالفعالية وتعكس الواقع.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو عياش (2017)، ودراسة الصليلي(2014) والتي أشارت إلى أن المشكلات التي تتعلق بتطبيق التخطيط التربوي لا تعتمد على المؤهل العلمي.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية مهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان؛ تبعًا لمتغير المؤهل العلمي في مجال رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها، والمتابعة والتقييم؛ حيث كانت النتيجة لصالح البكالوريوس فأقل في رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها، والمتابعة والتقييم. وقد يُعزى ذلك إلى أن

بعض أصحاب المؤهل البكالوريوس أكثر حرصًا على اتباع رؤية المدرسة ورسالتها في تنفيذ البرامج وفي التخطيط لأعمالهم لكونهم على علم بأن الرؤية والرسالة تعطي الصورة الواضحة للمدرسة، كما يعلل حرص المعلمين من هذا المستوى العلمي على عمليات المتابعة والتقييم للأعمال التي يقومون بها إما رغبة في تحقيق معدلات عالية من الإنجاز وتصحيح المسار كون عمليات المتابعة تكون بشكل مستمر.

متغير سنوات الخبرة:

بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان؛ تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في جميع المجالات والدرجة الكلية، وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن سنوات الخبرة تعتمد على درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات التخطيط التربوي، بالإضافة إلى قيام جميع مديري المدارس بعمل الخطط والتي تختلف من مدير إلى آخر فكلما كانت لدى المدير ممارسة إدارية مبنية على المعرفة والإلمام بالمتطلبات التي تحتاجها المدرسة في الحاضر والمستقبل أدى ذلك إلى تمكنه من صياغة خطة فعالة، ولربما أن أغلب المديرين لديهم الحرص على زيادة المعرفة والإلمام بالمشكلات التي قد تحدث مستقبلًا والتي تتطلب التخطيط لها. كما قد يُعزى ذلك إلى أن جميع مديري المدارس يخضعون إلى برامج تدريبية في كل عام دراسي تتعلق بمجالات التخطيط التربوي وبناء الخطة التطويرية للمدرسة بغض النظر عن سنوات الخبرة ولكون عمليات التخطيط ومكونات الخطة متجددة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو عياش (2017)، دراسة الصليلي (2014) والتي أشارت إلى وجود تشابه خبرات من حيث كونها بذات القطاع والمهنة.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان؛ تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في مجال الرؤية ورسالة المدرسة وجاءت الفروق لصالح 16 سنة فأكثر، وقد يعزو الباحثون ذلك إلى أن صياغة رؤية المدرسة ورسالتها تتطلب أن يكون على درجة عالية من المهارة المكتسبة بسبب سنوات الخبرة التي تعرض من خلالها لمواقف مكنته من الإلمام بالجوانب التي يمكن أن تحيط بها الرؤية والرسالة، كما أن زيادة سنوات الخبرة تعني أن المدير تعرض لمواقف وتجارب مكنته من اكتساب مهارات التخطيط والتي تنعكس على الخطط المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو عياش (2017)، التي أشارت إلى أن هذا المجال يحتاج إلى خبرة تراكمية وممارسة عالية له.

ثالثًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: "ما مستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظرهم؟

أشارت نتائج هذا السؤال الثالث إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين، جاءت بمستوى (متوسط)، وقد يعزو الباحثون ذلك إلى أن المعلمين بمختلف فئاتهم سواء المعلمين الجدد أو المعلمين ذوي الخبرة والمعلمين الأوائل يتم إدراجهم في برامج تدريبية مركزية ولا مركزية على مستوى المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين وتُعدّ تلك البرامج مهنية وتخصصية، حيث من خلالها يتم إكسابهم مهارات تتعلق بتحسين مستوى الجودة لأدائهم التدريسي، ويرى الباحثون أن هناك عوامل أخرى تؤثر على جودة أداء المعلمين منها الدافعية نجو المهنة والتي تؤثر بشكل إيجابي على سلوكهم واتجاهاتهم نحو العمل، كما أن الانضباط والالتزام الوظيفي للمعلمين بالإضافة إلى حسن تواصلهم مع زملائهم، تمكنهم من انجاز أغلب مهامهم ومسؤولياتهم بكفاءة ومهارة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة صلاح الدين (2020)، التي أظهرت أن تقدير مستوى الأداء المهني للمعلمين بأبعاده الثلاثة جاءت بدرجة عالية جدًا. بينما أظهرت دراسة سلمان (2016)، ضعفًا في أداء المعلم وفق مفهوم الجودة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في مجال الدافعية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاء في الرتبة الرابعة، وبمستوى متوسط، وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن بعض معلمي المدارس لديهم الدافعية التي تسهم في رفع إنتاجية المؤسسة، حيث تعد القوة التي تحرك العاملين في المدرسة لأداء وظائفهم، وتثير فيهم الرغبة في الإنجاز وتحقيق الأهداف، ولكن لربما لا يمتلك بعض معلمي المدارس الدافعية الكافية التي تحفزهم نحو العمل والإنجاز، وقد يعود ذلك إلى كثرة الضغوطات والمشاكل داخل المدرسة، أو رفض التغيير من قبل بعض العاملين في المدرسة. كما قد يعلل ذلك أن بعض المعلمين الذين التحقوا بالبرامج التدريبية التي ينفذها المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين تكون لديهم دافعية كونها تضمنت في محتوى تلك البرامج التدريبية أساليبًا متنوعة في التحفيز وإثارة الدافعية للمعلمين.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة صلاح الدين (2020) التي جاءت بمستوى عالي جدًا، والتي أشارت إلى أن المعلم يظهر التزامًا برسالة المؤسسة التي يعمل فيها ويدافع عنها، حيث أن مستوى الأداء المهني للمعلمين يرتبط بشعورهم بالفخر والاعتزاز لانتمائهم للمدرسة، نحو تحقيق أهدافها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Tarawneh et. al (2016) التي جاءت بمستوى ضعيف، والتي أشارت إلى ضرورة توفير بيئة محفزة للمعلم عن طريق تحسين ظروف العمل من خلال نظام الترقيات والحوافز، فيما تختلف مع دراسة صلاح الدين (2020) التي جاءت بمستوى مرتفع، والتي أشارت إلى أن المؤسسات التربوية العربية تتبنى معايير الجودة في أداء المعلم مما يوفر عدالة في نظام الترقيات والحوافز.

وأظهرت النتائج أن مستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في العلاقات الإنسانية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاء في الرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، ,وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى حرص معلمي المدارس على خلق جو من الثقة والاحترام المتبادل والتعاون بينهم وبين الكادر الإداري والتعليمي في المدرسة، بل وتتعدى هذه العلاقة إلى أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وتهدف هذه العلاقات إلى رفع روحهم المعنوية وزيادة إنتاجيتهم، وهذا ينعكس على مستوى جودة أداء معلمي المدارس، وسيادة الرضا الوظيفي في البيئة المدرسية.

وتختلف هذه النتيجة أيضًا مع دراسة Özgenel & Mert (2019) والتي جاءت أيضًا بمستوى مرتفع، والتي أشارت إلى اسهام المعلم في تطوير مدرسته من خلال التشارك والتعاون مع زملاء المهنة وخصوصًا في استخدام تقنيات التدريس المختلفة.

وأظهرت النتائج أن مستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في المناخ التنظيمي والمقدرة على العمل في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاء في الرتبة الثانية، وبمستوى مرتفع. وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن الواقع للبيئة التعليمية يسير وفق السمة الأساسية والقاسم المشترك بين جودة العملية التربوية في بيئة العمل المتمثلة بالمدارس وبجودة أداء المعلم، وبما يحمله من مخزون علمي ومعرفي ومهاري، فالمناخ التنظيمي محدد مهم في قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها، ويشكل عاملًا مؤثرًا في تكوين إدراكات واتجاهات المعلمين بها وتشكيل سلوكهم الوظيفي، وقدرتهم على العمل، وبالتالي ارتفاع روح المعنوية لديهم وزيادة ولائهم وانتمائهم للمدرسة.

وتتفق مع دراسة Sjamsir & Haryaka(2021) التي جاءت أيضًا بمستوى مرتفع، والتي أشارت إلى أهمية توزيع الخطط والبرامج المدرسية على المعلمين وفقًا لاختصاصاتهم وقدراتهم.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة Onen & Sincar (2019)، ودراسة Burhanudin(2017) التي جاءت بمستوى مرتفع جدًا، والتي أشارت إلى أن المعلمين يحرصون على توفير بيئة تعلم جاذبة للطلبة، من خلال اهتمامهم بالبرامج التعليمية بشكل دوري، مما ينعكس على الإنجاز الأكاديمي.

وأظهرت النتائج أن مستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في توظيف التقنيات الحديثة في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاء في الرتبة الثالثة وبمستوى مرتفع. وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن توظيف التقنيات الحديثة في التدريس تعد أسهل من الطرق والأساليب التقليدية، لأنه يدخل فيها استراتيجيات جديدة أسهل لتعليم وتعلم الطلبة كما أن الأساليب الحديثة المتبعة في عملية التدريس تعتمد على التكنولوجيا الحديثة، والتي تتنوع ما بين الصوتي والمرئي. بالإضافة إلى أن المناهج المطورة تعتمد في محتواها على الأنشطة التي تتطلب توظيف تقنيات التعليم الحديثة، فهي تصقل مهارات الطالب من حيث التعلم الذاتي والبحث عن المعلومة وإثرائها، وكذلك الممارسة التطبيقية لها.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة سلمان (2016) التي جاءت بمستوى متوسط، والتي أشارت إلى تدني استخدام المعلمين للتقنيات الحديثة في إدارة شؤون الطلبة نتيجة لقلة البرامج والاجهزة الالكترونية، وقلة توفر الامكانيات وقلة القناعات لدى المعلمين بجدوى هذه التقنيات في إدارة شؤون الطلبة. كما تختلف مع نتيجة دراسة صلاح الدين (2020) التي جاءت بمستوى متوسط.

رابعًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟"

متغير الجنس:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية؛ تبعًا لمتغير الجنس في جميع المجالات والدرجة الكلية باستثناء مجالي الدافعية، وتوظيف التقنيات الحديثة، وكانت النتيجة لصالح الإناث في الدافعية، وتوظيف التقنيات الحديثة، وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن الإناث ينظرن بدافعية إيجابية نحو كل جديد من المستجدات التربوية والمستحدثات التكنولوجية في العمل التربوي، حيث يضعن الأهمية في الالتزام بجوانب العمل المدرسي ويسعين إلى تطويره من خلال توظيف التقنيات الحديثة في عملية التعليم والتعلم. ولربما يعود السبب لمناسبة طبيعة العمل للمرأة فهي تُعدّ من الوظائف المفضلة ولكونها قريبة من بيتها مما يتولد لديها الراحة النفسية والاستقرار الأسري والوظيفي لذا تجدها تعمل بكل همة ونشاط وتبدع في التحفيز والتشجيع للطلبة، كما تبدع في استخدام استراتيجيات التدريس. وتتفق هذه النتيجة دراسة Özgenel & Mert (2019)، والتي أشارت إلى أن الظروف المجتمعية دفعت الإناث لإثبات وجودهن، وتدعيم كيانهن، وإظهار دورهن كشخص فاعل مؤثر في المؤسسية التربوية، وأنهن يمتلكن العزيمة، والإرادة القوية، والمقدرة على مواجهة المصاعب، وهذا يشكل عاملًا هامًا ليؤثر على سلوك الأداء الذي تبديه الإناث في العمل، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة Sjamsir & Haryaka (2021) ، والتي أشارت إلى وجود فروق إحصائية لصالح الذكور، تبعًا لأسباب اجتماعية أو طبيعة العمل للذكور، إذ أنهم أكثر تحملًا للمسؤوليات الملقاة على عاتقهم.

متغير المؤهل العلمي:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لمستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية؛ تبعًا لمتغير المؤهل في جميع المجالات والدرجة الكلية؛ وهذا يشير إلى اتفاق عينة الدراسة في تقديراتهم بغض النظر عن مؤهلهم العلمي. وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات يعملون في نفس الظروف ويؤدون نفس الأعمال سواء داخل الغرف الصفية واللاصفية والذي لديهم نفس الاهتمام ويرغبون في تطوير أدائهم وتحسين المخرجات وهذا الدافعية والرغبة يشترك فيها جميع المعلمين سواء

كانوا من حملة المؤهلات العليا أو البكالوريوس، تختلف هذه النتيجة مع دراسة Tarawneh et. al (2016) والتي أشارت إلى أنه كلما ارتقى المؤهل العلمي ارتفع مستوى أداء المعلم وازداد فهمه للصعوبات وحل المشكلات التي تعترضه في عمله، واستطاع بخبرته العلمية أن يرفع من مستوى أدائه.

متغير سنوات الخبرة:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لمستوى جودة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية؛ تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في جودة الأداء الوظيفي بجميع المجالات والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى اتفاق عينة الدراسة في تقديراتهم بغض النظر عن سنوات الخبرة. وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن الخبرة تعد أحد العناصر التي تؤدي إلى رفع جودة الأداء شريطة أن يكون مر بتجارب عديدة ومتنوعة وألا تكون السنوات التي يقضيها الموظف في الخدمة سنوات مكررة وهذا ما يلاحظ لدى بعض المعلمين والمعلمات من غياب التجديد والتطوير والابتكار مما يترتب عليه تدني مستوى المهارات والخبرات المكتسبة من عدد سنوات الخدمة.

خامسًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي ينص على: **"هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي وجودة الأداء الوظيفي للمعلمين؟"**

أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالي الدافعية والعلاقات الإنسانية وجودة الأداء الوظيفي للمعلمين ككل وبين درجاتهم على محور مهارات التخطيط التربوي بجميع مجالاته عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن التخطيط التربوي يمارس مدير المدرسة بشكل دوري مستمر سواء على مستوى اليوم الدراسي أو مستوى العام الدراسي وذلك من خلال متابعته لتنفيذ الخطة التطويرية لمدرسته التي يتبناها مع العاملين مع بداية كل عام دراسي. كما أن للخطة الدراسية مجالات متعددة منها ما يتعلق بالمعلم ومنها ما يتعلق بأولياء الأمور والمجتمع المحلي ومؤسساته ذات الصلة، على أن تكون العلاقة مع المعلمين ومع الطلبة وأولياء الأمور فيها جانب إنساني، وإذا تمّ استثناء ذلك ستصبح العملية التعليمية بها قصور، لأن كل إنسان يمكن أن يمر بظروف معينة، وعلى المدير أن يتفهم هذه الظروف ويراعيها، فالجانب الإنساني يكون حاضرًا في كل المواقف، وبالتخطيط التربوي تتوفر الدافعية لدى المدير حتى يحسن العملية التعليمية داخل المدرسة، من خلال الأهداف التي يتم وضعها في الخطة، والتي يسعى إلى تحقيقها داخل المدرسة.

كما تبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة في مجال المناخ التنظيمي، والمقدرة على العمل وبين درجاتهم على محور مهارات التخطيط التربوي بجميع مجالاته عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، باستثناء العلاقة مع مجال صنع القرار فكانت عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن العمل المخطط والمنظم يسهم في خلق مناخ تنظيمي داخل المدرسة ويظهر ذلك من خلال وجود التنافس بين المعلمين على تحقيق معدلات عالية من الأداء والفاعلية المهنية وقدرة المعلمين على أداء أدوارهم والمهام المطلوبة منهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ربايعة(2018)، والتي أشارت إلى النظرة الحديثة إلى التخطيط التربوي أنه ترجمة أهداف عملية وليست نظرية تؤدي الى ارتفاع مستوى المناخ التنظيمي والمقدرة على العمل نحو تطوير الأداء.

كما تبين النتائج أيضًا أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة في مجال توظيف التقنيات الحديثة وبين درجاتهم في مجالي المتابعة والتقييم، والتنبؤ ودراسة المستقبل، من جهة ومحور مهارات التخطيط التربوي عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، من جهة أخرى وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن التقييم والمتابعة يكون بناء على الخطط التي تمّ وضعها، لمعرفة مدى تحقيقها للأهداف، وإلى أي مدى تمّ توظيف تقنيات حديثة فيها، ومن خلال عمليات المتابعة والتقييم يستطيع مدير المدرسة التنبؤ بالنتائج المستقبلية المرتقبة، فالتخطيط والمتابعة والتقييم يعكس التنبؤ المستقبلي.

أما العلاقة مع رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها فكانت عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). لم تظهر علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مجالي المقدرة على تحليل الواقع وتحديد الاحتياجات وترتيبها، وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن رؤية المدرسة ورسالتها إلى الأهداف المدرسية التي يسعى مدير المدرسة إلى الوصول إليها، وينبغي أن تكون مرتبطة بتحليل الواقع وتحديد احتياجاته، حيث أن تحليل الواقع يختلف بين كل فترة وأخرى، حيث من الممكن وضعها حسب الخطط الخمسية أو العشرية وهي تخضع عادة للمراجعة الدائمة نهاية كل عام دراسي، والرؤية تكون ثابتة ويمكن تغييرها كل خمس سنوات، ولا ترتبط بالوقت الحالي فقط، وإنما تكون رؤية مستقبلية ممكن أن تحقق بعد فترة زمنية طويلة، وترسم حسب كل مؤسسة بحيث تعرف إلى أين تريد أن تصل.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، منها:

1. التوصيات المتعلقة بمحور مهارات التخطيط التربوي:

- أن تتضمن الخطة التدريبية للمعهد التخصصي للتدريب المهني برامج وورش التدريب العملية لفئة مديري المدارس تتعلق بمهارات التخطيط التربوي.
- توجيه مديري المدارس بأهمية تدريب المعلمين على عمليات التخطيط التربوي من خلال برامج الإنماء المهني التي تنفذ على مستوى المدرسة، وذلك لهدف اكسابهم مهارات صياغة رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها.

- أن يشرك مديرو المدارس المعلمين في عمليات التخطيط المدرسي كما يجب عليهم وضع الخطط المدرسية من خلال إكسابهم مهارات صياغة الرؤية والرسالة والأهداف.
- قيام قسم إشراف الإدارة المدرسية بعمل ورش تدريبية لمديري المدارس تمكنهم من تطوير نقاط الضعف والقوة التي تكشف عنها استمارات تطوير الأداء المدرسي وتحديد الأولويات.
- إكساب مديري المدارس مهارات تقديم التغذية الراجعة وتطوير جوانب الأداء في تنفيذ الخطط المدرسية من خلال الزيارات المدرسية والإشرافية من قبل مشرفي الإدارة المدرسية والفرق ذات الاختصاص.
- قيام المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بتقديم برامج تنمي مهارات استشراف المستقبل والتنبؤ بالأحداث.

2. التوصيات المتعلقة بمحور جودة الأداء الوظيفي:

- وضع نظام للترقيات والحوافز بحيث يكون واضحًا وعادلًا ومحفزًا لبيئة العمل.
- تهيئة البيئة المدرسية وتحسينها من قبل مديري المدارس من أجل جعلها بيئة جاذبة للطلبة والمعلمين تمكنهم من أداء مهامهم بكل همة ونشاط.
- قيام مديرو المدارس بالتوجيه المستمر للمعلمين الأوائل والمعلمين ذوي الخبرة وأصحاب الكفاءة لتقديم ورش تدريبية وإنمائية وإثرائية لزملائهم في مجال استخدام الاستراتيجيات الحديثة للتدريس وتضمين ذلك في خطة الانماء المهني بالمدرسة.
- التشجيع المستمر من قبل مديري المدارس للمعلمين على استخدام التقنيات الرقمية في الأنشطة الصفية واللاصفية من خلال الزيارات الإشرافية وحضور المواقف الصفية مع المعلمين بمختلف فئاتهم ومستوياتهم.

المقترحات:

تقترح الدارسة القيام بالبحوث والدراسات الاتية:

- ممارسة التخطيط التربوي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان وعلاقته بالرضا الوظيفي لديهم.
- التخطيط التربوي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان وعلاقته بالفاعلية التنظيمية في المدرسة.
- تصور مقترح لأساليب تطبيق التخطيط التربوي في مدارس وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان.

المراجع:

أبو طاحون، أمل. (2020). *التخطيط التربوي: واعتباراته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية*. مجموعة اليازوري للنشر والتوزيع.

أبو عياش، سماح محمد حلمي. (2017). *واقع مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم*. [رسالة ماجستير، جامعة القدس].

الأمين، برياح محمد ويحي، موساوي. (2016). تأثير الرضا الوظيفي على أداء الموارد البشرية. [رسالة ماجستير، جامعة تلمسان]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

البوسعيدي، حمد. (2011). الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل في سلطنة عُمان. [رسالة ماجستير، جامعة مؤتة]، الأردن.

جمعة، السيد علي. (2014). تأثير الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية على عملية التخطيط التربوي، *مجلة كلية التربية*، 13، 91-89.

الجهضمي، محمد. (2011). *نظام مقترح لتدريب مديري مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية على القيادة التحويلية*. [رسالة ماجستير، جامعة نزوى].

الحارثي، سالم بن عبد الله بن سالم. (2015). *واقع تطبيق مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي للمهمات الإدارية والإشرافية بسلطنة عُمان*. [رسالة ماجستير، جامعة نزوى].

الحايك، أريج مصطفى. (2018). *متطلبات تطبيق التخطيط الاستراتيجي ومعيقاته لدى مديري المدارس الاساسية الخاصة في محافظة العاصمة عُمان*. [رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط]).

الحسن، على مرح. (2016). *الرقابة الإدارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين أنفسهم*. [رسالة ماجستير، جامعة النجاح]، فلسطين.

الحسيني، عائشة بنت أحمد والخيال، شذا بنت عبد المحسن (2013). أثر تطبيق أنظمة الإدارة الالكترونية على الأداء الوظيفي، *المجلة العلمية لكليات التجارة*، (10)، 23-144.

حواء، بوزيان. (2014). *الاتصال التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي*. [مذكرة لنيل شهادة الليسانس، قصدي مرباح]

الحوت، نصر الدين وأكسل، فؤاد. (2020). *التخطيط التربوي وعلاقته بالأداء الوظيفي لأساتذة التربية البدنية والرياضية*، [رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر].

خليل، عصام عبدالعزيز. (2016). واقع ادارة الازمات بالمدارس الحكومية الفلسطينية، من وجهة نظر المديرين في جنوب الضفة الغربية. *مجلة العلوم التربوية*. (1)، 441- 474.

الراسبية، زهرة بنت ناصر . (2011). متطلبات تطبيق تدريب الزملاء في مدارس التعليم الأساسي -الحلقة الثانية (5-10) بسلطنة عُمان في ضوء الاستراتيجيات الحديثة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر. 22(88)، 1-44.

ربايعة، ديما داوود. (2018). *درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم*. [رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية].

رستم، رفعت. (2004). التخطيط الإستراتيجي في التعليم الجامعي، مجلة الجودة في التعليم العالي،1(1)،66-79.

رسمي، محمد حسن. (2005). *السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية*. دار الوفاء للطباعة والنشر.

الرقيشية، عائشة بنت سالم بن صالح. (2014). أبعاد التعلم التنظيمي وعلاقتها بتنمية رأس المال البشري لدى معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، [رسالة ماجستير، جامعة نزوى]، نزوى.

الرواحية بدرية بنت عبدالله. (2014). تصور مقترح لتفعيل الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الحكومي في سلطنة عُمان، [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]، مسقط.

السالمي، شمسة بنت محمد. (2010). *تصور مقترح لتطوير الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان باستخدام أسلوب فرق العمل*. [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]، سلطنة عُمان.

السرحاني، محمد بن فاهد سالم. (2008). *واقع كفاية التخطيط لدى المشرف التربوي في ضوء الخطة الإشرافية* [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى] ، مكة المكرمة.

سكيك، سامية إسماعيل هاشم. (2008). *تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الإستراتيجي في محافظات غزة*. [رسالة ماجستير، جامعة الجامعة الإسلامية].

سلمان، سلمان عبود. (2016). تقويم اداء المستوى التدريسي للمعلمين على وفق مفهوم الجودة، *مجلة اهل البيت عليهم السلام*، (1)، 491- 513.

سوسن، دلروم. (2017). *تأثير الثقافة التنظيمية على الأداء الوظيفي للعاملين*. [رسالة ماجستير، جامعة 8 ماي].

الشبيبية، عبير بنت ناصر بن سالم. (2018). *دور برامج ماجستير الإدارة التربوية بسلطنة عُمان في تنمية مهارات التخطيط التربوي لدى خريجيها*. [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. (ط1). الدار المصرية اللبنانية.

الشريف، طلال عبد الملك. (2008). *الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي*. [رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية]. المستودع الرقمي لجامعة الأمير نايف الأمنية. المستودع الرقمي المؤسسي لجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية(nauss.edu.sa)

الشندودية، ليلى بنت علي بنت عبدالله. (2016). *الكفايات اللازمة لمديري مدارس المستقبل في مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان في ضوء بعض النماذج العالمية*. [رسالة ماجستير، جامعة نزوى]، سلطنة عُمان.

صلاح الدين، نسرين صالح محمد. (2020). تحسين الأداء المهني للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان في ضوء الإشراف التربوي المدمج. *مجلة البحث العلمي في التربية*. (21)، 27- 97.

الصليلي مساعد عبيد. (2014). *التخطيط التعليمي وعلاقته بمستوى المهمات الإدارية والفنية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في الكويت*. [رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط]، الأردن.

الطويل، هاني عبد الرحمن (2006). *الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي*. دار وائل للطباعة والنشر.

عابدين، محمد عبد القادر. (2001): *الإدارة المدرسية الحديثة*، عُمان. دار الشروق للنشر والتوزيع.

العبري، نصراء بنت علي. (2009). واقع الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل. [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]، سلطنة عُمان.

العبرية، نصرة صالح. (2021). واقع تفعيل الإدارة المدرسية للشراكة المجتمعية وفق متطلبات إدارة الأزمات التعليمية بسلطنة عُمان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*.*10* (2)، 418-439.

العجمي، كروز تراحيب سالم. (2016). واقع أداء مدير المدرسة الثانوية بدولة الكويت في تطبيق التخطيط الاستراتيجي بالتعليم، *مجلة التربية*، *170* (1)، 428- 471.

عزازي، فاتن محمد عبد المنعم. (2011). *الإدارة والتخطيط التربوي*. (ط.1). دار الزهراء.

عليمات، صالح ناصر. (2004). *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية*. دار الشروق.

عيسان، صالحه عبد الله والخنبشية، خولة وكوفان، عبد الرحمن. (2019). فاعلية الشراكة المجتمعية بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *8*(9)، 24-39.

الغامدي، حمدان بن سليمان. (2006). *الرضا الوظيفي لدى العاملين في سجن مدينة تبوك*. [رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية]. المستودع الرقمي لجامعة الأمير نايف الأمنية، المستودع الرقمي المؤسسي لجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية(nauss.edu.sa)

غراب، كامل. (1996). *الإدارة الاستراتيجية: الأصول العلمية*. مكتبة جامعة الملك سعود.

الغرباوي، شهدان عادل. (2020). *ادارة الجودة الشاملة وفقا للمعايير الدولية*. دار الفكر الجامعي.

الفريجات، غالب عبد المعطي. (2013). *التفكير والإبداع والتفكير الإبداعي. عُمان*. دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع.

القحطاني، محمد بن دليم. (2016). *بيئة عمل الشركات: نحو منظمة صحية واحترافية وطموحة*. دار الكتب للنشر والتوزيع.

القحطاني، محمد بن عبد المحسن بن محمد. (2015). *واقع استخدام مديري المدارس الثانوية للتقنيات الحديثة بمدينة الرياض. المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *4*(7)، 180-200.

القطامين، أحمد. (1996). *التخطيط الإستراتيجي والإدارة الاستراتيجية*. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

كنعان، نواف سالم (2007). *اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

لخضر، الاكحل و فرحاوي، كمال. (2009). *اساسيات التخطيط التربوي. النظرية والتطبيق*. مكتبة وزارة التربية الوطنية الجزائرية.

مدبولي، عبد الخالق. (2001). *التخطيط المدرسي الإستراتيجي*. مكتبة الدار العربية للكتاب.

مرسي، محمد منير. (2001). *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها*. عالم الكتب.

مصطفى، محمد. (2005). *إعداد المعلم تنميته وتدريبه*. (ط.1). دار الفكر للنشر والتوزيع.

معلا، رماز محمود. (2016). *الكفايات التخطيطية لدى العاملين في أجهزة التخطيط التربوي في الجمهورية العربية السورية وفق معايير الجودة*. [رسالة ماجستير، جامعة دمشق]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

المغربي، كامل محمد (1995). *السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم*. دار الفكر للطباعة والنشر.

منقريوس، نصيف فهمي. (2016). *عمليات الممارسة المهنية طريقة العمل مع الجماعات في إطار نظام الجودة*. المكتب الجامعي الحديث.

نبيل، محمد صغير. (2013). المنهج الوصفي ومظاهره في اللسانيات الغربية الحديثة، *مجلة الممارسات اللغوية*، *9*(18)، 42-19.

نشوان، يعقوب حسين. (2011). *التخطيط التربوي*. دار الفرقان للطباعة والنشر.

وزارة التربية والتعليم. (2021). *نظام التعليم في سلطنة عُمان*. تاريخ الرجوع إلية 2021/1/12، https://home.moe.gov.om/hierarchical

Akpan, C. (2018). *Types of Educational Planning/Reasons for Planning Education*., University of Glasgow). https://theses.gla.ac.uk/41/1/2007AlNabhaniPhD.pdf

AL-Maskri, M., AL-Mukhini, S., & Amzat, I. H. (2012). Improving Education System in Oman Through School Curriculum, Teaching Methods and Evaluation: What is Needed? *OIDA International Journal of Sustainable Development*, *3*(10), 39-60.

Al-Tarawneh, S., Al-Oshaibat, H. & Ismail, H. (2016). Effectiveness of the Teacher Performance Evaluation Methods Practiced by Managers of Public Schools in the Directorate of Education in Southern Jordan Valley/Jordan from the Point of View of Teachers. *Journal of Education and Practice*, 7(2), 18-30. https://doi.org/10.7176/jep/13-19-04

Burhanudin, M. (2017). The roles of principles in increasing education quality by developing teacher professionalism. *Didaktika Religia*, 5(1), 143-174. https://doi.org/10.30762/didaktika.v5i1.616

Chan, T. (2010). The Implications of Symbols in Educational Planning- 2009-2010 Presidential Address. *The journal of the international society for educational planning*,19(2), 1- 7.

Cohen, J. (1988*). Statistical power analysis for the behavioral sciences* (rev. ed.). New York:Academic Press.

Galigao, R., Brillantes, M., Gesalago, I., Hernani, F. & Llena, M. (2019). Principals' Preferred Approach in Educational Planning: A Systematic Search and Review. *International Journal of Engineering Research & Technology*, 8(7), 60-66. https://doi.org/10.17577/ijertv8is070010

Georgewil, B. (2020). Educational Planning in Nigeria: problems and approaches. *Academia journal*, 4(1),1- 11.

Ghasemi, A. (2017). Educational planning. *An International Journal*, 7(2), 122-126.

Gutierrez, C.P.T & Delgado, S.C. (2015). Social skills for the teaching performance in Chile: perceptions of teachers and principals. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1069 – 1073. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.338

Haryaka, U.& Sjamsir, H. (2021). Factors Influencing Teachers' Performance in Junior High School. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education,* 12(6), 2058-2071. https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i6.4810

Kapur, R. (2018). Education Planning and Administration. *International Journal of Information, Business and Management*, 13 (3), pp. 22 – 32.

Lindahl, R.& Beach, R. (2013). The Role of Evaluation in the School Improvement Process. *Planning and Changing,* 44(1-2), 56-72

Malik, Z. I., Amin, M. N., & Irfan, Y. (2011). *Use of data for educational planning and management*. National Education Management Information System, Academy of Educational Planning and Management, Ministry of Professional and Technical Training.

Onen, Z & Sincar, M. (2019). An Analysis of Teacher's Performance Evaluation at Private Schools: Kahramanmaraş and Gaziantep Sample. *Educational Administration: Theory and Practice*, 25(1), 169-190. https://doi.org/10.14527/kuey.2019.005

Outcomes in Latin America. Paper presented at the "Year 2 000 Conference of Early

Özgenel, M. & Mert, P. (2019). The role of teachers performance in school effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(10), 417- 434.

Shahmohammadi, N. (2017). The Evaluation of Teachers' Job Performance Based on Total Quality Management (TQM). *International Education Studies*,10(4), 58-64. https://doi.org/10.5539/ies.v10n4p58

Steven, K., Thompson. (2012). *Sampling Third Edition*. A johon Wiley & Sons INC Publication.

Sucuoglu, E. & Erdem, G. (2021). Effects of Sustainable Strategic Planning Applications in Primary Schools on the Effectiveness of Total Quality. *Management Practices, Sustainable Education and Approaches, 13*(18), 2-10.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.5 pp: 911-927

Oct (2023)

Article 7

التأصيل الإسلامي الإداري التربوي لإدارة المعرفة

Islamic Educational Administrative Rooting for Knowledge Management

تهاني عبدالله الحمود

Tahani Abdullah Alhumud

أستاذ الإدارة التربوية وإدارة التعليم العالي المساعد- جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز- السعودية

Assistant Professor of Higher Education Administration, Prince Sattam bin Abdulaziz University, KSA

t.alhumud@gmail.com

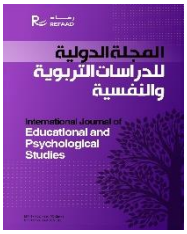
Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2023/4/20	2023 /4/1	2023 /3/15

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.5.7

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

رفـــاد REFAAD
www.refaad.com

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



التأصيل الإسلامي الإداري التربوي لإدارة المعرفة

Islamic Educational Administrative Rooting for Knowledge Management

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف على منهجية تأصيل إدارة المعرفة بالاعتماد على المصادر الإسلامية، كما هدفت إلى التعريف بمفهوم المعرفة وأنواعها في الإسلام، وتحديد مكونات إدارة المعرفة.

المنهجية: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي (الوثائقي) لملاءمته طبيعة الدراسة.

النتائج: توصلت نتائج الدراسة إلى أن مكونات إدارة المعرفة موجودة في المصادر الإسلامية.

الخلاصة: تمكنت الدراسة من تحديد أربع مكونات لإدارة المعرفة: (البحث عن الحقيقة، والتبليغ، والتقييد والحفظ، والعمل بالعلم) حيث تقابل مكونات إدارة المعرفة في الفكر الإداري الحديث.

الكلمات المفتاحية: *التأصيل الإسلامي الإداري التربوي؛ الإدارة التربوية؛ الإدارة في الإسلام؛ إدارة المعرفة؛ الإدارة.*

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the methodology of rooting knowledge management based on Islamic sources as well as to define the concept of knowledge and its types in Islam.

Methods: The descriptive-analytical (documentary) method was used to suit the nature of the study.

Results: The study's results indicated that knowledge management components exist in Islamic sources.

Conclusions: The study was able to identify four components of knowledge management: (the search for truth, reporting, restriction and memorization, working with science) where it corresponds to the components of knowledge management in modern administrative thought.

Keywords: *Islamic educational administrative rooting; educational administration; management in Islam; knowledge management; Administration.*

المقدمة:

المعرفة أحد أكثر الموارد أهمية لنجاح المنظمات وأكثر الأصول قيمة؛ حيث يتحقق للمنظمات الكفاءة والأداء المتميز من خلال قدرتها على إدارة المعرفة بشكل صحيح، وتطبيق استراتيجية واضحة تمكنها من تقديم منتجات وخدمات جديدة تجعل المنظمة قادرة على البقاء والمنافسة والتميز، كما تحقق استدامة المعرفة بحفظ الرصيد المعرفي واستخدامه، وتحقق فعالية التعلم التنظيمي للمنظمات بقدرتها على حفظ معرفتها التنظيمية من التآكل وتنميتها، وتعتبر العلوم الإسلامية المعرفة أكثر من ممارسات وتعاملات إنما أسلوب حياة، وبتأمل قيمة ومكانة المعرفة لدى المسلم وصفتها الآية الكريمة بالذكر الذي يثاب عليه المسلم قال تعالى: ﴿وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٤٤﴾﴾ [النَّحل الآية 44].

إن التأصيل الإسلامي للعلوم نهج اتبعه الباحثون والمؤلفون عند صياغتهم وتصورهم لأفكارهم أو نقلهم للنظريات الغربية؛ وركزت مفاهيم التأصيل وفقًا لما يراه حمرون (2020) على إبراز الأسس التي تقوم عليها العلوم من مصادر الشريعة الإسلامية، وإعادة بناء العلوم وتكييف المعطيات والمنجزات وفق المنظور الإسلامي للإنسان والكون والمجتمع والمعرفة والقيم والعلاقة بين كل منها، ورفض إقامة العلوم على أصول ومفاهيم تتعارض مع العقيدة الإسلامية ومقتضياتها، وأخيرًا استخدام منهج يتكامل فيه الوحي الصحيح مع الواقع المشاهد لبناء النظريات في العلوم بشكل عام.

وتنبع فلسفة التأصيل من أن الإسلام روح منفتحة على العلم وكل اتجاه حديث فيه. لذا ظهرت الدراسات التأصيلية الإسلامية للاتجاهات والنظريات في مختلف العلوم ومنها علم الإدارة التربوية حيث أسهم عدد من الباحثين، ومنها دراسة البرعي (1994) عن مبادئ الإدارة والقيادة في الإسلام، ودراسة الحربي (1997) عن التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية ومناهجها من منظور التربية الإسلامية، ودراسة الحلواني (2008) التي حاولت وضع منهجية التأصيل الإسلامي للإدارة التربوية، ودراسة عامر (2012) التي أجرت مقارنة بين أخلاقيات الإدارة الجامعية في ضوء المنهج الإسلامي والفكر الياباني، ودراسة العيسى (2015) التي تناولت واقع بحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية، ودراسة مغربي (2015) التي أصلت لمفهوم التقويم التربوي في ضوء توجيهات آيات سورة القصص، واستعرضت دراسة الصبيحات (2016) الجذور الإسلامية للفكر الإداري المعاصر، وجاءت دراسة القرني (2016) بعنوان التأصيل الإسلامي لمبادئ وخصائص الإدارة اليابانية وفقًا للمرتكزات العقدية والمصدرية والمقاصدية، ودراسة كرتات (2016) التي أجرت مقارنة بين إدارة الأعمال في السنة النبوية وإدارة الأعمال الحديثة، ودراسة مخاترة (2017) للتأصيل الإسلامي للضبط الاجتماعي، ودراسة مرسي (2018) بعنوان التأصيل الإسلامي للمحاسبة التعليمية في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية ، ودراسة المهيدلي (2018) التي أصلت لمفهوم الجودة الشاملة من منظور إسلامي، ودراسة باجودة (2018) للتأصيل الإسلامي للتخطيط، وفي مجال الإعلام قدم نصر (2022) دراسة تأصيلية للخطاب الإعلامي من منظور إسلامي، ودراسة الدعيج (2019) التي حاولت تأصيل المنظمة المتعلمة وعلاقتها بالإدارة الإسلامية واعتبارها مدخلا لتطوير الإدارة في الجامعات السعودية، ودراسة الرويلي (2019) بعنوان التأصيل الإسلامي للاتصال الإداري، ودراسة السبيعي (2019) بهدف التأصيل الإسلامي للتربية البيئية، ودراسة حمرون (2020) التي هدفت التأصيل والتوجيه الإسلامي لعلم الإدارة ونظرياته في الجامعات الإسلامية تصور مقترح لتوجيهه إسلاميًا، ودراسة بحة(2021) بعنوان التأصيل الإسلامي للذكاء العاطفي في الإدارة التربوية، ودراسة البقمي (2021) التي أصلت لمفهوم الحوكمة من منظور الإدارة في الإسلام، ودراسة الجاسر (2022) بغرض التأصيل الإسلامي للقيادة الإدارية، ودراسة عواجي (2022) حوكمة الجامعات بين الحداثة والتأصيل الإسلامي وغيرهم، ونادت تلك الدراسات إلى إثراء الفكر التربوي الإسلامي بما تزخر به التربية الإسلامية من إسهامات وربطها بالعلوم المختلفة.

كما يصور أبو سن (1983) أساس النظرية الإدارية التربوية في الإسلام عقدي ثابت يوجه الفلسفة الاجتماعية والقيم والأخلاق والفلسفة الاقتصادية والاحتياجات الإنسانية والعلوم الإدارية متيحة لها الفرص في التطور والإزدهار وموجهة للسلوك والتعاملات حيث تمتاز النظرية الإدارية التربوية في الإسلام بالشمول والتكامل. ومن البديهي أن يكون الاهتمام بالتأصيل الإسلامي للاتجاهات الإدارية التربوية الحديثة متجددًا نوعًا ما، على الرغم من التاريخ البحثي حيث تعود نشأة الدراسات في الإدارة التربوية إلى العقد الثاني من القرن العشرين، كما أن إدارة المؤسسات التربوية أكثر تعقيدًا عن غيرها لكونها تتعلق بالنفس البشرية إذ تتطلب جهدا عظيما للتطوير الإداري التربوي في ضوء أصولها الثابتة والوفاء بكل احتياجاتها ومتطلباتها (عيسى،2019).

ومن ثم، جاءت هذه الدراسة للتأصيل الإسلامي لإدارة المعرفة، خاصة وأن الإسلام لم يكن بعيدا عن فكرة إدارة المعرفة ومبادئها، بل كان له الدور الأكبر في بناء مجتمع المعرفة خلال فترات ازدهار الحضارة العربية في الوقت الذي كانت فيه أوروبا ترزح تحت ظلمات جهالة العصور الوسطى، ومن خلال إسهامات الفكر الإسلامي في تلك الفترة مع غيره من العوامل كان الانتقال إلى مجتمع المعرفة والاقتصاد المعرفي في العصر الحديث.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تزخر العلوم الإسلامية بإرث تربوي وإداري عظيم، ما يستوجب من الباحثين إعادة اكتشافه من جديد، فخرا واعتزازًا بمعاني ومقاصد إسلامية أصيلة تمثل منهجًا لحياة المسلم. وإيضاحها ونقلها وتأصيلها في تصور واضح لمدلولات المصطلح الحديث أمام نظريات الفكر الإداري التربوي الحديث. تمهيدًا لحسن تطبيقها في الممارسات الإدارية ويتبين من استعراض الأدب النظري قلة الدراسات التأصيلية ذات منحى البحث الوثائقية في موضوع إدارة المعرفة حيث أكدت الجارودي(2009) أن كل ما يتم اكتشافه ويطبق من النظريات الإدارية الحديثة هي في الأصل موجودة في ديننا الحنيف، وتحتاج إلى

البحث والتفكر والتدبر ليتم استنباطها وتطبيقها، وذهبت العديد من الدراسات بذات الاتجاه كدراسة العيسى (2015) و مهورباشه (2017) مؤكدة بنتائجها إعادة النظر والتصور للاتجاهات الإدارية من ناحية التأصيل الإسلامي. بالتالي جاءت هذه الدراسة لمحاولة استنباط تصور إداري وإسلامي وتربوي لإدارة المعرفة.

مما سبق، فإنّ مشكلة الدراسة تكمن في التأصيل الإسلامي الإداري التربوي لإدارة المعرفة ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بالتساؤلات التالية:

- ما المقصود بالتأصيل الإسلامي الإداري التربوي؟
- ما مفهوم المعرفة وأنواعها في ضوء التأصيل الإسلامي؟
- ما مفهوم إدارة المعرفة في ضوء التأصيل الإسلامي؟
- ما التأصيل الإسلامي الإداري التربوي لإدارة المعرفة في ضوء إدارة المعرفة في الفكر الإداري الحديث؟

أهمية الدراسة:

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

- تسهم الدراسة نظريًا في استيضاح أصل إدارة المعرفة في الإسلام وتوضيح الترابط مع المفهوم الإداري الحديث، وإظهار ما كتب عنه في الإرث الإسلامي.
- كما تبرز حاجة الإداري المسلم إلى تطبيق إدارة المعرفة من المنظور الإداري التربوي الإسلامي، والاسترشاد بها في ممارساته الإدارية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على معنى التأصيل الإسلامي الإداري التربوي.
- التعرف على المفهوم الإسلامي للمعرفة وأنواعها.
- التعرف على المفهوم الإسلامي لإدارة المعرفة .
- استنباط نموذج لإدارة المعرفة في المنهج الإداري الإسلامي التربوي لإدارة المعرفة في مقابل الفكر الإداري الحديث.

مصطلحات الدراسة:

- التأصيل الإسلامي الإداري التربوي: "جعل الإدارة التربوية منبثقة من أصول الإسلام ومفاهيمه العقدية المستلهمة من المصادر الشرعية والاستفادة من جهود العلماء فيما لا يعارض تلك المصادر" (الحلواني، 2008، ص9).
- إدارة المعرفة من منظور إسلامي إداري تربوي تعرفه الباحثة "مفهوم يتضمن مكونات إدارة المعرفة استنبطت من مصادر الشريعة وجهود المفكرين المسلمين متضمنة ما يتصل بأنشطتها ومدلولاتها وأشارت إليها المصادر بشكل صريح".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

مارس الإنسان عملية الإدارة منذ نشأته على الأرض، وكان يمارسها بصورة عفوية؛ حيث كان يقوم بتولي إدارة شؤون حياته الخاصة من أجل توفير ما يحتاجه من طعام أو شراب، أو كساء، أو مأوى، معتمدًا في ذلك على ما وهبه الله من قوى وقدرات، ومع مرور الزمن وتطور أنماط الحياة وظهور الأنظمة الاجتماعية المختلفة أخذ مفهوم الإدارة في التوسع بشكل تدريجي، ولكن ظهورها كعلم قائم بذاته تأخر لبداية القرن العشرين حين أصبحت له نظرياته ومفاهيمه، ويرى الجريسي (2012) أن الإدارة -بمفهومها الحديث- ينبغي النظر إليها بصورة متكاملة وشاملة؛ لتضم في عناصرها مختلف المداخل الفكرية التي حاولت تعريفها، وأن مفهومها يتركز على عمل ذهني يسعى إلى الاستخدام الأمثل لجميع الطاقات، والإمكانات المتاحة في المنظمة بأعلى كفاءة ممكنة وأقل تكلفة، ومن ثم فإن الإدارة تتكون من ثلاثة عناصر، هي وجود هدف محدد تسعى إلى تحقيقه، وإجراءات تستخدم لتحقيق هذا الهدف، ثم جهود بشرية وسلوكيات لتحقيقه.

وعندما جاء الإسلام دينًا منقذًا للبشرية مما كانت فيه من جهل وضلال، جاءت تعاليمه وتوجيهاته بنظام إداري متميز، وفكر قيادي فريد لم تعرفه كثير من الدول والحضارات التي جاءت قبله، وذلك لأنه نابع من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وقائم على أساس متين من القيم الأخلاقية الكريمة التي سادت المجتمع المسلم (الرشيدي، 2020).

وقد أرسى الإسلام نظامًا إداريًا محكمًا منذ انطلاقته الأولى في القرن الهجري الأول، وكان هدفه الأول بناء الدولة الإسلامية على اسس رصينة وثابتة، اعتمادًا على ما بثه من قيم ومفاهيم إنسانية وتشريعية تهدف جميعها إلى تنظيم حياة المسلم بما يؤمن له الحياة السعيدة العادلة، والابتعاد عن أوجه الفساد الإداري الذي يتبعه أنواع أخرى من الفساد، كالفساد المالي والوظيفي، ولكي يكون التخطيط سليما والنتائج المتوخاة أيضًا فلابد من فكر إداري ينم عن شمولية وعمق بما يتناسب مع قيام الدولة الفتية التي ستؤسس فيما بعد لدولة الإسلام التي تحمل بين تشريعاتها تكاملية في جميع الأنظمة

والقوانين التي تهتم بحياة المسلم وغير المسلم ومنها النظام الإداري الذي يعد الركيزة الأساس لأي نشاط أو تخطيط سليم لبناء أي دولة تسعى إلى الرقي والتطور (صلال، 2017،).

والفكر الإداري الإسلامي هو فكر متوازن، فلا ينحرف نحو الاتجاه المادي للفكر الإداري العلمي، ولا يتطرف في الاتجاه الإنساني للفكر الإداري المعاصر، بل نجده بين ذلك قوامًا يحقق توافقًا تامًا لصالح الفرد والجماعة معًا، ولا يسمح بطغيان أحدهما على الآخر، وهو الاتجاه الرشيد الذي تنشده الإنسانية بخلاف النظريات والمفاهيم التي قام عليها علم الإدارة في العصر الحديث؛ حيث إنها في بدايتها عانت من المغالاة وعدم الموضوعية، فالإدارة العلمية غالت في الإنتاجية على حساب العامل، ومدرسة العلاقات الإنسانية بالغت في تدليل العامل على حساب العمل والإنتاجية، ثم النظريات السلوكية حاولت التوفيق بين الاتجاهين والجمع بينهما لتحقيق أهداف المنظمة وإن شابها كثير من القصور، بينما الفكر الإداري الإسلامي سبق ذلك كله بالتركيز على النظرة الشمولية وتحقيق المصالح لجميع الأطراف دون ميل أو ظلم أو طغيان لجانب على حساب الجوانب الأخرى (حمرون، 2020).

والمتخصص في علم الإدارة يرى في التنظيم الإداري الذي وضعه الرسول صلى الله عليه وسلم وصحابته الكرام رضي الله عنهم للدولة الإسلامية نظامًا كفؤًا وفعالًا؛ فقد مارسوا التخطيط والتنظيم من منظور عبقري، ووضعوا مخططًا للحرب وأنشأوا المعسكرات وأمروا بالتجنيد وحددوا شروطه، كما أنشأوا الدواوين وقاموا بالفتوحات وحماية حدود الدولة الإسلامية، كذلك استخدموا الوظائف الاستشارية بالإضافة للوظائف التنفيذية حينما زودوا الجيوش بالمستشارين والمرشدين والأطباء والمترجمين، واستخدموا مبدأ الشورى في اتخاذ القرارات، كما نظموا القضاء، وعملوا على فصل السلطة التنفيذية بما يضمن الرقابة، كذلك مارسوا الوظيفة الرقابية بإجراءات مبتكرة بالقياس للفترة الزمنية التي عاشوا فيها؛ إذ أسسوا نظامًا خاصًا لجمع المعلومات عن أحوال القادة والرعية واستخدموا التقارير المفصلة من قبل القادة، والمعلومات الواردة من الناس عن سلوك القادة معهم في جميع أنحاء الدولة الإسلامية، وطبقوا وظائف الإدارة من تخطيط وتنظيم وتكوين الهيكل الإداري للدولة والتوجيه والرقابة بطريقة فعالة من المنظور القديم والحديث (كرتات، 2016، 7).

الدراسات السابقة:

ورغم أهمية مجال الدراسة فما زالت الدراسات التي تتوافق مع موضوع الدراسة الحالية قليلة، أما الدراسات التي تناولت المنهجية التأصيلية فمتعددة ومختلفة ويعرض الجزء التالي أهم الدراسات ذات الصلة بمجال وموضوع الدراسة وقد تم التعقيب حولها من حيث أوجه التشابه والاختلاف المستخدمة في الدراسة، وأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة ومميزات التي تميزت فيها الدراسة الحالية.

- **قدم بلفردي وليتيم (2022)** تأصيلًا نظريًا لمفهوم التكامل المعرفي عن طريق قراءة في الفكر العربي الإسلامي والفكر الغربي، استعرضا فيها ماهية التكامل المعرفي في جانبيه: الإجرائي والتطبيقي، وموقعه في تفكير وتطبيقات الفكر العربي الإسلامي في شقه الأول، والغربي في شقه الثاني بداية بالعصر الإسلامي، ووصولًا إلى الدعوات الإصلاحية القائمة في العصر الحديث أين يكتشف أنها تعرضت لقضايا التكامل المعرفي في كتابات غالبية مفكريها، عبر دراسة طبيعة العلم والمعرفة، أو عبر تصنيف العلوم وبيان الصلة فيما بينهما، وكذا تبيان مصادر اكتساب العلم وما يترتب على ذلك من علاقة العلم بالإنسان والأخلاق والفنون، واتضحت المسألة أكثر في دعوات علماء الفكر الإسلامي المعاصر عبر نداءات لتحقيق فكرة أسلمة المعرفة أو التكامل المعرفي، أما في الفكر الغربي وبالنظر إلى طبيعته (الثنائية الوجودية، والنزعة النفعية) وإطاره العام الخاص به فقد دعا إلى إعادة النظر في بناء المنهج كقاعدة للتوازن والدمج والتكامل بين الحقول المعرفية، وتزعم هذا الاتجاه مدرسة فرانكفورت التي اكتسبت اليوم أهمية بالغة نظرًا لغنى وتنوع كتاباتها المنفتحة على جميع المرجعيات الفلسفية الكبرى تاريخيًا وعالميًا.
- **وهدفت دراسة فرغل (2021)** التعرف على واقع تطبيق إدارة المعرفة في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وسبل تطويرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واعتمدت المنهج الوصفي لمناسبته أهداف الدراسة، واستخدمت استبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي بلغت 34 عضو هيئة تدريس، وتوصلت إلى عدة نتائج، منها أن تطبيق إدارة المعرفة في الكلية جاء بدرجة متوسطة، وأن أبرز التحديات في هذا الشأن كانت ضعف التمويل الخاص بإنتاج المعرفة ونشرها، وكثرة المعارف وتشعبها والتطور التقني السريع، بالإضافة لتطور المعرفة السريع، ومن أبرز أساليب التطوير اقترحت الدراسة إنشاء جائزة خاصة للإنتاج العلمي تكون خاصة بالكلية، مع تطوير وتسهيل أنظمة الكلية في مجال نشر البحوث العلمية، وإنشاء وحدة خاصة بإدارة المعرفة في الكلية، وتبني الأفكار الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس لتطوير برامج الكلية، وأخيرًا ضرورة إشراك المجتمع الخارجي في تحسين برامج الكلية.
- **واستهدفت دراسة حمرون (2020)** التوصل إلى صياغة محددة لكل من مفهوم التأصيل الإسلامي ومفهوم التوجيه الإسلامي لعلم الإدارة ، ووضع تصور مقترح يتضمن خطوات عملية لتوجيه مقررات الإدارة وفق أسس الشريعة الإسلامية ومقاصدها السمحة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي، وقد خلص إلى صياغة مفهوم للتأصيل الإسلامي لعلم الإدارة وصياغة مفهوم للتوجيه الإسلامي لهذا العلم، ثم خلص إلى بناء تصور مقترح لتوجيه مقررات علم الإدارة إسلاميًا، يمكن تطبيقه من قبل أستاذ المادة يتضمن الرؤية، ومسلمات التصور، ومجالات محتوى مقررات علم الإدارة، ثم مراحل التوجيه الإسلامي لمحتويات المقرر والتي شملت أربع مراحل هي: مرحلة التحليل، مرحلة العرض والتدقيق، مرحلة الحكم (النتيجة)، مرحلة إعادة البناء والتكوين وفق الشريعة الإسلامية، وقد أوصى الباحث بأهمية التوعية بمفهوم التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم

وخاصة علم الإدارة، وأن تنشأ في كل جامعة إدارة بمسمى إدارة التأصيل والتوجيه الإسلامي لمقررات الجامعة، وأن يعمل أساتذة الإدارة على توجيه مقرراتهم إسلاميًا وفق التصور المقترح.

- **كما قام العيسى (2015)** بدراسة هدفت إلى تعرف واقع ومعوقات بحوث التأصيل الإسلامي للعلوم التربوية في الجامعات السعودية حيث أكدت نتائجها إلى إدراك التصور الإسلامي للإنسان والمجتمع والكون والحياة بشكل واضح لدى الباحثين ، وإلى ضعف الإنتاج العلمي في هذا المجال، ضعف تناول النظريات التربوية الغربية والإسلامية على حد سواء.
- **بينما هدفت دراسة القثامي (2015)** التعرف على إدارة المعرفة وعملياتها ومبادئها من المنظور الإسلامي الإداري، وكذا التأصيل لتطبيقات إدارة المعرفة من المنظور الإسلامي، والوقوف على متطلبات تطبيق الرؤية الإسلامية لإدارة المعرفة؛ بهدف الوصول لتفعيل الرؤية العربية لإدارة المعرفة من المنظور الإسلامي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أهم نتائجها أن عملية نشر ثقافة المعرفة واعتمادها كمنهج للإنجاز تعاني ضعفا يحتاج إلى ضرورة تشجيع الإدارة العليا على الاعتماد عليها في تحديد احتياجاتها وتنفيذ خططها على المدى البعيد، وكذا قلة الدراسات التي تستند إلى الرؤية الإسلامية لإدارة المعرفة وتطبيقاتها الإدارية، وهو ما كان منطلقا للدراسة الحالية.
- **وهدفت دراسة أبو دوم (2013)** تناول الريادة في مجتمع المعرفة متخذة من مجتمع النبي صلى الله عليه وسلم نموذجًا معرفيًا تطبيقيًا فريدًا على مدار التاريخ البشري في إدارة المعرفة وتوليدها ثم تحقيق الريادة على المجتمعات المعاصرة، وطرح البحث أهمية المعرفة الإسلامية في نشأة الأمة الإسلامية وتحديد ملامح المجتمعات الإسلامية وتميزها على غيرها من المجتمعات، وأن استمرار مجتمع المعرفة الإسلامي يدعم الاستقرار الحضاري، ويضمن الريادة الحضارية في ظل إدارة المعرفة وفق المنهجية الإسلامية، ومن أهم النتائج التي خلص إليها أن النموذج الإسلامي في صدر الإسلام قدم تأكيدًا على أهمية التلاقي بين التقدم الحضاري والنشاط العلمي والمعرفي، وتأكيدًا على أهمية المعرفة في تحقيق الريادة، وأن مرتكزات ومصادر المعرفة تحدد مجتمع المعرفة، وتظهر وتحدد اتجاهات حركة الحضارة في جميع نواحي الحياة.
- **وقدم حاج يعقوب (2011)** دراسة حاولت معالجة قضية التصور الإسلامي للعلم بالرجوع للنصوص الإسلامية المعبرة لها بالتحليل والتنظير من أجل الوصول إلى ضبط أثر هذا النوع من التصور في تشكيل نوعية الإدارة للمعرفة، وهي تلك النظرية الأصولية التي تحقق النمو والتقدم في كثير من مجالات الحياة الفردية والاجتماعية والتنظيمية، على اعتبار أنه عند التمكن من إدارة المعرفة فإننا يمكننا النظر إلى أحوالها السلوكية والوظيفية، واحتياجاتها الضرورية للتطور والنمو في الواقع العملي، بينما يشير العجز عن طبيعة العلم والمعرفة إلى عدم القدرة على التنظيم والاستفادة منها في تحقيق المصالح المرجوة.
- **وأجرت الجارودي (2009)** دراسة هدفت إلى استنباط إدارة المعرفة وأسسها ومفاهيمها الواردة في سورة الكهف وتوصلت نتائج الدراسة لتأكيد ضرورة استنباط المعرفة من مورثنا الديني وتطبيق ما يستفاد من معرفة على الحياة العملية. وأن الدين الإسلامي الحنيف مليء بكل ما يمكن الاستفادة منه على كل الاصعدة العلمية والعملية. وضرورة الربط بين الناحية العلمية والعملية والتعاليم الإسلامية التي يحملها كل فرد في داخله ليكون تأثيرها في الأداء أكبر.
- **دراسة الحلواني (2008)** التي هدفت إلى توضيح مفهوم التأصيل الإسلامي للإدارة التربوية وتحديد أسسها ومبادئها ومعاييرها واقتراح خطوات له ورسم لمنهجيته. وتوصلت إلى تحديد مفهوم التأصيل الإسلامي للإدارة التربوية وأنه يساعد في تغيير الواقع العملي التطبيقي للإدارة التربوية نحو الأفضل، هناك اتجاهان رئيسان لبحوث التأصيل الاتجاه العلاجي، والاتجاه البنائي، ولكل اتجاه توجد عدة مجالات للبحث.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح أنها تتشابه مع الدراسة الحالية في اهتمامها بمفهوم إدارة المعرفة واعترافها بأهميته كوسيلة إدارية تساعد المؤسسات على مواكبة التغيرات المتسارعة، وأن الدراسة الحالية قد استندت للجهود السابقة المبذولة من الباحثين لمحاولة تأصيل إحدى النظريات الإدارية الحديثة، وبيان دورها في تنمية الإبداع والارتقاء الفكري على مستوى الفرد والمنظمة، واستفادت الدراسة الحالية من مراجعة الدراسات السابقة في صياغة الإطار النظري، والقدرة على تحديد مشكلة الدراسة بدقة، وتحديد المنهج المناسب وإجراءات الدراسة وقد اتفقت مع بعضها في المنهج كدراسة الحلواني(2008) والجارودي (2009) وحمرون (2020) ، كما اتفقت في المضمون مع بعضها كدراسة حاج يعقوب (2011) التي توصلت إلى أن العلم والمعرفة من الممكن أن يعطيا عوائد ضخمة للفرد أو للمؤسسة أو لهما معًا حال استخدام إدارة المعرفة استخدامًا صحيحًا، وانطلقت من فرضيات مؤداها أن المجتمع الإسلامي كان مجتمع معرفة، وأن المجتمع الإسلامي في صدر الإسلام كان نموذجًا لمجتمع تمثل إدارة المعرفة وفق المنهاجية الإسلامية وحقق ريادة على المجتمعات المعاصرة له، وهو ما يتفق مع فرضيات دراسة أبو دوم (2013)، وكانت أقرب الدراسات للدراسة الحالية دراسة القثامي (2015) التي أشارت إلى قلة الدراسات التي تستند إلى الرؤية الإسلامية لإدارة المعرفة وتطبيقاتها الإدارية، وهو ما كان منطلقًا للدراسة الحالية.

بينما تفردت الدراسة الحالية في الموضوع من حيث دراستها لمفهوم ومكونات إدارة المعرفة وتأصيلها إسلاميًا. كما تختلف في منهجها الوصفي التحليلي الوثائقي لاستقراء البيانات التي تم الحصول عليها من مصادر متنوعة للبيانات عن الدراسة المسحية التي قام بها العيسى (2015)، أو الدراسة الميدانية التي قام بها فرغل (2021) بالتطبيق على أساتذة كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية، ورغم محاولة دراسة بلفردي وليتيم (2022) التأصيل النظري لمفهوم التكامل المعرفي وارتباط ذلك بمفهوم إدارة المعرفة فإن الدراسة الحالية اختلفت عنها بالتركيز على إدارة المعرفة وتأصيلها إسلاميًا.

وتفردت الدراسة الحالية عن سابقاتها أيضًا بتحديد أربع مكونات لإدارة المعرفة في الفكر الإداري الحديث والبحث عن النصوص والوثائق التي تدعم وجود هذه المكونات (البحث عن الحقيقة، والتبليغ، والتقييد والحفظ، والعمل بالعلم) في الفكر الإداري الإسلامي ليس على المستوى النظري فقط وإنما امتد ذلك إلى جانب الممارسة الإدارية العملية، وهو ما يعطي الدراسة أهمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة تبعًا لطبيعتها أسلوب الاستدلال والاستقراء واستخراج النتائج وفقًا للمنهج الوصفي التحليلي الوثائقي للبيانات التي يتم جمعها ويعني " الجمع المتأني والدقيق للوثائق عن مشكلة البحث ومن ثم القيام بتحليلها تحليلًا يستطيع الباحث بموجبه استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من نتائج " (دليو، 2020، 106)

مجتمع الدراسة:

اعتمدت الدراسة المصادر الإسلامية الرئيسة المتمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية ومواقف ذكرت في المؤلفات الإسلامية في مجال الإدارة التربوية الإسلامية في ضوء الأدب الفكري الإداري الغربي والمتعلق في موضوع الدراسة.

ولتحقيق ذلك الهدف قامت الدراسة بتحديد مصادر المعلومات التي سيتم الرجوع إليها من المصادر الأولية والثانوية وخاصة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وكتابات المفكرين الإسلاميين، ثم تم تقييم صحة المعلومات التي تم جمعها والحصول عليها والتأكد من موثوقيتها ودقتها، وهذه الخطوة هي نقد مصادر البحث سواء أكان نقدًا خارجيًا بالتأكد من صحة المصادر، أم كان نقدا داخليًا بالتأكد من صحة المحتويات، ومن ذلك العناية بتخريج الأحاديث الشريفة والتركيز على ما صح منها؛ وذلك لأن اعتماد الباحث على مصادر صحيحة من الأمور التي تكسب بحثه مصداقيةً كبيرة ، وبعدها قامت الدراسة بالقراءة الناقدة لتصنيف الحقائق وتوضيح العلاقات بينها استنادا إلى الأدلة والبراهين، وتفسير تلك المعلومات واستنتاج الأدلة والبراهين التي تجيب على أسئلة الدراسة وتحقق أهدافها.

عرض نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما المقصود بالتأصيل الإسلامي الإداري التربوي؟

يعد تأصيل الإدارة التربوية من أهم ميادين التأصيل في مجال التربية وقد اعتبر من البحوث التأصيلية الأساسية، حيث ينطوي التأصيل الإسلامي للإدارة التربوية على "بناء علم الإدارة التربوية على نهج الإسلام "(يالجن ، 1416، 36)، والأصل هو أساس الشيء ومبدأه وبين البوطي (1412، 76) أن المبدأ هو "ما يقوم على أساس من التفكير والعقل، ويستهدف الوصول إلى مقصد محدد"، فإن مبادئ الإسلام لا تخطئ الصواب أبدًا لأن من شرعها هو خالق العقول والأفكار. والمقصود بالتأصيل الإسلامي "أسسه وقواعده والأمور المهمة التي تعتمد عليه" (الحلواني،2008، 9).

وترى الحلواني (2008، 294) أن هناك اتجاهين رئيسين لبحوث التأصيل، هما الاتجاه العلاجي، والاتجاه البنائي، وتحت كل اتجاه توجد عدة مجالات للبحث. حيث إن من مجالات الاتجاه العلاجي دراسة النظريات القديمة أو الحديثة وتأصيل وظائف الإدارة وتأصيل النماذج الإدارية أو تأصيل موضوع محدد وتأصيل كتاب أو دراسة مشكلة وتأصيلها أما مجالات الاتجاه البنائي فهي القرآن والسنة والسيرة النبوية والتاريخ ومقاصد الشريعة والقواعد الفقهية والأصولية والقيم الإسلامية.

يتضح مما سبق أن التأصيل الإسلامي يعني إرجاع المعارف إلى الإسلام بالبحث عن أوجه الاقتران أو التشابه أو الاختلاف بين النظريات العلمية الحديثة وما يقابلها في النهج القرآني والنبوي وما يسجل من مواقف للصحابة والتابعين والمفكرين التربويين.

إجابه السؤال الثاني: ما مفهوم المعرفة و أنواعها في الإسلام؟

مفهوم المعرفة:

المعرفة هي وصف لحالة أو عملية لبعض الجوانب الحياتية بالنسبة لأشخاص أو مجموعات مستعدة لها، فمثلًا إذا كنت "أعرف" أنها ستمطر، فإنني سوف آخذ مظلتي معي عند الخروج، والمعرفة أيضًا هي ثمرة التقابل والاتصال بين الذات المدركة وموضوع مدرك، وتتميز من باقي معطيات الشعور، من حيث أنها تقوم في آن واحد على التقابل والاتحاد الوثيق بين هذين الطرفين (مدكور، 1983، 187).

ويورد قاموس ابن منظور تعريف المعرفة بالعلم والمعرفة المتخصصة (ابن منظور،ب ت،236)، ويعرفها قاموس أكسفورد بكونها معلومات يملكها الفرد (Hawker and Maurice, 2009) ولم يرد لفظ صريح للمعرفة في القرآن والسنة وإنما وردت باشتقاقات كثيرة وصيغ اسمية وفعلية وبمعان عديدة منها المعرفة والعرفان إدراك الشيء بتفكر وتدبر لأثره، وهو أخص من العلم، ويضاده الإنكار، قال تعالى: ﴿فلما جاءهم ما عرفوا﴾ ا(لبقرة،89)، ﴿فعرفهم وهم له منكرون﴾ (يوسف 58)، ﴿فلعرفتهم بسيماهم﴾(محمد ،30،) والتتابع ﴿والمرسلات عرفا﴾ (المرسلات:1) والمعروف اسم لكل فعل يعرف بالعقل أو الشرع حسنه، والمنكر ما ينكر بهما. قال تعالى: ﴿يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر﴾ (آل عمران،104)(الأصفهاني، د.ت).

المعرفة اصطلاحًا:

يعرفها تقرير المعرفة العربي "بمجمل المخزون المعرفي والثقافي وهي ناظم رئيس لمجمل النشاطات الإنسانية التنموية اكتسابًا وإنتاجًا وتوطينًا وتوظيفًا" (تقرير المعرفة العربي، 2009، 26). وأما دركر Drunker فعرفها "بالمعلومات التي تغير شيئا ما أو شخصًا ما بحيث تجعل الأفراد والمؤسسات قادرين على ممارسة نشاطات مختلفة وأكثر فعالية" (نجم،2005، ص25)، ويعرفها نوناكا Nonaka بأنها معتقد صحيح مبرر ومنطقي يقوم على أساس أن المعرفة عملية إنسانية ديناميكية لتعديل المعتقدات التي يؤمن بها الفرد أو مجموعة من الأفراد بحيث تكون تلك العملية مبررة، ويتم إنشاؤها من خلال تفاعل نوعي المعرفة المعلنة والضمنية (جرادات وآخرون،2011) .

واستنادًا إلى ما تقدّم؛ فإن المعرفة تركّز أساسًا على الحقائق والمفاهيم المعبر عنها أو المضمنة في العقل البشري، ويمكن تعريف المعرفة بأنها تراكم للأحكام والتصورات ناتج عن نشاطات العقل البشري من ملاحظة وتأمل وتدبر وممارسة.

مصادر المعرفة في الإسلام:

تأتي مصادر المعرفة كما دل عليه القرآن الكريم من مصدرين ذكرهما الزنيدي (1992):

- الوحي وهو مصدر المعرفة لعالم الغيب. قال سبحانه وتعالى: ﴿مَآ أَرۡسَلۡنَا مِن قَبۡلِكَ إِلَّا رِجَالٗا نُّوحِيٓ إِلَيۡهِمۡۖ فَسۡـَٔلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلذِّكۡرِ إِن كُنتُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ ﴿٤٣﴾﴾ [النَّحل الآية 43].
- العقل ومنافذه الحواس وهما مصدرا المعرفة لعالم الشهادة.

فالعقل والوحي يهدي الله بهما الإنسان من خلال تدبر الوحي في الكتاب المسطور وتدبر الخلق في هذا الكون المنظور، فالعقل يوظف في التفكير وتكوين الدلالات والوعي بالمعاني، والحواس توظف للاتصال بالأشياء والظواهر فالمعرفة الإنسانية في الإسلام إدراك بشري يتطلب السعي وبذل الجهد بالتفكير والتحقق مع تفضل الله بالتوفيق والتسديد لبعض البشر (القثامي، 2015)، وعند ذكر وسائل المعرفة من المناسب التأمل في مرات تكرارها في القرآن باشتقاقاتها وتصاريفها كأدوات للبحث والفحص والتعلم فقد تكررت مادة العقل (49) مرة عبرت الآيات عن العمليات التي يقوم بها العقل من تفكر وتذكر وتدبر وتفقه ومعرفة وفهم واعتبار وتبصر وحكمة، أما السمع فتكرر (185) مرة وأما البصر فتكررت (148) مرة، بأساليب متعددة منها المدح والذم والأمر والنهي والتوكيد والاستفهام (الخطيب،2002). وطلب سبحانه شكر المنعم على نعمة السمع والبصر والفؤاد - العقل - في آيات عديدة كقوله سبحانه: ﴿وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ﴿٧٨﴾﴾ [النَّحل الآية 78].

ويتخذ الإسلام موقفًا وسطيًا بين مصادر المعرفة لا إفراط ولا تفريط فالوحي أساس الوصول للمعارف الغيبية والعقل ومعه الحواس أساس الوصول لمعرفة العالم المحسوس. وأما الفلسفة الغربية المادية فقد أفرطت بحصرها المعرفة في الوجود في عالم الطبيعة فجاءت النظرية الحسية والتجريبية لربط العقل بعالم الطبيعة وألغت الوحي كمصدر من مصادر المعرفة ويذكر العلواني تعريف اليونسكو المنبثق من هذه النظرية للمعرفة بأنها: "كل معلوم دل عليه الحس والتجربة" وأما التفريط فجاء ممن يرون الكشف والإلهام هو الطريق الأمثل في الوصول إلى المعرفة (العلواني،1993).

أما مجالات المعرفة في الإسلام فهي عالم الشهادة والكون الطبيعي بأشيائه وأحداثه وظواهره، وعالم الغيب الذي يتجاوز حس الإنسان وإدراكه كذات الله سبحانه وتعالى والملائكة والجن ومخلوقات وموجودات الآخرة كالجنة والنار والصراط والميزان وغيرها (القرني، 1418).

أنواع المعرفة في القرآن الكريم:

فالمعرفة مكتسبة ويتضح ذلك في القرآن من الآيات التي تحث على التفكير والتدبر والفقه والشعور قال تعالى: ﴿فَٱقۡصُصِ ٱلۡقَصَصَ لَعَلَّهُمۡ يَتَفَكَّرُونَ ﴿١٧٦﴾﴾ [الأَعْرَاف الآية 176]، و﴿وَتِلۡكَ ٱلۡأَمۡثَٰلُ نَضۡرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمۡ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٢١﴾﴾ [الحَشْر الآية 21]. والمعرفة نسبية تقصر عن الوصول للمطلق، يتفاوت فيها إدراك البشر حسب درجات سعيهم وتفضل الله عليهم وتوفيقه وهي متعددة المستويات منها ما يقصر على الاتصال الحسي ومنها ما ينتج عن التجريد العقلي ومنها ما يكون أثرًا للعرفان القلبي. ويتفاوت في درجاته من شك واعتقاد ويقين وسلوك وعمل بمقتضى العلم وأساسه المعرفة شمولية فالمعرفة البشرية شاملة عالمي الشهادة والغيب وهو ما نعرف عن الغيب بالنص القرآني والحديث النبوي في كل الميادين والعلوم قال تعالى: ﴿ٱلَّذِي خَلَقَ ٱلۡمَوۡتَ وَٱلۡحَيَوٰةَ لِيَبۡلُوَكُمۡ أَيُّكُمۡ أَحۡسَنُ عَمَلٗاۚ وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡغَفُورُ ﴿٢﴾﴾ [المُلْك الآية 2] ويظهر في شمولية الآية الموت والحياة وسيلة للاقتناع وتثبيت الإيمان وربط العلاقات بعضها ببعض وصولًا إلى مقاصد الوحي أيكم أحسن عملا (حاج يعقوب، 2011).

المعرفة في السنة النبوية:

نشر المعرفة: يدعو الإسلام إلى نشر العلم والمعرفة حيث قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "طلبُ العلمِ فريضةٌ على كلّ مسلمٍ، وإنَّ طالبَ العلمِ يستغفِرُ له كلُّ شيءٍ، حتى الحيتانِ في البحرِ" وقال عليه الصلاة والسلام :"بلغو عني ولو آية". ويمكن توضيح التصور الإسلامي للمعرفة (أحمد، 2015) كالتالي:

- أن الوحي هو المصدر الوحيد للمعرفة بالموجودات والغيبيات، حيث انه وضع الإطار الشامل لهذه الأمور، ويمثل الوحي بالقرآن الكريم والسنة النبوية.
- إن الكون بموجوداته هو كتاب الله المشاهد وقراءته مع الوحي (القرآن والسنة) يكمل النظرية المعرفية الإسلامية.
- المعرفة البشرية ومهما بلغت من علم وتعمق تعتبر عاجزة وقاصرة، وهي تحتاج إلى مرشد لها يبين لها معالم الطريق وهو الوحي.
- إن جميع هذه الحياة إنما هي مطية ورحلة يستزيد منها الإنسان إلى الآخرة، وعليه فان جميع المعارف والعلوم ينبغي أن تخدم المصالح الدنيوية والأخروية التي بينها الإسلام

أنواع المعرفة لدى الباحثين:

يهتم الباحثون في مجال إدارة المعرفة بتصنيف المعرفة حسب درجة الظهور وقدرة التعبير عنها إلى معرفة صريحة (معلنة) ومعرفة ضمنية (مضمرة) كوسيلة لتحويل المعرفة بين الأفراد وتقاسمها وتنميتها وإنشائها. وتعود جذور هذا التصنيف إلى العالم بولياني Polyani الذي نبه إلى وجود نوع من المعرفة لم يتم إدراكه ذا بعد صامت وكامن وهو ذو أهمية حاسمة قصد به المعرفة الضمنية، وذهب إلى أن المعرفة الصريحة هي ما يكتسبه البشر من خلال الخلق والإنشاء والتوليد وتنظيم فاعلية خبراتهم والتعبير عنها بالكلمات والأعداد والرموز وهي تمثل نقطة في بحر المعارف الضمنية، وبرر هذا التمييز بقوله: " أن ما نعرفه هو أكثر مما نستطيع أن نخبر الآخرين عنه، وأننا يمكن أن نعمل أشياء بدون أن نكون قادرين على أن نخبر الآخرين بالضبط كيف نعملها" (الشيمي،2009م، 52-53)، وفي عام 1991م قام نوناكا Nonaka بإعادة الاهتمام بأنواع المعرفة حيث تركزت دراسته على الشركات الخلاقة للمعرفة وصنفها إلى النوعين الأكثر استخدامًا وهما المعرفة الضمنية والمعرفة المعلنة واعتبرها أصول فكرية ومعرفية للمنظمة (جرادات وآخرون،2011، 48).

- المعرفة الصريحة: المعرفة الرسمية والقياسية والمرمزة والنظامية المعبر عنها كميًا وقابلة للنقل والتعليم وهي التي يتم التعبير عنها من خلال الكلمات والأرقام والمواصفات والصيغ العلمية ومثل هذه المعرفة يمكن أن يتم تشاركها بشكل رسمي وبشكل نظامي، على شكل بيانات ومواصفات ومبادئ عامة وإجراءات مرمزة ورسومات وبرامج حاسوب (جرادات وآخرون، 2011، 50) رسمية محددة ومعممة في المصادر العلمية (لفته،2011، 153).
- المعرفة الضمنية: هي مجموعة القيم والمدركات الذاتية للأفراد والتي تتكون من خبراتهم وتجاربهم الشخصية وتتسم بصعوبة الحصول عليها، لأنها في مستويات أعمق لدى الأفراد (Choo,2001.197) ولها طبيعة مستترة لكونها المعارف المتوفرة في شكل مهارات وخبرات يحملها العاملين (لفتة،2011، 153). ويوضح الجدول (1) مزايا نوعي المعرفة التي تناولها باحثو إدارة المعرفة.

جدول (1): مزايا المعرفة الصريحة والمعرفة الضمنية

المعرفة الصريحة	المعرفة الضمنية
معرفة موضوعية	معرفة ذاتية
معرفة واعية	معرفة آلية (لا واعية)
معرفة ظاهرة وخارجية ومنتشرة	معرفة خفية وداخلية وكامنة
معرفة معبر عنها في صور متعددة كلمات، أرقام، أشكال.	معرفة مضمرة وتتمثل بالذكاء والمهارة والبصيرة والخبرة.
يمكن نقلها بوسائل مختلفة.	يمكن نقلها بالتفاعل الاجتماعي.

ويقدم مجموعة من الباحثين تصورًا للعناصر المكونة لهرم المعرفة تبدأ من البيانات كمجموعة من الحقائق الموضوعية غير المترابطة، والتي يتم تقديمها دون أحكام مسبقة وأما المعلومات مجموعة ثانوية للبيانات وهذه المجموعة تتضمن سياق وصلة وأهمية وغرض، وتنطوي المعلومات على معالجة للبيانات الخام للحصول على اتجاه ذي معنى. وأما الحقائق فهي المسلمات التي انبثقت عن معالجة البيانات، وتحولت إلى معلومات ذات معنى وسياق محدد، بحيث أصبحت تعني حقيقة معينة. وأما المعرفة فهي الحقائق التي انبثقت عن المعلومات التي تمت معالجتها (جرادات وآخرون،2011م).

وفيما يتصل بأنواع المعرفة الصريحة والضمنية يدعو القرآن الكريم في أول آية أنزلت على الرسول الكريم عليه الصلاة والسلام بشكل صريح وظاهر ومعبر إلى العلم والمعرفة قال تعالى: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥﴾ [العَلَق من الآية 1 الى الآية 5] وبالتأمل في قوله تعالى: ﴿لَآ إِكۡرَاهَ فِي ٱلدِّينِۖ قَد تَّبَيَّنَ ٱلرُّشۡدُ مِنَ ٱلۡغَيِّۚ فَمَن يَكۡفُرۡ بِٱلطَّٰغُوتِ وَيُؤۡمِنۢ بِٱللَّهِ فَقَدِ ٱسۡتَمۡسَكَ بِٱلۡعُرۡوَةِ ٱلۡوُثۡقَىٰ لَا ٱنفِصَامَ لَهَاۗ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ۝٢٥٦﴾ [البَقَرَة الآية 256] فالإيمان معرفة ضمنية واعتقاد داخلي كامنة ومدركة لا تخضع للإكراه (حاج يعقوب،2011) ومنها نستنتج أن المعرفة في الإسلام نوعان وتتفق مع ما توصل إليه الباحثون.

إجابة السؤال الثالث: ما مفهوم إدارة المعرفة في الإسلام؟

مفهوم إدارة المعرفة من المفاهيم الحديثة في علم الإدارة، وقد ساعد على ظهوره انتشار الحاسب الآلي والتطور الهائل في نظم المعلومات وتكنولوجيا المعلومات، والانتشار الكبير للتجارة الإلكترونية، وظهور ما يسمى بالنظام العالمي الجديد وأدواته من العولمة وغيرها، وقد بدأ الاهتمام بهذا المفهوم يتزايد في السنوات الأخيرة، وظهرت له العديد من التعريفات.

ويمكن تعريف مفهوم إدارة المعرفة في الفكر الإداري الحديث وفقًا لويغ Wig بأنها" مجموعة من العمليات الواضحة والمحددة على نحو جيد تهدف إلى اكتشاف وظائف المعرفة الإيجابية منها والسلبية في مختلف أنواع العلميات وإدارتها وتحديد المنتجات أو الاستراتيجيات الجديدة وتعزيز إدارة الموارد البشرية"(جرادات وآخرون،2011، 78)، ويرى الزيادات أنها الجهد المنظم الواعي الموجه من قبل المنظمة من أجل التقاط وجمع وتصنيف وتنظيم وخزن كافة أنواع المعرفة، ذات العلاقة بنشاطها وجعلها جاهزة للتداول والمشاركة بين أفرادها وأقسامها ووحداتها، بما يرفع مستوى كفاءة اتخاذ القرارات والأداء التنظيمي (الزيادات، 2008، 55)، بينما يعرفها فرغل (2021، 263) بأنها مجموعة من العمليات التي تقوم بها المؤسسة تبدأ بتوليد المعرفة وخزنها ونقلها إلى الأطراف المستفيدة، ومن ثم تطبيقها لتصبح خبرة لدى المؤسسة تحقق من خلالها أهدافها وتخلق لها ميزة تنافسية في مجالها.

ويرتكز مصطلح إدارة المعرفة على الخبرة والحنكة في التعامل مع المعرفة في الميدان أو المجال وما من معرفة أو خبرة إلا نتاج الفكر ومصدره العقل ومنافذه الحواس، فالتفكير والتدبر والتأمل نشاط بشري ثمرته المعرفة والعلم (العمري،2009،ص12) امتدح الله العقول العاملة المفكرة فقال سبحانه: ﴿أَمَّنْ هُوَ قَٰنِتٌ ءَانَآءَ ٱلَّيۡلِ سَاجِدٗا وَقَآئِمٗا يَحۡذَرُ ٱلۡأٓخِرَةَ وَيَرۡجُواْ رَحۡمَةَ رَبِّهِۦۗ قُلۡ هَلۡ يَسۡتَوِي ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعۡلَمُونَۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ ٩﴾ [الزُّمَر الآية 9].

أهمية إدارة المعرفة في الإسلام:

حث الإسلام على إعمال العقل ومن أبرز الأدلة الإسلامية الأخذ بالمنهج التجريبي في محاجة إبراهيم عليه السلام لقومه للبحث عن الإله المستحق للعبادة. كما كان ابن خلدون رائد المنهج التجريبي في معالجة الظواهر الاجتماعية والسلوكية (العمري،2009، 13). وتتضح الأهمية الإسلامية لإدارة المعرفة عندما يريد الإنسان تحقيق غاية التوحيد والعبودية لله وحده ويظهر ويعلن معرفته ويقينه بالله ويحاج الضالين المعرضين قال تعالى على لسان إبراهيم عليه السلام: ﴿وَحَآجَّهُۥ قَوۡمُهُۥۚ قَالَ أَتُحَٰٓجُّوٓنِّي فِي ٱللَّهِ وَقَدۡ هَدَىٰنِۚ وَلَآ أَخَافُ مَا تُشۡرِكُونَ بِهِۦٓ إِلَّآ أَن يَشَآءَ رَبِّي شَيۡـٔٗاۗ وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيۡءٍ عِلۡمًاۗ أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ ٨٠﴾ [الأَنْعَام الآية 80]، كما أن ممارسة الوظائف والعمل لا يكون بغير معرفة قال تعالى: ﴿۞ إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ أَن تُؤَدُّواْ ٱلۡأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهۡلِهَا وَإِذَا حَكَمۡتُم بَيۡنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحۡكُمُواْ بِٱلۡعَدۡلِۚ إِنَّ ٱللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِۦٓۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ سَمِيعَۢا بَصِيرٗا ٥٨﴾ [النِّسَاء الآية 58] وسبب نزول الآية هو طلب العباس من الرسول مفتاح الكعبة بعد فتح مكة وحرج الرسول من عمه وكان يحتفظ بها شيبة بن عثمان ومتمرسًا عليها لطول احتفاظ بني شيبة بتلك المعرفة وإدارتها بينهم. فحافظ بنو شيبة على ما تملكه منظمتهم من معرفه وبقيت لهم الوظيفة فهم سدنة الكعبة إلى اليوم واستمرت تلك المعرفة لأجيالهم (الجلالي، 1976).

أهداف إدارة المعرفة:

يشير أبو النصر (2009) أن الهدف الأساسي لإدارة المعرفة المشاركة المنظمة في المعلومات لتحقيق الإبداع وعدم الازدواجية إضافة للميزة التنافسية وتوفير المعرفة للمنظمة بشكل دائم وترجمتها إلى سلوك عملي يخدم أهدافها ويحقق الكفاءة والفاعلية كماأن إدارة المعرفة أمر بالغ الأهمية حيث يوضح الكبيسي (2005) أهداف إدارة المعرفة في المنظمات فيما يلي:

- جمع المعرفة من مصادرها وتخزينها وإعادة استعمالها.
- استقطاب رأس مال فكري لوضع الحلول للمشكلات التي تواجه المنظمة.
- خلق بيئة تنظيمية تشجع على التشارك بالمعرفة ورفع مستواها.
- تحديد المعرفة الجوهرية وكيفية الحصول عليها وحمايتها.
- تعظيم قيمة المعرفة من خلال إعادة استخدامها.
- بناء وتحفيز التعلم وإشاعة ثقافة المعرفة وجمع الأفكار الذكية من الميدان ونشرها داخل المنظمة.
- تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة ظاهرة وتعظيم عوائد الملكية الفكرية عبر استخدام الاختراعات والمعرفة التي بحوزتها والمتاجرة بالابتكارات.

وتتطلب إدارة المعرفة الاهتمام بها وحصرها وتطويرها لزيادة الرصيد المعرفي المتاح للمنظمة وحسن الاستفادة منه، عبر مجموعة من المكونات ويختلف تقسيمها من قبل الباحثين إلى عدة مكونات يلخصها الجدول (2) فيما يلي.

جدول (2): مكونات إدارة المعرفة

مكونات إدارة المعرفة لدى بعض الباحثين				
ديفيد سكايرم D.Skyrme	أ.توربان E.Turban	لاودون ولاودن & Laudon Laudon	الكبيسي	جرادات
1- تحديد المعرفة	1- إنشاء المعرفة	1- الحصول على المعرفة وترميزها.	1- تشخيص المعرفة	1-اكتشاف المعرفة
2- اكتساب المعرفة	2- الحصول على المعرفة	2- إنشاء المعرفة	2- تخطيط المعرفة	2-مسك المعرفة
3- توليد المعرفة	3- تنقيح المعرفة	3- تقاسم المعرفة	3- نشر(نقل) المعرفة	3-مشاركة المعرفة
4- التحقق من صلاحية المعرفة	4- خزن المعرفة	4- توزيع ونشر المعرفة	4-توليد(اكتساب) المعرفة	4-استخدام المعرفة
5- نشر المعرفة (صريحة / ضمنية)	5- إدارة المعرفة			5-اكتشاف المعرفة
6- تجسيد المعرفة	6- نشر المعرفة			
7- تحقيق المعرفة				
8- استغلال وتطبيق المعرفة				

مما سبق يتضح مكونات إدارة المعرفة لدى عدد من الباحثين والمؤلفين حيث بلغت مكوناتها في أكبر عدد من المكونات حيث تصور لدى سكايرم بثمانية مكونات تمثل القوة الاستراتيجية التي تتبعها المنظمة في التعامل مع المعرفة، بينما بلغت في أقل عدد في تصور من أربعة مكونات لدى كل من لاودون ولاودون ، والكبيسي. وبالتالي ستعتمد الدراسة الأربعة مكونات المتكررة كمكونات أساسية ومشتركة اتفقت مع بقية النماذج وهي كالتالي:

1. اكتشاف المعرفة: وهي عملية اكتشاف معرفة جديدة سواء صريحة أو ضمنية من بيانات أو معلومات أو توليف معرفة مسبقة من خلال مزج وتجميع معارف صريحة متوفرة أو تفاعل أشخاص مختلفين في معارفهم وأفكارهم وتكوين معرفة ضمنية جديدة (جرادات وآخرون، 2011، 135).
2. حفظ المعرفة: وهي عملية مسك واسترداد واسترجاع معرفة ضمنية أو صريحة تكمن في عقول الأفراد أو المصنعات أو الوحدات التنظيمية، سواء كان ذلك في المنظمة نفسها أو مع منظمات أخرى. وتتم بتجسيد المعرفة الضمنية وتحويلها إلى أشكال يفهما الآخرين، أو تذويت المعرفة الصريحة وتحويلها إلى ضمنية أي جعلها في ذات الأفراد (جرادات وآخرون، 2011، 135).
3. مشاركة المعرفة: وهي عملية إيصال ونقل المعرفة الصريحة أو الضمنية إلى أفراد آخرين وتتم المشاركة بأحد العمليتين التفاعل الاجتماعي وتبادل المعرفة (جرادات وآخرون، 2011، 135). وتتطلب هذه العملية الثقة والتعاون بين الأفراد العاملين والرغبة في تشارك المعرفة، ويتأكد دور القيادة في تطوير وسائل الاتصال وتنويع قنواته.
4. تطبيق المعرفة: وهي تحويل المعرفة إلى عمليات تنفيذية، وتساهم مباشرة نحو تحسين الأداء المنظمي (العلي والقنديلجي والعمري،2004)، واستعمال المعرفة في اتخاذ القرارات أو تنفيذ المهام أو تحديث أساليب العمل أو تقديم الخدمات الجديدة.

وتستخدم المنظمات آليات لإدارة المعرفة وهي وسائل هيكلية لتعزيز إدارة المعرفة و يذكر جرادات وآخرون (2011) أنه من المهم أن يكون لديها:

- التدريب في موقع العمل: تدريب العاملين حول كيفية القيام بالعمل الذي يوكل إليهم.
- التلمذة: ويعني ذلك تدرب وعمل الفرد مع مختص في مجال معين لسنوات.
- العصف الذهني: استخدام العقل في التصدي النشط للمشكلة.
- التدوير الوظيفي: هو عملية مناقلة العاملين بين أنشطة وأقسام مختلفة في المنظمة لزيادة معارفهم.

تستلزم إدارة المعرفة مجموعة من المتطلبات لمكونات إدارة المعرفة وهي كالتالي:

- البناء التنظيمي والذي يعني كيفية التعامل مع التفاعلات التنظيمية المختلفة وكذلك كيفية تقسيم وحدات المنظمة.
- تنظيم رسمي مصفوفي يتكون من وحدات عمل متشابكة يتسم باللامركزية.
- وجود إدارة تمارس القيادة والتأثير وليس إدارة فنية تفصيلية تهتم بالتفصيلات غير المجدية وهذا يتطلب زيادة تمكين العاملين في المنظمة.
- وجود وحدات عمل بمعنى وجود دائرة متخصصة أو أقسام معينة مهمتها هي إدارة المعرفة.
- العمل على وجود تنظيم يضم جماعات ممارسة وهم مجموعة من الأشخاص الذين يشتركون في مصلحة معينة أو مهنة معينة.
- البيئة المادية وتتعلق بكيفية وجود أماكن مخصصة لتبادل المعرفة من أجل تسهيل عمليات التبادل المختلفة.
- كيفية تصميم المبنى ومدى توافر قاعات خاصة للمكاتب والاجتماعات وعمل الجماعات الصغرى.
- توافر أماكن مصممة خصيصًا للقاء والتحاور غير الرسمي.

بالإضافة إلى البناء التحتي لتكنولوجيا المعلومات ويشمل الأجهزة والمعدات والبرمجيات المختلفة التي تسهل وتساعد في توفير الإمكانيات التكنولوجية. والثقافة التنظيمية وهي مجموعة القيم والاتجاهات والمشاعر والمعتقدات التي يتقاسمها ويؤمن بها العاملون. المعرفة المشتركة وتعكس اللغة والفهم المشترك للمعرفة التي تستخدمها المنظمة (ربحي،2008، ص167).

إدارة المعرفة في مجتمع المعرفة:

يعرف عليان (2012) مجتمع المعرفة أنه المجتمع الذي يقوم على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي ويمتاز هذا المجتمع بخصائص منها إنتاج المعرفة وليس استهلاكها، توفر المناخ الثقافي المعزز للمعرفة، التطوير والبحث، والتعلم والنمو المستمر.

لقد أكد وليم جيمس رائد البراجماتية والمنطق التجريبي على الصلة الوثيقة بين المعرفة والمجتمع وأكد على أن المعرفة أداة لمنفعة الفرد والمجتمع في الحياة وقضاء الأعمال والمصالح، وهذا ما أكده قبله علماء المسلمين ومنهم ابن تيمية الذي أدار المدرسة السكرية للحنابلة وحرص على تدوين علمه ومعرفته وألف العديد من الكتب حفظ بها كثير من الإرث الإسلامي، وفي كتابه السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية يوضح قيمة العمل الجماعي فهو أقوى مدخل لتعزيز المعرفة مسترشدًا بالآية الكريمة: ﴿وَٱعْتَصِمُواْ بِحَبْلِ ٱللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُواْ﴾ [آل عِمْرَان الآية 103] كما أكد على واجب البحث واستقطاب أهل المعرفة (الجلالي، 1976).

ويذكر ابن تيمية قيمة المعرفة الجماعية وأن الشورى أمر لا غنى عنه للقائد المنظمة ويذكر عن أبي هريرة قوله: "لم يكن أحد أكثر مشورة لأصحابه من رسول الله صلى الله عليه وسلم" وهو أمر الله سبحانه: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ ۖ فَٱعْفُ عَنْهُمْ وَٱسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِى ٱلْأَمْرِ ۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَوَكِّلِينَ ﴿١٥٩﴾﴾ [آل عِمْرَان الآية 159] (الجلالي، 1976) .

قال رسول الله صلى "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق" تشكل المعارف القيمية الضمنية جزءًا مهما من رسالة خاتم الأنبياء والمرسلين عليه الصلاة والسلام، ومن ثمرات المنظومة المعرفية القيمية في الإسلام صلاح المجتمع المعرفي واتصافه بالقيم المعرفية كالصدق وحب العمل والتعاون والإنجاز ويتأكد بنائها في المؤسسات التربوية (الغطاس،2012).

إجابة السؤال الرابع: ما التأصيل الإسلامي الإداري التربوي لإدارة المعرفة في ضوء إدارة المعرفة في الفكر الإداري الحديث؟

ومن أجل الوصول إلى المقصد من الدراسة وهو التأصيل الإسلامي، وإرجاع المعارف إلى الإسلام بالبحث عن أوجه الاقتران والتشابه أو الاختلاف بين نظرية إدارة المعرفة وما يقابلها في النهج القرآني والنبوي واجتهادات الصحابة والتابعين والمفكرين التربويين. وتتضح مكونات إدارة المعرفة فيما يلي:

أسست الثقافة الإسلامية حضارتها الإنسانية من أول آية نزلت من كتاب الله (اقرأ)، كما أقسم سبحانه وتعالى بأدوات المعرفة في بداية السور ﴿نٓ ۚ وَٱلْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ ﴿١﴾﴾ [القَلَم الآية 1]، إلى جانب أن منهج البحث والتفكير هو منهج إسلامي، وهو من أهم مكونات إدارة المعرفة في البحث والاكتشاف، ومن الأمثلة على ذلك محاجة إبراهيم لقومه ﴿فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ ٱلَّيْلُ رَءَا كَوْكَبًا ۖ قَالَ هَٰذَا رَبِّى ۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلْآفِلِينَ ﴿٧٦﴾﴾ [الأَنْعَام الآية 76].

كما ترتكز أحد مكونات إدارة المعرفة في الإسلام على الدعوة وتبليغ المعرفة والبحث عن الحقيقة قال تعالى: ﴿ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦ وَهُوَ أَعْلَمُ بِٱلْمُهْتَدِينَ ﴿١٢٥﴾﴾ [النَّحْل الآية 125]. وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " طَلَبُ العِلْمِ فَرِيْضَةٌ عَلَىٰ كُلِّ مُسْلِمٍ"، وقال عليه الصلاة والسلام: "نضّر الله امرأ سمع مقالتي فبلّغها، فربّ حامل فقه غير فقيه، وربّ حامل فقه إلى من هو أفقه منه" (الهيثمي في القدسي، 1994).

ويؤكد غنيم (د،ت) أن طلب المعرفة واكتسابها منهج رائد في الإسلام، وأن المعرفة في المنظور الإسلامي ليست معلومات نظرية فحسب، بل لا بد من سعي واجتهاد لاكتسابها، ويتجلى هذا في قصص القرآن الكريم عن موسى عليه السلام الذي أمره ربه بالذهاب إلى الخضر ليكتسب معرفة جديدة ﴿قَالَ لَهُۥ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا ﴿٦٦﴾﴾ [الكَهْف الآية 66].

ويمكن استنتاج أن المعرفة تتطلب الاجتهاد في تحصيلها وجمعها، كما قال عليه الصلاة والسلام: "سَيَأْتِيكُمْ أَقْوَامٌ يَطْلُبُونَ الْعِلْمَ فَإِذَا رَأَيْتُمُوهُمْ فَقُولُوا لَهُمْ مَرْحَبًا مَرْحَبًا بِوَصِيَّةِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَاقْنُوهُمْ. فقُلْتُ: مَا اقْنُوهُمْ؟ قَالَ: عَلِّمُوهُم" (السيوطي،د،ت). ومنه اهتمام علماء الإسلام برعاية طلبة العلم وإعانتهم؛ فقد حرص الإمام أبو حنيفة النعمان عند توليه حلقة الدرس بعد شيخه، على رعاية النابغين ومساعدتهم ليصل بهم إلى الغنى الأكبر بمعرفة الحلال عن الحرام ومعرفة دينهم.

كما تظهر عملية نقل ومشاركة المعرفة في موقف علي بن أبي طالب رضي الله عنه عندما وجه كتابًا إلى الأشتر النخعي والي مصر يحثه فيه على الإكثار من مجالسة العلماء ومناقشة الحكماء بقوله: "وأكثرْ مدارسة العلماء ومناقشة الحكماء في تثبيت ما صلح عليه أمر بلادك، وإقامة ما استقام به الناس قبلك". كما حثه على اختيار المستشارين من أهل المعرفة في قوله: "ولا تدخلن في مشورتك بخيلًا يعدل بك عن الفصل ويعدك الفقر، ولا جبانًا يضعفك على الأمور، ولا حريصًا يزين لك الشره بالجور، فإن البخل والجبن والحرص غرائز شتى، يجمعها سوء الظن بالله" (الناصر، 2010).

كما أن القيام بالدعوة ونشر المعرفة بين الناس واجب على جماعة من الأمة قال تعالى: ﴿وَلۡتَكُن مِّنكُمۡ أُمَّةٞ يَدۡعُونَ إِلَى ٱلۡخَيۡرِ وَيَأۡمُرُونَ بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَيَنۡهَوۡنَ عَنِ ٱلۡمُنكَرِۚ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡمُفۡلِحُونَ ١٠٤﴾ [آل عِمۡرَان الآية 104]، ويصرح القرآن بأهمية البحث عن المبدعين وذوي المهارات المعرفية العالية في قصة موسى عليه السلام وصاحب مدين حين رأت ابنتاه قوته في العمل وأمانته، وهاتان الصفتان من أهم المعارف ﴿إِنَّ خَيۡرَ مَنِ ٱسۡتَـٔۡجَرۡتَ ٱلۡقَوِيُّ ٱلۡأَمِينُ ٢٦﴾ [القَصَص الآية 26]. وقول يوسف عليه السلام للملك: ﴿قَالَ ٱجۡعَلۡنِي عَلَىٰ خَزَآئِنِ ٱلۡأَرۡضِۖ إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيمٞ ٥٥﴾ [يُوسُف الآية 55].

كما حرص الإمام أبو حنيفة بعد أن تولى حلقة الدرس بعد شيخه على رعاية النابغين ليصل بهم حسب قوله "وصلتم إلى الغنى الأكبر بمعرفة الحلال عن الحرام" لإدراكه أهمية نقل المعرفة وتكوين معرفة صحيحة وسليمة توصلهم إلى أعلى درجات المعرفة الفقهية.

والمنهج الإسلامي يؤكد على العلم والعمل نشراً وتطبيقاً للمعرفة، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (لا حَسَدَ إلاَّ في اثنَتَيْنِ رَجُلٌ آتَاه اللهُ مَالاً فسَلَّطَهُ عَلى هَلَكتِهِ في الحَقّ، ورَجُلٌ آتَاهُ اللهُ الحِكْمَةَ فَهُوَ يَقضِي بِها وَيُعَلِّمُها) صحيح أحمد والطبراني (عبيد،2013).

كما أن تقييم المعرفة وتحديدها من أهم مقاصد إدارة المعرفة، فالحكمة المتوصل إليها من كل المعرفة هي طريق للفوز والتفوق والنجاح كما في الحديث الشريف وفي رواية عثمان بن عفّان - رضي اللّه عنه - قال: قال رسول اللّه صلّى اللّه عليه وسلّم: "من مات وهو يعلم أنّه لا إله إلّا اللّه دخل الجنّة" صحيح أحمد والطبراني (عبيد،2013).

وقد اعتنى الصحابة والتابعون بحفظ المعرفة، ففي كتابة الوحي والرواية المتصلة للحديث الشريف عن رسول الله صلى الله عليه وسلم وكتابته وتخريجه وإسناده إلى مصدره؛ حفظٌ لأهم محجتين تركهما خاتم المرسلين لن يضل من تمسك بهما أبدًا (هاشم، د،ت)، وكان عمر بن عبدالعزيز يؤكد على كتابة العلم وحفظه بقوله: (قيدوا العلم بالكتابة) (ابن الجوزي،1984، 20).

كما يظهر تطبيق المعرفة وبخاصة المعرفة النافعة التي تطبق لتنفع الإنسان وتخدم أخاه الإنسان في قوله تعالى: ﴿أَمَّا ٱلسَّفِينَةُ فَكَانَتۡ لِمَسَٰكِينَ يَعۡمَلُونَ فِي ٱلۡبَحۡرِ فَأَرَدتُّ أَنۡ أَعِيبَهَا وَكَانَ وَرَآءَهُم مَّلِكٞ يَأۡخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصۡبٗا﴾ [الكَهۡف الآية 79].

وفي موقف سلمان الفارسي رضي الله عنه بقوله للرسول عليه الصلاة والسلام: يا رسول الله، إنا كنا بأرض فارس إذا حوصرنا خَنْدَقْنَا علينا. كانت معرفة جديدة لم تكن تعرفها العرب قبل ذلك، وقد أسرع رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى تنفيذها (هنداوي، 2018)، وهكذا تتولد المعرفة الجديدة في ذهن الأفراد ومن ثم تتم بلورتها على أرض الواقع (مراد،2017).

إن الدين الإسلامي لم يغفل عن أهمية المعرفة وضرورتها للفرد المسلم والمجتمع، فلكي تتخذ أفعالًا تحقق أعلى مستوى من الأداء والإنجاز لا بد أن تكون هناك معرفة وافية بذلك. قال تعالى: ﴿قُلۡ هَلۡ يَسۡتَوِي ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعۡلَمُونَۗ﴾ [الزُّمَر الآية 9]، وقال عز وجل: ﴿ٱلرَّحۡمَٰنُ ١ عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ ٢ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ٣﴾ [الرَّحۡمَٰن من الآية 1 الى الآية 3]، ومن ذلك أن الإسلام أوضح أهمية العلم والمعرفة بوصفهما أساسًا لخلق مجتمع متميز قادر على تحقيق أهدافه، ومن ثم فإن المعرفة هي المكون الرئيسي للأنظمة في أي مؤسسة، وهي مورد إنساني مستمر.

ويذكر ابن خلدون في تذويت واكتساب المعرفة فيقول عند حديثه عن دور المربي في إكساب المعرفة للمتعلم: "التربية ليست حمل المتعلمين على حفظ فروع العلم، بل هي إثبات ملكة العلم في نفوس المتعلمين "ويقصد بتذويت المعرفة جعلها ذاتية في المتعلم، ويلاحظ سبق ابن خلدون لآدم سميث وكارل ماركس بالقول بأن العمل هو المصدر الأساسي للقيمة والثروة وليس رأس المال (درويش، موسى،2016).

إن أول مَن وضع الأسس المعرفية للتنظيم الإداري للدولة الإسلامية، عمر بن الخطاب رضي الله عنه بإدخاله نظام الدواوين، حيث ساهم في تكوين قواعد المعرفة وتحديد مكانها، وقد عبر الماوردي عن أهمية خطوة عمر في استحداث الديوان؛ لكونه موضعًا لحفظ ما يتعلق بحقوق الدولة من الأعمال والأموال. وفي تتبع نشأة الدواوين تذكر رواية أبي يوسف أنه لما قدم أبو هريرة رضي الله عنه من البحرين ومعه خمسمائة ألف درهم، خطب عمر بن الخطاب الناسَ، وقال لهم: إنه قد جاء مال كثير، فإن شئتم أن نكيل لكم كِلْنا، وإن شئتم أن نعدَّ لكم عَدَدْنا، وإن شئتم أن نزن لكم وزنًا لكم، فقال رجل من القوم: "يا أمير المؤمنين، دوِّن للناس دواوينَ يُعطون عليها، فدوَّن عمر الديوان". ويتضح من فعله رضي الله عنه وجود ثقافة المشاركة بالمعرفة وتقاسمها مع أفراد المجتمع(جابر،2009).

مما سبق يلاحظ الحرص المنهج الإداري الإسلامي على تحديد مواقع المعرفة في الأشخاص أو في قواعد المعلومات لتوفير القدرات والإمكانيات اللازمة لسير الأعمال بكفاءة وفاعلية، وتوفير الخبراء المتخصصين.

ومن آليات إدارة المعرفة التعلم والتدريب والتلمذة، وفي سورة الكهف توضح قصة موسى والخضر عليهما السلام كيفيات معرفية ينبغي أن يتحلى بها المتعلم والمعلم، وهي الصبر على المتعلم، وبذل الجهد في إيصال المعلومة إليه، والربط بالمعلومات السابقة، ودمج المتعلم ضمن مجموعة للتعلم، وتوفير بيئة للتعلم، وأن يجتهد المعلم في تعليم الطالب مهارات التفكير العليا (الجارودي، 2009).

ويظهر تطبيق المعرفة وتنفيذها في اهتمام رسول الله صلى الله عليه وسلم بالتعلم والمعرفة، وهو ما يتضح في موقف فداء الأسرى ببدر؛ فقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم يطلب من الأسير المشرك الذي يريد فداء نفسه من الأسر تعليم عشرة من المسلمين القراءة والكتابة، مع أن المسلمين آنذاك في حاجة إلى الأموال الناتجة عن تبادل الأسرى أو الاحتفاظ بالأسرى للضغط على قريش أو لتبادل الأسرى معها مستقبلًا. وفي هذه الحادثة دلالة واضحة ومهمة على تخطيط الرسول للتعليم واهتمامه بالمعرفة، لكونها احتياجات ضرورية لأي أمة تعظم المعرفة لتسهم في نهضتها وتقدمها.

إدارة المعرفة بين الفكر الإداري الإسلامي والفكر الحديث:

تعرف الزامل (1424هـ) إدارة المعرفة بأنها العمليات التي تساعد المنظمات على توليد المعرفة، واختيارها وتنظيمها، واستخدامها، ونشرها، وأخيرًا تحويل المعلومات الهامة والخبرات التي تمتلكها المنظمة والتي تعتبر ضرورية للأنشطة الإدارية المختلفة كاتخاذ القرارات، حل المشكلات، التعلم، والتخطيط الاستراتيجي، وفرت إدارة المعرفة الكثير من الفرص للمنظمات في المجتمعات المتقدمة لتحقيق تقدم تنافسي من خلال ابتكارها تكنولوجيات جديدة، ووسائل إنتاج وأساليب عمل جديدة ساهمت في تخفيض التكاليف وبالتالي زيادة الأرباح، وكل ذلك دفع إلى خلق ما يسمى بصناعة المعرفة (knowledge industry)التي أصبحت اليوم موضوع الساعة لقطاع الأعمال في المجتمعات الأكثر تقدمًا صناعيًا.

ويقدر أكثر من 70 بالمائة من العمل بأنه في مجالات تتعلق بالمعلومات أو المعرفة. و حتى الصناعات التقليدية أصبح عدد عمال المعرفة فيها (أصحاب العمل الذهني) أكبر من العمال الذين يستخدمون أياديهم. فقيمة العديد من المنظمات كما تظهر من أسعار أسهمها هي عادة عشر مرات بقدر قيمة ممتلكاتها الدفترية. والفروق تعود في الأساس إلى الممتلكات غير الملموسة، مثل الاسم التجاري، وبراءات الاختراع، وحقوق النشر، والمعرفة الفنية، ويمكن لمجتمعاتنا العربية أن تستفيد من إدارة المعرفة من خلال: التقاسم الأفضل للمعرفة، وخلق معرفة جديدة وتحويلها إلى منتجات، وخدمات، وأساليب ذات قيمة، والأسلوبان، كما هو واضح، يعتمدان بشكل يكاد يكون تاما على تكنولوجيات المعلومات التي ستتم الاستفادة منها بشكل مكثف في المجتمع، وهذا ما سيسهم بالتالي في إرساء أسس المجتمع المعلوماتي القادر على النمو والتقدم.

وهذه المعاني هي في حقيقتها مرتبطة بمبادئ الإسلام التي شملت كل ما يفيد البشرية سواء إجمالًا أو تفصيلًا، والتي يمكن القول معها: إن العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه وقيادة ورقابة ومتابعة هي في حقيقتها تطبيقات لمفاهيم إسلامية خالصة، كما أن المعرفة في حد ذاتها هي جوهر التكليف من منطلق وجود أدواتها حيث قال الله تعالى: ﴿وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ٧٨﴾ [النَّحل الآية 78].

وإذا كانت النظريات الحديثة تحث على استمرارية المعرفة، فإنه لا حدود للمعرفة في التصور الإسلامي؛ فالتعلم في الإسلام لا يتوقف عند سن معين، وإنما يمتد من المهد إلى اللحد، وأهل المعرفة أصحاب الدرجات العلى والقرب من الله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا قِيلَ لَكُمۡ تَفَسَّحُواْ فِي ٱلۡمَجَٰلِسِ فَٱفۡسَحُواْ يَفۡسَحِ ٱللَّهُ لَكُمۡۖ وَإِذَا قِيلَ ٱنشُزُواْ فَٱنشُزُواْ يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ خَبِيرٞ ١١﴾[المُجَادلَة الآية 11]، ﴿إِنَّمَا يَخۡشَى ٱللَّهَ مِنۡ عِبَادِهِ ٱلۡعُلَمَٰٓؤُاْۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٞ ٢٨﴾ [فَاطِر الآية 28]، ولذلك يكاد علماء المسلمين ومفكروهم يجمعون على أن حياة الإنسان كلها قائمة على السعي الدؤوب في جمع المعرفة والسير في سبيل تحصيلها، وهذا ما يتفق مع النظرة الحديثة التي تعد البحث عن المعرفة واكتشافها والاستمرار في طلب العلم أولى خطوات عمليات إدارة المعرفة، وهو ما يطلق عليه تشخيص المعرفة أو اكتشاف المعرفة.

وإذا كانت النظرة الحديثة لإدارة المعرفة تتطلب الإبداع والقدرة على توليد المعرفة، فإن هذا المبدأ ثابت في التراث الإسلامي حين حرر القرآن العقل من التقليد والتبعية والجمود والوقوف عند حدود السابقين وما توصلوا إليه.

ومن الفروق الجوهرية بين التصور الإسلامي والنظرة الحديثة أن التصور الإسلامي مبني على سلامة الفطرة الإنسانية وإمكانية تحقيق التوازن والتكامل بين الناحيتين الروحية والمادية للإنسان، بينما ركزت النظرة الإدارية الحديثة في مجملها -رغم اشتمالها على كثير من المبادئ والقيم الأخلاقية الحسنة - على الناحية المادية وتحقيق قيم دنيوية دون التركيز على أجر الآخرة والقيم والمثل العليا المحققة لذلك.

وتدل الدراسة المقارنة بين الفكر الإداري الإسلامي وعلم الإدارة الحديثة أن الإسلام كان له قصب السبق ليس فقط في مجال الإدارة السليمة، بل أيضا في وضعها موضع التنفيذ. (الرشيدي، 2020، 4)، بل إن من الباحثين من يرى أنه في مجال علم الإدارة عمومًا، تلتقي الأفكار والنظريات الغربية المعاصرة في كثير من جوانبها مع الفكر الإداري الإسلامي، سواء أكان هذا الالتقاء مجرد توارد أفكار أم اقتباس وتحوير، ونحن لا نستبعد الاحتمال الثاني؛ للتشابه الكبير بين الأفكار والنظريات والقوانين العلمية الغربية وبين ما خلفه أجدادنا في هذا المجال، كما في غيره من المجالات بشكل عام، بل نجد تطابقًا في بعض الحالات يكاد يكون ترجمة حرفية للنصوص الإسلامية؛ مما يشير إلى أن القوم قد قرأوا تاريخنا وتراثنا بعمق ونهلوا منه الكثير وأفادوا منه (الصبيحات، 2016، 102).

الخاتمة:

مما سبق عرضه نخلص إلى النتائج التالية:

- أن المعرفة في الإسلام تختلف اختلافًا جذريًا عن المعرفة في الغرب، وأن هناك معارف صريحة معبر عنها كالنصوص والأفكار المكتوبة، ومعارف ضمنية تتمثل في القيم والأخلاق والمعتقدات الصحيحة.
- أن إدارة المعرفة متجذرة في المصادر الإسلامية الأساسية وكذلك في مواقف الصحابة والتابعين.
- أن مكونات إدارة المعرفة منهج إسلامي كما سبق توضيحه فيما أورد من آيات قرآنية وأحاديث نبوية ومواقف للصحابة والتابعين، وهذا يؤكد الأصل الإسلامي الإداري التربوي لإدارة المعرفة.

- أن مكونات إدارة المعرفة المستنبطة في المنهج الإداري الإسلامي التربوي أربعة مكونات هي:
  1. البحث عن الحقيقة، وتقابله عملية اكتساب المعرفة في الفكر الإداري الحديث.
  2. التبليغ، وتقابله عملية مشاركة ونشر المعرفة في الفكر الإداري الحديث.
  3. التقييد والحفظ، وتقابله عملية حفظ وخزن المعرفة في الفكر الإداري الحديث.
  4. العمل بالعلم، وتقابله عملية تطبيق المعرفة في الفكر الإداري الحديث.

ملخص لنتائج الدراسة:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- أن المعرفة في الإسلام تتفق مع نوعي المعرفة في الغرب وهناك نوعان من المعارف معرفة صريحة معبر عنها كالنصوص والأفكار المكتوبة، ومعرفة ضمنية تتمثل في القيم والأخلاق والمعتقدات الصحيحة.
- أن إدارة المعرفة متجذرة في المصادر الإسلامية الأساسية وكذلك في مواقف الصحابة والتابعين.
- أن إدارة المعرفة منهج إسلامي كما سبق توضيحه فيما أورد من آيات قرانية وأحاديث نبوية ومواقف للصحابة والتابعين وهذا يؤكد الأصل الإسلامي الإداري التربوي لإدارة المعرفة .
- أن مكونات إدارة المعرفة المستنبطة في المنهج الإداري الإسلامي التربوي أربع مكونات هي:
  1. البحث عن الحقيقة وتقابل عملية اكتساب المعرفة في الفكر الإداري الحديث.
  2. التبليغ وتقابل عملية مشاركة ونشر المعرفة في الفكر الإداري الحديث.
  3. التقييد والحفظ وتقابل عملية حفظ وخزن المعرفة في الفكر الإداري الحديث.
  4. العمل بالعلم وتقابل عملية تطبيق المعرفة في الفكر الإداري الحديث.
- من المهم مراقبة مكونات إدارة المعرفة ومكتسبات المعرفة من الاضمحلال والتآكل وتحديد استراتيجية لإدارة المعرفة وتحديد المكونات الأكثر أهمية لتتمكن المنظمات من استثمار المعرفة وإدارتها لتحقيق الأداء الأمثل والتميز.
- تطوير الموارد البشرية كقوة معرفية لزيادة الكفاءة والفعالية وتنميتها بما يساعد في اكتشاف وابتكار المعرفة.
- إن نجاح المؤسسات التربوية الإسلامية وعودتها للسيادة والقمة مرهون بقدرتها على تطبيق إدارة المعرفة وفق المنهج الإسلامي لتتمكن من الاستفادة من المعرفة الهائلة وتعظم أدائها.

التوصيات:

وبناءً على النتائج التي خلصت اليها الدراسة يمكن طرح التوصيات فبما يلي:

- يجب أن يكون التأصيل هو أحد الاهتمامات الرئيسية لمتخصصي علم الإدارة التربوية.
- توجيه الأبحاث والدراسات إلى النظريات الإدارية الحديث.
- الاهتمام بتأصيل جوانب ومجالات لإدارة المعرفة لم تتناولها الدراسة.
- الدعوة لمزيد من التعمق في منهج التأصيل الإسلامي الإداري التربوي للاتجاهات الإدارية الحديثة.

المراجع:

- القرآن الكريم

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي بن محمد .(1984). *سيرة ومناقب عمر بن عبدالعزيز*. دار الكتب العلمية.

أبو دوم، إقبال أحمد عبد الرحمن. (2013). إدارة المعرفة والدعوة الإسلامية وتحقيق الريادة: نموذج مجتمع النبي صلى الله عليه وسلم. *مجلة دراسات دعوية*، المركز الإسلامي الأفريقي، جامعة أفريقيا العالمية، *ع (25)*، ص 143- 176.

أبو سن، أحمد. (1983). *الإدارة في الإسلام*. الدار السودانية للكتب.

أحمد، معاوية. (2015). التأصيل المفاهيم والأسس في جامعة المستقبل. http://www.ahlalhdeeth.com/vb/attachment.php?attachmentid=69679&d=1249076963

الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد. (د،ت). *المفردات*، مكتبة نزار مصطفى الفارس، https://www.noor-book.com/

باجودة، ندى بنت حسن محمد. (2018). التأصيل الإسلامي للتخطيط: دراسة تاريخية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس، ع(19)، ج 4، 335- 373.

بحة، رهف فيصب معتوق. (2021). التأصيل الإسلامي للذكاء العاطفي في الإدارة التربوية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية:* 2 (2)، 533- 551.

البرعي ، محمد . (1994). *مبادئ الإدارة والقيادة في الإسلام- دراسة مقارنة*. النادي الأدبي بالمنطقة الشرقية، المملكة العربية السعودية.

البقمي، مريم شارع. (2021). الحوكمة من منظور الإدارة في الإسلام. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية:* 4 (1)، 598- 630.

بلفردي، جمال، وليتيم، عيسى. (2022). تأصيل نظري لمفهوم التكامل المعرفي: قراءة في الفكر العربي الإسلامي والفكر الغربي. *مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة باتنة 1 الحاج لخضر، *7 (1)*، 43- 60.

البوابة العربية للمعلومات الإدارية، مسترجع من http://www.aradoportal.org.eg/Fuls_v5/Libraries/UploadFiles/DownLoadFile.aspx?RelatedBibID

جابر،محمد. (2009). التراتيب الإدارية في عهد عمر بن الخطاب. http://www.alukah.net/culture/0/5799/#ixzz3VHYWR7SU

الجارودي، ماجدة. (2009). إدارة المعرفة: أسسها و مفاهيمها في سورة الكهف دراسات في التعليم الجامعي ، مصر، ع 20 ، 286- 312 ، : http://search.mandumah.com/Record/87295

الجاسر، غادة بنت عبد الرحمن. (2022). التأصيل الإسلامي للقيادة الإدارية. *مجلة العلوم التربوية*، كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة، 30 (3)، 535 – 562.

جرادات، ناصر و المعاني، أحمد و الصالح، أسماء، (2011)، *إدارة المعرفة* ،إثراء للنشر والتوزيع.

الجريسي، خالد بن عبد الرحمن. (2012). أخلاقيات الإدارة من المنظور الإسلامي والإداري، ط2، مكتبة الملك فهد الوطنية.

الجلالي، عبدالفتاح. (1976). منطق الإدارة في ثقافة الإسلام: دراسة مقارنة. *المسلم المعاصر* - مصر، ع 7 ، 91 - 115. http://search.mandumah.com/Record/17708

حاج يعقوب، محمد الباقر . (2011). التصور الإسلامي للعلم وأثره في إدارة المعرفة. *مجلة الإسلام في آسيا*، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ع (4)، 1- 26.

الحربي ، حامد. (1997). *التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية ومناهجها من منظور التربية الإسلامية*، معهد البحوث العلمية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحلواني، إحسان. (2008). *منهجية التأصيل الإسلامي للإدارة التربوية*. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

حمرون، ضيف الله غضيان سليمان. (2020). التأصيل والتوجيه الإسلامي لعلم الإدارة ونظرياته في الجامعات الإسلامية تصور مقترح لتوجيهه إسلاميا. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية:* جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية، ع (23)، 1-23.

الخطيب، عبدالله .(2002). وسائل المعرفة الإنسانية وهدي القرآن في توجيهها. مجلة مؤته للبحوث والدراسات- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مؤتة، الأردن، 17 (8)، 11- 76.

درويش، أحمد وأوموسى، ذهبية.(2016). إسهامات العلماء المسلمين في مجال الفكر الإقتصادي: دراسة وصفية تحليلية. *مجلة البحوث والدراسات الشرعية:* 131- 160.

الدعيج، نورة بنت خالد بن عبد الرحمن (2019، يونية). تأصيل المنظمة المتعلمة وعلاقتها بالإدارة الإسلامية مدخل لتطوير الإدارة في الجامعات السعودية، *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط*، 35 (6)، جزء ثان، 385- 415.

دليو، فوضيل. (2020). منهج التحليل الوثائقي: تعدد مفهمي وإجرائي، *مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي*: الجزائر، 7 (1)، 105-118.

الرشيدي، ناصر مرزوق. (2020). الإدارة الإسلامية: مفاهيم ونظريات. *مجلة كلية الآداب:* كلية الآداب جامعة بنها، ع(54)، ج 3، 1-30.

الرويلي، هبة فرحان سلمان. (2019). التأصيل الإسلامي للاتصال الإداري: دراسة تحليلية. *مجلة البحث العلمي في التربية:* كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس، ع(20)، ج 7، 1- 28.

الزامل، ريم. (1424هـ). إدارة المعرفة لمجتمع عربي قادر على المنافسة. *مجلة العالم الرقمي*، ع (16)، https://www.al-jazirah.com/digimag/13042003/agtes50.htm

الزنيدي، عبدالرحمن .(1992). *مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي*. مكتبة الرشد.

الزيادات، محمد،(2008)، *اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

السبيعي، علي بن مثيب بن دغيم. (2019). التأصيل الإسلامي للتربية البيئية. *مجلة البحث العلمي في التربية:* كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس، ع (20)، ج 14، 130 – 174.

السيوطي، عبدالرحمن بن أبي بكر.(د،ت). *الجامع الصغير في أحاديث البشير النذير*. دار الكتب العلمية.

الشيمي، حسنى. (2009) . *إدارة المعرفة الرأس معرفية بديلاً*. دار الفجر للنشر والتوزيع.

الصبيحات، إبراهيم بدر شهاب.(2016). الجذور الإسلامية للفكر الإداري المعاصر. *المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية*، جامعة آل البيت، 12 (1)، 101- 121.

صلال، عبد الرازق رحيم. (2017). ملامح من شخصية الرسول محمد (ص) القيادية: الفكر الإداري أنموذجا، *حولية المنتدى للدراسات الإنسانية:* المنتدى الوطني لأبحاث الفكر والثقافة، ع(30)، 158 – 170.

طيطي، خضر مصباح . (2010). *إدارة المعرفة التحديات والتقنيات والحلول*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

عامر، ناصر محمد محمود. (2012). أخلاقيات الإدارة الجامعية في ضوء المنهج الإسلامي والفكر الياباني. *مجلة كلية التربية:* كلية التربية جامعة أسيوط، 28 (2)، 191 – 269.

العامري، محمد(1434). رواد الفكر الإداري في الإسلام. http://www.sst5.com/readArticle.aspx?ArtID=1256&SecID=50

عبيد، عله. (2013). من حديث النبي صلى الله عليه وسلم.
https://www.overdrive.com/publishers/%D9%85%D9%83%D8%AA%D8%A8%D8%A9-%D8%AC%D8%B2%D9%8A%D8%B1%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B1%D8%AF?page=3

العلواني ، طه. (1994). *الأزمة الفكرية المعاصرة: تشخيص ومقترحات علاج*. الدار العالمية للكتاب الإسلامي.

العلي، ع . قنديلجي ،ع . العمري ، غ. (2006). *المدخل الى ادارة المعرفة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العمري، غسان عيسى إبراهيم. (2009). دور الروافد الفكرية والجذور الإدارية لإدارة المعرفة في بناء تكنولوجيا المعرفة. *مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية*: جامعة محمد خيضر بسكرة - كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، الجزائر، ع(6)، 1- 41 .

عواجي، أماني ناصر علي. (2022). حوكمة الجامعات بين الحداثة والتأصيل الإسلامي: دراسة تحليلية. *مجلة التربية*، كلية التربية جامعة الأزهر، ع(194)، ج 2، 616 – 634.

العيسى، إبراهيم (2015). واقع بحوث التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (7) :15-74 .

الغطاس، طالب. (2012). التعليم المستمر في مجتمع المعرفة: رؤية تأصيلية في أسسه وأبعاده من منظور إسلامي. *مستقبل التربية العربية* -مصر، 19 (78)، 321 - 360. http://search.mandumah.com/Record/46611

غنيم، عادل.(د،ت).نحو بناء مجتمع المعرفة. http://www.alyaum.com/article/3127983

فرغل، منصور سعد محمد (2021). واقع تطبيق إدارة المعرفة في كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية وأساليب تحسينها وتطويرها، *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية:* الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ع (8)، الجزء الثاني، 257- 294.

القثامي، غويزي بن محيميد.(2015). إدارة المعرفة من منظور إسلامي. *المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة:* جامعة الأزهر، ع(14)، 827- 870.

القرني، عبد الله بن محمد بن عبد الله.(1418ه). المعرفة في الإسلام: مصادرها ومجالاتها، *رسالة دكتوراه منشورة*، كلية الدعوة وأصول الدين، جامعة أم القرى.

القرني، علي بن حسن يعن الله. (2016). التأصيل الإسلامي لمبادئ وخصائص الإدارة اليابانية وفقا للمرتكزات العقدية والمصدرية والمقاصدية: دراسة تأصيلية من وجهة نظر إسلامية، *مجلة عالم التربية*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد، س 17، ع(54)، 145 – 206.

كرتات، رقية محمد محمد أحمد. (2016، فبراير). إدارة الأعمال في السنة النبوية: دراسة مقارنة مع إدارة الأعمال الحديثة. *مجلة الإدارة والقيادة الإسلامية:* الهيئة العامة للتسويق الإسلامي، 1 (1)، 6- 31.

مؤمن، المختار.(د،ت). الأربعون حديثًا في طلب العلم وفضله. http://www.alukah.net/sharia/0/39856/#ixzz3VDxddp9d

مخاترة، جيانا محمد علي. (2017). التأصيل الإسلامي للضبط الاجتماعي، *المجلة العربية للدراسات الأمنية:* جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 32 (69)، 107- 141.

مدكور، إبراهيم. (1983). *المعجم الفلسفي*. الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

مراد، علة. (2017). *اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة مدخل لتنافسية المنظمات في عصر المعرفة*. كنوز الحكمة، سترجع من
https://www.overdrive.com/media/5045421/%D8%A7%D8%AA%D8%AC%D8%A7%D9%87%D8%A7%D8%AA-%D9%85%D8%B9%D8%A7%D8%B5%D8%B1%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D8%A5%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%B1%D9%81%D8%A9

مرسي، عمر محمد محمد. (2018). التأصيل الإسلامي للمحاسبة التعليمية في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية، *مجلة دراسات تربوية ونفسية:* كلية التربية جامعة الزقازيق، ع (101)، 227- 285.

مغربي، إلهام بنت عبد الوهاب بن عبد الواحد. (2015). التأصيل الإسلامي للتقويم التربوي في توجهات آيات سورة القصص من آية 22- 28. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي:* مركز تطوير التعليم الجامعي كلية التربية جامعة عين شمس، ع(29)، 137- 178.

المهيدلي، سامية تراحيب بين. (2018). تأصيل الجودة الشاملة من منظور إسلامي. *مجلة كلية التربية*، كلية التربية جامعة طنطا، 72 (4)، 835 – 852.

الموسوعة الشاملة. ((http://islamport.com/w/ser/Web/2419/274.htm

مهورباشة، عبدالحليم (2017). نقد الأسس الفلسفية للنظريات التربوية الغربية: نحو نظرية تربوية إسلامية. *مجلة الفكر الإسلامي المعاصر*. (87) .106- 71 .

الناصر ، عبد المنعم (2010). *فن إدارة الدولة في الإسلام (دراسة في عهد الإمام علي لمالك الأشتر حين عينه واليا على مصر)*، دار الكتب العلمية.

نجم، نجم عبود. (2005). إدارة المعرفة – المفاهيم والاستراتيجيات. الوراق للنشر والتوزيع.

نصر، مرعي ميلاد. (2018). تأصيل الخطاب الإعلامي من منظور إسلامي. بحوث المؤتمر الإعلامي الأول لقسم الإعلام بكلية الآداب جامعة سرت بعنوان: *استراتيجية الإعلام في ظل التحولات المجتمعية الراهنة للمجتمع الليبي والعربي، 591 – 614.*

هاشم، محمد. (د،ت). مذكرة طريق تخريج الحديث. http://askzad.com/viewer?service=4&imageName=BK00047625 .

هنداوي، عبدالحليم. (2018). *اللؤلؤ المنثور في سيرة سيدي الرسول صلى الله عليه وسلم*. دار النيل والفرات للنشر والتوزيع .

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.5 pp: 928-948

Oct (2023)

Article 8

دليل إرشادي لتطوير استراتيجيات وسياسات إدارة التنوع بالجامعات العُمانية في ضوء بعض الخبرات العالمية

Guidelines for Developing Diversity Management Strategies and Policies at Omani Universities in the Light of Some International Experiences

عبدالرحمن بن عبدالله كوفان[1]، عمر هاشم إسماعيل[2]، ياسر فتحي الهنداوي المهدي [3]، خالد بن مسلم المشيخي[4]، أحمد جمعة الريامي[5]

Abdul Rahman bin Abdullah Kufan[1], Omer Hashim Ismail[2], Yasser F. Hendawy Al-Mahdy [3], Khalid Muslim Almashikhi[4], Ahmed Juma Al Riyami[5]

[1] مشرف تربوي بوزارة التربية والتعليم- باحث دكتوراة- قسم الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

[2] أستاذ مشارك- كلية التربية- قسم الأصول والإدارة التربوية -جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

[3] أستاذ دكتور -كلية التربية- جامعة السلطان قابوس - سلطنة عُمان

[4] أستاذ مشارك وعميد كلية الآداب والعلوم التطبيقية- جامعة ظفار- سلطنة عُمان

[5] مساعد نائب رئيس جامعة التقنية والعلوم التطبيقية للشؤون الإدارية والمالية- سلطنة عُمان

[1] Educational supervisor at the Ministry of Education, PhD researcher at Department of Educational Foundations and Administration, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

[2] Associate Professor, College of Education, Department of Educational Principles and Administration, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

[3] Professor, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

[4] Associate Professor of Educational Leadership, Dean of College of Arts and Applied Sciences, Dhofar University, Sultanate of Oman

[5] Assistant Deputy Vice Chancellor for Administrative and Financial Affairs, University of Technology and Applied Sciences, Sultanate of Oman

[1] s105168@student.squ.edu.om, [2] omerhi@squ.edu.om

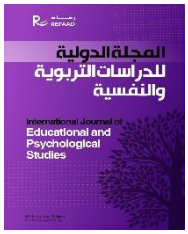
Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2023/4/24	2023 /4/17	2023 /4/6

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.5.8

This file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

رفاد REFAAD
www.refaad.com

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



دليل إرشادي لتطوير استراتيجيات وسياسات إدارة التنوع بالجامعات العُمانية في ضوء بعض الخبرات العالمية*

Guidelines for Developing Diversity Management Strategies and Policies at Omani Universities in the Light of Some International Experiences

الملخص:

الأهداف: استهدف البحث الحالي اعتماد استراتيجيات متنوعة وسياسات واضحة ومحددة للارتقاء بالتعامل مع التنوع البشري بالجامعات العُمانية، من خلال ضوابط وإجراءات تنظيمية تمثل مؤشرات لقياس وتقييم أفضل ممارسات إدارة التنوع البشري بالجامعات، وذلك من أجل تبني سياسات فعَّالة تحترم التنوع بين العاملين وتعزز من عملية دمجهم وترقيتهم، وتستفيد من المميزات الممكنة للتنوع لإظهار القدرات الكامنة للعاملين وتميز أداءهم.

المنهجية: اعتمد البحث المنهج الوصفي، من خلال استعراض بعض الأدبيات حول مبررات تطبيق إدارة التنوع بالمؤسسات التعليمية، وأهم الخبرات العالمية في تطبيق إدارة التنوع بمؤسسات التعليم العالي، وانتهاءً بالدليل الإرشادي المقترح لتطوير استراتيجيات وسياسات إدارة التنوع بالجامعات العُمانية في ضوء بعض الخبرات العالمية.

الخلاصة: قدم البحث بعض التوصيات والمقترحات في ضوء الوصف والتحليل لتطوير مستقبل الجامعات العُمانية؛ من أهمها: توظيف الدليل الإرشادي المقترح في قياس وتقييم أفضل ممارسات إدارة التنوع البشري بالجامعات العُمانية، لاشتماله على مجموعة من الأبعاد المتضمِّنة العديد من (ممارسات إدارة التنوع ومؤشرات قياسها، ممارسات إدارة التنوع البشري وعوامل نجاح تقييمها، مؤشرات قياس الأداء الاستراتيجي، مؤشرات قياس سياسات إدارة التنوع)، وبالشكل الذي يقدم الصورة الواضحة والموضوعية لنتائج الأداء الجامعي.

الكلمات المفتاحية: *إدارة التنوع؛ استراتيجيات إدارة التنوع؛ سياسات إدارة التنوع.*

Abstract:

Objectives: This research aimed at adopting diverse strategies and definite policies for elevating tackling human diversity at Omani universities. This could be achieved through organizational controls and measurements represents indicators for assessing and evaluating the best practices of Diversity Management at universities. That is for adopting effective policies that respect diversity among employees; and promote their inclusion and promotions; and benefit potential advantages of diversity for manifesting employees' underlying potentials and distinguished performances.

Methods: The research employed the descriptive approach, reviewing literatures on reasons for applying Diversity Management in the educational institutions, and the most prominent international experiences of applying Diversity Management in higher educational institutions conclude to a proposed guideline for developing strategies and policies of Diversity Management in Omani universities in light of some international experiences.

Conclusions: The research proposed a number of suggestions and recommendations, in the light of description and analysis, for improving the Omani universities' future, it recommended employing the proposed guideline for assessing and evaluating the best practices of human diversity management in Omani Universities as it contains many included dimensions (Diversity Management practices & rubrics, Human Diversity Management & evaluation success factors, strategic performance indicators, and diversity management policy indicators). The way that this study is presented is clear and shows an objective image of university performance outcomes.

Keywords: *Diversity Management; Diversity Management strategies; Diversity Management policies.*

* البحث ممول من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي رقم:RC/GRG-EDU/DEFA/21/01

المقدمة:

صاحب القرن الحالي تطورًا في العديد من المجالات، ولم تكن الإدارة في مؤسسات التعليم العالي بمعزل عن ذلك، ومن ثم شملها التطوير فأصبح من الضرورة تجاوز الإجراءات التقليدية التي كانت تناسب المراحل السابقة، لذا تحتم على الدول أن ترسم سياستها التربوية وفق المعطيات الجديدة التي تحتاج إلى فكر جديد وإدارة جديدة تجيد التعامل مع المستجدات، كما أصبح من الضروري على هذه الدول اختيار القادة التربويين القادرين على إدارة النظام التربوي بشكل فعال وسليم، مستخدمين الطرق والأساليب الإدارية التي تحقق أعلى درجات الجودة، ومما يحقق ذلك ما أطلق عليه إدارة التنوع، والتنوع أو تباين العنصر البشري في مفهوم العمل أو دوره -كقيمة حياتية- في حد ذاته يعد من النقاط المهمة في تحفيز الموظفين، كما يعد من الإشكاليات التي تواجه المديرين عند تحديد أساليب التحفيز في ظل التنوع أو التباين في الموارد البشرية (حمودة، 2005).

وتمثل إدارة التنوع الأسلوب الذي يستخدم في التعامل مع الموارد البشرية بهدف تطوير القوى العاملة وتمكينها، وتغيير الثقافة التنظيمية، وهي نهج واقعي وخطة للتغيير، يتم من خلالها استثمار الاختلافات البشرية وتنوعها لزيادة كفاءة عمل الفرد والارتقاء بمهاراته وأدائه. وإتباع إدارة التنوع داخل المؤسسات يساعدها على مواكبة التغيرات الحديثة والمتسارعة، كما يسهم في مواجهة هذه المؤسسات للعديد من الصعوبات المتمثلة في تلبية احتياجات المجتمع من الكوادر المؤهلة، نظرًا لكونها مهمة شاقة تستلزم مثابرة والتزام وتفانٍ وتوفير سياسات أفضل كصنع القرار وتعزيز الإبداع والابتكار (Lumadi, 2008).

وتعمل إدارة التنوع على إحداث نقلة في الانفتاح على الثقافات المتعددة والمعتقدات المتباينة والقيم المختلفة، مما يستوجب تكريس الجهود الإدارية في بحث التنوع في كافة المنظمات خصوصًا الجامعات ومؤسسات التعليم العالي لإيجاد فهم واضح لواقعه الراهن، وكيفية إدارته مستقبلًا، واستثماره كأداة تنظيمية تكفل تقارب وتناغم التصرفات والسلوكيات بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب بالجامعة (المهاوش، 2021).

ولقد أفردت السلطنة في وثيقة فلسفة التربية بندًا بعنوان تعزيز السلام والتفاهم الدوليين، أكدت من خلاله على أهمية تنمية قيم التسامح والتفاهم والاحترام المتبادل بين الأفراد والشعوب، واعتبرته مقومًا من مقومات التنمية واستقرار المجتمع، وترجمة هذه الفلسفة في المناهج الدراسية من خلال أهداف تركز على أهمية التنوع الثقافي والتعايش السلمي والانفتاح على الحضارات الأخرى (الفارسي، 2015)؛ وتمثل الجامعات العُمانية نموذجًا لمنظمات التي تحتوي على تنوع واسع للموارد البشرية، كما يمثل أعضاء هيئة التدريس والموظفين في الجامعات العُمانية قوة تنطلق من مكوناتها الثقافية المختلفة، وتؤدي إلى استحداث بيئة منتجة وقادرة على توظيف كافة المواهب والمهارات في سبيل تحقيق الأهداف التي بنيت عليها هذه الجامعات، وتستند إدارة التنوع فيها على تحويل سياساتها واستراتيجياتها من محور للصراع التنظيمي إلى محرك للإبداع والابتكار (المهاوش، 2021).

وتشير إدارة التنوع بالجامعات إلى مجموعة الأساليب التي تستخدمها الجامعة في التعامل مع أعضائها الذين يتوافر لديهم معتقدات وميول واتجاهات مختلفة، بهدف تطويرها وتمكينها، والاستفادة من النواحي الإيجابية، ومعالجة السلبية منها في سبيل إيجاد ثقافة تنظيمية متجانسة بين المنظمة وأعضائها من خلال ما تقوم به إدارة التنوع من بحث عن الاختلافات القيمية والعقائدية ومدى تنوعها، وذلك من خلال مجموعة من الممارسات الحديثة التي تأخذ بعين الاعتبار أنها تتعامل مع عنصر إنساني له حرية في الدين والمعتقدات والقيم التي تتفق مع التشريعات المحلية العالمية، وتتوازى مع حقوق الإنسان، وتتماشى مع استراتيجيات المنظمة، ويكون هناك تكامل فيما بينها، وكل ذلك يساهم في مواكبة التغيرات المتسارعة التي تحيط بالمنظمة (أبوليفة، 2020).

ومما سبق تتضح حاجة الجامعات إلى إدارة تتسم سياساتها بإدراكها للفروق الفردية فيما بين أعضاء هيئة التدريس والموظفين، تؤمن بأن لكل شخص منفرد بذاته مجموعة من الاتجاهات والقيم، وتعمل على استكشاف هذه الاختلافات، وتوظف استراتيجيات التنوع في بناء ثقافة جامعية متميزة.

مشكلة الدراسة:

يعد تنوع الموارد البشرية في أماكن العمل أحد أهم التحديات التي تشهدها المنظمات، حيث ينعكس على سلوكياتهم، ويسهم في بناء شخصياتهم وأساليب تفكيرهم، كما أن تقدير الاختلافات والاعتراف بها في الميدان التربوي يمثل أمرًا حاسمًا ومساعدًا في العمل. ويأتي اعتراف المنظمة بالتنوع لتشجيع بيئة أكثر ثراءً وإبداعًا وإنتاجية، من خلال الاستفادة من كافة إمكانات الموظفين وقدراتهم المتنوعة، وإيجاد بيئة مجتمعية خاصة في العمل تشجع الناس، بغض النظر عن الفروق الفردية لتطوير كامل قدراتهم الشخصية (Helm-Stevens & Hunt, 2009).

وتقدم مؤسسات التعليم العالي في هذا المجال خدماتها لتمكين المديرين والمسؤولين من بناء ثقافة تنظيمية متسامحة، تتقبل الآخر، وتحترم خصوصياته؛ فالفروق الموجودة بين العاملين تنعكس على سلوكياتهم وتسهم في بناء شخصياتهم وأساليب تفكيرهم، لذا يجب مراعاتها وتوظيفها لصالح مؤسسات التعليم العالي (Euler & Wilke, 2008).

وتتعدد مزايا إدارة التنوع الثقافي للموارد البشرية في الجامعة، منها تطوير أداء المنظمة، وجذب موارد بشرية ذات كفاءة عالية وأكثر إنتاجية، وتوصلت دراسة (السامعي، 2021) إلى أن من التحديات التي تواجه إدارة التنوع قلة برامج التوعية في مجال التنوع، وضعف إدراك الموظفين لأهمية التنوع، وعدم وجود آلية فاعلة لقياس مستوى التنوع، وضعف مهارات التواصل لدى الموظفين.

ولقد قامت العديد من الجامعات في دول العالم على تفعيل إدارة التنوع بها للاستفادة الكاملة من التنوع في العنصر البشري، سواء كان معلمين أو طلاب أو موظفين، بما يوفر لها بيئة تشجع على الإبداع والابتكار ويكسبها ميزة تنافسية، ويضمن لها القدرة على المنافسة بين الجامعات الأخرى.

ومن أهم المزايا التي يوفرها تنوع القوى العاملة في مؤسسات التعليم العالي هو تنوع الخبرات والمهارات وأساليب التفكير وإمكانية تقديم مبادرات وأفكار جديدة خصوصًا في فترات الأزمات والحاجة إلى وقوف الجميع صفًا واحدًا لمواجهة أزمة معينة، كذلك فإن عدم احترام التنوع ووجود ممارسات غير قانونية تجاه البعض يؤدي إلى ارتفاع دورات العمل ونزوح العاملين، وعلى العكس فإن احترام التنوع وإدارته يؤدي إلى استقرار وظيفي وبالتالي خفض التكاليف (Lumadi, 2008).

وتزايد الاهتمام بإدارة التنوع في المؤسسات التعليمية بسلطنة عُمان بهدف تمكينها من تقديم خدمة متميزة لعملائها، والحفاظ على قدرتها التنافسية، وذلك إعمالًا بالمادتين 12 و17 من النظام الأساسي لسلطنة عُمان على أن العدل والمساواة وتكافؤ الفرص حق لجميع المواطنين، وأنهم متساوون أمام القانون بغض النظر عن اختلافاتهم في الجنس، أو الأصل، أو اللون، أو اللغة، أو الدين، أو المذهب، أو الموطن، أو المركز الاجتماعي.

وتناولت دراسة (الزبون و الصريصري، 2015) أهمية تدريب العاملين في الجامعة على مجالات إدارة التنوع (مجال التواصل عبر الثقافة مع الأشخاص الذين ينتمون إلى ثقافات مختلفة، ومجال إدارة الذكاء الثقافي المكتسب في الجامعة، ومجال التعامل مع تحديات التنوع، ومجال توفير بيئة اندماجية يتناغم فيها العاملون من مختلف الثقافات). وأكدت دراسة (الحمزة، 2017) أن التنوع في القوى العاملة حقيقة واقعة وضرورة حتمية للمنظمات التي لا يمكن تجاهلها أو تجنبها في الواقع الذي يجب فيه على المنظمات التكيف إذا كانت تريد النمو والبقاء والنجاح في عالم الأعمال. كما أظهرت دراسة (الخميسي، 2020) أنه توجد علاقة ارتباط معنوية إيجابية بين أبعاد إدارة التنوع ككل والولاء الوظيفي للعاملين بالكادر العام بالجامعة كما أن هناك علاقة تأثير ايجابية لكلٍ من أبعاد إدارة التنوع على الولاء الاستمراري، كما يعد بُعد الأبعاد التنظيمية أكثر أبعاد إدارة التنوع تأثيرًا على الولاء الاستمراري، وأنه توجد علاقة ارتباط معنوية بين أبعاد إدارة التنوع وفقًا للمتغيرات الديموغرافية (النوع، العمر، المؤهل الدراسي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية)، والولاء التنظيمي.

وفي ضوء ما سبق استهدف البحث الحالي اعتماد استراتيجيات متنوعة وسياسات واضحة ومحددة للارتقاء بالتعامل مع التنوع البشري بالجامعات العُمانية، من خلال ضوابط وإجراءات تنظيمية تمثل مؤشرات لقياس وتقييم أفضل ممارسات إدارة التنوع البشري بالجامعات، وذلك من أجل تبني سياسات فعَّالة تحترم التنوع بين العاملين وتعزز من عملية دمجهم وترقيتهم، وتستفيد من المميزات الممكنة للتنوع لإظهار القدرات الكامنة للعاملين وتميز أداءهم.

أسئلة الدراسة:

يجيب البحث عن التساؤلات التالية:

- ما مبررات تطبيق إدارة التنوع بالمؤسسات التعليمية؟
- ما أهم الخبرات العالمية في إدارة التنوع بمؤسسات التعليم العالي؟
- ما الدليل الإرشادي المقترح لتطوير استراتيجيات وسياسات إدارة التنوع بالجامعات العُمانية في ضوء بعض الخبرات العالمية؟

أهداف الدراسة:

- الوقوف على مبررات تطبيق إدارة التنوع بالمؤسسات التعليمية.
- عرض لأهم الخبرات العالمية في إدارة التنوع بمؤسسات التعليم العالي.
- إعداد دليل إرشادي مقترح لتطوير استراتيجيات وسياسات إدارة التنوع بالجامعات العُمانية في ضوء بعض الخبرات العالمية.

أهمية الدراسة:

تمثّلت الأهمية النظرية للدراسة فيما يلي:

- يقدم البحث أساسًا فكريًا " لمبررات تطبيق إدارة التنوع بالمؤسسات التعليمية، وأهم الخبرات العالمية في إدارة التنوع بمؤسسات التعليم العالي".
- يأتي البحث متزامنًا مع الاهتمام الحالي بتطوير وتحسين أداء الجامعات العربية وخاصةً أداؤها الاستراتيجي لتحقيق ميزة تنافسية مستدامة، وذلك في ضوء الخبرات العالمية لتطبيق إدارة التنوع وتعزيز الدور الذي تؤديه استراتيجياتها وسياساتها في بناء ثقافة جامعية متميزة.

كما تحددت الأهمية التطبيقية للدراسة في:

تقديم (دليل إرشادي مقترح لتطوير استراتيجيات وسياسات إدارة التنوع بالجامعات العُمانية في ضوء بعض الخبرات العالمية)، والاستفادة منه في قياس وتقييم أفضل ممارسات إدارة التنوع البشري بالجامعات في الوطن العربي.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الموضوع، حيث إنَّ هذا المنهج لا يتوقف عند وصف الظاهرة أو المشكلة والعوامل المؤثرة فيها، ولكن يتجاوز ذلك إلى تفسير الظاهرة وتحليلها وتطويرها. واستخدم هذا المنهج لتنفيذ خطوات البحث من جمع البيانات والمعلومات حول مبررات تطبيق إدارة التنوع بالمؤسسات التعليمية، وأهم الخبرات العالمية في تطبيق إدارة التنوع بمؤسسات التعليم العالي، بهدف تعزيز الدور الذي تؤديه استراتيجياتها وسياساتها في بناء ثقافة جامعية متميزة بالجامعات العُمانية.

وهكذا تبلورت خطوات المنهج المستخدم في الخطوات التالية:

- الوصف (نظري) حول مبررات تطبيق إدارة التنوع بالمؤسسات التعليمية.
- التحليل (نظري) أهم الخبرات العالمية في إدارة التنوع بمؤسسات التعليم العالي.
- إعداد دليل إرشادي مقترح لتطوير استراتيجيات وسياسات إدارة التنوع بالجامعات العُمانية في ضوء بعض الخبرات العالمية.
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء الوصف والتحليل لتطوير مستقبل الجامعات العُمانية خاصة والعربية عامة من خلال (اعتماد استراتيجيات متنوعة وسياسات واضحة ومحددة للارتقاء بالتعامل مع التنوع البشري بالجامعات، ووضع ضوابط وإجراءات تنظيمية تمثل مؤشرات لقياس وتقييم أفضل ممارسات إدارة التنوع البشري بالجامعات) لبناء ثقافة جامعية متميزة.

مصطلحات الدراسة:

- **إدارة التنوع Diversity Management:**

تعرف على أنها الممارسات التي تتبعها المنظمات لتوفير مناخ يقبل التعامل مع تنوع الأفراد بشتى صوره، والاستفادة من مميزات التنوع وإتباع إجراءات إدارية تعالج اختلاف في الموارد البشرية ودمج أفكار التنوع في العمليات الإدارية (أبوليفة، 2020، 270).

- **استراتيجيات إدارة التنوع Diversity Management strategies:**

وتعرف إجرائيًا على أنها ممارسات جديدة ومعاصرة ترسم سياسة تعامل الجامعات على الأجل الطويل فيما يخص إدارة تنوع مواردها البشرية، وتهدف إلى وضع وتنفيذ برامج ومبادرات لإدارة التنوع على مستويات تنظيمية مختلفة، في ضوء الممارسات الفضلى التي أثبتت نجاحها في الاستفادة من التنوع لتحقيق أداء تنافسي مستدام بما يتماشى مع استراتيجية الجامعة، وذلك على غرار التكامل الاستراتيجي وفي إطار الإستراتيجيات المنظمة لكافة العمليات الإدارية بالجامعة.

- **سياسات إدارة التنوع Diversity Management policies:**

وتعرف إجرائيًا على أنها المبادئ والقواعد التوجيهية المستمرة حول النهج الذي تعتزم الجامعة إتباعه عند تبنيها لمدخل إدارة التنوع في التعامل مع القوى البشرية في مختلف الجوانب المتعلقة بالأداء الجامعي، والتي تم صياغتها واعتمادها من قبل الجامعة للوصول إلى أهداف إدارة التنوع على المدى الطويل، وصممت للتأثير على القرارات والممارسات الرئيسية من خلال ضمان ترجمة وجهة النظر التي تؤمن بها قيادة الجامعة إلى خطوات تؤدي إلى نتيجة تتوافق مع تحقيق أهدافها في إدارة التنوع البشري.

الإطار النظري:

المحور الأول: إدارة التنوع بالمؤسسات التعليمية ومبررات تطبيقها

أصبح التنوع في قوة العمل حقيقة وواقع وضرورة حتمية للمؤسسات التعليمية لا يمكن تجاهله أو تفاديه فهو واقع لا محالة منه، وعلى المؤسسات التعليمية أن تتكيف معه إذا أرادت لنفسها النمو والبقاء وتحقيق الاستدامة، ولهذا أصبحت إدارة التنوع هدفا من الأهداف الاستراتيجية للمؤسسات التعليمية.

أولًا: مفهوم إدارة التنوع:

يشير التنوع إلى مجموعة من الاختلافات بدءًا من تلك التي تعتمد على المجموعات الاجتماعية وبالتالي المشتركة مثل: الجنس، العرق/الإثنية، العمر، الدين، الإعاقة؛ إلى تلك الخصائص الفردية بما في ذلك المؤهلات، أسلوب الحياة، الاهتمامات الشخصية، المواهب، الكفاءات، القيم، المعتقدات، وغيرها كثير (Kirton & Greene, 2021)، وتضمن إدارة التنوع توفير العوامل المشجعة للتطوير المستمر لقوة العمل المتنوعة عن طريق خلط هذه الاختلافات الفعلية بين العاملين لتحقيق أقصى قدر من الإنتاجية، وتنطوي إدارة التنوع على زرع ثقافة داعمة لجميع العاملين بأهمية احترام الاختلافات بينهم، ويتعين على الإدارة العليا دعم التنوع في مكان العمل بقوة كهدف للمنظمة، وتشمل مبادرات التنوع في استراتيجيات الأعمال داخل المنظمة (Ivancevich & Gilbert, 2000)، كما تحمل إدارة التنوع مجموعة واسعة من الدلالات، لكنها تشير في الغالب إلى الإجراءات التنظيمية الطوعية الرامية إلى إيجاد عملية لإدماج الموظفين من خلفيات مختلفة في الهياكل التنظيمية الرسمية وغير الرسمية من خلال سياسات وأحداث ومبادرات معينة (Gotsis & Kortezi, 2013, 949).

وتعرّف إدارة التنوع بأنها ممارسات تنظيمية مصممة لضمان الإنصاف في السياسات والإجراءات التنظيمية لتمكين جميع الموظفين من العمل بفاعلية (Kim., Lee & Kim, 2015, 262)، كما ويستند المفهوم الأساسي لإدارة التنوع في مؤسسات التعليم العالي إلى اعتبار أن الموارد البشرية العاملة في هذه المؤسسات قوة تنبثق من مكوناتها الثقافية المختلفة، مما يؤدي بالنهاية إلى إيجاد بيئة منتجة قادرة على استخدام جميع طاقات ومواهب القوى العاملة لتحقيق أهداف مؤسسات التعليم العالي من خلال زيادة القدرة على اجتذاب واستبقاء العاملين ذوي الكفاءات المرتفعة ورفع الروح المعنوية للموظفين (Euler & Wilke, 2008).

واستنتج (الحمزة، 2017، صفحة 146) بعض الاعتبارات لإدارة التنوع، وهي:

- أن مدخل إدارة تنوع الموارد البشرية يعتبر من المداخل متعددة الأبعاد والتي تشمل أبعاد التنوع المختلفة وتحقيق الأهداف التنظيمية والشخصية للعاملين معا.
- ضرورة دعم وتأييد الإدارة العليا بالمنظمة لهذا المدخل ومشاركة جميع العاملين في مختلف المستويات الإدارية في المنظمة في العمل على نجاحه.
- لا تعني إدارة تنوع الموارد البشرية فقط إدارة الاختلاف، ولكنها في نفس الوقت تعني إدارة التشابه بين الموارد البشرية أيضًا.
- يهدف مدخل إدارة تنوع الموارد البشرية إلى تطوير بيئة العمل وتحسينها سواء على المستوى المحلي أو على المستوى الدولي.
- يوفر هذا المدخل للمنظمات الخبرات والمهارات المتنوعة ويساهم في تطويرها لتواكب المتغيرات العالمية المعاصرة، ويثري القدرات والسياسات الإدارية، كما يزيد من فرص الإبداع والابتكار والتطوير، مما يحسن المركز التنافسي لها ويعظم ويدعم القدرة التنافسية لها، وبالتالي تحقيق النجاح والبقاء في دنيا الأعمال.
- يحقق مدخل إدارة التنوع مزايا تنافسية عديدة للمنظمات على المدى الطويل، لذلك فهو عملية مستمرة، وليست مؤقتة مما يجعلها جزءًا من ثقافة المنظمة وزيادة الاستثمار في التنوع لأنه يحقق قيمة مضافة للمنظمات.
- يشتمل مدخل إدارة التنوع على العديد من الاستراتيجيات والممارسات والأساليب الشخصية والتنظيمية مثل: استراتيجية التدريب على التنوع، التعلم التنظيمي، بناء فرق العمل المتنوعة.

ثانيًا: مبررات تطبيق إدارة التنوع بمؤسسات التعليم العالي

تعد الجامعات بيئة خصبة في التنوع، حيث إن الجامعات تحتوي على أعضاء هيئة تدريس من مختلف التخصصات، وبرتب أكاديمية مختلفة وخبرات متفاوتة، بالإضافة إلى أنهم حصلوا على مؤهلاتهم العلمية من جامعات ودول مختلفة ومتنوعة، مما يشكل لديهم أنماطًا ثقافية وطرق تفكير وسمات شخصية مختلفة مكتسبة من البيئة الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، وذلك يمكن أن يستثمر من قبل إدارة التنوع عند التعامل معهم على أساس قبول واحترام وتقدير هذا التنوع والاختلاف باعتباره مصدرًا من مصادر القوة والتميز التي تمتلكها الجامعة (سكر، 2019).

وتتضمن إدارة التنوع تشجيع أعضاء هيئة التدريس من الأقليات المتعددة بالاندماج مع أقرانهم بالعمل في الجامعات، وذلك بهدف إتاحة الفرصة لهذه الجامعات لمعالجة القضايا المتعلقة بالصورة الروتينية، مما يسهم في إيجاد إعداد شمولي للطلاب، ليتمكنوا من العيش والعمل ضمن مجتمع متنوع من كافة الأطياف، إذ تساعد إدارة التنوع في تطوير مهارات الاتصال والتواصل بين الأفراد من الثقافات المتعددة، مما يجعل ذلك ينعكس على استراتيجيات ومناهج إدارية ذات قيمة إضافية للجامعة، وكل ذلك يتطلب وجود أعضاء هيئة تدريس متنوعة (Syed& Kramar, 2009).

تساعد إدارة التنوع على جعل الجامعة أكثر انفتاحًا وشمولًا، إذ أن أبرز ما تؤول إليه إدارة التنوع هو تكريس الاحترام المتبادل بين أعضائها بغض النظر عن تنوعها، وتفرد شخصياتها، بالإضافة إلى منح أعضاء المنظمة الشعور بالرضا والأمان وبناء انتماءاتهم (المهاوش، 2021). كما تعمل إدارة التنوع على زيادة قدرة الجامعة التنظيمية والتعليمية في آن واحد، وجذب أعضاء هيئة تدريس من ذوي الخبرات والكفاءة والمرونة العالية، مما يعمل على رفع مستوى الرضا الوظيفي، وتحسين عملية صنع القرار والحد من الصراعات التنظيمية والفكرية والثقافية بين أعضاء هيئة التدريس، مما يكسب الجامعة مناخًا تنظيميًا مرنًا خاليًا ممن الممارسات والسلوكيات والتصرفات التميزية بين أعضاء هيئة التدريس (السامعي، 2021).

ثالثًا: معوقات تطبيق إدارة التنوع بمؤسسات التعليم العالي

أفرز حجم الجامعات وتوسعها وزيادة أعداد العاملين فيها واختلافهم العديد من العوامل التي تستدعي وجود إدارة خاصة بالتنوع، وذلك تبعًا للاختلافات الثقافية والاجتماعية والمعتقدات المتباينة فيما بين الأفراد، حيث إن إدارة التنوع تقوم على إيجاد نوع من التكامل والتناغم بين أعضاء هيئة التدريس والموظفين وبالتالي يمكن من خلالها معالجة العديد من القضايا التي تؤدي إلى تشكيل قوة عاملة، تحقق من خلالها الصالح العام للمنظمة، وللأفراد العاملين فيها، وبالتالي خلق قيمة مضافة للمنظمة (المهاوش، 2021).

وتتعدد معوقات تطبيق إدارة التنوع في مؤسسات التعليم العالي، والتي تحتاج إلى معالجة ومنها (Thomas, 2005) (Karsten, 2006):

- سوء فهم شائع بأن التنوع هو مجرد إعادة صياغة العمل بطريقة إيجابية.
- التزام أعضاء التنوع بالولاء للمجموعات المختلفة بدلًا من فريق وتنظيم في نهاية الأمر.
- زيادة الصراع بين أعضاء المنظمة.
- سوء الفهم بين أعضاء المنظمة، مما يؤدي إلى استبعاد بعض العاملين من فئات معينة.

- نقص أعضاء التنظيم الذين يحاولون العمل مما يؤدي إلى صعوبة التعاون مع أعضاء المنظمة المختلفين.
- صعوبة تطوير قوة وتماسك المجموعات المتنوعة، التماسك يتطور بشكل أفضل عندما يكونوا أعضاء المجموعة متشابهين.

ووضع (Thomas, 2005) بعض الآليات للقضاء على تلك المعوقات ومنها:

- الحفاظ على الممارسات التنظيمية بشكل عادل ومنصف من خلال التأكيد على السياسات التنظيمية العادلة، وإدراج ممارسات الموارد البشرية مثل التدريب والاختيار والتطوير وفرص الترقية وهيكل مكافأة عادل.
- السماح بتطوير مجموعة العمل بنجاح على مراحل من خلال مراحل التنمية، حيث يتم الاعتماد على قواعد ومعايير السلوك لتحقيق الأهداف.
- إعطاء الوقت الكافي لتطوير مجموعات العمل، وليتمكنوا من فهم القيم المتنوعة والنهج المتبع للمساعدة في تنفيذ مهمة المجموعة بصورة صحيحة.
- التركيز على التماسك لمجموعات العمل، بدلًا من العمل الفردي، حيث إن محاولات الفريق التي تُبنى على التقارب بين الأفراد وبعضهم البعض ضرورية لإنجاز العمل، وتسهم إدارة التنوع في زيادة حجم المعلومات وتوسيع نطاق وجهات النظر لأداء المجموعة.

رابعًا: استراتيجيات وسياسات التنوع في ممارسات العمل بالجامعات

يوضح عقيلي (2009) أن الاستراتيجيات هي ممارسات جديدة ومعاصرة ترسم سياسة تعامل المنظمة على الأجل الطويل مع العنصر البشري في العمل فيما يخص إدارة تنوع مواردها البشرية، وتتماشى هذه الاستراتيجيات مع استراتيجيات الجامعات، وذلك على غرار التكامل الاستراتيجي. وفي إطار استراتيجيات الجامعات فإنها تستطيع أن تلعب دورًا مهمًا في إدارة التنوع وفهمه من خلال سياساتها وممارساتها. وتتمثل تلك الاستراتيجيات في (Lamb, 2015):

الاستراتيجية الأولى (التسامح):

وتقوم هذه الاستراتيجية على ضرورة تجاهل الاختلافات حيث تتجاهل الجامعة الاختلافات وتعتزم استخدام الموارد البشرية دون النظر في هذه الاختلافات، وبالتالي تطبق سياسات موحدة في جميع المجالات، أي مشكلات في التطبيق ترجع إلى عوامل غير ثقافية، وتتضمن استراتيجية التسامح إحدى الأساليب الأتية:

- الإهمال: ويقوم هذا الأسلوب على تجاهل الاختلاف ككل، وذلك على أمل أن الموقف سوف يتحسن مع مرور الوقت، ومن أبرز عيوب هذه الاستراتيجية أن الاختلاف يزداد معه الأمر سوءًا بمرور الزمن حيث لم يتم تحديد مصادر الاختلاف وأسباب الاختلاف.
- الفصل الجسدي: وذلك من خلال إبعاد الأفراد أو الجماعات المختلفة عن بعضها، وذلك لضمان انعدام التفاعل بينهم سعيًا نحو إزالة الصراع الناتج عن الاختلاف، ومن أبرز عيوب هذه الاستراتيجية أن لها أثرًا سلبيًا على كفاءة وفاعلية المنظمة ككل خصوصًا في حالة وجود مستوى مرتفع من الاعتماد المتبادل بين الأفراد والجماعات.
- التفاعل المحدود: وذلك من خلال السماح للأفراد بالتفاعل بدرجة محدودة، ويكون هذا التفاعل من خلال المواقف الرسمية مثل الاجتماعات والتي يتم فيها تحديد جداول أعمال دقيقة وصارمة.

الاستراتيجية الثانية (الفهم):

وتقوم هذه الاستراتيجية على التقليل من التنوع وذلك بهدف تقليل مصادر التنوع بحيث ينتمي العمال إلى ثقافة واحدة تقريبًا على افتراض أن هذا سيسهل إدارة الموارد البشرية، وقد يحرم المنظمة من فوائد التنوع.

وتعتمد هذه الاستراتيجية على عامل كسب الوقت، وذلك لضمان أن الأطراف المختلفة بحالة هدوء نسبي مما يخفف حدة الصراع الناتج عن الاختلاف إلى أقل حد ممكن، وتقوم هذه الاستراتيجية بالبحث عن نقاط الوفاق وتجنب نقاط الخلاف، ويتميز هذا الأسلوب باللجوء إلى القوة وإلى العلاقات الإنسانية، كما تعتمد هذه الاستراتيجية على أسلوبين: الأول يتم من خلال التقليل من نقاط الاختلاف بين الأفراد، في حين يهتم الأسلوب الثاني بأوجه التوافق والقواسم المشتركة.

الاستراتيجية الثالثة (الرغبة في التواصل والحوار):

وتقوم المنظمة بتحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات من مختلف الثقافات للاستفادة من نقاط القوة واستثمار الفرص ومعالجة نقاط الضعف ومعالجة التحديات بفعالية.

وتهدف هذه الاستراتيجية بشكل أساسي لمعالجة المشكلات التي تنتج عن الاختلاف، ويتم ذلك من خلال تدخل السلطة العليا في المنظمة، بإقحام شخص مسؤول من مركز أعلى لعلاج الآثار السلبية للاختلاف، كما تعتمد الاستراتيجية على تحديد مصادر الاختلاف ومناقشتها، ويتم تنفيذ هذه الاستراتيجية ضمن مجموعة من الأساليب:

- تبادل وجهات النظر بين الموظفين والجماعات المختلفة خلال فترة من الزمن، وذلك بهدف تقريب وجهات النظر والتفاهم المتبادل.
- التركيز على الأهداف الاستراتيجية وذلك من خلال التركيز على جهود كل طرف من أطراف الخلاف واهتماماته، حيث قد يكون أحد هذه الأهداف هو بقاء واستمرار المنظمة على أرض الواقع ولكي يكون هذا الأسلوب فعالًا في معالجة الصراع الناتج من الاختلاف بين الموظفين في المنظمة، فإن

ذلك يوجب وجود اعتماد متبادل بين الجماعات، وأن يكون الهدف الاستراتيجي مرغوبًا فيه وله قيمة عالية من قبل كل مجموعة، ووجود صورة من صور المكافأة لإنجاز الهدف.

تتسم إدارة التنوع بالشمولية والتكامل بحيث تنعكس على كافة الجوانب الفنية والإدارية، وبشكل يشمل كافة المستويات الإدارية والفنية في المنظمة. وتتمثل سياسات إدارة التنوع في الموارد البشرية كافة برامج إدارة التنوع داخل المنظمة، مثل التزام الإدارة العليا ودعمها، ووضع سياسات تمنع التحيز وعدم العدالة وتساوي الفرص، والتوظيف، والتدريب والتطوير، وتقييم الأداء والترقيات والتعويضات (عقيلي، 2009).

وتشمل سياسات إدارة التنوع كافة العمليات الإدارية داخل المنظمة، وتتمثل أبرز تلك السياسات في (الحباب، 2020):

- التزام الإدارة العليا ودعمها، حيث تشمل إدارة التنوع العديد من جوانب العملية الإدارية والتي تحتاج إلى الدعم من الإدارة العليا ماديًا ومعنويًا، من خلال الإجراءات والقوانين والسياسات الضرورية لإدارة فعالة للتنوع.
- وضع سياسات تمنع التحيز وعدم العدالة وتساوي الفرص، حيث يجب أن تبني السياسات على فهم مختلف الفئات وسلوكياتهم والانتباه للإشاعات والأحكام المسبقة والتحيز ضد فئات معينة ومن خلال هذه السياسات يجب أن تتم إزالة العوائق والحواجز للإنجاز والتقدم المهني أمام جميع الفئات.
- التوظيف، حيث يجب على المنظمات وضع مواصفات ومؤهلات واضحة ومعلنة لعمليات استقطاب واختيار وتعيين الأفراد، وتقييمهم وتطورهم المهني بحيث تكون مبنية على المؤهلات والخبرات وبعيدة عن الاعتبارات غير المهنية.
- التدريب والتطوير، إن الهدف من التدريب والتطوير هو ضمان تحسين أداء الأفراد في المنظمات، لذا يجب ألا تقتصر إجراءات المنظمات على الاستقطاب والتعيين، بل يجب أن تشمل على كيفية الاحتفاظ بالجيد والمميز من الموارد البشرية.
- وتؤثر برامج التدريب والتطوير على العمل من خلال طريقتين: الأولى: عبر تحسين مهارات الفرد الضرورية لنجاحه بعمله وتحسين قدراته على القيام بأداء أفضل وهي البرامج التي تستهدف تنمية المهارات وتحسين فعالية الأفراد؛ والثانية: تستهدف تنمية الوعي وتجعلهم واعين للافتراضات التي يحملونها وجعلهم أكثر حساسية للفئات الأخرى، وإكسابهم مهارات الانفتاح على مختلف الثقافات والفئات، وفي هذا مساعدة للموارد البشرية في الكشف عن تحيزهم الخفي والذي يوجه تفكيرهم وتصرفاتهم نحو أفراد وجماعات معينة، وهذا ما تحرص عليه إدارة الموارد البشرية في المنظمات الناجحة حين تقوم بتصميم برامج تدريبية لمساعدة الموظفين على الفهم الكامل لثقافات الشعوب المختلفة (السالم، 2009).
- تقييم الأداء: هناك حاجة إلى إعادة النظر في طرق تقييم الأداء حيث يجب أن تعكس تلك الإجراءات الحاجة إلى إدارة التنوع الأمر الذي يعني أن النجاح سيكون مبنيًا على متطلبات ومواصفات جديدة، فهذا التقييم يجب أن يكون موضوعيًا ومبنيًا على احتياجات العمل وأن يكون عادلًا لكل أفراد المنظمة دون أن يكون تمييز لأحد بسبب صفاته الشخصية أو العرقية.
- الترقيات والتعويضات: تهدف الترقيات والتعويضات إلى تحسين الأداء عبر مكافأة الأفراد الذين يسهمون في أداء المنظمة، إن نظام المكافآت والحوافز الجيد يضمن علاقة مباشرة بين الجهد والمكافأة، فنظام الترقيات والدفع المبني على الأداء هي من مظاهر نظام المكافآت الجيد.

المحور الثاني: الخبرات العالمية في إدارة التنوع بمؤسسات التعليم العالي

تهتم العديد من دول العالم ومنظماته بإدارة التنوع سيما الجامعات، إيمانًا منها بأهمية الدور الذي تقوم به في تحقيق الأهداف من تنوع الموارد البشرية والتنوع الثقافي والاجتماعي والذي يسمح بتوفير بيئة عمل إيجابية تسمح بالتعاون وتبادل الخبرات، وفيما يلي يستعرض البحث بعض الجامعات التي تُفَعِل إدارة التنوع بها:

أولًا: خبرة جامعة ميتشجن وإدارة التنوع

كافحت مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة لخلق بيئات شاملة لجميع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين منذ بدايتها المتجانسة، ومع ذلك فإن هذ التطور الشامل لا يحدث بدون جهد والتزام مؤسسي، في الآونة الأخيرة كانت الكليات والجامعات أكثر تعمدًا بشأن تخصيص الموارد لجهود التنوع والإنصاف والشمول (Grim, Sánchez-Parkinson, Ting& Chavous, 2019).

تأسست جامعة ولاية ميتشيجن وهي عضو في اتحاد الجامعات الأمريكية وواحدة من أفضل 100 جامعة بحثية في العالم، في عام 1855. وهي مجتمع أكاديمي شامل معروف بتخصصاته الأكاديمية القوية تقليديًا وبرامجه المهنية، بالإضافة إلى مؤسسة الفنون. تربط مؤسساته متعددة التخصصات العلوم والإنسانيات والمهن بطرق عملية ومستدامة ومبتكرة لتلبية احتياجات المجتمع المتغيرة بسرعة. (Keystone Masterstudies, 2022)

وتعمل جامعة ولاية ميتشيجن على النهوض بالصالح العام بإرادة غير مألوفة لأكثر من 160 عامًا. تعد جامعة MSU من أفضل الجامعات العالمية، وهي تدفع حدود الاكتشاف لخلق عالم أفضل مع تزويد الطلاب بفرص تغير حياتهم، وفي عام 2015 شرعت جامعة ميتشجن في عملية تخطيط استراتيجي على مستوى المؤسسة مدتها خمس سنوات، جنبًا إلى جنب مع الأهداف المركزية لزيادة التطور والتنوع والدمج، تم تطوير 51 خطة من قبل الوحدات الأكاديمية والإدارية، قاد تنسيق عملية التخطيط والتنفيذ طاقم العمل وأعضاء هيئة التدريس على مستوى الوحدة؛ وكنتيجة مباشرة لذلك

أنشأت العديد من الوحدات الأكاديمية في الجامعة مناصب مديري التنوع الخاصة بها لقيادة وتنسيق ودعم وتنفيذ وإنشاء هياكل للمساءلة للخطط الاستراتيجية للوحدات (Grim, Sánchez-Parkinson, Ting& Chavous, 2019).

مبادرات الدمج بين الثقافات بجامعة ميتشجن:

- **بناء مجتمعات شاملة**

تعتقد جامعة ولاية ميتشيجن أن الاختلافات هي نقاط قوتها فالتنوع قوة، وبناء مجتمعات شاملة هو جوهر قيمها.

- **إنشاء منح التميز الشاملة**

من أهم قيم جامعة ولاية ميتشيجن هو الشمولية: توفر الشمولية فرصًا للمتعلمين من جميع الخلفيات لجلب شغفهم ومواهبهم والانضمام إلى مجتمع فكري نابض بالحياة مبني على الاحترام المتبادل .يتمتع مجتمع جامعة ولاية ميتشيجن بفرصة خلق تآزر داخل وعبر الأنظمة التنظيمية لدعم بيئة تعليمية وعمل شاملة من خلال تمويل "إنشاء التميز الشامل في جامعة ولاية ميتشيجن. ويوفر إنشاء منح التميز الشاملة فرصة للكليات والوحدات الأكاديمية للمشاركة في الجهود التي من شأنها تعزيز الجودة الأكاديمية، ومن خلال النتائج المفصلة بوضوح، تفيد الطلاب بشكل واضح وخلق مجتمع جامعي أكثر شمولًا للجميع.(Keystone Masterstudies, 2022)

- **فرقة العمل المعنية بالمساواة العرقية**

تلتزم جامعة ولاية ميتشيجن بالتنوع والإنصاف والشمول .حدد الرئيس ستانلي ثلاث قضايا أولية: مناخ الحرم الجامعي والسلامة، والأمن، وتنوع أعضاء هيئة التدريس والموظفين. وقد عملت لجنة توجيهية تابعة لشركة DEI على هذه المبادرات(KEYSTONE MASTERSTUDIES, 2022).

- **التنوع في جامعة ولاية ميتشيجن**

جامعة ولاية ميتشيجن هي مجتمع متنوع من الطلاب والعلماء المتفانين والرياضيين، والفنانين، والعلماء، والقادة.

يأتي الطلاب من جميع الولايات الخمسين و130 دولة .يقومون بإجراء البحوث والدراسة في الخارج والمشاركة في مئات المنظمات الطلابية والاستفادة من أكثر من 200 برنامج أكاديمي تقدمه جامعةMSU . (KEYSTONE MASTERSTUDIES, 2022)

في خريف عام 2019، التحق 39176 طالبًا جامعيًا بجامعة .MSU وشمل العدد 8700 طالب ملون كان عدد الطلاب والطالبات متساويًا تقريبًا. (Grim, Sánchez-Parkinson, Ting& Chavous, 2019):

مهام ومسؤوليات إدارة التنوع في جامعة ميتشجن

تتعدد مهام إدارة التنوع في جامعة ميتشجن وهي (Grim, Sánchez-Parkinson, Ting& Chavous, 2019):

1. **القيادة**
   - التغيير التنظيمي، جمع التبرعات، الاتصال.
   - الرد على حوادث الحرم الجامعي، تنفيذ الخطة الاستراتيجية.
   - تقديم المشورة لقيادة المدرسة، عمل اللجنة الإضافي.
   - الاتصال الاستراتيجي.
2. **البرمجة**
   - تنظيم، إدارة الأحداث، التقييمات بين الثقافات.
   - تقييم البرنامج، استطلاعات المناخ.
   - مكبرات الصوت الخارجية، الجوائز والاحتفالات.
   - التدريب المرتبط بالتنوع والدمج.
3. **مشاركة الكلية/ الموظفين**
   - التواصل، التوظيف، الحفظ.
   - تغييرات التقييم الرسمية.
   - تدريبات تربوية، تغيير المناهج.
4. **مشاركة الطلاب**
   - تقديم المشورة لمجموعات الطلاب، التوظيف
   - الاحتفاظ، النجاح، التواصل.
   - منتديات الطلاب، التعليم.
   - دعم النشاط الطلابي.

ثانيًا: خبرة جامعة مانشستر وإدارة التنوع

تلتزم جامعة مانشستر بتهيئة بيئة يتم فيها الاحتفال بالتنوع ويتم التعامل مع الجميع بشكل عادل، بغض النظر عن الجنس أو الهوية/الجنسية أو الإعاقة أو العرق أو الدين أو المعتقد أو التوجه الجنسي أو الحالة الزوجية أو العمر أو الجنسية. كما تلتزم الجامعة بتوفير بيئة شاملة لجميع الموظفين والطلاب والشركاء والزوار، ويتحقق ذلك من خلال المراجعة المستمرة للسياسات والتوجيه والتدريب الذي تقدمه الجامعة (The University of Manchester, 2022).

رؤية جامعة مانشستر لإدارة التنوع:

تتمثل الرؤية في أن يتم الاعتراف بها من قبل الموظفين والطلاب والخريجين والشركاء كمنظمة شاملة. سنفعل ذلك من خلال إنشاء مكان شامل ومميز للعمل والدراسة يتميز بالمساواة، ورؤية قيمة التنوع وحيث يكون لدى الجميع شعور بالانتماء، والالتزام الحقيقي بتكافؤ الفرص للموظفين والطلاب وبتوظيف قوة عاملة تعكس المجتمع المتنوع الذي تخدمه الجامعة.

وتتمثل إحدى القيم في صميم الرؤية والخطة الاستراتيجية للجامعة في الالتزام بالمساواة والتنوع وتكافؤ الفرص للجميع. ويشكل الدفاع عن المساواة والتنوع في جميع الأنشطة، بما في ذلك توظيف الموظفين وترقيهم جزءًا من التزام الجامعة بأحد أهدافها الأساسية وهي المسؤولية الاجتماعية حيث يؤمن كل فرد في مانشستر بأن عليه واجب ضمان اتباع وتنفيذ تشريعات المساواة والتنوع مع إدراك واحتضان وتقدير الاختلاف الذي يؤدي إلى تحسينات للجميع (The University of Manchester, 2022).

كما تلتزم الجامعة تمامًا بالوفاء بالتزاماتها موجب التشريعات المعتمدة، ويتم الحفاظ على سمعة مانشستر لتنوعها الثري وضمان تزويد جميع موظفيها وطلابها بالمعرفة اللازمة للحفاظ على الدراسة والعمل الشامل كليًا والاستمتاع ببيئة العمل. على سبيل المثال ما تمثله شبكات الموظفين المتخصصين والمنتديات والأحداث من طرق يتم الحفاظ من خلالها على الاتصال بالمجتمع ومشاركته في قضايا التنوع (The University of Manchester, 2022).

ثالثًا: خبرة جامعة لندن وإدارة التنوع

تأسست الجامعة على مبادئ المساواة وأنشئت لتوفير التعليم على أساس الجدارة، ومنذ ذلك الحين قامت بتعديل نظامها الأساسي ليشمل البيان التالي من قوانين جامعة لندن (University of London, 2022): " لا يجوز للجامعة التمييز ضد أي شخص على أساس العرق أو الجنسية أو الأصل العرقي أو الجنس أو التوجه الجنسي أو الحالة الاجتماعية أو الإعاقة أو السن أو الدين أو الخلفية الاجتماعية أو المعتقد السياسي".

وفي 2020-2021 حددت الجامعة رؤيتها المستقبلية وطموحها للإدماج من خلال استراتيجيتها للمساواة والشمول 2021- 2025 وتعمل الجامعة على خطة التمكين لتحقيق الأهداف الرئيسية التي حددتها استراتيجية الجامعة وتحديد مصفوفة الأداء التي تستخدمها لرصد ومراجعة تأثير العمل الإداري في المستقبل (University of London, 2022).

استراتيجية جامعة لندن للتنوع

بصفتها مؤسسة للتعليم العالي، فإن الجامعة عليها التزام قانوني لتلبية متطلبات قانون المساواة (2010)، وواجبات المساواة في القطاع العام المحددة المنصوص عليها في القسم 149 من قانون المساواة لعام 2010، والمحددة فيما يلي (University of London, 2022):

- تحديد ونشر أهداف المساواة، على الأقل كل أربع سنوات.
- نشر المعلومات لإظهار الامتثال لواجب المساواة، على الأقل سنويًا.

ويظل التزام الجامعة بالمساواة والإدماج قيمة مؤسسية رئيسية منصوص عليها في نظامها الأساسي، مع إدراك أن تبني المساواة والإدماج أمر بالغ الأهمية لنجاح الجامعة وأنه لا يمكننا تحقيق رؤيتها إلا في أن تكون جامعة ذات مستوى عالمي، وتتطلع إلى المستقبل وطموحة من خلال توظيف ودعم وتطوير الطلاب والموظفين على نطاق واسع ومجموعة متنوعة من الخلفيات.

وتحدد استراتيجية المساواة والشمول 2021-2025 الأهداف والنواتج الرئيسية والإطار الذي ستستخدمه لتسلسل القيادة والمساءلة بشأن المساواة والإدماج ورصد تقدمها. وستمكن هذه الاستراتيجية الجامعة من دعم وإنجاز مهمة جامعة لندن وقيمها وأهدافها الاستراتيجية المنصوص عليها في استراتيجية الجامعة(تحويل التعليم- صنع المستقبل 2020-2025)، وتتحمل لجنة المساواة والتنوع مسؤولية توفير التوجيه الاستراتيجي المناسب وتنسيق الإجراءات اليومية لضمان تقدم خطة العمل، كما تقدم لجنة المساواة والتنوع تقارير سنوية إلى مجلس الأمناء، والمجموعة التنفيذية لنائب رئيس الجامعة، والمجموعة الاستشارية للموظفين، ونقابات العمال، ورابطة الموظفين، ويعد هذا هو تقرير التنوع السنوي للجامعة ويتم نشره على الموقع الإلكتروني لضمان إتباع نهج الشفافية في إدارة التنوع البشري بالجامعة (University of London, 2022).

وتلتزم جامعة لندن كذلك بتوفير بيئة عمل آمنة ومأمونة حيث يمكن للجميع المساهمة بفعالية بقدراتهم المتميزة بغض النظر عن خصائصهم الشخصية، كما تعزز الجامعة الاحترام المتبادل والتسامح والتفاهم بين القوى العاملة المتنوعة. ويعد مجلس الأمناء مسؤولًا عن ضمان أن الجامعة تفي بواجباتها القانونية بموجب أحكام قانون المساواة (2010)، بما في ذلك واجب المساواة في القطاع العام، وضمان أن الأهداف المنصوص عليها في استراتيجيتها تخضع للرصد والتقدم (University of London, 2022).

الإطار المقترح:

الدليل الإرشادي المقترح لتطوير استراتيجيات وسياسات إدارة التنوع بالجامعات العُمانية في ضوء بعض الخبرات العالمية

أولًا: منطلقات بناء الدليل الإرشادي:

- ضعف تنويع إستراتيجيات التعامل مع تنوع الموارد البشرية بالجامعات العُمانية.
- الافتقار إلى سياسات واضحة تراعي التعامل مع تنوع الموارد البشرية بالجامعات العُمانية.
- الحاجة إلى اعتماد استراتيجيات متنوعة وسياسات واضحة ومحددة للارتقاء بالتعامل مع التنوع البشري بالجامعات العُمانية.

ثانيًا: الرؤية والرسالة:

- **الرؤية:** " التنوع وليد اختيار الكثيرين في واحد وإنشاء لون جديد يظهر الطاقات البشرية الكامنة ".

- **الرسالة:** تعزيز إدراج الموارد البشرية من ثقافات وخبرات متنوعة داخل الجامعة، من خلال وضع ضوابط وإجراءات تنظيمية تتبني استراتيجيات وسياسات فعَّالة تحترم التنوع بين العاملين وتعزز من عملية دمجهم وترقيتهم، وكذلك تقديم برامج تستفيد من المميزات الممكنة للتنوع لإظهار القدرات الكامنة للعاملين وتميز أداءهم.

ثالثًا: أهداف الدليل الإرشادي:

- تحديد ممارسات إدارة تنوع الموارد البشرية بالجامعات.
- تحديد عوامل النجاح الرئيسية لتقييم أفضل ممارسات إدارة التنوع البشري بالجامعات.
- عرض الاستراتيجيات المتنوعة لإدارة التنوع البشري بالجامعات.
- عرض سياسات التعامل مع التنوع البشري بالجامعات.

رابعًا: تصميم الدليل الإرشادي:

يستند الدليل الإرشادي المقترح إلى استراتيجيات متنوعة وسياسات واضحة ومحددة للارتقاء بالتعامل مع التنوع البشري بالجامعات العُمانية، ويمثل الدليل المقترح إطارًا شاملًا صُمِّم لمساعدة الجامعات العُمانية على ترجمة رؤيتها، أهدافها واستراتيجياتها إلى مجموعة متماسكة من مؤشرات قياس وتقييم الأداء الجامعي في إدارة التنوع البشري، من خلال ضوابط وإجراءات تنظيمية تمثل مؤشرات لقياس وتقييم أفضل ممارسات إدارة التنوع البشري بالجامعات، وذلك من أجل تبني سياسات فعَّالة تحترم التنوع بين العاملين و تعزز من عملية دمجهم وترقيتهم، وتستفيد من المميزات الممكنة للتنوع لإظهار القدرات الكامنة للعاملين وتميز أداءهم.

- **نموذج الدليل الإرشادي:**

يرتكز الدليل الإرشادي المقترح الذي تبناه البحث على أربعة أبعاد أساسية، يكون من خلالها ممارسات إدارة التنوع وعوامل نجاحها حاسمة لبناء ثقافة متميزة للجامعات العُمانية، وتتحدد فيما يلي:

البعد الأول: ممارسات إدارة تنوع الموارد البشرية بالجامعات:

ويقصد بها " الممارسات التي تتبعها الجامعات لتوفير مناخ يقبل التعامل مع تنوع الأفراد بشتى صوره، والاستفادة من مميزات التنوع، وإتباع إجراءات إدارية تعالج الاختلاف في الموارد البشرية، ودمج أفكار التنوع في العمليات الإدارية ".

البعد الثاني: عوامل النجاح الرئيسية لتقييم أفضل ممارسات إدارة التنوع البشري بالجامعات:

ويقصد بها " الاعتبارات التي يجب على الجامعة مراعاتها عند تبني مدخل إدارة التنوع، بما يحقق المزايا التي يمكن أن تجنيها الجامعة من التنوع ".

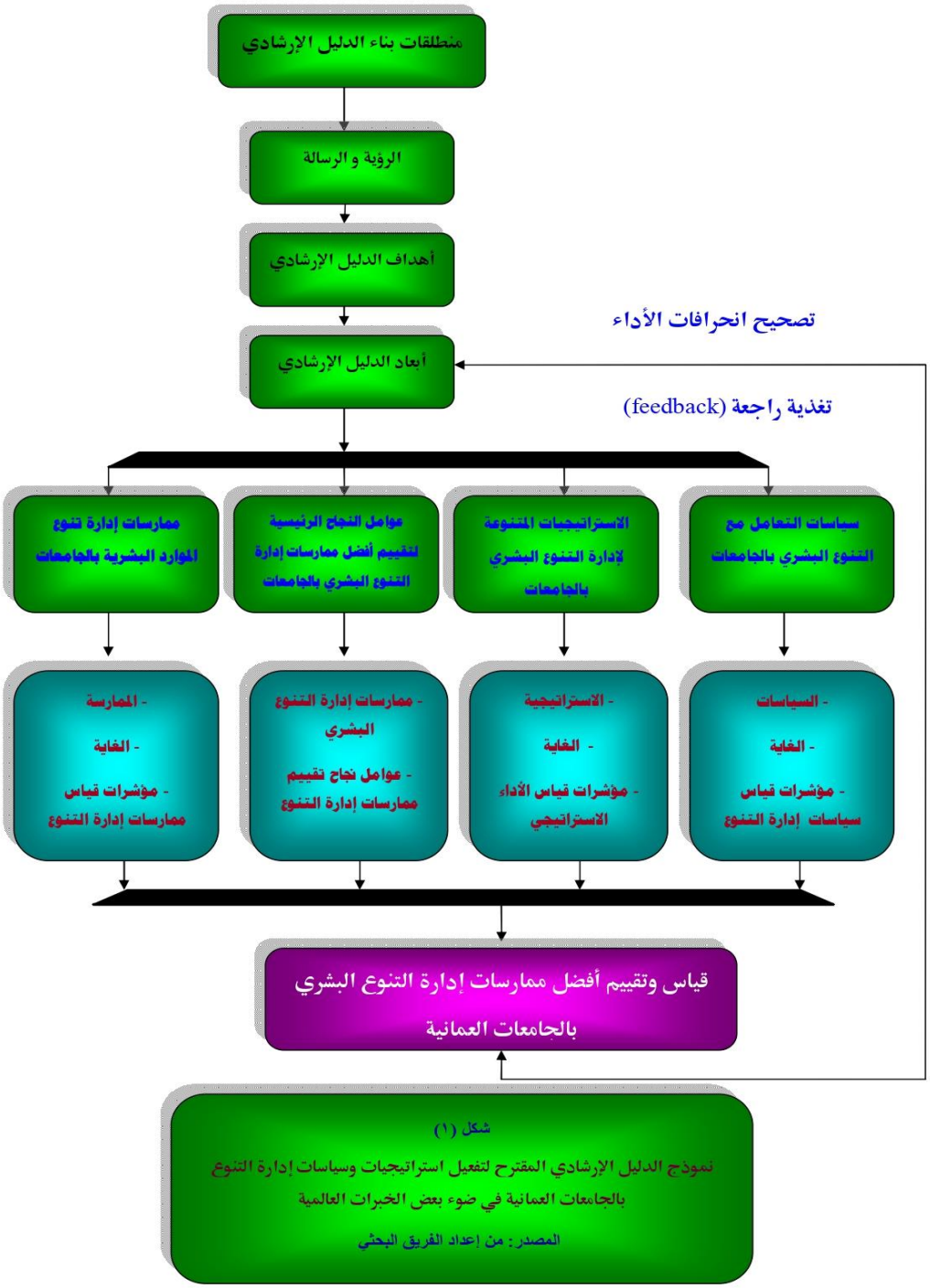
البعد الثالث: الاستراتيجيات المتنوعة لإدارة التنوع البشري بالجامعات:

ويقصد بها " وضع وتنفيذ برامج ومبادرات لإدارة التنوع على مستويات تنظيمية مختلفة، في ضوء الممارسات المثلى التي أثبتت نجاحها في الاستفادة من التنوع لتحقيق أداء تنافسي مستدام".

البعد الرابع: سياسات التعامل مع التنوع البشري بالجامعات:

ويقصد بها " المبادئ التوجيهية المستمرة حول النهج الذي تعتزم الجامعة إتباعه عند تبني مدخل إدارة التنوع في التعامل مع القوى البشرية في مختلف الجوانب المتعلقة بالأداء الجامعي ".

ويوضح الشكل التالي نموذج الدليل الإرشادي المقترح:



شكل (١)

نموذج الدليل الإرشادي المقترح لتفعيل استراتيجيات وسياسات إدارة التنوع بالجامعات العمانية في ضوء بعض الخبرات العالمية

المصدر: من إعداد الفريق البحثي

أ) تحكيم الدليل الإرشادي:

للوقوف على مدى ملائمة الدليل الإرشادي لقياس وتقييم قياس وتقييم أفضل ممارسات إدارة التنوع البشري بالجامعات العُمانية، بهدف تعزيز الدور الذي تؤديه استراتيجياتها وسياساتها في بناء ثقافة جامعية متميزة، تم عرض الدليل المقترح على السادة الخبراء المحكمين؛ وعددهم (25) من الأستاذة المتخصصين.

وصف العينة:

- **وصف العينة وفقًا لمتغير الوظيفة:**

جدول (1): التوزيع النسبي لأفراد العينة وفقًا للوظيفة

الوظيفة	العدد	النسبة المئوية
أستاذ	5	%20
أستاذ مساعد	9	%36
أستاذ مشارك	5	%20
رئيس شعبة موارد بشرية	1	%4
محاضر	2	%8
رئيس قسم المتطلبات العامة	1	%4
نائب مدير	1	%4
كاتب شؤون إدارية	1	%4
المجموع	25	%100

- **وصف العينة وفقًا لمتغير الدرجة العلمية:**

جدول (2): التوزيع النسبي لأفراد العينة وفقًا للدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	النسبة المئوية
دكتوراه	19	%76
ماجستير	6	%24
المجموع	**25**	**%100**

- **وصف العينة وفقًا لمتغير جهة العمل:**

جدول (3): التوزيع النسبي لأفراد العينة وفقًا لجهة العمل

جهة العمل	العدد	النسبة المئوية
جامعة التقنية والعلوم التطبيقية	16	%64
جامعة ظفار	3	%12
جامعة السلطان قابوس	5	%20
كلية البريمي الجامعية	1	%4
المجموع	**25**	**%100**

ب) المعالجة الإحصائية:

تم حساب نسب الاتفاق بين السادة الخبراء المحكمين على مدى ملائمة الدليل الإرشادي وفقًا لمعادلة (كوبر) (Cooper,1974,39):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وقد حدد "كوبر" مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق التي يجب أن تكون 85% فأكثر، كما استخدمت معادلة " لاوشي" (Lawshe,1975, 569) لحساب نسبة صدق المحتوى، وقد حدد "لاوشي" أن النسبة لا تقل عن النسبة الحرجة (0.37) لعدد (25) محكم، وجاءت النتائج على النحو التالي:

1) النتائج الإحصائية لمنطلقات بناء الدليل:

جدول (4): نسبة الاتفاق ونسبة صدق المحتوى لمنطلقات بناء الدليل

م	المفردات	مدى ملاءمة		نسبة الاتفاق	درجة الأهمية		نسبة الاتفاق	نسبة صدق المحتوى
		ملائم	غير ملائم		مهم	غير مهم		
1	ضعف تنويع إستراتيجيات التعامل مع تنوع الموارد البشرية بالجامعات العُمانية.	25		%100	25		%100	%100
2	الافتقار إلى سياسات واضحة تراعي التعامل مع تنوع الموارد البشرية بالجامعات العُمانية.	24	1	%96	24	1	%96	%92
3	الحاجة إلى اعتماد استراتيجيات متنوعة وسياسات واضحة ومحددة للارتقاء بالتعامل مع التنوع البشري بالجامعات العُمانية.	25		%100	25		%100	%100
	منطلقات بناء الدليل	**74**	**1**	**%98.67**	**74**	**1**	**%98.67**	**%97.33**

يبين جدول (4) نسبة الاتفاق ونسبة صدق المحتوى لمنطلقات بناء الدليل، حيث تراوحت نسبة الاتفاق لمدى الملائمة ما بين (96% - 100%)، وتراوحت نسبة الاتفاق لدرجة الأهمية ما بين (96% - 100%)، كما تراوحت نسبة صدق المحتوى ما بين (92% - 100%)، ولمنطلقات بناء الدليل ككل؛ بلغت نسبة الاتفاق لكل من مدى الملائمة ودرجة الأهمية (98.67%)، ونسبة صدق المحتوى (97.33%).

2) النتائج الإحصائية للرؤية والرسالة:

جدول (5): نسبة الاتفاق ونسبة صدق المحتوى للرؤية والرسالة

المفردات	مدى ملاءمة		نسبة الاتفاق	درجة الأهمية		نسبة الاتفاق	نسبة صدق المحتوى
	ملائم	غير ملائم		مهم	غير مهم		
- **الرؤية:** " التنوع وليد اختيار الكثيرين في واحد وإنشاء لون جديد يظهر الطاقات البشرية الكامنة ".	25		%100	25		%100	%100
- **الرسالة:** تعزيز إدراج الموارد البشرية من ثقافات وخبرات متنوعة داخل الجامعة، من خلال وضع ضوابط وإجراءات تنظيمية تتبني استراتيجيات وسياسات فعّالة تحترم التنوع بين العاملين وتعزز من عملية دمجهم وترقيتهم، وكذلك تقديم برامج تستفيد من المميزات الممكنة للتنوع لإظهار القدرات الكامنة للعاملين تميز أدائهم.	25		%100	25		%100	%100
الرؤية والرسالة	**50**		**%100**	**50**		**%100**	**%100**

يبين جدول (5) نسبة الاتفاق ونسبة صدق المحتوى للرؤية والرسالة، حيث بلغت نسبة الاتفاق لكل من مدى الملائمة ودرجة الأهمية ونسبة صدق المحتوى (100%) للرؤية والرسالة، وللرؤية والرسالة ككل؛ بلغت نسبة الاتفاق لكل من مدى الملائمة ودرجة الأهمية ونسبة صدق المحتوى (100%).

3) النتائج الإحصائية لأهداف الدليل:

جدول (6): نسبة الاتفاق ونسبة صدق المحتوى لأهداف الدليل

م	المفردات	مدى ملاءمة		نسبة الاتفاق	درجة الأهمية		نسبة الاتفاق	نسبة صدق المحتوى
		ملائم	غير ملائم		مهم	غير مهم		
1	تحديد ممارسات إدارة تنوع الموارد البشرية بالجامعات.	25		%100	25		%100	%100
2	تحديد عوامل النجاح الرئيسية لتقييم أفضل ممارسات إدارة التنوع البشري بالجامعات.	25		%100	25		%100	%100
3	عرض الاستراتيجيات المتنوعة لإدارة التنوع البشري بالجامعات.	25		%100	25		%100	%100
4	عرض سياسات التعامل مع التنوع البشري بالجامعات.	25		%100	25		%100	%100
	أهداف الدليل	**100**		**%100**	**100**		**%100**	**%100**

يبين جدول (6) نسبة الاتفاق ونسبة صدق المحتوى لأهداف الدليل، حيث بلغت نسبة الاتفاق لكل من مدى الملائمة ودرجة الأهمية (100%) لكل هدف من أهداف الدليل، كما بلغت نسبة صدق المحتوى (100%) لكل هدف من أهداف الدليل، ولأهداف الدليل ككل؛ بلغت نسبة الاتفاق لكل من مدى الملائمة ودرجة الأهمية (100%)، ونسبة صدق المحتوى (100%).

4) النتائج الإحصائية لأبعاد الدليل:

نتائج البعد الأول: ممارسات إدارة تنوع الموارد البشرية بالجامعات

جدول (7): نسبة الاتفاق ونسبة صدق المحتوى لممارسات إدارة تنوع الموارد البشرية بالجامعات

الممارسة	الغاية	مؤشرات قياس ممارسات إدارة التنوع	مدى ملاءمة		نسبة الاتفاق	درجة الأهمية		نسبة الاتفاق	نسبة صدق المحتوى
			ملائم	غير ملائم		مهم	غير مهم		
1. الالتزام الاستراتيجي.	1. تشجيع الإدارة العليا تطبيق سياسات التنوع بالجامعة بما يحقق أهدافه. 2. خلق فرص التنوع المهاري في الجامعة كإستراتيجية استباقية.	- وضوح رؤية ورسالة الجامعة. - توافر خطة إستراتيجية لإدارة التنوع بالجامعة واضحة " الأهداف، الجدول الزمني، والميزانية ". - الاشتراك في الميثاق العالمي للتنوع والمواثيق الدولية التابعة لمنظمات العمل المدني. - تمثيل إدارة التنوع بالجامعة في المحافل العلمية والرسمية بمتحدث رسمي من العاملين بالجامعة.	25		%100	25		%100	%100
2. استقطاب وتعيين الكفاءات البشرية المتنوعة.	1. البحث عن أفضل العناصر والكفاءات من الموارد البشرية الموجودة في سوق العمل الداخلي والخارجي للعمل بالجامعة. 2. استقطاب قوة عمل متنوعة في التوجهات والخبرات بما يخلق بيئة عمل جامعي تتسم بالإبداع والابتكار. 3. خلق القيمة المضافة للأداء الجامعي المتميز وزيادة الإنتاجية.	- توافر سياسة واضحة للاستقطاب والتعيين بالجامعة وفقًا لمعايير واضحة ومحددة. - تعيين العاملين المتنوعين في جميع المستويات الإدارية بالجامعة. - عدد القوى العاملة المتنوعة التي تم استقطابها وتوظيفها بالجامعة. - عدد القوى العاملة المتنوعة التي تم الاحتفاظ بها في الجامعة.	25		%100	25		%100	%100
3. مشاركة ونشر المعرفة.	1. نقل المعرفة الضمنية المخزنة في العقل البشري إلى معرفة صريحة يعلمها جميع العاملين بالجامعة. 2. توفير نظم تعلم فعّالة داخل الجامعة تدعم وتطور التنوع المهاري.	- فعالية نظام الاتصالات الداخلي بالجامعة بما يسمح للمعلومات الهامة بالتحرك. - توافر سياسة نشر للمعلومات التي يتم تقديمها في الاجتماعات بالجامعة. - توافر قواعد للمعلومات والبيانات يتم فيها تسجيل كل ما يتعلق بالعمل الجامعي.	23	2	%92	25		%100	%92
4. التدريب على التنوع وتقبل الآخر.	1. تنمية وعي القوى العاملة بالثقافاتِ المختلفة الموجودة داخل الجامعة. 2. إكساب القوى العاملة مهارة تقبل الثقافات المختلفة الموجودة داخل الجامعة. 3. خلق سياسة احتواء لجميع العاملين بالجامعة بما يحقق فرص التنوع المهاري.	- وضوح رؤية ورسالة الجامعة. - توافر قيادات جامعية ذات رؤى إستراتيجية. - فعالية نظام الاتصالات الداخلي بالجامعة بما يسمح للمعلومات الهامة بالتحرك. - أثر/ عدد برامج التدريب المصممة لتدريب القوى العاملة بالجامعة على الفهم الكامل وتقبل الثقافات المختلفة الموجودة داخل الجامعة. - أثر/ عدد برامج التنمية المهنية وتطوير العاملين لمواجهة عقبات التنوع البشري بالجامعة. - الميزانية المخصصة للتدريب على التنوع.	24	1	%96	24	1.00	%96	%92

5. بناء فرق العمل المتنوعة.	1. تحقيق الأهداف التنظيمية للجامعة. 2. توظيف المهارات المتكاملة الناتجة عن التنوع البشري لتحقيق الأهداف المشتركة بين العاملين بالجامعة.	- تركيز الإدارات على بناء فرق عمل متنوعة بالجامعة. - توافر نظام مكافآت عادل ومتكامل للعاملين بالجامعة. - أثر/ عدد برامج التنمية المهنية وتطوير العاملين لمواجهة عقبات التنوع البشري بالجامعة.	23	2	%92	24	1.00	%96	%88
6. بناء ثقافة تنظيمية تقبل التنوع.	1. تهيئة بيئة عمل جامعية تقبل التنوع. 2. خلق ثقافة تنظيمية بالجامعة تساعد على دمج الثقافات المتنوعة.	- وضوح رؤية ورسالة الجامعة. - توافر قيادات جامعية ذات رؤى إستراتيجية. - فعالية نظام الاتصالات الداخلي بالجامعة بما يسمح للمعلومات الهامة بالتحرك. - توافر نظام مكافآت عادل ومتكامل للعاملين بالجامعة.	24	1	%96	25		%100	%96
7. تحقيق العدالة والمساواة في سياسات الموارد البشرية.	1. الاستثمار الأمثل للطاقات الكامنة للعاملين بالجامعة. 2. التنويع في الحوافز والمكافآت وفقًا لمستوى الأداء.	- توافر قيادات جامعية ذات رؤى إستراتيجية. - فعالية نظام الاتصالات الداخلي بالجامعة بما يسمح للمعلومات الهامة بالتحرك. - أثر/ عدد برامج التنمية المهنية وتطوير العاملين لمواجهة عقبات التنوع البشري بالجامعة.	23	2	%92	24	1.00	%96	%88
8. تحفيزومكافآت لعمليات الأداء المتميزة.	1. ضمان عملية تحفيزية متميزة للعاملين بالجامعة. 2. وضع نظام مكافآت لعمليات التنوع بكافة أنواعها.	- توظيف نظم الحوافز والمكافآت في جذب الخبرات المؤهلة للعمل بالجامعات. - توافر نظام متكامل من المزايا المادية، والعينية والنفسية للمتميزين والكفاءات.	24	1	%96	25		%100	%96
9. الحفاظ على التوازن بين الحياة العملية و الأسرية.	1. تطبيق الإدارة المرنة بما يراعي الاحتياجات الشخصية والأسرية للعاملين بالجامعة. 2. تحقيق التوازن بين متطلبات العمل والحياة الأسرية للعاملين بالجامعة. 3. تحقيق الاستقرار الوظيفي والنفسي للعاملين بالجامعة.	- تتوافر عناصر جودة الحياة الوظيفية للعاملين بالجامعة. - تلبية احتياجات جميع المستفيدين بالجامعة. - توافر الخدمات الترفيهية والاجتماعية للعاملين بالجامعة. - تحقق الرضا الوظيفي للعاملين بالجامعة.	23	2	%92	23	2.00	%92	%84
10. دعم الإدارة العليا لتنوع الموارد البشرية.	1. وضع إجراءات وقوانين ولوائح فعالة لإدارة التنوع بالجامعة. 2. تبني استراتيجيات وسياسات فعّالة تحترم التنوع البشري بالجامعة.	- تضمين دعم الإدارة العليا للتنوع البشري داخل الجامعة في " الرؤية، الرسالة، والأهداف ". - توافر قيادات جامعية ذات رؤى إستراتيجية. - العمل بروح الفريق بجميع الإدارات بالجامعة.	25		%100	25		%100	%100
			239	**11**	**%95.60**	**245**	**5**	**%98**	**%93.60**

يبين جدول (7) نسبة الاتفاق ونسبة صدق المحتوى لممارسات إدارة التنوع، حيث تراوحت نسبة الاتفاق لكل من مدى الملائمة ودرجة الأهمية ما بين (92% - 100%)، كما تراوحت نسبة صدق المحتوى ما بين (84% - 100%)، ولممارسات إدارة التنوع ككل؛ بلغت نسبة الاتفاق لمدى الملائمة (95.60%)، وبلغت نسبة الاتفاق لدرجة الأهمية (98%)، ونسبة صدق المحتوى (93.60%).

نتائج البعد الثاني: عوامل النجاح الرئيسية لتقييم أفضل ممارسات إدارة التنوع البشري بالجامعات

جدول (8): نسبة الاتفاق ونسبة صدق المحتوى لممارسات إدارة التنوع البشرى بالجامعات

م	ممارسات إدارة التنوع البشري	عوامل نجاح تقييم ممارسات إدارة التنوع	مدى ملاءمة		نسبة الاتفاق	درجة الأهمية		نسبة الاتفاق	نسبة صدق المحتوى
			ملائم	غير ملائم		مهم	غير مهم		
1	عقد برامج تدريبية مستمرة لجميع العاملين بالجامعة تنمي التجاوب مع ثقافة التنوع.	تضمين الأهداف الإستراتيجية للجامعة هدف إحداث تغييرات تدعم التنوع في المناخ التنظيمي.	25		%100	25		%100	%100
2	وضع نتائج تدريب العاملين على التجاوب مع التنوع موضع التطبيق.	تبني سياسة ثابتة ودائمة تراعي التنوع البشري بمختلف أنشطة الجامعة.	25		%100	25		%100	%100
3	يساعد الجامعة على التعامل بفاعلية وكفاءة مع المتغيرات البيئية.	تحقيق المرونة في النظام الإداري بالجامعة.	24	1	%96	24	1	%96	%92
4	منح مكافآت خاصة للقيادات التي تبذل جهودًا خاصة في تنمية مهارات العاملين في التجاوب مع التنوع البشري.	التحول الإداري بالجامعة نحو ما يعرف بالآثار الرمزية.	23	2	%92	23	2	%92	%84
5	غياب الحكم المسبق والتميز والتقليل من النزاعات بين المجموعات.	تحقيق التعددية في المورد البشري والتكامل الهيكلي والتناغم التنظيمي.	24	1	%96	24	1	%96	%92
6	قدرات العاملين بالجامعة على الإبداع والابتكار في أدائهم الوظيفي.	تحقيق نتائج ذهنية متميزة للعاملين بالجامعة.	25		%100	25		%100	%100
7	اكتساب الجامعة سمعةً إيجابيةً من خلال تنوع مواردها البشرية و القدرة على جذب الكفاءات المتميزة والاحتفاظ بها.	تحقق الميزة الاقتصادية والتنافسية للجامعة.	25		%100	25		%100	%100
	البعد الثانى		**171**	**4**	**%97.71**	**171**	**4**	**%97.71**	**%95.43**

يبين جدول (8) نسبة الاتفاق ونسبة صدق المحتوى لممارسات إدارة التنوع البشرى بالجامعات، حيث تراوحت نسبة الاتفاق لكل من مدى الملائمة ودرجة الأهمية ما بين (92% - 100%)، كما تراوحت نسبة صدق المحتوى ما بين (84% - 100%)، ولممارسات إدارة التنوع البشرى ككل؛ بلغت نسبة الاتفاق كل من مدى الملائمة ودرجة الأهمية (97.71%)، ونسبة صدق المحتوى (95.43%).

نتائج البعد الثالث: الاستراتيجيات المتنوعة لإدارة التنوع البشري بالجامعات

جدول (9): نسبة الاتفاق ونسبة صدق المحتوى لاستراتيجيات المتنوعة لإدارة التنوع البشري بالجامعات

الاستراتيجية	الغاية	مؤشرات قياس الأداء الاستراتيجي	مدى ملاءمة		نسبة الاتفاق	درجة الأهمية		نسبة الاتفاق	نسبة صدق المحتوى
			ملائم	غير ملائم		مهم	غير مهم		
1. تطوير الوعي بأهمية التنوع.	1. مساعدة العاملين بالجامعة من ذوي الثقافات المختلفة بأهمية التنوع البشري. 2. تعزيز سبل الاستفادة من التنوع البشري بالجامعة في تحقيق أهدافها الاستراتيجية.	- تتفهم إدارة الجامعة جوانب تنوع مواردها البشرية. - توجد استراتيجيات متنوعة للجامعة في التعامل مع القوى البشرية المتنوعة. - تحرص الجامعة على تطبيق الاستراتيجيات الموضوعة لإدارة التنوع في مواردها البشرية.	25		%100	25		%100	%100
2. فهم ديناميات الاختلاف.	1. التخطيط للتفاعل مع الثقافات المختلفة بالجامعة في ضوء الوعي بديناميكية منع التحيز والتميز. 2. تعزيز التواصل والتعامل بطريقة ودودة وأكثر عقلانية فيما بين القوى البشرية المتنوعة بالجامعة.	- تتجنب إدارة الجامعة التحيز والتميز والمعاملة غير العادلة في التعامل مع القوى البشرية المتنوعة. - تعزز إدارة الجامعة سبل استدامة الاتصال الجيد مع مختلف القوى البشرية. - تولي إدارة الجامعة الاهتمام لجانب التعامل بروح التسامح مع مواردها البشرية المتنوعة. - تلبي الجامعة جميع احتياجات مواردها البشرية المتنوعة.	25		%100	25		%100	%100

3. التكيف مع التنوع	1. إكساب العاملين بالجامعة القيم والسلوكيات والمواقف والممارسات والسياسات والهياكل التي تجعل من الممكن للتواصل بين الثقافات المختلفة من خلال توجيه منظم للكفاءات الثقافية المتنوعة. 2. إدراك واحترام وتقدير الثقافات المتنوعة ودمج هذه القيم في النظام الإداري بالجامعة.	- تنمي إدارة الجامعة ثقافة الحوار بين القوى البشرية المتنوعة. - تتيح الجامعة فرصة مشاركة القوى البشرية المتنوعة في الأنشطة المختلفة. - تظهر إدارة الجامعة احترامها لجميع حالات التنوع.	25	%100		25	%100	%100
4. مأسسة المعرفة الثقافية.	1. دمج المعرفة الثقافية في كل جانب من جوانب الجامعة. 2. استجابة السياسات الداخلية ككل للتنوع الثقافي بالجامعة بما يعكس صورة إيجابية لجميع الثقافات.	- تعمل إدارة الجامعة على تعزيز سبل الاستفادة من تنوع مواردها البشرية. - توفر إدارة الجامعة برامج لتدريب الكوادر بهدف تنمية قدراتهم على الاستفادة الفعالة من المعرفة المتنوعة المكتسبة.	24	%96	1	25	%100	%96
البعد الثالث			**99**	**%99**	**1**	**100**	**0**	**%100**	**%99**

يبين جدول (9) نسبة الاتفاق ونسبة صدق المحتوى للاستراتيجيات المتنوعة لإدارة التنوع البشري، حيث تراوحت نسبة الاتفاق لمدى الملائمة ما بين (96% - 100%)، وبلغت نسبة الاتفاق لدرجة الأهمية (100%) لكل استراتيجية، كما تراوحت نسبة صدق المحتوى ما بين (96% - 100%)، وللاستراتيجيات المتنوعة لإدارة التنوع البشري ككل؛ بلغت نسبة الاتفاق لمدى الملائمة (99%)، وبلغت نسبة الاتفاق لدرجة الأهمية (100%%)، ونسبة صدق المحتوى (99%).

نتائج البعد الرابع: سياسات التعامل مع التنوع البشري بالجامعات

جدول (10): نسبة الاتفاق ونسبة صدق المحتوى لسياسات التعامل مع التنوع البشري بالجامعات

السياسات	الغاية	مؤشرات قياس سياسات إدارة التنوع	مدى ملاءمة		نسبة الاتفاق	درجة الأهمية		نسبة الاتفاق	نسبة صدق المحتوى
			ملائم	غير ملائم		مهم	غير مهم		
1. تقدير التنوع.	1. قبول الاختلافات واحترامها بين الثقافات وداخلها. 2. تقاسم ثقافة مشتركة بين أعضاء المجموعات العرقية واللغوية والدينية	- تتيح إدارة الجامعة لمواردها البشرية المتنوعة الاحتفال بمناسباتهم المختلفة. - تعتمد الجامعة سياسات واضحة للتعامل مع الخصوصية الثقافية بين العاملين. - توظف إدارة الجامعة سياسات واضحة ومحددة في التعامل مع تنوع القوى البشرية.	25	-	%100	25	-	%100	%100
2. التقييم الذاتي للتنوع.	1. مساعدة العاملين على أن يصبحوا أكثر وعيًا بسياسة إدارة الجامعة التي تساعدها على تعزيز قدراتهم في التكيف مع الثقافات الأخرى. 2. توجيه العمليات الإدارية بالجامعة نحو تحقيق الكفاءة الثقافية.	- يتم تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين بالجامعة بناء على نتائج تقييم أدائهم. - تهيئ الجامعة فرص التدريب لجميع العاملين. - للجامعة سياسات واضحة ومحددة للتعامل مع تنوع الموارد البشرية فيها.	25	-	%100	25	-	%100	%100

3. تعزيز الشفافية في إدارة التنوع.	1. توضيح رؤية القيادات العليا في الجامعة ورسالتهم التي يتبنوها، لتحقيق أهداف خطة الجامعة الاستراتيجية لإدارة التنوع. 2. توفير مناخ مناسب في بيئة العمل الجامعي يتبع السياسات التحفيزية التي تساعد العاملين على التفاعل مع التنوع داخل الجامعة.	- تعتمد إدارة الجامعة سياسات مستدامة لجذب موارد بشرية متنوعة. - تحرص إدارة الجامعة على توظيف موارد بشرية متنوعة. - تتسم الأسس التي تعتمدها الجامعة بنظام الترقيات بالموضوعية. - تمنح إدارة الجامعة الحوافز للعاملين بناء على أدائهم الوظيفي. - تحدد رواتب وأجور العاملين بناء على تحليل وتقييم وظائفهم.	25	-	%100	25	-	%100	%100
	البعد الرابع		**75**	**0**	**%100**	**75**	**0**	**%100**	**%100**
	أبعاد الدليل		**584**	**16**	**%97.33**	**591**	**9**	**%98.50**	**%95.83**

يبين جدول (10) نسبة الاتفاق ونسبة صدق المحتوى لسياسات التعامل مع التنوع البشري بالجامعات، حيث بلغت نسبة الاتفاق لكل من مدى الملائمة ودرجة الأهمية ونسبة صدق المحتوى (100%) لكل سياسة من السياسات، ولسياسات التعامل مع التنوع البشري ككل؛ بلغت نسبة الاتفاق لكل من مدى الملائمة ودرجة الأهمية ونسبة صدق المحتوى (100%).

ولأبعاد الدليل ككل؛ بلغت نسبة الاتفاق لمدى الملائمة (97.33%)، وبلغت نسبة الاتفاق لدرجة الأهمية (98.50%)، كما بلغت نسبة صدق المحتوى (95.83).

استخلاصات البحث وأهم توصياته:

من خلال النظرة التحليلية للأدب النظري والدراسات السابقة، توصَّل البحث إلى مجموعة من الاستخلاصات يعرضها في النقاط التالية:

- أنَّ قياس وتقييم ممارسات إدارة التنوع البشري بالجامعات العُمانية يستهدف اعتماد استراتيجيات متنوعة وسياسات واضحة ومحددة للارتقاء بالتعامل مع التنوع البشري.
- تمثل مؤشرات قياس وتقييم ممارسات إدارة التنوع البشري بالجامعات العُمانية نظامًا متكاملًا لتعزيز إدراج الموارد البشرية من ثقافات وخبرات متنوعة داخل الجامعة، من خلال وضع ضوابط وإجراءات تنظيمية تتبنى استراتيجيات وسياسات فعَّالة تحترم التنوع بين العاملين وتعزز من عملية دمجهم وترقيتهم، وكذلك تقديم برامج تستفيد من المميزات الممكنة للتنوع لإظهار القدرات الكامنة للعاملين وتميز أداءهم، ومن ثم يعكس هذا النظام نتائج ممارسات إدارة التنوع البشري بالجامعة وربطها باستراتيجيتها ورسالتها من خلال مجموعة من الجوانب التي يتم تحديدها في ضوء رؤية ورسالة الجامعة وأهدافها، ويتفق ذلك مع ما خلص إليه البحث في خبرة جامعة مانشستر لإدارة التنوع.
- تُعد الممارسات التي تتبعها الجامعات العُمانية (لتوفير مناخ يقبل التعامل مع تنوع الأفراد بشتى صوره، والاستفادة من مميزات التنوع، واتباع إجراءات إدارية تعالج الاختلاف في الموارد البشرية، ودمج أفكار التنوع في العمليات الإدارية)، بمثابة تقنية موضوعية بسبب منهجها العلمي في تحديد الأهمية النسبية لغايات ومؤشرات قياس إدارة التنوع، وهذا ما نصت عليه استراتيجية جامعة لندن لإدارة التنوع.
- تتحقق المزايا التي يمكن أن تجنيها الجامعات العُمانية عند تبني مدخل إدارة التنوع، من خلال خلق توليفة من الأهداف الاستراتيجية التي تدعم التنوع في المناخ التنظيمي، والسياسات الثابتة التي تراعي التنوع البشري بمختلف أنشطة الجامعة، والتي تعزّز بعضها البعض وتحقق التفاعل والترابط والتكامل فيما بينها لبيان مساهمة الأنشطة والأفراد والإدارة في الوصول إلى الأهداف الاستراتيجية، وتحقق عوامل النجاح الرئيسية لتقييم أفضل ممارسات إدارة التنوع البشري بالجامعات العُمانية، وهذا بما يتماشى مع مهام ومسؤوليات إدارة التنوع في جامعة ميتشجن.
- هناك صعوبة في وضع مؤشرات أو معايير لتفعيل استراتيجيات وسياسات إدارة التنوع بالجامعات العُمانية، إلا أنَّه من الممكن أن نتصور بعض مؤشرات الأداء الاستراتيجي لتنفيذ برامج ومبادرات لإدارة التنوع على مستويات تنظيمية مختلفة، في ضوء الممارسات الفضلى التي أثبتت نجاحها في الاستفادة من التنوع لتحقيق أداء تنافسي مستدام، وتحقق غايات الاستراتيجيات المتنوعة لإدارة التنوع البشري بالجامعات العُمانية.
- يمد القياس والتقييم لسياسات التعامل مع التنوع البشري بالجامعات العُمانية متخذي القرار بالمعلومات الكافية؛ لاتخاذ قرارات ناجحة، ويكون في بعض الأحيان بمثابة أداة لكشف وتحديد المعوقات والسلبيات، ويحدِّد أيضًا مسببات الخلل والإخفاق في سياسات إدارة التنوع، كما يساعد الجامعة على تحسين أدائها المستقبلي في إدارة التنوع البشري.

- إنَّ توظيف أبعاد الدليل الإرشادي المقترح في قياس وتقييم أداء الجامعات العُمانية لإدارة التنوع البشري، يقدم لها الفرصة لتشكيل سلسلة منتظمة لمؤشرات الأداء الجامعي في تحديد ممارسات إدارة تنوع الموارد البشرية، وتحديد عوامل النجاح الرئيسية لتقييم أفضل ممارسات إدارة التنوع البشري، واعتماد الاستراتيجيات المتنوعة والسياسات الواضحة، وذلك من خلال تحديد نقاط قوتها وضعفها ومن ثم تحديد احتياجاتها وتطلعاتها المستقبلية في بناء ثقافة جامعية متميزة.

كما يقدم البحث بعض التوصيات والمقترحات لتحسين مستقبل الجامعات العُمانية من خلال تطوير استراتيجيات وسياسات إدارتها للتنوع البشري، من حيث (مؤشرات قياس ممارسات إدارة التنوع، عوامل نجاح تقييم ممارسات إدارة التنوع، مؤشرات قياس الأداء الاستراتيجي، مؤشرات قياس سياسات إدارة التنوع)، بما يسهم في تحقيق ثقافة متميزة لإدارة التنوع البشري، وذلك فيما يلي:

1. توظيف الدليل المقترح في تطوير استراتيجيات وسياسات إدارة التنوع بالجامعات العُمانية، لشموله على مجموعة الأبعاد المتضمنة عددًا من مؤشرات قياس الأداء، وبالشكل الذي يقدم الصورة الواضحة والموضوعية لنتائج الأداء الجامعي لإدارة التنوع البشري.
2. لنجاح تحقيق أهداف تطبيق الدليل المقترح فإنَّ الجهات المعنية بتطوير التعليم العالي العُماني مطالبة بتوفير المستلزمات والمتطلبات الضرورية لنجاح تطبيقه وتحقيق أهدافه والتي تتمثل بما يأتي:

- التأكيد على الإدارات العليا في الجامعات للاستيعاب الكامل لممارسات واستراتيجيات وسياسات التعامل مع التنوع البشري، والمحددة بالدليل بكل أبعاده وغاياته ومؤشرات قياسها، وبحيث يصبح لهذه الأبعاد ومؤشرات قياسها مفاهيم مشتركة على صعيد الجامعة.
- إسناد الإدارة العليا المسؤولة عن قياس وتقييم أداء الجامعات في وزارة التعليم العالي العُماني، لنظام تفعيل استراتيجيات وسياسات إدارة التنوع بالجامعات للخبراء والمختصين، بوضع استراتيجيات متنوعة لتنفيذ سياسات واضحة تتبنى مؤشرات القياس المحددة لتحقيق الغايات المحققة للأبعاد الأربعة في الدليل المقترح.
- وضع نظام إطار تنظيمي وقانوني لاستقطاب وتعيين الكفاءات البشرية المتنوعة من ذوي الخبرة، واستدامة التنوع بالموارد البشرية بالجامعة.
- تعزيز الموارد المالية اللازمة لتفعيل نظام قياس الأداء الجامعي لإدارة التنوع البشري، وكذلك توفير السجلات لتقديم الأدلة على التطابق مع نتائج تطبيق مؤشرات القياس.
- إنشاء قسم متخصص في كل جامعة يُعد بمثابة قاعدة بيانات (Database) يتولى مسؤولية التنسيق مع الجهات المسؤولة عن التقييم، والجهات الإدارية الأخرى بهدف توفير المعلومات الكاملة والدقيقة لتعزيز استراتيجيات وسياسات إدارة التنوع البشري بالجامعة.

3. اعتماد نظام قياس وتقييم سنوي للأداء الجامعي لإدارة التنوع البشري، وذلك لتوفير فرص أفضل في الكشف عن التغيرات التي يمكن أن تطرأ سلبًا أو إيجابًا في مستويات الأداء، مع الإقرار بقيمة النتائج التي تم التوصل إليها واعتمادها وبذلك يتم النظر إلى نظام التقييم كعملية مستمرة.
4. من الضروري إحاطة الجامعة بنتائج تقييم أدائها، ولذلك نوصي أن تكون نتائج التقييم مُعلنة مع ضرورة مناقشة الجامعة بتقديراتها والاطلاع عليها، من خلال اعتماد مبدأ العلانية في التقييم ورفع السرية عنها لغرض توجيهها نحو تحسين أدائها، وكيفية معالجة نقاط ضعفها في إدارة التنوع البشري مستقبلًا.
5. وضع نظام حوافز ومكافآت يرتبط بنظام التقييم لغرض تشجيع الجامعات ذات الأداء المتميز في إدارة التنوع البشري على الاستمرار، والجامعات ذات الأداء الضعيف على التحسين وعلاج نقاط الضعف.
6. التوكيد على ضرورة أن تُقييم كل جامعة نفسها (ذاتيًا)، ولتحقيق هذا الغرض نوصي بإنشاء وحدات مركزية داخلية لتقييم الأداء الجامعي لإدارة التنوع البشري، تتولى مسؤولية تقييم أدائها وبشكل مستمر والعمل على دعمها ماديًا وبشريًا.
7. قيام الجامعة بإعداد الدراسات التقويمية المستمرة لجوانب أدائها المختلفة، من خلال دعم مراكز التميز البحثي، بحيث يتم الاستفادة من معطيات العلوم والثقافة الحديثة والخبرات العالمية في إدارة التنوع البشري، والتأكيد على تبادل الخبرات مع الجامعات الأجنبية بهذا الاتجاه.
8. الاستثمار الأمثل للموارد البشرية المتنوعة بالجامعات العُمانية كلٌّ حسب اختصاصه وإمكانياته، والاهتمام بالتطوير المهني لها من خلال تطوير البرامج والدورات المقدمة لتنمية قدرات (الهيئة التدريسية، والعاملين) على التجاوب مع ثقافة التنوع بالجامعة.
9. تعزيز استراتيجيات التنوع في أنماط القيادة الجامعية، وعدم الاقتصار على نمط واحد ويكون ذلك حسب طبيعة الموقف، من خلال معرفة ما يقوم به كل شخص ومن ثم موائمة أسلوب الإدارة مع هذا الأمر، مما يؤدي إلى رفع مستوى ممارسات الأداء لإدارة التنوع في الجامعة.

المراجع:

الحباب، عبدالعزيز. (2020). *أثر استراتيجيات إدارة تنوع الموارد البشرية على الأداء التنظيمي: دراسة تطبيقية في البنوك التجارية الأردنية في إقليم الشمال*. رسالة ماجستير. الأردن، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية: جامعة آل البيت.

الحمزة، عبدالحليم. (2017). إدارة التنوع في الموارد البشرية: تجارب عالمية. *مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية:* (17)، 141- 153.

حمودة، عبدالناصر. (2005). *إدارة التنوع الثقافي في إدارة الموارد البشرية*. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الخميسي، محمد. (2020). *العلاقة بين إدارة التنوع في الموارد البشرية والولاء التنظيمي بالتطبيق على العاملين بالكادر العام بقطاع التعليم بجامعة المنصورة*. رسالة ماجستير، كلية التجارة، جامعة المنصورة.

الزبون، محمد، والصرصيري، محمد . (2015). برنامج تدريبي إداري مقترح لتطبيق إدارة التنوع في الجامعات السعودية الحكومية. *دراسات:* (34)، الصفحات 57- 82.

السالم، مؤيد سعيد. (2009). *إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي متكامل*. دار إثراء للنشر والتوزيع.

السامعي، سهى. (2021). التنوع الثقافي في الجامعات السعودية: وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل-العلوم الإنسانية والإدارية: 22*(1)، 69- 76.

سكر، ناجي. (2019). أثر درجة ممارسة إدارة التنوع بجامعة الأقصى في مستوى الإيجابية لدى العاملين فيها: نموذج انحدار خطي مقترح. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: 27*(6)، 145- 173.

عقيلي، عمر. (2009). إدارة الموارد البشرية المعاصرة-بعد استراتيجي. دار وائل للنشر والتوزيع.

الفارسي، محمد . (2015). *تطوير ممارسات إدارة التنوع في المدارس العالمية بسلطنة عُمان في ضوء بعض الخبرات الدولية*. رسالة ماجستير. كلية التربية: جامعة السلطان قابوس.

أبوليفة، سناء. (2020). العلاقة بين ممارسات إدارة تنوع الموارد البشرية والتسويق الداخلي: دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف-المملكة العربية السعودية. *مجلة البحوث المالية والتجارية: 21*(3)، 262- 300.

المهاوش، ليالي. (2021). *واقع إدارة التنوع بجامعة آل البيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بالثقافة التنظيمية*. رسالة ماجستير. الأردن، كلية العلوم التربوية: جامعة آل البيت.

Cooper, J. O. (1974). *Measurement and analysis of behavioral techniques*. Charles E. Merrill Publishing Company.

Euler, J., & Wilke, S. (2008). Diversity management as a key challenge to the library in the multicultural society. In 17th annual BOBCATSSS symposium (Bobcatsss 2009), Porto (Portugal), 28-30 January 2009. (Unpublished) [Conference paper]

Gotsis, G., & Kortezi, Z. (2013). Ethical paradigms as potential foundations of diversity management initiatives in business organizations. *Journal of Organizational Change Management*, *26*(6), 948-976. https://doi.org/10.1108/jocm-11-2012-0183

Grim, J. K., Sánchez-Parkinson, L., Ting, M., & Chavous, T. (2019). The experiences of academic diversity officers at the University of Michigan. *NCID Currents*, *1*(1). https://doi.org/10.3998/currents.17387731.0001.111

Helm-Stevens, R., & Hunt, L. (2009). The Call for Higher Education to Develop Diversity Competencies with the Goal of Preparing Business Students for the Global Marketplace. *Enterprise Risk Management*, *1*(2). https://doi.org/10.5296/erm.v1i2.119

Ivancevich, J. M., & Gilbert, J. A. (2000). Diversity management: Time for a new approach. *Public personnel management*, *29*(1), 75-92. https://doi.org/10.1177/009102600002900106

Karsten, M. F. (2006). *Management, gender, and race in the 21st century*. University Press of Amer.

KEYSTONE MASTERSTUDIES. (2022). Retrieved November 11, 2022, from Michigan State University: https://www.masterstudies.com/universities/USA/Michigan-State-University/?_gl=1*1psd0nn*_ga*MTYxODU2NzY5MC4xNjY5MTIwOTg1*_ga_82TYZBKWSG*MTY2OTEyMDk4OS4xLjAuMTY2OTEyMDk4OS4wLjAuMA..

Kim, H. K., Lee, U. H., & Kim, Y. H. (2015). The effect of workplace diversity management in a highly male-dominated culture. *Career Development International*. https://doi.org/10.1108/cdi-06-2014-0082

Kirton, G., & Greene, A. M. (2021). *The Dynamics of Managing Diversity and Inclusion: A Critical Approach*. Routledge.

Lamb, B. C. (2015). *Human diversity: Its nature, extent, causes and effects on people*. World Scientific.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, *28*(4), 563-575. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x

Lumadi, M. W. (2008). Managing diversity at higher education and training institutions: A daunting task. *Journal of Diversity Management (JDM)*, *3*(4), 1-10. https://doi.org/10.19030/jdm.v3i4.4996

Syed, J., & Kramar, R. (2009). Socially responsible diversity management. *Journal of Management & Organization*, *15*(5), 639-651. https://doi.org/10.1017/s1833367200002479

The University of Manchester. (2022). *Equality, diversity and inclusion (EDI)*. The University of Manchester: https://www.manchester.ac.uk/connect/jobs/equality-diversity-inclusion/

Thomas, K. M. (2005). *Diversity dynamics in the workplace*. Wadsworth Publishing Company.

University of London. (2022). *Equality, diversity and inclusion*. University of London: https://www.london.ac.uk/about-us/how-university-run/policies/equality-diversity-and-inclusion#our-equality-and-inclusion-strategy-2021-2025-17781

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.5 pp: 949-960

Oct (2023)

Article 9

الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي

Legitimate Controls of Women's Voluntary Work

هدى ثواب عيضه الشلوي

Huda Thuwab Aidhah Ashalawi

أصول التربية الإسلامية- جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية

Fundamentals of Islamic Education, Umm Al-Qura University, KSA

s44170553@st.uqu.edu.sa

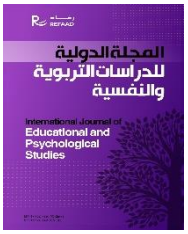
Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2023/5/2	2023 /4/2	2023 /3/15

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.5.9

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

رفـــاد REFAAD
www.refaad.com

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



الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي

Legitimate Controls of Women's Voluntary Work

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى بيان الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي المتعلقة بالمتطوع، وإبراز الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي المتعلقة بالعمل التطوعي، وتوضيح الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي المتعلقة بالمرأة.

المنهجية: لتحقيق هذه الأهداف استُخْدِم المنهج الوصفي التحليلي.

النتائج: توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، ومنها: أن قبول العمل التطوعي النسوي أو ردّه رهين بمجموعة من الضوابط الشرعية التي لابد أن تتوفر في المتطوع، والمتطوع به، والمتطوع له؛ بالإضافة إلى ضوابط خاصة بالمرأة، وبفقدانها أو بعضها لا يصدق على العمل اسم التطوع من الناحية الشرعية؛ وأن العمل التطوعي النسوي مرتبط بالأخلاق الإسلامية الحميدة؛ مثل: الأمانة، الإيثار، الإتقان في العمل، التضحية في سبيل الله، كما يمكن إرجاع الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي إلى ضابط واحد كلي، وهو أن يكون العمل التطوعي للمرأة وفق أحكام الشريعة الإسلامية، وأن هذه الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي مرتبط بعضها ببعض، وقد يلزم وجود أحدها وجود الآخر، وهي تتفق وتتماشى مع مبادئ التربية الإسلامية. وكل من يقوم بالعمل التطوعي النسوي يلزمه الإلمام والمعرفة التامة بهذه الضوابط الشرعية.

الخلاصة: اشتملت الدراسة على توصيات منها: إجراء المزيد من الأبحاث التربوية المختصة بشتى جوانب العمل التطوعي النسوي، وتفعيل الضوابط الشرعية للعمل التطوعي في الواقع المعاصر بتنظيم الدورات التدريبية للمتطوعات والراغبات في التطوع وتعليمهن الضوابط الشرعية اللازمة.

الكلمات المفتاحية: *الضوابط الشرعية؛ العمل التطوعي؛ العمل التطوعي النسوي.*

Abstract:

Objectives: This research aimed to clarify the legitimate controls of women's voluntary work related to volunteering, to highlight the legitimate controls of women's voluntary work related to volunteer work, and to clarify the legitimate controls of women's voluntary work related to women.

Methods: To achieve these objectives analytical descriptive methodology was used.

Results: Many results were concluded which are: the acceptance or rejection of women's voluntary work depends on a set of legitimate controls that must be met in the volunteer, the one volunteers for, and the one volunteered for, .in addition to special controls for women with the loss of all or some of these controls volunteering name is not valid from a legitimate viewpoint, and that women's voluntary work is linked to good Islamic morals such as: honesty, altruism, perfection in work, sacrifice for the sake of God. Also, the legitimate controls can be traced back to one general rule, which is that women's voluntary work according to the provisions of Islamic Sharia, and these controls are linked to each other, and it may be necessary for one of them to exist with the presence of the other; it is consistent and in line with the principles of Islamic education, and anyone who undertakes women's voluntary work needs to be fully acquainted with these controls.

Conclusions: Conducting more educational research related to various aspects of women's voluntary work and activating the legitimate controls for voluntary work in the contemporary reality by organizing training courses for volunteers and those wishing to volunteer and teaching them the necessary legitimate controls.

Keywords*: legitimate controls; voluntary work; women's voluntary work.*

المقدمة:

الحمد لله وحده لا شريك له القائل في كتابه العزيز: ﴿مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴿٩٧﴾﴾ [النَّحل الآية 97]، والصلاة والسلام على النبي الأمين، وعلى آله وصحبه أجمعين؛ أما بعد:

فعند النظر إلى التاريخ البشري نلحظ شعورًا لدى الإنسان يدفعه إلى العمل التطوعي والتعاون من أجل البقاء خصوصًا في الظروف البيئية القاسية؛ فالعمل التطوعي ينبع من شعور ذاتي داخل الإنسان يدفعه إلى المشاركة في خدمة مجتمعه، وهو ليس بجديد على المجتمعات الإنسانية؛ بل كان قائمًا في المجتمعات البدائية، واتخذ أشكالًا متعددة؛ ابتداء بالجهود الفردية، ثم الجهود الأسرية فالقبيلة، معتمدًا على البساطة في النشاط والنظم والعلاقات بين أفراد المجتمع. (المنيف، 2010)، وأشار (زيدان، 2008، ص 16) " أن الخدمات التطوعية تبيّن روح العمل في نفوس النشء باعتبار أن العمل شرف، وحق، وواجب، وحياة.

ومنذ صدر الإسلام والمرأة تمارس دورًا بارزًا في تقديم العمل التطوعي في ظل المكانة التربوية التي منحها إياها الإسلام فقدمت أعمالًا تطوعية في شتى المجالات، ووعد الله -عز جل- لمن عمل صالحًا بالحياة الطيبة والجزاء العظيم، يقول تعالى: ﴿مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴿٩٧﴾﴾ [النَّحل الآية 97] ؛ فارتبط العمل التطوعي النسوي بضوابط شرعية ضمن أطر التشريع الإسلامي التي أصبحت من الأهمية بمكان من حيث العلم والعمل بها، وقد أشار بذلك شهباز وعلي وبيّنا أهمية معرفة الضوابط الشرعية حتى يحقق العمل التطوعي أهدافه، وتكون مخرجاته ونتائجه في إطار عقيدة المجتمع وقيمه وعاداته، فكان لابد من وجود ضوابط له بما يوافق معناه في الدين الإسلامي. (2019، ص235)

ومن هذا المنطلق ستستعرض الباحثة في هذا البحث الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي من جوانب عدة هي: الضوابط الشرعية المتعلقة بالمتطوع، والضوابط الشرعية المتعلقة بالعمل المتطوع به، وأخيرًا الضوابط الشرعية الخاصة بالمرأة بعد بيانها لمفهوم الضوابط الشرعية.

مشكلة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب النظري للدراسات السابقة التي أجريت في موضوع الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي؛ والتي تضمنت إبراز الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي؛ وجدت الباحثة أن جُلّ تلكم الدراسات السابقة تناولت هذا الموضوع من جوانب عديدة؛ منها ما هو بشكل العموم حيث تناولت موضوع العمل التطوعي عمومًا، والخاص بالرجال دون النساء؛ مثل: دراسة زينو (2007). ومن الدراسات التي أبرزت العمل التطوعي النسوي في حقبة زمنية معينة دراسة (الراوي، 2020) التي تناولت الأعمال التطوعية في العصرين العباسيين الأول والثاني، وكذلك بعض الدراسات أشارت للعمل التطوعي النسوي من جانب ميداني يلامس الواقع المعاصر لمختلف دول العالم؛ مثل دراسة (مقدم،2020) التي تناولت العمل التطوعي النسوي – الدوافع والمعوقات – دراسة ميدانية لبعض الجمعيات الخيرية بولاية أدرار، ودراسة: (جلوب، 2018) التي تناولت دور المرأة في العمل التطوعي دراسة ميدانية في منظمات المجتمع المدني؛ إلا أن الدارسات السابقة لم تتطرق للضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي من جانب تأصيلي في الفكر التربوي؛ والذي يعد المنبع الذي تستقى منه ضوابط ومجالات العمل التطوعي النسوي، وانطلاقًا من توصية (عبد العظيم، 2010،ص3-34) بضرورة تأصيل العمل التطوعي في المجتمع الإسلامي، وتماشيًا مع رؤية المملكة 2030 التي أولت العمل التطوعي اهتمامًا كبيرًا؛ حيث عُول عليه لتحقيق الأهداف في مجلس الشؤون الاقتصادية. (الفايز، 2012، ص 195)؛ وجدت الباحثة أهمية التطرق لهذا الموضوع.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس: ما الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

- ما الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي المتعلقة بالمتطوع؟
- ما الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي المتعلقة بالعمل التطوعي؟
- ما الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي المتعلقة بالمرأة؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي المتعلقة بالمتطوع.
- إبراز الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي المتعلقة بالعمل التطوعي.
- توضيح الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي المتعلقة بالمرأة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين: الجانب النظري والجانب التطبيقي كما يلي:

- تكمن أهمية الدراسة في تناولها لموضوع الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي الذي يشكل أهمية كبرى كونه يحقق رضا الله عز وجل، وينفع المجتمع المسلم؛ حيث إنه يعد وسيلة لتحقيق مبدأ التكافل الاجتماعي.
- تعد هذه الدراسة محاولة جادة لعرض الضوابط الشرعية كي تبقى هذه الدراسة إحدى المرجعيات للمهتمات بالعمل التطوعي النسوي.
- تأتي هذه الدراسة استجابة لرؤية المملكة 2030 التي حثت على العمل التطوعي لجميع فئات المجتمع، وزيادة عدد المتطوعات من الأعمار كافة، كما دعمت مكانة المرأة وأبرزت دورها في خدمة المجتمع.
- زيادة الوعي للفرد والمجتمع بضوابط العمل التطوعي النسوي من أجل تنظيم الأعمال التطوعية النسوية وفق هذه الضوابط، وتسلط الضوء على مدى تمكين المرأة ومسامتها الفعالة في تقديم الأعمال التطوعية بشتى المجالات.
- تفيد نتائج هذه الدراسة الجهات المعنية بتقديم العمل التطوعي النسوي، وإمدادها بضوابط العمل التطوعي الشرعية التي من شأنها تطوير العمل التطوعي النسوي والرقي به.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالحدود الموضوعية بتناول موضوع الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي؛ سواء المتعلقة بالمتطوع، أو المتعلقة بالعمل التطوعي، أو المتعلقة بالمرأة.

منهج الدراسة:

انطلاقًا من طبيعة البحث والمعلومات المراد الحصول عليها فقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى وصف الأشياء أو الظواهر أو الأحداث، وبيان العلاقات التي تربط بينها وتفسيرها ودراستها وتحليلها، وأخذ العبرة منها، وتوقّع تأثيراتها المستقبلية. (العيسوي، 11997، ص13)، وهو « يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا يعبر عنها تعبيرًا كيفيًا أو تعبيرًا كميًا» (عبيدات وآخرون، 2004، ص179)، ويصف ما هو كائن ويفسّره ويُحدّد الممارسات الشائعة والظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، ويتعرّف على المعتقدات والاتجاهات عند كلٍّ من الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور وتصنيفها وتفسيرها (حمدان ،1989، ص63)، وجاء -أيضًا- في بيانه بأنه يجمع الباحث معلومات دقيقة عن الظاهرة التي يدرسها؛ ومن ثم وصفها وصفًا تفسيريًا دقيقًا بدلالة الحقائق المتوافرة، ويعبر عنها تعبير كميًا أو وصفيًا وذلك من خلال أحد أنواع الدراسات الوصفية. (التل. قحل، 2008، ص 48)؛ والذي ستسعى الباحثة من خلاله إلى استقراء الضوابط الشرعية ثم تصنيفها وتحليلها لتقديم صورة كلية للضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي على ضوء أسئلة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

- **معنى الضوابط الشرعية**

معنى الضوابط:

الضابط في اللغة: اسم فاعل من الفعل ضبط، وهو لا يخرج في العموم عن ثلاثة معان ذكرها ابن منظور (1993، ص340): ملازمة الشيء وعدم مفارقته، أو حفظ الشيء بالحزم، ومنه ضبط البلاد، أو القوة في أداء العمل مع الإتقان، ومنه ضبط الكتاب بإصلاح خلله. ويقول ابن منظور: «الضبط: لزوم الشيء وحبسه، ضبط عليه وضبطه ينضبط ضبط وضباطه، وضبط الشيء حفظه بالحزم، والرجل ضابط؛ أي: حازم، والضابط القوي على عمله...»، ويقول ابن فارس في معجم مقاييس اللغة (د.ت، ص389): "الضاد والباء والطاء أصل صحيح. ضبط الشيء ضبطـ.. والأضبط: الذي يعمل بيديه جميعًا "

ومن خلال ما سبق يتبين أن الضابط في اللغة يطلق ويراد به إحكام الشيء وإتقانه، ولزوم الشيء، وحبسه، وحصره، وإتقانه.

تعريف الضوابط اصطلاحًا: للضابط في اصطلاح الفقهاء والأصوليين معانٍ متعددة تختلف باختلاف شمول وخصوص موضوعه. (ياسين،2021، ص818 - 878)، وهو بهذا الاعتبار له أقسام عدة منها -وهو أعمها- كل ما يحصر ويحبس من القواعد الكلية، أو الأحكام الجزئية، أو التعريفات، أو الأقسام، أو الشروط، أو الأسباب. (الباحسين،2017، ص66)، وهذا المعنى الكلي الواسع المحمول على أصله اللغوي الشامل لكل مفرداته وهو: «الأمر الكلي المنطبق على جميع جزئياته» (أمين، د.ت، ص15)

معنى الشرعية:

تعريف مصطلح (الشرع) في اللغة: شرع: الشين والراء والعين أصل واحد، وهو شيء يفتح في امتداد يكون فيه، ومن ذلك الشريعة، وهي مورد الشاربة الماء، واشتق من ذلك الشرعة في الدين والشريعة، قال الله تعالى: ﴿لِكُلّٖ جَعَلۡنَا مِنكُمۡ شِرۡعَةٗ وَمِنۡهَاجٗاۚ﴾ [المَائِدَة الآية 48] وقال سبحانه: ﴿ثُمَّ جَعَلۡنَٰكَ عَلَىٰ شَرِيعَةٖ مِّنَ ٱلۡأَمۡرِ فَٱتَّبِعۡهَا﴾ [الجَاثِيَة الآية 18]، ويقال: أشرعت طريقًا إذا أنفذته وفتحته، وشرعت أيضًا. (ابن فارس، د.ت، ص292، 293) والشريعة الدين، والمنهاج الطريق، وقيل: الشرعة والمنهاج جميع الطريق، والطريق ههنا الدين ... وقال الفراء في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ جَعَلۡنَٰكَ عَلَىٰ شَرِيعَةٖ مِّنَ ٱلۡأَمۡرِ فَٱتَّبِعۡهَا﴾ [الجَاثِيَة الآية 18] على دين وملة ومنهاج. وقال الأزهري: معنى شرع؛ أي: بيّن وأوضح، مأخوذ من شرع الإهاب إذا شق. (ابن منظور،1993، ص 175،179).

تعريف الشرعية اصطلاحًا: اسم الشريعة والشرع والشرعة ينتظم كل ما شرعه الله من العقائد والأعمال (ابن تيمية، 1995، ج19، ص 306)، ولهذا قال ابن عباس وغيره في قوله تعالى: ﴿شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ [المَائِدَة الآية 48] سنة وسبيلًا؛ ففسروا الشرعة بالسنة، والمنهاج بالسبيل (ابن كثير، 1999، ج3، ص 129).

والمراد بالضوابط الشرعية إجرائيًا: مجموعة من الأطر الشرعية المستقاة من المصادر الشرعية - كتاب الله وسنة النبي صلى الله عليه وسلم- والتي تضبط العمل التطوعي النسوي، وتحقق الأهداف المرجوة منه، وإذ ما رُعيت وأُخذ بها عُدّ العمل المبذول عملًا تطوعيًا؛ إذ بدونها لا يسمى عملًا تطوعيًا.

- **معنى العمل التطوعي**

تعريف العمل في اللغة: المهنة والفعل، والجمع أعمال (ابن منظور،2004، ج11، ص475)؛ وفي المعجم الوسيط ورد: «العين والميم واللام أصل واحد صحيح، وهو عام في كل فعل يفعل». (مصطفى وآخرون، د: ت، ج2، ص628).

تعريف العمل في الاصطلاح هو: "كل جهد مادي أو معنوي أو مؤلف منهما معًا". (عبد المنعم،2010، ص16)؛ وهو مجهود يبذله الإنسان لتحصيل منفعة. (مصطفى وآخرون، د: ت، ج2، ص 628)

تعريف التطوع في اللغة: ما تبرع به من ذات نفسه مما لا يلزمه فرضه . (ابن منظور، 2004، ج8، ص243)

تعريف التطوع في الاصطلاح: يعرف التطوع على أنه: " التضحية بالوقت، أو الجهد، أو المال دون انتظار عائد مادي يوازي الجهد المبذول". (خاطر، د: ت،79)، وهو "الجهد القائم على مهارة أو خبرة معينة؛ والذي يبذل عن رغبة واختيار بغرض أداء واجب اجتماعي، وبدون توقع جزاء مالي بالضرورة". (سيد حسانين،1976، ص 495).

تعريف العمل التطوعي: هو جهد يبذله الإنسان من أجل مجتمعه، أو من أجل جماعات معينة دون مقابل، وفيه يتحمل مسؤوليات العمل داخل المؤسسات الاجتماعية؛ إرضاءً لمشاعر ودوافع إنسانية داخله. (العنزي، 2006). كما يُعرف بأنه: جهد يبذله أي إنسان بلا مقابل لمجتمعه بدافع المساهمة في تحمل المسؤولية تجاه المجتمع. (النعيم، 2005)

العمل التطوعي النسوي إجرائيًا هو: الجهد المبذول من النساء في المجالات الإنسانية طواعية ودون مقابل دنيوي؛ سواءً كان الجهد المبذول ماديًا أو معنويًا.

الدراسات السابقة:

في حدود الاطلاع على الدراسات السابقة المتصلة بموضوع البحث الحالية تبيّن وجود تنوع في الدراسات العلمية تشابه موضوع هذا البحث في جوانب، وتختلف في جوانب أخرى؛ وبما أن هذه الدارسة تناولت موضوع الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي فلم ترد عنه دراسات تربوية حسب علم الباحثة؛ بينما الدراسات السابقة ذات الصلة فهي ما يأتي:

- **دراسة الشهراني (2021) بعنوان: ضوابط العمل التطوعي بين الشريعة والقانون**، هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم العمل التطوعي في القانون والشريعة، وذكر ضوابط العمل التطوعي في الشريعة الإسلامية، وفي النظام السعودي، ومقارنة نظام العمل التطوعي السعودي ببعض الأنظمة الخليجية والعربية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: أسبقية الشريعة الإسلامية وأقدميتها في رعاية العمل التطوعي والحث عليه والترغيب فيه، وعدم اقتصاره على أمور العبادات فقط؛ بل شمل جميع نواحي الحياة؛ وأن الشريعة الإسلامية تنظر للتطوع بشكل واسع بما فيه العبادات الفردية، بعكس الأنظمة والقوانين التي تنظر للتطوع من جهة ما يقدم للآخرين فقط، وأن الغاية من العمل التطوعي خدمة المجتمع وتحقيق المصلحة العامة. واشتملت الدراسة على عدة توصيات، منها: تضمين المناهج الدراسية في مراحل التعليم ما يتعلق بالحث على العمل التطوعي وآدابه وثماره، وإلحاق الطلاب والطالبات ببرامج تطوعية تشرف عليها الجهات التعليمية، ووضع نموذج موحد للاتفاقية بين المتطوع وجهة التطوع يوضح فيه الحقوق والالتزامات، والحرص على عقد الاتفاقيات المحلية والإقليمية لتطوير العمل التطوعي؛ ومن المهم -كذلك- تكثيف الندوات والمؤتمرات في جانب العمل التطوعي وما له وما عليه، وكذلك ما يتعلق بالمتطوعين.
- **دراسة شهباز وعلي (2019) بعنوان: العمل التطوعي للمرأة في ضوء التربية الإسلامية**، هدفت الدراسة إلى إيضاح أهم مجالات العمل التطوعي المتاحة للمرأة في المجتمع العراقي، والوقوف على أهم العوامل التي تدفع المرأة للعمل في المجالات التطوعية في المجتمع العراقي، والوقوف على أبرز العوائق أمام عمل المرأة التطوعي في المجتمع العراقي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت نتائجها عن أن مجالات العمل التطوعي المتاحة للمرأة في المجتمع العراقي تتمثل في المجال التعليمي التربوي، والمجال الصحي، والمجال الأمني، والمجال الإعلامي. ولقد أتت الدوافع التي تدفع المرأة للعمل في المجالات التطوعية في المجتمع العراقي انطلاقًا من دوافع الخير، كما أن العوائق أمام عمل المرأة التطوعي في المجتمع العراقي تمثلت في غياب ثقافة العمل التطوعي، ويظهر ذلك في جوانب عدّة، منها: قصور الوعي والفهم الحقيقي للعمل التطوعي، والنظرة الدونية لبعض الأعمال التي تدخل ضمن مخطط الجهة الخيرية، والخجل من مزاولة بعض الأعمال الداخلة ضمن برامج الجهة الخيرية، كذلك قله مرونة بعض الجهات ذات الاختصاص، وضعف التنظيم، وضعف برامج استقطاب المتطوعات، وقلة البرامج، وضعف الصلة بين الهيئات التطوعية والمجتمع. ولقد اشتملت الدراسة على عدة توصيات، منها: تفعيل دور المرأة في ممارسة الأنشطة التطوعية المختلفة مع توفير التأهيل المناسب لهذه الممارسة، والتركيز على

الاهتمام بدعم المشروعات الإنتاجية المنزلية، وتنظيم الدورات التدريبية للمتطوعات أو الراغبات في التطوع لدى الجهات القائمة حاليًا، وفي عمادات خدمة المجتمع في الجامعات قبل تكليفهن بالمهام التطوعية. كما تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة (شهباز وعلي، 2019) في استعراض مجالات العمل التطوعي للمرأة، وضوابط هذا العمل التطوعي، وفي استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

الضوابط الشرعية:

ضوابط العمل التطوعي:

قبول العمل التطوعي النسوي أو رده رهين بمجموعة من الضوابط الشرعية التي لابد أن تتوفر في المتطوع، والمتطوع به، والمتطوع له؛ بالإضافة إلى ضوابط خاصة بالمرأة، وبفقدانها أو بعضها لا يصدق على العمل اسم التطوع من الناحية الشرعية، فصّل فيها وفنّد (بوهبوه، 2022)، و (الشهراني، 2021)، و (الحازمي، 1997) وغيرهم، وقد استطاعت الباحثة الدمج بينهما فيما يلي:

أولًا: الضوابط الشرعية المتعلقة بالمتطوع:

هناك عدد من الضوابط المهمة التي ينبغي توافرها فيمن يتطوّع، وهي:

1. صحة الاعتقاد:

ويقصد به أن تكون المتطوعة مؤمنة بالله واليوم الآخر؛ فالإيمان بالله تعالى هو القاعدة الأساسية في قبول الأعمال التطوعية، فمن تطوع في أي عمل دون إيمان فتطوعه مردود عليه؛ لأنه قد بناه على غير القاعدة التي ارتضاها الله لقبول الأعمال، يقول تعالى: ﴿وَمَا مَنَعَهُمْ أَن تُقْبَلَ مِنْهُمْ نَفَقَٰتُهُمْ إِلَّآ أَنَّهُمْ كَفَرُواْ بِٱللَّهِ وَبِرَسُولِهِۦ وَلَا يَأْتُونَ ٱلصَّلَوٰةَ إِلَّا وَهُمْ كُسَالَىٰ وَلَا يُنفِقُونَ إِلَّا وَهُمْ كَٰرِهُونَ ﴿٥٤﴾﴾ [التَّوْبَة الآية 54]؛ فصلاح العمل وحده غير كافٍ في قبوله؛ وإنما يجب أن يحيط به شرط الإيمان بالله تعالى. (الشهراني،2021، ص417)، وعليه يترتب الأجر والثواب من الله، قال تعالى: ﴿وَمَن يَعْمَلْ مِنَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ مِن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُوْلَٰٓئِكَ يَدْخُلُونَ ٱلْجَنَّةَ وَلَا يُظْلَمُونَ نَقِيرًا ﴿١٢٤﴾﴾ [النِّسَاء الآية 124].

2. سلامة النية:

سلامة النية أو الإخلاص لله تعالى بأن تكون نية العمل التطوعي خالصة لوجه الله تعالى دون أن تشوبه أي شائبة من حظوظ النفس؛ من مال، أو شكر وثناء، أو مكانة، أو صيت وغيره؛ بل ابتغاء ما عند الله من الأجر والثواب. فقد جاء في الحديث الشريف عن عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- قال سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: " إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى، فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله فهجرته إلى الله ورسوله، ومن كانت هجرته إلى دنيا يصيبها أو إلى امرأة ينكحها فهجرته إلى ما هاجر إليه" (البخاري، 2002، باب بدء الوحي، رقم الحديث 1، ج 1، ص6)

كما يعد الإخلاص شرطًا من شروط قبول العمل، وعلى هذا نهج عباد الله المؤمنين فما كانوا يقدموا أي عمل صالح إلا لوجه الله سبحانه، يقول تعالى: ﴿إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ ٱللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنكُمْ جَزَآءً وَلَا شُكُورًا ﴿٩﴾﴾ [الإنسَان الآية 9]، فمن شارك في نيته عملًا يريد به غير وجه الله محُق عنه الأجر والمثوبة؛ فعن أبي هريرة -رضي الله عنه- قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " قال الله تبارك وتعالى: أنا أغنى الشركاء عن الشرك، من عمل عملًا أشرك فيه معي غيري تركته وشركه". (مسلم، د.ت، باب من أشرك في عمله غير الله، رقم الحديث 2985، ج4، ص2289)؛ وعليه فقد نهى الله -عز وجل- عن تقديم أي عمل صالح -وتدخل معها ضمنيًا - الأعمال التطوعية لأجل دنيا، أو مال، أو شهرة، وهو ما يسمى بالرياء، وقد أسماه الرسول -عليه الصلاة والسلام- بـ "الشرك الأصغر"؛ ففي الحديث عن أبي سعيد رضي الله عنه، قال: خرج علينا رسول الله -صلى الله عليه وسلم- ونحن نتذاكر المسيح الدجال، فقال: «ألا أخبركم بما هو أخوف عليكم عندي من المسيح الدجال؟» قال: قلنا: بلى، فقال: «الشرك الخفي، أن يقوم الرجل يصلي فيزين صلاته لما يرى من نظرِ رجلٍ» (سنن ابن ماجه، د.ت، ج2، ص1406)؛ فجميع الأعمال الصالحة الواجب منها والتطوع لا تقبل ولا يعتد بها إذا ما كانت منوطة بهذا الضابط الشرعي حتى وإن كبرت وعظمت؛ كالجهاد في سبيل الله، وقراءة القرآن، والإنفاق في سبيل الله؛ بيّن ذلك حديث أبي هريرة قال: سمعت رسول الله -صلى الله عليه وسلم- يقول: "إن أول الناس يقضى يوم القيامة عليه رجل استشهد فأتى به فعرّفه نعمته فعرفها، قال: فما عملت فيها؟! قال: قاتلت فيك حتى استشهدت. قال: كذبت؛ ولكنك قاتلت ليُقال: جريء، فقد قيل، ثم أمر به فسُحب على وجهه حتى أُلقي في النار؛ ورجل تعلّم العلم وعلمه، وقرأ القرآن، فأتى به فعرّفه نعمته فعرفها فقال: فما عملت؟! قال: تعلمت العلم وعلمته، وقرأت القرآن، قال: كذبت؛ ولكن تعلمت ليقال: عالم، وقرأت القرآن ليقال: قارئ، فقد قيل، ثم أمر به فسُحب على وجهه حتى أُلقي في النار؛ ورجل وسّع الله عليه وأعطاه من صنوف المال، فأتى به فعرّفه نعمته فعرفها، قال: فما عملت بها؟! قال: ما تركت من سبيل يحب أن ينفق فيها إلا أنفقت فيها لك، قال: كذبت؛ ولكنك فعلت ليقال: جواد، فقد قيل، ثم أمر به على وجهه حتى أُلقي في النار". (مسلم، د.ت، باب من قاتل للرياء والسمعة استحق النار، رقم الحديث 1905، ج3، ص1513)، وهذا يفسر أن الأعمال التطوعية الخالصة النية لله تعالى تجعل الفرد يتطلع إلى ثواب الله من قيامه بالخدمة التطوعية؛ لأنه قام بهذه الخدمة من أجل مرضاة الله تعالى، ولكي يفوز بالجنة وينجو من النار كما قال هود لقومه: ﴿يَٰقَوْمِ لَآ أَسْـَٔلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا ۖ إِنْ أَجْرِيَ إِلَّا عَلَى ٱلَّذِى فَطَرَنِىٓ ۚ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴿٥١﴾﴾ [هُود الآية 51]، وهذا ما حرصت عليه المرأة في عهد صد الإسلام؛ حيث قدمت العمل التطوعي؛ بغية التقرب لله، ونيل الأجر من الله وحده وما أعدّه من ثواب.

3. الإرادة الحرة:

لا يجوز أخذ التطوع أو تقديمه إجبارًا أو إكراهًا؛ فالله -سبحانه وتعالى- لا يقبل الأعمال إلا بطيب نفس صاحبها، (الشهراني،2021، ص418)، ويوضح ذلك قوله تعالى: ﴿وَءَاتُواْ ٱلنِّسَآءَ صَدُقَٰتِهِنَّ نِحۡلَةٗۚ فَإِن طِبۡنَ لَكُمۡ عَن شَيۡءٖ مِّنۡهُ نَفۡسٗا فَكُلُوهُ هَنِيٓـٔٗا مَّرِيٓـٔٗا ٤﴾[النِّسَاء الآية 4] (الشهراني،2021، ص418)، وفي اختيار لفظ "طبن" يقول الشوكاني: وفي قوله: "طبن" دليل على أن المعتبر في تحليل ذلك منهن لهم إنما هو طيبة النفس، لا مجرد ما يصدر منها من الألفاظ التي لا يتحقق معها طيبة النفس، فإذا ظهر منها ما يدل على عدم طيبة نفسها لم يحل للزوج ولا للولي، وإن كانت قد تلفظت بالهبة أو النذر أو نحوهما. (الشوكاني،1994، ص485)، وهذا يشمل جميع الأعمال الصالحة المقدمة لله سبحانه، فيجب أن تكون صادرة عن طيب نفس لا يخالجه تردد؛ لأنها من المعروف والسّخاء، والأصل في أموال الناس احترامها، فلا يحل لأحد مال غيره إلا عن طيب نفس منه، (بوهبوه،2022، ص22) مصداقًا لقول النبي صلى الله عليه وسلم: «لا يحل مال امرئ مسلم إلا عن طيب نفس» (الدارقطني ،2004، ص 424)؛ فيراد بهذا الضابط وجود الرغبة الصادقة والنية الخالصة لأداء العمل التطوعي، ينشأ بعدها تكوين القدوة للآخرين بالمسارعة إلى الأعمال التطوعية بشتى مجالاتها فإن من عمل خيرًا فله أجر من اقتدى به وسنّ سنته، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من سنّ في الإسلام سنة حسنة فعمل بها بعده، كتب له مثل أجر من عمل بها، ولا ينقص من أجورهم شيء " (مسلم، د.ت ، باب من سن سنة حسنة أو سيئة، ومن دعا إلى هدى أو ضلالة، رقم الحديث 1017،ج4، ص2059)، وبتحقق هذا الضابط يضمن المجتمع استمرار العمل التطوعي القويم، ومع استمراره تتحقق أهدافه، ويأتي بعد معرفة المتطوعة لآثار العمل التطوعي على الفرد والمجتمع، ومعرفة جزائه في الدنيا والآخرة .

4. ربط الخدمة التطوعية بالأخلاق الحميدة:

ارتبط العمل التطوعي بالعديد من محاسن الأخلاق القولية والفعلية، وانعكست على أصحابها معالي القيم ومكارم الأخلاق؛ من صدق، وأمانة، وعدل، وتضحية، وإيثار، وكرم، وسخاء، وصبر، وقوة تحمل، وتكافل، وولاء، وانتماء، ومساعدة الآخرين، وتحمل المشاق؛ إضافة لنسقٍ عديدة من القيم الإنسانية، والبعد عن مساوئ الأخلاق؛ كالبخل، والشح، وإلحاق العطاء بالمن والأذى تطبيقًا لقول الله تعالى: ﴿۞ قَوۡلٞ مَّعۡرُوفٞ وَمَغۡفِرَةٌ خَيۡرٞ مِّن صَدَقَةٖ يَتۡبَعُهَآ أَذٗىۗ وَٱللَّهُ غَنِيٌّ حَلِيمٞ ٢٦٣ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُبۡطِلُواْ صَدَقَٰتِكُم بِٱلۡمَنِّ وَٱلۡأَذَىٰ﴾ [البَقَرَة من الآية 263 الى الآية 264].

إن العمل التطوعي يُعدّ ركيزة أساسية في بناء المجتمعات ونشر الترابط الاجتماعي بين أفراد المجتمع؛ فهو ممارسة إنسانية ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بكل معاني الخير والعمل الصالح عند كل المجموعات البشرية منذ الأزل، كما أنه يعد من أهم روافد التنمية في المجتمعات، وضرورة ملحة يجب على الأفراد المشاركة فيه (الشطي، 2009، ص 2)؛ فهو يبدأ بإخلاص النية لوجه الله تعالى وفي إطار الشريعة الإسلامية، وأيضًا يلتزم بأخلاقيات الخدمة النافعة؛ ودور التربية في ترسيخ معنى هذه الأخلاق الكريمة دور بالغ الأهمية؛ حيث يدرب النشء على تقديم الخدمات التطوعية رجاء ثواب الله تعالى، وشكرًا على آلائه وإحسانه، وثواب الله خير وأبقى للإنسان، وكذلك اجتناب التكبر على الناس عند القيام بالخدمة التطوعية. (الحربي،1997، ص13)، وقد ذكر (الشهراني،2021، ص417-419) بعضًا من هذه الأخلاق الحميدة، ومنها:

- **الأمانة:**

وتعني الأمانة كل ما كان لازمًا على الإنسان المحافظة عليه وأداؤه. وعرّفها الكفوي بأنّها: كل ما فُرض على الإنسان من الصلاة والصيام وغيرها مما كان لازماً على الإنسان، ويتأكد مفهوم الأمانة عنده في الودائع. (ابن الجوزي،1984، ص104-105).

- **الإيثار:**

الإيثار على النفس هو تقديم الغير عليها مع الحاجة والخصاصة التي تختل بها الحال، وأصلها من الاختصاص، وهو الانفراد في الأمر؛ فالخصاصة الانفراد بالحاجة؛ أي: ولو كان بهم فاقة وحاجة (الشنقيطي ،1995، ج8، ص44)، قال تعالى: ﴿ وَيُؤۡثِرُونَ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمۡ وَلَوۡ كَانَ بِهِمۡ خَصَاصَةٞۚ﴾ [الحَشْر الآية 9].

- **الإتقان في العمل:**

قال تعالى: ﴿ٱلَّذِي خَلَقَ ٱلۡمَوۡتَ وَٱلۡحَيَوٰةَ لِيَبۡلُوَكُمۡ أَيُّكُمۡ أَحۡسَنُ عَمَلٗاۚ وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡغَفُورُ ٢﴾[المُلْك الآية 2] ؛ أي: خيرٌ عملًا. (ابن كثير، 1999، ج8، ص 176)، فتؤدي المتطوعة العمل التطوعي على الشكل الذي ترتضيه ويحقق الغاية المرجوّة منه.

- **التضحية في سبيل الله:**

ويقصد بها التضحية في سبيل الله بالمال بالجهد، قال تعالى: ﴿۞ إِنَّ ٱللَّهَ ٱشۡتَرَىٰ مِنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ أَنفُسَهُمۡ وَأَمۡوَٰلَهُم بِأَنَّ لَهُمُ ٱلۡجَنَّةَۚ يُقَٰتِلُونَ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ فَيَقۡتُلُونَ وَيُقۡتَلُونَۖ وَعۡدًا عَلَيۡهِ حَقّٗا فِي ٱلتَّوۡرَىٰةِ وَٱلۡإِنجِيلِ وَٱلۡقُرۡءَانِۚ وَمَنۡ أَوۡفَىٰ بِعَهۡدِهِۦ مِنَ ٱللَّهِۚ فَٱسۡتَبۡشِرُواْ بِبَيۡعِكُمُ ٱلَّذِي بَايَعۡتُم بِهِۦۚ وَذَٰلِكَ هُوَ ٱلۡفَوۡزُ ٱلۡعَظِيمُ ١١١﴾ [التَّوْبَة الآية 111].

5. التمكن المعرفي للقيام بالخدمة التطوعية:

ويقصد بذلك الإلمام بالعلم الكافي والإدراك المعرفي للعمل المراد تقديمه والتطوع به دراية وافية متكاملة؛ فالتمكن المعرفي يشمل العلم؛ لأن العلم يسبق العمل، ولهذا فقد جعل البخاري -رحمه الله تعالى- في كتابه صحيح البخاري بابًا أسماه " باب العلم قبل القول والعمل" لقوله تعالى: ﴿فَٱعۡلَمۡ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ وَٱسۡتَغۡفِرۡ لِذَنۢبِكَ وَلِلۡمُؤۡمِنِينَ وَٱلۡمُؤۡمِنَٰتِۗ وَٱللَّهُ يَعۡلَمُ مُتَقَلَّبَكُمۡ وَمَثۡوَىٰكُمۡ ١٩﴾ [مُحَمَّد الآية 19]، فبدأ بالعلم، قال النبي صلى الله عليه وسلم: "من يرد الله به خيرًا يفقّهه في الدين؛ وإنما العلم بالتعلم"(البخاري، 2002، باب العلم قبل القول والعمل ، رقم الحديث 1، ج 1، ص29).

ويعد هذا الضابط من الضرورة بمكان؛ إذ لا يتصور أن يُقدم العمل التطوعي دون علم؛ وإلا فقد يضر الإنسان نفسه ويضر غيره إذا قام بالعمل التطوعي وهو لا يحسن القيام به؛ فعندما يتطوع شخص بإسعاف شخص مصاب فإنه يحتاج إلى معرفة في نقله؛ لأنه قد ينقله بطريقة غير صحيحة فيضره في هذه الحالة. (الحازمي،2017، ص527)؛ فالتربية من منظور إسلامي تهتم بالوقاية التربوية، وترشد التشبه إلى العلم قبل العمل والقول في أي مجال من مجالات الخدمات التطوعية وغيرها، وحتى لا يندم الإنسان على فعله ويُصاب الناس بجهالة؛ حيث إن العلم درع، ومن أخذ به حاز الفضل ونال المنى، ومن تحصن به حفظ من الزلل. (الحربي،1997، ص402).

6. التمكن المهاري للقيام بالخدمة التطوعية:

إن هذا الرابط يعد مرتبطًا بالضابط الذي قبله، ويليه في المرتبة؛ فبعد أن يصبح لدى المرأة المتطوعة التمكن المعرفي يليه التمكن المهاري والتطبيقي، ويقصد به المقدرة على القيام بالعمل التطوعي بالشكل المناسب والأمثل وبإتقان تام؛ فالتمكن المهاري يتطلب القوة الجسدية والصحة البدنية، فهو الأكمل في تقديم العمل، فلا يتصور تقديمه من عاجز، كما وصفت وأشادت بذلك ابنة شعيب -عليه السلام- على موسى -عليه السلام- في قوله تعالى: ﴿قَالَتۡ إِحۡدَىٰهُمَا يَٰٓأَبَتِ ٱسۡتَـٔۡجِرۡهُۖ إِنَّ خَيۡرَ مَنِ ٱسۡتَـٔۡجَرۡتَ ٱلۡقَوِيُّ ٱلۡأَمِينُ ٢٦﴾ [القَصَص الآية 26]؛ أي: إن موسى أولى من استؤجر فإنه جمع القوة والأمانة، وخير أجير استؤجر، من جمعهما؛ أي: القوة والقدرة على ما استؤجر عليه، والأمانة فيه بعدم الخيانة، وهذان الوصفان ينبغي اعتبارهما في كل من يتولى للإنسان عملًا بإجارة أو غيره؛. فإن الخلل لا يكون إلا بفقدهما أو فقد أحدهما، وأما باجتماعهما فإن العمل يتم ويكمل؛ وإنما قالت ذلك لأنها شاهدت من قوة موسى عند السقي لهما ونشاطه ما عرفت به قوته، وشاهدت من أمانته وديانته، وأنه رحمهما في حالة لا يرجى نفعهما؛ وإنما قصده بذلك وجه الله تعالى. (السعدي،2000، ص614)؛ فهذا التطبيق والممارسة تكون بفعل العمل التطوعي المتطلب فعله في أي مجال من مجالات الأعمال التطوعية، وترك ما سواه، فسيكون التمكن المهاري بالإعداد البدني القوي لمن يقوم بها، فلابد من الاعتناء بصحة الجسم والعقل بالأخذ بالمنهج النبوي في الصحة البدنية والعقلية ، والقدرة على استخدام أيسر السبل وأنجعها في تقديم العمل التطوعي.(الحربي،1997، ص527)

وأضاف النايف وآخرون ضوابط فيما يخص المتطوع (2018، ص 101)، وهي:

- السعي لتحقيق غاية وهدف معين تتمثل بنيل رضا الله وثوابه.
- قدرة الأفراد على تنظيم شؤونهم والتعبير عن مصالحهم بعيدًا عن التدخل من جانب الدولة أو مؤسساتها؛ فهذا العمل يقوم على الفعل الإداري الحر للأفراد.
- التكافل الاجتماعي بالتبرع بالمال أو الجهد.

ثانيًا: الضوابط المتعلقة بالعمل التطوعي:

1. مشروعية التطوع:

لا يقبل الله تعالى عملًا غير مشروع أو مبتدعًا في الدين(الشهراني،2021، ص419)، يقول السعدي: " ودل تقييد التطوع بالخير - أي في قوله تعالى: ﴿وَمَن تَطَوَّعَ خَيۡرٗا﴾ [البَقَرَة الآية 158] أن من تطوع بالبدع التي لم يشرعها الله ولا رسوله، أنه لا يحصل له إلا العناء، وليس بخير له؛ بل قد يكون شرًا له إن كان متعمدًا عالمًا بعدم مشروعية العمل". (2000، ص77).

2. طيب الأصل المتبرع به:

وهو شرط خاص بالمادة المتطوع بها؛ سواء أكانت نقدًا، أم عقارًا، أم مادة عينية، فيجب أن تكون مالًا طيبًا غير خبيث، وأتت بطريقة شرعية يقبلها الشرع ويقرها، يقول تعالى: ﴿يَسۡـَٔلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَۖ قُلۡ مَآ أَنفَقۡتُم مِّنۡ خَيۡرٖ فَلِلۡوَٰلِدَيۡنِ وَٱلۡأَقۡرَبِينَ وَٱلۡيَتَٰمَىٰ وَٱلۡمَسَٰكِينِ وَٱبۡنِ ٱلسَّبِيلِۗ وَمَا تَفۡعَلُواْ مِنۡ خَيۡرٖ فَإِنَّ ٱللَّهَ بِهِۦ عَلِيمٞ ٢١٥﴾ [البَقَرَة الآية 215]؛ فالسؤال في الآية عن مادة الإنفاق، فبينت الآية أن المنفق الذي هو خير يكون مجموعة من الأولويات، والإنفاق يجب أن يكون خيرًا، ولا يكون خيرًا إن كان خبيثة، أو مسروقًا، أو مغتصبًا، وما إلى ذلك من وجوه المال التي تدخل فيما يقابل الخير وهو الشر. (المثنى،2014، ص 372)، يقول الله جل وعلا: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَنفِقُواْ مِن طَيِّبَٰتِ مَا كَسَبۡتُمۡ وَمِمَّآ أَخۡرَجۡنَا لَكُم مِّنَ ٱلۡأَرۡضِۖ وَلَا تَيَمَّمُواْ ٱلۡخَبِيثَ مِنۡهُ تُنفِقُونَ وَلَسۡتُم بِـَٔاخِذِيهِ إِلَّآ أَن تُغۡمِضُواْ فِيهِۚ وَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ ٢٦٧﴾ [البَقَرَة الآية 267]. كما يجب أن تكون مادة الإنفاق صادرة عن طيب نفس لا يخالجه تردد؛ لأنها من المعروف والسّخاء، فلا يجوز التطوع إجبارًا أو إكراهًا؛ لأن الأصل في أموال الناس احترامها، فلا يحل لأحد مال غيره إلا عن طيب نفس منه. (بوهبوه،2022، ص23) مصداقًا لقول النبي صلى الله عليه وسلم قال: «لا يحل مال امرئ مسلم إلا عن طيب نفس» (الدارقطني ،2004، ص

424). ويذكر الطاهر بن عاشور مفصلًا القول في ذلك: "ولما كانت هذه التبرعات هي إخراج جزء من المال المحبوب بدون عوض يُخلفه إلا ابتغاء القربى من الله، وتحصيل الثواب الجزيل، كان لزامًا أن تصدر عن أصحابها صدورًا من شأنه ألا يعقبه ندامة حتى لا ينجر ضر للمحسن من جراء إحسانه فيحذر الناس فعل المعروف؛ إذ لا ينبغي أن يأتي الخير بالشر. (ابن عاشور،2004، ص509).

3. استشعار المسؤولية:

إن المسؤولية من الأمور التي سيُسأل عنها المرء يوم القيامة، قال تعالى: ﴿وَقِفُوهُمْ إِنَّهُم مَّسْـُٔولُونَ ﴿٢٤﴾﴾ [الصَّافَّات الآية 24]، وقد وزّع الرسول -صلى الله عليه سلم- حدود المسؤولية كلٌّ بحسب نطاقه وإمكانيته؛ فعن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال: «كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، والأمير راع، والرجل راع على أهل بيته، والمرأة راعية على بيت زوجها وولده، فكلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته» (البخاري ،2002، باب المرأة راعية في بيت زوجها، رقم الحديث 5200 ،ج7، ص32).

4. الموازنة وترتيب الأولويات:

الأصل في التشريع الإسلامي أن المصالح أو المفاسد إذا اجتمعت يتعين تحصيلها جميعًا، أو دفعها جميعًا؛ إلا أنها قد تزاحم أو تعارض بحيث يعسر الوفاء بما جميعًا، ومن هنا وجب إعمال ما يسمى بـ (فقه الموازنات)، وهو الذي أصّله النبي -صلى الله عليه وسلم- عندما جاءه رجل يستأذنه في الجهاد فقال له: "أحي والداك" فقال: نعم، فقال له: "ففيهما فجاهد "(البخاري،2002، باب الجهاد بإذن الأبوين، رقم الحديث 3004، ص59)، وهذا فقه مراتب الأعمال بأن يقدم الفاضل من الأعمال على المفضول وإن كان خيرًا. (الشهراني،2021)، فيكون بذلك على المتطوعة الموازنة بين الأوليات فتبدأ بالأقرب فالأقرب.

5. الالتزام بفقه الأولويات عند التطوع:

ذكر (بوهبوه،2022) أنه يجب على المتطوع أن يلتزم بفقه الأولويات عند القيام بعملية التطوع، فيكون -أولًا- على ذوي القربى، ثم اليتامى، ثم المساكين وهكذا، لقوله صلى الله عليه وسلم: الصدقة على المسكين صدقة، وعلى ذي الرحم اثنتان: صدقة، وصلة. (الترمذي ،1975، باب ما جاء في الصدقة على ذي القرابة، الحديث رقم: 658، ص 38)، فدلّ الحديث على أنّ أفضل صدقة التطوع ما يُعطى الأقارب. وعن أنس بن مالك -رضي الله عنه- قال: كان أبو طلحة أكثر الأنصار بالمدينة مالًا من نخل، وكان أحب أمواله إليه بَيْرُحاء، وكانت مستقبلة المسجد، وكان رسول الله -صلى الله عليه سلم- يدخلها ويشرب من ماء فيها طيب، قال أنس: فلما نزلت هذه الآية: ﴿لَن تَنَالُواْ ٱلْبِرَّ حَتَّىٰ تُنفِقُواْ مِمَّا تُحِبُّونَ ﴾[آل عِمْرَان الآية 92] قام أبو طلحة إلى رسول الله -صلى الله عليه وسلم- فقال: يا رسول الله، إن الله تبارك وتعالى يقول: ﴿لَن تَنَالُواْ ٱلْبِرَّ حَتَّىٰ تُنفِقُواْ مِمَّا تُحِبُّونَ ﴾[آل عِمْرَان الآية 92]، وإن أحبَّ أموالي إليَّ بَيْرُحاء، وإنها صدقة لله أرجو برَّها وذخرها عند الله، فضعها يا رسول الله حيث أراك الله، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: بخٍ، ذلك مال رابح، ذلك مال رابح، وقد سمعتُ ما قلت، وإني أرى أن تجعلها في الأقربين، فقال أبو طلحة: أفعل يا رسول الله، فقسمها أبو طلحة في أقاربه وبني عمه. (البخاري، 2002، كتاب: الزكاة، باب: الزكاة على الأقارب، الحديث رقم: 1461، ص119).

وذكر النووي في الحديث مجموعة من الفوائد، منها أن الصدقة على الأقارب أفضل من الأجانب إذا كانوا محتاجين، ومنها أن القرابة يراعى حقها في صلة الأرحام وإن لم يجتمعوا إلا في أبٍ بعيد؛ لأن النبي -صلى الله عليه وسلم- أمر أبا طلحة أن يجعل صدقته في الأقربين، فجعلها في أُبيّ بن كعب، وحسان بن ثابت؛ وإنما يجتمعان معه في الجد السابع. (النووي، 1972، ص86).

6. اعتبار المآلات:

يقصد بالمآل: النظر في العواقب، أو هو الحكم على مقدمات التصرفات بالنظر إلى نتائجها، وتأخذ الأعمال حكم مآلاتها، ويحتاج المتطوع -هنا- إلى رأي الفقهاء في توصيف العمل التطوعي. (إدريس،2019).

7. حسن إدارة العمل التطوعي:

يعد من أهم الضوابط التي ينبغي توافرها لنجاح العمل الخيري التطوعي، فأفضل الأنظمة إذا أدارته أيدٍ غير أمينة، أو عقول غير فاهمة لعملها؛ انقلب الحسن في أكفّها إلى سيء، والطيّب إلى خبيث؛ ولعل أهم عنصر في إدارة العمل التطوعي يتمثل في حسن اختبار العاملين والقائمين على شؤونه. (عبد اللطيف،2011، ص99).

8. إعطاء العمل التطوعي للشخصية الاعتبارية:

ذكر الحازمي أن ارتباط أداء الخدمة التطوعية بشخصية اعتبارية يعطيها نوعًا من الاستمرار في العطاء وفعل الخير؛ لكن عندما تكون الخدمة التطوعية مرتبطة بشخص طبيعي قد تنتهي بنهاية هذا الشخص، ولكي تستمر هذه الخدمات التطوعية جعل على شكل مؤسسات تقدم هذه الخدمات، ويندرج تحتها الأفراد جيلًا بعد جيل؛ كل يسهم بقدر طاقته؛ مع ربط التربية بهذه المؤسسات الخيرية، وتدريب الطلاب على القيام بهذه الخدمات التطوعية، وجعلها من ضمن البرامج الدراسية، والتدريب العملي على القيام باحتياجات الوطن من مهن وخدمات؛ مع الاهتمام بأداء هذه الخدمات العمل الجماعي المستمر. (الحازمي،2017)، وقال تعالى: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِى ٱلْأَمْرِ مِنكُمْ ۖ فَإِن تَنَـٰزَعْتُمْ فِى شَىْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِ ۚ ذَٰلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا ﴿٥٩﴾﴾ [النِّسَاء الآية 59].

وفي هذا الضابط ترى الباحثة أن العمل التطوعي لا يرتبط بشخصية اعتيادية أو اعتبارية، فقد يعتد بالشخصية الاعتبارية في الأعمال التطوعية الكبرى في المجتمع التي لا يقوى عليها الفرد الواحد؛ ولكن بشكل عام العمل التطوعي العبرة فيه بالنفع البالغ أيًا كان مصدره؛ مثل المرأة في عهد الرسول -صلى الله عليه وسلم- التي كانت تقم المسجد رغم بساطتها إلا أن لها مكانة حتى إن الرسول افتقدها وسار حتى صلى على قبرها؛ فعن أبي هريرة قال: فقد النبي -صلى الله عليه وسلم- امرأة سوداء كانت تلتقط الخرق والعيدان من المسجد، فقال: " أين فلانة"؟ قالوا: ماتت، قال: " أفلا آذنتموني "، قالوا: ماتت من الليل ودفنت فكرهنا أن نوقظك، فذهب رسول الله -صلى الله عليه وسلم- إلى قبرها." (البيهقي،2003، باب في تنظيف المساجد وتطييبها بالخلوق، رقم الحديث4311، ج4، ص52).

كما ترتبط الأعمال التطوعية بالأفعال الفردية جزءًا من الشعور بالخير، أو تخفيف الذنب، وخطوة لسد الفجوة التي تعجز الدولة ورأس المال عن سدها، وتصبح الأعمال التطوعية نشاطًا رئيسيًا لكبار السن، حيث ترتبط بكيفية قضاء أوقاتهم وحول قيمتهم أفرادًا في المجتمع. (شومان، 2016، ص276).

ثالثًا: أهلية جهة المُتَطَوَّع لها:

ويقصد بوهبوه بهذا الضابط (2022، ص24) أن تكون الجهة المتطوع لها جهة بر وخير يَتَقَربُ العبد فيها إلى الله تعالى، فينبغي للمتطوع ألا يجتهد في إنفاق ماله على أي جهة حتى يتأكد من خيريَّتها وأهليتها للتبرع؛ وإلا كان تبرعه باطلًا؛ كأن يتطوع لفساد، أو عدوان.

رابعًا: ضوابط العمل التطوعي للمرأة:

إن الأصل تساوي الرجال والنساء في الأحكام الشرعية إلا ما يستثنى مما يختص به الرجال، أو تختص به النساء. (ابن قيم، 1991، ص 114)؛ والعمل التطوعي داخل في هذا الأصل، فحكمه للمرأة كحكمه للرجل على ما تقدم من تفصيل؛ وبناء على ما تقدم فإنه يشترط لقيام المرأة بالعمل التطوعي مراعاة عدد من الضوابط الشرعية، وهي كما ذكرها (الونيس،2020، ص 237-ص242) ما يلي:

1. **وجود الحاجة إلى العمل التطوعي:**

وهذا الضابط يختص بالعمل التطوعي الذي تحتاج معه المرأة إلى الخروج من البيت؛ لأن خروجها من البيت مقيد بالحاجة؛ لقول الله تعالى: ﴿وَقَرْنَ فِي بُيُوتِكُنَّ وَلَا تَبَرَّجْنَ تَبَرُّجَ ٱلْجَٰهِلِيَّةِ ٱلْأُولَىٰ﴾ [الأَحْزَاب الآية 33]، ولحديث عائشة أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال: «قد أذن أن تخرج في حاجتك». (البخاري،2002، باب خروج النساء إلى البراز، رقم الحديث 147)؛ والمعنى أنه قد أذن للنساء أن يخرجن لقضاء حاجتهن، وذلك قبل أن تتخذ الكنف في البيوت. (ابن حجر،1959، ص 250)؛ ففيه جواز خروج المرأة عند الحاجة، فإن كان العمل التطوعي الذي تقوم به المرأة لا تحتاج معه إلى الخروج من البيت؛ بل تقوم به في بيتها؛ كالخياطة للمحتاجين، أو صنع الطعام للفقراء، ونحو ذلك؛ فهذا لا يشترط له وجود الحاجة؛ لكن مع مراعاة بقية الضوابط الآتية (الونيس،2020، ص239):

2. **ألا يؤثر عملها التطوعي على واجباتها الأسرية:**

من الواجبات الأسرية حق الوالدين، أو الزوج، أو الأولاد، فإن ترتب على عملها التطوعي تضييع حق من يلزمها القيام بحقه فيحرم عليها هذا العمل التطوعي؛ لأن اشتغالها بالمستحب يفوّت عليها القيام بالواجب، ولأن عملها الواجب لا يقوم به إلا هي، بخلاف العمل التطوعي فتحصل الكفاية بغيرها من المتطوعات؛ عن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال: «كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، والأمير راع، والرجل راع على أهل بيته، والمرأة راعية على بيت زوجها وولده، فكلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته» (البخاري ، 2002، باب المرأة راعية في بيت زوجها، رقم الحديث 5200 ، ج7، ص32).

3. **أن يكون عمل المرأة التطوعي مناسبًا لما تختص به من أحكام شرعية:**

يُراد بذلك ألَّا تزاول عملًا تطوعيًا يؤدي إلى تساهلها في حجابها، أو اختلاطها بالرجال الأجانب، أو الخلوة بهم، أو السفر بلا محرم؛ لورود النصوص الشرعية الكثيرة بالنهي عن ذلك، منها قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ قُل لِّأَزْوَٰجِكَ وَبَنَاتِكَ وَنِسَآءِ ٱلْمُؤْمِنِينَ يُدْنِينَ عَلَيْهِنَّ مِن جَلَٰبِيبِهِنَّ ذَٰلِكَ أَدْنَىٰٓ أَن يُعْرَفْنَ فَلَا يُؤْذَيْنَ وَكَانَ ٱللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا ۝٥٩﴾ [الأَحْزَاب الآية 59]، وعن ابن عباس -رضي الله عنهما- أنه سمع النبي -صلى الله عليه وسلم- يقول: «لا يخلون رجل بامرأة، ولا تسافرن امرأة إلا ومعها محرم»، فقام رجل فقال: يا رسول الله، اكتتبت في غزوة كذا وكذا، وخرجت امرأتي حاجة، قال: «اذهب فحج مع امرأتك» (البخاري،2002، باب لا يخلون رجل بامرأة إلا ذو محرم، والدخول على المغيبة، رقم الحديث 5233، ج7، ص37)، وعن أبي هريرة -رضي عنه- قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «خير صفوف الرجال أولها، وشرها آخرها، وخير صفوف النساء آخرها، وشرها أولها» (باب جزاء الذين يتأخرون عن الصفوف الأول، رقم الحديث 440، ج1، ص326)، وما ذاك إلا لأجل المباعدة بين الرجال والنساء حتى في أطهر البقاع وهي المساجد.

4. **إذن ولي أمر المرأة لها بالعمل التطوعي:**

وذلك أن ولي المرأة له القوامة عليها؛ لقول الله تعالى: ﴿ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ بِمَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ وَبِمَآ أَنفَقُوا۟ مِنْ أَمْوَٰلِهِمْ﴾ [النِّسَاء الآية 34]، قال الجصاص: "فدلت الآية على تفضيل الرجل على المرأة في المنزلة، وأنه هو الذي يقوم بتدبيرها وتأديبها، وهذا يدل على أن له إمساكها في بيته، ومنعها من الخروج، وأن عليها طاعته وقبول أمره ما لم تكن معصية. (1985،ص 148-149)، ويدل على أن المرأة لا تخرج من بيت زوجها إلا بإذنه ما روى

ابن عمر عنها أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال: «إذا استأذنت أحدكم امرأة إلى المسجد فلا يمنعها (مسلم، د. ت، كتاب الصلاة، باب خروج النساء إلى المساجد، رقم الحديث 442، ص326)؛ ففيه أن المرأة لا تخرج من بيتها إلى المسجد دون إذن الزوج، فإنه لو لم يكن إذنه معتبرًا لأمرها أن تخرج سواء أذن أو لم يأذن، قال ابن رجب رحمه الله: "ولا نعلم خلافًا بين العلماء أن المرأة لا تخرج إلى المسجد إلا بإذن زوجها (ابن حجر،1959، ص 51)، وإذا كان لا بد من إذن الزوج في الخروج إلى المسجد فخروجها لأجل العمل التطوعي كذلك، أو أولى، وما تقدم إنما هو العمل التطوعي الذي يحوج المرأة إلى الخروج من البيت كما هو الغالب في الأعمال التطوعية؛ أما إن كانت المرأة تقوم بعمل تطوعي في بيتها؛ كالتطوع بخياطة ملابس للفقراء، أو صنع الطعام لهم، ونحو ذلك، فلا يرد هذا الشرط في حقها؛ لكن يشترط ألا يكون في عملها التطوعي الذي تقوم به في بيتها إخلال بحق الزوج أو الأولاد ونحوهم.

وعند التأمل في هذه الضوابط السالفة يمكن إرجاعها إلى ضابط واحد كلي، وهو أن يكون العمل التطوعي للمرأة وفق أحكام الشريعة الإسلامية. (الونيس،2020).

وبعد هذا العرض للضوابط الشرعية تلحظ الباحثة ارتباط بعضها ببعض، وقد يلزم وجود أحدها وجود الآخر، وهي تتفق وتتماشى مع مبادئ التربية الإسلامية.

نتائج الدراسة:

يمكننا من خلال ما سبق عرضه في هذه الدراسة استخلاص بعض النتائج، ومن أهمها:

- أن قبول العمل التطوعي النسوي أو رده رهين بمجموعة من الضوابط الشرعية التي لابد أن تتوفر في المتطوع، والمتطوع به، والمتطوع له؛ بالإضافة إلى ضوابط خاصة بالمرأة، وبفقدانها أو بعضها لا يصدق على العمل اسم التطوع من الناحية الشرعية.
- العمل التطوعي النسوي مرتبط بالأخلاق الإسلامية الحميدة؛ مثل: الأمانة، الإيثار، الإتقان في العمل، التضحية في سبيل الله.
- يمكن إرجاع الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي إلى ضابط واحد كلي، وهو أن يكون العمل التطوعي للمرأة وفق أحكام الشريعة الإسلامية.
- أن هذه الضوابط الشرعية للعمل التطوعي النسوي مرتبطة بعضها ببعض، وقد يلزم وجود أحدها وجود الآخر، وهي تتفق وتتماشى مع مبادئ التربية الإسلامية.
- كل من يقوم بالعمل التطوعي النسوي يلزمه الإلمام والمعرفة التامة بهذه الضوابط الشرعية.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة تتمثل توصيات الدراسة فيما يلي:

- إجراء المزيد من الأبحاث التربوية المختصة بشتى جوانب العمل التطوعي النسوي.
- تفعيل الضوابط الشرعية للعمل التطوعي في الواقع المعاصر، وذلك بتنظيم الدورات التدريبية للمتطوعات والراغبات في التطوع، وتعليمهن الضوابط الشرعية اللازمة.

المراجع:

- القران الكريم

ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. (1987). *نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر*. مؤسسة الرسالة. ط3 . مج 1.

ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم الحراني .(2004). *مجموع الفتاوى* . المحقق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني. (1996). فتح *الباري شرح صحيح البخاري*. مكتبة الغرباء الأثرية. الحقوق القاهرة: مكتب تحقيق دار الحرمين . ط1.

ابن عاشور ، الطاهر.(2004). *مقاصد الشريعة*. تحقيق: محمد الحبيب ابن الخوخة. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية. ج 3.

ابن عفيف، سعاد عبود. (2012). تطوع المرأة المسلمة في الجمعيات الخيرية النسائية: نماذج من دول العالم. *مجلة مداد لدراسات العمل الخيري: ع5*، 17 –98.

ابن فارس، أبي الحسين أحمد. (د.ت) . *مقاييس اللغة* .تحقيق: عبد السلام محمد هارون. دار الفكر.ج3.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين.(2003). إعلام *الموقعين عن رب العالمين*. قراه وقدم له: أبو عبيدة مشهور حسن السلمان. شارك في التخريج: أبو عمر عبد الله احمد. بيروت :دار ابن الجوزي . ط1.مج2.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي. (1999). *تفسير القرآن العظيم*. المحقق: سامي بن محمد سلامة. دار طيبة للنشر والتوزيع . ط2 .

ابن ماجة، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني. (د.ت). *سنن ابن ماجه*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. دار إحياء الكتب العربية. فيصل عيسى البابي الحلبي.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (2004). لسان العرب. دار صادر. ط3.

إدريس، عبد الفتاح. (2019). العمل الاجتماعي التطوعي: تأصيل وتوصيف. *مجلة البحوث والدراسات الشرعية*: 3(20).
أمين ، محمد المعروف بأمير بادشاه .(د.ت). *تيسير التحرير*. دار الكتب العلمية.ج1.
الباحسين، يعقوب بن عبد الوهاب .(2017). *إرشاد القاصد إلى معرفة المقاصد* . دار التدمرية. ط1.
البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله. (2002).*الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، صحيح البخاري* .تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر .دار طوق النجاة . ط1.
بوهبوه ، مصطفى. (2022). *العمل التطوعي من منظور إسلامي* . تقديم: الجيلالي سبيع. مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات.
البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخراساني أبو بكر.(2003). *السنن الكبرى* .المحقق: محمد عبد القادر عطا. دار الكتب العلمية. ط3.
الترمذي، أبو عيسى .(1998م). *سنن الترمذي*. تحقيق: مركز البحوث وتقنية المعلومات . دار التأصيل.ط2
التل، وائل وقحل، عيسى. (2008). *البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية* . دار الحامد للنشر والتوزيع. ط 2.
الجصاص، أحمد بن علي أبو بكر الرازي. (1994). أحكام *القرآن*. دار الكتب العلمية . المحقق: عبد السلام محمد علي شاهين. ج3.
جلوب، نبراس عدنان. (2018). دور المرأة في العمل التطوعي دراسة ميدانية في منظمات المجتمع المدني. *حوليات آداب عين شمس*: مج 46.
الحازمي، ماجد. (2016). قيم العمل التطوعي وتطبيقاتها التربوية من منظور التربية الإسلامية. *مجلة البحث العلمي في التربية*: ع18.ج8
الحربي، حامد سالم. (1997). *ضوابط الخدمة التطوعية (رؤية تربوية إسلامية)*.بحث منشور مقدم للمؤتمر العلمي الأول للخدمات التطوعية بالمملكة العربية السعودية. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
حمدان، محمد زياد .(1989). *البحث العلمي كنظام*. دار التربية الحديثة.
الدارقطني، أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي البغدادي. (2004). *سنن الدارقطني*. حققه وضبط نصه وعلق عليه: شعيب الأرناؤوط، حسن عبد المنعم شلبي، عبد اللطيف حرز الله، أحمد برهوم . مؤسسة الرسالة، ج3.
دنبكن، ميشيل. (2011). *معجم علم الاجتماع*. ترجمة وتقديم: انسام محمد الأسعد. مراجعة : بسام بركة. دار ومكتبة الهلال.
الراوي، مها أسعد عبد الحميد طه.(2020م). *أعمال المرأة التطوعية في العصر العباسي الأول والثاني (132-334هـ/749-946م)* .العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجامعة الأردنية. مج 47. ع4.
الزحيلي، وهبة.(1997).*لفقه الإسلامي وأدلته*. دار الفكر. ط2 ،ج2.
زيدان، محمد . (2008) .*عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية*. دار ومكتبة الهلال.
زيدان، محمد . (2008) .*عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية*. دار ومكتبة الهلال.
زينو، رنده محمد.(2007).*العمل التطوعي في السنة النبوية - دراسة موضوعية*. الجامعة الإسلامية.
السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله. (2000). *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق .مؤسسة الرسالة، ط1.
سعيد، عمر سعيد محمد. (2013). *صورة المرأة في الشعر الإسلامي عصر صدر الإسلام*. مجلة العلوم والبحوث الإسلامية. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا - معهد العلوم والبحوث الإسلامية: 14(2).
الشبكة العربية للمنظمات الأهلية. (2012). التقرير السنوي العاشر للمنظمات الأهلية العربية التطوع في المنطقة العربية: القاهرة.
شتيوي، موسى وآخرون. (2011). *التطوع والمتطوعون في العالم العربي*. القاهرة. دراسة حالة الشبكة العربية للمنظمات الأهلية.
شرعبي، وداد بنت عبد الله ناصر.(2016). جوانب مضيئة من عمل المرأة في عصر صدر الإسلام. *مجلة كلية التربية*: جامعة طنطا، كلية التربية.63(3).
الشطي، خالد يوسف. (2009). *الثقافة العمل التطوعي بين الشباب ومدى أهميته الفردية والمجتمعية*. ورشة تدريبية في دولة قطر. في الفترة من 24-23 مارس .
الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار. (2005). *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*. دار الفضيلة. دار الهدي النبوي.
شهباز، انتصار زين العابدين وعلي، انتصار معاني. (2019). *العمل التطوعي للمرأة في ضوء التربية الإسلامية*. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*: 16(62).
الشهراني، عبد الإله بن سعيد أحمد .(2021). ضوابط العمل التطوعي بين الشريعة والقانون. *مجلة العلوم الشرعية: جامعة القصيم*. 15(1).
الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله .(2010) . *فتح القدير* . وزارة الأوقاف السعودية.
شومان، إيمان جابر حسن. (2016) . الأبعاد الاجتماعية للعمل التطوعي وتأثيرها على عملية التماسك الاجتماعي في المجتمع المصري . دراسة ميدانية. *حوليات آداب عين شمس*: جامعة عين شمس. كلية الآداب . مج 44 .
الطبري، ابن جرير. (2001). *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات الإسلامية بدار هجر الدكتور عبد السند حسن يمامة. دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.
العامر، عثمان بن صالح. (2006). *ثقافة العمل التطوعي لدى الشباب السعودي*. مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية: ع7.

عبد العظيم، حمدي. (2010). آليات العمل الخيري الإسلامي في ظل العولمة. *مجلة المركز الدولي للأبحاث والدراسات*:ع ٣.

عبد اللطيف، بسام. (2011). *فقه العمل الخيري التطوعي في الشريعة الإسلامية ودوره في التنمية الاجتماعية*. رسالة دكتوراه جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

عبد الله، فاطمة عدنان نجم. (2022).*تكريم المرأة في الشريعة الإسلامية*. مجلة الدراسات المستدامة: الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة. مج 4 .

عبيدات، ذوقان واخرون. (2004). البحث العلمي، مفهومه، وادواته، واساليبه. دار اشرقات.

عثمان، أحمد سليمان عبد الله. (2008) .*جهود المرأة الدعوية في صدر الإسلام وفي ظل المتغيرات الثقافية المعاصرة*. جامعة أم درمان الإسلامية .كلية أصول الدين.

العيسوي، عبد الرحمن. (1997). *مناهج البحث العلمي*. دار الراتب.

الفايز، ميسون عبد الله. (2012). *معوقات العمل التطوعي لدى الطالبة الجامعية. مجلة شؤون اجتماعية*: جمعية الاجتماعيين.ع 29 .

الفنجري، محمد شوقي . (2000). *حقوق العمال وواجباتهم في الاسلام*. مجلد الرابطة الاسلامية: س 37 .

قلعجي، محمد رواس وصادق قنيبي، حامد .(1988). *معجم لغة الفقهاء*. دار النفائس . ط2.

مادة1 من نظام العمل التطوعي الصادر في 27 / 5/ 1441 هـ.

مالونيس، أحمد بن حمد بن عبد العزيز.(2020). *العمل التطوعي: دراسة فقهية تأصيلية* .مجلة الجمعية الفقهية السعودية .جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية. الجمعية الفقهية . ع50.

المثنى، محمود. (2014). *التطوع في القرآن الكريم : مفهومه شروطه مجالاته تأصيله*. الجامعة الأردنية.

مسلم أبو الحسين القشيري مسلم بن الحجاج. (د.ت) . *صحيح مسلم*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. دار إحياء التراث العربي

مقدم، زينب وشهرزاد ،محمدا تني. (2020) .*العمل التطوعي النسوي – الدوافع والمعيقات – دراسة ميدانية لبعض الجمعيات الخيرية بولاية أدرار*. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية: ع28.

المنيف، حصة محمد. (2010، 5 مارس). *التطوع*، مدونة حصة المنيف الاسترجاعhttp://hessa-almoneef.blogspot.com/

مؤتمر التنظيمات الأهلية العربية. موقع جمعية المبرات الخيرية.www.arabvolunteering.org

النايف، سعود؛ وابن مبرك، خالد؛ والألفي، هاني. (2019). تصور مقترح لتفعيل ثقافة العمل التطوعي الطلاب جامعة حائل بالإفادة من بعض الخبرات المحلية والعالمية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث*: غزة، فلسطين. ع 2 .

النووي . أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف. (2012). *المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج*. دار ابن حزم. ج 7.

ياسين، مرفق ناجي مصلح. (2021). *الضوابط المقاصدية: ضوابط مقصد استئلاف غير المسلمين نموذجا*. مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة والدراسات الإسلامية: ع 87 . http://search.mandumah.com/Record/1205935

UK Cabinet Office. (2007). The future role of the third sector in social and economic regeneration final report: Cabinet Office, 1-103. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/atta chment data/file/228900/7189.pdf

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.5 pp: 961-980

Oct (2023)

Article 10

العلاقة بين مستوى الوساوس القهرية والقلق الاجتماعي في ظل انتشار جائحة كورونا لدى طلبة جامعة نزوى

The Relationship between the Level of Obsessive-Compulsive Disorder and Social Anxiety in Light of the Prevalence of the Covid-19 Pandemic among Students of the University of Nizwa

منى بنت حمد الزيدي[1]، سامر جميل رضوان[2]

Muna. H. AL- Zidi[1], Samer J. Rudwan[2]

[1] وزارة التربية والتعليم- مدرسة علاية فدا- سلطنة عُمان

[2] أستاذ دكتور في التربية والدراسات الأنسانية- جامعة نزوى- سلطنة عُمان

[1] Ministry of Education, Alaya Fida School, Sultanate of Oman

[2] Professor Doctor of Education and Humanistic Studies, University of Nizwa, Sultanate of Oman

[1] 5033237@uofn.edu.om, [2] srudwan@unizwa.edu.om

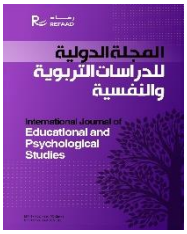
Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2023/5/4	2023 /2/27	2023 /2/7

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.5.10

This file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

رفاد REFAAD
www.refaad.com

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



العلاقة بين مستوى الوساوس القهرية والقلق الاجتماعي في ظل انتشار جائحة كورونا لدى طلبة جامعة نزوى

The Relationship between the Level of Obsessive-Compulsive Disorder and Social Anxiety in Light of the Prevalence of the Covid-19 Pandemic among Students of the University of Nizwa

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الوساوس القهرية والقلق الاجتماعي في ظل انتشار جائحة كورونا لدى طلبة جامعة نزوى، ومعرفة الفروق فيها تبعًا لمتغير الجنس والعمر.

المنهجية: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق مقياسين: مقياس الوسواس القهري لعبد الخالق، ومقياس القلق الاجتماعي لرضوان.

النتائج: وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الوساوس القهرية والقلق الاجتماعي لدى عينة الدراسة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الوساوس القهرية (الانشغال القهري، الضبط القهري، النظام والدقة) تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفروقًا دالة إحصائيًا في مستوى الوساوس القهرية تبعًا لمتغير العمر (الانشغال القهري، الضبط القهري، النظام والدقة) لصالح الطلبة الذين ينتمون إلى الفئة العمرية (18-21)، كما أظهرت نتائج الدراسة فروقًا دالة في مستوى القلق الاجتماعي تبعًا لمتغير الجنس في جميع عوامل مقياس القلق الاجتماعي لصالح الإناث، كما كانت هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق الاجتماعي في عامل (عدم الثقة بالنفس) تبعًا لمتغير العمر لصالح الطلبة الذين ينتمون إلى الفئة العمرية (22-29).

الخلاصة: في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها أوصت الدراسة بما يلي: تقديم برامج توعية لطلاب الجامعة عامة وللإناث خاصة حول اضطراب الوسواس القهري والقلق الاجتماعي عبر وسائل التواصل الاجتماعي، تشجيع الطلبة على تعزيز تفاعلاتهم الاجتماعية من خلال المشاركة في الجماعات الطلابية والأنشطة الترفيهية التي تقيمها الجامعة عبر وسائل التواصل الاجتماعي، تعزيز مستوى الثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة من خلال إقامة المحاضرات والندوات وورش العمل عبر منصات التواصل الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: *الوسواس القهري؛ القلق الاجتماعي؛ جائحة كورونا.*

Abstract:

Objectives: The study aimed to explore the relationship between the level of OCD and social anxiety in the face of the spread of the coronavirus pandemic among University of Nizwa students as well as to examine whether there are differences in some variables, such as gender and age.

Methods: The data were determined using the Arabic forced ska and social anxiety scale. The descriptive correlative approach was used.

Results: The results of the study showed that there is a statistically significant association between OCD and social anxiety in the study sample. Obsessive-compulsive thoughts according to the age variable (need to be busy, necessities to control, necessities to be orderly and precise) were in the age group of (18-21 years).There were also statistically significant differences in social anxiety on the factor (lack of self-confidence) according to the age variable in favor of students in the age group (22-29). Significant differences in social anxiety between both genders were in favor of all factors on the social anxiety scale by women.

Conclusions: In light of the results obtained, the study recommended the following: providing awareness programs for university students in general and females in particular about obsessive-compulsive disorder and social anxiety through social media platforms, encouraging students to enhance their social interactions by participating in student groups and recreational activities organized by the university via social media, boosting the level of self-confidence among university students through the organization of lectures, seminars, and workshops on social media platforms.

Keywords: *Obsessive-Compulsive Disorder; Social Anxiety; COVID-19.*

المقدمة:

مر العالم بأزمة غير عادية، في ظل تفشي جائحة كورونا، فعند انتشار الأوبئة والأمراض يواجه الفرد خطر انعدام اليقين، وما يترتب عليه من أعراض واضطرابات نفسية تنشأ نتيجة تعامل الفرد مع مرض مجهول، وهو ما يتسبب في زيادة الخوف والقلق مقارنة بالأمراض المعروفة في المجتمع، وكذلك الخوف من العدوى مما يجعل الفرد عرضة لمزيد من القلق والضغط النفسي، (القحطاني وآخرون، 2020)، حيث غالبًا ما تؤدي التهديدات مثل فيروس سريع الانتشار إلى الشعور بعدم الراحة والتوتر، حيث وجد أن الأمراض الوبائية مرتبطة بمستويات عالية من القلق على سبيل المثال تسبب وباء المتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (السارس) في القلق والمشاكل الاجتماعية في العديد من البلدان، وبالمثل أدت إنفلونزا (H1N1) المعروفة باسم إنفلونزا الخنازير، إلى قلق متزايد وخاصة بعد أن أعلنت منظمة الصحة العالمية على أنها جائحة في عام 2009 (Zheng et al., 2020)، وهذا ما حدث في أثناء انتشار جائحة كورونا، حيث أن التدابير الوقائية التي تم اتخاذها لاحتواء الفيروس مهمة إلا أنها قد تؤثر سلبًا على الصحة العقلية للأفراد، كما أنها قد تنعكس سلبًا على بعض المصابين بالاضطرابات النفسية والعقلية، فقد تؤدي إلى زيادة تفاقم الاضطرابات النفسية التي عانوا منها قبل الجائحة، بالتالي فإن جائحة كورونا تمثل تحديًا فريدًا لاضطراب الوسواس القهري، حيث يتسم هذا الاضطراب بوجود أفكار أو صور أو حوافز غير مرغوبة ومزعجة، وسلوكيات متكررة أو أفعال عقلية تهدف إلى تقليل الضيق (Fontenelle and Miguel, 2020) وتنقسم الوساوس في هذا الاضطراب إلى هواجس مثل: التلوث، العنف، الترتيب، وأخرى، في حين تنقسم الأفعال القهرية إلى: التأكد، النظافة، العد، وغيرها، (Leeuwerik et al., 2020) ويعد وسواس التلوث أو الخوف من الجراثيم والمرض واحد من أكثر الوساوس انتشارًا، وقد أكدت ذلك دراسة لشاركورني وكارمير (Chakraborty and Karmakar, 2020) ونظرًا لعدم القدرة على ممارسة الأنشطة اليومية بصوره طبيعية بسبب الزيادة المحتملة في تكرار الوساوس والأفعال القهرية، حيث ترتبط موضوعات العدوى المتعلقة بالتنظيف، والتي غالبا ما تظهر في المرضى الذين يعانون من مخاوف التلوث ارتباطًا مباشرًا بالسلوكيات التكيفية التي تم العمل بها في تفشي فيروس كورونا مثل الغسيل، واستخدام معدات الوقاية، وكذلك التباعد الاجتماعي الذي يعتبر عنصر أساسي في 80% من المرضى الذين يعانون من وساوس التلوث (Rajkumar, 2020)، في حين أثبتت الدراسات زيادة في الوسواس القهرية والأفعال القهرية، وكذلك زيادة في معدلات سلوكيات التجنب، كدراسة أجريت بإيطاليا (Benatti et al., 2020)، واتفقت معها دراسة أجريت في مقاطعة ألبرتا بكندا على زيادة الوسواس والأفعال القهرية أثناء الجائحة (Abba-Aji et al., 2020) واتفقت مع النتيجة السابقة دراسة أخرى أجريت في استراليا (Albertella et al., 2021)، كما أجريت دراسة في ألمانيا (Jelinek et al., 2021) وقد سلطت الضوء على المصابين بالوسواس القهري المتعلق بالتلوث وأشارت نتائج الدراسة إلى تأثر غالبية المصابين بالوسواس القهري سلبا أثناء الجائحة في حين أن الآثار السلبية كانت أكثر وضوحا عند الأشخاص الذين يعانون من وسواس النظافة.

كما يذكر كل من فونتينيل و ميجيل (Fontenelle and Miguel, 2020)، أن من الآثار المحتملة لجائحة كورونا على اضطراب الوسواس القهري، زيادة عدد المرضى المصابين باضطراب الوسواس القهري وهذا يقتصر على الأفراد المعرضين لخطر الوسواس القهري، وذلك نتيجة الوقوع تحت القلق والخوف من العدوى، وتوصيات المسؤولين والسلوكيات الوقائية المفروضة، والذي كان من غير المرجح إصابتهم بالوسواس القهري لولا تعرضهم لهذا التهديد، كذلك قد يؤثر الوباء في العتبة التشخيصية لهذا الاضطراب حيث يعد أحد المحكات لتشخيص الوسواس القهري المتعلق بوساوس التنظيف والتلوث و هو غسل اليدين بشكل متكرر ولعدة مرات وهذا أصبح أحد السلوكيات المهمة في الوقاية من كورونا، بالإضافة إلى أن علاج الوسواس القهري يتم باستخدام إسلوب (التعرض ومنع الاستجابة) وهذا العلاج يتعارض مع نصائح منظمة الصحة العالمية التي تشدد على ضرورة غسل الأيدي بعد ملامسة الأسطح الملوثة.

وقد يتصاحب اضطراب الوسواس القهري مع اضطرابات أخرى كاضطراب الاكتئاب واضطراب القلق الاجتماعي أو غيره من الاضطرابات ويطلق على ذلك ما يعرف باسم التصاحب أو التواكب المرضي (Co-Morbidity) ويعرف على أنه وجود أكثر من اضطراب نفسي في المريض الواحد ولهذا التواكب جانب سلبي حيث يؤدي إلى زيادة الإعاقة النفسية ومعدلات الانتحار. ومن بين أكثر الاضطرابات ارتباطا بالوسواس القهري اضطراب القلق الاجتماعي، حيث يتراوح معدلات انتشاره بين مرضى الوسواس القهري من 15- 43.5% (أبو هندي، 2017).

كما أثرت جائحة كورونا على اضطراب الوسواس القهري، كان لها تأثير واضح أيضًا على اضطراب القلق الاجتماعي، حيث قامت منظمة الصحة العالمية (WHO) بوضع الاعتبارات المتعلقة بتدابير الصحة الشاملة في سياق جائحة كورونا، حيث يتم اتخاذ هذه الإجراءات وفقًا لمستوى العدوى في المنطقة، وذلك لاحتواء جائحة كورونا والحد من انتشارها، فحثت المنظمة الحكومات اعتماد تدابير التباعد الاجتماعي، وفرض القيود على حرية التنقل ومن بين هذه التدابير، إغلاق المؤسسات التعليمية، وإغلاق أماكن العمل غير الضرورية، وتقليل وسائل النقل العام، وفرض قيود على السفر (WHO,2020).

وترى الباحثة أن كل هذه الإجراءات قادت إلى الابتعاد الاجتماعي والخوف من الآخرين والحذر منهم وتجنبهم خوفًا من العدوى الأمر الذي يشبه أعراض القلق الاجتماعي، والذي يتمثل في سلوك تجنب الآخرين والحذر منهم في حالة وجود أشخاص محيطين بالشخص.

وتتمثل خطورة الابتعاد عن المجتمع في الإصابة بالاكتئاب، وبالتالي قد يكون معظم المصابين بالقلق الاجتماعي أكثر عرضة للاكتئاب، كما يميل البعض إلى تناول المشروبات الممنوعة للتغلب على القلق الاجتماعي، فيكونون أكثر عرضة لمخاطر الإدمان (مكتزي، 2013).

وقد وفرت هذه الإجراءات الاحترازية فرصة لخفض التوتر بشكل مؤقت لدى المصابين بالقلق الاجتماعي، لعدم التعرض للمواقف الاجتماعية التي كانت تثير القلق لديهم، وبالتالي تلقى هؤلاء تعزيزًا سلبيًا لتجنب المواقف التي يشجع العلاج النفسي التعرض لها، مما يؤدي إلى عدم التكيف وصعوبة الخوض في المواقف الاجتماعية عند عودة الحياة لطبيعتها (Morrissette, 2021).

وهناك دراسات أكدت على ارتفاع نسبة القلق الاجتماعي المتعلق بجائحة كورونا ومنها دراسة (حنتول،2021) حيث أظهرت نتائجها إلى وجود نسبة مرتفعة من القلق الاجتماعي لدى طلبة جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية، بينما في دراسة كل من (الفقي وأبو الفتوح، 2020) والتي تناولت المشكلات النفسية المترتبة على جائحة كورونا لدى طلبة الجامعات بمصر، والتي كان من بينها المخاوف الاجتماعية أشارت النتائج إلى انتشارها بنسبة متوسطة بين الطلبة.

مشكلة الدراسة:

أدى انتشار جائحة كورونا، التي تركت خلفها أعدادًا من الإصابات المتزايدة بشكل يومي، وأعدادًا من الوفيات المرتفعة، والأخبار المتضاربة عن حقيقة هذه الجائحة، بالإضافة إلى الإجراءات الاحترازية التي اتبعتها الدول من أجل احتواء جائحة كورونا التي كان لها دور في ارتفاع نسبة الخوف والقلق لدى الأفراد، الأمر الذي قاد إلى تغير في روتين الحياة اليومية، والذي تجلى في ظاهرتين الأولى: اتجاهات الناس نحو سلوكيات النظافة التي تضاعفت بشكل مفرط إلى حد الوسوسة، حيث تعد الوساوس القهرية من الاضطرابات التي يمكن أن تصيب مختلف الفئات العمرية في المجتمع، وتتمثل بوجود وسواس أو سلوكيات قهرية ينتج عنها ضيق أو أسى تؤثر على حياة الأفراد الاجتماعية والمهنية (باير، 2010)، وتصنف الوساوس القهرية كرابع الاضطرابات النفسية شيوعا (صابر،2020)، وتعد وساوس النظافة أكثرها تداخلًا مع الأوضاع السائدة في فترة انتشار جائحة كورونا، حيث يشتمل هذا النوع على وساوس وأفعال قهرية متعددة تتكرر في الخوف من التلوث أو الجراثيم، والخوف الزائد والمبالغ فيه من تعرض الشخص نفسه أو الأهل والأحباب لمرض شديد بسبب الجراثيم والفيروسات مما يدفع المريض لتكرار طقوس النظافة مثل: غسل اليدين تصل لعشرات المرات دون مبرر، وطول فترة الغسيل، كل هذا يتم ومريض الوسواس يدرك ما هو الحد الطبيعي للنظافة، وأن هذه مبالغة ولكنه يتوتر وينزعج بشكل كبير ما لم يرضخ لهذه الطقوس (سرحان،2008).

في حين برزت الظاهرة الثانية: في الحجر الصحي والتباعد الاجتماعي الذي يعد أحد الإجراءات المتخذة لتقليل انتشار فيروس كورونا، حيث أصبح الاقتراب من الآخرين في زمن كورونا لدى البعض يمثل تهديدا لصحتهم و لحياتهم خوفًا من العدوى، حيث أدى ذلك إلى قلة التفاعل الاجتماعي هذا الأمر يشبه أعراض اضطراب القلق الاجتماعي، التي تتمثل في سلوكيات تجنب أو تحاشي المواجهة في المواقف الاجتماعية، حيث أن أحد أسباب استمرار القلق الاجتماعي هو تجنب المواقف الاجتماعية الذي يعمل على منع الأشخاص من التعود على المواقف والمناسبات الاجتماعية، وكما يمنعهم هذا من تعلم إمكانية التكيف والشعور بالرضا، بحيث إذا تم تجنب الموقف تزداد صعوبته في المرة القادمة (الجهني،2020) وأشار موريست (Morrissette, 2021) أن إغلاق المدارس أثناء انتشار جائحة كورونا كان لها أثر كبير على الأطفال والشباب المصابين بالقلق الاجتماعي، فهي تجعلهم أمام تحدي كبير عند إعادة فتحها نتيجة لقلة تعرضهم للمواقف الاجتماعية التي كانت توفرها أجواء المدرسة.

كل هذه الأحداث لابد أن يكون لها أثر في طلبة الجامعات، والذين هم من أكثر فئات المجتمع تأثرًا بمجريات الأحداث سواء كانت اجتماعية، اقتصادية، ثقافية أو سياسية، ولا شك أن الجائحة بكل مجرياتها وأحداثها عززت من ظهور بعض المشكلات النفسية، ومنها الوسواس القهري (الفقي وأبو الفتوح، 2020)، وكذلك ما فرضته الجائحة على طلبة الجامعات من التعليم الإلكتروني، والتباعد الجسدي، والحظر الإجباري الجزئي أو الكلي، الذي أدى إلى قلة التواصل الاجتماعي والعزلة وبالتالي عزز من انتشار القلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعات (حنتول، 2020).

ولذلك سعت الباحثة في الكشف عن العلاقة بين مستوى الوساوس القهرية وعلاقتها بالقلق الاجتماعي في ظل انتشار فيروس كورونا لدى طلبة جامعة نزوى.

أسئلة الدراسة:

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين مستوى الوساوس القهرية والقلق الاجتماعي في ظل انتشار جائحة كورونا لدى طلبة جامعة نزوى؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوساوس القهرية في ظل انتشار جائحة كورونا تعزى لمتغير الجنس والعمر لدى طلبة جامعة نزوى؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق الاجتماعي في ظل انتشار جائحة كورونا تعزى لمتغير الجنس والعمر لدى طلبة جامعة نزوى؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن العلاقة بين مستويات الوساوس القهرية والقلق الاجتماعي في ظل انتشار فيروس كورونا لدى طلبة جامعة نزوى.
- معرفة الفروق في مستوى الوساوس القهرية في ظل انتشار جائحة كورونا التي تعزى لمتغيري الجنس والعمر لدى طلبة جامعة نزوى.
- معرفة الفروق في مستوى القلق الاجتماعي في ظل انتشار جائحة كورونا التي تعزى لمتغيري الجنس والعمر لدى طلبة جامعة نزوى.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الجوانب التالية:

الأهمية النظرية:

- تهتم الدراسة بفئة الشباب الجامعي الذين هم عمود المستقل.
- تسعى الدراسة إلى الاسهام في مجال مهم من مجالات الاضطرابات النفسية.
- يمثل هذا البحث إطارًا مرجعيًا علميًا لأنه لا توجد دراسات علمية داخل سلطنة عمان لهذا الموضوع بحسب علم الباحثة.

الأهمية التطبيقية:

- من الممكن أن توفر الدراسة بعض البيانات حول مستوى الوساوس القهرية والقلق الاجتماعي لدى طلبة جامعة نزوى، وبالتالي قد تساعد المختصين في وضع البرامج التدريبية الإرشادية المناسبة لهم.
- قد تدفع نتائج هذه الدراسة الباحثين من أجل إجراء بحوث جديده في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة:

- **الوساوس القهرية:**

بحسب ما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للرابطة الأمريكية للأطباء النفسيين DSM 5 فإن الوساوس القهرية تعرف على أنها: "أفكار أو اندفاعات أو صور متكررة وثابتة، تختبر في وقت ما أثناء الاضطراب باعتبارها مقتحمة متطفلة وغير مرغوبة، وتسبب عند معظم الأفراد قلقًا أو إحباطًا ملحوظًا، يحاول المصاب تجاهلها أو قمعها بأفكار أو أفعال أخرى" (APA, 2013,235).

التعريف الإجرائي للوساوس القهرية: هي السلوكيات المتكررة والتصرفات والأفكار المبالغ فيها التي يقوم بها الفرد أو يفكر فيها والمرتبطة بالعدوى بكورونا والتي يمكن قياسها من خلال المقياس المعد لهذا الغرض.

- **القلق الاجتماعي:**

وبحسب ما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للرابطة الأمريكية للأطباء النفسيين DSM 5 القلق الاجتماعي يعرف على أنه: خوف ملحوظ أو قلق حول واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية والتي يحتمل أن يتعرض الفرد فيها للتدقيق من قبل الآخرين. الأمثلة تتضمن التفاعلات الاجتماعية (كإجراء محادثة مثلًا، مقابلة ناس غير مألوفين) أو أن يكون مراقبًا (مثلًا، الأكل أو الشرب) أو الأداء أمام الآخرين (كإلقاء كلمة مثلًا) (APA, 2013,235)

التعريف الإجرائي للقلق الاجتماعي: هو السلوك التجنبي والخوف من مخالطة الآخرين والابتعاد عنهم بسبب الخوف من إمكانية العدوى بكورونا والتي تقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها المستجيب بالمقياس المخصص لذلك.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تحدد إطار البحث في عينه قوامها (305) طالبًا وطالبة بجامعة نزوى في الدرجات العلمية (الدبلوم ،البكالوريوس، الماجستير).

الحدود المكانية: تم تطبيق هذا البحث داخل جامعة نزوى بسلطنة عمان.

الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث خلال العام الجامعي 2021/2020م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

الوسواس القهري:

تعريف الوسواس القهري في الطب النفسي:

وقد عرف كل من الفزاري وآخرون (2017) الوسواس القهري: على أنه مجموعة من الأفكار التسلطية التي تسيطر على ذهن الشخص، ولا يستطيع مقاومتها، وكذلك مجموعة من الأفعال القهرية والطقوس الحركية التي يقوم بها الشخص مع إدراكه بسخافتها، وعدم فائدتها ويصعب عليه التخلص منها فتؤثر في قدرته على التوافق النفسي والاجتماعي.

ويعرف الدليل العاشرللتصنيف الدولي للأمراض (ICD/10) الأفكار الوسواسية بأنها: أفكار أو صور نفسيه قد تختلف في مضمونها، ولكنها تبقى مزعجة ومتكررة، وبلا مغزى، وغالبًا لا ينجح المريض في مقاومتها، كما قد تنتج سلوكيات نمطية متكررة بلا هدف، ناتجة عن وجود مشاعر من القلق والتوتر يحاول المريض مقاومتها (ICD/10 1999,P152)

في حين يرى كل من Bream, et al., (2017): أن الوساوس القهرية عباره عن أفكار، أو صور، أو دوافع تدخل إلى ذهن المريض مرارًا وتكرارًا بصورة نمطية بغيضة غير إرادية. وقد تتولد سلوكيات نمطية غير ممتعة، ولا تؤدي إلى إكمال مهام مفيدة بطبيعتها، وتتمثل وظيفتها في منع بعض الأحداث غير المحتملة موضوعيًا، والتي غالبًا ما تنطوي على ضرر.

أسباب الوسواس القهري:

مازال السبب الدقيق لاضطراب الوسواس القهري غير معروف، حيث يرى فريق من علماء النفس إلى أن الوسواس يرجع إلى عوامل وراثية تظهر من خلال استعداد الفرد للإصابة بالمرض، في حين يرى فريق آخر أن العوامل البيئة تعمل على تعلم الفرد للوساوس القهرية، في حين يتفق العلماء عمومًا على أن مجموعة من العوامل الوراثية والنفسية والبيولوجية تلعب دورًا هامًا في ظهور الوسواس القهري (البلوي،2018)، وفيما يلي بعض العوامل المسببة للواسواس القهري:

- **العوامل البيولوجية:**

خلل في الموصلات الكميائية في المخ وبخاصة السروتونين بالإضافة إلى الدوبامين والجلوتامات كما قد يرتبط هذا الإضطراب بزيادة النشاط الكهربائي في المخ والذي يشمل القشرة الأمامية المدارية والجسم المخطط، والنهاد، وقد تكون البداية المفاجئة لإضطراب الوسواس القهري استثارة بكتريا الاستربت أو فيروسات أخرى كاالإنفلونزا. (محسن،2016).

- **العوامل العصبية:**

من خلال تصوير المخ الوظيفي باستخدام التقنيات المختلفة كالتصوير الطبقي للمخ بقذف البوزيترون، أو من خلال استخدام النظائر المشعة، أو التصوير الطبقي باستخدام الرنين المغناطيسي حيث أعطت هذه التقنيات أن هناك نشاطًا في فصوص المخ الأمامية (أبو هندي،2003)، وهو الجزء المسؤول عن الإحساس بالخوف والخطر، والخلايا العصبية المعروفة بالعقد القاعدية والدوائر العصبية المتصلة بها وهي التي تتحكم في قدرة المرء على البدء والتوقف عن الأفكار الوسواسية (البلوي،2017).

- **العوامل الوراثية:**

يوجد تأثير للعامل الوراثي في نشوء اضطراب الوسواس القهري، حيث تشير دراسات التوائم المصابين بالواس القهري إلى أن العوامل الجينية تساهم بنسبة ما بين 45-65% من خطر الإصابة بهذا المرض (محسن، 2016). كما وجد أن بعض آباء المصابين بالوسواس القهري يعانون من نفس الاضطراب وكذلك الأخوة والأخوات، حيث تصل نسبة الإصابة بالوسواس القهري بين أفراد العائلة الواحدة 35% وهي نسبه أعلى منها في الإصابة بين أفراد المجتمع العادي حيث تصل إلى 1- 3% (الوحيشي، 2019).

- **العوامل الأسرية:**

تعد الممارسات والأساليب الوالدية أحد العوامل المهمة في تطوير الوسواس القهري، ومنها أسلوب الحماية الزائدة، التي تجعل الطفل يشعر أن العالم من حوله يشعره بالتهديد وعدم الأمان، مما يغرس في نفسه الشعور بعدم القدرة على تجاوز العقبات التي ستواجه، كذلك أسلوب الرفض الوالدي القائم على لوم الطفل وتأنيبه باستمرار، يؤدي إلى تضخيم شعوره بالمسؤولية الشخصية عن حدوث أي أحداث سلبية، أو فشله في منع حدوثها (السيد، 2020)، وفي دراسة أجريت للتحقق من العلاقة بين سوء معاملة الأطفال وشدة أعراض الوسواس القهري، خلصت نتائجها إلى زيادة أعراض الوسواس القهري لأولئك الذين تعرضوا في طفولتهم إلى الإهمال والإساءة اللفظية وغيرها من سوء المعاملة (Boger et al.,2020).

وغالبًا ما يشجع الوالدان أبنائهم على اكتساب صفاتهم، وبالتالي قد يكتسب الأبناء السمات القهرية من آبائهم الذين يحملون هذه الصفات بطريقة غير مقصودة، حيث يشعر الوالدان بالارتياح نتيجة ظهور سماتهم على أبنائهم (البلوي،2017).

كما أن هناك عوامل تحفز ظهور أعراض الوسواس القهري، كالأحداث الحياتية الضاغطة حيث قد يظهر الوسواس القهري بعد ضغوط شديدة، كفقد شخص عزيز، أو ضغوط العمل الشديدة (أبو هندي، 2003).

القلق الاجتماعي:

مفهوم القلق الاجتماعي:

في حين أن (2010) Bourne عرف القلق الاجتماعي على أنه: الخوف من الإحراج، أو الإذلال في المواقف التي يتعرض فيها الشخص للتدقيق من الآخرين، مما يدفعه لتجنبها أو احتمالها مع قلق كبير يجعله دائم التفكير بأنه سيقول أو يفعل شيئًا يجعل الآخرين يحكمون عليه بالضعف، أو الغباء، وهو يدرك أن قلقه غير متناسب مع الموقف.

وعرفه كل من سليمان وآخرون (2020) على أنه: خوف وتوتر من المواقف الاجتماعية المختلفة، نتيجة للتوقع السلبي عند التفاعل مع الآخرين، الذي يؤدي إلى حدوث تغيرات فسيولوجية غير مرغوبة، وعجز واضح في الأداء الاجتماعي للفرد.

مظاهر القلق الاجتماعي:

للقلق الاجتماعي مظاهر متنوعة، وقد تتضح في عدم قدرة الشخص المصاب بالقلق الاجتماعي على التركيز عند القراءة أو التحدث مع الآخرين، أو في ردة فعله الحادة لأي صوت أو حركة من حوله، كما يبدو القلق في ملامحه الخارجية وعلى تصرفاته وكلامه (أبو عمشه،2019)، وتختلف هذه المظاهر من شخص لآخر تبعًا لطبيعته البيولوجية، وأساليب التنشئة الاجتماعية التي تربى عليها، ومجموع خبراته التي اكتسبها خلال حياته، ويمكن تحديدها كالآتي:

- **المظهر المعرفي:** ويتجلى ذلك في الأفكار والمعتقدات الخاطئة عن الذات، وما يرافقة من تقييم سلبي للذات، وانخفاض في الكفاءة الاجتماعية وعدم الثقة بالنفس، فغالبًا ما يكرر الفرد في نفسه: الكل سيسخر مني: الكل يراقبني، أدائي كان سيئا وغيرها من الألفاظ التي تعمل على زيادة القلق لدى الشخص.
- **المظهر الانفعالي:** ويتضح في مشاعر الخوف والقلق، وعدم الشعور بالأمان التي تعتري الفرد في المواقف الاجتماعية المختلفة، فينتج عن ذلك مجموعة من التأثيرات الفسيولوجية الناتجة عن استثارة الجهاز العصبي، وتظهر كاحمرار الوجه، وزيادة نبضات القلب، وارتعاش اليد، والتعرق، ورعشة الصوت، والشعور بالغثيان.
- **المظهر السلوكي:** ويتجلى ذلك في سلوك الهرب من المواقف الاجتماعية وتجنبها، كعدم تلبية الدعوات الاجتماعية، وعدم الأكل في المطاعم، وتقليل الاتصالات الاجتماعية، حيث يبتعد الفرد عن الاختلاط والاندماج مع الآخرين (رفاعي وآخرون، 2018).

أسباب القلق الاجتماعي:

- الاستعداد الوراثي لدى الفرد حيث أثبتت الدراسات وجود دور للوراثة، بحيث إذا تم تشخيص إصابة الشخص باضطراب القلق الاجتماعي، فإن النسبة المئوية لأقارب الدرجة الأولى المصابين بالمرض هي 15% (Mathew et al., 2001).
- المشكلات الأسرية التي يتعرض لها الفرد داخل أسرته، كشعوره بالحرمان من حب وعطف والدية، وكذلك نوع المعاملة الوالدية التي يتلقاها الطفل في مراحل حياته المختلفة.
- نقص المهارات الاجتماعية، مما يجعل الفرد يجهل كيفية التصرف، أو التعامل مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة.
- اكتساب القلق الاجتماعي من المحيطين كالوالدين أو الأخوة.
- انخفاض تقدير الذات، الذي يدفع الفرد إلى تجنب الآخرين، بالإضافة إلى عدم الثقة بالنفس.
- الضغوط الحياتية اليومية الناتجة عن التطور الاجتماعي (نصار،2019، ص. 88).

الدراسات السابقة:

- **هدفت دراسة كل من طاهروآخرون (Taher et al., 2021)** إلى تقدير معدل انتشار أعراض الوسواس القهري بين طلاب الطب العراقيين من خلال دراسة مقطعية تحليلية، وقد بلغت عينة الدراسة (1644) طالبًا وطالبة من جميع طلاب الطب الملتحقين بالجامعات العراقية المختلفة باستثناء كردستان (شمال العراق)، تم جمع البيانات من خلال استبيان تم إرساله عبر الإنترنت شمل 18 سؤالًا من مقياس الوسواس القهري المنقح (OCI-R) وقد أشارت النتائج: إلى أن 706 (43 %) لديهم أعراض الوسواس القهري المحتملة التي تحتاج إلى مزيد من التقييم. كانت الأفكار غير السارة أكثر الأعراض انتشارًا بنسبة 51,8%، وأن مقاييس الغسل والتلوث كانت منخفضة بنسبة 14% و 19,4% بينما كانت تكرار أرقام معينة أقلها بنسبة 8%، كما أظهرت النتائج ارتفاع معدل انتشار الوسواس القهري بين طلاب الطب خلال جائحة COVID-19. كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد ارتباط بين الوسواس القهري والجنس والتاريخ العائلي. كان الطلاب الأصغر سنًا والسنوات الأولى من الدراسة أكثر عرضة للإصابة بأعراض الوسواس القهري.
- **وهدفت دراسة الفقي و أبو الفتوح (2020)** إلى التعرف على طبيعة المشكلات النفسية (الضجر، الوحدة النفسية، الاكتئاب، اضطرابات الأكل، الكدر النفسي، اضطرابات النوم، والوسواس القهري والمخاوف الاجتماعية) المترتبة على انتشار فيروس كورونا المستجد، لدى عينه بلغت (746) من طلبة الجامعات المصرية (الحكومية والأهلية)، وقد طور الباحثان أداة البحث، واستخدما المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت النتائج: إلى أن الضجر من أكثر المشكلات التي يعاني منها طلبة الجامعات في الوقت الحالي، كما يعاني الطلاب بدرجة متوسطة من المشكلات النفسية الأخرى، كما توصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائيًا في المشكلات النفسية يعزى لمتغير العمر ولا توجد فروق دالة إحصائيًا لمتغير الجنس بالنسبة للقلق الاجتماعي والوسواس القهري والوحدة النفسية .
- **وأجرت اللصاصمة (2020)** دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى كل من: سمة ما وراء المزاج، وأعراض القلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية، وتحديد العلاقة الارتباطية بينهما، وإذا ما كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كل من :سمة ما وراء المزاج، وأعراض القلق الاجتماعي تعزى للجنس والكلية، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت العينة من (250) طالبًا وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، وتم تطوير مقياسين هما: مقياس سمة ما وراء المزاج، ومقياس القلق الاجتماعي، وأظهرت النتائج: أن مستوى كل من سمة ما وراء المزاج وأعراض القلق الاجتماعي جاء بمستوى متوسط ووجود علاقة سلبية بين المتغيرين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كل من سمة ما وراء المزاج وأعراض القلق الاجتماعي تعزى لمتغيري الجنس والكلية.
- **كما أجرى كل من جيفريزوأونجار (Jefferies and Ungar, 2020)** دراسة هدفت إلى استكشاف انتشار القلق الاجتماعي بين الشباب في سبعة دول باستخدام مسح تقرير ذاتي حيث شملت العينة (6825) من الذكور والإناث، تتراوح أعمارهم ما بين (29.18) من سبع دول مختارة للتنوع الثقافي والاقتصادي وهي: البرازيل، الصين، اندونيسيا، روسيا، تايلاند، الولايات المتحدة، فيتنام، وتم استخدام مقياس القلق من التفاعل الاجتماعي(SIAS)، وأظهرت النتائج: أن نسبة الانتشار العالمي للقلق الاجتماعي أعلى بكثير مما أبلغ سابقًا حيث استوفى أكثر من 36% من المشاركين عتبة الإصابة بالقلق

الاجتماعي، كما أشارت بأنه لا توجد فروق كبيرة في متوسط درجات القلق بين الذكور والإناث، كما اختلفت معدلات الانتشار بين الدول، فقد حازت الولايات المتحدة أعلى نسبة انتشار حيث بلغت (57,6%)، بينما كانت إندونيسيا أقل نسبة (22,9%)، كما أن هناك اختلاف في متوسط درجات القلق الاجتماعي تعود للعمر لصالح الفئة العمرية (18-24)، وكذلك اختلافات تعود للبلد، وحالة العمل، ومستوى التعليم، ومكان العيش حضري أو ريفي.

- **بينما أجرى أوميجي و أولو اتوسين (Omoyemiju and Oluwatosin, 2020) دراسة** هدفت إلى تحديد مستوى القلق الاجتماعي عبر الخصائص الديموغرافية لطلاب التعليم العالي في ولاية أوسون- نيجريا، باستخدام طريقة تصميم المسح، وتم اختيار عينه مكونه (1600) طالبًا وطالبة باستخدام أسلوب أخذ العينات الطبقي للفئة العمرية (38.15)، من أربع مؤسسات (مؤسستين حكومتين)، و(مؤسستين خاصتين)، ولجمع البيانات تم استخدام مقياس القلق الاجتماعي (Liebowitz)، وأظهرت النتائج: أن 0,05% لم تظهر عليهم أعراض القلق الاجتماعي، بينما 10,3%، 76,4%، 12,8% أظهروا مستويات خفيفة ومتوسطة وشديدة من القلق الاجتماعي على التوالي بالإضافة إلى ذلك كانت المستويات الحادة من القلق الاجتماعي أعلى بين الإناث منها بين الذكور، كما أن نسبة القلق الاجتماعي بلغت 51,9% في الفئة العمرية (20-24) وهو ما يمثل أكثر من نصف إجمالي عينة الدراسة.
- **هدفت دراسة عبد الشافي (2020)** إلى الكشف عن العلاقة بين القلق الاجتماعي والأعراض الوسواسية لدى المعاقين بصريًا والمبصرين، وكذلك التعرف على الفروق في العلاقة بين القلق الاجتماعي والأعراض الوسواسية لدى المعاقين بصريًا والمبصرين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتم اختيار العينة عشوائيًا من العاملين في القطاع الخاص والعام والطلاب من جامعة القاهرة، وقد بلغت (120) من الذكور المكفوفين والمبصرين، وطورت الباحثة مقياس للقلق الاجتماعي في حين استخدمت مقياس الأعراض الوسواسية لأماره يونس (2007)، وقد توصلت النتائج: إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين درجة المبحوثين على مقياس القلق الاجتماعي ومقياس الأعراض الوسواسية (الأفكار) ومقياس الأعراض الوسواسية (الأفعال) لدى كل من عينة المعاقين بصريًا والمبصرين.
- **بينما هدفت دراسة كل من هويدي و أبو غوش (2020)** إلى بحث العلاقة بين القلق الاجتماعي والوسواس القهري والشخصية البارانودية من جهة، وعلاقة كل منهما بمتغير الجنس من جهة أخرى، وتحديد نسب انتشار اضطرابات القلق الاجتماعي، والوسواس القهري، والشخصية البارانودية لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الوالدية في الأردن. وقد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (497) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وقد تم تطوير ثلاثة مقاييس لتحقيق أهداف الدراسة، والكشف عن كل من اضطراب القلق الاجتماعي، واضطراب الوسواس القهري، واضطراب الشخصية البارانودية، وخلصت النتائج: إلى وجود علاقة ارتباطية بين اضطرابات القلق الاجتماعي وكل من متغيرات الوسواس القهري والشخصية البارانودية، كما تشير نسب الانتشار إلى وجود نسبة متوسطة من القلق الاجتماعي بلغت(12.9%) و (87.1%) يعانون من نسبه مرتفعة، بينما يعاني (61.2%) من نسبه متوسطة من اضطراب الوسواس القهري ويعاني (38.8%) من نسبة مرتفعة من الوسواس القهري، وتوجد فروق تعزى للجنس في اضطراب القلق الاجتماعي لصالح الإناث بينما لا توجد فروق في اضطراب الوسواس القهري والشخصية البارانودية تعزى لمتغير الجنس.
- **بينما أجرت أبويوسف (2019)** دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها والقلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، والتعرف على الفروق في متغيري (الجنس، التخصص) لدى طلاب الجامعة في الضغوط النفسية والقلق الاجتماعي، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالقلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة بدراسة أساليب مواجهة الضغوط لديهم، وقد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت عينة الدراسة (206) طالبًا وطالبة من جامعة حلوان بمصر، واستخدم مقياس مواجهة الضغوط من إعداد الباحثة، ومقياس القلق الاجتماعي لسلوى جمال، وأظهرت النتائج: عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في القلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغير الجنس.
- **وهدفت دراسة كل من جيسوريا وآخرون (Jaisoorya et al., 2017)** إلى دراسة نقطة انتشار الوسواس القهري والوسواس القهري دون العتبة والارتباطات النفسية والاجتماعية بين طلاب الجامعات في منطقة إرناكولام .كيرالا، الهند. تم إجراء مسح مقطعي لعدد (5784) طالبًا تتراوح أعمارهم بين 18-25عامًا من 58 كلية. أظهرت النتائج: أن معدل انتشار الوسواس القهري (3,3%) في حين أنه حقق(8,5%) معايير الحد الأدنى من الوسواس القهري. كانت الأفكار المحرمة (67,1%) والطقوس العقلية (57,4%) هي الأعراض الأكثر شيوعًا في مرضى الوسواس القهري. بالمقارنة مع أولئك الذين لا يعانون من أعراض الوسواس القهري (OCS)، كما أظهرت النتائج: أن الذين يعانون من الوسواس القهري والوسواس القهري الفرعي كانوا أكثر عرضة لتعاطي التبغ والكحول مدى الحياة، والضيق النفسي، والانتحار، والاعتداء الجنسي، وارتفاع درجات أعراض اضطراب نقص الانتباه / فرط النشاط كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الجنسين في انتشار الوسواس القهري.
- **وهدفت دراسة كل من الفزاري وآخرون (2017)** إلى التعرف على معدل انتشار اضطراب الوسواس القهري لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقته ببعض المتغيرات التالية (النوع، الكلية، التحصيل الأكاديمي، والمنطقة السكنية)، وتم استخدام المقياس العربي للوسواس القهري من إعداد أحمد عبد الخالق والذي تم تقنينه على البيئة العمانية في دراسة كل من إبراهيم، والفزاري (2015)، وشملت الدراسة على عينه مكونه من (820) طالبًا وطالبه تم اختيارهم بشكل عشوائي، وتوصلت نتائج الدراسة: إلى أن ما نسبته (48,053%) من الطلبة يعانون من وساوس قهرية، وأن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين كلا من الذكور والإناث في مستويات انتشار الوسواس القهري لصالح الإناث.

- **كما هدفت دراسة برنال ريز، روزا الكازار، غونزاليس كالاتايود ، روزا الكازار-(Bernal-Ruiz, Rosa-Alcázar, González-Calatayud and Rosa-Alcázar, 2017)** إلى دراسة العلاقة بين بين إشكالية استخدام الإنترنت والرفاهية النفسية واستجابات كل من القلق الاجتماعي والوسواس القهري، وقد بلغت عينة الدراسة (310) من طلبة المدارس الثانوية والجامعة من المراكز العامة في منطقة مورسيا (اسبانيا)، وكانت طريقة أخذ العينات عرضية، وقد تم استخدم مقياس موديسلي للوسواس القهري (MOCI)، ومقياس الإنترنت الإشكالي المعمم، ومقياس ريف للرفاهية النفسية، جرد القلق الاجتماعي والقلق (SPAI)، وقد أشارت النتائج: إلى أن العمر هو الأكثر تأثيرًا من عوامل استخدام الانترنت القهري (المفرط)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في الاستخدام القهري (المفرط) للإنترنت ولصالح الذكور، كما توجد علاقة كبيرة ومباشرة بين استخدام الإنترنت القهري (المفرط) والقلق الاجتماعي والوسواس القهري.
- **كما هدفت دراسة كل من أسره و آخرون (Assareh et al., 2016)** إلى تحديد حالة الوسواس القهري بين طلاب الجامعات الإيرانية وأجريت هذه الدراسة المقطعية على (330) طالب طب بمختلف جامعات ايران بمختلف الدرجات الأكاديمية ممن يدرسون بجامعة كرما نشاه للعلوم الطبية، وتم استخدام جرد موديسلي للوسواس القهري (MOCI) وأشارت النتائج: إلى أن (103) أي ما نسبتهم (34%) تم تشخصيهم بالوسواس القهري تحت الإكلينيكي، أظهر التاريخ العائلي الوحيد للوسواس القهري علاقة مهمه مع تكرار الوسواس القهري تحت الاكلينيكي، كما أشارت نتائج الدراسة الحالية أيضًا إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العمر وتكرار الوسواس القهري.
- **وهدفت دراسة العباس (2016)** إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الوسواس القهري ومركز الضبط والتعرف على الفروق بين ذوي الضغط الداخلي والخارجي على مقياس الوسواس القهري بين الذكور والإناث، والفروق لكل من متغيري البحث الوسواس القهري ومركز الضبط بين الذكور والإناث، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وقد بلغت العينة (110) طالبًا وطالبة من جامعة البعث بمحافظة حمص، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدام المقياس العربي للوسواس القهري، ومقياس روتر لمركز الضبط، وقد أشارت النتائج: إلى وجود ارتباط جوهري بين الوسواس القهري ومركز الضبط، إضافة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في متوسطي درجاتهم على مقياس الوسواس القهري لصالح الإناث.

من خلال الدراسات السابقة العربية والأجنبية والتي بحثت في العلاقة بين متغيري الوسواس القهري والقلق الاجتماعي، والتي خلصت نتائجها إلى وجود علاقة بين المتغيرين كما في دراسة الشافعي (2020)، وأيضًا الدراسات التي شملت متغيري الدراسة مع متغيرات أخرى، كدارسة هويدي وأبوغوش (2020)، ودراسة رنال رويز ، روزا الكازار ، غونزاليس كالاتايود ، روزا الكازار (Bernal-Ruiz, Rosa-Alcázar, González-Calatayud and Rosa-Alcázar, 2017)

وبما أن موضع دراسة العلاقة بين مستوى الوساوس القهرية والقلق الاجتماعي في سلطنة عمان .على حد علم الباحثة لم يتم التطرق إليه .لذلك يأتي هذا البحث ليضيف في هذ المجال. كما أن ما يميز هذا البحث عن الدراسات السابقة أنه تم في وقت انتشار جائحة كورونا مما يضيف بعدًا آخر له .

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث يتناول هذا المنهج الظواهر كما هي في الواقع دون تدخل من قبل الباحث مما يعطي نتائج أكثر واقعيه (المحمودي، 2019).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة نزوى، من مختلف كليات الجامعة (العلوم والآداب، الصيدلة والتمريض، الاقتصاد والإدارة ونظم المعلومات، الهندسة والعمارة) وذلك في العام الأكاديمي 2021/2020، وقد بلغ عدد الطلبة (6573) تبعًا لإحصائية القبول والتسجيل بجامعة نزوى، ويوضح جدول(1) توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والفئة العمرية.

جدول(1): توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والفئة العمرية

العمر	الجنس		المجموع
الفئة العمرية	الذكور	الإناث	
21-18	523	2970	3493
29-22	290	2078	2368
30 فأكثر	355	357	712
المجموع	**1168**	**5405**	**6573**

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (305) طالبًا وطالبة من جامعة نزوى، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية المتيسرة، ويبين جدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها (الجنس، العمر).

جدول (2) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة (ن=305)

المتغير		العدد	النسبة
الجنس	ذكر	58	%19.02
	أنثى	247	%80.9
العمر	21-18	157	%51.48
	29-22	101	%33.11
	30 فأكثر	47	%15.41

أدوات الدراسة:

أولًا: مقياس الوسواس القهري:

وصف المقياس في صورته الأولية:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، والتي استطاعت الباحثة الاطلاع عليها، اعتمدت الباحثة مقياس الوسواس القهري العربي الذي أعده عبد الخالق (1992)، والمعدل والمقنن في البيئة العمانية (إبراهيم والفزاري،2015) ويتكون هذا المقياس من (32) عبارة، يجاب عليها (بنعم/لا) موزعة على ستة عوامل وهي: (العامل العام للوسواس القهري، النظام والدقة، السواء مقابل الوسواس، الاستحواذ، التكرار، البطء والقهر)، ويتميز المقياس بسهولة فهم العبارات بالنسبة للأفراد العاديين من الشباب، كما أنه سهل التطبيق والتصحيح، ويوفر الوقت والجهد (إبراهيم والفزاري،2015).

وقد تم تعديل المقياس ليتناسب وأهداف الدراسة الحالية، حيث تم إضافة عامل جديد في المقياس تحت اسم (الوساوس المرتبطة بكورونا)، يشتمل هذا العامل على تسع عبارات، فأصبحت عبارات المقياس (41) عبارة.

وللتحقق من المواصفات السيكومترية للمقياس تم اتباع ما يلي:

قد تم تطبيق المقياس على العينة الأساسية التي بلغت (305) طالبًا وطالبة من جامعة نزوى، حيث تم استخراج الصدق والثبات للمقياس، ثم إجراء التحليل العاملي، وبعدها تم استخراج الصدق والثبات مرة أخرى بعد التحليل العاملي، ومن ثم إجراء جميع التحليلات للإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام المقياس الناتج من التحليل العاملي.

الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين، وقد أبدى المحكمون آرائهم وملاحظاتهم حول عبارات المقياس من حيث ملاءمتها البيئية، وسلامتها اللغوية، وكذلك مدى وضوح الصياغة، ومدى انتمائها للمحور، بالإضافة إلى إضافة التعديلات التي يرونها مناسبة وفقًا لآرائهم، وقد تم اعتماد نسبة (80%) من آراء المحكمين لإضافة التعديلات، حيث تم إعادة صياغة بعض العبارات ،وتصحيح عبارات أخرى، ولم يتم حذف أي عبارة من المقياس.

الصدق العاملي:

التحليل العاملي استراتيجية منهجية تعمل على اختزال عدد المتغيرات المتعددة الكثيرة إلى متغير كامن واحد أو متغيرين أو عدد قليل من المتغيرات الكامنة، التي تحوي على معظم المعلومات التي تتضمنها العلاقات البينية للمتغيرات المقاسة، مما يسهل التعامل معها تنظيريًا وإحصائيًا (تيغزة،2012)، وحيث تم إضافة عامل جديد في المقياس تحت مسمى (الوساوس المرتبطة بكورونا)، والذي يتضمن تسع عبارات كما تم تبديل أماكن بعض العبارات، ولما كانت من وظائف التحليل العاملي إيجاد العلاقات الكامنة المشتركة بين المتغيرات المشاهدة المقاسة فهذا سوف يعمل على تأكيد ما إذا كان سينتج عامل بعد التحليل العاملي سيجمع المتغيرات المرتبطة بوساوس كورونا تحت عامل واحد، كما سيساهم في وضع بنية عاملية جديدة تتناسب مع البيئة المحلية لطلبة جامعة نزوى مما يساعد في الفهم الصحيح لهذا الاضطراب وبالتالي وضع البرامج العلاجية والإرشادية المناسبة.

لإجراء التحليل العاملي بداية تم التحقق من مدى كفاية العينة المستخدمة، من خلال إجراء اختبارات كفاية العينة والتأكد من دلالتها وهي: اختبار (Kaiser-Meyer-Olkin Test) ويرمز لها (KMO)، و قد كانت النتيجة (0.846)، كما تم التحقق من اختبار أولكن بارتليت Bartlett's Test of Sphericity) حيث بلغت قيمة الاختبار (3803.809)، وكانت هذه القيمة دالة عند مستوى دلالة (0.000)، وبدرجة حرية (820).

وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component Analysis، وتم تدوير البيانات تدويرا متعامدا Orthogonal Rotaion بطريقة Varimax وقد تم تحديد مجموعة من المحكات لتحديد العوامل المقبولة وهي:

- محك كايزر ويعتمد على أن قيمة الجذر الكامن تكون مساوية أو أكبر للواحد الصحيح.
- وقد تم مراعاة أن يكون تشبع العبارة على العامل لا يقل عن 0.30 (الصمادي و أبو نواس، 2009).

وقد تم إجراء التحليل العاملي ل (41) عبارة تمثل المقياس، وقد بلغت عينة التحليل (305) من طلبة جامعة نزوى، وقد نتج عن التحليل عشرة عوامل جذرها الكامن لا يقل عن الواحد الصحيح، وقد فسرت هذه العوامل مجتمعة (55.9%) من التباين الكلي، وبعد تفحص العوامل العشرة الناتجة، تم استبعاد العوامل التي تشبعت عليها عبارات أقل من ثلاث أو أنها تشبعت بتشبعات أقل من (0.30). وبذلك وجد أنه يمكن تمييز خمسة عوامل فسرت ما مجموعة (37.6%) من التباين الكلي، حيث تضمنت العوامل الخمسة (29) عبارة من عبارات الاستبانة.

تصحيح المقياس:

يشتمل المقياس المستخدم في هذه الدراسة على (29) عباره، يجاب عليها (بنعم /لا) لكل عبارة درجة واحدة يحققها المستجيب إذا كانت إجابته (نعم) ويقصد بها وجود العرض الوسواسي، وصفر إذا كانت إجابته (لا) ويقصد بها انتفاء العرض الوسواس أو غيابه، واحتوى المقياس على تنبيهات متعلقة بالمحافظة على سرية البيانات، وعدم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ثانيًا: مقياس القلق الاجتماعي:

وصف المقياس في صورته الأولية:

قامت الباحثة باستخدام مقياس القلق الاجتماعي من إعداد رضوان (2001)، ويتكون المقياس من (29) عبارة موزعة على خمسة عوامل وهي: (الأعراض الجسدية، صعوبات التواصل والتعبير عن النفس، الخوف من المواقف الاجتماعية والدخول فيها، تشتت الأفكار، عدم الثقة بالنفس). أمام كل عبارة تدرج رباعي مكون من (أبدًا . قليلًا . غالبًا . دائمًا)، وله خصائص سيكومتريه جيدة. تم تعديل المقياس ليتناسب وأهداف الدراسة الحالية، حيث تم اعادة الصياغة لمعظم العبارات، كما تم إضافة ثلاث عبارات فأصبحت بنود المقياس (32) عبارة.

الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين، وقد أبدى المحكمون آرائهم وملاحظاتهم حول عبارات المقياس، من حيث ملاءمتها البيئية، وسلامتها اللغوية، وكذلك مدى وضوح الصياغة، ومدى انتمائها للمحور، بالإضافة إلى إضافة التعديلات التي يرونها مناسبة وفقا لآرائهم، وقد تم اعتماد نسبة (80%) من آراء المحكمين لإضافة التعديلات، وتم بناءا على ذلك إعادة صياغة بعض العبارات وتصحيح عبارات أخرى ولم يتم حذف أي عباره من المقياس

وللتحقق من مقياس القلق الاجتماعي تم حساب معامل الاتساق الداخلي بالنسبة للفقرة والمقياس ككل باستخدام معامل ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (.973)، ويتضح أن مقياس القلق الاجتماعي يتمتع بثبات مناسب لتحقيق أهداف الدراسة، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام ألفا كرونباخ بالنسبة لكل فقرة والمجال الذي تنتمي إلية حيث بلغت قيم معاملات ألفا كرونباخ لعامل الأعراض الجسدية (.906)، وعامل صعوبات التواصل والتعبير عن النفس (.919)، بينما بلغ عامل الخوف من المواقف الاجتماعية والدخول فيها (.929)، وعامل تشتت الأفكار(.850)، وعامل عدم الثقة بالنفس(.762).

تصحيح المقياس:

يشمل مقياس الدراسة الحالية على (32) عبارة، أمام كل عبارة تدرج رباعي مكون من (أبدًا . قليلًا . غالبًا . دائمًا) وتعطى درجات التدرج الدرجات التالية (1= أبدًا، 2= قليلًا، 3=غالبًا، 4= دائمًا)، كما احتوى المقياس على تنبيهات متعلقة بالمحافظة على سرية البيانات، وأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

عرض النتائج ومناقشتها:

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيره: والذي نص على: هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين مستوى الوساوس القهرية والقلق الاجتماعي في ظل انتشار جائحة كورونا ؟

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو موضح في جدول (3).

جدول (3): مصفوفة معاملات الارتباط بين مقياس الوسواس القهري وعوامله ومقياس القلق الاجتماعي وعوامله

المتغيرات	الانشغال القهري	الخوف من كورونا	الضبط القهري	التدقيق القهري	النظام والدقة	الدرجة الكلية	الأعراض الجسدية	صعوبات التواصل والتعبير عن النفس	الخوف من المواقف الاجتماعية والدخول فيها	شتت الأفكار	عدم الثقة بالنفس	الدرجة الكلية
الانشغال القهري	1	.196**	.240**	.327**	.459**	.760**	.518**	.610**	.596**	.535**	.592**	.598**
الخوف من كورونا		1	.515**	.414**	.350**	.701**	.349**	.262**	.256**	.252**	.250**	.324**
الضبط القهري			1	.364**	.339**	.644**	.247**	.204**	.214**	.193**	.269**	.250**
التدقيق القهري				1	.308**	.620**	.260**	.215**	.200**	.208**	.209**	.250**
النظام والدقة					1	.674**	.418**	.384**	.412**	.403**	.345**	.437**
الدرجة الكلية						**1**	**.599****	**.549****	**.545****	**.509****	**.541****	**.592****
الأعراض الجسدية							1	.853**	.865**	.778**	.713**	.964**
صعوبات التواصل والتعبير عن النفس								1	.895**	.714**	.790**	.932**
الخوف من المواقف الاجتماعية والدخول فيها									1	.776**	.738**	.939**
تشتت الأفكار										1	.624**	.830**
عدم الثقة بالنفس											1	.808**
الدرجة الكلية												**1**

* دالة عند مستوى0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (3) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين الوسواس القهري وعوامله (الانشغال القهري، الخوف من كورونا، الضبط القهري، التدقيق القهري، النظام والدقة) والقلق الاجتماعي وعوامله (الأعراض الجسدية، صعوبات التواصل والتعبير عن النفس، الخوف من المواقف الاجتماعية والدخول فيها، تشتت الأفكار، عدم الثقة بالنفس).

وتعزو الباحثة هذا العلاقة إلى التغيرات الناتجة من انتشار فيروس كورنا على سلوك الأفراد، حيث جعلتهم أكثر حرصًا على النظافة والتعقيم المستمر، حيث ترتبط موضوعات العدوى المتعلقة بالتنظيف، والتي غالبًا ما تظهر في المرضى الذين يعانون من مخاوف التلوث ارتباطًا مباشرًا بالسلوكيات الاحترازية التي تم العمل بها في جائحة كورونا مثل: الغسيل، واستخدام معدات الوقاية، وكذلك التباعد الاجتماعي، الأمر الذي قادهم إلى تجنب الآخرين خوفًا من التلوث بالعدوى حيث أصبح الاقتراب من الآخرين يمثل تهديدًا لصحتهم، وهذا الأمر شبيه بالتجنب الذي يحدث في القلق الاجتماعي نتيجة الخوف من التقييم السلبي، كما أن الإجراءات الاحترازية القائمة على التباعد الاجتماعي، والحجر الصحي قد تعزز بشكل سلبي القلق الاجتماعي لدى المصابين به مما يجعل التعاطي مع المواقف الاجتماعية صعبا عندما تعود الحياه لطبيعتها.

تتقارب هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج بعض الدراسات والتي أشارت إلى وجود علاقة بين كل من اضطراب الوسواس القهري والقلق الاجتماعي، كما في دراسة الشافعي (2020)، ومع دراسة روزا الكازاروآخرون(2017) ,.Bernal-Ruiz et al وكما اتفقت مع هذه النتيجة دراسة هويدي وأبو غوش (2020).

ثانيًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيره: والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوساوس القهرية في ظل انتشار جائحة كورونا تعزى لمتغير الجنس والعمر لدى طلبة جامعة نزوى؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (Independent T test) لمتغير الجنس، واختبار One-way ANOVA) لمتغير العمر، واختبار(Tukey) للكشف عن مصدر الفروقات.

- **الجنس:**

يوضح جدول (4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار "ت "لمستوى الوساوس القهري تبعًا لمتغير الجنس.

جدول (4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار"ت" لمستوى الوسواس القهري تبعًا لمتغير الجنس (ن=305)

الوسواس القهري	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الانشغال القهري	ذكر	58	3.586	2.8717	-4.890-	303	.000*
	أنثى	247	5.733	3.0393			
الخوف من كورونا	ذكر	58	2.569	2.3997	.241-	303	.810
	أنثى	247	2.489	2.2157			
الضبط القهري	ذكر	58	1.345	1.3449	-2.455-	303	.015*
	أنثى	247	1.826	1.3427			
التدقيق القهري	ذكر	58	1.4310	1.0940	-.364-	303	.716
	أنثى	247	1.489	1.1112			
النظام والدقة	ذكر	58	1.862	1.2628	-3.489-	303	.001*
	أنثى	247	2.498	1.2457			
المقياس ككل	ذكر	58	10.793	6.89976.08	-3.561-	303	.000*
	أنثى	247	14.036	03			

دالة عند مستوى$\alpha \leq 0.05$

يتضح من جدول (4) ومن قيمة اختبار "ت" وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الذكور والإناث، لصالح الإناث على مقياس الوسواس القهري حيث بلغت قيمة "ت" للمقياس ككل (3.561) بمستوى دلالة (.000)، مما يشير إلى أن الإناث أعلى في مستوى الوساوس من الذكور.

وتوجد الفروق في عامل الانشغال القهري، وعامل الضبط القهري، وعامل النظام والدقة، وهي لصالح الإناث، وتعزو الباحثة هذا الاختلاف كون الإناث أكثر ميلًا لإنجاز الأعمال بشكل متقن، إضافة إلى الرغبة في التفوق وإبراز الذات مما يجعلها تحت ضغط وقلق مستمر، كما يعد اضطراب الوسواس القهري أكثر شيوعًا بين الإناث في سن المراهقة وأثناء أو بعد البلوغ أو الحمل (Mathes et al., 2019) كما أثبتت عدد من الدراسات تفاقم أعراض الوسواس القهري لديهن أثناء الحمل والولادة (Fairbroth et al., 2021) وزيادة هذه الأعراض خلال جائحة كورونا (Thompson et al., 2021). كما لا توجد فروق في بعدي (الخوف من كورونا، والتدقيق القهري) وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يفرضه السياق البيئي والاجتماعي والنفسي إلى ضرورة اتباع الإجراءات الاحترازية، للوقاية من الإصابة بفيروس كورونا.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Fawcett, 2020)، حيث أظهرت نتائجها أن النساء أكثر عرضة للإصابة بالوسواس القهري 1.6 مرة مقارنة بالرجال، مع معدلات انتشار مدى الحياة بنسبة 1.5% عند النساء و 1.0%عند الرجال. كما اتفقت مع دراسة العباس (2016)، ودراسة الفزاري ,وآخرون (2017)، وكما خلصت دراسة كل من ولدشان وآخرون (Yoldascan et al., 2009)، أن معدل انتشار الوسواس القهري بين الإناث أعلى من الذكور حيث بلغت النسبة 1/2.06.

- **العمر:**

يوضح الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير العمر، كما يوضح جدول(6) تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الوسواس القهري (ن=305)

العامل	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الانشغال القهري	21-18	157	5.7771	2.92995
	29-22	101	5.5149	3.17683
	30 فأكثر	47	3.4043	2.95370
	المجموع	**305**	**5.3246**	**3.11979**
الخوف من كورونا	21-18	157	2.6433	2.25324
	29-22	101	2.5446	2.28703
	30 فأكثر	47	1.9574	2.10545
	المجموع	**305**	**2.5049**	**2.24798**
الضبط القهري	21-18	157	1.8662	1.35918
	29-22	101	1.8119	1.33950
	30 فأكثر	47	1.1277	1.22682
	المجموع	**305**	**1.7344**	**1.35419**
التدقيق القهري	21-18	157	1.4713	1.10686
	29-22	101	1.6337	1.11106
	30 فأكثر	47	1.1702	1.04921
	المجموع	**305**	**1.4787**	**1.10637**
النظام والدقة	21-18	157	2.5414	1.27345
	29-22	101	2.3168	1.21598
	30 فأكثر	47	1.9574	1.30146
	المجموع	**305**	**2.3770**	**1.27171**
المقياس ككل	21-18	157	14.2994	6.02608
	29-22	101	13.8218	6.25843
	30 فأكثر	47	13.4197	6.43210
	المجموع	**305**	**13.4197**	**6.36145**

ويتضح من جدول (5) أن هنالك بعض الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية بالنسبة للعمر، ومن أجل التأكد من أن هذه الفروق دالة إحصائيًا، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) وذلك في جدول (6).

جدول (6) تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لعوامل مقياس الوسواس القهري (ن=305)

العامل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الانشغال القهري	بين المجموعات	209.121	2	104.561	11.484	.000*
	داخل المجموعات	2749.744	302	9.105		
	المجموع الكلي	**2958.866**	**304**			
الخوف من كورونا	بين المجموعات	17.253	2	8.626	1.715	.182
	داخل المجموعات	1518.990	302	5.030		
	المجموع الكلي	**1536.243**	**304**			
الضبط القهري	بين المجموعات	20.638	2	10.319	5.805	.003*
	داخل المجموعات	536.851	302	1.778		
	المجموع الكلي	**557.489**	**304**			
التدقيق القهري	بين المجموعات	6.907	2	3.453	2.856	.059
	داخل المجموعات	365.205	302	1.209		
	المجموع الكلي	**372.111**	**304**			
النظام والدقة	بين المجموعات	12.882	2	6.441	4.063	.018*
	داخل المجموعات	478.757	302	1.585		
	المجموع الكلي	**491.639**	**304**			
المقياس ككل	بين المجموعات	817.454	2	408.727	10.748	.000*
	داخل المجموعات	11484.828	302	38.029		
	المجموع الكلي	**12302.282**	**304**			

*دالة عند مستوى$\alpha \leq 0.05$

يتضح من جدول (6) أن قيمة "ف" للمقياس ككل بلغت (10.748)، عند مستوى دلالة (000.) حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل العوامل عدا عاملي الخوف من كورونا، والتدقيق القهري، ومن أجل معرفة مصدر الفروق تم استخدام اختبار (Tukey) كما في الجدول (7).

جدول (7): اختبار (Tukey) للمقارنات البعدية لعوامل الانشغال القهري والضبط القهري والنظام والدقة

العامل	العمر	المتوسط الحسابي	18-21	22-29	30 فأكثر
الانشغال القهري	21-18	5.7771	_	_	.000
	29-22	5.5149	_	_	.000
	30 فأكثر	3.4043	.000	.000	_
الضبط القهري	21-18	1.8662	_	_	.003
	29-22	1.8119	_	_	.011
	30 فأكثر	1.1277	.003	.011	_
النظام والدقة	21-18	2.5414	_	_	0.015
	29-22	2.3168	_	_	_
	30 فأكثر	1.9574	0.015	_	_

يتضح من جدول (7) أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية لطلبة جامعة نزوى الذين ينتمون للفئة العمرية (18-21)، والفئة العمرية (30 فأكثر)، وكذلك بين الطلبة الذين ينتمون في الفئة العمرية (22-29)، والفئة العمرية (30 فأكثر) في عاملي (الانشغال القهري، والضبط القهري)، ومن خلال المتوسطات الحسابية يتضح أن الفروق لصالح الفئة العمرية (18-21)، في حين أن في عامل (النظام والدقة) كانت الفروق بين الطلبة الذين ينتمون للفئة العمرية (18-21)، والفئة العمرية (30 فأكثر)، ومن خلال المتوسطات الحسابية يتضح أن الفروق لصالح الفئة العمرية (18-21).

ويبدو أن الفئة العمرية الأصغر كانت أكثر اهتمامًا وتدقيقًا من الفئة العمرية الأكبر، وقد يكون التباين في حجم العينة بين الفئات العمرية دور في ذلك حيث بلغت نسبة الفئة العمرية (18- 21) 51.5%، في حين بلغت نسبة الفئة العمرية (22-29) 1. 33%، بينما بلغت نسبة الفئة (30 فأكثر) 15.4%. مما يتطلب المزيد من البحث في هذا المجال.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من طاهر وآخرون (Taher et al., 2021) حيث خلصت الدراسة على أن الطلاب الأصغر سنًا والسنوات الأولى من الدراسة أكثر عرضة للإصابة بأعراض الوسواس القهري. وقد اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة كل من أسره وآخرون (Assareh, et al., 2016)، ودراسة دليل (2015) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير العمر.

ثالثًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وتفسيره: والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى القلق الاجتماعي في ظل انتشار جائحة كورونا تعزى لمتغير الجنس والعمر لدى طلبة جامعة نزوى؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (Independent T test) لمتغير الجنس، واختبار (One way ANOVA) لمتغير العمر، واختبار (Tukey) للكشف عن مصدر الفروقات.

- **الجنس:**

جدول (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لمستوى القلق الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس (ن=305)

العوامل	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأعراض الجسدية	ذكر	58	1.569	.614	-3.2286-	103.107	.002*
	أنثى	247	1.873	.766			
صعوبات التواصل والتعبير عن النفس	ذكر	58	1.802	.728	-3.999-	303	.000*
	أنثى	247	2.258	.808			
الخوف من المواقف الاجتماعية والدخول فيها	ذكر	58	1.843	.728	-3.374-	303	.001*
	أنثى	247	2.234	.808			
تشتت الأفكار	ذكر	58	1.909	.753	-2.099-	303	.037*
	أنثى	247	2.149	.852			
عدم الثقة بالنفس	ذكر	58	1.954	.753	-4.557-	303	.000*
	أنثى	247	2.508	.852			
المقياس ككل	ذكر	58	1.815	.652	-3.759-	303	.000*
	أنثى	247	2.204	.722			

*دالة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يوضح جدول (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لمستوى القلق الاجتماعي تبعًا لمتغير الجنس.

يتضح من جدول (8) ومن قيمة اختبار "ت" وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين الذكور والإناث، لصالح الإناث في جميع عوامل مقياس القلق الاجتماعي، حيث بلغت قيمة "ت" للمقياس ككل (3.759) عند مستوى دلالة (000.).

وتعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى الأبعاد الثقافية والاجتماعية التي نشأت عليها الإناث في المجتمع العماني التي تدعوها إلى المحافظة على نفسها، وعلى نظرة الآخرين لها، وذلك من خلال تقليل دائرة العلاقات ضمن ضوابط قيمية ومجتمعية، مما يجعلها أكثر خجلًا وحساسية من الذكور.

كما ترجع بلحسيني (2011)، الأسباب في كون أن الإناث أكثر عرضة للقلق الاجتماعي إلى الاختلاف في التنشئة الاجتماعية بين الجنسين حيث تتبع الأساليب الوالدية للإناث الحماية الزائدة، حيث تقود هذه الأساليب إلى الخوف من التقييم السلبي وتدني تقدير الذات. كما أن التنميط الجنسي يلعب دورًا في جعل الإناث أكثر عرضة للقلق الاجتماعي حيث يتم تنميط الذكر ليسلك سلوكيات ذكورية محدده وفق لثقافة مجتمعه وكذلك بالنسبة للأنثى ، فعلى الأنثى أن تكون خجولة، وقليلة الكلام، وهادئة في تصرفاتها حيث يعد ذلك من محاسن الأخلاق في حين أن الذكر لابد أن تكون لدية القدرة في التعبير عن رأيه وبصوت مسموع مما يؤثر في تكوين شخصية كل منهما (الرفاعي وآخرون، 2018).

وجاءت نتيجة هذه الدراسة متوافقة مع نتيجة أوميمجي وأولواتوسين (Omoyemiju and Oluwatosin, 2020)، ودراسة الشامي (2018)، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق في القلق الاجتماعي ككل ببعدية (الأعراض السلوكية والأعراض النفسية) لصالح الإناث، واتفقت أيضًا مع دراسة العازمي (2018). بينما اختلفت مع نتيجة كل من اللصاصمة (2020)، ودارسة أبو يوسف (2019) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس .

- **العمر:**

يوضح الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير العمر، كما يوضح جدول(10) تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمقياس القلق الاجتماعي (ن=305)

العامل	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأعراض الجسدية	21-18	157	1.8240	.76349
	29-22	101	1.8948	.79799
	30 فأكثر	47	1.6117	.53431
	المجموع	**305**	**1.8148**	**.74856**
صعوبات التواصل والتعبيرعن النفس	21-18	157	2.2078	.83380
	29-22	101	2.2314	.78827
	30 فأكثر	47	1.9202	.67638
	المجموع	**305**	**2.1713**	**.80126**
الخوف من المو اقف الاجتماعية والدخول فيها	21-18	157	2.1699	.80788
	29-22	101	2.2387	.83524
	30 فأكثر	47	1.9551	.72441
	المجموع	**305**	**2.1596**	**.80772**
تشتت الأفكار	21-18	157	2.1338	.80490
	29-22	101	2.1634	.81120
	30 فأكثر	47	1.8723	.62309
	المجموع	**305**	**2.1033**	**.78587**
عدم الثقة بالنفس	21-18	157	2.4798	.84760
	29-22	101	2.4587	.89920
	30 فأكثر	47	2.0284	.73172
	المجموع	**305**	**2.4033**	**.86107**
المقياس ككل	21-18	157	2.1631	.72468
	29-22	101	2.1974	.75398
	30 فأكثر	47	1.8775	.61062
	المجموع	**305**	**2.1304**	**.72446**

ويتضح من جدول (9) أن هنالك بعض الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية بالنسبة للعمر، ومن أجل التأكد من أن هذه الفروق دالة إحصائيًا تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) وذلك في جدول (10).

جدول (10): تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لعوامل مقياس للقلق الاجتماعي (ن=305)

العامل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأعراض الجسدية	بين المجموعات	2.599	2	1.299	2.339	.098
	داخل المجموعات	167.748	302	.555		
	المجموع الكلي	**170.346**	**304**			
صعوبات التواصل والتعبير عن النفس	بين المجموعات	3.538	2	1.769	2.787	.063
	داخل المجموعات	191.636	302	.635		
	المجموع الكلي	**195.174**	**304**			
الخوف من المو اقف الاجتماعية والدخول فيها	بين المجموعات	2.615	2	1.307	2.017	.135
	داخل المجموعات	195.719	302	.648		
	المجموع الكلي	**198.333**	**304**			
تشتت الأفكار	بين المجموعات	3.017	2	1.509	2.466	.087
	داخل المجموعات	184.730	302	.612		
	المجموع الكلي	**187.747**	**304**			
عدم الثقة بالنفس	بين المجموعات	7.837	2	3.918	5.439	.005*
	داخل المجموعات	217.560	302	.720		
	المجموع الكلي	**225.397**	**304**			
المقياس ككل	بين المجموعات	3.626	2	1.813	3.512	.031*
	داخل المجموعات	155.924	302	.516		
	المجموع الكلي	**159.550**	**304**			

*دالة عند مستوى$\alpha \leq 0.05$

يتضح من جدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع العوامل عدا عامل (عدم الثقة بالنفس) حيث كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية، ومن أجل معرفة مصدر الفروق تم استخدام اختبار (Tukey) كما في الجدول 11).

جدول (11): اختبار(Tukey) للمقارنات البعدية لعامل الثقة بالنفس

العامل	العمر	المتوسط الحسابي	18-21	22-29	30 فأكثر
عدم الثقة بالنفس	21-18	2.2110	-	-	.004
	29-22	2.2661	-	-	.012
	30 فأكثر	1.9335	.004	.012	-

يتضح من جدول (11) أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية لطلبة جامعة نزوى الذين ينتمون للفئة العمرية (18-21)، والفئة العمرية (30 فأكثر)، وكذلك بين الطلبة الذين ينتمون في الفئة العمرية (22-29)، والفئة العمرية (30 فأكثر) في عامل (الثقة بالنفس) ومن خلال المتوسطات الحسابية يتضح أن الفروق لصالح الفئة العمرية (22-29).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عامل النضج وإلى الوعي الذاتي الذي يصاحب هذه الفترة النمائية مما يجعلهم أكثر حساسية تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين، ومن ناحية أخرى إلى كثرة الضغوط خلال هذه المرحلة كالضغوط الاجتماعية والأكاديمية مما يجعلهم أمام تحديات كثيره تتطلب المزيد من الثقة بالنفس خلال هذه المرحلة كالخروج للتربية العملية لمؤسسات خارج الجامعة .

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من جيفريز وأونجار (Jefferies and Ungar, 2020)، التي أجريت في سبع دول مختاره للتنوع الثقافي والاقتصادي وهي: البرازيل ، الصين ، أندونيسيا، روسيا، تايلاند، الولايات المتحدة، فيتنام، وكانت الفئة العمرية (18-24) الأعلى نسبيًا في القلق الاجتماعي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بما يأتي:

- تقديم برامج توعية لطلاب الجامعة عامة وللإناث خاصة حول اضطراب الوسواس القهري والقلق الاجتماعي عبر وسائل التواصل الاجتماعي.
- تشجيع الطلبة على تعزيز تفاعلاتهم الاجتماعية من خلال المشاركة في الجماعات الطلابية والأنشطة الترفيهية التي تقيمها الجامعة عبر وسائل التواصل الاجتماعي
- تعزيز مستوى الثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة من خلال إقامة المحاضرات والندوات وورش العمل عبر منصات التواصل الاجتماعي.

- إنشاء موقع خاص بالجامعة للإرشاد النفسي يتم من خلاله تقديم خدمات الإرشاد للطلبة المحتاجين لذلك خلال هذه الأوضاع كما يمكن استغلاله في متابعة الطلبة في فترة الإجازة الصيفية.
- إعداد برامج إرشادية علاجية تسهم في خفض الوسواس القهري والقلق الاجتماعي.

المقترحات البحثية:

- إجراء دراسات تبحث في العلاقة بين الوساوس القهرية والقلق الاجتماعي وفقًا لمراحل عمرية مختلفة.
- عمل دراسة مقارنه لمقارنة مستوى الوساوس القهرية والقلق الاجتماعي أثناء وبعد الجائحة لدى طلبة جامعة نزوى.

المراجع:

ابراهيم، محمود محمد، والفزاري، منال خصيب. (2015). البنية العاملية للمقياس العربي للوسواس القهري لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، *العلوم التربوية*، *23* (4)، 543-578.قاعدة معلومات دار المنظومة.

أبو هندي، وائل. (2003). *الوسواس القهري*. مطابع السياسة.

أبو هندي، وائل. (2017/1/8). *الوسواس القهري والقلق الاجتماعي هل مجرد تواكب؟*، المطلع عليه بتاريخ (2021/3/16)، المسترجع من: https://www.maganin.com/content.asp?contentid=22395

أبو يوسف، رانيا بدوي عبد الواحد. (2019). أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بالقلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة. *دراسات تربوية واجتماعية*: *24* (4)، 79-114. قاعدة معلومات شمعة.

أبو عمشة، فاطمة باسل صالح. (2019). *القلق الوجودي والقلق الاجتماعي وعلاقتهما بسمات الشخصية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة* (رسالة ماجستير غير منشوره)، كلية التربية، جامعة الأزهر.

باير، لي. (2010). *الوسواس القهري علاجه الدوائي والسلوكي*، (خلودي، محمد عيد، مترجم). منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب .وزارة الثقافة.

بلحسيني، وردة رشيد. (2011). *أثر برنامج معرفي – سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة، دراسة تجريبية بجامعة قاصدي مرباح بورقلة* [رسالة دكتوراه منشوره، جامعة قاصدي مرباح بورقلة]. قاعدة معلومات دارالمنظومة.

البلوي، نوير سليمان. (2017). *مدى انتشار الوسواس القهري المتعلق بالنظافة عند الذكور بمحافظة الملا في المملكة العربية السعودية* [رسالة ماجستير منشوره، جامعة عين شمس].قاعدة معلومات دار المنظومة.

البلوي، نوير سليمان. (2018). *فاعلية برنامج التقليل من تصور الخطر (DIRT) في خفض اضطراب الوسواس القهري المتعلق* بالنظافة لدى النساء *في المملكة العربية السعودية* [رسالة دكتوراه منشوره، الجامعة الأردنية]. قاعدة معلومات دار المنظومة

تيغزه، محمد بوزيان. (2012). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الجبي، ريان. (2020). *القلق الاجتماعي(الرهاب)/ دليل المساعدة الذاتية*، المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية، مكتبة الملك فهد الوطنية.

حنتول، أحمد بن موسى محمد. (2021). القلق الاجتماعي المرتبط بجائحة فيروس كورونا المستجد covied-19 وعلاقته بكل من المناعة النفسية والاتزان الانفعالي لدى عينة من طلاب جامعة جازان. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،(131)، 333-354 . قاعدة معلومات دارالمنظومة.

دليل، ايمان. (2015). *الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بأعراض الوسواس القهري لد عينة من طلبة الجامعة* [رسالة ماجستير غير منشوره]. جامعة قاصدي مرباح-ورقلة.

رزق، السعيد غازي محمد. (2003). فاعلية برنامج المواجهة ومنع الاستجابة في علاج اضطراب الوسواس القهري: (العلاج السلوكي المعرفي). *مجلة التربية*، (119)، 3-81. قاعدة معلومات دارالمنظومة.

رضوان، سامر جميل (2001). القلق الاجتماعي: دراسة ميدانية لتقنين القلق الاجتماعي على عينات سورية، *مجلة مركز البحوث التربوية*، *4*(19)، 44-77. قاعدة معلومات دارالمنظومة.

رفاعي، ناريمان محمد، ومظلوم، مصطفى علي والطنطاوي، حازم شوقي. (2018). اضطراب القلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة كلية التربية*، *29*(116)، 234-280.

سرحان، وليد يوسف. (2008). *الوسواس القهري*. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

سليمان، عبده علي عبده وعبد الرحمن، محمد السيد وسعفان، محمد أحمد إبراهيم (2020). التجنب التجريبي وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، *4*(13)، 213-243. قاعدة معلومات دار المنظومة.

السيد، هالة عبد اللطيف. (2020). الكمالية العصابية والإدراك الوالدي والأحداث الضاغطة كمتنبئات باضطراب الوسواس القهري لدى طلاب الجامعة، *المجلة التربوية*، (79)، 677-735. قاعدة معلومات دارالمنظومة.

الشامي، منال مرسي الدسوقي. (2018). المشاركة في اتخاذ القرارات الأسرية وعلاقتها بالقلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، *92*(114) ، 295-348. قاعدة معلومات دار المنظومة.

صابر، ياسمين محمد محمود. (2020). الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب الوسواس القهري. *مجلة الإرشاد النفسي*، (61)، 401-420. قاعدة معلومات دارالمنظومة.

الصمادي، عبدالله وأبو نواس، السيد علي. (2009). الأبعاد المكونه للسمة بين التحكيم والتحليل العاملي. *مجلة جامعة دمشق*، *25*(3+ 4)، 371-393. http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/371-393.pdf

اللصاصمه، بيان حمود حرب. (2020). سمة ما وراء المزاج وعلاقتها بأعراض القلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية، *مجلة الأندلس*، *6*(21)، 471-502. قاعدة معلومات دار المنظومة.

العازمي، أحمد سعيدان. (2018). القلق الاجتماعي وعلاقته بكل من نمط السلوك (أ) والثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة بدولة الكويت، *المجلة العربية للتربية النوعية*، (3)، 135-161.قاعدة معلومات شمعه.

العباس، سوسن حمزه. (2016). الوسواس القهري وعلاقته بمركز الضبط، *مجلة جامعة البعث*، *38*(17)، 115-142. قاعدة معلومات دار المنظومة.

عبد الشافي، مروه حسن (2020). العلاقة بين القلق الاجتماعي والأعراض الوسواسية لدى المعاقين بصريا، *مجلة البحث العلمي في الآداب*، جامعة عين شمس-كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 6(21)، 446-478.https://jssa.journals.ekb.eg/article_115390_8abe7d5f5d2e3aaa48c9eb37b32767a1.pdf

الفزارية، منال خصيب والسفاسفة، محمد إبراهيم وإبراهيم، محمد محمود (2017). الوسواس القهري لدى طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقته ببعض المتغيرات، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*-جامعة السلطان قابوس، 11(24)، 297-314. https://www.squ.edu.om/Portals/16/DNNGalleryPro/uploads/2019/5/1/Volume11issue2(2017).pdf

الفقي، آمال، وأبو الفتوح، محمد كمال (2020). المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجد covid-19 لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة بمصر، *المجلة التربوية*، (74)، 1048-1089.قاعدة معلومات دار المنظومة.

القحطاني، عبدالله المربع والبيشي، حنين خالد و ديميروز، ياسمين يوسف و سعد، سامي يحيى (1441هـ). *الاضطرابات النفسية اثناء جائحة فيروس كورونا المستجد (ncov-2019) ودور فريق الصحة النفسية في المنشآت والمحاجر الصحية*، المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

محسن، عبد الرحمن. (2016). *تحرر من الوسواس القهري*. المبادرة العربية للمعرفة ونهضة المجتمع.

المحمودي، محمد سرحان. (2019). *مناهج البحث العلمي*(ط.3). دار الكتب.

مكنزي، كوم. (2013). *القلق ونوبات الذعر*، (أمان الدين، هلا، مترجم)، دار المؤلف.

منظمة الصحة العالمية. (2020/4/14)، *استراتيجية كوفيد19 المحدثة*، المطلع عليه بتاريخ (2020/12/23)، المسترجع من: https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/strategies-plans-and-operations/9789241580496

نصار، ماريان عماد (2019). دراسة استكشافية: للفروق بين الذكور والإناث في كل من القلق الاجتماعي وتقدير الذات، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 13(3)، 83-113 https://ebook.univeyes.com/271985.

هويدي، طايل عبد الحافظ، وأبو غوش،سناء شاكر. (2020). القلق الاجتماعي وعلاقته بالوسواس القهري والشخصية البارانودية لدى أبناء المطلقين في الأردن. *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية*، *2*(22)،1.30. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الوحيشي، فاطمة يوسف (2019). *فعالية برنامج ارشادي معرفي سلوكي لتخفيف أعراض الوسواس القهري لدى عينة من طالبات الجامعة الليبية الدولية للعلوم الطبية*، [رسالة ماجستير غير منشوره]. كلية الآداب، جامعة بنغازي.

Abba-Aji, A., et.al. (2020). COVID-19 pandemic and mental health: prevalence and correlates of new-onset obsessive-compulsive symptoms in a Canadian province. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(19), 6986. https://doi.org/10.3390/ijerph17196986

Albertella, L., et al. (2021). The Influence of Trait Compulsivity and Impulsivity on Addictive and Compulsive Behaviors During COVID-19. *Frontiers in Psychiatry*, *12*, 162. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.634583

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (5th ed).Washington: DC: Author.

Assareh, M., Rakhshani, T., Kashfi, M., & Ayazi, M. (2016). Status of obsessive compulsive disorder among Iranian college students in Kermanshah, Iran. *Journal of Human Environment and Health Promotion*, *1*(4), 213-219. https://doi.org/10.29252/jhehp.1.4.213

Benatti, B., et al. (2020). What happened to patients with obsessive compulsive disorder during the COVID-19 pandemic? A multicentre report from tertiary clinics in northern Italy. *Frontiers in Psychiatry*, *11*, 720. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00720

Bernal-Ruiz, C. et al. (2017). Is there a relationship between problematic Internet use and responses of social anxiety, obsessive-compulsive and psychological well-being among adolescents. *annals of psychology*,(33),831.

Boger, S., Ehring, T., Berberich, G., & Werner, G. G. (2020). Impact of childhood maltreatment on obsessive-compulsive disorder symptom severity and treatment outcome. *European Journal of Psychotraumatology*, *11*(1), 1753942. https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1753942

Bream.V, Challacombe.F, Palmer.A& Salkovskis.Pth3. (2017). *Cognintive Behaviour Therapy for Obsessive-compulsive Disorder*, Great Clarendon Street, Oxford, OX26DP, United Kingdom.

Buorne.E. (2010). *The Anxiety & Phobia WorkBOOKth5*, New Herbing Publication.Inc.5674 Shattuck Avenue. Oakland, CA94609.

Chakraborty, A., & Karmakar, S. (2020). Impact of COVID-19 on Obsessive Compulsive Disorder (OCD). *Iranian journal of psychiatry*, *15*(3), 256–259. https://doi.org/10.18502/ijps.v15i3.3820

Fairbrother, N. et al. (2021). High Prevalence and Incidence of Obsessive-Compulsive Disorder Among Women Across Pregnancy and the Postpartum. *The Journal of Clinical Psychiatry*, *82*(2), 0-0. https://doi.org/10.4088/jcp.20m13398

Fawcett, E. J., Power, H., & Fawcett, J. M. (2020). Women Are at Greater Risk of OCD Than Men: A Meta-Analytic Review of OCD Prevalence Worldwide. *The Journal of Clinical Psychiatry*, *81*(4), 0-0. https://doi.org/10.4088/jcp.19r13085

Fontenelle, L. F., & Miguel, E. C. (2020). The impact of coronavirus (COVID-19) in the diagnosis and treatment of obsessive-compulsive disorder. *Depression and anxiety*, *37*(6), 510-511. https://doi.org/10.1002/da.23037

Jaisoorya, T. S. et al. (2017). Prevalence and correlates of obsessive-compulsive disorder and subthreshold obsessive-compulsive disorder among college students in Kerala, India. *Indian journal of psychiatry*, *59*(1), 56. https://doi.org/10.4103/0019-5545.204438

Jefferies, P., & Ungar, M. (2020). Social anxiety in young people: A prevalence study in seven countries. *Plos one*, *15*(9), e0239133. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239133

Jelinek, L., Moritz, S., Miegel, F., & Voderholzer, U. (2021). Obsessive-compulsive disorder during COVID-19: Turning a problem into an opportunity?. *Journal of Anxiety Disorders*, *77*, 102329. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102329

Leeuwerik, T., Cavanagh, K., & Strauss, C. (2020). The association of trait mindfulness and self-compassion with obsessive-compulsive disorder symptoms: Results from a large survey with treatment-seeking adults. *Cognitive Therapy and Research*, *44*(1), 120-135. https://doi.org/10.1007/s10608-019-10049-4

Mathes, B. M., Morabito, D. M., & Schmidt, N. B. (2019). Epidemiological and clinical gender differences in OCD. *Current psychiatry reports*, *21*(5), 1-7. https://doi.org/10.1007/s11920-019-1015-2

Mathew, S. J., Coplan, J. D., & Gorman, J. M. (2001). Neurobiological mechanisms of social anxiety disorder. *American journal of psychiatry*, *158*(10), 1558-1567. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.158.10.1558

Morrissette, M. (2021). School closures and social anxiety during the COVID-19 pandemic. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *60*(1), 6. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.08.436

Omoyemiju, M. A., & Oluwatosin, S. A. (2020). Demographic Characteristics and Social Anxiety among Tertiary Institution Students in Osun State, Nigeria. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 25-33. https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v11i230287

Rajkumar, R. P. (2020). Contamination and infection: what the coronavirus pandemic could reveal about the evolutionary origins of obsessive-compulsive disorder. *Psychiatry research*, 289, 113062. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113062

Taher, T. M. J. et al. (2021). Prevalence of obsessive-compulsive disorder (OCD) among Iraqi undergraduate medical students in time of COVID-19 pandemic. *Middle East Current Psychiatry*, *28*(1), 1-8. https://doi.org/10.1186/s43045-021-00086-9

Thompson, K. A., & Bardone-Cone, A. M. (2021). 2019-nCOV distress and depressive, anxiety and OCD-type, and eating disorder symptoms among postpartum and control women. *Archives of Women's Mental Health*, 1-10. https://doi.org/10.1007/s00737-021-01120-9

World Health Organization. (1999). *The ICD-10 classification of mental and behavioural Zfdisorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*.

Yoldascan, E., Ozenli, Y., Kutlu, O., Topal, K., & Bozkurt, A. I. (2009). Prevalence of obsessive-compulsive disorder in Turkish university students and assessment of associated factors. *BMC psychiatry*, 9(1), 1-8. https://doi.org/10.1186/1471-244x-9-40

Zheng, L., Miao, M., Lim, J., Li, M., Nie, S., & Zhang, X. (2020). Is lockdown bad for social anxiety in COVID-19 regions?: a national study in the SOR perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(12), 4561. https://doi.org/10.3390/ijerph17124561

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.5 pp: 981-999

Oct (2023)

Article 11

دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين

Teachers' Perspectives on the Role of Physical Activities in Social Skills for Intellectual and Autistic Students

عائشة عدنان محمد سجيني[1]، كوثر عبدربه محمد قواسمه[2]

Aisha Adnan Mohammad Sajeni[1], Kouthr Abedrabbo Mohammad Qawasmeh[2]

[1] طالبة ماجستير في التربية الخاصة- جامعة جدة- السعودية

[2] أستاذ دكتور في التربية الخاصة- جامعة جدة- السعودية

[1] Master's student in Special Education, Jeddah University, KSA

[2] Professor Doctor of Special Education, Jeddah University, KSA

2100111@uj.edu.sa, kqawasmeh@uj.edu.sa

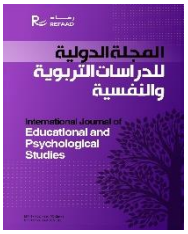
Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2023/5/12	2023 /5/6	2023 /4/18

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.5.11

This file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

رفـــاد REFAAD
www.refaad.com

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



دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين

Teachers' Perspectives on the Role of Physical Activities in Social Skills for Intellectual and Autistic Students

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير العمر، الجنس ونوع الإعاقة.

المنهجية: لتحقيق أهداف البحث اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، حيث تم إعداد استبانة لهذا الغرض، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد في كل من مراكز ومعاهد التربية الخاصة في مدينة جدة الذين بلغ عددهم (226) معلمًا ومعلمة، وتم إجراء الدراسة على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (50) معلمًا ومعلمة لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد.

النتائج: توصلت نتائج الدراسة أن دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين كانت كبيرة، و توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم لكل من متغير العمر ونوع الإعاقة.

الخلاصة: أوصت الباحثتان بناء على النتائج على أهمية تطبيق برامج الأنشطة البدنية للطلبة لما لها من دور مهم في تنمية مهارات مختلفة.

الكلمات المفتاحية: *أنشطة بدنية؛ طيف التوحد؛ إعاقة فكرية؛ المهارات الاجتماعية.*

Abstract:

Objectives: This study seeks to understand the function of physical activities in the development of social skills among individuals with intellectual disabilities and autism spectrum disorder from the perspective of their instructors according to the variables of age, gender, and type of disability.

Methods: A survey is created for this purpose. The study population includes (226) male and female instructors of individuals with intellectual disabilities and autism spectrum disorder from all the special education centres and institutes in the city of Jeddah. A simple random sample of (50) male and female instructors of individuals with intellectual disabilities and autism spectrum disorder is used for the study.

Results: The study findings show that, for variables of age and type of disability, there are statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the function of physical activities in the development of social skills among individuals with intellectual disabilities and autism spectrum disorder from the perspective of their instructors.

Conclusions: Based on the findings, the two female researchers advise to implement physical activity programmes for students because they play a crucial role in the development of various skills.

Keywords: *physical; activities; autism; intellectual disability.*

المقدمة:

إن مشكلة الإعاقة تعتبر أحد القضايا التي تواجه العالم في الوقت الحاضر، وذلك نظرًا لما تحمله من تغيير للكيان الإنساني والاجتماعي والنفسي (سعود، وفرشان، 2019).

فكل المجتمعات لا تخلو من وجود نسبة لا يستهان بها من الأفراد ذوي الإعاقة، وقد اهتمت العديد من الدراسات الحديثة بالأفراد ذوي الإعاقة لمعرفة طرق علاجهم وإمكانية تنفيذ برامج علاجية تساعد الآباء والمعلمين والمشرفين في العمل على تعديل سلوكهم. (محمد، 2022)، ولم توقف الإعاقة الكثير منهم في محاولتهم لتعويض ما فقدوه وذلك بالاستفادة من قدراتهم في تعلم هواية مفيدة أو مهارة حركية أو ذهنية معينة تجدد لهم الثقة بالنفس وتبعث في نفوسهم الأمل (السويفي، 2021).

إن الأنشطة البدنية المكيفة حسب خصائص ذوي الإعاقة تعمل على مساعدتهم في إبراز كفاءتهم وقدراتهم البدنية والنفسية والحركية والحسية، وذلك عن طريق الأنشطة البدنية الترفيهية، أو الأنشطة الحركية التعبيرية، أو عن طريق الأنشطة الرياضية المختلفة (صغيري، بن دقفل، 2011، ص133، كما ورد في قراد، وبجاوي، 2020). فلابد من تطوير برامج الأنشطة البدنية وتنويعها من حيث الحركات، والألعاب والإيقاعات وجعلها تتناسب مع قدرات الأطفال ذوي الإعاقة حتى يحققوا الاستفادة منها (العلوي، 2018) .

كما أن للأنشطة البدنية العديد من الآثار الإيجابية في تنمية المهارات الاجتماعية للمعاقين فكريًا حيث أنها تفيد في التخلص من العزلة والانسحاب والعدوانية، ومن ناحية أخرى فإنها تفيدهم في التنفيس الانفعالي واكسابهم بعض المهارات لاستغلال وقت فراغهم وتحقيق اندماجهم مع الآخرين، بالإضافة إلى تنمية ثقتهم بأنفسهم ورفع تقديرهم لذاتهم وبالتالي تحسين صحتهم النفسية، هذا وغيرها من الآثار الإيجابية (باي وآخرون، 2019). وترى عطوة (2020) أن الأنشطة البدنية لها تأثير وفاعلية على الطفل ذو اضطراب طيف التوحد فهو من خلالها يستطيع أن يميز نفسه عن الوسط المحيط به فيساعده على تدعيم مفهوم الذات لديه، كما أنها تتيح له أن يعبر عن ذاته ومشاعره واتجاهاته، مما يتيح له مواجهتها والسيطرة عليها والتخلص منها. فتجعل الأنشطة البدنية لذوي اضطراب طيف التوحد يكتسبون درجة من الألفة في بيئتهم مما يشجعهم على الاشتراك في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتوفر لهم قدرًا من الحرية للتعبير عن أنفسهم، مما يساعدهم على تنمية التفاعل الاجتماعي وخفض السلوك النمطي لديهم.

إن المجتمع يحتاج إلى أفراد ذو كفاءة اجتماعية قادرون على التواصل والتفاعل والتكيف مع الأفراد الآخرين من حولهم، فتنمية وتطوير المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة لها تأثير واضح على حياتهم الاجتماعية العامة، وخاصة حياتهم المدرسية لأنهم في هذه المرحلة يكتسبون الاتجاهات والقيم والأساليب السلوكية والاجتماعية، بالإضافة إلى تعلمهم الأدوار الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي مع غيرهم حتى يصبحوا متكيفين اجتماعيًا (عبد الحكيم، وسليمان، 2021).

فيما يتعلق بالإعاقة الفكرية فقد ازداد الاهتمام بهم وأعدت العديد من البرامج لتدريبهم وتعليمهم على وجه الخصوص وذلك بعد إجراء العديد من الدراسات والبحوث المتخصصة في مجال الإعاقة الفكرية ابتداًء من أسبابها ووصولًا إلى علاجها والوقاية منها.(ابراهيم، 2019). ويعاني الأطفال المعاقين فكريًا من تدني في المهارات الاجتماعية التي هي من السمات الرئيسية للإعاقة الفكرية، فيتسم السلوك الاجتماعي لهم بشكل عام بالقصور في المهارات الاجتماعية، وتؤثر سلبًا على علاقتهم مع أقرانهم، ومدرسيهم، وحياتهم المدرسية، ووالديهم وحتى حياتهم الشخصية؛ وفي ضوء ذلك فإنهم بحاجة إلى الدعم لاكتساب بعض المهارات الاجتماعية واستخدامها (Avcioglu, 2012، كماورد في طلب، وسليمان، 2020).

إن اضطراب طيف التوحد يعد من الاضطرابات التي ظهرت ولا تزال مبهمة وغامضة إلى يومنا الحالي؛ ويعود ذلك بسبب التداخل في تحديد أسبابه وعوامله وكيفية علاجه، وبسبب غرابة أنماط السلوك المصاحبة له وتداخل بعض مظاهره السلوكية مع بعض أعراض اضطرابات وإعاقات أخرى، ويعد من أكثر الاضطرابات النمائية صعوبة على الوالدين، وكذلك أفراد الأسرة. ويصيب اضطراب طيف التوحد الأطفال الذين هم دون سن الثالثة الذي يعتبر عمر اللعب التفاعلي الجماعي والبدء بتكوين الصداقات، فيلاحظ عليهم البدء بالانعزال وعدم التواصل واللعب مع أقرانهم، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على التواصل اللفظي، والبكاء، واللعب أو الضحك بدون سبب، وغيرها من الأعراض التي تجعل الاهتمام بهذه الفئة أمرًا مهمًا من أجل تخفيفها وإمكانية جعلهم يتكيفون بإعاقتهم مع المجتمع (إبراهيم، 2020).

رجع أهمية المستويات النوعية والكمية للمهارات الاجتماعية لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد إلى تسهيل عملية التفاعل الاجتماعي، حتى يتمكن الطفل من بناء علاقات إيجابية مع الآخرين والمحافظة على استمراريتها، بما في ذلك إطلاق مبادرات اجتماعية مرغوب فيها، والاستجابة بشكل مناسب للمبادرات الاجتماعية للآخرين، فالمهارات والعلاقات الاجتماعية تعد محكًا أساسيًا في تشخيص اضطراب طيف التوحد، ويرى جليسون أن

الاختلال في الأداء الوظيفي للسلوك الاجتماعي للطفل ذو اضطراب طيف التوحد يُعد الخاصية الأساسية للاضطراب، فيتم الإشارة إلى أن هذا الطفل غير ناضج اجتماعياً؛ لأن تطور النمو الاجتماعي للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد لا يوازي تطور النمو العقلي (خميس، 2021).

يتشابه كل من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في الضعف في عملية التواصل الاجتماعي، وصعوبة تطبيق ما يتعلمونه في الحياة اليومية، بالإضافة إلى الضعف في عملية التكيف مع المواقف الاجتماعية (الجلبي، 2005، كما ورد في المناصير، والزريقات، 2019).

مشكلة الدراسة:

إن الإعاقة على اختلاف أنواعها ذات تأثير واضح على سلوك الفرد وتصرفاته وطريقة استجابته للمثيرات، وخاصة الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد فالشعور بالنقص والعجز الناشئ عن القصور بسبب الإعاقة يصبح مستمرًا وملازمًا للفرد ويؤثر في نموه النفسي والاجتماعي والعقلي. ويحتاج الفرد المعاق إلى المهارات البدنية كما يحتاج إليها الفرد السوي ويؤكد الكثير من الباحثين على أهمية النشاط الحركي لتحسين حالة ذوي الإعاقة من مختلف النواحي، كما في دراسة المالكي وآخرون (2020) التي أكدت على أن مشاركة ذوي الإعاقة في الأنشطة البدنية تنمي لديهم الثقة بالنفس، والشعور بالتقبل من العاديين وأن عليهم مسؤوليات محددة، وتطور لديهم مهارة التواصل مع الآخرين وبالتالي تؤدي إلى تنمية الهوية الوطنية لديهم .

فالأنشطة البدنية تأخذ أشكال جماعية وفردية كالألعاب والتمرينات البدنية والرقص والتدريب البدني والرياضة، ولممارسة هذه الأنشطة العديد من المنافع التي يعود أثرها على الأفراد ذوي الإعاقة وخاصة ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد وذلك بحسب ما أكدته الدراسات السابقة التي تناولت أثر الأنشطة البدنية والرياضية والترفيهية في تحسين العديد من جوانب القصور لدى المعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد التي لم تتوقف فقط على الجانب البدني والصحي لديهم بل شملت أيضًا الجانب النفسي والاجتماعي، ففي دراسة رحلي (2022) التي هدفت إلى التعرف على دور النشاط البدني المعدل في التقليل من الضغوط النفسية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد ومعرفة أثرها على السلوك العدواني، والتصرفات اللاعقلانية والتواصل الاجتماعي، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن للنشاط البدني الرياضي المكيف تأثير كبير في مختلف نواحي القصور النمائية التي يعاني منها الطفل ذو اضطراب طيف التوحد من الناحية النفسية كتحسين التواصل وروح التعاون والتخفيف من حدة انسحابه من بعض المواقف الاجتماعية، والتخفيف من سلوكه العدواني كالقلق والتوتر.

أما في دراسة بن قري وبريكي (2021) فقد هدفت إلى معرفة دور النشاط البدني الرياضي المكيف في تحسين الأداء الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي لدى المعاقين فكريًا، وتسليط الضوء على أهمية تعويض الإعاقة بالممارسة الرياضية لهذه الفئة، حيث توصلت الدراسة إلى أن ممارسة النشاط البدني الرياضي المكيف له علاقة في تحسين الأداء الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين فكريًا.

ومن هذا المنطلق ترى الباحثتين أن هذه الفئة بحاجة إلى خدمات خاصة وإضافة برامج أنشطة حركية من أجل مساعدتهم على النمو بشكل مقبول إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم مهما كانت محدودة، وكذلك مساعدتهم على معالجة النقص لديهم في خصائصهم النفسية والسلوكية والاجتماعية، ومنها ما دعاهن للتفكير في دور الأنشطة البدنية في مساعدة المعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد على تنمية مهاراتهم الاجتماعية وبالتالي تفاعلهم مع الآخرين، وفي ضوء ما سبق تتضح للباحثتين مشكلة البحث الرئيسية في التساؤل التالي: ما دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية للمعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد؟

أسئلة الدراسة:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير العمر؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير الإعاقة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية للمعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد من خلال:

- التعرف على دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير الجنس.
- التعرف على دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير العمر.

- التعرف على دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير نوع الإعاقة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في الأهمية النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

الأهمية النظرية (العلمية):

- كونها تسلط الضوء على المقارنة بين اضطراب طيف التوحد والإعاقة الفكرية في تنمية المهارات الاجتماعية بتوظيف الأنشطة البدنية .
- قلة توفر الدراسات والبحوث التي درست دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية للمعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد.
- تعتبر إضافة نظرية للمكتبات العربية بشكل عام، والمكتبات السعودية بشكل خاص.

الأهمية العملية (التطبيقية):

- أهميتها الكبرى لدى المعلمين وأخصائيين التربية الخاصة في الاستفادة من الدراسة وتوظيفها في الميدان.
- تساعد الباحثين في التعمق أكثر لإيجاد أنسب الطرق في تنمية المهارات الاجتماعية للمعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد.
- الاستفادة من نتائج الدراسة للقيام ببرامج تدريبية متعلقة بالأنشطة البدنية ليستفيد منها المعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد.
- تتيح المجال لإجراء المزيد من البحوث والدراسات لهذا الموضوع في المستقبل.

فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير العمر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير نوع الإعاقة.

حدود الدراسة:

تم الالتزام بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: حددت هذه الدراسة في وصف دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية للمعاقين فكريا واضطراب طيف التوحد، وتم تحليل نتائج الاستبانة المطبق على معلمي ومعلمات المعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد في مراكز التربية الخاصة.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في مدينة جدة.
- الحدود الزمانية: قامت الباحثتان بإجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022م، والفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2023/2022م.

مصطلحات الدراسة:

- **الإعاقة الفكرية:** وهو التعريف الذي تبنته الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية (AAIDD) في تعريف الإعاقة الفكرية بأنها قصور واضح في القدرة العقلية والسلوك التكيفي، الذي يظهر قبل سن الثامنة عشرة، من خلال المهارات الاجتماعية، والعملية اليومية والمفاهيمية. (الروسان، 2017، ص22).

وتعرف الإعاقة الفكرية إجرائيًا بأنهم الأفراد من ذوي الإعاقة الفكرية والملتحقين بمراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة التابعة لمحافظة جدة.

- **اضطراب طيف التوحد:** وهو ما أشارت الجمعية الأمريكية للتوحد في تعريفها لاضطراب طيف التوحد بأنه أحد الاضطرابات التطورية التي تنتج عن اضطرابات نيورولوجية والتي بدورها تؤثر على وظائف المخ وبالتالي تؤثر في مختلف نواحي النمو، ويظهر هذا الاضطراب خلال الثلاث سنوات الأولى من حياة الطفل، ومن أهم مظاهره صعوبة الاتصال الجماعي سواء كان لفظيًا أو غير لفظيًا، وتكرار حركات جسمية أو مقاطع من الكلمات بطريقة متكررة، بالإضافة إلى الإصابة باضطراب من أي تغير يحدث في البيئة المحيطة (الشرقاوي، 2018، ص19).

ويعرف اضطراب طيف التوحد إجرائيًا بأنهم الأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد والملتحقين بمراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة التابعة لمحافظة جدة.

- **الأنشطة البدنية:** هي جميع الأنشطة الرياضية والألعاب التي تتميز بالنشاط البدني والحركة، ويمكن أن يمارسها الأفراد بدافع شخصي وفي أوقات الفراغ، وتفيد في تنمية الجوانب البدنية والنفسية والصحية، وتكسب الفرد مبادئ مجتمعه ومجموعة من القيم؛ لتجعل منه فردًا سويًا باستطاعته الإبداع والعطاء (زيناي، 2019، ص15) .

وتعرف الأنشطة البدنية إجرائيًا بأنها الأنشطة الرياضية التي تؤثر تأثيرًا إيجابيًا في خصائص الفرد ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد، وتكون عبارة عن أنشطة رياضية وألعاب جماعية وفردية.

- **المهارات الاجتماعية:** هي عبارة عن اكتساب الفرد لمجموعة من العادات والسلوكيات الاجتماعية المقبولة ويتدرب عليها حتى يصل إلى درجة الإتقان، ويتم عن طريقها تحقيق التكيف والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين بشكل إيجابي وفي إطار يصبو إليه المجتمع (عامر، 2015، ص162) .

وتعرف المهارات الاجتماعية إجرائيًا بأنها المهارات الاجتماعية التي يظهرها كل من ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد أثناء ممارسة الأنشطة البدنية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: الإعاقة الفكرية:

شهد الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية في القرن الماضي تغيرًا جذريًا في مختلف جوانب الحياة كالتعليم والتوظيف والرعاية الصحية والترفيه والوضع المعيشي. ومقارنة بعامة الأفراد فإنه يُنظر إلى ذوي الإعاقة الفكرية بأنهم ذو نقص في القدرة المعرفية تترجم إلى اختلاف في قدرتهم في اكتساب وتذكر واستخدام المعرفة الجديدة من حيث المعدل والكفاءة، وتعتبر نوعية الحياة والصحة والعمل والترفيه وغيرها للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية حقوق أساسية لهم لذا من المهم معاملتهم بلطف وإنصاف .

واهتم العديد من الباحثين ومقدمي الخدمات التربوية والتأهيلية والعلاجية في التربية الخاصة بفئة الإعاقة الفكرية لما لها من تأثير واضح على مجالات النمو المختلفة، بحيث يؤثر القصور في القدرات العقلية على معالم النمو الرئيسية في مجال الانتباه والذاكرة والنمو الاجتماعي والعاطفي، والنمو التواصلي، والسلوكي، وغيره (الملعبي، والزريقات، 2022).

مفهوم الإعاقة الفكرية:

هناك تعريفات وتفسيرات متعددة لمفهوم الإعاقة الفكرية وذلك لأنها عرفت من قبل مختلف ميادين العلم، كالطب وعلم النفس والاجتماع والتربية والقانون وغيرها، وبالرغم من التعريفات العديدة للإعاقة الفكرية تبنت الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية أكثر التعريفات قبولًا وهو تعريف (جروسمان)، ويفيد بأن: الإعاقة الفكرية هي انخفاض عن المتوسط في مستوى الأداء الوظيفي بمقدار انحرافين معياريين، بالإضافة إلى عجز في السلوك التكيفي الذي تظهر أعراضه منذ الولادة حتى سن النضج (طاهر، 2017).

أسباب الإعاقة الفكرية:

تم تصنيف أسباب الإعاقة الفكرية إلى أسباب وراثية وأسباب بيئية، فالأسباب الوراثية ترجع إلى أن الطفل من الممكن أن يرث الإعاقة الفكرية من أحد والديه أو أجداده ويحدث ذلك عن طريق جينات متنحية تسبب حدوث الإعاقة، ويكون ظهورها أكثر احتمالًا في زواج الأقارب عن غيره (مرسي، 1999، كما ورد في حميدة، 2018).

أما الأسباب البيئية فتصنف إلى أسباب قبل الولادة، وأثناءها، وبعدها، وسيتم تفصيلها كالتالي: أسباب بيئية قبل الولادة وهي عبارة عن العوامل التي تؤثر في الجنين أثناء تكونه خلال أشهر الحمل مثل ارتفاع ضغط الدم، إصابة الأم بالأمراض المعدية كالحصبة الألمانية والزهري، وبعض الأمراض الفيروسية، والإصابة البدنية، وتناول الأدوية والعقاقير بإفراط، وتناول الكحوليات وتعرض الأم الحامل للأشعة السينية، وأسباب بيئية أثناء الولادة وتشمل العوامل أو الإصابات التي يتعرض لها المولود أثناء ولادته التي تؤدي إلى إصابته بتلف في أجزاء المخ مما يسبب حدوث الإعاقة الفكرية، ومن أهم هذه العوامل الولادة المبكرة وعسر الولادة أو حالة انفصال المشيمة مما يؤدي إلى نقص الأوكسجين لديه وتسمى هذه الحالة Asphyxia ، أسباب بيئية بعد الولادة وتتضمن الحوادث والأمراض المختلفة التي تصيب الطفل في السنوات الأولى من عمره، وتسبب له تلفًا في الجهاز العصبي أو في جزء منه، ومن أهم عوامل إصابة الطفل بالإعاقة الفكرية بعد الولادة أو في مرحلة الطفولة المبكرة هي إصابة الطفل بالحمى الشوكية، والتهابات أنسجة المخ، واضطرابات عملية التمثيل الغذائي، والحوادث التي تصيب المخ مباشرة. بالإضافة إلى أسباب مرضية كأن يصاب الطفل في سنواته الأولى بأمراض كالحصبة والتي يؤدي إهمالها إلى إصابة الطفل بالإعاقة الفكرية. (الدقميري وفتحي، 2018). بسبب تعدد أسباب الإصابة بالإعاقة الفكرية ظهرت العديد من البرامج والإجراءات

التي تساعد في الوقاية من الإصابة بها، مثل برامج الإرشاد الجيني، وبرامج العناية الطبية أثناء الحمل، وبرامج توعية الأمهات حول أهمية الولادة في المستشفى، وبرامج توعية الوالدين حول أهمية التشخيص المبكر. (الصمادي، 2020).

خصائص المعاقين فكريًا:

الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لهم خصائص واحتياجات تميزهم عن غيرهم من الأطفال العاديين أو ذوي الإعاقات الأخرى، وربما يرجع السبب الرئيس في ذلك للإعاقة الفكرية، فهو الاختلاف الرئيس بين هؤلاء الأطفال وغيرهم من فئات الإعاقة الأخرى، وتمتد آثار هذه الإعاقة إلى جوانب مختلفة من التطور وتؤثر عليها، مما يمنحهم خصائص جسدية وأكاديمية وعاطفية واجتماعية يتميزون بها، وكذلك احتياجات خاصة يجب تلبيتها (داود، 2017).

ثانيًا: اضطراب طيف التوحد:

يظهر اضطراب طيف التوحد عادة في السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل، وهو عبارة عن اضطرابات متداخلة ومعقدة نتيجة لاضطراب عصبي يؤثر في عمل الدماغ بحيث يعرقل نمو الدماغ في عدد من المجالات أهمها التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الاخرين. أما بالنسبة لعدد الأطفال الذين يصابون بالتوحد والاضطرابات السلوكية فيقدر عددهم نحو 20 طفل من كل 10,000 طفل تقريبًا (الماحي، 2017) .

مفهوم اضطراب طيف التوحد:

وقد عرفته الجمعية الأمريكية للتوحد بأنه أحد الاضطرابات النمائية التي تظهر خلال الثلاث سنوات الأولى من حياة الطفل فتتأثر جوانب النمو المختلفة بسبب اضطرابات نيورولوجية في وظائف المخ، مما يجعل لديهم صعوبة في عملية التواصل الاجتماعي، والاتصال اللفظي أو غير اللفظي، ولا يستجيبون للأشخاص بقدر استجابتهم للأشياء دائمًا، هذا ويقومون بالتكرار بطريقة آلية حركات جسدية أو مقاطع من الكلمات، ويشعرون بالاضطراب إذا حدث أي تغير في بيئتهم (Scheuermann, B. & Jowebber.2002، كما ورد في الشرقاوي، 2018).

أسباب اضطراب طيف التوحد:

حاولت العديد من النظريات تفسير أسباب اضطراب طيف التوحد، فالسبب الرئيس للإصابة بهذا الاضطراب لم يتم تحديده بشكل واضح إلى الآن، ومن هذه النظريات نظرية زيادة قابلية التسرب في جدار المعدة، ونظرية المناعة، ونظرية المعادن، وغيرها (محمد وأحمد، 2019).

خصائص ذوي اضطراب طيف التوحد:

توجد لكل درجة من درجات اضطراب طيف التوحد عدد من الخصائص والسمات الدقيقة، فشديدي التوحد يتصفون بعدم الكلام، عدم النظر إلى الآخرين، عدم تغيير الروتين اليومي وعدم اللعب أو التواصل مع الآخرين فهم دائمًا منغمسين في عالمهم الخاص. ويتميز متوسطي التوحد بعدم قدرتهم على فهم الآخرين، صعوبة تكوين مجموعات والتفاعل بين أفرادها في العمل الجماعي بالإضافة إلى العناد وصعوبة التواصل مع الآخرين، أما خفيفي التوحد فهم قادرين على التواصل اللفظي، ويمتلكون مواهب وقدرات خاصة، وذكاء فوق المتوسط، عدم الالتزام بالقواعد عند اتباع الميول والاهتمامات، عدم الرغبة في مشاركة الآخرين واللعب معهم، عدم الرغبة في حضور المناسبات والمواقف الاجتماعية وعادة ما يلقبهم الآخرين بأنهم غريبي الأطوار (البحيري، وإمام، 2019).

ثالثًا: المهارات الاجتماعية:

يعد الاهتمام بالمهارات الاجتماعية من ركائز التوافق النفسي سواء على المستوى الشخصي أو المجتمعي، ويرجع ذلك إلى أن إقامة الفرد لعلاقات اجتماعية تعد من المؤشرات الهامة لكفاءته في العلاقات الشخصية، فالفرد يحيا في ظل مجموعة من العلاقات التي تتضمن أولًا الوالدين، والأقران، والأقارب، والمعلمين. (حواس، 2019).

مفهوم المهارات الاجتماعية:

تشير أمين وحامد (2019) إلى أن المهارات الاجتماعية هي في الحقيقة استعداد داخلي نفسي يسبق الاستجابة للمواقف الاجتماعية، فهي تشمل العادات والسلوكيات المقبولة اجتماعيًا والتي يتدرب عليها الطفل حتى يتقنها ويتحكم بها ويستخدمها خلال مواقف الحياة اليومية فتفيده في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.

أهمية المهارات الاجتماعية:

إن للمهارات الاجتماعية أهمية كبيرة وأثر إيجابي في دعم الفرد في إنشاء علاقات اجتماعية وثيقة بالآخرين وإدارتها والتقليل من المشكلات التي تحدث من التفاعل معهم، فهناك ارتباط بين الكثير من المشكلات السلوكية والانخفاض في المهارات الاجتماعية كما يؤكدها الذات السيكولوجي، فيكون الفرد في حالة من التوتر والقلق الاجتماعي والاضطراب العاطفي عند تدني مستوى المهارات الاجتماعية لديه، ويواجه صعوبة في إقامة علاقات اجتماعية

بالإضافة إلى تدني قدرته على التعبير عن مشاعره سواء كانت إيجابية أو سلبية؛ لذلك يفضل العزلة على الدخول في علاقة اجتماعية (Darling, L. Fetal., 2009: 140، كما ورد في خفاجة، 2020).

مكونات المهارات الاجتماعية:

صنف أشر Asher المهارات الاجتماعية إلى أربع مكونات تشمل: مهارة المشاركة وتتمثل في الاندماج مع الآخرين، ومحاولة بذل أكبر جهد في النشاطات والمنافسات والمشاريع، ومهارة التعاون: مثل مشاركة مقترحات لحل أي مشكلة تواجه المجموعة، وتلبية الحاجات، والأدوات، واللوازم، ومهارة الاتصال: وتشمل التعبير عن الذات والتحدث مع الآخرين والإنصات إليهم عندما يتحدثوا، والسؤال عنهم، ومهارة التأييد والمساندة: وهي تشجيع الآخرين والاهتمام بهم، والابتسام والمزح المرح (عبيكسي، وبن عبد الله، 2017).

خصائص المهارات الاجتماعية:

تتسم المهارات الاجتماعية بالعديد من الخصائص كما يراها عبيكسي وبن عبد الله (2017)، وسيتم ذكرها كما يلي: تتكون المهارات الاجتماعية من خبرة الفرد لتفاعله مع البيئة المحيطة به، وتمتاز المهارات الاجتماعية بأنها مكتسبة من خلال التعرض للخبرات والتجارب، ونستطيع معرفة المهارات الاجتماعية التي يتصف بها الفرد عن طريق ملاحظة السلوك الخارجي الذي يظهره في المواقف والتفاعلات الاجتماعية المختلفة، وتتضمن المهارات الاجتماعية استطاعة الفرد على الضبط المعرفي للسلوك الذي يقوم به، وتتضمن المهارات الاجتماعية الكفاءة والخبرة والبراعة في أداء الفرد لمختلف نشاطاته الاجتماعية مع الآخرين، وتعمل المهارات الاجتماعية على زيادة عملية التعزيز الاجتماعي.

أنواع المهارات الاجتماعية:

ترى الشرقاوي (2022) أن المهارات الاجتماعية يمكن تصنيفها إلى عدة أنواع مختلفة وهي: مهارات اجتماعية تحافظ على العلاقات الاجتماعية بين الأشخاص بعد المساعدة على بدئ تكوينها وتسهيلها، ومهارات اجتماعية تؤدي إلى الشعور بالرضا وتعمل على تشجيع ودعم النظم الاجتماعية والمحافظة على العلاقات الهامة، ومهارات اجتماعية تمنع ما يعوق التعزيز أو عدم اهتمام الآخرين بحقوق الطفل، ومهارات اجتماعية مرتبطة بالمعايير الثقافية للسلوك الاجتماعي فتؤدي إلى التعزيز وتقلل من التعزيز السلبي.

المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية:

يشعر الطفل المعاق فكريًا بالحرمان الاجتماعي المتمثل في عدم التقبل من الآخرين عندما يريد التفاعل معهم سواء كان ذلك داخل البيت أو خارجه، حيث إنه قد يتم الاستهزاء به فيشعر بعدم الانتماء وأنه مهدد نفسيًا فيرغب بالحصول على التقبل الاجتماعي (الطيب، 2019) .

المهارات الاجتماعية لذوي اضطراب طيف التوحد:

إن النمو الاجتماعي لذوي اضطراب طيف التوحد لا يتطور بشكل يوازي تطور النمو العقلي؛ لذا يعد محك المهارات الاجتماعية من أهم المحكات في تشخيص هذا الاضطراب، فيشمل التطور الاجتماعي لهؤلاء الأطفال على مجموعة من السمات تظهر في عدم مبادرتهم في إلقاء التحية وعندما يقومون بالمبادرة فهي لا تدوم أكثر من دقيقة، وإخفاقهم في تكوين العلاقات الاجتماعية، ويرفضون متابعة أهلهم داخل المنزل أو خارجه، ويصعب عليهم مشاركة الآخرين في اللعب، ومواجهة صعوبة في فهم مشاعر الآخرين وإدراك العادات والتقاليد واتباع القوانين والتعليمات، وكذلك لديهم صعوبة في التواصل البصري عند اقترابهم من الآخرين فتؤثر هذه السمات على التكيف النفسي والاجتماعي لديهم (خميس، 2021).

رابعًا: الأنشطة البدنية:

إن الأنشطة البدنية تعتبر عنصرًا أساسيًا في البرنامج المدرسي وليست إضافة، فهي مهمة في إعداد الفرد المفيد في بناء الوطن، وهي جزء بالغ الأهمية من عملية التربية العامة، وتساهم الأنشطة البدنية في إعداد الفرد للحياة في العديد من الجوانب كالجوانب العقلية والنفسية والجسدية وتمكنه من الناحية الاجتماعية في تحقيق الصفات الخلقية والسمات الطيبة والعالية (رتيمي وآخرون، 2017).

مفهوم الأنشطة البدنية:

يشير مصطلح النشاط البدني والرياضي إلى الحركة البدنية بأي طريقة تؤدي إلى استهلاك الطاقة مثل المشي، والجري، والسباحة، والألعاب المختلفة بشكل يتجاوز حدود الجسم، بما في ذلك رؤية الأفكار والتصورات والأحاسيس والمشاعر والعواطف والدوافع الشخصية التي تشير بوضوح إلى تجاوز النشاط البدني للعضلات والجسم ليشمل جميع جوانب النمو المناسب لشخصية الفرد (لزنك، وتوميات، 2021).

أنواع الأنشطة البدنية:

إذا قمنا بتقسيم الأنشطة البدنية من الناحية الاجتماعية نجد أن هناك عدّة أنواع منها: الألعاب والمسابقات ذات التنظيم البسيط مثل ألعاب الكرة وألعاب الماء وألعاب الرشاقة، والألعاب الفردية التي يفضلها العديد من الأفراد مثل المشي والجري والفروسية وركوب الدراجات، والألعاب الزوجية

التي يشترط لتأديتها فردين على الأقل مثل التنس الأرضي والريشة الطائرة وتنس الطاولة، وأيضًا ألعاب الفرق التي تعتمد على تكوين فرق للعب مثل كرة القدم وكرة السلة وكرة الطائرة (زيناي، 2019).

أهمية الأنشطة البدنية:

اجتمع العديد من العلماء بالرغم من اختلاف تخصصاتهم كعلم البيولوجيا والنفس والاجتماع على أن الأنشطة البدنية الرياضية والترويحية ذات أهمية كبيرة بشكل عام وخاص للفرد؛ ويعزى ذلك لأهمية هذه الأنشطة بيولوجيًا، واجتماعيًا، ونفسيًا، وتربويًا، واقتصاديًا وسياسيًا (بن يحلو وحداد، 2021).

إن أحد أفضل الأسلحة التي يمتلكها المجتمع لمكافحة المشاكل الاجتماعية الحديثة هي الأنشطة البدنية والرياضية، فقد تم الاهتمام بالنشاط الرياضي من قبل الأفراد وذلك لتنمية اللياقة البدنية والصحية، وتقديم التوجيه الاجتماعي من خلال الاستعانة بأنشطة وقت الفراغ. فالأنشطة البدنية والرياضية تساعد في تعديل سلوك الفرد وتنشئته بطريقة حسنة وتنمية شخصيته من الناحية النفسية، والعقلية، والجسمية، والاجتماعية. بالإضافة إلى إعداد الفرد ليتكيف مع حياته ومجتمعه عن طريق تنمية جوانبه البدنية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية (حسين، والسيد، 2020).

الأنشطة البدنية لذوي الإعاقة الفكرية:

هناك العديد من الآثار الجسمية والنفسية والاجتماعية الإيجابية التي تؤدي إليها الأنشطة البدنية تحت إشراف معلمي التربية البدنية الخاصة؛ لذا فهي من أهم وأقصر وأنجح الأساليب لتعليم وتأهيل ذوي الإعاقة الفكرية، فمعظم الأنشطة البدنية التي يؤديها العاديين يستطيع ذوي الإعاقة الفكرية تأديتها مع إضافة تعديلات على القوانين والأدوات لتناسب قدراتهم وإمكانياتهم (القباع، 2016، كما ورد في محمد، 2020).

الأنشطة البدنية لذوي اضطراب طيف التوحد:

هناك بعض المتغيرات لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد التي تؤثر فيها ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية وذلك حسب دراسات مثبتة ميدانيًا، فتم إثبات أن للنشاط الرياضي دورًا في انخفاض درجة اضطراب طيف التوحد، كما لها أثرًا إيجابيًا في عملية التفاعل الاجتماعي لديهم، بالإضافة إلى أنها تعمل على تعديل السلوك غير المرغوب لديهم والتقليل من فرط الحركة وتقوية العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي ورفع المستوى التعليمي والتخفيف من حدة القلق (تجاني، والاخضر، 2021).

الدراسات السابقة:

فيما يلي استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة التي سيتم إجراؤها وذلك في محورين، وسيتم عرضها من الأحدث إلى الأقدم:

المحور الأول: الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الخاصة بذوي الإعاقة الفكرية

- **أجرى مرزوقي و شناتي (2021)** دراسة للتعرف على دور النشاط البدني الرياضي المكيف في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين فكريًا من وجهة نظر الأساتذة المربين بالمركز الطبي للمتخلفين عقليًا بالمسيلة باستخدام المنهج الوصفي، وذلك على (30) من الأساتذة المربين في المركز الطبي التربوي للمتخلفين عقليًا، حيث تم توزيع الاستبانات على عينة الدراسة ثم استرجاعها ومعالجتها إحصائيًا، وتم التوصل إلى أن الأنشطة الرياضية تلعب دورًا أساسيًا في إعداد الطفل المعاق فكريًا للحياة ودمجه اجتماعيًا ومهنيًا وذلك عن طريق تنمية قدراته في حدود إمكاناته واستعداداته للتأهيل المهني.
- **وقد هدفت دراسة القحطاني (2020)** الكشف عن مدى فاعلية العلاج باللعب الجماعي لتنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية، وذلك باستخدام المنهج التجريبي، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (20) طالبًا من ذوي الإعاقة الفكرية، باستخدام مقياس المهارات الاجتماعية والبرنامج العلاجي باللعب الجماعي، وقد أظهرت النتائج أن العلاج باللعب الجماعي كان فعالًا في تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- **أجرى جلميد (2019)** دراسة للتعرف على أهمية النشاط البدني الرياضي التربوي في تحقيق التكيف الاجتماعي للأطفال المعاقين فكريًا في المركز النفسي البيداغوجي، وتم استخدام المنهج الوصفي على عينة مكونة من (13) مربي عامل في المركز النفسي البيداغوجي ، حيث تم توزيع الاستبانات عليهم وتم استرجاعها ومعالجتها إحصائيًا، ومن خلال النتائج المتحصل عليها من الاستبيان توصلت الدراسة أنه هناك فائدة تربوية أثناء ممارسة النشاط التربوي الرياضي للأطفال المعاقين فكريًا مما يساعد على تنمية القدرات الذهنية والاتزان الحركي والتقليل من الضغوطات النفسية، وكذلك أن الأنشطة الرياضية تغير من السلوكيات السلبية للأطفال المعاقين فكريًا وتغرس سلوكيات إيجابية.
- **وفي دراسة بن علي (2019)** التي هدفت إلى معرفة أهمية النشاط الرياضي الترويحي للأطفال المعاقين فكريًا بدرجة بسيطة في نمو المجال الاجتماعي العاطفي لديهم، حيث تم تطبيق المنهج الوصفي بالطريقة المسحية (دراسة مقارنة)، وقد شملت العينة (45) طفلًا معاقًا فكريًا بدرجة بسيطة في المراكز التربوية، وكانت أداة الدراسة هي الاستبيان، وقد أسفرت النتائج على أن النشاط الرياضي الترويحي له أهمية بالغة بالنسبة للأطفال المعاقين

فكريًا خاصة في نمو المجال الاجتماعي العاطفي، وقد أجمع المربون بصفة مطلقة على أن النشاط الرياضي الترويحي يساهم بشكل كبير في نمو المجال الاجتماعي العاطفي في حين أن هناك افتقار إلى أخصائيين في علم النشاط الرياضي الترويحي في المراكز التربوية.

- **في دراسة أتيك وفكرت (Atik & Fikret, 2018)** التي هدفت إلى فحص تأثيرات التربية البدنية وممارسات اللعب على السلوك الاجتماعي المدرسي للأطفال المعاقين فكريًا بدرجة متوسطة، وتم استخدام المنهج الكمي، وتضمنت عينة الدراسة من (20) طفلًا يعانون من إعاقات فكرية متوسطة تم تدريبهم في مركز التربية الخاصة وإعادة التأهيل، وتم تطبيق برنامج أنشطة بدنية، وتوصلت الدراسة إلى أن النشاط البدني كان له آثار إيجابية على خصائص الأفراد المعاقين فكريًا بما في ذلك التنشئة الاجتماعية، التواصل، التأثير على السلوكيات السلبية، مهارات الحياة اليومية، العلاقات الصحية، التعبير عن الذات، والمهارات الأكاديمية.

المحور الثاني: الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الخاصة باضطراب طيف التوحد.

- **دراسة محمد (2022)** التي هدفت إلى معرفة مدى تأثير برنامج أنشطة حركية على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي وبعض المهارات الحركية الأساسية (الجري- الوثب- الرمي- الحجل) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتم استخدام المنهج التجريبي بتقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية واستطلاعية، حيث تكونت العينة من (20) طفلًا تتراوح أعمارهم ما بين (6 – 9) سنوات، وتم تطبيق برنامج أنشطة حركية، وتوصلت الدراسة إلى أن برنامج الأنشطة الحركية المقترح في الدراسة له تأثير إيجابي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطفل التوحدي، وأيضًا له تأثير إيجابي في تنمية المهارات الحركية الأساسية لديه.
- **وفي الدراسة التي أجراها سعيد وآخرون (2021)** التي هدفت إلى معرفة إلى أي مدى تؤثر الألعاب شبه الرياضية في تحقيق التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال التوحديين نوع طيف التوحد، وتم تطبيق المنهج التجريبي، حيث تكونت العينة من (5) أطفال أعمارهم بين (7-12) سنة، وتجميع البيانات عن طريق استمارة الاستبانة لقياس التفاعل الاجتماعي، وأسفرت النتائج أن الألعاب شبه الرياضية منها اللعب الترويحي واللعب التنافسي قد أثرت في تحقيق التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.
- **وفي الدراسة التي أجراها بجاوي(2020)** التي هدفت إلى إبراز وتحديد دور الأنشطة البدنية الرياضية المكيفة في تنمية بعض مهارات التواصل اللفظي لدى أطفال التوحد، حيث تم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (15) طفلًا من أطفال التوحد، وذلك من خلال إعداد برنامج قائم على بعض مهارات التواصل، وقد تم التوصل إلى أن تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى أطفال التوحد يعتمد على بعض الأنشطة التي تنمي هذه المهارات مع الاعتماد على الاستمرارية والممارسة اليومية للأنشطة الرياضية المكيفة قصد تحقيق التفاعل والتواصل اللفظي.
- **أجرى كل من سانسي ونالبانت وأوزير (Sansi, Nalbant & Ozer, 2020)** دراسة للتعرف على تأثير برنامج النشاط البدني الشامل (IPA) على المهارات الحركية والاجتماعية للطلاب الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد والعاديين، وذلك باستخدام المنهج التجريبي حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تطبيقه على عينة مكونة من (45) طالبًا، وتم استخدام برنامج النشاط البدني الشامل (IPA)، وقد توصلت الدراسة إلى أن برنامج النشاط الحركي الشامل على المهارات الحركية والاجتماعية (IPA) قد حسن من المهارات الحركية والاجتماعية لدى عينة طلاب اضطراب طيف التوحد والعاديين.
- **وفي دراسة نالبانت (Nalbant, 2018)** التي هدفت إلى معرفة تأثير المشاركة في النشاط البدني الشامل(IPAC) على المهارات الاجتماعية لدى الأطفال والشباب المصابين باضطراب طيف التوحد، وتم تطبيق المنهج التجريبي باستخدام اختبار قبلي وبعدي، وقد شملت العينة على (55) طفلًا مصابًا بالتوحد أعمارهم ما بين (6-26) سنة شاركوا في برنامج النشاط البدني الشامل(IPAC)، وأظهرت نتائج هذه الدراسة فعالية النشاط البدني الشامل على المهارات الاجتماعية للأفراد المصابين باضطراب طيف التوحد.
- **أما في دراسة تشاو وتشين (Chen & Zhao, 2018)** التي هدفت إلى التحقق من أثر برنامج النشاط البدني المنظم على التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، بحيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي و تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وضابطة، وتكونت العينة من (41) طفلًا يعاني من اضطراب طيف التوحد وتم تطبيق برنامج النشاط البدني المنظم لمدة 12 أسبوع، وأظهرت النتائج تحسنًا عامًا في المهارات الاجتماعية والتفاعل للمجموعة التجريبية فتم التوصل إلى أن النشاط البدني يؤثر بشكل إيجابي على التفاعل الاجتماعي ومهارات الاتصال للأطفال المصابين بالتوحد وخاصة في المهارات الاجتماعية، التواصل والاستجابة السريعة.
- **قامت ثامري (2017)** بدراسة للتعرف على دور النشاط الرياضي الترويحي في تحقيق الاندماج الاجتماعي لدى الأطفال المصابين بالتوحد بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيقه على عينة مكونة من (20) مربي أو أخصائي في المركز البيداغوجي النفسي، حيث تم توزيع الاستبانات ومن ثم استرجاعها ومعالجتها إحصائيًا لاستخلاص النتائج، وأظهرت النتائج أن للنشاط الرياضي الترويحي دورًا إيجابيًا في تحقيق الاندماج الاجتماعي لدى الأطفال المصابين بالتوحد، ولها دور فعال في تحقيق الاتصال بين الأطفال المصابين بالتوحد.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتشابه الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الإعداد والمنهجية وبعض أدوات القياس، وهو ما ساعد الباحثتان في تحديد مشكلة الدراسة، وتحديد أهدافها، وتساؤلاتها، وفروضها.

فمن خلال نتائج الدراسات السابقة التي تضمنت أن للنشاط البدني مكانة عالية ومرموقة من بين الأنشطة البدنية الأخرى لدى الأطفال المعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد، وخاصة الأنشطة الجماعية والألعاب الرياضية والبدنية.

فإن هذه الدراسات تتقارب مع موضوع الباحثتين في عدة نقاط ومحاور أهمها أن النشاطات البدنية والرياضية لها دور كبير في تعديل بعض السلوكيات لدى المعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد، كما أن الأنشطة البدنية لها أثر كبير في تنمية ذوي الإعاقة نفسيًا، وفكريًا، وحركيًا، واجتماعيًا، وأكاديميًا.

وتختلف الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أنها لم تقارن دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية بين المعاقين فكريا واضطراب طيف التوحد، وتختلف أيضً مع بعض الدراسات المذكورة سابقة في المنهج المتبع كالدراسات التي اتبعت المنهج التجريبي، وكذلك الأداة المستخدمة مثل الدراسات التي شملت تطبيق برامج الأنشطة البدنية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، نظرًا لكونه المنهج الأنسب لطبيعة الدراسة الحالية، وللوصول إلى الأهداف التي تسعى الباحثتان إلى تحقيقها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المعاقين فكريا واضطراب طيف التوحد في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في مدينة جدة. وتم الحصول على إحصائية رسمية من الهيئة العامة للإحصاءات تفيد بعدد معلمي ومعلمات المعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في مدينة جدة وعددهم (226) معلمًا ومعلمة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة كونها الطريقة الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، وتمثلت العينة في (50) معلمًا ومعلمة (25 منهم إعاقة فكرية و25 اضطراب طيف التوحد).

جدول (1): خصائص عينة الدراسة

توزيع أفراد عينة الدراسة		
الجنس	التكرار	النسبة
أنثى	43	86.0
ذكر	7	14.0
المجموع	**50**	**%100**
معلم لفئة "نوع الإعاقة"		
اضطراب طيف التوحد	25	50,0
إعاقة فكرية	25	50,0
المجموع	**50**	**%100**
الفئة العمرية للأطفال		
6 - 8 سنوات	28	56,0
9 -12 سنة	22	44,0
المجموع	**50**	**%100**

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية، وذلك عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز له اختصارًا بالرمز (SPSS).

ومن ثم استخدمت المقاييس الإحصائية الآتية:

- **المتوسط الحسابي الموزون "Weighted Mean"**؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات الاستبانة، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- **المتوسط الحسابي "Mean"**؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن الدرجة الكلية للاستبانة.

- **الانحراف المعياري "Standard Deviation"**: للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، وللدرجة الكلية عن متوسطها الحسابي.
- **اختبار (ت) Independent Samples Test لعينتين مستقلتين**: بهدف التعرف على الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة، باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين: كالجنس، والفئة العمرية.
- **اختبار (مانويتني) Mann-Whitney U Test**: للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين لبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي مثل: نوع الإعاقة.

أداة الدراسة:

توافقًا مع طبيعة البيانات المُراد جمعها، والمنهج المُتبع، وأهداف الدراسة وتساؤلاتها؛ استخدمت الباحثتان الاستبانة كأداة لجمع البيانات كونها تتمتع بدلالات صدق وثبات عالية. والتي تُعرّف بأنها: وسيلة من الوسائل المعنيّة في جمع البيانات والمعلومات من مصادرها، والتي اعتمدت عليها الباحثتين في جمع استجابات العينة المستهدفة بالبحث؛ للحصول على آرائهم وتطلعاتهم، ويعتمد عليها أيضًا في تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها.

وصف الأداة:

بعد الاطلاع على عدد الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وبناءً على معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها؛ تم بناء أداة جمع البيانات، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات التي اتبعتها الباحثتان للتحقق من صدقها وثباتها:

- القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثتان جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
- القسم الثاني: يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، وهي على النحو الآتي: (الجنس- معلم لفئة "نوع الإعاقة"- الفئة العمرية).
- القسم الثالث: يتكون هذا القسم من (36) عبارة، موزعة على محور أساسي واحد.

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة الآتية: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس بشكل كمي، وذلك عن طريق إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقًا للآتي: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجتان، لا أوافق (2) درجتين، لا أوافق بشدة (1) درجة واحدة.

أما بالنسبة لتحديد طول كل فئة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (5 – 1 = 4)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (4 ÷ 5 = 0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وبذلك أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول (2): تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
1	أوافق بشدة (بدرجة كبيرة جدًا)	4.21	5.00
2	أوافق (بدرجة كبيرة)	3.41	4.20
3	محايد (بدرجة متوسطة)	2.61	3.40
4	لا أوافق (بدرجة قليلة)	1.81	2.60
5	لا أوافق بشدة (بدرجة قليلة جدًا)	1.00	1.80

وتجدر الإشارة إلى استخدام طول المدى؛ للوصول لحكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائيًا.

خطوات إعداد الأداة:

أعدت الباحثين أداة الدراسة في صورتها الأولية في عدة خطوات، وهي كما يلي:

- بناء الأداة في صورتها الأولية، حيث أعدت الباحثتان أداة الدراسة في صورتها الأولية بعد الرجوع إلى العديد من الكتب، والمقالات، والدراسات السابقة العربية والأجنبية، التي لها صلة وثيقة بموضوع الدراسة؛ لتحديد المحاور الفرعية للأداة، وحصر دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين فكريا واضطراب طيف التوحد.
- كتابة المسودة الأولى للأداة، وقد صيغت الفقرات في ضوء ما أُطّلع عليه سابقًا.
- إخراج الأداة في صورتها الأولية باختيار الفقرات الأكثر مناسبة وشمولية للاستبانة، حيث تكوّنت من (36) فقرة.

- عرض الأداة في صورتها الأولية على نخبة من المحكمين المتخصّصين في التربية الخاصة والمعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد؛ للتحقق من الصدق، وأخذ آراءهم حول (وضوح الأداة، إمكانية تحقيقها لأهداف الدراسة، مدى اتساق العبارة وملاءمتها للاستبانة التي تنتمي إليها، وتعديل صياغات العبارات أو حذف وإضافة ما يرونه مناسبًا)، وقد بلغ عددهم (8).
- إخراج الأداة في صورتها النهائية، حيث أجرت الباحثتان التعديلات بناءً على ملاحظات المُحكّمين التي كان معظمها تعديل على بعض الصياغات لتجويدها، أو اختصار لبعض الفقرات الطويلة، وبذلك تكوّنت الأداة في صورتها النهائية من (36) فقرة، وُزّعت على محور واحد.

الصدق والثبات:

صدق أداة الدراسة:

ويعني التأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، إضافةً إلى شموليتها لكل العناصر التي تساعد على تحليل نتائجها، ووضوح عباراتها، وارتباطها بالاستبانة، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد قامت الباحثتين بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

- **الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكّمين)**

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية والتي تكونت من (37) فقرة، على عدد من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة، ملحق رقم (1) يوضح ذلك، حيث بلغ عدد المحكمين (8) محكمًا يوضح ذلك، حيث طلبت الباحثتين من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد مدى وضوح كل عبارة، ومدى ارتباط كل عبارة بالاستبانة، وأهميتها، وسلامتها لغويًا، إضافةً إلى إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل، أو حذف، أو إضافة عبارات للاستبانة.

وأوصى المحكمون بإعادة صياغة بعض العبارات مثل عبارة (خلال ممارسة الأنشطة البدنية يتحدث الطفل بشكل مهذب مع أقرانه) إلى (يتحدث الطفل بشكل مهذب مع أقرانه خلال ممارسة الأنشطة البدنية).

وبعد استرداد الاستبانات، قامت الباحثتين باعتماد الفقرات التي أجمع (80%) فأكثر من المحكمين على ملاءمتها، أو التعديل عليها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، وإخراج الاستبانة بالصورة النهائية، حيث أصبحت الاستبانة تتألف من (36) فقرة.

- **صدق الاتساق الداخلي للأداة**

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمًا من معلمي المعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد بمدينة جدة من خارج عينة الدراسة، ووفقًا للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	**0.741	19	**0.686
2	**0.563	20	**0.774
3	**0.527	21	**0.649
4	**0.635	22	**0.649
5	**0.749	23	**0.688
6	**0.717	24	**0.746
7	**0.687	25	**0.731
8	**0.534	26	**0.611
9	**0.596	27	**0.714
10	**0.731	28	**0.735
11	**0.668	29	**0.531
12	**0.527	30	**0.812
13	**0.665	31	**0.832
14	**0.542	32	**0.500
15	**0.653	33	**0.835
16	**0.604	34	**0.645
17	**0.751	35	**0.610
18	**0.661	36	**0.712

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للاستبانة موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

- **طريقة 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 معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (4): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

	عدد العبارات	ثبات المحور
دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين.	36	0.926

يتضح من الجدول (4) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ حيث بلغ (0.926)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

- **طريقة التجزئة النصفية**

حيث تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون = معامل الارتباط المعدل وفقًا للمعادلة التالية: (عفانة ونشوان، 2016م، ص592).

$$R = \frac{2R}{1+R}$$

حيث R معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (5).

جدول (5): يوضح نتائج طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة

	عدد العبارات	معامل الثبات
الثبات العام	36	0.893

يتضح من الجدول (5) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0.893)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة

بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، قامت الباحثتان بتطبيقها ميدانيًا باتباع الخطوات الآتية:

- مخاطبة الجامعة بشكل رسمي؛ للحصول على خطاب تسهيل مهمة لتطبيق الأداة على عينة الدراسة.
- التوجه لإدارة التربية الخاصة؛ لأخذ موافقة مدير/ة إدارة التربية الخاصة؛ لتسهيل تطبيق أداة الدراسة على معلمين ومعلمات الطلبة المعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد.
- تحديد مجتمع وعينة الدراسة.
- تطوير أداة الدراسة، عن طريق الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة.
- التحقق من صدق أداة الدراسة عن طريق عرضها على عدد من المحكمين المختصين، وتم إجراء التعديلات اللازمة، وإخراج الأداة بصورتها النهائية.
- التأكد من ثبات أداة الدراسة عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية.
- توزيع الاستبانة إلكترونيًا؛ بغية الوصول لأكبر عدد ممكن من الاستجابات.
- جمع الاستبانات بعد تعبئتها، وقد بلغ عددها (50) استبانة.
- تفريغ نتائج الاستبانات الورقية ومراجعتها؛ للتأكد من مدى صلاحيتها للتحليل الإحصائي.
- تحليلها إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS).
- التوصل إلى النتائج ومناقشتها ومقارنتها بالدراسات السابقة.
- وضع عدد من التوصيات ومقترحات للدراسات مستقبلية.

عرض نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الرئيس الذي نصه: "ما دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين؟".

ولتحديد ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (6): استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	عند القيام بالأنشطة البدنية يبادر الطفل بإلقاء التحية على أقرانه	3.46	كبيرة	0.97	26
2	يبادر الطفل برد التحية على أقرانه عند القيام بالأنشطة البدنية	3.56	كبيرة	0.92	21
3	عند ممارسة الأنشطة البدنية يبدأ الطفل بالتعريف عن نفسه	3.02	متوسطة	1.11	36
4	عند ممارسة الأنشطة البدنية يذكر الطفل اسمه عندما يسأل عنه	3.92	كبيرة	0.98	4
5	عند ممارسة الأنشطة البدنية يستجيب الطفل لاسمه عند مناداته	4.24	كبيرة جدًا	0.65	1
6	خلال ممارسة الأنشطة البدنية يتحدث الطفل بشكل مهذب مع أقرانه	3.6	كبيرة	0.92	18
7	خلال ممارسة الأنشطة البدنية يراعي الطفل نبرة صوته عند حديثه مع أقرانه	3.16	متوسطة	1.03	34
8	خلال ممارسة الأنشطة البدنية يبادر الطفل بمحادثة أقرانه	3.56	كبيرة	0.97	22
9	خلال ممارسة الأنشطة البدنية يصغي الطفل إلى حديث أقرانه	3.24	متوسطة	0.96	31
10	الأنشطة البدنية تجعل الطفل يفهم تعبيرات الوجه لأقرانه	3.74	كبيرة	0.89	12
11	عند ممارسة الأنشطة البدنية يوجه الطفل أسئلة مناسبة للموقف	3.24	متوسطة	0.93	29
12	عند ممارسة الأنشطة البدنية يسمح الطفل لأقرانه بمساعدته	3.8	كبيرة	0.904	7
13	عند ممارسة الأنشطة البدنية يقدم الطفل المساعدة لأقرانه	3.74	كبيرة	0.96	14
14	عند القيام بالأنشطة البدنية يظهر الطفل تدني في فهمه للتوجيهات المقدمة له	3.48	كبيرة	1.09	25
15	أثناء ممارسة الأنشطة البدنية يتبع الطفل التوجيهات البصرية	4.02	كبيرة	0.89	2
16	أثناء ممارسة الأنشطة البدنية يتبع الطفل التعليمات الشفهية	3.74	كبيرة	0.77	11
17	أثناء ممارسة الأنشطة البدنية يركز الطفل بالتمرين الذي يمارسه ويتجاهل المشتتات الأخرى	3.24	متوسطة	1.08	32
18	عند القيام بالأنشطة البدنية يميز الطفل بين ممتلكاته وممتلكات أقرانه	3.58	كبيرة	0.97	20
19	خلال ممارسة الأنشطة البدنية يطلب الطفل الإذن من أقرانه عن استخدام ممتلكاتهم	3.08	متوسطة	1.06	35
20	أثناء القيام بالأنشطة البدنية يستخدم الطفل ممتلكات أقرانه ويعيدها إليهم دون إتلافها	3.2	متوسطة	1.05	33
21	أثناء القيام بالأنشطة البدنية يستطيع الطفل تكوين صداقات جديدة	3.82	كبيرة	0.94	6
22	أثناء ممارسة الأنشطة البدنية يقدم الطفل تفسير لما يحدث أمامه حسب قدراته	3.5	كبيرة	0.97	24
23	أثناء ممارسة الأنشطة البدنية يحب الأطفال مشاركة أقرانهم الآخرين	3.76	كبيرة	0.87	10
24	أثناء ممارسة الأنشطة البدنية يطلب الطفل من أقرانه مشاركته في النشاط	3.52	كبيرة	0.95	23
25	أثناء ممارسة الأنشطة البدنية يثابر الطفل لإتمام التمرين بنجاح	3.78	كبيرة	0.86	8
26	أثناء ممارسة الأنشطة البدنية يتوقف الطفل عن التمرين في الوقت المحدد له	3.36	متوسطة	0.87	27
27	عند القيام بالأنشطة البدنية يتفاعل الأطفال مع أقرانهم بشكل إيجابي	3.88	كبيرة	0.82	5
28	تجعل الأنشطة البدنية الطفل يستمتع بالجلوس مع أقرانه	3.94	كبيرة	0.95	3
29	ممارسة الأنشطة البدنية تجعل الطفل يتقبل آراء أقرانه	3.68	كبيرة	0.95	15
30	أثناء ممارسة الأنشطة البدنية يعبر الطفل عن تعاطفه تجاه أقرانه	3.6	كبيرة	0.99	19
31	خلال ممارسة الأنشطة البدنية يحاول الطفل جذب انتباه أقرانه	3.74	كبيرة	0.89	12م
32	عند المشاركة في الأنشطة البدنية ينتظر الطفل دوره في الصف	3.64	كبيرة	1.02	17
33	في الأنشطة البدنية ذات التعليمات غير المحددة يتفاعل الطفل بإيجابية مع أقرانه، مثل اقفز، ازحف، اركل الكرة.	3.3	متوسطة	0.99	28
34	في الأنشطة البدنية ذات التعليمات المحددة يتفاعل الطفل بإيجابية مع أقرانه	3.76	كبيرة	0.82	9
35	خلال ممارسة الأنشطة البدنية يمدح الطفل أقرانه	3.24	متوسطة	0.93	29م
36	خلال ممارسة الأنشطة البدنية يقدر الطفل مدح أقرانه له	3.68	كبيرة	0.99	16
	المتوسط العام	**3.57**	**كبيرة**	**0.61**	-

يتضح في الجدول (6) أن دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين كان بمتوسط (3.5783)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أوافق على أداة الدراسة أي بدرجة كبيرة.

الإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: "هل تختلف الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغير الجنس؟"

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الجنس. استخدمت الباحثتان اختبار (ت) " Independent Samples T Test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وتوصلت الباحثتين إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لدور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغير الجنس تساوي (0.454) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلل على أنه لا تختلف الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغير الجنس.

جدول (7): نتائج اختبار (ت) " Independent Samples T Test " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية	ذكر	7	3.7421	24934.	0.755	0.454	غير دالة
	أنثى	43	3.5517	65439.			

الإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "هل تختلف الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير العمر؟"

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير العمر. استخدمت الباحثتان اختبار (ت) " Independent Samples T Test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج في أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لدور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير العمر تساوي (0.028) وهي أقل من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلل على أنه تختلف الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير العمر لصالح الذين أعمارهم ما بين (9-12) عام، حيث تبين أن المتوسط الحسابي لهم أعلى منه للفئة من (6-8) أعوام.

جدول (8): نتائج اختبار (ت) " Independent Samples T Test " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير العمر

البعد	العمر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية	8-6	28	3.045	693.	3.081	0.028	غير دالة
	12-9	22	4.1343	494.			

الإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: "هل تختلف الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير نوع الإعاقة؟"

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير نوع الإعاقة. استخدمت الباحثتان الاختبار غير المعلمي (مان ويتني) "Mann-Whitney U Test" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، تم التوصل أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لدور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير نوع الإعاقة تساوي (0.020) وهي أقل من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلل على أنه تختلف الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير نوع الإعاقة لصالح الإعاقة الفكرية، حيث تبين أن متوسط الرتبة لهم أعلى منه لأصحاب طيف التوحد.

جدول (9): نتائج اختبار (مانويتني) "Mann-Whitney U Test" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير نوع الإعاقة.

البعد	نوع الإعاقة	العدد	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية	طيف توحد	25	17.86	571.50	246.5	3.281-	0.020	غير دالة
	اعاقة فكرية	25	33.14	703.50				

مناقشة نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة في نتائج السؤال الرئيس إلى: أن دور الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين فكريًا واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين كانت كبيرة، وذلك وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي؛ مما يدل على أن للأنشطة البدنية دور أساسي وفعال في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من جلميد (2019)، ومرزوقي وشناتي (2021)، وثامري(2071)، حيث أكدت نتائجهم على أن الأنشطة البدنية تساعد في تحسين العلاقات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة وتوفر

العديد من الفرص للتواصل المباشر وإكسابهم الأخلاق الحميدة، ولها أثرًا إيجابيًا في عملية التفاعل الاجتماعي لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد. وقد اختلفت الدراسة الحالية جزئيًا في نوع المتغير المستقل كدراسة القحطاني (2020) حيث كان المتغير المستقل للدراسة هو العلاج باللعب الجماعي، وفي دراسة نالبانت Nalbant(2018) التي كان متغيرها المستقل هو المشاركة في النشاط البدني الشامل، في المقابل أظهرت نتائجهم تأثيرًا إيجابيًا في المهارات الاجتماعية لكل من ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد .

توصلت الدراسة في نتائج السؤال الأول إلى: أنه لا تختلف الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير الجنس، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القحطاني(2020) ودراسة قراد و بجاوي(2020) الذين أجروها على عينة من الأطفال الذكور والإناث ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد حيث توصلوا إلى أن الأنشطة البدنية تؤثر عليهم بشكل إيجابي في مهاراتهم الاجتماعية وعملية تواصلهم اللفظي، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن الذكور والإناث من ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد لا يختلف بعضهم عن بعض في الأثر الذي يترتب عليهم عند القيام بالأنشطة البدنية وممارستها وخاصة تنمية مهاراتهم الاجتماعية، فهم جميعًا وبنسب متقاربة يحققون تقدمًا في عدد من المهارات الاجتماعية عند ممارسة الأنشطة البدنية. واختلفت هذه الدراسة مع دراسة كل من جلميد (2019)، ومرزوقي وشناتي (2021)، وثامرني (2017)، حيث أنها أجريت على عينة من المربيين والأساتذة.

توصلت الدراسة في نتائج السؤال الثاني إلى: أنه تختلف الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير العمر لصالح الذين أعمارهم ما بين (9-12) عام، وتتقارب هذه النتيجة مع دراسة سعيد وآخرون (2021) الذين أجروا دراستهم على عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تتراوح أعمارهم بين (7-12) سنة، فتم التوصل إلى وجود فاعلية للبرنامج المقترح في تحسين التكيف الاجتماعي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن الفئة العمرية ما بين (9-12) سنة للأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد هم أكثر من يتأثر إيجابيًا من غيرهم في تنمية وتحسين مهاراتهم الاجتماعية عن طريق القيام بالأنشطة البدنية. وتختلف جزئيًا مع دراسة نالبانت (2018) في الفئة العمرية التي تم إجراء الدراسة عليها حيث كانت ما بين (6 – 26) سنة من الأطفال والشباب المصابين باضطراب طيف التوحد، وتختلف أيضا مع دراسة محمد (2022) التي أثبتت فاعلية الأنشطة البدنية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي على عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تتراوح أعمارهم ما بين (6 – 9) سنوات.

توصلت الدراسة في نتائج السؤال الثالث إلى: أنه تختلف الأنشطة البدنية في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم تبعا لمتغير نوع الإعاقة لصالح أصحاب الإعاقة الفكرية، فتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن ذوي الإعاقة الفكرية مع ما يمتلكون من خصائص تتحسن مهاراتهم الاجتماعية عند القيام بالأنشطة البدنية وذلك مقارنة بذوي اضطراب طيف التوحد الذين تتطور لديهم المهارات الاجتماعية بنسبة أقل نتيجة القيام بالأنشطة البدنية. وتختلف الدراسة الحالية جزئيًا مع دراسة كل من أتيك وفكرت (2018) ودراسة جلميد (2019) ودراسة علي (2019) و القحطاني (2020) و مرزوقي وشناتي (2021) في أنه اقتصرت على عينة من ذوي الإعاقة الفكرية، ومن ناحية أخرى اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة كل من ثامرني (2017) و نالبانت (2018) و قراد وبجاوي (2020) و مجادي وهيزوم (2021) ودراسة محمد (2022) في اقتصارها على عينة من ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث لم يتم المقارنة بين ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد من حيث تأثير الأنشطة البدنية على مهاراتهم الاجتماعية، فلا تجد دراسة على حد علم الباحثتين قامت بهذه المقارنة كما في الدراسة الحالية. في حين تشابهت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في التأثير الإيجابي على المهارات الاجتماعية عند ممارسة الأنشطة البدنية سواء لذوي الإعاقة الفكرية أو ذوي اضطراب طيف التوحد.

النتائج:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- أهمية الأنشطة البدنية لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد.
- الأنشطة البدنية لها دور إيجابي في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية.
- الأنشطة البدنية لها دور إيجابي في تنمية المهارات الاجتماعية لذوي اضطراب طيف التوحد.

التوصيات:

وبناءً على النتائج التي خلصت اليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:

- أهمية قيام مراكز التربية الخاصة بتطبيق برامج الأنشطة البدنية للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة حتى تنمي لديهم الجوانب المختلفة.
- القيام ببرامج تدريبية لمعلمي ومعلمات ذوي الإعاقة حول كيفية تطبيق الأنشطة البدنية لهم لتحقيق الاستفادة القصوى.
- العمل على إعداد وتأهيل متخصصين في برامج الأنشطة البدنية والرياضية لذوي الإعاقة.
- توعية المجتمع بأهمية الأنشطة البدنية لذوي الإعاقة وما تعود به عليهم من نتائج إيجابية.
- تهيئة أماكن مخصصة وآمنة لتطبيق برامج الأنشطة البدنية في مراكز التربية الخاصة.

- الاهتمام بتنمية وتحسين جميع جوانب ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد وخاصة الجوانب الاجتماعية.
- إجراء دراسات مستقبلية حول أهمية الأنشطة البدنية في تطوير مهارات ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد.

المراجع:

إبراهيم، أحمد. (2020). التوحد بين ضرورة التشخيص المبكر وصعوباته. *المجلة الاجتماعية القومية*: 57(2): 21-50 .

إبراهيم، السعيد مبروك. (2019). *التأهيل الاجتماعي وتوفير الحماية لذوي الاحتياجات الخاصة*. مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية. القاهرة.

أمين، حياة عبد الرحيم محمد، وحامد، سحر حسن علي. (2019). المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. *مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية*: 16 .(1)

باي، بلخير قدور، وسيفي، قاسم، وزمالي، محمد. (2019). أثر برنامج حركي مكيف على بعض المهارات الحركية الأساسية لدى المعاقين عقليا بحث تجريبي أجري على الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم (6-8) سنوات بمدينة وهران. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*: 5(3):33-44 .

البحيري، عبد الرقيب أحمد، وإمام، محمود محمد. (2019). *اضطراب طيف التوحد (الدليل التطبيقي للتشخيص والتدخل العلاجي)*. مكتبة الأنجلو المصرية.

بن قري، خليل، وبريكي، عبد الرزاق. (2021). *النشاط البدني الرياضي المكيف ودوره في تحسين التفاعل الاجتماعي والأداء الأكاديمي لدى المعاقين ذهنيا*. [رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

بن يطو، فيجل، وحداد، فادي. (2021). *دور النشاط البدني الرياضي المكيف في تقبل الذات لدى المعاقين*. رسالة ماجستير. جامعة محمد بوضياف، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

بومامي، حمزة. (2020). *الأنشطة البدنية الرياضية المكيفة وعلاقتها بتنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين ذهنيا (إعاقة ذهنية بسيطة)*. رسالة ماجستير. جامعة محمد بوضياف، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

تجاني، منصور، والاخضر، قرارة. (2021). *تأثير النشاط الرياضي على بعض المتغيرات لدى الطفل التوحدي*. مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية: 3(4): 33-39 .

ثامري، سهير. (2017). *دور النشاط الرياضي الترويحي في تحقيق الاندماج الاجتماعي لدى الأطفال المصابين بالتوحد*. رسالة ماجستير. جامعة زيان عاشور، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

جلميد، حسين. (2019). *النشاط البدني التربوي ودوره في تحقيق التكيف الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين ذهنيا*. رسالة ماجستير. جامعة محمد بوضياف، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

حسين، صلاح أحمد مجدي، والسيد، إبراهيم جابر. (2020). *الترويح وأنشطة الخلاء في التربية البدنية*. دار العلم والإيمان .

حميدة، أماني عبد المنعم. (2018). *اتجاهات الوالدين نحو أطفالهم المعاقين عقليا وعلاقتها بسلوكهم التكيفي وبعض المتغيرات الديموغرافية*. رسالة ماجستير. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي.

حواس، سارة محمد حسن. (2019). المهارات الاجتماعية لدى الأطفال. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال*: 6(2): 26-41 .

خفاجة، مي السيد عبد الشافي. (2020). فاعلية برنامج قائم على فنيات التعليم الحاني لخفض حدة الاضطرابات السلوكية وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي طيف التوحد. *مجلة كلية التربية ببنها*: 31(121): 1-48 .

خميس، هبة عبد العزيز عبد العزيز. (2021). المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين. *مجلة القراءة والمعرفة*: 21(236): 353-397 .

خوحلي، أحلام. (2022). أثر التربية النفس حركية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال ذوي تخلف ذهني بسيط دراسة ميدانية بالمركز الطبي البيداغوجي للمعاقين ذهنيا بمدينة الأغواط. *مجلة العلوم الاجتماعية*: 16(1): 945-960 .

داود، سليمان حمودة محمد. (2017). خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. *المجلة الدولية للدراسات النفسية التربوية*: 1(1): 1-34 .

الدقميري، سعيد، وفتحي، نجلاء. (2018). *توعية المجتمع بالمعوقين وتأهيلهم*. مكتبة جزيرة الورد.

رتيمي، كاميليا، وعمراني، أمينة، وبن داود، أحمد عبدالحفيظ. (2017). *واقع النشاط البدني الرياضي اللاصفي في مرحلة التعليم الأساسي*. رسالة ماجستير، جامعة زيان عاشور، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

رحلي، مراد. (2022). أثر الأنشطة البدنية الرياضية المعدلة في تعزيز الصحة النفسية لعلاج أطفال التوحد. *مجلة التحدي*: 14(1): 46-62 .

الروسان، فاروق. (2017). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. ط6. دار الفكر.

زيناي، بلال. (2019). *الأنشطة البدنية الترويحية ودورها في التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الثانوية*. أطروحة دكتوراة. جامعة الجزائر، معهد التربية البدنية والرياضية .

سعود، فاطمة، وفرشان، لويزة. (2019). *فعالية الرعاية التربوية في التأهيل النفس ي الاجتماعي للأطفال المعاقين عقليا*. رسالة ماجستير. جامعة الجزائر، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية .

سعيد، محمود، ومجادي، مصطفى، وهيزوم، محمد. (2021). أثر ألعاب شبه رياضية مقترحة في تحقيق التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد. *المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*: 13(1): 280-289 .

السويفي، محمد. (2021). *تنمية مهارات ذوي الاحتياجات الخاصة*. المؤسسة الدولية للكتاب.

الشرقاوي، سناء مرتضى رجب. (2022). استراتيجية العلاج بالفن ودورها في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال اضطراب التوحد. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*: 6(20)، 35-58 .

الشرقاوي، محمود عبد الرحمن عيسى. (2018). *التوحد ووسائل علاجه*. دار العلم والإيمان.

الصمادي، تسنيم. (2020، فبراير 21). *ماهي طرق الوقاية من الإعاقة العقلية*. عربي. https://e3arabi.com/

طاهر، إيمان. (2017). *الإعاقة أنواعها وطرق التغلب عليها*. وكالة الصحافة العربية.

طلب، أحمد علي، وسليمان، عمرو محمد. (2020). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض التنمر المدرسي لدى الطلاب المعاقين عقليا القابلين للتعلم. *المجلة التربوية*: 72(1): 51-123 s .

الطيب، محمد زكي يوسف. (2019). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الفن التشكيلي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. *مجلة كلية التربية*: 75(3): 47-83 .

عامر، طارق عبد الرؤف. (2015). *المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

عبد الحكيم، جيهان إمام، وسليمان، سليمان محمد. (2021). دراسة للأعداد مقياس الذكاء الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*: 5(16): 143-180 .

عبيكثي، مداني، وبن عبد الله، امير. (2017). *تأثير ممارسة النشاط البدني الرياضي على تحقيق بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير. جامعة الجلفة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

عطوة، عطوة المتولي. (2020). فاعلية برنامج أنشطة حركية في خفض السلوك النمطي المتكرر وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد. *مجلة التربية البدنية وعلوم الرياضة*: 25(5): 1-27 .

العلوي، صفاء إبراهيم. (2018). درجة تطبيق البرامج الرياضية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة فئة الدمج في مملكة البحرين في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي مدارس الدمج. *مجلة كلية العلوم التربوية*: 45(4): 1-16 .

علي، سيد إبراهيم علي. (2019). الخصائص الاجتماعية والسلوكية لذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي واضطراب الذاتوية في ضوء المحكات التشخيصية في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*: 110(110): 277-298 .

علي، عدة. (2019). أثر النشاط الترويحي على الجانب الاجتماعي العاطفي لدي الأطفال المتخلفين عقليا في المراكز التربوية. *مجلة التميز لعلوم الرياضة*: (4):243-258 .

القحطاني، محمد علي. (2020). فعالية برنامج قائم على العلاج باللعب الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. *مجلة التربية الخاصة*: 9(31): 1-43 .

قراد، محمد، وبجاوي، فاضلي. (2020). فاعلية برنامج تدريبي للأنشطة البدنية الرياضية المكيفة في تنمية بعض مهارات التواصل اللفظي للأطفال المتوحدين (4-6 سنوات). *مجلة الإبداع الرياضي*: 11(1): 418-436 .

لزنك، أحمد، وتوميات، عبد الرزاق. (2021). أبستمولوجيا الأنشطة البدنية الرياضية: دراسة نظرية. *مجلة العلوم الإنسانية*: 21(1): 614-629 .

الماحي، انتصار أحمد يوسف. (2017). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بمراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم*. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان .

محمد، حسن أحمد، وأحمد، إبراهيم جابر. (2019). التوحد والتكافل الاجتماعي. دار الجديد.

محمد، محمد عبد العظيم. (2022). تأثير برنامج أنشطة حركية على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي وبعض المهارات الحركية الأساسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة*: 70(4): 149-179 .

محمد، منصور بانقا حجر. (2020). أهمية النشاطات البدنية المدرسية للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم (من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة) دراسة تطبيقية على محلية شرق النيل-ولاية الخرطوم-السودان. مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية: 17(1): 78-103.

مرزوقي، طارق، وشناتي، عبد العزيز. (2021). *دور النشاط البدني الرياضي المكيف في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقليا من وجهة نظر المربين بالمركز الطبي للمتخلفين عقليا بالمسيلة*. رسالة ماجستير. جامعة المسيلة، معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

المقابلة، قصي نزار مصطفى. (2020). *أثر برنامج للألعاب الصغيرة على الذكاء الوجداني لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد*. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك.

الملعبي، فهد فلاح، والرزيقات، إبراهيم عبد الله. (2022). مستوى مهارات المناصرة الذاتية واستقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تنميتها لدى عينة من الأشخاص المراهقين ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية*: 38(3): 334-370 .

المناصير، أحمد أمين، والزريقات، إبراهيم عبد الله. (2019). تقييم الأداء الاجتماعي والسلوكي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي الإعاقة العقلية في الأردن دراسة مقارنة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*:27(2):694-710 .

Nalbant, S. (2018). Effects of Participation in Inclusive Physical Activity on Social Skills of Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 255-261. https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3789

Sansi, A.& Nalbant, S.& Ozer, D. (2020). Efects of an Inclusive Physical Activity Program on the Motor Skills, Social Skills and Attitudes of Students with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (51), 2254-2270. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04693-z

Yilmaz, A.& Soyer, F. (2018). Effect of Physical Education and Play Applications on School Social Behaviors of Mild-Level Intellectually Disabled Children. *Education Sciences*, 8(2), 1-8. https://doi.org/10.3390/educsci8020089

Zhao, M.& Chen, S. (2018). *The Effects of Structured Physical Activity Program on Social Interaction and Communication for Children with Autism*. BioMed Research International.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.5 pp: 1000-1012

Oct (2023)

Article 12

متطلبات توظيف مدخل STEM في تعليم العلوم في المدارس الحكومية الأردنية

Requirements for Using the STEM Approach in Teaching Science in Jordanian Public Schools

فايزة يوسف القبلان

Fayzeh Yousef Al- Qoblan

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك- قسم المناهج والتدريس- كلية التربية- جامعة حائل- المملكة العربية السعودية

Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods, Department of Curriculum and Teaching, College of Education, Hail University, KSA

f.alqoblan@uoh.edu.sa

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2023/6/6	2023 /5/23	2023 /5/6

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.5.12

This file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

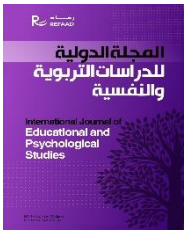
REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

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

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



متطلبات توظيف مدخل STEM في تعليم العلوم في المدارس الحكومية الأردنية

Requirements for Using the STEM Approach in Teaching Science in Jordanian Public Schools

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات تطبيق منحى STEM في تعليم العلوم في المدارس الأردنية، وكذلك التعرف على المعيقات التي قد تحول دون تطبيقه.

المنهجية: لتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي التحليلي، المستند إلى جمع الحقائق والبيانات في البحوث التربوية ذات الصلة بموضوع الدراسة، ثم معالجتها وتحليلها وتفسيرها وتقييمها بصورة شاملة، للوصول إلى متطلبات تنفيذ هذا المدخل في المدارس الأردنية.

النتائج: توصلت نتائج الدراسة إلى تحديد متطلبات تطبيق منحى STEM لتدريس العلوم، وتم حصرها في أربعة متطلبات تتعلق (بالمعلم، والطالب، والمحتوى التعليمي، والبيئة المدرسية)، وكذلك تم التوصل للمعيقات التي تتعلق بالمتطلبات الأربعة، وذلك بالاستناد للأدب النظري السابق المتعلق بموضوع الدراسة.

الخلاصة: استنادًا للنتائج قدمت الباحثة عددًا من التوصيات لتوفير المتطلبات اللازمة للتطبيق ومنها: يتطلب تطبيق تعليم العلوم بمنحىSTEM ، تظافر جهود كل من معلمي العلوم والباحثين وصانعي القرار والاداريين ومطوري المناهج ومصممي التعليم، لتقليص الفجوة بينهم، التفكير في نهج تدريجي مع تغييرات صغيرة للتخفيف تدريجيًا من التحديات التي يواجهها معلمو العلوم في تنفيذ دروس المنهج التكاملي، الإعداد الجيّد لمعلمي العلوم وفق المنحى التكاملي، وتقديم الدعم المستمر من قبل متخصصين في تعليمSTEM ، للتمكن من تطبيقه بفاعلية.

الكلمات المفتاحية: *مدخل STEM؛ تعليم العلوم؛ متطلبات.*

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the requirements for implementing the STEM approach in science education in Jordanian schools, as well as to identify the obstacles that may hinder its implementation.

Methods: To achieve the study's objectives, the descriptive-analytical method was employed, relying on the collection of facts and data in educational research related to the study's subject. The data was then processed, analyzed, interpreted, and comprehensively evaluated to reach the requirements for implementing this approach in Jordanian schools.

Results: The study's results identified the requirements for implementing the STEM approach in teaching science, which were narrowed down to four requirements related to the teacher, student, educational content, and school environment. The study also revealed the obstacles related to these four requirements, based on the previous theoretical literature related to the study's subject.

Conclusions: Based on the results, the researcher provided several recommendations to meet the necessary requirements for implementation, including: the collaboration of efforts among science teachers, researchers, decision-makers, administrators, curriculum developers, and educators to bridge the gap between them; considering a gradual approach with small changes to gradually alleviate the challenges faced by science teachers in implementing integrated curriculum lessons; adequate preparation of science teachers according to the integrated approach, and providing continuous support from STEM education specialists to effectively implement it; fostering genuine partnerships with local community institutions to leverage their resources.

Keywords: *STEM Approach; Science Education; Requirements.*

المقدمة:

تعددت المداخل والاتجاهات التي فرضت نفسها على تعليم العلوم، لمواكبة ما افرزته الثورة المعرفية والمعلوماتية في عالمنا المعاصر من تحديات وتغيرات، والتي وضعت النظم التعليمة أمام تحدٍ لمواكبة تلك التغيرات، بما يحقق لتلك النظم السبق والتميز في عالم يتسم بالتنافسية، ومن تلك المداخل STEM، أو ما أُتفق على تسميته STEM Education ، وهي كلمة مركبة تُمثّل اختصارًا للحروف الأربعة الاولى من المجالات الأربعة التي يُركّز عليها STEM وهي العلوم (Science)، والتكنولوجيا (Technology)، والهندسة (Engineering)، والرياضيات (Mathematics).

وتزايد الاهتمام بتعليم STEM مع الوقت، خاصةً عقب ظهور نتائج الاختبارات الدولية الموحّدة للطلبة TIMSS، والتي تُعد بمثابة ناقوس الخطر الذي نبّه الولايات المتحدة لضرورة تطوير تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات(STEM)، وكطريقة لربط التعليم بالحياة اليومية للمتعلم، حتى يقدم للمتعلم المفاهيم والمهارات المتوفرة في المجالات الدراسية المختلفة بصورة مجمعة ومتكاملة، في صورة مشكلات أو مشاريع من واقع الحياة، لتشكيل منظومة تعليمية متكاملة مؤلفة من حقول العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في المرحلة الابتدائية وحتى الثانوية، والتي توفر بدورها وسيلة خلاّقة ومبتكرة لحل مشكلة التطبيق العملي المباشر لما تم تعلمه (The Scottish Government, 2017).

ويشمل تعليم STEM الدراسة بواحد أو أكثر من المجالات الأربعة، ويتخطى ذلك نحو تطوير مهارات ابتكار المعارف، وتحويلها إلى منتجات أصيلة، ضمن فهم يشمل المكونات التالية (The Scottish Government, 2017):

- العلوم (Science): وتشمل المعارف، والمهارات، وطرائق التفكير العلمي والإبداعي، واتخاذ القرار.
- التكنولوجيا (Technology): وتتضمن التطبيقات العلمية والهندسية وعلوم الحاسب، وهو فرع المعرفة الذي يهتم بإنشاء واستخدام الوسائل التقنية، وعلاقتها مع الحياة والمجتمع والبيئة.
- الهندسة (Engineering): تتضمن التصميم الهندسي، والتي تهتم بفهم الطرق التي تطبق من خلالها معارف علمية ورياضية، وتحويلها لمنتجات تقنية.
- الرياضيات (Mathematic): وتتضمن قاعدة أساسية عريضة من أسس الرياضيات وحل المشكلات الرياضية.

كما أظهرت دراسة ثيبوت ونيبراث وديهين وديبيب (Thibaut., Knipprath., Dehaene & Depaepe, 2018) أن أداء الطلاب المنخرطين في التعليم يعتمد على مناهج دراسية متكاملة، في مجموعة متنوعة وواسعة من التخصصات أفضل من أقرانهم في التعليم التقليدي الذي يعتمد على مناهج منفصلة، علاوةً على ذلك فإن استخدام منهج متكامل له تأثير إيجابي على نتائج التعلُّم غير المعرفية للطالب كالاستمتاع بالدراسة وزيادة الدافعية للتعلُّم، وهذا المدخل في التعلُّم القائم على دمج مناهج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات يسمى تعليم STEM، وهو مدخل تعليمي متكامل أثبتت الدارسات أن له تأثير إيجابي على تحصيل الطلبة، ويعتمد على فلسفة قائمة على نهج من التعلُّم يُكامل بصورة مقصودة المفاهيم والممارسات التعليمية في مجالي العلوم والرياضيات مع مفاهيم وممارسات التكنولوجيا والتعليم الهندسي، وإزالة الحواجز التقليدية بين التخصصات الأربعة ودمجها في تعليم واحد متماسك بما يؤدي إلى تكوين وإنشاء معرفة جديدة، وهو منهج قائم على المشروعات والاكتشاف والتساؤلات من جانب الطالب، ومن ثم يسمح لهم بإجراء اتصالات بالمتخصصين والخبراء سواء من داخل المدرسة أو من خارجها (John., Bettye., Ezra & Robert, 2016).

وبالرغم من أهمية تعليم STEM، إلا أنه حتى الان لا يوجد إجماع واضح حول مفاهيم التكامل بين مجالات STEM، لذا أقدم الباحثين على دراسة ذلك، فقد قام ثيبتوت وآخرون (Thibaut, et al, 2018)، بمراجعة لإجراءات ممارسات التكامل بين مجالات STEM، وبينت نتائج بحثه بأن الإطار المفاهيمي لتعليم STEM يتضمن خمسة مبادئ وهي:

- دمج محتوى النظام التكاملي، ويشير إلى الاستيعاب الصريح لأهداف التعلُّم والمحتوى والممارسة التدريسية.
- بيئات التعلُّم، ويشير إلى إشراك الطلبة في مشكلات حقيقية مفتوحة النهاية.
- التعلُّم القائم على الاستفسار، لحث الطلبة على طرح الاسئلة، والأنشطة العملية، والتعلُّم التجريبي.
- استخدام التصاميم، وتهتَّم بالتعرف على عملية التصميم الهندسي، والممارسات الهندسية للطلبة.
- التعلُّم التعاوني، ويهتَّم بإتاحة فرص التواصل والتعاون بين الطلبة لتعميق معارفهم.

وحرصًا من وزارة التربية والتعليم الأردنية للارتقاء بالمعايير التعليمية الوطنية، فقد انشأت مركز اليوبيل للتميز التربوي(JCEE)، وهو من المشاريع الرئيسة لمؤسسة الملك الحسين، التي تحقق رؤى جلالة الملك الحسين- رحمّه الله - بأهمية التعليم لتحقيق العدالة الاجتماعية والتنمية الاقتصادية، ويرتبط المركز بشبكة واسعة من المؤسسات التربوية في المنطقة العربية والعالم، بهدف إعداد الكوادر التعليمية وتطوير الخُطط الدراسية والمناهج، ويُقدّم خدماته النوعية عن طريق أقسامه المختلفة، ويُكرّس أعماله منذ التأسيس لتحقيق التميُّز والابتكار في الحقل التعليمي بإطلاق المبادرات المتميزة في حقول العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، بأساليب مبتكرة ومشجعة ومثيرة للاهتمام، كما ويركز في جميع برامجه على التميُّز في تقديم الخدمات والإبداع والابتكار (مركز اليوبيل للتميز التربوي، 2019).

ومن الوحدات الرئيسية للمركز، وحدة العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM UNIT)، والتي تهتم باستقطاب وتطوير برامج تعليمية تحقق معايير نهج STEM، الذي يقوم على ربط مفاهيم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات مع العالم الحقيقي من خلال التطبيقات العملية التي يقوم بها الطلبة ليتم تحضيرهم لمهارات القرن الواحد والعشرين، وإعدادهم لأسواق العمل المستقبلية، بتعزيز مهارات الاستقصاء والتفكير الناقد وحل المشكلات والعمل ضمن الفريق والقدرة على اتخاذ القرار، ولتحقيق ذلك يتم تقديم برنامج متكامل للمؤسسات التعليمية يتضمن التدريب العملي للمعلمين وإعداد الحقائب والمناهج التي تتوافق مع مستويات الطلبة من مختلف المراحل واشراكهم في منافسات محلية ودولية عن طريق كادر من الخبراء والمدربين المحترفين في هذا المجال(مركز اليوبيل للتميز التربوي، 2019).

وكان لتأخر ترتيب الطلاب الأردنيين في الاختبار الدولي للعلوم والرياضيات في دورته لعام 2019، بمثابة جرس الإنذار الذي نبّه المسؤولين للمستوى المتدني الذي وصل اليه حال التعليم الأردني بالمدارس، خاصةً بمجالات العلوم والرياضيات، ويظهر الاهتمام المحلي تجاه STEM في التعليم، من خلال العديد من المؤتمرات المحليّة التي عُقدت مؤخرًا، وكان أهمها: المؤتمر السنوي STEM لعلوم الروبوت التابع للجمعية العربية للروبوت بالتعاون مع مركز اليوبيل للتميز التربوي التابع لمؤسسة الحسين، وأقيم أربع مرات (مؤسسة الحسين، 2019). لذا فإن مدخل STEM هو الحل الذي تم اللجوء اليه للتغلب على مشاكل التعليم في القرن الحادي والعشرون، ضمن أربعة علوم يدرسها الطالب بشكل ضمني وقد يكون غير ظاهر بشكل واضح، وهذا المدخل يتطلب إعادة بناء وتدريس مناهج العلوم بشكل بنائي بمنهج المواد المتصلة لتحقيق فعالية تعليمهم وتعلُّمهم.

وبناءً على ما سبق فإن تعليم STEM يتطلب تحولات كبيرة في المناهج الدراسية وطرائق التدريس، وبرامج التطوير المهني، وأدوار الطلبة، وتجهيز البيئات التعلُّمية، ومن المتوقع أن ينتج من هذه التحولات معيقات تنشأ بين الممارسات الحالية والمأمولة، ولتضييق هذه الفجوة يجب فهم المعيقات ومعالجتها، وفي ضوء الدور الفعال لتعليم العلوم بمنحى STEM أجريت العديد من الدراسات، فقد أجرى المومني (2022) دراسة في الأردن هدفت للتعرف على متطلبات تطبيق منحى STEM في تدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة عجلون، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، واستبانة بثلاث مجالات، تم تطبيقها على عينة من (650) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن متطلبات التطبيق جاءت بدرجة متوسطة، وعلى مستوى المجالات جاءت المتطلبات المتعلقة بالمعلم بدرجة مرتفعة، والمتعلقة بالمحتوى التعليمي والبيئة التعليمية بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة تُعزى لمتغير الجنس، بينما وجدت فروق تُعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا.

في حين هدفت دراسة عمارنة (2022) للتعرف على درجة امتلاك معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية لمحافظة جرش للكفايات التعليمية القائمة على منحى STEM من وجهة نظر المعلمين، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، واستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة من (160) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك معلمي الرياضيات للكفايات التعليمية القائمة على منحى STEM جات بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لدرجة امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية تُعزى لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية.

وهدفت دراسة الملكاوي واليوسف(2019) للكشف عن مدى تضمين معايير منحى (STEM) في محتوى كتب الفيزياء المطوّرة للمرحلة الثانوية في الأردن، واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي، بتحليل المحتوى ضمن (30) مؤشرًا، وتكوَّنت عينة الدراسة من الفصول الأربعة الأولى المتضمنة في الجزء الأول من كتاب الفيزياء المطوّر للصفين الأول والثاني ثانوي العلمي، وأظهرت النتائج تدني نسبة تضمين معايير منحى STEM في كتب الفيزياء المطوّرة للمرحلة الثانوية في الأردن.

بينما جاءت دراسة الزهراني وأبو عودة (2019) للتعرف إلى متطلبات تطبيق منحى STEM في تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفات والمعلمات بمدينة مكة المكرمة. واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة موزعة على ثلاث مجالات تتعلق بمتطلبات تطبيق منحى STEM في تدريس العلوم وهي (المعلم، المحتوى، البيئة التعليمية)، وتم تطبقها على عينة مكوَّنة من (15) مشرفة، و(92) معلمة للمرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة؛ وأظهرت النتائج أن متطلبات تطبيق منحى STEM في تدريس العلوم بالنسبة للدرجة الكلية حصلت على درجة متوسطة، وحصلت متطلبات تطبيقه لمجال البيئة التعليمية على أعلى درجة من حيث الترتيب، ويليها مجال المحتوى التعليمي ومن ثم مجال المعلم، كما حصلت المجالات الثلاث على درجة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا نحو متطلبات تطبيقه تُعزى لمتغيرات الدراسة.

وأجرى القحطاني وآل كحيلان (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن معوقات تطبيق منحى (STEM) في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة مكوَّنة من (103) من معلمي ومشرفي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وكشفت النتائج عن بعض معيقات تطبيق منحى STEM في تدريس مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة، واحتل المحور الثاني (المعوقات المتعلقة بالطالب) المرتبة الأولى بين المعوقات، يليه المحور الرابع (المعوقات المتعلقة بالمحتوى)، ثم المحور الأول (المعوقات المتعلقة بالمعلم)، وأخيرًا المحور الثالث (المعوقات المتعلقة بالبيئة الصفية).

فيما سعت دراسة (Ramli & Talib, 2017) لمراجعة الأدبيات التربوية للتعرف على منهج تنفيذ تعليم STEM والمعوقات التي تواجهه، وتم مسح مجموعة كاملة من مجلات Scopus واختيار 10 مقالات بحثية للتحليل، وكشفت النتائج أن تعليمSTEM القائم على النموذج كان الأكثر استخدامًا، يليه التعلُّم القائم على المشاريع ثم التعلُّم القائم على حل المشكلات، وكشفت كذلك عن مجموعة من المعوقات كمعرفة المعلمين للمحتوى وصعوبة تنفيذ وحدات STEM، ونقص خبرات المعلمين في تنفيذ تعليم STEM مما يُضعف ثقتهم في تنفيذه، والوقت اللازم للتنفيذ.

وأجرى(Mcdonald, 2016) دراسة بحثت في مساهمات التخصصات الأربعة - العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات - في مجال تعليم (STEM) ، ومحو الأمية في مجالات (STEM)، والعوامل التي تؤثر على مشاركة الطلاب في تعليم (STEM)؛ والممارسات التربوية الفعّالة، وتأثيرها على تعلُّم الطلاب وإنجازهم في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات؛ وكذلك دور المعلم في تعليم (STEM)، بعمل مراجعة نقدية لـ 237 دراسة، وجاءت النتائج بتحديد ثلاثة عوامل رئيسية: أهمية التركيز على المرحلة الإعدادية من التعليم للحفاظ على اهتمام الطلاب وتحفيزهم للانخراط في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وتنفيذ الممارسات التربوية الفعالة لزيادة اهتمام الطلاب وتحفيزهم، وتطوير كفاءات القرن الحادي والعشرين، وتحسين تحصيل الطلاب، وتطوير معلمين ذوي جودة عالية للتأثير بشكل إيجابي على مواقف الطلاب ودوافعهم تجاه العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.

واستقصى أبو فرحة (2015) أثر تطبيق منحى STEM باستخدام حقيبة الروبوت EV3 في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مدارس البنات في الكلية العلمية الإسلامية فرع جبل عمان، تم إعداد أداة الدراسة وتطبيقها على عينة الدراسة التي شملت 48 طالبة، موزعة على شعبتين في المدرسة نفسها، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

في حين هدفت دراسة (Han., Yalvac., Capraro & Capraro, 2015) التعرف على مفاهيم وتنفيذ الدروس القائمة على نموذج STEM، وتكوّن البحث من فريق متخصص بتعليم STEM، وقدّم دورات متخصصة للتعليم وفق المنحى ل(92) معلمًا في مناطق حضرية جنوب الولايات المتحدة الأمريكية. للتعرف على مفاهيم وطريقة تنفيذ المعلمين للدروس القائمة على نموذج STEM، أجرى الباحثون دراسة حالة ل (5) معلمين، شملت مقابلات شخصية، وملاحظات صفية، وخططهم الدراسية. وتوصل الباحثون إلى أن البرنامج التدريبي ساعد المعلمين وحسّن من تصوراتهم نحو نموذج STEM.

يتضح مما سبق تنوع توجهات الدراسات السابقة، الا أنها أجمعت على أهمية التعليم بمنحى STEM، حيث أنها تناولت فاعلية هذا المنحى في تعليم الطلبة، أو امتلاك المعلمين لكفايات التدريس به، أو تحليل كتب العلوم في تضمينها لمعاييره، أو دراسة تطبيقه من وجهة نظر المعلمين، أو أثره في تنمية بعض المتغيرات عند المتعلمين، أو تدريس واقعه، ونوعت في المنهج المستخدم للدراسة، والمتغيرات والمراحل المدروسة، أما هذه الدراسة فاتفقت مع الدراسات السابقة بالموضوع ومع البعض بالمنهج الوصفي، ولكنها اختلفت بتوجهها العام في البحث بمتطلبات التطبيق الفعلي لهذا المنحى في تدريس العلوم، وتقصي معوقات تطبيقه في المدارس الأردنية، وهذه الدراسة الاولى محليًا في- حدود علم الباحثة - التي تناولت هذا الموضوع، تماشيًا مع التوجهات الحديثة لإصلاح تعليم العلوم.

مشكلة الدراسة:

يمكننا القول أن تعليم STEM يُحقق تعلُّمًا قائمًا على الفهم ويُطبّق المعرفة في الحياة، كما أنه يؤهل الطلبة لوظائف المستقبل التي تتناسب مع متطلبات العصر، إلا أن التعليم وفق هذا المدخل STEM يتطلب تدريب المعلمين على مهارات الدمج بين التخصصات المختلفة عبر تصميم تحديات ومشكلات لأنشطة ومشاريع صفية ولاصفيه مرتبطة بالحياة، مع تهيئة بيئات التعلُّم الحديثة لدعم المتعلمين واستمتاعهم خلال عملهم ضمن فرق طلابية للوصول لنتائج ذات معنى، وفهم الارتباط بين العلوم المختلفة بسهولة لتهيئتهم لمتطلبات وتحديات مهن المستقبل (National STEM Centre, 2019).

وما تزال هذه الاستراتيجية حديثة في البيئة العربية بشكل عام والأردنية بشكل خاص، ويقتصر تطبيقها على الطور التجريبي، لعدم توافر تعليم رسمي نظامي بمنحى STEM في الأردن، وغياب التشريعات والسياسات التعليمية والخطط الوطنية لتعليمه، وضعف عملية التقويم بناءً على مؤشرات أداء الطلبة وتحصيلهم دوليًا ووطنيًا في العلوم والرياضيات، وغياب برامج التطوير المهني لمعلمي العلوم لهذا التعليم، وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة بالحاجة لتطوير واقع تدريس العلوم في المدارس الأردنية، بتوظيف المداخل الحديثة في التدريس، ومنها مدخل STEM؛ وبالتالي من الأهمية تحديد المتطلبات اللازمة لتوظيف هذا المدخل في مدارسنا، والوقوف على المعوقات التي قد تحد من ذلك، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **(كيف يمكن توظيف مدخل STEM في تعليم العلوم في المدارس الأردنية؟)**، ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ما هي المتطلبات اللازمة لتوظيف مدخل STEM في تدريس العلوم في المدارس الحكومية الأردنية ؟
- ما المعوقات التي تحد من توظيف مدخل STEM في تدريس العلوم في المدارس الحكومية الأردنية ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على المتطلبات اللازمة لتوظيف مدخل STEM في تدريس العلوم.
- التعرف على المعوقات التي تحد من توظيف مدخل STEM في تدريس العلوم.

أهمية الدراسة:

وتتمثل أهمية الدراسة بما يلي:

الأهمية النظرية:

وتتمثل بأن هذه الدراسة قد تثري الإطار النظري المتعلق بمدخل STEM، وتأتي لمواكبة الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بالتكامل بين تخصصات العلوم والرياضيات والهندسة والتقنية، لضمان القدرة التنافسية العالمية في عصر الاقتصاد المعرفي.

الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد مخططي المناهج في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء مهارات منحى STEM .
- تفيد الوزارة بحصر متطلبات تطبيق منحى STEM في تدريس العلوم في المدارس ضمن أربعة محاور: المعلم، والطالب، والمحتوى التعليمي، والبيئة التعليمية.
- التعرف على واقع تطبيق STEM، والذي يمكن من خلاله تقديم حلولًا عملية لتطوير تدريس العلوم وفق هذا المنحى.
- قد تسهم هذه الدراسة بتوجيه القائمين على تطوير مناهج العلوم لمعوقات تطبيق المنحى ووضع الحلول لها.

حدود الدراسة:

وتشمل حدود الدراسة الآتي:

- الحدود الموضوعية: اقتُصرت هذه الدراسة على محاولة توظيف مدخل STEM في تعليم العلوم في المدارس الأردنية، بالوقوف على المتطلبات اللازمة لتوظيفه، وكذلك المعوقات التي تحد من ذلك.
- الحدود المكانية: المدارس الحكومية الأردنية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني 2022-2023.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

- **المدخل:** خطة شاملة لتصميم البرامج المدرسية وطرائق التدريس معًا، ينفذها المعلّم، ويتعلّمها المتعلم بالوسائل المتاحة، وتُقدم بصورة قوائم طويلة من العناصر اللغوية وغير اللغوية، ويحكم على عمليتي التعلُّم والتعليم من خلال برنامج دراسي لصف ما أو مجموعة متعلمين (الأحمدي، 2019).
- **STEM**: نهج متكامل يجمع بين المعلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات (Science, Technology, Engineering, Mathematics)، بحيث تُدرّس هذه الحقول في صورة وحدة متماسكة (Cinar., Pirasa & Sadoglu, 2016).

ويعرّف (Esthe, 2017) أن تعليم STEM يمثل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، ويدمج هذا التعليم المواضيع التي تدرس بصفة منفصلة، كما أنه يؤكد على تطبيق المعرفة على الحالات الواقعية، ويدرس عادة كمحاولة إيجاد حل حقيقي للمشكلة، ويركز هذا التعليم على التعليم القائم على المشروع.

- **متطلبات توظيف مدخل STEM:** وتعرفه الباحثة اجرائيًا بأنه الإجراءات التنفيذية والمهارات المهنية والتجهيزات التي من المهم توافرها لتوظيف تدريس العلوم بمدخل STEM في المدارس الأردنية.

منهج الدراسة:

استُخدم المنهج الوصفي التحليلي، المستند إلى جمع الحقائق والبيانات في البحوث التربوية ذات الصلة بموضوع الدراسة، ثم معالجتها وتحليلها وتفسيرها وتقييمها بصورة شاملة، للوصول إلى متطلبات تنفيذ هذا المدخل في المدارس الأردنية.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول ومناقشته (ما هي المتطلبات اللازمة لتوظيف مدخل STEM في تدريس العلوم في المدارس الأردنية؟)

للإجابة عن هذا السؤال تم استقراء الادب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، كدراسة (ياسين، 2015؛ وعبد السلام، 2019؛ و يحياوي، 2019؛ و Jackie, 2015؛ و El Nagdi., Leammukda & Roehrig, 2018؛ و عساف، 2015؛ وصالح، 2016؛ والسبيل، 2015؛ و National STEM Centre, 2019 ؛ و Mcdoonald, 2016؛ والسيد والحنان 2019؛ و Kelley & Knowles, 2016؛ و Gojak, 2015؛ و Jackie, 2015؛ والكوارع، 2017؛ و DeJarenette, 2018؛ و رفاعي، 2015؛ و الرشيدي والكنعان، 2020؛ و القحطان وآل كحلان، 2017؛ والزهراني وأبو عودة، 2019؛ والدوسري، 2015؛ وغانم، 2015)، وذلك وفق أربعة محاور تتضمن:

- المتطلبات المتعلقة بالمعلم
- المتطلبات المتعلقة بالطلاب
- المتطلبات المتعلقة بالمحتوى التعليمي
- المتطلبات المتعلقة بالبيئة التعليمية

أولًا: المتطلبات المتعلقة بالمعلم

لأن المعلم المحور الأساسي للعملية التعليمية، لتحقيق مستوي عالٍ من الجودة لدى الطلبة الذين يدرسون وفق منحى STEM، لذا لا بدّ من تأهيلهم لتدريس برامج STEM، فنجاح وتميّز الأنظمة بصفة عامة يعتمد على مؤهلات ومهارات المُعلم بشكل أساسي، أما مُعلم STEM فتقع عليه مسؤولية أكبر في مساعدة الطالب على الاستكشاف والوصول إلى الترابط والتكامل بين مجالات STEM المختلفة (National STEM Centre, 2019).

ويهتم برنامج STEM بالمعلم، حيث تتضمن برامجه مجموعة من الورش العملية المباشرة التي تساعد المعلمين على تعزيز تعلم الطلبة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وترسيخ مفهوم STEM لديهم، ومن خلال هذه الورش والمناهج والمواد التدريبية، يتعرف المعلمون ويطبقون مجموعة من الأنشطة العلمية العملية والألعاب التعاونية، التي ستساعدهم مستقبلًا على تطبيق هذا المفهوم في غرفهم الصفية، كما سيتمكنون من خلال هذه الأنشطة من التعرف على استراتيجيات توضّح سبل الاستفادة من هذه الأنشطة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات لجميع المراحل الدراسية (ياسين،2015). كما تجب الإشارة إلى أنه يجب تدريب معلمين بشكلٍ جيد في هذه المجالات حتى يقوموا بإرشاد الطلاب خلال عملية حل المشاكل (Jackie, 2015).

واشار النجدي وليموكدا وروبهرنغ (El Nagdi., Leammukda & Roehrig, 2018) إلى أن أهم الخصائص المهنية لمعلمي STEM، هي توفير الفرص لإشراك جميع الطلبة في عملية التعليم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، والوعي بالقضايا الاجتماعية، والوعي بأهمية التواصل والتعاون بين المدرسة والمجتمّع، كما ويتعين عليه التخطيط التعاوني مع معلمي المواد الاخرى في مجالات النظام التكاملي المختلف، إضافةً إلى الإلمام بأفضل الممارسات التعليمية للنظام التكاملي، والاتجاهات الحديثة في تدريسه.

كما حددت عبد السلام (2019) مجموعة من المعايير المهنية لمعلمي STEM، تضمنت التمكن من المادة العلمية في مجال التخصص مع الإلمام بالمفاهيم الأساسية في منحى STEM، وكيفية توظيفها في حل مشكلات الواقع الاجتماعي والبيئي، بالاهتمام بالأبحاث التطبيقية، إضافة إلى قدرة المُعلم على تجهيز بيئات تعلُّم نشط وإلكترونية بما يتناسب مع احتياجات واهتمامات الطلبة، ومواكبة مستجدات الميدان التربوي، وقدرته على تطوير مهارات البحث والتقصي، وأساليب التفكير والتواصل العلمي، وعمل شراكات علمية مع المؤسسات البحثية، إضافة إلى التنمية المهنية الذاتية والمستمرة.

ولتحقيق ذلك فلا بدّ من توفير فرص التدريب المهني المناسب لتعليم STEM، وتوسيع قاعدة معارفهم في مجال تخصصهم، وتوفير الدعم الكافي لضمان تأهيل معلم STEM (Mcdoonald, 2016). كما يقترح كيلي ونولز (Kelley & Knowles, 2016)، أن يتم البدء بتأسيس نظام مفاهيمي لتعليم STEM عند اعداد معلم STEM، من خلال تدريس نظريات التعلُّم والطرق التربوية، وبناء ثقتهم في تدريس المنهاج بالطريقة التكاملية، ويعتمد الإعداد الفعّال لمعلم STEM على الموازنة بين النظريات العلمية والممارسات التطبيقية، وتأسيس مجتمعات التعلُّم المهنية لتسهيل التواصل وتبادل الخبرات بين المعلمين.

وذكرت (السيّد والحنان، 2019؛ ويحياوي، 2019) مواصفات معلم STEM، وجميع هذه المواصفات تندرج تحت (التخطيط والتنفيذ والتقويم الجّيد، واستخدام المعلم للاستراتيجيات والتكنولوجيا، وربط المنهج بالمجتمع والبيئة)، منها:

- التمتُّع بقدرات عقلية فائقة، واتجاهات إيجابية نحو طلابه.
- أن يكون معلم STEM على دراية بمعايير علوم الجيل القادم، ومعايير الرياضيات الحديثة، ومعايير التكنولوجيا والعلوم.
- يدرك بأن تعليم STEM هو مدخل متكامل عابر للتخصصات، أي أنه يرتبط بالتخصصات الأخرى التي تتجاوز العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وهو تعليم عام يهدف إلى إعداد مواطن قادر على العمل في مجتمع قائم على العلوم والتكنولوجيا.
- يمتلك القدرة على تجسيد ظواهر العالم الحقيقي من خلال الاستعانة بنماذج علمية أو رياضية أو تكنولوجية أو هندسية متنوعة.
- المعرفة الجيّدة بمجال التخصص، والتخطيط للتعليم والفهم التام لمحتوى المادة وأهدافها.
- أن يكون على دراية بأساليب التدريس القائمة على الاستقصاء، وحل المشكلات والتعلُّم بالمشروعات، ومنهجيات التعلُّم وكيفية تطبيقها في تعليم مناهج وأساليب التقويم الشامل لأداء المتعلمين.
- فهم عمليات التعلُّم، ومعرفة كيفية تعلم الطلاب ونموهم.
- فهم حاجات المتعلمين، والوعي بالفروق الفردية لخلق فرص تعليمية متنوعة.
- القدرة على إدارة الصف، وضبط نظامه، وتوفير بيئة تعلم تحفّز وتدعم التفاعل الاجتماعي الإيجابي للطلاب.
- التواصل الفعّال وتنمية العلاقات الإنسانية مع الزملاء والمجتمع المحيط.
- دمج التكنولوجيا في العمل التعليمي، لتوفير مصادر معرفة متنوعة تُثري بيئة التعلُّم.
- السعي للنمو المهني والتطور المستمر، والانخراط بفاعلية في مجتمعات التعليم، وممارسة عمله بشكل تعاوني.
- أن يكون مدرب على تصميم ونشر الصفحات التعليمية عبر الإنترنت، وقادرًا على تصفح الموضوعات ذات الصلة بتخصصه من خلال شبكات المعلومات.

كما صنّف عساف (2015) الاحتياجات التكوينية اللازمة لإعداد معلم STEM إلى:

- الاحتياجات الأكاديمية، وهي مجموعة المعارف النظرية المتعلقة بالمادة العلمية التي يُدرّسها معلم STEM، وتتضمن الأفكار الأساسية لمجالات التخصصات الأربعة (العلوم، الرياضيات، والهندسة والتقنية)، مع التركيز على المناهج الدراسية للعلوم في فصول التعليم العام، والتدريس، والتقويم.
- الاحتياجات المهنية، وهي مهارات نقل المعارف النظرية ومواد التخصص الأكاديمية للمتعلم، كالمعارف المتعلقة بخصائص المتعلمين، وأساليب تفكيرهم، وطرائق تعلّمهم، والتعامل معهم.
- الاحتياجات الشخصية، وتتضمن كل ما يُسهم في إعداد المعلم ليُحقّق التوازن والانسجام في سلوكه المهني وعلاقاته الاجتماعية، والعمل الجاد المتقن، ويُعينه على التصدي للغزو الفكري والثقافي والإعداد الخلقي، والمواطنة الصالحة، وتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لديه، وتطوير اتجاهه الإيجابي نحو التفاعل الاجتماعي والمشاركة السياسية.
- الاحتياجات الثقافية، وتعد وسيلة لتحقيق الذات، ووسيلة للتمايز عن الآخرين، ويحتاج معلم STEM إلى ثقافة ترتبط بطبيعة عمله في مدارس STEM تتمثّل في(الثقافة العلمية، والثقافة التقنية، والثقافة الهندسية، والثقافة الرياضية) (Gojak, 2015).

ثانيًا: المتطلبات المتعلقة بالطلاب

يركز تعليم STEM على الطلاب عن طريق تدريبهم على عدد من الاستراتيجيات التعليمية، مثل حل المشكلات والتعاون، ويُفضّل إدماج الطلبة في برنامج تعليم STEM قبل المرحلة الثانوية، لأن ذلك يساعد في تحفيز الطلاب للدراسة في المجالات STEM ، حيث أكدت بعض الدراسات أنه كلما تقدم الطلاب في المرحلة الابتدائية يفقد البعض منهم الرغبة في دراسة مواد تخصص STEM (Jackie، 2015).

ويتطلب الالتحاق بمدارس STEM بعض الخصائص، وقد حددت بعض الدراسات- كدراسة (كوارع، 2017؛ و DeJarenette, 2018؛ رفاعي، 2015؛ و السبيل، 2015)- خصائص الطلبة الملائمة لتطبيق منهج STEM، ومنها:

- القدرة على التعامل والاستخدام المعقول والأخلاقي للتكنولوجيا وتوظيفها بطرق ابداعية، خلال عملية التعلُّم.
- التعاون بين الطلبة والمعلم من أجل أن يتم تطبيق مفاهيم منهج STEM بالشكل المطلوب.
- القدرة على فهم المشكلة وتحليلها، ثم إيجاد الحلول المناسبة لها.
- القدرة على الاستقصاء العلمي، والتصميم الهندسي، والتحليل والتفسير واستخدام الرياضيات وتطبيقها في حل المشكلات وشرحها.
- يجب أن يتحلى طلبة منهج STEM بالشغف والحماس للتعلّم، بالإضافة للاعتماد على أنفسهم، وتحديد أولوياتهم، وامتلاك الثقافة العلمية.
- دروس العلوم في القرن الحادي والعشرون تتطلب أن يتسلّح الطالب بمهارات التفكير الناقد وحل المشكلات والقيام بأبحاث منفردة، والتعاون مع الآخرين وتبادل الأفكار والمعلومات، والثقة بالنفس. الانخراط بالتفكير المنطقي، وتحليل تأثير القضايا والمشكلات العالمية على المستويات المحلي والإقليمي والقومي والدولي.
- القدرة العقلية (كالتفوّق، وحب القراءة، يمتلك اهتمامات علمية وأدبية، محب للمغامرة، ولديه حب الاستطلاع، ويتصف باللباقة، يظهر الإبداع والعبقرية في حل المشكلات والأنشطة الاستكشافية، الميل للاستقلالية والاعتماد على النفس، يتميّز بالأداء العالي في اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي، يقدم حلولًا سريعة ودقيقة للأسئلة).
- التفكير الإبداعي والإنتاجي، ويتميز بالفصاحة في ابتكار وتفصيل الأفكار أو شرحها، وعمل روابط غير عادية بين الأفكار المتباعدة، والمرونة في التفكير.
- القيادة، إذ يمتلك مهارات القيادة والسيطرة، والتوجيه، واتخاذ القرار.
- القدرة النفس حركية، فيُنظّم أعماله وأفعاله، ويميل إلى اللعب والحركات البدنية، ويتمتع ببناء جسمي مناسب، ويتميز بالتناسق، والاتزان، والثقة عند ممارسة الأنشطة الرياضية، وبالثبات، والإبداع، والحيوية في الأداء الحركي.
- يعمل طلبة برنامج (STEM) المتميزين على دمج محتوى التخصصات من العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات بالطريقة المناسبة ليكونوا قادرين على إجابة المسائل المعقدة والبحث في القضايا العالمية لتطوير حلول للتحديات والمشكلات العالمية.
- تحليل فرص العمل الموجودة في مختلف مجالات (STEM) المتعلقة بهدف فريق (STEM) متعدد التخصصات.
- يقوم طلبة برنامج (STEM) بتفسير وربط المعلومات المتوفرة في المادة العلمية أو المحتوى العلمي في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات بالطريقة المناسبة.

ثالثًا: المتطلبات المتعلقة بالمحتوى التعليمي

يتطلب تعليم STEM توفير وتهيئة بيئة التعلُّم بطريقة تساعد المتعلمين على الاستمتاع والانخراط في ورش عمل تُكامل بين مجالاته، وتمكنهم من تنمية معارفهم ومهاراتهم بطريقة تتيح لهم فهم وإدراك العلوم بطريقة ميسرة وسهلة، وبأسلوب مُمتع بعيدًا عما يتم داخل الفصول المغلقة من تدريس المفاهيم النظرية بشكل تقليدي. إذ تقوم مناهج STEM على زرع مهارات فكرية تعليمية مرتبطة بالتطبيق، بما يساعد الطالب على فهم وإدراك مفاتيح

العلوم المختلفة بطريقة سهلة، وبأسلوب التعلُّم بالاكتشاف أو اللعب، بحيث يمتد أثر تلك المهارات ليشمل كل نشاطاته التعليمية في الحياة (صالح، 2016).

ويعتمد تصميم مناهج STEM على التكامل بين التخصصات الأربعة (الرياضيات، العلوم، الهندسة والتكنولوجيا) و يركز على الخبرة المفاهيمية المتكاملة؛ ويعتمد وسائل وطرق حل المشكلات، والتحري، والتطبيق المكثف للأنشطة العملية؛ كما يركز على الخبرة المحددة، والموجهة عن طريق الذات؛ والبحث التجريبي المعملي في ثنائيات وفرق؛ ويقوم التقويم فيه على نحو واقعي متعدد الأبعاد مستندًا على الأداء؛ كما يركز على قدرات التفكير العلمي والإبداعي، والتفكير الميكانيكي وذلك على نحو تكاملي بين التخصصات العلوم، والرياضيات مع التكنولوجيا والهندسة (غانم،2015).

وذكر (كوارع، 2017؛ والزهراني وأبو عودة، 2019) الخصائص النموذجية لمحتوى STEM منها:

- أن يُوفر المحتوى معلومات عن STEM.
- يركز على قضايا ومشكلات تربط الطلبة بالعالم الخارجي، وإيجاد حلول للمشاكل الاجتماعية والاقتصادية.
- يقود المحتوى الطلبة للاسترشاد بالتصميم الهندسي من تحديد المشكلة وصولًا لإيجاد حلول لها، ويختار الطلبة خطوات مناسبة دون تقيّد.
- الاهتمام بالاستقصاء والتدريب العملي، فدروس STEM ذات نهايات مفتوحة.
- ربط العلوم بالرياضيات نتيجة للتعاون بين معلمي المقررين، لدمج أهداف المحتوى في نسيج واحد.
- تقبل إجابات متعددة الصحة، وتصحيح الخطأ كونه جزء من التعلُّم.
- يركز المحتوى على مهارات القرن الحادي والعشرين التي يُفترض أن يمتلكها الطالب.
- تشتمل موضوعات المحتوى على متطلبات سوق العمل.

كما حدّد(القاضي والربيعة ،2018) ثلاثة محاور رئيسة للتغيير من المنهج التقليدي إلى منهج STEM كما يلي:

- تغيير رؤية تدريس العلوم، والرياضيات ليوائم ما يتم تدريسه داخل الغرف الصفيّة مع ما يحدث في الواقع بحيث يصبح ما يتم تدريسه من العلوم والرياضيات المدرسية مطابقًا لواقع العلوم والرياضيات القائم على معايير وكفايات ومؤشرات عالمية، لذلك تسعى مناهج STEM إلى تحقيق احتياجات تدريس العلوم والرياضيات من خلال (التركيز على مهارات التقصي، والاكتشاف، الاعتماد على التحليل والانعكاس، تكوين الفروض والتجريب العلمي، إصدار الحكم المعتمد على الدليل، الانغماس في التعجب والتساؤل، الانغماس في المعنى وليس المعرفة، الانغماس في البحث والاكتشاف، وليس التحصيل، الانغماس في التعاون، وليس التنافس، تحقيق الاعتماد على بعضنا البعض، وليس الاستقلالية، تحقيق الثقة، وليس الخوف).
- تغيير طريقة تدريس العلوم والرياضيات في المدرسة بحيث يتحول الطلاب إلى الانغماس في المعرفة العلمية، والمهارات، والعادات العقلية، ليقوموا بممارسة العلوم والبحث، والتحري، وحل المشكلات الإبداعية، والتفكير العلمي، من خلال (منهج خبرات متكامل يتمركز حول المفاهيم، الاستقصاء المتمركز على حل المشكلات، وتوظيف التقنية، التطبيق العملي والاستكشاف والتقصي العلمي الموجه ذاتيًا وممارسة النشاطات البحثية، التقويم المستند على الأداء، والواقعي، والمستمر، والمتعدد الأبعاد).
- تغيير الرؤية، وأهداف التعليم بحيث تسعى إلى تحقيق فهم العلوم، والرياضيات وتطبيقاتهما التكنولوجية من قبل جميع أفراد الشعب، وليس لفئة من الصفوة العلمية فقط، من خلال (تدريس العلوم والرياضيات بواقعية، اعتماد تصميم المناهج على نتائج العلوم النفسية والتعلُّم المعرفي وتكنولوجيا التعليم، تغيير تركيب المنهج وأدواره، والعناية بالتخيّل والتحرّي، والتحدّث بفهم للغة العلوم والرياضيات، وصول النظام والطلبة لتحقيق الذكاءات المتعددة، والعقل المتكامل).

رابعًا: المتطلبات المتعلقة بالبيئة التعليمية

تعد البيئة المدرسية أحد أهم مكونات النظام المدرسي، ولا يمكن الفصل بين البيئة والطالب والمنهج؛ فكان من الضروري تطوير البيئة المدرسية وتكييفها بما يتلاءم مع التوجهات التربوية الحديثة (أبو زيد، 2018). وتشير الدراسات أن البيئة المدرسية التقليدية تختلف عن البيئة اللازمة لتطبيق تعليم STEM، ويُؤكد ذلك تقرير مركزSTEM الدولي (Center STEM National ,2019)، والذي أشار إلى بعض المتطلبات لضمان نجاح تعليم STEM، عند تنفيذ المشروعات التطبيقية كتوفير الميزانيات للمدارس، وتجهيز المختبرات، وتوفير الأجهزة والتقنية التي تُمكّن الطلبة من حل مشكلات حقيقية من الحياة اليومية من خلال التصميم الهندسي (كوارع، 2017).

وأشار كل من (الرشيدي والكنعان، 2020؛ والقحطان وآل كحلان، 2017؛ والزهراني وأبو عودة، 2019؛ والدوسري، 2015) إلى خصائص البيئة المدرسية الملائمة لتعليم STEM منها:

- تصميم المبنى المدرسي واتساعه، يسمح بحركة الطلبة بحرية لتنفيذ أنشطة STEM، وممارسة مشاريعه.
- توفر مختبرات الحاسب والعلوم، وتوافر شبكة الانترنت لتنفيذ مشاريع وأنشطة STEM.
- يحتوي المبنى على مكتبة للبحث العلمي المرتبط بتنفيذ مشاريع STEM.

- تتوافر احتياطات الأمن والسلامة بالمبنى اللازمة لتنفيذ الأنشطة.
- المرافق والغرف عازلة للصوت لمنع التشويش أثناء تنفيذ الأنشطة.
- بيئة ملائمة لممارسة التصاميم الهندسية.
- تتيح فرصة التدريب على التعلُّم بشكل تعاوني.
- بيئة التعلُّم تقوم على التفكير الناقد في إطار من احترام المتعلمين لأقرانهم وتقبل أفكارهم وآرائهم .
- تسمح بالتنويع في أدوات ووسائل التقويم.
- بيئة مشجعة تساعد الطلبة على الانخراط بالأنشطة المقدمة لهم، وتهيئ الطلبة على الانغماس في عمل المشاريع، وحل المشكلات.
- غنية بالأجهزة التعليمية الحديثة وبرامج الحاسوب والتجهيزات المعملية.

إن البيئة المادية للمدرسة لها دور كبير في تنفيذ المشروعات التطبيقية لتعليم STEM، وتهيئ الطلبة للبحث والاكتشاف والاختراع والتجريب والإبداع بما تحتاجه المشروعات التطبيقية لتعليم STEM، ويجب أن تكون مصممة بمواصفات تساهم في تنفيذ مشروعات تعليم STEM.

من العرض السابق يتبيّن أن هذه المتطلبات تأتي تلبية لاحتياجات التعليم سواء العام أم الجامعي، وبما يُحقق طموح المتعلمين، وإكسابهم المهارات اللازمة للتعامل مع المستقبل واحتياجاته ومشكلاته، ومُواجهة المتغيرات المعاصرة والتّطورات التّكنولوجية، والانفجار المعرفي الهائل.

للإجابة عن السؤال الثاني ومناقشته (ما المعوقات التي تحد من توظيف مدخل STEM في تدريس العلوم في المدارس الأردنية؟)

وعلى الرغم من تزايد التوجهات لتعليمSTEM، الا أنه لا يُعرف الكثير عن المعوقات المرتبطة بتعليمه، وبشكل عام ترتبط تلك المعوقات بالمعلمين، أو الطلبة، أو المحتوى وطريقة تقديمه، أو البيئة التعليمية (Herro et al., 2019). وللإجابة عن هذا السؤال تم استقراء الادب النظري المتعلق بموضوع الدراسة كدراسة (Van Thang, 2021؛ و Shernoff et al., 2017؛ و Ryu et al., 2019؛ و Sinay et al., 2016)، ودراسة (الفريح والهنوف، 2022؛ ونجدي وآخرون، 2022؛ والقحطاني، وآل كحلان، 2017) وفق أربعة محاور:

أولًا: معوقات التطبيق المتعلقة بالمعلم، وتشمل:

- تدني جودة إعداد المعلم بالمعرفة العميقة بمحتوى النظام التكاملي (المعرفة محدودة في مجالات النظام التكاملي).
- تدني مستوى التطوير المهني للمعلم لتعليمSTEM .
- افتقارهم للدعم من النظام المدرسي.
- غياب التواصل بين معلمي STEM (غياب مجتمعات التعلُّم المهنية).
- افتقارهم للقدوة والنموذج.
- صعوبة تنظيم الوقت لتنفيذ أنشطة STEM تزامنًا مع نقص المرافق المتاحة والموازنة بين تغطية كامل المحتوى وتنفيذ الأنشطة.
- كثرة الأعباء التدريسية للمعلمين والتي تحد من تطويرهم للتدريس.
- انخفاض دافعية المعلم تجاه التعليم بالمنحى التكاملي.

إن التدريس وفق هذا المنحى يُعد بعدًا جديدًا بالنسبة لمعلم العلوم، وقد يتشكل لديه عدم قناعة بتطبيقه بسبب الأعباء المدرسية المترتبة عليه، وقد يجد صعوبة بتدريب الطالب على ممارسته، لذا فإنه يحتاج إلى تنسيق عالٍ فيما يخص الوقت، وتنظيم المصادر الداعمة للتعلّم، وتنسيق الجهود بين مدرسي التخصصات العلمية المختلفة، وبالتالي يجب إعادة النظر بالجدول المدرسي، وكيفية تنظيم الأهداف المختلفة للتعليم.

ثانيًا: معوقات التطبيق المتعلقة بالطالب، وتشمل:

- مقاومة الطلبة، وتتمثل بضعف مهاراتهم الدراسية والتي تحد من قدرتهم على استيعاب استراتيجيات تدريس بديلة وفق منحى STEM .
- عدم رغبتهم بالتفاعل مع بعضهم البعض.
- عزوف بعض الطلاب عن المشاركة في تطبيق التجارب نتيجة استخدام أساليب الضبط القائمة على التعنيف والتهديد.
- قلة استعدادهم للتفكير المستقل.
- ضعف ثقافة الطلبة بمنحى STEM .
- انعدام الدافعية والحماس لموضوعات النظام التكاملي.
- افتقار البعض منهم للمهارات اللازمة لتطبيق منحى STEM .
- ضعف ادراك الطلبة لحاجة سوق العمل للتعلّم بمنحى STEM .

ثالثًا: معوقات التطبيق المرتبطة بالمحتوى، وتشمل:

- قلة الموارد المادية اللازمة لدعم أنشطة تعليم STEM.
- عدم ملائمة طرق التقييم لمجالات STEM متعددة التخصصات، لتركيز طرق التقييم على الأداء في الاختبار في غرفة الصف على حساب الإبداع.
- عدم وجود توجيهات واضحة بكيفية تغطية المنهج مع تضمين أنشطة النظام التكاملي.
- عدم كفاية وقت الحصة للتخطيط والتنفيذ لدروس منحى STEM .
- غياب المواد التعليمية ذات الجودة العالية لتطبيق تعليم STEM.
- غياب الأدلة الإرشادية (دليل المعلم)، والذي يدعم تطبيق منحى STEM في تدريس العلوم.
- شيوع التطبيقات النظرية على حساب العملية في المحتوى التعليمي.

علاوة على ذلك فإن بيروقراطية مناهجنا التي تفرض على المعلم تطبيق أنشطة معيّنة يتم تخطيطها وتصميمها بشكل مسبق، وضعف ارتباط المحتوى بالواقع وبمجالات النظام التكاملي.

رابعًا: معوقات التطبيق المتعلقة بالبيئة الصفية، وتشمل:

- حجم وتصميم غرفة الصف تجعل من الصعب استخدام الأساليب القائمة على البحث، والمرتكزة على التفاعل والتعلُّم التعاوني، والتقويم التكويني.
- عدم جاهزية بيئة التعليم لتطبيقSTEM (سوء حالة المرافق والمختبرات والوسائط التعليمية وعدم كفايتها).
- اكتظاظ الغرف الصفيّة بأعداد الطلبة.
- ضعف الامكانات المادية في البيئة المدرسية.
- قناعة القيادات المدرسية بتعليم STEM.

لذا من الضروري تكييف البيئة المدرسية بما يتناسب مع مشروعات STEM، لأثرها المباشر في حدوث تعلُّم فعّال، إلا أن هناك قصورًا في توفير الإمكانات المادية اللازمة لتوفير المتطلبات التقنية الخاصة بتطبيقه كالأجهزة والمختبرات، كما أن المباني المستأجرة للمدارس تحد من تجهيز البنى التحتية اللازمة لممارسة التصاميم الهندسية والمشروعات التعاونية.

يتضح مما سبق أن معيقات تنفيذ تعليم STEM في تدريس العلوم في المدارس الأردنية تتحدد بقلة خبرة المعلمين في كيفية تطبيقه القائم على المشاريع ومهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد والإبداعي، والممارسات العلمية، وافتقار المناهج التعليمية إلى التكامل المعرفي ووحدة المعرفة في الوحدات الدراسية، إضافة إلى الحاجة إلى خبراء في مجال تعليمه، وتعزيز العلاقة بين المعلمين في تخصصات العلوم والرياضيات والتكنولوجيا مع المباحث الأخرى وتعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي، وكذلك حاجة المؤسسات التعليمية إلى تجهيزات معملية وتكنولوجية.

وبهذا يتبين أن تلك التحديات والمعوّقات يمكن التغلب عليها إذا ما أُعدّت البرامج والمقررات المدرسية على أيدي خبراء متخصصين، مع تدريب المعلمين عليها، وتوعية المتعلمين بها، وتوفير بعض الاحتياجات والمتطلبات اللازمة لتطبيق تعليم (STEM) في المدارس.

الخلاصة والنتائج:

النتائج:

خلصت نتائج الدراسة الحالية إلى:

- جاءت متطلبات تطبيق منحى STEM في تعليم العلوم بالمدارس الأردنية وفق أربعة متطلبات رئيسية:

1. المتعلقة بالمعلم وخصائصه وكفاياته، بالإعداد الجيّد لمعلمي STEM، ويتعاون المعلمون كفريق متعدد التخصصات لتخطيط خبرات تعلم متكاملة و تنفيذها و العمل على تحسينها لدى الطلاب.
2. المتعلقة بالطالب واستعداداته، وامتلاكه لمهارات نوعية تمكّنه من الولوج في سوق العمل المستقبلي، إذ تُحدّد نتائج تعليمه معرفة الطلاب اللازمة للمستوى التالي من التعلُّم والاستعداد لما بعد الثانوية والجاهزية لسوق العمل.
3. المتعلقة بالمحتوى العلمي المتكامل، ليصبح ما يتم تدريسه بالفصول العلمية مطابقًا للواقع الذي يعيشه الطالب، بمنهج متعدد التخصصات وقائم على المشكلات ويركز على تطبيقات العالم الحقيقي.
4. البيئة المدرسية الملائمة للتطبيق، بتوفير بيئة تعليمية داعمة ومعززة بالموارد، تقوم على التفكير الناقد في إطار من احترام المتعلمين لأقرانهم وتقبل أفكارهم وآرائهم .

- وصُنّفت معوقات التطبيق ضمن المتطلبات الأربعة السابقة الذكر، ويمكن الحدّ منها إذا تم الاهتمام بإعداد وتأهيل المعلم ليصبح قادرًا على توظيف تعليم STEM في تدريسه، مع تهيئة البيئة التعليمية المناسبة للتطبيق، وتوفير المناهج المتكاملة، لاجتذاب زيادة الفضول المعرفي لدى الطالب نحو الاكتشاف والتقصي ومعرفة أبعاد عالمهم.

التوصيات:

- يتطلب تطبيق تعليم العلوم بمنحى STEM، تظافر جهود كل من معلمي العلوم والباحثين وصانعي القرار والاداريين ومطوري المناهج ومصممي التعليم، لتقليص الفجوة بينهم.
- التفكير في نهج تدريجي مع تغييرات صغيرة للتخفيف تدريجيًا من التحديات التي يواجهها معلمو العلوم في تنفيذ دروس المنهج التكاملي.
- الإعداد الجيّد لمعلمي العلوم وفق المنحى التكاملي، وتقديم الدعم المستمر من قبل متخصصين في تعليم STEM، للتمكن من تطبيقه بفاعلية.
- عقد شراكات حقيقية مع مؤسسات المجتمع المحلي للاستفادة من مواردها.
- تكوين مجتمعات تعلم مهنية لمعلمي العلوم في المدارس لتبادل الخبرات بين أصحاب الاختصاص، وتوسيعها لتشمل شبكات التعلُّم المحلية والدولية من المهتمين بمجال النظام التكاملي.

المراجع:

أبو زيد، أحمد (2018). أثر البيئة المدرسية والأنشطة على إثارة الدافعية للتعلم والمشاركة الصفية. *مجلة كلية التربية: 34*(2) ، 205 -233.

أبو فرحة، سها.(2015). *أثر تطبيق منحى STEM باستخدام حقيبة الروبوت EV3 في اكتساب المفاهيم العلمية لدي طالبات الصف التاسع الأساسي* [رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الأحمدي، مها خليل محمد. (2019). الكفايات المهنيّة اللّازمة للمعلّمين المعنيين بتطبيق مدخل STEM في المدارس من وجهة نظرهم، *مجلة البحث العلمي في التربية، كليّة البنات: جامعة عين شمس، 20*(11)، 147-180.

الدوسري، هند. (2015، مايو 5-7). *واقع تجربة المملكة العربية السعودية في تعلّم ((STEM على ضوء التجارب الدولية*. [بحث مقدم]. لمؤتمر التميّز في تعليم العلوم والرياضيات الأول بجامعة الملك سعود، الرياض، 599-639.

الرشيدي، فاتن ، والكنعان، هدى. (2020). تقويم البيئة المدرسية لتدريس العلوم في ضوء المتطلبات اللازمة لتنفيذ المشروعات التطبيقية لتعليم (STEM) بمنطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: 14* (1) ،562 – 591.

رفاعي، عقيل. (2015). بطاقة الأداء المتوازن كمدخل لتقييم الأداء الإداري لمديري مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM بجمهورية مصر العربية. *مجلة التربية: جامعة الأزهر، القاهرة، 34*(162)، 379-446.

الزهراني، أميرة، وأبو عودة، عبد الرحمن. (2019). متطلبات تطبيق منحى STEM في تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات: 9*(3)، 151 – 178.

السبيل، مي. (2015، اغسطس). *أهمية مدارس العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تطوّر تعليم العلوم: دراسة نظرية في إعداد المعلم".* [بحث مقدم]. لمؤتمر برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميّز، المؤتمر العلمي الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة: جامعة عين شمس، 264-265.

السيد، فايزة ، والحنان، طاهر. (2019). *إعداد معلم الفائقين والموهوبين، نظمه ومعاييره ومقترحات تطويره نقطة في طرق التطوير*. دار السحاب للنشر والتوزيع.

صالح، إبراهيم حسن. (2016) التعليم الإلكتروني . نشر المقال في مجلة التعليم الإلكتروني – جامعة المنصورة http://the-e-learning.blogspot.com/2016/03/stem-3-3-2016-stem-2001-80.html

عبد السلام، أماني. (2019). معايير إعداد معلم STEM في ضوء تجارب بعض الدول "دراسة تحليلية". *مجلة كلية التربية: أسيوط، 35*(5)، 314-359.

عسّاف، محمود. (2015). المعايير المهنية لمعلم مدرسة المستقبل في ضوء مبادئ الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية .*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة: (23)* 1، 38-68.

عمارنة، محمد. (2022). درجة امتلاك معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية لمحافظة جرش للكفايات التعليمية القائمة على منحى STEM. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: 6* (25)، 105-121.

غانم، تفيدة. (2015). *تصميم مناهج المتفوقين في ضوء مدخل STEM (العلوم – التكنولوجيا – التصميم الهندسي_ الرياضيات) في المرحلة الثانوية*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث تطوير المناهج.

الفريح، نايف، والعنّاز، الهنوف. (2022). معوقات تطبيق النظام التكاملي بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM في تعليم الطلاب الموهوبين، *دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق): 37*(117)، 111-163.

القاضي، عدنان، والربيعة، سهام. (2018). *دليل الممارسة الفعالة لSTEM و STEAM إطار تعليمي تكاملي لرعاية الموهوبين والمتفوقين عبر دمج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات*. دار الحكمة.

القحطاني، حسين، وآل كحيلان، ثابت. (2017). معوقات تطبيق منحى STEM في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بمنطقة عسير، *مجلة العلوم التربوية والنفسية: 1*(9)، 23-42.

كوارع، أمجد حسين. (2017). *أثر استخدام منحى STEM في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدي طلاب الصف التاسع الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية.

مركز اليوبيل للتميز التربوي.(2019). مؤسسة الملك حسين. http://www.jcee.edu.jo

الملكاوي، آمال، واليوسف، ابراهيم. (2019). مدى تضمين معايير منحى (STEM) في كتب الفيزياء المطورة للمرحلة الثانوية في الأردن، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية: 15* (2)، 201 – 218.

مؤسسة الحسين. (2019). *المؤتمر السنوي STEMS لعلوم الروبوت التابع للجمعية العربية للروبوت بالتعاون مع مركز اليوبيل للتميز التربوي*. الأردن، http://www.jcee.edu.jo

المومني، إبراهيم. (2022). متطلبات تطبيق منحى STEM في تدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة عجلون، *مجلة العلوم التربوية والنفسية: 6*(9)، 7 – 11.

نجدي، رندة، وأبو معيلق، محمد، وصبري، رانية، وصبّاح، ثابت. (2022). توظيف منحى (STEAM) في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا الفلسطينية .*مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: 13*(40)، 33-46.

ياسين، إسماعيل. (2015). *العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات والتعليم*. https://www.linkedin.com

يحياوي، ابراهيم. (2019). *تأثير تكنولوجيا الإعلام والاتصال على العملية التعليمية في الجزائر*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

Cinar, S., Pirasa, N. & Sadoglu, G. (2016). Views of Science and Mathematics Pre-service Teachers Regarding STEM. *Universal Journal of Educational Research, 4*(6), 1479- 1487. https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040628

DeJarnette, N. K. (2018). Implementing STEAM in the Early Childhood Classroom. *European Journal of STEM Education, 3*(3). https://doi.org/10.20897/ejsteme/3878

El Nagdi, M., Leammukda, F., & Roehrig, G. (2018). Developing identities of STEM teachers at emerging STEM schools. *International journal of STEM education, 5*(1), 1-13. https://doi.org/10.1186/s40594-018-0136-1

Esthe, B. (2017). *STEM Education Definition importance and standards*. www.study .com/academy

Gojak,L.(2015).*Design a Building: Incorporating Mathematics, Science and Engineering*. Paper presented at the First Conference in Teaching Science and Math (STEM), Riyadh, KSU.

Han, S., Yalvac, B., Capraro, M. M., & Capraro, R. M. (2015). Inservice Teachers' Implementation and Understanding of STEM Project Based Learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(1), 63-76. https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1306a

Herro, D., Quigley, C., & Cian, H. (2019). The challenges of STEAM instruction: Lessons from the field. *Action in Teacher Education, 41*(2), 172-190. https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1551159

Jackie, G. (2015). *STEM for elementary school stem students how to instill lifelong love of science*. www Blog.iat.com

John, M., Bettye, S., Ezra, T. & Robert, W. (2016). A Formative Evaluation of A Southeast High School Integrative Science, Technology, Engineering, And Mathematics (STEM) Academy. *Technology In Society, (45)*, 34-39. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2016.02.001

Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1-11. https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z

Mcdoonald, C. V. (2016). STEM Education: A review of the contribution of the disciplines of science, technology, engineering and mathematics. *Science Education International, 27*(4), 530-569.

National STEM Center. (2019). *See how teachers, universities and employers can come together to improve stem education*. web https//www.stem .org.uk/news – and – views/ see

Ramli, N. F. & Talib, O. (2017). *STEM Instructional Implementation and Its Challenges: A Systematic Review*. https://www.researchgate.net/publication/325245895

Ryu, M., Mentzer, N., & Knobloch, N. (2019). Preservice teachers' experiences of STEM integration: Challenges and implications for integrated STEM teacher preparation. *International Journal of Technology and Design Education, 29*(3), 493-512. https://doi.org/10.1007/s10798-018-9440-9

Shernoff, D., Sinha, S., Bressler, D., & Ginsburg, L. (2017). Assessing teacher education and professional development needs for the implementation of integrated approaches to STEM education. *International Journal of STEM Education, 4*(1), 1-16. https://doi.org/10.1186/s40594-017-0068-1

Sinay, E., Jaipal-Jamani, K., Nahornick, A., & Douglin, M. (2016). *STEM teaching and learning in the Toronto District School Board: towards a strong theoretical foundation and scaling up from initial implementation of the K-12 STEM strategy*. Research & Information Services.

The Scottish Government. (2017). *Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Evidence Base*, The Scottish Government, Edinburgh.

Thibaut, L., Knipprath, H., Dehaene, W. & Depaepe, F. (2018). The Influence of Teachers' Attitudes and School Context on Instructional Practices in Integrated STEM Education. *Teaching and Teach Education, (71),* 190-205. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.014

Van Thang., L. (2021). Teachers' views on implementing STEM education at secondary schools in Nam Dinh province. *Journal of Physics Conference Series, 1835*(1), 1-10. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1835/1/012068

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.5 pp: 1013-1039

Oct (2023)

Article 13

جودة أداء المدارس الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية من فلسطين في ضوء نمط القيادة المستدامة

The Quality of Public Schools' Performance in the Directorates of the Northern West Bank Governorates in Palestine in the Light of the Sustainable Leadership Style

مي عبدالله أحمد[1]، أفنان نظير دروزه[2]

Mai Abdullah Ahmad[1], Afnan N. Darwazeh[2]

[1]طالبة دكتوراه في برنامج التعلم والتعليم في جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

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

[1] PhD student in the Learning and Teaching Program at An-Najah National University, Palestine

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

[1] Mayabdullah84@yahoo.com, [2] darwazeh@najah.edu

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2023 /8/20	2023 /9/5	2023/9/14

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.5.13

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

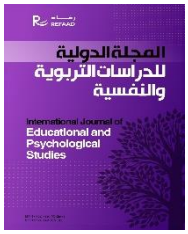
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

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

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

www.refaad.com



جودة أداء المدارس الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية من فلسطين في ضوء نمط القيادة المستدامة

The Quality of Public Schools' Performance in the Directorates of the Northern West Bank Governorates in Palestine in the Light of the Sustainable Leadership Style

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على مجالات ومعايير ومؤشرات تطوير جودة أداء المدارس الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية من فلسطين في ضوء نمط القيادة المستدامة.

المنهجية: اتبعت الدراسة المنهج النوعي، واعتمدت المقابلة كأداة للدراسة، وتم اختيار (19) مديرًا ومديرة؛ منهم (7 من الذكور و 12 من الإناث) كعينة قصدية، وتم تحليل استجابات المشاركين في المقابلات باستخدام التحليل المواضيعي (Thematic analysis).

النتائج: خلصت الدراسة إلى مجموعة من المجالات والمعايير والمؤشرات التي يمكن من خلالها تطوير جودة أداء المدارس الحكومية في ضوء نمط القيادة المستدامة أهمها: التخطيط الاستراتيجي أساس العمل الناجح وخاصة في المؤسسات التعليمية؛ تفعيل الشراكة المجتمعية مع المجتمع المحلي؛ دراسة الاحتياجات المدرسية في بداية العام الدراسي؛ أهمية نظام المساءلة في نجاح المؤسسة التعليمية؛ توفير بيئة مدرسية آمنة وداعمة وجاذبة ومريحة؛ أهمية تفعيل التكنولوجيا؛ ساهمت جائحة كورونا في ظهور التعليم الالكتروني في المدارس.

الخلاصة: خرجت الدراسة بضرورة القيام بالتخطيط الاستراتيجي في ضوء رسالة المدرسة ورؤيتها المستقبلية؛ وإدارة الموارد المالية والبشرية والبرامج التعليمية التعلمية المتعلقة بالمدرسة بما فيها إدارة أداء المعلم والطالب بفاعلية؛ والاهتمام بالمناخ التربوي والمناهج الدراسية وتفعيل التكنولوجيا في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: *القيادة؛ القيادة المستدامة؛ جودة الأداء المدرسي.*

Abstract:

Objectives: To identify areas, standards and indicators for developing the quality of public schools' performance in the directorates of the northern governorates of the West Bank in Palestine in light of the sustainable leadership style.

Methods: The study followed the qualitative approach, and the interview was adopted as a tool for the study, and (19) male and female managers were selected (7 males and 12 females) as an intentional sample, the responses of the participants in the interviews were analyzed using thematic analysis.

Results: The study concluded with a set of areas, criteria and indicators through which the quality of public schools performance can be developed in light of the sustainable leadership style, the most important of which are: strategic planning is the basis for successful work, especially in educational institutions; activating community partnership with the local community, studying school needs at the beginning of the school year, the importance of the accountability system in the success of the educational institution, providing a safe, supportive, inviting and comfortable school environment and the importance of activating technology. The Corona pandemic contributed to the emergence of e-learning in schools.

Conclusions: The study came out with the need to carry out strategic planning in the light of the school's mission and future vision; manage financial and human resources and educational learning programs related to the school, including managing teacher and student performance effectively and paying attention to the educational climate, curricula and activating technology in the educational process.

Keywords*: leadership; sustainable leadership; quality of school performance.*

المقدمة:

أدرك المفكرون والباحثون أهمية القيادة، فأعملوا فيها الفكر، ووضعوا لها النظريات والأطر، ودرسوا تأثير أنماط القيادة المختلفة على جوانب الحياة الإدارية، وحاولوا الوصول لأقربها وأكثرها ملائمة لبيئات العمل الإداري، وهذا يدل على أهمية القيادة وحتمية الاهتمام بها لأي أمة تضع أقدامها على طريق النهضة (باحصين وآدم، 2020). شغل موضوع القيادة الإنسان منذ القدم، فلا يخفى على الناس أن القيادة ظاهرة عامة في المجتمعات والمؤسسات المختلفة، وهي من الأمور الضرورية لنجاح أي مجتمع، فمن خلالها يتم التأثير والتغيير فيه، فهي مصدر الحكمة والقدوة، وهي أداة التقدم والتغيير والتطوير (الشهري والحميدي، 2015)، ويمكن اعتبارها من أهم مكونات النظام التربوي، والحجر الأساس الذي تبنى عليه بقية الأركان (الشتيوي والعاجز، 2017) والرحى التي تدور عليها العملية التربوية برمتها (يونس وشلدان، 2017) وهي بمثابة العمود الفقري في أي مؤسسة تعليمية (محمود وآخرون، 2021)، وركيزة العملية التعليمية، والأساس الذي يستند إليه النظام التربوي لبلوغ أهدافه، وهي المسؤولة الأولى عن نجاح العملية التعليمية (الغرايبة، 2022)؛ وهي البوتقة التي تنصهر داخلها الاستراتيجيات والمفاهيم والسياسات التربوية، والروح الفعالة والمحركة التي تستمد فعاليتها وديناميكيتها من شخص كفء قادر على اشعال شرارة الدافعية (الحربي، 2022). وبعبارة أشمل فإن للقيادة أثر على العاملين في المؤسسة سواءً كان إيجابيًا أو سلبيًا، ومن هنا تعددت الاهتمامات بظاهرة القيادة ومدى تأثيرها على جودة أداء المؤسسة التربوية (العوفي، 2021)، إذ تلعب القيادة دورًا كبيرًا وفعالًا في إدارة المؤسسة على المستوى القريب من خلال توجيه الآخرين وقيادتهم نحو تحقيق الأهداف، وعلى المستوى البعيد فإنها تعمل على تسخير الجهود والطاقات لتجهيز المؤسسة لما ستكون عليه مستقبلًا، واستثمار الموارد البشرية والمادية المتاحة للمؤسسة لتحقيق الأهداف المنشودة في ظل التغيرات المتسارعة المستجدة في الميدان التربوي (الشتيوي والعاجز، 2017). إن نجاح المؤسسة التعليمية يتطلب قيادة واعية بالتغيرات المحيطة المحلية والإقليمية والعالمية، وذلك للتجاوب مع الإطار الذي تعمل فيه بالتنافس والديناميكية المتنامية، وبالتالي أصبحت مجبرة على اتباع آليات عمل معينة، وأضحى الاهتمام في جودة قيادات المؤسسات التعليمية أمرًا ضروريًا وحتميًا (علي، 2022)، إذ يرتبط تحقيق أهداف النظم التعليمية بتوافر قيادة تربوية مؤهلة جيدًا تمتلك كافة متطلبات القيادة الحديثة، ويناط بها إحداث التكامل والتنسيق بين كافة مدخلات العملية التعليمية وتوجهها نحو تحقيق الأهداف التي حددها المجتمع للمؤسسات التعليمية سواءً فيما يتعلق بالطلاب أو ما يتعلق بإسهام المؤسسات التعليمية في تحقيق متطلباته والتي من بينها الإسهام في مجتمع يتمتع بالتنمية المستدامة (الرشيدي والعازمي، 2016؛ محمود وآخرون، 2021).

أصبحت المؤسسات اليوم في حاجة ماسة إلى تولية زمام إمورها لقيادة واعية وواعدة، تضع على كاهلها مسؤولية إدارتها وتطويرها، والوصول بها إلى بر الأمان، وتحقيق الأهداف والغايات عبر المراحل المختلفة، فالمؤسسة تشبه الكائن الحي، والقائد هو المسؤول عن إمدادها بالحياة أو سلبها منها، ولذا؛ تنبهت المؤسسات التربوية لأهمية القيادة واعتبرتها المتغير الأكثر أهمية، واعتُبرت عملية اختيار القائد وإعداده ورعايته لاحقاً عملية دقيقة وبحاجة إلى تطوير مستمر(الشتيوي والعاجز، 2017) وتمثل القيادة المدرسية أساس النجاح والتميز، وهي العنصر الرئيس للتغيير وتحسين الفاعلية في أجواء المدرسة، وهذا يتطلب من قائد المدرسة الإلمام بالمهارات القيادية والمسؤوليات المطلوبة منه، حتى يكون قائدًا تربويًا ذو كفاءة وكفاية، ولينهض بالمدرسة ويحقق الأهداف المنشودة ويجعل بيئتها جاذبة للتعلم (الصالحي، 2018). إن المتأمل لطبيعة الإصلاح المدرسي يجده يتطلب نمطًا مهنيًا مختلفًا من القيادة، يتضمن العمل فيه توسيع فرص المشاركة في صنع القرار التربوي في مدارسهم وبالذات القرارات المتعلقة بتحسين الممارسات المهنية وتشجيع الاستقلالية وممارسة الأدوار القيادية، وحيث أن السعي نحو ثقافة مدرسية تعاونية يُعد متطلبًا مهمًا لتعزيز الممارسات المهنية الداعمة للتعليم والتعلم المستمر، والذي بدوره يؤدي إلى الإصلاح المدرسي المطلوب القائم على تبني قيم العمل الجماعي ونبذ العمل الفردي، والانفتاح على كل جديد والميل نحو التجريب مما يهيئ فرص التعلم المستمر في المناخ المدرسي، كما يمكن اكتساب المعارف المهنية في المدرسة وتنميتها من خلال التفاعل مع الزملاء، ومن خلال العلاقات المتبادلة التعاونية مع الإدارة المدرسية (محروس، 2015).

ومن أبرز أنماط القيادة التي لقيت اهتمامًا وعنايةً خاصة من الباحثين والمفكرين من مختلف أقطار العالم نمط القيادة المستدامة، إذ يُعد من الأنماط القيادة الحديثة التي تركز على الحفاظ على الموارد والمؤسسات التعليمية سواءً كانت موارد بشرية أو مادية، والعمل على استثمارها وعدم استنزافها من خلال تذليل العقبات التي تحول دون ديمومة واستقرار المؤسسات التعليمية واستدامتها، بالإضافة إلى عمل تغييرات ذات معنى تساعد المؤسسة والعاملين بها على تحقيق أهدافها بصورة أكثر فاعلية من خلال تطبيق ممارسات القيادة المستدامة (محمود وآخرون، 2021). ويمكن اعتبار القيادة المستدامة منهجًا قياديًا مستحدثًا للرد على تحديات القيادة التقليدية، والتي لم تَعد كافية لمواجهة التحديات الناتجة عن مستجدات العصر التي تميز بها القرن الحادي والعشرين (الحازمي، 2022). وترجع أهمية نمط القيادة المستدامة إلى أنه يعمل على تطوير مهارات الأفراد وتجهيزهم ليصبحوا قادرين على تقديم خدماتهم في حال غياب القائد، ومؤهلين لدعم نجاح المؤسسة التعليمية، دون تمييز فيما بينهم، إذ تسعى القيادة المستدامة إلى قيادة المؤسسة على مستوى طويل الأمد (حوالة والمطيري، 2019). وكخلاصة يمكن القول أنه حصل تطور جذري في عملية القيادة، فلم تَعد القيادة مركزة في يد القائد فقط، وإنما أصبح للمرؤوسين دورًا كبيرًا في قيادة المؤسسة، وهذا التوجه يخدم مشاركة الجميع في قيادة المؤسسة وتوزيع الأدوار عليهم، وضمان تمتع الأفراد بالمهارات القيادية من خلال تبادل الخبرات فيما بينهم في مُناخ يتصف بالانتماء والمسؤولية الجماعية، وعلاوة على ذلك، لا تهمل البيئة الداخلية والخارجية والمجتمع المحلي وتتعداه إلى التفاعل مع القوى الخارجية التي يمكن أن تخدم المصلحة العامة للمؤسسة (الشتيوي والعاجز، 2017).

مشكلة الدراسة:

شهد العالم تطورات وتغيرات ملحوظة في جميع مجالات الحياة وجوانبها المختلفة والتي من أهمها المجالات التربوية؛ هذه التطورات والتغيرات أفرزت العديد من التحديات التي تعترض بيئة العمل المدرسي وتؤثر على أدائها واستمرارها، ولعل مواجهة هذه التحديات والتصدي لها لا تتم إلا من خلال تعاضد الهيئة التدريسية والإدارية المؤهلة، وهذا يستدعي ايجاد نمط قيادي متكامل، وتبني مبادئ واستراتيجيات لإيجاد قيادة مستدامة تهدف إلى التحسين والتطوير قصير وطويل الأمد؛ حتى تصبح المؤسسة قادرة على تحقق الأهداف التي أنشئت من أجلها. ولعل أحدث هذه الأنماط القيادية "القيادة المستدامة" وكما جاء في دراسة عيد والزهراني (2022) فهي تسعى لتحقيق التوافق بين الأهداف التعليمية من ناحية، والاجتماعية والاقتصادية والبيئية من ناحية أخرى كشرط لنموها وبقائها من خلال نظم تربوية فاعلة، وذلك في محاولة للتجديد وإصلاح مؤسسات التربية والتعليم، وتبني رؤى واستراتيجيات تطويرية لإصلاح النظم التعليمية، والعمل على إيجاد حلول لمشكلاتها، ورفع كفاءة العاملين فيها، وزيادة فاعليتهم، وخفض تكاليف التعليم، خاصة في ظل ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات المحلية مثل دراسة شنن (2017) التي خلصت إلى وجود ضعف في التحصيل العلمي بين طلبة وخريجي مجتمعنا الفلسطيني، وهذا يستوجب إعادة النظر في واقع أداء القيادات التربوية وتقييم ما تم تحقيقه من أهداف تنموية. ومن جانب آخر، فإن خبرة الباحثة الطويلة كمعلمة ومديرة في المدارس الفلسطينية في محافظات الشمال، ما يزيد عن 15 عامًا، كان له دور كبير في الاهتمام بموضوع القيادة المستدامة، ولما كانت الدراسات في هذا المجال قليلة العدد في مؤسساتنا التعليمية الفلسطينية، على حد علم الباحثة، فإن الدراسة الحالية تعدّ الأولى من نوعها في فلسطين التي تدرس القيادة المستدامة من عدة زوايا وأبعاد، وذلك بهدف تحسين جودة أداء المؤسسة التعليمية، وفي ضوء ما سبق؛ تتحدد مشكلة الدراسة بالتعرف إلى المجالات والمعايير والمؤشرات التي يمكن من خلالها تحقيق جودة الأداء المدرسي في ضوء نمط القيادة المستدامة.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مجالات تطوير جودة أداء المدارس الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية من فلسطين في ضوء نمط القيادة المستدامة؟
- ما أهم معايير تطوير جودة أداء المدارس الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية من فلسطين في ضوء نمط القيادة المستدامة؟
- ما المؤشرات المقترحة لتطوير جودة أداء المدارس الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية من فلسطين في ضوء نمط القيادة المستدامة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تحديد مجالات تطوير جودة أداء المدارس الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية من فلسطين في ضوء نمط القيادة المستدامة.
- إرساء معايير تطوير جودة أداء المدارس الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية من فلسطين في ضوء نمط القيادة المستدامة.
- وضع مؤشرات تطوير جودة أداء المدارس الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية من فلسطين في ضوء نمط القيادة المستدامة.

أهمية الدراسة:

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

- تتناول موضوعًا يتعلق بالقيادة المستدامة ودورها في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية، إذ لم تعد مهام ومسؤوليات القيادة المدرسية تقتصر على تسيير شؤون المدرسة بالطريقة التقليدية؛ بل أصبحت شاملة لتطوير أدائها إداريًا، وتعليميًا، وتربويًا بفعالية وكفاءة عالية.
- تُسهم هذه الدراسة في إبراز أهمية قدرة مدير المدرسة على الإبداع والتطوير في جميع أوجه الأنشطة والأعمال في مؤسسته التعليمية، بدءًا من تحديد الرؤية المستقبلية والأهداف، مرورًا بالأنظمة والإجراءات الإدارية، وانتهاءً بالوسائل والمصادر والأنشطة والآليات التنفيذية الإدارية وتقييمه، كما تُسهم هذه الدراسة في توصيف المهارات والقدرات اللازمة للمدير في المدارس في ضوء القيادة المستدامة، ليصبح قادرًا على قيادة العملية التعليمية التعلمية وتحقيق جودة العمل الإداري في مدرسته.
- تعمل هذه الدراسة على محاكاة أساليب القيادة التربوية الحديثة وأنماطها في مجابهة التحديات، ومن ثم تحقيق الرؤية التربوية المستقبلية في ضوء القيادة المستدامة.
- تُسهم هذه الدراسة في سدّ الفجوة البحثية بين مفهوم نمط القيادة المستدامة نظريًا، وكيفية توظيفها عمليًا على أرض الواقع، ومن ثم الاعتماد على نتائجها في تطوير أداء قادة المدارس، ولفت انتباه الباحثين الآخرين لإجراء مزيد من الدراسات المتعلقة بموضوع القيادة المستدامة.

مصطلحات الدراسة:

- **القيادة: تعرّف اصطلاحيًا على أنها:** "عملية جماعية لا تكون إلا بوجود جماعة تشعر بأهمية هذه القيادة وضرورتها، بحيث يترأس هذه العملية شخصية قيادية تتصف بمواصفات تميزه عن غيره، من حيث قدرته على التأثير في سلوك الآخرين، ورؤيته الإبداعية، ورغبته في التغيير للأفضل، والعمل على تحقيق الأهداف المرسومة الخاصة بهذه الجماعة" (الشتيوي والعاجز، 2017، ص11). وتُعرِفها الباحثة **إجرائيًا** على أنها: قدرة مدير/ة المدرسة على التأثير في جميع مكونات المجتمع المدرسي من خلال بعض الممارسات والمهارات المخططة والمدروسة، وتتفق مع طبيعة الأفراد، وذلك في ضوء الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.
- **القيادة المستدامة: تعرّف اصطلاحيًا على أنها:** "قدرة المدارس على الاستمرار في مواجهة التحديات المعقدة والمستجدة بطريقة مبتكرة تؤدي إلى تحسين أداء الأفراد والمجتمعات، وخلق ثقافة الإنجاز، وبناء قدراتهم للنهوض بالمرحلة التعليمية للمدرسة إلى الوضع المأمول، والاستمرار في عملية التحسين، لبناء مستقبل أفضل للمؤسسة التعليمية ومجابهة التحديات المستقبلية" (Davies, 2007). وتُعرِفها الباحثة **إجرائيًا** على أنها: مجموعة من الممارسات والمهارات الإدارية التي يقوم بها مدير ومديرة المدرسة بشكل مخطط ومدروس بحيث يعمل على التأثير في جميع مكونات المجتمع المدرسي حاضرًا ومستقبلًا، بهدف تحسين جودة أداء مدرسته التعليمية، وتحقيق الأهداف التربوية التي تسعى لها ضمن فلسفة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من خلال تحقيق التوافق بين الأهداف التعليمية من ناحية، والاجتماعية والاقتصادية والبيئية من ناحية أخرى كشرط لنموها وبقائها من خلال نظم تربوية فاعلة.
- **جودة الأداء المدرسي: تعرّف اصطلاحيًا على أنها:** "تشير إلى أنماط الأنشطة المدرسية والعمليات، التي تتسم بالكفاءة والفاعلية في النظام المدرسي، التي تسمح بتجويد الحياة فيها، وصولًا إلى مخرجات قادرة على تلبية احتياجات وتطلعات المستفيدين من نظام التعليم، وتحقيق التنافسية على الصعيد المحلي والدولي، إذ يتمثل التحدي أمام المدرسة في مدى قدرتها على إعداد طالب عالمي لديه المعرفة والمهارات التي تمكنه من مقابلة أو تجاوز معارف ومهارات أقرانه على الصعيد العالمي ومتمسك في الوقت ذاته بقيم مجتمعه، ولذلك فإن مفهوم جودة الأداء المدرسي يقوم على إدراك إدارة المدرسة للاختلاف بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة حتى تستطيع أن تؤدي ممارساتها اليومية بما يتوافق ومبادئ إدارة الجودة" (صحراوي وبونابي، 2018، ص172). وتُعرِفها الباحثة **إجرائيًا** في دراستها على أنها: نهج إداري شامل ومتكامل يقوم على إحداث تغييرات جذرية داخل المدرسة، يعتمد على تمكين أعضاء الهيئة التدريسية ورفع مستواهم عن طريق التواصل الفعال مع البيئة الداخلية والخارجية، واتخاذ القرارات بشكل جماعي، واتباع أسلوب التشاور والتعاون في حل المشكلات، والقيام بعمليات التحسين المستمر في ظل تنوع الموارد واستمراريتها، وبالتالي تحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية والوصول إلى الميزة التنافسية.

حدود الدراسة:

- الحدّ الزماني: الفصل الأول من العام الدراسي 2023/2022.
- الحدّ المكاني: جميع المدارس الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية من فلسطين وتشمل المديريات التي تحمل المسميات الآتية: مديرية جنين، مديرية طوباس، مديرية نابلس، مديرية جنوب نابلس، مديرية طولكرم، مديرية قلقيلية، مديرية طوباس، مديرية سلفيت).
- الحدّ البشري: مديرو ومديرات المدارس الحكومية في مديريات شمال الضفة الغربية من فلسطين.
- الحدّ الموضوعي: تقتصر هذه الدراسة على تحديد المجالات والمعايير والمؤشرات التي يمكن من خلالها تحقيق جودة جودة أداء المدارس الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية من فلسطين في ضوء نمط القيادة المستدامة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الاطار النظري:

مفهوم القيادة المستدامة:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم القيادة المستدامة إذ اهتمت العديد من الدراسات بوضع تعريف لها، ويُعد "هارجريفز"من الرواد في هذا المجال من خلال كتابه "القيادة المستدامة" الذى وضح فيه تعريف ومبادىء القيادة المستدامة، فقد عرّف هارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2003) القيادة المستدامة على أنها: نوع من القيادة التي يتم تبنيها بنوع من المسؤولية تجاه الفرد أو الجماعة أو المؤسسة، عن طريق تقييم المبادئ الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، في إطار عمل أو مؤسسة أو مجتمع، وعن طريق الاتقان الناجح لأفكار الاستدامة من خلال التعاون مع البيئة والتعلم والتعليم الناجح القائم على مبادئ الاستدامة، فهي لا تقتصر على كونها مجموعة من السلوكيات التي تتبناها المؤسسة وتسعى إلى تجسيدها، وإنما هي سلوك أخلاقي يتضمن وجود النية لمساعدة مجموعات الأفراد على تحقيق النتائج الهامة والتي لن تتحقق بدون ذلك السلوك. ثم قام هارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2006) بتحديث هذا التعريف ليصبح: "ذلك النمط القيادي الذي يدوم وينتشر بين الأفراد، وهي مسؤولية مشتركة بين القائمين على العمل، بحيث لا تستنزف الموارد البشرية أو المادية، بل تهتم بالابتعاد عن إلحاق الضرر السلبي بالبيئة التعليمية والمجتمع المحيط، وبناء

بيئة تعليمية ذات تنوع تنظيمي يؤدي إلى تلاقح الأفكار الجيدة والممارسات الناجحة في مجتمعات التعلم والتطور المشترك". ويُعرِفها كالكافان (Kalkavan, 2015) على أنها: "منظور إداري يهدف إلى زيادة فاعلية المخرجات، وتقليص التنقل غير المرغوب للموظفين، وإحداث توازن ما بين الاهتمام بالأفراد، والعوائد المالية والبيئة خلال فترة وجود المؤسسة. ويُعرفها سيمانسكين وزوبركيني (Simanskiene & Zuperkiene, 2014) أيضًا بأنها "القيادة التي يتم الاضطلاع من خلالها بالمسؤولية اتجاه الأفراد والجماعات والمؤسسات، من خلال تقديم المبادئ البيئية والاجتماعية والاقتصادية للاستدامة، في الممارسات القيادية. كما ويُعرفها بيندل وليتل (Bendell & Little, 2015) على أنها: القيادة التي تعمل على تطوير المدرسة والمحافظة على التعليم المستدام من خلال التكيف مع المتغيرات وتوجيه المسار نحو التحسين المستمر. في حين يُعرفها ميتسامورنين وآخرون (Metsamuuronen & et. al., 2013) بأنها سلسلة طويلة من القرارات الإدارية الاستراتيجية الموجهة نحو تطوير المؤسسة مستقبلًا، بما يلبي حاجاتها وحاجات المجتمع الذي توجد فيه. وأما هاردي (Hardie, 2011) فيُعرِفها بأنها القيادة التى تُؤثر بإيجابية في العاملين بالمؤسسة التعليمية من أجل تحقيق أهداف المؤسسة في إطار شراكة مهنية مع كافة العاملين بما يساهم في استدامة انجاز المهام والمسؤوليات وتحقيق الأهداف التنظيمية للمؤسسة.

وعند مراجعة الدراسات العربية المتعلقة بالقيادة المستدامة، نجد أن الرشيدي والعازمي (2016) عرفها على أنها: "توجه معاصر في القيادة يمكن تطبيقه في البيئة المدرسية ويركز على الممارسات التي تعمل على تحقيق استدامة المدارس كمؤسسة فاعلة اجتماعيًا"، في حين تُعرفها (الحيلة والعرقاوي، 2019، ص55) بأنها: "القيادة التي تركز في إدارتها للمؤسسة على استدامة مواردها المعرفية والمادية والبشرية والاقتصادية والمجتمعية، وذلك من خلال اعتماد رؤى تدعم الاستدامة وتحث على الاندماج مع البيئة والتعلم المستدام". ويُعرِفها عوض الله وآخرون (2019) على أنها: "القيادة التي تسمح للقائد بتعزيز أداء المدرسة وتوجيهه نحو التحسين المستمر وتعميق التعلم لجميع مكونات المجتمع المدرسي، وتحقيق أقصى فائدة من الموارد البشرية والمادية دون استنزافها، كما تعمل على حماية وتطوير الحاضر والإعداد للمستقبل من خلال تبني أهداف طويلة المدى وتهتم بالبيئة التعليمية والمجتمع المحيط بالمدرسة، واعتبار التغيير المستمر نمط من أنماط العمل وجزءً لا يتجزأ من المؤسسة التعليمية". في حين عرّفت الخضير (2021) القيادة المستدامة على أنها:"نوع من القيادة القادرة على تلبية احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على اشباع حاجتها، والتي تهدف إلى زيادة الفاعلية والإنتاجية، وتقلل فقدان العاملين، وإحداث توازن بين الأفراد والبيئة والعوائد المادية، وهي القيادة التي تعمل على تمكين المتعلمين من اتخاذ القرارات المستنيرة والإجراءات المسؤولة من أجل السلامة البيئية والجدوى الاقتصادية، وتعمل على تحقيق مجتمع عادل، للأجيال الحالية والمقبلة، واحترام التنوع الثقافي، وتحقيق الهدف الشامل للتعليم المستدام المتمثل في السعي نحو تكوين مجتمع عالمي مستدام بيئيًا واقتصاديًا واجتماعيًا". كما ترى الحازمي (2022) أنها: "عملية تعاونية بين جميع أفراد المؤسسة التعليمية، وقيادة تعمل على حسن استغلال وترشيد الموارد المالية والمعرفية، آخذة في الاعتبار حاجات الأجيال القادمة، مقدمة الحلول الابتكارية للمشكلات التي تواجهها، مع الاهتمام بالرؤى والتوجهات المستقبلية".

أهمية القيادة المستدامة:

إن مفتاح الثورة الجديدة ومحور نجاحها هي القيادة وليس القادة بشخوصهم، فهي تسعى إلى بناء القدرات وتوفير القدرة الشمولية من: (الميول، والمعرفة، والمهارات، والدافعية، والمصادر) من أجل إحداث التغيير الإيجابي، لتحقيق مبادرات الإصلاح، فالاستدامة ليست كيف نحافظ على تطبيق برامج جيدة، وليست كيف نبقى سائرين بطريقة ثابتة ومستقيمة، ولا حتى كيف نحافظ على حيوية وطاقة لا تلين، وإنما هي قدرة نظام متكامل على الانخراط في تعقيدات التحسين المستمر المتسق مع القيم العميقة للغرض الإنساني (فولان، 2017). وعند تأمل أهمية القيادة المستدامة نجدها تسهم في الحد من التأثيرات الاجتماعية والبيئية الواسعة وتوفر بيئة تنظيمية مستدامة قادرة على التعلم من تجارب الماضي والتكيف مع التحديات الحالية والمستقبلية من خلال اعتماد منهج طويل الأمد (عذافه ومحمد، 2021)، كما تدعو المؤسسات إلى التحول من التركيز على التحكم بالموارد إلى المساهمة في التأثيرات الاجتماعية والبيئية بشكل أكبر، والتأكيد على استدامة كل عنصر من عناصر التنظيم الداخلي والخارجي، وبالتالي تحقيق التفوق التنظيمي الذي تسعى المؤسسات لبلوغه والمحافظة عليه، واستثمار الفرص المتاحة على الوجه الأمثل (الحدراوي وآخرون، 2018)، كما تعمل على تحويل المدرسة إلى منظمة تَعَلُم من خلال تشجيع أعضاء المجتمع المدرسي كافة على التعلم، والتحسين والتطوير المستمر، وتخطيط التعاقب القيادي للحفاظ على هوية المدرسة، وتحويل أفراد المجتمع المدرسي إلى مشاركين فاعلين في تحقيق أهدافها وذلك من خلال: مشاركتهم في رسم رؤية المدرسة وصياغة الأهداف وصناعة القرارات المدرسية، وتقديم خدمات تعليمية عميقة ومبتكرة تُسهم في تعظيم إنتاجية المدرسة ومرونتها وتنافسيتها واستدامتها، كما أنها تُساعد على تحقيق العدالة الاجتماعية وتعزيز المسئولية الاجتماعية المشتركة، واحترام التنوع والتعددية وتعزيز التلاقح المتبادل للأفكار الجيدة والممارسات الناجحة بما يُسهم في تعظيم إنتاجية المدرسة، وتُعزز من ثقة المجتمع فيها وتزيد من رضا المستفيدين وأصحاب المصلحة، وتزيد من مصداقية المدرسة وتُحسن من سمعتها (هلال ومحمد، 2021). وتُعد القيادة المستدامة ضرورة ملحة وذلك لتركيزها على النمو الأكاديمي للطلبة، كما تُسهم في التواصل وتعزيز نشر الرؤية على نطاق واسع، وتنمية وتطوير القدرات المهنية للأفراد العاملين بالمؤسسة، وتعزيز الاتصال ثنائي الاتجاه مع أفراد المؤسسة، ونمذجة وتقوية عادات ومهارات التأمل الذاتي (Cook, 2014)، كما تدفع القادة المستدامين إلى إنشاء قواعد بيانات لإدارة المعلومات، وتأهيل المدارس، وإعداد مؤشرات واضحة للمساءلة لتحقيق الشفافية الإدارية، والحث على المبادرة والمشاركة في الورشات التعليمية وتطوير السياسات، وعقد حوارات تُسهم في توسيع الشعور بالوعي الإداري والتعليمي (الشتيوي والعاجز،2017)، كما تلعب دورًا فعالًا في نشر ثقافة الإبداع الإداري، وذلك من خلال إتباع سلوكيات قيادية تُساعد على النهوض والارتقاء بقدرات الطلبة والعاملين وتشجعهم على تطوير الملكات الإبداعية

والابتكارية لديهم وتؤهلهم ليصبحوا قادة في المستقبل (Suriyankietkaew, 2016)، كما تدعم عملية التعلم الذاتي، وتعلم الأقران، وتوجه العاملين بما يتلاءم مع احتياجاتهم ومع أهداف المؤسسة التعليمية، واحتياجات مجتمعهم الشاملة (حباكة وزناتي، 2022)، إنها تمثل التزامًا معياريًا بالصحة والنزاهة وتحقيق الذات للأفراد والمجتمع ككل (Evans, 2011).

مبادئ القيادة المستدامة:

تُعد هذه المبادئ بمثابة المظلة التي تضم فلسفة وممارسات القيادة المستدامة (علي، 2022)، ويرى الشتيوي والعاجز (2017) أنها وجدت ليستفيد منها العاملون في حل المشكلات المستجدة على الساحة التعليمية، ويصنف هارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2003) مبادئ القيادة المستدامة على النحو الآتي: القيادة المستدامة تخلق التعلم المستدام وتحافظ عليه، القيادة المستدامة تضمن النجاح بمرور الوقت، القيادة المستدامة تحافظ على استدامة الآخرين، القيادة المستدامة تعالج قضايا العدالة الاجتماعية، القيادة المستدامة تعمل على تطوير الموارد البشرية والمادية بدلًا من استنزافها، القيادة المستدامة تعمل على تطوير القدرات البيئية والتنوع، القيادة المستدامة تتعهد بمشاركة نشطة مع البيئة المحيطة للمؤسسة. ثم قام الباحثان لاحقًا بتحديث هذه المبادئ وإعادة تسمية بعضها، وتصنيفها إلى سبعة مبادئ في كتاب لهما حمل عنوان "القيادة المستدامة"، لتصبح هذه المبادئ حسب ما ورد في كتابهما (Hargreaves & Fink, 2006) كما يلي:

- العمق (Depth): أي التعلم العميق والسعي لتعليم الآخرين بطريقة واسعة وعميقة وعدم الاعتماد على إنجازات سطحية.
- الامتداد (Length): أي المحافظة على الجوانب الأكثر قيمة في الحياة وتطويرها بمرور الزمن من قائد إلى آخر، بمعنى الاهتمام بتخطيط التعاقب الوظيفي القيادي.
- الاتساع (Breadth): أي أنه يتطور ويعتمد على قيادة الآخرين، ويشاركهم في اتخاذ القرارات ويتوسع في توزيع القيادة على المجتمع المدرسي، كما يسمح بتبادل الأفكار ووجهات النظر بينهم مما يُسهم في خلق أفكار جديدة.
- العدالة (Justice): أي لا يزدهر على حساب المؤسسات المحيطة وإنما يتعاون معهم ويسعى إلى الحفاظ على المعرفة ويُشاركها.
- التنوع (Diversity): أي يشجع تنوع قدرات أفراد المؤسسة واختلافهم، ويُسهم في خلق التماسك والاندماج الاجتماعي بناءًا على فهمه العميق لتنوع وتعقيد المؤسسة التي يقودها.
- سعة الحيلة (Resourcefulness): أي البراعة في اكتشاف المواهب ومكافأتها وتطويرها في وقت مبكر من حياة الفرد المهنية، والسعي لتنمية الموارد المختلفة في المؤسسة وعدم استنزافها.
- التعلم من الماضي (Conservation): أي التعلم من دروس الماضي والتجارب السابقة بهدف تحسين جودة الأداء في المستقبل.

وفي دراسة لاحقة لآفري وزميله برجستنير أعادوا صياغة هذه المبادئ وصنفوها إلى ستة أبعاد رئيسية وهي: المنظور طويل الأمد، والاستثمار في الموارد البشرية، وتنمية القيادة الداخلية في المؤسسة، الثقافة التنظيمية، والمسؤولية البيئية، والمسؤولية الأخلاقية (Avery & Bregsteiner, 2011). كما اقترح ديفيز (Davies, 2009) عشرة مبادئ للقيادة المستدامة وهي: تعمل على بناء والحفاظ على التعلم المستدام، تُؤمن النجاح الدائم مع مرور الوقت، تُحافظ على قيادة الآخرين، العدالة الاجتماعية، تركز على تنمية الموارد بدلًا من استنفادها، تُعزز تنوع وقدرات العاملين، تُشارك بنشاط بيئاتها، تُحافظ على الوعي بالظروف لضمان بقائهم في صحة جيدة وعدم البدء في التدهور، تتذكر التاريخ وتبني مستقبلًا جديدًا، تُظهر الصبر بتأجيل متعة النتائج السريعة، وأما كانترز وسوريز (Kanters & Suarez, 2013) فقد ألّفا دليلًا إرشاديًا يتضمن عشرة مبادئ للقيادة المستدامة وهي: حقق التنمية المستدامة، افحص وجهات نظرك، كن حاضرًا ومدركًا لما هو داخل المؤسسة وخارجها، إبدأ الحوار، نخلق المستقبل معًا، كن شجاعًا، الترويج للأفضل، كن مبدعًا ومبتكرًا، تحلى بالصبر، المناقشة الفعالة. وعلى صعيد مؤسسات التعليم العالي حدد لمبرت (Lambert, 2012) مبادئ القيادة المستدامة على أنها: تطوير قدرات الموظفين، التوزيع الاستراتيجي، الاندماج والتوطيد، وبناء الأهداف طويلة المدى المبنية على الأهداف قصيرة المدى، التنوع، الحماية (المحافظة).

أبعاد القيادة المستدامة:

تتعدد أبعاد القيادة المستدامة في المؤسسات التعليمية تبعًا لتعدد وجهات نظر الكُتاب والباحثين في مجال الإدارة التربوية، وفيما يلي سيتم تناول أبعاد القيادة المستدامة التي تم اعتمادها في الدراسة الحالية بشيء من التفصيل:

- **القيادة المستدامة تعمل على استدامة التعلم والنجاح:**

إذ يسعى القائد المستدام إلى إجراء تحسينات لعمليتي التعليم والتعلم بشكل مستمر، ويعمل على مواكبة التغيرات لتحقيق اندماج الطلبة عقليًا وعاطفيًا واجتماعيًا، ويعتمد على التقويم من أجل التعلم وليس من أجل النجاح في الاختبارات (Yue et al., 2021)، ويُسهم في ذلك مدى فهم مدير المدرسة لرؤية ورسالة المدرسة المبنية على الأهداف طويلة الأمد (الشتيوي والعاجز، 2017). وقد أشار هاجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2006) لذلك من خلال الاهتمام باختبارات الإنجاز بدلًا من الاختبارات السطحية، أي يصبح التعلم متضمن معنى الحياة، ويهتم القادة المستدامين بإكساب

الطلبة أساسيات المعرفة مثل: القراءة والكتابة والحساب، وتشجيعهم على البحث النشط، وهذا يعني أن التركيز الأكبر على التعلم كهدف رئيس دور حوله المهام والقرارات الإدارية الأخرى، وتحقيق المعرفة والمهارة والقيم للطالب.

- **القيادة المستدامة تعمل على استدامة القيادة لدى المجتمع المدرسي:**

فهي تؤكد على أن المسؤولية ليست في يد القائد وحده وإنما هي مسؤولية فريق المدرسة بشكل كامل، فالجميع يشارك في التخطيط والتحسين في المدرسة، وهذا يتضمن الاهتمام بإعداد القيادات في المجتمع المدرسي، وإكسابهم القدرة على ممارسة المهارات القيادية لإعداد جيل متعاقب من القيادات، وأحد الطرق التي يتبعها القائد في ذلك؛ مشاركة أفراد المجتمع المدرسي في تحمل تبعات الأنشطة التي ينفذونها (علي، 2022).

- **القيادة المستدامة تعمل على توزيع القيادة والمسؤولية على أعضاء المجتمع المدرسي:**

أي يجب أن تكون القيادة بمثابة إرث يتم توزيعه على جميع المستويات، وهذا يعني أن يتم تمكين الجميع من ممارسة مهارات القيادة ويتم ذلك من خلال قيام القادة المستدامين بتوفير بيئة مناسبة تسمح بسماع أصوات جميع العاملين فيها وتستعين بهم في إحداث التغيير الإيجابي داخل المؤسسة التعليمية (الصويعي والفاخري، 2021). إذ يمثل التعاقب القيادي أهم التحديات للقيادة المستدامة، حيث يحتاج القادة إلى بذل مزيد من الاهتمام لاكتشاف القدرات القيادية الكامنة لدى العاملين في المؤسسة التعليمية وبالتالي تحقيق نجاحها (علي، 2022). فالقيادة يجب أن توزع على الجميع لجذب طاقم العمل وتحسين تعلم الطلبة، وهذا بدوره يجعلهم أكثر حرصًا على إنجاز المهمات الموكلة إليهم دون اعتراض (يونس وشلدان، 2017).

- **القيادة المستدامة تعمل على الحفاظ على الموارد المادية والبشرية:**

إذ تعمل على تحقيق التحسين المستدام من خلال تقنين وترشيد استخدام الموارد المادية والبشرية، وتطويرها من أجل المستقبل والتركيز على اكتشاف وتنمية مواهبهم (الجبني وآخرون، 2018)، فهي تعمل على عدم استنزاف الموارد المادية والبشرية، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية، وتوفير الوقت الكافي والمناسب للعملية التعلمية (علي، 2022). كما تعمل على تنمية مهارات المعلمين ومعارفهم بشتى طرق التدريب (عوض الله وآخرون، 2019)، وأهم ما يميز هذا التدريب أنه يُطبق على الجميع وليس فقط على المميزين منهم (غانم، 2016)، ومن المهارات المعاصرة التي يسعى القادة المستدامون لتنميتها لدى معلميهم: إدارة الذات، الإبداع، التفكير الناقد، حل المشكلات (سفر، 2021). كما تشمل تنمية الموارد توفير مناخ داعم للعمل لجميع المجتمع المدرسي بما يناسب أعمالهم وقدراتهم، وتوفير الامكانات المادية والتقنية اللازمة لهم (حوالة والمطيري، 2019).

- **القيادة المستدامة تعمل على استدامة العدالة الاجتماعية:**

ترتبط القيادة المستدامة بشكل وثيق بقضايا العدالة الاجتماعية، وهذا يعني نشر ثقافة الاستدامة للمؤسسات الأخرى فهي لا تتعلق بمؤسسة بحد ذاتها وإنما بجميع المعلمين والطلبة (علي، 2022)، إذ تحرص على نشر العدالة التنظيمية في المؤسسة التعليمية وتلبي احتياجات المجتمع المدرسي فلا تقتصر على التحسين في المؤسسة التعليمية وإنما تُحمّل القادة مسؤولية العاملين والمؤسسة والمجتمع (محمود وآخرون، 2021)، وتهدف إلى تنفيذ أنشطة وخدمات مسؤولة اجتماعيًا لفئات المجتمع كافة (الكربري والمخلافي، 2019). وتؤكد على أهمية تشجيع المعلمين للتفاعل مع المجتمع وإدماج الممارسات المجتمعية ضمن الخطط الدراسية والبرامج التعليمية (يونس وشلدان، 2017).

- **القيادة المستدامة تعمل على المنظور طويل الأمد:**

يعتبر لامبرت (Lambert, 2012) أن بناء الأهداف طويلة الأمد من الأهداف قصيرة الأمد انطلاقة رئيسية للتطوير المؤسسي، إذ يتعدى دور القيادات الأهداف قصيرة الأمد والمتابعة والتقييم في الإدارة التنفيذية، فأهداف القيادات مجتمعة تؤدي إلى تطوير تنظيمي طويل الأمد، إذ يُسهم في تجنب مؤسسات القيادة المستدامة للتغييرات الجديدة المفاجئة، كما يعمل على تقليل الاضطراب التي تحدث عند التعاقب الوظيفي للقادة (Kantabutra & Saratun, 2013). وفي الوقت نفسه تُوازن هذه المدارس بين الأهداف طويلة الأمد وقصيرة الأمد من خلال اعتمادها على التخطيط والتفكير الاستراتيجي، والعمل على إبقاء الموظفين وتطويرهم والحفاظ على علاقة طويلة الأمد مع ذوي الصلة (عوض الله وآخرون، 2019؛ Hargreaves & Fink, 2006).

- **القيادة المستدامة تعمل على التعلم من دروس الماضي:**

ويعني ذلك التعلم من تجارب الآخرين وأخطائهم، والاستفادة من خبرات الماضي لتحقيق رؤية مستقبلية استشرافية دون خوف (حوالة والمطيري، 2019). فمن المهم عدم الشعور بالحنين للماضي، فالتحدي الحقيقي للقادة هو المحافظة على إرث الماضي والتعلم منه قدر المستطاع لينطلقوا بخبرتهم الفذة نحو بناء التغيير الإيجابي الذي يقود للتطوير المستقبلي (يونس وشلدان، 2017).

كفايات القائد المستدام:

تحتاج المؤسسات على اختلافها إلى قيادات يتحملون المسؤولية اللازمة لتحقيق الأهداف، وإنجاز الأعمال بفاعلية وكفاءة، وبدونها يتعذر على المؤسسات ممارسة أنشطتها بالشكل المطلوب، وتغدو تتخبط في سعيها نحو تحقيق أهدافها، الأمر الذي يدفع بهذه المؤسسات نحو مواصلة البحث والاستمرار في الابتكار والتجديد، وهذا كله لا يتأتى إلا في ظل وجود قيادة واعية ومسؤولة (يونس وشلدان، 2017). وأكدت الطبلاوي (2019) على أن القيادة المستدامة ليست مفهومًا نظريًا، وإنما هي قيادة مطلوبة لكافة المؤسسات لتحقيق الاستدامة، والشمولية التي تمتاز بها القيادة المستدامة إذ

تجعل القائد يشعر بأنه يخدم بلاده وليس فقط المؤسسة التي يقودها. وتورد حسن (2023) ستة مجموعات من الكفايات الواجب توافرها في القائد المستدام لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية:

المجموعة الأولى: الأنشطة والإنجازات (الاهتمام بالنظام والجودة، التوجه نحو الانجازات، البحث عن المعلومات وتجميعها، والمبادرة).

المجموعة الثانية: تقديم الخدمات للآخرين وتشمل (التوجيه والإرشاد، والتوفيق بين وجهات النظر).

المجموعة الثالثة: التأثر والتأثير ويضمان فهمًا جيدًا لعناصر ومكونات المؤسسة وبناء العلاقات الإنسانية.

المجموعة الرابعة: إدارة وتحسين وتطوير الآخرين وتتضمن (توفير التغذية الراجعة والإرشادات، التعاون، قيادة الفريق).

المجموعة الخامسة: التفكير التحليلي والمنهجي والكفاءة المهنية العالية.

المجموعة السادسة: وتَضُم الكفاءة الشخصية، الثقة بالنفس، ضبط النفس، ، المرونة والولاء للمؤسسة.

متطلبات القيادة المستدامة:

من أهم الاجراءات لتحقيق القيادة المستدامة اندماج كافة عناصر المؤسسة التعليمية في عملية تحسين شاملة لتعزيز النتائج والحفاظ عليها وتمكين العاملين كقادة مهنيين، بالإضافة إلى ضرورة توفير مجموعة من المهارات والخصائص الشخصية في القادة (الخضير، 2021)، ووجود ثقافة توعوية عن الاستدامة ومبادئها وكيفية تنفيذها، وتبني المؤسسة التعليمية ثقافة تنظيمية قوية، ووجود نظام تعليمي قوي يؤمن بالاستدامة، ووجود اهتمام من المجتمع بالتنمية المستدامة وتبنيها وتضمينها ضمن خطط التطوير والتحسين المستدام (حسن، 2023). كما تتفق معظم الأدبيات في موضوع القيادة المستدامة على أهمية إعداد خطة استراتيجية للعمل وفق منظور بعيد المدى تسعى للتكامل بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتُبنى على أساس التقييم المنتظم للتقدم في الممارسات المستدامة، والاتصال والتواصل المفتوح بين جميع أطراف العملية التربوية وصانعي القرار، وإدارة التغيير والتطوير المهني المستمر، والشفافية الإدارية، والثقة المتبادلة، والتحفيز المادي والمعنوي، وتطوير نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف واستثمار الفرص والتغلب على التحديات، والتشجيع على الأفكار الإبداعية والمشاريع الابتكارية، والمسؤولية الاجتماعية والبيئية، ودعم الممارسات التي تسعى لتحقيق رؤية المدرسة ورسالتها، وتحديد الأولويات، وتخطيط التعاقب القيادي الناجح (سفر، 2021؛ الخضير، 2021؛ الكريري والمخلافي، 2019؛ الشتيوي والعاجز، 2017؛ Semin, 2019). ويمكن إجمال متطلبات الاستدامة في التعليم كما ورد في الجيوسي (2013) كما يأتي: التحول من التعلم الاستهلاكي إلى التعلم الاستكشافي، والتحول من عملية تعليمية تتمحور حول المعلم إلى عملية تعليمية تركز على المتعلم، والتحول من التعلم الموجه بالمحتوى النظري المدروس إلى التعلم الموجه باحتياجات الفرد العملية على أرض الواقع، والتحول من التعلم المؤسسي القائم على الموظفين إلى التعلم القائم على التفاعل مع المحيط الخارجي، والتحول من التركيز على الأهداف المعرفية فقط إلى دمج الأهداف الوجدانية، والمهاراتية النفس-حركية.

جودة أداء المؤسسة التعليمية:

عرّف صحراوي وبونابي (2018) جودة الأداء المدرسي على أنها: أنماط الأنشطة المدرسية التي تتسم بالفعالية والكفاءة في النظام المدرسي وتسمح بتحسين جودة الحياة فيها، للوصول إلى مخرجات تُلبي حاجات المجتمع المدرسي، بإعداد طالب عالمي يمتلك المعارف والمهارات التي تُمكنه من منافسة أقرانه، ويتمسك في الوقت ذاته بقيم مجتمعه.

مجالات جودة الأداء للمؤسسة التعليمية:

وهي الجوانب الكبرى التي تتضمنها المنظومة التعليمية ولها مجالان رئيسيان هما: القدرة المؤسسية، والفاعلية المؤسسية التعليمية، ويندرج تحت هذين المجالين تسعة مجالات فرعية، وتتكون القدرة المؤسسية من: الرؤية والرسالة، القيادة والحوكمة، الموارد المادية والبشرية، المشاركة المجتمعية، توكيد الجودة، وأما الفاعلية المؤسسية التعليمية من: المتعلم، المعلم، المنهج، المناخ (محمد، 2013). وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولًا: القدرة المؤسسية: وهي مجموعة من القواعد والشروط التي تضمن تحقيق الجودة في المؤسسة التعليمية (محمد، 2013). وتتوقف قدرة المدرسة على درجة تطويرها وتنميتها باستمرار سواءً ما كان منها متعلقًا بهوية المدرسة وقيادتها، أو بتقديم الخدمات والبرامج التي تعكس قدرتهاعلى استثمار مواردها، أو بعلاقات المدرسة مع المجتمع، وبالتالي تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية وتحقيق المنافسة على أعلى المستويات (العلقامي وآخرون، 2022). وتشمل مجالات: الرؤية والرسالة، القيادة والحوكمة، الموارد المادية والموارد البشرية، المشاركة المجتمعية، توكيد الجودة (محروس وآخرون، 2019).

المجال الأول: الرؤية والرسالة: تعكس رؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها لتحقيق الهدف الموجه لعملية اتخاذ القرار على مختلف المستويات، وهي تمثل تحديًا فعليًا للمؤسسة، وتوضح رسالة المؤسسة المتمثلة بالخدمات التي تقدمها للمستفيدين وتتضمن الصورة المأمولة للمؤسسة، ويتم إعدادها بالمشاركة بين المديرين والعاملين لتشكل إطارًا يُحدد الاهتمامات والأولويات، أما الرؤية فهي تُعبر عما تصبو إليه المؤسسة على المدى الطويل، وهي موجزة تحمل في طياتها حلمًا يثير الرغبة والتحدي، ويمكن ترجمتها إلى استراتيجيات وأهداف ترسم صورة المستقبل (محروس وآخرون، 2019).

المجال الثاني: القيادة والحوكمة: ويُقصد بها القدرة على تحفيز العاملين لمواجهة المشكلات وتحقيق الرؤية المشتركة، وتعتمد القيادة الفعالة على الإدارة الجماعية وتُطلق الطاقات الإبداعية للأفراد، وتكون قادرة على وضع السياسات واتخاذ القرارات، وهناك متطلبات عدة لقيام المدير بدوره القيادي في مجال الإدارة المدرسية منها: حسن التخطيط والتنسيق والتنظيم، والمتابعة والتقويم، واتخاذ القرارات، والإدراك التام للمرحلة التعليمية

وخصوصيتها والإلمام بالمناهج الدارسية لكل مرحلة، وهناك متطلبات أخرى مثل العمل على توفير مناخ تربوي داعم للعملية التربوية والتعليمية التعلمية، وتوثيق العلاقات الأفقية بهدف العمل الجماعي، والاهتمام بتحفيز العاملين في تحقيق النجاح للمؤسسة (محروس وآخرون، 2019). وفي هذه الدراسة تم التركيز على القيادة المستدامة كأحد الأنماط المعاصرة.

المجال الثالث: الامكانيات المادية والبشرية: ويُقصد بها توفير المتطلبات الأساسية لجودة التعليم بما في ذلك الموارد المادية التي توفرها من أدوات ومرافق وأجهزة ومبانٍ وأماكن للتعلم وممارسة الأنشطة، وتوفير البيئة الأمنة التي تكفل السلامة البدنية للمتعلم، والتي تتوافر فيها المعايير القياسية لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، وهي تشمل أيضًا ربط المباني المدرسية بالخدمات العامة والاتصالات وتوفير الموارد اللازمة للأنشطة العلمية والتجريبية، بالإضافة إلى توفير الأماكن المريحة لجلوس الطلبة، كما تشمل ملاءمة موقع المبنى المدرسي وبُعده عن مصادر التلوث، وتوافر الظروف الصحية الجيدة فيه، وتوافر المساحات الخضراء، ويُفضل أن تعمل المدرسة على إيجاد موارد ثابتة تُخَصِص عوائدها للإنفاق عليها، وتسعى للحصول على المشاريع الداعمة (محروس وآخرون، 2019).

المجال الرابع: المشاركة المجتمعية: وتعني كل الجهود المبذولة من قبل المدرسة للتعاون مع المجتمع والبيئة المحيطة لبناء جسور العلاقات والتفاهمات، وتعني اشراك المجتمع المحلي في صنع القرارات التربوية وتقويم البرامج وتنفيذها، كما تشمل تقديم برامج تعليمية هادفة لأفراد المجتمع المحلي، ومشاركة أولياء الأمور في النشاطات المدرسية، والمشاريع البيئية، والتواصل الفعال مع أولياء الأمور لإطلاعهم على نتائج أبنائهم والسعي لتحسين مستوى تحصيلهم العلمي، وهذا يتطلب عمل دراسات لاحتياجات المجتمع والمجالات التي يمكن من خلالها تقديم الخدمة للمجتمع وتشجيع رجال الأعمال على المشاركة المجتمعية (محروس وآخرون، 2019) وهي أحد المتطلبات المهمة التي تجعل المدرسة مفتوحة على البيئة الخارجية، إذ يتم توظيف قدرات المنظمات الاجتماعية لزيادة فعالية الأداء المدرسي (داود، 2020).

المجال الخامس: توكيد الجودة والمساءلة: يمكن القول أنه كلما زادت مركزية النظام التعليمي يزداد تركيزه على الاهتمام بالتفتيش أكثر منه على الجودة، وتكون وظيفة التفتيش التحقق من جودة التعليم على جميع المستويات إذ يكون هناك فحص ناقد دقيق للمناهج ونظم الامتحانات والكتب المدرسية، والمعلمين، فالمهمة الأساسية للمفتشين هي التحقق من واقع تدريس المناهج الدراسية في المدرسة (أبو الوفا وآخرون، 2019)، وتشير المساءلة إلى أساليب التقويم المتبعة في إطار المفاهيم المعاصرة للمساءلة التربوية، وتتضمن وجود نظام فعال للقياس والتقويم المستمر، ونظام لجمع البيانات وتحليلها واستخدام نتائجها في تحسين جودة المدرسة، كما تتضمن إجراء التدريب المناسب، ووجود آلية واضحة للمحاسبة من خلال إعداد التقارير ونظام الحوافز والمكافآت، والتقويم الذاتي الشامل للمدرسة (محروس وآخرون، 2019)، وتشمل عملية التقويم المدرسي الإدارة المدرسية والعاملين والطلبة، والمباني والوسائل التعليمية ومدى مناسبتها للمناهج الدراسية وبالتالي الحكم على مدى فعالية المؤسسة التربوية، وتتم عملية تقويم الأداء في الدول المتقدمة من خلال مؤسسات الجودة والاعتماد وتوضع معايير خاصة لذلك مثل: الرؤية والرسالة، الأهداف، الحوكمة والإدارة، المنهاج، دعم الموظفين والطلبة والمجتمع، سلامة المكان وصحته، أما في الدول العربية تُعد عملية التقويم من القضايا المعقدة لاعتمادها على النتائج غير الملموسة بالدرجة الأولى مما يصعب وضع معايير نوعية أو كمية لتقييمها، ومن أهم متطلبات تقويم أداء المؤسسة التعليمية وضع المؤشرات والمعايير لتقدير كفاءة المؤسسة التعليمية، ووضع الإجراءات المناسبة لتنفيذ التقويم والتغذية الراجعة التي تقدم معلومات للمؤسسة التعليمية عن مستوى رضا المستفيدين عن جودة الخدمة المقدمة لهم، ومعرفة مدى تحقق توقعاتهم (الغنبوصي وآخرون، 2018).

ثانيًا: الفاعلية المؤسسية التعليمية: يُعرّفها الكساسبة (2011) بأنها مؤشر لمدى تحقيق الأهداف، بالإضافة إلى مدى تحسين عملياتها الداخلية والحصول على الموارد التي توصف بالندرة من البيئة التي تعمل بها، وتعني تحقيق مخرجات عالية الجودة في ضوء رؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها من خلال مجموعة العمليات التي توفر فرص للتعليم والتعلم المتميز للجميع. وتضم أربعة مجالات هي: الطالب والمعلم والمنهج الدراسي والمناخ التربوي (محروس وآخرون، 2019). وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **الطالب:** يُعد محور العملية التعليمية وهو الناتج الحقيقي والأكبر في العملية التعليمية، لذلك يجب إتاحة الفرصة له للتعلم واكتسابه المعارف والقيم والمهارات ليتمكن من ممارسة التفكير الناقد والتعلم الذاتي والمهارات الحياتية، ويساعده في امتلاك البنية المعرفية المناسبة من خلال اتقانه لمهارات المنهاج، وتوظيفه لما يتعلم في مواقف حياتية، ومشاركته الفاعلة في الأنشطة المدرسية وتطبيق مهارات التفكير وحل المشكلات (محروس وآخرون، 2019).
- **المعلم:** تتعدد الأدوار المنوطة بالمعلم والتي تُسهم في بناء شخصية متزنة ومثقفة لدى الطالب وبالتالي تحقيق نجاح وجودة العملية التعليمية ومن هذه الأدوار: الدور التعليمي، الدور الإداري، الدور التربوي، الدور النفسي. ويورد حليمة (2015) قائمة مختصرة للصفات التي يمتلكها المعلم الناجح ومنها: أن يكون حيويًا، متفائلًا بشوشًا، وجادًا ومخلصًا في عمله، واثقًا من معلوماته ومعرفته من المادة العلمية، مبدعًا في أفكاره وطرقه، مرنًا في سلوكه، واضحًا في شرحه، ومحبوبًا في حركاته، مبادراً في اقتراحاته، ومتجددًا في آرائه، متحمسًا لعمله، ودقيقًا في إعطائه للمعلومة، أنيق الملبس وحَسُنَ المظهر، منظمًا في سلوكه داخل الفصل وخارجه، أن يكون قاضيًا عادلًا في حكمه على جهود الطلاب، أي مقومًا جيدًا لأعمالهم، وأن يكون دليلًا للطالب في كيفية اكتساب المعرفة والمهارات، ومصدرًا للمعرفة وطرق اكتسابها، وأن يكون منظمًا وضابطًا لنشاطات الغرفة الصفية. وأن يكون طبيبًا يشخص احتياجات ورغبات ومشاكل التعلم وأساليب اكتساب المعلومة عند الطلاب. فهو يُقَوِم تقدم الطلاب فرديًا أو بشكل جماعي،

ويساعدهم على إيجاد استراتيجيات إيجابية للتعلم، أن يكون مخططًا يضع خططًا لحل مشاكل تعلم الطلاب، ويختار نشاطات ومواد تعليمية تُساعد على تحقيق التعلم العميق عند الطلاب، أن يكون مديراً يُعَزّز مشاعر التعاون والعمل الجماعي والثقة والمحبة بتنويعه نماذج التفاعل بين الطلاب داخل الصف وفقًا لأهداف مناسبة لطبيعة ومشاعر الطلاب واحتياجاتهم، أن يكون مؤمنًا بمبادئ التعليم والتعلم العميقين، ورافضًا لمبادئ التعليم والتعلم السطحيين، أن يكون على اطلاع بما يستجد في مجال تعليم وتعلم مادته العلمية، أن يكون مهتمًا بتطوير نفسه عندما تتاح له الفرص، أن يكون ذا صدر رحب في تقبله للنقد البناء وأن يعمل على تحسين وتطوير قدراته ومهاراته.

- **المناخ التربوي:** إذ يُعد المناخ المدرسي أساسًا لنجاح العملية التعليمية، وتحسين المخرجات، حيث أن بيئة العمل الداعمة تُساعد في خلق الابداع والابتكار ومن ثم تعمل على تحسين المخرجات التعليمية للطلاب (قطب، 2016)، ويُعد من المفاهيم التي تتناول وصف الظروف المحيطة بالطلاب داخل المؤسسة التعليمية وهو يُمثل باختصار صورة عامة للحياة المدرسية، ويتكون من خمسة أبعاد هي: العلاقات الإنسانية، العمليات المدرسية، البيئة المادية، الأنشطة المدرسية، السياسات المدرسية (محروس وآخرون، 2019).
- **المنهاج المدرسي:** فَطِن التربويون لخطورة المناهج الدراسية والدور الذي تقوم به في تنشئة المتعلمين وإكسابهم المهارات والمفاهيم التي تُساعدهم في النمو المتكامل والنهوض بمجتمعاتهم فعملوا على الاهتمام بها وبمنطلقاتها ومبادئها وفلسفتها (حسن، 2009). ويُشكل المنهاج الوسيلة التي تُستخدم لتحقيق الغايات المختلفة، وهو المقرر الدراسي الذي يحتوي على المضامين العلمية، كما يضُم جميع ما يحتاج الطلبة إلى تعلمه والخبرات المكتسبة اللازمة في شؤون الثقافة والحياة، وحتى تتحقق الجودة في المناهج يجب أن تكون المقررات مواكبة للمتغيرات التكنولوجية والعلمية ومرتبطة بالواقع وتشجع الطلبة على التعلم المستمر وتنمي قدراتهم الإبداعية وتراعي التعلم الذاتي، كما يجب أن تركز فلسفة المناهج على المهارت الأساسية والحياتية، ومراعاة الشمولية لجميع جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية، وارتباطها بحاجات الطلبة والمجتمع، وتوظيف التكنولوجيا، وتحقق شمولية التقويم (محروس وآخرون، 2019).

الدراسات السابقة:

- **هدفت دراسة هلال ومحمد (2021)** إلى الكشف عن آلية تطوير الممارسات القيادية لمديري مدارس التعليم العام في مصر في ضوء القيادة المستدامة، واستخدمت لهذا الغرض المنهج الوصفي، واستعانت بتجربتي فنلندا وسنغافورة في تطبيقهما للممارسات القيادية المستدامة؛ وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من المعوقات التي تحول دون تطوير الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية المصرية منها ما يتعلق بإدارة التنوع، ومنها ما يتعلق بالريادة، ومنها ما يتعلق بالمسؤولية الاجتماعية. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من الإجراءات التطويرية المقترحة، مثل مراعاة التعددية واحترام التنوع، والتعامل بعدالة ومساواة مع المجتمع المدرسي، وتعزيز الثقة المتبادلة، ودعم العمل الجماعي وفرق العمل، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية لإدارة المعرفة، والعمل على تحويل المدرسة إلى منظمة تعلمية، وتعزيز الأنشطة والتوجهات الإبداعية التي تزيد من القدرات التنافسية، ووضع رؤية ورسالة تركز على المسؤولية الاجتماعية، والمساهمة في تحقيق جودة الحياة الوظيفية لمكونات المجتمع المدرسي جميعها.
- **كما هدفت دراسة الجهني والسيسي (2020)** إلى التعرف إلى متطلبات تفعيل الاستدامة في مدارس المرحلة الأساسية، فقد استخدما المنهج الوصفي في تحليل بيانات أدوات الدراسة المقابلة والاستبانة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس الأساسية في المدينة المنورة في السعودية، وتم اختيار عينة بالطريقة القصدية بلغت (7) من خبراء الاستدامة أجريت معهم المقابلة. وأما الاستبانة فقد تمّ تطبيقها على عينة عشوائية بلغت (181 مديرًا ومديرةً و364 معلمًا ومعلمة)، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق الاستدامة في مدارس المرحلة الأساسية في المدينة المنورة من وجهة نظر المديرين والمعلمين كانت متوسطة، إذ جاء في المرتبة الأولى البعد الاجتماعي، وجاء في المرتبة الثانية البعد البيئي، وجاء في المرتبة الثالثة البعد الاقتصادي. كما أظهرت نتائج الدراسة أن متطلبات تحقيق الاستدامة كانت كما يأتي: المتطلبات البشرية وتمثلت في وجود قيادات عليا تأخذ على عاتقها الاستدامة، وتعيين منسقين للاستدامة في المدارس، وتأسيس فريق في كل مدرسة، وأما المتطلبات المادية فتمثلت في تأسيس مركز للاستدامة وتهيئة البيئة المدرسية ومناخها، والسعي لدمج الاستدامة في المناهج المدرسية وفي الأنشطة اللاصفية وفي خطة إدارة التعليم، وسن المتطلبات التنظيمية والقوانين المنظمة للاستدامة، وعقد الشراكة مع الجهات ذات العلاقة. وأما معوقات تفعيل الاستدامة في المدارس فتمثلت في ضعف الوعي بضرورة الاستدامة، وقلة المختصين في الاستدامة في المؤسسات التعليمية، وعدم وجود منظمة متخصصة تعنى بأمور الاستدامة، وعدم تضمينها في خطط التعليم والمدارس.
- **وهدفت دراسة كوك (Cook, 2014)** إلى دراسة أهمية القيادة المدرسية المستدامة وعناصرها من وجهة نظر المعلمين، فقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين المتخرجين من برامج الإدارة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطُبقت على عينة عشوائية تكونت من (220) فردًا. وخلصت الدراسة إلى إمكانية مساهمة المعلمين في تطبيق القيادة المستدامة في مدارسهم من خلال المبادرة في رئاسة الأعمال ودعم زملائهم، والمشاركة في اللجان المختلفة، وزيادة الاتصال والتواصل، وتعزيز المساءلة. كما أظهرت نتائج الدراسة أهمية ممارسة نمط القيادة المستدامة في الحفاظ على النمو الأكاديمي للطلبة، والنمو المهني للمعلمين، وأشارت إلى أهمية مشاركة المعلمين في صنع القرار كأحد الممارسات المستدامة، لأنها تعمل على تيسير تنمية المهارات القيادية لدى العاملين، وتنمية

فهم جوانب التعقيد والتحديات المرتبطة بالاستدامة عبر الزمن. كما خلصت الدراسة إلى أهمية بناء الشراكات والعلاقات في المجتمع المدرسي ككل، وبناء على هذه النتائج فقد أوصى الباحث بضرورة مشاركة المعلمين في صناعة القرارات التربوية وتنمية مهارات القيادة لديهم.

وأما الدراسات التي تناولت الأداء المؤسسي في المدارس وكيفية تحقيق جودة الأداء فيها فقد تنوعت في مجالاتها ومن هذه الدراسات على سبيل المثال:

- **دراسة الشريف وشعبان (2022)** التي هدفت إلى التعرف على أثر ممارسة التخطيط الاستراتيجي على تطوير جودة الأداء المؤسسي، إذ استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لهذا الغرض، والاستبانة كأداة لجمع البيانات وطُبقت على عينة بلغت (118) عاملًا؛ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، من مجتمع شمل جميع العاملين في جامعة القاهرة في المعهد العالي للدراسات التعاونية والإدارية البالغ عددهم (250) عاملًا. وكان من أهم النتائج التي التوصل إليها وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة التخطيط الاستراتيجي وتحسين جودة الأداء المؤسسي. وبناءً على نتائج الدراسة أوصى الباحثان بالاستثمار بشكل واسع في التخطيط الاستراتيجي، وتعزيز مفهومي التخطيط الاستراتيجي والأداء المؤسسي، وتعزيز قدرة العاملين على إعداد الخطة الاستراتيجية وتنفيذها وتقييمها.

وفيما يخص دورتكنولوجيا المعلومات في تحسين أداء مديري المدارس الحكومية

- **بحثت الحراحشة والذيابات (2021)** في دراستهما، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، واعتماد الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتطبيقها على عينة مسح شامل مكونة من(70) مديرًا ومديرةً في لواء الرمثا في الأردن. تبين من نتائج الدراسة أن درجة أهمية تكنولوجيا المعلومات في تحسين الأداء الإداري لمديري المدارس كانت مرتفعة، وكان ترتيب درجة الأهمية للمجالات على النحو الآتي: (الطالب، المعلم، المجتمع المحلي)، في حين كانت درجة أهمية البيئة المدرسية متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة استجابات عينة الدراسة تعود لمتغيرات (الخبرة الإدارية، مستوى المدرسة، المؤهل العلمي، الجنس). وبناء على نتائج الدراسة أوصت الباحثتان بضرورة ضبط التعامل مع تكنولوجيا المعلومات داخل المدارس من خلال تعليمات واضحة، والاستعانة ببرامج حاسوبية لمساندة الإدارات المدرسية، وتطوير المهارت التكنولوجية لمديري المدارس وتشجيعهم على التواصل مع معلميهم إلكترونيًا.

وفيما يخص متطلبات تحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية قبل الجامعية فقد تناولتها

- **دراسة محروس وآخرون (2019)** واستخدمت لذلك المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت نتائج الدراسة إلى أهم متطلبات تحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية قبل الجامعية في مصر على النّحو الآتي: أن يؤدي كل واحد من ذوي العلاقة دوره بشكل تكاملي مع الآخرين لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، ونشر ثقافة التطوير والتحسين في المجتمع المدرسي، ووضوح أهداف المؤسسة التعليمية ورسالتها التربوية ورسم السياسات العامة للمدرسة بالتعاون مع مجلس أمناء المدرسة وتحقيق الشراكة المجتمعية في إدارة التمويل، ووجود عدد كاف من الهيئتين الإدارية والتعليمية والعمل على تنمية هذه الموارد البشرية، وتوفير الموارد المادية والتجهيزات والوسائل التعليمية الملائمة، ووجود نظام لجمع المعلومات وتوثيقها، ووجود قواعد مالية واضحة، والعمل الجماعي وتفويض الصلاحيات وتفعيل دور جميع العاملين واستثمار قدراتهم والبعد عن المركزية في اتخاذ القرارات، والوقوف على احتياجات المستفيدين سواء أكانوا عاملين أم طلبة، وتحقيق توقعات المجتمع المحلي، ووجود تقويم ذاتي للأداء المؤسسي، ووجود مناهج دراسية بمستويات معيارية، وتأسيس نظم معلوماتية توظف التقنيات الحديثة، وإعادة النظر في أساليب التقويم التربوي، والتأكيد على تعاون العاملين كافة في تبني فلسفة إدارة الجودة، ووجود قيادة إدارية متميزة وبناء ثقافة تنظيمية إيجابية للتدريب المستمر، وتقديم التحفيز المادي والمعنوي.
- **وفي دراسة أخرى في السياق نفسه لرمضان وآخرون (2019)** هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الأداء المؤسسي في المدارس الثانوية في ضوء مدخل العلاقات الإنسانية؛ استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وطبقتها على عينة عشوائية مكونة من (400) مديرًا ومعلمًا من مجتمع مكون من جميع مديري ومعلمي المدارس الثانوية العامة في محافظة أسوان في مصر، وخلصت نتائج دراستهم إلى أن واقع العلاقات الإنسانية التي تنتهجها المدارس الثانوية في تطوير الأداء المؤسسي بحاجة إلى إعادة النظر من حيث مدى استعداد المدرسة الثانوية لاستخدام هذا المدخل لتطوير الأداء المؤسسي، وبناء على نتائجها، أوصى الباحثون بضرورة العمل على إعداد رؤية مستقبلية تخص تطوير الأداء المؤسسي في المدارس الثانوية من خلال إشراك جميع الأطراف من ذوي الصلة، والعمل على توفير بيئة داعمة للعمل الجماعي، وإشراك المعلمين والمديرين في إعداد بحوث إجرائية لرفع كفاءتهم في مواجهة المشكلات الميدانية، وإجراء تحديثات لبطاقات الوصف الوظيفي للعاملين في المدارس الثانوية والعمل على إكساب كل عضو في المدرسة المهارات اللازمة لعمله، ونشر ثقافة تطوير الأداء المؤسسي، وإعداد قواعد بيانات إلكترونية متكاملة لإدارة المدارس، وربط خطة التطور المهني للمعلمين في موضوعات تطوير الأداء المؤسسي، وبناء فريق خاص بالتطوير المهني، والاستفادة من التجارب الرائدة للدول المتقدمة، وتدريب قيادات المدارس الثانوية على مهارات التحفيز، وتصميم مؤشرات للإنجازات التي يقوم بها المعلمون.
- **في حين قدّم الصالحي (2018)** دراسة تناولت السمات الأساسية المميزة لقيادة البيئة الجاذبة في مدارس التعليم العام في منطقة القصيم في السعودية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، واعتمد الاستبانة أداة لجمع البيانات، وطُبقت على عينة عشوائية مكونة من (252)

وكيلًا، و(2211) معلمًا، و(254) مرشدًا، وخلصت نتائج دراسته إلى حصول جميع مجالات البيئة الجاذبة على درجة مرتفعة جدًا، وكان في مقدمتها مجال المعلمين والعاملين في المدرسة، وكشفت الدراسة عن مجموعة من الصفات المميزة لبيئة العمل الجاذبة. كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسط استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات المرحلة الدراسية والوظيفة، وبناء على نتائج الدراسة أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات أهمها: دعم المعلمين ماديًا ومعنويًا وتشجيعهم على التطور المهني، وإقامة الدورات التدريبية حول أهمية الجودة وأثرها على الأداء المدرسي، ومنح مدير المدرسة المزيد من الصلاحيات، ونشر ثقافة المشاركة المجتمعية.

- **وفيما يخص تحقيق جودة المدارس الثانوية باستخدام مدخل الجودة الشاملة فقد تناولها إبراهيم (2018)** في دراسته مُوَظِفًا المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقابلات مفتوحة عددها (115) على مجموعة من العاملين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، وخلصت نتائج دراسته إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لتحسين جودة المدارس الثانوية، صُنفت في عدة محاور من أهمها: إجراءات خاصة بالعمل المؤسسي داخل المدارس الثانوية العامة وتتمثل في: التوسع في البناء المدرسي وفق معايير الجودة العالمية، وتوفير أدوات ووسائل تكنولوجية حديثة، وتفعيل القوانين المدرسية التي تؤكد على تحسين أوضاع المعلمين المادية والمعنوية، وتفعيل الأنشطة الطلابية، وتطوير المناهج، ورفع القدرة المهنية للمعلمين، ووجود القيادة الفعالة في المدرسة، والاهتمام بمتابعة الأداء المدرسي، وزيادة عدد المعلمين المتخصصين في المدارس. وإجراءات أخرى خاصة بنظام الجودة في المدارس الثانوية ومنها: توفير الموارد المالية والمادية اللازمة لتحقيق الجودة، وتوفير الكوادر البشرية سواء من المعلمين أو الإداريين الأكفاء، ونشر ثقافة الجودة ومعايشتها على الواقع بعيدًا عن الجودة الورقية، والتأكيد على العمل الجماعي والمشاركة في تحقيق الجودة، وتكوين فرق العمل من جميع فئات العاملين، وفحص أداء المدارس الثانوية ومقارنتها بالمدارس الأخرى المنافسة.
- **في حين درس الهبيل وشلدان (2017)** في دراستهما أحد محاور الجودة المدرسية الهامة وحاولا التعرف على دور المساءلة الإدارية في قسم الرقابة الداخلية في مدارس غزة من وجهة نظر مديري المدارس، واستخدما المنهج الوصفي التحليلي في دراستهما، وضمت أدوات دراستهما استبانتين، أحدهما تخص المساءلة الإدارية والأخرى تخص الأداء الإداري، وطُبقت على عينة مسح شاملة لمجتمع مكون من (133) مديرًا ومديرةً من مدارس محافظة غزة، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين المساءلة الإدارية وتحسين الأداء الإداري. وبناء على نتائج الدراسة أوصى الباحثان بضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية للعاملين في المدارس وتنمية مهارات العاملين في قسم الرقابة الداخلية لتجديد أساليب المساءلة بما يتلاءم مع الاتجاهات الحديثة.
- **وتناولت قطب (2016)** في دراستها محورًا آخر من محاور الجودة المدرسية وحاولت التعرف إلى دور الإدارة التعليمية في تطوير المناخ المدرسي وتحسينه من وجهة نظر المديرين والمعلمين، واستخدمت المنهج الوصفي، واعتمدت على استبانةٍ طبُّقت على عينة عشوائية قوامها (468) فردًا منهم (38) مديرًا ومديرةً و(430) معلمًا ومعلمةً، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات المناخ المدرسي ودرجات ممارسة الإدارة التعليمية لمهامها. وبناء على نتائج الدراسة تم بناء تصور مقترح لتفعيل دور الإدارة التعليمية في تطبيق مهامها، وأوصت بتطبيق التصور المقترح، وزيادة الدعم للمعلمين والمديرين في المدارس، واختيار القيادات التعليمية على أساس الكفاءة وتطبيق الدمج بين المركزية واللامركزية في الإدارة التعليمية، ودعم مشاركة المجتمع المحلي لتطوير التعليم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج النوعي وذلك لفهم وتفسير الظاهرة المدروسة بشكل أعمق وأشمل، والكشف عن أبعادها والعلاقات التي تحكمها، إذ استخدمت الباحثة المقابلة كأداة للدراسة.

صدق المقابلة:

صدق المحكمين:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق المحكمين لأسئلة المقابلة من خلال عرضها قبل إجرائها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال الإدارة والعلوم التربوية بلغت (10) مديرين (ذكورًا وإناثًا)، للتأكد من أنها تتعلق بمفهوم القيادة المستدامة وممارستها. وطُلب منهم النظر فيها، وفيما إذا كانت تسأل عن مفهوم جودة أداء المدارس الحكومية في ضوء نمط القيادة المستدامة، وفيما إذا كانت مفهومة في لغتها، وواضحة في صياغتها، ومن ثم إضافة وحذف ما يرونه ضروريًا، مع إبداء ملاحظاتهم حولها، ومن ثم إرجاعها إلى الباحثة في غضون سبعة أيام. وبعد انتهاء المدة المحددة للمحكمين، استرجعت الباحثة أسئلة المقابلة متضمنة أراءهم وملاحظاتهم وتعديلاتهم عليها، إذ كان بعضها يتعلق بإعادة صياغة بعض الأسئلة من مثل: "ما هي الدروس المستفادة من جائحة كورونا؟" ليصبح بعد التعديل "كيف توظف الدروس والخبرات المستفادة من جائحة كورونا في إدارة مدرستك؟. وكذلك حذف السؤال: "كيف تعمل على تنمية القيادة لدى المجتمع المدرسي؟"، بسبب عمومية السؤال وكثرة تفرعاته كما أفاد بعض المحكمين". وبناء على هذه الملاحظات، فقد تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت المقابلة في صورتها النهائية مكونة من (15) سؤالًا بدلًا من (16) سؤالًا.

التأكد من المصداقية والموثوقية:

اتبعت الباحثة طرقًا متعددة، للتأكد من صحة وصدق المقابلات للحصول على تفسير دقيق للبيانات وتعزيز صحتها. بداية تم ترميز جميع الأفراد الذين أجريت معهم المقابلة بدل أسمائهم وبلغت من 1-19 رقم، ثم قامت الباحثة بتفريغ البيانات نصيًا على الورق، وذلك لضمان مصداقية النتائج. ثم عُقدت اجتماعات متكررة بين الباحثتين لتحقيق مناقشة الصدق (Argumentative Validity)، وتم الاتفاق على المجالات والمؤشرات الفرعية لكل منها. وللتأكد من الصدق التواصلي (Communicative validity)، قامت الباحثة بمراجعة البيانات المفرغة ورقيًا وعرضها على المشاركين في الدراسة، من أجل التأكد من مطابقتها لإجاباتهم، وقد أعربوا عن رضاهم الكامل عما أدلوا به من إجابات. وتأكيدًا لصدق الأداة قامت الباحثة بجمع البيانات حتى حد الإشباع، وبعد كتابة تقرير النتائج النوعية قامت الباحثة بالتأكد من الصدق التراكمي (Cumulative validity) وذلك من خلال مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة، وبحثت مدى انسجام النتائج مع مفهوم القيادة المستدامة وجودة الأداء المدرسي التي تم تناولها في الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بها، كما احتفظت الباحثة بالتسجيلات الصوتية للمقابلات وبالتفريغات النصية على الورق.

الموثوقية:

للتحقق من موثوقية المقابلة اتبعت الباحثة الطرق الآتية:

1. إجراء المقابلة وإعادة إجرائها (Test-Retest):

قامت الباحثة بإجراء المقابلة مرتين بعد فترة زمنية تقدر بأسبوعين على عدد من عينة المقابلة بلغت ما نسبته (30%) من المقابلات، وسألتهم الأسئلة نفسها، ثم حللت إجاباتهم فوجدتها متسقة بنسبة (0.833)، وهي نسبة مقبولة تربويًا.

2. التحقق من ثبات البيانات:

وتم ذلك من خلال ثلاثة طرق هي: تحليل الثبات عبر الأشخاص، وتحليل الثبات عبر الزمن، وتسجيل المقابلات. وفيما يلي تفصيل ذلك:

- تحليل الثبات عبر الأشخاص: إذ تم الاستعانة بإحدى الزميلات لتقوم بإعادة عملية التحليل والترميز لما نسبته (10%) من المقابلات ومن ثم تحديد المعايير والمؤشرات الفرعية، وقد تم حساب نسب الاتفاق بين نتائج التحليل الأول والثاني للمعايير والمؤشرات حسب معادلة هولستوي (88.8%).
- تحليل الثبات عبر الزمن: إذ قامت الباحثة بإعادة تحليل البيانات بعد مرور شهر من التحليل الأول لما نسبته (10%) من المقابلات، وكانت نسبة الاتفاق بين التحليل الأول والثاني للمعايير والمؤشرات حسب معادلة هولستوي (85.0%).
- تسجيل المقابلات: إذ تم إجراء التسجيل وسيلة لتعزيز ثبات المقابلات، تم تنفيذ المقابلة إلكترونيًا باستخدام برنامج مايكروسوفت "تيمز"، وتم تسجيلها بعد أخذ إذن المشاركين، وتمّ الاحتفاظ بالتسجيلات بنسخة MP3 لحين تحليلها ومناقشة النتائج، وتم تدوين النصوص بنفس لهجتها، ثم إجراء عملية مقارنة بين المكتوب والمسجل لتأكيد الدقة، ومراجعة مضمون المقابلات في كل وقت من خلال ميزة الاستماع المتكرر لها للتأكد من أن نسبة الخطأ تكاد تكون معدومة.

عينة الدراسة:

تم اختيار (19) مديرًا ومديرةً منهم (7) من الذكور و(12) من الإناث من مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديريات شمال الضفة الغربية من فلسطين بالطريقة القصدية، وذلك بالتعاون مع منسقي البحث والتطوير في مديريات التربية والتعليم المستهدفة، ممن تنطبق عليهم الشروط والمعايير الآتية: مدير/ة مدرسة متميز قادر على توظيف التكنولوجيا بدرجة متوسطة إلى عالية، تتراوح خبرته ما بين (10-15 سنة في التربية والتعليم، ولديه حب المبادرة، ولديه مهارات اتصال وتواصل عالية، واستخدمت الرموز(م1- م19) للدلالة على المشاركين حيث يرمز الحرف (م) إلى كلمة مقابلة والرقم المرفق إلى رقم المقابلة مرتبة حسب تاريخ إجرائها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في شمال الضفة الغربية من فلسطين، البالغ عددهم حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2022/2021 (861) مديرًا ومديرةً كان منهم: (395) ذكورًا ، و(466) إناثًا.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الإحصاء النوعي (Qualitative Statistics) لتحليل استجابات العينة المقصودة على أسئلة المقابلة، وتفسيرها وإلقاء الضوء عليها في إطار الأدب التربوي للقيادة المستدامة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تحليل إجابة المشاركين في المقابلات باستخدام التحليل المواضيعي (Thematic analysis) للوصول لأهم المعايير والمؤشرات اللازمة لتطوير جودة أداء المدارس الحكومية في مديريات شمال الضفة الغربية في ضوء نمط القيادة المستدامة، وتم اتباع الأساس الآتي في تنظيم النتائج: المجال الأول الرئيس، المجال الفرعي، المعيار، المؤشرات. خلصت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج من أهمها؛ يمكن تطوير جودة أداء المدارس الحكومية في مديريات شمال الضفة الغربية في ضوء نمط القيادة المستدامة، من خلال عدة مجالات رئيسية وأخرى فرعية، وهي:

المجال الأول الرئيس: القدرة المؤسسية

المجال الفرعي الأول: التخطيط الاستراتيجي

أجمع المشاركون في المقابلات بنسبة (100%) بأن عملية التخطيط هي أساس العمل الناجح وخاصة في المؤسسات التعليمية، وفيما يتعلق بقناعتهم حول إجراء عملية التقويم الذاتي فقد أشار 90% من المشاركين في الدراسة اعتمادهم عليها بالإضافة إلى التحليل البيئي، في حين أشار (10%) من المشاركين إلى اعتمادهم على التحليل البيئي فقط. وفيما يلي مجموعة المعايير والمؤشرات المستخلصة من نتائج المقابلات في هذا المجال:

المعيار الأول: تشكيل فريق التطوير المدرسي.

المؤشرات	- يوجد فريق تطوير محدد في المدرسة. - تشارك الأطراف المعنية بالعملية التعليمية في فريق التطوير المدرسي.

المعيار الثاني: إجراء التقويم الذاتي للمدرسة.

المؤشرات	- يتم إشراك جميع الأطراف في عملية التقويم الذاتي للمدرسة. - يتم تنفيذ التقويم الذاتي للمدرسة. - يتم ترتيب نتئج التقويم الذاتي تنازليًا حسب الأولوية.

المعيار الثالث: إجراء التحليل البيئي وفق نموذج سوات (SWOT).

المؤشرات	- يتم تنفيذ التحليل البيئي للمدرسة. - يتم وضع الإجراءات التنفيذية المناسبة لكل بند من البنود.

المعيار الرابع: وجود خطة تشغيلية.

المؤشرات	- يتم ترتيب احتياجات المدرسة حسب الأولويات. - يتم وضع الخطة بناء على نتائج التقويم الذاتي للمدرسة. - يتم وضع الخطة بناء على نتائج التحليل البيئي للمدرسة. - يتم اعتماد نتائج تقويم خطة العام السابق في بناء الخطة الجديدة. - يتم اعتماد تقارير مديرية التربية والتعليم عن واقع المدرسة في السنة السابقة.

المعيار الخامس: وضع الرؤية والرسالة.

المؤشرات	- وجود وثيقة محددة ومعلنة وواضحة لرؤية المدرسة ورسالتها. - يشارك في صياغة رؤية المدرسة ورسالتها جميع الأطراف المعنية في العملية التعليمية.

المجال الفرعي الثاني: تفعيل الشراكة المجتمعية

عبر المشاركون في الدراسة عن أهمية تفعيل الشراكة المجتمعية مع المجتمع المحلي ودوره في دعم المدرسة لتحقيق أهدافها، إذ أشار المشاركون في الدراسة بنسبة (90%) إلى أهمية مساهمة المجتمع المحلي بأفراده ومؤسساته في تطوير التعليم وتحقيق أهدافه داخل المدرسة، بينما أظهرت آراء بقية المشاركين وبنسبة (10%) أن العلاقة مع المجتمع المحلي هي علاقة شكلية وخاصة مجالس أولياء الأمور، واتفق المشاركون في الدراسة وبنسبة (100%) بأن المدرسة تُعتبر مركز للنشاطات الثقافية والاجتماعية للمجتمع المحلي المحيط بها. أما من ناحية اسهامات المجتمع المحلي في دعم المدرسة ومشاركتها في الأنشطة المختلفة ومساعدتها في تحقيق أهدافها وسد احتياجاتها؛ يرى 85% من مديري المدارس المشاركين في الدراسة أن مؤسسات المجتمع المحلي بما تحتويه من نوادي وجمعيات وجامعات وأفراد ومؤسسات مجتمع مدني ومؤسسات حكومية ومجالس محلية وغيرها من المؤسسات تقدم الكثير في خدمة العملية التعليمية التعلمية من حيث الدعم المادي والعيني للمدرسة. وفيما يلي مجموعة المعايير والمؤشرات المستخلصة من نتائج المقابلات في هذا المجال:

المعيار الأول: دراسة مدير المدرسة لطبيعة المجتمع المحيط به.

المؤشرات	- دراسة خصائص المجتمع المحيط بالمدرسة. - دراسة العادات والتقاليد والأعراف السائدة في المجتمع المحيط بالمدرسة. - تشكيل قاعدة بيانات عن أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي التي يمكن الاستفادة منهم. - اختيار أفراد من المجتمع المحلي بعناية للمشاركة في عملية التخطيط.

المعيار الثاني: بناء ثقافة داعمة للشراكة المجتمعية.

المؤشرات	- وضع خطة للتوعية بأهمية المشاركة المجتمعية في ضوء رؤية المدرسة ورسالتها. - توثيق الإنجازات المشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

المعيار الثالث: قدرة مدير المدرسة على الاتصال والتواصل الفعال.

المؤشرات	- بناء جسور الثقة مع المجتمع المحلي. - مشاركة المجتمع المحلي في تخطيط وتنفيذ الأهداف. - مشاركة المجتمع المحلي في صناعة بعض القرارات. - ارتباط المدرسة بعلاقة حقيقية ووطيدة مع المجتمع المحلي.

المعيار الرابع: مساندة المجتمع المحلي للمدرسة.

المؤشرات	- فعالية مجلس أولياء الأمور في المدرسة. - حضور أولياء الأمور للاجتماعات المدرسية. - تقديم المجتمع المحلي للدعم المادي للمدرسة. - تقديم المجتمع المحلي التبرعات العينية للمدرسة. - مشاركة المجتمع المحلي في تحسين مستوى تحصيل الطلبة. - مساهمة مؤسسات المجتمع المحلي في رعاية شؤون الطلبة.

المعيار الخامس: مساندة المدرسة للمجتمع المحلي.

المؤشرات	- إشراك المجتمع المحلي في الفعاليات والأنشطة داخل المدرسة. - فتح أبواب المدرسة ومرافقها المختلفة للمجتمع المحلي. - تنفيذ حملات تطوعية تخدم المجتمع المحلي. - الانفتاح على المجتمع المحلي ومشاركته في مناسباته.

المجال الفرعي الثالث: إدارة الموارد المادية والبشرية بفاعلية

أشار (50%) من العينة المستطلعة آراؤهم إلى أن دراسة الاحتياجات المدرسية في بداية العام الدراسي من أجل وضع الموازنة التقديرية هي من الأمور المهمة التي يجب على مدير المدرسة القيام بها، وأعرب (55%) من المشاركين في الدراسة عن معاناتهم من مشكلة اكتظاظ الصفوف، وأشاروا إلى حاجتهم إلى غرف صفية أكبر لتلبية احتياجاتهم، بينما ذكر (45%) من المستطلع آراؤهم إلى كفاية الغرف الصفية في مدارسهم من حيث العدد والمساحة كون مدارسهم حديثة البناء. كما أشار (68%) من المشاركين في الدراسة إلى توفر غالبية المرافق المدرسية المطلوبة، فيما ذكر (32%) من المشاركين في الدراسة أن البناء المدرسي لديهم قديم، ولا تتوافر فيه المرافق المدرسية المطلوبة، وأعربوا عن حاجتهم سنويًا للقيام بأعمال الصيانة وإعادة تأهيل بعض المرافق والغرف الصفية وأعمال التوسعة وتوفير الأثاث اللازم. أما فيما يتعلق بالموارد البشرية في المدرسة، فقد أجمع (85%) من المشاركين إلى أن إدارة الموارد البشرية تُعتبر أصعب من الموارد المادية، وفيما يلي المعايير والمؤشرات المستخلصة من نتائج المقابلات في هذا المجال:

المعيار الأول: إدارة الموارد المالية بفعالية.

المؤشرات	- دراسة وتحديد مصادر الموارد المالية للمدرسة. - دراسة الاحتياجات المدرسية. - وضع تصور مبدئي حول حاجة المدرسة لأعمال الصيانة. - وضع تصور حول اللوازم والمشتريات مرتبة حسب الضرورة. - وضع الموازنة التقديرية للمدرسة. - الأمور المالية دقيقة وموثقة وتتسم الشفافية.

المعيار الثاني: إدارة الموارد البشرية بفعالية.

المؤشرات	- تلبية احتياجات الموارد البشرية. - بناء ثقافة تنظيمية واضحة المعالم مع الهيئة التدريسية والإدارية. - تطبيق آليات قياس وتقويم كفاءة الموارد البشرية. - وجود خطة تطوير مهني محددة للمعلمين في المدرسة.

المعيار الثالث: ملاءمة المبنى المدرسي وتفعيله.

المؤشرات	- استيفاء المبنى المدرسي للمواصفات والمعايير التربوية والهندسية المطلوبة. - استيفاء المبنى المدرسي لمواصفات الأمن والسلامة، ومتطلبات استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة. - حاجة البناء المدرسي للصيانة وتأهيل الصفوف وأعمال التوسعة. - توافر المرافق المدرسية اللازمة لممارسة الأنشطة التعليمية والتربوية. - توظيف المبنى المدرسي لخدمة العملية التعليمية.

المجال الفرعي الرابع: إدارة برامج التعليم والتعلم في المدرسة

اتفق المشاركون في الدراسة وبنسبة (100%) بأن إدارة أي برنامج تعليمي يتضمن إدارة أداء طرفي العملية التعليمية وهما: المعلم والطالب، وفيما يتعلق بإدارة الطلبة؛ فقد أشار المشاركون بالدراسة وبنسبة (75%) إلى أنهم يعملون على دمج الطلاب في أنشطة مدرسية لتحسين تعلمهم. وفيما يلي مجموعة المعايير والمؤشرات المستخلصة من نتائج المقابلات في هذا المجال:

المعيار الأول: إدارة أداء المعلم.

المؤشرات	- وجود جدول حصص أسبوعي ومتابعته مع المعلمين. - توفر الخطط السنوية ومتابعتها بشكل دوري. - وجود جدول للزيارات الصفية الإشرافية للمعلمين وتنفيذه. - توثيق التقارير الإشرافية للمعلم ومناقشة سير الحصة معه. - وجود جدول زيارات تبادلية بين المعلمين داخل المدرسة وخارجها وتوثيقها. - تخطيط الاجتماعات وتنفيذها ومتابعة نتائجها. - تزويد المعلم بالتغذية الراجعة حول أدائه. - وجود برامج لتحسين أداء المعلم بناء على نقاط الضعف الموجودة لديه. - متابعة الشؤون الإدارية للمعلمين. - تفعيل المعلمين لأساليب واستراتيجيات حديثة في التدريس. - متابعة طرق التقويم التي يتبعها المعلم في تقويم الطالب. - تفعيل المعلم للوسائل التعليمية، وإدارته للمرافق التعليمية المتوفرة داخل المدرسة. - متابعة تحليل نتائج الامتحانات وبناء الخطط العلاجية. - متابعة ما تم قطعه من المنهاج مع كل معلم. - متابعة المعلم لأعمال الطلبة الكتابية. - مساءلة المعلم في حال حدث خلل في التزامه بالقوانين والأنظمة المدرسية.

المعيار الثاني: إدارة أداء الطالب.

المؤشرات	- متابعة حضور وغياب الطلبة ومغادرتهم. - متابعة المشكلات السلوكية للطلبة. - متابعة تحصيل الطلبة عملية مستمرة ومنظمة داخل المدرسة. - متابعة المشكلات الأكاديمية للطلبة. - متابعة أثر الخطط العلاجية على الطلبة. - توثيق نتائج تحصيل الطلبة وتزويدهم بالشهادات المدرسية. - دمج الطلبة في الأنشطة المدرسية المختلفة لتحسين عملية تعلمهم. - تحفيز الطلبة وتكريمهم بناء على نتائجهم. - عقد اجتماعات دورية مع أولياء أمور الطلبة لمناقشة نتائج أبنائهم وتحسينها. - تفعيل دور المرشد التربوي في تحسين مستوى تحصيل الطلبة.

المجال الفرعي الخامس: وجود نظام للمساءلة في المدرسة

أجمع المشاركون في الدراسة وبنسبة (100%) على أهمية نظام المساءلة في نجاح المؤسسة التعليمية، وأظهرت آراء المشاركين في الدراسة وبنسبة (85%) أن المساءلة الفعلية في مدارسهم تقتصر على التنبيه الشفوي في معظم الحالات، أما النسبة المتبقية وهي (15%) من المشاركين فقد أعربوا عن

اضطرارهم أحيانًا إلى توجيه كتب خطية للمعلم في حال حدث تكرار للسلوك المخالف، أو أنهم يقومون برفع كتاب خطي لمديرية التربية والتعليم وهذه الحالة نادرة الحدوث. وفيما يلي مجموعة المعايير والمؤشرات المستخلصة من نتائج المقابلات في هذا المجال:

المعيار الأول: وجود نظام لمساءلة المعلم.

المؤشرات	- وجود وصف وظيفي واضح للمهام المناطة به. - وجود نظام مساءلة واضح ومحدد يتم اطلاع المعلمين عليه. - التسلسل في تطبيق نظام المساءلة عند وجود خلل في أداء المعلم. - توثيق المساءلة في ملف المعلم.

المعيار الثاني: وجود نظام لمساءلة الطالب.

المؤشرات	- تنفيذ إجراءات وقائية في بداية العام الدراسي. - وجود وثيقة تضم تعليمات الانضباط المدرسي. - عقد اجتماعات لأولياء أمور الطلبة لاطلاعهم على وثيقة الانضباط المدرسي. - رصد وتوثيق مخالفات الطلبة حسب ما جاء في الوثيقة. - التواصل مع ولي الأمر واطلاعه على المخالفات ان لزم.

المعيار الثالث: تقييم الأداء.

المؤشرات	- وجود معايير واضحة لتقييم أداء المعلم. - وجود سياسة معلنة لمتابعة أداء المعلم من بداية العام الدراسي داخل المدرسة. - وجود سجلات لتوثيق متابعة المعلم. - وجود معايير واضحة لتقييم أداء الطلبة. - وجود السجلات لتوثيق تقييم أداء الطلبة.

المعيار الفرعي السادس: جودة أداء المدرسة

أشار المشاركون في الدراسة وبنسبة (82%) إلى امكانية اعتماد نتائج الثانوية العامة للاستدلال على جودة التعليم في المدرسة، كما أشار المشاركون في الدراسة وبنسبة (70%) إلى وجود أقسام متخصصة في مديرية التربية والتعليم لمتابعة جودة أداء المدرسة بشكل عام وجودة أداء المدير بشكل خاص، في حين أشار (30%) من المشاركين في الدراسة إلى أنه لم يتم زيارة مدارسهم من قبل اللجان الرقابية وبعض الأقسام في مديرية التربية والتعليم منذ فترة طويلة، مما قد يؤثر سلبًا على عملهم، إذ أشاروا إلى أن غياب الرقابة المالية والإدارية وقصور عملية المتابعة، يؤدي إلى تعطيل عمل المدير أو تأخير أداءه لبعض المهام. وفيما يلي مجموعة المعايير والمؤشرات المستخلصة من نتائج المقابلات في هذا المجال:

متابعة جودة أداء المدرسة.

المؤشرات	- جودة نتائج الطلبة نهاية العام الدراسي بما فيها نتائج الثانوية العامة. - نتائج الاختبارات الموحدة والاختبارات الدولية. - تقارير المشرفين التربويين عن مستوى التحصيل الدراسي وعن أداء المعلمين في المدرسة. - تقارير الأقسام المختلفة في مديرية التربية والتعليم عن أداء المدرسة كلٌ حسب اختصاصه. - تقارير متابعة أداء مدير المدرسة من قبل قسم جودة الأداء المدرسي. - التقارير والكتب الرسمية التي يقدمها مدير المدرسة عن واقع مدرسته في نهاية العام الدراسي.

اتفقت نتائج المجال الرئيسي الأول (القدرة المدرسية) مع نتائج دراسة الشريف وشعبان (2022) إذ توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين ممارسة التخطيط الاستراتيجي وتحسين جودة الأداء المؤسسي، ونتائج دراسة إبراهيم (2018) التي توصلت إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لتحسين جودة المدارس منها: وجود قيادة فعالة، وتوفير الموارد المالية والمادية اللازمة لتحقيق الجودة، وعقد ورشات تدريبية تضم أهم الأساليب الإدارية الحديثة، وإنشاء قواعد بيانات محوسبة للمدارس وتفعيل الأنشطة الطلابية، ونتائج دراسة الهبيل وشلدان (2017) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين المساءلة الإدارية وتحسين الأداء المؤسسي، ودراسة كوك (Cook, 2014) التي أشارت نتائجها إلى إمكانية زيادة مساهمة المعلمين في تطبيق القيادة المستدامة في مدارسهم من خلال تعزيز نظام المساءلة.

المجال الرئيسي الثاني: الفاعلية المؤسسية التعليمية.

المجال الفرعي السابع: الرعاية الشمولية للطالب.

أجمع المشاركون في الدراسة وبنسبة (100%) أهمية رعاية النواحي الصحية للطلبة، كما أجمع المشاركون وبنسبة (100%) على أهمية دور المرشد التربوي في المدرسة في رعاية الجوانب النفسية للطلبة. ومن حيث تقييم الطلبة، يرى المشاركون في الدراسة وبنسبة (100%) أن دور مدير المدرسة هو

العمل على متابعة عملية تقويم المعلم للطالب. وقد أشار المشاركون في الدراسة الحالية وبنسبة (35%) أنهم يتابعون مع المعلم وضع أسئلة الاختبارات التحصيلية وفق جدول للمواصفات قبل تطبيق الاختبار على الطلبة، كما أشار غالبيتهم وبنسبة (85) إلى أن تقويم الطالب يعتمد على جانبين هما: التقويم الأصيل، بالإضافة إلى التقويم البديل. وفيما يلي مجموعة المعايير والمؤشرات المستخلصة من نتائج المقابلات في هذا المجال:

المعيار الأول: رعاية الجوانب الصحية للطلبة.

المؤشرات	- توفير البيئة الفيزيقية الملائمة للطلبة.
	- تنفيذ أنشطة صفية ولا صفية تعزز الجوانب الصحية للطلبة.
	- عمل فحوصات طبية بالتعاون مع وزارة الصحة ومتابعتها.
	- متابعة ملفات الطلبة الصحية.
	- تنفيذ الأنشطة الرياضية المختلفة.
	- متابعة اهتمام الطلبة بمظهرهم العام والنظافة الشخصية.
	- متابعة جودة الخدمة المقدمة من المقصف المدرسي.
	- تشكيل اللجان الصحية في المدرسة وتفعيل عملها.
	- رصد ومتابعة الحالات التي تعاني من مشاكل صحية مزمنة.
	- متابعة نظافة المدرسة بشكل دوري وبالذات الوحدات الصحية.
	- عقد الورشات التثقيفية الصحية للطلبة.

المعيار الثاني: رعاية الصحة النفسية للطلبة.

المؤشرات	- توفير بيئة تنمي مواهب الطلبة وهواياته.
	- تفعيل دور المرشد التربوي.
	- توفير بيئة تعزز انتماء الطلبة للمجتمع المدرسي.
	- عناية المعلمين بالناحية النفسية للطالب.
	- القضاء على حالات العنف على اختلاف أشكالها وأنواعها.
	- دمج الطلبة الذين يعانون من الانطوائية والخجل مع زملائهم.
	- الحد من التنمر المدرسي بين الطلبة.
	- توفير غرف التفريغ النفسي داخل المدارس.
	- تفعيل حصص الفن والرياضة للطلبة.
	- تنفيذ الرحلات العلمية والترفيهية للطلبة.

المعيار الثالث: رعاية النواحي الاجتماعية للطلبة.

المؤشرات	- توفير أنشطة صفية ولا صفية تصقل شخصية الطالب.
	- متابعة المرشد لطبيعة العلاقات التي تسود المجتمع المدرسي.
	- رصد الحالات الاجتماعية داخل المدرسة ومتابعتها.
	- تشكيل لجنة أصدقاء المدرسة للمساندة في دعم الحالات الاجتماعية.
	- تشكيل اللجان المدرسية المختلفة.
	- عقد الاجتماعات الدورية مع أولياء الأمور لدعم الطلبة.
	- توفر آلية للتواصل عن بعد مع أولياء الأمور.
	- تنفيذ أنشطة تطوعية بالتعاون مع المجتمع المحلي.

المعيار الرابع: متابعة تقويم الطلبة.

المؤشرات	- وجود أسس تقويم واضحة من قبل وزارة التربية والتعليم.
	- سير عملية تقويم الطلبة بشكل صحيح وفق الآليات المعتمدة.
	- وجود تعليمات واضحة بخصوص عمليات النجاح والرسوب للطلبة.
	- وجود أسس توضح مواصفات الاختبار الجيد.
	- مراعاة الاختبارات التحصيلية لمواصفات الاختبار الجيد.
	- تفعيل السجلات الرسمية والجانبية لاحتساب علامات الطلبة وفق الأسس والتعليمات.
	- تحليل لنتائج الطلبة بالتعاون مع معلم المادة.
	- تحليل لأثر الخطط العلاجية للمشكلات التحصيلية على تحصيل الطلبة.
	- الشراكة مع أولياء الأمور في تحسين مستوى تحصيل أبنائهم.
	- وجود أسس واضحة مفعلة لاعتماد التقويم البديل للطالب.
	- تقييم الجانب القيمي والوجداني للطالب من خلال سلوكياته.

المجال الفرعي الثامن: تقييم أداء المعلم

اتفق المشاركون وبنسبة (100%) بأن تقييم أداء المعلم لا يقتصر فقط على قيامه بالأعمال الكتابية الموكلة إليه، كما أشار 65% من المشاركين في الدراسة إلى أنهم يميلون إلى تقييم المعلم في نهاية كل فترة دراسية، بينما أشار 30% منهم إلى أن تقويم أداء المعلم هو عملية مستمرة، وأعربوا عن عدم قناعتهم بالتقويم الشهري، أما 5% من المشاركين فقد أشاروا إلى أنهم يقومون بتقييم المعلم بشكل فصلي أو سنوي فقط. وفيما يلي مجموعة المعايير والمؤشرات المستخلصة من نتائج المقابلات في هذا المجال:

المعيار الأول: الأعمال الكتابية.

المؤشرات	- توفر الأعمال الكتابية المطلوبة. - جودة الأعمال الكتابية المقدمة من قبل المعلم.

المعيار الثاني: المهارات التعليمية.

المؤشرات	- توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم. - القدرة على تصميم وإدارة الحصص الافتراضية. - المشاركة في المسابقات والأنشطة التربوية. - تفعيل الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التعليم. - مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة. - نتائج تحصيل الطالب في مادته. - تقديم المعلم للمبادرات التربوية.

المعيار الثالث: المهارات الإنسانية.

المؤشرات	- تقييم علاقة المعلم مع طلبته. - تقييم علاقة المعلم مع زملائه. - تقييم علاقة المعلم مع مدير المدرسة. - تقييم علاقة المعلم مع المشرف التربوي. - تقييم علاقة المعلم مع أولياء الأمور.

المعيار الرابع: المهارات الفنية.

المؤشرات	- إدارة الصف وتنظيمه. - القدرة على وضع الخطط المختلفة بأنواعها والتزامه بها. - الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية. - القدرة على جعل الطالب منخرطاً في العملية التعليمية. - القدرة على توظيف المعلومات المتعلمة في الحياة اليومية. - توفير بيئة داعمة ومحفزة داخل الصف. - الحرص على التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة.

المعيار الخامس: الانضباط واحترام القوانين المدرسية.

المؤشرات	- التزام المعلم في الأوقات المحددة للدوام. - التزام المعلم في المناوبة. - الاستثمار الأمثل لوقت الحصة. - الانتماء للمدرسة والمهنة. - الالتزام بحضور الدورات التدريبية المدعو لحضورها. - التزام المعلم بالأنظمة والقوانين المنظمة لعلاقات المجتمع المدرسي. - ابتعاد المعلم عن العنف بجميع أشكاله.

المعيار السادس: سمات المعلم الشخصية.

المؤشرات	- القدرة على جذب انتباه الطلبة. - امتلاك المعلم للسمات الشخصية التي تقوي علاقته بطلبته. - وجود بعض المواهب لدى المعلم والاستفادة منها. - وجود سمة الإبداع لدى المعلم وتوظيفها في المبادرات.

المجال الفرعي التاسع: جودة المناهج المدرسية

أجمع المشاركون في الدراسة وبنسبة (95%) على أن المناهج الحالية تحتاج إلى تطوير وتحديث، بينما عبر (5%) منهم عن رضاهم الكامل عن المناهج الحالية. وفيما يلي مجموعة المعايير والمؤشرات المستخلصة من نتائج المقابلات في هذا المجال:

المعيار الأول: جودة المناهج الدراسية.

المؤشرات	- ملاءمة المعلومات والأنشطة المتضمنة في الكتاب مع المدة الزمنية للعام الدراسي.
	- ملاءمة المناهج للخصائص النمائية للطلبة في كافة المراحل الدراسية.
	- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
	- مراعاة الشمولية لجميع جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية.
	- مواكبة الحداثة في الموضوعات العلمية المطروحة.
	- محاكاة الواقع ومناسبة روح العصر.
	- وجود مناهج محوسبة الكترونية منها.
	- تنمية المهارات العقلية العليا مثل الاكتشاف والابتكار.
	- تنمية مهارات التعلم الذاتي.
	- تعزيز الهوية الوطنية المميزة للشعب الفلسطيني.
	- ربط المعلومات العلمية بالحياة العملية.
	- بناء أدلة تعليمية تفاعلية مساندة للمنهاج.
	- التكامل بين المراحل الدراسية.
	- الإخراج الفني للكتاب المدرسي.

المعيار الثاني: توافر ممارسات داعمة للمنهاج الدراسي.

المؤشرات	- تحفيز مدير المدرسة المعلمين على إثراء المنهاج.
	- تكليف مدير المدرسة المعلمين بتقييم المنهاج من حيث نقاط القوة والضعف.
	- تنفيذ أنشطة صفية ولاصفية تخدم المنهاج.
	- اقتراح أفكار تطويرية للمنهاج بالتعاون ما بين مدير المدرسة والمعلم المتخصص.
	- المساهمة في حوسبة مصادر تعليمية مساندة لتعلم الطلبة.
	- إجراء الأبحاث والدراسات لتقويم محتوى المناهج.

المجال الفرعي العاشر: توفير المناخ التربوي

أجمع المشاركون في الدراسة الحالية وبنسبة (100%) أن توفير بيئة مدرسية آمنة وداعمة وجاذبة ومريحة للطالب هو أمر مهم للغاية، وفيما يلي مجموعة المعايير والمؤشرات المستخلصة من نتائج المقابلات في هذا المجال:

المعيار الاول: توفير بيئة فيزيقية مناسبة للطلبة.

المؤشرات	- عمل صيانة دورية للمدرسة للتأكد من جاهزيتها.
	- توفر السلامة والأمان في كافة مرافق المدرسة.
	- جاهزية الملاعب والساحات المدرسية ونظافتها.
	- تواجد المساحات الخضراء في المدرسة.
	- توفر الإضاءة والتهوية الكافية.
	- توفر الخدمات مثل شبكات الماء والكهرباء.
	- توفر بيئة صفية محببة وجاذبة للطلاب.
	- توفر الأجهزة والأثاث واللوزام لخدمة العمل المدرسي.
	- متابعة نظافة المدرسة بشكل دوري وبالذات الوحدات الصحية.
	- توفر خدمات الهاتف والانترنت في المدرسة.

المعيار الثاني: تفعيل الأنشطة الصفية واللاصفية.

المؤشرات	- وجود خطة للأنشطة تلبي احتياجات الطلبة.
	- تنفيذ أنشطة تسهم في صقل شخصية الطالب.
	- تنفيذ نشاطات بدنية لدعم النواحي الصحية للطلبة.
	- تفعيل الإذاعة المدرسية اليومية.
	- المشاركة في الأنشطة التربوية الخارجية.
	- تنفيذ المسابقات والأنشطة التربوية المختلفة.
	- تنفيذ نشاطات ترفيهية وتفريغ نفسي للطلبة.
	- تنفيذ أنشطة مدعمة لأهداف لمنهاج المدرسي.
	- تفعيل المجتمع المحلي في مساندة تنفيذ الأنشطة.

المعيار الثالث: توفير بيئة داعمة لعملية التعليم والتعلم.

المؤشرات	- وجود آليات للإرشاد الأكاديمي للطلبة. - ايجاد أساليب لمساندة تعلم الطلبة. - توفير بيئة اجتماعية تيسر عملية التعليم والتعلم. - التواصل الفعال مع أولياء الأمور لعلاج المشاكل السلوكية والأكاديمية للطالب.

المعيار الرابع: خلو المدرسة من العنف بأشكاله.

المؤشرات	- الالتزام بالقوانين والضوابط التي تحكم العلاقات المدرسية. - تحديد صلاحيات ومسؤوليات كل الأطراف ذات العلاقة. - توفر جو يسوده الهدوء والطمأنينة والاستقرار في المدرسة. - وجود علاقات قائمة على المحبة والاحترام المتبادل. - إحساس الطالب بالأمان والثقة في المجتمع المدرسي. - توفر جو من الحرية في التعبير عن الرأي.

المعيار الخامس: الثقافة التنظيمية السائدة.

المؤشرات	- توفر جو أسري مترابط بين جميع أفراد المجتمع المدرسي. - بناء العلاقات في المدرسة على أساس العدل وعدم التميز. - بناء جسور ثقة بين أفراد المجتمع المدرسي. - تلمس احتياجات المعلمين وتحسس مشاكلهم. - مشاركة مديري المدارس المعلمين في المناسبات الاجتماعية الخاصة بهم. - خلق بيئة من التعاون بين المدرسة والبيت للوصول بالطلبة إلى المستويات المرغوبة. - عمل اجتماعات دورية مع أولياء الأمور لتحسس مشكلات الطلاب الأكاديمية والنفسية والصحية والاجتماعية وومحاولة حلها.

المجال الفرعي الحادي عشر: تفعيل التكنولوجيا في المدرسة

أجمع المشاركون في الدراسة الحالية وبنسبة (100%) على أهمية تفعيل التكنولوجيا في المدارس على كافة الجوانب، وقد أشار (85%) منهم إلى أن غالبية أعمالهم محوسبة، أما (15%) منهم فقد ذكروا أنهم على الرغم من عدم تمكنهم الكامل من استخدام التكنولوجيا الا أنهم استطاعوا بالتعاون مع معلمي التكنولوجيا والسكرتير في المدرسة من حوسبة أعمالهم. وفيما يلي مجموعة المعايير والمؤشرات المستخلصة من نتائج المقابلات في هذا المجال:

المعيار الأول: توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية.

المؤشرات	- توفر شاشات عرض وطابعات وميكروفون وغيرها من الأجهزة الالكترونية. - توفير أجهزة اللاب توب لكافة الكادر المدرسي. - توفير الألواح الذكية التفاعلية وأجهزة العرض. - توفر شبكات انترنت في المدارس. - تدريب المعلمين وتطوير مهاراتهم التكنولوجية. - تفعيل الواجبات الالكترونية على برنامج الايسكول. - تفعيل المهمات التعليمية للطلاب واستلامها باستخدام منصة التيمز. - استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في التعليم كالمسنجر والواتساب. - حوسبة المادة الدراسية وتوزيعها على أقراص مضغوطة (CD) للطلبة. - اثراء المحتوى التعليمي من خلال استخدام مصادر التعلم المفتوحة والموجودة على شبكة الانترنت كالفيديوهات التعليمية والصوتيات وغيرها. - متابعة الطلبة لفضائية فلسطين التعليمية. - تفعيل استخدام البوابة التعليمية الفلسطينية.

المعيار الثاني: توظيف التكنولوجيا في الإدارة المدرسية.

المؤشرات	- تجهيز الخطط بشكل الكتروني. - الاحتفاظ بالملفات والنماذج والتقارير بشكل الكتروني. - استخدام التكنولوجيا في حصر اللوازم والعهد. - استخدام التكنولوجيا في آلية إعطاء الكتب واسترجاعها. - استخدام البرامج الالكترونية في الاجتماعات الدورية التي يتم عقدها مع المعلمين. - وجود صفحات تواصل اجتماعي خاصة بالمدرسة وتفعيلها. - تفعيل برامج لإدارة شؤون الموظفين. - تفعيل البرنامج الإداري بيئة التواصل الالكتروني الايسكول. - استخدام التكنولوجيا في أرشفة الأعمال اليومية وفي صفوفهم الدراسية.

المجال الفرعي الثاني عشر: تقييم رضا أفراد المجتمع المدرسي عن أداء المدرسة.

أشار المشاركون في الدراسة وبنسبة (100%) إلى أهمية تقييم رضا المعلمين والطلبة وأولياء الأمور. وفيما يلي مجموعة المعايير والمؤشرات المستخلصة من نتائج المقابلات في هذا المجال:

تقييم رضا المعلمين عن أداء المدرسة.

المؤشرات	- استمارة التقويم الذاتي للمدرسة. - الاجتماعات الدورية الجماعية والفردية. - سعي المعلم للتطور المهني. - طبيعة العلاقات التي تسود المجتمع المدرسي. - اندماج المعلمين والعمل بروح الفريق الواحد معهم. - تنفيذ المعلم للمهام الموكلة له. - دافعية المعلم وحماسه وانتمائه اتجاه المدرسة. - نسبة الغياب والحضور للمعلم. - مشاركة المعلم في تنفيذ الأنشطة والفعاليات في المدرسة.

تقييم رضا الطلبة عن أداء المدرسة.

المؤشرات	- استمارة التقويم الذاتي للمدرسة. - الاجتماعات الدورية الجماعية والفردية. - الملاحظة المباشرة في الحصص الصفية والساحات. - مؤشر الحضور والغياب للطلبة. - اهتمام الطالب برضا المعلم أو المدير. - حب الطالب للمدرسة وحماسه وتفاعله وتعاونه في المدرسة. - التزام الطلبة بأداء واجباتهم. - قلة المشاكل السلوكية داخل المدرسة. - اقبال الطلبة على المشاركة في الأنشطة المدرسية والإذاعة المدرسية والفعاليات المختلفة. - حرصهم على الانضباط المدرسي والالتزام بالقوانين المدرسية.

تقييم رضا أولياء الأمورعن أداء المدرسة.

المؤشرات	- استمارة التقويم الذاتي للمدرسة. - الاجتماعات الدورية مع مجلس أولياء الأمور والمجتمع المحلي. - الدعم المادي والمعنوي من أولياء الأمور أو من أفراد ومؤسسات المجتمع المدرسي. - عدد الشكاوى المقدمة من قبل المجتمع المحلي اتجاه المدرسة. - التعليقات التي يضعها أولياء الأمور على منشورات صفحة المدرسة. - مشاركة مدير المدرسة لأفراد ومؤسسات المجتمع المحلي بصورة رسمية أو شخصية. - مشاركة أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية المختلفة.

المجال الفرعي الثالث عشر: إدارة الأزمات وحالات الطوارئ.

أشار المشاركون بالدراسة وبنسبة (100%) إلى أن جائحة كورونا ساهمت بشكل كبير في ظهور التعليم الالكتروني في المدارس، وفيما يلي مجموعة المعايير والمؤشرات المستخلصة من نتائج المقابلات في هذا المجال:

المؤشر الأول: التخطيط للتعامل مع الأزمات.

المؤشرات	- وجود خطة طوارئ شاملة لكافة نواحي العمل المدرسي. - وضوح مهمة كل طرف من أطراف العملية التعليمية في حال حدوث أي طارئ. - اقتراح سيناريوهات بديلة للتعامل مع الأزمات المتوقعة. - تفعيل مجموعات الكترونية للتواصل مع المعلمين والطلبة. - تفعيل برامج الإدارة الكترونية مثل برنامج الايسكول.

المؤشر الثاني: تفعيل برامج التعليم عن بعد.

المؤشرات	- توفير منصة وبرامج للتعليم عن بعد مثل برنامج مايكروسوفت تيمز. - تفيل حسابات الطلبة والمعلمين والإداريين على المنصة باستمرار. - توفير البنية التحتية للتعليم الالكتروني للمدارس. - توفير مصادر تعليم بديلة غير متزامة. - حوسبة المناهج الدراسية وتوفيرها على منصات التواصل للطلبة. - توفير الدعم الفني للمعلمين وأولياء الأمور. - تنظيم الاجتماعات بين المدير والمعلمين والطلبة من خلال منصة التيمز. - توفير التدريب المناسب للمعلمين للتعامل مع برامج التعلم عن بعد.

المؤشر الثالث: التعافي من الأزمة.

المؤشرات	- خطط تعويض الفاقد التعليمي للطلبة. - برامج التفريغ النفسي للطلبة. - الاهتمام بدمج الطلبة والمعلمين اجتماعيًا. - تحديد التحديات التي واجهت تنفيذ خطة الطوارئ.

اتفقت نتائج المجال الرئيسي الثاني (الفاعلية التعليمية) مع نتائج دراسة كل من: (محروس وآخرون، 2019؛ رمضان وآخرون، 2019) التي توصلت إلى أهمية دعم الأنشطة والأدوات والأساليب الموجهة لتحسين المدرسة، ونشر ثقافة تطوير الأداء المدرسي وتقويمه، وتوفير بيئة داعمة للعمل الجماعي، وضرورة تحقيق توقعات المجتمع المحلي، ووجود تقويم ذاتي للأداء المؤسسي، ووجود مناهج دراسية بمستويات معيارية، وتأسيس نظم معلوماتية توظف التقنيات الحديثة، وإعادة النظر في أساليب التقويم التربوي، ونتائج دراسة (هلال ومحمد، 2021؛ الجهني والسيسي، 2020؛ إبراهيم، 2018؛ محروس وآخرون، 2019) التي أجمعت على ضرورة إدراج القضايا المجتمعية في الأنشطة الصفية واللاصفية والمناهج الدراسية وتطوير مناهج بمستويات معيارية والسعي لدمج الاستدامة فيها وفي خطة إدارة التعليم. كذلك اتفقت نتائج دراسة كل من: (رمضان وآخرون، 2019؛ الصالحي، 2018؛ إبراهيم، 2018؛ دراسة قطب، 2016) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين درجات المناخ المدرسي ودرجات ممارسة الإدارة التعليمية لمهامها، وأوصت بالاهتمام بتوفير وسائل الترفيه لمرافق المدرسة، والعمل على صيانة المرافق وتحسينها باستمرار، والحرص على توفير مصادر التعلم، والحرص على توفير شروط السلامة والأمان في المبنى المدرسي، وبالنسبة لاستخدام التكنولوجيا والإدارة الإلكترونية في المدارس فقد أكدت على أهميتها دراسة الحراحشة والذيابات (2021).

الخاتمة:

وتشمل الاستنتاجات والتوصيات.

الاستنتاجات:

يمكن تطوير جودة أداء المدارس الحكومية في مديريات شمال الضفة الغربية في ضوء نمط القيادة المستدامة، من خلال:

- إن عملية التخطيط هي أساس العمل الناجح في المؤسسات التعليمية اعتماداً على عملية التقويم الذاتي والتحليل البيئي.
- تفعيل الشراكة المجتمعية مع المجتمع المحلي ودوره في دعم المدرسة لتحقيق أهدافها، إذ تُعد المدرسة مركز للنشاطات الثقافية والاجتماعية للمجتمع المحلي المحيط بها.
- تُعد إدارة الموارد البشرية أصعب من إدارة الموارد المادية على الرغم من أهمية الموارد المادية في تلبية الاحتياجات المدرسية.
- تقوم إدارة برامج التعليم والتعلم في المدرسة على دمج الطلبة في الأنشطة المدرسية لتحسين تعلمهم.
- أكدت الدراسة على أهمية وجود نظام المساءلة في نجاح المؤسسة التعليمية (المدرسة).
- غياب الرقابة المالية والإدارية وقصور عملية المتابعة تؤثر على جودة أداء المدرسة.
- أهمية رعاية النواحي الصحية والنفسية والاجتماعية وعملية التقويم للطلبة.
- يتم تقييم المعلم اعتمادًا على معايير متعددة، أهمها: الأعمال الكتابية، والمهارات التعليمية، والمهارات الإنسانية، والمهارات الفنية، الانضباط واحترام القوانين المدرسية، وسماته الشخصية.
- أن المناهج التعليمية الحالية تحتاج إلى تطوير وتحديث وإثراء.
- توفير بيئة مدرسية آمنة وداعمة وجاذبة ومريحة للطالب هو أمر مهم للغاية.
- أهمية تفعيل التكنولوجيا في المدارس على كافة الجوانب التعليمية والإدارية.
- أهمية تقييم رضا المعلمين والطلبة وأولياء الأمور عن أداء المدرسة.

- ايجاد بدائل للتعليم خلال الازمات والطوارئ؛ إذ أكدت الدراسة الحالية أن جائحة كورونا ساهمت بشكل كبير في ظهور التعليم الالكتروني في المدارس.

التوصيات:

بناء على ما توصلت له الدراسة من نتائج في بياناتها الكمية والنوعية، فقد خرجت الباحثة بالتوصيات الآتية:

- أهمية القيام بالتخطيط الاستراتيجي في ضوء رسالة المدرسة ورؤيتها المستقبلية، وذلك عن طريق تشكيل فريق مختص بالإدارة والتخطيط.
- إدارة الموارد المالية والبشرية والبرامج التعليمية التعلمية المتعلقة بالمدرسة بما فيها إدارة أداء المعلم والطالب بفاعلية.
- إدارة الأزمات وحالات الطوارئ من خلال وضع خطط بديلة، وتفعيل برامج التعلم عن بعد، والتعليم المدمج.
- توظيف التكنولوجيا في المدرسة ومواكبتها بما يناسب العصر والعملية التعليمية وتطورها.
- متابعة جودة المخرجات المدرسية من خلال ووضع آلية تقييم ومساءلة واضحة وموضوعية لأداء جميع العاملين في المدرسة ضمن قوانين وزارة التربية والتعليم.
- الاهتمام بجودة المناهج الدراسية من خلال الاهتمام بجودة إخراج الكتاب المدرسي، ومدى ملاءمته للمرحلة التعليمية للطالب، ومواكبته لروح العصر التكنولوجي والمعلوماتي.
- تفعيل الشراكة المجتمعية من خلال نشر ثقافة تعاونية داعمة عن طريق الاتصال والتواصل.
- تقييم الرضا الوظيفي لجميع أسرة المدرسة وأفراد المجتمع المدرسي عن أداء المدرسة بطرق مختلفة.

المراجع:

إبراهيم، فاطمة. (2018). تحسين جودة مدارس التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية باستخدام مدخل نشر وظيفة الجودة QFDمع التطبيق على مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة القليبوبية. *دراسات تربوية واجتماعية*: 24(4)، 249–342.

أبو الوفا، جمال؛ خضر، أميرة وعبدالبر، نسمة. (2019). تقويم أداء منظومة المدرسة الإبتدائية في مصر باستخدام المداخل الإدارية الحديثة: دراسة تحليلية ورؤية عصرية. *مجلة المعرفة التربوية*: 7(14)، 255–274.

باحصين، أحمد وآدم، موسى. (2020). *أثر أبعاد القيادة التحويلية في الأداء المؤسسي: دراسة حالة مؤسسة صلة للتنمية بالجمهورية اليمنية في الفترة "2013-2018م."* جامعة أم درمان الاسلامية- السودان.

الجهني، بدرية والسيسي، أريج. (2020). متطلبات تفعيل المدارس المستدامة بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة من وجهة نظر خبراء في مجال الاستدامة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 4(4)، 107–124 https://doi.org/10.26389/ajsrp.a130419 .

الجهني، نعيم؛ القحطاني، شائع؛ مرسي، ميرفت؛ الشملان، خالد والرشيدي، عائض. (2018). *نماذج القيادة المعاصرة*. *مكتبة القانون والاقتصاد-الرياض* https://books.google.ps/books?id=n7ukDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false .

الجيوسي، عودة. (2013). *الإسلام والتنمية المستدامة: رؤية كونية جديدة*. مؤسسة فريدريش ايبرت.

الحازمي، مها. (2022). تصور مقترح لتطوير القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء القيادة المستدامة. *مجلة العلوم التربوية و النفسية*: 6(11)، 155–182 https://doi.org/10.26389/ajsrp.h200122 .

حباكة، أمل وزناتي، أمل. (2022). تطوير إدارة المسار الوظيفي بالإدارات العامة التعليمية في مصر: على ضوء مدخل القيادة المستدامة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية*: 5(16)، 132–242.

الحدراوي، رافد، الجنابي، سجاد، & الميالي، حاكم. (2018). دور القيادة المستدامة في تحقيق التفوق التنظيمي دراسة تحليلية في مطار النجف الاشرف الدولي. *مجلة مركز دراسات الكوفة*: 1(49)، 185–210 https://doi.org/10.36322/jksc.v1i49.5047 .

الحراحشة، محمد والذيابات، علي. (2021). دور تكنولوجيا المعلومات في تحسين الأداء الإداري لمديري مدارس تربية الرمثا. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث-العلوم الإنسانية*: 35(4)، 509–534.

الحربي، معتاد. (2022). دور مديري مدارس التعليم العام في إعداد الوكلاء إنسانياً وإدراكياً قيادات مستقبلية. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*: 21(2)، 18–67.

حسن، شوقي. (2009). *تطوير المناهج رؤية معاصرة*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

حسن، منال. (2023). *القيادة المستدامة مدخل التحسين المدرسي المستدام*. دار العلا للنشر والتوزيع.

حليمة، أحمد. (2015). *جودة العملية التعليمية آفاق جديدة لتعليم معاصر*. مجدلاوي للنشر والتوزيع.

حوالة، سهير والمطيري، نورة. (2019). واقع تطبيق أبعاد القيادة المستدامة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بشمال مدينة الرياض. *العلوم التربوية-جامعة القاهرة*: 27(4)، 364–407.

الحيلة، آمال والعرقاوي، سامر. (2019). القيادة المستدامة كمدخل لتعزيز الإبداع التقني في شركات الصناعات الدوائية الفلسطينية. *مجلة المثقال للعلوم الاقتصادية والإدارية*:5 ،547-569.

الخضير، هديل. (2021). تطوير أداء القيادة المستدامة في التعليم العام في ضوء خبرة هولندا. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، 69، https://doi.org/10.33193/JALHSS.112–97 .

داود، عبدالعزيز. (2020). *الإدارة المدرسية وتطبيقاتها*. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الرشيدي، حسين والعازمي، فيصل. (2016). تقييم الممارسات القيادية في ضوء مبادئ القيادة المستدامة. *مجلة البحث العلمي في التربية*: 17، 496–532.

رمضان، محمد، أحمد، هاني وأحمد، ننسي. (2019). تطوير الأداء المؤسسي في المدرسة الثانوية العامة في ضوء مدخل العلاقات الإنسانية: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية- جامعة جنوب الوادي*: 40، 200–223.

سفر، منال. (2021). القيادة المستدامة بالكليات التقنية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة: تصور مقترح. *مجلة التربية*: 2(191)، 241–268 . https://doi.org/10.21608/JSREP.2021.196661

الشتيوي، محمد والعاجز، فؤاد. (2017). *درجة ممارسة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة المستدامة وسبل تطويرها*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية(غزة)، فلسطين.

الشريف، إيهاب وشعبان، سعيد. (2022). أثر ممارسة التخطيط الإستراتيجي على تحسين جودة الأداء المؤسسي: دراسة ميدانية بالتطبيق على جامعة القاهرة والمعهد العالي للدراسات التعاونية والإدارية. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*: 13(2)، 131–170.

شنن، علي. (2017). دور قيادات التعليم قبل الجامعي بمحافظات فلسطين الجنوبية في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*: 7(2): 63-91.

الشهري، عثمان والحميدي، عبدالله. (2015). *المهارات القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

الصالحي، خالد. (2018). معالم أساسية لقيادة البيئة الإدارية الجاذبة في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 12(2)، 478–523.

صحراوي، عبدالله، وبونابي، ذهبية. (2018). تقييم نظام مسيري المؤسسات التعليمية في ضوء متطلبات تجويد الأداء المدرسي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*: 7(1)، 167–193.

الصويعي، هند والفاخري، علي. (2021). *واقع القيادة المستدامة في مؤسسات التعليم العالي الليبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*. المؤتمر الدولي المغاربي الأول لمستجدات التنمية المستدامة، 17–30.

الطبلاوي، نجوى. (2019). القيادة المستدامة وفعالية الأداء التنظيمي لتحقيق التنمية المستدامة. *المؤتمر العلمي الدولي: التنمية المستدامة في ظل الصراعات والأزمات*، 1–12.pdf_lmstdm_w_fly_ld_ltnzymy_lthqyq ltnmy_lmstdm http://www.birzeit.edu/sites/default/files/lqyd .

عذافه، رائد، ومحمد، نسرين. (2021). القيادة المستدامة وتأثيرها في السعادة التنظيمية بحث تحليلي في هيئة السياحة العامة في بغداد. *مجلة العلوم الإقتصادية و الإدارية*: 27(125)، 243–264.

العلقامي، شيماء؛ مطاوع، وسامة والمهدي، سوزان. (2022). تطوير القدرة المؤسسية للمدرسة الثانوية على ضوء مدخل الإدارة بالحب. *عالم التربية*: 4(61)، 194–209.

علي، محمد. (2022). تطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد القيادة المستدامة. *مجلة كلية التربية-جامعة بني سويف*: 19(114)، 362–446.

عوض الله، ولاء، ميخائيل، إنجي، & عيداروس، أحمد. (2019). القيادة المستدامة كمدخل لتجويد الأداء المؤسسي بالمدارس الثانوية العامة بمصر. *مجلة كلية التربية- جامعة بنها*، 30(119)، 530–http://search.mandumah.com/Record/997921564 .

العوفي، هيفا. (2021). دور القيادة الفعالة في تحقيق جودة الأداء الإداري: دراسة ميدانية على القيادات الإدارية بقطاع التعليم بمنطقة المدينة المنورة. *مجلة القراءة والمعرفة*: (239)، 77-107.

عيد، نبراس والزهراني، نسرين. (2022). واقع تطبيق القيادة المستدامة في ضوء نموذج افري وبريجستنر بجامعة أم القرى ومتطلبات تعزيزها. *مجلة القراءة والمعرفة*: 249، 241–287.

غانم، عاصم. (2016). واقع تطبيق القيادة المستدامة في جامعة مدينة السادات كمدخل لتطوير التعليم الجامعي: دراسة مسحية. *مستقبل التربية العربية*: 23(103)، 239–300.

الغرايبة، محمد. (2022). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة عجلون لمعايير القيادة التعليمية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية و النفسية*: 6(8)، 1–19 https://doi.org/10.26389/ajsrp.r120821 .

الغنبوصي، سالم؛ الحوسنية، هدى وصلاح الدين، نسرين. (2018). متطلبات تقويم الأداء المؤسسي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان: دراسة ميدانية. *المجلة التربوية: جامعة الكويت*، 33(129)، 255–298.

فولان، مايكل. (2017). *القيادة والاستدامة: المفكرون النظميون في الميدان*. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

قطب، سلوى. (2016). دور الإدارة التعليمية في تحسين المناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمين والمديرين. *مستقبل التربية العربية*: 23(104)، 307–430.

الكريري، عصام والمخلافي، سلطان. (2019). *استراتيجية مقترحة لتطبيق القيادة المستدامة بجامعة الملك خالد في ضوء نموذج إفري وبريجستنر*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، السعودية.

الكساسبة، وصفي. (2011). *تحسين فاعلية الأداء المؤسسي من خلال تكنولوجيا المعلومات*. دار اليازوري للنشر والتوزيع.

محروس، محمد. (2015). المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود. *المجلة التربوية-جامعة سوهاج*: 40، 567–588.

محروس، محمد، أحمد، لبنى وإسماعيل، محمد. (2019). متطلبات الجودة في المؤسسات التعليمية قبل الجامعية: دراسة تحليلية. *الثقافة والتنمية*: 19(139)، 277–328.

محمد، مجدي. (2013). *جودة الأداء*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

محمود، أشرف؛ حسن، منال؛ عبدالرازق، صابرين وإبراهيم، محمد. (2021). واقع ممارسة القيادة المستدامة في مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظات جنوب صعيد مصر من وجهة نظر المعلمين والمديرين. *مجلة العلوم التربوية-جامعة جنوب الوادي*: 48، 106–147.

الهبيل، رامي وشلدان، فايز. (2017). *دور المساءلة الإدارية لدى قسم الرقابة الداخلية وعلاقته بتحسين الأداء الإداري في مدارس غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية(غزة)، فلسطين.

هلال، محمد ومحمد، صهيب. (2021). تطوير الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء القيادة المستدامة. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*: 45(3)، 361–502.

يونس، أماني وشلدان، فايز. (2017). *درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة المستدامة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية لدى معلميهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية (غزة)، فلسطين.

Avery, G. C., & Bergsteiner, H. (2011). Sustainable Leadership Practices for Enhancing Business Resilience and Performance. *Strategy & Leadership*, 39(3), 5-15. https://doi.org/10.1108/10878571111128766

Bendell, J. & Little, R. (2015). Seeking sustainability leadership. *Journal of Corporate Citizenship*, 2015 (60), 13-26.

Cook, J. W. (2014). Sustainable School Leadership: The Teachers' Perspective. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1).

Davies, B. (2007). Developing Sustainable Leadership. *Management in Education*, 21(3), 4-9.

Davies, B. (2009). *The essentials of school leadership*. London: SAGE

Evans, Tina Lynn. (2011). Leadership without Domination? Toward Restoring the Human and Natural World. *Journal of Sustainability Education*, March (2), 1-16

Hardie, R. A. (2011). *Principals' perceptions of the essential components of sustainable leadership and implications for succession planning at the elementary school level*. PHD.university of Saskatche Saskatoon,

Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). The Seven Principles of Sustainable Leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8–13.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. John Wiley & Sons.

Kalkavan, S. (2015). Examining the Level of Sustainable Leadership Practices among the Managers in Turkish Insurance Industry. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 207, 20–28. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.145

Kantabutra, S., & Saratun, M. (2013). Sustainable leadership: Honeybee practices at Thailand's oldest university. *International Journal of Educational Management*, 27(4), 356–376. https://doi.org/10.1108/09513541311316304

Kanters, N., & Suarez, M. (2013). *Sustainable leadership: Research on the development of guidelines for sustainable leadership* [University of Humanistic Studies- Utrecht].

Lambert, S. (2012). The perception and implementation of sustainable Leadership strategies in further education colleges. *Journal of Leadership Education*, 11(2), 102–120. https://doi.org/10.12806/v11/i2/rf6

Metsamuuronen, J., Kuosa, T., & Laukkanen, R. (2013). Sustainable Leadership and Future-Oriented Decision Making in the Educational Governance–A Finnish Case. *International Journal of Educational Management*, 27(4), 402-424. https://doi.org/10.1108/09513541311316331

Semin, F. (2019). Competencies of Principals in ensuring sustainable education: Teachers, views. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(2), 201–212. https://doi.org/10.11591/ijere.v8i2.18273

Simanskiene, L., & Zuperkiene, E. (2014). Sustainable Leadership: The new Challenge for Organizations. *In Forum Scientiae Oeconomia*, 2(1), 81-93.

Suriyankietkaew, S. (2016). Effects of Sustainable Leadership on customer Satisfaction: Evidence from Thailand. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 8(3), 245–259. https://doi.org/10.1108/apjba-03-2016-0031

Yue, X., Feng, Y., & Ye, Y. (2021). A Model of Sustainable Leadership for Leaders in Double First-Class Universities in China. *International Journal of Higher Education*, 10(3), 187–201. https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n3p187

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.12, Issue.5 pp: 1040-1052

Oct (2023)

Article 14

Results of the STEM- Oman Approach on the Interest of 10th Grade Students Towards STEM's Careers and Subjects

أثر منحى STEM- Oman على اهتمام طلبة الصف العاشر بمهن ومواد العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM

Maryam Khamis Hamad Al-Mahrouqi

مريم خميس حمد المحروقية

أستاذ مساعد في مناهج وطرق التدريس- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

Assistant Professor in Curricula and Teaching Methods, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

m.almahrouqi1@squ.edu.om

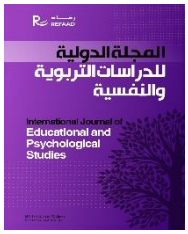
Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2023 /5/1	2023 /5/17	2023/6/7

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.5.14

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

رفاد REFAAD
www.refaad.com

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



Results of the STEM- Oman Approach on the Interest of 10th Grade Students Towards STEM's Careers and Subjects

أثر منحى STEM- Oman على اهتمام طلبة الصف العاشر بمهن ومواد العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM

Abstract:

Objectives: The purpose of this study is to investigate the effect of STEM- Oman integrated with science class on the interest of 10th grade students towards STEM's careers and subjects.

Methods: Quasi- experimental research was conducted in the second semester of the academic year of 2018-2019. Sixty-four female students of tenth grade from two secondary schools at the same town had participated in this study. The researcher used STEM-Oman approach that was established by the Ministry of Education in Oman with the British Rolls-Royce to be integrated in the common topics in science subject in the experimental group (31) while the control group (33) studied these topics in a normal seating without STEM-Oman. Data were collected by survey of student' interest toward both STEM' subject and career (STEM-CIS).

Results: According to the research results, overall, there is no significant difference in mean scores for interest towards STEM career and subjects between groups. Moreover, there is no significant difference in ISTEMC neither ISTEMS for interactivity between groups or science achievement levels. However, there is a significant difference in interests in STEM careers' Technology between groups favor the control group. In addition, there is significant difference in interests in STEM subject' Math between groups favor the experiment group and interests in STEM subject' Technology between groups favor the control group. In the light of the research results, some suggestions have been made for future studies.

Keywords: *STEM Education Impact; Career awareness in STEM-related fields; Interest Towards STEM Subjects &Careers.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة التحقيق من أثر منحى STEM-Oman على اهتمام طلبة الصف العاشر بمهن ومواد العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM.

المنهجية: تم إجراء بحث شبه تجريبي في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2018-2019). وقد شاركت في هذه الدراسة (64) طالبة من الصف العاشر من مدرستين ثانويتين في نفس المدينة. استخدم الباحث منحى STEM-Oman الذي وضعته وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان مع شركة Rolls-Royce البريطانية ليتم دمجه في الموضوعات المشتركة في مادة العلوم في المجموعة التجريبية (31)، بينما درست المجموعة الضابطة (33) هذه المواضيع بالطريقة الاعتيادية. تم جمع البيانات من خلال مقياس اهتمام الطلبة بدراسة مواد ومهن العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM-CIS).

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاهتمام بمواد ومهن العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات ككل. كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً لدى هاتين المجموعتين في هذا المقياس تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي. إلا ان هناك فرق دال احصائيًا في الاهتمام بمهن الرياضيات في STEM بين المجموعتين لصالح المجموعة التجربة، وفرق دال احصائيًا في الاهتمام بالمهن المرتبطة بالتكنولوجيا في STEM بين المجموعتين لصالح المجموعة الضابطة. وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم بعض الاقتراحات للدراسات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: *منحى العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM؛ اهتمام الطلبة بمواد ومهن STEM.*

Introduction:

STEM has been used as an acronym for four separate discipline areas of Science, Technology, Engineering and Mathematic; as this indicates that the students have to apply the science and mathematics knowledge, they learn to an engineering problem and utilize technology in finding a solution (Kennedy & Odell, 2014). Educators in science fields mentioned that the awareness of the nature of science (NOS), technology, engineering and mathematics with their fundamental concepts are all the basics of STEM-Literacy that should be an educational priority for all students (Bybee, 2006; National Research Council, National Academy of Engineering, & Committee on Integrated STEM Education, 2014). In STEM activities students can solve problems and extract conclusions based on their previously learned principles applied through science, technology and engineering, and mathematics (Trevallion1 & Trevallion2, 2020).

One of the recommendations of the strategy on quality building in Oman's education is moving towards the use of student-centered teaching methods to develop students' essential skills for life and work (Secretariat General of the Education Council, 2018). The 'STEM- Oman' is enriching materials that complement the curricula that is currently applied in the public Sultanate's schools for tenth grade. It is based on interactive and practical education, which is based on linking science, technology, engineering and mathematics curriculum with the current scientific curricula. This is in order to achieve the quality of the required education, to create a generation of students capable of participating effectively in the development of sustainable society, and to lead to the introduction of a knowledge-based economy in the fields of science, mathematics, engineering and technology.

'STEM- Oman' began its first phase in six public schools at the beginning of the second semester of the academic year 2017-2018 and under the supervision of the Omani Authority for Partnership for Development (OAPD) in partnership with the British Rolls-Royce and in cooperation with the Ministry of Education represented by the Innovation and Scientific Olympiad Department. Therefore, it seeks to link the scientific sciences with the world of students and its external environment and to develop the love of exploration, conclusion and organizing information in an interesting and exciting way; as well as its role in changing negative attitudes of students towards scientific subjects (First phase of 'Stem Oman' launched in six public schools, 2018). Teachers, who teach STEM-Oman topics do one lesson per week in a hall, which is well prepared to fit all the need to implement it.

The term interest can describe the mind-set characterized by a need to give selective attention to something which aims to be significant for a person such as a goal, subject or an activity, and this effected by each persona self-efficacy according to Bandura's (1986) social cognitive theory of learning. He claimed that self-efficacy is the most influential component to goal setting and action, an individual's belief that someone is capable of mastering events within themselves. Self-efficacy is the belief in one's capability to regular and to perform the track of activity requisite to proceed a given task or goal (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). It is involved in setting personal goals, analyzing decisions, and making commitments (Kier, Blanchard, Osborne & Albert, 2014).

Lent, Brown and Hackett (1994, 2000) link Bandura's relationship between goals, outcome expectations and self-efficacy to contextual factors, personal inputs and interests in order to explain how individuals make career-related decisions. In addition, they clarify that contextual supports and barriers are external factors or individuals that either facilitate or impede high self-efficacy or setting academic or career goals. They develop a theoretical model called the social cognitive career theory (SCCT) which can predict interest and intent to pursue academic choices and careers. It allows researchers to use measures of individual's self-efficacy, personal inputs/ backgrounds, outcome expectations, and contextual supports to explain reasoning behind students' academic or career choices.

Kier and other researchers (2014) used this theory to develop STEM Career and subjects Interest Survey (STEM-CIS), which aims to help researchers in professional development and program evaluators to measure the effects of their STEM programs on making changes in student interest in STEM subjects and careers. Therefore, this survey has been used for the purpose of this study. Skamp (2007) claims that when middle school students are engaged in STEM learning environments' discussions about goals and opportunities available to them in STEM fields, they have time to connect their interests to these subjects and demonstrate higher self-efficacy in these fields before college.

Although the international results of TIMSS 2015 in science showed that the eighth-grade students were positive about their learning science and valuing science, they were less positive about their confidence in science (Download center – TIMSS 2015 and TIMSS advanced 2015 international results, n.d). Nevertheless, students' attitudes towards learning science topics and their interest to continue learning them in the future are affected by

their achievement in them; regardless to their self-efficacy in learning environments (Singh, Grandville & Dika, 2002; Newell, Zientek, Tharp, Vogt & Moreno, 2015). Moreover, students' performance in science and mathematics in middle school determines their choice to continue study in these disciplines later in high schools, and their early interests and positive attitudes were related to their educational and career aspirations in them (Singh et al., 2002). Dowey (2013) in his mixed method study had explored the attitudes, interests, and perceived self-efficacy toward science of middle school female students, the quantitative results of it revealed that science's academic achievement accounted for most of the variance of mean scores for students' attitudes and interests in science.

Also, Shahali (2016) and his colleges in Malaysia University tried to identify students' changes of both interest toward STEM subjects and interest to pursuing STEM career after participating in non-formal integrated STEM educational programme, which exposed students with integrated STEM education on five phases engineering design process. Their samples were two cohorts of middle secondary students participated in 2014 (n=129) and 2015 (n=113) and one of groups was quasi-experimental design. The analysis revealed that; overall, there is a significant increase in mean scores for interest towards STEM subjects and career after participating in the programme. The findings also indicated that the program was effective at modifying students' interest level as the result revealed positive changes (from moderate to high level) for both 2014 and 2015 groups for interest toward STEM career and interest towards STEM subjects.

The results of Heacock's study (2016) indicated that the majority of the preadolescent girls thought science was an important topic to study and displayed an attitude of self-confident ability to learn science and be successful in science class ninth. However, Knipprath et al. (2018) mentioned that students' positive attitudes towards science and mathematics appear to decrease with age, so for schools to be encouraged to stop this decline and to avoid that less students end up in STEM fields when they grow older. While a study conducted by Struyf et al. (2019) showed that a learning environment applying an integrated STEM approach seems to support students' engagement and they recommended measuring this according to class high/low achieving levels. Obillo (2021) had mentioned that to integrate underrepresented minorities and women into the STEM fields, it is imperative to build a self-efficacy in the STEM fields that help students feel a sense of belonging within STEM fields and demonstrate the value of pursuing them. So, he conducted a study to investigate the effect of a robotics program on elementary school female students' attitudes STEM fields in US. The result showed that two thirds of females get a positive attitude towards STEM fields.

In Oman, Al Hinai (2019) have investigated the impact of engineering design program on the development of scientific careers interest among the eighth-grade students in Oman, it adopted a semi-experimental research design with two groups. The experimental group (23 students) was enrolled in a special program of engineering design by the Museum of Science in Boston while the control group (25 students) did not participate in any engineering design program. To measure scientific career interest, a scale of (40) items was used. One of its findings is that there were statistically significant differences between the controlled and the experimental group in the scientific career interest in favor of the experimental group. It suggested conducting similar studies in students from different grades.

Japashov (2022) and his colleges in their study analyzed the interest of 398 students in (7-11grades) towards career of STEM subjects by using survey-based quantitative research in the Almaty region of the Kazakhstan Republic; its results indicated that participant students showed positive interest in STEM careers. Also, Higde and Aktamis (2022) conducted quasi-experimental research on seventh grade secondary school, which results showed that STEM activities improved experimental group students' science process skills, STEM career interests and motivation for STEM fields. While McMaster et al. (2023) conducted a case study surveyed (n = 107) 6 year boys' and girls' interests, ability beliefs and expectations in STEM school subjects and careers in an Australian project named MindSET-do which provided students with early positive STEM experiences prior to high school to raise awareness of, interest in, and aspirations for STEM-related subjects and careers. The results showed students' awareness and interest in STEM-related subjects and careers increased significantly following experiences with inquiry-based STEM activities.

The development of proficiencies in STEM education are diverse, and increased focus on needs for further Globally research; therefore, the STEM approach can be considered as one of the Global reform movements in any educational system to achieve that goal, because of that, Oman starts to adapt this approach in some of its public schools, which is called "STEM-Oman". Very recent researches recommended to investigate the effectiveness of STEM approach in students' interest towards STEM's careers and subjects (Struyf, De Pauw & Petegem, 2019; Al Hinai, 2019; Japashov et al.,2022; Higde et al.,2022; McMaster et.al., 2023), and due to that,

this study seeks to examine the influence of STEM-Oman approach on the interest of 10th grade students towards STEM's careers and subjects.

Research Questions:

The current research aimed to answer the following questions in two dimensions as follow:

A: Interests in STEM careers

The first research question in this domain states:

A1-Is there any significant deference in the post interests in STEM careers (Post ISTEMC) between experimental and control groups?

A2- Is there any significant deference in the post interests in STEM careers in the three fields of STEM (Science, Math and Technology) due to science achievement between experimental and control groups?

A3- Is there any significant deference in the post interests in STEM careers in the three fields of STEM (Science, Math and Technology) due to science achievement levels between experimental and control groups?

B: Interests in STEM subjects between groups:

The first research question in this domain states:

B1- Is there any significant deference in the post interests in STEM subjects (STEM S) between experimental and control groups?

B2- Is there any significant deference in the post interests in STEM subjects in the three fields of STEM (Science, Math and Technology) due to science achievement between experimental and control groups?

B3- Is there any significant deference in the post interests in STEM subjects in the three fields of STEM (Science, Math and Technology) due to science achievement levels between experimental and control groups?

Methods:

General Background:

To achieve the purpose of the study, quasi - experimental research was conducted in the second semester of the academic year of 2018-2019. The researcher used STEM-O established by the Ministry of Education in Oman to be integrated in the common topics in science subject in the experimental group as they study them in groups inside the STEM Hall of their school once a lesson per a week. While the control group studied these topics in a normal seating without STEM-O.

Participants:

Sixty-four female students in the tenth grade from two secondary schools at the same town participated in this study. The experimental group consists (31) while the control group is (33) who studied these topics in a normal seating without STEM-O.

Research Instruments:

To achieve this research aims, the researcher used:

STEM- Oman approach for students in the experimental group of this study to learn science topics that are included in STEM Oman approach as extra learning activities that support topics included in the science subject for tenth grade in Oman. STEM -O integrates scientific concepts from the four fields of STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics, which allow students to apply the associated scientific knowledge in new learning contexts. It contains thirteen lessons about various scientific topics, which are: numerical and vector quantities, types of forces, effects and interactions of forces, movement with graphs, and the relationship between power, mass, acceleration, kinetic energy, position and work, combustion heat and absorbed energy calculation. For example, students study a scientific topic "combustion heat and calculating the absorbed energy" by firstly studying the idea of the jet engine and then by, examining the concepts and scientific facts associated with it. After that, they calculate the efficiency of the engine mathematically and take an example of the design of the engine jet geometrically. Finally, they search on the NASA space site on jet engine applications in the areas of space technology research (Rolls-Royce plc, 2018).

STEM Career and subjects Interest Survey (STEM-CIS) (Kier, et al., 2014)

To measure the interest towards STEM's careers and subjects in this study, as shown in appendix 1, it was developed based on Social Cognitive Career Theory to measure the interest of middle school students' interest in

STEM subjects and careers. The items measure the interest in STEM subjects which are S1, S2, S4, S8, M1, M2, M4, M4, T1, T2, T4 and T7 while the rest of the items measure the interest in STEM careers. The researcher had calculated the reliability of (STEM-CIS) scale by using Cronbach's Alpha that is (0.87), so it was applicable to be used in this study. Data were been collected by applying the survey of STEM-CIS before and after the application of this study.

Results:

The research results presented according to the research questions from two domains as follow:

A: Interests in STEM careers (ISTEMC)

The first research question in this domain states:

A1- Is there any significant difference in the post interests in STEM careers (Post ISTEMC) between experimental and control groups?

In order to answer this question, the researcher had calculated the summation of all scores from the pre/post interests in STEM careers in the three fields of STEM (Science, Math and Technology) to obtain the statistically analysis shown in Table (1).

Table (1): Means and standard deviation of Post ISTEMC by groups

Variable	Groups	N	M	SD	Estimates Mean (M\)	Std. Error
Post ISTEMC	Experimental	31	54.39	5.70	54.44	0.95
	Control	33	56.91	5.89	56.86	0.92
	Total	64	55.69	5.89	-	-

Table 1 shows that there is a difference in means of the post interests in STEM careers (ISTEMC) between the experimental and control groups. As Wright (2006) said:

"The ANCOVA is appropriate more often than a t test on the differences, so should be used more often. The t test approach is preferred when the interest is more in the amount of gain in either of the conditions, rather than explicitly on comparing why there may be differences between the effects" (P: 674-675).

Therefore, ANCOVAs were performed to figure out if these means' differences are significant or not after controlling the Pre ISTEMC scores (Grande, 2014; Cigdemoglu, 2020).

Table (2): ANCOVA test results for Post ISTEMC

Source of variation	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial η^2
Intercept	977.69	1	977.69	35.09	0.000	0.37
Pre ISTEMC	384.40	1	384.40	13.80	0.000	0.18
Groups	93.03	1	93.03	3.34	0.073	0.05
Error	1699.69	61	27.86			

Table (2) shows that there is no significant difference in the post interests in STEM careers (ISTEMC) between the experimental and control groups [F (1, 61) = 3.34, P>0.05]. The value of Partial Eta Squared (η2: 0.01<0.05<0.06) shows small effect of STEM- Oman approach on the experiential group ISTEM career.

The second and third questions in this domain state:

A2- Is there any significant difference in the post interests in STEM careers (ISTEMC) in the three fields of STEM [Science (S), Math (M) and Technology (T)] due to science achievement between experimental and control groups?

Since the formal assessments are the same for all students in this grade, the researcher had used the first semester student's science marks of the academic year 2019-2018 in order to obtain the means in each group of this study and by using a command in SPSS; they were classified in to three levels of achievement (High/ Average/ Low).

Table (3): Means, standard deviation and Estimates Means of Post ISTEMC by groups due to STEM's field

Variables	Groups	N	M	S. D	Estimates Mean (M\)	Std. Error
Post ISTEM CS	Experimental	31	18.45	2.32	18.67	0.53
	Control	33	18.70	2.27	18.20	0.45
	Total	64	18.58	2.28	-	-
Post ISTEM CM	Experimental	31	18.61	2.30	18.49	0.54
	Control	33	18.85	2.29	18.68	0.46
	Total	64	18.73	2.28	-	-
Post ISTEM CT	Experimental	31	17.32	2.94	16.43	0.93
	Control	33	19.36	4.65	19.20	0.80
	Total	64	18.38	4.02	-	-

Table (3) shows that there is a difference in means of the post interests in STEM careers in the three fields of STEM (S/M/T) due to the science achievement between the experimental and control groups. MANCOVA was conducted to figure out if this means' differences are significant or not after controlling the science achievement as it affects the interest towards science (Dowey, 2013) and using groups and science achievement levels as fixed factors (Kim, 2015).

Table (4): MANCOVA test results for Post ISTEMC

Source of variation	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Science Achievement	post ISTEM CS	3.02	1	3.02	0.60	0.44
	post ISTEM CM	4.61	1	4.61	0.87	0.36
	post ISTEM CT	34.69	1	34.69	2.24	0.14
Groups	post ISTEM CS	2.09	1	2.09	0.41	0.52
	post ISTEM CM	0.35	1	0.34	0.07	0.80
	post ISTEM CT	74.04	1	74.04	4.77	0.03
Science Achievement Levels	post ISTEM CS	2.69	2	1.34	0.27	0.77
	post ISTEM CM	11.51	2	5.76	1.09	0.34
	post ISTEM CT	49.34	2	24.67	1.59	0.21
Groups * Science Achievement Levels	post ISTEM CS	9.14	2	4.57	0.90	0.41
	post ISTEM CM	11.20	2	5.60	1.06	0.35
	post ISTEM CT	30.75	2	15.38	0.99	0.38
Error	post ISTEM CS	288.35	57	5.06		
	post ISTEM CM	302.05	57	5.23		
	post ISTEM CT	884.53	57	15.52		

Table (4) shows that there is no significant deference in the post interests in STEM career (ISTEMC) for the three STEM fields (S/M/T) due to science achievement between experimental and control groups or achievement levels considering all the values of F (P>0.05). Moreover, there is no significant difference in the post of ISTEMC for all the three fields of STEM for the interactivity between groups and science achievement levels for all value of F (P>0.05). However, there is a significant difference in the post interests in STEM careers' technology (ISTEMCT) between the experimental and control groups [F (1, 57) = 4.77, P>0.05]. The Pairwise Comparison between groups by ISTEMCT have been conducted in order to figure out for which groups it is significant.

Table (5): Pairwise Comparisons between groups by Post ISTEM career due to Technology

Variable	(I) Groups	(J) Groups	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Post ISTEMCT	Experimental Group	Control Group	-2.771	1.269	0.033
	Control Group	Experimental Group	2.771	1.269	0.033

Table (5) shows that the Pairwise Comparison in the post ISTEMCT is significant (P<0.05) for the two comparisons between experimental and control groups in favor of the control group (M\=19.20) as it is illustrated by Figure (1) bellow.

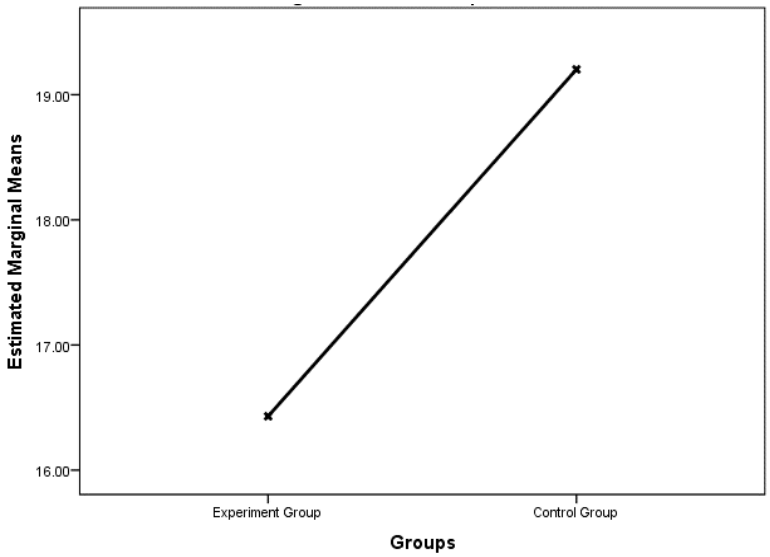


Figure (1): Estimated Marginal Means for the post ISTEMCT between groups

B: Interests in STEM subjects between groups:

The first research question in this domain states:

B1- Is there any significant deference in the post interests in STEM subjects between experimental and control groups?

In order to answer this question, the researcher had calculated the summation of all scores from the pre/post interests in STEM subjects in the three fields of STEM (S/ M/ T) to obtains the statistically analysis shown in table (6) below:

Table (6): Means and standard deviation of Post ISTEMS by groups

Variable	Groups	N	M	S. D	Estimates Mean (M\)	Std. Error
Post ISTEMS	Experimental	31	34.23	2.36	34.31	0.30
	Control	33	34.88	1.45	34.80	0.30
	Total	64	34.56	1.96	-	-

Table (6) shows that there is a difference in means of the post interests in STEM subjects (ISTEMS) between the experimental and control groups. ANCOVAs has been performed to figure out if these means' differences are significant or not after controlling, the Pre ISTEMS score (Grande, 2014).

Table (7): ANCOVA for Post ISTEMS

Source of variation	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	66.70	2	33.35	11.62	0.000	0.28
Intercept	43.36	1	43.36	15.11	0.000	0.20
Pre ISTEMS	59.89	1	59.89	20.87	0.000	0.26
Groups	3.73	1	3.73	1.30	0.259	0.02
Error	175.05	61	2.87			

Table (7) shows that there is no significant difference in the post interests in STEM subjects (ISTEMS) between the experimental and control groups [F (1, 61) = 1.30, P>0.05]. The value of Partial Eta Squared (2: 0.01<0.02<0.06) shows small effect of STEM- Oman approach on the experimental group ISTEM subjects.

The second and third questions in this domain state:

B2- Is there any significant deference in the post interests in STEM subjects in the three fields of STEM (S/ M/ T) due to science achievement between experimental and control groups?

B3- Is there any significant deference in the post interests in STEM subjects in the three fields of STEM (S/ M/ T) due to science achievement levels between experimental and control groups?

In order to answer those questions, the researcher used the same procedures used in domain A to obtains the statistically analysis required to achieve that, but by considering the data related to ISTEM subjects (ISTEMS).

Table (8): Means and standard deviation of Post ISTEMS by groups due to STEM's field

Variable	Groups	N	M	S. D	Estimates Mean (M\)	Std. Error
Post ISTEMSS	Experimental	31	11.58	0.81	11.62	0.13
	Control	33	11.70	0.59	11.66	0.12
	Total	64	11.64	0.70	-	-
Post ISTEMSM	Experimental	31	11.81	0.48	11.84	0.11
	Control	33	11.61	0.70	11.57	0.11
	Total	64	11.70	0.61	-	-
Post ISTEMST	Experimental	31	10.84	1.46	10.89	0.21
	Control	33	11.58	0.79	11.53	0.21
	Total	64	11.22	1.21	-	-

Table (8) shows that there is a difference in means of the post interests in STEM subjects (ISTEMS) between the experimental and control groups. MANCOVA was conducted to figure out if this means' differences are significant or not (Kim, 2015).

Table (9): MANCOVA test results for Post ISTEMS

Source of variation	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Science Achievement	post ISTEMSS	1.42	1	1.415	3.03	0.09
	post ISTEMSM	0.12	1	0.124	0.36	0.55
	post ISTEMST	0.17	1	0.170	0.13	0.72
Groups	post ISTEMSS	0.20	1	0.197	0.42	0.52
	post ISTEMSM	1.76	1	1.756	5.06	0.03
	post ISTEMST	5.75	1	5.751	4.29	0.04
Science Achievement Levels	post ISTEMSS	2.25	2	1.126	2.41	0.10
	post ISTEMSM	0.03	2	0.014	0.04	0.96
	post ISTEMST	4.94	2	2.469	1.84	0.17
Groups * Science Achievement Levels	post ISTEMSS	0.68	2	0.341	0.73	0.49
	post ISTEMSM	1.95	2	0.974	2.81	0.07
	post ISTEMST	1.86	2	0.929	0.69	0.50
Error	post ISTEMSS	26.61	57	0.47		
	post ISTEMSM	19.78	57	0.35		
	post ISTEMST	76.46	57	1.34		

Table (9) shows that there is no significant deference in the post interests in STEM subjects (ISTEMS) for all STEM fields [Science (S), Math (M) and Technology (T)] due to science achievement between experimental and control groups or Achievement Levels considering all the values of F ($P>0.05$). Moreover, there is no significant difference in the post of ISTEMS for all the three fields of STEM for the interactivity between groups and science achievement levels for all value of F ($P>0.05$). However, it shows that there is a significant difference in the post interests in STEM subjects due to STEM fields (S/M/T) between the experimental and control groups in the post ISTEMSM [$F(1, 57)= 5.06, P>0.05$] and the post ISTEMST [$F(1, 57)= 4.29, P>0.05$].

Table (10): Pairwise Comparisons between groups by Post STEM subjects due to Math and Technology

Dependent Variables	(I) Groups	(J) Groups	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Post ISTEMSM	Experimental Group	Control Group	0.427	0.190	0.028
	Control Group	Experimental Group	-0.427	0.190	0.028
Post ISTEMST	Experimental Group	Control Group	-0.772	0.373	0.043
	Control Group	Experimental Group	0.772	0.373	0.043

Table (10) above shows that the Pairwise Comparison in the post ISTEMSM is significant ($P<0.05$) for the two comparisons between the experimental and control groups in favor of the experimental group ($M\=11.84$); while that for the post ISTEMST is significant ($P<0.05$) for the two comparisons between the experimental and control groups in favor of the control group ($M\=11.53$). As they are illustrated by Figures. (2-3) below.

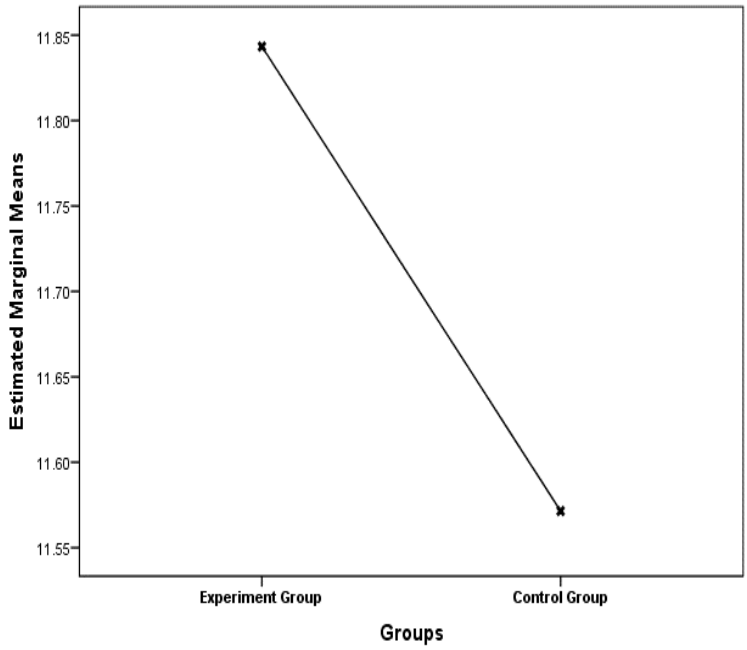


Figure (2): Estimated Marginal Means for the post ISTEMSM between groups

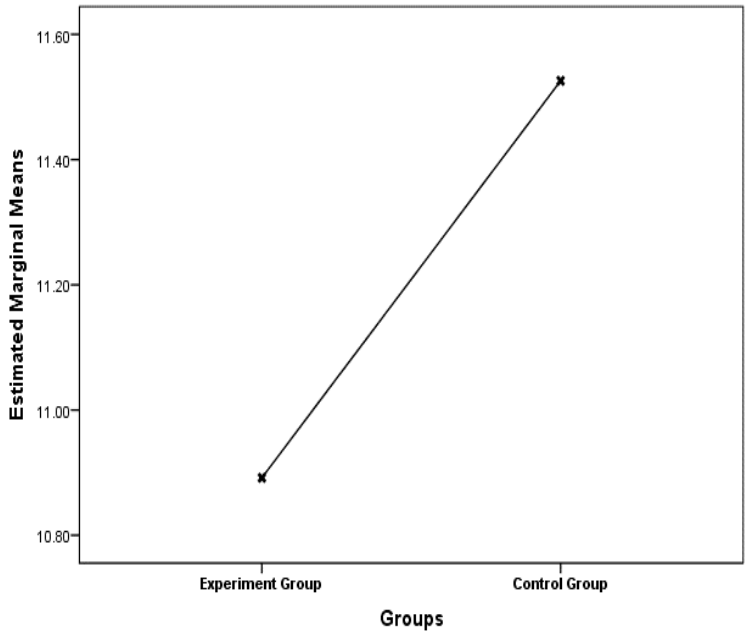


Figure (3): Estimated Marginal Means for the post ISTEMST between groups

Discussion and Conclusions:

The current study investigated the effects of the STEM - Oman approach on the interest of 10th grade students towards STEM's careers and subjects. Overall, the findings indicate, that there is no significant difference in mean scores for interest towards STEM career and subjects between groups. However, the findings indicate that due to science achievement, there is a significant difference in interests in STEM careers' Technology and STEM subjects' Technology between groups in favor of the control group. Moreover, the results show that there is no significant difference in ISTEMC neither ISTEMS for the interactivity between groups or science achievement levels. This finding is not supporting the result of the study done by Halim et al. (2016) as this approach is effective on increasing the students' interest in all the fields of STEM, neither the study of Obillo (2021) is (Higde, et al., 2022; Japashov, et al., 2022).

These results could be referred to the design of science curriculum in Omanis' public schools in 10th grade; when analyzing the contents of each lesson, they integrate STEM subjects by somehow inside its topics as well as mentioning the careers related to STEM (Al mahrouqi, 2009). Furthermore, science teachers in Oman commonly

use websites that are related to the topics they thought to show their technical application for their theoretical information in their classrooms; this exactly what STEM-Oman does to show how it is related to Technology field on it (General Directorate for Curriculum Development, n.d).

However, the findings show that there is a significant difference in interests in STEM Math subject between groups in favor of the experimental group. This supports the finding from the study of Al Hinai (2019) in which that STEM's approach improves students' interest towards STEM' subject. In addition, it also supports the result that integrated STEM approach in science class which can support students' engagement in their learning for more interest in some of careers and subjects related to it (Knipprath, et al., 2018; Struyf, et al., 2019; McMaster et al., 2023). These results could be referring to the extra tasks in mathematics' related to each lesson included in the STEM - Oman approach, which are supposed to be done by all students in the experimental group as a homework (Rolls-Royce plc, 2018).

Recommendations:

As STEM-Oman approach is oriented to let students learn in environments away from any anxiety or stress during the learning process, so one limitation of the current study is the missing of assessment tools to evaluate their achievements, which caused low levels of seriousness due to their low of self-efficacy (Al Mahrouqi, 2018). This might cause them to have less engagement in some of STEM's careers and subjects in their future. As a suggestion, STEM- Oman approach can be a part of the informal curriculum, where students study it outside the classroom, and their scientific achievements are evaluated through scientific competitions by giving them an award to motivate and enhance their interests in both STEM's careers and subjects.

The other limitation is the number of participants inside STEM-Oman's hall is much higher than it should be. As the increase in students numbers leads to less chance to engage effectively in the learning activities versus smaller class sizes which have a positive impact on student engagement (Schanzenbach, 2014). Therefore, it is important to overcome these things when adapting this approach in other public schools in Oman for more effectiveness of it in the future. Education researchers in Oman can do deeper investigation if STEM-Oman approach can achieve Oman Vision 2040 related to improving the quality level of School Education to fit the workforce sector.

References:

Al Hinai, Marwa. M. Z. (2019). *The Impact of Engineering Design -based Program on Engineering Habits of Mind, Mindset and Scientific Career Interest among eighth grade students in the Sultanate of Oman.* (Unpublished Doctoral Thesis), Sultan Quboos University, Oman.

Al Mahrouqi, Maryam K.H (2009). *The Extent Inclusion the Physics Content of Science Textbooks for Grades (9-12) in Basic Education in Oman According to American National Science Education Standards.* (Unpublished Master Thesis), Sultan Quboos University, Oman.

Al Mahrouqi, Maryam K.H (2018). *The impact of the metacognition strategies (MS) in ninth grade students' achievement, understanding the nature of science (NOS) and their attitudes towards science (ATS) in Oman.* (Unpublished Doctoral Thesis), Sultan Quboos University, Oman.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191. https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Scotter, P. V., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness.* A Report Prepared for the Office of Science Education National Institutes of Health. Colorado Springs, CO.

Cigdemoglu, C. (2020). Flipping the use of science-technology and society issues as triggering students' motivation and chemical literacy. *Science Education International*, *31*(1), 74-83. https://doi.org/10.33828/sei.v31.i1.8

Dowey, A. L. (2013). *Attitudes, interests, and perceived self-efficacy toward science of middle school minority female students: Considerations for their low achievement and participation in STEM disciplines* (Order No. 3596746). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1449841674).

Download center – TIMSS 2015 and TIMSS advanced 2015 international results. (n.d.). TIMSS 2015 and TIMSS Advanced 2015 International Results – TIMSS Reports. https://timss2015.org/download-center

First phase of 'Stem Oman' launched in six public schools. (2018, February 21). Oman Observer. https://www.omanobserver.om/first-phase-stem-oman-launched-six-public-schools/

General Directorate for Curriculum Development (n.d). Content and e-learning. https://ict.moe.gov.om/library/

Grand, T. (2014). *Pretest and Posttest Data Analysis with ANCOVA in SPSS*. https://www.youtube.com/watch?v=0rGevuktP64

Heacock, L. V. (2016). *At the Beginning of the STEM Pipeline: A Case Study Exploring Preadolescent Female Students' Attitudes Toward Science, Perceptions of Scientists, and Developing Career Aspirations*. Drexel University

Higde, E., & Aktamis, H. (2022). The effects of STEM activities on students' STEM career interests, motivation, science process skills, science achievement and views. *Thinking Skills and Creativity, 43*, 101000. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101000

Japashov N, Naushabekov Z, Ongarbayev S, Postiglione A, Balta N. (2022). STEM Career Interest of Kazakhstani Middle and High School Students. *Education Sciences; 12*(6):397. https://doi.org/10.3390/educsci12060397

Kennedy, T. J., & Odell, M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, *25*(3), 246-258.

Kier, M. W., Blanchard, M. R., Osborne, J. W., & Albert, J. L. (2014). The development of the STEM career interest survey (STEM-CIS). *Research in Science Education*, *44*(3), 461-481. https://doi.org/10.1007/s11165-013-9389-3

Kim, S. (2015). *MANCOVA*. https://www.youtube.com/watch?v=3HWRQLZQy1k

Knipprath, H., et al. (2018). STEM education in Flanders: How STEM@school aims to foster STEM literacy and a positive attitude towards STEM. *IEEE Instrumentation & Measurement Magazine*, *21*(3), 36-40. https://doi.org/10.1109/mim.2018.8360917

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79–122. https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47*(1), 36. https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36

McMaster, N., Carey, M. D., Martin, D. A., & Martin, J. (2023). *Raising Primary School Boys' and Girls' Awareness and Interest in STEM-Related Activities, Subjects, and Careers: An Exploratory Case Study*. http://hdl.handle.net/10045/131188

National Research Council, National Academy of Engineering, & Committee on Integrated STEM Education. (2014). *STEM Integration in K- 12 education: Status, Prospects, and an agenda for research.* National Academies Press.

Newell, A. D., et al. (2015). Students' attitudes toward science as predictors of gains on student content knowledge: Benefits of an after-school program. *School Science and Mathematics, 115*(5), 216–225. https://doi.org/10.1111/ssm.12125

Obillo, K. (2021). *Improving Student Attitudes towards STEM Education by Building Self-Efficacy through Robotics Education* (Order No. 28546986). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2551905373). https://www.proquest.com/dissertations-theses/improving-student-attitudes-towards-stem/docview/2551905373/se-2

Rolls-Royce plc (2018). *STEM OMAN An education project by OAPD & Rolls-Royce*. England: London.

Schanzenbach, D.W. (2014). *Does Class Size Matter? Boulder, CO: National Education Policy Center*. http://nepc.colorado.edu/publication/does-class-size-matter

Secretariat General of the Education Council (2018). *The National Strategy for Education 2040*. https://www.educouncil.gov.om/downloads/Ts775SPNmXDQ.pdf

Shahali, E. H. M., et al. (2016). STEM learning through engineering design: Impact on middle secondary students' interest towards STEM. *EURASIA. Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *13*(5), 1189-1211. https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00667a

Singh, K., Grandville, M., & Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interests, and academic engagement. *The Journal of Educational Research, 95*(6), 323-332. https://doi.org/10.1080/00220670209596607

Skamp, K. (2007). Conceptual learning in the primary and middle years: The interplay of heads, hearts, and hands-on science. *Teaching Science, 53*(3), 18–22.

Struyf, A., De Loof, H., Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2019). Students' engagement in different STEM learning environments: integrated STEM education as promising practice?. *International Journal of Science Education*, *41*(10), 1387-1407. https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1607983

Trevallion1, D; Trevallion2, T. (2020). STEM: Design, Implement and Evaluate. *International Journal of Innovation, Creativity and Change, 14*(8),1-29. https://www.ijicc.net/images/Voi_14/iss_8/14801_Trevallion_2020_R1.pdf

Wright, D. B. (2006). Comparing groups in a before–after design: When t test and ANCOVA produce different results. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 663–675. https://doi.org/10.1348/000709905x52210

Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25* (1), 82-91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016

Appendix A.

STEM's Careers and subjects Interest Survey (STEM-CIS)

Directions: please responds to all items that given in this survey. Each question is a Likert scale with the following choices: Strongly Disagree (1), Disagree (2), Neither Agree nor Disagree (3), Agree (4), Strongly, Agree (5)

Science:

S1 I am able to get a good grade in my science class.
S2 I am able to complete my science homework.
S3 I plan to use science in my future career.
S4 I will work hard in my science classes.
S5 If I do well in science classes, it will help me in my future career.
S6 My parents would like it if I choose a science career.
S7 I am interested in careers that use science.
S8 I like my science class.
S9 I have a role model in a science career.
S10 I would feel comfortable talking to people who work in science careers.
S11 I know of someone in my family who uses science in their career.

Mathematics:

M1 I am able to get a good grade in my math class.
M2 I am able to complete my math homework.
M3 I plan to use mathematics in my future career.
M4 I will work hard in my mathematics classes.
M5 If I do well in mathematics classes, it will help me in my future career.
M6 My parents would like it if I choose a mathematics career.
M7 I am interested in careers that use mathematics.
M8 I like my mathematics class.
M9 I have a role model in a mathematics career.
M10 I would feel comfortable talking to people who work in mathematics careers.
M11 I know someone in my family who uses mathematics in their career.

Technology:

T1 I am able to do well in activities that involve technology.
T2 I am able to learn new technologies.
T3 I plan to use technology in my future career.
T4 I will learn about new technologies that will help me with school.
T5 If I learn a lot about technology, I will be able to do lots of different types of careers.
T6 My parents would like it if I choose a technology career.
T7 I like to use technology for class work.
T8 I am interested in careers that use technology.
T9 I have a role model who uses technology in their career.
T10 I would feel comfortable talking to people who work in technology careers.
T11 I know of someone in my family who uses technology in their career.