المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)

ISSN 2520-4149 (Online)
ISSN 2520-4130 (Print)
المجلد الثامن - العدد الاول آب - ٢٠٢٠

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المجلد الثامن العدد الأول، آب ٢٠٢٠

رئيس التحرير
الدكتور حسن محمد العمري

سكرتاريا التحرير
م. سوزان السلايمه

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 عبدالله بن خميس أمبوسعيدي	جامعة السلطان قابوس- عُمان
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 عمر حسين العمري	جامعة مؤتة- الأردن
الدكتور محمد عبدالقادر العمري	جامعة اليرموك- الأردن
الدكتورة سامية رحّال	جامعة حسيبة بن بو علي- الجزائر

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار	جامعة الأقصى- فلسطين
الأستاذ الدكتورة أفنان نظير دروزه	جامعة النجاح الوطنية- فلسطين
الدكتور عمر 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 القصيم سابقاً- السعودية
الدكتور أسامة مهدي المهدي	جامعة البحرين- البحرين
الدكتور أحمد محمد الفواعير	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الدكتور ناطق جزاع الكبيسي	جامعة بغداد- العراق

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 الدولية للدراسات والأبحاث التربوية والنفسية، إلى نشر المعرفة والوعي، في القضايا التربوية والنفسية بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة عربياً ودولياً، وتنشيط حركة البحث العلمي في هذه القضايا، من خلال إتاحة الفرصة، للمفكرين وللباحثين فيها، لنشر نتاجهم العلمي والبحثي، التي تتوفر فيه شروط البحث العلمي الرصين، ومتابعة ما يستجد من نتاج علمي، في حقول التربية وعلم النفس، وتشجيع الدراسات والبحوث الأصيلة، التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي، من حيث: أصالة الفكر، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، والجودة العالية، وارتباطها بالواقع، بما يسهم في تطوير العمل التربوي بصفة عامة والتعليمي بصفة خاصة.

عنوان المراسلة:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)

رفاد للدراسات والابحاث - الاردن

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: http://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx

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

قواعد النشر

١. أن يكون البحث أصيلاً وتتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على القواعد العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية.

٢. يُرسل البحث باللغة العربية أو الإنجليزية على بريد المجلة، بحيث يكون مكتوباً على الحاسوب على برنامج مايكروسوفت وورد بصيغة (doc) أو (docx).

٣. يُكتب البحث على ملف A4 بهوامش افتراضية ٢ سم من أعلى و ١,٥ سم من أسفل و ١,٩ سم من اليمين واليسار.

٤. يكون تباعد الأسطر ١ وخط الكتابة باللغة العربية (Sakkal Majalla) وبخط ١٤ للعناوين و ١٢ للمتن.

٥. يكون خط الكتابة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبخط ١٤ للعناوين و ١٢ للمتن.

٦. لا تزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة بما فيها الملخص وصفحة العنوان وقائمة المراجع.

٧. يحتوي البحث على ملخص باللغتين العربية والإنجليزية وبواقع ١٥٠ كلمة على صفحة مستقلة، على أن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية التي تمكن الآخرين من الوصول إلى البحث من خلال قواعد البيانات.

٨. يُراجع الباحث بحثه مراجعة لغوية ونحوية وإملائية.

٩. يلتزم الباحث بقواعد الاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وتحتفظ المجلة بحقها في رفض البحث دون إبداء الأسباب.

١٠. اعتماد منهجية واضحة في كتابة البحث بحيث يحتوي على العناصر المتسلسلة الآتية:

- المقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث وتكون الدراسات السابقة، مشكلة الدراسة وأسئلتها أو فرضياتها جزءاً منها.
- أهمية الدراسة
- محددات الدراسة(الزمانية، المكانية، والموضوعية) إن وجدت.
- التعريفات بالمصطلحات.
- إجراءات الدراسة.
- النتائج ومناقشتها.
- التوصيات.
- المراجع.

١١. يراعى في كتابة المراجع الالتزام بتوثيق(APA) التالي:

- يُشار إلى المراجع في المتن باسم المؤلف وسنة النشر بين قوسين. مثال: داود (٢٠١٦) ، (Petersen)1991.
- توثق المصادر والمراجع في قائمة واحدة في نهاية البحث، وترتب هجائياً حسب اسم المؤلف، باللغتين العربية أو الانجليزية هكذا: (اسم العائلة، أول حرف من الاسم الأول للمؤلف (سنة النشر) عنوان الكتاب، رقم الطبعة مدينة النشر: دار النشر. ص: من- الى). مثال:
  - العمري، ن. (١٩٩٩) تاريخ العرب قبل الإسلام، ط١ مصر: دار المعارف. ص١٦٠-١٨٠.
- Rivera, J., and Rice, M. (2002). A Comparison of Student Outcomes and Satisfaction Between Traditional and Web-Based Course Offerings, Jordan.p100

١٢. إدراج أسماء الباحثين ومؤسسات عملهم وأرقام هواتفهم والبريد الإلكتروني على الصفحة الأولى من البحث باللغتين العربية والإنجليزية.

١٣. إرسال جميع محتويات بحثك (متن البحث– الملاحق أو الأدوات) بصيغة الورد إلى البريد الإلكتروني التالي: editoreps@Refaad.com أو من خلال التسليم الإلكتروني في المجلة، ولن يقبل أي ملف بصيغة PDF

١٤. يُعرض البحث على اثنين من المحكمين العلميين في ذات تخصص البحث وعند تعارض حكمهما على البحث يعرض على محكم ثالث ويكون قراره هو المرجح في قبول البحث أو رفضه.

١٥. يلتزم الباحث/ الباحثون بإجراء التعديلات التي طلبها المحكمون وفي حالة عدم الرغبة في تعديل بعض الملاحظات يقوم بكتابة رد علمي مبرر ليعرض على هيئة التحرير، وفي حالة اقتناعها برد الباحث لا يتم تعديل الملاحظة، وإن لم يكن هناك رد علمي مبرر يلتزم الباحث بملحوظات المحكمين كما هي.

١٦. يرسل الباحث/ الباحثون بحثهم بعد التعديل في ملف منفصل وملف آخر يحتوي على التعديلات التي قام بها وأرقام الصفحات، وتبرير علمي للملحوظات التي لم تعدل.

١٧. إرسال تعهد بنقل حقوق النشر إلى المجلة وعدم التصرف في البحث إلى حين الحصول على رد نهائي من المجلة.

١٨. يحصل الباحث على خطاب بقبول نشر البحث أو رفضه مع صورة من قرار المحكمين في خلال شهر على الأكثر.

١٩. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث، وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في التحرير والنشر.

٢٠. يستطيع الباحث الحصول على نسخة من بحثه (ملف pdf) من خلال الدخول على موقع المجلة الإلكتروني.

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
	افتتاحية العدد	
١	الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية وعلاقته بتطبيق مبادئ الحوكمة	١
٢	مستويات الاحتراق النفسي وعلاقتها بمستويات حجم الإرشاد الأكاديمي لدى عضوات هيئة التدريس	٢٧
٣	فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية وممارستهم لها في ضوء بعض المتغيرات في مديرية تربية عجلون	٤١
٤	و اقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والاتجاه نحوها	٥٧
٥	تصنيف دروزه للأهداف التعلمية: تعديل لتصنيف "أندرسون" المعدّل لتصنيف "بلوم" للأهداف التربوية	٧٧
٦	فاعلية برنامج إرشاد معرفي جمعي لتعديل اتجاه طلبة الجامعة نحو الغش في الامتحانات	٩١
٧	أسباب تدني اكتساب طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم الفيزيائية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد	١٠٤
٨	فاعلية برنامج التربية العملية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الشرقية من وجهة نظر الطلبة المعلمين	١١٧
٩	و اقع التعليم الريادي وتكنولوجيا المستقبل في التعليم المدرسي بسلطنة عُمان	١٢٩
١٠	تطوير التعليم في الجامعات السعودية من خلال تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي	١٤٢
١١	و اقع استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية	١٥٧
١٢	العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بأحادية الرؤية لدى عينة من السجناء بالمملكة العربية السعودية	١٨٠

افتتاحية العدد

الحمد لله الذي بيده كل الخير، وبه تتم كل الصالحات، سبحانه لا إله إلا هو، نحمده كثيراً، ونشكر فضله في كل وقت وحين، ونشهد أن خاتم الرسل سيدنا محمد عليه أفضل الصلوات و أتم التسليم، أما بعد،،نقدم لكم اليوم هذا العدد – الأول من المجلد الثامن - ٢٠٢٠- من المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، والذي يحوي مجموعة من الأبحاث في مجالات العلوم التربوية: الإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس. لتفتح آفاقًا رحبة للبحث العلمي، في مجالات لها أهميتها البالغة، في التنمية والتقدم، وهي تأمل منكم دعمها، و إثراءها بأبحاثكم ودراساتكم ومقترحاتكم، لكي يكتب لها النجاح والاستمرار ، وتتمكن من القيام بدورها، الذي من أجله كانت، ونحن نأمل ونطمع أن ينال إعجابكم جميعاً، ونتمنى من الله أن نكون قد وفقنا الله فيه.

فأصالة عن نفسي ونيابة عن هيئة تحرير المجلة، ونيابة عن منسوبيها، يطيب لي أن أرحب بجميع زوار موقع المجلة الإلكتروني، سواء من الباحثين المهتمين بنشر بحوثهم في المجلة أو طلاب العلم والمعرفة.

واليوم نقدم للقارئ الكريم العدد الأول من المجلد الثامن- ٢٠٢٠- من المجلة، سائلين الله تعالى أن ينفع به، وأن يكون عملاً خالصاً له سبحانه، فيتصل ولا ينقطع، وأن يجازي بالخير كل من أسهم فيه ولو بكلمة طيبة.

رئيس هيئة التحرير

د. حسن العمري

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية وعلاقته بتطبيق مبادئ الحوكمة

بشيرة حسن عقلة مقدادي
طالبة دكتوراة- إدارة تربوية- كلية التربية- جامعة اليرموك- الأردن
basheerahmiqdadi@yahoo.com

عدنان بدري الإبراهيم
أستاذ الإدارة التربوية- قسم الإدارة التربوية- كلية التربية- جامعة اليرموك- الأردن

DOI: https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.1 تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٢/٤ تاريخ استلام البحث: ٢٠١٩/١٢/٣١

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام بالجامعات الأردنية وعلاقته بتطبيق مبادئ الحوكمة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، وتم تطبيق استبانة مكونة من (٦١) فقرة على عينة مكونة (٣٣٧) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من الجامعات الأردنية (اليرموك، العلوم والتكنولوجيا، آل البيت، اربد الأهلية، جدارا). كشفت النتائج أن مستوى الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام جاء متوسطاً، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع الأداء الإداري في الجامعات الأردنية تعزى لمتغيرات (الجنس، والجامعة، ومدة الخدمة)، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (العمر، الرتبة الأكاديمية، نوع الكلية). كما تبين أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الأردنية جاءت متوسطة، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مبادئ الحوكمة تعزى لمتغيرات (الجامعة، ونوع الكلية، ومدة الخدمة)، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات (الجنس، والعمر، والرتبة الأكاديمية). وأوصت الدراسة بضرورة إعداد وتنفيذ برامج تدريبية لرؤساء الأقسام التربوية في المهارات المتعلقة بمجالات الدراسة التي حصلت على درجة تقدير متوسطة لرفع كفاءتهم وحصولهم وامتلاكهم لهذه المهارات. واعتماد الخبرة والمعرفة - بصفتها مؤشراً المواقع الإدارية القيادية في المؤسسات الجامعية. وأن يقوم رؤساء الأقسام باستخدام صلاحياتهم في تعزيز الأداء الإيجابي لأعضاء هيئة التدريس ومحاسبة الأداء السلبي لما لذلك من دور تحفيزي فاعل.

الكلمات المفتاحية: الأداء الإداري؛ الحوكمة؛ رؤساء الأقسام؛ الجامعات الأردنية.

CC BY

المقدمة:

يكتسب التعليم الجامعي خاصة أهمية بالغة لكونه من أهم معاقل الفكر والتنوير التي يتم من خلالها إعداد وتأهيل القيادات الفكرية والعلمية والتربوية، التي تقوم عليها مؤسسات المجتمع المختلفة، ويقع على عاتقها قيادة المجتمع والأخذ بيده بشكل مستمر نحو التقدم والازدهار، فالجامعة بيت الحكمة، ومنهل الحضارة والرقي، وهي خلية إنتاج المعرفة وقيادة الرشد والتجديد والإبداع لعقل المجتمع ووجدانه، ومن أهم المعايير التي تشير إلى عصرية وتقدم المجتمع (شرف، ٢٠١٥).

ولكي تقوم الجامعات بدورها الرائد، تحتاج إلى إدارة جامعية ناجحة متميزة تشرف على كل نشاط جامعي قيادي تربوي هادف مرن، وتعتمد على عمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة والتقويم ومن خلال خبرات سابقة؛ بهدف الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة بأعلى كفاءة وأقل جهد (الصاوي، ٢٠٠٠).

وتحرص الإدارة الجامعية الناجحة على تحقيق التميز في وظائفها وفق تنظيم واضح واتصال فعال، وقرارات سليمة، وتقويم موضوعي، ورقابة مستمرة، وأسلوب وتخطيط إداري ومالي سليم، وإذا لم تعتمد هذه الأسس في وظائف الإدارة الجامعية فإنها ستفشل في تحقيق أهدافها.

وتكمن جدوى وفعالية جهود الإدارة الجامعية الحديثة في تعظيم قدرات وإثراء إمكانات النظام المؤسسي الجامعي، كما أن ضمان استمرارية هذا النظام بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية لا تتحقق إلا بجهود إبداعية خلاقة معبرة عن الفكر والإدارة الجامعية (الخطيب ومعايعه، ٢٠٠٦)؛ لذلك فإن

الإدارة الجامعية الحديثة تكون مواكبة لكل ما هو جديد من الأساليب الإدارية الحديثة التي تحقق رسالتها وأهدافها، خاصة في ظل تطورات هذا العصر الذي اتسم بعصر التطورات والتغيرات والتحديات السريعة والمستمرة (عبد الحكيم، ٢٠١١).

لذلك فهناك حاجة إلى إعادة النظر في الطريقة التي تدار بها الجامعات وأن تدار وفق إدارة رشيدة حيث إن الإدارة الرشيدة "Good Governance" تفضي إلى أداء متميز يقود إلى نتائج متميزة. والحوكمة هي أسلوب ممارسة الإدارة الرشيدة (يوسف، ٢٠٠٧). ويتعدى هذا المفهوم توفير عناصر الإدارة السليمة إلى تفعيل الأدوات الرقابية الإشرافية في المؤسسات، وذلك بهدف ضمان توفير الشفافية في المعلومات ورفع كفاءة المؤسسات (عبد الفتاح، ٢٠١٠).

فكلمة الحوكمة مشتقة من الفعل اليوناني(κυβερνάω) ، (kubernáo والذي يعني توجيه، وقد استخدمه أفلاطون لأول مرة بالمعنى المجازي. وفيما بعد انتقلت إلى اللاتينية ومن ثم إلى لغات أخرى. وتم استخدامها في اللغة الإنجليزية للتعبير عن نوع محدد من حكم الدولة ويمكن إرجاعه إلى إنجلترا الحديثة عندما ظهر مصطلح (حكم العالم) "governance of the realm" ومع ذلك ، فإن استخدام مصطلح الحوكمة بمعناه الحالي الأوسع يشمل أنشطة أوسع لمجموعة من المؤسسات العامة والخاصة، وأصبح متداول بشكل واسع في مطلع التسعينات ١٩٩٠ بعدما تمت إعادة صياغته بواسطة علماء الاقتصاد والعلوم السياسية، وتم نشره بصورة أوسع بواسطة مؤسسات كبرى مثل الأمم المتحدة و صندوق النقد الدولي و البنك الدولي.

وعرف العريني (٢٠١٤) الحوكمة بأنها المقدرة على التحكم وضبط جميع العمليات الإدارية بشكل علمي. كما عرفها حلاوة وطه (٢٠١١) بأنها قواعد اللعبة السياسية وتنظيم العمل السياسي أي أنه بذلك يكون التكلم عن الدولة والمجتمع والمشكلات بينهما وعدم الفصل بحيث يعمل المجتمع والدولة معاً من خلال الأنظمة والقوانين.

أما عقلان (٢٠١٥) فقد عرفتها بأنها جهد إنساني موجه لدرء الفساد وتعميم الصلاح والتميز في الأداء الإداري القائم على مبادئ العدل والمشاركة والاستقلال والشفافية الذ يسير وفق النظم والقوانين والقرارات والمعايير والآليات والإجراءات الإدارية والتشريعية والقضائية.

ويرى بيتر (Peter, 2000) أن أفضل طريقة لتحسين الأداء في الجامعات هي اللجوء إلى الحوكمة، فهي -كمدخل إداري- تشير إلى القدرة على الجمع بين المؤسسات الرسمية وغير الرسمية، وإدخالها في عملية صنع القرار وتنفيذه.

إن حوكمة الجامعة عبارة عن قضية حاسمة بقيت قيد المتابعة لدى العديد من المربين والباحثين؛ بهدف عمل إطار يمثل مجموعة من القوانين والأنظمة التي تجلب الفائدة المثلى لمؤسسة التعليم العالي مع الأخذ بعين الاعتبار النمو والتطور والاستمرارية (Shakeela, 2012).

ويرى ناصر (٢٠١٢) أن لتطبيق الحوكمة في الجامعات لها أهمية بارزة في العالم المعاصر من خلال تطبيقها إذ يعمل على تعظيم قيمة الجامعة ومقدرتها التنافسية وبخاصة في مجال مخرجاتها، كما تعمل على تحديد الاتجاه الذي تسلكه الجامعات عن طريق اتخاذ القرارات الصائبة والمناسبة للحفاظ على الموارد البشرية والمادية والمعنوية.

وحوكمة الإدارة الجامعية ينبغي على جميع الأقسام الأكاديمية والإدارية بالجامعات الأردنية الأخذ بها؛ لما لها من أهمية في إحداث إدارة ناجحة تحاول معالجة العديد من المشاكل الإدارية، كالغموض في القوانين واللوائح المعمول بها ومحاولة إيجاد سبل لتبسيط الإجراءات من أجل مكافحة الفساد الإداري والمالي، وهذا ما نادت به العديد من المؤتمرات والندوات العلمية الدولية والمحلية بهذا الخصوص مثل توصيات مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي (عبد الحكيم، ٢٠١١).

وذكر العريني (٢٠١٤) أن الأهداف المتوخاة من تطبيق الحوكمة المؤسسية في الجامعات لا تتجسد في مجرد قواعدها ومبادئها، ولا يمكن إسنادها إلى جهة واحدة، وإنما هي استثمار حقيقي تتوخى أهدافه العديد من الأطراف التي تقبل الدخول تحت مظلة الحوكمة وتعمل بقناعة وشفافية مبادئها ومعاييرها لتصبح الحوكمة ثقافة إدارية وسلوكية فعلة يسترشد بها القادة الأكاديميون والإداريون بما يكفل تحقيق العدالة والمساواة والشفافية والمساءلة لجميع الأطراف المستفيدة من وجود الجامعة، وتعمل على تعزيز مشاركتهم الفاعلة في جميع الأنشطة داخل وخارج الجامعة.

تعددت مبادئ الحوكمة، واختلفت الآراء ووجهات النظر فيها وقد لخصتها الباحثة على النحو التالي:

أولا: الشفافية: وتعني الشفافية أنها عمليات صنع القرار وتنفيذه بإتباع الأسس القانونية والضوابط الحاكمة المعلنة، كما تعني حرية تدفق المعلومات بحيث تكون العمليات والمعلومات في متناول المعنيين بها، وتكون المعلومات المتوفرة كافية لفهم ومتابعة العمليات في المؤسسات، وكذلك هي مطلب يساعد على تيسير عملية المساءلة لتوفر كافة المعل ومات المطلوب معرفتها حول القرارات والعلميات التي يقوم بها أي من فاعلي التنمية وفي تعريف آخر للشفافية " تعني أن القرارات التي اتخذت وكيفية تنفيذها يتم بطريقة تتبع القواعد والأنظمة (حسين، ٢٠٠٥).

ثانيًا : المشاركة الفعالة : تعني أن المشاركة هي حجر الزاوية الرئيس للحكم الرشيد، ويمكن أن تكون إما مباشرة أو من خلال مؤسسات شرعية وسيطة أو ممثلين، كما أن الإدارة الحكومية ينبغي أن تسعى بأفكار وجود القطاعات المختلفة للمجتمع تعزيزاً لمبدأ الديمقراطية في الأساس قبل الاستجابة لضغوط خارجية من المؤسسات الدولية المانحة، لأنها بذلك تكتسب صفة المصداقية في صنع وتنفيذ السياسات العامة، والمشاركة لابد وأن يكون لها إطار تنظيميا يعضد المشاركة الحقيقية لمنظمات المجتمع المدني، وهذا يتطلب توافر الحرية لمنظمات المجتمع المدني للمشاركة الفعالة في أمور الدولة والمجتمع، وتهدف

المشاركة إلى تجاوز الفجوة القائمة بين القيادة والجمهور، وإبداع أشكال غير هرمية لممارسة السلطة لا تقوم على مبدأ الإنابة والمشاركة الشكلية، بل على مشاركة الجماعة في صنع القرار وتنفيذه. وتقوم علاقة المشاركة على أسس محددة (العريني، ٢٠١٤).

ثالثًا: الفعالية والكفاءة: وهي تتحقق عند حسن استغلال الموارد البشرية والمالية والمادية من قبل المؤسسات لتلبية الاحتياجات المحددة، حيث أنه من خلال التعرف على الاحتياجات عن طريق المشاركة فإنه يجب على كل المؤسسات المعنية بالتخطيط أو التنفيذ الاستغلال الأمثل للموارد حتى يمكن الحصول على النتائج المرجوة (عبد الحكيم، ٢٠١١).

وقد أكد العديد من الباحثين في دراساتهم (ناصر، ٢٠١٢؛ صالح، ٢٠١٠؛ حلاوة وطه، ٢٠١١) أن حوكمة الجامعات تحتاج إلى مجموعة من المعايير تعكس وتوضح القيم التي تسود وتؤثر فيها وتتمثل هذه المعايير من خلال وجود قوانين وأنظمة وتعليمات توضح أفضل الأساليب لممارسة سلطة مجالس الحوكمة في الجامعة، ومدى المشاركة النسبية للموظفين والمجتمع المحلي من غير أعضاء مجالس الحوكمة والمديرين في صنع القرارات وتوجيه مسار العمل في الجامعة، ومدى تحمل مجالس الحوكمة والموظفين في الجامعة لأدوارهم، ومدى وجود لجان رئيسية تابعة لمجالس الحوكمة تتناول الأعمال التي تحتاج إلى بحث ودراسة تفصيلية، ومدى درجة الإفصاح عن رواتب أعضاء مجالس الحوكمة والموظفين ومكافآتهم، وما يتصل بها من إنجازات وأعمال تم القيام بها، ودرجة تطبيق معايير الجودة.

أما عن الأنماط الإدارية السائدة في جامعاتنا الأردنية تتمثل بـ:

١. نمط المتسلط: وهو عبارة عن الإداري الذي يهتم بتحقيق أهدافه ويتجاهل ما يعارضها، ولا يستمع إلا لما يريد، ويتحمل المسؤولية كاملة دون السماح لغيره بالمشاركة في القرار، وهو هادئ لا يقبل الهزيمة ولا الفشل ولا يعترف بهما، ونسبة الأفراد المعرضين للانحراف تحت مسؤولية هذا النوع من الإداريين هي (٧٧٪).
٢. نمط الديموقراطي :وهو الإداري الذي يشارك الآخرين في تحقيق الأهداف ويستمع للحوار ويقبل ترجيح الرأي بالتصويت، عاطفي، ويسمح بالمشاركة في اتخاذ القرار، ولا يتحمل المسؤولية وحده، ونسبة تعرض الأفراد للانحراف ٥٠%.
٣. نمط الانفعالي :وهو الإداري العصبي الذي لا يعرف أهدافه ولا يحقق إلا القليل منها، ويأخذ الأمور بصورة شخصية، وكثير (النرفزة)، ويتحمل المسؤولية وحده ولا يحسن إدارتها، ونسبة تعرض الأفراد للانحراف ٩٠%.
٤. نمط المتساهل :وهو الإداري الذي يتنازل عن أهدافه مقابل تحقيق أهداف الآخرين، ويستمع للآراء الأخرى ويفضلها، وهو عاطفي وسهل ومرح، لا يتخذ القرار وحده ولا يتحمل المسؤولية إلا نادرا، ونسبة تعرض الأفراد للانحراف ٥٠%.
٥. نمط البيروقراطي :وهو الإداري الذي يعرف أهدافه ولكن لا يثبت عليها، ويعتمد قراره على حسب آخر نظرية علمية ولا يقبل الحوار إلا الذي يحمل معلومات جديدة، نظامي، آلي، يتحمل المسؤولية، ونسبة تعرض الأفراد للانحراف هي ٩٩%.
٦. نمط المهمل :وهو الإداري الذي لا يحمل أهدافا واضحة في حياته، مشغول عن الحوار مع الأفراد، قراراته فردية، يتعذر عليه الاهتمام بالآخرين، ولا يحسن تحمل المسؤولية، ومتقلب المزاج، ونسبة تعرض الأفراد للانحراف ٨٧,٥%.
٧. نمط المبدع :وهو الإداري الذي يملك حسن التصرف في المواقف، ويوازن بين أهدافه وأهداف الآخرين، يفضل الشورى والمشاركة في اتخاذ القرار، متزن انفعالياً، ونسبة تعرض الأفراد للانحراف هي ٦٠%.

مشكلة الدراسة:

تزايد في السنوات الأخيرة الاهتمام بموضوع الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي من خلال عقد المؤتمرات التي كانت توصي الإسراع في تطبيق مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي، فقد أوصت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة بضرورة تطبيق مبادئ الحوكمة في مجال التعليم، كما أوصى مؤتمر حوكمة الجامعات العربية الذي عقدتها جامعة الشرق الأوسط في عمان (٢٠١٦) بضرورة تطبيق مبادئ الحوكمة ومجالاتها في الجامعات العربية، ومن خلال متابعة الباحثة للعديد من الدراسات (ناصر، ٢٠١٢؛ شرف، ٢٠١٥؛ الزبن، ٢٠١٧) التي أوصت جميعها بإجراء دراسات وأبحاث متعمقة في مجال الحوكمة في المؤسسات التربوية، ونشر ثقافة الحوكمة في الجامعات وإدراجها ضمن المساقات التدريسية، وضرورة قيام المسؤولين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية بعقد دورات للقادة الأكاديميين حول موضوع الحوكمة.

وترى الباحثة أن هذه الدراسة تستمد أهميتها من الموضوع الذي تناولته والمتعلق بمحاولة التعرف على الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية والدور الذي لعبته الحوكمة في النهوض الإيجابي والارتقاء نحو الأفضل و الحوكمة من المداخل المهمة في عملية التطوير والارتقاء بمخرجات التعليم، وذلك من خلال تطبيق مجموعة من المعايير أو المبادئ التي تتمثل في المشاركة والشفافية والكفاءة والفعالية وغيرها من المعايير، وتطبيق هذه المبادئ له أهمية بالغة في تطوير الإدارة الجامعية بأقسامها المختلفة، سواء أكان الإداري أو الأكاديمي و هنا سوف نركز على الجانب الأكاديمي من خلال التعرف على واقع أساليب إدارة الأقسام الأكاديمية في التعليم الجامعي في جامعاتنا الأردنية.

مما سبق تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما واقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في تقدير واقع الأداء الإداري في الجامعات الأردنية يعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة، نوع الكلية، العمر، الجامعة، مدة الخدمة)؟

السؤال الثالث: ما درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في تحديد درجة تطبيق مبادئ الحوكمة طبقا لمتغيرات (الجنس، الرتبة، نوع الكلية، العمر، الجامعة، مدة الخدمة)؟

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: (جامعة اليرموك وجامعة العلوم والتكنولوجيا وجامعة آل البيت وجامعة إربد الأهلية وجامعة جدارا في المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحدود الزمانية: خلال العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ م.
- الحدود البشرية: اقتصرت على أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية (جامعة اليرموك وجامعة العلوم والتكنولوجيا وجامعة آل البيت وجامعة إربد الأهلية وجامعة جدارا) في المملكة الأردنية الهاشمية.

تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى صدق واستجابة أفراد عينة الدراسة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة التعرف إلى:

١. واقع الأداء الإداري للأقسام الأكاديمية بالجامعات الأردنية في ضوء مبادئ الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.
٢. الاختلاف في تقدير واقع الأداء الإداري في الجامعات الأردنية يعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة، نوع الكلية، العمر، الجامعة، مدة الخدمة).
٣. درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٤. الاختلاف في درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة، نوع الكلية، العمر، الجامعة، مدة الخدمة).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة ومبرراتها في أنها:

١. سوف تتناول موضوع الحوكمة كأحد الموضوعات المثارة حالياً على ساحة البحث العلمي ولها تأثير مباشر على كفاءة المؤسسات باختلاف أنواعها. تأمل الباحثة أن تسهم هذه الدراسة في زيادة اهتمام إدارة الجامعات الأردنية بتطبيق مبادئ الحوكمة في جميع تعاملاتها من أجل تطوير إدارتها نحو متطلبات التميز.
٢. قد تساعد هذه الدراسة القائمين على تطوير الإدارة الجامعية في المملكة الأردنية الهاشمية وتحسينها من خلال ما تعرضه الدراسة من توصيات ومقترحات لتطوير الأداء الإداري للأقسام الأكاديمية بالجامعات الأردنية في ضوء مبادئ الحوكمة.
٣. لفت نظر المسئولين وصانعي القرار في الجامعات إلى أهمية تطوير إدارة التعليم الجامعي بالجامعات الأردنية في ضوء مبادئ الحوكمة، والإفادة من مميزات هذا المنهج العلمي كأسلوب إداري جديد يحقق متطلبات التميز ومتطلبات التنافسية العالمية.

مصطلحات الدراسة:

- **الأداء الإداري**: التزام الموظف بواجبات وظيفته وقيامه بالمهام المسندة إليه من خلال أدائه لمهام وظيفته وتحمله للأعباء والمسئوليات الوظيفية والالتزام بالأخلاق والآداب الحميدة داخل المنظمة التي يعمل فيها والالتزام بمواعيد العمل الرسمي في الحضور والانصراف (الزهراني، ١٩٩٩).
- **الحوكمة**: مجموعة من القوانين والنظم والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خطط وأهداف المنظمة، وهي حالة، وعملية، واتجاه، وتيار، كما أنها في الوقت ذاته مزيج من هذا وذاك، عامل صحة وحيوية، كما أنها نظام مناعة وحماية وتفعيل، نظام يحكم الحركة، ويضبط الاتجاه، ويحمي ويؤمن سلامة كافة التصرفات، ونزاهة السلوكيات داخل المؤسسات ويصنع من أجلها سياج أمان وحاجز حماية فعال وواضح " (الخضيري، ٢٠٠٥). وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها " عبارة عن نظام حماية ومناعة يحتوي على مبادئ وآليات وقوانين وطرق مختلفة للحفاظ على كافة الأنظمة الداخلية والخارجية ويتم ذلك من خلال تطبيقها على جميع العاملين في الكلية الجامعية والوقوف على نقاط القوة والضعف وإيجاد سبل لتطوير نقاط الضعف.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت موضوعي الأداء الإداري والحوكمة كالآتي:

- أجرى نصار (٢٠١٧) دراسة هدفت التعرف إلى تقييم مدى تطابق أداء إدارات الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة مع مبادئ الحوكمة وبعض معايير التميز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، استخدمت المنهج التحليلي وتم تطبيق استبانة مكونة من (٣١ فقرة) على عينة من (٢٩٢) عضو تم اختيارهم بطريقة عشوائية (جامعة الأزهر، الإسلامية، الأقصى). بينت النتائج أن تقييم مدى تطابق أداء إدارات الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة مع مبادئ الحوكمة وبعض معايير التميز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بنسبة (٧٢,٧٤٪)، وجاء مجال المشاركة في المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة، ثم مجال الشفافية بدرجة كبيرة أيضا. كما تبين عدم وجود فروق لدرجات تقييم مدى تطابق مدى تطابق أداء إدارات الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة مع مبادئ الحوكمة وبعض معايير التميز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات (الجنس، الجامعة) بينما توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح (١١ سنة فأكثر).
- كما أجرى مسلم (٢٠١٦) هدفت التعرف إلى مستوى ممارسة مبادئ الحوكمة في جامعة العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإدارية وطبيعة الفروق في ممارسة مبادئ الحوكمة في ضوء متغيرات الجنس والتخصص وسنوات الخدمة ونوع الوظيفة القيادية ، واقتصرت الدراسة على جامعة العلوم صنعاء، اعتمدت الدارسة المنهج الوصفي التحليلي والأداة استبانة احتوت على ٥٦ (مؤشراً) على مبادئ الحوكمة الستة وهي: مجالس الحوكمة، المسؤولية، المساءلة، المشاركة، الإفصاح، الشفافية، الاستقلالية، ميثاق السلوك المهني، أخلاقيات العمل. بينت نتائج الدراسة أن مستوى الممارسة الكلية لمبادئ الحوكمة بجامعة العلوم والتكنولوجيا جاء عاليا بنسبة (٧١,٢%)، كما تبين عدم وجود فروق في آراء عينة الدراسة حول مستوى ممارسة الحوكمة وفقا لمتغيرات الجنس، التخصص، نوع الوظيفة القيادية وفي جميع المبادئ، ووجود فروق دالة إحصائيا لمتغير سنوات الخدمة لمبدأ المسؤولية والمساءلة، ومتغير سنوات الخدمة لمبادئ المجالس الاستقلالية الإفصاح، الشفافية، السلوك المهني، أخلاقيات العمل لصالح فئة سنوات الخدمة (أقل من ١٠ سنوات).
- وأجرى كلاً من أبو كريم والثويني (٢٠١٤) دراسة هدفت التعرف إلى درجة تطبيق مبادئ الحوكمة بكليات التربية بجامعة حائل وجامعة الملك سعود كما يراها أعضاء هيئة التدريس. تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه. تكونت عينة الدراسة من (١٧٩) عضوا من أعضاء هيئة التدريس وشكلت عينة الدراسة (٢٣٪) من كامل مجتمع الدراسة والبالغ عدده (٧٥٠) عضواً. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعة حائل والملك سعود يرون أن تطبيق مبادئ الحوكمة بشكل كلي متوسط إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٤٦,٣). أوصى الباحثان بجملة من التوصيات منها: تطبيق مبادئ الديمقراطية في إدارة الكليات التربوية، والعمل على مشاركة عضوات هيئة التدريس في تطوير وتحسين العملية التعليمية في الكلية، وإلزام كافة الجامعات بالمملكة العربية السعودية بتحديد متطلبات الحوكمة والسعي لتطبيقه والعمل بموجبه.
- أما برقعان والقرشي (٢٠١٢) فقد قاما بدراسة هدفت إلى زيادة المعرفة بمفهوم الحوكمة بشكل عام وحوكمة الجامعات بشكل خاص والتعرف على المفاهيم المرتبطة بمصطلح حوكمة الجامعات وكيفية مواجهة التحديات الراهنة التي تواجهها الجامعة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: أمام ضخامة التحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم في الوطن العربي؛ فإنه لم يعد من الممكن مواجهتها بالطرق التقليدية التي كانت سائدة لفترة طويلة، كما تحتاج الجامعات إلى اللجوء للابتكار كي توفر تعليماً يمكن خريجيها من أن يصبحوا منافسين ويساهموا في النمو الاقتصادي والاجتماعي لبلدانهم. وكذلك تسهم حوكمة الجامعات في إيجاد مؤسسات مسئولة عن تحديد الاتجاه الاستراتيجي لهذه المؤسسات. ومن أهم التوصيات: العمل من اجل تبني معايير الحوكمة وإرساء قواعدها في الجامعة وإشاعة ثقافة الحوكمة الجيدة بما تتضمنه من معايير الشفافية والمساءلة والمشاركة.
- أما ناصر (٢٠١٢) فقد أجرى دراسة للكشف عن واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية العاملين فيها، وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٣) عضوا من أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في الجامعة، منهم(٦٤)عضو هيئة تدريس و(٤٩) إدارياً، وقد اختيروا من مجتمع الدراسة المكون من(٨٩) عضو هيئة تدريس و(٧٨) إدارياً، بالطريقة العشوائية البسيطة ، ولجمع البيانات تم استخدام مقياس طوره الباحث تكون من(٥٠) فقرة، تم التأكد من صدقه وثباته ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ككل كان مرتفعا بشكل عام، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط، تبعا لاختلاف المركز الوظيفي، وكان لصالح أعضاء هيئة التدريس. وأظهرت النتائج أيضا أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولصالح من كانت خبرتهم أكثر من سنتين. وأوصت الدراسة بضرورة تحفيز العاملين من أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في الجامعة للحفاظ على هذا المستوى المرتفع من تطبيق الحاكمية، بتقديم الدعم المناسب لهم.

- وقام ناغا (V.R. Naga,2012) بإجراء دراسة هدفت إلى: تطبيق الحوكمة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي الخاصة ووضحت دور مؤسسات التعليم العالي الخاصة في الهند بالابتكار لإعطاء نتائج أفضل لأصحاب المصلحة، حيث يتزايد عدد الدورات الدراسية والطلاب والأنشطة الإدارية بسرعة. وأوصت الدراسة بالتالي: لتحقيق النتائج العالمية للتعليم العالي، ينبغي للمؤسسات أن تعتمد معايير الجودة في مختلف مجالات العمل. ويتعين على المؤسسات التعليمية أن تضمن الشفافية والمساءلة من أصحاب المصلحة من خلال الكفاءة والفعالية.
- وأجرى حرب (٢٠١١) دراسة هدفت التعرف على واقع الشفافية الإدارية ومتطلبات تطبيقها لدى الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وتحديد مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين بين نظام المعلومات، والاتصال الإداري، والمساءلة الإدارية، والمشاركة، وإجراءات العمل على تطبيق الشفافية الإدارية في تلك الجامعات، ومحاولة الخروج بتوصيات تعمل على زيادة الالتزام بالشفافية الإدارية بما يحقق تجويد مخرجات العمل وحل مشكلاته. واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة البالغ (٤١٠) موظفاً من الإداريين والأكاديميين الذين يشغلون مناصب إدارية في الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى. وقد بلغ حجم العينة (٢٠٥) موظفاً في الجامعات التي تم إجراء البحث عليها، واستخدمت الاستبانة لقياس متغيرات الدراسة وكانت مجالاتها كالآتي نظام المعلومات، الاتصال الإداري، المساءلة الإدارية، المشاركة، إجراءات العمل.
- أما هوك (Huque, 2011) فقد أجرى دراسة هدفت التعرف على ترتيبات المساءلة في بنغلادش والوقوف على نقاط القوة والضعف وإمكانات التحسين. ويشير تعريف المساءلة في تلك الدراسة إلى وجوب استجواب السلطة الأعلى (قانونية أو تنظيمية) عن الأعمال في المجتمع بشكل عام أو ضمن الوظيفة التنظيمية بوجه خاص. وتستدعي اللوائح المسؤولين في القطاع العام وأرباب العمل الخاص، ومزودي الخدمات للمساءلة عن أعمالهم وسياساتهم واستخدامهم الأموال العامة. واعتمدت الدراسة على مراجعة وتحليل الوثائق المنشورة والمعلومات والبيانات المحصلة من الزيارات الميدانية لمؤسسات بنغلادش، ومن أهم النتائج: تحديد العوامل المؤسسية التي مثلت العائق الأكبر أمام المساءلة والحكم والرشيد مثل التنافر والتسييس والفساد. كما قدمت تحليلا جديدا لعوامل تمكنهم من التحسين والتطوير.
- وأجرى النباتي (٢٠١١) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة القيادات الإدارية لمجالات المساءلة في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واستعانت بالاستبانة في جمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من جميع القيادات الإدارية في جامعة أم القرى البالغ عددهم (٢١٣) موظفاً وموظفة. وخلصت الدراسة لنتائج أهمها: أن ممارسة المساءلة من قبل القيادات الإدارية في جامعة أم القرى بمكة عالية في مجالات الدراسة، وأن درجة معوقات المساءلة كانت متوسطة وتتمثل في غموض الوصف الوظيفي للموظف، كما بينت النتائج وجود فرق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المساءلة لصالح الذكور ولصالح المؤهلات العليا(ماجستير ودكتوراه).
- كما أجرى باترك (Patrick, 2007) دراسة وضحت تغيرات أساسية جداً في الدولة القومية، وخاصة في أوروبا التي تميزت سابقا ب "الرفاهية" البيروقراطية. وقد أدى نمو الدولة التنظيمية، وما يرتبط بها من إصلاحات في السياسة العامة، إلى زيادة المنحى التنظيمي المتزايد، أن المنح الدراسية التنظيمية لم تكن موضع اهتمام كبير في التعليم العالي مقارنة بالقطاعات الأخرى. وبالمثل، فإن تحاليل حوكمة التعليم العالي، على الرغم من أن النظر في مفاهيم وثيقة الصلة "بالحالة التقييمية" وما يرتبط بها من مفاهيم من أشكال التنسيق في السوق والتنظيم الذاتي المهني، لم تستفد بعد من استنتاجات النظرية التنظيمية المطبقة في الحقول الأخرى الدولة التنظيمية للتعليم العالي «ستستفيد من زيادة تطبيق المفاهيم التنظيمية الموجودة على نطاق أوسع.
- أما دراسة محسن(٢٠١١) فقد هدفت التعرف على واقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام العلمية في كليات التربية في جامعة بغداد من وجهة نظر التدريسيين والتعرف على الفروق بينهم وفق متغير الجنس (ذكر، أنثى)، في نظرتهم لواقع الأداء الإداري، واشتملت عينة الدراسة على (٢١٠) فرد منهم (١٠٥) ذكور و(١٠٥) إناث، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة خاصة لواقع الأداء الإداري، وتم التحقق من الصدق والثبات لأداة الدراسة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق حقيقية بين متوسط درجات واقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام من وجهة نظر العينة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متغيرات الجنس (ذكر، أنثى) بين أفراد العينة، بمعنى لا يوجد أثر للجنس.
- كما وهدفت دراسة الزعبي (٢٠٠١) الكشف عن أهمية المهارات الإدارية لمديري ومديرات ورؤساء الأقسام الإدارية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) أفراد، واستخدمت الباحثة استبانة طورتها وتأكدت من صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج: أهمية امتلاك مهارات التخطيط والتنظيم والتنسيق والقيادة والتوجيه والرقابة وتقييم الأداء بدرجة عالية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً لأثر المستوى الوظيفي والتخصص والمؤهل العلمي في درجة أهمية المها ارت الإدارية.
- وفي دراسة دافيد هيلاويل ونبك هانكوك (N. Hancock & D. Hellawell, 2001) حول تعرّف رؤساء الأقسام على إدراكهم لأدوارهم، وعن العلاقة بين الروح المعنوية للهيئة التدريسية واتخاذ القرار الداخلي في الجامعة. أُجريت هذه الدراسة على (١٤) من رؤساء الأقسام في إحدى الجامعات الجديدة في المملكة المتحدة، وقد توصلت الدراسة إلى: أن ثمة علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الروح المعنوية اتخاذ القرارات في التعليم الجامعي، واعتبر

رؤساء الأقسام أن أضرار أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات الجامعي أمرٌ مهم. ذلك لأن كسب قلوب هيئة التدريس وعقولهم بالغ الأهمية لصالح التغيرات الضرورية إذا أرادت الجامعة أن تزدهر.

- وحاول مارتن (Marten, 2001) في دراسته تحديد الدور الواقعي والمتوقع من رؤساء الأقسام من وجهة نظر عمداء كليات التربية في الأباما .Alabama وقد طلب الباحث من كل عميد من أفراد العينة أن يحدد المستوى الفعلي لأداء رؤساء الأقسام في كليته والمستوى المأمول لهذا الأداء، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: إن أقل مهمّات رؤساء الأقسام أداء هي: دوره كموصل ومتصل بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة، ودوره في مجال العلاقات الإنسانية في القسم، ودوره كمدافع ومحفز لأعضاء القسم على النحو الإيجابي، أما أكثر أدوار رؤساء الأقسام أهمية من وجهة نظر عمداء الكليات فكانت: أنه ينصت باهتمام ويوصل بفاعليّة، وأمين وجدير بالثقة، وإبداعي ولديه أفكار جديدة.

من خلال الدراسات السابقة ترى الباحثة أن نتائجها تؤكد على أن الحوكمة الجامعية ضرورة أكاديمية في عصر المعرفة حيث تزيد من سرعة تحول الجامعات إلى فضاء ديمقراطي حر، يخضع للشفافية والمشاركة والمساءلة، يتم فيه احترام القانون وسيادته، وتحقيق العدالة والإنصاف، الكفاءة والفعالية، والاستخدام الأمثل للموارد والقدرات، مع القدرة على التعامل مع القضايا الملحة أو الأزمات. وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها الأولى من نوعها التي تناقش الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية وعلاقته بتطبيق مبادئ الحوكمة.

منهجية الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وهو منهج قائم على مجموعة من الإجراءات البحثيَّة التِّي تعتمد على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافيًا ودقيقًا لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظَّاهرة محل الدِّراسة، وبالتالي سوف يتم جمع المعلومات وتحليل البيانات من خلال توزيع الاستبيانات إلكترونياً وورقياً، على مجتمع الدراسة في الجامعات الأردنية (اليرموك، والعلوم والتكنولوجيا، وآل البيت، وإربد الأهلية، وجدارا)، بحيث تشمل أعضاء الهيئة التدريسية في الأقسام الأكاديمية.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في إقليم الشمال للعام ٢٠١٨/٢٠١٩ م والبالغ عددهم (٣٠٠٠) عضو هيئة التدريس، تكونت عينة الدراسة من (٣٣٧) عضو هيئة تدريس أي بنسبة (١٢٪) من عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، وقد تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية وذلك بعد موافقتهم على المشاركة في الدراسة، والجدول (١) يوضح التكرارات والنسبة المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

عينة الدراسة:

جدول (١): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٢٣٥	٦٩,٧
	أنثى	١٠٢	٣٠,٣
العمر	٣٠- اقل من ٤٠ سنة	٨٩	٢٦,٤
	٤٠سنة فاكثر	٢٤٨	٧٣,٦
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مساعد	٧٩	٢٣,٤
	أستاذ مشارك	١٠١	٣٠,٠
	أستاذ	١٥٧	٤٦,٦
الجامعة	حكومية	٢٤٦	٧٣,٠
	خاصة	٩١	٢٧,٠
نوع الكلية	علمية	٢٢٥	٦٦,٨
	إنسانية	١١٢	٣٣,٢
مدة الخدمة	اقل من ١٠ سنوات	١٦٥	٤٩,٠
	١٠ سنوات فاكثر	١٧٢	٥١,٠
	المجموع	٣٣٧	١٠٠,٠

أداة الدراسة:

قامت الباحثة ببناء استبانة للتعرف إلى واقع الأداء الإداري للأقسام الأكاديمية بالجامعات الأردنية في ضوء مبادئ الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، حسب الخطوات التالية:

- مراجعة الأدب التربوي الخاص بالحوكمة، والاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة.

- تحديد مجالات الأداة والتي تكونت من قسمين: القسم الأول استبانة (واقع الأداء الإداري) وتكون من ستة محاور موزعة كما يلي (التخطيط والتنظيم / النمو العلمي والمهني / التقويم والمتابعة / العلاقات الإنسانية / اتخاذ القرار / شؤون الطلبة). والقسم الثاني استبانة (مبادئ الحوكمة) والذي تكون من أربعة محاور موزعة كما يلي (الشفافية / المشاركة / الفاعلية والكفاءة / التنافسية).
- صياغة عدد من الفقرات تحت كل مجال من مجالات الأداة، وقد بلغ عدد الفقرات (٦١) فقرة.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من الصدق المنطقي ومجالاتها؛ تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة مؤلفة من (١٠) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة وأصول التربية، والمناهج وأساليب التدريس من العاملين في جامعة اليرموك، والجامعة الهاشمية، وجامعة آل البيت، حيث طلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول صلاحية الأداة للهدف الذي وضعت لأجله ومدى مناسبة البنود لكل مجال، ومدى الدقة العلمية واللغوية، واقتراح ما يرونه مناسباً، كما تم استفتائهم في مدى مناسبة التقدير الكمي المستخدم في الحكم على استجابات عينة الدراسة. وفي ضوء ما ورد من ملاحظات تم إضافة بعض الفقرات، ودمج البعض الآخر، وحذف بعضها، وتعديل البعض الآخر.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم التأكد والتحقق من ثباتها عن طريق استخراج معامل الثبات كرونباخ ألفا.

المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي (Likert-Five-Scale) لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (درجة عالية جدًا، درجة عالية، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جدًا) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من ١,٠٠- ٢,٣٤	قليلة
من ٢,٣٤- ٣,٦٨	متوسطة
من ٣,٦٨- ٥,٠٠	كبيرة

وهكذا

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس (٥) - الحد الأدنى للمقياس (١)}}{\text{عدد الفئات المطلوبة (٣)}}$$

$$\frac{٥-١}{٣} = ١,٣٣$$

ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

صدق البناء: واقع الأداء الإداري

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٤٠)، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمحور التي تنتمي إليه، وبين كل محور والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٨١-٠,٩٦)، ومع المحور (٠,٨٩-٠,٩٧)، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات أداة الدراسة: واقع الأداء الإداري

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٢٠)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيم معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمحاور والأداة ككل بين (٠,٩٢-٠,٩٧) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

صدق البناء: مبادئ الحوكمة

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٤٠)، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمحور التي تنتمي إليه، وبين كل محور والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٨٨-٠,٩٦)، ومع المحور (٠,٧٥-٠,٩٤)، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات أداة الدراسة: مبادئ الحوكمة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٤٠)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيم معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمحاور والأداة ككل ما بين (٠,٩٢-٠,٩٦)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما و اقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لو اقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	التخطيط والتنظيم	٣,٤٧	٠,٩٥	متوسط
٢	٢	النمو العلمي والمهني	٣,٢٠	١,٠٢٢	متوسط
٣	٣	التقويم والمتابعة	٣,١٨	١,٠٥٣	متوسط
٤	٤	العلاقات الإنسانية	٣,١٥	١,٠٧٧	متوسط
٥	٥	اتخاذ القرار	٣,١٤	١,٠٥٩	متوسط
٦	٦	شؤون الطلبة	٢,٩٩	١,٠٩٩	متوسط
		واقع الأداء الإداري	٣,٢١	٠,٩٥٣	متوسط

يبين الجدول (٢) أن واقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢١)، حيث جاء مجال "التخطيط والتنظيم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٧) وبمستوى متوسط، تلاه في المرتبة الثانية مجال "النمو العلمي والمهني" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠)، وبمستوى متوسط، تلاه في المرتبة الثالثة مجال "التقويم والمتابعة" بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٨) وبمستوى متوسط، تلاه في المرتبة الرابعة مجال "العلاقات الإنسانية" بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٥) وبمستوى متوسط، تلاه في المرتبة الخامسة مجال "اتخاذ القرار" بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٤)، وبمستوى متوسط، تلاه في المرتبة السادسة والأخيرة مجال "شؤون الطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٩)، وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتائج المتوسطة إلى عدم تفعيل رؤساء الأقسام للأساليب الإدارية الحديثة عند إدارة أقسامهم، مما يؤدي إلى اتباعهم أساليب روتينية وتقليدية في إدارتهم للأقسام الأكاديمية. كما قد تعزى هذه النتيجة إلى عدم التحاق بعض رؤساء الأقسام بدورات حول المفاهيم الإدارية الحديثة والتي تساعدهم في مجال إدارة إقسامهم الأكاديمية، لذلك نجد أن الأداء الإداري قد حصل على درجة تقدير متوسطة. وهذا ما أكد عليه عبد الحكيم (٢٠١١) والذي أشار إلى أن الإدارة الجامعية الحديثة يجب أن تكون مواكبة لكل ما هو جديد من الأساليب الإدارية الحديثة التي تحقق رسالتها وأهدافها، خاصة في ظل تطورات هذا العصر الذي اتسم بعصر التطورات والتغيرات والتحديات السريعة والمستمرة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة نجم (٢٠١٧) التي أشارت إلى أهمية امتلاك مهارات التخطيط والتنظيم والتنسيق والقيادة والتوجيه والرقابة وتقييم الأداء بدرجة عالية.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل محور على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

المحور الأول: التخطيط والتنظيم

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالتخطيط والتنظيم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	لدى رئيس القسم القدرة على الإشراف الأكاديمي و العلمي على البحوث و الدراسات داخل القسم و خارجه.	٣,٧١	١,٠٠٦	مرتفع
٢	٢	يعمل رئيس القسم على وضع خطة للقسم في ضوء السياسة العامة للجامعة و أهدافها التربوية.	٣,٥٧	.٠,٩٥٢	متوسط
٣	٣	لدى رئيس القسم المعرفة و الدراية التامة باللوائح التنظيمية و التعليمات و القوانين الجامعية.	٣,٥٧	١,٠٨٤	متوسط
٤	٤	يوجه رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية أثناء وضع خططهم الدراسية الفصلية و يناقشها معهم.	٣,٤٧	١,٠٨٦	متوسط
٥	٥	لدى رئيس القسم القدرة على التنبؤ باحتياجات القسم الفعلية في الإمكانات البشرية و المادية.	٣,٣٨	١,١١٤	متوسط
٦	٦	يمتلك رئيس القسم القدرة و المهارة لإعداد خطة إدارية مادية لتحقيق أهداف القسم	٣,٣٤	١,٠٨٠	متوسط
٧	٧	يعمل رئيس القسم على وضع خطة مرنة في قسمه لتطوير الخطط و المناهج الدراسية.	٣,٢٨	١,٠٩٥	متوسط
		التخطيط والتنظيم	٣,٤٧	.٠,٩٥٠	متوسط

يبين الجدول (٣) أن محور "التخطيط والتنظيم" قد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٤)، وبمستوى متوسط، كما تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٢٨-٣,٧١)، وتعزى نتيجة حصول هذا المجال على المرتبة الأولى إلى أهمية التخطيط والتنظيم بالنسبة لرؤساء الأقسام بشكل خاص، فهي الحل الأمثل لإنجاز الأعمال الإدارية بعيداً عن الروتين والحد من التأخر في إنجاز الأعمال، وقد حصلت الفقرة رقم (١) على المرتبة الأولى وتنص على "لدى رئيس القسم القدرة على الإشراف الأكاديمي والعلمي على البحوث والدراسات داخل القسم و خارجه" وبمستوى مرتفع، وهي الفقرة الوحيدة التي حصلت على درجة تقدير مرتفعة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الكفاءة العالية لرؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية في مجال الأبحاث والرسائل الجامعية، مما يجعلهم قادرين على الإشراف على الرسائل الجامعية سواء في أقسامهم أو خارج أقسامهم في جامعات أخرى، كما أن الرتب العلمية التي وصل إليها رؤساء الأقسام تؤهلهم للإشراف على الرسائل الجامعية، تلاها الفقرة رقم (٢) وتنص على "يعمل رئيس القسم على وضع خطة للقسم في ضوء السياسة العامة للجامعة وأهدافها التربوية" وبمستوى متوسط اقرب ما يكون إلى المستوى المرتفع، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضرورة التزام رؤساء الأقسام بالسياسة العامة للجامعة عند وضع خطة للقسم بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس، بحث لا تتعارض هذه الخطط مع أهداف الجامعة، كما أن خبرات رؤساء الأقسام في المجالات الإدارية والأكاديمية تساعدهم في وضع خطط تتناسب مع سياسات الجامعة. أما فيما يتعلق بالفقرة (٧) والتي تنص على "يعمل رئيس القسم على وضع خطة مرنة في قسمه لتطوير الخطط والمناهج الدراسية" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة حصول هذه الفقرة على المرتبة الأخيرة إلى الحرية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في اعتماد المناهج التي يرونها مناسبة، ونظراً لأن رؤساء الأقسام يتقلدون هذا المنصب لمدة سنتين، فقد يصعب عليهم تغيير الخطط الدراسية أو إجبار أعضاء هيئة التدريس على اختيار مناهج دراسية جديدة.

المحور الثاني: النمو العلمي والمهني

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالنمو العلمي والمهني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٦	يناقش رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس بالمقترحات و المتغيرات المتعلقة في تطوير المناهج و تحديثها.	٣,٣٠	١,٠٤٥	متوسط
٢	٥	يحرص رئيس القسم على مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات و الندوات و الدورات التدريبية.	٣,٢٦	١,٠٨٥	متوسط
٣	٧	يدعم رئيس القسم مكتبة القسم بأحدث الرسائل و الأطاريح و المراجع و المجلات و الدوريات العلمية العربية و الأجنبية.	٣,٢١	١,٠٩٩	متوسط
٤	١	يشجع رئيس القسم أعضاء الهيئة التدريسية الجدد من الإفادة من الخبرات السابقة لزملائهم.	٣,١٩	١,١٢٨	متوسط
٥	٣	يعمل رئيس القسم على توفير إمكانيات البحث العلمي من أجل الحصول على الترقيات الأكاديمية.	٣,١٧	١,١٥٧	متوسط
٦	٤	يحرص رئيس القسم على استغلال فرص النمو العلمي و المهني لأعضاء هيئة التدريس.	٣,١٣	١,١٧٥	متوسط
٧	٢	يحفز رئيس القسم حركة البحث العلمي و التأليف و الترجمة بين أعضاء هيئة التدريس	٣,١٢	١,١٥٦	متوسط
		النمو العلمي والمهني	٣,٢٠	١,٠٢٢	

يبين الجدول (٤) أن محور النمو العلمي والمهني قد جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠) وبمستوى متوسط، وهذه النتيجة المتوسطة تعني قصور في دور الجامعات في تحقيق التنمية المهنية والعلمية لأعضاء هيئة التدريس. فقد حصلت الفقرة رقم (٦) على المرتبة الأولى وتنص على "يناقش

رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس بالمقترحات والمتغيرات المتعلقة في تطوير المناهج وتحديثها" وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة المتوسطة إلى أن رئيس القسم يجتمع في بداية كل فصل دراسي مع أعضاء هيئة التدريس لمناقشة الخطة الدراسية والمناهج، إلّا أن أعضاء هيئة التدريس لديهم الحرية في اختيار الكتب التي يودون استخدامها كمنهاج للمادة التي سيدرسونها، وقد يستمر عضو هيئة التدريس في استخدام نفس المنهاج لسنوات عديدة إذا لاحظ فائدته، تلاها الفقرة رقم (٥) وتنص على "يحرص رئيس القسم على مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات والدورات التدريبية" وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن رؤساء الأقسام يعملون على إعلام أعضاء هيئة التدريس بأبرز المستجدات حول المؤتمرات والندوات والدورات التدريبية، ويتركون لأعضاء هيئة التدريس الحرية في المشاركة فيها أم لا، أما فيما يتعلق بالفقرة (٢) والتي تنص على "يحفز رئيس القسم حركة البحث العلمي والتأليف والترجمة بين أعضاء هيئة التدريس" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط، وهذه النتيجة تشير إلى قصور دور رؤساء الأقسام في تحسين مستوى البحث العلمي والتأليف والترجمة لأعضاء هيئة التدريس، إذ أن نموهم العلمي والمهني في مجال البحث العلمي والتأليف والترجمة على الأغلب يعود إلى الجهد الذاتي لأعضاء هيئة التدريس انفسهم، سعياً منهم للترقية.

المحور الثالث: التقويم والمتابعة

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالتقويم والمتابعة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	يتابع رئيس القسم تنفيذ الخطط الأعمال التربوية و التعليمية لأعضاء هيئة التدريس في القسم.	٣,٢٦	١,١٣١	متوسط
٢	٥	يتابع رئيس القسم بانتظام سير المهام التعليمية و البحثية في قسمه.	٣,١٨	١,١٦٧	متوسط
٣	٣	يُطلع رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس على نتائج تقييم أدائهم الأكاديمي و الإداري.	٣,١٧	١,١٦٢	متوسط
٤	٢	يعتمد رئيس القسم على المعايير الدقيقة و الموضوعية و ضوابط العمل في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في القسم	٣,١٦	١,١٥٢	متوسط
٥	٤	يوظف رئيس القسم الوسائل و المعايير الحديثة و تقويم التحصيل المعرفي للطلبة في قسمه.	٣,١٥	١,١٦١	متوسط
		التقويم والمتابعة	٣,١٨	١,٠٥٣	متوسط

يبين الجدول (٥) أن محور "التقويم والمتابعة" قد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,١٨) وبمستوى متوسط، فقد حصلت الفقرة رقم (١) على المرتبة الأولى وتنص على "يتابع رئيس القسم تنفيذ الخطط والأعمال التربوية والتعليمية لأعضاء هيئة التدريس في القسم" وبمستوى متوسط، تلاها الفقرة رقم (٥) وتنص على "يتابع رئيس القسم بانتظام سير المهام التعليمية والبحثية في قسمه، وتعزو الباحثة هذه النتيجة المتوسطة إلى انشغال رؤساء الأقسام بالأعمال الإدارية والأكاديمية، إذا يتوجب عليهم إعطاء مساقات عدة، والقيام بواجبات رئيس القسم كإداري، لذلك فإنه لا يتسنى لهم الكثير من الوقت لمتابعة تنفيذ الخطط والأعمال التربوية والتعليمية وسير المهام التعليمية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس في القسم. أما فيما يتعلق بالفقرة (٤) والتي تنص على "يوظف رئيس القسم الوسائل والمعايير الحديثة وتقويم التحصيل المعرفي للطلبة في قسمه" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن غالبية تقويم التحصيل المعرفي لطلاب القسم يقوم بها أعضاء هيئة التدريس من خلال الاختبارات التي تتم خلال الفصل الدراسي، ولا يتدخل رئيس القسم في هذه الاختبارات أو في معايير التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس، وهذه النتائج تشير إلى وجود ضعف لدى رؤساء الأقسام في استخدام معايير واضحة لتقويم أداء الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية، وتقويم الخطط.

المحور الرابع: العلاقات الإنسانية

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالعلاقات الإنسانية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	يسعى رئيس القسم إلى خلق جو يسوده التعاون و المحبة و الاحترام و الانسجام بين أعضاء هيئة التدريس في القسم.	٣,١٩	١,١٧٧	متوسط
٢	٤	يدافع رئيس القسم عن حقوق و مكتسبات هيئة التدريس في القسم لدى عمادة الكلية و الجامعة.	٣,١٧	١,١٦٩	متوسط
٣	٥	يحرص رئيس القسم على السمعة الأكاديمية الجيدة لأعضاء هيئة التدريس في القسم.	٣,١٦	١,١٦٥	متوسط
٤	٦	يتبنى رئيس القسم الأسلوب الديمقراطي في التعامل مع أعضاء الهيئة التدريسية و الطلبة في القسم.	٣,١٥	١,١٤٢	متوسط
٥	١	يشعر رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس و العاملين معه بأنه جزء منهم و ليس متسلطًا عليهم.	٣,١٤	١,٢٢٢	متوسط
٦	٢	يتسم تعامل رئيس القسم بالعدالة و المساواة و الإنصاف مع أعضاء هيئة التدريس في القسم.	٣,١٢	١,١٧٣	متوسط
		العلاقات الإنسانية	٣,١٥	١,٠٧٧	متوسط

يبين الجدول (٦) أن محور "العلاقات الإنسانية" جاء في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,١٥) وبمستوى متوسط، فقد حصلت الفقرة رقم (٣) على المرتبة الأولى وتنص على "يسعى رئيس القسم إلى خلق جو يسوده التعاون والمحبة والاحترام والانسجام بين أعضاء هيئة التدريس في القسم" وبمستوى متوسط، وتعزى هذه النتيجة إلى المركزية الإدارية في الأقسام، وعدم السماح لأعضاء هيئة التدريس في المشاركة في العملية الإدارية، مما يخلق جوا من عدم التآلف بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس. أما فيما يتعلق بالفقرة (٢) والتي تنص على "يتسم تعامل رئيس القسم بالعدالة والمساواة والإنصاف مع أعضاء هيئة التدريس في القسم" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط، وهذه النتيجة تشير إلى أن مجال العلاقات الإنسانية يحتاج إلى المزيد من الاهتمام وإعادة النظر، إذا أنه إذا صلحت العلاقات الإنسانية بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، سيرتفع مستوى الأداء الإداري بشكل عام، حيث سيشارك أعضاء هيئة التدريس في عمليات التخطيط والتنظيم واتخاذ القرارات ويساعدون رئيس القسم على أداء وظائفه ونقل القسم إلى مستوى عالي من الإنجاز.

المحور الخامس: اتخاذ القرار

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة باتخاذ القرار مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢	يعتمد رئيس القسم على الأساس العلمية في صنع و اتخاذ القرارات الإدارية على مستوى القسم.	٣,٢٣	١,١٤٨	متوسط
٢	١	يشاور أعضاء هيئة التدريس في القرارات قبل اتخاذها و بالشكل الأفضل مراعيًا مصلحة القسم.	٣,١٨	١,١٤٨	متوسط
٣	٣	يحرص رئيس القسم على توفير المعلومات الكافية التي تساعد على اتخاذ القرارات الإدارية على مستوى القسم.	٣,١٥	١,١٥١	متوسط
٤	٤	ينفذ رئيس القسم قرارات و توصيات مجالس القسم و الكلية و الجامعة بدقة و وضوح.	٣,١٠	١,١٣١	متوسط
٥	٥	يعتمد رئيس القسم على أسلوب البديل الأفضل من بين البدائل المقترحة	٣,٠23	١,١٨٠	متوسط
		اتخاذ القرار	٣,١٤	١,٠٥٩	متوسط

يبين الجدول (٧) أن محور "اتخاذ القرار" جاء في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣,١٤) وبمستوى متوسط، فقد حصلت الفقرة رقم (٢) على المرتبة الأولى وتنص على "يعتمد رئيس القسم على الأسس العلمية في صنع واتخاذ القرارات الإدارية على مستوى القسم" وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة المتوسطة إلى أن عملية اتخاذ القرارات بأسلوب علمي تحتاج إلى أن يكون متخذ القرار قد خضع لدورات تدريبية في المجالات الإدارية، وخاصة مجال اتخاذ القرار، وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى أن بعض رؤساء الأقسام يعتمدون على خبراتهم السابقة في مجال اتخاذ القرار، ولا يأبهون للأسس العلمية في عملية اتخاذ القرارات، كما ترى الباحثة أن نقص المعلومات قبل عملية اتخاذ القرار قد يعيق عملية اتخاذ القرار بأسلوب علمي، تلاها الفقرة رقم (١) وتنص على "يشاور أعضاء هيئة التدريس في القرارات قبل اتخاذها وبالشكل الأفضل مراعيًا مصلحة القسم" وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى نزعة بعض رؤساء الأقسام إلى المركزية في إدارة القسم قد يميل البعض الآخر إلى مشاورة أعضاء هيئة التدريس الأقدم والأعلى مرتبة بحكم خبراتهم، لذلك فإن عملية المشاركة في اتخاذ القرار تقصر على أفراد دون آخرين، أما فيما يتعلق بالفقرة (٥) والتي تنص على "يعتمد رئيس القسم على أسلوب البديل الأفضل من بين البدائل المقترحة" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن بعض رؤساء الأقسام ليس لديهم خلفية علمية عن عملية اتخاذ القرار بأسلوب علمي، والاعتماد على خبراتهم في عملية اتخاذ القرار، ويهملون البدائل، وتحليلها واختيار الأفضل من بينها.

المحور السادس: شؤون الطلبة

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بشؤون الطلبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	يشرف رئيس القسم على إعداد و حفظ السجلات الأكاديمية لطلبة القسم و توقيع وثائق التخرج.	٣,٠٣	١,٢٠١	متوسط
٢	٢	لدى رئيس القسم إلمام بنظام القبول و التسجيل في الجامعة.	٣,٠١	١,١٩١	متوسط
٣	٤	يرشح رئيس القسم الطلبة المتميزين علميًا للتعيين و الدراسة في برنامج الدراسات العليا في القسم.	٣,٠١	١,٢٤٢	متوسط
٤	١	يعالج رئيس القسم مشكلات الطلبة الدراسية و الاجتماعية	٢,٩٧	١,١٦٣	متوسط
٥	٥	يعمل رئيس القسم على إجراء مقابلة للطلبة الجدد و يطلعهم على سياسة القسم.	٢,٩٦	١,١٦٢	متوسط
		شؤون الطلبة	٢,٩٩	١,٠٩٩	متوسط

يبين الجدول (٨) أن محور "شؤون الطلبة" جاء في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٩٩) وبمستوى متوسط، فقد حصلت الفقرة رقم (٣) على المرتبة الأولى وتنص على "يشرف رئيس القسم على إعداد وحفظ السجلات الأكاديمية لطلبة القسم وتوقيع وثائق التخرج" وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن هذه العملية تقوم بها أقسام القبول والتسجيل بشكل إلكتروني، لذلك فإن رؤساء الأقسام لديهم مهمات قليلة في هذا المجال، تلاها الفقرة رقم (٢) وتنص على "لدى رئيس القسم إلمام بنظام القبول والتسجيل في الجامعة" وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن رؤساء الأقسام لديهم معرفة بنظام القبول والتسجيل في الجامعة كمعدلات القبول في التخصص، لكن هذه المعرفة ليست كبيرة، لأن شؤون القبول ولتسجيل معنية بالإدارة الجامعية ودائرة القبول والتسجيل، أما فيما يتعلق بالفقرة (٥) والتي تنص على "يعمل رئيس القسم على إجراء مقابلة للطلبة الجدد ويطلعهم على سياسة القسم" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط، وهذه النتيجة تشير إلى قصور دور رؤساء الأقسام فيما يتعلق بالطلبة الجدد، إذ أن الطلبة الجدد في الأغلب يلتقون مرشديهم الاكاديميين ويطلعونهم على سياسة أقسامهم.

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في تقدير و اقع الأداء الإداري في الجامعات الأردنية يعزى لمتغيرات (الجنس، والرتبة، ونوع الكلية، والعمر، والجامعة، ومدة الخدمة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الأداء الإداري في الجامعات الأردنية حسب متغيرات الجنس والعمر، والرتبة، ونوع الكلية، والجامعة، ومدة الخدمة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لو اقع الأداء الإداري في الجامعات الأردنية حسب متغيرات الجنس والعمر، والرتبة، ونوع الكلية، والجامعة، ومدة الخدمة

			التخطيط والتنظيم	النمو العلمي والمهني	التقويم والمتابعة	العلاقات الإنسانية	اتخاذ القرار	شؤون الطلبة	و اقع الأداء الإداري
الجنس	ذكر	س	٣,٦٠	٣,٣٥	٣,٢٨	٣,٢٨	٣,٢٥	٣,١١	٣,٣٣
		ع	٠,٩٣٥	٠,٩٩٤	١,٠٢٣	١,٠٣٠	١,٠٠٧	١,٠٥٩	٠,٩١٢
	أنثى	س	٣,١٨	٢,٨٥	٢,٩٦	٢,٨٦	٢,٨٨	٢,٧٤	٢,٩٢
		ع	٠,٩٢٢	١,٠١٠	١,٠٨٩	١,١٣٠	١,١٣٤	١,١٥١	٠,٩٨٩
العمر	٣٠- اقل من ٤٠ سنة	س	٣,٥٦	٣,٣٠	٣,٣٣	٣,٣٤	٣,٢٤	٣,١٠	٣,٣٢
		ع	١,٠٠٥	٠,٩٩٨	١,٠٣٥	١,٠٦٠	١,٠٩٩	١,٠٧٨	٠,٩٧٤
	٤٠ سنة فاكثر	س	٣,٤٥	٣,١٦	٣,١٣	٣,٠٩	٣,١٠	٢,٩٦	٣,١٦
		ع	٠,٩٣٠	١,٠٣١	١,٠٥٦	١,٠٧٨	١,٠٤٤	١,١٠٦	٠,٩٤٤
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مساعد	س	٣,٥٦	٣,٣٣	٣,١٣	٣,٢٩	٣,٢٣	٣,٠٨	٣,٣١
		ع	٠,٩٦٩	١,٠٣٦	١,٠٥٧	١,١٠٧	١,٠٤٧	١,٠٨٨	٠,٩٨٣
	أستاذ مشارك	س	٣,٤٦	٣,١٩	٣,١٣	٣,٠٥	٣,٠٨	٢,٩٦	٣,١٦
		ع	٠,٩٢٤	٠,٩٤٢	٠,٩٧٩	١,٠٤١	١,٠٨١	١,٠٣٦	٠,٩١٤
	أستاذ	س	٣,٤٤	٣,١٤	٣,١٥	٣,١٥	٣,١٢	٢,٩٨	٣,١٨
		ع	٠,٩٦٠	١,٠٦٥	١,٠٩٧	١,٠٨٥	١,٠٥٤	١,١٤٨	٠,٩٦٤
الجامعة	حكومية	س	٣,٢٩	٢,٩٩	٢,٩٧	٢,٩٧	٢,٩٦	٢,٨٣	٣,٠١
		ع	٠,٩٦٢	١,٠٤١	١,٠٦٠	١,٠٧٢	١,٠٥٧	١,١٣٥	٠,٩٥٨
	خاصة	س	٣,٩٩	٣,٧٥	٣,٧٧	٣,٦٥	٣,٦١	٣,٤٥	٣,٧٢
		ع	٠,٦٩٨	٠,٧٢٥	٠,٧٧٤	٠,٩٣٠	٠,٩١١	٠,٨٤٧	٠,٧٢٦
نوع الكلية	علمية	س	٣,٣٨	٣,٠٩	٣,١١	٣,٠٥	٣,٠١	٢,٨٦	٣,١٠
		ع	٠,٩٦٧	١,٠٤٠	١,١٠٨	١,١٥٤	١,١٠٩	١,١٤٨	١,٠٠٠
	إنسانية	س	٣,٦٦	٣,٤١	٣,٣٢	٣,٣٥	٣,٣٩	٣,٢٦	٣,٤١
		ع	٠,٨٩١.	٠,٩٥٦	٠,٩٢٠	٠,٨٧٦	٠,٩٠٢	٠,٩٤٦	٠,٨١٧
مدة الخدمة	اقل من ١٠ سنوات	س	٣,٤٣	٣,١٩	٣,١٤	٣,٠٥	٣,٠٦	٢,٩٤	٣,١٥
		ع	٠,٩٤٩	١,٠٠٥	١,٠٢٧	١,٠٦٨	١,٠٧٠	١,٠٦٩	٠,٩٥٢
	١٠ سنوات فاكثر	س	٣,٥١	٣,٢٠	٣,٢٣	٣,٢٥	٣,٢١	٣,٠٥	٣,٢٦
		ع	٠,٩٥٢	١,٠٤٢	١,٠٧٨	١,٠٨١	١,٠٤٦	١,١٢٧	٠,٩٥٤

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (٩) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الأداء الإداري في الجامعات الأردنية بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس والعمر، والرتبة، ونوع الكلية، والجامعة، ومدة الخدمة. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين السداسي المتعدد على المحاور جدول (١٠) للأداة ككل.

جدول (١٠): تحليل التباين السداسي المتعدد لأثر الجنس والعمر، والرتبة، ونوع الكلية، والجامعة، ومدة الخدمة على محاور الأداء الإداري

مصدر التباين	المحاور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	التخطيط والتنظيم	٥,٦٧٩	١	٥,٦٧٩	٧,٢٣٠	٠,٠٠٨
هوتلنج=٠,٠٦٠	النمو العلمي والمهني	٩,٧٥٦	١	٩,٧٥٦	١٠,٧٩٣	٠,٠٠١
ح=٠,٠٠٤	التقويم والمتابعة	١,٩٨٥	١	١,٩٨٥	٢,٠٣٨	٠,١٥٤
	العلاقات الإنسانية	٤,٨٢٦	١	٤,٨٢٦	٤,٧٢٦	٠,٠٣٠
	اتخاذ القرار	٢,٧٦٧	١	٢,٧٦٧	٢,٧٦٥	٠,٠٩٧
	شؤون الطلبة	٣,٢٠٢	١	٣,٢٠٢	٢,٨٨٩	٠,٠٩٠
العمر	التخطيط والتنظيم	٠,٤٨٩.	١	٠,٨٤٩	٠,٦٢٢	٠,٤٣١
هوتلنج=٠,٠٢٥	النمو العلمي والمهني	١,١٠٠	١	١,١٠٠	١,٢١٧	٠,٢٧١
ح=٠,٢٤٢	التقويم والمتابعة	٠,٠٠٦	١	٠,٠٠٦	٠,٠٠٦	٠,٩٤٠
	العلاقات الإنسانية	٠,٥٥٧	١	٠,٥٥٧	٠,٥٤٦	٠,٤٦١
	اتخاذ القرار	٠,٠٨٥	١	٠,٠٨٥	٠,٠٨٥	٠,٧٧١
	شؤون الطلبة	٠,٠٣٦	١	٠,٠٣٦	٠,٠٣٣	٠,٨٥٦
الرتبة الأكاديمية	التخطيط والتنظيم	٣,٢٣٥	٢	١,٦١٨	٢,٠٥٩	٠,١٢٩
ويلكس=٠,٩٧٢	النمو العلمي والمهني	٣,٧٨٦	٢	١,٨٩٣	٢,٠٩٤	٠,١٢٥
ح=٠,٦٨٣	التقويم والمتابعة	٣,٠١٣	٢	١,٥٠٧	١,٥٤٦	٠,٢١٥
	العلاقات الإنسانية	٥,٧٣٣	٢	٢,٨٦٦	٢,٨٠٧	٠,٠٦٢
	اتخاذ القرار	٥,٧٧٥	٢	٢,٨٨٨	٢,٨٨٥	٠,٠٥٧
	شؤون الطلبة	٣,١٢٣	٢	١,٥٦٢	١,٤٠٩	٠,٢٤٦
الجامعة	التخطيط والتنظيم	١٩,٨٣٩	١	١٩,٨٣٩	٢٥,٢٥٥	٠,٠٠٠
هوتلنج=٠,١٠٨	النمو العلمي والمهني	٢٣,١٣٣	١	٢٣,١٣٣	٢٥,٥٩١	٠,٠٠٠
ح=٠,٠٠٠	التقويم والمتابعة	٢٩,٤٦٦	١	٢٩,٤٦٦	٣٠,٢٤١	٠,٠٠٠
	العلاقات الإنسانية	١٤,٧٦٩	١	١٤,٧٦٩	١٤,٤٦٥	٠,٠٠٠
	اتخاذ القرار	١٤,١١٦	١	١٤,١١٦	١٤,١٠٣	٠,٠٠٠
	شؤون الطلبة	١٣,١٤١	١	١٣,١٤١	١١,٨٥٤	٠,٠٠١
نوع الكلية	التخطيط والتنظيم	١,١٩٨	١	١,١٩٨	١,٥٢٥	٠,٢١٨
هوتلنج=٠,٠٣٨	النمو العلمي والمهني	١,٦٩٨	١	.١٦٩٨	١,٨٧٩	٠,١٧١
ح=٠,٠٦١	التقويم والمتابعة	٠,١٩٤	١	٠,١٩٤	٠,٢٠٠	٠,٦٥٥
	العلاقات الإنسانية	١,٩٤٦	١	١,٩٤٦	١,٩٠٥	٠,١٦٨
	اتخاذ القرار	٥,٢٧٧	١	٥,٢٧٧	٥,٢٧٢	٠,٠٢٢
	شؤون الطلبة	٥,٥٤٩	١	٥,٥٤٩	٥,٠٠٦	٠,٠٢٦
مدة الخدمة	التخطيط والتنظيم	٢,١٩٣	١	٢,١٩٣	٢,٧٩٢	٠,٠٩٦
هوتلنج=٠,٤٦	النمو العلمي والمهني	٠,٥٦٧	١	٠,٥٦٧	٠,٩٢٧	٠,٤٢٩
ح=٠,٠٢٣	التقويم والمتابعة	٣,١٤٩	١	٣,١٤٩	٣,٢٣٢	٠,٠٧٣
	العلاقات الإنسانية	٨,٩١٣	١	٨,٩١٣	٨,٧٢٩	٠,٠٠٣
	اتخاذ القرار	٦,٩٠٤	١	٦,٩٠٤	٦,٨٩٧	٠,٠٠٩
	شؤون الطلبة	٣,٣٤٧	١	٣,٣٤٧	٣,٠١٩	٠,٨٣
الخطأ	التخطيط والتنظيم	٢٥٨,٤٤١	٣٢٩	٠,٧٨٦		
	النمو العلمي والمهني	٢٩٧,٣٩٧	٣٢٩	٠,٩٠٤		
	التقويم والمتابعة	٣٢٠,٥٦٦	٣٢٩	٠,٩٧٤		
	العلاقات الإنسانية	٣٣٥,٩٢٠	٣٢٩	١,٠٢١		
	اتخاذ القرار	٣٢٩,٣٠٩	٣٢٩	١,٠٠١		
	شؤون الطلبة	٣٦٤,٧١٨	٣٢٩	١,١٠٩		
الكلي	التخطيط والتنظيم	٣٠٣,٣٠١	٣٣٦			
	النمو العلمي والمهني	٣٥١,٢٥٣	٣٣٦			
	التقويم والمتابعة	٣٧٢,٢٢٧	٣٣٦			
	العلاقات الإنسانية	٣٩٠,٠٢٣	٣٣٦			
	اتخاذ القرار	٣٧٦,٧٩٠	٣٣٦			
	شؤون الطلبة	٤٠٥,٩٥٠	٣٣٦			

يتبين من الجدول (١٠) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع المحاور باستثناء التقويم والمتابعة، واتخاذ القرار، وشؤون الطلبة وجاءت الفروق لصالح الذكور. وهذه النتيجة تعني أن أعضاء هيئة التدريس من الذكور قد أعطوا درجات تقدير اعلى لواقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن اغلب رؤساء الأقسام في الجامعات من الذكور، وتربطهم علاقات وثيقة مع زملائهم الذكور سواء في الجامعة أو خارج إطار العمل، كما أن أعضاء هيئة التدريس يساهمون في الأعمال التي يقوم بها رئيس القسم ويساعدونه في اتخاذ القرارات في معظم الأحيان، لذلك فقد أعطوا درجات تقدير أعلى لممارسة رؤساء الأقسام للأداء الإداري.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر العمر في جميع المحاور. وهذه النتيجة تعني عدم وجود اختلاف في آراء أعضاء هيئة التدريس على الرغم من اختلاف رتبهم العلمية (أستاذ، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك) حول واقع الأداء الإداري في الجامعات الأردنية، والذي يمكن تفسيره بأن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ينظرون نظرة واحدة في إجاباتهم حول واقع الأداء الإداري لرؤساء الأقسام، حيث لا يوجد أثر للعمر، إذ أن رؤساء الأقسام يعملون ضمن مستوى واحد، ولديهم قدرات ومهارات إدارية متوسطة من دون تمايز بينهم في الأداء الإداري.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية في جميع المحاور. وهذه النتيجة تعني عدم وجود اختلاف في آراء أعضاء هيئة التدريس على الرغم من اختلاف رتبهم العلمية (استا٥ذ، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك) حول واقع الأداء الإداري في الجامعات الأردنية، والذي يمكن تفسيره بأن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ينظرون نظرة واحدة في إجاباتهم حول واقع الأداء الإداري لرؤساء الأقسام، حيث لا يوجد أثر للرتبة الأكاديمية، إذ رؤساء الأقسام ضمن مستوى واحد ولديهم قدرات ومهارات إدارية متوسطة من دون تمايز بينهم في الأداء الإداري.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجامعة في جميع المحاور وجاءت الفروق لصالح الجامعات الخاصة. فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجامعة في جميع المحاور وجاءت الفروق لصالح الجامعات الخاصة. وهذه النتيجة تعني أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة قد أعطوا درجات تقدير أعلى لواقع الأداء الإداري في الجامعات الأردنية، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى سعي الجامعات الخاصة إلى التنمية المهنية لرؤساء الأقسام من خلال الدورات التدريبية في المجالات الإدارية والتي تساعدهم على تحسين أداءهم الإداري كرؤساء أقسام، كما أن رؤساء الأقسام يسعون لإثبات أنفسهم والحفاظ على وجودهم في جامعاتهم، نظراً لعدم الاستقرار ولعدم وجود أمن وظيفي كغيرهم في الجامعات الحكومية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر نوع الكلية في جميع المحاور باستثناء اتخاذ القرار، وشؤون الطلبة وجاءت الفروق لصالح الكليات الإنسانية. وهذه النتائج تعني أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية والإنسانية لا يختلفون في وجهات نظرهم حول واقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام، إلا أنه وُجدت فروق في مجالي اتخاذ القرار، وشؤون الطلبة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التخصصات الإنسانية على الأغلب تحتوي على تخصصات إدارية، ويحاول رؤساء الأقسام اتباع الأسس العلمية في عملية اتخاذ القرارات نظراً لخبراتهم في هذا المجال، كما أن رؤساء الأقسام في التخصصات الإنسانية لديهم علاقات وتواصل أكبر مع الطلبة، ولديهم إلمام أكبر بنظام ومعايير قبول الطلبة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر مدة الخدمة في جميع المحاور باستثناء العلاقات الإنسانية، واتخاذ القرار وجاءت الفروق لصالح ١٠ سنوات فأكثر. وهذه النتيجة تعني أن أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرات الأعلى أعطوا تقديرات أعلى لواقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرات العالية يكون لهم احترام أكبر، وتكون العلاقات الإنسانية التي تحكمهم مع رؤساء الأقسام أفضل من ذوي الخبرات الأقل، كما أن رؤساء الأقسام عند اتخاذ القرارات الإدارية بحكم خبراتهم في المجال الإداري والأكاديمي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة محسن (٢٠١١) التي أشارت وجود فروق حقيقية بين متوسط درجات واقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام من وجهة نظر العينة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متغيرات الجنس (ذكر، أنثى) بين أفراد العينة، بمعنى لا يوجد أثر للجنس.

السؤال الثالث: ما درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	الشفافية	٣,١٥	.٠,٩٤٧	متوسط
٢	٢	المشاركة	٣,٠٩	١,٠٧١	متوسط
٢	٣	الفعالية والكفاءة	٣,٠٩	١,٠٥٤	متوسط
٤	٤	التنافسية	٢,٩٨	١,٠٩٢	متوسط
		مبادئ الحوكمة	٣,٠٨	٠,٩٧٦	متوسط

يبين الجدول (١١) أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الأردنية الحكومية جاءت بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٨)، حيث جاء محور "الشفافية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٥) وبمستوى متوسطة، تلاه في المرتبة الثانية محوريّ "المشاركة" و "الفعالية والكفاءة" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٩)، وبمستوى متوسط، تلاهما في المرتبة الرابعة محور "التنافسية" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٨) وبمستوى متوسط. وهذه النتيجة تشير إلى أن مبدأ حوكمة الجامعات لا يزال غير واضح في بعض الجامعات لدى رؤساء الأقسام، فهم لا يدركون تمام الإدراك مبادئ الحوكمة، والمسؤوليات المُناطة بهم. ومن المفيد هنا التنويه بأن الدرجة المتوسطة لا تُعطي الانطباع بان الوضع القائم حالياً يقود إلى التشاؤم، ولكنه يعطي انطباعاً بأن هناك ما هو مقبول بدرجة متوسطة، ولكن يمكن التفاؤل بإمكانية تطويره وتحسينه لاحقاً. وتتماشى هذه النتيجة مع دراسة أبو كريم والثويني (٢٠١٤)، والتي أظهرت أن أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعة حائل والملك سعود يرون ان تطبيق مبادئ الحوكمة بشكل كلي متوسط. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة مسلم (٢٠١٦) والتي بينت ان مستوى الممارسة الكلية لمبادئ الحوكمة بجامعة العلوم والتكنولوجيا جاء عاليا. كما تختلف هذه النتائج مع دراسة نصار (٢٠١٧) والتي بينت أن تقييم مدى تطابق أداء إدارات الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة مع مبادئ الحوكمة وبعض معايير التميز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بنسبة (٧٢,٧٤٪)، حيث جاء مجال المشاركة في المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة، ثم مجال الشفافية بدرجة كبيرة أيضا. كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة ناصر الدين (٢٠١٢)، والتي بينت أن واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط، من وجهة نظر أفراد عينة الدارسة ككل كان مرتفعا بشكل عام.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل محور على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

المحور الأول: الشفافية

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالشفافية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	يوفر رئيس القسم نظاماً للإعلام باللوائح والقوانين المنظمة للعمل في الجامعة.	٣,٢٥	١,٠٢٣	متوسط
٢	٢	يقدم رئيس القسم توصيفاً وظيفياً واضحاً لمهام كل وظيفة.	٣,١٩	٠,٩٨٨	متوسط
٣	٣	يفصح رئيس القسم عن سياسة المكافآت.	٣,١٨	١,٠٤٤	متوسط
٤	٦	يقوم رئيس القسم بنشر الميزانية السنوية في موعدها.	٣,١٣	١,١٠١	متوسط
٥	٤	يتيح رئيس القسم تبادل المعلومات على كافة المستويات الإدارية.	٣,١٠	١,٠٨٤	متوسط
٦	٥	يعمل رئيس القسم في الصفحة الإلكترونية و يتم تحديثها بشكل مستمر.	٣,٠٧	١,٠٣٠	متوسط
		الشفافية	٣,١٥	٠,٩٤٧	متوسط

يبين الجدول (١٢) أن محور "الشفافية" جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,١٥) وبمستوى متوسط، فقد حصلت الفقرة رقم (١) على المرتبة الأولى وتنص على "يوفر رئيس القسم نظاماً للإعلام باللوائح والقوانين المنظمة للعمل في الجامعة" وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن عملية إعلام أعضاء هيئة التدريس باللوائح والقوانين المنظمة للعمل في الجامعة يتم من خلال الحسابات الإلكترونية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس على موقع الجامعة، لذلك يكون دور رؤساء الأقسام في هذا المجال محدوداً، إلا في حال مخاطبة رؤساء الأقسام بإعلام أعضاء هيئة التدريس بشكل مباشر حول بعض القوانين الخاصة، ويشير عشري (٢٠٠٥) إلى أن الحوكمة تمثل نظاماً يتم بموجب مجموعة من القوانين والنظم والقرارات؛ التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خطط وأهداف المؤسسة وضبط العلاقات بين الأطراف الأساسية التي تؤثر في الأداء. تلاها الفقرة رقم (٢) وتنص على "يقدم رئيس القسم توصيفاً وظيفياً واضحاً لمهام كل وظيفة" وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التوصيف الوظيفي لكل وظيفة في الجامعة يكون موجوداً لدى وحدة إدارة الموارد البشرية في الجامعة، وقد يؤخذ بآراء رؤساء الأقسام عند حاجة القسم لتخصصات مستحدثة، أما فيما يتعلق بالفقرة (٥) والتي تنص على "يعمل رئيس القسم في الصفحة الإلكترونية ويتم تحديثها بشكل مستمر" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن رؤساء الأقسام يهتمون بالعمل على الصفحات الإلكترونية للجامعة بشكل عام، والخاصة بأقسامهم بشكل خاص اذا ما توافرت لهم المعرفة والخبرة الكافية، إلا أن غياب الجانب العلمي في مجال

تكنولوجيا المعلومات لدى بعض رؤساء الأقسام يحول دون تطوير وتحديث المعلومات في هذه الصفحات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حلاوة وطه (٢٠١٢)، والتي بينت وجود التزام بممارسة الشفافية الإدارية بدرجة مقبولة لدى الإداريين والأكاديميين ممن يشغلون مناصب إدارية في الجامعات الفلسطينية.

المحور الثاني: المشاركة

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالمشاركة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	يُسمح لكافة أعضاء هيئة التدريس بمناقشة القرارات وتعديلها.	٣,١٥	١,١٤٧	متوسط
٢	٤	يوفر رئيس القسم فرص للمشاركة في الانتخابات بكافة الهيئات الإدارية والأكاديمية.	٣,١٤	١,١٧٧	متوسط
٣	٣	يستخدم رئيس القسم أسلوب الحوار الديمقراطي عند كافة المعاملات.	٣,١٢	١,١٦٨	متوسط
٤	٦	يشجع رئيس القسم جميع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة البناءة والإيجابية.	٣,٠٨	١,٢٣٤	متوسط
٥	٢	يُسمح لكافة أعضاء هيئة التدريس بالتعبير عن آرائهم.	٣,٠٧	١,١٧٨	متوسط
٦	٥	يسعى رئيس القسم لإشراك الأطراف المعنية (العاملين- الطلبة- مؤسسات المجتمع) مع الجامعة بجميع الأنشطة.	٣,٠٤	١,١٨٧	متوسط
٧	٧	تدعم رئاسة القسم إنجاز الأعمال بروح الفريق.	٣,٠٣	١,٢٠٧	متوسط
		المشاركة	٣,٠٩	١,٠٧١	متوسط

يبين الجدول (١٣) ان محور "المشاركة" جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٠٩) وبمستوى متوسط، فقد حصلت الفقرة رقم (١) على المرتبة الأولى وتنص على "يُسمح لكافة أعضاء هيئة التدريس بمناقشة القرارات وتعديلها" وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن رؤساء الأقسام يثقون بشكل أكبر بآراء أعضاء هيئة التدريس الأقدم من ذوي الخبرات العالية، ويتم استشارتهم نظراً لخبراتهم الأكاديمية والإدارية، إذ أنهم على الأغلب قد تقلدوا منصب رئيس قسم في السابق، ويمكن أن يُفيدوا رؤساء الأقسام الحاليين بآرائهم، تلاها الفقرة رقم (٤) وتنص على "يوفر رئيس القسم فرص للمشاركة في الانتخابات بكافة الهيئات الإدارية والأكاديمية" وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المشاركة في الانتخابات بكافة الهيئات الإدارية والأكاديمية يرجع لرغبة عضو هيئة التدريس نفسه، وفي دعم الإدارة الجامعية لهذه الفرص، ويبقى دور رئيس القسم في عملية تسهيل وتيسير هذه العملية وتقديم الدعم لهم، أما فيما يتعلق بالفقرة (٧) والتي تنص على "تدعم رئاسة القسم إنجاز الأعمال بروح الفريق" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط، وهذه النتيجة تشير إلى غياب عنصر العمل بروح الفريق في بعض الأقسام الأكاديمية، إذ يلجا أعضاء هيئة التدريس إلى العمل الفردي في إنجاز الأعمال نظراً لعدم توفر الظروف والإمكانات والوقت الكافي لإنجاز الأعمال بشكل جماعي.

المحور الثالث: الفعالية والكفاءة

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالفعالية والكفاءة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	يعمل رئيس القسم بوضع الأهداف وفق الإمكانات المتاحة.	٣,١٦	١,١٠٠	متوسط
٢	٦	يسعى رئيس القسم لتحسين التخطيط للموارد البشرية واستثمارها.	٣,١١	١,٢٠٥	متوسط
٣	٥	يوفر رئيس القسم برامج تأهيلية وتدريبية لأعضاء هيئة التدريس.	٣,٠٩	١,١٦٤	متوسط
٤	١	يوفر رئيس القسم خططاً بعيدة المدى لتطوير مستوى الأداء.	٣,٠٨	١,١٤٤	متوسط
٥	٢	يعمل رئيس القسم بتنظيم استخدام موارد الجامعة المالية المتاحة بعناية.	٣,٠٧	١,١٥٨	متوسط
٥	٤	يعمل رئيس القسم بوضع خطط لتطوير موارد الجامعة المالية.	٣,٠٧	١,١٢٥	متوسط
٧	٧	يوفر رئيس القسم نظاماً للتعرف على الاحتياجات لأعضاء هيئة التدريس.	٣,٠٥	١,٢١٢	متوسط
		الفعالية والكفاءة	٣,٠٩	١,٠٥٤	متوسط

يبين الجدول (١٤) أن محور "الفعالية والكفاءة" جاء أيضاً في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٠٩) وبمستوى متوسط، فقد حصلت الفقرة رقم (٣) على المرتبة الأولى وتنص على "يعمل رئيس القسم بوضع الأهداف وفق الإمكانات المتاحة" وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن رؤساء الأقسام يسعون إلى تحقيق أهداف أقسامهم، من خلال وضع الأهداف في بداية كل فصل دراسي بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس، إلا أن الدعم المادي والمخصصات التي تُحَدد لكل قسم تضع رؤساء الأقسام في دائرة محصورة لتحقيق أهداف محددة ضمن الإمكانيات المتاحة، تلاها الفقرة رقم (٦) وتنص على "يسعى رئيس القسم لتحسين التخطيط للموارد البشرية واستثمارها" وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن عملية تخطيط الموارد البشرية تتم من خلال أقسام الموارد البشرية في الجامعات، وهي المعنية بعمليات التخطيط، والاستقطاب، والتعيين، ويتم الأخذ بآراء رؤساء الأقسام حول حاجات أقسامهم من الموارد البشرية وتوصيفاً وظيفياً للشواغر الموجودة، أما فيما يتعلق بالفقرة (٧) والتي تنص على "يوفر رئيس القسم نظاماً

للتعرف على الاحتياجات لأعضاء هيئة التدريس" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم وجود آلية واضحة لرؤساء الأقسام للتعرف على احتياجات أعضاء هيئة التدريس، إلا في الاجتماعات الدورية التي يعقدها رؤساء الأقسام مع أعضاء هيئة التدريس، والتي من خلالها يتم التعرف على احتياجاتهم.

المحور الرابع: التنافسية

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالتنافسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	يدعم رئيس القسم استخدام المستحدثات التكنولوجيا الحديثة.	٣,٠٤	١,١٥٥	متوسط
٢	٤	يحرص رئيس القسم على استقطاب الكفاءات العلمية من ذوي التخصصات المختلفة.	٣,٠٣	١,١٧٤	متوسط
٣	٢	يشجع رئيس القسم الأبحاث الموجهة لخدمة المجتمع.	٢,٩٧	١,٢٠٢	متوسط
٣	٥	يتبنى رئيس القسم معايير الجودة في نظامها الاكاديمي.	٢,٩٧	١,١٩٥	متوسط
٥	١	يعقد رئيس القسم الاتفاقيات مع الجامعات الرائدة إقليمياً وعالمياً.	٢,٩٦	١,٢٢٣	متوسط
٦	٦	يسعى رئيس القسم لتطبيق أنظمة الاعتماد العالمية.	٢,٨٩	١,٢٥٧	متوسط
		التنافسية	٢,٩٨	١,٠٩٢	متوسط

يبين الجدول (١٥) أن محور "التنافسية" جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٩٨) وبمستوى متوسط، فقد حصلت الفقرة رقم (٣) على المرتبة الأولى وتنص على "يدعم رئيس القسم استخدام المستحدثات التكنولوجيا الحديثة" وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن بعض التخصصات لا تحتاج إلى استخدام مستحدثات تكنولوجيه حديثة، إذا يستطيع عضو هيئة التدريس إعطاء المحاضرات دون استخدامها، لذلك فقد حصلت هذه الفقرة على درجة تقدير متوسطة نظرا لعدم توفر المستحدثات التكنولوجية بشك كافي لجميع الأقسام. تلاها الفقرة رقم (٤) وتنص على "يحرص رئيس القسم على استقطاب الكفاءات العلمية من ذوي التخصصات المختلفة" وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة المتوسطة إلى أن عملية الاستقطاب تتدخل فيها جهات متعددة غير رئيس القسم، إلا أن رؤساء الأقسام يسعون لأن يكون الكادر التدريسي مؤهلا وذي كفاءات علمية عالية في التخصصات المختلفة ، أما فيما يتعلق بالفقرة (٦) والتي تنص على "يسعى رئيس القسم لتطبيق أنظمة الاعتماد العالمية" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط، وهذه النتيجة تشير إلى حاجة رؤساء الأقسام إلى الدعم المادي والعلمي في مجال تطبيق أنظمة الاعتماد العالمية، إذ يحتاج رؤساء الأقسام إلى التنور بمفاهيم الاعتماد العالمي وطرق تنفيذه، بالإضافة إلى توفير الدعم المالي للأقسام لتوفير كافة الاحتياجات لتحقيق مبدا الاعتماد والجودة.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في تحديد درجة تطبيق مبادئ الحوكمة طبقا لمتغيرات (الجنس، والعمر، والرتبة، ونوع الكلية، والجامعة، ومدة الخدمة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مبادئ الحوكمة حسب متغيرات الجنس، والعمر، والرتبة، ونوع الكلية، والجامعة، ومدة الخدمة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مبادئ الحوكمة حسب متغيرات الجنس، والعمر، والرتبة، ونوع الكلية، والجامعة، ومدة الخدمة

			الشفافية	المشاركة	الفعالية والكفاءة	التنافسية	مبادئ الحوكمة
الجنس	ذكر	س	٣,٢٣	٣,٢٠	٣,٢٠	٣,٠٧	٣,١٨
		ع	٠,٩١٧	١,٠٦٦	١,٠٢٠	١,٠٩٢	٠,٩٥٥
	أنثى	س	٢,٩٦	٢,٨٥	٢,٨٤	٢,٧٦	٢,٨٥
		ع	٠,٩٩٣	١,٠٤٨	١,٠٩١	١,٠٦٤	٠,٩٩١
العمر	٣٠- اقل من ٤٠ سنة	س	٣,٢٧	٣,٢٣	٣,١٥	٣,١٣	٣,١٩
		ع	٠,٩٨٢	١,٠٧٢	١,٠٦٥	١,٠٧٦	٠,٩٨٦
	٤٠ سنة فاكثر	س	٣,١١	٣,٠٤	٣,٠٦	٢,٩٢	٣,٠٤
		ع	٠,٩٣٣	١,٠٦٩	١,٠٥١	١,٠٩٤	٠,٩٧١
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مساعد	س	٣,٢٤	٣,١٦	٣,١٥	٣,١٧	٣,١٨
		ع	١,٠١٢	١,٠٩٤	١,١٢٧	١,١١٥	١,٠٣٠
	أستاذ مشارك	س	٣,١١	٣,١٠	٢,٩٩	٢,٨٩	٣,٠٢
		ع	٠,٩٦٥	١,٠٧٧	١,٠٤٤	١,٠٤٩	٠,٩٧٣
	أستاذ	س	٣,١٤	٣,٠٥	٣,١٢	٢,٩٤	٣,٠٦

		ع	٠,٩٠٥	١,٠٦١	١,٠٢٤	١,١٠٢	٠,٩٥٢
الجامعة	حكومية	س	٢,٩٩	٢,٩٠	٢,٩١	٢,٧٩	٢,٩٠
		ع	٠,٩٧٠	١,٠٨٥	١,٠٤٥	١,٠٩٩	٠,٩٨٢
	خاصة	س	٣,٥٩	٣,٦٠	٣,٥٧	٣,٤٧	٣,٥٦
		ع	٠,٧٢٦	٠,٨٤٤	٠,٩٢٢	٠,٩٠٨	٠,٧٨١
نوع الكلية	علمية	س	٢,٩٩	٢,٩١	٣,٠٠	٢,٨٩	٢,٩٥
		ع	٠,٩٨٠	١,٠٨٩	١,١٢١	١,١٧٢	١,٠٣٨
	إنسانية	س	٣,٤٧	٣,٤٦	٣,٢٥	٣,١٥	٣,٣٤
		ع	٠,٧٨٩	٠,٩٣٧	٠,٨٨٤	٠,٨٨٩	٠,٧٧٩
مدة الخدمة	اقل من ١٠ سنوات	س	٣,١١	٣,٠٤	٢,٩٩	٢,٩٤	٣,٠٢
		ع	١,٠٠٣	١,٠٩٣	١,٠٩٨1	١,١٠١	١,٠١١
	10سنوات فاكثر	س	٣,٢٠	٣,١٤	٣,١٨	٣,٠٢	٣,١٤
		ع	٠,٨٩٢	١,٠٥٠	١,٠٠٤	١,٠٨٥	٠,٩٤١

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (١٦) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مبادئ الحوكمة بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والعمر، والرتبة، ونوع الكلية، والجامعة، ومدة الخدمة.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين السداسي المتعدد على المحاور جدول (١٧).

جدول (١٧): تحليل التباين السداسي المتعدد لأثر الجنس، والعمر، والرتبة، ونوع الكلية، والجامعة، ومدة الخدمة على محاورمبادئ الحوكمة

مصدرالتباين	المحاور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	الشفافية	٠,٨٧٤	١	٠,٨٧٤	١,١٠٠	٠,٢٩٥
هوتلنج=٠,٠٠٩	المشاركة	١,٧٧٤	١	١,٧٧٤	١,٧٦٥	٠,١٨٥
ح=٠,٥٦٦	الفعالية والكفاءة	٢,٥٦٠	١	٢,٥٦٠	٢,٥٤٦	٠,١١٢
	التنافسية	٢,٥٩٥	١	٢,٥٩٥	٢,٣٩٥	٠,١٢٣
العمر	الشفافية	٠,٠٢٦	١	٠,٠٢٦	٠,٠٣٢	٠,٨٥٧
هوتلنج=٠,٠٠٢	المشاركة	٠,٠٠٧	١	٠,٠٠٧	٠,٠٠٧	٠,٩٣٥
ح=٠,٩٥٠	الفعالية والكفاءة	٠,١٥٠	١	٠,١٥٠	٠,١٤٩	٠,٧٠٠
	التنافسية	٠,١٠٢	١	٠,١٠٢	٠,٠٩٤	٠,٧٥٩
الرتبة الأكاديمية	الشفافية	٢,٢٩١	٢	١,١٤٦	١,٤٤٢	٠,٢٣٨
ويلكس=٠,٩٧١	المشاركة	٢,٧٠٤	٢	١,٣٥٢	١,٣٤٦	٠,٢٦٢
ح=٠,٢٨١	الفعالية والكفاءة	٣,٢٦٣	٢	١,٦٣٢	١,٦٣٢	٠,١٩٩
	التنافسية	٦,٧٠٨	٢	٣,٣٥٤	٣,٠٩٥	٠,٠٤٧
الجامعة	الشفافية	١٢,٣٨٤	١	١٢,٣٨٤	١٥,٥٨٤	٠,٠٠٠
هوتلنج=٠,٠٦١	المشاركة	١٥,٧٨٤	١	١٥,٧٨٤	١٥,٧٠٩	٠,٠٠٠
ح=٠,٠٠١	الفعالية والكفاءة	١٩,٥٥٢	١	١٩,٥٥٢	١٩,٤٥١	٠,٠٠٠
	التنافسية	١٧,٥٢١	١	١٧,٥٢١	١٦,١٦٨	٠,٠٠٠
نوع الكلية	الشفافية	١٠,٨٦١	١	١٠,٨٦١	١٣,٦٦٨	٠,٠٠٠
هوتلنج=٠,٠٩٣	المشاركة	١٢,٥٦٢	١	١٢,٥٦٢	١٢,٥٠٢	٠,٠٠٠
ح=٠,٠٠٠	الفعالية والكفاءة	١,٤٤٧	١	١,٤٤٧	١,٤٣٩	٠,٢٣١
	التنافسية	١,٤٦٣	١	١,٤٦٣	١,٣٥٠	٠,٢٤٦
مدة الخدمة	الشفافية	٢,٠٣٤	١	٢,٠٣٤	٢,٥٦٠	٠,١١١
هوتلنج=٠,٠١٦	المشاركة	٤,٥٣٦	١	٤,٥٣٦	٤,٥١٥	٠,٠٣٤
ح=٠,٢٨٢	الفعالية والكفاءة	٣,٢١٤	١	٣,٢١٤	٣,١٩٨	٠,٠٧٥
	التنافسية	٤,٢٠٩	١	٤,٢٠٩	٣,٨٨٤	٠,٠٥٠
الخطأ	الشفافية	٢٦١,٤٤٦	٣٢٩	٠,٧٩٥		
	المشاركة	٣٣٠,٥٦٧	٣٢٩	١,٠٠٥		
	الفعالية والكفاءة	٣٣٠,٧٠٠	٣٢٩	١,٠٠٥		
	التنافسية	٣٥٦,٥٤٩	٣٢٩	١,٠٨٤		
الكلي	الشفافية	٣٠١,٦٠٢	٣٣٦			
	المشاركة	٣٨٥,٤٣٦	٣٣٦			
	الفعالية والكفاءة	٣٧٣,٠٦٣	٣٣٦			
	التنافسية	٤٠٠,٤٣٧	٣٣٦			

يتبين من الجدول (١٧) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع المحاور. وهذه النتيجة تعني أن افراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية سواً أكانوا ذكوراً أم إناثاً لا يختلفون في وجهات نظرهم حول درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الأردنية، وهذا يعني أن متغير الجنس لم يكن له تأثير معنوي ذو دلالة إحصائية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث يعملون في بيئات متشابهة، وأن الحوكمة تعتبر من المفاهيم الحديثة التي دخلت على الجامعات الأردنية، وتحاول الجامعات كافة تطبيقها ضمن إمكانياتها، لذلك فقد أعطى الذكور والإناث درجات تقدير متقاربة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نصار (٢٠١٧) والتي بينت عدم وجود فروق لدرجات تقييم مدى تطابق مدى تطابق أداء إدارات الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة مع مبادئ الحوكمة وبعض معايير التميز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير (الجنس). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة مسلم (٢٠١٦) والتي بينت وجود فروق في آراء عينة الدراسة حول مستوى ممارسة الحوكمة وفقا لمتغيرات الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر العمر في جميع المحاور. وهذه النتيجة تعني أن افراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية على اختلاف أعمارهم لا يختلفون في وجهات نظرهم حول درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الأردنية، وهذا يعني أن متغير العمر لم يكن له تأثير معنوي ذو دلالة إحصائية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن موضوع الحوكمة من المفاهيم الحديثة التي تحاول الجامعات الأردنية تطبيقها، لذلك فإن أعضاء هيئة التدريس من مختل الأعمار قد عاصروا تطبيق هذه المبادئ في نفس الوقت، وقد أعطوا درجات تقدير متشابهة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية في جميع المحاور باستثناء التنافسية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود تقارب بين أعضاء هيئة التدريس من حيث الخبرات والإمكانيات التي توفرها الجامعات والظروف والأوضاع الاجتماعية الاقتصادية والسياسية، ونفس البيئة الثقافية، والارتباط بنفس السياسات والفلسفات والإجراءات، لذلك نجد أن إجاباتهم متقاربة حول درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الأردنية. ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه، حيث تبين أن مصدر الفروق بين أستاذ مساعد وأستاذ مشارك وجاءت الفروق لصالح أستاذ مساعد.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجامعة في جميع المحاور وجاءت الفروق لصالح الجامعات الخاصة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود الموارد المالية الكافية للجامعات الخاصة، واستثمارها في تحقيق جودة التعليم وتحسين أداء الهيئة التدريسية ورؤساء الأقسام من خلال الدورات التدريبية في المجالات كافة، بالإضافة إلى السعي الدائم نحو التنافسية محلياً وعالمياً. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة نصار (٢٠١٧) والتي بينت عدم وجود فروق لدرجات تقييم مدى تطابق مدى تطابق أداء إدارات الجامعات مع مبادئ الحوكمة تعزى لمتغير (الجامعة).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر نوع الكلية في جميع المحاور باستثناء الفعالية والكفاءة، والتنافسية وجاءت الفروق لصالح الكليات الإنسانية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الكليات الإنسانية خاصة كليات الإدارة لديهم معرفة واسعة بموضوع الحوكمة وواقع تطبيقها، ويعرفون الأنظمة واللوائح التي تنظم تنفيذها، وملامسة للواقع ومدى تطبيقها فعلياً، حيث تعقد الكليات العلمية المؤتمرات والندوات وورش العمل حول الحوكمة والجودة الشاملة والاعتماد الجامعي، مما يؤثر على تقييمهم لدرجة تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الأردنية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر مدة الخدمة في جميع المحاور باستثناء المشاركة، والتنافسية وجاءت الفروق لصالح ١٠سنوات فأكثر. ويعزو الباحث ظهور الفروق لصالح ذوي الخبرة الأعلى في مجالي المشاركة، والتنافسية إلى أن أفراد عينة الدراسة الذين لديهم خبرة أكبر هم الأكثر دراية بدرجة تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الأردنية، إذ أنهم عاصروا مراحل تطبيق الخطط الاستراتيجية في الجامعات الأردنية، أو متابعة تنفيذها، فضلاً عن اشتراكهم في المؤتمرات والندوات التي تعقدها الجامعات حول موضوع الحوكمة، بشأن وضع سياسات الجامعات ووضع أطر تطبيق الحوكمة في الجامعات الأردنية، أما الذين لديهم خبرة اقل فقد عاصروا عدداً محدوداً من الفعاليات الخاصة بسياسات الجامعات أو تطبيق الحوكمة في الجامعات، وخضعوا لعدد قليل من الدورات، أما كما انهم تعرفوا إلى الحوكمة ومجالات تطبيقها من خلال رؤسائهم أو زملائهم، لذلك فإن خبرتهم في ذلك تكون محدودة. ويبدو من هذه النتيجة أن الخبرة بوصفها متغيراً مستقلاً لها تأثير في وصف درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات، إذ كلما أمضى عضو هيئة تدريس فترة أطول في عمله، أدرك طبيعة ذلك العمل وأهميته وأبعاده ومجالاته، وكان لديه تصور أكثر دقة وتحديداً من أقرانه العاملين ذوي الخبرة القصيرة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة نصار (٢٠١٧) والتي بينت وجود فروق لدرجات تقييم مدى تطابق أداء إدارات الجامعات مع مبادئ الحوكمة تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح (١١ سنة فأكثر). كما تختلف هذه النتيجة مع دراسات كل من مسلم (٢٠١٦) وناصر (٢٠١٢) والتي بينت وجود فروق في آراء عينة الدراسة حول مستوى ممارسة الحوكمة وفقا لمتغير سنوات الخدمة.

التوصيات:

وبناءاً على ما توصلت إليه الدراسة من النتائج المذكورة تقدم الباحثة التوصيات التالية:

- ضرورة إعداد وتنفيذ برامج تدريبية لرؤساء الأقسام التربوية في المهارات المتعلقة بمجالات الدراسة التي حصلت على درجة تقدير متوسطة لرفع كفاءتهم وحصولهم وامتلاكهم لهذه المهارات
- اعتماد الخبرة والمعرفة - بصفتها مؤشراً المواقع الإدارية القيادية في المؤسسات الجامعية.
- أن يقوم رؤساء الأقسام باستخدام صلاحياتهم في تعزيز الأداء الإيجابي لأعضاء هيئة التدريس ومحاسبة الأداء السلبي لما لذلك من دور تحفيزي فاعل.
- إيجاد وصف وظيفي واضح لطبيعة عمل رؤساء الأقسام الأكاديمية يفسر المهمات والاختصاصات الملقاة على عاتقهم.
- تعزيز واقع الأداء الإداري لرؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية من خلال أساليب ووسائل قادرة على تعزيز هذه الواقع (ورشات عمل بين رؤساء الأقسام السابقين والجدد، نشرات ودراسات علمية حول دور رئيس القسم).
- توفر دائرة خاصة لمتابعة تطبيق مبادئ الحوكمة بطريقة مباشرة ومقارنها بأداء رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس.
- إجراء دراسات لاستقصاء الآثار السلبية الناتجة عن عدم تطبيق الحوكمة في الجامعات.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد، حافظ فرج. (٢٠١٢). "دور الحوكمة والقيادة الرشيدة في تطوير منظومة الأداء في المؤسسات الجامعية". وقائع المؤتمر التربوي الدولي الثاني: كليات التربية بين النظرية وإشكاليات التطبيق. الكتاب الأول، كلية التربية، جامعة الأقصى، ٣-٤ يوليو.

٢. الأستاذ، محمود حسن. (٢٠١٢). "حوكمة أداء كلية التربية بجامعة الأقصى في ضوء معايير الاعتماد ومؤشرات الجودة". وقائع المؤتمر الدولي الثاني: كليات التربية بين النظرية وإشكاليات التطبيق.٣-٤ يوليو، الكتاب الثاني. كلية التربية. جامعة الأقصى.

٣. برقعان، أحمد والقرشي، عبد الله. (٢٠١٢). "حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات". المؤتمر العلمي الدولي عولمة الإدارة في عصر المعرفة (١٥-١٧) كانون الأول. جامعة الجنان، طرابلس، لبنان.

٤. بيومي، عبد الله. (٢٠٠٩). "حوكمة التعليم المجتمعي في ضوء أهداف داكار ٢٠٠٠". ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي السابع لمركز تعليم الكبار. إدارة تعليم الكبار في الوطن العربي، ٢١-٢٣ إبريل. جامعة عين شمس. مركز تعليم الكبار.

٥. جودة، محفوظ أحمد. (٢٠٠٩). "إطار مقترح لرفع مستوى الحوكمة المؤسسية في الجامعات الأردنية الخاصة والمدرجة في سوق عمان المالي". عمان، الأردن.

٦. حرب، نعيمة. (٢٠١١). "واقع الشفافية الإدارية ومتطلبات تطبيقها في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٧. حلاوة، جمال وطه، نداء. (٢٠١١). "واقع الحوكمة في جامعة القدس". جامعة القدس. معهد التنمية المستدامة، القدس: فلسطين.

٨. حماد، طارق عبد العال. (٢٠١٠). "دور الجامعات في نشر ثقافة الحوكمة في المجتمع ووضع آليات لمكافحة الفساد المالي والإداري". ورقة عمل مقدمة لندوة قسم المحاسبة والمراجعة: دور الجامعات في نشر ثقافة الحوكمة ووضع آليات لمكافحة الفساد المالي والإداري، المنعقدة يوم الخميس الموافق ٢٥-١١-٢٠١٠، كلية التجارة، جامعة عين شمس، القاهرة.

٩. الخطيب، أحمد محمود؛ ومعايعه، عادل سالم. (٢٠٠٦). الإدارة الإبداعية للجامعات: نماذج حديثة. جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

١٠. الخطيب، أحمد؛ والخطيب، رداح. (٢٠٠٦). إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية. ط٢. عالم الكتب الحديث. إربد

١١. دمنهوري، زهير. (٢٠٠٨). "توجهات التطوير لإعادة هيكلية وتنظيم وكالة الجامعة للتطوير على ضوء الخطة الاستراتيجية للجامعة والاتجاهات العالمية لتطوير التعليم العالي، المملكة العربية السعودية". وزارة البحث العلمي. جامعة الملك عبد العزيز، عمادة البحث العلمي. www.kau.edu.sa/dsr

١٢. الزبن، هديل. (٢٠١٧). "درجة ممارسة القادة التربويين للحوكمة في الجامعات الأردنية وعلاقتها بتفويض السلطة من وجهة نظر أعضاء التدريس". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. عمان: الأردن.

١٣. شرف، هناء. (٢٠١٥). "واقع تطبيق نظم الحوكمة ومعوقات ذلك في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام في الضفة الغربية". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.

١٤. صالح، محمد. (٢٠١٠). "مدى تطبيق مبدأ الإفصاح والشفافية من مبادئ حوكمة الشركات في شركة بئر المدور المساهمة المحدودة". رسالة ماجستير غير منشورة. نابلس. الضفة الغربية. جامعة النجاح الوطنية.

١٥. الصاوي، محمد؛ وبستان، أحمد. (٢٠٠٠). دراسات في التعليم العالي والمعاصر ، "أهدافه، إدارته، نظمه". الكويت: مكتبة الفلاح.

١٦. صلاحات، رافع يوسف. (٢٠١٢). "واقع بيئة النزاهة والشفافية والمساءلة في الجامعات السعودية (الجامعات العامة والحكومية)". إشراف عزمي الشعيبي، الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة أمان، سلسلة تقارير (٥٢).

١٧. عبد الحكيم، فاروق. (٢٠١١). "حوكمة الجامعات: مدخل لتطوير الإدارة من خلال المشاركة". مجلة العلوم التربوية: ١٩: ٣١٣-٣٢٦. جامعة القاهرة

١٨. عبد الحكيم، فاروق جعفر. (٢٠١١). "حوكمة الجامعات: مدخل لتطوير الإدارة من خلال المشاركة"، مجلة العلوم التربوية: ع١، ج٢، ٣١٧-٣١٨.

١٩. عبد الفتاح، محمد. (٢٠١٠). "تطوير دور الجامعات في إطار نشر ثقافة حوكمة المؤسسات". ورقة عمل مقدمة لندوة قسم المحاسبة والمراجعة بعنوان" دور الجامعات في نشر ثقافة الحوكمة ووضع آليات لمكافحة الفساد المالي والإداري" المنعقدة يوم الخميس الموافق ٢٥-١١-٢٠١٠، كلية التجارة، جامعة عين شمس.

٢٠. العريني، منال. (٢٠١٤). "واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية". المجلة الدولية المتخصصة: ١٢: ١٢٤-١٤٨.

٢١. عشري، مهران. (٢٠٠٥). "الحوكمة الجيدة وعلاقتها بتدعيم الجوانب الأخلاقية، المؤتمر الخامس لحوكمة الشركات المحاسبية وأبعادها الاقتصادية والإدارية"، الجزء الأول، جامعة الإسكندرية، كلية التجارة.

٢٢. عقلان، فراح. (٢٠١٥). "واقع أوليات الحوكمة الأكاديمية في جامعة تعز". مجلة العلوم التربوية: ١: ١٤١-١٥٤.

٢٣. أبو كريم، أحمد والثويني، طارق. (٢٠١٤). "درجة تطبيق مبادئ الحوكمة بكليات التربية بجامعة حائل وجامعة الملك سعود كما يراها أعضاء هيئة التدريس". مجلة المنارة للدراسات التربوية: ١١: ١٢١-١٤٥.

٢٤. محسن، محمد. (٢٠١١). "ضوابط وآليات الحوكمة في المؤسسات الجامعية". ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الثاني: الجامعات العربية تحديات وطموح: ٢١-٢٤ ديسمبر، مراكش.

٢٥. محمد، مديحة فخري. (٢٠١١). "دراسة تحليلية لمفهوم الحوكمة الرشيدة ومتطلبات تطبيقه في الجامعات المصرية"، مجلة مستقبل التربية العربية: ١٨(٧٣)

٢٦. مسلم، بسام. (٢٠١٦). "مستوى ممارسة مبادئ الحوكمة الجيدة في الجامعات اليمنية الخاصة". مجلة الدراسات الاجتماعية: ٤٩(٢٢): ٢٣٣-٢٨٢.

٢٧. ناصر، يعقوب. (٢٠١٢). "واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية العاملين فيها". جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

٢٨. النباتي، عواطف. (٢٠١١). "درجة ممارسة القيادات الإدارية لمجالات المساءلة في جامعة أم القرى بمكة المكرمة". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.

٢٩. نجم، نورة. (٢٠١٧). "درجة ممارسة مبادئ الحوكمة في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة من وجهة نظر العاملين فيها وسبل تطويرها". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

٣٠. نصار، أنور. (٢٠١٧). "تقييم مدى تطابق أداء إدارات الجامعات الفلسطسنية بقطاع غزة مع مبادئ الحوكمة وبعض معايير التميز". المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. ٣: ٤٢-٦٠.

٣١. يوسف، محمد حسن. (٢٠٠٧). "محددات الحوكمة ومعاييرها مع إشارة خاصة لنمط تطبيقها في مصر". بنك الاستثمار الدولي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] Charbel. K & Eliem. V. (2009). "Surdents' Perception of théier Rôle In Université Gouvernance (Case of Libano)" . Faculté of Management and Commercial Sciences. Université Saint Esprit de Kasli.

[2] Kevry. H. (2009) "The Good Governance Agenda of International Development Institutions". Virginia. Old Dominion University. P.H.D dissertation.

[3] Middleton. C. R. (2010). "The Virtues of Student and Faculty Trustees". Trusteeship. 18(4). 24-27.

[4] Naga. V.R. (2006). "Pawan Yallaprgada and Sarada Vitukuru Departmaent of IT. Asurag Engineering College. Andhra Pradesh", Higher Education. 523-555.

[5] Nehme A. & Charbel. S. (2009). "The Modern Gouvernance in Lebanese Universities "، Faculté of Management and Commercial Sciences، Université Saint Esprit de Kasli.

[6] Peter، M. (2000) "The Changing Roles Stakeholders in Dutch University Governance"، European Journal of Education. 35(4) :449-464, https://doi.org/10.1111/1467-3435.00039

[7] Shakeela، S. (2012). "Theoretical Arguments on Shared Université Gouvernance : An Observation of Université Gouvernance in Public Université in pakistan" ، 2nd International Conference on Hnumanities، Geography and Economic (ICHG2012) Singapore April 28-29.

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

Administrative Performance of the Heads of the Academic Department Chairs at Jordanian Universities and its Relationship with Implementing Principles of Governance

Bashera Hasan Okleh Megdadi
Ph.D. Student, Educational Administration, Faculty of Administration and Fundamentals of Education, Yarmouk University, Jordan
basheerahmiqdadi@yahoo.com

Adnan Badri Alibrahim
Professor of Educational Administration, Faculty of Administration and Fundamentals of Education, Department of Educational Administration, Yarmouk University, Jordan

Received Date : 31/12/2019 **Accepted Date : 4/2/2020** **DOI :** https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.1

Abstract:
This study aimed to identify the administrative performance of the heads of academic departments in Jordanian universities and its relationship to the application of governance. The study used the descriptive approach، and a questionnaire of (61) items was applied to the sample of the study، that consists of (337) faculty members، who were selected randomly from Jordanian universities (Yarmouk، Science and Technology، Al-Bayt، Irbid National، Jidara). The results revealed that the level of administrative performance among the heads of academic departments in the Jordanian public universities was medium، and the results revealed that there are statistically significant differences on the administrative performance in the Jordanian universities due to (gender، and university type) While there were no statistically significant differences due to (age، academic rank، college type). The results showed that the degree of application of governance in the Jordanian universities was medium. the results revealed that there are statistically significant differences on the degree of application of governance due to (university، college type، years of service)، while there were no significant differences attributed to (gender، age، and academic rank). The study recommended the necessity of preparing and implementing training programs for the heads of educational departments in skills related to the fields of study that have obtained an average degree of appreciation to raise their efficiency and their access and possession of these skills. Adopting experience and knowledge- as an indication of leadership positions in university institutions. And that department heads use their powers to enhance the positive performance of faculty members and account for negative performance because of this active catalytic role.

Keywords: *Administrative Performance; Governance; Heads of Academic Departments; Jordanian Universities.*

References:

[1] 'bd Alhkym, Farwq. (2011). "Hwkmh Aljam'at: Mdkhl Lttwyr Aledarh Mn Khlal Almsharkh". Mjlt Al'lwm Altrbwyh: 19: 313-326. Jam't Alqahrh

[2] 'bd Alhkym, Farwq J'fr. (2011). "Hwkmt Aljam'at: Mdkhl Lttwyr Aledarh Mn Khlal Almsharkh", Mjlt Al'lwm Altrbwyh: '1, J2, 317-318.

[3] 'bd Alftah, Mhmd. (2010). "Ttwyr Dwr Aljam'at Fy Etar Nshr Thqafh Hwkmh Alm'ssat". Wrqt 'ml Mqdmh Lndwh Qsm Almhasbh Walmraj'h B'nwan" Dwr Aljam'at Fy Nshr Thqafh Alhwkmh Wwd' Alyat Lmkafhh Alfsad Almaly Waledary" Almn'qdh Ywm Alkhmys Almwafq 25-11-2010, Klyh Altjarh, Jam't 'yn Shms.

[4] Al'ryny, Mnal. (2014). "Waq' Ttbyq Alhwkmh Mn Wjhh Nzr A'da' Alhy'tyn Aledaryh Walakadymyh Al'amlyn Fy Jam't Alamam Mhmd Bn S'ewd Aleslamyh". Almjlh Aldwlyh Almtkhssh: 12: 124-148.

[5] 'shry, Mhran. (2005). "Alhwkmh Aljydh W'laqtha Btd'ym Aljwanb Alakhlaqyh, Alm'tmr Alkhams Lhwkmh Alshrkat Almhasbyh Wab'adha Alaqtsadyh Waledaryh", Aljz' Alawl, Jam't Alesskndryh, Klyt Altjarh.

[6] 'qlan, Frah. (2015). "Waq' Awlyat Alhwkmh Alakadymyh Fy Jam't T'z". Mjlt Al'lwm Altrbwyh: 1: 141-154.

[7] Alastad, Mhmwd Hsn. (2012). "Hwkmt Ada' Klyt Altrbyh Bjam't Alaqsa Fy Dw' M'ayyr Ala'tmad Wm'shrat Aljwdh". Wqa'' Alm'tmr Aldwly Althany: Klyat Altrbyh Byn Alnzryh Weshkalyat Alttbyq.3-4 Ywlyw, Alktab Althany. Klyt Altrbyh. Jam't Alaqsa.

[8] Ahmd, Hafz Frj. (2012). "Dwr Alhwkmh Walqyadh Alrshydh Fy Ttwyr Mnzwmh Alada' Fy Alm'ssat Aljam'yh". Wqa'' Alm'tmr Altrbwy Aldwly Althany: Klyat Altrbyh Byn Alnzryh Weshkalyat Alttbyq. Alktab Alawl, Klyt Altrbyh, Jam't Alaqsa, 3-4 Ywlyw.

[9] Brq'an, Ahmd Walqrshy, 'bd Allh. (2012). "Hwkmt Aljam'at Wdwrha Fy Mwajht Althdyat". Alm'tmr Al'lmy Aldwly 'wlmh Aledarh Fy 'sr Alm'rfh (15-17) Kanwn Alawl. Jam't Aljnan, Trabls, Lbnan.

[10] Bywmy, 'bd Allh. (2009). "Hwkmt Alt'lym Almjtm'y Fy Dw' Ahdaf Dakar 2000". Wrqt 'ml Mqdmh Llm'tmr Alsnwy Alsab' Lmrkz T'lym Alkbar. Edart T'lym Alkbar Fy Alwtn Al'rby, 21-23 Ebryl. Jam't 'yn Shms. Mrkz T'lym Alkbar.

[11] Charbel. K & Eliem. V. (2009), "Surdents' Perception of théier Rôle In Université Gouvernance (Case of Libano)"، Faculté of Management and Commercial Sciences. Université Saint Esprit de Kasli.

[12] Dmnhwry, Zhyr. (2008). "Twjhat Alttwyr Le'adh Hyklyh Wtnzym Wkalh Aljam'h Llttwyr 'la Dw' Alkhth Alastratyjyh Lljam'h Walatjahat Al'almyh Lttwyr Alt'lym Al'aly, Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh". Wzart Albhth Al'lmy. Jam't Almlk 'bd Al'zyz, 'madh Albhth Al'lmy. www.kau.edu.sa/dsr.

[13] Hlawh, Jmal Wth, Nda'. (2011). "Waq' Alhwkmh Fy Jam'eh Alqds". Jam't Alqds. M'hd Altnmyh Almstdamh, Alqds: Flstyn.

[14] Hmad, Tarq 'bd Al'al. (2010). "Dwr Aljam'at Fy Nshr Thqafh Alhwkmh Fy Almjtm' Wwd' Alyat Lmkafhh Alfsad Almaly Waledary". Wrqt 'ml Mqdmh Lndwh Qsm Almhasbh Walmraj'h: Dwr Aljam'at Fy Nshr Thqafh Alhwkmh Wwd' Alyat Lmkafhh Alfsad Almaly Waledary, Almn'qdh Ywm Alkhmys Almwafq 25-11-2010, Klyt Altjarh, Jam't 'yn Shms, Alqahrh.

[15] Hrb, N'ymh. (2011). "Waq' Alshfafyh Aledaryh Wmttlbat Ttbyqha Fy Aljam'eat Alflstynyh Bqta' Ghzh", Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'eh Aleslamyh, Ghzh, Flstyn.

[16] Jwdh, Mhfwz Ahmd. (2009). "Etar Mqtrh Lrf' Mstwa Alhwkmh Alm'ssyh Fy Aljam'at Alardnyh Alkhash Walmdrjh Fy Swq 'man Almaly". 'man, Alardn.

[17] Kevry. H. (2009) "The Good Governance Agenda of International Development Institutions". Virginia. Old Dominion University. P.H.D dissertation.

[18] Alkhtyb, Ahmd Mhmwd: Wm'ay'h, 'adl Salm. (2006). Aledarh Alebda'yh Lljam'at: Nmadj Hdythh. Jdara Llktab Al'almy Llnshr Waltwzy'.

[19] Alkhtyb, Ahmd: Walkhtyb, Rdah. (2006). Edart Aljwdh Alshamlh Ttbyqat Trbwyh. T2. 'alm Alktb Alhdyth. Erbd

[20] Abw Krym, Ahmd Walthwyny, Tarq. (2014). "Drjt Ttbyq Mbad' Alhwkmh Bklyat Altrbyh Bjam't Ha'l Wjam't Almlk S'wd Kma Yraha A'da' Hy'h Altdrys". Mjlt Almnarh Lldrasat Altrbwyh: 11: 121-145.

[21] Mhmd, Mdyhh Fkhry. (2011). "Drash Thlylyh Lmfhwm Alhwkmh Alrshydh Wmttlbat Ttbyqh Fy Aljam'at Almsryh", Mjlt Mstqbl Altrbyh Al'rbyh: 18(73)

[22] Mhsn, Mhmd. (2011). "Dwabt Walyat Alhwkmh Fy Alm'ssat Aljam'yh". Wrqt 'ml Mqdmh Llm'tmr Al'rby Althany: Aljam'at Al'erbyh Thdyat Wtmwh: 21-24 Dysmbr, Mraksh.

[23] Middleton. C. R. (2010). "The Virtues of Student and Faculty Trustees". Trusteeship. 18(4). 24-27.

[24] Mslm, Bsam. (2016). "Mstwa Mmarsh Mbad' Alhwkmh Aljydh Fy Aljam'at Alymynyh Alkhash". Mjlt Aldrasat Alajtma'yh: 49(22): 233-282.

[25] Naga. V.R. (2006). "Pawan Yallaprgada and Sarada Vitukuru Departmaent of IT. Asurag Engineering College. Andhra Pradesh", Higher Education. 523-555.

[26] Nasr, Y'qwb. (2012). "Waq' Ttbyq Alhakmyh Fy Jam't Alshrq Alawst Mn Wjht Nzr A'da' Alhy'tyn Altdrysyh Waledaryh Al'amlyn Fyha". Jam't Alshrq Alawst, 'man, Alardn.

[27] Alnbaty, 'watf. (2011). "Drjt Mmarsh Alqyadat Aledaryh Lmjalat Almsa'lh Fy Jam't Am Alqra Bmkh Almkrmh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Am Alqra. Mkh Almkrmh. Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh.

[28] Nehme A. & Charbel. S. (2009). "The Modern Gouvernance in Lebanese Universities ". Faculté of Management and Commercial Sciences. Université Saint Esprit de Kasli.

[29] Njm, Nwrh. (2017). "Drjt Mmarsh Mbad' Alhwkmh Fy Alklyh Aljam'yh Ll'lwm Alttbyqyh Bghzh Mn Wjht Nzr Al'amlyn Fyha Wsbl Ttwyrha". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Aljam'h Aleslamyh. Ghzh, Flstyn.

[30] Nsar, Anwr. (2017). "Tqyym Mda Ttabq Ada' Edarat Aljam'at Alflstsnyh Bqta' Ghzh M' Mbad' Alhwkmh Wb'd M'ayyr Altmyyz". Almjlh Al'rbyh Ll'lwm Wnshr Alabhath. 3: 42-60.

[31] Peter. M. (2000) "The Changing Roles Stakeholders in Dutch University Governance". European Journal of Education. 35(4) :449-464, https://doi.org/10.1111/1467-3435.00039

[32] Salh, Mhmd. (2010). "Mda Ttbyq Mbda Alefsah Walshfafyh Mn Mbad' Hwkmh Alshrkat Fy Shrkh B'r Almdwr Almsahmh Almhdwdh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Nabls. Aldfh Alghrbyh. Jam't Alnjah Alwtnyh.

[33] Alsawy, Mhmd: Wbstan, Ahmd. (2000). Drasat Fy Alt'lym Al'aly Walm'asr, "Ahdafh, Edarth, Nzmh". Alkwyt: Mktbt Alflah.

[34] Shakeela. S. (2012). "Theoretical Arguments on Shared Université Gouvernance : An Observation of Université Gouvernance in Public Université in pakistan" . 2nd International Conference on Hnumanities. Geography and Economic (ICHG2012) Singapore April 28-29.

[35] Shrf, Hna'. (2015). "Waq' Ttbyq Nzm Alhwkmh Wm'wqat Dlk Fy Aljam'at Alflstynyh Mn Wjht Nzr 'mda' Alklyat Wr'sa' Alaqsam Fy Aldfh Alghrbyh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alnjah Alwtnyh. Nabls, Flstyn.

[36] Slahat, Raf'e Ywsf. (2012). "Waq' By'h Alnzahh Walshfafyh Walmsa'lh Fy Aljam'at Als'wdyh (Aljam'at Al'amh Walhkwmyh)". Eshraf 'zmy Alsh'yby, Ala'tlaf Mn Ajl Alnzahh Walmsa'lh Aman, Slslh Tqaryr (52).

[37] Ywsf, Mhmd Hsn. (2007). "Mhddat Alhwkmh Wm'ayyrha M' Esharh Khash Lnmt Ttbyqha Fy Msr". Bnk Alastthmar Aldwly.

[38] Alzbn, Hdyl. (2017). "Drjt Mmarsh Alqadh Altrbwyyn Llhwkmh Fy Aljam'at Alardnyh W'laqtha Btfwyd Alslth Mn Wjht Nzr A'da' Altdrys". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alshrq Alawst. 'man: Alardn.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)
www.refaad.com

مستويات الاحتراق النفسي وعلاقتها بمستويات حجم الإرشاد الأكاديمي لدى عضوات هيئة التدريس

نوال حامد محمد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد بقسم التربية- كلية العلوم والآداب برفحاء- جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية
nawal.kerra@gmail.com

DOI: https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.2 **تاريخ قبول البحث:** ٢٠٢٠/٣/٢٣ **تاريخ استلام البحث:** ٢٠٢٠/٢/١٥

الملخص:

يهدف البحث الحالي التعرف على مستويات الاحتراق النفسي بأبعاده المختلفة لدى عضوات هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب برفحاء بجامعة الحدود الشمالية، والتعرف على دلالة العلاقة الارتباطية بين مستويات كل بُعد من أبعاد الاحتراق النفسي لدى عضوات هيئة التدريس وحجم الإرشاد الأكاديمي، والتعرف على القدرة التنبُئية لمستويات حجم الإرشاد الأكاديمي بمستويات أبعاد الاحتراق النفسي لدى عضوات هيئة التدريس.

تألفت عينة البحث من (٥٧) عضوة من عضوات هيئة التدريس بنسبة (٧٥٪) من مجتمع البحث. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وأعدت نموذج بيانات أولية، ولتحقيق أهداف البحث، تم استخدام مقياس ماسلاش(Maslach,1986) المُعرب من قِبل البتال(٢٠٠٠) وتم تطبيقهِ على العينة بصيغتهِ النهائية وتم التأكد من الخصائص السايكومترية للمقياس بمجتمع البحث الحالي. توصل البحث إلى النتائج الآتية:١- أن الاحتراق النفسي يسود بأبعاده المختلفة بمستويات متوسطة ومرتفعة لدى عضوات هيئة التدريس. ٢- وجود علاقة ارتباط طردية دالة إحصائياً بين مستويات الاحتراق النفسي بأبعاده المختلفة لدى عضوات هيئة التدريس وحجم الإرشاد الأكاديمي. ٣- أن للمستويات العليا لحجم الإرشاد الأكاديمي قدرة تنبُئية دالة إحصائياً بمستويات الأبعاد المختلفة للاحتراق النفسي.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي؛ الإرشاد الأكاديمي؛ عضوات هيئة التدريس.

المقدمة:

الاحتراق النفسي أحد مصطلحات علم النفس الذي نال اهتمام العديد من الباحثين، وكُتبت حوله العديد من المؤلفات وأصبح من أهم الأجندة في الندوات والمؤتمرات الدولية لما له من آثار سالبة على الصحة النفسية والجسدية كما يُلقي بظلاله السالبة على الحياة المهنية، حيث يُقلل من العطاء والإبداع.

الاحتراق النفسي ارتبط بانخفاض الرفاهية النفسية والجسمية كما ارتبط بمشكلات السلوك المختلفة في كل من المنزل والعمل Huberman & (Vandenberghe, 2010:1). أشار لامبرت (Lambert,1994:4) إلى ما أورده Mattingly& Sharp بأن الاحتراق النفسي هو شكل من أشكال الإرهاق النفسي أو الجسدي الذي يحدث بشكل متكرر في مهن الخدمة الإنسانية (الرعاية الاجتماعية، التمريض، الشرطة، التعليم)، ويمكن أن يظهر في صور مختلفة تتراوح بين البسيط مثل التعب أو الخمول إلى الاكتئاب مروراً بالأعراض الأكثر تعقيدًا التي تشمل العديد من العلامات الفسيولوجية والنفسية مثل الصداع النصفي واضطرابات الجهاز الهضمي. حيث إن الخدمات التي يُقدمها الأفراد في هذه المهن تتطلب تواصلاً شخصياً وعاطفياً مستمراً ومكثفاً وبالتالي قد تكون مرهقة جداً (Maslach & Leiter,2016:103)، فالاحتراق النفسي متلازمة ترتبط بخصائص الوظيفة الشاقة وعدم وجود الحوافز الوظيفية (Demerouti, 2015:1106).أجرى سالفاقوني، ملندا، ميساس، قونزاليز واندرادي (salvagioni, Melanda, Mesas, González, Gabani Andrade,2017:1-4)دراسة مراجعة منهجية لعدد (٦١) دراسة بهدف تلخيص الأدلة من الآثار الجسمية والنفسية والمهنية لعواقب الاحتراق النفسي من وجهة نظر تلك الدراسات، وتوصلت النتائج إلى أن الاحتراق النفسي منبئ لعدد من الآثار الجسمية والنفسية والمهنية. المعلمون يتعرضون يومياً لضغوط العمل، حيث أشارت الدراسات إلى أن المعلمين أكثر عرضة للتعرض للعنف في مكان العمل مقارنة بأعضاء الفئات المهنية الأخرى(Schonfeld, Bianchi& Luehring-Jones ,2017:55).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الاحتراق النفسي:

ظهر الاحتراق النفسي كمفهوم في سبعينيات القرن الماضي وأصبح ظاهرة عالمية بارزة، وحالياً يُعد الاحتراق النفسي موضوعاً أكاديمياً كُتبت عنه الآلاف من المنشورات، كما تم عقد العديد من المؤتمرات والندوات حوله (Schaufeli, Leiter & Maslach,2009:204). فرويندبرجر هو الذي اكتشف مصطلح الاحتراق النفسي، بينما ماسلاش درسته بعمق وقدمت أول تعريف له وأول أداة لقياسه (فتيحة،٢٠١٠: ١٥٢). الاحتراق النفسي هو استجابة مطولة للانفعالات المزمنة والضغوط الشخصية في العمل، وحديثاً توسع الاهتمام بالاحتراق النفسي عالمياً وأدى إلى مفاهيم جديدة (Maslach, Schaufli & Leiter,2001:397)." في السنوات الأخيرة كانت متلازمة الاحتراق النفسي واحدة من أكثر مشاكل الصحة العقلية التي تم نقاشها على نطاق واسع في المجتمعات المتطورة" (Heinemann &Heinemann,2017:1)، وربطت الدراسات الطولية الضغوط المرتبطة بالتدريس بالأعراض الاكتئابية والنفسية الجسدية، والاحتراق النفسي، كما تقترح الأبحاث الحديثة أن الاحتراق النفسي قد يكون مفهوماً بشكل أفضل على أنه متلازمة اكتئابية أكثر من كيان منفصل (Schonfeld, Bianchi & Luehring- Jones,2017:55). تُلاحظ الباحثة أنه رغم اختلاف الخلفية الطبية والنفسية والبيئية للباحثين، إلا أنهم جميعاً أشاروا إلى أن الاحتراق حالة يصل إليها الفرد بعد التعرض للضغوط النفسية ولها تأثير سلبي على الأداء والسلوك.

أعراض الاحتراق النفسي:

يُعد الإجهاد أكثر تنبؤاً بالنتائج الصحية مقارنة بالمكونين الآخرين وعادةً يرتبط الإجهاد بأعراض مثل الصداع والتعب المزمن واضطرابات الجهاز الهضمي وتوتر العضلات ونوبات البرد والإنفلونزا واضطرابات النوم، أما من ناحية الصحة العقلية فهو أكثر تعقيداً. لقد تم افتراض أن الاحتراق النفسي قد يؤدي إلى إعاقات عقلية لاحقة، ومع ذلك هناك نقاش بديل مفاده أن الاحتراق النفسي هو في حد ذاته شكل من أشكال المرض العقلي، وليس سبباً له. كما يرتبط الاحتراق النفسي بأشكال مختلفة من السلوكيات كالانسحاب من الوظائف والتغيب عن العمل، والرغبة في ترك الوظيفة، بينما الأشخاص الذين يبقون في العمل، يقودهم الاحتراق النفسي إلى انخفاض الإنتاجية والفعالية في العمل. الأفراد الذين يعانون من الاحتراق النفسي قد يكون لهم تأثير سلبي على زملائهم وتعطيل مهام العمل. كما توجد بعض الأدلة بأن الاحتراق النفسي له تأثير سلبي على حياة الأفراد في المنزل (Maslach & Leiter,2007:368-369).

استراتيجيات الوقاية من الاحتراق النفسي:

توجد العديد من الاستراتيجيات الناجحة للتعامل مع الاحتراق النفسي، بعضها مهارات فردية والبعض الآخر استراتيجيات تُقام على مستوى المؤسسة (Maslach, 2015:48)، ويمكن تقسيمها إلى مجموعتين رئيسيتن: ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة وتشمل الأخيرة استراتيجيات فردية وأخرى مهنية(البتال،٢٠٠١: ١٢١).

مفهوم الإرشاد الأكاديمي:

الإرشاد الأكاديمي هو عملية إنسانية تربوية تفاعلية إيجابية بين المرشد(عضو هيئة التدريس) والمسترشد (الطالب الجامعي)، تبدأ من قبول الطالب في المرحلة الجامعية حتى استكمال متطلبات تخرجه، بهدف مساعدته على التوافق مع الحياة الجامعية. الإرشاد الأكاديمي من البرامج الأساسية في الجامعات وهو جزء لا يتجزأ من عمليتي التعلم والتعليم، فهو يمنح الطالب الدعم والمساعدة في تحديد مساره الأكاديمي والمهني، وإعداده إعداداً يتناسب مع قدراته وميوله ويواكب التحديات التنموية السريعة(دليل الإرشاد الأكاديمي، جامعة الحدود الشمالية، ٢٠١٩: ٤). الإرشاد الأكاديمي هو نظام دعم مستمر يوفر الإشراف على الطلبة لإجراء عمليات التسجيل، الحذف، الإضافة، والحصول على أفكار واضحة عن الخطة الدراسية ويوضح لهم كيفية الدراسة بفعالية وكفاءة لاكتساب الإنجازات الأكاديمية التي يرغبون فيها (Al-Khafaji, 2017:7485).

أهداف الإرشاد الأكاديمي:

١. مساعدة الطلبة على التكيف مع الحياة الجامعية والتعامل مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس.
٢. اكتشاف قدرات الطلبة وتطويرها بما يتناسب مع استعداداتهم ويسهم في زيادة تحصيلهم العلمي.
٣. تقديم المشورة للطلبة في المجالات التعليمية (الحربي،٢٠١٥: ٢١). كما تُسهم أهداف الإرشاد الأكاديمي في تحقيق أهداف النظام الجامعي وذلك باستخدام استراتيجيات مثل الاستراتيجية الإنمائية التي تتم من خلالها تطبيق البرامج الإرشادية الأكاديمية على الطالب الذي لا يعاني من مشكلات، بهدف تنمية خصائص إيجابية لتحقيق الفعالية والجودة في الأداء الأكاديمي. والاستراتيجية الوقائية، تتم من خلالها تطبيق البرامج الإرشادية الأكاديمية على الطالب المُعرض لخطر التسرب أو التعثر الدراسي، بهدف وقايته من المشكلات النفسية أو الاجتماعية أو العلمية. أما الاستراتيجية العلاجية، تتم من خلالها تطبيق البرامج الإرشادية الأكاديمية على الطالب الذي يعاني من مشكلات سلوكية أو انفعالية أو تعليمية تعوق توافقه الدراسي والجامعي (دليل الإرشاد الأكاديمي، جامعة الحدود الشمالية، ٢٠١٩:٦).

أهمية الإرشاد الأكاديمي:

الاهتمام بطلبة الجامعة هدف من أهداف التنمية التي ما زالت تطالب الجامعات بتقديم أجود الخدمات للطلبة، وعلى رأسها الإرشاد الأكاديمي الذي يمثل ركيزة أساسية في التعليم الجامعي وركناً أساسياً من أركان نجاحها وترجمة واقعية لجودة أدائها(الخياط، ٢٠١٩:١٦٥)، حيث إن الطالب الجامعي يحتاج إلى خدمة التوجيه والإرشاد التي تزوده بالمعلومات والمهارات التي تمكنه من تحسين مستواه التحصيلي واستيفاء متطلبات سوق العمل المتجددة مما يجعل الإرشاد الأكاديمي محوراً أساسياً يُمكن من خلاله ضمان جودة الخريج، فضلاً عن أن التكيف مع النظام الجامعي ذات أثر بالغ على شخصية الطالب سيما في الجامعات التي تُطبق نظام الساعات المعتمدة، فقد وجد أن سوء توافق الطلبة الجامعيين يرتبط إلى حد كبير بتسربهم أو إنذارهم أو فصلهم(أحمد، ٢٠١٥م:٩٩) وعليه، الإرشاد الأكاديمي له دور أساسي وكبير في نظام الساعات المعتمدة، مما ينعكس على سير العملية التعليمية بدون أية مشكلات(عبدالنبي،٢٠١٥:٢٠٩). ومما لا شك فيه أن هذه الخدمة لن تستطيع أن تؤدي دورها إلا إذا توفرت البيئة السليمة لتفعيلها، وهذا يتطلب وجود المرشد الأكاديمي المُهيأ والحريص على أداء المهمة بإتقان والطالب المتفهم لأهمية دور الإرشاد والمرشد الأكاديمي في حياته الجامعية (العتيبي، ٢٠١٨:٦٠١).

دور المرشد الأكاديمي:

المرشد الأكاديمي له دور معقد، حيث يتطلب منه التواصل الفعال مع الطلبة، وفهم وتفسير السياسات والإجراءات، واتباع البروتوكولات المؤسسية، والحفاظ على سجلات الطلبة، واستخدام التكنولوجيا والمشاركة في حل المشكلات (Ohrablo,2018: 11). تشير أدبيات الإرشاد الأكاديمي إلى أن نجاح عملية الإرشاد الأكاديمي يعتمد بدرجة كبيرة على الدور الحيوي للمرشد الأكاديمي وعليه، يجب أن يتمتع المرشد الأكاديمي بعدد من الصفات النفسية والاجتماعية والمهارات التي تجعله قادراً على التواصل الفعال مع الطلبة من أجل تحقيق أهداف الإرشاد الأكاديمي (دليل الإرشاد الأكاديمي، جامعة الحدود الشمالية،٢٠١٩: ٩-١٠).

تمثل آلية الإرشاد الأكاديمي طريقة وخطوات تقديم خدمة الإرشاد الأكاديمي في المؤسسات الأكاديمية، وتُعد من أهم عوامل نجاح أو فشل عملية الإرشاد الأكاديمي، فوجود آلية واضحة وموحدة يساعد المرشدين الأكاديميين (العياشي، ٢٠١٦ : ٧٩). تُضيف الباحثة التزام وقيام طرفي العملية الإرشادية (المرشد الأكاديمي والمسترشد) بدورهما كاملاً شرط أساسي، لأن العملية الإرشادية عملية مشتركة وتعاونية.

في مجال الدراسات السابقة أجرى قالجوس وكاوا وكنازا (Gallegos, Cahua & Canaza,2019) دراسة بعنوان متلازمة الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس وأساتذة الجامعات: قياس نفسي ومقارنة تحليلية في مدينة أريكويبا (Arequipa)، هدفت إلى مقارنة تحليلية لمظاهر الاحتراق النفسي لدى الأساتذة في المدارس والجامعات. استخدمت مقياس ماسلاش، وبلغ حجم العينة (٢٨٢) أستاذاً من المؤسسات التعليمية (مستوى التعليم قبل المدرسي، الابتدائي والثانوي) و(١٣١) أستاذاً من الجامعة في مدينة أريكويبا (Arequipa). أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للجنس والحالة الاجتماعية ومستوى التدريس للأساتذة. أظهرت النتائج مستويات عالية من الإنهاك للمعلمات في المدارس ومستويات متوسطة من التجرد من الخواص الإنسانية للأساتذة الجامعيين، كما أظهرت علاقة ارتباطية سالبة تبعاً لعدد الأطفال. كما أجرت حسن(٢٠١٨) دراسة بعنوان الإرشاد الأكاديمي بكليات جامعة جدة فرع الكامل شطر الطالبات من وجهة نظر المرشدات الأكاديميات والطالبات، هدفت إلى التعرف على مفهوم الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر الطالبات والمرشدات الأكاديميات، والتعرف على الممارسة الفعلية للإرشاد الأكاديمي والمعوقات التي تواجه العملية الإرشادية. استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت استبانة، وبلغ حجم العينة (١٦) مرشدة أكاديمية و(١٩٣) طالبة. كشفت النتائج عن ضعف إلمام الطالبات والمرشدات الأكاديميات بمعنى وهدف الإرشاد، ووجود العديد من المعوقات التي تعوق عمل المرشدات. وأجرت الجميعي(٢٠١٦) دراسة بعنوان معوقات ممارسة الإرشاد الأكاديمي في كليات جامعة الطائف من وجهة نظر المرشدين الأكاديميين، هدفت إلى التعرف على معوقات ممارسة الإرشاد الأكاديمي في كليات جامعة الطائف ومقترحات مواجهتها من وجهة نظر المرشدين الأكاديميين. استخدمت المنهج الوصفي التحليلي كما استخدمت استبانة من إعدادها وبلغ حجم العينة (٣٩) مرشداً أكاديمياً. أشارت النتائج إلى أن درجة معوقات ممارسة الإرشاد الأكاديمي جاءت بنسبة قليلة ومقترحات مواجهة معوقات ممارسة الإرشاد الأكاديمي كانت بنسبة متوسطة. وفي دراسة أجراها العتيبي(٢٠١٦) بعنوان مشكلات الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، هدفت إلى التعرف على مشكلات الإرشاد الأكاديمي. استخدمت المنهج الوثائقي لجمع البيانات وتحليلها من خلال الدراسات السابقة، كشفت النتائج عن أن الإرشاد الأكاديمي لا يقوم بدوره كما يجب في مساعدة الطلبة لتنمية شخصياتهم، وعدم وضوح مفهوم وهدف ومتطلبات الإرشاد الأكاديمي لدى بعض المرشدين في الجامعات، وضعف التنسيق بين الأقسام الأكاديمية وعمادات القبول والتسجيل في الجامعات. ودراسة الأمين (El-Amin,2015) بعنوان الاحتراق النفسي لدى عضوات هيئة التدريس في الجامعات في ولاية الخرطوم، هدفت إلى ملاحظة الاحتراق النفسي وسط عضوات هيئة التدريس. استخدمت نموذج بيانات شخصية ومقياس ماسلاش (Maslach)، وبلغ حجم العينة (١٥٢٣) عضوة من الجامعات الحكومية والأهلية. أشارت النتائج إلى أن الاحتراق النفسي ليس مرتفعاً وسط العضوات المتزوجات، بينما مرتفع وسط المطلقات والأرامل مؤثراً على بُعد نزع الشخصية. كما توصلت إلى أن التغيب وسط العضوات يرتبط إيجابياً مع أبعاد الاحتراق النفسي. كشفت النتائج أيضاً عن أن الأعراض الصحية الفسيولوجية والنفسية بين العضوات ترتبط بشكل إيجابي مع جميع أبعاد الاحتراق النفسي. كما أجرت علي(٢٠١٤) دراسة بعنوان الاحتراق النفسي لدى المرأة العاملة في أفريقيا

وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية: دراسة مقارنة بين الخرطوم ونيروبي والقاهرة، هدفت إلى الكشف عن السمة العامة لمتلازمة الاحتراق النفسي الناتج عن الضغوط النفسية التي تتعرض لها المرأة العاملة في مجال التعليم العالي والمهن الصحية في كل من الخرطوم ونيروبي والقاهرة. استخدمت المنهج الوصفي، كما استخدمت الصورة المُعربة من مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي تعريب البتال (٢٠٠٠). بلغ حجم العينة(٥٦٠) امرأة عاملة، وأشارت النتائج إلى أن درجة الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة: الإجهاد الانفعالي وتبلُد المشاعر وضعف الشعور بالإنجاز ترتفع عند المرأة العاملة في الخرطوم وفي القاهرة أعلى من المتوسط، بينما في نيروبي مستوى الاحتراق كان متوسطاً نوعاً ما. وأجرت القيسي(٢٠١٤) دراسة بعنوان درجة الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في مدارس محافظة الطفيلة، هدفت إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين وأثر كل من الجنس والخبرة في درجة الاحتراق النفسي لدى مرشدو ومرشدات المدارس. استخدمت المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وبلغ حجم العينة (٥٨) مرشداً ومرشدة. أشارت النتائج إلى أن درجة الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين كانت بدرجة متوسطة على بُعد الاجهاد الانفعالي وتبلُد المشاعر وبدرجة عالية على بُعد نقص الشعور بالإنجاز. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور على بُعد تبلُد المشاعر. كما أجرى الرافعي والقضاة (٢٠١٠) دراسة بعنوان مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بأبها في ضوء بعض المتغيرات، هدفت إلى التعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء متغيرات العمر، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة في مجال التدريس، والجنسية، والحالة الاجتماعية، ومستوى الدخل الشهري، وعدد الطلاب في القاعات الدراسية والنصاب التدريسي في الأسبوع. استخدمت المنهج الوصفي التحليلي كما استخدمت أداة من تطوير الباحثين، وبلغ حجم العينة (٧٧) عضواً. كشفت النتائج عن أن مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة على المقياس الكلي وأبعاده الفرعية التالية: عدم الرضا الوظيفي، وانخفاض مستوى المساندة الإدارية، وضغوط المهنة، والإجهاد الانفعالي، والإحساس لدى المدرس، وبدرجة عالية على بُعد الاتجاه السلبي نحو الطلبة. كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير النصاب التدريسي الأسبوعي على الدرجة الكُلية للمقياس ولصالح النصاب التدريسي أكثر من ٢٠ ساعة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للمتغيرات الأخرى. وأجرت آل مشرف(٢٠٠٢) دراسة بعنوان مصادر الاحتراق النفسي التي تتعرض لها عينة من عضوات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بالرياض، هدفت إلى التعرف على مدى تعرض عضوات هيئة التدريس للاحتراق النفسي الذي تسببه ضغوط العمل ومصادره وبعض الخصائص الشخصية المرتبطة به. استخدمت قائمة لمصادر الاحتراق النفسي مستمدة من عمل العضوات وطبيعتها، بلغ حجم العينة (٤٥)عضوة. كشفت النتائج عن معاناة عضوات هيئة التدريس من الاحتراق النفسي بدرجة مرتفعة بشكل عام، وتباينت درجة الاحتراق النفسي بالنسبة لمصادر القائمة السبعة، حيث حصلت مصادر البيئة المادية للتدريس، وآثار ضغوط العمل، والعلاقة مع الطالبات والعلاقة مع إدارة المركز على متوسطات مرتفعة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بالنسبة لمتغيرات الجنسية، والعمر، والدرجة العلمية، والتخصص وسنوات الخبرة، وذلك على بعض أبعاد القائمة والقائمة ككل.

من خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها في البحث الحالي، لم تعثر الباحثة على دراسة تناولت موضوع الاحتراق النفسي لدى المرشدات الأكاديميات في التعليم العالي في حدود علمها، حيث هدفت معظم الدراسات السابقة إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي ويتفق معها البحث الحالي. كما هدفت عدد من الدراسات السابقة إلى معرفة الفروق في الاحتراق النفسي وفقاً لبعض المتغيرات الديمغرافية والمهنية، ودراسة آل مشرف (٢٠٠٢) درست مصادر الاحتراق النفسي لكنها لم تتناول الإرشاد الأكاديمي. أما دراسة حسن (٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على مفهوم الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر الطالبات والمرشدات الأكاديميات ودراسة الجميعي (٢٠١٦) هدفت إلى التعرف على معوقات ممارسة الإرشاد الأكاديمي ومقترحات مواجهتها من وجهة نظر المرشدين الأكاديميين ودراسة العتيبي (٢٠١٦) هدفت إلى التعرف على مشكلات الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي. بينما دراسة القيسي (٢٠١٤) هدفت إلى الكشف عن مستوى الاحتراق لدى المرشدين التربويين في المدارس. يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بمحاولته الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي وعلاقتها بمستويات حجم الإرشاد الأكاديمي لدى عضوات هيئة التدريس، كما يختلف عن الدراسات السابقة في عينة البحث.

مشكلة البحث والتساؤلات:

مهنة التدريس الجامعي من أكثر المهن إثقالاً بالضغوط وتزخر بالعديد من المطالب والمسؤوليات بشكل متزايد ومستمر(الجيد ،٢٠١٠: ٥٤٨) وعليه، عضو هيئة التدريس في الجامعات كغيره في القطاعات المختلفة يواجه مجموعة من الضغوط النفسية التي تؤثر على أدائه في التدريس والعطاء نتيجة لوجود ضغوط داخلية من داخل حرم الكلية المتمثلة في الضغوط المهنية وضغوط الطلبة بالإضافة إلى الضغوط الأسرية وغيرها، فيصبح عُرضة للاحتراق النفسي(الرافعي والقضاة،٢٠١٠: ٣٠١). كما يواجه المدرسون تحديات جديدة من أعداد الطلبة المتزايدة والمتنوعة، مما أصبح متطلب على المعلمين تطوير معارف ومهارات ومهمات جديدة بسرعة متزايدة.(Smylie, 2010:59-84)

مهنة التدريس الجامعي من المهن التي بطبيعتها تجعل عضو هيئة التدريس يتعامل مع مجموعات متزايدة ومتنوعة من الطلبة سواء في داخل القاعات الدراسية أو من خلال الإرشاد الأكاديمي. لا تريد الباحثة رسم صورة قاتمة لمهنة التدريس الجامعي، بل لتبيان طبيعتها لتتضح علاقتها بالاحتراق النفسي، حيث إن الباحثة إحدى عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب برفحاء، و بعد مراجعتها للدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت

الاحتراق النفسي ومصادر الاحتراق النفسي وتلك التي تناولت الإرشاد الأكاديمي، لم تعثر على دراسة (في حدود علمها) تناولت العلاقة بين الاحتراق النفسي والإرشاد الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي و من هنا نبعت الحاجة إلى دراسة العلاقة بين الاحتراق النفسي والإرشاد الأكاديمي مما يزيد من أهمية البحث الحالي.

من خلال العرض السابق يُمكن صياغة مشكلة البحث في سؤال رئيس على النحو التالي:

ما مستويات الاحتراق النفسي بأبعاده المختلفة لدى عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب برفحاء وهل توجد علاقة بين مستويات الاحتراق النفسي وحجم الإرشاد الأكاديمي؟

من هذا السؤال الرئيس يمكن أن تتفرع الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مستويات الاحتراق النفسي بأبعاده المختلفة لدى عضوات هيئة التدريس؟
- ما دلالة علاقة الارتباط بين مستويات كل بُعد من أبعاد الاحتراق النفسي لدى عضوات هيئة التدريس وحجم الإرشاد الأكاديمي؟
- هل لمستويات حجم الإرشاد الأكاديمي القدرة التنبُئِية بمستويات أبعاد الاحتراق النفسي لدى عضوات هيئة التدريس؟

فروض البحث:

- يسود الاحتراق النفسي بأبعاده المختلفة بمستويات متوسطة ومرتفعة لدى عضوات هيئة التدريس.
- توجد علاقة ارتباط طردي دالة إحصائياً بين مستويات الاحتراق النفسي بأبعاده المختلفة لدى عضوات هيئة التدريس وحجم الإرشاد الأكاديمي.
- للمستويات العليا لحجم الإرشاد الأكاديمي قدرة تنبُئِية دالة إحصائياً بمستويات الأبعاد المختلفة للاحتراق النفسي لدى عضوات هيئة التدريس.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن:

- مستويات الاحتراق النفسي بأبعاده المختلفة لدى عضوات هيئة التدريس.
- دلالة علاقة الارتباط بين مستويات كل بُعد من أبعاد الاحتراق النفسي لدى عضوات هيئة التدريس وحجم الإرشاد الأكاديمي.
- القدرة التنبُئِية لمستويات حجم الإرشاد الأكاديمي بمستويات أبعاد الاحتراق النفسي لدى عضوات هيئة التدريس.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

يستمد البحث أهميته من أهمية الصحة الجسدية والنفسية لأعضاء هيئة التدريس، حيث يُعد عضو هيئة التدريس محركاً رئيسياً للتقدم والتنمية وتزداد الحاجة إلى الاهتمام به في ظل ثورة المعلوماتية وإعداد كوادر بشرية مؤهلة للمساهمة في توفير رأس المال البشري. لم تعثر الباحثة على دراسة (في حدود علمها) تناولت العلاقة بين الاحتراق النفسي والإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي، وعليه يعتبر هذا البحث هو الأول من نوعه وقد يُمهد إلى دراسات أخرى.

ثانياً: الأهمية التطبيقية :

نتائج هذا البحث يُمكن أن تُسهم في إثراء المكتبة وفي إعداد برامج وقائية وأُخرى علاجية للحد والتقليل من الإحتراق النفسي والوصول إلى الإتزان النفسي.

تعريف مصطلحات البحث:

تعريف الاحتراق النفسي: تُعرف ماسلاش ولايتر(Maslach & Leiter ,2007:368) الاحتراق النفسي على أنه "متلازمة نفسية من الإنهاك والسلبية وعدم الفاعلية في مكان العمل".

التعريف الإجرائي للاحتراق النفسي: تُعرفه الباحثة على أنه الدرجة التي تحصل عليها عضوة هيئة التدريس في استجابتها على مقياس الاحتراق النفسي المستخدم في البحث الحالي .

تعريف الإرشاد الأكاديمي: يُعرف بأنه "العملية المنظمة والمخطط لها لمساعدة الطالب على مواجهة التحديات التي تقابله في حياته الجامعية، والصعوبات التي تقلل من فاعلية العملية التعليمية" (دليل الإرشاد الأكاديمي، جامعة الحدود الشمالية، ٢٠١٩: ٤).

التعريف الإجرائي للإرشاد الأكاديمي: تقاس إجرائياً بالاستجابة على نموذج البيانات الأولية المستخدم في هذا البحث.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: الاحتراق النفسي، الإرشاد الأكاديمي.

الحدود البشرية: عضوات هيئة التدريس اللاتي على رأس العمل بمختلف درجاتهن العلمية وتخصصاتهن الأكاديمية وجنسياتهن.

الحدود المكانية : كلية العلوم الآداب برفحاء – جامعة الحدود الشمالية – المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية : الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٨-٢٠١٩م.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، الذي يهدف إلى جمع بيانات من أجل اختبار الفروض أو الإجابة عن الأسئلة التي تخص الوضع الحالي لأفراد البحث، الأمر الذي جعل هذا المنهج يُحظى بمكانة خاصة في مجال الدراسات الإنسانية والأكثر استخداماً في مجال التربية وعلم النفس(مطاوع، والخليفة، وعطيفة،٢٠١٤: ١١٠)، فضلاً عن أن البحوث الوصفية تساعد على شرح المشكلات التربوية العامة التي تواجه المجتمع بطريقة أكثر تأثيراً وتنبه إلى الحاجات المطلوبة، وتكشف عن التطورات وأهمية الاستعداد لها (صابر، موافي والشمري، ٢٠١٥: ٢٢٩).

مجتمع البحث:

تكون المجتمع الإحصائي للبحث الحالي من جميع عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب برفحاء والبالغ عددهن (٧٦) عضوة هيئة تدريس في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م، وقد تم إرسال الاستبيان إلكترونياً إلى جميع عضوات هيئة التدريس باتباع أسلوب الحصر الشامل.

عينة البحث:

تألفت عينة البحث من (٥٧) عضوة هيئة تدريس بنسبة (٧٥٪) من مجتمع البحث اللاتي استجبن إلكترونياً عند ارسال الاستبيان لهن. والجدول (١) يوضح خصائص توصيف عينة البحث.

جدول (١): يوضح خصائص عينة البحث

متغيرات التوصيف	التدرج	التكرار	%
الجنسية	سعودية	٢٠	٣٥,١
	جنسية أخرى	٣٧	٦٤,٩
	المجموع	٥٧	١٠٠,٠
التخصص العلمي الأكاديمي	علمي	٢٦	٤٥,٩
	أدبي	٣١	٥٤,٤
	المجموع	٥٧	١٠٠,٠
الدرجة العلمية	بروفيسور	١	١,٨
	أستاذ مشارك	٢	٣,٥
	أستاذ مساعد	٢٧	٤٧,٤
	محاضر	٢٧	٤٧,٤
	المجموع	٥٧	١٠٠,٠
سنوات الخبرة التدريسية	أقل من ٤	١١	١٩,٣
	٤-٦	١٦	٢٨,١
	أكثر من ٦	٣٠	٥٢,٦
	المجموع	٥٧	١٠٠,٠
عدد الطالبات بالإرشاد الأكاديمي لدى عضوة هيئة التدريس	صفر طالبة (بدون إرشاد)	١٤	٢٤,٦
	أقل من ٢٠ طالبة (منخفض)	١٧	٢٩,٨
	٢٠-٤٠ طالبة (وسط)	١١	١٩,٣
	٤١-٦٠ طالبة (فوق الوسط)	٦	١٠,٥
	٦١ طالبة فأكثر (مرتفع)	٩	١٥,٨
	المجموع	٥٧	١٠٠,٠

أدوات البحث:

أولاً: نموذج البيانات الأولية: لتحقيق أهداف البحث، صممت الباحثة نموذج بيانات أولية يتكون من الدرجة العلمية، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية، والجنسية وعدد الطالبات في الإرشاد الأكاديمي في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٨-٢٠١٩م.

ثانياً: مقياس ماسلاش (Maslach) للاحتراق النفسي: استخدمت الباحثة مقياس ماسلاش (Maslach,1986) تعريب البتال(٢٠٠٠) ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة، حيث تم استخدامه في العديد من الدراسات كدراستي البتال(٢٠٠٠) وعلي (٢٠١٤).

أ- وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته المُعربة من (٢٢) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي الإجهاد الانفعالي، والتجرد من الخواص الإنسانية وضعف الإنجاز الشخصي، حيث يُعطي عضوة هيئة التدريس الفرصة لتحديد درجة تطابق العبارة عليها من بين (٧) خيارات متدرجة تتراوح بين (أبداً = صفر إلى كل يوم =٦)، حيث يشير التقدير صفر إلى أن العبارة لا تنطبق على عضوة هيئة التدريس، بينما التقدير (٦) يشير إلى تطابق العبارة وتكرارها بشكل يومي. وبذلك تُستخرج الدرجة الكلية التي تحصل عليها بجمع الدرجات.

ب- كيفية تحديد مستويات الاحتراق النفسي للأبعاد: في ضوء الدرجات التي تحصل عليها عضوة هيئة التدريس في المقاييس الفرعية الثلاثة السابقة، يتم تحديد الاحتراق النفسي لكل مقياس عبر ثلاثة مستويات هي (منخفض / متوسط / مرتفع)، وذلك على النحو التالي :

المستوى	للمقياس الفرعي الأول	للمقياس الفرعي الثاني	للمقياس الفرعي الثالث
منخفض	أصغر من أو يساوي ١٦	أصغر من أو يساوي ٨	أكبر من أو يساوي ٣٧
متوسط	٢٦-١٧	١٣-٩	٣٦-٣١
مرتفع	أكبر من أو يساوي ٢٧	أكبر من أو يساوي ١٤4	أصغر من أو يساوي ٣٠

قامت الباحثة بتعديل صياغة ثمان عبارات لتتناسب مع مجتمع البحث الحالي وذلك بتغيير كلمة (تلاميذي) في هذه العبارات لتصبح كلمة (طالباتي).

ج- دلالات صدق وثبات المقياس في البحث الحالي:

١. الصدق:

استخدمت الباحثة صدق المحتوى، حيث تم عرض المقياس على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية والسودانية، وأجمع غالبيتهم على مناسبة العبارات وملاءمتها لأبعاد المقياس، بينما تم تعديل صياغة ثلاث عبارات بناءً على توجيهات المحكمين.

الدراسة الاستطلاعية الأولية لمقياس الاحتراق النفسي:

لمعرفة الخصائص القياسية للبنود بمقياس الاحتراق النفسي، قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية أولية حجمها (٢٣) عضوة هيئة تدريس، تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مجتمع البحث الحالي (بواسطة جهاز الحاسب الآلي من بين اللاتي استجبن إلكترونياً لأدوات الدراسة)، ومن ثم تم القيام بالآتي :

صدق البناء للمقياس (القوة التمييزية للفقرات):

أشار الربيعي ومصطفى (٢٠١٩م:١٣٦) إلى ما ذكره جيسلي وآخرون(Ghisselli , et.al) بأن الفقرة ينبغي أن تُميز على أقل تقدير بين المستويات العليا والدنيا للأفراد في السمة المقاسة، وللتحقق من ذلك تم ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية الأولية التي حجمها (٢٣) عضوة هيئة تدريس، على مقياس الاحتراق النفسي، من أعلى درجة كلية الى أقل درجة كلية، ثم حددت المجموعتين الطرفيتين بنسبة(٢٧٪) لكل مجموعة (٦عضوات يمثلن المجموعة العليا ومثلهن يمثلن المجموعة الدنيا)، وللتحقق من القوة التمييزية للفقرات تم تطبيق اختبار (ت) t-test لمجموعتين مستقلتين باستخدام برنامج الحاسب الآلي SPSS لأن دلالة القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة، والجداول الثلاثة التالية تبين نتائج هذا الإجراء:

جدول (٢): يوضح نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في القوة التمييزية لفقرات بُعد الإجهاد الانفعالي

أرقام الفقرات	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	د ح	ح	الاستنتاج
١	الدنيا	٠,٨٣	٠,٤١	-٧,٦٧٩	٦	٠,٠٠١	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٥,٠٠	١,٢٦				
٢	الدنيا	١,١٧	١,٤٧	-٢,٤٨٧	١٠	٠,٠١٦	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٤,١٧	٢,٥٦				
٣	الدنيا	٠,٨٣	٢,٠٤	-٣,٦٧٧	١٠	٠,٠٠٢	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٥,١٧	٢,٠٤				
٦	الدنيا	١,٠٠	٠,٨٩	-٣,٢٣٠	١٠	٠,٠٠٥	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٤,١٦٧	٢,٢٣				
٨	الدنيا	٠,١٧	٠,٤١	-١٣,٨٦٤	١٠	٠,٠٠١	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٥,٣٣	٠,٨٢				
١٣	الدنيا	٠,١٧	٠,٤١	-٣,٦٨٧	٦	٠,٠٠٦	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٣,٨٣	٢,٤٠				
١٤	الدنيا	٠,١٧	٠,٤١	-٤,٤٥٩	٦	٠,٠٠٣	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٤,٥٠	٢,٣٥				
١٦	الدنيا	١,١٧	٠,٩٨	-٤,٧٦٨	١٠	٠,٠٠١	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٤,٦٧	١,٥١				
٢٠	الدنيا	٠,١٧	٠,٤١	-٥,٤٨٩	٦	٠,٠٠١	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٤,٦٧	١,٩٧				

جدول (٣): يوضح نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في القوة التمييزية لفقرات بُعد التجرد من الخواص الإنسانية

أرقام الفقرات	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	د ح	ح	الاستنتاج
٥	الدنيا	٠,١٧	٠,٤١	-٢,٦٧٣	٦	٠,٠١٩	الفرق دال إحصائياً
	العليا	١,٨٣	١,٤٧				
١٠	الدنيا	٠,١٧	٠,٤١	-٣,٤٣٠	٦	٠,٠٠٩	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٣,٥٠	٢,٣٥				
١١	الدنيا	٠,٣٣	٠,٥٢	-٥,٧٨٣	٦	٠,٠٠١	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٤,٨٣	١,٨٣				
١٥	الدنيا	٠,١٧	٠,٤١	-٤,٤٥٩	٦	٠,٠٠٣	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٤,٥٠	٢,٣٥				
٢٢	الدنيا	٠,١٧	٠,٤١	-٢,٦٠٦	٦	٠,٠٢٢	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٢,١٧	١,٨٣				

جدول (٤): يوضح نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في القوة التمييزية لفقرات بُعد ضعف الإنجاز الشخصي

أرقام الفقرات	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	د ح	ح	الاستنتاج
٤	الدنيا	٠,٣٣	٠,٥٢	-٧,٠٠٠	١٠	٠,٠٠١	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٥,٠٠	١,٥٥				
٧	الدنيا	٠,١٧	٠,٤١	-٦,٠٨١	٦	٠,٠٠٣	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٤,٨٣	١,٨٣				
٩	الدنيا	٠,١٧	٠,٤١	-٣,٦٨٤	٦	٠,٠٠٦	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٣,٣٣	٢,٠٧				
١٢	الدنيا	٠,٣٣	٠,٥٢	-٣,٦٧٦	٦	٠,٠٠٦	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٣,٦٧	٢,١٦				
١٧	الدنيا	٠,١٧	٠,٤١	-٣,٣٧٨	٦	٠,٠٠٩	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٣,١٧	٢,١٤				
١٨	الدنيا	٠,١٧	٠,٤١	-٤,٦٠٨	١٠	٠,٠٠١	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٣,٣٣	١,٦٣				
١٩	الدنيا	٠,٣٣	٠,٥٢	-٢,٩٠٢	٦	٠,٠١٥	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٣,٠٠	٢,١٩				
٢١	الدنيا	٠,٣٣	٠,٥٢	-٢,٣٤٣	٦	٠,٠٣١	الفرق دال إحصائياً
	العليا	٢,٨٣	٢,٥٦				

صدق الاتساق الداخلي للفقرات :

لمعرفة صدق اتساق الفقرات مع الدرجات الكلية للأبعاد الفرعية بمقياس الاحتراق النفسي عند تطبيقه على عضوات هيئة التدريس بمجتمع البحث الحالي في صورته المكونة من (٢٢) فقرة، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الفرعي المعني، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٥): يوضح معاملات ارتباطات البنود مع الدرجات الكلية للأبعاد الفرعية بمقياس الاحتراق النفسي عند تطبيقه على عضوات هيئة التدريس بمجتمع البحث الحالي (ن = ٢٣)

المقياس الفرعي الأول (الإجهاد الانفعالي)		المقياس الفرعي الثاني (التجرد من الخواص الإنسانية)		المقياس الفرعي الثالث (ضعف الإنجاز الشخصي)	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
١	٠,٥٦٥	٥	٠,٨٢٥	٤	٠,٦٤٦
٢	٠,٦٠٠	١٠	٠,٥٦٤	٧	٠,٤٨٩
٣	٠,٥٣٢	١١	٠,٤٦٣	٩	٠,٦٤٧
٦	٠,٦٢٦	١٥	٠,٥٤٥	١٢	٠,٥٦٢
٨	٠,٦٠٨	٢٢	٠,٤٥١	١٧	٠,٦٩٨
١٣	٠,٥٨٧			١٨	٠,٥٧٣
١٤	٠,٤٣٤			١٩	٠,٥٣٨
١٦	٠,٤٨٠			٢١	٠,٦٨١
٢٠	٠,٥٢٩				

تلاحظ الباحثة من الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباطات لجميع البنود موجبة الإشارة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) (قيمة أيّ منها أكبر من (٠,٤١٥)، الأمر الذي يؤكد تمتع جميع هذه البنود بصدق اتساق داخلي جيد مع الدرجات الكلية للأبعاد الفرعية، وذلك عند تطبيق هذا المقياس على عضوات هيئة التدريس بمجتمع البحث الحالي.

٢. معاملات الثبات:

لمعرفة الثبات للدرجات الكلية لكل بُعد من الأبعاد الفرعية بمقياس الاحتراق النفسي عند تطبيقه على عضوات هيئة التدريس بمجتمع البحث الحالي، قامت الباحثة بتطبيق معادلتي ألفا كرونباخ و سبيرمان براون على بيانات العينة الاستطلاعية الأولية التي حجمها (٢٣) عضوة هيئة تدريس، فبيّن هذا الإجراء النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (٦): يوضح نتائج معاملات الثبات للدرجات الكلية للأبعاد الفرعية بمقياس الاحتراق النفسي عند تطبيقه على عضوات هيئة التدريس بمجتمع البحث الحالي (ن = ٢٣)

المقاييس الفرعية بالمقياس	عدد	معاملات الثبات	
	الفقرات	ألفا كرونباخ	سبيرمان. براون
الأول (الإجهاد الانفعالي)	٩	٠,٨٣٩	٠,٨٤٢
الثاني (التجرد من الخواص الإنسانية)	٥	٠,٧٧٦	٠,٧٦٤
الثالث (ضعف الإنجاز الشخصي)	٨	٠,٨٤٥	٠,٨٥٠
الدرجة الكلية للمقياس ككل	٢٢	٠,٨٩١	٠,٨٨٤

تلاحظ الباحثة من الجدول (٦) أن جميع معاملات الثبات للدرجات الكلية لجميع الأبعاد الفرعية بالمقياس تتراوح بين (٠,٧٦٤) و (٠,٨٥٠)، وللدرجة الكلية للمقياس ككل أكبر من (٠,٨٨٣)، الأمر الذي يؤكد تمتع جميع هذه الدرجات الكلية بمعاملات ثبات جيّدة، وذلك عند تطبيق هذا المقياس على عضوات هيئة التدريس بمجتمع البحث الحالي.

عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرض الأول:

للتحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث الحالي والذي نصه: "يسود الاحتراق النفسي بأبعاده المختلفة بمستويات متوسطة ومرتفعة لدى عضوات هيئة التدريس"، قامت الباحثة أولاً بتصنيف عضوات هيئة التدريس بعينة البحث إلى مجموعات متمايزة (مستقلة)، وذلك وفق درجاتهن على كل بُعد من أبعاد المقياس، بناءً على الجدول المشار إليه سابقاً، ومن ثم تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتكرارات العضوات بكل مجموعة من هذه المجموعات المستقلة، وكذلك حساب حدود الثقة للنسب بمجتمع البحث بمستوى ثقة (٩٥٪)، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٧): يوضح التكرارات والنسب المئوية وحدود الثقة للنسبة بمجتمع البحث وذلك لمستويات كل بُعد من أبعاد الاحتراق النفسي لدى عضوات هيئة التدريس بمجتمع البحث الحالي

الأبعاد المختلفة للاحتراق النفسي	المستويات	التكرار	النسبة المئوية	الخطأ المعياري للنسبة	حدود الثقة للنسبة بالمجتمع	
					الحد الأدنى	الحد الأعلى
المقياس الأول (الإجهاد الانفعالي)	منخفض	١٦	٢٨,٠٧	٠,٠٥٩٥	١٨,٢٥	٣٧,٨٩
	متوسط	٢١	٣٦,٨٤	٠,٠٦٣٩	٢٦,٣	٤٧,٣٨
	مرتفع	٢٠	٣٥,٠٩	٠,٠٦٣٢	٢٤,٦٦	٤٥,٥٢
المقياس الثاني (التجرد من الخواص الإنسانية)	منخفض	٤٤	٧٧,١٩	٠,٠٥٥٦	٦٨,٠٢	٨٦,٣٦
	متوسط	٦	١٠,٥٣	٠,٠٤٠٧	٣,٨٢	١٧,٢٣
	مرتفع	٧	١٢,٢٨	٠,٠٤٣٥	٥,١١	١٩,٤٥
المقياس الثالث (ضعف الإنجاز الشخصي)	منخفض	٣٧	٦٤,٩١	٠,٠٦٣٢	٥٤,٤٨	٧٥,٣٤
	متوسط	٩	١٥,٧٩	٠,٠٤٨٣	٧,٨٢	٢٣,٧٦
	مرتفع	١١	١٩,٣٠	٠,٠٥٢٣	١٠,٦٧	٢٧,٩٢

يتبين من الجدول (٧) أن (٤١) من عضوات هيئة التدريس (٧٢٪) يعانين من الإجهاد الانفعالي، بمستوييه المتوسط والمرتفع، و(١٣) فقط من عضوات هيئة التدريس (٢٣٪) يعانين من التجرد من الخواص الإنسانية، بمستوييه المتوسط والمرتفع، و(٢٠) من عضوات هيئة التدريس (٣٥٪) يعانين من الشعور بضعف الإنجاز الشخصي، بمستوييه المتوسط والمرتفع.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة قالجوس وكاوا وكنازا (Gallegos, Cahua & Canaza,2019) التي كشفت عن مستويات عالية من الإنهاك للمعلمات ومستويات متوسطة من التجرد من الخواص الإنسانية للأساتذة الجامعيين. كما تتفق مع دراسة علي(٢٠١٤) التي توصلت إلى أن درجة الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة ترتفع عند المرأة العاملة في الخرطوم وفي القاهرة أعلى من المتوسط، أما في نيروبي فإن مستوى الاحتراق كان متوسطاً نوعاً ما. تتفق أيضاً مع دراسة آل مشرف(٢٠٠٢) التي أشارت نتائجها إلى معاناة عضوات هيئة التدريس من الاحتراق النفسي بدرجة مرتفعة بشكل عام.

بناءً على هذه النتائج، على المؤسسات الأكاديمية القيام بدورها تجاه هذا الأمر وعلى أعضاء هيئة التدريس التحلي بمهارات واستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل حتى لا يصلوا إلى مرحلة الاحتراق النفسي، حيث أشارت هوقارث(Hogarth, 2017:71-98) إلى أنه يمكن التعامل مع الاحتراق النفسي على المستوى المؤسسي، والإداري والشخصي مع تحمل كل طرف مسؤولية متساوية.

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

للتحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث الحالي والذي نصه: " توجد علاقة ارتباط طردي دالة إحصائياً بين مستويات الاحتراق النفسي بأبعاده المختلفة لدى عضوات هيئة التدريس وحجم الإرشاد الأكاديمي"، قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط الرتب لسبيرمان، ونتائج هذا الإجراء موضحة بالجدول التالي:

جدول (٨): يوضح معاملات ارتباط الرتب لسبيرمان لمعرفة دلالة علاقة الارتباط بين مستويات الاحتراق النفسي بأبعاده المختلفة لدى عضوات هيئة التدريس وحجم الإرشاد الأكاديمي (ن =٥٧)

المتغير	مستويات الأبعاد الفرعية للاحتراق النفسي	معامل الارتباط	قيمة احتمالية	الاستنتاج
حجم الإرشاد الأكاديمي	مستويات الإجهاد الانفعالي	٠,٣٧٥	٠,٠٠٢	توجد علاقة ارتباط طردي دالة
	مستويات التجرد من الإنسانية	٠,١٩٦	٠,٠٧٢	الارتباط غير دال؛ لا توجد علاقة
	مستويات ضعف الإنجاز	٠,٠٠٩	٠,٤٧٥	الارتباط غير دال؛ لا توجد علاقة

يتضح من الجدول (٨) وجود علاقة ارتباط طردية دالة إحصائياً بين مستويات الإجهاد الانفعالي وحجم الإرشاد الأكاديمي، أي أنه كلما زاد عدد الطالبات في الإرشاد الأكاديمي، زاد مستوى الإجهاد الانفعالي لدى عضوات هيئة التدريس، بمجتمع البحث الحالي، وعدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين مستويات كل بُعد من بعدي التجرد من الخواص الإنسانية والشعور بضعف الإنجاز الشخصي مع حجم الإرشاد الأكاديمي، وذلك لدى عضوات هيئة التدريس، بمجتمع البحث الحالي.

تتسق نتائج البحث الحالي بصورة جزئية مع نتائج دراسة القيسي(٢٠١٤) التي أشارت إلى أن درجة الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين كانت بدرجة متوسطة على بُعد الإجهاد الانفعالي وتبلُد المشاعر وبدرجة عالية على بُعد نقص الشعور بالإنجاز. الاتزان الانفعالي ووجود الرغبة والاستعداد للقيام بعملية الإرشاد الأكاديمي من أهم الصفات النفسية للمرشد الأكاديمي(دليل الإرشاد الأكاديمي، جامعة الحدود الشمالية، ٢٠١٩: ١٠)، فضلاً عن أن نجاح العملية الإرشادية يعتمد على الدور الحيوي للمرشد الأكاديمي. تُلاحظ الباحثة وفقاً لنتائج البحث الحالي أن عضوة هيئة التدريس في التعليم الجامعي كلما زاد حجم الإرشاد الأكاديمي المُسند إليها، تشعر بالإجهاد الانفعالي لكنها لا تتجرد من الخواص الإنسانية ولا تشعر بضعف الإنجاز الشخصي.

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرض الثالث:

للتحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث الحالي والذي نصه: " للمستويات العليا لحجم الإرشاد الأكاديمي قدرة تنبُئية دالة إحصائياً بمستويات الأبعاد المختلفة للاحتراق النفسي لدى عضوات هيئة التدريس"، قامت الباحثة بإجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد (بطريقة Stepwise) لمعرفة مستويات الإرشاد الأكاديمي التي لها قدرة تنبُئية بمستويات كل بُعد من أبعاد الاحتراق النفسي، وذلك على أساس أن كل مستوى من مستويات الإرشاد الأكاديمي متغيراً عددياً مستقلاً، وأن المستويات المختلفة لكل بُعد من أبعاد الاحتراق النفسي متغيراً تابعاً، والجدول التالي يوضح نتائج هذه الإجراءات:

جدول (٩): يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد الخطي لمعرفة مستويات الإرشاد الأكاديمي التي لها قدرة تنبُئية بمستويات كل بُعد من أبعاد الاحتراق النفسي لدى عضوات هيئة التدريس

أبعاد الاحتراق النفسي	مستويات الإرشاد الأكاديمي الداخلة في معادلة التنبؤ	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	ح	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد (%)
مستويات الإجهاد الانفعالي	وسط + فوق الوسط	انحدار	٩,٨٠٤	٢	٤,٩٠٢	١٠,٢١٥	٠,٠٠١	٠,٢٧٤	٢٤,٨
		خطأ	٢,٩١٥	٥٤	٠,٤٨٠				
		كلي	٣٥,٧١٩	٥٦					
مستويات التجرد من الإنسانية	فوق الوسط	انحدار	١١٩,٨٧٨	١	١١٩,٨٧٨	٤,٣٧٤	٠,٠٤١	٠,٢٧١	٧,٤
		خطأ	١٥٠٧,٤٩٠	٥٥	٢٧,٤٠٩				
		كلي	١٦٢٧,٣٦٨	٥٦					
مستويات ضعف الإنجاز الشخصي	فوق الوسط	انحدار	٢,٦٠١	١	٢,٦٠١	٤,٢٦٦	٠,٠٤٤	٠,٢٦٨	٧,٢
		خطأ	٣٣,٥٣٩	٥٥	٠,٦١٠				
		كلي	٣٦,١٤٠	٥٦					

يتبين من الجدول (٩) أن لمستويي الإرشاد الأكاديمي وسط (٢٠-٤٠ طالبة) وفوق الوسط (٤١-٦٠ طالبة) قدرة تنبُئية دالة إحصائياً بمستويات الإجهاد الانفعالي لدى عضوات هيئة التدريس بمجتمع البحث الحالي، ولمستوى الإرشاد الأكاديمي فوق الوسط (٤١-٦٠ طالبة) قدرة تنبُئية دالة إحصائياً بمستويات كل من التجرد من الخواص الإنسانية والشعور بضعف الإنجاز الشخصي لدى عضوات هيئة التدريس بمجتمع البحث الحالي.

ترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية، حيث إن حجم الإرشاد الأكاديمي يرتبط طردياً مع الاحتراق النفسي وبالتالي يكون له قدرة تنبُئية، فضلاً عن أن لمستوى الإرشاد الأكاديمي فوق الوسط (٤١-٦٠ طالبة) قدرة تنبُئية دالة إحصائياً بمستويات كل من التجرد من الخواص الإنسانية والشعور بضعف الإنجاز الشخصي، مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بحجم الإرشاد الأكاديمي الذي يُسند إلى عضوة هيئة التدريس ومراجعة آلية تطبيق الإرشاد الأكاديمي حتى يخفف من الآثار الناتجة عن حجم الإرشاد الأكاديمي. لم تعثر الباحثة (في حدود علمها)على دراسة حاولت الكشف عن ما اذا كانت للمستويات العليا لحجم الإرشاد الأكاديمي قدرة تنبُئية بمستويات الأبعاد المختلفة للاحتراق النفسي.

التوصيات:

١. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس عن استراتيجيات التعامل مع ضغوط العمل لتنمية مهاراتهم والتقليل من الاحتراق النفسي.
٢. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بشكل دوري كإجراءات وقائية لمنع حدوث الاحتراق النفسي، لأن الوقاية خير من العلاج.
٣. ضرورة مراجعة آلية تقديم خدمة الإرشاد الأكاديمي.

المقترحات:

١. إجراء دراسات للتعرف على المشكلات التي تواجهها عضوات هيئة التدريس في عملية الإرشاد الأكاديمي.
٢. إجراء دراسات للكشف عن المصادر الأُخرى للاحتراق النفسي والعوامل التي تتفاعل مع الإرشاد الأكاديمي وتقود إلى الاحتراق النفسي.
٣. إجراء دراسة مماثلة على بقية كليات وفروع الجامعة الأخرى.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد، رقية الطيب علي. (٢٠١٥). "أثر الإرشاد الأكاديمي على التحصيل الدراسي دراسة تطبيقية". مؤتمر الإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي لدول مجلس التعاون الخليجي الواقع والمأمول، جامعة الملك عبد العزيز، مركز النشر العلمي، ١٠٧: ١-٩٩.

٢. البتال، زيد محمد. (٢٠٠١). الاحتراق النفسي: ضغوط العمل النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة. الطبعة الأولى، الرياض: سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.

٣. جامعة الحدود الشمالية. (٢٠١٩). دليل الإرشاد الأكاديمي: الدليل الإجرائي. الطبعة الأولى.

٤. الجميعي، وفاء بنت عائض معيوض. (٢٠١٦). "معوقات ممارسة الإرشاد الأكاديمي في كليات جامعة الطائف من وجهة نظر المرشدين الأكاديميين". مجلة كلية التربية: جامعة بنها، ٢٧(٢): ١٩٣- ٢٢٩ .

٥. الجيد، إيمان لطفي إبراهيم محمد. (٢٠١٠). "الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وصراع الدور لدى المدرس الجامعي". المؤتمر السنوي الخامس عشر- الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة. جامعة عين شمس،القاهرة،٢: ٥٤٧-٥٧٦ .

٦. الحربي، محمد بن محمد أحمد. (٢٠١٥). "تطوير الخدمات الإرشادية لطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود على ضوء الخبرات العالمية". مؤتمر الإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي لدول مجلس التعاون الخليجي الواقع والمأمول.جامعة الملك عبد العزيز، مركز النشر العلمي، ١٦-١،٣٠-١/١١/٣-٢٠١٥م.

7. حسن، سامية المفتاح نور الهدى. (٢٠١٨). "الإرشاد الأكاديمي بكليات جامعة جدة فرع الكامل شطر الطالبات من وجهة نظر المرشدات الأكاديميات والطالبات". المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: ٤: ٢٧-٥٦.

٨. الخياط، عالية محمد محمد تراب. (٢٠١٩). "مفهوم الإرشاد الأكاديمي وأهميته من منظور التربية الإسلامية". مجلة ديالى: ٨٢: ١٦٤-٢٠٢ .

٩. الرافعي، يحيى بن عبد الله بن يحيى والقضاة، محمد فرحان. (٢٠١٠). "مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بأبها في ضوء بعض المتغيرات". مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية : ٢(٢): ٢٩٧-٣٥١ .

١٠. الربيعي، جمعة رشيد، ومصطفى، هدى حامد. (٢٠١٩). "الذكاء الطبيعي المؤثر في الأداء التعبيري لدى طلبة الصف السادس الإعدادي بفروعه الثلاثة "دراسة مقارنة". مجلة أبحاث الذكاء: ٢٧: ١٢٧-١٥٠.

١١. العتيبي، منيرة. (٢٠١٨). "الصعوبات التي تواجه عملية الإرشاد الأكاديمي في كلية التربية بالمزاحمية في ضوء التجارب المحلية والدولية". مجلة اوروك للعلوم الانسانية: جامعة المثنى، ١٢(١): ٥٩٩ – ٦٢٠، DOI:10.18018/URUK/ 2019/ 019-12/598-620

١٢. العتيبي، منصور بن حمود. (٢٠١٦). "مشكلات الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية". مجلة رابطة التربية الحديثة: ٨(٢٨): ١٥٧- ١٧٧.

13. العياشي، وردة بالقاسم. (٢٠١٦). "تقييم عملية الإرشاد الأكاديمي بكلية الإدارة والأعمال: آراء عينة من طالبات جامعة الأميرة نورة". المؤتمر العربي الدولي السادس: لضمان جودة التعليم العالي LACQA . جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وجامعة الزرقاء الأردنية ، الخرطوم،٧٨-٨٦

14. القيسي، لما ماجد. (٢٠١٤). "درجة الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في مدارس محافظة الطفيلة". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: ٢٣(١)، ٢٣١- ٢٥١.

١٥. صابر، ملكة حسين طه وموافي، سوسن محمد عز الدين والشمري، زينب حسن نجم. (٢٠١٥). مهارات البحث العلمي. الطبعة الأولى. جامعة حائل: مكتبة الملك فهد الوطنية.

١٦. عبد النبي، اسلام دسوقي. (٢٠١٥). "الإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي أهداف وآمال". مؤتمر الإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي لدول مجلس التعاون الخليجي الواقع والمأمول، جامعة الملك عبد العزيز، مركز النشر العلمي، ٢٠٧-٢١٥ .

١٧. علي، أماني عبد الله. (٢٠١٤). "الاحتراق النفسي لدى المرأة العاملة في أفريقيا وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية: دراسة مقارنة بين الخرطوم ونيروبي والقاهرة". جامعة إفريقيا العالمية، مركز البحوث والدراسات الإفريقية:٥٢: ٦٧-٩٩،

١٨. فتيحة، مزياني. (٢٠١٠). "مفهوم الاحتراق النفسي: أبعاده ومراحل تكوينه". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: ٣: ١٥٠-١٦١

١٩. آل مشرف، فريدة بنت عبد الوهاب. (٢٠٠٢). "مصادر الاحتراق النفسي التي تتعرض لها عينة من عضوات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بالرياض". مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية: ٢٨(١٠٥): ١٩٥-٢٣٦ .

٢٠. مطاوع، ضياء الدين والخليفة، حسن وعطيفة، حمدي. (٢٠١٤). مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. ط١، الدمام: مكتبة المتنبي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] Al-Khafaji, S. (2017). "Academic Advising process Roles in supporting student's success". International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM). 5(11): 7485-7494, DOI: 10.18535/ijsrm/v5i11.18.

[2] Demerouti, E. 2015). "Strategies used by individuals to prevent burnout". European Journal of Clinical Investigation. 45(10): 1106-1112, https://doi.org/10.1111/eci.12494.

[3] El-Amin, M. A. M. (2015). "Burnout among female academic staff at universities in Khartoum State". Asian Pacific Journal of health sciences. 2(4S): 60-66.

[4] Gallegos, W. L.A., Cahua, J.C. H., & Canaza, K. D.C. (2019). "Burnout syndrome in School teachers and University Professors: A psychometrical and comparative analysis from Arequipa City". Propósitos y Representaciones, 7(3): 72- 110. doi: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.390.

[5] Hogarth, M. (2017). "Avoiding Burnout: Emotion in the Library Work place". Advances in Library Administration and Organization. 37: 71-98. https://doi.org/10.1108/S0732-067120170000037005.

[6] Heinemann, L. V. & Heinemann, T. (2017). "Burnout Research: Emergence and Scientific Investigation of a Contested Diagnosis". Sage, 1-12, https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244017697154.

[7] Huberman, A., & Vandenberghe, R. (2010). "Understanding and Preventing Teacher Burnout, Introduction: Burnout and the Teaching Profession". Cambridge: Cambridge University Press.1-12, Doi:10.1017/CBO9780511527784.002.

[8] Lambert, B. (1994). "Beating Burnout: A multi-dimensional perspective".

[9] Maslach, C. (2015). "Burnout: Asocial Psychological Analysis". https://www.researchgate.net/publication/280939527

[10] Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). "Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry". World Psychiatry,15,103–111, https://doi.org/10.1002/wps.20311.

[11] Maslach, C., & Leiter, M. (2007) Burnout. Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior. 351- 357 DOI: 10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3.

[12] Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). "Job burnout". Annual Review of Psychology. 52: 397- 422, https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.397

[13] Ohrablo, S. (2018). "High-Impact Advising: A guide for Academic Advisors". Academic Impressions. Denver.

[14] Salvagioni, D.A.J., Melanda, F.N., Mesas, A.E., González, A.D., Gabani, F.L. & Andrade, S.M. (2017). "Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies". PloS ONE. 12(10), https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185781.

[15] Schonfeld, I. S., Bianchi, R., & Luehring-Jones, P. (2017). "Educator Stress: Consequences of Job Stress for the Mental Health of Teachers". 55-75. DOI: 10.1007/978-3-319-53053-6_3.

[16] Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). "Burnout: 35 years of research and practice". Career Development International. 14 (3), 204-220, DOI: 10.1108/13620430910966406.

[17] Smylie, M. A. (2010). "Understanding and Preventing Teacher Burnout: Teacher Stress in a Time of Reform". Cambridge: Cambridge University Press. 59-84, Doi:10.1017/CBO9780511527784.005.

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

Levels of burnout and their relationship to the levels of academic advising size among the female Faculty members

Nawal Hamid Mohammed Hamid
Assistant Professor of Educational Psychology, Department of Education, Faculty of Science and Arts, Rafha, Northern Border University, KSA
nawal.kerra@gmail.com

Received Date : 15/2/2020 **Accepted Date : 23/3/2020** **DOI :** https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.2

Abstract:
This research aims to identify the levels of burnout in its various dimensions among female Faculty members in the Faculty of Science and Arts in Rafha at Northern Border University, and identify the significance of the correlation between the levels of each burnout dimension and the size of academic advising. The study also intends to identify the predictive ability of academic advising size levels in relation to the levels of burnout dimensions among female faculty members.
The research sample consisted of (57) female faculty members, at a rate of (75%) of the research population. The researcher used a descriptive method and prepared a preliminary data form. To achieve the research objectives, Maslach (1986) scale (which translated by Al-Battal, 2000) was used and applied to the sample in its final form, and the psychometric properties were confirmed in the current research population. The research reached the following results:1- Burnout prevails in its various dimensions, at medium and high levels among female faculty members. 2- The presence of a statistically significant correlation between the levels of burnout in its various dimensions among female faculty members and the size of academic advising. 3- The higher levels of academic advising have statistically significant predictive ability at the different dimension's levels of burnout.

Keywords: *burnout; academic advising; female faculty members.*

References:

[1] Al-Khafaji, S. (2017). "Academic Advising process Roles in supporting student's success". International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM). 5(11): 7485-7494, DOI: 10.18535/ijsrm/v5i11.18.

[2] 'bd Alnby, Aslam Dswqy. (2015). "Alershad Alakadymy Fy Alt'lym Al'aly Ahdaf Wamal". M'tmr Alershad Alakadymy Fy Alt'lym Al'aly Ldwl Mjls Alt'awn Alkhlyjy Alwaq' Walmamwl, Jam't Almlk 'bd Al'zyz, Mrkz Alnshr Al'lmy, 207-215.

[3] Al'tyby, Mnyrh. (2018). "Als'wbat Alty Twajh 'mlyt Alershad Alakadymy Fy Klyt Altrbyh Balmzahmyh Fy Dw' Altjarb Almhlyh Waldwlyh". Mjlt Awrwk Ll'lwm Alansanyh: Jam't Almthna, 12(1): 599 – 620, Doi:10.18018/Uruk/ 2019/ 019-12/598-620

[4] Al'tyby, Mnswr Bn Hmwd. (2016). "Mshklat Alershad Alakadymy Fy M'ssat Alt'lym Al'aly Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh". Mjl Rabth Altrbyh Alhdythh: 8(28): 157 -177.

[5] Al'yashy, Wrdh Balqasm. (2016). "Tqyym 'mlyh Alershad Alakadymy Bklyh Aledarh Wala'mal: Ara' 'ynh Mn Talbat Jam't Alamyrh Nwrh". Alm'tmr Al'rby Aldwly Alsads: Ldman Jwdt Alt'lym Al'aly Lacqa . Jam't Alswdan Ll'lwm Waltknwlwjya Wjam't Alzrqa' Alardnyh , Alkhrtwm,78-86.

[6] Ahmd, Rqyh Altyb 'Ely. (2015). "Athr Alershad Alakadymy 'la Althsyl Aldrasy Drash Ttbyqyh". M'tmr Alershad Alakadymy Fy Alt'lym Al'aly Ldwl Mjls Alt'awn Alkhlyjy Alwaq' Walmamwl, Jam't Almlk 'Ebd Al'zyz, Mrkz Alnshr Al'lmy, 107: 1-99.

[7] Albtal, Zyd Mhmd. (2001). Alahtraq Alnfsy: Dghwt Al'ml Alnfsyh Lda M'lmy Wm'lmat Altrbyh Alkhash. Altb'h Alawla, Alryad: Slslt Esdarat Akadymyh Altrbyh Alkhash.

[8] Demerouti, E. 2015). "Strategies used by individuals to prevent burnout". European Journal of Clinical Investigation. 45(10): 1106-1112, https://doi.org/10.1111/eci.12494.

[9] El-Amin, M. A. M. (2015). "Burnout among female academic staff at universities in Khartoum State". Asian Pacific Journal of health sciences. 2(4S): 60-66.

[10] Gallegos, W. L.A., Cahua, J.C. H., & Canaza, K. D.C. (2019). "Burnout syndrome in School teachers and University Professors: A psychometrical and comparative analysis from Arequipa City". Propósitos y Representaciones, 7(3): 72- 110. doi: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.390.

[11] Heinemann, L. V. & Heinemann, T. (2017). "Burnout Research: Emergence and Scientific Investigation of a Contested Diagnosis". Sage, 1-12, https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244017697154.

[12] Alhrby, Mhmd Bn Mhmd Ahmd. (2015). "Ttwyr Alkhdmat Alershadyh Ltlbh Aldrasat Al'lya Fy Klyt Altrbyh Bjam't Almlk S'wd 'la Dw' Alkhbrat Al'almyh". M'tmr Alershad Alakadymy Fy Alt'lym Al'aly Ldwl Mjls Alt'awn Alkhlyjy Alwaq' Walmamwl. Jam't Almlk 'bd Al'zyz, Mrkz Alnshr Al'lmy, 16-1,30-3/11/2015.

[13] Hsn, Samyh Almftah Nwr Alhda. (2018). "Alershad Alakadymy Bklyat Jam't Jdh Fr' Alkaml Shtr Altalbat Mn Wjht Nzr Almrshdat Alakadymyat Waltalbat". Almjlh Al'rbyh Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 4: 27-56.

[14] Hogarth, M. (2017). "Avoiding Burnout: Emotion in the Library Work place". Advances in Library Administration and Organization. 37: 71-98. https://doi.org/10.1108/S0732-067120170000037005.

[15] Huberman, A., & Vandenberghe, R. (2010). "Understanding and Preventing Teacher Burnout, Introduction: Burnout and the Teaching Profession". Cambridge: Cambridge University Press.1-12, Doi:10.1017/CBO9780511527784.002.

[16] Jam't Alhdwd Alshmalyh. (2019). Dlyl Alershad Alakadymy: Aldlyl Alejra'y. Altb'h Alawla.

[17] Aljmy'y, Wfa' Bnt 'a'd M'eywd. (2016). "M'wqat Mmarsh Alershad Alakadymy Fy Klyat Jam't Alta'f Mn Wjht Nzr Almrshdyn Alakadymyyn". Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Bnha, 27(2): 193- 229 .

[18] Aljyd, Eyman Ltfy Ebrahym Mhmd. (2010). "Aldghwt Alnfsyh W'laqtha Bdaf'yh Alenjaz Wsra' Aldwr Lda Almdrs Aljam'y". Alm'tmr Alsnwy Alkhams 'shr-Alershad Alasry Wtnmyh Almjtm' Nhw Afaq Ershadyh Rhbh. Jam't 'yn Shms, Alqahrh, 2: 547-576 .

[19] Alkhyat, 'alyh Mhmd Mhmd Trab. (2019). "Mfhwm Alershad Alakadymy Wahmyth Mn Mnzwr Altrbyh Aleslamyh". Mjlt Dyala: 82: 164-202 .

[20] Lambert, B. (1994). "Beating Burnout: A multi-dimensional perspective".

[21] Maslach, C. (2015). "Burnout: Asocial Psychological Analysis". https://www.researchgate.net/publication/280939527

[22] Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). "Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry". World Psychiatry,15,103–111, https://doi.org/10.1002/wps.20311.

[23] Maslach, C., & Leiter, M. (2007) Burnout. Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior. 351- 357 DOI: 10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3.

[24] Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). "Job burnout". Annual Review of Psychology. 52: 397- 422, https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.397

[25] Mtaw', Dya' Aldyn Walkhlyfh, Hsn W'tyfh, Hmdy. (2014). Mbad' Albhth Wmharath Fy Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh Walajtma'yh. T1, Aldmam: Mktbt Almtnby.

[26] Ohrablo, S. (2018). "High-Impact Advising: A guide for Academic Advisors". Academic Impressions. Denver.

[27] Alqysy, Lma Majd. (2014). "Drjt Alahtraq Alnfsy Lda Almrshdyn Altrbwyyn Fy Mdars Mhafzh Altfylh". Mjlt Aljam'h Aleslamyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 23(1), 231- 251.

[28] Alraf'y, Yhya Bn 'bd Allh Bn Yhya Walqdah, Mhmd Frhan. (2010). "Mstwyat Alahtraq Alnfsy Lda A'da' Hy't Altdrys Fy Klyt Alm'lmyn Babha Fy Dw' B'd Almtghyrat". Mjlt Jam't Am Alqra Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh : 2(2): 297-351 .

[29] Alrby'y, Jm't Rshyd, Wmstfa, Hda Hamd. (2019). "Aldka' Altby'y Alm'thr Fy Alada' Alt'byry Lda Tlbt Alsf Alsads Ale'dady Bfrw't Althlathh "Drash Mqarnh". Mjlt Abhath Aldka': 27: 127-150.

[30] Sabr, Mlkh Hsyn Th Wmwafy, Swsn Mhmd 'z Aldyn Walshmry, Zynb Hsn Njm. (2015). Mharat Albhth Al'lmy. Altb'h Alawla. Jam't Ha'l: Mktbh Almlk Fhd Alwtnyh.

[31] Salvagioni, D.A.J., Melanda, F.N., Mesas, A.E., González, A.D., Gabani, F.L. & Andrade, S.M. (2017). "Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies". PloS ONE. 12(10), https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185781.

[32] Schonfeld, I. S., Bianchi, R., & Luehring-Jones, P. (2017). "Educator Stress: Consequences of Job Stress for the Mental Health of Teachers". 55-75. DOI: 10.1007/978-3-319-53053-6_3

[33] Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). "Burnout: 35 years of research and practice". Career Development International. 14 (3), 204-220, DOI: 10.1108/13620430910966406

[34] Smylie, M. A. (2010). "Understanding and Preventing Teacher Burnout: Teacher Stress in a Time of Reform". Cambridge: Cambridge University Press. 59-84, Doi:10.1017/CBO9780511527784.005.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)
www.refaad.com

فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية وممارستهم لها في ضوء بعض المتغيرات في مديرية تربية عجلون

ولاء مصطفى الصمادي [١]، عبدالله محمد خطايبة [٢]، عماد توفيق السعدي [٣]

[١] طالبة دكتوراه- كلية التربية- قسم المناهج وطرق تدريس العلوم- جامعة اليرموك- الأردن

[٢،٣] أستاذ دكتور- كلية التربية- قسم المناهج وطرق تدريس العلوم- جامعة اليرموك- الأردن

[1] Kulaep_hn@yahoo.com , [2] khataibeh@yu.edu.jo , [3] Imad.Sadi@yu.edu.jo

DOI: https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.3 تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٢/٢٨ تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٢/٥

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على مستوى فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية وممارستهم لها في ضوء بعض المتغيرات في مديرية تربية عجلون، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلماً ومعلمة في مديرية تربية عجلون، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث قامت الباحثة باستخدام أداتين لجمع البيانات من خلال (اختبار فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية، واستبانة ممارستهم لها)، وأظهرت النتائج أن الأهمية النسبية قد تراوحت ما بين (٧٥٪-٥١٪)، حيث جاء العلم طريقة التفكير في المرتبة الأولى بأعلى بأهمية نسبية بلغت (٧٥٪)، بينما جاء تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية بلغت (٥١٪)، وبلغت الأهمية النسبية لاختبار الثقافة العلمية ككل (٦٠٪)، كما أظهرت درجة مرتفعة لأبعاد الثقافة العلمية، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية وممارستهم لها، وأظهرت عدم وجود فروق في مستوى فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية تبعاً لتخصص، وسنوات الخبرة، والدرجة العلمية، وعدم وجود فروق في ممارستهم لأبعاد الثقافة العلمية تبعاً للتخصص، وسنوات الخدمة، ووجود فروق تبعاً للمتغير الدرجة العلمية لصالح الدرجة بكالوريوس دبلوم. وأوصت الدراسة تدريب معلمو العلوم أثناء خدمتهم وزيادة الاهتمام المواضيع التي تنمي فهم العلم مثل فلسفة العلوم، وطبيعة العلم.

الكلمات المفتاحية: الفهم؛ معلمو العلوم؛ أبعاد الثقافة العلمية.

المقدمة:

أصبح الاهتمام بالتطور العلمي ضرورة من ضروريات الحياة العصرية، لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية السريعة، ومواكبة جميع أنظمة الحياة، ونتيجة لهذا التطور فقد أصبح تدريسها في مواد العلوم له أثر بارز وملاحظ.

حيث يشهد العالم اليوم حركة تغيير متسارعة في كل مجالات الحياة العلمية والتكنولوجية والاقتصادية، مما أدى إلى إنتاج كم هائل وكبير من المعرفة، لذلك فإن الشعوب المتقدمة تسعى بالدرجة الأولى إلى تنظيم وترتيب هذه المعرفة لتحقيق أقصى درجة من الاستفادة في تطوير العملية التربوية والتعليمية، إذ أن استمرار التطوير والتنمية أصبح سمة من سمات العصر، لمواكبة طريق النجاح والوصول إلى مصاف دول العالم (دلول، ٢٠١٣: ٢٦).

وتسعى جميع دول العالم، المتقدمة والنامية إلى تطوير مناهج العلوم فيها بصورة مستمرة، حيث تأتي مناهج العلوم في مقدمة اهتمامات المعنيين، وذلك بوضع سياسات التعليم والتخطيط، لتطويرها، وتحسين مستوى مخرجاتها؛ ويعود ذلك إلى الأهمية المتزايدة لكافة العلوم في عصرنا الحاضر، الذي يمتاز بتنامي المعرفة الإنسانية والإنتاج الفكري والعلمي للبشرية، وما صاحب ذلك من تقدم تكنولوجي مذهل وثورة معلوماتية هائلة، وتزايد الاهتمام بالعلم والبحث العلمي نتيجة لتزايد طموحات المجتمعات المختلفة في النمو والتقدم، فقد بدأت هذه المجتمعات بالبحث عن الأساليب العلمية لإيجاد الحلول لمشكلاتها؛ فكان أن انتشرت مراكز البحث العلمي وأصبح الإنسان العادي يحتاج إلى التفكير العلمي في مواجهة مشكلاته، فالتفكير العلمي يحتاج اليه العلماء بل انه تفكير يحتاج اليه الناس كلهم كما يحتاج اليه العلماء (عليوه وحسن، ٢٠١٧: ٢٢).

هذا الاهتمام بالعلم أدى إلى نشوء ثورة تكنولوجية تعتمد على المعرفة العلمية، والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة، مما أدى إلى شعور أفراد المجتمع بقوة تأثير المعرفة التي يقدمها العلم والتطبيقات التكنولوجية في حياتهم اليومية كل هذا يلقي عبئاً ثقيلاً على كاهل العملية

التعليمية مما يجعل من متطلبات مجتمع القرن الحادي والعشرين بحاجة إلى معلم قادر على استيعاب منجزات الثورة العلمية والتكنولوجية، ومسلح بمهارات التفكير العلمي المنظم والمعرفة العلمية الشاملة، ومتمثل للقيم والاتجاهات التربوية الحديثة.

إن النظرة المعاصرة للتربية العلمية تهدف إلى تعليم الطلاب كيفية الوصول إلى المعرفة وتقويمها وتطبيقها وإنتاجها (الرويس، ٢٠٠٨: ٣٤)، وحيث أن الكثير من المختصين في التربية العلمية يؤكدون أن الهدف الأساسي في تدريس العلوم هو : تعليم الطلبة كيف يفكرون، وكيف يضبطون تفكيرهم، لا كيف يحفظون (Wilson, 1990: 1075)، فإن هذا متضمناً في هدف للتربية العلمية بشكل أخر وهو إيجاد المتعلم المثقف علمياً، وهو الهدف الأساسي في التربية العلمية (Deng, 2007: 11)، وإيجاد المتعلم الواعي لمفاهيم الثقافة العلمية والاستقصاء العلمي وطبيعة العلم.

تعد طبيعة العلم وبنيته ركنا أساسيا وحجر الزاوية في التربية العلمية، وأصلا في تدريس العلوم ما يشهده من اهتمام واسع وتطوير مستمر في عصر العلم والتكنولوجيا وتفجير المعرفة العلمية (زيتون، ٢٠٠٨: ٣٤)، فمع بداية القرن العشرين ازداد حجم المعرفة العلمية والتطبيقات التكنولوجية بمعدلات هائلة، ما زاد الاهتمام بدراسة الكيفية التي يتم عن طريقها التوصل لهذا الكم الهائل من المعارف والمعلومات (عبد السلام، ٢٠٠٧: ٦٤).

ونظراً لأهمية موضوع فهم أبعاد الثقافة العلمية من جهة والاهتمام بالاستقصاء العلمي من جهة أخرى فقد تزايدت الدراسات التربوية التي تناولت الثقافة العلمية، بعد أن أدرجت كثير من الدول ضمن أهدافها لتدريس العلوم إكساب الطلاب مفاهيم الثقافة العلمية، ومنها طبيعة العلم، ويرى ليدرمان (Lederman, 1992) هذا الاهتمام إلى أن فهم طبيعة العلم، وأبعاد الثقافة العلمية، والنشاط العلمي أصبح الهدف المنشود من تدريس العلوم، وفي السنوات الخمسين الماضية هناك الكثير من الأبحاث التي تناولت مفاهيم المعلمين والطلاب حول أبعاد الثقافة العلمية، ويبين أيضا أن الطلبة والمعلمين يمتلكون مفاهيم ناقصة عن هذه الثقافة العلمية، خصوصاً في فشل إدراك الطبيعة التجريبية للمعرفة العلمية، حيث ينظر للمعرفة العلمية في أغلب الأحيان كأنها حقائق مطلقة حول العالم.

وتبرز أهمية الثقافة العلمية على المستويين: الفردي والاجتماعي، فعلى المستوى الفردي فإنها تمنح الأفراد الثقة للاستجابة الذكية للأفعال، والأحداث التي تحدث في الطبيعة، ومراقبة البيئة الشخصية لهم، وعلى المستوى الاجتماعي تعد ضرورية لجميع المواطنين لدعم قيادة هذا الكوكب وكذلك ظروفه البشرية، كم تعد الثقافة العلمية نتاج التربية العلمية، بحيث يمتلك المثقف علمياً المفاهيم والتوجهات اللازمة للوصول إلى استنتاجات منطقية ذات معنى تساعده في اتخاذ قرارات سليمة (Aikenhead, 2006: 87).

ويتجلى التركيز على هذا الهدف في العديد من المؤسسات والمنظمات الدولية بتحسين نوعية التربية العلمية لإيجاد مواطنين مثقفين علميا، ولعل المتبع لحركة إصلاح تعليم العلوم في العديد من دول العالم يلمس مدى الاهتمام بتطوير مناهج العلوم وتحسين مستواها، أملاً في تطوير معارف وسلوكيات الطلبة نحو امتلاك ثقافة علمية تؤهلهم للعيش في عصر المعلومات المتطور باستمرار، وتكتسب الثقافة العلمية أهميتها من المبادئ التي تنطلق وهي: تدريس العلوم بشكل أساسي لتطوير الاهتمام والوعي بالثقافة، والتركيز على التكنولوجيا كهدف أساسي، وتطوير ثقافة اجتماعية (خطايبة، ٢٠٠٨: ١٣).

وفي ضوء هذه المبادئ فإن الثقافة العلمية بشكل عام كما يرى الزعبي (٢٠١٠: ٢٥) بأنها تطوير الوعي حول تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وفهم واستيعاب ماهية وطبيعة وأهمية العلم، وتتأثر الثقافة العلمية للفرد في أي مجتمع بالتطورات العلمية التي تحدث دائماً وتتزايد، كما تتأثر الثقافة العلمية بالعوامل المحلية من حيث طبيعة الحياة والقيم والعادات والتقاليد والمشكلات التي تتعرض لها يومياً.

وأكد مشروع (AASS) لتقدم العلوم للجمعية الأمريكية تحت عنوان "العلم لكل الأمريكيين" في عام (٢٠١٦) "أن الفرد المثقف علمياً هو الفرد القادر على احترام وتقدير الطبيعة من حوله، وإدراك المفاهيم الرئيسية والمبادئ العلمية العامة، وإدراك الطرق الرئيسية في كل من الرياضيات والعلوم والتقنية ومدى اعتماد كل منها على الأخر لتحقيق التقدم، ومعرفة أن العلوم والرياضيات والتقنية تكوّن الجانب العلمي أو الأدائي لما يحيط به من اكتشافات، وأن امتلاك الخلفية العلمية التي تمكنه من استخدام المنهج العلمي، واستخدام المعرفة وطرق التفكير من أجل تحقيق الأغراض الفردية والجماعية.

وتعتبر الثقافة العلمية من أهم الأهداف العامة لتدريس العلوم، وما يحدث في تدريس العلوم يتمثل في تركيز معلمي العلوم على بعد واحد من أبعاد التثقف العلمي وهو الجانب المعرفي فقط، وتكون الأبعاد الأخرى غائبة عن المعلم وطلابه، وهذا ينعكس بدوره على مستوى الثقافة العلمية لدى أفراد المجتمع ويحول دون تحقيق هدف رئيس من أهداف تدريس العلوم (الشهراني، ٢٠٠٠: ٣١).

وقد حدد الزعبي (٢٠٠٨: ١١١) ثماني صفات للشخص المثقف علمياً بأنه قادر على الإلمام بالحقائق والمفاهيم والنظريات العلمية وبالتالي تطبيقها في حياته اليومية، وإدراك طبيعة العلم، وامتلاك اتجاهات إيجابية نحو العلم والتكنولوجيا، وتقدير قيمة العلم والتكنولوجيا في المجتمع ومعرفة كيفية تأثير كل منهما في الأخر، ويمتلك القدرة على استخدام البحث العلمي في حل المشكلات، والقدرة على اتخاذ القرارات المستندة إلى قاعدة علمية في القضايا الاجتماعية، واستخدام المهارات العلمية، وفهم البيئة من حوله.

وبالتالي يهدف تدريس العلوم إلى إكساب الطلبة مهارات التفكير العلمي وأساليب البحث والاستقصاء العلمي، مما يساعدهم على حل ما يواجهون من مشكلات في حياتهم (الشهراني والسعيد، ١٩٩٧: ٧٤).

ولأهمية تنمية مهارات الاستقصاء العلمي وعمليات العلم، توصلت نتائج دراسات عديدة، مثل دراسة (القضاة، ٢٠١٦: ٩٨)، و(خطايبة، ٢٠٠٨: ٣٣)، و(عبد السلام، ٢٠٠٧)، و(البلوشي والمقبالي، ٢٠٠٦: ٥٥)، إلى فاعلية التعلم من خلال مهارات الاستقصاء العلمي، وأن استخدام الأنشطة الاستقرائية تحفز الطلبة، وتزيد من دوافع التعلم لديهم (الشمري، ٢٠١٤: ٨٨).

ولأن مهارة الاستقصاء العلمي من طرق التفكير ومن أهم ما يميز العلم عن غيره من المعرفة، جاء الاهتمام بها، حيث يساعد الطلبة على إيجاد إجابات للمشكلات التي تظهر في حياتهم، ولن يكونوا في ضوء ذلك طلبة يعيشون في غرفة الصف فقط ولكنهم سيكونون في عالم يظهر مشكلات عديدة وكل واحد منهم يجب أن يستجيب استجابة ذاتية لهذه المشكلات (نشوان، ٢٠٠١: ٢١).

لذلك يجتهد رجال الفكر وعلماء التربية وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات في إيجاد أفضل الطرائق والأساليب لإعداد الأجيال القادمة بشكل يمكنهم من التفاعل مع العلم وتطبيقاته المختلفة لمواجهة التحديات، وهذا ما يدفعهم باستمرار إلى إحداث تغيرات جوهرية في أهداف وأساليب تدريس العلوم للوصول بالمتعلمين إلى تفهم العلم كبناء معرفي يمكن التوصل إليه من خلال الملاحظة الدقيقة والقياس، والتجريب، ومن ثم الطرائق والعمليات المصاحبة للنشاط العلمي التي تعد جزءً لا ينفصل عن العلم وبنيته الأساسية (Mclean, 1999: 8).

مما سبق يرى الباحثان أن العلاقة بين أبعاد الثقافة العلمية وطبيعة العلم تشكل نظاماً ذي علاقة تبادلية، فكل عنصر فيه يؤدي إلى الآخر، وأي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى البقية، ولهذه العناصر أهداف يسعى لتحقيقها لدى الأفراد، وهذه العناصر تؤثر وتتأثر في بعضها البعض فتزيد من فهم التربية العلمية والثقافة العلمية سعياً لتحقيق أهداف العلم المختلفة كذلك فإن فهم العلم يؤثر بالثقافة العلمية فهي تعتبر الأساس والقاعدة التي يبني عليها الطلبة مفاهيمهم.

لذا يتطلب من معلمي العلوم أن يمتلكوا المعرفة العلمية ذات العلاقة بأبعاد الثقافة العلمية، وأن هذا النوع من المعارف يؤثر على قراراتهم في اختيار المهنة المناسبة لهم، كما يؤثر على ممارساتهم التدريسية. إضافة لذلك فإن هناك مفاهيم وآراء غير صحيحة ومشوشة لدى طلبة كلية العلوم حول الثقافة العلمية والاستقصاء العلمي، فالطلبة بحاجة إلى أن يدرسوا قضايا الأحداث الجارية المُختلف عليها، وأن يحلوا المشكلات، وينظموا المعلومات، ويميّزوا بين الحقائق والآراء، ويدرسوا وجهات النظر المختلفة، الأمر الذي يتطلب التدريب المستمر وتغيير مفاهيم الطلبة نحو فهم أكثر لأبعاد الثقافة العلمية وطبيعة العلم.

في ضوء مراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة واستطلاع بعض من الدراسات ذات العلاقة، فقد تم تناول عدد من الدراسات التي تناولت فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية في ضوء بعض المتغيرات وممارستهم لها، من الدوريات والمراجع العربية والأجنبية، وقواعد البيانات ورسائل الماجستير والدكتوراه والشبكة العنكبوتية، وتسهيلاً للإحاطة بهذه الدراسات ودراستها وربطها بموضوع الدراسة الحالية، فقد تم ترتيبها زمنياً استناداً إلى تاريخ إجرائها (من الأقدم إلى الأحدث)، لتبين ملامح تطور هذه الدراسات.

أجرى الحجري (٢٠٠٦) هدفت التعرف على مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم والتعرف على مستوى ممارسة معلمي العلوم لطبيعة العلم ولأبعادها، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) معلماً ومعلمة، منهم (٤٩) معلماً، و(٣٨) معلمة، واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس فهم طبيعة العلم وبطاقة ملاحظة صفية لملاحظة الممارسات الصفية للمعلمين في ضوء فهمهم لطبيعة العلم. وأظهرت الدراسة انخفاض مستوى فهم وممارسة معلمي العلوم لطبيعة العلم وأبعاده الفرعية الستة ما عدا البعد الخامس، وارتفاع نتائج المعلمات عن المعلمين على مجمل الفقرات، ولا يختلف مستوى فهم طبيعة العلم باختلاف الخبرة التدريسية.

وفي دراسة أخرى قام بها الخطايبة (٢٠٠٨) دراسة تحليلية تقويمية لكتب العلوم المقررة لطلبة الصف الثاني ثانوي العلمي في سلطنة عمان في ضوء الثقافة العلمية (التنور العلمي)، هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم كتب العلوم المقررة لطلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في سلطنة عمان، في ضوء عناصر الثقافة العلمية وهي كتب (الفيزياء، والكيمياء، والأحياء المقررة في السلطنة منذ عام ١٩٩٧.

وأجرى الزعبي (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تقصي مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي الفيزياء وعلاقته بمستوى الثقافة العلمية والاتجاهات نحو العلم لدى طلبتهم، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٦) معلماً ومعلمة، ومن (٨٥٠) طالباً وطالبة. وصممت أداة لاستقصاء مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي الفيزياء وأخرى خاصة بالطلبة، كما صممت أداة لاستقصاء اتجاهات الطلبة نحو العلم، وأظهرت النتائج تدني مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي الفيزياء ولدى طلبتهم، وبينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الثقافة العلمية لدى المعلمين ومستوى الثقافة العلمية والاتجاهات نحو العلم لدى طلبتهم.

وأجرى دلول (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى معلمي العلوم في مدارس غزة لطبيعة العلم والاستقصاء العلمي وفقا للمعايير (NSTA)، وتكونت عينة الدراسة من (٧٤) معلماً ومعلمةً تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من عدد من مدارس منطقة التعليم بشرق غزة، ولجمع بيانات الدراسة تم تطبيق اختبار طبيعة العلم واختبار مهارات الاستقصاء، ودلت نتائج الدراسة أن نسبة أداء معلمي ومعلمات العلوم لاختبار طبيعة العلم واختبار مهارات الاستقصاء أقل من المقبول تربويا (٨٠٪)، كما أظهرت النتائج أن مستوى فهم طبيعة العلم يختلف باختلاف الجنس لصالح المعلمات.

وأجرى القضاة (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تقصى مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وفق معايير الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم (NSTA) في الأردن في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، وتألفت عينة الدراسة من (١٠٧) معلماً ومعلمةً ممن يعملون في المرحلتين الأساسية والثانوية في مديرية تربية عجلون، ولجمع البيانات تم تطبيق اختبار فهم طبيعة العلم ، وأشارت نتائج الدراسة أن مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وفقاً للمعايير (NSTA) كان فهما متدنيًا ، وأن مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وفقا للمعايير (NSTA) يختلف بفرق ذي دلالة إحصائية عن مستوى المعيار المقبول تربوياً (٨٠٪)، كما أظهرت النتائج أن فهم طبيعة العلم لدى المعلمين لا يختلف باختلاف الجنس والتخصص، ويتخلف باختلاف الخبرة التدريسية.

وأجرى كلاً من الرحيلي وسلوم (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى قياس درجة الخيال العلمي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي علمي المرتبط بوحدة الضوء في مادة الفيزياء، حيث تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تم تحديد البعد الأول في القدرة على تقديم تصورات مستقبلية، وحلول لمواقف تتعلق بموضوعات الضوء، والبعد الثاني في القدرة على التنبؤ ببعض الأفكار الخيالية العلمية الإيجابية أو السلبية حول بعض موضوعات الضوء، وتم صياغة الأسئلة في صورة تساؤلات تدور حول موقف معين مرتبط بموضوعات وحدة الضوء، ويطلب من الطلبة الإجابة عنها بتقديم أكبر قدر ممكن من الأفكار العلمية الخيالية، بغض النظر عن غرابتها أو استحالة حدوثها.

وأجرت التميمي ورواقة (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلم عند معلمي علوم المرحلة الأساسية العليا وعلاقتها بمستوى الفهم العلمي للقضايا الجدلية، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي العلوم الذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا في محافظة المفرق، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٧) معلماً ومعلمةً، وتم بناء اختبار فهم طبيعة العلم واختبار فهم القضايا الجدلية، وأظهرت النتائج أن مستوى فهم طبيعة العلم لدى معلمي العلوم كان متوسطا، ولا يوجد أثر في فهم طبيعة العلم وفهم القضايا الجدلية، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين فهم طبيعة العلم وفهم القضايا الجدلية.

يتضح من الدراسات السابقة أن تقصي فهم أبعاد الثقافة العلمية، من المواضيع التي لم تحظى بالبحث مجتمعة – في حدود علم الباحثان- حيث لم يتم العثور على دراسة اختصت بدراسة متغيرات الدراسة الحالية كلها، لذلك جاءت هذه الدراسة كمحاولة للإسهام في تقصي فهم أبعاد الثقافة العلمية عند معلمي العلوم في ضوء عدد من المتغيرات (التخصص، الخبرة).

الطريقة والإجراءات:

وقد جاءت هذه الدراسة لاستقصاء فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية وممارستهم لها، في ضوء بعض المتغيرات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أصبح العلم وتقنياته من الأمور اللازمة والضرورية لحياة كل فرد ليصبح مواطناً يساير عصره، ويجب على مؤسسات التعليم أن تساعد المتعلم على استيعاب أبعاد الثقافة العلمية، وأن انتشارها يمثل دعامة لتحسين نوعية الحياة في المجتمع ووسيلة للارتقاء العلمي المنشود (سليم، ١٩٩٨: ١٢٤).

وقد أصبح نشر الثقافة العلمية متوفراً بين أيدي الطلبة من خلال مصادر مختلفة أهمها شبكات الاتصال ووسائلها، مما لها أثر في تعرض المعلم لأسئلة تفوق مستوى الطلبة، وهم يرون معلمهم المصدر الأساسي للمعرفة.

ومن هنا تأتي أهمية دور المعلم باعتباره المحرك الرئيس للعملية التعليمية التعلمية، إذ يعتبر المعلم مفكراً وقائداً للتعلم وباعثاً للثقافة العلمية"، وهذا يؤكد أن معلم العلوم مسؤول عن تنمية الثقافة العلمية لدى طلبته، وهذه المسؤولية تحتم عليه أن يكون ملماً بأبعاد الثقافة العلمية (النمر، ١٩٩٧: ١٣٣).

وفي حدود علم الباحثان لم تظهر في الأردن دراسات اهتمت بشكل شمولي بأبعاد الثقافة العلمية، مما يدعو إلى ظهور دراسة تضاف إلى الجهود التي تسعى لتقديم مزيد من التحليل والفهم للواقع التربوي، وتهتم بتطوير وتعزيز أبعاد الثقافة العلمية في كتب العلوم من جهة، ومن خلال دراسة معارف المعلمين وممارساتهم لها في هذا المجال، وتتمثل مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي: ما مستوى فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية وممارستهم لها في ضوء بعض المتغيرات؟

وينبثق عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما درجة فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية؟
٢. ما درجة ممارسة معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية؟
٣. هل توجد علاقة ارتباطية بين فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية وممارستهم لها؟
٤. هل تختلف درجة فهم أبعاد الثقافة العلمية باختلاف كلٍ من التخصص، سنوات الخدمة، الدرجة العلمية؟
٥. هل تختلف درجة ممارسة أبعاد الثقافة العلمية باختلاف كلٍ من التخصص، سنوات الخدمة، الدرجة العلمية؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيسي من الدراسة في التعرف على مستوى فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية وممارستهم لها في ضوء بعض المتغيرات وينبثق منه أهداف فرعية كالآتي:

١. التعرف على درجة فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية.
٢. التعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية.
٣. التعرف على العلاقة بين فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية وممارستهم لها.
٤. التعرف على الفروق في درجة فهم أبعاد الثقافة العلمية باختلاف كلٍ من التخصص، سنوات الخدمة، الدرجة العلمية.
٥. التعرف على الفروق في درجة ممارسة أبعاد الثقافة العلمية باختلاف كلٍ من التخصص، سنوات الخدمة، الدرجة العلمية.

أهمية الدراسة ومبرراتها:

تتمثل أهمية الدراسة في المنحنيين النظري والتطبيقي:

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها لأكثر المفاهيم شيوعاً في التربية العلمية، ألا وهو أبعاد الثقافة العلمية. وتتناول هذه المفاهيم جانباً مهماً من المهارات التي يجب أن يكتسبها الطلبة لمواجهة مشاكل العصر الحديثة ولاتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، وبالتالي قدرتها على مواكبة التوجهات العالمية، والأهداف التربوية الحديثة المتعلقة بأبعاد الثقافة العلمية وطبيعة العلم، وبالتالي فإن زيادة الثقافة العلمية عند الأفراد، تمكن الفرد أن يكون قادراً على المشاركة الفعّالة في حل المشكلات، وتساعدهم في بناء أفراد مثقفين علمياً قادرين على مواجهة تحديات العصر، وتقدم هذه الدراسة إطاراً نظرياً في التعرف على مدى فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية وطبيعة العلم، وهذه المعلومات تساعد القائمين على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم لتطوير برامج أفضل وأكثر فاعلية، عبر الكشف عن أهم جوانب الضعف والقوة لدى المعلمين فيما يتعلق بأبعاد الثقافة العلمية، الأمر الذي قد يسهم في تطوير أدائهم وتحسين كفايات طلبتهم .

الأهمية العملية:

يمكن أن تساعد هذه الدراسة المشرفيين التربويين في إعداد البرامج التدريبية والتطويرية المناسبة لمعلمي العلوم، للارتقاء بمستوى فهمهم لأبعاد الثقافة العلمية، وبالتالي بناء أفراد مثقفين علمياً، كما ومن المتوقع أن تساهم هذه الدراسة في جعل الطلبة يتأملون مفاهيمهم وتصوراتهم البديلة عن أبعاد الثقافة العلمية والتي تقف عائقاً في طريق العملية التعليمية ويمكن أن يستفيد من هذه الدراسة معلمو العلوم، من خلال فهمهم لأبعاد الثقافة العلمية وممارستهم لها، وهذا ينعكس إيجاباً على ممارساتهم داخل الغرفة الصفية، وزيادة الفهم لدى الطلبة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

الفهم: مهارة عقلية معرفية تتضمن القدرة على امتلاك معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية وطبيعة العلم، وتمثله في بنائه المعرفي، بحيث يستطيع أن يعبر عنه بلغته الخاصة، ويستنتج معلومات جديدة بناء على استيعابه لهذا المفهوم.

الثقافة العلمية: مجموعة المعارف والاتجاهات والمهارات التي يمتلكها الفرد في العلوم ويستطيع توظيفها في حياته اليومية، وتشكل هذه المعارف والاتجاهات والمهارات أربعة مكونات: مكون العلم جسم من المعرفة العلمية: ويتحقق عندما يعرض المعلم الحقائق أو المفاهيم أو المبادئ أو القواعد أو القوانين العلمية أو فروض النظريات العلمية، وعندما يسأل الطلبة لاسترجاع معارفهم.

مكون العلم طريقة في التفكير العلمي: ويؤكد على التفكير، والتفسير، والاستنتاج، والتأمل في بناء المعرفة العلمية، وعمل العلماء، ويتحقق في محتوى الكتاب إن أظهر المحتوى نشاط العلماء أو كيفية قيامهم بالتجارب، أو عرض تطور فكرة علمية، أو أكد على موضوعية العلم ومنهجيته أو وضح استخدام الفروض، أو استخدام الاستقصاء والاستنتاج، أو بين علاقة السبب بالنتيجة، أو ناقش الأدلة والبراهين، أو إبراز خطوات البحث العلمي وحل المشكلات.

مكون العلم طريقة في البحث والاستقصاء: ويتحقق في الثقافة العلمية إن طلب من الطالب استخدام أساليب وعمليات العلم كالملاحظة والقياس والتصنيف والاستنتاج وتسجيل وتحليل البيانات، أو طلب استخدام المواد أو الجداول أو الرسومات البيانية أو إجراء الحسابات أو تحليل لإجابة أو عمل تجربة أو القيام بنشاط أو مشروع علمي، وإجراء التواصل العلمي عبر كتابة التقارير أو التحدث الشفوي أو عرض مرئي باستخدام شرائح وجداول ورسومات بيانية ومخططات مفاهيمية.

مكون تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع: ,يتحقق في المحتوى إن عُرض المحتوى فوائد العلم أو التكنولوجيا للمجتمع، أو آثارها السلبية على المجتمع، أو ناقش قضايا اجتماعية في مجال العلم أو التكنولوجيا، أو عندما يبرز المحتوى المهن وفرص العمل المتعلقة بالعلم والتكنولوجيا، والاستخدام الشخصي للعلم لاتخاذ قرارات حياتية يومية، وحل المشكلات الحياتية، ومعالجة قضايا أخلاقية متعلقة بالعلم والتكنولوجيا. (أبو ذهب، ٢٠٠٤: ٩).

درجة الممارسة: مستوى أداء معلمي العلوم " الممارسة العملية- الجانب المهاري" لأبعاد الثقافة العلمية في الغرفة الصفية، والممارسة تتمثل بمجموعة من المعتقدات والتصورات أو التعليمات والقيم التي تتضمن تصوراً حول المعرفة وحول العلاقات بين الفرد والمجتمع في الممارسة.

معلمو العلوم: وهم المعلمون والمعلمات الذين يدرسون العلوم ضمن المرحلة الأساسية أو الثانوية من الصف الرابع وحتى الصف الثاني عشر في المباحث المختلفة (أحياء، وفيزياء، وكيمياء، وعلوم أرض، وعلوم عامة) في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحد الموضوعي: تناولت الدراسة فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية في ضوء بعض المتغيرات (التخصص، الخبرة) في محافظة عجلون.

- الحد المكاني: تم تطبيقها على معلمي العلوم في محافظة عجلون.
- الحد الزماني: طبقت خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.
- المحددات المتعلقة بأداة الدراسة: دقة إجابات معلمي العلوم على أدوات الدراسة المستخدمة، وثبات أدوات الدراسة وصدقها، ودرجة تمثيل العينة للمجتمع.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب المسح، وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم في مديرية تربية عجلون في التخصصات: الفيزياء، والكيمياء، وعلوم الأرض، والأحياء، والعلوم العامة، خلال العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠ والبالغ عددهم ٢٧٩() معلماً ومعلمة حسب الإحصائيات الصادرة عن مديرية تربية محافظة عجلون.

أما عينة الدراسة فقد بلغ عددها (٢٠٠) معلماً ومعلمة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، والجدول (١) يوضح التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة.

جدول (١): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
التخصص	فيزياء	٤٨	٢٤,٠
	كيمياء	٥٦	٢٨,٠
	أحياء	٤٦	٢٣,٠
	علوم ارض	٣٣	١٦,٥
	علوم عامة	١٧	٨,٥
سنوات الخدمة	١-٥	٤٠	٢٠,٠
	٦-١٠	٤٤	٢٢,٠
	١١-١٥	٢٨	١٤,٠
	اكثر من ١٥	٨٨	٤٤,٠
الدرجة العلمية	بكالوريوس	١٣١	٦٥,٥
	بكالوريوس + دبلوم	٦٩	٣٤,٥
	المجموع	٢٠٠	١٠٠,٠

أداة الدراسة:

هدفت الدراسة لاستقصاء فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية وممارستهم لها في ضوء بعض المتغيرات في مديرية تربية عجلون، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء الأداة الآتية:

أولاً: اختبار فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية

صمم هذا الاختبار لأغراض الدراسة، حيث أخذت فقرات الاختبار من الدراسات التي أعدت سابقاً (التميمي ورواقة، ٢٠١٧) بعد إجراء بعض التعديلات اللازمة عليه ليتناسب مع معلمي العلوم. تم الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بطبيعة العلم مثل: (زيتون، ٢٠١٠)، (عطاالله، ٢٠١٠)، وقد تم الاستفادة منه في بناء الاختبار المكون من (٢٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، وبعد إجراء التعديلات اللازمة عليه أصبح عدد فقراته (٢٠) فقرة؛ حيث تم حذف عدد من الفقرات وإضافة فقرات جديدة، لتتناسب فقراته مع أهداف الدراسة ومعلمي العلوم، وأعطيت كل فقرة علامة واحدة، وقد توزعت الأسئلة على أربعة أبعاد (العلم طريقة التفكير، والعلم جسم من المعرفة، والعلم طريقة في الاستقصاء، وتفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع).

- **صدق الاختبار:**

قام الباحثان للتحقق من صدق الاختبار من خلال عرضه على لجنة تحكيم من التربويين المتخصصين في مناهج العلوم وأساليب تدريسها، لإبداء آرائهم بمدى ملائمة فقرات الاختبار وشموليتها لقياس ما وضعت لقياسه، وقد تم تعديل بعض الفقرات وحذف البعض الآخر بناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم، وبلغ عدد فقرات الاختبار في صورته النهائية (٢٠) فقرة.

- **ثبات الاختبار:**

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٤٠)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠- والجدول رقم (٢) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠- وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

- **معامل الصعوبة والتمييز:**

باستخدام برنامج (SPSS) تم تحليل استجابات عينة الدراسة لحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، حيث تم اعتماد النسبة المئوية للمعلمين الذين أجابوا عن الفقرة إجابة خاطئة كمعامل صعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، بينما حسب معامل التمييز لكل فقرة معامل ارتباط الفقرة المصحح مع الدرجة الكلية، حيث تبين أنّ معاملات صعوبة الفقرات تراوحت بين (٠,١٣-٠,٧٢)، ومعاملات التمييز تراوحت بين (٠,٤٠-٠.٨٠). وبناءً على ما أشار اليه عودة (٢٠١٠) للمدى المقبول لصعوبة الفقرة والذي يتراوح بين (٠,٢٠–٠,٨٠)، وكذلك بالنسبة لتمييز الفقرة، حيث أن الفقرة تعتبر جيدة إذا كان معامل تمييزها أعلى من (٠,٣٩)، ومقبولة وينصح بتحسينها إذا كان معامل تمييزها يتراوح بين (٠,٢٠–٠,٣٩)، وضعيفة وينصح بحذفها إذا كان معامل تمييزه يتراوح بين (صفر-٠,١٩)، وسالبة التمييز يجب حذفها. وعليه فلم يتم حذف أي من الفقرات بناء على معامل الصعوبة أو معامل التمييز.

ثانياً: مقياس ممارسة معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية:

قام الباحثان بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، حيث تم أخذ فقرات الاستبانة من الدراسات التي أعدت سابقاً (الحجري، ٢٠٠٦) التي تم تطويرها وتعديلها بما يتناسب مع أغراض الدراسة.

- **صدق المقياس:**

تم التحقق من صدق محتوى أداة الدراسة من خلال عرضها على لجنة تحكيم من التربويين المتخصصين في مناهج العلوم وطرائق تدريسها، لإبداء آرائهم بمدى ملائمة فقرات الاستبانة وشموليتها لقياس ما وضعت لقياسه، وقد عدلت بعض الفقرات وحذف البعض الآخر بناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم، وبلغ عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (٢٧) فقرة.

- **ثبات المقياس:**

للتأكد من ثبات المقياس، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٤٠) معلماً ومعلمة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وكانت القيم تتراوح ما بين (٠,٧٠-٠,٩١) للاتساق الداخلي، ومن (٠,٨٩-٠,٩٢) ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة وهي:

- التخصص وله خمس فئات: فيزياء، كيمياء، أحياء، علوم أرض، علوم عامة.
- سنوات الخدمة ولها أربع فئات: ١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١-١٥ سنة، أكثر من ١٥ سنه.
- الدرجة العلمية وله فئتان: بكالوريوس، دبلوم عالي.

ثانياً: المتغيرات التابعة وهي:

- فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية.
- ممارسة معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية.

تصحيح المقياس:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من ١,٠٠- ٢,٣٣ قليلة

من ٢,٣٤- ٣,٦٧ متوسطة

من ٣,٦٨- ٥,٠٠ كبيرة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

(الحد الأعلى للمقياس - الحد الأدنى للمقياس) / عدد الفئات المطلوبة

(٥-١) / ٣ = ١,٣٣

ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

عرض ومناقشة النتائج

أولاً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: ما درجة فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأهمية النسبية لدرجة فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لدرجة فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية مرتبة تنازلياً حسب الأهمية النسبية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبة%
١	٣	العلم طريقة التفكير	٣,٠٠	١,١٦٣	٧٥
٢	١	العلم جسم من المعرفة	٥,٢٤	٢,٨٩٥	٥٨
٣	٢	العلم طريقة في الاستقصاء	٣,٨٧	٢,١٤٢	٥٥
٤	٤	تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع	١,٠٢	٠,٨٢٠	٥١
		اختبار الثقافة العلمية	١٣,١٢	٥,٦٢٤	٦٠

يبين الجدول (٢) أن الأهمية النسبية قد تراوحت ما بين (٧٥٪-٥١٪)، حيث جاء العلم طريقة التفكير في المرتبة الأولى بأعلى بأهمية نسبية بلغت (٧٥٪)، بينما جاء تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية بلغت (٥١٪)، وبلغت الأهمية النسبية لاختبار الثقافة العلمية ككل (٦٠٪).

وقد يعزى ذلك إلى أن الثقافة العلمية من الأهداف بعيدة المدى التي تحتاج وقت طويل، ولا يمكن تحقيقها من موضوع دراسي أو حصة دراسية واحدة أو حتى مقرر دراسي من مقررات العلوم، أيضاً ليست حكراً على معلمي العلوم، أنما تحتاج مشاركة من جميع المعلمين والمجتمع والمؤسسات التربوية لإعداد الطلبة وإكسابهم الثقافة العلمية.

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة باجبير (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الثقافة العلمية التكنولوجية والبيئية لدى طلبة جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا ومصادر اكتسابهم لها، التي أشارت إلى تدني مستوى الثقافة العلمية الكلي والذي بلغ ٤٤,٨ % مقارنة مع علامة المحك ٥٠ %.

كما واختلفت مع نتيجة دراسة صلاح (٢٠٠٠) التي هدفت إلى قياس مستوى الجانب المعرفي للثقافة العلمية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن في ضوء متغيرات تعليمية، التي أشارت نتائج الدراسة أن مستوى الجانب المعرفي للثقافة العلمية لدى الطلبة أقل من علامة المحك المحدد.

ثانياً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: ما درجة ممارسة معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	العلم جسم من المعرفة	٣,٩٧	٠,٤٩٦	مرتفع
٢	٢	العلم طريقة في الاستقصاء	٣,٩٣	٠,٤٦٧	مرتفع
٣	٤	العلم طريقة في التفكير	٣,٧٧	٠,٥٠٢	مرتفع
٤	٣	تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع	٣,٦٦	٠,٥٦٠	متوسط
		مقياس الثقافة العلمية	٣,٨٣	٠,٣٩٩	مرتفع

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٦٦-٣,٩٧)، حيث جاء العلم جسم من المعرفة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٩٧)، بينما جاء تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٦)، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس الثقافة العلمية ككل (٣,٨٣).

وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي العلوم يهتمون بإكساب النظريات والحقائق الأساسية من خلال العلم جسم من المعرفة انطلاقاً لإكساب الطلبة المهارات التي تسهم في فهم العمليات والطرق التي تمارس في العلم، كما أن تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع لها أهمية في تأكيد الدور الحيوي الذي يقع على المعلم في نشر الثقافة العلمية.

كما يعزى ذلك إلى أن العلم جسم المعرفة حيث يقوم العلم على الاستطلاع وفرض الفروض والملاحظة والتجريب والتفكير المنطقي الموضوعي وتبعد ما أمكن عن تأثير العاطفة والرغبات الشخصية والعقائد السائدة في المجتمع.

ثالثاً: عرض النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية وممارستهم لها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية وممارستهم لها، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية وممارستهم لها

فهم		ممارسة				
		العلم جسم من المعرفة	العلم طريقة في الاستقصاء	تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع	العلم طريقة في التفكير	مقياس الثقافة العلمية
العلم جسم من المعرفة	معامل الارتباط ر	٠,٢٢٥**	٠,٢٩٢**	٠,٣٥٥**	٠,٣٣٢**	٠,٢٦٦**
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	العدد	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠
العلم طريقة في الاستقصاء	معامل الارتباط ر	٠,٢٦٨**	٠,٢٧٨**	٠,٢٠٥**	٠,٢٩٢**	٠,٢٣٢**
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٤	٠,٠٠٠	٠,٠٠١
	العدد	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠
العلم طريقة التفكير	معامل الارتباط ر	٠,٣٨٧**	٠,٣١٧**	٠,١٩٧**	٠,٢٩٢**	٠,٢٢١**
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٥	٠,٠٠٠	٠,٠٠٢
	العدد	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠
تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع	معامل الارتباط ر	٠,٣٨٠**	٠,٢٤٦**	٠,٢٤٢**	٠,١٥٢*	٠,٣٣٣**
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٠٣٢	٠,٠٠٠
	العدد	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠
اختبار الثقافة العلمية	معامل الارتباط ر	٠,٤٢٠**	٠,٢٢٣**	٠,٢٥٣**	٠,٢١٦**	٠,٢١٢**
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٢	٠,٠٠٣
	العدد	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٤) وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية وممارستهم لها.

وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي العلوم من خلال ممارستهم لأبعاد الثقافة العلمية تمكنهم من اكتساب الكفايات العلمية التي تمكنهم من توجيه عملية تعلم الطلبة بشكل فعّال. كما يعزى ذلك إلى أن فهم معلمو العلوم لأبعاد الثقافة العلمية بنظرة حديثة وكيفية التعامل معها وعما تتطلبه الأساليب المناسبة لتعلم العلوم وتعليمها.

واتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة غوني (٢٠٠٥) التي هدفت إلى تحديد مستوى ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للسلوكات التدريس الاستقصائي العلمي، والتي أشارت نتائج الدراسة وأنه يوجد علاقة ارتباطية بين الخبرة التدريسية وممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لسلوكيات التدريس الاستقصائي العلمي.

كما واتفقت مع نتيجة دراسة الحجري (٢٠٠٦) التي هدفت إلى التعرف على مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم والتعرف على مستوى ممارسة معلمي العلوم لطبيعة العلم ولأبعادها، والتي إشارات إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم ومستوى ممارسة معلمي العلوم لطبيعة العلم ولأبعادها.

رابعاً: عرض النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع: هل تختلف درجة فهم أبعاد الثقافة العلمية باختلاف كلٍ من التخصص، الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فهم أبعاد الثقافة العلمية حسب متغيرات التخصص والخبرة، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فهم أبعاد الثقافة العلمية حسب متغيرات التخصص، والخبرة، والدرجة العلمية

			العلم جسم من المعرفة	العلم طريقة في الاستقصاء	العلم طريقة التفكير	تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع	اختبار الثقافة العلمية
التخصص	فيزياء	س	٥,٣٥	٤,١٣	٢,٩٨	١,١٥	١٣,٦٠
		ع	٢,٩٧٩	١,٧٩٤	١,١٠١	٠,٨٢٥	٥,٤٢٩
	كيمياء	س	٥,٠٩	٣,٩١	٣,٠٤	١,٠٠	١٣,٠٤
		ع	٢,٨٣٠	٢,١٢٦	١,٢٠٦	٠,٨٠٩	٥,٥٠٠
	احياء	س	٥,٧٨	٣,٨٣	٣,١٥	٠,٨٩	١٣,٦٥
		ع	٢,٨١٢	٢,٥٢٤	١,١٣٥	٠,٨٢٣	٥,٧٢٤
	علوم ارض	س	٤,٨٥	٣,٩	٣,٠٣	٠,٩٧	١٢,٧٩
		ع	٢,٩٥٩	٢,١٠٦	١,٠٤٥	٠,٨١٠	٥,٨٣٥
	علوم عامة	س	٤,٦٥	٢,٩٤	٢,٥٣	١,١٨	١١,٢٩
		ع	٣,٠٤٠	٢,٠٤٥	١,٤٦٣	٠,٨٨٣	٦,١٠١
الخبرة	١-٥	س	٤,٧٥	٣,٤٨	٢,٧٠	٠,٦٥	١١,٨٥
		ع	٣,٠٨٦	٢,٣٢٠	١,٢٦٥	٠,٧٣٦	٦,٠٨٠
	٦-١٠	س	٦,٠٧	٤,٠٧	٣,١٦	٠,٩٣	١٤,٢٣
		ع	٢,٧٦٥	٢,١٧٢	١,٠٧٧	٠,٨٤٦	٥,٠٢٠
	١١-١٥	س	٣,٩٦	٣,٣٢	٢,٥٧	١,٠٧	١٠,٩٣
		ع	٢,٢٠٢	١,٨٤٧	١,٢٣٠	٠,٨٥٨	٤,٧٣٧
	اكثر من ١٥	س	٥,٤٤	٤,١١	٣,٢٠	١,٢٢	١٣,٩٨
		ع	٢,٩٣٢	٢,١٠٩	١,٠٨٤	٠,٧٨٠	٥,٦٨٧
الدرجة العلمية	بكالوريوس	س	٥,٠١	٣,٥٨	٢,٨٤	٠,٨٩	١٢,٣٢
		ع	٢,٩١٥	٢,٠٣٠	١,٢٢٧	٠,٨١٦	٥,٣١٩
	بكالوريوس + دبلوم	س	٥,٦٧	٤,٤١	٣,٣٢	١,٢٦	١٤,٦٥
		ع	٢,٨٢٧	٢,٢٥٨	٠,٩٦٢	٠,٧٧٩	٥,٩٠٣

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (٥) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فهم أبعاد الثقافة العلمية بسبب اختلاف فئات متغيرات التخصص، والخبرة، والدرجة العلمية.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على المجالات جدول (٦).

جدول (٦): تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر التخصص، والخبرة، والدرجة العلمية على مجالات الثقافة العلمية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخصص	العلم جسم من المعرفة	١٨,٧٦١	٤	٤,٦٩٠	٠,٥٧٩	٠,٦٧٨
ويلكس=٠,٩٢٤	العلم طريقة في الاستقصاء	١٢,٦٧٦	٤	٣,١٦٩	٠,٧٠٦	٠,٥٨٩
ح=٠,٥٢٣	العلم طريقة التفكير	٣,٨٢٦	٤	٠,٩٥٧	٠,٧٤٣	٠,٥٦٤
	تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع	١,٢٥٣	٤	٠,٣١٣	٠,٤٩٤	٠,٧٤٠
سنوات الخدمة	العلم جسم من المعرفة	٧٧,٣٢١	٣	٢٥,٧٧٤	٣,١٨٠	٠,٠٢٥
ويلكس=٠,٩٠٥	العلم طريقة في الاستقصاء	١٣,٠٣٣	٣	٤,٣٤٤	٠,٩٦٧	٠,٤٠٩
ح=٠,٠٨٧	العلم طريقة التفكير	٨,٩٩٩	٣	٣,٠٠٠	٢,٣٢٩	٠,٠٧٦
	تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع	٤,٤٨٨	٣	١,٤٩٦	٢,٣٦٠	٠,٠٧٣
الدرجة العلمية	العلم جسم من المعرفة	٩,٣٧٠	١	٩,٣٧٠	١,١٥٦	٠,٢٨٤
هوتلنج=٠,٠٣٩	العلم طريقة في الاستقصاء	١٤,٤٦٠	١	١٤,٤٦٠	٣,٢٢٠	٠,٠٧٤
ح=٠,١٢٢	العلم طريقة التفكير	٣,٩٠٤	١	٣,٩٠٤	٣,٠٣١	٠,٠٨٣
	تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع	٢,٥٩٩	١	٢,٥٩٩	٤,١٠٠	٠,٠٤٤
الخطأ	العلم جسم من المعرفة	١٥٤٨,١٧٣	١٩١	٨,١٠٦		

	العلم طريقة في الاستقصاء	٨٥٧,٨٥٧	١٩١	٤,٤٩١		
	العلم طريقة التفكير	٢٤٥,٩٩١	١٩١	١,٢٨٨		
	تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع	١٢١,٠٨٢	١٩١	٠,٦٣٤		
الكلي	العلم جسم من المعرفة	١٦٦٧,٩٥٥	١٩٩			
	العلم طريقة في الاستقصاء	٩١٣,٣٥٥	١٩٩			
	العلم طريقة التفكير	٢٦٨,٩٩٥	١٩٩			
	تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع	١٣٣,٩٢٠	١٩٩			

يتبين من الجدول (٦) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر التخصص في جميع المجالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر سنوات الخدمة في جميع المجالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الدرجة العلمية في جميع المجالات باستثناء مجال تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع وجاءت الفروق لصالح بكالوريوس.

وقد يعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين على اختلاف تخصصاتهم أو سنوات خدمتهم أو درجتهم العلمية مهتمون جميعا بفهم أبعاد الثقافة العلمية، وقد يعزى ذلك أيضا إلى أن جميع المعلمين يمرون بنفس الظروف والدورات التدريبية المختلفة التي تطرحها وزارة التربية والتعليم أو أثناء مرحلتهم الدراسية مما أدى إلى ظهور هذه النتيجة.

اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة الجزائري (٢٠٠٩) التي هدفت الكشف عن معتقدات مدرسي الأحياء عن طبيعة العلم والمعرفة العلمية وممارستهم لها، والتي أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة تعود لمتغيري الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي.

خامساً: عرض النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس: هل تختلف درجة ممارسة أبعاد الثقافة العلمية باختلاف كلٍ من التخصص، سنوات الخدمة، الدرجة العلمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أبعاد الثقافة العلمية حسب متغيرات التخصص، وسنوات الخدمة، والدرجة العلمية، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أبعاد الثقافة العلمية حسب متغيرات التخصص، والخبرة والدرجة العلمية

	التخصص		العلم جسم من المعرفة	العلم طريقة في الاستقصاء	تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع	العلم طريقة في التفكير	مقياس الثقافة العلمية
التخصص	فيزياء	س	٣,٩٥	٣,٩٤	٣,٦٢	٣,٧٨	٣,٨٢
		ع	٠,٥١٧	٠,٤٥٥	٠,٥٦٠	٠,٤٧٧	٠,٣٨٤
	كيمياء	س	٣,٩٦	٣,٨٣	٣,٦٤	٣,٧٤	٣,٧٩
		ع	٠,٤٧٩	٠,٤٣١	٠,٥٨٩	٠,٥٥١	٠,٤٣٦
	احياء	س	٣,٩٩	٣,٩٨	٣,٧٢	٣,٨٢	٣,٨٧
		ع	٠,٥٢٢	٠,٤٨٥	٠,٥٨٠	٠,٥٢٢	٠,٣٧٦
	علوم ارض	س	٣,٩٨	٣,٨٩	٣,٦٧	٣,٧٤	٣,٨١
		ع	٠,٤٧٤	٠,٤٦١	٠,٥٧٣	٠,٣٧٩	٠,٣٧٤
	علوم عامة	س	٤,٠٢	٤,١٨	٣,٦٥	٣,٧٩	٣,٩٠
		ع	٠,٥١١	٠,٥٢٣	٠,٤٠٨	٠,٥٩٧	٠,٤٤٣
الخبرة	١-٥	س	٤,٠٢	٤,٠٠	٣,٧١	٣,٧٣	٣,٨٥
		ع	٠,٤٥١	٠,٥٢١	٠,٦٣٤	٠,٤٩٩	٠,٣٧٩
	٦-١٠	س	٣,٨٤	٣,٨٣	٣,٦١	٣,٧٤	٣,٧٥
		ع	٠,٥٥٢	٠,٣٨٦	٠,٥٥٦	٠,٤٣٠	٠,٣٧٠
	١١-١٥	س	٤,١٣	٤,١٠	٣,٥٦	٣,٧٦	٣,٨٨
		ع	٠,٥٣٧	٠,٤٨٩	٠,٥٣٢	٠,٥٥٠	٠,٤٢٣
	اكثر من ١٥	س	٣,٩٧	٣,٨٩	٣,٦٩	٣,٨١	٣,٨٤
		ع	٠,٤٦١	٠,٤٦١	٠,٥٣٨	٠,٥٢٦	٠,٤١٥
الدرجة العلمية	بكالوريوس	س	٣,٩٣	٣,٨٨	٣,٥٤	٣,٦٨	٣,٧٥
		ع	٠,٥٠٩	٠,٥٠١	٠,٥٥٥	٠,٤٨٥	٠,٣٩٨
	بكالوريوس + دبلوم	س	٤,٠٦	٤,٠٣	٣,٨٩	٣,٩٥	٣,٩٨
		ع	٠,٤٦٢	٠,٣٨٠	٠,٤٩٩	٠,٤٨٦	٠,٣٥٨

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (٧) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أبعاد الثقافة العلمية بسبب اختلاف فئات متغيرات التخصص، وسنوات الخدمة، والدرجة العلمية.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على المجالات جدول (٨).

جدول (٨): تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر التخصص، والخبرة والدرجة العلمية على مجالات الثقافة العلمية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخصص	العلم جسم من المعرفة	٠,٢٩٣	٤	٠,٠٧٣	٠,٣٠٤	٠,٨٧٥
ويلكس=920.	العلم طريقة في الاستقصاء	٢,٥٢٨	٤	٠,٦٣٢	٣,٢٠٢	٠,٠١٤
ح=457.	تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع	٠,٥٩١	٤	٠,١٤٨	٠,٥١٠	٠,٧٢٩
	العلم طريقة في التفكير	٠,٣٤٦	٤	٠,٠٨٧	٠,٣٥٧	٠,٨٣٩
سنوات الخدمة	العلم جسم من المعرفة	١,٩٢٩	٣	٠,٦٤٣	٢,٦٦٦	٠,٠٤٩
ويلكس=888.	العلم طريقة في الاستقصاء	٢,٦٧٠	٣	٠,٨٩٠	٤,٥٠٩	٠,٠٠٤
ح=032.	تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع	١,٠٩٣	٣	٠,٣٦٤	١,٢٥٧	٠,٢٩٠
	العلم طريقة في التفكير	٠,١١١	٣	٠,٠٣٧	٠,١٥٣	٠,٩٢٨
الدرجة العلمية	العلم جسم من المعرفة	١,٠٧٨	١	١,٠٧٨	٤,٤٧٠	٠,٠٣٦
هوتلنج=141.	العلم طريقة في الاستقصاء	٢,٣٥٨	١	٢,٣٥٨	١١,٩٤٩	٠,٠٠١
ح=000.	تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع	٦,٠٨٥	١	٦,٠٨٥	٢٠,٩٩٨	٠,٠٠٠
	العلم طريقة في التفكير	٣,٤٣١	١	٣,٤٣١	١٤,١٥٨	٠,٠٠٠
الخطأ	العلم جسم من المعرفة	٤٦,٠٦٧	١٩١	٠,٢٤١		
	العلم طريقة في الاستقصاء	٣٧,٧٠٠	١٩١	٠,١٩٧		
	تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع	٥٥,٣٤٩	١٩١	٠,٢٩٠		
	العلم طريقة في التفكير	٤٦,٢٨٠	١٩١	٠,٢٤٢		
الكلي	العلم جسم من المعرفة	٤٨,٨٩٩	١٩٩			
	العلم طريقة في الاستقصاء	٤٣,٤٠٤	١٩٩			
	تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع	٦٢,٣٨٤	١٩٩			
	العلم طريقة في التفكير	٥٠,١٤٢	١٩٩			

يتبين من الجدول (٨) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر التخصص في جميع المجالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر سنوات الخدمة في جميع المجالات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الدرجة العلمية في جميع المجالات وجاءت الفروق لصالح بكالوريوس+دبلوم.

وقد يعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين مهتمون بممارسة أبعاد الثقافة العلمية على اختلاف تخصصاتهم أو سنوات خدمتهم أو درجتهم العلمية، كما أنهم تعرضوا خلال مراحلهم الدراسية إلى نفس المواقف التي تؤكد على أهمية ممارسة أبعاد الثقافة العلمية وفي ضوء فلسفة وأهداف مشتركة، كما أن الجهة المشرفة على إعدادهم واحدة، والبرامج المعدة للتأهيل واحدة، وأن المعلمين يقومون بأدوارهم وذلك بالعمل على تنفيذ الأهداف والخطط المرسومة لوزارة التربية، وبالتالي لن يكون لاختلاف تخصصاتهم أو سنوات خدمتهم تأثيرا في استجاباتهم، وقد يعزى ذلك أيضا إلى أن المعلمين توجد لديهم رغبة كبيرة في تطبيق أبعاد الثقافة العلمية لإحداث التغيير والتطوير المطلوب والذي من شأنه أن يحدث نقلة نوعية في العملية التعليمية وذلك من خلال الخبرات والمعلومات التي تلقوها أثناء دراساتهم العليا.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحجري (٢٠٠٦) التي هدفت التعرف على مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم ومستوى ممارسة معلمي العلوم لطبيعة العلم ولأبعادها، والتي أشارت نتائجها إلى أنه لا يختلف مستوى فهم طبيعة العلم باختلاف الخبرة التدريسية.

التوصيات:

في ضوء ما تقدم من عرض النتائج قام الباحثان بوضع مجموعة من التوصيات كالآتي:

١. تدريب معلمي العلوم أثناء خدمتهم وزيادة الاهتمام المواضيع التي تنمي فهم العلم مثل فلسفة العلوم، وطبيعة العلم، والاهتمام باستراتيجيات تدريسية حديثة تمكنهم من إبراز ذلك الفهم داخل الغرفة الصفية.
٢. ضرورة توجيه المشرفين التربويين من خلال التأكيد على متابعة معلمي العلوم حول فهم العلم.
٣. إجراء دراسات أخرى تهتم بمعرفة العلاقة بين فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وفهم طلبتهم لها.
٤. إجراء المزيد من الدراسات التي تقوم بتحليل مناهج العلوم في المراحل التعليمية المختلفة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. باجبير، عبدالقادر. (٢٠٠٣). "مستوى الثقافة العلمية التكنولوجية والبدعية لدى جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا ومصادر اكتسابهما". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الاردن.

٢. البلوشي، سليمان والمقبالي، فاطمة. (٢٠٠٦). "أثر التدريب على تصميم جدول الاستقصاء في تدريس العلوم على عمليات العلم والتحصيل لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم العام بسلطنة عمان". مجلة العلوم التربوية والنفسية: ٧(١): ٤٣-٦١.

٣. الحجري، حسن. (٢٠٠٦). "مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وعلاقته بممارساتهم الصفية". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.

٤. خطايبة، عبد الله. (٢٠٠٨). تعليم العلوم للجميع. ط٢. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٥. دلول، اياد. (٢٠١٣). "مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم والاستقصاء العلمي وفق معايير NSTA بغزة". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية. غزة.

٦. أبو ذهب، إيمان. (٢٠٠٤). "برنامج إثرائي في العلوم المبسطة وأثره على تنمية بعض عناصر الثقافة العلمية والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية". أطروحة دكتوراة غير منشورة. كلية العلوم التربوية. جامعة جنوب الوادي، مصر.

٧. رواقة، غازي والتميمي، رنا. (٢٠١٧). "طبيعة العلم والاستقصاء العلمي لدى معلمي علوم المرحلة الاساسية العليا وعلاقتهما بمستوى الفهم العلمي للقضايا الجدلية والاتجاهات العلمية". أطروحة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

٨. الرويس، عبد العزيز (٢٠٠٨). "النظرية البنائية وتعليم الرياضيات. تصور مقترح مقدم الى الندوة العلمية علم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية". الرياض. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

٩. الزعبي، طلال. (٢٠٠٨). "مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية وعلاقته بمستوى الثقافة العلمية والاتجاهات نحو العلم لدى طلبتهم". المجلة الاردنية للعلوم التطبيقية: ١١(١): ١٠٣ – ١١٦.

١٠. الزعبي، طلال. (٢٠١٠). "أثر استخدام برنامج استقصائي قائم على النشاط الاستقصائي في التحصيل المباشر والمؤجل وتنمية مهارات التفكير العلمي والاتجاهات العلمية وفهم طبيعة العلم لدى طالبات تخصص معلم صف في جامعة الحسين بن طلال". مجلة الدراسات التربوية والنفسية: ٤(١): ١٦ – ٤١.

١١. زيتون، عايش. (٢٠٠٨). أساليب تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٢. زيتون، عايش. (٢٠١٠). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٣. سليم، محمد. (١٩٩٨). "أضواء على تطوير مناهج العلوم للتعليم العام في الدول العربية". مجلة التربية العلمية: ١(٢): ١٢١-١٤٥.

١٤. الرحيلي وسلوم أمينة (٢٠١٧). "مقياس الخيال العلمي في مادة الفيزياء" .إبداعات تربوية: ١(١): ١٢٧-١٣٣.

١٥. الشمري، عبد الله. (٢٠١٤). "دور مناهج العلوم في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم. السعودية.

١٦. الشهراني، عامر والسعيد، سعيد. (١٩٩٧). تدريس العلوم في العلوم العام. الرياض: جامعة الملك سعود.

١٧. الشهراني، عامر. (٢٠٠٠). "مستوى الثقافة العلمية لدى طلاب المستويين الاول والرابع من التخصصات العلمية بكلية التربية بأبها ودور برنامج الاعداد في تنميته". مجلة رسالة الخليج: (٧٥): ٣٩-٢٥.

١٨. صلاح، منذر. (٢٠٠٠). "مستوى الجانب المعرفي للثقافة العلمية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في ضوء متغيرات تعليمية تعلمية". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الاردن.

١٩. عبيدات، ذوقان. (١٩٩٨). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. ط٦، عمان: دار الفكر.

٢٠. عليوه، ناريمان وحسن، عبد الرحمن. (٢٠١٧). "مستوى فهم معلمي العلوم لمستويات الثقافة العلمية وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو العلوم". أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.

٢١. القضاة، محمد. (٢٠١٦). "مستوى فهم طبيعة العلم وفق معايير (NSTA) لدى معلمي العلوم في الاردن في ضوء بعض المتغيرات". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. المفرق، الأردن.

٢٢. نشوان، يعقوب حسين. (٢٠٠١). الجديد في تعليم العلوم. عمان: دار العرقان.

٢٣. النمر، مدحت (١٩٩٧). "فلسفة ومتطلبات اعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرون". المؤتمر العلمي الأول، المجلد الاول، الإسكندرية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

[1] AAAS. (1993). "Benchmarks for Science Literacy: Project 2061". New York: Oxford University press.

[2] Aikenhead, S. (2006). "Science education for everyday- life: evidence- based practice". New York: Teachers College Press.

[3] American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1990). Science for all Americans. New York: Oxford University press.

[4] Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993). "Benchmarks for Science Literacy: A project 2061 Report". New York: Oxford University press.

[5] Chi, C. (2005). "First_YearPre_Service Teachers in Taiwan_ Do They enter the teacher program with Satisfactory scientific literacy and attitudes Toward?". International of Journal Science Education 27(13), 1549-1570, https://doi.org/10.1080/09585190500186401

[6] Deng, Z. (2007). "Scientific Literacy as an Issue of Curriculum Inquiry". Promoting Scientific Literacy: Science Education Research in Transaction Proceedings of the Linnaeus Tercentenary Symposium held at Uppsala University, Uppsala, Sweden, 21-25 March 2007.

[7] Lederman, G. (1992). "Students and teacher's conceptions of the nature of science: A re-assessment". School Science and Mathematics, 86, 91-99.

[8] Mclean, J. (1999). "Incorporating the use of Concept Maps and diagrams is student's formal lab report writing". Master thesis, Montma State University, USA.

[9] Murcia, K. (2006). "Scientific Literacy for Sustainability". PhD Thesis, Murdoch University, Australia.

[10] Wilson, M. (1999). "Using words about thinking: Content analysis of chemistry teacher's Classroom talk". International Journal of Science Education, 21(10), 1067-1085, https://doi.org/10.1080/095006999290192

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

Science teacher's perceptions and practicing the dimensions of scientific literacy at Ajloun educational directorate

[1] Walaa Mustafa Al-Smadi, [2] Abdullah Mohammad Khataibeh, [3] Imad Tawfiq Al-Sadi
[1] PhD student, Faculty of Education, Department of Curricula and Teaching Methods of Science, Yarmouk University, Jordan
[2,3] Professor, Faculty of Education, Department of Curricula and Teaching Methods of Science, Yarmouk University, Jordan
[1] Kulaep_hn@yahoo.com , [2] khataibeh@yu.edu.jo , [3] Imad.Sadi@yu.edu.jo

Received Date : 5/2/2020 **Accepted Date : 28/2/2020** **DOI :** https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.3

Abstract:
The study aimed to identify the level of science teachers' understanding of the dimensions of scientific culture and their practice in light of some variables in the Ajloun Education Directorate. The study sample, it reached (200) male and female teachers, chosen by the stratified random method, and the study used the survey descriptive method, where the researcher used tools to collect Albia Nate through (a test of science teachers' understanding of the dimensions of scientific culture, and their practice of identifying them), and the results showed that the relative importance ranged between (75% -51%), where science came first in the way of thinking with the highest relative importance (75%) While the interaction of science, technology and society came in the last rank with relative importance amounted to (51%), and the relative importance of the test of scientific culture as a whole (60%), as it showed a high degree of the dimensions of scientific culture, also showed a positive relationship statistically between the understanding of science teachers of the dimensions Scientific culture and their practice there, and showed no differences in the level of teacher understanding Science for the dimensions of scientific culture according to specialization, years of experience, degree, lack of differences in their practice of dimensions of scientific culture according to specialization, years of service, and the presence of differences according to the variable scientific degree in favor of the degree Bachelor's Diploma. The study recommended training science teachers during their service and increasing interest in topics that develop the understanding of science such as the philosophy of science.

Keywords: *Understanding; Science Teachers; Dimensions of Scientific Culture.*

References:

[1] 'Bydat, Dwqan. (1998). Albhth Al'lmy Mfhwmh Wadwath Wasalybh. T6, 'Man: Dar Alfkr.

[2] 'Lywh, Naryman Whsn, 'Bd Alrhmn. (2017). "Mstwa Fhm M'lmy Al'lwm Lmstwyat Althqafh Al'lmyh W'laqh Dlk Batjahathm Nhw Al'lwm". Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Jam't Alyrmwk. Erbd. Alardn.

[3] AAAS. (1993). "Benchmarks for Science Literacy: Project 2061". New York: Oxford University press.

[4] Aikenhead, S. (2006). "Science education for everyday- life: evidence- based practice". New York: Teachers College Press.

[5] American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1990). Science for all Americans. New York: Oxford University press.

[6] Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993). "Benchmarks for Science Literacy: A project 2061 Report". New York: Oxford University press.

[7] Bajbyr, 'Bdalqadr. (2003). "Mstwa Althqafh Al'elmyh Altknwlwjyh Walbd'eyh Lda Jam't Hdrmwt Ll'lwm Waltknwlwjya Wmsadr Aktsabhma". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alyrmwk. Alardn.

[8] Alblwshy, Slyman Walmqbaly, Fatmh. (2006). "Athr Altdryb 'La Tsmym Jdwl Alastqsa' Fy Tdrys Al'lwm 'La 'Mlyat Al'lm Walthsyl Lda Tlamyd Alsf Altas' Mn Alt'lym Al'am Bsltnh 'Man". Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 7(1): 43-61.

[9] Chi, C. (2005). "First_YearPre_Service Teachers in Taiwan_ Do They enter the teacher program with Satisfactory scientific literacy and attitudes Toward?". International of Journal Science Education 27(13), 1549-1570, https://doi.org/10.1080/09585190500186401

[10] Deng, Z. (2007). "Scientific Literacy as an Issue of Curriculum Inquiry". Promoting Scientific Literacy: Science Education Research in Transaction Proceedings of the Linnaeus Tercentenary Symposium held at Uppsala University, Uppsala, Sweden, 21-25 March 2007.

[11] Abw Dhb, Eyman. (2004). "Brnamj Ethra'ey Fy Al'lwm Almbsth Wathrh 'La Tnmyh B'd 'Nasr Althqafh Al'lmyh Walmharat Alajtma'yh Lda Tlamyd Alhlqh Alabtda'yh". Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Klyt Al'elwm Altrbwyh. Jam't Jnwb Alwady, Msr.

[12] Dlwl, Ayad. (2013). "Mstwa Fhm M'elmy Al'lwm Ltby'eh Al'elm Walastqsa' Al'lmy Wfq M'ayyr Nsta Bghzh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Aljam'h Alaslamyh. Ghzh.

[13] Alhjry, Hsn. (2006). "Mstwa Fhm M'elmy Al'elwm Ltby't Al'lm W'laqth Bmmarsathm Alsfyh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alsltan Qabws. Sltnt Oman.

[14] Khtaybh, 'Bd Allh. (2008). T'lym Al'lwm Lljmy'. T2. 'Man: Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy' Waltba'h.

[15] Lederman, G. (1992). "Students and teacher's conceptions of the nature of science: A re-assessment". School Science and Mathematics, 86, 91-99.

[16] Mclean, J. (1999). "Incorporating the use of Concept Maps and diagrams is student's formal lab report writing". Master thesis, Montma State University, USA.

[17] Murcia, K. (2006). "Scientific Literacy for Sustainability". PhD Thesis, Murdoch University, Australia.

[18] Alnmr, Mdht (1997). "Flsft Wmttlbat A'dad M'lm Al'elwm Llqrn Alhady Wal'shrwn". Alm'tmr Al'lmy Alawl, Almjld Alawl, Alesskndryh.

[19] Nshwan, Y'qwb Hsyn. (2001). Aljdyd Fy T'lym Al'lwm. 'Man: Dar Al'rqan.

[20] Alqdah, Mhmd. (2016). "Mstwa Fhm Tby't Al'lm Wfq M'ayyr (Nsta) Lda M'lmy Al'lwm Fy Alardn Fy Dw' B'd Almtghyrat". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Al Albyt. Almfrq, Alardn.

[21] Alrhyly Wslwm Amynh (2017). "Mas Alkhal Al'lmy Fy Madh Alfyzya'". Ebda'at Trbwyh: 1(1): 127-133.

[22] Rwaqh, Ghazy Waltmymy, Rna. (2017). "Tby't Al'lm Walastqsa' Al'lmy Lda M'lmy 'Lwm Almrhlh Alasasyh Al'lya W'laqthma Bmstwa Alfhm Al'lmy Llqdaya Aljdlyh Walatjahat Al'lmyh". Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Klyt Altrbyh. Jam't Alyrmwk. Erbd, Alardn.

[23] Alrwys, 'Bd Al'zyz (2008). "Alnzryh Albna'yh Wt'lym Alryadyat. Tswr Mqtrh Mqdm Ala Alndwh Al'lmyh 'Lm Alnfs Wqdaya Altnmyh Alfrdyh Walmjtm'yh". Alryad. Klyt Altrbyh. Jam't Almlk S'wd.

[24] Alshhrany, 'Amr Wals'yd, S'yd. (1997). Tdrys Al'lwm Fy Al'lwm Al'am. Alryad: Jam't Almlk S'wd.

[25] Alshhrany, 'Amr. (2000). "Mstwa Althqafh Al'elmyh Lda Tlab Almstwyyn Alawl Walrab'e Mn Altkhssat Al'elmyh Bklyh Altrbyh Babha Wdwr Brnamj Ala'edad Fy Tnmyth". Mjlt Rsalh Alkhlyj: (75): 39-25.

[26] Alshmry, 'Bd Allh. (2014). "Dwr Mnahj Al'lwm Fy Tnmyh Almfahym Al'lmyh Wmharat Alastqsa' Al'lmy Lda Tlamyd Alsfwf Al'lya Balmrhlh Alabtda'yh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alqsym. Als'wdyh.

[27] Slah, Mndr. (2000). "Mstwa Aljanb Alm'erfy Llthqafh Al'lmyh Lda Tlbh Alsf Alawl Althanwy Fy Dw' Mtghyrat T'lymyh T'lmyh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alyrmwk. Alardn.

[28] Slym, Mhmd. (1998). "Adwa' 'La Ttwyr Mnahj Al'lwm Llt'lym Al'am Fy Aldwl Al'erbyh". Mjlt Altrbyh Al'lmyh: 1(2): 121-145.

[29] Alz'by, Tlal. (2008). "Mstwa Althqafh Al'lmyh Lda M'lmy Alfyzya' Fy Almrhlh Althanwyh W'laqth Bmstwa Althqafh Al'lmyh Walatjahat Nhw Al'lm Lda Tlbthm". Almjlh Alardnyh Ll'lwm Alttbyqyh: 11(1): 103 – 116.

[30] Alz'by, Tlal. (2010). "Athr Astkhdam Brnamj Astqsa'y Qa'm 'La Alnshat Alastqsa'y Fy Althsyl Almbashr Walm'jl Wtnmyh Mharat Altfkyr Al'lmy Walatjahat Al'lmyh Wfhm Tby't Al'lm Lda Talbat Tkhss M'lm Sf Fy Jam't Alhsyn Bn Tlal". Mjlt Aldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 4(1): 16 – 41.

[31] Zytwn, 'Aysh. (2008). Asalyb Tdrys Al'lwm. 'Man: Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy'.

[32] Zytwn, 'Aysh. (2010). Alatjahat Al'ealmyh Alm'easrh Fy Mnahj Al'lwm Wtdrysha. 'Man: Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy'.

[33] Wilson, M. (1999). "Using words about thinking: Content analysis of chemistry teacher's Classroom talk". International Journal of Science Education, 21(10), 1067-1085, https://doi.org/10.1080/095006999290192.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)
www.refaad.com

و اقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والاتجاه نحوها

ساميه فاضل الغامدي
باحثة دكتوراه تقنيات التعليم- جامعة الملك عبدالعزيز بجدة- المملكة العربية السعودية
samia.alghamdi@gmail.com

لينا أحمد الفراني
أستاذ مساعد تقنيات التعليم- جامعة الملك عبدالعزيز بجدة- المملكة العربية السعودية

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٢/٥ **تاريخ قبول البحث:** ٢٠٢٠/٣/٢٠ **DOI:** https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.4

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام معلمات التربية الخاصة للتطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها من وجهة نظر المعلمات في معهد النور بمحافظة جدة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧) معلمة من معلمات معهد النور بمحافظة جدة تم اختيارهن الطريقة القصدية من مجتمع الدراسة، وتم تصميم استبانة كأداة لجمع المعلومات مكونة من (٤٠) فقرة موزعة على أربعة محاور وقد أظهرت نتائج الدراسة أن محور أهمية استخدام التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي حصل على درجة (موافق بشدة) من قبل معلمات التربية الخاصة، وحصل محور معوقات استخدام التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي، وكذلك محور الاتجاه نحو استخدام التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي على درجة (موافق)، بينما حصل محور مستوى المعرفة والمهارة المرتبطة باستخدام التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي على درجة (محايد).

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة؛ التطبيقات التعليمية؛ الذكاء الاصطناعي.

المقدمة:

يشهد العالم ثورة معرفية كبيرة وتسارع تقني هائل نحو الارتقاء بالتعليم ، والاتجاه من الجمود والتقليد للمرونة والأصالة، فقد أصبح لزاماً على الأنظمة الدفع بقوة نحو الأخذ بعين الاعتبار النهوض بجميع مكوناتها وفي مقدمتها المعلم، وذلك انطلاقًا من كون المعلم ركيزة فيها وأهم مدخلاتها والمشرف على مخرجاتها، وكذلك لدوره الرئيس في تغيير الحال إلى واقع أفضل .

قد أضحى التطوير في تطبيقات التعليم هو الأساس في إستراتيجيات الارتقاء بعملياته لأقصى درجات الفاعلية والمرونة لمساندة الطالب في التعلم الفردي، بحيث يتاح له التقدم وفقاً لإمكانياته واحتياجاته الخاصة (النجار، ٢٠١٢، ٢).

ويعتد بالذكاء الاصطناعي (AI) Artificial Intelligence لتعلم رقمي تفاعلي والذي يرمي إلى فهم طبيعة الذكاء الإنساني، وذلك بإنتاج تطبيقات محوسبة تحاكي سلوك الإنسان الذكي، سواء بحل المسائل أو اتخاذ قرار ما، و حل المشكلات والتدريب على حلها . (ido& ruth, 2016, 584)

هذا ويغزو الذكاء الاصطناعي ساحة النظام المحوسب للتعلم ليتطور بواقع ملموس يمكن قياسه وذلك من خلال تقديم تقنيات ودمج وسائط (عبد الرازق ومهدي، ٢٠١٢، ٢٤٩).

كما يوجد العديد من الاستخدامات المفيدة للذكاء الاصطناعي والتي تغطي مجالات واسعة، وأحد أهم تلك المجالات، وربما أقلها بحثاً هو التعليم، وخاصة للأطفال، ومن أمثلتها : التعلم الفردي، والتفاعل اللغوي البصري مع الأطفال، وفهم مراحل تعلم الطفل، و المدرسية الرقمية .(سعد الله وشتوح، ٢٠١٩، ١٣٢).

وقد بينت نتائج الدراسات السابقة التأثير الإيجابي لتوظيف التطبيقات للذكاء الاصطناعي في تعليم الطلاب ،ومن هذه الدراسات دراسة أوشانا فرناندیز وآخرين (Ocaña-Fernandez et al, 2019)، ودراسة أولاف (Olaf, et al, 2019)، ودراسة بنج مو (Ping Mu, 2019)، ودراسة أبو حسنين (Abu Hasanein, 2018)، مونيكا وآخرين (Monica, et. al, 2018) ، وبابرا وآخرين (Barbara, et. al, 2018) ، بوحصوان وآخرين (Po-hsuan, et al, 2018).

كما أن دخول الذكاء الاصطناعي للمدارس، ذو فائدة لتلاميذ الفئة الخاصة، إذ أسهمت تكنولوجيا التعليم بـ(٨٠٪)بتعلمهم ، وأزالت حواجز حالت دون استقلالهم(Barrett & at all, 2019) .

وكذلك يؤكد السيد (٢٠١٤، ٣٥١) أن التقنيات الحديثة ومنها تطبيقات الذكاء الاصطناعي قد وفرت لذوي الإعاقة البصرية في المجال التعليمي ما كان خيالًا في الماضي، حيث مكنتهم من استخدام الحواسيب والأجهزة اللوحية والهواتف الذكية بواسطة برامج قارئات الشاشة وأجهزة التكبير، والتي بدورها جعلتهم قادرين على استخدام البريد الإلكتروني، وتصفح مواقع الإنترنت ، وقراءة الكتب الإلكترونية، والاستماع إلى مقاطع الفيديو والصوت، والمشاركة في مواقع التواصل الاجتماعي، وغيرها الكثير باستقلالية تامة.

ويرى جاد الله (٢٠١٩، ٣) تزايد الأهمية لاستخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ، و أضحت تلعب دورًا بارزًا في التدريس للطلاب، وخاصة فئة المعاقين بصرياً إذ تساعدهم على تمكينهم الاجتماعي وترفع من قدراتهم ومهاراتهم الحياتية .

وتوجد دراسات تحدثت عن إيجابية تأثير التقنية على تعليم طلاب مكفوفين كدراسة ماكلولين و كامي-هنان (McLaughlin, R.; Kamei-Hannan, C., 2018) والتي استخدمت جهاز "IPAD" في تعليم طلاب مكفوفين مهارات القراءة، ودراسة بيل وروزنبلوم (Beal and Rosenblum, 2018) والتي وظفت تطبيقا لجهاز لوحي "IPad" لمساعدة الطلاب المكفوفين بحل المشكلات الرياضية، ، ودراسة جو (Jo, 2015) مستخدمة الطابعة ذات الثلاثة أبعاد لطباعة خرائط تاريخ، ودراسة لاهاف وآخرين (Lahav Et Al, 2015) تدرب المكفوفين للتنقل على بيئة افتراضية.

وبناء على هذه الدراسات وغيرها أصبح من الضروري على معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية دمج التقنيات الحديثة واعتبارها عنصرا رئيسا في كافة مراحل تدريسهم.

وتسعى هذه الدراسة للبحث في واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في معهد النور للكفيفات بجدة ومعوقات استخدامهن لها من وجهة نظرهن ، واتجاههن نحوها.

مشكلة الدراسة:

إن دخول ثورة تقنيات الذكاء الاصطناعي لمجال التعليم يعتبر تغييرًا كبيرًا في الأدوار التي يقوم بها كلا من المتعلم والمعلم والعاملين في وزارة التعليم. ولا يمكن لأي شخص أن ينكر مساهمة الذكاء الاصطناعي في دفع عجلة التعليم للتقدم، وهذا الدور من المأمول أن يتسارع في النمو والتطور بشكل كبير، ولذا يجب مواكبة هذا التسارع المضطرد والعمل على استثمار تقنياته وتوظيفها التوظيف الأمثل من أجل تعليم أبنائنا وصلاح أوطاننا.

ويعدّ موضوع تطبيقات الذكاء الاصطناعي واستخداماتها العامة وفي مجال التعليم بشكل خاص من الموضوعات الحديثة التي تعدّ مجالا خصبا للدراسة والبحث، ونظراً لحداثة هذه التطبيقات والتي تمتاز بإمكانياتها الكبيرة والمتعددة عبر تطبيقاتها المختلفة، وعلى الرغم من أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي بتطبيقاته التعليمية المختلفة والمميزات التي يتمتع بها؛ إلا أن استخدامه من في بعض المؤسسات التعليمية لا يزال محدوداً، ولا يمكن لأحد إنكار أنه ما زال أمامنا الكثير من الوقت لكي توظف التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي في حياة المتعلمين بشكل طبيعي، ولا زال هناك بعض المعيقات التي تعترض تطبيقها، والتي تتطلب من وزارة التعليم تحسينها وتطويرها وفق رؤية ٢٠٣٠.

وبالرغم من الدور المهم لتقنيات الذكاء الاصطناعي بتحسين الأداء للتلاميذ، وملائمته لجميع الفئات عامةً ولفئة التربية الخاصة خاصةً، استطاعت الدعم بإمكانات هائلة لهم، كما أشارت نتائج دراسة جاد الله (٢٠١٩) ودراسة أويرا (OIRA, 2018) ودراسة طلبة (٢٠١٨) عن دور التقنيات للمعاق بصريا لدعم تعلمهم إلا أن القصور موجود في الأبحاث المتعلقة بتوظيف الذكاء الاصطناعي لهذه الفئة، لذلك نسعى في هذه الدراسة لمعرفة واقع الاستخدام عند معاهد النور للكفيفات للتطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي .

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بسؤال رئيس هو:

ما و اقع استخدام معلمات معاهد النورللتطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها؟

متفرعة منه الأسئلة الآتية :

١. ما مستوى معرفة ومهارة معلمات معاهد النور باستخدامات التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي؟
٢. ما أهمية استخدام معلمات معاهد النور للتطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي؟
٣. ما معوقات استخدام معلمات معاهد النور للتطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي؟
٤. ما اتجاه معلمات معاهد النور لاستخدام التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي؟

٥. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) لواقع استخدامات معلمات معاهد النور للذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها يعزى لاستخدامهن من وجهة نظرهن؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد مستوى استخدام معلمات معاهد النور للتطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي .
٢. معرفة استخدامات معلمات معاهد النور للتطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي
٣. معرفة معوقات الاستخدام للتطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي عند معلمات معاهد النور .
٤. معرفة الاتجاه للتطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي عند معلمات معاهد النور
٥. تحديد الفروق في استخدامات معلمات التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي تعزى للاستخدام من وجهة نظرهن.

أهمية الدراسة:

١. تقدم هذه الدراسة بيان بمعوقات استخدام التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي لتكون بمثابة الأساس الذي يبنى عليه استراتيجيات تحسين خدمات التعلم الذكي، وتوجيه أنظار المهتمين بالعملية التعليمية وأصحاب القرار لمحاولة تذليل تلك المعوقات أمام سبل توظيف الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في العملية التعليمية.
٢. توجيه اهتمام المختصين والخبراء وصناع القرار في وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة تبني استخدام التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي ضمن مخططاتها، الأمر الذي يسهم في تطوير استراتيجيات التدريس المستخدمة في المدارس بشكل عام.
٣. نظرا لقلة الدراسات العربية المتعلقة بهذا الموضوع فالمأمول أن تسهم هذه الدراسة في توفير البيانات المهمة في هذا المجال وتكون نواة لبحوث أخرى.
٤. قد تفيد أداة البحث الحالي باحثين آخرين على إجراء دراسات تتكامل مع نتائج البحث الحالي.

حدود الدراسة:

الدراسة مقصورة على تقديرات العينة من معلمات معاهد النور بمحافظة جدة لواقع استخداماتهن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها خلال العام ٢٠١٩/٢٠٢٠

المصطلحات:

التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي: تعرف إجرائياً بأنها : " استخدام أجهزة أو برامج أو آلات أو أنظمة قادرة على محاكاة الذكاء البشري للقيام بعمليات ومهام محددة (مثل برامج المحادثة الفورية والروبوتات)".

التربية الخاصة: تعرف إجرائياً بأنها : " البرنامج الذي يهيئ فرص متكافئة للطالبات بمعهد النور بجدة باختلاف مستوياتهم البدنية والعقلية ، ليضمن لهم تطوراً معرفيًا ومحققاً للأهداف التعليمية، والإنسانية وفق احتياجهن ".

الاعاقة البصرية: تعرف إجرائياً بأنها: "ضعف البصر أو فقد كلي يعيق القراءة العادية ".

الاتجاهات: تعرف إجرائياً : " اتساق استجابات القبول أو الرفض لدى معلمات معاهد النور بمحافظة جدة نحو تطبيقات تعليمية للذكاء الاصطناعي ".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الذكاء الاصطناعي:

منذ ظهور مصطلح الذكاء الاصطناعي لأول مرة في مؤتمر Dartmouth عام ١٩٥٦م ظهرت عدة تعريفات تناولت هذا المصطلح ويمكن تصنيفها إلى أربع تصنيفات ، حيث هناك من يرى أنها آلات تفكر مثل الإنسان ، ومنهم من يرى أنها تعمل مثل الإنسان ، ويعرفها البعض أنها آلات تفكر بعقلانية ، وآخرين يعرفونها بأنها آلات تعمل بعقلانية .

ويعرفه لطفي (٢٠١٨) بأنه: "أحد فروع علوم الحاسوب، الذي يهتم بطرق ووسائل خلق وتصميم أجهزة وآلات ذكية تستطيع التفكير والتصرف مثل البشر والقيام بمهام متعددة تتطلب ذكاءً مثل التعلم، التخطيط، تمييز الكلام، التعرف على الوجه، حل المشاكل، الإدراك، والتفكير العقلي والمنطقي".

وعرفه عزمي (٢٠١٤، ٣٨) بأنه: "قدرة نظام معين على تحليل بيانات خارجية واستنباط قواعد معرفية جديدة منها، وتكييف هذه القواعد واستخدامها لتحقيق أهداف ومهام جديدة".

كما عرفه أبو شمالة (٢٠١٣، ٣٤) بأنه "علم يبحث في محاكاة الحاسوب للذكاء البشري، ومحاكاة خبرة المتخصصين في جميع المجالات، وتطوير البرامج لحل المشكلات بمعالجة البيانات والمعلومات بطرق غير خوارزمية".

كما يعرفه (Kaplan and Haenlein, 2019,17) بأنه قدرة النظام على تفسير البيانات الخارجية بشكل صحيح ، والتعلم من هذه البيانات ، واستخدام تلك الدروس لتحقيق اهداف ومهام محددة من خلال التكيف المرن.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

يحاول الذكاء الاصطناعي استنتاج أفضل الحلول من محاولة الإنسان حل مشكلاتٍ جديدة تصادفه في حياته اليومية، وفيما يلي بعضاً من أذكى تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي ذكرها الكحلوت والمقيد (٢٠١٧) ما يلي:

- الروبوت صوفيا: أول روبوت في العالم يصبح مواطنًا شرعيًا لديها الجنسية السعودية. وتتمتّع بصفات كالبشر ، فهي يمكنها أن تعبر عن مشاعرها، كما أن لديها حس فكاهة، بالإضافة إلى تصميمها الكلاسيكي فهي تملك أنفًا نحيلًا وابتسامة رائعة وعينين معبّرتين بشدةٍ يتغير لونهما مع الضوء.
- السيارات القيادة الذاتية: Tesla واحدة من أوائل العلامات التجارية للسيارات التي أطلقت مركبة تقاد ذاتيًا، تقود نفسها بدون سائق، والتي يتم إرشادها بتقنيات ذكاء اصطناعي، وتقوم شركات أودي وكاديلاك وفولفو حالياً بتطوير طرازهم الخاص.
- الطبيب الخارق: قادر لإنقاذ حياة البشر، إذ بإمكان الأطباء تشخيص أمراض خطيرة قبل فوات الأوان، من خلال الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي العميق، حيث يحلل الصور والوجوه لتشخيص أيّة علامات مبكّرة محتملة باستخدام الأشعة السينية.
- ترشيد الطاقة: حيث يوجد حاليا منازل مزوّدة بتحكّم ذو ذكاء اصطناعي قادرة على خفض استهلاك الطاقة من خلال التحكم بالمقابس الذكية وأجهزة استشعار الإضاءة الآلية .
- أمن المنزل: بخوارزميات تعرف ملامح الوجه، المنزل بنظام الذكاء الاصطناعي يقوم بإنشاء فهرسٍ للأفراد الّذين يعيشون فيه، وأيضًا المعروفين من خلال اتصالاتك والزيارات المنزلية، ليساعده على التميز بين أفراد الأسرة والضيوف والزوار، من خلال هذه التقنية سيكون هناك تقليص كبير لمحاولات السرقة والدخول للمنزل، ومع هذه الأنظمة الأمنية بالإضافة إلى كاشفات الحركة وأجهزة الاستشعار والكاميرات الأمنية سيكون من السهل تقييم الاختراق المحتمل بل وحتّى طلب خدمة الطوارئ.
- الحياة على كواكب أخرى: حيث قامت وكالة ناسا أيضًا باستخدام تقنيات ذكية للبحث عن حياة على كواكب أخرى، وتتمكن الأجهزة التي يرسلونها والمعروفة باسم Rovers من استكشاف تضاريس ومكونات كوكب المريخ بتفاصيلٍ ودّقةٍ أكبر.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

توفر الطبيعة الرقمية والديناميكية للذكاء الاصطناعي مجالا مختلفا لا يمكن العثور عليه في البيئة التقليدية النمطية للمدرسة في وقتنا الحالي. فتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم ستمكن من اكتشاف حدود تعلم جديدة وتسرّع إنشاء تقنيات مبتكرة. ومن بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم التي ذكرها سعد الله وشتوح (٢٠١٩، ١٣٦-١٣٨) نجد:

- المحتوى الذكي: قامت شركات بإنشاء "محتوى ذكي" بتحويل الكتاب الورقي إلى كتب ذكية متصلة بغايات التعليم، إذ تستخدم تقنيات قائمة على الذكاء الاصطناعي لنشرها ، وتتضمن ملخصات الفصول واختبارات الممارسة الصحيحة والاختيارات المتعددة. كما تقوم شركات أخرى أيضا بإنشاء منصات محتوى ذكية متكاملة مع دمج المحتوى بتمارين الممارسة والتقييم مثل برنامج Netex Learning الذي يتيح للمعلمين تصميم مناهج رقمية ودمجها مع وسائط الصوت والصورة، و التقييم الذاتي.
- أنظمة التعليم الذكية (intelligent tutoring systems): المعروفة اختصارا ب ITS وهي أنظمة كمبيوتر مصممة لدعم وتحسين الأداء التعليمي، بتوفير دروس فورية دون تدخل من مدرس بشري، مستخدمة عدد من تقنيات الحوسبة والذكاء الاصطناعي.
- تقنيات الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزز(AR): تقنية (VR) هي محاكاة لخوض تجارب مختلفة كالمشاركة في مباراة لكرة القدم أو زيارة أماكن معينة وهو جالس في منزله. ويمكن للمستخدم أن يكون جزءا منها، كما يمكنه التنقل داخلها، والتفاعل أيضا من خلال أجهزة خاصة تساعده في الاندماج بشكل كلي، وهي في الغالب عبارة عن نظارات للواقع الافتراضي أو وحدات تحكم مع استشعار للحركة. أما تقنية (AR) فهي تختلف إذ تنقل المشاهد بعرض ثنائي أو ثلاثي الأبعاد في محيط المستخدم، وبذلك يتم دمج هذه المشاهد أمامه، لخلق واقع عرض مركب.

أهداف استخدامات تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

زادت الاستخدامات بالانتشار في عدد من القطاعات، ومن ذلك التعليم، بهدف أن تصل لأفضل تجربة للتعلم، ومن أبرز أهداف استخداماتها ما عدده النجار (٢٠١٢، ٣٥) :

- الدرجات: وفرت بعض الشركات البرامج يتم من خلالها إجراء التدريبات والاختبارات، وتحديد الدرجات، وتصحيح الإجابات، وإعلام الطلاب بأدائهم في تلك الاختبارات.

- التخصصية: وفقًا لأداء ومهارات كل طالب بعض الشركات وفرت نظام مخصص بتقييم أداء ومهارات الطلاب، وبناءً على أداء كل طالب ونقاط القوة ونقاط الضعف، يتم تحديد الدروس المناسبة بهدف تعزيز نقاط قوته والقضاء على نقاط ضعفه فيما يخص المنهج الدراسي. لمساعدة المعلمين في تحديد مستوى طلابهم بدقة ومعرفة ما يحتاجه كل طالب من المنهج حتى يمكنه زيادة معدلات نجاحه.
- جودة المناهج والتدريس: يستطيع الذكاء الاصطناعي تعيين الفجوات من خلال أداء الطلاب في الاختبارات والتدريبات. فمثلا، إذا قام عدد من الطلاب بحل سؤال بشكلٍ خاطئ فإن تقنية الذكاء الاصطناعي تستطيع اكتشاف السبب وراء عدم تمكن الطلاب من الإجابة، مما يساعد المعلمين في شرح أجزاء محددة من المنهج والتركيز عليها بشكلٍ أفضل.
- التدريب: وذلك في بناء مواقع وبرامج تدريب ذكية تستطيع قياس وتحديد أساليب وطرق تعلم الطلبة، وتقييم ما يمتلكونه من معرفة ثم تقديم تدريبات مخصصة وفق تقييمه.
- التعلم التكيفي: إحراز تقدمّات ملحوظة من خلال تعليم الطلاب بشكل فردي، كما يتم التعديل للمناهج ، وتقديم تقرير تفصيلي للمعلم عن المواد .
- التقييم الفوري للطلاب: تقوم برامج التعلم بتقييم مهارات الطلاب بشكلٍ فوري ليساعد على تطور أدائهم الدراسي.
- التعلم عن بعد: تقدم فرصًا لتقديم الاختبار عن بُعد مع فرض أنظمة رقابية لمراقبة الطالب، والتحقق من عدم الغش، فهي طريقة يتم بها التحقق من مصداقية ودقة الاختبار.
- مساعدة طلاب الاحتياجات الخاصة: إذ تلبي احتياجاتهم وتحفيزهم على التأقلم مع الأجواء التعليمية، وزيادة مهاراتهم واستيعاب المواد الدراسية.

عيوب الذكاء الاصطناعي في التعليم:

من أبرز العيوب التي قد نجنيها من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم كما حددها عزمي (٢٠١٤، ٢٤١) ما يلي:

- ارتفاع تكلفة تنفيذ العديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- من المتوقع ارتفاع نسبة البطالة بين صفوف الهيئات التدريسية.
- احتمالية حدوث الاختراقات والنسخ الذاتي للفيروسات التي قد تغزو الروبوتات.
- غياب التفاعل الاجتماعي من خلال خلو الأجواء الصفية من روح التعاون والتآلف التي يقدمها المعلم للطالب.
- انعدام الرغبة في التعلم والشعور بالملل من جهة الطلبة من خلال تعاملهم الدائم مع الآلة.
- صعوبة التعامل مع الروبوتات في غالب الأحيان.
- الأثار السلبية على السلوك البشري نتيجة تعامله الدائم مع الآلات.

مستقبل الذكاء الاصطناعي في التعليم:

اقترح (Woolf, 2013) مجموعة من التحديات الكبيرة التي ينبغي أن يعمل الذكاء الاصطناعي على معالجتها، بما في ذلك:

- معلمٌ افتراضي لكل متعلم: حيث يكون هناك دعمٌ كلي يجمع بين نمذجة المستخدم والمحاكاة الاجتماعية وتمثيل المعرفة.
- مواكبة مهارات القرن الحادي والعشرين: مساعدة المتعلمين في التوجيه والتقييم الذاتي والعمل الجماعي وما إلى ذلك.
- تحليل بيانات التفاعل: تجميع كميات هائلة من البيانات حول التعلم الفردي والسياقات الاجتماعية وسياقات التعلم والاهتمامات الشخصية.
- توفير الفرص للفصول الدراسية العالمية: زيادة الترابط وسهولة الوصول إلى الفصول الدراسية في جميع أنحاء العالم.
- تقنيات مدى الحياة: أخذ التعلم خارج الفصل الدراسي والدخول إلى حياة المتعلم خارج المدرسة.

وبالاطلاع على عدد من الدراسات السابقة عن الذكاء الاصطناعي **مثل:**

- **دراسة أوشانا فرنانديزوآخرين (Ocaña-Fernandez et al, 2019)** والتي هدفت إلى التعرف على الذكاء الاصطناعي وانعكاساته في التعليم العالي، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي منهج للدراسة، واستخدم الباحثين الاستبيان كأداة للدراسة، واستنتج الباحثون أن الأشكال المستندة إلى الذكاء الاصطناعي تؤدي إلى تحسن كبير في التعليم لكافة المستويات التعليمية، مع تحسين نوعي غير مسبوق، مع تزويد الطلاب بتخصص دقيق لتعلمهم وفقًا لمتطلباتهم، كما أنهم تمكّنوا من دمج الأشكال المختلفة للتفاعل البشري مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويرى الباحثون أن التحدي الأكبر الذي تواجهه الجامعة في الألفية الجديدة يكمن في الحاجة الماسة إلى تخطيط المهارات الرقمية وتصميمها وتطويرها وتنفيذها من أجل تدريب مهنيين أفضل قادرين على فهم البيئة التكنولوجية وتطويرها وفقًا لاحتياجاتهم، فضلاً عن تطبيق لغة رقمية تدعمها برامج الذكاء الاصطناعي.

- **دراسة أبو حسنين (Abu Hasanein, 2018)** وهدفت الدراسة إلى تصميم مدرس خصوصي ذكي باستخدام أداة (ITSB) **لتطوير** عملية تدريس مساق مهارات الحاسوب وهو مساق مقر كمتطلب جامعة يدرسه طلاب جامعة الإسراء على عينات مختلفة من الطلاب، واستخدم الباحث المهج التجريبي كمنهج دراسة، كما استخدم الباحث الاختبار كأداة للدراسة، وبعد الانتهاء من دراسة المساق تم عمل تقيم خاص بالطلاب وتقيم خاص بالمحاضرين الذين درسوا المساق واستخدموا النظام في عملية التدريس، ووصلنا الي مجموعة من النتائج والتوصيات تؤكد ان استخدام المدرس الخصوصي الذكي مهم حدا في تطوير العملية التعليمة وله نتائج إيجابية على صعيد تحسين مستوى الطالب العلمي.
- **دراسة الكحلوت والمقيد (٢٠١٧)** وهدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في الجامعات الفلسطينية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، كما استخدمت الاستبيان كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) خبير من خبراء التربية وأنظمة المعلومات الحاسوبية في كليتي التربية وأنظمة المعلومات الحاسوبية بجامعة القدس المفتوحة وجامعة الأزهر والجامعة الإسلامية بغزة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تراوح البنود المتعلقة بتدرج الأبنية و الأجهزة والمعدات بنسبة (٨٤٪) وركزت المطالب على توفر قاعات دراسية تحتوي على الأجهزة اللازمة لاستخدام تطبيقات التعلم الذكي، أما متطلبات البرامج والتقنيات تراوحت بنسبة(٨٥٪) وركزت المطالب على توفير برامج الاستجابة التفاعلية، أما بالنسبة للمتطلبات الكادر البشري والتنظيمي فتراوحت بنسبة (٨٨٪) وركزت المطالب على توفر عضو هيئة تدريس قادر على استخدام تقنيات وتطبيقات التعلم الذكي، وبالنسبة لمتطلبات المنهاج فتراوحت بنسبة (٩٦٪) وركزت على تنوع أساليب التقويم.
- **دراسة آل سعود (٢٠١٦)** وهدفت الدراسة إلى التعريف بمفهوم الذكاء الاصطناعي، ونشأته وظهوره، والفرق بينه وبين الذكاء الإنساني، إضافة إلى مجالاته، وميادينه، ومميزاته، وأهمية الذكاء الاصطناعي بشكل عام، وفي التعليم بشكل خاص، ولاسيما دوره في تطور استراتيجيات ونماذج التدريس، مع التركيز على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مناهج وتعليم الدراسات الاجتماعية. علاوة على التطبيقات التقنية التي تخدم الذكاء الاصطناعي، والتحديات التي تواجه استخداماته. مصحوبة بعرض للدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الاصطناعي مع التعليق عليها، ودراسات مقترحة في مجال الدراسات الاجتماعية.
- **دراسة عزمي (٢٠١٤)** والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال استخدام اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي في مفاهيم حل مشكلات صيانة شبكات الحاسب، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لحل هذه المشكلات. طبقت أدوات الدراسة على عينة من ٣٠ طالبا من الفرقة الثالثة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بقنا. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية قبليا وبعديا في درجات القياس البعدي لكل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، وكان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية، مما يدّل على فاعلية استخدام بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الذكاء الاصطناعي في زيادة تحصيل المفاهيم في حل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية.
- **دراسة أبو شمالة (٢٠١٣)** وهدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي في مبحث تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الحادي عشر بغزة، ولتحقيق هذا الهدف تم تحليل محتوى وحدة أنظمة العد والترميز، لتحديد المهارات الاستدلالية والمفاهيم التكنولوجية المتضمنة فيها، ثم تم بناء اختبار التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي كأدوات للدراسة، واستخدم المنهج التجريبي للتحقق من صحة الفروض، وتكونت عينة الدراسة من (٩٥) طالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طالبات المجموعتين الضابط والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي والاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد على فاعلية البرنامج القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي.
- **دراسة الجيار (٢٠١٣)** والتي هدفت إلى التعرف على توظيف الذكاء الاصطناعي لبناء مواقع الإنترنت التعليمية كمدخل لتطوير التعليم الجامعي الإلكتروني عن بعد، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحليل واقع منظومة التعليم الإلكتروني عن بُعد، وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة قسم تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية بجامعة عين شمس، وعينة عمدية من أعضاء هيئة التدريس بقسم تكنولوجيا التعليم كلية التربية جامعة عين شمس، وعينة عمدية من القائمين على منظومة التعليم الإلكتروني بجامعة عين شمس، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة موجهة لطلاب تكنولوجيا التعليم، واستبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس بقسم تكنولوجيا التعليم، واستبانة موجهة للقائمين على منظومة التعليم الإلكتروني بجامعة عين شمس، وقائمة معايير الجودة لنظم التعليم الإلكتروني الذكية عبر الإنترنت، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد أهم الأدوات المستخدمة ببيئة نظم التعليم الإلكتروني الذكية عبر الإنترنت، وبناء قائمة معايير الجودة لتصميم وتقويم نظم التعليم

الإلكتروني الذكية، واقتراح نموذج تصميم تعليمي وتقني لنظم التعليم الإلكتروني الذكية عبر الإنترنت، وضع تصور مقترح لتطوير التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت بجامعة عين شمس.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت توظيف التكنولوجيا في تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية:

- **دراسة جاد الله (٢٠١٩)** والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على تطبيقات جوجل التعليمية في تنمية مهارات التعلم الإلكتروني لدى المعلمين ذوي الإعاقة البصرية في مدرسة النور والأمل الثانوية المشتركة للمكفوفين في قطاع غزة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي في تحديد قائمة مهارات التعلم الإلكتروني المراد تنميتها لدى المعلمين ذوي الإعاقة البصرية، وبناء البرنامج التدريبي وفق نموذج (VIVID) للتصميم التعليمي. كما اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، وبلغ عدد عينة الدراسة (١١) معلمًا، وقام الباحث باستخدام ببطاقة ملاحظة كأداة للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين ذوي الإعاقة البصرية في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة المتعلقة بمهارات التعلم الإلكتروني لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج اتصاف البرنامج التدريبي بالفاعلية في تنمية مهارات التعلم الإلكتروني لدى المعلمين ذوي الإعاقة البصرية.
- **دراسة العتوم وآخرين (٢٠١٨)** وهدفت الدراسة إلى الكشف عن دور التقنيات المساندة الخاصة بالمكفوفين في تمكينهم الاجتماعي. واستخدم الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٤) مكفوفًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مدرسة الأسقفية الكاثوليكية في مدينة إربد ونادي الشعلة في عمان، وتمثلت أدوات الدراسة باستبانة استخدمت لتقدير تمكينهم الاجتماعي، وأظهرت النتائج وجود دور هام لمختلف التقنيات المساندة التي يستخدمها المكفوفين سواء الأجهزة الناطقة، أو الأدوات التعليمية والألعاب، وأدوات التوجيه والتنقل والأدوات المنزلية في تمكينهم الاجتماعي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعود للجنس والعمر والمستوى التعليمي للمكفوفين، وأوصى الباحثون بالعمل على تأهيل معلمي ومعلمات المكفوفين باستخدام التقنيات المساندة، وتدريب طلابهم عليها وتزويدهم بها بغض النظر عن مناطقهم.
- **دراسة شحاته (٢٠١٨)** وهدفت إلى التعرف على طبيعة استخدام ذوي الإعاقة البصرية للتقنيات المساعدة في الجامعة الإسلامية بغزة، وكذلك دراسة أثر استخدام التقنيات المساعدة على شعور الطلاب المكفوفين بالثقة بالنفس وتحقيق استقلالية أكبر لديهم وتحسن مستواهم التعليمي. وقد استخدم الباحث في إجراء الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ودراسة الحالة، واستخدم أداتين لجمع البيانات الأولية، وهما: المقابلات الشخصية؛ حيث أجريت مع العاملين في مركز التقنيات المساعدة، كما تم إجراء مجموعة بؤرية مع عدد من الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة البصرية بالجامعة الإسلامية. والأداة الثانية هي الاستبانة؛ وقد وزعت الاستبانة على (٧٠١) أشخاص، وأظهرت النتائج أن استخدام التقنيات المساعدة له أثر ايجابي على إنجاز الطلاب لمهامهم الدراسية ومواكبتهم غيرهم من الطلاب في الدراسة الجامعية، كما حقق الرضا لديهم عن الخدمات التي تقدمها إدارة الجامعة ومركز التقنيات المساعدة لهم. وأوصت الدراسة بزيادة اهتمام الجامعة بتطوير قدرات الطلاب المعاقين بصريًا على استخدام التقنيات المساعدة، وتطوير البرامج والأدوات المساعدة بشكل مستمر بما يتناسب مع الاحتياجات المتجددة للطلاب المعاقين بصريًا، مع مراعاة توفر مكانين مستقلين لكل من الطلاب والطالبات لإتاحة وقت أكبر للاستخدام.
- **دراسة طلبة (٢٠١٨)** وهدفت إلى الكشف عن أثر استخدام البرمجيات التعليمية مفتوحة المصدر OER في تنمية الكفايات الإلكترونية الأدائية لذوي الإعاقة البصرية. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي وتمثلت الأداة في (برنامج نفذه NVDA) كنموذج للبرمجيات التعليمية مفتوحة المصدرOER لتنمية الكفايات الإلكترونية الأدائية لدى عينة قوامها (١٢) طالبًا من ذوي الإعاقة البصرية بمدرسة النور بمحافظة أسيوط، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين المجموعة الأولى عددهم (٦) طلاب تدرس باستخدام البرمجيات التعليمية مفتوحة المصدر من خلال حاسة السمع، والمجموعة التجريبية الثانية عددهم (٦) طلاب تدرس باستخدام حاسة اللمس، وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقة ملاحظة لقياس مدى تمكنهم من الجانب الأدائي للكفايات الإلكترونية، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة لصالح التطبيق البعدي، وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق في أداء الطلاب ذوي الإعاقة البصرية قبل وبعد استخدام برنامج نفذه لصالح التطبيق البعدي، وأظهرت النتائج فاعلية البرمجيات التعليمية مفتوحة المصدر باستخدام حاسة السمع.
- **دراسة مايكوي (MAKOYE, 2018)** وهدفت إلى الكشف عن التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في الوصول إلى التعليم الإلكتروني في مدرسة تابورا الثانوية للبنات في تنزانيا، كما سعت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب المعاقين بصريا في الوصول إلى التعليم الإلكتروني، ودراسة السياسة التعليمية في توفير التعليم من خلال التعليم الإلكتروني للطلاب ذوي الإعاقة البصرية وتقييم الاستراتيجيات التي يجري تنفيذها لمساعدة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية للوصول إلى التعليم الإلكتروني، وتمثل منهج الدراسة بالمنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) من الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والمعلمين وموظفي الموارد. وقد تم جمع البيانات باستخدام الاستبيانات المنظمة والمقابلات. وقد كشفت

نتائج الدراسة أن هناك العديد من المشاكل الأكاديمية التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة بصريًا في الوصول إلى التعليم الإلكتروني في مدرسة تابورا الثانوية للبنات. وأشارت الدراسة إلى أن من بين المشاكل الأكاديمية التي تؤثر على الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، عدم كفاية المعدات مثل: (المسجل الرقمي، وبطاقة الذاكرة، وطريقة "بريل"، وجهاز قارئ الكتب الإلكترونية، ومرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بما في ذلك: أجهزة الكمبيوتر- وأجهزة التكبير- وقارئات الشاشة).

- **دراسة الشرمان وآخرين (٢٠١٧)** وهدفت إلى محاولة فهم واقع الأشخاص المكفوفين في المجتمع الأردني من حيث قدرتهم على التكيف والاندماج في مختلف النشاطات الاجتماعية، ومحاولة الكشف عن دور التقنيات التكيفية الحديثة الخاصة بالمكفوفين في تفعيل هذا التمكين والدمج المجتمعي، وذلك من وجهة نظر المكفوفين أنفسهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينه الدراسة من عينة قصدية تكونت من (٥٢) مكفوفًا، وتمثلت أداة الدراسة باستبيان، وقد أظهرت النتائج وجود دور مرتفع ودال إحصائيًا لمختلف التقنيات التكيفية التي يستخدمها المكفوفين، سواء الأجهزة الناطقة، والأدوات التعليمية، والألعاب، وأدوات التوجيه والتنقل، والأدوات المنزلية. كما أظهرت النتائج أن الذكور أكثر إحساسًا بأهمية هذه الأدوات من الإناث، وأن سكان المدن أيضًا هم أكثر اهتمامًا من باقي المناطق بأهمية هذه الأدوات كما هو الحال بالنسبة لفئة الحاصلين على شهادات عليا.
- **دراسة مصطفى (Mostafa, 2017)** وهدفت إلى التعرف على أثر تصميمين مختلفين من برامج قارئات الشاشة في تنمية مهارات استخدام الإنترنت لدى الطلاب المكفوفين في المدارس المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (٨) طلاب من مدرسة النور للمرحلة المتوسطة في جدة، وقد تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين تجريبيتين بحيث تتكون كل من المجموعتين من (٤) طلاب، وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبيتين حيث تم تطبيق برنامج قارئ الشاشة نفسه على المجموعتين التجريبيتين، مع تصميم مختلف لكل منهما (السماع-اللمس). وقد تمثلت أداة الدراسة ببطاقة ملاحظة، وأظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في الأداء المهاري لصالح المجموعة التجريبية التي درست بتصميم قارئ الشاشة المعتمد على السماع.
- **دراسة أورا (OIRA, 2016)** وهدفت إلى تحليل الإمكانات الحديثة للتكنولوجيا المساعدة في مجال التحصيل العلمي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المدرسة الثانوية الخاصة كيبوس، وقد اتبعت الدراسة منهج دراسة الحالة حيث أن البيانات الكمية والنوعية التي تم جمعها وتحليلها خلال الدراسة هي من إحدى المدارس الخاصة، واتبعت الدراسة طريقة العينة القصدية لتحديد عينة من (٤٠) طالبًا و(١٠) معلمين وأمين مكتبة واحد وناسخ واحد. وتمثلت أدوات الدراسة بالاستبيان والمقابلة وبطاقة الملاحظة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في كينيا يستخدمون الأدوات التكنولوجية التي تشمل: (دليل brailers، ولوحة القلم، ومعداد تايلور، ولوحة الخانات) ببطء وبطريقة غير فعالة وغير مواكبة للعصر الرقمي، وأظهرت الدراسة أيضًا أن استخدام التكنولوجيا المساعدة الحديثة له مساهمة هائلة في تغطية المنهج والانتهاء مبكرًا من الأعمال الصفية والواجبات، وأظهرت كذلك أن التكنولوجيا المساعدة الأكثر استخدامًا في المدرسة الثانوية الخاصة كيبوس، وتحديدًا في مختبرات الحاسوب حيث تجرى دروس الكمبيوتر، هي آلات برايل ثم تليها أجهزة الكمبيوتر ثم I pads ثم tablets. وكذلك أظهرت الدراسة أن الرؤية الوظيفية من أهم العوامل المعتبرة عند اختيار أي نوع من أنواع التكنولوجيا المساعدة، وأن العدد المحدود من أجهزة الكمبيوتر كان أكبر التحديات، وذلك لأن مشاركة الأجهزة بين الطلاب ذوي الإعاقة البصرية غير مفيد وليس ممكنًا، لأنه سيتم فقد الجانب الحسي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.
- **دراسة المغاربة والحميدان (٢٠١٦)** وهدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظتي عمان والزرقاء، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة باستبانة مكونة من (٣١) فقرة. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٦٠) معلمًا ومعلمة، من المؤسسات الحكومية التي تم تطبيق أداة الدراسة فيها والبالغ عددهم (١٠٠) معلمًا ومعلمة، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى تصدر الفقرة السابعة من الاستبانة وهي: "أحتاج لمعرفة برامج التدخل المبكر للمعاقين بصريًا مثل برنامج "AVISI الترتيب الأول من الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، بينما احتلت الفقرة العاشرة من الاستبانة وهي: "أحتاج التدرب على القراءة والكتابة بطريقة برايل" المرتبة الأخيرة. كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والمرحلة التعليمية)، كما أنه توجد فروق ذات دلالة تبعًا لمتغير خصائص المعلم. وأشارت نتائج الدراسة أيضًا إلى أن هنالك اختلافًا، كمًا ونوعًا، في تحديد الاحتياجات التدريبية تبعًا لخصائص المعلم، وبينت أن هنالك فروق ذات دلالة بين المعلم الكفيف والمعلم المبصر، بحيث أن دلالة الفروق كانت لصالح المعلم المبصر، كما أن هنالك فروق ذات دلالة بين المعلم الكفيف وضعيف البصر، بحيث أن دلالة الفروق كانت لصالح المعلم ضعيف البصر.
- **دراسة زيدان (٢٠١٥)** وهدفت إلى الكشف عن أثر استخدام برنامجي JAWS وNVDA على تنمية التحصيل لدى الطالبات ذوي الإعاقة البصرية في الجامعة الإسلامية بغزة، كما هدفت إلى معرفة اتجاهات ومدى تقبل هؤلاء الطالبات لهذه البرامج. حيث طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (١٠) طالبات من الطالبات ذوات الإعاقة البصرية بالجامعة الإسلامية بغزة، واتبعت الباحثة التصميم شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، كما طبقت الباحثة اختبار تحصيلي ومقياس اتجاه نحو البرنامجين وذلك قبل وبعد تدريس المساق، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي في اختبار التحصيل التابع لبرنامج JAWS وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث أظهر تحسن في مستوى أداء أفراد العينة التجريبية في التطبيق البعدي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه التابع لبرنامج JAWS لصالح التطبيق البعدي حيث أظهر تحسنًا في مستوى أداء أفراد العينة التجريبية في التطبيق البعدي وكان حجم الأثر كبيرًا جداً.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق العديد من الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي التحليلي ومن هذه الدراسات دراسة أوشانا فرناندیز وآخرين (Ocaña-Fernandez et al, 2019)، ودراسة العتوم وآخرين (٢٠١٨)، ودراسة شحاته (٢٠١٨)، ودراسة مايكوي (MAKOYE, 2018)، ودراسة الشرمان وآخرين (٢٠١٧)، ودراسة الكحلوت والمقيد (٢٠١٧)، ودراسة الجيار (٢٠١٣)، ودراسة القطان (٢٠١٢).

بينما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات الأخرى في استخدمها للمنهج التجريبي وشبه التجريبي ومن هذه الدراسات دراسة جاد الله (٢٠١٩)، ودراسة طلبة (٢٠١٨)، ودراسة أبو حسنين (Abu Hasanein, 2018)، ودراسة مصطفى (Mostafa, 2017)، ودراسة زيدان (٢٠١٥)، ودراسة عزمي (٢٠١٤)، ودراسة أبو شمالة (٢٠١٣)، ودراسة النجار (٢٠١٢).

كذلك اتفقت العديد من الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة ومن هذه الدراسة دراسة أوشانا فرناندیز وآخرين (Ocaña-Fernandez et al, 2019)، ودراسة العتوم وآخرين (٢٠١٨)، ودراسة شحاته (٢٠١٨)، ودراسة مايكوي (MAKOYE, 2018)، ودراسة الشرمان وآخرين (٢٠١٧)، ودراسة الكحلوت والمقيد (٢٠١٧)، ودراسة المغاربة والحميدان (٢٠١٦)، ودراسة الجيار (٢٠١٣)، ودراسة القطان (٢٠١٢).

وتختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة في استخدامهم للاختبار كأداة للدراسة ومن هذه الدراسات دراسة أبو حسنين (Abu Hasanein, 2018)، ودراسة أبو شمالة (٢٠١٣)، وكذلك اختلفت مع دراسة كل من جاد الله (٢٠١٩)، ودراسة طلبة (٢٠١٨)، ودراسة مصطفى (Mostafa, 2017) في استخدامهم لبطاقة الملاحظة كأداة للدراسة.

بينما استخدمت بعض تلك الدراسات أكثر من أداة مثل دراسة أورا (OIRA, 2016) والتي استخدمت الاستبانة وبطاقة ملاحظة كأدوات للدراسة، ودراسة زيدان (٢٠١٥) والتي استخدمت الاختبار ومقياس اتجاه كأدوات للدراسة، أما دراسة عزمي (٢٠١٤)، ودراسة النجار (٢٠١٢) فقد استخدمت الاختبار وبطاقة ملاحظة كأدوات للدراسة.

كما اتفقت العديد من الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اختيار عينة الدراسة من معلمي طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (المكفوفين) ومن هذه الدراسات دراسة جاد الله (٢٠١٩)، ودراسة المغاربة والحميدان (٢٠١٦).

بينما اختلفت الدراسة الحالية عن العديد من الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة والتي اختارت عينتها من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية ومن هذه الدراسات دراسة مايكوي (MAKOYE, 2018)، ودراسة طلبة (٢٠١٨)، ودراسة شحاته (٢٠١٨)، ودراسة العتوم وآخرين (٢٠١٨)، ودراسة مصطفى (Mostafa, 2017)، ودراسة الشرمان وآخرين (٢٠١٧)، ودراسة أورا (OIRA, 2016)، ودراسة زيدان (٢٠١٥).

وكذلك اختلفت الدراسة الحالية عن العديد من الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة والتي اختارت عينتها من طلبة الجامعات ومن هذه الدراسات دراسة أوشانا فرناندیز وآخرين (Ocaña-Fernandez et al, 2019)، ودراسة أبو حسنين (Abu Hasanein, 2018)، ودراسة عزمي (٢٠١٤)، ودراسة الجيار (٢٠١٣)، ودراسة النجار (٢٠١٢).

أما دراسة القطان (٢٠١٢) فقد اختارت عينتها من القيادات الإدارية في المنظمات التعليمية، واختارت دراسة الكحلوت والمقيد (٢٠١٧) عينتها من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

الإجراءات:

١. منهج الدراسة:

بالاعتماد على التحليل الوصفي، بهدف تحديد وضع قائم لظاهرة، ونقاط قوتها وضعفها، من أجل معرفة مدى صلاحيتها، والخروج بتعميمات بشأنها.

٢. العينة والمجتمع:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التربية الخاصة في معهد النور بمحافظة جدة، والبالغ عددهن (٣٣) معلمة، وقد تم توزيع الاستبانة إلكترونيًا على جميع المعلمات فاستجابت منهن (٢٧) معلمة وهن عينة الدراسة، وبذلك تجاوزت عينة الدراسة ما نسبته ٨٠٪ من مجتمع الدراسة ، وجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

جدول (١): توزيع أفراد العينة من معلمات معاهد النور بحسب الاستخدام

المتغير	المستوى	تكرارات	النسب المئوية
درجة استخدام تطبيقات الذكاء	استخدم	١٥	٥٥,٤٪
	لا استخدم	١٢	٤٤,٥٪
	المجموع	٢٧	١٠٠٪

٣. أداة الدراسة:

لكي تحقق الدراسة أهدافها المنشودة التي تسعى إليها فقد استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، نظراً لكونها الأكثر ملائمة لطبيعة الموضوع، والأكثر مناسبة لطبيعة مجتمع الدراسة وخصائص العينة، وذلك بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة والمرتبطة بموضوع الدراسة، والاستفادة من أدوات الدراسة المستخدمة فيها، وقد مر إعداد الاستبانة بالخطوات العلمية، إذ أعدت في ضوء أهداف الدراسة ومن خلال الإطار النظري والدراسات السابقة وآراء المحكمين.

وقد قامت الباحثة بعد مراجعة البحوث والدراسات السابقة بإعداد استبانة لجمع البيانات من معلمات التربية الخاصة في معهد النور بمحافظة جدة للتعرف على واقع استخدامهن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي واتجاهاتهن نحوه من وجهة نظرهن؛ وذلك لتحقيق أهداف الدراسة. وقد تكونت أداة الدراسة من جزءين:

الجزء الأول: تضمن بيانات شخصية حول المعلمات عينة الدراسة، وتضم أسئلة حول: التخصص، وسنوات الخدمة، ودرجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

الجزء الثاني: وتضمن (٤٠) فقرة موزعة على أربعة محاور كالتالي:

- **المحور الأول:** تضمن (٨) فقرة تناولت مستوى المعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- **المحور الثاني:** تضمن (١٠) فقرة تناولت أهمية استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي.
- **المحور الثالث:** تضمن (١٥) فقرة تناولت معوقات استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي.
- **المحور الرابع:** تضمن (٧) فقرات تناولت الاتجاه نحو استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي.

وللتعرف على واقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها، فقد تم وضع خمس اختيارات مقابل كل فقرة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي وهي كالتالي: أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة، وزعت عليها الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) بالترتيب.

صدق الاستبانة:

تتصف الأداة بأنها صادقة إذا ثبتت قدرتها على قياس ما وضعت لقياسه، وقد تم التحقق من صدق الاستبانة على النحو التالي:

الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين الخبراء ممن لديهم خبرة كافية في تقنيات التعليم وتكنولوجيا التعليم وبلغ عددهم أربعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز تخصص تقنيات التعليم، لبيان رأيهم في وضوح الفقرات، ودقة صياغتها، ومدى شمولها، ومناسبة وارتباط الفقرات للمحور الذي تتبعه، وأي اقتراحات أو إضافات للفقرات أو للمحاور، وبعد الأخذ بمقترحات وملاحظات السادة المحكمين سواء بالحذف أو الإضافة، أو بالتعديلات، أصبحت الاستبانة بشكلها النهائي مكونة من (٤٠) فقرة موزعة على أربعة محاور هي: (مستوى المعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، أهمية استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي، معوقات استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي، الاتجاه نحو استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي).

صدق المحتوى: استمدت الاستبانة صدق محتواها من خلال الإجراءات التي تمت في بنائها، بحيث أنها تقيس ما صممت لأجله، وذلك بتغطيتها لمحاور الاستبانة الأربعة.

صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة ميدانياً على عينة استطلاعية قوامها (٥) معلمات من مجتمع الدراسة وغير مشمولات بعينة الدراسة من مدارس التربية الخاصة، وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة من فقرات الاستبيان مع محورها كما في جدول (٢) ،وكل محور من محاور أداة الدراسة والمحاور الأخرى، وكذلك بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت كما في الجدول (٣)

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبيان

رقم الفقرة	معامل ارتباطها للبعد المنتمية له	الدلالة الإحصائية	رقم الفقرة	معامل ارتباطها للبعد المنتمية له	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: مستوى المعرفة بالتطبيقات			٢	٠,٨١**	دالة
١	٠,٧٨**	دالة	٣	٠,٨٠**	دالة
٢	٠,٨٧**	دالة	٤	٠,٧٨**	دالة
٣	٠,٧٧**	دالة	٥	٠,٨١**	دالة
٤	٠,٨١**	دالة	٦	٠,٨٧**	دالة
٥	٠,٨٠**	دالة	٧	٠,٧٨**	دالة
٦	٠,٧٩**	دالة	٨	٠,٧٩**	دالة
٧	٠,٧٨**	دالة	٩	٠,٨٣**	دالة
٨	٠,٦٧**	دالة	١٠	٠,٧٨**	دالة
المحور الثاني: أهمية تطبيقات الذكاء			١١	٠,٨٢**	دالة
١	٠,٨١**	دالة	١٢	٠,٧٦**	دالة
٢	٠,٧٢**	دالة	١٣	٠,٧١**	دالة
٣	٠,٧١**	دالة	١٤	٠,٧٣**	دالة
٤	٠,٨٤**	دالة	١٥	٠,٨٤**	دالة
٥	٠,٧٨**	دالة	المحور الرابع: الاتجاه نحو التطبيقات		
٦	٠,٧٦**	دالة	١	٠,٧٠**	دالة
٧	٠,٧٥**	دالة	٢	٠,٨٤**	دالة
٨	٠,٨٨**	دالة	٣	٠,٦٩**	دالة
٩	٠,٧٩**	دالة	٤	٠,٨٥**	دالة
١٠	٠,٨٥**	دالة	٥	٠,٧٩**	دالة
المحور الثالث: معوقات استخدام التطبيقات			٦	٠,٨١**	دالة
١	٠,٨٣**	دالة	٧	٠,٨٦**	دالة

** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتبين من جدول (٢) أن كل فقرة من فقرات الاستبيان أظهرت معامل ارتباط لها مع المحور المنتمية إليه، وأن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع المجموع الكلي للمحور الذي تنتمي له جاءت محصورة بين (٠,٦٧-٠,٨٨) في جميع المحاور وهذا الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) (**) مما يشير إلى ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبيان بالمحور الذي تنتمي إليه، وإلى اتساق فقرات كل محور من محاور الاستبيان.

جدول(٣): صدق الاتساق الداخلي بين محاور الاستبانة، وبين كل محور والدرجة الكلية

المحور	مستوى المعرفة بالتطبيقات	أهمية تطبيقات الذكاء	معوقات استخدام التطبيقات	الاتجاه نحو التطبيقات	الدرجة الكلية
مستوى المعرفة بالتطبيقات	١	٠,٧١٣**	٠,٨٣٨**	٠,٨٧٦**	٠,٨٩١**
أهمية تطبيقات الذكاء	٠,٧١٣**	١	٠,٧٨٢**	٠,٨١١**	٠,٩٤٤**
معوقات استخدام التطبيقات	٠,٨٣٨**	٠,٧٨٢**	١	٠,٧٩٥**	٠,٩٣٧**
الاتجاه نحو التطبيقات	٠,٨٧٦**	٠,٨١١**	٠,٧٩٥**	١	٠,٩١٤**
الدرجة الكلية	٠,٨٩١**	٠,٩٤٤**	٠,٩٣٧**	٠,٩١٤**	١

** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتبين من الجدول رقم (٣) أن معاملات الارتباط لبيرسون بين كل محور والآخر دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha \leq 0.01$)، ويلاحظ كذلك وجود دلالة إحصائية بين كل محور على حدة والدرجة الكلية للاستبيان عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، وبذلك يمكن اعتبار أن الاستبانة صادقة، الأمر الذي يبرر استخدامها لأغراض هذه الدراسة، ويزيد الثقة الباحثة بها.

ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) بطريقتين:

الطريقة الأولى: التجزئة النصفية: حيث قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية من خلال برنامج SPSS حيث كشف التحليل أن معامل الارتباط سبيرمان براون قدره (٠,٨٦٤) وهو معامل مرتفع لثبات الاستبانة.

الطريقة الثانية: معامل ألفا كرونباخ: قامت الباحثة باستخدام نتائج تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية السابق ذكرها وقوامها (٥) معلمات من مجتمع الدراسة وغير مشمولين بعينة الدراسة، لحساب الثبات الكلي للاستبيان باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكان معامل الثبات مقداره (٠,٩٠) وهو معامل ثبات مرتفع واعتبرته الباحثة كافياً لأغراض هذه الدراسة.

جدول (٤): حساب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية لسبيرمان براون

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا لكرونباخ	معامل التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
مستوى المعرفة والمهارة المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي	٨	٠,٥٤٩	٠,٨٣٤
أهمية استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي	١٠	٠,٧٥٢	٠,٧٧٣
معوقات استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي	١٥	٠,٨٣٤	٠,٨٤٣
الاتجاه نحو استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي	٧	٠,٨٥٢	٠,٨٧١
الثبات العام للاستبيان	٤٠ فقرة	٠,٩٠	٠,٨٥٤

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

- تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة للإجابة عليها في شهر ربيع أول من العام ١٤٤١هـ، ونظراً لرغبة الباحثة في الخروج بنتائج تخدم موضوع الدراسة قدر المستطاع، فقد قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة إلكترونياً على جميع معلمات التربية الخاصة في معهد النور بمحافظة جدة.
- قامت الباحثة بجمع استجابات المعلمات الإلكترونية ثم قامت الباحثة بتفريغها لإجراء التحليلات اللازمة.

نتائج البحث ومناقشتها:

قامت الباحثة في هذا الفصل بالإجابة على السؤال الرئيس للبحث والمتمثل في " ما واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والاتجاه نحوها؟"، وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة المتفرعة عنه، ومن ثم الوصول إلى نتائج البحث وعرضها ومناقشتها ومحاولة تفسير تلك النتائج، وفيما يلي عرض لنتائج البحث ومناقشتها ومحاولة تفسيرها:

السؤال الأول: ما مستوى المعرفة والمهارة المرتبطة باستخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي لدى معلمات مدارس التربية الخاصة من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن سؤال البحث الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على استبانة واقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها في محور (مستوى المعرفة والمهارة المرتبطة باستخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي)، والجدول رقم (٥) يوضح هذه النتائج.

جدول(٥): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات و اقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها في محور(مستوى المعرفة والمهارة المرتبطة باستخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي) من وجهه نظر معلمات مدارس التربية الخاصة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المو افقة
٣	١	أعرف المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بتقنيات الذكاء الاصطناعي.	٣,٣٣	١,٠٣٨	محايد
٢	٢	أثق في قدراتي على التعرف على تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها لطالبات التربية الخاصة.	٣,٣٧	١,٠٤٣	مو افق
١	٣	أثق في قدرتي على تحديد مجموعة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن استخدامها مع طالبات التربية الخاصة.	٣,٤٨	٠,٨٩٣	مو افق
٤	٤	أعرف كيفية استخدام العديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي لمساعدة طالبات التربية الخاصة.	٣,١١	١,١٨٨	محايد
٧	٥	اتبع خطة منهجية للتأكد من فعالية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٢,٥٦	١,١٢١	غيرمو افق
٥	٦	لدي القدرة على إيجاد مصادر التطوير المتعلقة بتقنيات الذكاء الاصطناعي.	٢,٧٤	٠,٧٦٤	محايد
٦	٧	أستطيع حل المشكلات التقنية التي تواجهني عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٢,٥٩	٠,٩٧١	غيرمو افق
٨	٨	تلقيت تدريباً كافيًا على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي أثناء العمل	٢,٠٧	١,١٤١	غيرمو افق
		المتوسط الحسابي للمجال ككل	٢,٩١	٠,٧٥٨	محايد

أشارت نتائج الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة البحث يساوي (٢,٩١)، وهو مؤشر على أن هناك موافقة بدرجة (محايد) على فقرات واقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها في محور (مستوى المعرفة والمهارة المرتبطة باستخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي) من وجهه نظر معلمات مدارس التربية الخاصة، وقيمة الانحراف المعياري للمتوسط الحسابي العام للمجال يساوي (٠,٧٥٨)، وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات عينة البحث حول واقع استخدام معلمات

مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها في محور (مستوى المعرفة والمهارة المرتبطة باستخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي) من وجهه نظر معلمات مدارس التربية الخاصة.

ويلاحظ في الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت ما بين (٣,٨٤-٢,٠٧)، حيث جاءت الفقرة " أثق في قدرتي على تحديد مجموعة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن استخدامها مع طالبات التربية الخاصة "، بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٨٤)، ودرجة موافقة (موافق)، وجاءت الفقرة " أثق في قدراتي على التعرف على تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها لطالبات التربية الخاصة" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٧)، في المرتبة الثانية بدرجة الموافقة (موافق)، في حين جاءت الفقرة " تلقيت تدريباً كافيًا على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي أثناء العمل" بأدنى متوسط حسابي بلغ (٢,٠٧)، ودرجة الموافقة (غير موافق)، كما تشير النتائج إلى أن بقية الفقرات لهذا المحور قد تراوحت بين درجة (موافق- غير موافق).

السؤال الثاني: ما أهمية استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة للتطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن سؤال البحث الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على استبانة واقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها في محور (أهمية استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة للتطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي)، والجدول رقم (٦) يوضح هذه النتائج.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات و اقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها في محور(أهمية استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة للتطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي) من وجهه نظرهن

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المو افقة
٨	١	تسهل تطبيقات الذكاء الاصطناعي إنجاز الأعمال بأقل وقت وجهد ممكن.	٣,٨٩	٠,٨٩٢	مو افق
٨	٢	تساهم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تغيير دور الطالب من متلق للمعرفة إلى باحث عن المعرفة.	٣,٨٩	٠,٩٣٤	مو افق
٦	٣	يزيد توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعلم من التواصل بين الطالبات والمعلمات	٤,١٥	٠,٦٠٢	مو افق
٢	٤	تقلل التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي من الحاجز النفسي تجاه عملية التعلم (الخجل مثلًا).	٤,٥٢	٠,٥٨٠	مو افق بشدة
٥	٥	تساهم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات البحثية لدى الطالبات.	٤,١٩	٠,٧٣٦	مو افق
٤	٦	تساهم التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير لدى الطالبات.	٤,٣٠	٠,٥٤٢	مو افق بشدة
٧	٧	تساعد التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي على مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات.	٤,١١	٠,٧٥١	مو افق
٥	٨	تشجع التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي الطالبات على التعاون من خلال تفعيل التعلم التشاركي والتعلم النشط.	٤,١٩	٠,٧٨٦	مو افق
١	٩	تضفي تقنيات الذكاء الاصطناعي نوع من الحيوية والجاذبية على عرض المادة التعليمية.	٤,٧٠	٠,٥٤٢	مو افق بشدة
٣	١٠	تحفز التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي الطالبات على زيادة مستوى الدافعية نحو عملية التعليم والتعلم.	٤,٤٨	٠,٦٤٣	مو افق بشدة
		المتوسط الحسابي للمجال ككل	٤,٤٢	٠,٤٦٢	مو افق بشدة

أشارت نتائج الجدول رقم (٦) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة البحث يساوي (٤,٢٤)، وهو مؤشر على أن هناك موافقة بدرجة (موافق بشدة) على فقرات واقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها في محور (أهمية استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة للتطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي) من وجهه نظرهن، وقيمة الانحراف المعياري للمتوسط الحسابي العام للمجال يساوي (٠,٤٦٢)، وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات عينة البحث حول واقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها في محور (أهمية استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة للتطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي) من وجهه نظرهن.

ويلاحظ في الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت ما بين (٤,٧٠-٣,٨٩)، حيث جاءت الفقرة "تضفي تقنيات الذكاء الاصطناعي نوع من الحيوية والجاذبية على عرض المادة التعليمية "، بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٧٠)، ودرجة موافقة (موافق بشدة)، وجاءت الفقرة " تقلل التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي من الحاجز النفسي تجاه عملية التعلم (الخجل مثلًا)" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٢)، في المرتبة

الثانية بدرجة الموافقة (موافق بشدة)، في حين جاءت الفقرة "تتسهل تطبيقات الذكاء الاصطناعي إنجاز الأعمال بأقل وقت وجهد ممكن " بأدنى متوسط حسابي بلغ (٣,٨٩)، ودرجة الموافقة (موافق)، كما تشير النتائج إلى أن بقية الفقرات لهذا المحور قد تراوحت بين درجة (موافق بشدة- موافق).

السؤال الثالث: ما معوقات استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي لدى معلمات مدارس التربية الخاصة من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن سؤال البحث الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على استبانة واقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها في محور (معوقات استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي)، والجدول رقم (٧) يوضح هذه النتائج.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات و اقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها في محور(معوقات استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي) من وجهه نظر معلمات مدارس التربية الخاصة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المو افقة
١٤	١	مقاومة استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي من قبل المعلمات في المدرسة.	٣,٢٢	١,٣٩٦	محايد
١	٢	قلة الوعي لدى بعض أصحاب القرار في المدارس بأهمية تقنيات الذكاء الاصطناعي.	٤,١٥	٠,٨٦٤	مو افق
٨	٣	التطبيقات العربية التي تخدم التعليم غيركافية في تقنيات الذكاء الاصطناعي.	٣,٧٨	١,٠٥٠	مو افق
٦	٤	عدم تناسب التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي المتوفرة مع خصائص الفئة المستهدفة من ذوي الاحتياجات الخاصة.	٣,٨٩	١,١٢١	مو افق
٩	٥	عدم وجود الخبرة الكافية للتعامل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي من قبل المعلمات.	٣,٧٤	٠,٨٥٩	مو افق
٧	٦	الحاجة لتدريب المعلمات على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.	٣,٨١	١,٠٠١	مو افق
١٣	٧	صعوبة التعامل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	٣,٢٦	٠,٩٠٣	محايد
١١	٨	تقنيات الذكاء الاصطناعي غير مناسبة لطرق التدريس الحالية المستخدمة بالمدارس.	٣,٣٣	١,١٤٤	محايد
١٢	٩	استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي داخل القاعة الدراسية سيكون عاملا مشتتا لأذهان الطالبات.	٣,٣٠	١,٣٢٥	محايد
٥	١٠	ضعف البنية التكنولوجية الأساسية في بعض المدارس.	٣,٩٣	١,٤١٢	مو افق
٢	١١	الدعم الفني المقدم لا يتناسب مع أهمية استخدام المعلمات لتقنيات الذكاء الاصطناعي.	٤,٠٧	٠,٩٥٨	مو افق
٤	١٢	لا يوجد حو افز مادية أو معنوية لمن يستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم.	٣,٩٦	١,١٢٦	مو افق
١٠	١٣	لا امتلك الوقت الكافي لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم.	٣,٤٤	١,٣٤٠	مو افق
٣	١٤	ارتفاع أسعار تقنيات الذكاء الاصطناعي يحول دون قدرة المدارس على شرائها.	٤,٠٠	٠,٨٧٧	مو افق
١٥	١٥	أشعر بالقلق من استخدام تطبيقات تعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس.	٣,٠٤	١,٣١٥	محايد
		المتوسط الحسابي للمجال ككل	٣,٦٦	٠,٨٢٠	مو افق

أشارت نتائج الجدول رقم (٧) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة البحث يساوي (٣,٦٦)، وهو مؤشر على أن هناك موافقة بدرجة (موافق) على فقرات واقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها في محور (معوقات استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي) من وجهه نظر معلمات مدارس التربية الخاصة، وقيمة الانحراف المعياري للمتوسط الحسابي العام للمجال يساوي (٠,٨٢٠)، وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات عينة البحث حول واقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها في محور (معوقات استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي) من وجهه نظر معلمات مدارس التربية الخاصة.

ويلاحظ في الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت ما بين (٤,١٥-٣,٠٤)، حيث جاءت الفقرة " قلة الوعي لدى بعض أصحاب القرار في المدارس بأهمية تقنيات الذكاء الاصطناعي "، بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,١٥)، ودرجة موافقة (موافق)، وجاءت الفقرة " الدعم الفني المقدم لا يتناسب مع أهمية استخدام المعلمات لتقنيات الذكاء الاصطناعي" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٧)، في المرتبة الثانية بدرجة الموافقة (موافق)، في حين جاءت الفقرة " أشعر بالقلق من استخدام تطبيقات تعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس" بأدنى متوسط حسابي بلغ (٣,٠٤)، ودرجة الموافقة (محايد)، كما تشير النتائج إلى أن بقية الفقرات لهذا المحور قد تراوحت بين درجة (موافق -محايد).

السؤال الر ابع: ما الاتجاه نحو استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي لدى معلمات مدارس التربية الخاصة من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن سؤال البحث الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على استبانة واقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها في محور (الاتجاه نحو استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي)، والجدول رقم (٨) يوضح هذه النتائج.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات و اقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها في محور(الاتجاه نحو استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي) من وجهه نظر معلمات مدارس التربية الخاصة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	١	أعتقد أن تقنيات الذكاء الاصطناعي ستساعدني على متابعة أداء الطالبات وانجازهم.	٣,٨١	١,١٧٨	موافق
٢	٢	أعتقد أن تقنيات الذكاء الاصطناعي ستكون أداة تواصل واتصال بيني وبين طالباتي.	٣,٧٨	١,٠٨٦	موافق
١	٣	أرى أن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي سيجعل من عملية التدريس أكثر فاعلية وتفاعلية.	٣,٨١	٠,٩٦٢	موافق
٣	٤	أحب التدريس باستخدام تطبيقات تعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي.	٣,٧٤	٠,٨٥٩	موافق
١	٥	أرى أن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم سيساعد في زيادة دافعية الطالبات.	٣,٨١	١,١٧٨	موافق
٥	٦	أرى أن المقررات الحالية التي أدرسها معدة لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس.	٢,٧٨	١,٢١٩	محايد
٤	٧	أنصح زميلاتي المعلمات باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم لأنها أكثر من مجرد أداة تعلم.	٣,٦٧	٠,٧٨٤	موافق
		المتوسط الحسابي للمجال ككل	٣,٦٣	٠,٨٥٣	موافق

أشارت نتائج الجدول رقم (٨) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة البحث يساوي (٣,٦٣)، وهو مؤشر على أن هناك موافقة بدرجة (موافق) على فقرات واقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها في محور (الاتجاه نحو استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي) من وجهه نظر معلمات مدارس التربية الخاصة، وقيمة الانحراف المعياري للمتوسط الحسابي العام للمجال يساوي (٠,٨٥٣)، وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات عينة البحث حول واقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها في محور (الاتجاه نحو استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي) من وجهه نظر معلمات مدارس التربية الخاصة.

ويلاحظ في الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت ما بين (٣,٨١-٢,٧٨)، حيث جاءت الفقرة " أرى أن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم سيساعد في زيادة دافعية الطالبات "، بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٨١)، ودرجة موافقة (موافق)، وجاءت الفقرة " أرى أن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي سيجعل من عملية التدريس أكثر فاعلية وتفاعلية " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨١)، في المرتبة الثانية بدرجة الموافقة (موافق)، في حين جاءت الفقرة " أرى أن المقررات الحالية التي أدرسها معدة لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس " بأدنى متوسط حسابي بلغ (٢,٧٨)، ودرجة الموافقة (محايد)، كما تشير النتائج إلى أن بقية الفقرات لهذا المحور قد تراوحت بين درجة (موافق- محايد).

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) في و اقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها تعزى إلى درجة الاستخدام من وجهة نظرهن؟

قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين استجابات عينة البحث على استبانة واقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها وفقاً لدرجة الاستخدام، وبعد اختبار مان ويتني وبعد بديلاً لا بارامترياً لاختبار T لعينيتين مستقلتين، ويوضح جدول (٩) النتائج.

جدول (٩): اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين استجابات عينة البحث على استبانة و اقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها وفقاً لدرجة الاستخدام

المحور	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة W	قيمة z	الدلالة
المحور الأول	استخدام	١٥	١٨,٤٧	٢٧٧	٢٣,٠٠٠	١٠١,٠٠	٣,٢٨٩	٠,٠٠١ دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	عدم الاستخدام	١٢	٨,٤٢	١٠١				
المحور الثاني	استخدام	١٥	١٤,٢١	٢٠٧,٥٠	٨٧,٥٠٠	٢٠٧,٥٠٠	٠,١٢٤	٠,٩٠٢ غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	عدم الاستخدام	١٢	١٣,٨٣	١٧٠,٥٠				
المحور الثالث	استخدام	١٥	٩,٦٧	١٤٥,٠٠	٢٥,٠٠٠	١٤٥,٠٠٠	٣,١٧٨	٠,٠٠١ دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	عدم الاستخدام	١٢	١٩,٤٢	٢٣٣,٠٠				
المحور الرابع	استخدام	١٥	١٨,٠٣	٢٧٠,٥٠	٢٩,٥٠٠	١٠٧,٥٠٠	٢,٩٧٤	٠,٠٠٣ دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	عدم الاستخدام	١٢	٨,٩٦	١٠٧,٥٠				

المحور الأول: مستوى المعرفة والمهارة المرتبطة باستخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي:

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة u بلغت (٢٣,٠٠)، وقيمة w بلغت (١٠١,٠٠)، وقيمة z بلغت (٣,٢٨٩)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠٥)، حيث بلغ متوسط الرتب لمجموعة الاستخدام (١٨,٤٧)، في حين بلغ متوسط الرتب بالنسبة لمجموعة عدم الاستخدام (٨,٤٢)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة معلمات مدارس التربية الخاصة على فقرات واقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها في محور (مستوى المعرفة والمهارة المرتبطة باستخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي) لصالح مجموعة استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.

وهذا يتشابه مع دراسة بنج مو (Ping Mu, 2019) إذ وجدت أن المهارة في الاستخدام لا تزال محدودة وفي بداياتها ، ويمكن أن نفسر ذلك لكونها تقنيات حديثة في التعليم بالمدارس وتحتاج مزيدًا من التدريب .

المحور الثاني: أهمية استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة للتطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي:

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة u بلغت (٨٧,٥٠٠)، وقيمة w بلغت (٢٠٧,٥٠٠)، وقيمة z بلغت (٠,١٢٤)، وهي قيم غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، حيث بلغ متوسط الرتب لمجموعة الاستخدام (١٤,٢١)، في حين بلغ متوسط الرتب بالنسبة لمجموعة عدم الاستخدام (١٣,٨٣)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة معلمات مدارس التربية الخاصة على فقرات واقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها في محور (أهمية استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة للتطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي).

وهذا يوافق دراسة مونيكا وآخرين (Monica, et. al, 2018) ودراسة بوحصوان وآخرين (PO-HSUAN, et. al, 2018) للدور الفعال للتقنيات في تحسين أداء المتعلمين لإمكاناتها المتميزة.

كما جاءت الدراسة موافقة لدراسة العتوم وآخرين (٢٠١٩) إذ لا وجود للفرق الدال في آراء العينة بسبب درجة الاستخدام. ويمكن أن نعلل ذلك بأن التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي متوفرة في المعهد ، فأصبح استخدامهن لها أمر واقعي؛ كون هذه الأجهزة تقدم خدمات للمعلم والطالب، وكذلك السماح للمعلمات بالقيام بمهماتهم بشكل أفضل، ولذلك قلت الاختلافات في الاستجابات بسبب درجة استخدامهن.

المحور الثالث: معوقات استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي:

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة u بلغت (٢٥,٠٠٠)، وقيمة w بلغت (١٤٥,٠٠٠)، وقيمة z بلغت (٣,١٧٨)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠٥)، حيث بلغ متوسط الرتب لمجموعة الاستخدام (٩,٦٧)، في حين بلغ متوسط الرتب بالنسبة لمجموعة عدم الاستخدام (١٩,٤٢)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة معلمات مدارس التربية الخاصة على فقرات واقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها في محور (معوقات استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي) لصالح مجموعة عدم استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.

وقد أظهرت دراسات مثل دراسة مايكوي (Makoye, 2018) و دراسة سعيد (Said, 2018) عن وجود عوائق كبيرة للاستخدام منها التكلفة وصعوبة توفيرها، وهذا موافق للدراسة إذ تتطلب ميزانية عالية وتدريب خاص.

المحور الرابع: الاتجاه نحو استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي:

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة "u" بلغت (٢٩,٥٠٠)، وقيمة w بلغت (١٠٧,٥٠٠)، وقيمة z بلغت (٢,٩٧٤)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠٥)، حيث بلغ متوسط الرتب لمجموعة الاستخدام (١٨,٠٣)، في حين بلغ متوسط الرتب بالنسبة لمجموعة عدم الاستخدام (٨,٩٦)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة معلمات مدارس التربية الخاصة على فقرات واقع استخدام معلمات مدارس التربية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها في محور (الاتجاه نحو استخدام التطبيقات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي) لصالح مجموعة استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.

وهذا الاتجاه الإيجابي جاء موافقاً لدراسة أوشانا فرنانديز وآخرين (Ocaña-Fernandez et al, 2019) و دراسة العتوم وآخرين (٢٠١٩) ، ويمكن أن نفسر ذلك لمعرفة الأثر الفعال لتوظيف التقنيات لتعلم الطلاب تجعل الاتجاه نحوها إيجابيًا.

ومما سبق فإنه ومن خلال قيام الباحثة بالإجابة عن أسئلة البحث فإنه قد أجابت على السؤال الرئيس للبحث وهو " **و اقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والاتجاه نحوها؟"**

التوصيات والمقترحات:

١. الاهتمام بعمل أدلة لتوضيح آلية التدريس بتطبيق تقنيات قائمة على الذكاء الاصطناعي.
٢. تزويد أهل الاختصاص بوزارة التعليم بنتائج البحوث عن معوقات تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير مؤسساتها.

٣. تنظيم برامج عن الذكاء الاصطناعي معلمي التربية الخاصة قبل وأثناء خدمتهم وكيفية توظيفها بفاعلية .
٤. تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي بكافة أشكالها في المناهج الدراسية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة بالمراحل التعليمية المختلفة وبخاصة في المراحل الدنيا.
٥. إجراء الدراسات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي حول فئات أخرى للتربية الخاصة .

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. جاد الله، أحمد (٢٠١٩). "فاعلية برنامج تدريبي قائم على تطبيقات جوجل التعليمية في تنمية مهارات التعلم الإلكتروني لدى المعلمين ذوي الإعاقة البصرية". رسالة ماجستير. كلية التربية: مناهج وطرق تدريس. الجامعة الإسلامية. غزة/ فلسطين.
٢. الخطيب، جمال والحديدي، منى. (٢٠١١). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: مطبعة دار الفكر.
٣. سعد الله، عمار وشتوح، وليد. (٢٠١٩). "أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم. تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث لتعزيز تنافسية منظمات الأعمال"، برلين: المركز الديمقراطي العربي.
٤. آل سعود، سارة. (٢٠١٦). "التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في الدراسات الاجتماعية". مجلة سلوك: ٣(٤): ١٣٣-١٦٣.
٥. السيد، هويدا. (٢٠١٤). "فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني في إكساب بعض مهارات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والثقة بالنفس والاتجاه نحو استخدامها لدى المكفوفين". مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر - كلية التربية: ٣٤٩- ٣٩٣.
٦. شحاتة، حازم. (٢٠١٨). "استخدام التقنيات المساعدة في الجامعات الفلسطينية وأثرها على الطلاب ذوي الإعاقة البصرية: دراسة حالة الجامعة الإسلامية بغزة". مجلة الدراسات العليا: ١١(٤٤): ١٨٧-٢٠٤.
٧. أبو شمالة، رشا. (٢٠١٣). "فاعلية برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي في مبحث تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الحادي عشر بغزة". رسالة ماجستير بكلية التربية جامعة الأزهر. غزة.
٨. طلبة، رهام. (٢٠١٨). "استخدام البرمجيات التعليمية مفتوحة المصدر OER في تنمية الكفايات الأدائية الإلكترونية للطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مدرسة النور بمحافظة أسيوط". مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث: ٢ (١٠): ١-٢٥.
٩. عبد الرازق، عدي ومهدي، حيدر. (٢٠١٢). "الذكاء الاصطناعي ومصاعب تطبيقه في تكنولوجيا المعلومات". مجلة كلية التربية الأساسية: بحوث المؤتمر الرابع لكلية التربية الأساسية بجامعة بابل: ٢٤٨- ٢٥٧.
١٠. عبد المجيد، قتيبة. (٢٠١٠). "استخدام الذكاء الاصطناعي في تطبيقات الهندسة الكهربائية". رسالة ماجستير غير منشورة. الدنمارك: الأكاديمية العربية.
١١. العتوم، نعيم وحتاملة، حابس والصمادي، علي. (٢٠١٩). "دور التقنيات المساندة الخاصة بالمكفوفين في تمكينهم الاجتماعي من وجهة نظرهم". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: ٢٧ (١):٥٧٠-٥٨٨
١٢. العزة، سعيد. (٢٠١٥). التربية الخاصة، عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
١٣. عزمي، نبيل. (٢٠١٤). "فاعلية بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم". مجلة دراسات وبحوث: ١(٢٢): ٢٣٥-٢٧٩.
١٤. علي، أكرم. (٢٠١٧). "معايير نجاح التكنولوجيا المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة هو رضا المستفيدين منها وتقبلهم لها لذا هدف البحث إلى استخدام نموذج قبول التكنولوجيا TAM لتقصى فعالية التكنولوجيا المساندة القائمة على تطبيقات التعلم التكيفية النقالة لتمكين ذوي الإعاقة البصرية من التعلم"، مجلة كلية التربية: جامعة الأزهر: ١(١٧٦): ٥٧- ١١٢.
١٥. الكحلوت، أحمد والمقيد، سامر. (٢٠١٧). "متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في الجامعات الفلسطينية، مؤتمر التعلّم الذكي ودوره في خدمة المجتمع". جامعة القدس المفتوحة. فلسطين.
١٦. لطفي، سعد. (٢٠١٨). "خمسة تطبيقات للذكاء الاصطناعي في مجال التعليم". متاحة عبر موقع العربي عبر الرابط: https://www.alaraby.co.uk/specialpages/2018/1/9
١٧. موسى،عبدالله وبلال،أحمد.(٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر .المجموعة العربية للتدريب والنشر.ط١. القاهرة
١٨. النجار، محمد. (٢٠١٢). "فعالية برنامج قائم على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات بناء المواقع الإلكترونية التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا المعلومات في ضوء معايير الجودة الشاملة". رسالة ماجستير. معهد الدراسات والبحوث التربوية. قسم تكنولوجيا التعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] Abu Hasanein, A, H (2018). "An Intelligent Tutoring System for Developing Education Case Study (Israa University)". A Thesis Submitted for the Degree of Master. Faculty of Engineering & Information Technology. Al-Azhar University-Gaza.

[2] Barbara, F., Armando, P., Liston, Bailey & Belinda, M. (2018). "Perceptions of robotics emulation of human ethics in educational settings: a content analysis". Journal of Research in Innovative Teaching & Learning: 11(2): 126-138, https://doi.org/10.1108/jrit-02-2018-0004.

[3] Barrett, M., Branson, L., Carter, S., DeLeon, F., Ellis, J., Gundlach, C., & Lee, D. (2019). "Using Artificial Intelligence to Enhance Educational Opportunities and Student Services in Higher Education". Inquiry: The Journal of the Virginia Community Colleges.22 (1).

[4] Beal, Carole R. & Rosenblum, L. Penny (2018). "Evaluation of the Effectiveness of a Tablet Computer Application (App) in Helping Students with Visual Impairments Solve Mathematics Problems". Journal of Visual Impairment & Blindness. 112 (1): 5-19, https://doi.org/10.1177/0145482x1811200102.

[5] Ido R. & Ruth W. (2016). "Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education". International Artificial Intelligence in Education Society. 26(2): 582–599, https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3.

[6] Makoye ،C. N. (2018). "An Investigation of Challenges Facing Students with Visual Impairment in Accessing E-Learning: A Case of Tabora Municipality". (Doctoral dissertation ،The Open University of Tanzania).

[7] McLaughlin, R. & Kamei-Hannan, C. (2018). "Which Reading Medium Is Best for Students with Visual Impairments?" Journal of Visual Impairment & Blindness. 112(4): 337-350, https://doi.org/10.1177/0145482x1811200401.

[8] Monica. C.; Ali. F., Leon B. & Paul M. (2018). "Education 4.0 - Artificial Intelligence assisted Higher Education: Early recognition System with Machine Learning to support Students' Success". IEEE 24th International Symposium for Design and Technology in Electronic Packaging (SIITME), pp: 23-30.

[9] Ocaña-Fernandez, Y., Valenzuela-Fernandez, L., & Garro- Aburto, L. (2019). "Artificial Intelligence and its Implications in Higher Education". Propósitos y Representations. 7(2), 536-568. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274.

[10] OIRA ،M. (2018). "Use of modern assistive technology and its effects in educational achievement of students with visual impairment at Kibos Special Secondary School Kisumu country, Kenya". Doctoral dissertation. Kenyatta University.

[11] Ping Mu, (2019). "Research on Artificial Intelligence Education and Its Value Orientation". 1st International Education Technology and Research Conference (IETRC 2019), pp: 771- 775.

[12] Po-Hsuan l., Andrew W., Joseph T. &Walter m. Y. (2018). "Artificial Intelligence, the missing piece of online education?". Ieee engineering management review. 46(3): 25- 28, https://doi.org/10.1109/emr.2018.2868068.

[13] Said, S. R. (2018). "ICT Accessibility Solutions to Persons with Visual Impairment at the Open University of Tanzania". for the degree of master of science information and communication technologies of the open university of tanzania.

[14] Woolf, B. (2013). "Building Intelligent Interactive Tutors: Student-centered Strategies for Revolutionizing E-learning". Massachusetts: Morgan Kaufmann.

[15] Zawacki-Richter Olaf, Z-R, Victoria I. Marín, Melissa B., Franziska, G. (2019). "Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education- where are the educators?". International Journal of Educational Technology in Higher Education. 16(1): 16-39, https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0.

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

The reality of using female teachers at the special education schools the to the educational applications of artificial intelligence (AI) and their attitude towards it

Samia Fadel Alghamdi
Researcher PhD in Educational Technology, King Abdul-Aziz University-Jeddah, KSA
samia.alghamdi@gmail.com

leena Ahmad Alfarani
Assistant Professor of Educational Technology, King Abdul-Aziz University-Jeddah, KSA

Received Date : 5/2/2020 **Accepted Date : 20/3/2020** **DOI :** https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.4

Abstract:
This study aimed at identifying the reality of using female teachers at the special education schools the to the educational applications of artificial intelligence (AI) and their attitude towards it, from the perspective of female teachers at Al-Nur institute in Jeddah governorate. The researcher used the descriptive methodology to achieve these objectives. The sample of the study consisted of (27) female teachers at Al-Nur institute. They were chosen on purpose. The researcher prepared a questionnaire, it was consisted of (40) items divided into four fields. The results of the study showed that the importance of using educational application of AI obtained a degree (strongly agree), the obstacles of using educational application of AI and he attitudes towards using educational application of AI obtained a degree (agree), while the knowledge level and the skills related to using AI, the importance of using educational application of AI obtained a degree (neutral). The results also showed that there were no statistically significant differences at level ($\alpha = 0.05$) according to all the variables of the study.

Keywords: *Special Education; Educational Applications; Artificial Intelligence.*

References:

[1] 'bd Alrazq, 'dy Wmhdy, Hydr. (2012). "Aldka' Alastna'y Wmsa'b Ttbyqh Fy Tknwlwjya Alm'lwmat". Mjlt Klyt Altrbyh Alasasyh: Bhwth Alm'etmr Alrab' Lklyh Altrbyh Alasasyh Bjam't Babl: 248- 257.

[2] 'bd Almjyd, Qtybh. (2010). "Astkhdam Aldka' Alastna'y Fy Ttbyqat Alhndsh Alkhrba'yh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Aldnmark: Alakadymyh Al'rbyh.

[3] 'Ezmy, Nbyl. (2014). "Fa'lyt By'h T'lm Elktrwnyh Qa'mh 'la Aldka' Alastna'y Lhl Mshklat Syanh Shbkat Alhasb Lda Tlab Tknwlwjya Alt'lym". Mjlt Drasat Wbhwth: 1(22): 235-279.

[4] 'ly, Akrm. (2017). "M'ayyr Njah Altknwlwjya Almsandh Ldwy Alahtyajat Alkhash Hw Rda Almstfydyn Mnha Wtqblhm Lha Lda Hdf Albhth Ela Astkhdam Nmwdj Qbwl Altknwlwjya Tam Ltqsa F'alyt Altknwlwjya Almsandh Alqa'mh 'la Ttbyqat Alt'lm Altkyfyh Alnqalh Ltmkyn Dwy Ale'aqh Albsryh Mn Alt'elm", Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Alazhr: 1(176): 57- 112.

[5] Al'twm, N'ym Whtamlh, Habs Walsmady, 'Ely. (2019). "Dwr Altqnyat Almsandh Alkhash Balmkfwfyn Fy Tmkynhm Alajtma'y Mn Wjht Nzrhm". Mjlt Aljam't Aleslamyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 27 (1):570-588

[6] Al'zh, S'yd. (2015). Altrbyh Alkhash, 'man: Aldar Al'lmyh Aldwlyh Llnshr Waltwzy'.

[7] Abu Hasanein, A, H (2018). "An Intelligent Tutoring System for Developing Education Case Study (Israa University)". A Thesis Submitted for the Degree of Master. Faculty of Engineering & Information Technology. Al-Azhar University-Gaza.

[8] Barbara, F., Armando, P., Liston, Bailey & Belinda, M. (2018). "Perceptions of robotics emulation of human ethics in educational settings: a content analysis". Journal of Research in Innovative Teaching & Learning: 11(2): 126-138, https://doi.org/10.1108/jrit-02-2018-0004.

[9] Barrett, M., Branson, L., Carter, S., DeLeon, F., Ellis, J., Gundlach, C., & Lee, D. (2019). "Using Artificial Intelligence to Enhance Educational Opportunities and Student Services in Higher Education". Inquiry: The Journal of the Virginia Community Colleges.22 (1).

[10] Beal, Carole R. & Rosenblum, L. Penny (2018). "Evaluation of the Effectiveness of a Tablet Computer Application (App) in Helping Students with Visual Impairments Solve Mathematics Problems". Journal of Visual Impairment & Blindness. 112 (1): 5-19, https://doi.org/10.1177/0145482x1811200102.

[11] Ido R. & Ruth W. (2016). "Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education". International Artificial Intelligence in Education Society. 26(2): 582–599, https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3.

[12] Jad Allh, Ahmd (2019). "Fa'lyt Brnamj Tdryby Qa'm 'la Ttbyqat Jwjl Alt'lymyh Fy Tnmyh Mharat Alt'lm Alelktrwny Lda Alm'lmyn Dwy Ale'aqh Albsryh". RsaltMajstyr. Klyt Altrbyh: Mnahj Wtrq Tdrys. Aljam'h Aleslamyh. Ghzh/ Flstyn.

[13] Alkhlwt, Ahmd Walmqyd, Samr. (2017). "Mttlbat Twzyf Aldka' Alastna'y Fy Al'mlyh Alt'lymyh Fy Aljam'at Alflstynyh, M'tmr Alt'lm Aldky Wdwrh Fy Khdmt Almjtm'". Jam't Alqds Almftwhh. Flstyn.

[14] Alkhtyb, Jmal Walhdydy, Mna. (2011). Almdkhl Ela Altrbyh Alkhash. 'man: Mtb't Dar Alfkr.

[15] Ltfy, S'd. (2018). "Khmsh Ttbyqat Lldka' Alastna'y Fy Mjal Alt'lym". Mtahh 'br Mwq' Al'rby 'br Alrabt: https://www.alaraby.co.uk/specialpages/2018/1/9

[16] Makoye ،C. N. (2018). "An Investigation of Challenges Facing Students with Visual Impairment in Accessing E-Learning: A Case of Tabora Municipality". (Doctoral dissertation ،The Open University of Tanzania).

[17] McLaughlin, R. & Kamei-Hannan, C. (2018). "Which Reading Medium Is Best for Students with Visual Impairments?" Journal of Visual Impairment & Blindness. 112(4): 337-350, https://doi.org/10.1177/0145482x1811200401.

[18] Monica. C.; Ali. F., Leon B. & Paul M. (2018). "Education 4.0 - Artificial Intelligence assisted Higher Education: Early recognition System with Machine Learning to support Students' Success". IEEE 24th International Symposium for Design and Technology in Electronic Packaging (SIITME), pp: 23-30.

[19] Mwsa,'bdallh Wblal, Ahmd. (2019). Aldka' Alastna'y Thwrh Fy Tqnyat Al'sr.Almjmw'h Al'rbyh Lltdryb Walnshr.T1. Alqahrh

[20] Alnjar, Mhmd. (2012). "F'alyt Brnamj Qa'm 'la Tknwlwjya Aldka' Alastna'y Fy Tnmyt Mharat Bna' Almwaq' Alelktrwnyh Alt'lymyh Lda Tlab Sh'bh Tknwlwjya Alm'lwmat Fy Dw' M'ayyr Aljwdh Alshamlh". Rsalt Majstyr. M'hd Aldrasat Walbhwth Altrbwyh. Qsm Tknwlwjya Alt'lym.

[21] Ocaña-Fernandez, Y., Valenzuela-Fernandez, L., & Garro- Aburto, L. (2019). "Artificial Intelligence and its Implications in Higher Education". Propósitos y Representations. 7(2), 536-568. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274.

[22] OIRA ،M. (2018). "Use of modern assistive technology and its effects in educational achievement of students with visual impairment at Kibos Special Secondary School Kisumu country, Kenya". Doctoral dissertation. Kenyatta University.

[23] Ping Mu, (2019). "Research on Artificial Intelligence Education and Its Value Orientation". 1st International Education Technology and Research Conference (IETRC 2019), pp: 771- 775.

[24] Po-Hsuan l., Andrew W., Joseph T. &Walter m. Y. (2018). "Artificial Intelligence, the missing piece of online education?". Ieee engineering management review. 46(3): 25- 28, https://doi.org/10.1109/emr.2018.2868068.

[25] S'd Allh, 'mar Wshtwh, Wlyd. (2019). "Ahmyh Aldka' Alastna'y Fy Ttwyr Alt'lym. Ttbyqat Aldka' Alastna'y Ktwjh Hdyth Lt'ezyz Tnafsyh Mnzmat Ala'mal", Brlyn: Almrkz Aldymqraty Al'rby.

[26] Al S'wd, Sarh. (2016). "Alttbyqat Altrbwyh Lldka' Alastna'y Fy Aldrasat Alajtma'yh". Mjlh Slwk: 3(4): 133-163.

[27] Said, S. R. (2018). "ICT Accessibility Solutions to Persons with Visual Impairment at the Open University of Tanzania". for the degree of master of science information and communication technologies of the open university of tanzania.

[28] Shhath, Hazm. (2018). "Astkhdam Altqnyat Almsa'dh Fy Aljam'at Alflstynyh Wathrha 'la Altlab Dwy Ale'aqh Albsryh: Drash Halt Aljam'h Aleslamyh Bghzh". Mjlt Aldrasat Al'lya: 11(44): 187-204.

[29] Abw Shmalh, Rsha. (2013). "Fa'lyt Brnamj Qa'm 'la Aldka' Alastna'y Ltnmyh Altfkyr Alastdlaly Walthsyl Aldrasy Fy Mbhth Tknwlwjya Alm'lwmat Lda Talbat Alhady 'shr Bghzh". Rsalt Majstyr Bklyt Altrbyh Jam't Alazhr. Ghzh.

[30] Alsyd, Hwyda. (2014). "Fa'lyt Brnamj Tdryby Elktrwny Fy Eksab B'd Mharat Astkhdam Mwaq' Altwasl Alajtma'y Walthqh Balnfs Walatjah Nhw Astkhdamha Lda Almkfwfyn". Mjlt Klyt Altrbyh, Jam't Alazhr - Klyt Altrbyh: 349- 393.

[31] Tlbh, Rham. (2018). "Astkhdam Albrmjyat Alt'lymyh Mftwhh Almsdr Oer Fy Tnmyt Alkfayat Alada'yh Alelktrwnyh Lltlab Dwy Ale'aqh Albsryh Fy Mdrsh Alnwr Bmhafzh Asywt". Mjlh Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh, Almjlh Al'rbyh Ll'lwm Wnshr Alabhath: 2 (10): 1-25.

[32] Woolf, B. (2013). "Building Intelligent Interactive Tutors: Student-centered Strategies for Revolutionizing E-learning". Massachusetts: Morgan Kaufmann.

[33] Zawacki-Richter Olaf, Z-R, Victoria I. Marín, Melissa B., Franziska, G. (2019). "Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education- where are the educators?". International Journal of Educational Technology in Higher Education. 16(1): 16-39, https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0.

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

تصنيف دروزه للأهداف التعلمية: تعديل لتصنيف "أندرسون" المعدّل لتصنيف "بلوم" للأهداف التربوية

أفنان نظير دروزه

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

afnandarwazeh@yahoo.com

DOI: https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.5 **تاريخ قبول البحث:** ٢٠٢٠/٤/١٩ **تاريخ استلام البحث:** ٢٠٢٠/٣/١١

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم مراجعة جديدة لتصنيف "أندرسون" التي عدلت فيه تصنيف "بلوم" عام (٢٠٠١)، وذلك بناءً على مراجعة مكثفة للأدبيات والدراسات البحثية السابقة المتعلقة بعمليات الإدراك، وعمليات الإدراك فوق المعرفية، ونظرية معالجة المعلومات وخزنها في الذاكرة البشرية، ونظرية "دافيد ميرل" للعناصر التعليمية، ونموذج "روبرت جانييه" الهرمي في التعلم. وكانت أهم المخرجات التي توصلت لها الباحثة ما يلي: ١) زيادة عدد العمليات العقلية التي يقوم بها الدماغ البشري من ست عمليات إلى عشرة، ٢) وإعادة ترتيب هذه العمليات العقلية من البسيط إلى المعقد سواء أكان عمودياً أو أفقياً، ٣) وإعادة تحديد نمط المعرفة (المحتوى التعليمي) التي تعالجها هذه العمليات العقلية خلال التعلم، ٤) وإعادة تسمية التصنيف ليصبح تصنيفا للأهداف التعلمية بدلاً من الأهداف التربوية. هذا إلى جانب إيراد بعض التطبيقات التربوية والتوصيات التي تساعد المعلمين والمختصين التربويين على تنمية تفكير الطلبة، وتحسين أدائهم ومهاراتهم وإعدادهم ليكونوا أفراداً مفكرين جيدين، ومبدعين، ومكتشفين، وناقدين في عصر التكنولوجيا والإنترنت.

الكلمات المفتاحية: تصنيف بلوم؛ تصنيف أندرسون المعدّل لتصنيف بلوم؛ الإدراك؛ الإدراك فوق المعرفي؛ العمليات العقلية؛ أنماط المحتوى التعليمي؛ التعلم الهرمي.

المقدمة:

ظهرت نظرية خزن المعلومات ومعالجتها في الدماغ البشري في الأربعينات من العقد الماضي ١٩٤٠ كنتيجة للدراسات والأبحاث في علم نفس الإدراك، وتوصل الباحثون فيها .وبناء على العديد من الدراسات في ميدان علم النفس وعلم نفس التعلم والإدراك . إلى أن عقل الإنسان يقوم بالعديد من العمليات الذهنية في محاولته لتفسير المعلومات وفهمها وتحليلها واستنتاجها وخزنها، بهدف استرجاعها لاحقاً والاستفادة منها (Gagne 1977; Guilford, 1959; Lindsay and Norman, 1977; Piaget 1952; Rothkopf 1966; Rumelhart and Ortony1977; Wittrock 1974a, 1974b)، وافترضوا بأن هذه العمليات العقلية تختلف في نوعها ودرجة صعوبتها (The type and level of cognitive process). فمن حيث نوعها، فهناك العديد من العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان كالتخيل والتذكر والاستيعاب والتمييز والتحليل والربط وغيرها من العمليات العقلية. أما من حيث مستوى صعوبتها فهناك العمليات العقلية السهلة التي لا تحتاج إلى جهد ووقت للقيام بها كالتذكر والفهم، وهناك العمليات متوسطة الصعوبة التي تحتاج بعض الوقت والجهد للقيام بها كالفهم والتحليل، وهناك العمليات العقلية الصعبة التي تحتاج إلى كثير من الوقت والجهد للقيام بها كالتركيب والتقويم وفق تصنيف بلوم للأهداف التربوية. وبالتالي، فمن الضروري أن يتم الأخذ بعين الاعتبار نوع العملية العقلية، ومستوى صعوبتها لدى وضع تصنيفات الأهداف التربوية، وذلك بهدف مساعدة المعلمين والمدراء ومصممي المناهج ومطوريها، ومصممي العملية التعلمية على تحديد العمليات العقلية التي يودون من المتعلمين أن يظهروها، من أجل تعزيز قدراتهم على خزنها، ومن ثم استعادتها بطريقة صحيحة وفعّالة (Bloom, Engelhart, Furst, Hill and Krathwohl 1956; Guilford 1959; Gagne and Driscoll 1988; Merrill 1983; West, Farmer and Wolff 1991).

وبناءً على ذلك، فهؤلاء التربويون والباحثون يؤكدون أن عرض المعلومات على الطلبة يجب أن يكون بطريقة متسلسلة ومنظمة بحيث تنسجم مع عمل الذاكرة في خزنها للمعلومات، وذلك لتمكنهم من خزنها واستعادتها لاحقا بطريقة فاعلة، وإلا فإن عرض المعلومات بطريقة غير متسلسلة أو منظمة من شأنه أن يعيق عملية تعلم الطلبة بالشكل الصحيح، ومن ثم إعاقتهم في تحقيق الأهداف التعلمية المراد تحقيقها. وبالتالي فمن الضروري جداً للمعلم أن يبدأ بتعليم المتطلبات السابقة قبل التعلم الجديد، وذلك حتى يسهل على الطلبة معالجة المعلومات وتعلمها وبناء المعرفة في ذاكرتهم بشكل منظم وصحيح، ومن ثم تطوير العملية التعليمية والارتقاء بها بشكل أفضل وأسرع (Ausubel, 1968; Bruner, 1966; Gagne, 1977).

ولعل المربي "بنجامين بلوم" من أكثر علماء النفس الذين طبقوا المبادئ الإدراكية في حقل التربية والتعليم، وذلك عندما قام هو وشركاؤه في عام ١٩٥٦ بوضع تصنيف لمستويات التعلم بناء على نوع العمليات العقلية التي تقوم بها الذاكرة البشرية، ومستوى صعوبتها وذلك بما يتيح للطلبة الانخراط الفاعل في عملية التعلم ويشجعهم عليها. وهذا التصنيف لبلوم فقد لاقى رواجاً كبيراً وترحيباً من قبل التربويين العاملين في مجال التربية والتعليم، حيث قاموا بتوظيفه في عملهم وإعداد خططهم التعليمية. ولكن وبعد ما يقارب الخمسة عقود من طرح بلوم لتصنيفه واستخدامه، فقد ظهرت محاولة خجولة للنظر فيه، وذلك عندما حاولت المربية "لورين أندرسون" أحد طلبة بلوم بتشكيل لجنة من الباحثين برفقة "دافيد كراثول" الذي عمل سابقا مع بلوم على تصنيفه، لإعادة النظر في هذا التصنيف ومحاولة تحديثه وتكييفه بما يناسب ومتطلبات العصر الحالي (Anderson and Krathwohl 2001; Krathwohl 2002). ولما كان هناك تطورات هائلة طرأت علم نفس الإدراك ونظرية خزن المعلومات منذ أن وضع بلوم تصنيفه، ومنذ أن حاولت أيضاً أندرسون تعديل هذا التصنيف؛ وبعد مراجعة مكثفة للدراسات البحثية في مجال علم نفس الإدراك، واستراتيجيات الإدراك، واستراتيجيات الإدراك فوق المعرفية المتعلقة بضبط العمليات العقلية؛ ومع ظهور نظرية خزن المعلومات ومعالجتها؛ إضافة إلى قيام الباحثة بمراجعة دقيقة لكل من تصنيف بلوم الأصلي وتصنيف أندرسون المعدل لتصنيف بلوم بناء على مراجعة للدراسات السابقة في هذا المجال، فقد تبين لها أن مراجعة أندرسون وكراثول لتصنيف بلوم يشوبها بعض النقص، وهي تحتاج إلى بعض الإضافات والتعديلات حتى تلائم وتنسجم مع أنواع العمليات العقلية التي تقوم بها الذاكرة البشرية، ومستوى صعوبتها وطريقة تسلسلها (Baker and Brown 1984; Bondy 1984; Brown 1980; Burley, Brown and Saunders 1985; Darwazeh 1995, 2011, 2013, 2016, 2017, 2020; Darwazeh and Branch 2015; Gagne 1977; Gagne and Driscoll 1988; Guilfrod 1959; Haller, Child and Walberg 1988; Kaufman and Randlett 1983; Lindsay and Norman 1977; Merrill 1983; Palinscar 1986; Paris and Winograd 1990; Pressley and Levin 1978; Tuckman 1992; Wade and Reynolds 1989; West, Farmer and Wolff 1991; Wham 1987). من هنا فقد حاولت الباحثة أن تضع تصورا آخر لتصنيف الأهداف التربوية والتي تعدل فيه تصنيف أندرسون المعدل لتصنيف بلوم.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقديم مراجعة جديدة لتصنيف أندرسون المعدّل لتصنيف بلوم (Anderson and Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) بناء على مراجعة مكثفة للأدبيات والدراسات والأبحاث في علم نفس الإدراك، واستراتيجيات الإدراك فوق المعرفية (Darwazeh 1995, 2011, 2013, 2017)، ونظرية خزن المعلومات (Lindsay and Norman, 1977)، ونظرية دافيد ميرل للعناصر التعليمية (Merrill, 1983)، ونظرية جانية للتعلم الهرمي (Gagne, 1977)، وذلك بهدف استخدامه من قبل المعلمين والمدراء والمشرفين التربويين والمربين وكل من له علاقة بتصميم العملية التعليمية وتخطيطها على أسس صحيحة تتوافق مع وظيفة الذاكرة البشرية في خزنها للمعلومات بطريقة متسلسلة وهرمية ومنظمة.

أهمية الدراسة:

١. تنطلق أهمية الدراسة من القاعدة التي تقول، بأن عرض المعلومات على الطلبة بطريقة منظمة ومتسلسلة بشكل يتفق مع ما تقوم به الذاكرة البشرية في خزنها للمعلومات وبطريقة هرمية من البسيط إلى المعقد من شأنه أن يساعدهم على خزن المعلومات وتعلمها بطريقة أفضل وأسرع وبأقل جهد ممكن، ومن ثم استرجاعها وقت الحاجة ليس فقط على مستوى الحفظ وإنما أيضاً على مستوى الفهم والتحليل والتنظيم والتركيب والتطبيق والتقويم والإبداع.

٢. إن معرفة المعلمين وسائر من يعمل في العملية التعليمية، بالطريقة التي تنتظم فيها المعلومات في الذاكرة البشرية سوف يساعدهم على التخطيط لها وعرضها وتقويمها بطريقة تساعد الطالب على فهمها واستيعابها وخزنها في ذاكرته بشكل منظم، ومن ثم استرجاعها لاحقا على المستويات العقلية كافة في أقل وقت وجهد ممكنين.

٣. إن معرفة مصممي المناهج الدراسية وواضعيها بالطريقة التي تنتظم فيها المعلومات في الذاكرة البشرية سوف يساعدهم على التخطيط لهذه المناهج وتأليفها وإعدادها وتنظيم وحداتها وفصولها وأجزائها بطريقة تساعد المدرس على عرضها من ناحية، وتساعد الطالب أيضاً على فهمها واستيعابها وخزنها في الذاكرة واسترجاعها لاحقا على المستويات العقلية كافة في أقل وقت وجهد ممكنين.

٤. إن عرض تصنيفات حديثة للأهداف التعلمية مناسبة لروح العصر التقني ومستندة على آخر ما توصلت له الدراسات والأبحاث في مجال علم نفس الإدراك، واستراتيجيات الإدراك الفوق معرفية، ونظرية خزن المعلومات من شأنه أن يساعد أيضاً المدراء والمشرفين التربويين والمقيمين والمطورين وكل

من له علاقة بتصميم العملية التعليمية وتخطيطها على تحسين أدائه المهني، والذي سينعكس بدوره على تحسين أداء الطالب وتعلمه ورفع مستوى تحصيله، ومن ثم الارتقاء بالعملية التعليمية ككل.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول : ما هو تصنيف"بلوم" الهرمي للأهداف المعرفية الذي وضعه عام ١٩٥٦؟

السؤال الثاني: ما التعديل الذي أجرته "أندرسون" مع المربي "كراثول" على تصنيف "بلوم" للأهداف التربوية عام ٢٠٠١؟

السؤال الثالث: ما التعديلات التي أجرتها الباحثة على تصنيف "أندرسون" ٢٠٠١ المعدّل لتصنيف "بلوم" للأهداف التربوية؟

السؤال الرابع: ما التصنيف الجديد الذي اقترحته "الباحثة" بناء على تعديلها لتصنيف "أندرسون" ٢٠٠١ المعدل لتصنيف "بلوم" للأهداف التربوية؟

السؤال الخامس: ما أهم المخرجات التي جاء بها تصنيف "الباحثة" المقترح الجديد للأهداف التعلمية؟

السؤال السادس: هل من تطبيق تربوي للتصنيف المقترح الجديد للأهداف التعلمية؟

السؤال الأول : ما هو تصنيف"بلوم" الهرمي للأهداف المعرفية الذي وضعه عام ١٩٥٦؟

من المعروف أن تصنيف بلوم الهرمي للأهداف المعرفية الذي وضعه عام ١٩٥٦ يتضمن مقترحا لتسلسل العمليات العقلية التي يجب أن يعتبرها المعلم بالدرجة الأولى لدى تخطيطه للعملية التعليمية وتدريسه للمنهاج المدرسي. هذه العمليات كما افترض بلوم تتسلسل من البسيط إلى المعقد وبطريقة هرمية تراكمية بحيث تصبح العملية العقلية الأسهل متطلبا سابقا للعملية الأعلى منها ومتضمنة فيها، وذلك ليستطيع الطالب أن يخزنها في بنائه المعرفي بطريقة هرمية تراكمية متسلسلة من البسيط إلى المعقد والمتمثلة في قاعدة الهرم إلى قمته (Bloom et al., 1956). هذه العمليات العقلية التي افترضها بلوم من البسيط إلى المعقد هي:

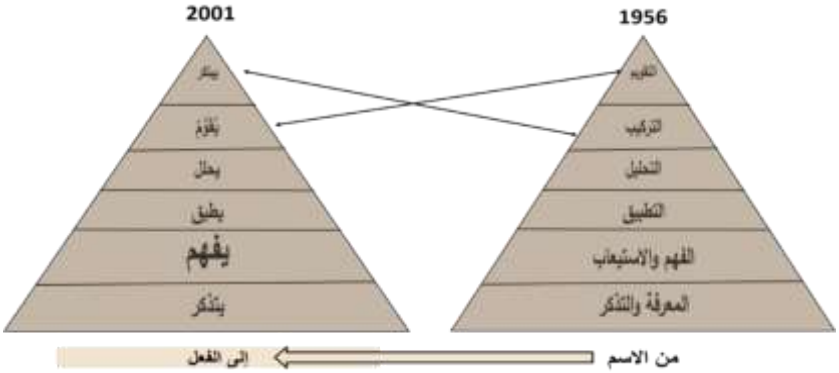
١. المعرفة: وتتعلق باسترجاع الجزيئات المتعلمة، والكليات، والعمليات، والأنماط، وكافة العمليات التي تتعلق بالحفظ والاستظهار.
٢. الفهم والاستيعاب: وتتعلق باستيعاب الأفكار من خلال إعطاء المعاني والتفسيرات والترجمة والتوضيح ووصف الأفكار الرئيسية والعموميات.
٣. التطبيق: ويتعلق باستخدام المعرفة المكتسبة في سياقات ومواقف جديدة من أجل حل المشكلات.
٤. التحليل: ويتعلق بتجزئة المعلومات والمادة التعليمية إلى الأفكار والمعلومات التي تتكون منها من أجل معرفة التفاصيل والعلاقات التي تربط الأجزاء بعضها مع بعض.
٥. التركيب: ويتعلق بتجميع الأجزاء والعناصر وبناء هيكلية جديدة تؤدي إلى نمط متكامل أو بناء جديد.
٦. التقويم: ويتعلق بالقدرة على الحكم على الأشياء وتقييمها وتثمينها وفقاً لمعايير ومحددات مسبقة (انظر شكل ١).

شكل(١): تصنيف "بلوم" للأهداف التربوية عام ١٩٥٦

السؤال الثاني: ما التعديل الذي أجرته "أندرسون" مع المربي "كراثول" على تصنيف "بلوم" للأهداف التربوية عام ٢٠٠١؟

اعتقدت لورين أندرسون إحدى طلبة بلوم سابقا بأن هرم بلوم الذي وضعه عام 1956 للأهداف التربوية لم يعد مناسبا للقرن الحادي والعشرين الذي يمتاز بالتكنولوجيا وتفجر المعلومات، ولم يعد يفي بحاجة المعلمين في تدريسهم ولا الطلبة في تعلمهم، من هنا فقد قامت بالتعاون مع دافيد كراثول رفيق بلوم سابقا الذي عمل معه على هرمه، بدراسة وتحليل لهذا الهرم بشيء من التعمق والتفصيل (Anderson and Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002)، وبعد دراسات مكثفة، فقد قامت أندرسون بتغييره على ثلاثة محاور هي: ١) المحور الاصطلاحي، حيث قلبت أسماء العمليات إلى أفعال كالتالي:

"المعرفة" إلى "يذكر"، و "والاستيعاب" إلى "يفهم"، و "التطبيق" إلى "يطبق"، و "التحليل" إلى يحلل، و "التقويم" إلى "يقيم". 2٢) المحور البنائي حيث حولت عملية المعرفة إلى تذكر، والاستيعاب إلى فهم، والتركيب إلى إبداع. ٣) المحور التنظيمي، حيث قامت بتغيير مكان فئة التركيب ورفعها إلى قمة الهرم لتأتي بعد عملية التقويم مع تغيير اسمها إلى ابتكار، وليصبح هرمها المعدل لهرم بلوم متسلسلاً كالتالي: يتذكر، يفهم، يطبق، يحلل، يُقوّمْ، ويبتكر (انظر شكل ٢).



شكل (٢): تصنيف "أندرسون" المعدل لتصنيف بلوم للأهداف التربوية عام ٢٠٠١

لقد اعتمدت أندرسون في تصنيفها الجديد المعدل لتصنيف بلوم على بعدين هما: ١) بعد المعرفة أو ما يعرف بنمط المحتوى التعليمي (Knowledge Dimension) والذي كان مفقوداً في هرم بلوم ولم يعتمده أصلاً، و ٢) بعد الإدراك أو ما يعرف بالعمليات العقلية التي يوظفها المتعلم (Cognitive Dimension) في أثناء تعلمه. فمن حيث بعد المعرفة أو نمط المحتوى التعليمي، فقد نظرت أندرسون إليه أنه يتكون من أربعة أنماط تتراوح من المحسوس إلى المجرد هي على التوالي: ١) الحقائق، ٢) المفاهيم والمبادئ، ٣) الإجراءات، ٤) المعرفة فوق المعرفية؛ في حين نظرت إلى بعد الإدراك أنه يتكون من ست عمليات عقلية تتسلسل من السهل إلى الصعب وبطريقة هرمية وهي: ١) يتذكر، ٢) يفهم، ٣) يطبق، ٤) يحلل، ٥) يقيم، ٦) يبتكر (انظر جدول ١) الصادر عن جامعة أوريجون الأمريكية (Oregon State Univesity) والذي يبين التقاطع بين بعدي المعرفة والإدراك، ليشكل أربعاً وعشرين خلية منفصلة يمكن للطالب أن يظهرها في عملية التعلم (Fisher 2005; www.oregonstate.edu/instruct/coursedev/models/id/taxonomy).

جدول (١): بعد المعرفة (المحتوى التعليمي) وبعد الإدراك (العملية العقلية) وفقاً لتصنيف "أندرسون" ٢٠٠١

	بعد الإدراك (العملية العقلية)					
بعد المعرفة (المحتوى التعليمي)	يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يُقوِمْ	يبتكر
الحقائق	يضع في قائمة	يلخص	يصنف	يرتب	يسلسل	يجمّع
المفاهيم والمبادئ	يصف	يفسر	يجرب	يشرح	يقييم	يخطط
الاجراءات	يجدول	يتنبأ	يحسب	يفرق	يستخلص	ينشئ
إدراك الإدراك	يستخدم بشكل مناسب	ينفذ	يبني	ينجز	يفعل	يحقق

السؤال الثالث: ما التعديلات التي أجرتها الباحثة على تصنيف "أندرسون" ٢٠٠١ المعدّل لتصنيف "بلوم" للأهداف التربوية؟

بناءً على دراسة وتحليل للتصنيف الذي وضعته أندرسون مع كراثول (٢٠٠١) والتي تعدل فيه هرم بلوم (١٩٥٦) للأهداف التربوية، انظر فورهاند (Forehand, 2005)، وبناءً على مراجعة مكثفة للدراسات البحثية في مجال الإدراك والإدراك فوق المعرفي، ونظرية خزن المعلومات، ونظرية دافيد ميرل للعناصر التعليمية، ونظرية التعلم الهرمي لجانية، وبناء على ما توصل له الباحثون لاحقا في هذا المجال (e.g., Draper, 2016; Gagne, 1977; Gagne, Briggs and Wager 1992; Gagne and Driscoll, 1988; Lindsay and Norman, 1977; Merrill, 1983; O'Neill and Murphy, 2010)، قامت الباحثة (Darwazeh, 2016, 2017; Darwazeh and Branch, 2015) بإجراء بعض التعديلات على تصنيف بلوم الهرمي وتصنيف أندرسون المعدل لتصنيف بلوم وتوصلت بناء على ذلك إلى تسع نتائج يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

أولاً: تعتبر مراجعة أندرسون وكراثول لهرم بلوم جيدة ولكن ينقصها بعض الاضافات في البعد الإدراكي والبعد المعرفي، حيث أن العديد من الدارسات البحثية في مجال ضبط العلميات العقلية والتحكم بها والتي منها على سبيل المثال لا الحصر (e.g., Baker and Brown, 1984; Bondy, 1984; Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill and Joshi, 2007; Brown, 1980; Burley, Brown and Saunders, 1985; Darwazeh, 1995, 2011, 2013, 2020; Dermody, 1988; Eggen and Kauchack, 1992; Flavell, 1985; Gagne, 1977; Gagne and Driscoll, 1988; Gilbert 1986; Haller, Child and Walberg, 1988; Huff and Nietfeld, 2009; Kaufman and Randlett, 1983; Kistner et al. 2010; Lindsay and Norman, 1977; Paris and Winogard, 1990; Pressely and Levin, 1978; Palinscar, 1986; Scarr and Zanden, 1984; Tregaskes, 1989; Wham,

e.g., Darwazeh, 2001; 1987; Wade and Reynolds, 1989)؛ والعديد من الدراسات البحثية في مجال تصميم التعليم والتي منها على سبيل المثال (2020; Gagne, Briggs and Wager, 1992; Gagne and Driscoll, 1988; Merrill, 1983; Reigeluth, 1983; West, Farmer and Wolff, 1991) تقترح أن العمليات فوق المعرفية تعني ضبط العمليات الذهنية والتحكم بها، وهي عملية تفكير وليس نمطاً من أنماط المعرفة المراد تعلمها، وذلك لأن أحد تعريفاتها كما وردت عند جانيه ودريسكون (Gagne and Driscoll, 1988) بأنها عملية تفكير بالتفكير (Thinking about thinking). كما أن كثيراً من التربويين أمثال هيلر ووام (Haller et al. 1988; Wham, 1987) بأنها إدراك يتضمن ثلاث عمليات علقلية هي: ١) الوعي (Awareness) ويعرف بأنه اليقظة لما يراد تعلمه قبل التعلم، و ٢) ضبط العمليات العقلية (Controlling) وتعرف بأنها عملية التحكم بما يتعلمه المتعلم في أثناء تعلمه، و ٣) تشريع العمليات العقلية (Regulating) وتعرف بأنها سن القوانين لمعالجة ما واجهه المتعلم من صعوبة في التعلم بعد التعلم (Beyer 1987; Eggen and Kauchak 1992; Gall, Gall, Jacobsen and Bullock 1990; Gagne and Driscoll 1988; Haller, Child and Walberg 1988; Li 1992; Pierce 2003; Scarr and Zanden 1984; Wham, 1987). وبالتالي، وبناء على ما جاء في الأدب التربوي حول تعريف استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية والتي تتعلق بضبط العمليات العقلية والتحكم بها ومعالجتها، فهي تعتبر عملية إدراكية يستخدمها المتعلم في أثناء تعلمه وليست نوعاً من المعرفة أو المحتوى التعليمي المراد تعلمه كما رأت أندرسون وكراثول. علاوة على أ، العمليات الفوق معرفية التي يستخدمها المتعلم لضبط عملية تعلمه والتحكم بها هي من أكثر العمليات الإدراكية تعقيداً؛ لأنها تتطلب الكثير من الذكاء والتدريب والنضج العقلي لكي يتم توظيفها بالشكل الصحيح (Burley et al. 1985; Darwazeh 1995, 2013)، وهي التي توجه تفكير المتعلم لكي يتعلم بالشكل الصحيح (Gagne 1977; Gagne and Driscoll, 1988).

ثانياً: ينقص تصنيف أندرسون وكراثول عملية إدراكية وهي التنظيم (Organizing)، والتي أطلق عليها بلوم اسم التركيب، وأندرسون وكراثول جمعوها مع عملية التحليل، وبالتالي لا نستطيع أن نعتبر عملية التحليل أو التركيب عملية تنظيم، إذ أن لكل منها معناها ودرجة صعوبتها، والدليل على ذلك أن المربي جيلفورد (Guilford, 1959) فرق بين عمليتي التحليل والتنظيم عن طريق ما يعرف بالتفكير التباعدي (Divergent Thinking) والذي يعني به التحليل، والتفكير التقاربي (Convergent Thinking) والي يعني به التركيب أو التجميع، وهذا يدلّل على أنَّ عملية التحليل وعملية التجميع تختلفان عن بعضهما البعض وتختلفان أيضاً عن عملية التنظيم، لأن كل منهم معنى و تعريف مغاير، مما يستدعي إضافة عملية التنظيم إلى جانب عمليتي التحليل والتجميع.

ثالثاً: إن ثالث التعديلات التي أجرتها الباحثة على تصنيف أندرسون المعدل لتصنيف بلوم تلك المتعلقة بعملية التركيب إذ أنها لا تتفق مع أندرسون في أن عملية التركيب هي عملية ابتكار (إبداع)، إذ أن لكل منهما تعريفا ومعنى ودرجة صعوبة مغايرة، حيث تعتبر عملية التركيب أسهل من عملية الابتكار، وما كل ذلك إلا لأن الابتكار يتطلب من المتعلم أن يكتشف شيئاً جديداً، أو يصل إلى شيء لم يوجد من قبل، بينما تتطلب عملية التركيب أن يدرك المتعلم العلاقات الداخلية بين الأشياء والأفكار المتعلمة في النص المدروس وكيف ترتبط مع بعضها البعض (Internal Synthesizer) والعلاقات الخارجية بين الأشياء والأفكار المتعلمة في النص المدروس وكيف ترتبط مع أفكار خارجية في مواد أخرى ذات علاقة بها (External Synthesizers)، وذلك من أجل التوصل إلى الصورة الكاملة لما يراد تعلمه عن طريق المقارنة والمفارقة (Gropper, 1974; Reigeluth and Darwazeh, 1982). من هنا فإن القيام بعملية التركيب الخارجي يعدّ أكثر صعوبة من عملية التركيب الداخلي، ويعد الأخير متطلباً سابقاً له. فعلى سبيل المثال، إن تجميع قطع جهاز ياباني في سنغافورة لا يعني أن السنغافوريين ابتكروا هذه القطع، وإنما فقط قاموا بتجميعها وفق نسق معين.

رابعاً: ترى الباحثة ضرورة فصل عمليات التنظيم، والتحليل، والتركيب عن بعضهما البعض لتأتي في ثلاث عمليات متدرجة في مستوى الصعوبة تبدأ بالتحليل، ثم التنظيم، ثم التركيب (Lindsay and Norman, 1977; West, Farmer and Wolf, 1991). مثال، إن تركيب جهاز تلفاز يتطلب أولا إحضار القطع اللازمة له (التحليل Analysis)، ثم ترتيبها أو تصنيفها في مجموعات كوضع الأسلاك، البراغي، الشاشة، الأجزاء الداخلية في مجموعات (التنظيم Chunking)، ثم المباشرة بجمعها وتركيبها وفق نسق معين لتصبح تلفازا (التركيب Synthesizing). علاوة على أن عملية التنظيم وعملية تجميع المعلومات تعتبر من ضمن العمليات التي تقوم بها الذاكرة قصيرة الأمد، بينما تعتبر عمليات التركيب من ضمن العمليات التي تقوم بها الذاكرة بعيدة الأمد. من هنا فإن عملية التنظيم التي تتعامل مع ترتيب المعلومات الجزئية تعتبر أسهل من عملية التركيب التي تتطلب إدراك العلاقات بين المعلومات الجزئية المختلفة. من هنا يجب أن تكون عملية التنظيم قبل عملية التركيب، وأن تكون عملية التحليل قبل العمليتين المذكورتين التنظيم والتركيب (Gagne and Driscoll, 1988; Lindsay and Norman, 1977; West, Farmer and Wolf, 1991). وبالتالي فبدلاً من دمج عملية التنظيم وعملية التركيب في فئة واحدة كما فعل بلوم (١٩٥٦)، أو دمج عملية التنظيم بعملية التحليل في فئة واحدة كما فعلت أندرسون (٢٠٠١) يعد تجاوزاً، مما دعا الباحثة بفصلهما في ثلاث عمليات عقلية مختلفة نظرا لأن لكل منها معنى وتعريف ودرجة صعوبة مختلفة وفقاً للدراسات السابقة المدونة أعلاه.

خامساً: ترى الباحثة استناداً إلى نظرية دافيد ميرل للعناصر التعليمية (Merrill, 1983) بأن للتذكر مستويين، مستوى خاص، ومستوى عام اعتمادا على نوع المعرفة (المحتوى التعليمي) المراد استرجاعها؛ بعكس ما جاء في تصنيف بلوم ١٩٥٦، أو تصنيف أندرسون وكراثول٢٠٠١ (www.learningandteaching.info)، اللذين نظرا إلى التذكر على أنهما مستوى واحد تحت مسمى المعرفة (www.tandfonline.com). فتذكر المعلومات الخاصة كما عرفها دافيد ميرل في نظريته هي عبارة عن قدرة المتعلم على استرجاع معلومات جزئية محددة لا يمكن تعميمها على مواقف أخرى

مشابهة لأنها خاصة بذاتها ولا تنطبق إلا على ذاتها، من مثل التواريخ، والأحداث، والأسماء، والرموز، والألقاب، والمصطلحات، والمسميات، والأمثلة. بالمقابل، فإن المعلومات العامة من وجهة نظره هي نوع من المعرفة التي يمكن تعميمها وتطبيقها في أكثر من موقف مشابه، من مثل المفاهيم، والمبادئ، والإجراءات، وأضاف ميرل أن تذكر المعلومات الخاصة (Specific Information) التي تتمثل في الحقائق (Facts) والأمثلة (Examples) هو أسهل من تذكر المعلومات العامة (General Information) التي تتمثل في المفاهيم والمبادئ والإجراءات العامة (Concepts, principles and procedures)، من هنا يجب أن تأتي عملية تذكر المعلومات الخاصة قبل عملية تذكر المعلومات العامة في السلم الهرمي للتعلم لأنها أسهل منها.

سادساً: ترى الباحثة أن فئة التطبيق سواء أكانت في تصنيف بلوم أم تصنيف أندرسون المعدل لتصنيف بلوم، ليست في ترتيبها المناسب، حيث تعتبرها أصعب من عمليات التحليل، والتنظيم، والتركيب، وبالتالي ترى أنها يجب أن تأتي بعد هذه العمليات العقلية. والمنطق وراء ذلك هو أن عملية التطبيق كما عرفها بلوم، وميرل، وأندرسون (Anderson, 2001; Bloom et al. 1956; Merrill, 1983) هي عبارة عن استخدام المعلومات العامة المكتسبة وتوظيفها في مواقف وسياقات جديدة ومختلفة، وبالتالي نستطيع القول بأن المتعلم لا يستطيع تطبيق المعلومات المكتسبة في سياقات جديدة دون أن يدرس الموقف والسياقات الجديد الذي يريد أن يطبق فيها المعلومات العامة المتعلمة، ويفحصها، ويحللها، وينظمها، ويعيد تنظيمها، ويدرك العلاقة التي تجمع بين المعلومات التي يريد أن يطبقها وبين هذه السياقات، وذلك من أجل أن يعرف كيف يوظفها في هذه المواقف والسياقات الجديد وبشكل صحيح. فعلى سبيل المثال، لا يستطيع النجار صناعة خزانة جديدة (تطبيق إجراء عام متعلم) إن لم يكن يعرف كيف يقيس الخشب، ويقصّه إلى قطع وفق مقاسات معينة، وينظمه وفق أولية الاستخدام، ويدرك العلاقات التي تجمع بين أجزائه وأين يضع كل جزء، ثم يركبه بطريقة صحيحة إلى أن ينتهي من صناعة الخزانة. وبالتالي فإن ما قام به من عمليات من مثل التحليل والتنظيم والتركيب كلها كانت قبل صناعة الخزانة التي هي عملية التطبيق. وكذلك الحال بالنسبة للمفهوم العام، فعندما يسأل المعلم طلبته أن يقوموا بتصنيف صور جديدة من الحيوانات يرونها لأول مرة إلى ثدييات ولا ثدييات لكي يتأكد أنهم قادرون على تطبيق مفهوم الثدييات الذي تعلموه في مواقف جديدة، عندها يقوم الطلبة بالنظر إلى هذه الصور، والتدقيق فيها وتحليل مكوناتها، وفيما إذا كانت تحتوى على الخصائص الحرجة للمفهوم أم لا، ثم إدراك العلاقة بين ما هو موجود في الصور الجديدة من خصائص وما تعلموه عن خصائص مفهوم الثدييات، وذلك لكي يقوموا بتصنيف هذه الصور بالشكل الصحيح. وكذلك الحال بالنسبة للمبدأ العام، فعندما يطلب المعلم من الطلبة حل مسألة حسابية من خارج المنهاج المقرر ولكنها تعتمد على ما تعلموه في الصف من قوانين، نرى الطلبة في هذه الحالة يقومون بالنظر في المسألة وتحليل الخطوات التي تؤدي إلى الحل، وإدراك العلاقة بين كل خطوة وأخرى، واستدعاء القوانين التي تعلموها من أجل استخدامها في حل هذه المسألة الخارجية الجديدة بالشكل الصحيح. وبالتالي فالذي يمكن أن نلاحظه من خلال الأمثلة الثلاثة السابقة هو أن عمليات التحليل، والتنظيم، والتركيب وإدراك العلاقة بين المعلومة العامة المتعلمة والموقف الجديد كلها تأتي قبل عملية تطبيق هذه المعلومات العامة وتوظيفها في الموقف الجديد، من هنا، فيجب أن تكون هذه العمليات في السلم الهرمي للتعلم قبل التطبيق، لأنها متطلبات سابقة له.

سابعاً: أما فيما يتعلق بالبعد المعرفي أي نمط المحتوى التعليمي، فنجد أن تصنيف أندرسون ينقصه وجود محتوى المبادئ، حيث ضمنت أندرسون المفاهيم والمبادئ في فئة واحدة لترى أن أنواع المعرفة هي: الحقائق، والمفاهيم والمبادئ، والإجراءات، والعمليات العقلية الفوق معرفية، وهي متدرجة في مستوى صعوبتها من الحقائق الملموسة إلى العمليات فوق المعرفة المجردة (Anderson and Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002). وبالتالي فمن الواضح أن بعد المعرفة (المحتوى) عند أندرسون ينقصه وجود محتوى المبادئ كنمط خاص منفرد يختلف عن غيره من أنماط المعرفة ولا يمكن إدراجه مع المفاهيم كمحتوى واحد لا محتويين (انظر جدول ٢).

جدول(٢): تدرج بُعد المعرفة (المحتوى) عند أندرسون وكراثول ٢٠٠١ من المحسوس إلى المجرد

من معرفة المحسوس ← إلى معرفة المجرد			
الحقائق	المفاهيم	الاجراءات	إدراك الإدراك
.معرفة المصطلحات، .معرفة التفاصيل والعناصر	.معرفة التصنيف والتبويب .معرفة المبادىء والتعميمات .معرفة النظريات والنماذج والبناءات	.معرفة مهارات خاصة .معرفة العمليات الحسابية .معرفة طرائق وتقنيات محددة .معرفة المعايير لتحديد الاستخدام المناسب للإجراءات	.معرفة الاستراتيجيات .معرفة المهام الإدراكية بما فيها .معرفة السياقات المناسبة والمعرفة الشرطية والمعرفة الذاتية

وبالتالي فإن تصنيف أندرسون لبعد المعرفة (المحتوى) وكيفية تدرجه يتعارض مع ما جاء في نظرية جانيه للتعلم الهرمي (Gagne, 1977) والذي وضح فيها أن تعلم المفاهيم يأتي قبل تعلم المبادئ وتعتبر متطلباً سابقاً لها، على اعتبار أن المفاهيم نمط من أنماط المعرفة تختلف في معناها ودرجة صعوبتها عن نمط المبادئ. وكذلك لا يتفق مع ما جاء في دراسة ويست وآخرون (West et al. 1991) والذي يقول فيها بأن المعرفة ذات أنماط متعددة منها المفاهيم التي تختلف بدورها عن المعرفة التصريحية التي تتعلق بالحقائق، وتختلف عن المعرفة الافتراضية التي تتعلق بالمبادئ، وتختلف عن المعرفة

العملية التي تتعلق بالإجراءات. ويتعارض بعد المعرفة عند أندرسون أيضاً مع ما جاء في نظرية "دافيد ميرل" للعناصر التعليمية (Merrill, 1983) عن تصنيف أنماط المحتوى التعليمي والذي صنفه إلى أربعة أنماط: الحقائق والأمثلة، والمفاهيم، والمبادئ، والإجراءات، وأن لكل نمط تعريفاً مختلفاً ومعنى مختلفاً، حيث عرف الحقائق بأنها عبارة عن أجزاء من المعرفة التي ترتبط فيما بينها في بداية الأمر بطريقة عشوائية، ثم تصبح بعد ذلك حقيقة لا تبديل فيها، مثال عندما وقعت الحرب العالمية الأولى عام ١٩١٨م في بداية الأمر، كان هذا حدثا وقع بطريق الصدفة ولم يخطط أصحابها أن تقع في هذه السنة بالذات، ولكن بعد أن وقعت، فقد أصبح تاريخها حقيقة ثابتة لا يمكن تغييرها. وينطبق هذا أيضاً على المسميات والرموز والألقاب والمصطلحات وغيرها من الحقائق. ولكي نتعرف على محتوى الحقائق كما يقول دافيد ميرل علينا أن نطرح السؤالين التاليين: ما هذا، ومتى حدث هذا؟ أما بخصوص المفاهيم، فعرفها ميرل بأنها مجموعة من المواضيع، أو الأحداث، أو الرموز التي تشترك فيما بينها بصفات معينة بحيث نستطيع أن نطلق على كل عنصر من عناصرها الاسم نفسه، من مثل الثديات، الأشجار، الكراسي، الحيوان وغيرها من المفاهيم. ويمكن الاستدلال على محتوى المفاهيم من خلال السؤال التالي، ما هو؟ أي ما تعريفه؟ أما بخصوص المبادئ، فعرفها بأنها العلاقة السببية التي تربط بين مفهومين أو أكثر إما بعلاقة طردية أو عكسية. إنها علاقة السبب والنتيجة التي تعلل لماذا تحدث الظواهر في عالمنا المحيط، من مثل التنبؤ بماذا سيحدث للضوء عند تدفق الإلكترونات، وكيف تحدث ظاهرة البرق، وظاهرة الرعد، وكيف نفسر قانون الحركة وغيرها من المبادئ والقوانين والنظريات التي تجسد علاقة السبب والنتيجة. ويمكن الاستدلال على محتوى المبادئ من خلال السؤال التالي، لماذا تحدث الظواهر؟ أي علل كيف تحث؟ أما بخصوص الاجراءات فعرفها بأنها الخطوات التي يؤدي القيام بها بتسلسل معين إلى نتيجة ما، أو تحقيق هدف معين، من مثل إجراء تجربة في المختبر، واستخدام الهاتف الذكي، وإرسال رسالة بالبريد الإلكتروني، وزراعة شجرة، وطهي الطعام وغيرها من الإجراءات والمهارات العملية. ويمكن الاستدلال على محتوى الإجراءات من خلال السؤال التالي، كيف يتم عمل الأشياء؟ (انظر جدول ٣).

جدول (٣): بعد المعرفة (أنماط المحتوى التعليمي) وفقاً لدافيد ميرل (Merrill, 1983)

بعد المعرفة (نمط المحتوى التعليمي)				
معلومات خاصة		معلومات عامة		
الحقائق	الأمثلة	المفاهيم	المبادىء	الاجراءات
.الأسماء .التواريخ .المسميات .الرموز .المصطلحات .العناوين .الألقاب .قوائم الأحداث...الخ	.أمثلة على المفاهيم كمفهوم الشجرة .أمثلة على المبادىء كقانون أرخميدس .أمثلة على الإجراءات كاستخدام بلفون أندرويد	مجموعة من الموضوعات التي يجمع بينها صفات مشتركة بحيث يمكن إعطائها نفس الاسم من مثل: الثديات الأشجار الفاكهة الخضراوات الكراسي...الخ	.التفسيرات .والتنبؤات .علاقات السبب والنتيجة من مثل: .الفرضيات .الظواهر .القواعد .المبادئ .القوانين .النظريات .المسلمات المنطقية	.خطوات أو أعمال يؤدي إجرائها بترتيب وتسلسل معين إلى إنجاز الهدف من مثل: .الاستراتيجيات .الآليات .الطرائق .التجارب .المهن .الأعمال المهارات...الخ

وبناء على ما تقدم، نستطيع القول أن مراجعة أندرسون لهرم بلوم (Anderson and Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) ينقصها إضافة نمط محتوى المبادئ إلى جانب نمط محتوى الحقائق، والمفاهيم، والاجراءات التي تكلم عنها ميرل (١٩٨٣)، وينقصها أيضاً نقل استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية إلى البعد الإدراكي كونها عملية عقلية ذهنية تتعلق بإدراك الإدراك وضبط العمليات العقلية والتحكم بها وليست نوعا من أنواع المعرفة أو المحتوى التعليمي المراد تعلمه.

ثامناً: لا تتفق الباحثة مع أندرسون في نظرتها لبعد المعرفة بأنه يتدرج من المحسوس إلى المجرد، ابتداء من الحقائق، فالمفاهيم، فالإجراءات، فالعمليات الذهنية فوق المعرفية التي تعتبرها أندرسون أعلى أنواع المعرفة تجريداً (Anderson and Krathwohl, 2001) (انظر جدول ٣ مرة أخرى)؛ وما كل ذلك إلا لأن جانيه (١٩٧٧)، وميرل (١٩٨٣) لم يعتبرا محتوى الحقائق أقل تجريداً من محتوى المفاهيم، أو المبادئ، أو الاجراءات، لإيمانهما بأن مستوى التجريد يعتمد على الطريقة التي يعرض بها المعلم المعلومات على الطلبة سواء أكانت هذه المعلومات حقائق، أو مفاهيم ومبادئ، أو إجراءات. فعلى سبيل المثال، إذا بدأ المعلم الشرح بمثال ملموس يوضح المفهوم، أو المبدأ، أو الاجراء العام، فعندها سيتعلم الطالب المعلومة بشكل أسهل مما لو بدأ بإعطاء تعريف عن هذه المعلومات. بمعنى آخر، إن عرض المعلومات وشرحها ابتداء من الخاص إلى العام تعتبر طريقة أسهل للتعلم من عرضها من العام إلى الخاص، وهذا لا يعني أنها أقل تجريد. فمثلاً اعتبر جانيه في نظريته للتعلم الهرمي أن تعلم المفاهيم أسهل من تعلم المبادئ، ولم يقل أن محتوى المفاهيم أقل تجرداً من محتوى المبادئ، وبناء على ذلك، فلا نستطيع أن نقول أن مفهوم الشجرة أقل تجرداً من قاعدة أرخميدس، ولكن نستطيع أن نقول أن تعلم الشجرة كمفهوم أسهل من تعلم قاعدة أرخميدس كمبدأ. ومثال آخر، إن رمز الماء الذي يتكون من عنصرين من الهيدروجين مع عنصر من الأكسجين لا يكون

أقل تجريد من مفهوم الشجرة، ولكنه أسهل تعلماً واسترجاعاً من تعريف الشجرة كمفهوم. من هنا، يجب أن يكون تدرج أندرسون للمحتوى التعليمي بناء على درجة سهولة تعلمه بدلاً من مستوى تجريده (انظر جدول ٣ مرة أخرى).

تاسعاً: أضافت الباحثة في تعديلها لتصنيف أندرسون المعدّل لتصنيف بلوم بأن العمليات العقلية لا تتفاوت في درجة صعوبتها عمودياً فحسب وإنما أفقياً أيضاً للعملية العقلية الواحدة وفقا لعدد الفقرات التي ينخرط بها المتعلم في أثناء قيامه بالعملية العقلية. فعلى سبيل المثال، إن تذكر اسمين كحقيقة يعدّ أسهل من تذكر ثلاثة أسماء، أو أربعة الخ؛ وأن عملية الفهم لنص في صفحة واحدة أسهل من فهم نصوص متعددة في صفحات كثيرة، وأن عملية تحليل موقف صغير يعدّ أسهل من تحليل موقف معقد أو عدة مواقف مترابطة، وهلم جرا إلى آخر العمليات العقلية، وهذا لم يتطرق إليه بلوم ولا أندرسون من قبل.

عاشراً: قامت الباحثة بإعادة تسمية تصنيف الأهداف التربوية (Educational Taxonomy) لدى كل من أندرسون وبلوم إلى الأهداف التعلمية (Learning Taxonomy)؛ لأن التصنيف الذي تقترحه يتعامل مع العمليات الذهنية المتوقع من الطالب أن يظهرها بعد عملية التعلم، والأهداف النفس حركية التي تتعلق بتعلم الإجراء كالقراءة والكتابة والحساب والمهارات المختلفة وتوظيفها عمليا فقط، ولم يتعامل مع الأهداف الوجدانية التي جاءت عند بلوم، وذلك لاعتقاد الباحثة أن أكثر ما يركز عليه المعلم في أثناء تدريسه هو الأهداف التعلمية التي يمكن ملاحظتها وقياسها وترتيبها هرمياً، في حين أن الأهداف الوجدانية والمتعلقة بالنواحي الانفعالية والتربوية، كالأدب، والأخلاق، والاستحسان، والاتجاهات الإيجابية، والقيم، يصعب على المعلم ملاحظتها مباشرة، ويصعب تنظيمها هرميا كما هو الحال في العمليات العقلية، ويصعب قياسها بشكل دقيق، وتحتاج إلى فترة طويلة لتعلمها من قبل الطالب وملاحظتها من قبل المعلم، ولا يمكن إدراك العلاقات بين كل فئة انفعالية وأخرى (دروزة، ٢٠٠١ ، الفصل الثالث، ص: ١١-١٢). علاوة على أن المعلم يمكن أن ينميها بطريقة غير مباشرة عن طريق القدوة الحسنة أو الأهداف الخفية للمنهاج، من هنا فلا داعي أن نركز عليها بطريقة مباشرة في أهدافنا التعليمية. من هنا جاء تسمية التصنيف المفترح بالأهداف التعلمية وليس الأهداف التربوية.

السؤال الرابع: ما التصنيف الجديد الذي اقترحته "الباحثة" بناء على تعديلها لتصنيف "أندرسون" 2001، المعدل لتصنيف "بلوم" للأهداف التربوية؟

نرى بناء على ما تقدم، أن تصنيف "الباحثة" المقترح التي عدلت فيه تصنيف أندرسون المعدل لتصنيف بلوم يتكون من عشرة عمليات عقلية متسلسلة بشكل هرمي تراكمي من السهل إلى الصعب، ومن أسفل إلى أعلى كالتالي:

١. تذكر الحقائق (Facts Remebrance): وهي القدرة على تذكر واسترجاع المعلومات الخاصة التي تتكون من الحقائق بكل أجزائها وتفاصيلها، كتذكر التواريخ، والأسماء، والرموز، والأحداث، والمصطلحات، والمسميات، والعناوين، والألقاب، والقوائم، والعناصر، والأجزاء، والأمثلة التي توض مفاهيم ومبادئ وإجراءت عامة (Merrill, 1983).

٢. تذكر المعلومات العامة (Generalities Remebrance): وهي القدرة على تذكر المعلومات العامة من مثل استرجاع تعريف لمفهوم عام، أو مبدأ عام، أو إجراء عام (Merrill, 1983).

٣. الفهم والاستيعاب (Comprehension): وهو القدرة على تكوين معنى للمعلومات المدروسة من خلال فهمها وشرحها وتفسيرها وإعادة صياغتها بلغة المتعلم الخاصة وتلخيصها وتوضيحها وتكوين فكرة عنها...الخ من العمليات التي تدل على فهم المتعلم واستيعابه (Anderson and Krathwohl, 2001; Bloom et al. 1956; Darwazeh, 2007, 2011).

٤. التحليل (Analysis): وهو القدرة على تجزئة الكل إلى عناصره بهدف رؤية مكوناته، وتفكيكه، وتفاصيله، ومقارنته بغيره، وتمييزه، ومتابعته خطوة بخطوة الخ من العمليات التي تدل على رؤية المواقف والموضوعات بكل تفاصيلها (Anderson and Krathwohl, 2001; Bloom et al., 1956; Darwazeh, 2007, 2011).

٥. التنظيم (Organizing): وهو القدرة على ترتيب الأشياء، وتجميعها، وتصنيفها، وتبويبها، ووضعها في قوائم أو مجموعات وفق عناصر مشتركة، أو نسق معين، أو قاعدة ما...الخ من العمليات التي تساعد على ترتيب الموقف وتلم شعث عناصره (Lindsay and Norman, 1997; Tuckman, 1992; West et al., 1991).

٦. التركيب (Synthesizing): وهو القدرة على وضع الأجزاء في كل متكامل مترابط منسجم وذلك عن طريق إدراك العلاقات الداخلية (Internal Sythesizer) بين عناصر الموقف المراد تعلمه، أو أفكار النص المدروس والربط بينها، وتجميع أجزائها، وبنائها في كل متكامل بانسجام وذوق ومعنى وترابط، ويتضمن أيضاً القدرة على إدراك العلاقات الخارجية التي تربط بين عناصر هذا الكل بغيره من المواقف والموضوعات ذات العلاقة (External Synthesizer). إن هذه القدرة على التركيب هي نوع من عمليات الدمج ، والربط، والتركيب، والتأليف، والاستنتاج، ووضع الخطط، والإنشاء...الخ من العمليات العقلية التي يتضمنها التركيب (Gropper, 1974; Lindsay and Norman, 1977; Reigeluth and Darwazeh, 1982; West et al. 1991).

٧. التطبيق (Application): وهو القدرة على استخدام العموميات والأفكار العامة المتعلمة من مفاهيم، ومبادئ، وإجراءات عامة في سياقات ومواقف جديدة يراها المتعلم لأول مرة. وهذه القدرة تتضمن عمليات عقلية من مثل الترجمة، والنقل، والحل، والتنفيذ، والبناء، والاستخدام، والاستشهاد بأمثلة جديدة لفكرة عامة متعلمة، وتصنيف أمثلة جديدة وفق مفهوم عام متعلم، والقيام بصنع شيء أو عمل وفق إجراء عام متعلم، وتعليل الظواهر الجديدة وفق مبدأ أو قانون متعلم... الخ من العمليات العقلية التي تضمنها عملية التطبيق (Anderson and Krathwohl, 2001; Bloom et al., 1956; Darwazeh, 2011; Merrill, 1983).

٨. التقويم (Evaluation): وهو القدرة على إصدار الأحكام بناء على معايير ومقاييس موضوعية معينة. وهذه القدرة تتضمن عمليات من مثل النقد، والموازنة، والاختيار، والتثمين، والتفضيل، والتقدير، وتحديد الإيجابيات والسلبيات، وتمييز الجيد من الرديئ، والغث من السمين، وإعطاء الدرجات والرتب، والتصحيح وفق مقياس معين...الخ من العمليات العقلية التي يتضمنها التقويم وإصدار الحكم (Anderson and Krathwohl, 2001; Bloom et al., 1965; Darwazeh, 2011).

٩. الابتكار أو الإبداع (Creation): وهو القدرة على اكتشاف شيء جديد أصيل لم يكن موجوداً من قبل، كاشتقاق قانون، وابتكار آلة، أو منتج جديد، وتأليف شيء جديد، وتوليد واختراع وإبداع واشتقاق أمور جديدة، ووضع الفرضيات، ورسم الخطط التطويرية، وتأليف القصص، ونظم الشعر، ونسج المسرحيات، وضع الروايات، وكتابة المقالات وكل ما له علاقة بإتيان فكر جديد لم يكن موجودا من قبل...الخ من العمليات التي يتضمنها الابتكار (Anderson and Krathwohl, 2001; Bloom et al., 1965; Darwazeh, 2011; Merrill, 1983).

١٠. إدراك الإدراك (Meta-Cognitive Strategy): وهي القدرة على إدراك التفكير، والتفكير بالتفكير، والوعي بالتفكير وضبطه والتحكم به وتقويمه. وهذه لا تتم إلا من خلال تعزيز الوعي لدى المتعلم بما يقوم به من عمليات عقلية، وضبطها والتحكم بها من خلال البرهنة والإثبات، والتخطيط والتوجيه لما يقوم به من عمليات عقلية في أثناء عملية تعلمه، كأن يوضح كيف توصل إلى حل مسألة (Beyer, 1987; Bondy, 1984; Darwazeh, 1995, 2013; Gangne and Driscoll, 1988; Haller, Child and Walberg, 1988; Huff and Nietfeld, 2009; Kistner et al., 2010; Palinscar, 1986; Paris and Wingrad, 1990; Peirce, 2003; Tuchman, 1992; Wham, 1987) (انظر شكل ٣).

إلى المعقد ← من البسيط

شكل (٣): التصنيف المقترح الجديد للأهداف التعلمية

إن التصنيف المقترح الجديد للأهداف التعلمية يأخذ بعين الاعتبار بعد العمليات العقلية من جهة، وبعد المعرفة (المحتوى التعليمي) من جهة أخرى ليشكل (٣٢) خلية منفصلة كما يظهرها جدول (٤) أدناه، حيث أن إشارة الصح ترمز إلى إمكانية وجود هذه العملية العقلية وفق نمط المحتوى التعليمي المدروس، وإشارة خطأ تشير إلى عدم إمكانية وجود مثل هذه العملية العقلية لهذا النمط من المحتوى التعليمي. فعلى سبيل المثال، تعتبر الحقائق نوعا من المعلومات الجزئية الخاصة التي لا يستطيع المتعلم تعميمها على مواقف أخرى مشابهة كما يقول ميرل (Merrill, 1983) لأنها حالة خاصة لا تنطبق على نفسها، وبالتالي لا يمكن استرجاعها على المستوى العام كالمعلومات العامة، أو تطبيقها في مواقف أخرى جديدة، وإنما فقط يمكن استرجاعها على المستوى الخاص لأنها هي نفسها معلومات جزئية خاصة وليست معلومات عامة. كما أن المتعلم لا يستطيع أن يقيّم الحقيقة أو يعدلها، ولكنه يستطيع رفضها أو تقبلها سواء أحبها أم لم يحبها، كرموز العناصر الكيميائية على سبيل المثال وغيرها من الأسماء والعناوين والتواريخ والألقاب والمصطلحات والأحداث التي تكلم عنها ميرل (المرجع السابق نفسه). كذلك يستطيع الطالب أن يتعرف على الحقيقة ولكنه لا يستطيع ابتكارها أو أبداعها لأنها موجودة

أصلاً في العالم، كالشمس والقمر والماء...الخ؛ ومع هذا يستطيع أن يدرسها ويحلل مكوناتها، وينظمها، ويعيد تنظيمها، ويركب عناصرها وفق مبدأ معين؛ كأن يعيد الطالب ترتيب أسماء طلبة الصف وفق الحروف الأبجدية؛ أو تشكيل روابط بين عناوين الكتب ومؤلفيها؛ أو إدراك العلاقة بين أجزاء جهاز ما وكيفية تركيبه ووضع أجزائه كل في مكانه الصحيح حتى تعمل هذه الأجزاء. كما لا يستطيع الطالب فهم الحقيقة الجزئية، لأنها ليست معلومات عامة وأفكاراً يريد المتعلم أن يضفي عليها معاني وإنما عليه أن يتقبلها ويسترجعها كما هي، كأن يتقبل الأسماء والرموز والتواريخ وغيرها من الحقائق كما هي.

أما بخصوص إدراك الإدراك، أي ضبط العمليات العقلية والتحكم بها فهي أشبه بالقبّعة التي يضعها الفرد المتعلم على رأسه، فهي تتفاوت في حجمها من متعلم لآخر وفقاً لحجم رأسه، ونضجه، وعمره، وتدريبه وذكائه كما يقول بوندي و جوردن وبراون (Bondy, 1984; Gordon and Braun, 1985, p. 2-3) ، وبالتالي فهي عملية عقلية تتفاوت في مستوياتها ودرجاتها، إلا أنها ترافق كل عملية عقلية مهما كانت بسيطة ومحدودة حيث يكون الفرد أيضاً واع لها بدرجات مختلفة عندما يسأل عنها أو يجب عنها بشكل صحيح (انظر جدول ٤).

جدول (٤): تقاطع بعد العمليات العقلية مع بعد المعرفة (المحتوى التعليمي) في تصنيف "الباحثة" المقترح

		من البسيط ← إلى المـ									
		بُعد الإدراك (العمليات العقلية)									
بُعد المعرفة (المحتوى التعليمي)		تذكر الحقائق	تذكر التعميمات	الفهم	التحليل	التنظيم	التركيب	التطبيق	التقويم	الابتكار	إدراك الإدراك
ؤي	الحقائق	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✓
	المفاهيم	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	المبادىء	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	الإجراءات	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

السؤال الخامس: ما أهم المخرجات التي جاء بها تصنيف "الباحثة" المقترح الجديد للأهداف التعلمية؟

لعل أهم المخرجات التي جاء بها التصنيف المقترح الجديد ما يلي:

١. نقل العمليات فوق المعرفية (Meta-Cognitive Strategies) من نمط المعرفة المراد تعلمها إلى فئة العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم.
٢. اعتبار هذه العمليات فوق المعرفية أعلى العمليات العقلية في المجال الإدراكي وليس نمطاً من أنماط المعرفة (المحتوى التعليمي) كما اعتقدت أندرسون.
٣. إضافة محتوى المبادئ كنمط من أنماط المعرفة (المحتوى التعليمي) والذي كان مفقودا في تصنيف أندرسون.
٤. تقسيم مستوى التذكر إلى قسمين وفق نمط المحتوى التعليمي المراد تعلمه كما جاء في نظرية دافيد ميرل، ألا وهما: تذكر المعلومات الخاصة، وتذكر المعلومات العامة، وذلك بعد أن كانا مستوى واحداً في تصنيفي بلوم وأندرسون عرفا بالمعرفة.
٥. الاحتفاظ بعملية التحليل الموجودة في تصنيفي بلوم وأندرسون ولكن بترتيب مختلف.
٦. إضافة عملية عقلية جديدة إلى التصنيف هي عملية التنظيم ووضعها بعد التحليل.
٧. الاحتفاظ بعملية التركيب كما جاءت في هرم بلوم ولكن بمعنى وترتيب مختلف.
٨. نقل عملية التطبيق إلى ما بعد التركيب.
٩. الاحتفاظ بعملية الابتكار أو الإبداع كما جاءت بها أندرسون، ولكن دون الاستغناء عن عملية التركيب، أو دمجها في عملية الإبداع كما فعلت أندرسون.
١٠. إعادة ترتيب العمليات العقلية التالية لتصبح عملية التطبيق بعد التركيب، والتركيب بعد التنظيم، والتنظيم بعد التحليل.
١١. ترتيب العمليات العقلية من البسيط إلى المعقد سواء أكان عمودياً من عملية عقلية إلى أخرى، أو أفقياً في العملية العقلية نفسها.
١٢. وأخيراً وليس آخراً، إعادة تسمية الهرم ليصبح الأهداف التعلمية (Learning Taxonomy) بدلاً من الأهداف التربوية (Educational Taxonomy).

السؤال السادس: هل من تطبيق تربوي للتصنيف المقترح الجديد للأهداف التعلمية؟

لا شك أن عملية عرض المعلومات والمعرفة وتنظيمها بطريقة صحيحة، ومعرفة العمليات العقلية التي ينخرط بها المتعلم في أثناء التعلم بتسلسل معين يراعي بحيث تتدرج من المتطلب السابق لعملية التعلم إلى المتطلب اللاحق كلها أمور ضرورية ومهمة للمتخصصين التربويين يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

١. تساعد المعلم على تصميم الدروس، ومن ثم تساعده على التعليم الصحيح والتقويم الصحيح، وذلك عندما يعرض المعلومات بطريقة هرمية منظمة ومتسلسلة من السهل إلى الصعب ومن المتطلب السابق إلى اللاحق، وينمي عمليات عقلية متعددة لدى الطالب وليس فقط التذكر والحفظ. كل هذا من شأنه أن يعمل على تحسين أداء الطلبة ورفع مستوى تحصيلهم وتعلمهم.

٢. يساعد الطالب أن يدرس ويخزن المعلومات المتعلمة بطريقة هرمية منظمة ومتسلسلة من السهل إلى الصعب بحيث يتقن المتطلب السابق قبل أن ينتقل إلى التعلم الجديد؛ مما يساعده على تنظيم المعلومات وفهمها واسترجاعها لاحقا على جميع مستويات التعلم من تذكر حقائق، وتذكر عموميات، وفهم، وتحليل، وتنظيم، وتركيب، وتطبيق، وتقويم، وابتكار مع إدراكه، في الوقت نفسه، لعملية تعلمه والعمليات العقلية التي يوظفها فيها، ومن ثم ضبطها والتحكم بها.

٣. إن معرفة كل من المشرفين التربويين، والمديرين، ومصممي المناهج، والمقيّمين، والتربويين وسائر المتخصصين في العملية التعليمية التعلمية، أو الذين يعملون في سلك التربية والتعليم بالعمليات العقلية التي تقوم بها الذاكرة البشرية لدى التعلم وكيف تنتظم في الدماغ البشري وتخزن، من شأنه أن يساعدهم على توفير إطار تربوي فاعل، من أجل إعداد وتخريج طلبة فاعلين، ومفكرين، ومبدعين، ومكتشفين، ومبتكرين، ولديهم القدرة على العمل والإنتاج والتطوير بما يتلاءم وروح العصر التقني المعلوماتي السريع المتقدم.

References:

[1] Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). "A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives". New York: Longman.

[2] Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

[3] Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Meta-Cognition skills and reading. In P. D. Pearson (Ed), Handbook of Reading Research. New York: Longman.

[4] Beyer, B. K. (1987). Practical strategies for the teaching of thinking. Boston: Allyn & Bacon.

[5] Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., and Krathwohol, D. R. (1956). Taxonomies of educational objectives: The classification of educational goals (Handbook 1: Cognitive Domain). NY: McKay.

[6] Bloom's Taxonomy of learning domains: The three types of learning. www.nwlink.com , Retrieved 20/9/2015.

[7] Bloom's Taxonomy. (2005). Oregon State University. www.oregonstate.edu , Retrieved 20/9/2015.

[8] Bondy, E. (1984). "Encouraging children's use of meta-cognitive process: Thinking about thinking". Childhood Education, 60(4): 234-238, https://doi.org/10.1080/00094056.1984.10520655

[9] Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. (2007). "Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students". Reading Teacher. 61(1): 70-77, https://doi.org/10.1598/rt.61.1.7

[10] Brown, A. L. (1980). Meta-Cognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Burce, & W. F. Brewer (Eds.), Theoretical issues in teaching comprehension. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

[11] Bruner, J. S. (1966). Toward a theory of instruction. New York: W. W. Norton.

[12] Burley, J. E., Brown, B. G., & Saunders, B. L. (1985). Meta cognition: Theory and application for college readers. Paper presented at the annual meeting of the International Reading Association. New Orleans, LA. May 5-9, 1985. ERIC Documents, ED No. 301-838.

[13] Darwazeh, A. N. (1995). "The effect of promoting meta-Cognitive strategies on memory and comprehension levels of learning." An-Najah University Journal for Research. (9): 402-428.

[14] Darwazeh, A. N. (2001). Curriculum design (3 ed.). An-Najah National University. Research and Document Center. Nablus-Palestine.

[15] Darwazeh, A. N. (2007). "The effect of training in monitoring reading comprehension on students' learning a Unit in English at undergraduate level". Bethlehem University Journal. 26: 9-44.

[16] Darwazeh, A. N. (2011). "The degree that the Qalqilia schools' teachers consider the Bloom's Taxonomy in cognitive domain when they planning for teaching". An-Najah University Journal for Research. 25(10): 2560-2582.

[17] Darwazeh, A. N. (2013). "Training on self-controlled learning: its effect on student academic achievements at University Level". Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education (JAARU-RHE). 4(33): 17-36.

[18] Darwazeh, A. N. (2016). "A Rationale for Revising Bloom's [Revised Taxonomy]". A Proceeding Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Educational Communications and Technology (vol. 2), Las Vegas, NV.

[19] Darwazeh, A. N. (2017). "A New revision of the Revised Bloom's Taxonomy". Distance Learning. 14 (3): 13-28.

[20] Darwazeh, A. N. (2020). Learning strategies (Cognitive skills). Nablus, Palestine: Dar Alfarouk.

[21] Darwazeh, A. N., & Branch, R. M. (2015). "A revision to the revised Bloom's taxonomy". A Proceedings paper presented at the annual meeting of the American Association for Educational Communications and Technology (Vol. 2), Indianapolis, IN.

[22] Dermody, M. (1988). "Meta-cognitive strategies for development of reading comprehension for younger children." Paper

presented at the annual meeting of the American Association Colleges for Teacher Education, (New Orleans, LA, Feb., 17-20, 1988). ERIC Documents, ED Number: 292-070.

[23] Draper, S. (2016). "Taxonomies of learning aims and objectives: Bloom, neo Bloom, and criticisms". Department of Psychology University of Glasgow. Retrieved from www.psy.gla.ac.uk

[24] Eggen, P. D., & Kauchak, D. (1992). "Educational psychology: Classroom connections". MacMillan Publication Company: USA.

[25] Flavell, J. (1976). Meta-cognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

[26] Flavell, J. H. (1985). Cognitive development (2nd ed.). Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.

[27] Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. In M. Orey (Ed.), Emerging perspectives on learning, teaching and technology. Department of Educational and Instructional Technology. University of Georgia. AECT Publication.

[28] Gagne, R. M. (1977). The conditions of learning (3rd ed.). USA: Holt, Rinehart and Winston.

[29] Gagne, R. M., Briggs, J. L., & Wager, W. W. (1992). Principles of instructional design (4th ed.). USA: Holt, Rinehart, & Winston.

[30] Gagne, R. M., & Driscoll, M. (1988). Essentials of learning for instruction (2nd ed.). USA: Prentice Hall.

[31] Gall, M. D., Gall, J. P., Jacobsen, D. R., & Bullock, T. L. (1990). Tool for learning. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

[32] Gilbert, L. C. (1986). "Inducement of meta-cognitive learning strategies: Task knowledge, instruction and training". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, (San Francisco, CA, April, 16-20. 1986), ERIC Documents, ED No. 271-486.

[33] Gordon, C. J., & Braun, C. (1985). "Using story schema as an aid to reading and writing". The Reading Teacher, 37(November), 574-577.

[34] Gropper, G. L. (1974). Instructional strategies. NJ: Educational Technology Publication.

[35] Guilford, J. P. (1959). "Three faces of intellect". American Psychologist, 14(8): 469-479, https://doi.org/10.1037/h0046827.

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

[37] Haller, E. P., Child, D. A., & Walberg, H. J. (1988). "Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of Meta-cognitive studies". Education Researcher. 17(9): 5-8, https://doi.org/10.2307/1175040

[38] Kaufman, N. J. & Randlett, A. L. (1983). "The use of cognitive and meta-cognitive strategies of good and poor readers of the college level". Paper presented at the annual meeting of the American Reading Forum, (Fl, Dec., 8-10, 1983). ERIC Documents, ED No. 239-243.

[39] Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-Van Ewijk, C., Buttner, G. & Klieme, E. (2010). "Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance". Metacognition and Learning. 5(2): 157-171, https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3.

[40] Krathwohl, D. R. (2002). "A revision of Bloom's taxonomy: An overview". Theory into Practice. 41(4): 212-218, https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

[41] Lindsay, P. H., & Norman, D. A. (1977). "Human information processing: An introduction to psychology". New York: Academic Press.

[42] Li, M. F. (1992). "A prescriptive instructional theory for meta-cognition". Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Educational Communication and Technology. Washington: Washington D. C.

[43] Merrill, M. D. (1983). The component display theory. In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional design theories and models: An overview of their current status. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

[44] O'Neill, G., & Murphy, F. (2010). "Guide to taxonomies of learning, UCD teaching and Learning Resources". Retrieved from www.ucd.ie , 17/5/2015.

[45] Palinscar, A. S. (1986). "Meta-cognitive strategy instruction". Exceptional Children. 53(2): 118-124.

[46] Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). "How Meta-cognition can promote academic learning and instruction". In Beau Fly Jones & Lorna Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction. New Jersey: Hillsdale.

[47] Peirce, W. (2003). "Metacognition: Study strategies monitoring, and motivation". A greatly expanded text version of a workshop presentation at Prince George's Community college, Largo, MD.

[48] Piaget, J. (1952). "The origin of intelligence in children". New York: International Universities Press.

[49] Pressley, M., & Levin. (1978). "The developmental constraints associated with children's use of the keyword method of foreign language vocabulary learning". Journal of Experimental Child Psychology, 26(2): 359-372, https://doi.org/10.1016/0022-0965(78)90014-0

[50] Reigeluth, C. M. (1983). Instructional design: What is it and why is it? In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional design theories and models: An overview of their current status. New Jersey: Lawrence, Erlbaum Associates.

[51] Reigeluth, C. M., & Darwazeh, A. N. (1982). "The elaboration theory's procedure for designing instruction: A conceptual approach". Journal of Instructional Development. 5(3): 22-32, https://doi.org/10.1007/bf02905492.

[52] Rothkopf, E. Z. (1966). "Learning from instructive material: An exploration of the control inspection behavior test-like events". American Educational Research Journal. 3(4): 241-249, https://doi.org/10.3102/00028312003004241.

[53] Rumelhart, D. E. (1980). "Schemata: The building blocks of cognition. In R. Spiro, B. Bruce, & W. Brewer (Eds.)", Theoretical issues in reading comprehension (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

[54] Revised Bloom's Taxonomy (n.d.). retrieved from www.learningandteaching.info , 19/2/2014.

[55] A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview (n.d.). Retrieved from www.tandfonline.com , 20/3/2014

[56] Scarr, S., & Zanden, J. V. (1984). Understanding psychology. NY: Random House.

[57] Tregaskes, M. R. (1989). "Effects of Meta-cognitive strategies on reading comprehension". Reading Research & Instruction. 29(1): 52-60.

[58] Tuckman, B. W. (1992). Educational psychology: From theory to practice. USA: Harcourt Brace Jovanovich.

[59] Wade, S. E. & Reynolds, R. E. (1989). "Developing meta-cognitive awareness". Journal of Reading. 33(1): 6-14.

[60] West, C. K., Farmer, J. A., & Wolff, P. M. (1991). Instructional design: Implications from cognitive science. USA: Allyn and Bacon.

[61] Wham, M. A. (1987). "Meta-cognitive and classroom instruction". Reading Horizons. 27(2): 95-103.

[62] Wittrock, M. C. (1974a). "A generative model of mathematics education". Journal for Research in Mathematics Education. 5(4): 181-196, https://doi.org/10.2307/748845

[63] Wittrock, M. C. (1974b). "Learning as a generative process". Educational Psychologist. 11(2): 87-95.

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

Darwazeh's learning taxonomy: A modification to Anderson's [revised] Bloom's educational taxonomy

Afnan N. Darwazeh
Professor of Instructional Design, Development, and Evaluation, Methods of Teaching Department and Graduate Studies, College of Educational Science, An-Najah National University, Palestine
afnandarwazeh@yahoo.com

Received Date : 11/3/2020 **Accepted Date : 19/4/2020** **DOI :** https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.5

Abstract:
The aim of this research was to offer a new revision to Anderson revised Bloom's taxonomy (2001) based on the extensive review of literature and studies on cognition, metacognition, information processing theory, Merrill's component display theory, and Gagne's hierarchical approach to learning. The major out-comes that the researcher had reached to, are summarized as follows: 1) increasing the number of mental processes, 2) reordering the cognitive processes vertically and horizontally from simple to complex, 3) re-determine the type of knowledge that the mental processes manipulate while learning, and finally 4) re-naming the educational taxonomy to learning taxonomy. Indeed, the research came along with applications to be as recommendations for the educational teachers and educational specialists who are interested in promoting students' thinking, and enhancing their performance and skills to be good thinkers, creators, discoverers, builders, critical thinkers, and prepare them for the technology and internet age.

Keywords: *Bloom's taxonomy; Anderson's Revised Bloom's taxonomy; cognition; meta-cognition; mental processes; content types; hierarchical learning.*

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

فاعلية برنامج إرشاد معرفي جمعي لتعديل اتجاه طلبة الجامعة نحو الغش في الامتحانات

خليفة بن أحمد بن حميد القصابي
جامعة نزوى- سلطنة عُمان
Kah73@unizwa.edu.om

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٣/٣١ **تاريخ قبول البحث:** ٢٠٢٠/٤/٢٥ **DOI:** https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.6

الملخص:

هدف هذا البحث إلى تعديل اتجاهات الطلبة المعلمين نحو الغش في الامتحانات، اتبع البحث المنهج شبه التجريبي. ولغرض جمع البيانات تم استخدام استبانة من إعداد الباحث تبين مستوى الاتجاه نحو الغش، وقد طبق البحث على عينة من طلبة دبلوم التأهيل التربوي بجامعة نزوى في العام الأكاديمي ٢٠١٩/٢٠٢٠؛ بلغت تلك العينة عشرين طالبة في مجموعة تجريبية

وقد أظهرت النتائج تراجع مستوى الاتجاه نحو الغش لدى الطالبات بعد تطبيق البرنامج بمستوى دال إحصائياً، كما أوصى البحث باستخدام المعلمين والمحاضرين أساليب النقاش والحوار لتغيير الاتجاهات بشكل عام والاتجاه نحو الغش في الامتحانات بشكل خاص.

الكلمات المفتاحية: الغش في الامتحانات؛ طلبة دبلوم التأهيل التربوي؛ الاتجاه نحو الغش.

المقدمة:

يهدف التعليم الجامعي إلى إعداد جيل يتولى زمام العمل والإنتاج في كل بلد من البلدان بمستوى يصل إلى الإتقان المعرفي والعاطفي والمهاري بحيث يستغني عن الاعتماد على عقول الغير ومهاراتهم، لذا فإن أهم ما يطلب من طلبة الجامعات هو الصدق العلمي ومصداقية الشهادة التي يمنحون إياها خصوصاً أنهم على أبواب الالتحاق بالوظيفة والمشاركة الحقيقية في بناء الوطن، وتزداد خصوصية التركيز على المخرجات الجامعية هذه عندما يكون المعول عليها إنتاج أجيال متعلمة ومواطنين صالحين.

تعتمد المؤسسات المستقبلة لخريجي الجامعات على ما تشهد به تلك الجامعات حين تمنح طلابها شهادات تثبت مستواهم وإتقانهم لمجال من مجالات العلوم، وحيث يعتبر القياس والتقويم التربوي من أهم عناصر ومقومات أي نظام تربوي سواء أكان في الجامعات أو كما كان في المدارس قبلها، والامتحانات التحصيلية لاتزال ركناً ركيناً في تلك العملية.

إن فلسفة الامتحانات كأداة من أدوات القياس المشهورة والمعتمدة تكمن في تحقيق هدف القياس المتمثل في إخراج السمة النفسية الكامنة لدى الفرد وجمع المعلومات حولها بغرض تحليلها ودراستها، لكن عملية الغش في الامتحانات تجعل هذا الهدف مشوهاً إذ لا بيانات مجموعة بشكل صحيح ولا سمة مدروسة بوضوح مما يضاعف أخطاء القياس وضعف الخصائص السيكومترية للأدوات وبالتالي إعطاء أحكام وتفسيرات مزورة مشوهة يعقبها اتخاذ قرارات ضعيفة غير صادقة، فاللجوء إلى عملية الغش في الامتحانات يعتبر تلويثاً وإفساداً لعملية القياس والتقويم برمتها (السعد، ١٩٩٦)، خصوصاً أن هذه الظاهرة أصبحت تؤرق معظم المؤسسات التعليمية حول العالم وبمراحلها المختلفة (أبوعلي، والأحمد ٢٠١٨).

تكمن أهمية تناول وتعديل الاتجاهات نحو الغش في الامتحانات لدى الطلبة من حيث كون الاتجاه بناء فلسفي تصورى لدى الفرد تستند عليه الأشكال المختلفة من السلوك (سعد، والصالح، ٢٠٠٠)، فعندما يكون الاتجاه نحو الغش إيجابيا فإنه يمثل خطورة بالغة على العملية التعليمية من حيث اندفاع الطالب نحو أخذ مالا يحق له ومن حيث ادعائه بأنه أحد المتعلمين المهرة في الوقت الذي يفتقر فيه إلى تلك المهارة وتلك المعرفة؛ الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض جودة الخريجين وبدوره سيؤدي إلى انخفاض جودة الإنتاج(شولارن، ٢٠١٧)

تتأثر دوافع واتجاهات الغش لدى الطلبة بالظروف التي يطبق فيها الامتحان من حيث الامتحان نفسه أو اتجاهات الأساتذة نحو فلسفة الامتحان والمراقبة وضبط الطلاب (السعد، ١٩٩٦) كما تتأثر تلك الدوافع والاتجاهات بالضغوط التي يعانيها الطالب والناجمة عن متطلبات الأسرة والمجتمع

ومتطلبات الوظيفة المستقبلية التي يحلم بها، وهناك جانب ثالث يؤثر بدوره على تلك الدوافع والاتجاهات وهو الجانب الأخلاقي والضمير والوازع الديني إذ يمثل هذا الجانب ضابطاً قد يصحح الجانبين الأولين أو يعمقهما.

الغش:

يعتبر الغش ممارسة غير أخلاقية فهو استيلاء على حق من حقوق الغير دون وجه حق كما إنه ممارسة للسرقة والخداع والكذب. وعلى الرغم من أن كثير من الطلبة يرون في الغش أنه ممارسة لا أخلاقية إلا أنهم يقعون فيه (ناث و لوفاجليا ،٢٠٠٩ Nath and Lovaglia)، وللغش آثار يتركها على الفرد والمجتمع فهو:

- سيؤدي في النهاية إلى خفض الاحترام للذات
- من اعتاد الغش في الامتحانات هو عرضة لاتباع أصناف من الغش في المستقبل
- يؤدي إلى انخفاض جودة الخريج وضعف مهاراته.

الدو افع نحو الغش:

ذكر ناث و لوفاجليا (٢٠٠٩) أن عددا من الدراسات أشارت إلى أن عدداً من المجالات متسببة في حدوث الغش ودافعة للطالب نحوه ومنها: العوامل الاجتماعية، والعوامل الدراسية، والأقران وممارسات المعلمين و العوامل الظرفية وثقافة الغش والمعدل التراكمي للطالب(GPA) والتقدم التكنولوجي وضغط المستقبل. كما أن التصور العقلي للطلبة حول الغش يمكن أن يعزز أو يعيق مشاركتهم المستمرة فيه، شولارن، أونيباشاكوا، اليوافيمي ,Sholarin (Onyebuchukwa, Oluwafemi, 2017)

تغيير الاتجاه:

يقوم تغير الاتجاهات على أساليب عديدة منها أسلوب المحاضرة ثم تقديم حوارات ومناقشات وتعتمد على إزالة تعلم سابق وتقديم تعلم جديد (عبود،٢٠١٤) ولعل مما يفيد في ذلك اتباع أساليب الاقناع ، كايسوجلو و سنك (Kayışoğlu &, Cenk, 2017)

البرنامج المقدم:

يقوم البرنامج على العلاج المعرفي السلوكي مستخدماً استراتيجية الأسئلة السقراطية التي تستهدف الأفكار والمعتقدات عن طريق الاكتشاف والتشكيك وطرح البدائل بهدف إخراج الطالب من تركيز فكره نحو موضوع واحد يدفعه نحو الغش إلى إدخال بدائل أخرى تنافس هذا الاتجاه وتقلل من حدته وبالتالي ينخفض تدريجياً. كما أنه قائم على فكرة التأثير على الجانب المعرفي والوجداني عن طريق الحوار والمناقشة ثم يتغير السلوك، يهدف البرنامج إلى:

١. تعديل اتجاه الطلبة نحو الغش
٢. تعديل الأفكار والمعتقدات المنتشرة عن الغش من مثل أنه تعاون ومساعدة وضرورة
٣. تقديم استراتيجية مؤثرة تحتاج إلى وقت قصير يمكن للمعلم والمحاضر استخدامها في جزء بسيط من الحصة أو من المحاضرة.

مكونات البرنامج:

تم تنفيذ البرنامج من خلال ٦ حلقات كل حلقة كانت بإثارة تساؤلات بداية كل محاضرة لمدة عشر دقائق وكانت كما يلي:

	موضوع الحلقة	طريقة التنفيذ
١	هل هناك علاقة بين المال الذي نملك والمعرفة التي نملك	تتم المناقشة في الغش وعلاقته بالمتغيرات الأخرى بأسلوب تشكيكي ومناقشة البدائل المقابلة للغش والآثار المترتبة عليه ودفع الطالب نحو تقمص موقف الغاش والمغشوش منه وتقديم واجبات بضرورة التفكير والانشغال بما تم مناقشته إلى المحاضرة القادمة
٢	الغش تعاون ومساعدة	
٣	الغش سرقة	
٤	الغش تزوير	
٥	الغش والأخلاق	
٦	من غشنا فليس منا	

تقويم فعالية البرنامج:

سيتم تقويم فعالية البرنامج عن طريق استخدام مقياس الاتجاه نحو الغش المعد من قبل الباحث

الدراسات السابقة:

- **طبقت الشربيني (٢٠٠٥)** ثلاثة مقاييس هي: مقياس الاتجاه نحو الغش الدراسي، ومقياس الصلابة النفسية ومقياس اختبار الشعور بالذنب، تم تطبيقها على ٨١٢ من طلبة جامعة المنصورة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الاتجاه نحو الغش يخفض من الصلابة النفسية لدى الطلبة حيث إن بينهما ارتباط سالب دال إحصائياً.

- **أجرى كاريوكي (Kariuki, 2012)** دراسة للكشف عن العوامل التي تدفع الطلبة إلى الغش في كينيا تناول البحث تأثير العوامل الاجتماعية، العوامل المنهجية، ضغط الأقران، وممارسات المعلمين. استهدف ١٢٠٠ طالباً و ٢٤٠ معلماً، وقد أظهرت النتائج أن العوامل الاجتماعية وممارسات المعلمين هي الأكثر تأثيراً على سلوك الغش، وقد أوصت الدراسة بضرورة تنشيط المعلمين لأساليبهم ودفع الطلبة نحو مراقبة أنفسهم وهزيمة رغباتهم
- **دراسة (خابور و حجازي، ٢٠١٤)** هدفت إلى التعرف على أسباب انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء الرمثا بالمملكة الأردنية، استخدمت الباحثة استبانة موجهة إلى ٣٠٠ من المعلمين و ٣٠٠ من الطلبة أظهرت النتائج رأي كل من المعلمين والطلبة في أسباب الغش حيث رتبتها الباحثة حسب رأي المعلمين كان في المرتبة الأولى الأسباب المتعلقة بالطلبة ثم المجتمع المحلي ثم المناهج الدراسية وأخيراً الأسباب التي تعود إلى المعلمين، بينما ترتبت تلك الأسباب حسب رأي الطلبة بأن جاء في المرتبة الأولى الأسباب المتعلقة بالمناهج والإدارة المدرسية ثم المعلمين بعدها الطلبة ثم المجتمع المحلي.
- **طبقت عبود (٢٠١٤)** برنامجاً إرشادياً جمعياً هدف إلى خفض ظاهرة الغش لدى عينة من طلاب الجامعة العمالية بجمهورية مصر العربية، تم تطبيق البرنامج على عينة من طلبة الجامعة العمالية بالقاهرة بلغت٢٠ طالباً وطالبة، طبقت الباحثة مقياساً للغش كان من إعدادها، كان من نتائج الدراسة انخفاض نسبة الرغبة في الغش لدى المجموعة التجريبية، وقد أوصت بتفعيل دور الإرشاد التربوي لخفض الغش بين الطلبة وكذلك معرفة الأسباب المؤدية إلى الغش والانطلاق منها في عمليات الإرشاد.
- **أجرى كوكوكتيب (KÜÇÜKTEPE, 2014)** دراسة هدفت إلى الكشف عن الأسباب المؤدية بالطلاب نحو الغش في الامتحانات وكان المشاركون ٢٦ طالباً من جامعة مرمرة في تركيا. وقد توصلت النتائج إلى أن معظم الطلاب يمارسون الغش للمساعدة أثناء الاختبار كأخذ ملاحظات والحديث في الامتحان أو سرقة المعرفة، كما توصل إلى أن اتجاه الطلبة نحو الغش كان مرتفعاً لاسيما إعداد أدوات الغش قبل الاختبار، كما أن اتجاه الطلبة نحو الغش يزيد في حالة عدم شعور الطلبة بفائدة الامتحان لمستقبلهم أو أنه يشكل صعوبة عليهم.
- **أجرى دياجو (Diego,2017)** دراسة هدفت إلى استقصاء الأسباب المؤدية إلى الغش، طبقت الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية في مدارس روكساس الوطنية بالفلبين، استخدم الباحث طريقة المقابلات في جمع البيانات، توصلت الدراسة إلى أن تأثير الأصدقاء على سلوك الغش كان قوياً انطلاقاً من ثقافة أن من لم يشارك الآخرين إجاباته فهو ليس متعاونا، وأوصت الدراسة بضرورة تدخل المعلمين بشحذ همم الطلاب نحو الصدق والممارسات الأخلاقية أثناء الاختبارات.
- **كما أجرى كاسجلو و سنك (Kayışoğlu, Cenk , 2017)** دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات طلبة جامعة حسن دوغان بتركيا نحو الغش في الامتحانات، وقد استخدم الباحث استبانة طبقها على ١٧٨ من الطلبة الذين يدرسون التأهيل التربوي في تخصص التربية البدنية و ١٥٩ من الذين يدرسون الإدارة، تكونت الاستبانة من ٦٧ فقرة انتظمت في بعد واحد، وقد توصلت الدراسة إلى أن اتجاه الطلبة المبحوثين نحو الغش كان مرتفعاً ولا فرق فيه بين الجنسين
- **قام شولارن، أونيباشاكوا، اليو افيمي (Sholarin, Onyebuchukwa, Oluwafemi, 2017)** ببناء مقياس لاتجاهات الطلبة في جامعة أبادان بنيجيريا نحو الغش تكون المقياس من ٣٠ فقرة وقد تم تطبيقه على عينة مكونة من ١٠٠ من طلبة الجامعة، ركز المقياس على الأفكار حول الغش والدوافع للمشاركة فيه.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوع اتجاه الطلبة نحو الغش في الامتحانات وقد أكدت دراسة كاسيجلو و سنك (٢٠١٧) ودراسة كيكوكتيب (KÜÇÜKTEPE, 2014) أن اتجاه الطلبة نحو الغش في الامتحانات كان قوياً، كما تناولت بعض الدراسات ترتيب العوامل الأكثر تأثيراً في اتجاه الغش فقد توصل إيفان وكريج الوارد في (خابور و حجازي، ٢٠١٤) أن العامل الأكبر المؤثر في اتجاه الطلبة نحو الغش هو تصرفات المعلمين، بينما توصلت الخابور (٢٠١٤) إلى أن المناهج الدراسية والإدارة المدرسية هما العامل الأكبر لاتجاه الطلبة نحو الغش، بينما تفرد دياجو (Diego, 2017) بالقول أن تأثير الأصدقاء كان هو الأقوى، وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسات بالنظر في الجوانب المؤثرة في اتجاه الطلبة نحو الغش وطرق التصدي لها

مشكلة الدراسة:

يحرص التربويون على أن تكون نتائج اختباراتهم التحصيلية خالية من أخطاء القياس وملوثاته فقدمت المقترحات لضبط المتغيرات المختلفة؛ حيث وضعت ضوابط الاختبارات إعداداً وتنفيذاً وتصحيحاً، إذ أصبحت الخصائص السكومترية ركناً ركيناً في صحة أي مقياس من المقاييس، كما وضعت ضوابط للعدالة وعدم التحيز، وبنيت طرق ومعادلات لضبط النتائج خالية من أثر التخمين، إلا أن كل تلك الضوابط والمحددات تتآكل بتنامي الغش في الامتحانات عند الطلاب إذ ليس هناك حسب علم الباحث طرق إحصائية لمعالجة أثر الغش ولازال الأمر يقتصر على الضوابط من اللوائح والتعليمات والقوانين ويقظة المراقبين.

ومع تطور التكنولوجيا وسهولة الاتصال والتواصل حول العالم وتسهيل انتقال الثقافات والظواهر المختلفة وتبادل الأفكار والطرق، ومع النمو السريع في ذلك لدى الأجيال المتلاحقة ووجود بين أيديهم الهواتف المتطورة الذكية والساعات الذكية بل وحتى النظارات كما ذكر ذلك بعض الطالبات عند استطلاع الباحث لهن ومحاورتهن حول الغش فأصبح من الصعب على المعنيين بتنفيذ الامتحانات ومراقبتها أن يلاحقوا الوسائل والطرق المستخدمة في الغش وأصبحت اللوائح والقوانين غير قادرة على مسايرة ذلك التطور، في الوقت الذي تنتشر الظاهرة حول العالم كما أشارت إليه الشربيني (٢٠٠٥) من خلال استعراضها لعدد من الدراسات أن شيوع الغش في الامتحانات بين الطلبة الجامعيين يتراوح بين (٤٠٪ - ٧٠٪)

لهذا أصبح ضرورة بناء مراقبة داخلية لدى الطالب نفسه إذ من شأن ذلك أن يخفف من سطوة الاندفاع نحو الغش، ولعل تغيير وتعديل الاتجاه نحو الغش من الوسائل الفعالة للحد أو التخفيف من الاندفاع نحو الغش، كما يحسن تزويد طالبات دبلوم التربية بطريقة سهلة على المعلم كي يمارسها بين طلبته في تعديل اتجاهاتهم.

ومساهمة في بناء اتجاه نحو الغش يأتي البرنامج المقترح في هذه الدراسة منطلقا من المنهج المعرفي المباشر القائم على تعديل الأفكار والعواطف مستخدما الحوار السقراطي، لذا فإن البحث الحالي يجيب عن السؤال: **ما مدى فاعلية البرنامج المقترح في تعديل اتجاهات الطلبة نحو الغش في الامتحانات؟**

أسئلة الدراسة وفرضياتها:

يتفرع عن السؤال الرئيس السابق سؤالان هما:

١. ما مستوى الاتجاه نحو الغش عند طالبات الدبلوم العالي للتأهيل التربوي بجامعة نزوى؟
٢. هل يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين اتجاه الطالبات نحو الغش في الامتحانات قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. تعديل اتجاه الطالبات الجامعيات نحو الغش في الامتحانات بحيث يولد في عقولهن ومشاعرهن نفور نحو الغش.
٢. تقديم للمعلمين والأكاديميين نموذجا أو طريقة سهلة سريعة ضمن العملية التدريسية نفسها للتعامل مع الظواهر المزعجة عن طريق الحوار والمناقشة بهدف تغيير الاتجاهات الطلابية.

أهمية الدراسة:

تسلط هذه الدراسة الضوء على ظاهرة تتنامى وتتطور مع تطور وسائل العصر في عمليات الاتصال والتواصل وعدم مواكبة طرق الحد منها لتسارع عمليات استخدامها، والذي من شأنها أن تقدم فكرة عامة في استخدام الاتجاهات لبناء أسس مواجهة داخلية لدى الفرد للظاهرة المدروسة أو ظواهر مستقبلية بأدوات وطرق معروفة حالياً أو ستظهر مستقبلاً.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة بما يأتي:

١. الحد البشري: تم إجراء الدراسة على شعبة لطالبات الدبلوم العالي للتأهيل التربوي في جامعة نزوى بسلطنة عمان.
٢. الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة في فصل الربيع من العام ٢٠١٩.

تعريف مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة الحالية مصطلحين، يمكن تعريفهما إجرائيا كما يلي:

الغش في الامتحانات Cheating: استخدام أو محاولة استخدام مواد أو معلومات بطريقة مقصودة عن طريق وسيلة لدى الغاش أو الأخذ من الغير سواء الزملاء أوغير الزملاء (كاريوكي، ٢٠١٢)

الاتجاه نحو الغش في الامتحان: هو تصور نحو الغش واستعداد لفعله أو تقديمه للآخرين للحصول على إجابة في الامتحان، والذي تمثل مقداره الدرجة التي سيحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في هذا البحث.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

ستتبع الدراسة منهجية البحث شبه التجريبي

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الدبلوم العالي للتأهيل التربوي بجامعة نزوى البالغ عددهن ١٠٨ طالبات موزعات على شعبتين دراسيتين.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية ثم القصدية وهي كالتالي:

١. تم الاختيار عشوائيا لإحدى شعب الدبلوم العالي للتأهيل التربوي وكان عدد طالبات الشعبة ٥٩ طالبة، وقد طبق البرنامج عليهن جميعاً.

٢. تم اختيار أعلى ٢٠ طالبة في مقياس الاتجاه نحو الغش وهن اللواتي طبق عليهن الاختبارات الإحصائية فيما بعد وكما سيتضح من إجراءات الدراسة وقد تم مقارنة الفرق الدال بين هذه المجموعة العشرين طالبة وبين الوسط الفرضي ٢/٥ = ٢,٥ كما يوضح الجدول (١)

جدول (١): متوسطات العينة المختارة واختبارt.test للعينة الواحدة مع وسط فرضي

المجال	N	المتوسط	الانحراف المعياري	T	DF	Sig
الأول	٢٠	٣,٤٠٠	٠,٥٦١٩٥	٧,١٦٢	١٩	٠,٠٠٠
الثاني	٢٠	٢,٩٦٠٠	٠,٥٢٠٥٣	٣,٩٥٢	١٩	٠,٠٠١
الثالث	٢٠	٣,٠٠٠٠	٠,٤٥٨٨٣	٤,٨٧٣	١٩	٠,٠٠٠
الكلي	٢٠	٣,١٢٨٦	٠,٣٢٧٢٠	٨,٥٩١	١٩	٠,٠٠٠

فلوحظ ان هناك فرقاً ذي دلالة احصائية بين العينة المختارة والوسط الفرضي لصالح العينة. كما أنه عند مقارنة هذه العينة المكونة من ٢٠ طالبة مع المجموعة الكلية يتبين أن فرقا بينهما وضحه الجدول (٢)

جدول (٢): اختبارt.test للفروق بين العينة المختارة والمجموعة الكلية

المجال	التطبيق	N	المتوسط	الانحراف المعياري	T	DF	sig
الأول	الكل	٥٩	٢,٣٦٤٤	٠,٩٢٣٩٦	٥,٩٥٣-	٥٤,٧٢٥	٠,٠٠٠
	العينة	٢٠	٣,٤٠٠	٠,٥٦١٩٥			
الثاني	الكل	٥٩	١,٩٠٧٧	٠,٨٢٣٠٣	٦,٦٥١-	٥٢,٤٩٨	٠,٠٠٠
	العينة	٢٠	٢,٩٦٠٠	٠,٥٢٠٥٣			
الثالث	الكل	٥٩	٢,٤٣٨٨	٠,٧٢٦٩٧	٤,٠٢١-	٥٢,٦١٤	٠,٠٠٠
	العينة	٢٠	٣,٠٠٠٠	٠,٤٥٨٨٣			
الكلي	الكل	٥٩	٢,٢٤١٥	٠,٧٥٤٦٩	٧,٢٤١-	٧٢,٢٩٦	٠,٠٠٠
	العينة	٢٠	٣,١٢٨٦	٠,٣٢٧٢٠			

يلاحظ من الجدول (٢) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين العينة المختارة ٢٠ طالبة وبين العينة الكلية التي سيطبق عليها البرنامج من خلال الإحصاءات السابقة فإنه تم تطبيق البرنامج الإرشادي على ٥٩ طالبة لأسباب تنظيمات الجدول الدراسي الجامعي وأسباب معايشة البرنامج الإرشادي لفص متكامل، إلا أنه عند إجراء التحليلات والمقارنات القبلية والبعدية فإنه تم على ٢٠ طالبة مختارة بالطريقة التي وضحتها الجداول السابقة.

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء أداة الدراسة من خلال الأدب النظري ومن خلال مقياس جاردنر،و ملفن (Gardner & Melvin, 1988) ومقياس شولارن، و أونيباشوكوا، و ألوافيمي (Sholarin, Onyebuchokwa & Olwafemi, 2017) ومن وقد تكون المقياس في البحث الحالي من ٣١ فقرة ثم بعد التحكيم وتحليل الفقرات استقر المقياس على ٢٨ فقرة موزعة على مجالات المقياس الثلاثة كما يلي:

المجال الأول: ظروف تطبيق الامتحان والفقرات ١-١٠

المجال الثاني: ضغط المستقبل والفقرات ١١-١٩

المجال الثالث: الأخلاق والفقرات ٢٠-٢٨

وقد قام الباحث بالتأكيد على الصدق والثبات للأداة عن طريق:

الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق المحتوى لأداة **الدراسة**؛ تم عرض الاستبانة بعد بنائها في صورتها الأولية على (٤) من المحكمين من ذوي الاختصاص من الأكاديميين في جامعة نزوى المتخصصين في الارشاد النفسي وعلم النفس، كما تم استشارة متخصص في اللغة العربية؛ وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى

مناسبة وملاءمة الفقرات من الناحية اللغوية، ومدى مناسبتها من الناحية المنطقية للمجالات التي أدرجت ضمنها، وحذف أو إضافة أي من الفقرات، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة، حيث تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين التي تمحورت في مجملها في إعادة الصياغة اللغوية للفقرات ذات الأرقام (١، ٧، ٢٤)

ثبات المقياس:

قام الباحث باستخراج ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا لكرومباخ، لكل المقياس، كما استخرج معاملات ألفا لكرومباخ لكل مجال على حدة، فحص الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت المعاملات كالتالي:

جدول (٣): معامل ألفا لكرومباخ للمقياس ولكل مجال على حدة ومعاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية

المجال	الفقرات	معامل ألفا لكرومباخ	معامل ارتباط المجال بالمقياس ككل
الأول بعد حذف الفقرة ٩	١-١٠	٠,٨٧	٠,٩٢
الثاني	١١-١٩	٠,٩٢	٠,٩٥
الثالث بعد حذف الفقرة ٢٥	٢٠-٢٨	٠,٧٨	٠,٨٩
كل المقياس	١-٢٨	٠,٩٤	

يلاحظ من الجدول (٣) أن معاملات ألفا لكرومباخ قد تراوحت بين ٠,٨٩ و ٠,٩٥ وكان معامل الفا لكرومباخ للمقياس ككل ٠,٩٤ وهي معاملات تبين وجود ثبات عال للمقياس مجتمعا ومعاملاته كل على حدة.

صدق الفقرات وفاعليتها:

لأغراض التحقق من صدق الفقرات وفاعليتها لأداة الدراسة؛ تم اختيار عينة استطلاعية مؤلفة من (٦٠) من الطالبات، حيث تم تحليل فقرات الأداة وحساب معامل الارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث إن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه وذلك للتأكد من صلاحية فقرات المقياس للغرض الذي وضع المقياس من أجله ومدى مساهمتها في المعلومات المنتظرة من المقياس ، والتي يوضحها الجدول (٤):

جدول (٤): معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف الفقرة

ظروف التطبيق		ضغط المستقبل		الاخلاق	
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
١	٠,٦٨٨	١٢	٠,٧٩٢	٢١	٠,٢٣١
٢	٠,٦٨٩	١٣	٠,٦٦٩	٢٢	٠,٥١٧
٣	٠,٨٠٧	١٤	٠,٦٥٣	٢٣	٠,٥٩١
٤	٠,٢٣١	١٥	٠,٧٧٩	٢٤	٠,٤٨٥
٥	٠,٧٤٠	١٦	٠,٧٨١	٢٥	٠,٤٥٤
٦	٠,٧٦٧	١٧	٠,٧٤٨	٢٦	٠,٤٨٦
٧	٠,٣٣٨	١٨	٠,٦٩٦	٢٧	-٠,٢٧٣
٨	٠,٧٠٠	١٩	٠,٦٨٧	٢٨	٠,٤٥٩
٩	٠,٣٨	٢٠	٠,٦٢٨	٢٩	٠,٣١١
١٠	٠,٦١٧			٣٠	٠,٥٠٠
١١	٠,٢٧١				

يلاحظ من الجدول أن جميع الفقرات في المجالات الثلاثة من المقياس تتمتع بمعاملات تميزية مرتفعة مما يؤكد صلاحيتها لجمع المعلومات عدا الفقرة (٩) الواقعة في المجال الأول، والفقرة (٢٧) الواقعة في المجال الثالث فقد كانتا فقرتان ضعيفتين، وقد تم حذفهما ليصبح المقياس مكونا من (٢٨) فقرة.

من خلال التحليل السابق للفقرات ومن خلال اختبار الصدق والثبات للمقياس يمكن القول بصلاحية أداة الدراسة لقياس ما أعدت لأجله.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث باتباع الإجراءات التالية:

١. تمت الخطوة الأولى من اختيار العينة عشوائيا باختيار الشعبة الدراسية والتي تكونت من ٥٩ طالبة.
٢. قدم للطالبات مقياس لقياس الاتجاه نحو الغش على أن تكتب كل طالبة رقمها التسلسلي الوارد في قائمة أسماء الشعبة وتم التأكيد عليهن بأن ذلك لأغراض البحث فقط، وبحكم تعود الطالبات على الممارسات البحثية فقد تلقين ذلك بالترحيب.
٣. بعد التطبيق الأول للمقياس تم اختيار متوسطات أعلى ٢٠ طالبة حصلن على درجات في مقياس الاتجاه نحو الغش.
٤. تم تطبيق البرنامج على الشعبة المختارة كلها إذ لم يكن ممكنا استهداف ٢٠ طالبة فقط وكذلك لتحقيق هدف العمل مع فصل متكامل.
٥. بعد تطبيق البرنامج تم إدخال ٢٠ طالبة اللواتي حصل على أعلى متوسط في القياس القبلي وذلك بغرض التحليلات الإحصائية.

متغيرات الدراسة: مستوى الاتجاه نحو الغش

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية
- معاملات الارتباط ومعامل ألفا لكرومباخ
- اختبار t.test
- معادلة ماك كوجين المعدلة لقياس حجم التخفيض للكشف عن أثر البرنامج في التقليل من الاتجاه نحو الغش

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الأول الذي نصه: هل هناك تغير في مستوى الاتجاه نحو الغش عند طالبات الدبلوم العالي للتأهيل التربوي بجامعة نزوى قبل تطبيق البرنامج وبعده؟

تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية، لعينة الدراسة. من حيث مستوى العينة قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج، والفرق بينها وبين الوسط الفرضي قبل البرنامج وبعد تطبيق البرنامج، والجدول (٥) يوضح ذلك

جدول (٥): مستوى الاتجاه نحو الغش عند العينة المختارة. ومقارنتها مع الوسط الفرضي، قبل التطبيق وبعده

المجال	التطبيق	N	المتوسط	الانحراف المعياري	T	DF	Sig
ظروف التطبيق	قبل	٢٠	٣,٤٠٠٠	٠,٥٦١٩٥	٧,١٦٢	١٩	٠,٠٠٠
	بعد	٢٠	٢,٢٠٥٠	٠,٢٢١١٨	٥,٩٦٥-	١٩	٠,٠٠٠
ضغط المستقبل	قبل	٢٠	٢,٩٦٠٠	٠,٥٢٠٥٣	٣,٩٥٢	١٩	٠,٠٠١
	بعد	٢٠	٢,١١٥٠	٠,٣٤٢٢٤	٥,٠٣١-	١٩	٠,٠٠٠
الأخلاق	قبل	٢٠	٣,٠٠٠٠	٠,٤٥٨٨٣	٤,٨٧٣	١٩	٠,٠٠٠
	بعد	٢٠	٢,١٤٣٨	٠,٣٠٦٩٢	٥,١٩١-	١٩	٠,٠٠٠
الكلي	قبل	٢٠	٣,١٢٨٦	٠,٣٢٧٢٠	٨,٥٩١	١٩	٠,٠٠٠
	بعد	٢٠	٢,١٥٥٤	٠,١٤٥٣١	١٠,٦٠٧-	١٩	٠,٠٠٠

يلاحظ من الجدول (٥) أن مستوى الاتجاه نحو الغش لدى الطالبات قبل تطبيق البرنامج كان مرتفعاً بدرجة تختلف دلالتها الإحصائية عن الوسط الفرضي لصالح مستوى الطلبة حيث كان المتوسط في المجال الأول ٣,٤ بانحراف معياري ٠,٥٦ وفي المجال الثاني ٢,٩٦ بانحراف معياري قدره ٠,٥٢ وفي المجال الثالث بلغ المتوسط ٣ بانحراف معياري ٠,٤٦ وعلى مستوى المقياس ككل فقد بلغ المتوسط ٣,١٣ بانحراف معياري قدره ٠,٣٣ ، وقد ظهر تغير في هذا المستوى بعد تطبيق البرنامج بحيث كان له دلالة إحصائية حيث إنه بعد تطبيق البرنامج تحول اتجاه الفروق من صالح العينة إلى صالح الوسط الفرضي؛ إذ بلغ مستوى الاتجاه نحو الغش لدى الطالبات بعد تطبيق البرنامج في المجال الأول ٢,٢ بانحراف معياري ٠,٢٢ وفي المجال الثاني ٢,١٢ بانحراف معياري قدره ٠,٣٤ وفي المجال الثالث بلغ المتوسط ٢,١٤ بانحراف معياري ٠,٣١ وعلى مستوى المقياس ككل فقد بلغ المتوسط ٢,١٦ بانحراف معياري قدره ٠,١٦

يمكن عزو وجود مستوى عالي من الاتجاه نحو الغش لدى الطلبة عينة الدراسة إلى الأفكار والتصورات المنتشرة على مستوى العالم بأن الغش هو تعاون وتيسير كما تؤكد ذلك العديد من الدراسات (خابور و حجازي، ٢٠١٤)،و (أندرو،٢٠١٧ ،)، وإن مما يؤكد أثر الأفكار والتصورات كما ظهر في

النتيجة في الجدول (٥) وما أثبتته الدراسات أن التدخل من قبل البرنامج المعد لتغيير الأفكار والتصورات قد أثر على الاتجاه نحو الغش، مما يمكن القول بنتيجة في البحث الحالي أن التدخل في تغيير الأفكار يؤدي إلى تغيير الاتجاهات، كما أن ارتفاع متوسط المجال الأول مجال ظروف تطبيق الامتحان عن غيره من المتوسطات يتفق مع ما ذهبت إليه دراسة كاريوكي وجيمس (٢٠١٢) ودراسة دياجو (٢٠١٧)، وتتفق مع دراسة الشربيني (٢٠٠٥) التي توصلت إلى أن الاتجاه نحو الغش يخفض الصلابة النفسية وذلك من حيث أن ضعف الصلابة النفسية يضعف مقاومة ظروف التطبيق عندما تختل فينطلق الطالب نحو الغش، خصوصا إذا ما تم ربط ذلك بالنتيجة التي توصل إليها كل من (خابور و حجازي، ٢٠١٤) و كاريوكي وجيمس (٢٠١٢) من تقدم ممارسات المعلمين والإدارة المدرسية على غيرها من المجالات في إذكاء دوافع الغش.

١. **فرضية البحث التي نصت على:** يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين اتجاه الطالبات نحو الغش في الامتحانات قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد التطبيق

للتحقق من وجود ذلك الفرق تم استخراج t.test للفرق بين متوسطين والذي يمثله الجدول (٦)

جدول (٦): t.test للفرق بين الاختبار القبلي ونتيجة الاختبار البعدي للعينة التي طبق عليها البرنامج

المجال	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	t	df	sig	مربع ايتا
ظروف التطبيق	قبل	٠,٥٦١٩٥	٠,٥٦١٩٥	٨,٢٤١	١٩	٠,٠٠٠	٠,٧٧
	بعد	٠,٢٢١١٨	٠,٢٢١١٨				
ضغط المستقبل	قبل	٠,٥٢٠٥٣	٠,٥٢٠٥٣	٦,٩٠٦	١٩	٠,٠٠٠	٠,٧٢
	بعد	٠,٣٤٢٢٤	٠,٣٤٢٢٤				
الأخلاق	قبل	٠,٤٥٨٨٣	٠,٤٥٨٨٣	٧,١٧٣	١٩	٠,٠٠٠	٠,٨٢
	بعد	٠,٣٠٦٩٢	٠,٣٠٦٩٢				
الكلي	قبل	٠,٣٢٧٢٠	٠,٣٢٧٢٠	١٢,٣٠٥	١٩	٠,٠٠٠	٠,٨٩
	بعد	٠,١٤٥٣١	٠,١٤٥٣١				

ايتا = $t^2 / t^2\text{-}DF$

بالنظر في الجدول (٦) يلاحظ أن هناك تغير في متوسطات نتائج الطالبات على مقياس الاتجاه نحو الغش وذلك بانخفاض في المتوسطات في جميع المجالات وفي المقياس ككل هذا التغير جميعه دال إحصائياً عند مستوى الفا= ٠,٠٠٠ وبأثر جيد دل عليه معامل إيتا الذي تراوح بين ٠,٧٢ و ٠,٨٩، بهذه النتيجة تتأكد فعالية البرنامج الذي استهدف تغيير الاتجاهات من مدخل تغيير الأفكار، كما أكد على ذلك شولارن (Sholarin,2017)، كما يؤكد فعالية البرنامج المؤشرات التالية:

- وجود فرق ذا دلالة إحصائية في النتائج على المقياس قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق لصالح التطبيق القبلي؛ بمعنى أن الطالبات كن أكثر اتجاها نحو الغش قبل تطبيق البرنامج
- وجود فرق بين نتائج العينة على المقياس بالمقارنة مع الوسط الفرضي (٢,٥) حيث كان قبل التطبيق لصالح العينة فمتوسطها أكبر من الوسط الفرضي وبعد التطبيق كذلك يوجد فرق لكن لصالح الوسط الفرضي أي أن متوسط العينة في الغش انخفض أقل من الوسط الفرضي بدرجة دالة إحصائياً
- نتائج معادلة ماك كوجين المعدلة لقياس حجم الخفض والتي تم استخدامها

$$E.S = \frac{\dot{x} - \dot{Y}}{x - \dot{Y}}$$

X الدرجة الكبرى ≥

والجدول (٧) يوضح نتائج تطبيق المعادلة

المجال	نسبة الانخفاض
الأول	٠,٧٥
الثاني	٠,٤٢
الثالث	٠,٤٣
الكلي	٠,٥٢

ذكر العبيدي (٢٠١٩) أن محك القبول هو ≤ ٠,٦

يلاحظ أن معدل تخفيض الاتجاه قريب جدا من القبول حسب المعادلة بل أن المجال الأول وهو ظروف التطبيق كان الانخفاض مرتفعا

التوصيات:

من خلال نتائج البحث يمكن التوصية بالآتي:

١. تركيز المعلمين والعاملين في برامج إعداد المعلم والمشتغلين بالإرشاد المدرسي على تغيير الاتجاه نحو الغش
٢. استغلال المناقشات والحوارات خلال الحصص الدراسية والمحاضرات
٣. التوسع في برامج تغيير الاتجاه نحو الغش

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. خابور، رشا ، وحجازي،عبدالحكيم ياسين .(٢٠١٤). "أسباب انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية لواء الرمثا". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: العدد ١٠.

٢. سعد، علي، والصالح، غسان .(٢٠٠٠). اتجاهات طلبة الجامعة نحو ظاهرة الغش الامتحاني دراسة ميدانية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - إدارة التربية. المجلة العربية للتربية: العدد الأول.

٣. السعد، أحمد .(١٩٩٦). "ظاهرة الغش في الامتحانات العامة والمدرسية. عمان : مركز البحوث والتطوير التربوي". مركز البحوث والتطوير التربوي:ع ١١١٢.

٤. الشربيني، هانم أبو الخير .(٢٠٠٥). "الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بالصلابة النفسية والشعور بالذنب لدى عينة من طلاب الجامعة". مجلة كلية التربية بالمنصورة.

٥. عبود، سحر عبدالغني .(٢٠١٤). "فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض ظاهرة الغش لدى عينة من طلاب الجامعة العمالية"، جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي. مجلة الإرشاد النفسي: العدد ٣٩.

٦. العبيدي، عبدالله أحمد خلف .(٢٠١٩). حجم الأثر وتطبيقاته في منهجية البحوث. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

٧. أبو علي، وفقي حامد، و الأحمد، عبدالرحمن أحمد .(٢٠١٨). "الاتجاه نحو الغش الدراسي والعوامل المؤثرة فيه من وجهة نظر عينة من طلبة التعليم العالي بدولة الكويت، جامعة الكويت مجلس النشر العلمي" مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية: العدد ١٧١. جامعة الكويت مجلس النشر العلمي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] Diego, Leo, Andrew. B. (2017). "Friends with Benefits: Causes and Effects of Learners' Cheating Practices During Examination". IAFOR Journal of Education, 5(2), https://doi.org/10.22492/ije.5.2.06.

[2] Gardner William. M. & Melvin Kenneth. B. (1988). "A scale for measuring attitude toward cheating", University ofAlabama, Tuscaloosa, Alabama.

[3] Kariuki. M. James.(2012). "Factos influencing cheating behavior in examination among secondary school student in Kilifi district, Kenya". research project report submitted in partial fulfillment of the requirement for the award of a master of education degree in measurement and evaluation of the university of Nairobi.

[4] Kayışoğlu. N Bahadır & Temel Cenk. (2017). "An Examination of Attitudes towards Cheating in Exams by Physical Education and Sports High School Students". Universal Journal of Educational Research, Karabük University, Turkey.

[5] Küçüktepe, Seval Eminog. (2014.) "College Students' Cheating Behaviors", Marmara University, Social Behavior and Personality.

[6] Nath, Leda & Lovaglia, Michael. (2009). "Ceating on multiple choice exams", College Teaching, Vol. 57.

[7] Sholarin, Muyiwa Adeniyi, Onyebuchukwu Idoko Joseph & Oluwafemi, Akindele. (2017). "A Scale Developed to Measure the Perception of Nigerian Undergraduate Students on Cheating in an Examination", International Journal on Data Science and Technology, 3(5): 52-55, https://doi.org/10.11648/j.ijdst.20170305.12.

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

The effectiveness of a cognitive counseling program to modify the university students 'attitude towards cheating in exams

Khalifa Ahmed Al Qasabi
University of Nizwa, Sultanate of Oman
Kah73@unizwa.edu.om

Received Date : 31/3/2020 **Accepted Date : 25/4/2020** **DOI :** https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.6

Abstract:
The aim of this research is to modify the attitudes of student towards cheating in exams. The research followed the quasi-experimental approach. For the purpose of collecting data, a questionnaire was used by the researcher, indicating the level of trend towards fraud, and the research was applied to a sample of students of the educational qualification diploma at the University of Nizwa in the academic year 2019/2020; that sample reached twenty students in an experimental group
The results showed a decline in the level of trend towards cheating among female students after applying the program at a statistically significant level D. The research also recommended that teachers and lecturers use methods of discussion and dialogue to change attitudes in general and the trend towards cheating in exams in particular.

Keywords: *exam cheating; pedagogical diploma students; trend towards cheating.*

References:

[1] 'bwd, Shr 'bdalghny. (2014). "Fa'lyt Brnamj Ershady Jma'y Fy Khfd Zahrh Alghsh Lda 'ynh Mn Tlab Aljam'h Al'malyh", Jam't 'yn Shms - Mrkz Alershad Alnfsy. Mjlh Alershad Alnfsy: Al'dd 39.

[2] Al'bydy, 'bdallh Ahmd Khlf. (2019). Hjm Alathr Wttbyqath Fy Mnhjyt Albhwth. Dar Wa'l Llnshr Waltwzy', 'man Alardn.

[3] Abw 'ly, Wfqy Hamd, W Alahmd, 'bdalrhmn Ahmd. (2018). "Alatjah Nhw Alghsh Aldrasy Wal'waml Alm'thrh Fyh Mn Wjht Nzr 'ynh Mn Tlbt Alt'lym Al'aly Bdwlt Alkwyt, Jam't Alkwyt Mjls Alnshr Al'lmy" Mjlt Drasat Alkhlyj Waljzyrh Al'rbyh: Al'dd 171. Jam't Alkwyt Mjls Alnshr Al'lmy.

[4] Diego, Leo, Andrew. B. (2017). "Friends with Benefits: Causes and Effects of Learners' Cheating Practices During Examination". IAFOR Journal of Education, 5(2), https://doi.org/10.22492/ije.5.2.06.

[5] Gardner William. M. & Melvin Kenneth. B. (1988). "A scale for measuring attitude toward cheating", University ofAlabama, Tuscaloosa, Alabama.

[6] Kariuki. M. James. (2012). "Factos influencing cheating behavior in examination among secondary school student in Kilifi district, Kenya". research project report submitted in partial fulfillment of the requirement for the award of a master of education degree in measurement and evaluation of the university of Nairobi.

[7] Kayışoğlu. N Bahadır & Temel Cenk. (2017). "An Examination of Attitudes towards Cheating in Exams by Physical Education and Sports High School Students". Universal Journal of Educational Research, Karabük University, Turkey.

[8] Khabwr, Rsha, Whjazy,'Ebdalhkym Yasyn. (2014). "Asbab Antshar Zahrh Alghsh Fy Alamthanat Lda Tlbt Almrhlh Althanwyh Fy Mdars Mdyryt Trbyt Lwa' Alrmtha". Mjlt Jam't Alqds Almftwhh Llabhath Waldrasat Altrbwyh Walnfsyh: Al'dd 10.

[9] Küçüktepe, Seval Eminog. (2014.) "College Students' Cheating Behaviors", Marmara University, Social Behavior and Personality.

[10] Nath, Leda & Lovaglia, Michael. (2009). "Ceating on multiple choice exams", College Teaching, Vol. 57.

[11] S'd, 'ly, Walsalh, Ghsan. (2000). Atjahat Tlbt Aljam'h Nhw Zahrt Alghsh Alamthany Drash Mydanyh Almnzmh Al'rbyh Lltrbyh Walthqafh Wal'lwm- Edart Altrbyh. Almjlh Al'rbyh Lltrbyh: Al'dd Alawl.

[12] Als'd, Ahmd. (1996). "Zahrt Alghsh Fy Alamthanat Al'amh Walmdrsyh. 'man Mrkz Albhwth Walttwyr Altrbwy". Mrkz Albhwth Walttwyr Altrbwy:' 1112.

[13] Sholarin, Muyiwa Adeniyi, Onyebuchukwu Idoko Joseph & Oluwafemi, Akindele. (2017). "A Scale Developed to Measure the Perception of Nigerian Undergraduate Students on Cheating in an Examination", International Journal on Data Science and Technology, 3(5): 52-55, https://doi.org/10.11648/j.ijdst.20170305.12.

[14] Alshrbyny, Hanm Abw Alkhyr .(2005). "Alatjah Nhw Alghsh Aldrasy W'laqth Balslabh Alnfsyh Walsh'wr Baldnb Lda 'ynh Mn Tlab Aljam'h". Mjlt Klyh Altrbyh Balmnswrh.

الملاحق

المقياس قبل التحكيم

مقياس الاتجاه نحو الغش في الامتحانات

أيها الطالب/ الطالبة النجباء أرجو تكرمكم بالإجابة على عبارات المقياس جميعها بوضوح واهتمام ودون خشية فكل ما ستدلون به سيكون في إطار من السرية ولن يستخدم إلا لأغراض البحث فقط

التخصص: علوم طبيعية ☐ علوم إنسانية ☐

المعدل التراكمي: الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

مستوى الشهادة: دبلوم عالي ☐ بكالوريوس ☐

ضع إشارة (✓) في المكان الذي يمثل رأيك أمام كل عبارة من العبارات في المقياس

م	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١	لا أمانع من النظر في ورقة زميلي أثناء الامتحان					
٢	إذا كان أغلب الطلبة يغشون فذلك حق لي أن أغش مثلهم					
٣	عندما تتاح لي الفرصة فلن أتردد في الغش في الامتحان					
٤	حديث طالبين أثناء الامتحان لا يمكن أن يفسر بأنه غش					
٥	إذا تساهل المراقب مع الطلاب فلا مانع عندي من الغش					
٦	إذا ترك المراقب قاعة الامتحان لأي ظرف فسأستغل ذلك كي أغش					
٧	الأستاذ الذي يتساهل في المراقبة فهو أستاذ متعاون					
٨	إذا كان الأستاذ غير عادل في وضع الدرجة فذلك مبرر لي أن أغش					
٩	لا يحق للمراقب أن يحرج الطالب إذا ضبطه وهو يغش في الامتحان					
١٠	أفضل المراقب الذي يسمح بالغش على المراقب الذي يمنعه					
١١	إذا اعترف الطالب بأنه قد غش فعلى المراقب أن لا يعاقبه					
١٢	أفضل الوقوع في الغش ولا أن أخسر بعض الدرجات					
١٣	الغش يمكن أن يساهم في رضى أسرتي عن مستوى دراستي					
١٤	متى ما استطعت الغش في الامتحان فلا مانع من أن أستفيد					
١٥	الغش مفيد في حالة امتلاكي الوسائل والطرق					
١٦	إذا اضطررت لأن أغش فلن أمتنع عن ذلك					
١٧	الغش خيار حسن عندما يكون الامتحان صعبا					
١٨	أشعر بالارتياح إذا تمكنت من الغش					
١٩	أمارس عملية الغش إن كانت هناك من ينافسني					
٢٠	أمارس عملية الغش لأضمن مفتاح الوصول إلى الوظيفة					
٢١	إذا حصلت على نسخة مسربة من الاختبار قبل موعده فسوف أستفيد منه					
٢٢	إذا غش الطالب في الاختبار فلا يمكن وصفه بأنه مذنب					
٢٣	الغش عبارة عن عملية تعاون بين الزملاء					
٢٤	الغش في الامتحان لا يخالف مع تعاليم الدين					
٢٥	الطالب الذي يغش ينتهك الجانب الأخلاقي					
٢٦	الطالب الذي يغش يفقد حس الضمير					
٢٧	لا أرتاح إلى الذين يغشون في الامتحان					
٢٨	لا علاقة للغش في الامتحان بأخلاق الإنسان					
٢٩	أرى أنه من العيب أن يقع طالب الجامعة في الغش					
٣٠	من البديهي أن يغش الطالب في الامتحان					

الباحث: خليفة بن أحمد القصابي

المقياس بعد التعديل

مقياس الاتجاه نحو الغش في الامتحانات

أيها الطالب/ الطالبة النجباء أرجو تكرمكم بالإجابة على عبارات المقياس جميعها بوضوح واهتمام ودون خشية فكل ما ستدلون به سيكون في إطار من السرية ولن يستخدم إلا لأغراض البحث فقط

التخصص: علوم طبيعية ☐ علوم إنسانية ☐

المعدل التراكمي: الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

مستوى الشهادة: دبلوم عالي ☐ بكالوريوس ☐

ضع إشارة (✓) في المكان الذي يمثل رأيك أمام كل عبارة من العبارات في المقياس

م	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١	لا أمانع من النظر في ورقة زميلي أثناء الامتحان					
٢	إذا كان أغلب الطلبة يغشون فذلك حق لي أن أغش مثلهم					
٣	عندما تتاح لي الفرصة فلن أتردد في الغش في الامتحان					
٤	حديث طالبين أثناء الامتحان لا يمكن أن يفسر بأنه غش					
٥	إذا تساهل المراقب مع الطلاب فلا مانع عندي من الغش					
٦	إذا ترك المراقب قاعة الامتحان لأي ظرف سأستغل ذلك كي أغش					
٧	الأستاذ الذي يتساهل في المراقبة هو أستاذ متعاون					
٨	إذا كان الأستاذ غير عادل في وضع الدرجة فذلك مبرر لي أن أغش					
٩	أفضل المراقب الذي يسمح بالغش على المراقب الذي يمنعه					
١٠	إذا اعترف الطالب بأنه قد غش فعلى المراقب أن لا يعاقبه					
١١	أفضل الوقوع في الغش ولا أن أخسر بعض الدرجات					
١٢	الغش يمكن أن يساهم في رضا أسرتي عن مستوى دراستي					
١٣	متى ما استطعت الغش في الامتحان فلا مانع من أن أستفيد					
١٣	الغش مفيد في حالة امتلاكي الوسائل والطرق					
١٥	إذا اضطررت لأن أغش فلن أمتنع عن ذلك					
١٦	الغش خيار حسن عندما يكون الامتحان صعبا					
١٧	أشعر بالارتياح إذا تمكنت من الغش					
١٨	أمارس عملية الغش إن كان هناك من ينافسني					
١٩	أمارس عملية الغش لأضمن مفتاح الوصول إلى الوظيفة					
٢٠	إذا حصلت على نسخة مسربة من الاختبار قبل موعده فسوف أستفيد منه					
٢١	إذا غش الطالب في الاختبار فلا يمكن وصفه بأنه مذنب					
٢٢	الغش عبارة عن عملية تعاون بين الزملاء					
٢٣	الغش في الامتحان لا يخالف مع تعاليم الدين					
٢٤	الطالب الذي يغش ينتهك الجانب الأخلاقي					
٢٥	الطالب الذي يغش يفقد حس الضمير					
٢٦	لا علاقة للغش في الامتحان بأخلاق الإنسان					
٢٧	أرى أنه من العيب أن يقع طالب الجامعة في الغش					
٢٨	من البديهي أن يغش الطالب في الامتحان					

الباحث: خليفة بن أحمد القصابي

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

أسباب تدني اكتساب طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم الفيزيائية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد

حسين علي الحسين السعيدين
دكتوراه في مناهج وأساليب تدريس العلوم- مدير تربية وتعليم- وزارة التربية والتعليم- الأردن
hsaideen1962@yahoo.com

DOI: https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.7 **تاريخ قبول البحث:**٢٠٢٠/٤/٢٧ **تاريخ استلام البحث:** ٢٠٢٠/٤/١

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على أسباب تدني اكتساب طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم الفيزيائية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد، حيث استخدم المنهاج الوصفي المسحي من خلال توزيع استبانه متدرجة حسب مقياس ليكرت الخماسي واشتملت على أربعة مجالات: (مجال الطالب، مجال المعلم، مجال بيئة التعلم، ومجال الكتاب)، وتكونت العينة من المعلمين جميعهم (مجتمع الدراسة) وبلغ عددهم (١٧٥)معلماً ومعلمة وهم الذين يدرسون مبحث الفيزياء للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩) وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مجال الطالب يشكل التحدي الأول في تدريس مبحث الفيزياء وبمتوسط حسابي (٣,٨٦) وأهمية نسبية (٧٧,٢٪)، ثم مجال بيئة التعلم بمتوسط حسابي(٣,٢٣) وأهمية نسبية (٦٤,٦٪)، ومجال المعلم بمتوسط حسابي (٢,٧٨) وأهمية نسبية (٥٥,٦٪)، وأخيراً مجال الكتاب المدرسي بمتوسط حسابي (٢,٦٨) وأهمية نسبية (٥٣,٦)، وجاءت الفقرات ذات الأهمية المرتفعة في مجال الطالب وتمثلت في ضعف مهارات الطلبة في الرياضيات وبمتوسط حسابي (٤,٦٥) وأهمية نسبية (٩٣٪)، وقلة المفاهيم الفيزيائية السابقة لدى الطلبة وبمتوسط حسابي (٤,١٥) وأهمية نسبية (٨٣٪)، وفي مجال الكتاب قلة ربط المفاهيم الفيزيائية بالحياة العملية وبمتوسط حسابي (٣,٨٤) وأهمية نسبية (٧٦,٨٪)، وفي مجال بيئة التعلم قلة الاعتماد على الوسائل التعليمية من قبل المعلم والطالب وبمتوسط حسابي(٣,٦٩) وأهمية نسبية (٧٣,٨٪)، وفي مجال المعلم ضعف المعلم في استخدام الأجهزة وبمتوسط حسابي (٣,٢١) وأهمية نسبية (٦٤,٢٪) وهذه هي أكثر الأسباب التي تعيق اكتساب الطلبة للمفاهيم الفيزيائية في المرحلة الثانوية في هذه المديرية.

الكلمات المفتاحية: مبحث الفيزياء للمرحلة الثانوية؛ المفاهيم الفيزيائية؛ تدني اكتساب المفاهيم الفيزيائية؛ مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد

المقدمة:

يرى المجتمع العالمي في العصر الحاضر أن التطور الحضاري مرهون بالاهتمام بتدريس العلوم بشكل عام وبتدريس الفيزياء بشكل خاص ولمواكبة هذا التطور ومتطلباته لا بد من الاهتمام بالمرحلة الثانوية كونها المرحلة النهائية في السلم الدراسي المدرسي مما يلزم المزيد من الاهتمام بها لإكساب الطلبة المفاهيم الفيزيائية اللازمة للمرحلة اللاحقة للتعلم وذلك من خلال تذليل كل التحديات لتمكينهم من العدد الكافي من المفاهيم المجردة وغير المحسوسة والتي تمكنهم من الالتحاق بالمرحلة الجامعية بسهولة.

ويمكن القول أن الوقوف على صعوبات تدريس مبحث الفيزياء يعد عامل من عوامل النجاح في تدريسه، فالمدرس الناجح هو الذي يهتم بتحديد تلك الصعوبات التي تواجه الطلبة في التدريس وإيجاد الحلول المناسبة لها مما يساعده على إكساب طلبته المفاهيم اللازمة لهم وهو من يستطيع توفير المناخ المناسب في غرفة الصف لتعلم أفضل، فيناقش طلبته بما يعرض من آراء وعبارات تتضمن مفاهيم وما يتضمن كتاب الفيزياء من أفكار ومعتقدات تحتمل الخطأ، ويوفر لهم فرصة التعبير عن آرائهم والقيام بالأعمال والمشاريع وحل المشكلات ويدربهم على ممارسة الاتجاهات العلمية الايجابية، كما يوفر المواقف التعليمية المناسبة للمتعلم؛ لكي يكتشف الأخير العلاقات العلمية وكيفية تكونها ويستخدم الأساليب والطرق التعليمية الفاعلة للتوصل إلى المعرفة.(المقرم، ٢٠٠١).

كما أن التطور العلمي الكبير أثر بدرجة كبيرة جداً في تطور معظم دول العالم وفي جوانب الحياة كافة؛ إذ أضافت الحضارة البشرية حصيلة ضخمة من المعرفة في مجالات كثيرة، والعصر الذي نعيشه اختلف عن العصور السابقة من حيث سرعة التطور والتغيير في مجالات عدة مما أدى إلى أن يحتاج معاصروه إلى نوع من التربية تتلاءم وطبيعة التغيرات التي تحدث فيه ولا شك أن هذه التغيرات المتسارعة والمعاصرة قد نبعت من مواقف ومشكلات جعلت مهمة التربية أكثر تعقيداً فقد أصبحت النظم التربوية هي المسئولة عن تكوين رأس المال البشري النوعي الذي يتطلب تنمية شاملة أكثر من أي وقت مضى؛ لذلك تبوأت التربية موقعا مهما في بناء المجتمعات وتطويرها وأصبحت في مفهومها المعاصر تعني صناعة الإنسان في كل زمان ومكان وعليها تتوقف جودة بنائه، والفيزياء واحدة من العلوم المهمة التي أسهمت بصورة فاعلة في التطور الإنساني على كافة الأصعدة فهي من العلوم الطبيعية التي تهتم بدراسة الظواهر الطبيعية وتفسيرها وواحدة من العلوم التجريبية التي تعتمد التجربة والقياس وسيلة، والفكر العلمي أسلوباً ومنهجاً، وتعد الفيزياء القاعدة التي تبنى عليها العلوم الأخرى (حسين،٢٠١٤).

ونظراً لأهمية المفاهيم في العملية التعليمية، نشط التربويون في البحث عن طرق واستراتيجيات تدريس تسهم في تحسين عملية التدريس ولجميع المواد وفي مختلف مراحل التعليم وتمخضت أبحاثهم عن نماذج تدريس المفاهيم داخل الغرفة الصفية وينبغي لمعلمي العلوم ان يتبعوا طرائق وأساليب تدريسية حديثة لتهيئة مناخ تعليمي مناسب لتكوين المفاهيم العلمية واكتسابها وتنميتها عند المتعلم، ومن هذا المنطلق فان دراسة المفاهيم ومعرفة خصائص وطرق اكتسابها وتكوينها عند الطلبة أصبح هدفاً تربوياً في جميع مستويات التعليم الأساسي والثانوي، ولحل اي مشكلة ذات صلة بصعوبات تعلم المفاهيم من حيث اكتسابها وفهمها فمن الضروري أن يوضع الطالب في موقف استقصائي يحتاج فيه إلى أن يستخدم عقله في التفكير، وأن يعتمد على إستراتيجية واضحة في ذهنه تقوم على مبدأ التقصي العلمي وذلك قبل البدء بأية عملية تعلم ستؤدي في النهاية إلى تعلم ذي معنى فتجعل المتعلم قادراً على الاحتفاظ بالتعلم لفترة طويلة (خضر،٢٠١٥). وبالرغم مما يبذله المعلمون من جهود في تدريس مبحث الفيزياء وحسب علم الباحث؛ إلا أن مسألة اكتساب المفاهيم والتي تتكون لدى المتعلم تبقى محوراً مهماً لما يجب أن تؤول إليه الاهتمامات من أجل النهوض بعملية التدريس وخاصة في مبحث الفيزياء لما لذلك من أهمية حيث يتداخل فيه نوعين من المعرفة (معرفة كمية ومعرفة كيفية) وفي ضوئهما يتكون التصور النهائي للمفهوم؛ فالطالب قد يمتلك المعرفة الكمية بصورة سليمة ولكنه قد لا يستطيع امتلاك المعرفة الكيفية مما يدل على ضعف امتلاك الطلبة للمفاهيم الفيزيائية بصورة صحيحة.

مشكلة الدراسة:

إن عملية إصلاح التعليم تمثل احد التحديات التي تواجه المجتمعات المعاصرة، حيث يلزم التوجه إلى تأسيس نظام تعليمي ينسجم مع المعايير الحديثة ويواكب اقتصاد المعرفة وثورة المعلومات والاتصالات؛ لذا فإن جميع مؤسسات المجتمع مطالبة بالبحث عن التحسين والتطوير الإيجابي لمخرجات الثورة العلمية الحديثة، لذا فإن المؤسسات التعليمية والتربوية هي الأولى بذلك. ومن أهم الخطوات اللازمة لذلك هي التعرف إلى التحديات التي تواجه الطلبة والعمل على تحويلها إلى فرص تعلم (الخطايبه، ٢٠١٠).

وكون الباحث مديراً لإحدى مديريات التربية والتعليم في الأردن، وعمل رئيساً للجنة تصحيح الفيزياء لإقليم الشمال ولعدة دورات امتحانيه، وبالأصل تخصصه في البكالوريوس فيزياء وقد درّس مبحث الفيزياء لجميع الصفوف والمراحل ولسنوات عدة تمكّن من الاطلاع على نتائج الطلبة في مبحث الفيزياء لامتحان الثانوية العامة ولعدة دورات امتحانيه فوجد إن تحصيل الطلبة في الفيزياء هو الأقل مقارنة بالمباحث الأخرى من خلال تحليل الوزارة لنتائج كل دورة، كما استمع لعدد من المعلمين من اللذين يدرسون المرحلة الثانوية خلال لقاءاته بهم حول الأسباب التي تؤدي إلى تدني تلك النتائج لكل ذلك، وانطلاقاً من أهمية التعرف إلى الأسباب التي تحول دون اكتساب طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم الفيزيائية بوصفها من المباحث ذات الأهمية الكبرى جاءت هذه الدراسة للوقوف على تلك الأسباب واقتراح الحلول المناسبة لها، وتتلخص مشكلة هذه الدراسة في الكشف عن الأسباب التي تؤدي إلى تدني اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في الصفين الحادي عشر والثاني عشر العلميين للمفاهيم الفيزيائية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد من خلال توزيع استبانه غطت مجالات العملية التعليمية الأربعة وهي:

المجال الأول: مجال الطالب

المجال الثاني: مجال المعلم

المجال الثالث: مجال بيئة التعلم

المجال الرابع: الكتاب المدرسي

وكل فقرة من فقرات الاستبانه اشتملت على خمسة بدائل (متدني بشكل كبير جداً، متدني بشكل كبير، متدني بشكل متوسط، متدني بشكل قليل،غير متدني)

أسئلة الدراسة:

الدراسة الحالية ستحاول الإجابة على السؤال التالي:

ما هي أسباب تدني اكتساب طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم الفيزيائية في الصفين الحادي عشر والثاني عشر العلميين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد من وجهة نظر المعلمين

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في:

- الكشف عن الأسباب التي تواجه عملية التدريس لمبحث الفيزياء في المرحلة الثانوية في ظل العملية التعليمية التي تركز على تثبيت المفاهيم والمبادئ التربوية والمعلومات في عقول الطلبة ورفدهم بالخبرات التي تساعدهم على اكتساب المفاهيم.
- التعرف إلى آراء معلمي المرحلة الثانوية حول الأسباب التي تحول دون إيصال المفاهيم بالصورة الصحيحة إلى الطلبة.
- بيان أهمية التعرف إلى آراء المعلمين حول الأسباب التي تؤدي إلى تدني اكتساب طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم الفيزيائية والتي تحول دون تأدية أدوارهم بالشكل الصحيح للابتعاد عن التدريس التقليدي والتنويع في استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة مؤكدين على أن الطالب محور العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: اقتصار الدراسة على معلمي ومعلمات مبحث الفيزياء في المدارس الثانوية للصفين الحادي عشر والثاني عشر العلميين.
- الحدود المكانية: اقتصار الدراسة على المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد.
- الحدود الزمانية: اقتصار الدراسة على الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩.

مصطلحات الدراسة:

مبحث الفيزياء للمرحلة الثانوية إجرائياً: جميع مقررات الفيزياء التي حددتها وزارة التربية والتعليم في الأردن لصفوف المرحلة الثانوية بكل ما تحتويه من معارف ومهارات وحقائق ومبادئ ومفاهيم.

المفاهيم الفيزيائية إجرائياً: الصورة الذهنية التي تتكون لدى الطالب عند تعرضه لخبرة ما في كتب الفيزياء والتي تمكنه من التمييز بين الأصناف المختلفة والمرتبطة بحياة المتعلم.

تدني اكتساب المفاهيم الفيزيائية إجرائياً: ضعف قدرة طلبة المرحلة الثانوية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتطبيقها في الحياة العملية مما يتعلمونه في كتابي الصفين الحادي عشر والثاني عشر العلميين لمبحث الفيزياء.

مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد: إحدى مديريات التربية والتعليم في الأردن والتي تتبع وزارة التربية والتعليم الأردنية والتي تعمل على تنظيم العملية التعليمية وتشرف عليها للمدارس الحكومية والخاصة ضمن منطقة جغرافية محددة بالمدارس الموجودة داخل حدود لواء قصبة اربد.

الإطار النظري:

تُعد الفيزياء من العلوم الأساسية اللازمة لفهم تعقيدات التكنولوجيا الحديثة، وتلزم لمواكبة التقدم التكنولوجي للعالم، حيث تعد مساهمة الفيزياء ذات أثر كبير في العديد من الاختراعات والاكتشافات الحديثة والتي يبنى عليها العلم الحديث؛ كما وقد تساعد في تفسير الكثير من الأحداث التي تواجه الناس في مجالات حياتهم اليومية، ورغم الأهمية الكبيرة التي تحظى بها الفيزياء إلا أنها تبقى المبحث الأقل تفضيلاً بين الطلبة بشكل عام مقارنة بالمباحث العلمية الأخرى؛ لما يتطلب كتخصص من المتعلمين أن يقوموا بتوظيف مهارات ذهنية غير عادية؛ كما يتطلب منهم استخدام مهارات رياضية (الجبر والهندسة والحساب)، والانتقال من المحسوس إلى المجرد؛ مما يجعل تعلم الفيزياء صعباً بشكل خاص للكثيرين من الطلبة.

إن الأدبيات تزخر بالدراسات التي تشير إلى أن الطلبة ينظرون إلى مبحث الفيزياء بشكل عام على انه مبحث صعب وغير مثير للاهتمام، وفي دراسة وليام (Williams, 2003) عن عدم اهتمام طلبة المدارس الثانوية في المملكة المتحدة تناولت مبحث الفيزياء، توصلت إلى أن السبب الرئيس الذي يقدمه الطلبة هو أنهم يعتبرون مبحث الفيزياء مبحثاً صعباً ويتوقعون بان قدرتهم على فهم مواضيع في الفيزياء قليلة.

كما أن اكتساب الطلبة في المرحلة الثانوية للمفاهيم الفيزيائية تعد من التحديات على الرغم من التقدم العلمي وسيطرة الثورة العلمية في مجالي المعلومات ولاتصالات على حياة الناس بشكل عام وعلى الطلبة بشكل خاص رغم وجود كتاب مخصص لمبحث الفيزياء مستقل للصفين الحادي عشر والثاني عشر على نحو مختلف عما هو عليه في الصفوف الأساسية الدنيا إذ تدرج المفاهيم الفيزيائية ضمن مبحث العلوم العامة، إضافة إلى توفر الأجهزة

المخبرية الحديثة في بعض المدارس، واستخدام أساليب التقويم الواقعي، وحجم المعلومات العلمية والدورات التي يخضع لها المعلمين؛ إلا أن الطلبة يواجهون تحديا في فهم مبحث الفيزياء في هذه المرحلة ويعتقدون انه مبحث معقد (الجيوسي، ٢٠٠٩).

وكذلك في دراسة عليمات (٢٠١٨) التي تناول فيها أثر نموذج العلم المتمازج في دافعية التعلم واكتساب المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، وذلك من خلال إعداد مادة تعليمية في ضوء نموذج تعليمي تعلمي متمازج لتدريس المجموعة التجريبية بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وتوصلت تلك الدراسة إلى أن درجات أداء الطلاب على مقياس الدافعية للتعلم للمجموعة التجريبية أفضل والتي درست وفق النموذج المعد، وأوصت الدراسة باستخدام النموذج في تدريس الفيزياء.

يلاحظ عزوف الطلبة بشكل عام عن اختيار المسار العلمي في المرحلة الثانوية واختيار المسار الأدبي لذلك فان عدد قليل من طلبة الأردن يدرسون الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المسار العلمي، حيث يسمح للطلبة اختيار ثلاثة مباحث من أصل أربعة مباحث (فيزياء، كيمياء، أحياء، علوم ارض) في امتحان شهادة الثانوية العامة؛ كما تشير نتائج امتحان الثانوية العامة إلى انخفاض نسبة نجاح الطلبة في مبحث الفيزياء للسنوات السابقة مقارنة بالمباحث العلمية الأخرى؛ إضافة إلى أن زيارات المشرفين للمعلمين في الغرفة الصفية والاستماع لآراء المعلمين والطلبة في المدارس الثانوية تشير إلى أن الطلبة يفتقرون لامتلاك المهارات والمفاهيم الأساسية لمبحث الفيزياء في المراحل (الصفوف) السابقة؛ كما أن الطلبة يعتبرون هذا المبحث يصعب فهمه؛ لذلك فان الوصول إلى الأداء الأمثل للتعامل مع تدريس مبحث الفيزياء وتقديمه للمتعلم بشكل سهل يواجه عدد من التحديات؛ لذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على أسباب تدني اكتساب الطلبة للمفاهيم الفيزيائية والتي تواجه المعلمين في تدريس مبحث الفيزياء في المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد.

الدراسات السابقة:

- **قام أبو صاع و القاسم وعواد (٢٠١٩)** بدراسة هدفت إلى تقصي أسباب عزوف الطلاب عن الالتحاق بتخصصات الفيزياء، والكيمياء، والرياضيات في جامعة فلسطين التقنية- خضوري، وأجريت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٧)، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب جامعة فلسطين التقنية- خضوري (الذكور) من خريجي الفرع العلمي والبالغ عددهم(٩٧٦) طالباً. تكونت عينة الدراسة من (٢٤٤) طالباً، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة. وصمم الباحثون أداة للدراسة، وهي استبانه تقيس أسباب عزوف الطلاب عن الالتحاق بتخصصات الفيزياء، والكيمياء، والرياضيات في جامعة فلسطين التقنية- خضوري؛ إذ تكونت من (٢٥) فقرة، موزعة في خمسة مجالات، وقد تم التحقق من صدق الأداة وثباتها، فبلغ معامل الثبات (٠,٧٢). وأظهر نتائج الدراسة أن استجابة الطلاب على المجال الثاني (أسباب تتعلق بقلة التوعية لتخصصات الفيزياء، والكيمياء، والرياضيات) حصلت على أعلى نسبة قبول إذ بلغت النسبة المئوية الكلية للمجال(٨٤,٨٪)، بينما جاء ترتيب المجال الخامس (أسباب تتعلق بمجالات العمل واستكمال الدراسات العليا بعد التخرج) ثانياً بالترتيب بنسبة قبول كلية بلغت (٧٨,٧٪)، كذلك جاء المجال الأول (أسباب تتعلق بصعوبة الدراسة في تخصصات الفيزياء، والكيمياء، والرياضيات) ثالثاً في الترتيب بنسبة قبول كلية بلغت (٧٢,١٪)، وجاء المجال الرابع (أسباب تتعلق بميول الطالب ورغباته) رابعاً في الترتيب بنسبة قبول كلية بلغت (٦٢,٧)، بينما حل المجال الثالث (أسباب اجتماعية وأسرية)خامساً في الترتيب بنسبة قبول كلية بلغت (٥٢,٩٪)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تباينا بين وجهات نظر طلاب جامعة فلسطين التقنية- خضوري في أسباب عزوفهم عن الالتحاق بتخصصات الفيزياء، والكيمياء، والرياضيات، وفقا لمتغيرات الدراسة (البرنامج الأكاديمي، ونوع التخصص).
- **وفي دراسة العلواني (٢٠١٨)** والتي هدفت إلى تحديد صعوبات تدريس مادة الفيزياء في المرحلة الإعدادية في محافظة الأنبار من وجهة نظر المدرسين وإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في آراء عينة الدراسة بحسب متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة) تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتطوير استبانه لقياس صعوبات تدريس مادة الفيزياء اشتملت ستة مجالات (الأهداف، الكتاب المدرسي، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المدرس، الطالب) وتم التحقق من ثباتها وصدقها وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٧٩) مدرس ومدرسة، ولتحليل البيانات استخدمت معادلة فيشر واختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي (one-way Anova) للتعرف على دلالة الفروق، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مجال الوسائل التعليمية جاء بالمرتبة الأولى من حيث صعوبات التدريس في حين جاء مجال الأهداف بالمرتبة الأخيرة، كما لم تظهر أية فروق ذات دلالة تبعا لمتغير الجنس، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة تبعا لمتغير سنوات الخبرة.
- **وكذلك دراسة قام بها كبر (٢٠١٣)** حول أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالمسار العلمي بالمرحلة الثانوية حيث استخدمت استبانه للتعرف على وجهات نظر المعلمين فتبين أن الأسباب تعود لصعوبة إيصال المفاهيم العلمية المجردة للطلبة؛ وذلك لقلة المختبرات العلمية والأجهزة الحديثة، وأسباب تتعلق بالكتاب المدرسي من حيث طريقة العرض، والإرشاد التربوي المهني للطلبة وتدريب المعلمين النوعي.

- **كذلك دراسة قام بها ستيلا (Stella, 2013)** لاستكشاف صعوبة مبحث الفيزياء في المدرسة الثانوية في نيجيريا من وجهة نظر الطلبة، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مجالات الفيزياء التي اعتبرها الطلبة أنها تشكل تحدي وما هي هذه التحديات. جاءت من خلال استخدام استبانه وزعت على الطلبة منهم(٣٠٦)من الإناث و (٥٢٤) من الذكور من طلبة المرحلة الثانوية النهائي؛ كما تم توزيع استبانه على (٥٢) معلماً ومعلمة يدرسون الفيزياء في المدارس الثانوية في نيجيريا، وأظهرت النتائج أن هناك ثلاثة مصادر رئيسة لتحديات تعلم الفيزياء وهي: طبيعة الموضوع، وعوامل التدريس (المعلم والكتاب)، التقييم؛ كما وجد أن الطلبة يواجهون تحدي في فهم موضوعات محددة في الكتاب المدرسي، والتي عادة ما تتميز بافتقارها إلى أمثلة ملموسة، وتتطلب الكثير من العمليات الرياضية؛ كما وجد الكثير من الطلبة تحدي في حل المشكلات بمفردهم وطرح التساؤلات في الغرفة الصفية.
- **وفي دراسة العلواني (٢٠١٠)** جاءت هذه الدراسة للكشف عن الصعوبات التي تواجه مدرس الفيزياء في المرحلة الثانوية ومقترحات وحلول لعلاجها في ليبيا حيث سعت إلى تحديد الأسباب التي تكمن وراء صعوبة تدريس مبحث الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس ليبيا فأظهرت ان الصعوبات التي تواجه المدرس في تدريس مبحث الفيزياء في المدارس الثانوية تتمثل في: طبيعة المادة، قلة الأجهزة العلمية، عدم استخدام التقنية الحديثة، وطرق التقويم التقليدية.
- **وكما في دراسة قام بها شبيب (٢٠١٧)** هدفت إلى التعرف على الصعوبات في تطبيق الفيزياء الحديثة في المدارس المتوسطة في مدارس محافظة بغداد من منظور المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (١٢٧) معلماً من معلمي مديرية الكرخ الثالثة، واستخدم الباحث الاستبيان كأداة جمع البيانات بعد تطبيقها على المعلمين اللذين خبرتهم (٥) سنوات فأكثر بعد التأكد من صدق وثبات الأداة، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية لغرض تفسير النتائج. أوضحت الدراسة أن الصعوبات كانت في الترتيب التالي: (الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية للاتجاهات الحديثة في التدريس، الصعوبات المتعلقة بالمنهج، الصعوبات المتعلقة بالطلاب، الصعوبات المتعلقة بالمعلم) وفي ضوء ذلك قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.
- **كذلك قام غانم (٢٠١٠)** بدراسة أثر برنامج محوسب بالخرائط المفاهيمية في معالجة صعوبات تعلم الفيزياء لطلبة الصف الحادي عشر العلمي وذلك من خلال الإجابة على مجموعة من الأسئلة لعينة مكونة من (٦٢) من طلبة الصف الحادي عشراً لعلمي في مدينة (بيت لاهيا) في فلسطين، وكانت قد تكونت المجموعة التجريبية من (٢٩) طالبا وطالبة والمجموعة الضابطة تكونت من (٣٣) طالباً وطالبة وتم بناء برنامج محوسب بالخرائط المفاهيمية لدروس وحدة الميكانيكا من كتاب الحادي عشر العلمي، وظهرت النتائج لتلك الدراسة فعالية البرنامج المحوسب ودوره الفعال في معالجة بعض صعوبات التعلم التي تواجه الطلبة في تعلم مبحث الفيزياء.
- **وفي دراسة قام بها الشعيلي (٢٠٠٦)** حول تقصي مجموعة العوامل التي تؤدي إلى تدني تحصيل طلبة الشهادة العامة في التعليم العام للقسم العلمي في الفيزياء من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في سلطنة عُمان للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٣ وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تدني التحصيل في مبحث الفيزياء من وجهة نظر المعلمين يعود إلى: الكتاب المدرسي، دليل المعلم، الطالب، وأساليب التقويم، ومن وجهة نظر المشرفين فيعود إلى: الكتاب المدرسي، دليل المعلم، الطالب، وأخيراً أساليب التقويم.
- **وكذلك دراسة قام بها زوهار(Zohar, 2005)** تناولت أسباب تدني مشاركة الطالبات في الحصة الصفية من وجهة نظر معلمات الفيزياء حيث يصنفن أن مبحث الفيزياء ضمن قائمة المباحث الصعبة محلياً ودولياً ومؤشر ذلك علامات النجاح مقارنة بالمباحث العلمية الأخرى؛ كما يلاحظ عزوف معظم الطلاب الذكور في المرحلة الثانوية في عدد كبير من الدول المتقدمة عن المشاركة في الحصة الصفية؛ فتوصلت الدراسة إلى أن نسبة عزوف الطالبات كبير عن المشاركة داخل غرفة الصف وعليه أوصت الدراسة بالبحث عن طرق تساعد المعلمين على تدريس مبحث الفيزياء وتجعلها أكثر تشويقا للطلبة.

وفي ضوء الدراسات السابقة يجد الباحث أن معظم الدراسات تشير نتائجها إلى أن طريقة التدريس وإعداد المادة التعليمية لهما أثر بالغ في اكتساب المفاهيم وزيادة التحصيل بشكل عام.(الشعيلي، ٢٠٠٦ وزوهار،٢٠٠٥ وغانم، ٢٠١٠ وشبيب،٢٠١٧ والعلواني،٢٠١٣)، فيما أشارت مجموعة من الدراسات إلى أن المعلم، وطرق التقويم ذات أثر في اكتساب الطلبة للتعلم (والعلواني،٢٠١٠ والشعيلي، ٢٠٠٦٥) كما أن دراسة القاسم وآخرون(٢٠١٩) قد أشارت في نتائجها إلى أن قلة التوعية سبب من أسباب عدم اختيار الطلاب مبحث الفيزياء.

الطريقة والإجراءات:

منهجية البحث:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كونه هو الأكثر ملاءمة للأهداف التي اختيرت الدراسة من أجله حيث تم جمع البيانات عن طريق أداة صممت لتتناسب وأهدافها تم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) وتم عرض النتائج في جداول يسهل قراءتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الفيزياء اللذين يدرسون الصفين الحادي عشر والثاني عشر العلميين في المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد وعددهم(١٧٥) معلماً ومعلمة وقد كانت عينة الدراسة هي نفسها مجتمع الدراسة وكان عدد الاستجابات الصالحة للتحليل (١٦٥) استجابة فقط.

أداة الدراسة:

الصورة الأولية لأداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من استبانه مكونه من (٢٥) فقرة لقياس أسباب تدني اكتساب الطلبة للمفاهيم الفيزيائية والتي تواجه المعلمين والمعلمات في تدريس مبحث الفيزياء للصفين الحادي عشر والثاني عشر العلميين، وتم توزيعها إلى أربعة مجالات هي (مجال الطالب، مجال المعلم، مجال بيئة التعلم، مجال الكتاب المدرسي).

صدق أداة الدراسة:

لقد تم التحقق من صدق الأداة بعرضها على (١٠) محكمين من القادة التربويين المتخصصين في الفيزياء في وزارة التربية والتعليم وقد طلب إليهم الحكم على الاستبانة من حيث جودة الصياغة اللغوية ودرجة الانتماء للمجال الذي تقيسه ودرجة الوضوح وتعديل أو حذف الفقرة التي يرون أنها لا تحقق هدف الاستبانه وبعد جمعها تم إعادة صياغة فقراتها وفق ما تم الاتفاق عليه من قبل المحكمين وبه بلغ عدد الفقرات المتفق عليها (٢٢) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا والجدول (١) يوضح ذلك.

الصورة النهائية لأداة الدراسة:

أصبحت أداة الدراسة استبانه تتألف من (٢٢) فقرة موزعة على أربعة مجالات كما في الجدول أدناه:

جدول (١): معاملات كرونباخ ألفا لجميع مجالات الدراسة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
١	الطالب	٦	٠,٩٣
٢	المعلم	٦	٠,٨٦
٣	بيئة التعلم	٤	٠,٩١
٤	الكتاب المدرسي	٦	٠,٨٨

يظهر الجدول(١) أن معاملات كرونباخ ألفا لجميع مجالات الدراسة تراوحت بين (٠,٨٦ – ٠,٩٣) كان أعلاها مجال الطالب وأدناها مجال المعلم وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث في دراسته بإتباع الخطوات التالية:

- أخذ الموافقة من وزارة التربية والتعليم على إجراء الدراسة.
- اختيار عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الفيزياء في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد.
- بناء أداة الدراسة وحساب صدقها وثباتها.
- توزيع الاستبانه من قبل المشرفين على المعلمين والمعلمات.
- جمع البيانات من الاستجابات وتحليلها وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة.
- مناقشة النتائج وصياغة التوصيات المناسبة في ضوء تلك النتائج.

ولقد طلب من افرد عينة الدراسة اللذين سيجيبون على فقرات الاستبانة من المعلمين والمعلمات أن يقدروا من وجهة نظرهم درجة أهمية الفقرة والتي برأيه تمثل سببا في تدني اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء قصبة اربد.

تصحيح المقياس:

استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة حيث أعطيت قيمة رقمية كالآتي: متدني بشكل كبير جداً(٥)، متدني بشكل كبير(٤)، متدني بشكل متوسط(٣)، متدني بشكل قليل(٢)، غير متدني(١)

النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أسباب تدني اكتساب طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم الفيزيائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد.

وجاءت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مجال الطالب يشكل التحدي الأول في تدريس مبحث الفيزياء وبمتوسط حسابي (٣,٨٦) وأهمية نسبية (٧٧,٢٪)، ثم مجال بيئة التعلم بمتوسط حسابي(٣,٢٣) وأهمية نسبية (٦٤,٦٪)، ومجال المعلم بمتوسط حسابي (٢,٧٨) وأهمية نسبية (٥٥,٦٪)، وأخيراً مجال الكتاب المدرسي بمتوسط حسابي (٢,٦٨) وأهمية نسبية (٥٣,٦).

وللحكم على المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة ولتوفير مقارنات دقيقة بين تلك الاستجابات تم الاعتماد على معيار من تصميم الباحث اعتمد فيه أن العلامة (٤٥٪) فما دون لكل استجابة على الفقرة تعتبر منخفضة بينما العلامة التي تنحصر ما بين أكبر من (٤٥٪) وأقل من (٧٥٪) تعتبر متوسطة والتي تنحصر مابين (٧٥٪) و (١٠٠٪) تعتبر مرتفعة كما في الجدول (٢) أدناه.

جدول (٢): درجة الأهمية لاستجابة أفراد عينة الدراسة

الدرجة	مدى الدرجات المقبول	درجة الأهمية
٣	٣,٧٥ - ٥	مرتفعة
٢	٢,٢٦ – ٣,٧٤	متوسطة
١	١ – ٢,٢٥	منخفضة

ولقد جاءت نتائج الدراسة على النحو الآتي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والأوزان المئوية للأهمية النسبية لاستجابة إفراد عينة الدراسة لأسباب تدني اكتساب طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم الفيزيائية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد كما في الجدول (٣) أدناه

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والأوزان المئوية للأهمية النسبية لمجالات الدراسة الأربعة

رقم المجال	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية%	درجة الأهمية
١	١	الطالب	٣,٨٦	٧٧,٢	مرتفعة
٣	٢	بيئة التعلم	٣,٢٣	٦٤,٦	متوسطة
٢	٣	المعلم	٢,٧٨	٥٥,٦	متوسطة
٤	٤	الكتاب المدرسي	٢,٦٨	٥٣,٦	متوسطة
الأداة ككل			٣,١٤	٦٢,٨	متوسطة

يظهر من الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين والمعلمات عن أسباب تدني اكتساب طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم الفيزيائية في المرحلة الثانوية حيث تراوحت بين (٢,٦٨ – ٣,٨٦) وبأهمية نسبية (٥٣,٦ – ٧٧,٢) وجاء ترتيب المجالات من حيث المتوسط الحسابي على النحو الآتي: مجال الطالب في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨٦) وبأهمية نسبية (٧٧,٢٪) وكان المتوسط الحسابي للاستبانه (٣,١٤) وبأهمية نسبية (٦٢,٨٪) أما بالنسبة لفقرات كل مجال من المجالات الأربعة فكانت على النحو الآتي:

أولاً : مجال الطالب:

تم حساب المتوسطات الحسابية والأوزان المئوية ودرجة الأهمية لاستجابة أفرادعينة الدراسة في مجال الطالب كما في الجدول (٤)

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والأوزان المئوية للأهمية النسبية لفقرات مجال الطالب

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية%	درجة الأهمية
١	٢	ضعف مهارات الرياضيات لدى الطلبة	٤,٦٥	٩٣,٠	مرتفعة
٢	٦	قلة المفاهيم الفيزيائية لدى الطلبة	٤,١٥	٨٣,٠	مرتفعة
٣	١	زيادة عدد الطلبة في الغرفة الصفية	٣,٧٦	٧٥,٢	مرتفعة
٤	٣	ضعف الرغبة لدى الطلبة لدراسة الفيزياء	٣,٦٥	٧٣	متوسطة
٥	٥	ضعف في امتلاك الطلبة للمهارات العلمية	٣,٥٩	٧١,٨	متوسطة
٦	٤	اعتماد الطلبة على الحفظ	٣,٣٨	٦٧,٦	متوسطة
المجال ككل			٣,٨٦	٧٧,٢	مرتفعة

يظهر من الجدول أعلاه ان المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العينة على كل فقرة من فقرات مجال الطالب تراوحت ما بين (٣,٣٨ – ٤,٦٥) وبأهمية نسبية (٦٧,٦ - ٩٣)وجاء ترتيب الفقرات من حيث المتوسط الحسابي على النحو الآتي: ضعف مهارات الرياضيات لدى الطلبة في المرتبة الأولى متوسط حسابي (٤,٦٥) وبأهمية نسبية (٩٣٪) وفي المرتبة الثانية قلة المفاهيم الفيزيائية لدى الطلبة بمتوسط حسابي (٤,١٥) وبأهمية نسبية (٨٣٪) وكان المتوسط الحسابي لمجال الطالب (٣,٨٦) وبأهمية نسبية (٧٧,٢٪).

ثانياً: مجال المعلم:

تم حساب المتوسطات الحسابية والأوزان المئوية ودرجة الأهمية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مجال المعلم كما في الجدول (٥)

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والأوزان المئوية للأهمية النسبية لفقرات مجال المعلم

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية%	درجة لأهمية
١	٩	ضعف المعلم في استخدام الأجهزة المخبرية	٣,٢١	٦٤,٢	متوسطة
٢	١٠	ضعف المعلم في استخدام استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة	٣,٠٦	٦١,٢	متوسطة
٣	٧	زيادة نصاب المعلم	٢,٦٨	٥٣,٦	متوسطة
٤	١١	كثرة الدورات التي ليس لها علاقة بتخصص المعلم	٢,٦٦	٥٣,٢	متوسطة
٥	١٢	قلة تعاون الإدارة مع المعلم	٢,٦٥	٥٣,٠	متوسطة
٦	٨	تدريس مبحث الفيزياء من معلمي التخصصات الأخرى	٢,٤٠	٤٨,٠	متوسطة
		المجال ككل	٢,٧٨	٥٥,٦	متوسطة

يظهر من الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين والمعلمات عن كل فقرة من فقرات مجال المعلم تراوحت بين (٢,٤٠ – ٣,٢١) وبأهمية نسبية (٤٨,٠ – ٦٤,٢) وجاء ترتيب الفقرات من حيث المتوسط الحسابي على النحو الآتي: ضعف المعلم في استخدام الأجهزة المخبرية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٣,٢١) وبأهمية نسبية (٦٤,٢٪) وفي المرتبة الثانية ضعف المعلم في استخدام استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة بمتوسط حسابي(٣,٠٦) وبأهمية نسبية (٦١,٢٪) وكان المتوسط الحسابي لمجال المعلم (٢,٧٨) وبأهمية نسبية (٥٥,٦٪).

ثالثاً: بيئة التعلم:

تم حساب المتوسطات الحسابية والأوزان المئوية ودرجة الأهمية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مجال بيئة التعلم كما في الجدول (٦)

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والأوزان المئوية للأهمية النسبية لفقرات مجال بيئة التعلم

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية%	درجة الأهمية
١	١٣	قلة الوسائل التعليمية في المدرسة	٣,٦٩	٧٣,٨	متوسطة
٢	١٤	عدم وجود مختبر أو قيم مختبر في المدرسة	٣,١٥	٦٣,٠	متوسطة
٣	١٦	قلة حصص الفيزياء في الفترة الصباحية على البرنامج	٣,١٢	٦٢,٤	متوسطة
٤	١٥	بيئة صفية غير مناسبة	٢,٩٦	٥٩,٢	متوسطة
		المجال ككل	٣,٢٣	٦٤,٦	متوسطة

يظهر من الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين والمعلمات عن كل فقرة من فقرات مجال بيئة التعلم تراوحت بين (٢,٩٦ – ٣,٦٩) وبأهمية نسبية (٥٩,٢ – ٧٣,٨) وجاء ترتيب الفقرات من حيث المتوسط الحسابي على النحو الآتي: قلة الوسائل التعليمية في المدرسة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٩) وبأهمية نسبية (٧٣,٨٪) وفي المرتبة الثانية عدم وجود مختبر أو قيم مختبر في المدرسة بمتوسط حسابي (٣,١٥) وبأهمية نسبية (٦٣,٠٪) وكان المتوسط الحسابي لمجال بيئة التعلم (٣,٢٣) وبأهمية نسبية (٦٤,٦٪).

رابعاً: مجال الكتاب المدرسي

تم حساب المتوسطات الحسابية والأوزان المئوية ودرجة الأهمية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مجال الكتاب المدرسي كما في الجدول (٧)

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والأوزان المئوية للأهمية النسبية لفقرات مجال الكتاب المدرسي

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية%	درجة الأهمية
١	١٨	قلة ربط المفاهيم الفيزيائية بالحياة العملية	٣,٨٤	٧٦,٨	مرتفعة
٢	١٧	كثرة المفاهيم الفيزيائية في الكتاب	٣,١٤	٦٢,٨	متوسطة
٣	٢١	كثرة المادة التعليمية وعدم المقدرة على تنفيذ الأنشطة	٣,٠٥	٦١,٠	متوسطة
٤	١٩	المستوى العلمي للكتاب أعلى من قدرات الطالب	٢,٣٥	٤٧,٠	متوسطة

٥	٢٢	قلة استخدام الرسوم والأشكال التوضيحية في الكتاب	٢,٠٨	٤١,٦	منخفضة
٦	٢٠	قلة تركيز أسئلة الكتاب على المفاهيم الفيزيائية	١,٦٤	٣٢,٨	منخفضة
		المجال ككل	٢,٦٨	٥٣,٦	متوسطة

يظهر من الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين والمعلمات عن كل فقرة من فقرات مجال الكتاب المدرسي تراوحت بين (١,٦٤ – ٣,٨٤) وبأهمية نسبية (٣٢,٨ – ٧٦,٨) وجاء ترتيب الفقرات من حيث المتوسط الحسابي على النحو الآتي: قلة ربط المفاهيم الفيزيائية بالحياة العملية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨٤) وبأهمية نسبية (٧٦,٨ %) وفي المرتبة الثانية كثرة المفاهيم الفيزيائية في الكتاب بمتوسط حسابي (٣,١٤) بأهمية نسبية (٦٢,٨٪) وكان المتوسط الحسابي لمجال الكتاب المدرسي (٢,٦٨) وبأهمية نسبية (٥٣,٦٪).

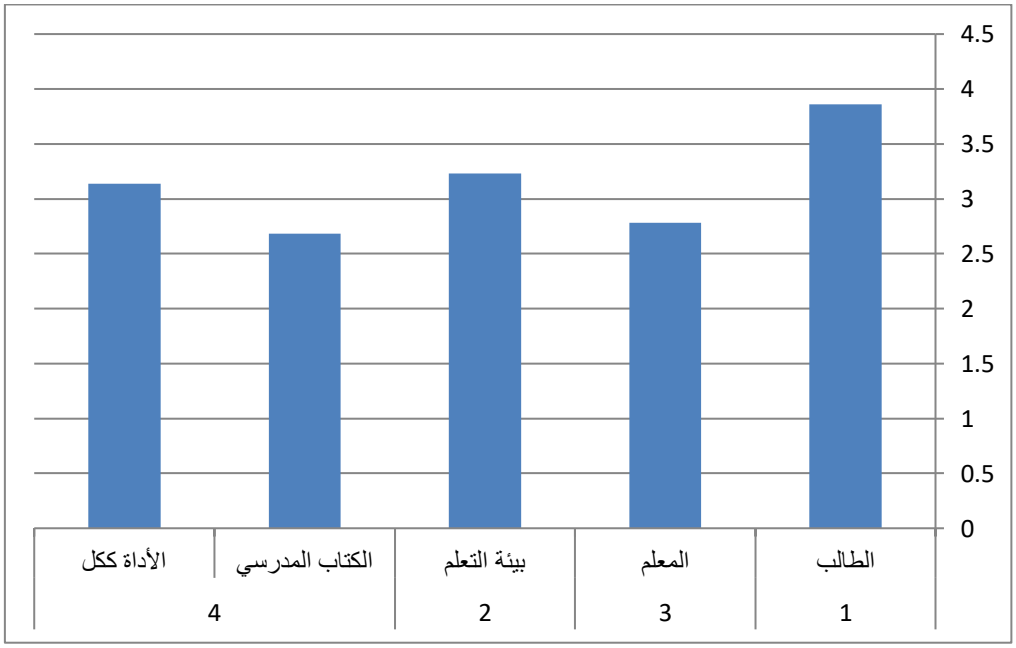
الجدول (٨) يظهر أهم الفقرات في جميع المجالات وذات الأهمية المرتفعة والتي تحتاج إلى المزيد من المتابعة من قبل المعلمين والمعلمات والمشرفين التربويين والإدارة التربوية.

جدول (٨): يمثل الفقرات ذات الأهمية المرتفعة والمتوسطات الحسابية لها والأوزان المئوية للأهمية النسبية ولجميع المجالات

الرتبة	رقم الفقرة	المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية%
١	٢	الطالب	ضعف مهارات الرياضيات لدى الطلبة	٤,٦٥	٩٣,٠
٢	٦	الطالب	قلة المفاهيم الفيزيائية لدى الطلبة	٤,١٥	٨٣,٠
٣	١٨	الكتاب المدرسي	قلة ربط المفاهيم الفيزيائية بالحياة العملية	٣,٨٤	٧٦,٨
٤	١	الطالب	زيادة عدد الطلبة في الغرفة الصفية	٣,٧٦	٧٥,٢
٥	١٣	بيئة التعلم	قلة الوسائل التعليمية في المدرسة	٣,٦٩	٧٣,٨

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج أن أسباب تدني اكتساب طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم الفيزيائية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد تمثلت بالآتي: مجال الطالب جاء بالمرتبة الأولى تلاه مجال بيئة التعلم ومجال المعلم وأخيرا مجال الكتاب المدرسي. والرسم البياني كما في الشكل (١) يوضح المتوسطات الحسابية للمجالات الأربعة:



الشكل (١): العلاقة بين المجالات الأربعة لأسباب تدني اكتساب طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم الفيزيائية التي تواجه المعلمين والمعلمات في التدريس والمتوسطات الحسابية لاستجابتهم على فقرات الاستبانة

وأما بالنسبة إلى الفقرات لكل مجال فكانت على النحو الآتي:

- مجال الطالب فيبين الجدول (٤) أن أصعب هذه الفقرات هي ضعف مهارات الرياضيات لدى الطلبة تلاها فقرة قلة المفاهيم الفيزيائية لدى الطلبة، ويعزى ذلك إلى ضعف تأسيس الطلبة في الصفوف السابقة، وضعف الاهتمام بالتكامل العمودي والأفقي للمفاهيم العلمية؛ لقلة استخدام المواد

والوسائل العلمية المحسوسة منها والمجردة في تدريس العلوم والفيزياء في السنوات السابقة، وهذا يجعل المعلم أن يكتفي بإعطاء العموميات للطلبة؛ كما أنه يواجه تحدي في معالجة المهارات الرياضية اللازمة مما يقلل المخزون المفاهيمي لدى الطلبة بسبب ضيق الوقت وكتاب مدرسي يجب أن ينجز ضمن إطار زمني محدد، ومن وجهة نظر الباحث يرى أن يتم الترتيب في نهاية المرحلة الأساسية العليا لعقد امتحان تشرف عليه إدارة الامتحانات والاختبارات في الوزارة للوقوف على هذا الضعف ومعالجته، وفي ضوء ذلك يتم توزيع الطلبة على المسارات الأكاديمية في المرحلة الثانوية.

- مجال المعلم فيبين الجدول (٥) أن الفقرتين المتعلقتين بضعف المعلم في استخدام الأجهزة المخبرية وتنفيذ التجارب العلمية، وضعف استخدامه لاستراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة حيث جاءت مرتفعة الأهمية. ويعود ذلك إلى أن بعض المعلمين لا يمتلكون المهارة الكافية لتنفيذ تجارب الفيزياء وربط المفاهيم الفيزيائية السابقة بالجديدة؛ لذلك يلجأ إلى إعطاء المفاهيم الفيزيائية باستخدام طريقة التدريس المباشر، والعامل الآخر هو أن البعض من المعلمين لا يمتلكون مهارة استخدام استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة والتي من الممكن أن تمكنهم من إكساب الطلبة المفاهيم الفيزيائية بسهولة وتتيح لهم طريقة للتأكد من مدى اكتساب الطلبة للمفاهيم المرجوة.
- مجال بيئة التعلم فيبين الجدول (٦) أن فقرات هذا المجال جاءت مرتفعة نوعا ما فاحتلت من حيث الصعوبة الترتب الأول فقرة قلة الوسائل التعليمية في المدارس، ثم تلتها فقرة عدم وجود مختبر علوم أو قيم مختبر في المدرسة؛ فالوسائل التعليمية تلعب دوراً أساسياً في توضيح المفاهيم الفيزيائية وخاصة المجردة منها فهي تساعد الطلبة على توظيف كافة حواسه لترسيخ هذه المفاهيم في ذهنه، واستخدام وسائل تعليمية متنوعة يجعل الطلبة أكثر تشوقاً للمبحث الدراسي إضافة إلى كونها تعمل على بناء المفاهيم بصورة صحيحة مما يساعدهم على تنمية الاكتشاف ودقة الملاحظة؛ كما أن وجود مختبر علوم وقيم له داخل المدرسة يقوم بتجهيز الوسائل والتجارب العلمية وفق برنامج معد مسبقاً لهذه الغاية يساعد المعلم على استثمار الوقت ويعطيه تصوراً واضحاً لما سيقوم به داخل المختبر، إضافة إلى تقديم الدعم اللازم لإنجاح الحصة.
- مجال الكتاب المدرسي فيبين الجدول (٧) أن الفقرة المتعلقة بقلة ربط المعرفة بالحياة العملية ظهرت بدرجة مرتفعة من الأهمية وكذلك فقرة كثرة المفاهيم الفيزيائية الواردة في الكتاب، فعملية ربط المعرفة بالحياة في تدريس المفاهيم الفيزيائية تحتاج إلى الاطلاع على تجارب الآخرين في ذلك والتحضير الجيد من المعلم والتنويع بالأنشطة والاستراتيجيات الحديثة؛ مما يلزم إلحاق المعلمين بدورات متخصصة في مجال الفيزياء، كما أن توفر دليل المعلم للمعلمين تساعدهم في اعطاء حصة جيدة وخاصة الجدد منهم.

وفي ضوء مناقشة نتائج الدراسة فيما سبق ولكل مجال من المجالات الأربعة نجدها جاءت مجموعة من نتائجها للتفق مع دراسات كل من (الشعيلي، ٢٠٠٦ وزوهار،٢٠٠٥ وغانم، ٢٠١٠ وشبيب،٢٠١٧ والعلواني،٢٠١٣) والتي تشير إلى أن طريقة التدريس والمرتبطة بمجال المعلم، وإعداد المادة التعليمية والمرتبطة بالكتاب المدرسي لهما أثر بالغ في اكتساب المفاهيم وزيادة التحصيل بشكل عام، فيما اتفقت مع دراستي (العلواني،٢٠١٠ والشعيلي، ٢٠٠٦٥) والتان أشارتا إلى أن المعلم، وطرق التقويم ذات أثر في اكتساب الطلبة للتعلم وهما مرتبطان بمجال المعلم في هذه الدراسة كما أن هذه الدراسة جاءت لتضيف من خلال نتائجها أن قلة الوسائل التعليمية، وقلة ربط المفاهيم الفيزيائية بالحياة العملية والمرتبطة بمجال بيئة التعلم، وزيادة عدد الطلبة في الغرفة الصفية، وقلة المفاهيم الفيزيائية السابقة لدى الطلبة والمرتبط بمجال الطالب، وإعداد المادة التعليمية المرتبط بمجال المعلم، لهم دور أساسي في تدني اكتساب الطلبة للمفاهيم الفيزيائية في المرحلة الثانوية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة فان الباحث يوصي بما يأتي:

- اعتماد التدريس وفق المنحى التكاملي لزيادة الاهتمام بالتعرف على المفاهيم الفيزيائية الموجودة لدى الطلبة من المراحل الدراسية السابقة.
- زيادة الاهتمام من قبل وزارة التربية بتوفير مختبرات للعلوم وقيمين لها في المدارس الأساسية وتزويدها بالأدوات ولأجهزة المخبرية الحديثة اللازمة لتنفيذ أنشطة الكتاب المدرسي وذلك لتحقيق مستوى أعلى من الفهم لدى الطلبة في مبحث الفيزياء.
- عقد دورات تدريبية متخصصة لمدرسي مبحث الفيزياء تركز على كيفية التعامل مع الأجهزة والأدوات المخبرية.
- عقد دورات إلزامية لمعلمي الفيزياء لاطلاعهم على كيفية توظيف استراتيجيات التدريس وطرق التقويم الحديثة في التعليم التكاملي لتلبية احتياجات الطلبة من المفاهيم التي تلزم تعلمهم.
- الإيعاز لإدارة الامتحانات والاختبارات في وزارة التربية والتعليم للترتيب لعقد اختبارات متخصصة على نمط الاختبار الوطني الذي يجرى للصف الثالث الأساسي في نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم الأساسي للكشف عن الضعف الذي يعاني منه الطلبة في اكتساب المفاهيم الفيزيائية والعمل على إيجاد الحلول المناسبة.
- التركيز على عنصر التشويق في عرض المفاهيم الفيزيائية في كتاب الطالب وربط المعرفة النظرية الواردة بالكتاب بالمواقف الحياتية واحتياجات الطلبة باستخدام استراتيجيات حديثة في التدريس لتكوين اتجاهات ايجابية لديهم نحو الفيزياء.

- التعرف إلى كم ونوع الموضوعات التطبيقية والمفاهيم الفيزيائية المجردة والمحسوسة من خلال تحليل دقيق لمحتوى كتب الفيزياء للصفين التاسع والعاشر اللذين يسبقان المرحلة الثانوية للكشف عن مدى ملائمة تلك المفاهيم لمستوى الطلبة وحاجاتهم المستقبلية.
- إجراء دراسة لتحليل كتب الرياضيات للصفوف التي تسبق المرحلة الثانوية للتعرف على علاقة محتواها المعرفي بما تتطلبه عملية تدريس مبحث الفيزياء في تلك المرحلة.
- إجراء الدراسة على عدد من مديريات التربية والتعليم في إقليمي الوسط والجنوب من المملكة الأردنية الهاشمية.
- إجراء دراسات مماثلة في المباحث العلمية الأخرى (كيمياء، أحياء، علوم ارض، رياضيات) وفي عدد من مديريات التربية والتعليم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. الجيوسي، محمد بلال.(٢٠٠٩). المعلم الاستراتيجي: اختيار الإستراتيجية المناسبة لكل درس استناداً إلى البحث العلمي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٢. حسين، خديجة عبيد.(٢٠١٤). "أثر استخدام الخريطة الدلالية في التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء". مجلة كلية التربية الأساسية. جامعة بابل: ١ (١٥): ٣٠٦ – ٣٢٨.

٣. خضر، وداد.(٢٠١٥). "أثر إستراتيجية دورة التعليم فوق المعرفية في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة معهد علوم الأرض والبيئة في جامعة آل البيت واحتفاظهم بها". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. المفرق.

٤. الخطايبة، عبد الله.(٢٠١٠). تعلم العلوم للجميع. ط٢ . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٥. شبيب، عادل كامل.(٢٠١٧). "صعوبات تطبيق الاتجاهات الحديثة لتدريس مادة الفيزياء في المدارس الثانوية لمحافظة بغداد من وجهة نظر مدرسي ومدرسات الفيزياء". مجلة البحوث التربوية والنفسية: (٥٢): ٤٧١ - ٤٩٠ .

٦. الشعيلي، علي بن هويشل والبلوشي، محمد بن علي الشمام. (٢٠٠٦). "دراسة تحليلية للعوامل التربوية المؤدية إلى تدني تحصيل طلاب الشهادة العامة للتعليم العام في الفيزياء كما يراها المعلمون والمشرفون". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس: ٤ (٢): (١-٤٩).

٧. أبو صاع، جعفر والقاسم، نضال وعواد، روحية. (٢٠١٩). "أسباب عزوف الطلاب عن الالتحاق بتخصصات الفيزياء والكيمياء والرياضيات في جامعة فلسطين التقنية – خضوري". مجلة الاستقلال للبحوث والدراسات: (٢٠١٩/١/١٩).

٨. العلواني، مهند وجيجان، سامي .(٢٠١٠). "صعوبات التدريس التي تواجه مدرس الفيزياء في المرحلة الثانوية ومقترحات لعلاجها في ليبيا". مجلة ديالي: (٤٣): ٦٢١- ٦٣٣.

٩. عليمات، ايمن محمد خلف.(٢٠١٨). "أثر تدريس الفيزياء باستخدام نموذج التعلم المتمازج في الدافعية للتعلم واكتساب المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي". دراسات العلوم التربوية: ٤٥ (٢): ٥١ – ٦٧.

١٠. غانم، خالد عبد المؤمن.(٢٠١٠). "أثر برنامج محوسب بالخرائط المفاهيمية في معالجة صعوبات تعلم الفيزياء لطلاب الصف الحادي عشر". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية.

١١. كبر، محمد والأمين، محمد يوسف. (٢٠١٣). "أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالمسار العلمي بالمرحلة الثانوية". مجلة النيل الأبيض للدراسات والبحوث: (٢): ١- ٢٢.

١٢. المقرم، سعد. (٢٠١١). طرائق تدريس الفيزياء المبادئ والأهداف. عمان: دار الشروق.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] Stella, y. (2013). "Disciplinary Subjects in Education". International Journal for Cross-(UCDSE). Special Issue. 3 (3): 1510-1515.

[2] Williams, S., Spall, B. & Dickson. (2003). "Why A rent Secondary Students Interested in Physics?". Physics Education. 38 (4): 324-329, https://doi.org/10.1088/0031-9120/38/4/306.

[3] Zohar, P. & Bronshtein, B. (2005). "Physics Teachers Knowledge and Beliefs Regarding Girls Low Participation Rates in Advanced Physics Classe". International Journal of Sciences Education. 27(1): 61-77, https://doi.org/10.1080/0950069032000138798.

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

The reasons for the low secondary school students acquisition of physical concepts from the teachers point of view in Irbid Qasabah district educational directorate

Hussein Ali Al-Hussein Al-saideen
PhD in Curricula and Methods of Teaching Science, Director of Education, Ministry of Education, Jordan
hsaideen1962@yahoo.com

Received Date : 1/4/2020 **Accepted Date : 27/4/2020** **DOI :** https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.7

Abstract:
This study aims to stand on the reasons for low acquisition of physics concepts that the teachers of physics point of view while teaching physics to high school students in Irbid Qasabah District Educational Directorate. The descriptive approached was used to collect data through survey the distribution of questionnaire listed according to likert pentatonic scale. The researcher used a questionnaire that includes four domains:(the student, the teacher, the learning environment, and the book) each paragraph includes five alternatives. The sample included all their number (175) the male and the female teachers who teach physics to the high school students Irbid Qasabah District Educational Directorate in the second semester of the academic year (2018/2019). The most important result that the survey indicated was that the students domain was the first challenging in the teaching physics average of arithmetic (3.86) and relative importance (77.2%) then the learning environment domain average of arithmetic (3.23) and relative importance (64.6%), teachers average of arithmetic (2.78) and relative importance (55.6%),. and finally the book domain average of arithmetic (2.68) and relative importance (53.6%),, the paragraph that showed high frequency was the weakness in arithmetic skills with a rate of (4.65) and the scarcity of physics items and terminology with a rate (4.15) and the lack of linking physical concepts to life a rate of (3.84). With regard to the learning environment the lack of educational aids had the rate of (3.69). With regard to the teacher, the was weak in using the devices the rate of (3.21). These are the reasons that the teachers encounter while teaching physics in Irbid Qasabah District Educational Directorate.

Keywords: *High school physics; Physical concepts; Low acquisition of physical concepts; Irbid Qasabah District Educational Directorate.*

References:

[1] Al'lwany, Mhnd Wjyjan, Samy. (2010). "S'wbat Altdrys Alty Twajh Mdrs Alfyzya' Fy Almrhlh Althanwyh Wmqtrhat L'lajha Fy Lybya". Mjlt Dyaly: (43): 621- 633.

[2] 'lymat, Aymn Mhmd Khlf. (2018). "Athr Tdrys Alfyzya' Bastkhdam Nmwdj Alt'lm Almtmazj Fy Aldaf'eyh Llt'lm Waktsab Almfahym Al'lmyh Lda Tlab Alsf Altas' Alasasy". Drasat Al'lwm Altrbwyh: 45 (2): 51 – 67.

[3] Ghanm, Khald 'bd Alm'mn. (2010). "Athr Brnamj Mhwsb Balkhra't Almfahymyh Fy M'aljh S'wbat T'lm Alfyzya' Ltlab Alsf Alhady 'shr". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Aljam'h Aleslamyh.

[4] Hsyn, Khdyjh 'byd. (2014). "Athr Astkhdam Alkhryth Aldlalyh Fy Althsyl Walastbqa' Lda Talbat Alsf Althany Almtwst Fy Madh Alfyzya'". Mjlt Klyt Altrbyh Alasasyh. Jam't Babl: 1 (15): 306 – 328.

[5] Aljywsy, Mhmd Blal. (2009). Alm'lm Alastratyjy: Akhtyar Alestratyjyh Almnasbh Lkl Drs Astnadaan Ela Albhth Al'lmy. Alryad: Mktb Altrbyh Al'rby Ldwl Alkhlyj.

[6] Kbr, Mhmd Walamyn, Mhmd Ywsf. (2013). "Asbab 'zwf Altlbh 'n Alalthaq Balmsar Al'lmy Balmrhlh Althanwyh". Mjlt Alnyl Alabyd Lldrasat Walbhwth: (2): 1- 22.

[7] Khdr, Wdad. (2015). "Athr Estratyjyh Dwrh Alt'lym Fwq Alm'rfyh Fy Aktsab Almfahym Al'lmyh Lda Tlbt M'hd 'lwm Alard Walby'h Fy Jam't Al Albyt Wahtfazhm Bha". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Al Albyt. Almfrq.

[8] Alkhtaybh, 'bd Allh.(2010). T'lm Al'lwm Lljmy'. T2. 'man: Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy' Waltba'h.

[9] Almqrm, S'd. (2011). Tra'q Tdrys Alfyzya' Almbad' Walahdaf. 'man: Dar Alshrwq.

[10] Abw Sa', J'efr Walqasm, Ndal W'wad, Rwhyh. (2019). "Asbab 'zwf Altlab 'n Alalthaq Btkhssat Alfyzya' Walkymya' Walryadyat Fy Jam't Flstyn Altqnyh – Khdwry". Mjlt Alastqlal Llbhwth Waldrasat: (19/1/2019).

[11] Alsh'yly, 'ly Bn Hwyshl Walblwshy, Mhmd Bn 'ly Alshmam. (2006). "Drash Thlylyh Ll'waml Altrbwyh Alm'dyh Ela Tdny Thsyl Tlab Alshhadh Al'amh Llt'lym Al'am Fy Alfyzya' Kma Yraha Alm'lmwn Walmshrfwn". Mjlt Athad Aljam'at Al'rbyh Lltrbyh W'lm Alnfs: 4 (2): (1-49).

[12] Shbyb, 'adl Kaml. (2017). "S'wbat Ttbyq Alatjahat Alhdythh Ltdrys Madh Alfyzya' Fy Almdars Althanwyh Lmhafzh Bghdad Mn Wjhh Nzr Mdrsy Wmdrsat Alfyzya'". Mjlt Albhwth Altrbwyh Walnfsyh: (52): 471 – 490.

[13] Stella, y. (2013). "Disciplinary Subjects in Education". International Journal for Cross-(UCDSE). Special Issue. 3 (3): 1510-1515.

[14] Williams, S., Spall, B. & Dickson. (2003). "Why A rent Secondary Students Interested in Physics?". Physics Education. 38 (4): 324-329, https://doi.org/10.1088/0031-9120/38/4/306.

[15] Zohar, P. & Bronshtein, B. (2005). "Physics Teachers Knowledge and Beliefs Regarding Girls Low Participation Rates in Advanced Physics Classe". International Journal of Sciences Education. 27(1): 61-77, https://doi.org/10.1080/0950069032000138798.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)
www.refaad.com

فاعلية برنامج التربية العملية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الشرقية من وجهة نظر الطلبة المعلمين

محمد الصقري
أستاذ مساعد في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية- كلية الآداب والعلوم الإنسانية- جامعة الشرقية- سلطنة عُمان
mohammed.alsaqri@asu.edu.om

عبد الله التوبي
أستاذ مشارك في مناهج وطرق تدريس العلوم- كلية الآداب والعلوم الإنسانية- جامعة الشرقية- سلطنة عُمان

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٤/١٩ **تاريخ قبول البحث:** ٢٠٢٠/٥/١١ **DOI:** https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.8

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة فاعلية برنامج التربية العملية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الشرقية من وجهة نظر الطلبة المعلمين، والكشف عن الفروق في درجة فاعلية البرنامج وفقا لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤسسة المتخرج فيها الطلبة المعلمون، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وبعد التأكد من صدقها وثباتها طبقت على عينة تكونت من ٤٥ طالباً معلماً وطالبة معلمة، في ربيع العام الأكاديمي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

وكشفت النتائج أن تقديرات الطلبة المعلمين لفاعلية البرنامج إجمالاً كانت مرتفعة، حيث حققت متوسط ٣,٩٣، وجاء أعلى تقدير لمحور الرضا العام، بدرجة عالية جداً، وبمتوسط ٤,٤٤، وحققت بقية المحاور متوسطات تراوحت بين ٤,٠٩ و٣,٥٢، وهي درجة عالية من الفاعلية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور، وعن عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤسسة التي تخرج منها الطلبة المعلمون.

وأوصت الدراسة بجملة من التوصيات أهمها ضرورة الاهتمام بالإجراءات التنفيذية لبرنامج التربية العملية، والتأكد من دقتها وشمولها لكافة الجوانب المتصلة بتنفيذ البرنامج، وأن يكون مشرف التربية العملية ذا خبرة تربوية ميدانية مناسبة.

الكلمات المفتاحية: تربية عملية؛ تدريب ميداني؛ طالب معلم؛ معلم متعاون؛ مدرسة متعاونة.

المقدمة:

يُعدّ الإعداد الجيد للمعلم أحد المطالب الرئيسية للمؤسسات التربوية، لما يمثله المعلم من مكانة مؤثرة في نجاح التعليم، كونه العنصر الذي تتحقق من خلال عمله الأهداف التربوية والتعليمية التي تسعى المنظومة التربوية بأسرها إلى تحقيقها لدى المتعلم.

ومن هنا كان الاهتمام بانتقاء المعلمين والإعداد الجيد لهم هاجس المعنيين بإدارة العملية التعليمية ونجاحها، ويمثل اهتماماً كبيراً للمسؤولين عن العملية التعليمية في مختلف دول العالم؛ ذلك أن للمعلم الدور الكبير في تنشئة الأجيال وتربيتهم بما يتوافق مع احتياجات المجتمع والدولة؛ لذا كان من الضروري النظر على الدوام في برامج إعداد المعلمين لتحديثها وتطويرها، حتى يمكن من خلالها بناء المعلم وتزويده بالمهارات والخبرات التعليمية والإدارية التي يحتاجها (الثمالي، ٢٠١٨).

ويشير القضاة والدويري (٢٠١٢) إلى نوعين من برامج إعداد المعلم، الأول: الإعداد التكاملي، حيث يتلقى فيه الطالب المعلم مواد الإعداد المهني والتخصصي جنباً إلى جنب وفي وقت واحد، ويعرِف الطالب المعلم منذ التحاقه بالدراسة أنه سيتخرج ليعمل في مهنة التعليم. والثاني: الإعداد التتابعي، حيث يسمح للمتخرجين من الكليات الجامعية غير التربوية بالالتحاق بكليات التربية للدراسة التربوية والمهنية فيما يسمى بدبلوم التأهيل التربوي.

ويتطلب إعداد المعلم بناء برامج مهنية على قدر عالٍ من الجودة، تشمل مقررات نظرية تزوّد الطالب المعلم بمجموعة من المعارف التربوية والمهارات التدريسية، كما تشمل مقررات تُعنى بالجانب التطبيقي لهذه المعارف والمهارات، ومنها التربية العملية، التي تهيّء للطالب المعلم مواقف مهنية حقيقية، يطبق فيها ما اكتسبه نظرياً، ويتعلم من خلالها كيفية توظيف المعرفة المجردة التي اكتسبها، وتحظى باهتمام بالغ في معظم برامج إعداد المعلمين، إذ تستحوذ على النصيب الأوفر من الساعات التدريسية فيها (الثمالي، ٢٠١٨).

وتعد التربية العملية عنصراً من العناصر الحاسمة والأساسية في برامج إعداد معلمي المستقبل، ويتعين على الجامعات والكليات التي تعنى بإعداد معلمي المستقبل أن تحرص على أن يكون التدريب الميداني جزءا فعالا وأساسيا في برنامج إعداد المعلمين (الفواعير والتوبي، ٢٠١٧).

ويؤكد الشهوبي وأرحيم (٢٠٠٦) على أن هناك ما يشبه الاتفاق بين المهتمين بإعداد المعلم على أهمية برامج التربية العملية، لأنها تهيّء للطلاب المعلمين مواجهة مواقف متعددة، يكتسبون من خلالها بعض الاتجاهات المرغوب فيها تربوياً، ويتعرفون أثناءها على بعض المشكلات المتعلقة بعملية التعليم والتعلم، وكيفية التغلب عليها بمساعدة المشرفين الأكفاء، ومن خلال برامج التربية العملية يتدرب الطالب المعلم على ترجمة الأطر النظرية إلى مجموعة من المهارات التي من شأنها تيسير عملية التعلم لدى المتعلمين.

ويشترك في التربية العملية عدد من الأطراف؛ منهم المشرفون الأكاديميون، والمعلمون المتعاونون، ومديرو المدارس، ويقوم جميع هؤلاء بأدوار متعددة وجوهرية في البرنامج، فمشرف التربية العملية الأكاديمي ينبغي أن يكون متخصصاً بالمادة العلمية التي يشرف عليها، كما ينبغي أن يكون ملماً بطرق تدريسها الخاصة، وكذلك ينبغي للمعلم المتعاون وإدارة المدارس المتعاونة تزويد الطالب المعلم بالخبرات التعليمية اللازمة لتقديم الأنشطة التعليمية، وكيفية تواصله مع الطلاب، وإظهار الحماس له وتشجيعه على العمل، ومساعدته في التخطيط الجيد لتقديم الدروس وإدارة الصف الذي يقوم بتدريسه دون تدخل مباشر، وتزويده بالأدوات والمصادر التي يحتاجها لتقديم دروسه، كما ينبغي لهم أن يساعدوه في بناء علاقات إيجابية مع المجتمع المدرسي، وتهيئة البيئة المدرسية والصفية المشجعة لاندماجه فيها (الثمالي، ٢٠١٨).

وتشير سفر (٢٠١٧) إلى أن التربية العملية تواجه معوّقات من جوانب مختلفة تشكل تحديا لنجاحها، فلا تزال غير منظمة في كثير من برامج إعداد المعلمين، فغياب المنهج الواحد يؤثر في ضعف الارتباط بين ما يدرسه الطلبة المعلمون وما يحتاجونه فعليا في المدارس، إضافة إلى تدني مستوى الإشراف، بسبب الضعف في الإعداد المهني للمشاركين فيها، من معلمين متعاونين ومشرفين، لذلك يجد الطالب المعلم نفسه وحيدا دون توجيه ومتابعة فعالة، كما أن المدارس المتعاونة تعطي الأولوية لتعليم تلاميذها على حساب الإسهام في إعداد المعلمين، وأن هذه المشكلات ذات تأثير سلبي في تحقيق الأهداف المرجوة من تدريب الطلبة المعلمين.

الدراسات السابقة:

ولمكانة التربية العملية في إعداد المعلم، وأهمية تقويمها للكشف عن مدى فاعليتها، أجريت عدد من الدراسات على برامج التربية العملية في عدد من مؤسسات إعداد المعلمين، من تلك الدراسات:

- **دراسة الثمالي (٢٠١٨)** التي هدفت تقويم برنامج التربية العملية بجامعة الطائف من وجهة نظر مشرفي التربية العملية من أعضاء هيئة التدريس والطلاب المعلمين في مجالات التربية العملية المختلفة، وهي مكتب التربية العملية وإدارة المدارس المتعاونة والمعلم المتعاون والمشرف الأكاديمي. واستخدمت استبانتين لجمع بيانات الدراسة، وكشفت عن إيجابية أداء مكتب التربية العملية وتعاون إدارة المدارس المعاونة والنظرة الإيجابية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب المعلمين، وبينت اتفاق عينتي الدراسة على حاجة المعلم المتعاون للقيام بدوره بشكل أفضل.
- **كما أجرت الدعيس (٢٠١٨)** دراسة هدفت كشف فاعلية برنامج التربية العملية الذي تنفذه كلية التربية بجامعة صنعاء، من وجهة نظر الطلاب المعلمين، وطورت استبانة مكونة من أربعة مجالات، هي المشرف التربوي، والمعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة، وتنمية الكفايات التعليمية. وأظهرت النتائج أنّ أعلى درجة فاعلية كانت في مجال تنمية الكفايات التعليمية وبدرجة متوسطة، ثم مجال المشرف التربوي وبدرجة متوسطة أيضاً، أما مجال المعلم المتعاون والمدرسة المتعاونة فقد حققا درجة فاعلية متدنية.
- **وكذلك أجرى قدارو عليوة (٢٠١٧)** دراسة لتقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بزنجبار بجامعة عدن، من خلال الكشف عن درجة توافر معايير تقويم برنامج التربية العملية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة المعلمين، وقد وضعت الدراسة استبانة مكونة من ٥٥ معياراً لتقويم برنامج التربية العملية توزعت على ثلاثة محاور، هي معايير التخطيط، ومعايير التنفيذ، ومعايير التقويم. وطبقت على عينة من الهيئة التدريسية بكلية التربية بلغت ٩٦ أستاذاً من الجنسين، ومن تخصصات علمية وأدبية، وعينة من ٤٩٨ طالباً معلماً من الجنسين، ومن تخصصات علمية وأدبية، وأظهرت النتائج أن درجة توافر المعايير من وجهة نظر الهيئة التدريسية وكذلك الطلبة المعلمين قليلة في المحاور الثلاثة، وأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث من الهيئة التدريسية في تقديرهم لدرجة توافر معايير تقويم التربية العملية، وكذلك لا توجد فروق بين التخصصات الأدبية والعلمية، وكذلك لدى الطلبة المعلمين.

- **وفي سلطنة عمان أجرى الفواعير والتوبي (٢٠١٧)** دراسة لتقويم برنامج التربية العملية في كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى، هدفت الكشف عن مدى مساهمة برنامج التربية العملية في إكساب الطالبات المعلمات المعارف والمهارات اللازمة للطالبات المعلمات بشكل عام وفي المجالات الآتية بشكل خاص: السلوك المهني والتنمية المهنية، العلاقة مع الطلبة، العلاقة مع أولياء أمور الطلبة، خطط ومواد التدريس، إدارة الصف، التدريس الصفي، التقييم والتغذية الراجعة. وأعد الباحثان استبانة مكونة من ٦٦ فقرة موزعة على المجالات المذكورة، وتكونت عينة الدراسة من ٤٨ طالبة، وكشفت النتائج أن مساهمة برنامج التربية العملية في إكساب الطالبات المعلمات المهارات اللازمة مرتفعة، كما أشارت النتائج بأن أكثر المهارات التدريبية اكتساباً لدى أفراد العينة كانت في مجال خطط ومواد التدريس، يليه مجال إدارة الصف، وبعده مجال التقييم والتغذية الراجعة.
- **كما أجرت في سلطنة عمان أيضاً السعدية (٢٠١٧)** دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة طلبة التربية العملية في كلية العلوم التطبيقية بالرستاق للمهارات الإدارية الصفية من وجهة نظرهم، وقد أعدت الباحثة استبانة مكونة ٥١ فقرة في أربعة مجالات، هي إدارة السلوك، والتنظيم لإدارة الصف، والتمكن من المادة العلمية والتخطيط للدرس، والدافعية، وزعت على عينة من ٥٨ طالباً وطالبة من الطلبة المعلمين من تخصص اللغة الإنجليزية، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة الطلبة للمهارات الإدارية الصفية من وجهة نظرهم عالية في كل مجال من المجالات الأربعة، وفي المجالات الأربعة مجتمعة، وأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية.

إشكالية الدراسة:

تأتي أهمية برامج إعداد المعلمين بشكل عام، وبرنامج التربية العملية بشكل خاص من أهمية وجود المعلم المعدّ إعداداً جيداً لما يحتله من مكانة في المنظومة التربوية، الأمر الذي يؤكد ضرورة تقويم برامج التربية العملية في المؤسسات التي تعنى بإعداد المعلمين، وقد أظهر عدد من الدراسات نتائج مختلفة في ذلك، فدراسة الثمالي (٢٠١٨) أظهرت نتائج إيجابية، بينما أظهرت دراسة قدار وعليوة (٢٠١٧) نتائج سلبية من حيث قلة توافر معايير تقويم البرنامج، بينما أظهرت دراسة الدعيس (٢٠١٨) نتائج في درجة فاعلية البرنامج في بعض المجالات ومتدنية في بعضها الآخر، كما أن الدراسات التي تناولت تقويم برامج التربية العملية والكشف عن فاعليتها في سلطنة عمان قليلة، ولم تتوصل هذه الدراسة إلا إلى دراستين، هما دراسة الفواعير والتوبي (٢٠١٧)، ودراسة السعدية (٢٠١٧)، وانطلاقاً من ذلك تظهر الحاجة إلى تقويم برامج التربية العملية للوقوف على جوانب القوة فيها لتعزيزها، وجوانب الضعف لتحسينها، فضلاً عن أن تطبيق برنامج التربية العلمية نفذ للمرة الأولى في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الشرقية في فصل الربيع من العام الأكاديمي ٢٠١٨/٢٠١٩م، ولم يكن تنفيذ هذا البرنامج جديداً على الكلية فحسب، بل على المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين أيضاً، مما يبرر الحاجة إلى الكشف عن مدى فاعليته، وتأتي هذه الدراسة تلبية لهذه الحاجة.

أسئلة الدراسة:

تعمل هذه الدراسة على الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة فاعلية برنامج التربية العملية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الشرقية من وجهة نظر الطلبة المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة المعلمين تعزى إلى متغيرات الجنس والتخصص والمؤسسة التي حصل منها الطالب على البكالوريوس؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. التعرف على درجة فاعلية برنامج التربية العملية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الشرقية من وجهة نظر الطلبة المعلمين.
٢. التعرف على تقديرات الطلبة المعلمين نحو فاعلية بعض المشاركين في برنامج التربية العملية.
٣. الكشف عن الفروق في درجة فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة المعلمين بين الذكور والإناث.
٤. الكشف عن الفروق في درجة فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة المعلمين وفقا لتخصصاتهم التي تتنوع بين علوم إنسانية وعلوم تطبيقية.
٥. الكشف عن الفروق في درجة فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة المعلمين وفقا للمؤسسات التي حصلوا منها على البكالوريوس.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها، وهو إعداد المعلم بشكل عام، والتربية العملية بشكل خاص، كما تأتي أهميتها مما يأتي:

١. تفيد القائمين على برنامج التربية العملية في جامعة الشرقية في تعريفهم بجوانب القوة في البرنامج، والجوانب التي تحتاج إلى تطوير.

٢. تساعد على تطوير برنامج التربية العملية في جامعة الشرقية من خلال تعزيز جوانب القوة في البرنامج التي تكشفها هذه الدراسة، وتحسين جوانب الضعف أو القصور ومعالجتها.
٣. تفيد المؤسسات الأخرى التي تطبق برامج التربية العملية لتلافي جوانب النقص التي تظهرها هذه الدراسة في تقديرات الطلبة المعلمين في التربية العملية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الشرقية.
٤. تسهم في تعزيز نتائج الدراسات الأخرى التي تناولت التربية العملية، وبذلك تؤكد أهمية إجراء دراسات لتقويم برامج التربية العملية بشكل مستمر.

متغيرات الدراسة:

المتغير التابع في هذه الدراسة هو فاعلية برنامج التربية العملية، أما المتغيرات المستقلة التي ستكشف نتائج الدراسة عن علاقتها بالمتغير التابع هي:

- الجنس: ذكور إناث.
- التخصص: علوم إنسانية، علوم تطبيقية.
- المؤسسة التي حصل منها الطالب على البكالوريوس: جامعة السلطان قابوس، كليات العلوم التطبيقية والتقنية، كلية الدراسات الإسلامية والعربية بدبي، مؤسسات أخرى.

حدود الدراسة:

- تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يأتي:

- الحدود الموضوعية: موضوع هذه الدراسة فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطبة المعلمين.
- الحدود الزمانية: فترة التربية العملية في فصل ربيع ٢٠١٩م، وأجريت الدراسة بعد انتهاء البرنامج مباشرة.
- الحدود المكانية: جامعة الشرقية في ولاية إبراء، والمدارس المتعاونة في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان.
- الحدود البشرية: الطلبة المعلمون المسجلون في دبلوم التأهيل التربوي في فصل ربيع ٢٠١٩م.

مصطلحات الدراسة:

- **برنامج التربية العملية:** عرّف القضاة والدويري (٢٠١٢) التربية العملية بأنها: "النشاطات المختلفة والخبرة الهادفة التي يتعرف الطالب المعلم من خلالها على جميع جوانب العملية التعليمية بالتدريج، بحيث يبدأ بالمشاهدة ثم يشرع بتحمل الواجبات التي يقوم بها المعلم إلى أن يصل إلى ممارسة أعمال المعلم ممارسة كاملة" (القضاة، والدويري، ٢٠١٢، ص٣٦). ويعرّفها عامر (٢٠٠٨) بأنها: "العملية التربوية الهادفة إلى مساعدة الطالب المعلم على تطبيق المعارف النظرية تطبيقاً عملياً، يؤدي إلى إكسابه الكفايات الضرورية في تصميم الدروس وتنفيذها، واستخدام الأساليب التدريسية والوسائل التعليمية المختلفة وعمليات التقويم بشكل هادف ومنظم" (عامر، ٢٠٠٨، ص٢٤).
ويعرّف برنامج التربية العملية إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: برنامج تدريب ميداني يهدف إلى إكساب الطلبة المعلمين المهارات العملية والتطبيقية في العمل التربوي من خلال إلحاقهم بالتدريب في مدرسة من المدارس تحت إشراف أستاذ أكاديمي، ومتابعة من معلم متعاون، ومن مدير المدرسة، وفق نظام تحدد فيه أدوار كل طرف من الأطراف المشاركة في البرنامج وآليات للإشراف والتقويم.
- **الطالب المعلم:** يعرّف القضاة والدويري (٢٠١٢) الطالب المعلم بأنه: " طالب مسجل في كلية العلوم التربوية يقوم بالتدريس في المدارس المتعاونة، ويعتبر كأحد المدرسين في المدرسة من حيث الالتزام بالأعمال والواجبات الملقاة على عاتق المدرسين" (القضاة، والدويري، ٢٠١٢، ص٣٦). ويعرّفه عبد الله (٢٠٠٤) بأنه: "طالب الكلية أو المعهد الذي يتدرب على التدريس والوظائف التي يقوم بها المعلم تحت إشراف المؤسسة التعليمية التي يدّرس بها، فهو طالب لأنه لم يكمل دراسته في المعهد أو الكلية، ومعلم بحكم تدريسه عدداً من الحصص في إحدى المدارس المتعاونة، فهو إذن طالب ومعلم في آن واحد" (عبد الله، ٢٠٠٤، ص٧٨).
وفي هذه الدراسة يعرّف الطالب المعلم إجرائيا بأنه: الطالب المُسجل في برنامج التأهيل التربوي في جامعة الشرقية في العام الأكاديمي ٢٠١٨/٢٠١٩م، ومُسجل في مقرر التربية العملية لفصل الربيع، ويقوم بالتدريب الميداني في إحدى المدارس المتعاونة تحت إشراف أستاذ المقرر، والطلبة المسجلون في برنامج دبلوم التأهيل التربوي هم طلبة حاصلون على درجة البكالوريوس في أحد التخصصات في العلوم الإنسانية كالعلوم الإسلامية أو اللغة العربية وآدابها، أو اللغة الإنجليزية وآدابها، أو التاريخ والجغرافيا أو الدراسات الاجتماعية الأخرى، وفي العلوم التطبيقية كالرياضيات والكيمياء والفيزياء والأحياء وعلوم الحاسب الآلي.

- **درجة الفاعلية:** يقصد بها في هذه الدراسة الدرجة التي يُتوصل إليها من احتساب تقديرات المستجيبين من عينة الطلبة المعلمين على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

منهج الدراسة:

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعرفه فرينكل وولن (Fraenkle & Wallen, 1993) بحسب ما أورده (ملحم، ٢٠٠٠) بأنه " أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، ٢٠٠٠، ص٣٢٤).

وتقوم هذه الدراسة بجمع بيانات عن فاعلية برنامج التربية العملية من خلال أداة الدراسة التي أعدت لهذا الغرض، وتمثل تلك البيانات وصفاً علمياً لفاعلية البرنامج المستهدف بالدراسة، تساعد على الحكم على درجة فاعليته، وتكشف عن تقديرات الطلبة المعلمين والمعلمين المتعاونين نحو بعض ملامحه.

ويشير (فان دالين،١٩٩٦) إلى أن البحوث الوصفية التي تحصل على بيانات دقيقة عن الظروف القائمة أو تستنبط علاقات مهمة بين الظواهر الجارية وتفسر معنى البيانات تمدّ العاملين في التربية بمعلومات عملية وسريعة الفائدة وتمكنهم من وضع خطط أكثر ذكاء عن البرامج المقبلة للعمل. وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يمثل مجتمع الدراسة جميع الطلبة المسجلين لمقرر التربية العملية من طلبة دبلوم التأهيل التربوي في العام الأكاديمي ٢٠١٨/٢٠١٩م، ويشار إليهم في هذه الدراسة بالطلبة المعلمين، ويبلغ عددهم ٥١ طالباً وطالبة.

وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية لتشمل جميع مجتمع الدراسة، غير أنه عند توزيع أداة الدراسة على العينة لم ترجع جميع الاستبانات، ويوضح الجدول (١) بيانات عينة الدراسة من الطلبة المعلمين.

جدول (١): عينة الدراسة من الطلبة المعلمين

المتغيرات		العدد	النسبة	المجموع
الجنس	ذكور	٥	٪١١,١	٤٥
	إناث	٤٠	٪٨٨,٩	
التخصص	علوم إنسانية	١٩	٪٤٢,٢	٤٥
	علوم تطبيقية	٢٦	٪٥٧,٨	
الجامعة المتخرج فيها	جامعة السلطان قابوس	١١	٪٢٤,٤	٤٥
	كليات العلوم التطبيقية والتقنية	١٣	٪٢٨,٩	
	كلية الدراسات الإسلامية والعربية بدبي	١٥	٪٣٣,٣	
	أخرى	٦	٪١٣,٣	

يتضح من الجدول (١) أن حجم العينة من الطلبة المعلمين بلغ ٤٥ طالباً وطالبة، وبذلك فهم يشكلون نسبة ٨٨,٢٪ من مجتمع الدراسة الأصلي البالغ عددهم ٥١ طالباً وطالبة، كما يتضح من الجدول أن الذكور يشكلون نسبة ١١,١٪ فقط بينما الإناث ٨٨,٩٪، وهذا الفارق موجود في مجتمع الدراسة؛ فقد اشتملت العينة على جميع الذكور في مجتمع الدراسة.

أما من حيث التخصص فتم توزيع العينة إلى فئتين في متغيّر التخصص، وذلك لقلة عدد الأفراد في بعض التخصصات في المجتمع الأصلي للدراسة، فمثلا عدد الأفراد في التربية الإسلامية اثنان فقط، وعدد الأفراد في تخصص الرياضيات اثنان أيضاً، لذلك اختارت الدارسة توزيع أفراد العينة إلى فئتين: علوم إنسانية، وعلوم تطبيقية. وبلغ أفراد العينة من التخصصات الإنسانية والتي شملت التربية الإسلامية واللغة العربية واللغة الإنجليزية نسبة ٤٢,٢٪، وفي العلوم التطبيقية التي شملت العلوم في الفيزياء والكيمياء والأحياء وشملت الرياضيات أيضاً بلغت ٥٧,٨٪.

وجاء توزيع العينة على متغير الجامعة المتخرج فيها إلى ثلاث فئات، هي جامعة السلطان قابوس وبلغت النسبة ٢٤,٤٪، وكليات العلوم التطبيقية والتقنية ٢٨,٩٪، وهي كليات لها أفرع عدة في سلطنة عمان، وتتبع كليات العلوم التطبيقية وزارة التعليم العالي مباشرة، بينما تتبع الكليات التقنية وزارة القوى العاملة، والفئة الثالثة هي كلية الدراسات الإسلامية والعربية، وهي كلية خاصة في إمارة دبي في دولة الإمارات العربية المتحدة، وبلغت نسبة أفراد العينة المتخرجين في هذه الكلية ٣٣,٣٪، وهناك أيضاً مؤسسات أكاديمية قليلة أخرى تخرج فيها بعض أفراد العينة بلغت نسبتهم ١٣,٣٪.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، أُعدت استبانة موجهة للطلبة المعلمين، وجاء إعداد الاستبانة بالاستفادة من الدراسات السابقة، خصوصا دراسة سفر (٢٠١٧) ودراسة الحدابي (٢٠١٧) ودراسة الدعيس (٢٠١٨)، كما تم إعدادها في ضوء دليل التربية العملية الذي أعدته كلية الآداب والعلوم الإنسانية (٢٠١٨)؛ ليكون مرشدا لكل من لهم علاقة ببرنامج التربية العملية ومنهم الطلبة المعلمين.

تكونت الاستبانة من ٣٧ فقرة موزعة على خمسة محاور. المحور الأول: خطة البرنامج، فيه ثماني فقرات. المحور الثاني: إدارة المدرسة، فيه عشر فقرات، المحور الثالث: المعلم المتعاون، فيه سبع فقرات. المحور الرابع: مشرف التربية العملية، فيه ثماني فقرات. المحور الخامس: الرضا العام، فيه أربع فقرات. وتتم الإجابة عنها وفق مقياس ليكرت (Likert) الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق الاستبانة، تم التأكد من الصدق الظاهري، وذلك بالاستفادة من الدراسات السابقة والأدب التربوي، ودليل التربية العملية الذي حدد أدوار الأطراف المشاركة في برنامج التربية العملية، ويعدّ المرجع الذي ينظم العمل في البرنامج، وقد تأكد الباحثان من مناسبة الاستبانة وفقاً لخبرتهما، ولإشرافهما المباشر على برنامج التربية العملية، كما تم التأكد من صدق المحتوى بعرضها على أربعة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، اثنان من التربويين الأكاديميين، واثنان من المختصين بالإشراف التربوي، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على صلاحية الاستبانة لما وضعت له، كما أبدوا بعض الملاحظات على فقرات الاستبانة، وقد أخذ الباحثان بتلك الملاحظات وعدلت الاستبانة لتخرج بصورتها النهائية.

إضافة إلى ذلك تم التأكد من صدق التكوين الداخلي للاستبانتين، والذي يعني دراسة المقياس نفسه بجمع معلومات عن العمليات المستخدمة في الاستجابة لمفرداته والارتباطات بين مفرداته (أبو علام، ٢٠١٤)، وتم ذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن الارتباط بين متوسط كل محور ومتوسط الاستبانة ككل بعد جمع البيانات من العينة الأصلية، وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط تراوحت بين ٠,٦٦ و ٠,٧٥، ويدل ذلك على وجود ارتباط بين متوسط كل محور ومتوسط الاستبانة ككل، مما يعني صدق التكوين في الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقتين، الأولى طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، والثانية بطريقة التجزئة النصفية، وكلا الطريقتين أظهرتا درجة ثبات عالية.

فقد أظهرت نتائج استخراج الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) أن درجة الثبات لمحاور الاستبانة الخمسة تراوحت بين ٠,٧٧ و٠,٩٢، ودرجة الثبات لجميع الفقرات ٠,٩٠، مما يدل على نسبة ثبات عالية.

أما نتائج استخدام طريقة التجزئة النصفية فقد أظهرت النتائج أن الارتباط بين جزئي الاستبانة بلغ ٠,٨٠ باستخدام معامل الارتباط بمعادلة جتمان (Guttmann)، وهي درجة ثبات جيدة.

خطوات الدراسة:

للوصول إلى نتائج الدراسة اتبع الباحثان الخطوات الإجرائية الآتية:

- تحديد إشكالية الدراسة، وأسئلتها وفرضياتها وأهدافها وأهميتها.
- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة.
- إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية بالاطلاع على استبانات استخدمت في دراسات سابقة، ومن خلال أدبيات الدراسة وخبرة الباحثين.
- تحكيم أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.
- تحويل أداة الدراسة إلى استبانة إلكترونية وتوزيعها على عينة الدراسة.
- جمع البيانات وتبويبها وجدولتها.
- استخراج النتائج وفحص الفرضيات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

وزعت أداة الدراسة على الطلبة المعلمين بنهاية برنامج التربية العملية خلال الفترة من ٢٦ مايو – ٢٠ يونيو ٢٠١٩م، وأجاب عنها ٤٥ طالباً وطالبة، يشكلون نسبة ٨٨,٢٪ من مجتمع الدراسة، وبما أن أداة الدراسة هي الاستبانة والإجابة على مقياس ليكرت (Likert) الخماسي تم حساب معيار الحكم على درجة الفاعلية من خلال حساب طول الفئة، ويكون تقدير درجة الفاعلية: مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً، كما في الجدول ٢ الآتي:

جدول (٢): معيار الحكم على درجة الفاعلية

درجة الفاعلية	طول الفئة
مرتفعة جداً	أكثر من ٤,٢٠
مرتفعة	٣,٤١ – ٤,٢٠
متوسطة	٢,٦١ – ٣,٤٠
منخفضة	١,٨٠ – ٢,٦٠
منخفضة جداً	أقل من ١,٨٠

وبعد جمع النتائج وجدولتها ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS ظهرت النتائج على النحو الآتي:

الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة فاعلية برنامج التربية العملية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الشرقية من وجهة نظر الطلبة المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية كما يظهرها الجدول ٣ الآتي:

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة الفاعلية لنتائج محاور استبانة الطلبة المعلمين

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية	الترتيب
الأول: خطة البرنامج	٣,٦٢	٠,٦٩	مرتفعة	٤
الثاني: إدارة المدرسة	٣,٥٢	٠,٦٦	مرتفعة	٥
الثالث: المعلم المتعاون	٤,٠٩	٠,٧٨	مرتفعة	٢
الرابع: مشرف التربية العملية	٣,٩٩	١,٠٠	مرتفعة	٣
الخامس: الرضا العام	٤,٤٤	٠,٥٣	مرتفعة جداً	١
جميع المحاور	٣,٩٣	٠,٥١	مرتفعة	

تظهر النتائج في الجدول ٣ أن درجة فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة المعلمين مرتفعة، حيث بلغ متوسط تقديراتهم في محاور الاستبانة الخمسة مجتمعة ٣,٩٣ بانحراف معياري ٠,٥١.

وهذا يعني أن برنامج التربية العملية الذي نفذته كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الشرقية في فصل الربيع من العام الأكاديمي ٢٠١٨/٢٠١٩م لطلبة دبلوم التأهيل التربوي كان ناجحاً، وحقق درجة عالية من الفاعلية من وجهة نظر الطلبة المعلمين، وهذا يعكس الجهود التي بذلت لتنظيم البرنامج سواء من قبل الكلية ومشرفي التربية العملية أو من قبل إدارات المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين، حيث عقد للطلبة لقاء تعريفي بالبرنامج قبل البدء فيه، كما عقد لهم لقاء مع مختصين فنيين من قبل المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية التي تشرف على المدارس المتعاونة للحديث عن بعض الأنظمة والبرامج الحديثة في المدارس، كما عقد لقاء بمديري المدارس المتعاونة لتعريفهم ببرنامج التربية العملية وأدوار جميع المشاركين في تنفيذ البرنامج كمشرف التربية العملية وإدارة المدرسة والطالب المعلم، وآليات التقويم والمتابعة من كل طرف من الأطراف المعنية بالبرنامج، وعملت إدارة الكلية على تذليل التحديات التي واجهها الطلبة المعلمون أو مشرفو التربية العملية في أثناء تنفيذ البرنامج، وانعكست تلك الجهود في تحقيق درجة عالية من الفاعلية من وجهة نظر الطلبة المعلمين كما أظهرتها النتائج.

وإذا كانت دراسة قدار وعليوة (٢٠١٧) كشفت عن أن درجة توافر المعايير من وجهة نظر الهيئة التدريسية وكذلك الطلبة المعلمين قليلة، ودراسة الدعيس (٢٠١٨) كشفت عن أن درجة فاعلية البرنامج متدنية، فإن نتائج الدراسية الحالية جاءت بعكس ذلك، واتفقت مع دراسة الثمالي (٢٠١٨) التي أشارت إلي إيجابية النتائج، ولعل ذلك لا يعود إلى اختلاف مجتمع الدراسة، بقدر ما يعود إلى تأثير الإجراءات التي تتخذها الجامعة أو الكلية لإنجاح برنامج التربية العملية، وهذا يعني ضرورة الاهتمام بالإجراءات التنفيذية ودقتها، ودعمها للطلبة المعلمين في سبيل تسهيل التحاقهم ببرنامج التربية العملية، وتذليل الصعوبات والتحديات التي يواجهونها في فترة التربية العملية، مما ينعكس إيجابيا على أدائهم، وعلى درجة رضاهم عن البرنامج، مما يرفع من درجة فاعليته.

وبالنظر في محاور الاستبانة الخمسة، تظهر النتائج في الجدول ٣ أن محور الرضا العام عن البرنامج حقق أعلى درجة، حيث بلغ المتوسط ٤,٤٤ بانحراف معياري ٠,٥٣ وهي درجة فاعلية مرتفعة جداً، وحققت بقية المحاور درجات مرتفعة، حيث تراوحت بين ٤,٠٩ - ٣,٥٢، وهي: محور المعلم المتعاون، ومحور مشرف التربية العملية، ومحور خطة البرنامج، ومحور إدارة المدرسة.

وهذا يؤكد أن جميع الجهات ذات العلاقة بتنفيذ برنامج التربية العملية قد قامت بأدوارها المنوطة بها، مما حقق درجة مرتفعة جداً من الرضا لدى الطلبة المعلمين عن البرنامج، كما أن المعلمين المتعاونين حصلوا على تقدير مرتفع من الفاعلية من وجهة نظر الطلبة المعلمين، مما يعني أن المعلمين المتعاونين قد قاموا بدور فاعل ومؤثر في الطلبة المعلمين، فالمعلم المتعاون هو المدرب الفعلي والقريب من الطالب المعلم في هذه المرحلة، ومنه يكتسب أكثر الخبرات العملية في التدريس.

وبالنظر في نتائج الدراسات السابقة نجد أن دراسة الدعيس (٢٠١٨) أظهرت أن محور المشرف التربوي حقق درجة متوسطة، بينما المعلم المتعاون والمدرسة المتعاونة حققا درجة فاعلية متدنية، وكذلك أشارت نتائج دراسة الثمالي (٢٠١٨) إلى حاجة المعلم المتعاون للقيام بدوره بشكل أفضل، فإن نتائج الدراسة الحالية أظهرت وضعاً أفضل تجاه فاعلية المعلم المتعاون وإدارة المدرسة، وذلك يؤكد تأثير الإجراءات المتخذة من قبل الجامعة لإنجاح برنامج التربية العملية، وربما يعود ذلك أيضاً إلى كون تطبيق برنامج التربية العملية كان جديداً على المعلمين المتعاونين ومديري المدارس المتعاونة، حيث طبق للمرة الأولى، مما شجعهم إلى تقديم أفضل ما لديهم، إذ يميل الناس غالباً إلى التفاعل بشكل أفضل مع التجارب الجديدة التي تحمل خبرات جديدة لم يسبق لهم أن تعرضوا لها.

الإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة المعلمين تعزى إلى متغيرات الجنس والتخصص والمؤسسة التي حصل منها الطالب على البكالوريوس؟

وللإجابة عن هذا السؤال وضعت ثلاث فرضيات:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلال إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة المعلمين تعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث).

لفحص الفرضية استخدم اختبار مان وتني (Mann Whitney) لعينتين مستقلتين، وذلك لكون العينتين غير متماثلتين، فحجم عينة الذكور ٥ أفراد فقط، بينما حجم عينة الإناث يبلغ ٤٠ فرداً، ويظهر الجدول (٤) نتيجة فحص الفرضية.

جدول (٤): فحص الفروق بين الذكور والإناث باستخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين

النوع	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	قيمة اختبار مان ويتني	قيمة زZ	مستوى الدلالة
ذكور	٥	٤,٣٤	٠,٤٠	٣٤,٠٠	٤٥,٠٠	-١,٩٨٧	٠,٠٤٧
إناث	٤٠	٣,٨٧	٠,٤٩	٢١,٦٣			

وتكشف النتائج في الجدول (٤) أن متوسط تقديرات الذكور بلغ ٤,٣٤ بانحراف معياري قدره ٠,٤٠، ومتوسط تقديرات الإناث بلغ ٣,٨٧ بانحراف معياري قدره ٠,٤٩، وقيمة اختبار مان وتني ٤٥,٠٠، وأن قيمة ز المحسوبة بلغت ١,٩٨٧-، ومستوى الدلالة ٠,٠٤٧ وهو أقل من (٠,٠٥)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الذكور والإناث ولصالح الذكور.

وتختلف هذه النتيجة مع أغلب الدراسات، كدراسة منصر وعليوة (٢٠١٩)، ودراسة قدّار وعليوة (٢٠١٧)، ودراسة الدعيس (٢٠١٧)، حيث كشفت عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تقديراتهم بشأن التربية العملية، ولعل مجيء تقديرات الذكور أعلى من تقديرات الإناث في هذه الدراسة يعود إلى أن الطلبة المعلمين الذكور وجدوا اهتماماً بشكل أفضل لقلة عددهم، أو ربما لكون طبيعتهم الذكورية جعلتهم أكثر تقديراً لبرنامج التربية العملية كون المشرفين الأكاديميين عليهم هم ذكور أيضاً، بينما تقديرات الإناث كانت أقل لكون المشرفين الأكاديميين ذكورا، وهم يختلفون عنهن في الجنس، واختلاف الجنس ربما أثر إلى حدّما على التقدير على درجة الفاعلية، ولعل ذلك يدعو إلى أن يكون مشرف التربية العملية من جنس الطلاب المعلمين، بحيث يكون مشرف الطلبة المعلمين ذكرا، ومشرفة الطالبات المعلمات أنثى.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلال إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة المعلمين تعزى إلى متغير التخصص (علوم إنسانية، علوم تطبيقية).

ولفحص الفرضية استخدم اختبار مان وتني (Mann Whitney) لعينتين مستقلتين، ويظهر الجدول (٥) نتيجة فحص الفرضية.

جدول (٥): فحص الفروق بين التخصصات باستخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين

النوع	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	قيمة اختبار مان ويتني	قيمة زZ	مستوى الدلالة
علوم إنسانية	١٩	٣,٧٢	٠,٤٦	١٧,٠٨	١٣٤,٥٠٠	-١,٩٨٧	٠,٠١٠
علوم تطبيقية	٢٦	٤,٠٨	٠,٤٩	٢٧,٣٣			

يظهر الجدول (٥) أن متوسط تقديرات طلبة العلوم الإنسانية لدرجة فاعلية برنامج التربية العملية بلغ ٣,٧٢، ومتوسط تقديرات طلبة العلوم التطبيقية بلغ ٤,٠٨، وقيمة اختبار مان وتني ١٣٤,٥٠٠، وبلغت قيمة ز المحسوبة ١,٩٨٧- بمستوى دلال ٠,٠١٠، وهي مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات الطلبة المعلمين في درجة فاعلية برنامج التربية العملية، لصالح طلبة العلوم التطبيقية الذين بلغ متوسط تقديراتهم ٤,٠٨، وذلك يعني أن طلبة العلوم التطبيقية أعطوا تقديرات أعلى لدرجة فاعلية برنامج التربية العملية.

ومن الصعوبة في هذه الدراسة تحديد العوامل المؤثرة في هذه النتيجة؛ لأن نتائج الدراسات الأخرى متباينة، حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الدعيس (٢٠١٨)، التي أظهرت أيضاً فرقاً في تقديرات أفراد العينة تعزى لصالح الطلبة المعلمين من التخصصات الإنسانية، بينما أظهرت النتائج في دراسة قدّار وعليوة (٢٠١٧) ومنصور وعليوة (٢٠١٩) عدم وجود مثل هذه الفروق، أما دراسة الحدابي (٢٠١٧) فأظهرت فروقاً تعزى لمتغير التخصص، غير أن التخصصات في تلك الدراسة جميعها تخصصات علمية (كمياء، فيزياء، أحياء)، وكذلك أظهرت النتائج عند سفر (٢٠١٥) فروقا تعزى لمتغير التخصص، والتخصصات التي أجريت بينها المقارنات تخصصات إنسانية (التربية الإسلامية واللغة العربية والدراسات الاجتماعية).

ولعل ظهور الفروق في هذه الدراسة جاءت من تأثير المستوى التعليمي للطلبة المعلمين، حيث تخرج الطلبة المعلمين من العلوم التطبيقية في مرحلة البكالوريوس في جامعة السلطان قابوس التي يقبل فيها الطلبة بنسب مرتفعة في مرحلة الدبلوم العام (الثانوية العامة)، وكذلك الكليات التطبيقية والتقنية داخل سلطنة عمان، بينما أغلب الطلبة المعلمين من العلوم الإنسانية تخرجوا في كلية الدراسات الإسلامية والعربية بدبي، وهم في الغالب الطلبة الذين لم يحصلوا على مقاعد دراسية في السلطنة والتحقوا بمؤسسة خارج السلطنة لتدني نسبهم في مرحلة الدبلوم العام (الثانوية العامة)، ولذلك يستبعد أن تعزى الفروق إلى اختلاف الإجراءات المتبعة للتربية العملية، حيث خضع جميع الطلبة للبرامج والفعاليات والمتابعة وإجراءات التقييم وغيرها دون تمييز، وإنما يمكن أن تعزى إلى أن الطريقة التي تعامل بها أفراد عينة الدراسة مع الاستبانة اختلفت باختلاف المستوى التعليمي الذي ينتمون إليه.

كما يحتمل أن يكون للمشرفين على برنامج التربية العملية تأثير في إظهار هذه الفروق، حيث أشرف على الطلبة المعلمين من العلوم التطبيقية أستاذ ذو خبرة تربوية سابقة في ميدان الإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم، بينما الأستاذ المشرف على الطلبة المعلمين من العلوم الإنسانية كانت خبرته أقل من نظيره.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلال إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في درجة فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة المعلمين تعزى إلى متغير المؤسسة التي حصل منها الطالب على البكالوريوس (جامعة السلطان قابوس، كليات العلوم التطبيقية والتقنية، كلية الدراسات الإسلامية والعربية بدبي، أخرى).

لفحص الفرضية استخدم اختبار كروسكال ولاس (Kruskal-Wallis) ويظهر الجدول (٦) النتائج.

جدول (٦): فحص الفروق لمتغير المؤسسة باستخدام اختبار كروسكال ولاس

المؤسسة	العدد	المتوسط	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
جامعة السلطان قابوس	١١	٤,١٦	٢٩,٠٩	٣	٥,٧٩٣	٠,١٢٢
كليات العلوم التطبيقية والتقنية	١٣	٤,٠١	٢٥,٣٥			
كلية الدراسات العربية والإسلامية بدبي	١٥	٣,٧٣	١٧,٢٣			
مؤسسات أخرى	٦	٣,٨٠	٢١,١٧			

يظهر الجدول (٦) متوسطات تقديرات الطلبة المعلمين لدرجة فاعلية برنامج التربية العملية بناء على المؤسسات التي تخرجوا فيها، حيث بلغ متوسط تقديرات الطلبة المعلمين خريجي جامعة السلطان قابوس ٤,١٦، ومتوسط تقديرات الطلبة المعلمين خريجي كليات العلوم التطبيقية والتقنية ٤,٠١، ومتوسط تقديرات الطلبة المعلمين خريجي كلية الدراسات العربية والإسلامية بدبي ٣,٧٣، وأخيراً متوسط تقديرات الطلبة المعلمين خريجي المؤسسات الأخرى ٣,٨٠، كما يظهر الجدول أن قيمة اختبار كروسكال ولاس للكشف عن الفروق بين التقديرات بلغت ٥,٧٩٣ بمستوى دلالة ٠,١٢٢ وهي أعلى من (٠,٠٥) وبذلك فهي غير دالة إحصائياً، وذلك يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة في تقديرات الطلبة بناء على نوع المؤسسة التي تخرجوا فيها.

ومع ما يظهر من فروق ظاهرية بين المتوسطات إلا أن اختبار كروسكال ولاس كشف عدم وجود دلالة إحصائية، مما يعني أن الفروق الظاهرة بين المتوسطات هي فروق بسيطة ليست ذات دلالة، وهذا يؤكد أن الإجراءات المتبعة في التربية العملية كانت ذات فاعلية لدى جميع الطلبة بغض النظر عن المؤسسة التي تخرجوا فيها.

وبالنظر في المتوسطات التي يظهرها الجدول (٦)، يلاحظ أن متوسط تقديرات الطلبة المعلمين المتخرجين في مرحلة البكالوريوس في جامعة السلطان قابوس أعطوا تقديرات أعلى بمتوسط بلغ ٤,١٦، وأن أقل متوسط هو لتقديرات الطلبة المعلمين الذين تخرجوا في مرحلة البكالوريوس في كلية الدراسات الإسلامية والعربية وبلغ ٣,٧٣، وهذا يؤكد ما ذكر سابقاً من أن المستوى التعليمي للطلبة المعلمين قد يكون له أثر إلى حدّ ما على تقديراتهم في الاستجابة عن الاستبانة، وربما يكون لخبرة مشرف التربية العملية أثر أيضاً على تقديرات الطلبة المعلمين.

التوصيات:

انطلاقاً من نتائج الدراسة ومناقشتها، فإنها توصي بما يأتي:

- ضرورة الاهتمام بالإجراءات التنفيذية لبرنامج التربية العملية، والتأكد من دقتها وشمولها لكافة الجوانب المتصلة بتنفيذ البرنامج، ولجميع المشاركين في البرنامج.
- ضرورة تعريف مختلف الأطراف المشاركين في التربية العملية بالأدوار المنوطة بهم من خلال مشاغل عملية، أو لقاءات تعريفية.
- أن تعمل المؤسسة التعليمية المشرفة على تنفيذ التربية العملية على معالجة التحديات التي تواجه الطلبة المعلمين بما يحقق الفاعلية المرجوة من البرنامج.
- أن يكون مشرف التربية العملية ذا خبرة تربوية ميدانية مناسبة، خصوصاً في مجال الإشراف التربوي.
- أن يكون مشرف التربية العملية من جنس الطلبة المعلمين، بحيث يكون المشرف على الطلاب المعلمين ذكرا، وعلى الطالبات المعلمات أنثى.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة الحالية ما يأتي:

- إجراء دراسات لتقويم برنامج التربية العملية من جوانب أخرى، كالمهارات التي يكتسبها الطلبة المعلمون من خلال مرورهم بخبرة التربية العملية من وجهة نظرهم، ودرجة اكتسابهم للمهارات التدريسية قبل انخراطهم في برنامج التربية العملية وبعده.
- إجراء دراسات تتصل بتقويم برنامج التربية العملية من قبل أطراف أخرى ذات علاقة، كالمعلمين المتعاونين ومديري المدارس، والمشرفين الأكاديميين.

المراجع:

١. الثمالي، عبد الرزاق. (٢٠١٨). "تقويم برنامج التربية العملية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب التربية الإسلامية". مجلة رسالة التربية وعلم النفس: العدد ٦٠، ص: ٦٥–٩٠.

٢. الحدابي، عبد السلام سليمان. (٢٠١٧). "الصعوبات التي تواجه معلم العلوم قبل الخدمة في الجمهورية اليمنية أثناء فترة التربية العملية". المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث: ١(١): ١٨٩ - ٢٠٧.

٣. الدعيس، رقية ناجي. (٢٠١٨). "فاعلية برنامج التربية العملية بكلية التربية أرحب بجامعة صنعاء في إعداد الطالب المعلم من وجهة نظر طلاب المستوى الرابع للعام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧". المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. ١١(٣٦) : ٣ - ٢٨.

٤. السعدية، حمدة بنت حم بن هلال. (٢٠١٧). "درجة ممارسة طلبة التربية العملية في كلية العلوم التطبيقية بالرستاق للمهارات الإدارية الصفية من وجهة نظرهم". مجلة العلوم التربوية والنفسية: ٢٥ (١): ١٩٤ – ٢١٢.

٥. سفر، منال. (٢٠١٥). "مستوى الأداء لبرنامج التربية العملية وعلاقته بالرضا الطلابي من وجهة نظر طالبات التربية العملية بكلية بجامعة أم القرى. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: ٥(١٧): ١٧٣-١٨٧.

٦. الشهوبي، حسن، وأرحيم، إبراهيم. (٢٠١٦). "المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء ممارستهم للتربية العملية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم". المجلة العلمية لكلية التربية جامعة مصارتة: ١ (٥): ١٨٤-١٠٨.

٧. عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠٠٨). التربية العملية نظم معاصرة. ط١. القاهرة: دار السحاب.

٨. عبدالله، عبدالرحمن صالح. (٢٠٠٤). التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين. ط. عمّان: دار وائل.

٩. أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١٤). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط٩. القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٠. فان دالين، ديوبولد ب. (١٩٩٦). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة: محمد نبيل نوفل وسليمان الخضري الشيخ وطلعت منصور غبريال، ط٦، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١١. الفواعير، أحمد، والتوبي، عبد الله. (٢٠١٧). "تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية في كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى". مجلة الدراسات التربوية والنفسية: ١١(٢): ٢٤٢-٢٥٧.

١٢. قدار، خالد محمد، وعليوة، أبو بكر علي. (٢٠١٧). "تقويم برنامج التربية العملية كلية التربية زنجبار جامعة عدن". مجلة العلوم التربوية: ٤(١): ٣٥٩-٤٣٣.

١٣. القضاة، بسام، والدويري، ميسون. (٢٠١٢). دليل التربية العلمية. ط١. عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

١٤. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. (٢٠١٨). دليل التربية العملية. إبراء: جامعة الشرقية، وثيقة غير منشورة.

١٥. ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط١. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٦. منصر، صالح هيثم شائف، وعليوة، أبو بكر علي عبد الله. (٢٠١٩). "فاعلية برنامج التربية العملية في إعداد الطلبة المعلمين في كلية ردفان جامعة عدن من وجهة نظرهم". مجلة العلوم التربوية والنفسية: ٣(١٤): ١ - ٢٧.

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

The effectiveness of the practicum program at the college of arts and humanities at A'sharqiyah university from the point of views of student teachers

Mohammed Al Saqri
Assistant Professor Curriculum and Methods of Teaching Arabic, College of Arts and Humanities, A'sharqiyah University, Sultanate of Oman
mohammed.alsaqri@asu.edu.om

Abdullah Al Tobi
Associate Professor Curriculum and Methods of Teaching Science, College of Arts and Humanities, A'sharqiyah University, Sultanate of Oman

Received Date : 19/4/2020 **Accepted Date : 11/5/2020** **DOI :** https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.8

Abstract:
This study aimed to know the degree of effectiveness of the practicum program at the College of Arts and Humanities at A'Sharqiyah University from the point of views of student teachers, and to reveal the differences in the degree of effectiveness of the program according to gender, specialization and the institution in which students studied their Bachelor degrees. A questionnaire was used for the data collection. Validity and reliability of the questionnaire were assured. The study sample consisted of 45 male and female student teachers in the spring of the academic year 2019/2020.
The results indicated that the effectiveness of overall program was high as the average mean was 3.93. The highest estimate of the overall satisfaction category came, with a very high average, with an average of 4.44, and the rest average of the categories was from 4.09 to 3.52, which shows a high degree of effectiveness. The results also indicated that was difference between male and female students which is in favor of males, where as there is no difference attributable to the variables of specialization, and the institution from which the student teachers graduated.
The study concluded with a set of recommendations, the most important of which is the necessity to pay attention to the executive procedures of the practicum program, and to ensure its accuracy and coverage of all aspects related to the implementation of it. It is also recommended that the practicum supervisor should have appropriate experience in the educational field.

***Keywords**: Practicum; field training; student teacher; cooperative teacher; cooperating school.*

References:

[1] 'amr, Tarq 'bd Alr'wf. (2008). Altrbyh Al'mlyh Nzm M'asrh. T1. Alqahrh: Dar Alshab.

[2] 'bdallh, 'bdalrhmn Salh. (2004). Altrbyh Al'mlyh Wmkantha Fy Bramj Trbyt Alm'lmyn. T. 'man: Dar Wa'l.

[3] Abw 'lam, Rja' Mhmwd. (2014). Mnahj Albhth Fy Al'lwm Alnfsyh Waltrbwyh. T9. Alqahrh: Dar Alnshr Lljam'at.

[4] Ald'ys, Rqyh Najy. (2018). "Fa'lyt Brnamj Altrbyh Al'mlyh Bklyt Altrbyh Arhb Bjam't Sn'a' Fy E'dad Altalb Alm'lm Mn Wjht Nzr Tlab Almstwa Alrab' Ll'am Aljam'y 2016/2017". Almjlh Al'rbyh Ldman Jwdt Alt'lym Aljam'y. 11(36): 3 - 28.

[5] Fan Dalyn, Dywbwld B. (1996). Mnahj Albhth Fy Altrbyh W'lm Alnfs. Trjmt: Mhmd Nbyl Nwfl Wslyman Alkhdry Alshykh Wtl't Mnswr Ghbryal, T6, Alqahrh: Mktbt Alanjlw Almsryh.

[6] Alfwa'yr, Ahmd, Waltwby, 'bd Allh. (2017). "Tqwym Bramj Altdryb Almydany/Altrbyh Al'mlyh Fy Klyt Al'lwm Waladab Bjam't Nzwa". Mjlt Aldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 11(2): 242-257.

[7] Alhdaby, 'bd Alslam Slyman. (2017). "Als'wbat Alty Twajh M'lm Al'lwm Qbl Alkhdmh Fy Aljmhwryh Alymnyh Athna' Ftrt Altrbyh Al'mlyh". Almjlh Al'rbyh Ll'lwm Wnshr Alabhath: 1(1): 189 - 207.

[8] Klyt Aladab Wal'lwm Alensanyh. (2018). Dlyl Altrbyh Al'mlyh. Ebra': Jam't Alshrqyh, Wthyqh Ghyr Mnshwrh.

[9] Mlhm, Samy Mhmd. (2000). Mnahj Albhth Fy Altrbyh W'lm Alnfs. T1. 'man: Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy'.

[10] Mnsr, Salh Hythm Sha'f, W'lywh, Abw Bkr 'Ely 'Ebd Allh. (2019). "Fa'lyt Brnamj Altrbyh Al'mlyh Fy E'dad Altlbh Alm'lmyn Fy Klyt Rdfan Jam't 'dn Mn Wjht Nzrhm". Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 3(14): 1 - 27.

[11] Alqdah, Bsam, Waldwyry, Myswn. (2012). Dlyl Altrbyh Al'lmyh. T1. 'man: Dar Alfkr Nashrwn Wmwz'wn.

[12] Qdar, Khald Mhmd, W'lywh, Abw Bkr 'Ely. (2017). "Tqwym Brnamj Altrbyh Al'emlyh Klyh Altrbyh Znjbar Jam't 'dn". Mjlh Al'lwm Altrbwyh: 4(1): 359- 433.

[13] Als'dyh, Hmdh Bnt Hm Bn Hlal. (2017). "Drjt Mmarst Tlbt Altrbyh Al'mlyh Fy Klyt Al'lwm Alttbyqyh Balrstaq Llmharat Aledaryh Alsfyh Mn Wjht Nzrhm". Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 25 (1): 194 – 212.

[14] Sfr, Mnal. (2015). "Mstwa Alada' Lbrnamj Altrbyh Al'mlyh W'laqth Balrda Altlaby Mn Wjht Nzr Talbaat Altrbyh Al'mlyh Bklyt Bjam't Am Alqra. Mjlt Jam't Alqds Almftwhh Llabhath Waldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 5(17): 173-187.

[15] Alshhwby, Hsn, Warhym, Ebrahym. (2016). "Almshklat Alty Twajh Altlbh Alm'lmyn Athna' Mmarsthm Lltrbyh Al'mlyh Mn Wjht Nzr Altlbh Anfshm". Almjlh Al'lmyh Lklyt Altrbyh Jam't Msarth: 1 (5): 184-108.

[16] Althmaly, 'bd Alrzaq. (2018). "Tqwym Brnamj Altrbyh Al'mlyh Bjam't Alta'f Mn Wjht Nzr A'da' Hy't Altdrys Wtlab Altrbyh Aleslamyh". Mjlt Rsalt Altrbyh W'lm Alnfs: Al'dd 60, S: 65–90.

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

واقع التعليم الريادي وتكنولوجيا المستقبل في التعليم المدرسي بسلطنة عُمان

ياسر بن جمعة بن خميس الشهومي
طالب دكتوراه - جامعة محمد الخامس- كلية علوم التربية - المغرب
yasser.guma@gmail.com

DOI: https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.9 تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٥/٣ تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٣/٢٢

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التعليم الريادي وتكنولوجيا المستقبل في التعليم المدرسي بسلطنة عمان، تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مدارس السلطنة البالغ عددها (١١٦٦) مدرسة، وتكونت عينة الدراسة من سبع مدارس من ثلاث محافظات تعليمية، حيث شملت مديري المدارس، ومعلمي تقنية المعلومات، وأخصائي التوجيه المهني، وأخصائي الأنشطة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة مكونة من (٢٥) فقرة حول تكنولوجيا المستقبل التي يمكن تدريسها في المدارس والتي لها علاقة مباشرة مع التعليم الريادي، وعلى إثرها تم إجراء مقابلات (مجموعات تركيز) مع أفراد عينة الدراسة للتعرف على واقع تواجد تكنولوجيا المستقبل في المدارس بالإضافة إلى تعبئة القائمة وفق واقع تكنولوجيا المستقبل لكل مدرسة. أظهرت نتائج الدراسة أن (٢٨٪) جاءت بدرجة قليلة من تكنولوجيا المستقبل يتم تناولها ضمن منهج تقنية المعلومات بالصفوف من الخامس إلى الحادي عشر ما بين دروس نظرية وتطبيقية. كما أظهرت النتائج أن مديري المدارس وأخصائي التوجيه المهني وأخصائي الأنشطة ليس لديهم خطط أو إجراءات للتعليم الريادي في مجال تكنولوجيا المستقبل. وأوصت الدراسة بضرورة تبني وزارة التربية والتعليم بالسلطنة استراتيجية ورؤية واضحة لإدراج التعليم الريادي في مجال تكنولوجيا المستقبل في التعليم المدرسي، وتطوير المناهج والأنشطة التربوية بما يتوافق مع التوجه العالمي نحو تكنولوجيا المستقبل.

الكلمات المفتاحية: التعليم الريادي؛ تكنولوجيا المستقبل؛ التعليم المدرسي.

المقدمة:

تسعى جميع الدول إلى تطوير اقتصادها ومحاولة استحداث آفاق جديدة للتنمية للمواجهة الاقتصادية والاجتماعية العديدة والتي من أبرزها مشكلة ضعف قدرة الدولة على توظيف الخريجين مما يزيد مشكلة البطالة. لذلك اهتمت كافة النظم التعليمية بالتعليم الريادي بشكل عام والتعليم الريادي في مجال تكنولوجيا المستقبل بشكل خاص، وتعمل الدول المتقدمة على تعزيز التعليم الريادي من المراحل الدراسية الأولى، نظراً لأهميته الكبيرة في تأهيل الخريجين ليس فقط في التعليم للحصول على مهنة ولكن من أجل التأهيل للعمل الحر وإقامة المشروعات، فعلى سبيل المثال يتعلم طلبة المراحل الدنيا في اليابان تركيب وصناعة الألعاب الإلكترونية والساعات وغيرها، ويذكر كوراتكو (Kuratko, 2015, P.578) أن أغلب الدول المتقدمة قامت بإدراج برامج ريادة الأعمال في الجامعات، ففي الولايات المتحدة هناك أكثر من ١٦٠٠ كلية وجامعة تقدم برامج ريادة الاعمال، والعديد من الجامعات التكنولوجية تركز على التعليم والتدريب على مهن المستقبل وفي مقدمتها تكنولوجيا المستقبل. وأوصت منظمة اليونسكو (٢٠١٠) بأهمية تبني التعليم الريادي كونه يعزز فرص عمل الخريجين ويزودهم بالمعرفة والمهارات اللازمة، كما أشار عيد (٢٠١٤) إلى أن التعليم الريادي يحقق الاستقرار الاقتصادي والأمن الاجتماعي. كما أكد (عبيد،٢٠١٦، ٥١) "على ارتباط التعليم باقتصاديات المعرفة واتخاذ المعلومات وسيلة لتحقيق اقتصاد متطور وقوي يتميز بالقدرة على المنافسة العالمية ومجاراة التغيرات السريعة في مجال التكنولوجيا والاهتمام بتوفير كل ما يحتاج إليه الخريجون في مجال العمل الريادي"، ويرى فيجيان (Vijyan, 2012, P.147) "أن التركيز على الابتكارات العلمية والتكنولوجية باعتبارها وسيلة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتحقيق التنمية المستدامة"، كما يرى إسريف وريحا (Esref & Reha, 2015, P.29) ضرورة إقامة شراكة حقيقية مع مؤسسات المجتمع الصناعية لتطبيق الفكر الريادي في صناعة الاقتصاد وربط التعليم باقتصاد المعرفة، التي أصبحت هي القوة الدافعة لكل تقدم تقني وتكنولوجي في ظل ما توفره من بيئة حافزة للإبداع.

إنّ الاعتماد على توظيف القوى العاملة في القطاع الحكومي أصبح شديد الصعوبة نظراً لتشبع هذا القطاع وعدم مقدرته على استيعاب المزيد من الخريجين، كما أن إيجاد مهنة في قطاع الأعمال والشركات هو الآخر في طريقه إلى الاكتفاء لذلك يتضح أهمية التعليم الريادي من أجل تعزيز توجه الخريجين نحو العمل الحر في مختلف القطاعات خصوصاً المجالات المستقبلية الواعدة وفي مقدمتها الأعمال التي تعتمد على تكنولوجيا المستقبل، تعمل السلطنة على الموائمة بين رسالة التعليم ومتطلبات التنمية الشاملة واحتياجات سوق العمل (المركز الوطني للتوجيه المهني، ٢٠١٩)، وتسعى السلطنة إلى التنويع الاقتصادي وخلق المزيد من فرص للأعداد المتزايدة من الخريجين، كما تسعى إلى الاهتمام بقطاع الأعمال الصغيرة والمتوسطة (المؤسسات الصغيرة والمتوسطة) التي تعتمد بشكل رئيس على مبدأ وأفكار ريادة الأعمال، كما تسعى السلطنة في الوقت نفسه الى مواكبة التطور التكنولوجي المتسارع والاستفادة منه في مختلف المجالات والبناء عليه والاستثمار فيه كأحد روافد التنويع الاقتصادي والصندوق العُماني للتكنولوجيا أحد الأمثلة على ذلك، حيث يرتكز الصندوق العُماني للتكنولوجيا "Oman Technology Fund OTF" على تحديد الأفكار الرائدة في القطاع التقني والتكنولوجي ورواد الأعمال الذين يملكون أفكاراً أو مشاريع ذات إمكانيات عالية للنمو في مجال التكنولوجيا والابتكار التقني (الصندوق العُماني للتكنولوجيا، ٢٠١٩).

يتضح مما سبق إنه من المهم تزويد الطالب ببعض المهارات والمعارف في مجال المشاريع التكنولوجية حتى يمتلك الأساسيات التي تساعده لتأسيس مشروع ريادي بعد الانتهاء من الصف الثاني عشر في حالة لم يواصل الطالب مشواره في التعليم العالي حيث إن نسبة كبيرة من الطلاب لا يواصلون التعليم العالي أو أن مستواهم لا يؤهلهم لدخول مؤسسات التعليم العالي ولكن لديهم الرغبة و الدافعية للعمل في مجالات تكنولوجيا المستقبل، لذا من المهم تزويدهم بالمهارات والمعارف في التعليم المدرسي وعدم حصر التعليم الريادي في مجال تكنولوجيا المستقبل في التعليم العالي. كما أن مجال تكنولوجيا المستقبل مجال شائق ومثير للطلاب ويستهوي الكثير منهم وللاستفادة من شغف الطلاب بهذه التكنولوجيا وتحويل شغفهم بها إلى مشاريع ريادية مستقبلية، كما أن غالبية الطلاب لديهم ميول ورغبة للاطلاع على هذه التكنولوجيا، وعلى استغلال ذلك لتزويدهم بالأساسيات وإكسابهم المهارات اللازمة لترجمة هذه الرغبات والميول إلى مشاريع ريادية مستقبلية في مجال ريادة الاعمال.

الدراسات السابقة:

وتناولت العديد من الدراسات التعليم الريادي من بينها:

- **دراسة نصار(٢٠١٨)** التي هدفت الكشف عن دور الجامعات الفلسطينية في تحقيق التعليم الريادي من وجهة نظر العمداء وأعضاء هيئة التدريس، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت من عينة(١٨٠) فرداً من عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس، واستخدمت استبانة مكونة من (٢٤) فقرة وكشفت النتائج أن دور الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر العمداء وأعضاء هيئة التدريس جاء بنسبة (٧٤,٠٪) بدرجة كبيرة، كما بلغت نسبة تضمين الخطة الاستراتيجية لدور الجامعات الفلسطينية في تحقيق التعليم الريادي (٧٠,٦٪)، وتتوفر متطلبات دور الجامعات في التعليم الريادي بنسبة (٧٤,٧٪) درجة كبيرة، كما بلغت نسبة المعوقات التي تحد من دور الجامعات في تحقيق التعليم الريادي (٧٩,١٪) درجة كبيرة.
- **وقام محمود (٢٠١٧)** بدراسة هدفت الكشف عن درجة توافر التربية الريادية ومتطلباتها من التعليم الجامعي في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوهاج، والكشف عن معوقات التربية الريادية في ضوء اقتصاد المعرفة، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج مقسمة إلى محاور أربعة محاور رئيسية حيث قسمت النتائج وفق محاور من واقع التربية الريادية ومتطلباتها في التعليم الجامعي في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظرهم.
- **وكذلك دراسة مهناوي (٢٠١٤)** والتي هدفت إلى التعرف على فلسفة ومقومات التعليم للريادة بوصفه يمثل اتجاهاً عالمياً للقضاء على بطالة الشباب والوقوف على التحديات التي تقف حجر عثرة في طريق التعليم الفني بصيغته التقليدية مما أفقده الدور المنوط به تحقيقه ومن ثم الوصول إلى رؤية جديدة عن فلسفة وأهداف التعليم الفني المزدوج ودوره في إكساب الشباب الخصائص الريادية اللازمة لسوق العمل والقضاء على البطالة، وقد توصلت إلى نجاح التعليم المزدوج (مبارك كول سابقاً) في إكساب الشباب مقومات ثقافة الريادة مما حسن من فرصهم في التوظيف ومستوى الدخل والمعيشة الأمر الذي يؤكد الاهتمام بهذا النوع من التعليم وهذا ما تسعى إليه وزارة التعليم الفني الآن.
- **وأجرى الحشوة (٢٠١٢)** دراسة هدفت التعرف على دور النظام التربوي الحالي في تبني الطلبة لقيم الريادة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقام الباحث بإجراء مقابلات مقننة مع عينة من معلمي ومديري المدارس الفلسطينية، وتوصلت إلى قائمة بالمخرجات المستهدفة من التربية الريادية ومنها الدافعية والمثابرة والاستقلالية والإبداع والابتكار والعمل بروح الفريق والمعرفة بالريادة كخيار واقتناص الفرص وغيرها.
- **وقام سلمان (٢٠١١)** بدراسة هدفت بيان أثر التوجه الريادي والمرونة الاستراتيجية على الإبداع التكنولوجي التدريجي في شركات الطيران الكويتية، واستخدمت المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها وجود دلالة إحصائية للعلاقة بين التوجه الريادي والمرونة الاستراتيجية (مرونة الموارد) على الإبداع التكنولوجي التدريجي في شركات الطيران الكويتية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

- **كذلك دراسة الغساني (٢٠٢٠)** بالتعاون مع مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، وهدفت إلى التعرف على مدى وكيفية إدماج التعليم للريادة في النظام التعليمي في سلطنة عُمان، وتحديد الممارسات الجيدة التي تم ويتم تطبيقها مع تسليط الضوء على الصعوبات ونقاط الضعف، تم جمع المعلومات الأولية لهذه الدراسة من خلال جدول تم تطويره من قبل المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (الأردن) وتوزيعه على أربع مؤسسات وقد شاركت جميعها بتقديم البيانات المطلوبة، كما تم إرسال خطابات رسمية إلى اللجنة الوطنية للتربية والعلم والثقافة في سلطنة عُمان وإلى المؤسسات الأخرى ذات الصلة لتسهيل الحصول على المزيد من المعلومات. وبعد الحصول على المعلومات تمت دراستها وتحليلها والبناء عليها من خلال لقاءات ومناقشات مع واضعي الاستراتيجيات والمديرين والموظفين والطلبة، حيث أظهرت النتائج الأولية وجود العديد من مبادرات دمج الريادة في النظام التعليمي في سلطنة عُمان. وبعد كتابة مسودة التقرير تم إرسالها إلى بعض الجهات المعنية من أجل اطلاعهم على النتائج، والحصول على إيضاحات، ومعلومات إضافية عن الدراسة. وقد أدى ذلك أيضاً إلى زيادة الوعي لدى المؤسسات المعنية بأهمية التعليم للريادة. ويغطي التقرير أيضا الجهود الإضافية التي تدعم التعليم للريادة ودور المنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص على الصعيد الوطني والإقليمي والدولي. يختتم التقرير بالتوصيات التي من شأنها دعم مبادرة التعليم للريادة بالتأكيد على الدروس المستفادة في سلطنة عُمان وعلى المستوى الإقليمي.

كما تم الاطلاع على عدد من الدراسات الأجنبية منها:

- **دراسة أفوك (Ufuk, 2016)** هدفت الدراسة لقياس أداء الجامعات الريادية والمبتكرة في تركيا ودورها في المساهمة في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية ودورها في مجال البحوث والتعليم وأكدت الدراسة وجود تفاوت ملحوظ بين الجامعات في الاهتمام بالتعليم الريادي مما ينعكس على دورها في تنمية المجتمع المحلي المحيط بها، وأوصت الدراسة بضرورة إدخال مصادر جديدة للأفكار في جدول أعمال البحوث الأكاديمية ومعالجة المخاوف العلمية وزيادة الاستقلالية المالية للجامعات وتفعيل دورها في المساهمة العلمية بصورة أكثر إيجابية في التنمية الإقليمية المستدامة والتقدم الاجتماعي.
- **كما أجرى دانييلا وآخرون (Daniela, etal, 2016)** دراسة هدفت إلى الوقوف على أثر تعليم ريادة الأعمال على نية تنظيم المشاريع من الطلاب في مجالات العلوم والهندسة وإدارة الأعمال واستخدمت المنهج الوصفي من خلال الدراسة المقارنة وأظهرت أن دراسة ريادة الأعمال تؤثر بشكل فعال في تكوين اتجاهات ريادية لديهم وأنها تتأثر أيضاً بالصفات الشخصية والسلوكية للطلاب واستعداداتهم لذلك، وأن طلاب العلوم والهندسة هم الأكثر احتمالا لعمل مشاريع ريادية لارتباطهم بدارسة التكنولوجيا والمشاريع الصناعية.
- **كما قام العين(Alain, 2013)** بدراسة هدفت إلى التعرف على السياسات والاستراتيجيات الوطنية التي اتخذتها الحكومة الصينية المركزية لتشجيع تعليم الريادة الأعمال والوقوف على تحليل المشكلات التي تحول دون تنفيذها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وطبقت الدراسة الميدانية وتوصلت إلى أن بعض الطلاب بالتعليم العالي بنسبة ١٠% يصعب عليهم فهم هذه السياسات مما يعوق تنفيذ المشاريع الريادية لهم، وأكدت الدراسة على ضرورة توضيح تلك السياسات للطلاب وتعريفهم بها وتوثيق الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات الصناعة والشركات بالدولة.
- **وكذلك دراسة محمد (Mohammad, 2012)** التي سعت إلى الوقوف على دور الجامعة في صناعة رجال الأعمال الذين يسهمون في تحقيق النمو الاقتصادي والتنمية وصناعة المستقبل، واستخدمت المنهج المسحي ومقياس ليكرت لقياس التعلم الأكاديمي لريادة الأعمال لعينة بلغت (٣٥١٠) طالباً وعضو هيئة تدريس في الجامعات الحكومية: جامعة العلوم الطبية وجامعة الخليج بمحافظة بوشهر بإيران وأكدت فعالية تلك البرامج في تعزيز التعليم الريادي لدى الطلاب وأوصت بضرورة تعهد الجامعات بمواكبة التغيرات الاستراتيجية في مجالات التعليم والبحوث لإجراء تغييرات إيجابية في مهارات الطلاب وقدراتهم بما يؤهلهم لمجاراة تلك التغيرات.
- **أما دراسة باك (Pak, 2012)**هدفت الوقوف على محاولة سنغافورة تطوير الابتكار وريادة الأعمال من خلال المبادرات على المستوى الوطني وعلى مستوى الجامعات والمدارس ونظرة الحكومة لها والاستراتيجيات المستخدمة للقيام بذلك والوقوف على التحديات المستقبلية لها، وتوصلت الدراسة إلى أن ما تنفقه سنغافورة على البحث والتطوير يصل (٢,٥٪) من الناتج القومي في عام ٢١١٥ م والتي أكدت الاهتمام الفعلي من قبل الحكومة بتطوير الدولة لكون الاقتصاد قائم على الابتكار القائم على المعرفة مما جعلها من أكبر اقتصاديات العالم في مجال البحوث المبتكرة والمشاريع الريادية مما حقق الازدهار لسنغافورة، وكذلك إطلاقها للعديد من المبادرات في السنوات الأخيرة في قطاع التعليم العالي لتطوير روح الابتكار والمبادرة في الجامعات الثلاث الجامعة الوطنية وجامعة سنغافورة للإدارة وجامعة نانيانغ التكنولوجية بهدف تطوير اقتصاد المعرفة الناشئة وتسويق المعرفة المتخصصة ودعم حاضنات الأعمال وتحقيق الشراكة مع قطاعات المجتمع المختلفة والجامعات العالمية الرائدة في المجال الريادي.
- **وهدفت دراسة إيتكساسو وآخرون (Itxaso, etal, 2008)** الوقوف على تقييم مراكز ريادة الأعمال في جامعة كاتالونيا بأسبانيا التي تقدم خدماتها للطلاب والمعلمين والمهنيين من أجل تعزيز المواقف الريادية، واستخدمت المنهج الوصفي وطبقت الدراسة الميدانية للوقوف على تقييم الطلاب البالغ عددهم (١٠٦) طالباً لجودة الدورات التدريبية للمشروعات الريادية التي يتم تقديمها بالمركز، حيث أكدت على ضرورة تعديل البرامج النظرية من اجل

تمكين الطلاب بالمعرفة العالمية التي تحتاجها الأسواق وتطوير مهارات تنظيم المشاريع وضرورة تحسين الارتباط بين الجامعة والشركات ومؤسسات المجتمع المختلفة.

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة لاحظ الباحث وجود عدد من الدراسات التي تهتم بريادة الأعمال بشكل عام وقلة الدراسات التي تهتم بريادة الاعمال في التعليم المدرسي، ولم يجد أية دراسة تهتم بريادة الأعمال في مجال تكنولوجيا المستقبل قد يكون ذلك راجع لحداثة الموضوع، وقد تكون هناك دراسات لكنها غير منشورة ولم يستطع الباحث الوصول إليها لذلك استفاد من الدراسات الأقرب للدراسة الحالية حيث كان أقربها دراسة سلمان(٢٠١١) التي تناولت الإبداع التكنولوجي، وكذلك دراسة باك (Pak, 2012) التي تناولت محاول سنغافورة تطوير الابتكار وريادة الأعمال من خلال المبادرات، وهنا يتضح بأنّ الدراسة الحالية تناولت موضوع أكثر عماقاً حيث ركزت على ريادة الاعمال في مجال تكنولوجيا المستقبل في التعليم المدرسي بالسلطنة أما أغلب الدراسات السابقة تناولت مواضيع أكثر عمومية، كدراسة دور الجامعات في التعليم الريادي، ومدى توافر التربية الريادية في الجامعات، والتعرف على فلسفة ومقومات التعليم الريادي وتتفق الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة من حيث منهج الدراسة في اعتماد المنهج الوصفي عدا دراسة محمد (Mohammad, 2012) التي اتبعت المنهج المسحي، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في المنهجية العلمية والإطار النظري.

مشكلة الدراسة:

التغيرات التكنولوجية تؤدي إلى تغيرات كبرى اقتصادية واجتماعية وتربوية، التغيرات التكنولوجية المحرك الأساسي للنمو والتنمية والفكر الاقتصادي حالياً ومستقبلاً، حيث تؤدي إلى ديناميكية الوظائف وتتغير الوظائف بتغير التكنولوجيا وتطورها، وتؤثر على كمية الوظائف ونوعيتها، لذلك يجب أن تكون الأنظمة التربوية مرنة وتراعي هذه التغيرات والتطورات، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية حيث انحصرت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما واقع التعليم الريادي وتكنولوجيا المستقبل في التعليم المدرسي بسلطنة عُمان؟
- هل توجد أنشطة ومشاريع ريادية مخططة ومنظمة لتدريب الطلاب في مجال تكنولوجيا المستقبل بمدارس السلطنة؟
- ما صعوبات التعليم الريادي في مجال تكنولوجيا المستقبل بالتعليم المدرسي بسلطنة عُمان؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في حيوية وحداثة الموضوع والكشف عن واقع التعليم الريادي وتكنولوجيا المستقبل في التعليم المدرسي بالسلطنة، يمكن أن تساعد صناع القرار التربوي في تطوير النظام بما يتوافق مع التوجهات المحلية والدولية في المجال الاقتصادي والتكنولوجي لحل وتدارك بعض المشكلات الاقتصادية والاجتماعية، يمكن أن تفيد هذه الدراسة التعليم المدرسي بإضافة التعليم الريادي في مجال تكنولوجيا المستقبل ضمن خططها عند تصميم المناهج، وكذلك الاستفادة من مقترح مخطط الأدوار التكاملية لتعزيز التعليم الريادي في مجال تكنولوجيا المستقبل في التعليم المدرسي.

مصطلحات الدراسة:

التعليم الريادي:

اصطلاحاً عرفت الالكسندرة وآخرون (Alexandria, etal, 2014, 21) التعليم الريادي بأنه "تزويد الأفراد بالمهارات العقلية والتنظيمية اللازمة لتمكينهم من إقامة المشاريع الخاصة بهم في المستقبل".

كما عرفه (محمود، ٢٠١٧: ١٩٤) "بانه إعداد الطلبة وإكسابهم اتجاهات ومهارات العمل الريادي المنظم القائم على العلم والمعرفة باقتصاد الدولة والدول الأخرى بهدف خلق فرص عمل جديدة تطلبها الأسواق المحلية والعالمية وتضيف فكراً جديداً واختراعات مبتكرة تسهم في تحقيق التنمية الاقتصادية للمجتمع".

غرس مجموعة من المهارات والصفات كالقدرة على التفكير بشكل خلاق والعمل في فرق، وإدارة المخاطر والتعامل مع المجهول (OECD, 2010).

وعرفت اليونسكو ويونيفوك الدولي (٢٠١٠) التعليم الريادي بأنه خلق عقلية وثقافة الريادة والابتكار وحل المشاكل وترسيخ الثقة بالنفس لدى الأفراد في قدرتهم على النجاح فيما اختاروا، ومساعدة الشباب ليصبحوا مبتكرين ومشاركين نشطاء في سوق العمل.

الريادة في اللغة العربية تعني "الريادة والقيادة والرئاسة وهي مشتقة من الفعل (راد)، وارد الكلأ ويروده روداً ورياداً، وارتاده ارتياداً، أي بحث عنه وطلبه، وأصل(الرائد) وهو من كان يرسله قومه لاستكشاف أماكن جديدة للكلأ ومساقط الأمطار، أو قاد القوم وتقدمهم والجمع رُوَاد، والرائد اسم فاعل من راد: وهو من يسبق غيره ويمهد السبل المستقبلية" (ابن منظور، ت.د، ١٨٧)

تكنولوجيا المستقبل:

يعرفها كلا من برينجولفسون (Brynjolfsson,2014) وفورد (Ford, 2015) بأنها مجموعة من التقنيات الحديثة المرتبطة بالثورة الصناعية الرابعة والتي تعتمد على التكنولوجيا الرقمية والخوارزميات القوية والبرمجيات القادرة على التعلم (الذكاء الاصطناعي) وتصنيع وإدماج روبوتات مجهزة بمجسات تجمع البيانات وتحللها وتتشاركها، والاستخدام المبتكر لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والروبوتات القادرة على التعلم وصولاً إلى أتممة الآلة، وإنترنت الأشياء والطباعة ثلاثية الأبعاد.

إجرائياً: تكنولوجيا المستقبل هي مجموعة من التقنيات الحديثة التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والروبوتات، والتي يمكن تدريب طلاب المدارس عليها وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة من أجل تأسيس جيل ريادي في هذا المجال.

التعليم المدرسي:

يعرف التعليم المدرسي بأنه: "تعليم موحد توفره الدولة لجميع أطفال السلطنة ممن في سن المدرسة، مدته أثنى عشر سنة ينقسم إلى مرحلتين الاولى (مرحلة التعليم الأساسي) مدتها عشر سنوات يتبع بمرحلة (التعليم ما بعد الأساسي) ومدته سنتين يقوم على توفير الاحتياجات التعليمية الأساسية من المعلومات والمعارف والمهارات، وتنمية الاتجاهات والقيم التي تمكن المتعلمين من الاستمرار في التعليم والتدريب وفقاً لميولهم واستعدادهم وقدراتهم التي يهدف هذا التعليم إلى تنميتها لمواجهة تحديات وظروف الحاضر وتطلعات المستقبل، في إطار التنمية المجتمعية الشاملة".(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠).

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

الحدود المكانية: مدارس التعليم الأساسي بمحافظات الباطنة شمال، مسقط، والظاهرة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على مديري المدارس، ومعلمي تقنية المعلومات، وأخصائي التوجيه المهني، وأخصائي الأنشطة التربوية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظات الباطنة شمال، مسقط، والظاهرة سلطنة عُمان.

الحدود الموضوعية: الكشف عن واقع التعليم الريادي وتكنولوجيا المستقبل في التعليم المدرسي بسلطنة عُمان.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدارس السلطنة البالغ عددها (١١٦٦) مدرسة حسب إحصائيات وزارة التربية للعام ٢٠١٩/٢٠٢٠.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٢) تربويا من مديري المدارس، ومعلمي تقنية المعلومات، وأخصائي التوجيه المهني، وأخصائي الأنشطة التربوية، ويوضح الجدول رقم (١) توزع أفراد العينة:

جدول (١): عينة الدراسة

المحافظة	المدارس		مديرو المدارس		معلمو تقنية المعلومات		أخصائيو التوجيه المهني		أخصائيو الأنشطة التربوية	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
الباطنة شمال	١	١	١	١	٢	٢	١	١	١	١
مسقط	١	١	١	١	٢	٢	١	١	١	١
الظاهرة	٢	١	٢	١	٤	٢	٢	٢	١	١
المجموع	٤	٣	٤	٣	٨	٦	٤	٤	٣	٣
	٧		٧		١٤		٨		٦	
المجموع الكلي	٤٢									

أدوات الدراسة:

من خلال الرجوع إلى الأبحاث والدراسات والمجلات العلمية والمواقع المتخصصة في مجال التكنولوجيا وأوراق المؤتمرات والندوات والمعارض التكنولوجية أعد الباحث قائمة مكونة من (٢٤) فقرة من تكنولوجيا المستقبل التي يمكن تدريسها في المدارس والتي لها علاقة مباشرة مع ريادة الأعمال، وتم تصميم الفقرات على شكل استبانة، كما تم تعديل الاستبانة إلى أربع استبانات، استبانة مديري المدارس، و استبانة معلمي تقنية المعلومات، و استبانة

أخصائي التوجيه المهني، و استبانة أخصائي الأنشطة التربوية، وتتشارك هذه الاستبانات في محتوى قائمة تكنولوجيا المستقبل وتختلف في بعض البيانات المطلوبة من المختصين كل حسب وظيفته، وعلى إثر هذه الاستمارات تم إجراء مقابلات مع أفراد عينة الدراسة على شكل (مجموعات تركيز) تشمل المجموعة مدير المدرسة ، ومعلم تقنية المعلومات، وأخصائي التوجيه المهني، وأخصائي الأنشطة التربوية، للتعرف على واقع تواجد تكنولوجيا المستقبل في المدارس بالإضافة إلى تعبئة القائمة وفق واقع تكنولوجيا المستقبل لكل مدرسة.

إجراءات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي تم تحديد مشكلة البحث والتعريفات الإجرائية للبحث وإطاره النظري والدراسات السابقة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم إعداد قائمة مكونة من (٢٥) فقرة من تكنولوجيا المستقبل التي يمكن تدريسها في المدارس والتي لها علاقة مباشرة مع ريادة الأعمال، وتم تصميم الفقرات على شكل استبانة، كما تم تعديل الاستبانة إلى أربع استبانات، استبانة مديري المدارس، واستبانة معلمي تقنية المعلومات، واستبانة أخصائي التوجيه المهني، واستبانة أخصائي الأنشطة التربوية، وتتشارك هذه الاستبانات في محتوى قائمة تكنولوجيا المستقبل وتختلف في بعض البيانات المطلوبة من المختصين كل حسب وظيفته، وعلى إثر هذه الاستمارات تم إجراء مقابلات مع أفراد عينة الدراسة على شكل (مجموعات تركيز) تشمل المجموعة مدير المدرسة ، ومعلم تقنية المعلومات، وأخصائي التوجيه المهني، وأخصائي الأنشطة التربوية، للتعرف على واقع تواجد تكنولوجيا المستقبل في المدارس بالإضافة إلى تعبئة القائمة وفق واقع تكنولوجيا المستقبل لكل مدرسة، بواقع (٧) مدارس من ثلاث محافظات أي (٧) مجموعات تركيز، حيث قام الباحث بالتنسيق المسبق مع كل مدرسة من المدارس السبع وتم الاتفاق مع مدير المدرسة على تحديد موعد للباحث للحضور إلى المدرسة في موعد يناسب تجمع مدير المدرسة، ومعلم تقنية المعلومات، وأخصائي التوجيه المهني، وأخصائي الأنشطة التربوية في وقت ومكان واحد بالمدرسة، وعند اللقاء يقوم الباحث بإعطاء نبذة مختصرة عن الدراسة للمجموعة ثم يسلم كل فرد في المجموعة الاستمارة الخاصة به ويتم التناقش حول واقع قائمة تكنولوجيا المستقبل في التعليم المدرسي، ثم يقوم كل فرد بتعبئة الاستمارة وفق الواقع وإعادتها للباحث. كما تم تحليل مناهج تقنية المعلومات بالتعاون مع معلمي تقنية المعلومات لتحديد مدى توافر تكنولوجيا المستقبل في المناهج وفق قائمة تكنولوجيا المستقبل المعدة. بعد الحصول على المعلومات من أفراد العينة تم تحليل البيانات وتفسيرها والخروج بالنتائج والخلاصات والتوصيات.

المعالجات الإحصائية:

تمت معالجة البيانات الميدانية وفقا لطبيعة الدراسة باستخدام التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية التي تهدف إلى التعرف على تكرار الإجابات لدى أفراد عينة الدراسة.

نتائج البحث ومناقشتها:

تم الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال تحليل بيانات أسئلة المقابلة واستبانات تكنولوجيا المستقبل وتحليل المناهج، وذلك كما يلي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما و اقع التعليم الريادي وتكنولوجيا المستقبل في التعليم المدرسي بسلطنة عُمان "؟

هو عبارة عن سؤال مفتوح عند مقابلة أفراد العينة وتعبئة وقائمة تكنولوجيا المستقبل يوضح الجدول الآتي واقع التعليم الريادي وتكنولوجيا المستقبل في التعليم المدرسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة:

جدول (٢): التكرارات والنسب المئوية لو اقع التعليم الريادي وتكنولوجيا المستقبل في التعليم المدرسي

م	العبارة	العدد	التكرارات	النسبة المئوية %
	عبارات مشتركة بين جميع افراد العينة			
١	لا يوجد توجه رسمي واضح لتطبيق ريادة الأعمال في مجال تكنولوجيا المستقبل بالمدارس	٤٢	٤١	٩٧,٦
٢	لم يصلنا أي خطط وإجراءات واضحة من الوزارة تربط بين مهامنا وريادة الأعمال في مجال تكنولوجيا المستقبل	٤٢	٤٠	٩٥,٣
	مديرو المدارس			
٣	تكنولوجيا المستقبل غير مدرجة بالخطة الاستراتيجية الحالية للمدرسة	٧	٦	٨٥,٧
	معلمو تقنية المعلومات			
٤	المنهج لا يواكب جميع تكنولوجيا المستقبل	١٤	١٢	٨٥,٧
٥	حاجة المعلمين للتدريب في مجال تكنولوجيا المستقبل	١٤	١١	٧٨,٦
	أخصائيو الأنشطة التربوية وأخصائيو التوجيه المهني			
٦	تكنولوجيا المستقبل من اختصاص معلم تقنية المعلومات	١٤	١٣	٩٢,٩
٧	لا تتوفر لدينا رؤية واضحة حول تطبيق تكنولوجيا المستقبل في التعليم	١٤	١٢	٨٥,٧
٨	لا تتوفر لدينا المعرفة والمهارة اللازمة لتطبيق تكنولوجيا المستقبل بالتعليم	١٤	١٠	٧١,٤

يتضح من الجدول السابق أن آراء أفراد العينة حول واقع التعليم الريادي في مجال تكنولوجيا المستقبل جاءت كما يلي:

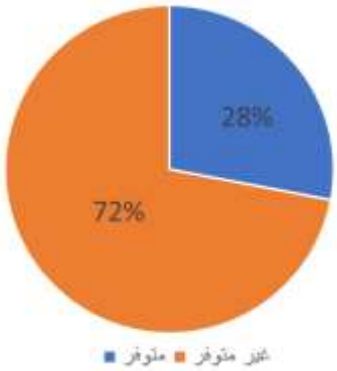
- جاءت العبارة التي نصها " لا يوجد توجه رسمي واضح لتطبيق ريادة الأعمال في مجال تكنولوجيا المستقبل بالمدارس" في المرتبة الأولى حيث بلغت نسبتها (٩٧,٦٪)، ثم تلتها في المرتبة الثانية العبارة التي نصها " لم يصلنا أي خطط وإجراءات واضحة من الوزارة تربط بين مهامنا وريادة الأعمال في مجال تكنولوجيا المستقبل" حيث بلغت نسبتها (٩٥,٣٪)، ويتضح أن العبارتين السابقتين حصلت على أعلى نسبة تكرار عالية، والملاحظ أن العبارتين تتناولان جانب القرارات والتعميمات التي من المفترض أن توجه المدارس نحو الاهتمام بريادة الاعمال في مجال تكنولوجيا المستقبل، وتزودها بخطط وإجراءات وآليات التنفيذ كما هو معتاد في جميع جوانب العملية التعليمية الأخرى.
- كما جاءت العبارة التي نصها " تكنولوجيا المستقبل من اختصاص معلم تقنية المعلومات" في المرتبة الثالثة حيث بلغت نسبتها (٩٢,٩٪)، جاءت العبارة "تكنولوجيا المستقبل غير مدرجة بالخطة الاستراتيجية الحالية للمدرسة"، والعبارة "المنهج لا يواكب جميع تكنولوجيا المستقبل"، والعبارة "لا تتوفر لدينا رؤية واضحة حول تطبيق تكنولوجيا المستقبل في المدارس" والتي جاءت في المرتبة الرابعة بنسبة (٨٥,٧٪)، ويعزى ذلك الى عدم وضوح الرؤية لدى أفراد العينة عن تكنولوجيا المستقبل حيث ينظر أخصائيو الأنشطة التربوية، وأخصائيو التوجيه المهني إلى أن تكنولوجيا المستقبل من اختصاص معلم تقنية المعلومات فقط، كما لا يرى معلم تقنية المعلومات أن له علاقة فيما يسمى بريادة الأعمال وأن عمله يقتصر على تدريس منهج تقنية المعلومات، كما يؤكد عدم وضوح الرؤية لدى المدارس في إدراج تكنولوجيا المستقبل في الخطة المدرسية.

ويوضح الجدول (٣) قائمة تكنولوجيا المستقبل ومدى ارتباطها بالمناهج الدراسية للصفوف من ٥- ١٢ وتدرب الطلاب عليها لإكسابهم المهارات اللازمة لريادة الأعمال في مجال تكنولوجيا المستقبل.

جدول (٣): قائمة تكنولوجيا المستقبل ومدى ارتباطها بالمناهج الدراسية

تكنولوجيا المستقبل			منهاج الصف	ما يتعلمه الطالب
التجارة الإلكترونية	الأسواق الإلكترونية/ الإعلانات المبوبة		٧	نظري (طرق استخدام واحات التسوق)
	مواقع وتطبيقات الخدمات		-	
رؤية الكمبيوتر	الذكاء الاصطناعي	الواقع المعزز	-	
		الواقع الافتراضي	-	
		الروبوت	٧-٨	عملي (تركيب وبرمجة بعض المشاريع)
	تعليم الآلة		-	
تصميم المواقع والتطبيقات	تصميم مواقع الويب		٨	فيجوال بيسك Visual BASIC سكراتش Scratch
	تصميم تطبيقات الاندرويد		-	
	تصميم تطبيقات IOS		-	
برمجة برامج الحاسوب			١٠	
تطوير الألعاب			-	
الأمن السبراني			٧	نظري
انترنت الأشياء			-	
ذكاء الأعمال (الدراسات التحليلية للأعمال)	التحليل الاستراتيجي للأعمال		-	
	التصويتات (استجابات الزبائن)		١١	**نظري**
	تحليل الأعمال (تحليل توجهات الزبائن)		١١	**نظري**
تحليل النظم			-	
تكنولوجيا النانو			-	
البيانات الضخمة			-	
الحوسبة السحابية			-	
سلاسل الكتل (بلوك تشين)			-	
طباعة وتصميم 3D	أفلام 3D		-	
	تصاميم 3D		-	
	طباعة 3D		-	

يتضح من الجدول السابق الذي يحوي فقرات تكنولوجيا المستقبل ومدى ارتباطها بالمناهج الدراسية وتدرب الطلاب عليها لإكسابهم المهارات اللازمة لريادة الأعمال في مجال تكنولوجيا المستقبل بأن تكنولوجيا المستقبل يدرس عدد منها في صوف (السابع، الثامن، العاشر، الحادي عشر) وإن بعض هذه الدروس عملية ونظرية والبعض الاخر نظرية فقط، كما يوضح التحليل عدم توفر فقرات تكنولوجيا المستقبل في مناهج الصفوف (الخامس، السادس، التاسع، الثاني عشر) لكنها تناولت مواضيع أخرى في مجال تقنية المعلومات او دروس وبرامج لا ترتبط بشكل مباشر مع تكنولوجيا المستقبل.



شكل (١): يوضح توافر تكنولوجيا المستقبل بمنهج تقنية المعلومات

يتضح من الشكل رقم (١) بأن ٢٨٪ فقط من تكنولوجيا المستقبل البالغ عدد جزئياتها ٢٥ جزئية تتوافر في مناهج تقنية المعلومات من الصف الخامس إلى الصف الثاني عشر، وهذه النسبة تعتبر قليلة (درجة قليلة) إذا ما قورنت بالتوجهات العالمية نحو تعليم تكنولوجيا المستقبل. ويوضح الشكل رقم (٢) مجموعة تكنولوجيا المستقبل التي لا تتوفر بالمناهج.

شكل رقم (٢) مجموعة تكنولوجيا المستقبل الغير متوفرة في المناهج

شكل (٢): مجموعة تكنولوجيا المستقبل غير المتوفرة في المناهج

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد أنشطة ومشاريع ريادية مخططة ومنظمة لتدريب الطلاب في مجال تكنولوجيا المستقبل بمدارس السلطنة؟

من خلال مقابلة أفراد العينة يتضح أنه لا يوجد آية مشاريع أو أنشطة منظمة ومخططة لدى مديري المدارس وأخصائي الأنشطة التربوية وأخصائي التوجيه المهني في مجال تكنولوجيا المستقبل، وحتى مركز التوجيه المهني القائم على ريادة الأعمال في المدارس ليس لديهم أية برامج حالية مخصصة لتدريب وتوجيه الطلاب في مجال تكنولوجيا المستقبل، ولكنهم يعملون على مشاريع قادمة كبرنامج مهارات جوجل (برنامج خاص لتدريب الطلاب على بعض المهارات التكنولوجية). كما توضح النتائج أن بعض الشركات الطلابية في المدارس في مجال التكنولوجيا هي مبادرات فردية لطلاب موهوبين في بعض المجالات التكنولوجية، وليس بتوجيه مخطط ومنظم ومدروس، وعلى سبيل المثال شركة مستر فون الطلابية بمدرسة عبدالله بن الزبير للتعليم الأساسي (٥-١٢) بمحافظة الظاهرة شركة متخصصة في إصلاح وبرمجة الهواتف، كذلك شركة المحرك الذهبي بمدرسة عمر بن مسعود للتعليم الأساسي (٥-١٢) وهي شركة متخصصة في برمجة السيارات من تنظيم طالب لديه معرفة في مجال برمجة السيارات، حيث يتضح أنها شركات طلابية فردية قائمة على خبرة ومعرفة طالب في مجال معين دون الحصول على أي تأهيل أو تدريب من قبل المدرسة، ومن هذه الأمثلة يتضح أنه وبالرغم من إن المدارس لا تملك استراتيجية واضحة لتنمية ريادة الاعمال في مجال تكنولوجيا المستقبل إلا أن المدارس تسعى لدعم وإبراز بعض المواهب الطلابية في مجال التكنولوجيا متى ما توفرت. وتتوافق هذه النتائج مع دراسة (الغساني، ٢٠١٠) وهي دراسة حالة عن سلطنة عمان حيث توصلت بأن مادة تقنية المعلومات للصفوف الخامس إلى العاشر ومادة الحاسوب في الاتصالات والأعمال التجارية للصف الحادي عشر تتناول بعض مهارات الحاسب الآلي وتكنولوجيا الاتصالات ولكنها عبارة عن مهارات عامة ولا تتناسب مع التطور العلمي والتكنولوجي وخصوصا التعليم الريادي في مجال تكنولوجيا المستقبل.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه "ما صعوبات التعليم الريادي في مجال تكنولوجيا المستقبل بالتعليم المدرسي بسلطنة عُمان"؟

هو عبارة عن سؤال مفتوح لأفراد العينة تمت الإجابة عليه من خلال المقابلة الجماعية (مجموعة تركيز) وجاءت الصعوبات مرتبة تنازليا حسب درجة الصعوبة وفق وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على النحو الآتي:

- قلة توفر الكوادر البشرية المختصة: حيث يرى أفراد العينة ضعف خبرات ومهارات المعلمين في مجال تكنولوجيا المستقبل وضعف الثقافة العامة بشكل عام في مجال تكنولوجيا المستقبل نظراً لحداثة هذه التقنيات.
- نقص الإمكانات المادية: يقصد به نقص في الأدوات والأجهزة التقنية الازمة للتدريب العملي للطلاب فعلى سبيل المثال قلة توفر أجهزة الروبوت ليغطي الحد الأعلى لكثافة الصفوف الدراسية حتى يعمل جميع الطلاب عملياً.
- ضعف التدريب للكوادر البشرية، حيث لم تتلقى الكوادر البشرية التدريب اللازم في مجال تكنولوجيا المستقبل.
- غموض فكرة تطبيق ريادة الأعمال في مجال تكنولوجيا المستقبل في المدارس وذلك بسبب عدم توفر القرارات المنظمة لتطبيقها وتحديد المسؤول عنها وآليات وإجراءات العمل بها. وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة نصار (٢٠١٨) في صعوبات تحقيق التعليم الريادي بشكل عام.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن أهم التوصيات ما يلي:

١. تبني وزارة التربية والتعليم بالسلطنة استراتيجية ورؤية واضحة لأدراج ريادة الاعمال في مجال تكنولوجيا المستقبل في التعليم المدرسي.
٢. وضرورة تطوير منهج تقنية المعلومات بما يتوافق مع التوجه العالمي نحو تكنولوجيا المستقبل، وتشريب تكنولوجيا المستقبل بالمناهج الدراسية.
٣. التكامل بين الأنشطة التربوية وبرنامج التوجيه المهني لتدريب الطلاب على بعض التكنولوجيا التي لم يغطها منهج تقنية المعلومات ضمن خطة استراتيجية للمدرسة.
٤. تعزيز التعاون مع المؤسسات العامة والخاصة المتخصصة في مجال التكنولوجيا لدعم وتعزيز التعليم الريادي فب مجال تكنولوجيا المستقبل من خلال التدريب والمسابقات و...
٥. تعزيز الإمكانات البشرية والمادية للمدارس في التعليم الريادي في مجال تكنولوجيا المستقبل.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة مخطط الأدوار التكاملية لتعزيز التعليم الريادي في مجال تكنولوجيا المستقبل بنظامنا التعليمي كما يوضحه الشكل الاتي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. الأغا، وفيق حلمي. (٢٠٠٩). "الريادة في الشركات العربية بمنظور استراتيجي". مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية: ١- A (١١)، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية. الجامعة الإسلامية بغزة.

٢. الحشوة، ماهر. (٢٠١٢). "التربية من أجل الريادة في فلسطين دراسة استكشافية". معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني (ماس). فلسطين.

٣. سلمان، عبدالله سلمان. (٢٠١١). "أثر التوجه الريادي والمرونة الاستراتيجية على الإبداع التكنولوجي التدريجي: دراسة تطبيقية على شركات الطيران الكويتية". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. عمان، الأردن.

٤. الصندوق العُماني للتكنولوجيا OTF (٢٠١٩). تاريخ الاسترداد ٢٠١٩/١٠/٢٩ من الموقع https://www.otf.om/ar/

٥. عبدالرحمن، عبدالله مجدي. (٢٠١٤). "رؤية تربوية مقترحة للتحول بشباب الجامعة المصرية من اللامعيارية إلى الريادية". مجلة المعرفة التربوية:٤ (٢).

٦. عبيد، شاهر محمد. (٢٠١٦). "الإبداع والريادة في المؤسسة الصناعية". المؤتمر العلمي الدولي حول: الإبداع والابتكار في منظمات الأعمال. الأردن. مركز البحث وتطوير المواد البشرية.

٧. عيد، أيمن عادل. (٢٠١٤). "التعليم الريادي: مدخل لتحقيق الاستقرار الاقتصادي والأمن الاجتماعي". المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ومراكز ريادة الأعمال (نحو بيئة داعمة لريادة الأعمال). الفترة من: ٩-١١ سبتمبر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٨. الغساني، أحمد. (٢٠١٠). "دراسة حالة عن سلطنة عُمان". مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت.

٩. محمود، عماد عبداللطيف. (٢٠١٧). "التربية الريادية ومتطلباتها من التعليم الجامعي". مجلة دراسات التعليم الجامعي. العدد (٣٧).

١٠. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين.(١٩٩٣). لسان العرب. المجلد الثاني(ت-ح). ط٣. بيروت: دار صادر.

١١. مهناوي، أحمد غنيمي. (٢٠١٤). "دور التعليم الثانوي الفني المزدوج في إكساب طلابه ثقافة ريادة الأعمال لمواجهة مشكلة البطالة في مصر". مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: ٥٢ (٢): ٢٧٧-٣٠٩.

١٢. نصار، أنور شحادة. (٢٠١٨). "تقييم دور الجامعات الفلسطينية في تحقيق التعليم". مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات: (٥):٤٨١-٥١٤.

١٣. وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٠). "نظام التعليم في سلطنة عمان"، متاح على الموقع الرسمي (بوابة سلطنة عمان التعليمية) على الرابط https://home.moe.gov.om/module.php?m=pages-showpage&CatID=14&ID=16

١٤. اليونسكو ويونيفوك الدولي للتعليم والتدريب التقني والمهني. (٢٠١٠). "مشروع التعليم للريادة في الدول العربية مشروع مشترك بين اليونسكو ومؤسسة StratREAL البريطانية". بيروت.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] Alain, F. (2013). "Personal views on the future of entrepreneurship Education". Entrepreneurship & Regional development. An International Journal, 25 (7-8), July, 692 – 701, https://doi.org/10.1080/08985626.2013.821318.

[2] Alexandria, V. & Brent, P. & Alicia, R (2014). Entrepreneurship Education and Training Programs around the World Dimensions for Success. Washington. D, C, th world Bank, 21.

[3] Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2014). "The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies", W. W. Norton & Company Inc Publishers, New York.

[4] Daniela, M., Harms, R., Kailer, N. & Wimmer-Wurm, B. (2016). "The impact of entrepreneurship education on the entrepreneurial intention of students in science and engineering versus business studies university programs". Technological Forecasting & Social Change. 104: 172, https://doi.org/10.1016/j.techfore.2015.11.006.

[5] Eşref, S. & Reha, M. (2015). "Entrepreneurship Education at Universities: Suggestion for A Model Using Financial Support". ScienceDirect. Procedia -Social and Behavioral Sciences. 195: 856, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.364.

[6] Ford, M. (2015). The rise of the robots: Technology and the threat of a jobless future. Basic Books, 250 W. 57th St., New York.

[7] Itxaso, D., Francesc, S. & Joan, M. (2008). "University Entrepreneurship Centres as Service Businesses". The Service Industries Journal. 28(7): 939-951, https://doi.org/10.1080/02642060701846812.

[8] Kraus, S. & Kauranen, I. (2009). "Strategic management and entrepreneurship: Friends or foes?". Journal of Business Science and Applied Management, 4 (1).

[9] Kuratko, D. (2015). "The Emergence of Entrepreneurship Education Development, Trends, and Challenges". Entrepreneurship, Theory and Practic. 29 (5): 577–598, https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x.

[10] Mohammad, B. (2012). "Survey on University Role in Preparation Graduated Students in to Entrepreneurs Universities Towards a Conceptual Framework: Iran's Perspective". Social and Behavioral Sciences 46, 2414, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.495.

[11] OECD. (2010). "The OECD Innovation strategy: Getting a head start on tomorrow", OECD publishing.

[12] Pak, T. (2012). "The quest for innovation and entrepreneurship in Singapore: strategies and challenge". Globalisation, Societies and Education. 10(3): 337-349, https://doi.org/10.1080/14767724.2012.710121.

[13] Ufuk, G., İkbal, S. & Oylumlu, Ö. (2017). "Critical Assessment of Entrepreneurial and Innovative Universities Index of Turkey: Future Directions". Technological Forecasting & Social Change. 123: 161-168, https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.09.008.

[14] Vijayan, G. (2015). "Education Coupled with Entrepreneurial Process Approach Towards Sustainable Development". Procedia - Social and Behavioral Sciences. 177: 147-161, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.368.

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

The situation of entrepreneurship education and future technology in Omani schools

Yasir Guma Al-shahomi
Phd student Mohammed V University, Faculty of Education Sciences, Morocco
yasser.guma@gmail.com

Received Date : 22/3/2020 **Accepted Date : 3/5/2020** **DOI :** https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.9

Abstract:
The purpose of this study is to explore the situation of entrepreneurship education and future technology in school education in Oman. The population of the study is all 1166 Omani schools. The study was carried out on a sample of 7 schools from 3 governorates which covers school principals, information technology teachers, vocational guidance specialists and activities' officers. To achieve the purposes of this study, A list of 25 texts on technologies of the future which can be used in teaching and are directly related to entrepreneurship education was compiled. Based on the list, interviews were conducted on focus groups of the study sample to explore the situation of entrepreneurship education and future technology on the schools. Additionally, the respondents of each school were asked to fill in a questionnaire based on the existing future technology for each school. Results indicate that only 28% of target future technologies are evident in the curriculum of Information Technology for grade 5-11 both in theory and practice. Additionally, school principals, vocational guidance specialists and activities' officers lack any plans or methods in future technology. It is recommended that the Ministry of Education in Oman establish a clear vision to include Entrepreneurship Education into the curriculum of Information Technology in schools and elevate the curriculum and school activities to the global trend of future technology.

Keywords: *Entrepreneurial Education; Future Technology; School Education.*

References:

[1] 'bdalrhmn, 'Ebdallh Mjdy. (2014). "R'yh Trbwyh Mqtrhh Llthwl Bshbab Aljam'h Almsryh Mn Allam'yaryh Ela Alryadyh". Mjlt Alm'rfh Altrbwyh:4 (2).

[2] 'byd, Shahr Mhmd. (2016). "Alebda' Walryadh Fy Alm'ssh Alsna'yh". Alm'tmr Al'lmy Aldwly Hwl: Alebda' Walabtkar Fy Mnzmat Ala'mal. Alardn. Mrkz Albhth Wttwyr Almwad Albshryh.

[3] 'yd, Aymn 'adl. (2014). "Alt'lym Alryady: Mdkhl Lthqyq Alastqrar Alaqtsady Walamn Alajtma'y". Alm'tmr Als'wdy Aldwly Ljm'yat Wmrakz Ryadt Ala'mal (Nhw By'h Da'mh Lryadh Ala'mal). Alftrh Mn: 9-11 Sbtmbr, Alryad, Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh.

[4] Alagha, Wfyq Hlmy. (2009). "Alryadh Fy Alshrkat Al'rbyh Bmnzwr Astratyjy". Mjlt Jam't Alazhr, Slslh Al'lwm Alensanyh: 1-A (11), Klyt Alaqtsad Wal'lwm Aledaryh. Aljam'h Aleslamyh Bghzh.

[5] Alain, F. (2013). "Personal views on the future of entrepreneurship Education". Entrepreneurship & Regional development. An International Journal, 25 (7-8), July, 692 – 701, https://doi.org/10.1080/08985626.2013.821318.

[6] Alexandria, V. & Brent, P. & Alicia, R (2014). Entrepreneurship Education and Training Programs around the World Dimensions for Success. Washington. D, C, th world Bank, 21.

[7] Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2014). "The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies", W. W. Norton & Company Inc Publishers, New York.

[8] Daniela, M., Harms, R., Kailer, N. & Wimmer-Wurm, B. (2016). "The impact of entrepreneurship education on the entrepreneurial intention of students in science and engineering versus business studies university programs". Technological Forecasting & Social Change. 104: 172, https://doi.org/10.1016/j.techfore.2015.11.006.

[9] Eşref, S. & Reha, M. (2015). "Entrepreneurship Education at Universities: Suggestion for A Model Using Financial Support". ScienceDirect. Procedia -Social and Behavioral Sciences. 195: 856, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.364.

[10] Ford, M. (2015). The rise of the robots: Technology and the threat of a jobless future. Basic Books, 250 W. 57th St., New York.

[11] Alghsany, Ahmd. (2010). "Drash Halh 'n Sltnh 'uman". Mktb Alywnskw Aleqlymy Lltrbyh Fy Aldwl Al'rbyh, Byrwt.

[12] Alhshwh, Mahr. (2012). "Altrbyh Mn Ajl Alryadh Fy Flstyn Drash Astkshafyh". M'hd Abhath Alsyasat Alaqtsadyh Alflstyny (Mas). Flstyn.

[13] Itxaso, D., Francesc, S. & Joan, M. (2008). "University Entrepreneurship Centres as Service Businesses". The Service Industries Journal. 28(7): 939-951, https://doi.org/10.1080/02642060701846812.

[14] Kraus, S. & Kauranen, I. (2009). "Strategic management and entrepreneurship: Friends or foes?". Journal of Business Science and Applied Management, 4 (1).

[15] Kuratko, D. (2015). "The Emergence of Entrepreneurship Education Development, Trends, and Challenges". Entrepreneurship, Theory and Practic. 29 (5): 577–598, https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x.

[16] Mhmwd, 'mad 'bdalltyf. (2017). "Altrbyh Alryadyh Wmttlbatha Mn Alt'lym Aljam'y". Mjlt Drasat Alt'lym Aljam'y. Al'dd (37).

[17] Mhnawy, Ahmd Ghnymy. (2014). "Dwr Alt'lym Althanwy Alfny Almzdwj Fy Eksab Tlabh Thqafh Ryadt Ala'mal Lmwajhh Mshklt Albtalh Fy Msr". Mjlt Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: 52 (2): 277-309.

[18] Abn Mnzwr, Abw Alfdl Jmal Aldyn. (1993). Lsan Al'rb. Almjld Althany(T-H). T3. Byrwt: Dar Sadr.

[19] Mohammad, B. (2012). "Survey on University Role in Preparation Graduated Students in to Entrepreneurs Universities Towards a Conceptual Framework: Iran's Perspective". Social and Behavioral Sciences 46, 2414, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.495.

[20] Nsar, Anwr Shhadh. (2018). "Tqyym Dwr Aljam'at Alflstynyh Fy Thqyq Alt'lym". Mjlt Klyt Flstyn Altqnyh Llabhath Waldrasat: (5):481- 514.

[21] OECD. (2010). "The OECD Innovation strategy: Getting a head start on tomorrow", OECD publishing.

[22] Pak, T. (2012). "The quest for innovation and entrepreneurship in Singapore: strategies and challenge". Globalisation, Societies and Education. 10(3): 337-349, https://doi.org/10.1080/14767724.2012.710121.

[23] Slman, 'bdallh Slman. (2011). "Athr Altwjh Alryady Walmrwnh Alastratyjyh 'la Alebda' Altknwlwjy Altdryjy: Drash Ttbyqyh 'la Shrkat Altyran Alkwytyh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alshrq Alawst. 'man, Alardn.

[24] Ufuk, G., İkbal, S. & Oylumlu, Ö. (2017). "Critical Assessment of Entrepreneurial and Innovative Universities Index of Turkey: Future Directions". Technological Forecasting & Social Change. 123: 161-168, https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.09.008.

[25] Vijayan, G. (2015). "Education Coupled with Entrepreneurial Process Approach Towards Sustainable Development". Procedia - Social and Behavioral Sciences. 177: 147-161, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.368.

[26] Alsndwq Al'umany Lltknwlwjya Otf (2019). Tarykh Alastrdad 29/10/2019 Mn Almwq' https://www.otf.om/ar/

[27] Wzart Altrbyh Walt'lym. (2020). "Nzam Alt'lym Fy Sltnt Oman", Mtah 'la Almwq'e Alrsmy (Bwabh Sltnh 'Eman Alt'lymyh) 'la Alrabt https://home.moe.gov.om/module.php?m=pages-showpage&catid=14&id=16.

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

تطوير التعليم في الجامعات السعودية من خلال تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

عروة محمد حمدان

أستاذ مساعد في عمادة الخدمات التعليمية- السنة التحضيرية في أبيار علي- جامعة طيبة- المملكة العربية السعودية
orwahlor2000@yahoo.com

DOI: https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.10 تاريخ قبول البحث: ٢٠١٩/٥/١٠ تاريخ استلام البحث: ٢٠١٩/٤/٢١

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن كيفية تطوير التعليم في الجامعات السعودية من خلال تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ومن خلال منهج الدراسة الوصفي التحليلي بتحليل الأدبيات المتعلقة بالفكر الإداري في إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي بشكل عام والسعودي بشكل خاص، وجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها للاستفادة منها في موضوع الدراسة.

بعد القيام بتحليل الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة أشارت النتائج إلى أنه لا بد من الوصول إلى تعريف محدد وإجرائي لإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، وأن هناك العديد من الفوائد التي ستعود على الجامعات فيما لو طبقت متطلبات إدارة الجودة الشاملة بالطريقة الصحيحة في التعليم الجامعي، وتم تحديد مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، وكشفت النتائج عن أهم العوامل المؤثرة في إدارة الجودة الشاملة، وأخيراً تم تحديد متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي السعودي، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بالعمل على تحديد تعريف علمي يعرف إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية، وأن تؤمن القيادات الجامعية بأن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعود بالكثير من الفوائد على التعليم الجامعي ويقوم بتطويره، وتحديد مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية، ويجب على الجامعات السعودية الأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، وتركيز القيادات الجامعية في الجامعات السعودية على توفير المتطلبات اللازمة لإدارة الجودة الشاملة لديها.

الكلمات المفتاحية: إدارة الجودة الشاملة؛ تطويرالتعليم الجامعي؛ المملكة العربية السعودية.

المقدمة:

تُعتبر إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) إحدى المدارس الإدارية الحديثة نسبياً التي اجتاحت عالم الإدارة في دول أمريكا وأوروبا واليابان؛ وذلك بسبب التطوير الإداري الذي أحدثته على مستوى الإنتاج، والسلعة، ورضا الزبون. ونظراً لنجاح إدارة الجودة الشاملة في القطاع الصناعي انتقل استخدامها إلى القطاع التربوي بجناحيه العام والعالي حيث بدأ تطبيقها في معظم دول العالم ومنها الدول العربية، ففي الولايات المتحدة تزايدت مؤسسات التعليم العالي التي تتبنى إدارة الجودة من (٧٨) مؤسسة عام ١٩٨٠م إلى (٢١٩٦) مؤسسة عام ١٩٩١م ثم تضاعف العدد عدة مرات في نهاية العام ٢٠٠٠م (العاجز ونشوان، ٢٠٠٥). ومن الدول العربية التي بدأت استخدام هذا الأسلوب على المستوى الإقليمي العربي الأردن ومصر والسعودية والكويت وذلك في مدارسهما، فأصبحت برامجهما التربوية تخضع لمعايير الجودة الشاملة.

إلا أنه لا بد من التنويه إلى أن البعض يخلط ما بين الجودة الشاملة وإدارة الجودة الشاملة وينبغي الإشارة هنا إلى أن الجودة تعني المواصفات أما إدارة الجودة الشاملة فتعني جميع الأنشطة التي يبذلها مجموعة الأفراد المسؤولين عن تسيير شؤون المؤسسة والتي تشمل التخطيط والتنفيذ والتقويم، أو بعبارة أخرى هي عملية التنسيق التي تتم داخل المؤسسة بغرض التغلب على ما فيها من مشكلات، والمساهمة بشكل مباشر في تحقيق النتائج المرجوة، وبالتالي فهي عملية مستمرة لتحسين الجودة والمحافظة عليها (السامرائي، ٢٠١٢).

عرفت الجمعية الأمريكية لضبط الجودة (ASQC) والمنظمة الأوربية لضبط الجودة (EOQC) الجودة بأنها "المجموع الكلي للمزايا والخصائص التي تؤثر في قدرة المنتج أو الخدمة على تلبية حاجات معينة" (العزاوي، ٢٠٠٥).

تختلف إدارة الجودة الشاملة في التعليم عن إدارة الجودة الشاملة بشكل عام وهذا الفرق يتبين في أن إدارة الجودة الشاملة بشكل عام تركز على المنتج وإرضاء الزبون في المؤسسات الربحية في الأساس، بينما إدارة الجودة الشاملة في التعليم أرقى من ذلك حيث أن منتجها النهائي هو الإنسان وهذا ما لا يقدر بثمن ولا بربح فتكون المسؤولية أكبر وأعمق.

ويعرف النجار (١٩٩٩) إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي بأنها أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنطقة التعليمية ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعليم، أو هي فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ الأساليب وأقل التكاليف وأعلى جودة ممكنة.

وهنا يجب أن نفرق ما بين إدارة الجودة الشاملة في التعليم وما بين إدارة الجودة منفردة في التعليم حيث أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم أكبر وأشمل في تعريفها وفي عملياتها من إدارة الجودة منفردة حيث أنها تتسع وتتشابك في المؤسسة التعليمية من أولها إلى آخرها وأهم ما فيها أنها تعتبر ثقافة للمؤسسة التعليمية بأكملها تحتاج لأن تترسخ في المؤسسة التعليمية وفي نفوس العاملين فيها سواء الأكاديميين منهم و الإداريين، حيث يعمل الجميع بروح الفريق من أجل تحقيق استراتيجيات وأهداف المؤسسة التعليمية التي يأتي على رأسها خدمة الطالب والمجتمع المحلي، أما إدارة الجودة فهي تعتبر أقل مما سبق ذكره فهي جزء من إدارة الجودة الشاملة والذي يركز فقط على الخدمة التي يتلقاها المستفيد في المؤسسة التعليمية ألا وهو الطالب.

ويعرفها رووذز (Rhoddes, 1992) بأنها عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين، وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسين المستمر للمؤسسة التعليمية. وهي ترجمة احتياجات ورغبات وتوقعات " الدارسين" خريجي الجامعة كمخرجات لنظام التعليم في الجامعات إلى خصائص ومعايير محددة في الخريج وتكون أساساً لتصميم برامج مع التطوير المستمر.

الدراسات السابقة:

وردت الكثير من الدراسات السابقة حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم ومنها:

- **دراسة قام بها قادة (٢٠١٢) بعنوان واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية** حيث هدفت إلى تسليط الضوء على مفهوم إدارة الجودة الشاملة وعن إمكانية تطبيقه في المؤسسات التعليمية، وهدفت أيضاً إلى الوقوف على واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية الجزائرية، وأظهرت الدراسة النتائج التالية تقوم المؤسسات التعليمية في الجزائر بتطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مدراء المدارس، أشارت النتائج إلى أن إدارة الجودة الشاملة في المدارس تتحق عن طريق الأستاذ.
- **وفي دراسة قام بها عميرة (٢٠١٣) بعنوان إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة جامعة جيجل** حيث هدفت إلى استعراض أهم الأسس النظرية والتطبيقية التي يرتكز عليها مفهوم إدارة الجودة الشاملة كنموذج متكامل، وأظهرت أهم النتائج أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة جيجل على وعي بأهمية إدارة الجودة الشاملة كأسلوب إداري قادر على تحقيق النجاح والتميز في إدارة الجامعة.
- **وفي دراسة قام بها كل من النجاروجواد (٢٠١٤)** هدفت إلى تسليط الضوء على أهم العقبات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية في بغداد، وأظهرت النتائج اتفاق عينة الدراسة على العقبات التي تم تشخيصها في الدراسة وأهمية إزالة تلك العقبات لأن ضمان جودة المخرجات موضوع مهم لأنه يساعد في إحداث التنمية.

تولي الجامعات اليوم وخصوصاً في الدول العربية اهتماماً كبيراً بأن تجعل جميع العمليات التدريسية والإدارية فيها تتم تحت مظلة إدارة الجودة الشاملة للوصل إلى رضا المستفيد الداخلي وهو الطالب، والمستفيد الخارجي وهو سوق العمل والمجتمع، وهي وسيلة لتحقيق الافضل وليست غاية بحد ذاتها. وهذا أوجد تنافسية عالية بين الجامعات التي أصبحت تهتم بتحسين جميع العمليات الإدارية فيها وتحسين البرامج التي تقوم بتقديمها لتثبت كل واحدة منها أنها قادرة على إعطاء مخرجات من الطلبة قادرة على النهوض ببلدها ومسلحة بأدوات المعرفة والبحث العلمي وحل المشكلات والأهم من هذا كله أنها قادرة على اتخاذ قررات صائبة في التوقيت المناسب، ولقد أكدت العديد من الدراسات العالمية التي بحثت في موضوع إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي على أهمية ذلك النهج ونجاحه في الحصول على منتج تعليمي مناسب في المؤسسات التربوية ألا وهو نوعية الطالب الخريج من تلك الجامعات القادر على الإسهام بتنمية المجتمع بكافة المجالات بصورة فعالة.

ونظرًا لأهمية إدارة الجودة الشاملة فإن المتوقع والمأمول عند اعتمادها وتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي أن تعمل على إحداث تطوير نوعي في أدائها لأعمالها وبالتالي على مخرجاتها، ومن هنا تأتي هذه الدراسة لبحث موضوع تطوير التعليم في الجامعات السعودية من خلال تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أثرت إدارة الجودة الشاملة تأثيراً كبيراً في العديد من الجامعات العالمية والعربية وكان هذا التأثير إيجابياً على مختلف الصعد، مما يجعلها مرغوبة في الاعتماد والتنفيذ للعمليات الأكاديمية والإدارية في الجامعات من أجل التغلب على العديد من المشكلات التي تعاني منها الجامعات في الوطن العربي بشكل عام والجامعات السعودية بشكل خاص مثل الزيادة في أعداد الطلبة الراغبين في إكمال تعليمهم الجامعي، والبطالة التي أصبح يعاني منها خريجي هذه الجامعات. صفة التعليم التقليدي الذي تعاني منه معظم الجامعات السعودية وهو تقديم المعرفة الجاهزة للطلبة من دون أن تتيح لهم فرصة البحث العلمي أو التقصي عن المعلومة، وعجز المعرفة التي تقدمها الجامعات السعودية عن مواكبة التسارع العلمي والتكنولوجي الذي يجتاح العالم في كل أنواع المعرفة.

ومن هنا تأتي مشكلة هذه الدراسة في بحث كيفية تطوير التعليم في الجامعات السعودية من خلال تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما هو مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي؟
٢. ما هي الفوائد المرجوة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي؟
٣. ما هي مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي؟
٤. ما العوامل المؤثرة في إدارة الجودة الشاملة ومحاورها في التعليم الجامعي ؟
٥. ما هي متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف إلى مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وكيف أثر هذا المفهوم في إدارة الجامعات في السعودية.
٢. التعرف إلى الفوائد المرجوة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي السعودي.
٣. التعرف إلى مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي السعودي.
٤. التعرف إلى العوامل المؤثرة في إدارة الجودة الشاملة ومحاورها في التعليم الجامعي السعودي.
٥. التعرف إلى متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية وأثر تطبيق هذه المتطلبات في التعليم الجامعي السعودي.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أنها تهتم بالتركيز على موضوع إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي حيث أصبح هذا الموضوع أحد أبرز العناوين التي تسعى الجامعات للعمل من خلاله وخاصة في تطوير عملياتها الأكاديمية والإدارية، وتحاول أيضاً ربط نظريات إدارة الجودة الشاملة بواقع التعليم الجامعي السعودي، وبالتالي الوصول إلى توصيات لصناع القرار في هذه الجامعات التي اهتمت بإدارة الجودة الشاملة ووضعت لها مراكز وعمادات متخصصة بها، وتأتي أهميتها أيضاً من أنها محاولة لكي يستفيد منها الباحثين والمهتمين في تجويد مؤسسات التعليم العالي العربية والسعودية، كما أنها تسهم في محاولة تطوير التعليم الجامعي السعودي.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تحليل الأدبيات المتعلقة بالفكر الإداري في إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي السعودي وجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها للاستفادة منها في موضوع الدراسة، والتوصل إلى النتائج التي أسفرت عنها الإجابات عن اسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة:

فيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها الخمسة التالية:

نتائج السؤال الأول: ما هو مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي؟

لابد من توضيح مفهوم الجودة أو النوعية الذي يشكل المحور الأساسي لمدخل إدارة الجودة الشاملة، كغيره من المفاهيم، ويعتبر مفهوم الجودة من المفاهيم التي تباينت حولها آراء الباحثين والمفكرين باختلاف توجهاتهم وخلفياتهم، إلا أن هذه الاختلاف لم يمتد إلى جوهر المفهوم، إذ أن الجوهر واحد يتمثل "بالسعي لتحقيق رضا العميل" (حمود، ٢٠٠٢).

التعريف اللغوي للجودة يأتي من الجذر جود بأنه الجيد نقيض الرديء (ابن منظور، ١٩٨٤). منذ قدم التاريخ حرصت الحضارات على تطبيق الجودة بكل مجالاتها سواء أكانت اقتصادية أو اجتماعية أو تنظيمية ولكن هذا التطبيق لم يكن مقننا ضمن قوانين وقواعد تنص عليه بشكلٍ مباشر بل كانت عبارة عن محاولات لضبط جودة الأشياء والمعاملات التي يقومون بها. وبمجيء رسالة الإسلام وقيام الدولة الإسلامية وردت عدة نصوص تقنن لمفهوم الجودة المادي والأخلاقي سواء في القرآن الكريم كقوله تعالي: "صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ ۚ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ" (النمل، ٨٨). وقوله تعالي: "فَأَوْفُوا الْكَيْلَ وَالْمِيزَانَ وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا ۚ ذَٰلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ" (الأعراف، ٨٥). وقوله تعالي: "ادْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ ۖ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ ۖ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ" (النحل ١٢٥). وقوله تعالي: "إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات إنا لا نضيع أجر من أحسن عملاً" (الكهف، ٣٠) وغيرها الكثير من الآيات التي نصت على كمال الله عز وجل وإبداعه، وهنا نرى بأن الإبداع البشري هو أثر ومظهر من مظاهر الإبداع الرباني، بل إنه وظيفة تكليفية ومسؤولية شرعية وليس خياراً بشرياً، ومن السنة النبوية نجد العديد من الأحاديث النبوية تحض على الجودة في العمل والأداء المتميز حيث قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه)) (رواه مسلم)، والعديد من الأحاديث النبوية التي تحض على الجودة في العمل، فمن خلال الفهم والتدبر العميق لمعظم الآيات القرآنية والأحاديث النبوية نجد أن الجودة من منظور إسلامي تعني إجادة العمل وإتقانه لدرجة كبيرة على حسب إستطاعة من يقوم بهذا العمل وأن يؤمن بأن العمل الذي يقوم به هو أمانة سيحاسب عليها، وأن يكون إتقان العمل هو أحد الأمور التي يتقرب بها العامل إلى الله سبحانه وتعالي، فالكثير من الألفاظ التي جاءت في القرآن والسنة تحمل نفس هذا المعنى ومنها الإتقان، والإحسان.

وفي العصر الحديث بدأت الجودة ظهورها في القطاع الصناعي في إلبابان وأمريكا في فترة شهدت العديد من التطورات والتغييرات العلمية والتكنولوجية، وكثر العلماء والباحثين الذين حاولوا أن يقدموا العديد من التعريفات لمفهوم الجودة حيث قدم كل منهم تعريفاً من وجهة نظره أو حسب اختصاصه العلمي ومجال عمله وفيما يلي إستعراضاً لبعض هذه التعريفات ومنها:

تعريف إدوارد ديمنج حيث عرفها بأنها فلسفة إدارية مبنية على أساس إرضاء العميل وتحقيق إحتياجاته وتوقعاته حاضراً ومستقبلاً (Deming, 1986)، وعرفها الراشد (٢٠١١) بأنها نظام إداري يقوم على عدد من الأسس والمتطلبات المتمثلة في الوعي بفلسفة الجودة الشاملة ومفهومها، واقتناع القيادة والتزامها بتطبيقها، من خلال القيام بعمليات المشاركة والتخطيط الاستراتيجي، والتركيز على العملاء الداخليين والخارجيين، والتحسين المستمر للأداء والخدمات والمنتجات المقدمة، وتحديد معايير القياس وتحليل المهام، ومنع الأخطاء قبل وقوعها، وتقديم التحفيز اللازم للعاملين، وتوفير التدريب اللازم لهم، وفي تعريف آخر لإدارة الجودة الشاملة نرى أنها مقابلة وتجاوز توقعات المستفيد (Barton,and Marson, 1991).

إن جميع التعريفات أعلاه قد تناولت مفهوم إدارة الجودة الشاملة من الجانب الاقتصادي في المؤسسات الصناعية والتجارية وسنقدم فيما يأتي مفهوماً مختلفاً لإدارة الجودة الشاملة من منظور مختلف وهو إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. حيث عرفها الصرايرة، والعساف (٢٠٠٨) بأنها مفهوم إداري حديث يعمل على إيجاد نظام شامل يتوقع منه إحداث تغييرات إيجابية ويعمل على إشباع حاجات الطلبة والمجتمع والعمل على تقديم خدمات تعليمية واستشارية وبحثية ذات مواصفات عالية من الجودة.

وعرفها الرشيد (١٩٩٥) بأنها جميع المميزات والأنماط التي تتعلق بالمجال التعليمي الجامعي والتي تظهر جودة النتائج المراد تحقيقها. وعرفها الموسوي (٢٠٠٣) بأنها فلسفة شاملة للعمل في المؤسسات التعليمية تحدد أسلوبا في الممارسة الإدارية بهدف الوصول إلى التحسين المستمر لعناصر وعمليات التعليم والتحسين من مخرجات التعلم بما يضمن رضا الطلبة أنفسهم وسوق العمل الذي سيعملون به. وعرفها مدكور (٢٠٠٠) بأنها أسلوب إداري يمارس في الجامعات لمواجهة التحديات والتهديدات الخطيرة التي نشأت عن التغير والتطور العالمي السريع في مجال التكونولوجيا وثورة الاتصالات وتنامي العلوم بشكل مذهل فلذلك كان لا بد من إدارة قادرة على مواكبة هذه التغيرات ومن هنا جاءت إدارة الجودة الشاملة في الجامعات. وعرفها إدريس وآخرون (٢٠١٢) التطور المستمر والأداء الكفء لمؤسسات التعليم العالي، لكسب ثقة المجتمع في خريجيها على أساس إلية تقييم معترف بها عالميا.

بعد استعراض هذه المجموعة من التعريفات لإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي نجد أن جميعها تجمع وتؤكد على أن الجامعات تسعى إلى تدريب وتأهيل موظفيها الإداريين وأعضاء هيئة التدريس لضبط وتجويد الأداء من خلال استخدام الوسائل التعليمية المناسبة في العملية البحثية والتدريسية لضمان الجودة وفقاً للمعاييرالمعتمدة للجودة دولياً. وأن جودة التعليم تعني استمرارية الإتقان في مخرجات التعليم، وأن تكون الجامعة قادرة على تخريج طلبة قادرين على خدمة مجتمعهم في كافة المجالات، وهذا هو الهدف الرئيسي الذي تسعى له أية جامعة في العالم، وإن جودة التعليم تعني قدرة التعليم على تحقيق التعلم الفعال، والذي يؤدي إلى إكساب المتعلم مقومات التفكير الصحيح وأصول المواطنة الصالحة والتعايش مع الآخرين بسلام، والتعامل بذكاء مع القضايا العامة والإخلاص في العمل ومواصلة الدراسة بتفوق وتمكن في جميع مراحل التعليم. ولا يمكن أن نتجاهل دور الجودة في إضفاء صبغة المتعة والبهجة على التعليم، حيث أن الجامعة التي تجعل طلبتها متشوقين لعملية التعليم والتعلم مشاركين فيه بشكل إيجابي نشط محققين من خلاله اكتشافاتهم وإبداعاتهم النابعة من استعداداتهم وقدراتهم الملبية لحاجاتهم ونموهم، تكون قد استفادت من إدارة الجودة الشاملة

استفادة عظيمة، لقد تعدت إدارة الجودة الشاملة في الجامعات مرحلة أن تكون خياراً من ضمن خيارات عدة بل أصبحت حاجة تدعو إلها كافة التغيرات السريعة التي تحدث في العالم، والتغير العالمي المتواصل والسريع في استراتيجيات التدريس الجامعي ورؤيته ورسالته وأهدافه.

ويخلص الباحث في النهاية إلى تعريف محدد لإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وهو أن الجودة هنا تختص بالمواصفات التي يجب أن تتوافر في الطالب الخريج، وكيفية تقديمه لسوق العمل، وهنا تبرز المنافسة بين الخريجين على اكتساب هذه المواصفات ومن أهم الصفات التي تسعى إدارة الجودة لتحقيقها في الطالب الخريج:

- أن يكون على معرفة تامة بإجراء الأبحاث العلمية في مجال تخصصه.
- يتحلى الطالب بمهارات الاتصال بالآخرين ويتقبل الرأي الآخر.
- أن يستطيع الطالب التفكير بنمط نقدي وإبداعي.
- أن يكون قادراً على فهم واستيعاب المتغيرات العلمية والتكنولوجية المستمرة والسريعة.
- أن تكون لديه القاعدة المعرفية والمهارية الشاملة والواسعة في مجال تخصصه.
- أن يكون قادراً على حل المشكلات واتخاذ القرارات بشكل علمي.
- أن يكون واثقاً من نفسه ومعتمد علها.
- أن يؤمن بقضايا أمته الإسلامية والعربية ويعي كل تفاصيل هذه القضايا.
- يحترم أخلاقيات المهنة.
- يحترم البيئة التي يعيش فيها، ويحافظ علها.
- أن يكون انتماؤه لوطنه وجامعته محل احترام وتقدير منه.

تسعى إدارة الجودة الشاملة في الجامعات لتتضافر كل الوظائف الإدارية والأكاديمية من أجل تحقيق الهدف وهو هنا إكساب الطالب جميع الصفات التي تم ذكرها، والتأكد من أنه قادر على ممارستها بشكل عملي فى المواقف التي تتطلب منه ذلك، وقد لمست الجامعات السعودية أهمية مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وهذا يتمثل بوجود عمادة للجودة في معظم الجامعات السعودية.

نتائج السؤال الثاني: ما هي الفوائد المرجوة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي؟

لا شك بأن هنالك مجموعة من الفوائد التي تعزى لتطبيق إدارة الجودة الشاملة على المؤسسات التعليمية بشكل عام والجامعات بشكل خاص وللإجابة عن هذا السؤال لا بد من الإشارة إلى أن هذه الفوائد تشمل جميع مكونات التعليم الجامعي وهي العمليات الإدارية في جميع أقسام الجامعة نفسها، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، وفي النهاية المجتمع المحلي.

فمن الفوائد التي تعود على الجامعة كما أوردها السامرائي (٢٠٠٧):

١. تقوية الوضع التنافسي للجامعة من خلال الانتظام على جودة العمليات الإدارية والأكاديمية في الجامعة والحرص على جودة المخرجات والاستمرار في تحسينها، وهذا يؤدي إلى زيادة الثقة فيها.
٢. قدرة الجامعة على التعامل مع المتغيرات حولها.
٣. تحقيق إنتاجية عالية والتخلص من الإهدار من خلال تحسين نظام الإنتاج والعمليات وطرق حل المشكلات، وسبل تقويم الأداء وتحسين إدارة الوقت والتخلص من الأساليب الروتينية في إدارة الجامعة.
٤. تعزيز ثقة الطلاب والمجتمع المحلي بالجامعة.
٥. التوسع في فتح تخصصات جديدة في الجامعة ومن الممكن إتاحة الفرصة لوجود فروع جغرافية أخرى.
٦. إتاحة الفرص لاكتشاف الأخطاء وتلافيها لتجنب تحمل تكلفة إضافية.

الفوائد العائدة على الطلاب والمجتمع وأعضاء هيئة التدريس كما أوردها الترتوري وجويحان (٢٠٠٦):

أولاً: الفوائد العائدة على الطلاب:

- تمكن الطالب من اكتشاف المعرفة بنفسه، من خلال تقديم مهارات البحث العلمي، والقدرة على التحليل والتركيب، والتقويم، وأساليب التعلم المناسبة، فإدارة الجودة لشاملة تهدف إلى تحويل الطالب من متلقي المعلومة إلى باحث عنها، فهذا الذي يؤدي إلى الاكتشاف والإبداع وعدم تكرار المعرفة من جيل لآخر.

- تساهم في احتفاظ الطالب بالمعرفة لمدى طويل حيث أن إدارة الجودة الشاملة تدعو لاستخدام وسائل تدريسية قائمة على الفهم وليس الحفظ والتلقين، فالمعلومة التي يبحث عنها الطالب بنفسه ويتعب من أجل الوصول إليها ترسخ في عقله وتعطيه دائماً القدرة على الربط والحذف والدمج مما يجعل من المعلومة طريق لتوليد معلومات أخرى.
- تنمي المعرفة البنائية لدى الطالب؛ لأن الجودة التعليمية لا تتجاهل المعرفة والخبرات السابقة بل تقوم بالبناء عليها للتوصل إلى معرفة جديدة، فالمطلوب من الطالب أن لا يكرر ما تعلمه في مواقف تعليمية محددة بل تطبيقها في مواقف مختلفة عن الموقف التعليمي الذي تلقاها فيه.
- تساعد الطالب في تطبيق المعرفة الجديدة وإيصال ما يعرفه للآخرين، فإدارة الجودة في التعليم الجامعي تهدف إلى إفادة المجتمع المحلي للجامعة لذلك فهي تركز على نقل المعرفة بشكل مباشر إلى مجتمعها المحلي عن طريق خريجيها.
- تركز على جميع الجوانب التعليمية والنفسية والمعرفية والمهارية والوجدانية لدى الطالب وتدعمها، حيث أن الطالب بالنسبة لإدارة الجودة الشاملة تركيبة بشرية متكاملة لا تهتم بالجانب المعرفي لديه بل بكل جوانبه فالإنسان السليم لا بد من أن تكون جميع أبعاده الجسمية والنفسية والوجدانية والمهارية سليمة.
- تعمل على تقليل الهدر التربوي المتمثل بالرسوب والتسرب من الجامعة، فإدارة الجودة الشاملة تقوم بتوفير بيئة تعليمية مناسبة تجعل الطالب يتمسك بالجامعة ويحبها ولا يفكر بأن يقوم بتركها.
- ترسخ مفاهيم المشاركة والعمل ضمن فريق، إن إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي تعتبر في الأساس ثقافة مؤسسية فلذلك تقدم مجموعة من القيم الإيجابية التي تحرص على أن يؤمن بها الطالب ويمارسها بشكل فعلي في حياته الدراسية والعملية بعد التخرج.
- تعمل على جعل الطالب قادرا على حل مشكلاته من خلال التفكير وطرح بدائل عديدة من الحلول، ومن ثم اختيار البديل الأفضل، وهذا أيضاً يكسب الطالب القدرة على تحمل مسؤولياته، فحل المشكلات واتخاذ القرارات إحدى أهم المهارات الحياتية التي تركز عليها إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي حيث أن تخريج طالب قادر على حل مشكلاته واتخاذ قراراته هو أولى أولوياتها.
- تعمل على إيجاد بيئة تعليمية مفتوحة تساعد على التعلم، يكون الطالب فيها فرد معترف فيه وتقدر حاجاته الاجتماعية والعاطفية والعقلية، دائما تقوم إدارة الجودة الشاملة بالعمل على جعل الجامعة جامعة مجتمعية مفتوحة على مجتمعها تؤثر فيه ويؤثر فيها قادرة على إيجاد حلول لمشكلاته من خلال دمج الطالب بالمجتمع.

ثانياً: الفوائد العائدة على أعضاء هيئة التدريس:

- جعل الجامعة بيئة جاذبة لأعضاء هيئة التدريس المتميزين، وجعلها قادرة على الاحتفاظ بالأعضاء المتميزين الموجودين لديها.
- تحرص إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي على رفع كفاءة أعضاء التدريس في الجامعات من خلال الدورات التدريبية النابعة من الاحتياجات التدريبية الحقيقية.
- تقديم أنواع عديدة من التشجيع مثل الحوافز المادية والمعنوية والتي تهدف إلى تنمية القدرات والمهارات لدى أعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي.
- تحرص إدارة الجودة الشاملة على إطلاع أعضاء هيئة التدريس على ما كل هو جديد في أساليب وطرائق التدريس.
- تقدم ما هو جديد في مجال القياس وتقييم وتقويم الطلبة.

ثالثاً: الفوائد العائدة على المجتمع:

- مراجعة المنتج التعليمي (الطالب)، من حيث القيمة والتأثير على المجتمع، ومدى وعي وتمكن الطالب من مجموعة المتغيرات السلوكية والشخصية، مثل: القيم، والولاء، والانتماء، والدافعية، والمواطنة الصالحة.
- مراجعة المنتج التعليمي (التغيرات الثقافية، والاقتصادية، والتقنية، والاجتماعية) التي يحدثها التعليم الجامعي في المجتمع من خلال تنشئة الأفراد فيه، والتي يهدف من خلالها إلى تقدمه.
- اكتشاف حلقات الهدر المالي، والبشري، والزمني، وتقدير معدلاتها وتأثيرها في كفاءة التعليم الجامعي.
- تحرص إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي على تخريج طاقات بشرية مؤهلة للعمل في والإنتاج، وقادرة على أن تساهم في عملية التنمية.
- مراعاة الاحتياجات التي يتطلبها المجتمع الذي تتواجد به الجامعة.

يتبين لنا من استعراض الفوائد التي تم ذكرها بأن إدارة الجودة الشاملة ليست عبارة عن أسلوب إداري عادي يتم تطبيقه للحصول على النتائج المرجوة وتحقيق الأهداف فقط، ولكنها فلسفة إدارية تستهدف جميع مكونات المؤسسة التعليمية، ولا تترك أي عنصر من عناصرها إلا وتضعه تحت مجهر

التطوير والتحسين، ولذلك ولحساسية وأهمية الجامعات في بناء المجتمعات كان لا بد من الاستفادة من الفوائد الكبيرة التي ستحققها إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.

نتائج السؤال الثالث: ما هي مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي؟

هناك أسباب عديدة دعت الجامعات لتدخل إدارة الجودة الشاملة إلى نظامها الإداري ولعل من أبرزها تنوع أهداف هذه الجامعات، وازدياد الطلب على التعليم الجامعي، وظهور أنماط جديدة لمؤسساته، إضافة للتوسع في التعليم الجامعي الخاص، وظهور وسائط تعليمية جديدة، فهذه التغيرات وغيرها التي شهدتها الجامعات، وما تضمنته من أنماط جديدة دعت القائمين عليها للاهتمام بجودة التعليم الجامعي، حتى صار السعي وراء تحقيق الجودة مطلباً ضرورياً يستلزم وضع معايير ومؤشرات يمكن استخدامها في الحكم على مستوى الجودة فيها.

تؤدي مؤشرات الجودة إذا ما أحسن توظيفها دوراً مهماً في تطوير التعليم الجامعي، وقد تؤدي إلى فوائد كبيرة في مجال التعليم الجامعي، ولا تنحصر أهميتها على مستوى معين أو شخص معين، بل تشمل جميع المستويات التعليمية والأشخاص المعنين بالتعليم الجامعي. حيث تتناول مؤشرات الجودة جميع عناصر العملية التعليمية الجامعية المختلفة، ولذا يحدد الكثير من الباحثين في حقل التعليم الجامعي مصادر الجودة في البيئة التعليمية الصحية، من أعضاء هيئة التدريس المتميزين، والقيم التي تحاول الجامعة زرعها في نفوس طلابها، وتقديم تخصصات علمية على المستوى المطلوب، وتعاون كل من الجامعة والمجتمع المحلي.

قام كل من المزين وسكسيك (٢٠١٢) بوضع مجموعة من المؤشرات لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بشكل عام وهي:

١. **الإدارة الاستراتيجية:** وهي التي تقوم برسم السياسات العامة للمؤسسة التعليمية، وهي التي تضع الخطة الاستراتيجية للمؤسسة التعليمية، والأهداف، والرؤية، والرسالة، والقيم، وتراعي أيضاً حاجات المتعلمين.

فإذا ما أردنا التأكد من وجود إدارة جودة شاملة في المؤسسة التعليمية فلا بد من التأكد من وجود إدارة استراتيجية وخطة استراتيجية للجامعة والكليات وجميع العمادات والإدارات والمراكز فيها، فهذا أحد الأدلة على أن الجامعة تتطبق إدارة الجودة الشاملة وتحرص عليها.

٢. **نوعية إدارة الجودة:** يهتم هذا المؤشر بقدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق رضا المستفيدين منها مثل الطلاب، وسوق العمل، والمجتمع المحلي.

فلا يكفي الادعاء بأن الجامعة لديها إدارة جودة شاملة بل يجب عليها أن تبين ذلك في بيئتها التعليمية وإجراءاتها وخريجها ومدى استفادة المجتمع المحلي منها.

٣. **التسويق ورعاية العميل:** يقوم هذا المؤشر بتحديد حاجات المتعلمين وسوق العمل ليعمل على تقديم مستوى تعليمي يرضي كلا الطرفين.

فيجب على الجامعة حتى تقوم بتطبيق إدارة الجودة الشاملة بأن تستقطب أفضل هيئة تدريس وأن تصرف على البيئة التعليمية لديها حتى يكون الطالب وهو هنا العميل على رضا تام من خلال الخدمة التي تقدمها له الجامعة، وأيضاً على الجامعة أن تعتبر المجتمع المحلي عميلا لها وتقوم بدراسة احتياجاته وتلبيتها.

٤. **تطوير الموارد البشرية:** يهتم هذا المؤشر بفعالية الموظفين في المؤسسة التعليمية سواء كانوا إداريين أو أكاديميين ليتأكد من أنهم جميعاً يقومون بأعمالهم بالطريقة الصحيحة.

فالإداريين والأكاديميين في الجامعة لا بد من أن يكونوا مؤمنين برسالة إدارة الجودة الشاملة وهذا يترتب عليه توفير برامج تدريبية وورش عمل تسهم في نشر ثقافة الجودة بينهم وتدريبهم على العمل تحت مظلة إدارة الجودة الشاملة، فالتدريب والتطوير مؤشران مهمان على وجود إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.

٥. **تكافؤ الفرص:** وهذا مؤشر وقيمة في نفس الوقت بحيث يشعر جميع المتعلمين بأنهم جميعاً متساوون في الحصول على خدمة تعليمية ممتازة، ويشعر جميع العاملين إداريين وأكاديميين بأنهم يتلقون نفس المعاملة والامتيازات مما يحقق شعور بالرضا ينعكس على إنتاجيتهم.

٦. **الصحة والسلامة:** وهذا مؤشر مهم جدا لدى المؤسسة التعليمية كونها تتعامل مع الإنسان سواء أكان موظف أو طالب، ولا بد لها من مراعاة جميع ظروف الصحة والسلامة في بيئتها.

الطالب باعتباره العميل الأول المستفيد من الجامعة والتي تقدم له الخدمة، والموظفين باعتبارهم المحققين لرسالة الجودة في الجامعة فلا بد من الحرص على توفير بيئة دراسة وعمل تتسم بالسلامة.

٧. **الاتصال والإدارة:** يطلب هذا المؤشر من المؤسسة التعليمية بأن يكون لديها نظام اتصال فعال يشارك فيه جميع الأطراف التي تربطها علاقة بالجامعة للحصول على علاقة ديمقراطية ترضي جميع الأطراف.

٨. **خدمات الإرشاد:** يهتم هذا المؤشر بوجود رعاية شاملة للطلاب تهتم باحتياجاتهم النفسية والاجتماعية والتعليمية، ومراعاة الموهبين منهم.

٩. **تصميم البرنامج وتنفيذه:** يتطلب هذا المؤشر بأن تراعي الجامعة بناء برامجها على النواتج التعليمية التي يحتاجها سوق العمل، كما أن عليها أن تتبنى الأساليب التدريسية الحديثة التي تركز على فهم الطالب والبحث العلمي، والتركيز على الأنشطة واحتياجات المتعلمين.

١٠. **التقييم لمنح الشهادات:** يؤكد هذا المؤشر على أن التعلم الذي حقق مؤشرات متطلبات منح المؤهل يحصل على المؤهل العلمي، والمقصود هنا هي شهادة الأيزو (ISO9000) وهي اختصار International standardization Organization المواصفات الدولية لضمان جودة العمل وقياس الأداء.

ولقد صنفت منظمة ألبرت في التربية مؤشرات الجودة التعليمية وأوردتها في مقالة خاصة بالعناصر التالية:

الهيكل التعليمي، البيئة المحيطة، المدخلات، العمليات، المسؤولية، التمويل التربوي، الإصلاح التربوي، العوامل الاقتصادية والاجتماعية للأسرة، فعالية الإدارة الدراسية، فعالية تدريس المعلم، والإنجاز ويتضمن نتائج الاختبارات المعرفية والتحصيلية (Alberta,1990).

كما أوضح إدوارد وسالز (Sallis & Edward, 1990) متطلبات المعيار البريطاني والقومي للجودة في التعليم في النقاط التالية:

- التزام الإدارة في الجودة.
- سياسة القبول والاختيار.
- تسجيل مدى تقدم الطالب.
- تطوير المنهاج والاستراتيجيات التعليمية التدريسية.
- اتساق أساليب التقويم.
- تحديد الإنجازات المتدنية والعمل على تصحيحها والتعامل مع نواحي الضعف.
- تحديد الاحتياجات التدريبية وتطويرها.
- تقويم فعالية التدريب.
- المراقبة والتقويم.

وظهرت بحوث بيركي وسميث (Smith & Purkey,1990) والتي أدت إلى تغيير قائمة مواصفات المؤسسة التعليمية الفاعلة، وكشفت هذه الدراسات النقاب على أن هذه المواصفات ترتبط بتحصيل عالٍ للطلبة، وفي مجال التعليم وضعت جامعة شمال فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية تسعة مؤشرات للجودة في المؤسسات التعليمية. (Valeria,1998) وكانت على النحو التالي:

- التقدم التربوي.
- المردود (النواتج التربوية).
- بقاء المتعلم في البرنامج مدة كافية حتى تتحقق الأهداف التربوية.
- انتقاء الطلاب.
- البرنامج التوجيهي.
- تخطيط البرنامج وتقويمه.
- الخدمات التي تقدم للطلاب الذين يحتاجونها.
- المنهج والتدريس.
- تنمية أعضاء هيئة التدريس.

وقام ستانلي جوردون (Stanley, 1995) بدراسة تتناول مؤشرات الجودة والأداء في الجامعات الأسترالية حيث كشف عن العلاقة بين الأداء الكمي والمؤشرات المتنوعة للجودة في الجامعات الأسترالية، والارتباطات بين عوامل الأداء الثلاثة وهي: (الأداء التقليدي للجامعة في البحث، والأداء التدريسي، والأداء البحثي التنافسي) وحلل هذه الارتباطات في ضوء أربعة عوامل مختلفة هي: الحجم والعدالة، معدل عضو هيئة التدريس للطلبة، سياسة القبول، وقد توصل من دراسته إلى وضع سبعة مؤشرات مرتبطة بجودة التعليم العالي وهي :

- مستوى الخريج الجامعي.
- إنتاجية أعضاء هيئة التدريس في نشر بحوثهم.
- حجم المؤسسة التعليمية .
- عدد الطلبة في المؤسسة التعليمية (معدلات أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للطلبة).
- القبول والانتقاء للطلبة، ومعدل درجاتهم في اختبارات الاستعداد التي تعقد لهم.
- السمعة والشهرة التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس.
- .الظروف المالية والإنفاق (تكلفة كل طالب في العملية التعليمية).

نلاحظ مما سبق ذكره عن مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، بوجود خصوصية لتلك المؤشرات نابعة من خصوصية الجامعة كمؤسسة تعليمية منتجها النهائي هو الإنسان وهنا يمكن للباحث أن يجمع مؤشرات إدارة الجودة الشاملة بناء على ما سبق فيما يلي:

مؤشر الطلاب:

ينبثق عن هذا المؤشر عدد من المؤشرات الفرعية وهي:

- مؤشر اختيار الطلاب للالتحاق بالجامعة حيث من المهم أن تقوم الجامعة باختيار طلبتها عن طريق عدد من الاختبارات القبلية للقبول حيث يؤدي قبول طلاب متميزين في الجامعة إلى تحسين الجودة فيها.
- مؤشر التدريس الذي سوف يتلقاه هؤلاء الطلاب، على الجامعة الحرص على تلقي الطلبة لتعليم عالي الجودة من حيث استخدام أفضل وأحدث الأساليب التدريسية التي تعتمد على البحث والتفكير.
- مؤشر الرعاية الشاملة التي يحاط بها الطالب من مصادر تعليمية مثل المختبرات، والمكتبات، وأيضاً الدعم والإرشاد الأكاديمي والنفسي.
- مؤشر نسبة أعضاء هيئة التدريس لعدد الطلاب في الجامعة حيث تتوقف جودة التعليم على وجود أعضاء هيئة تدريس قادرين على القيام بمهامهم وهذا لن يحصل إلا بوجود عدد كافٍ منهم بأقل تكلفة ويحقق أعلى كفاية.
- مؤشر تكلفة الطالب وهنا يجب التأكيد على أن الإنفاق يجب أن يكون حقيقي على الطالب وليس في مجالات الهدر الأخرى، فالجامعة التي تنفق أكثر على طلبتها تحقق معايير أكثر من الجودة.
- مؤشر الدافعية لدى الطلاب فلا وجود لجودة في التعليم الجامعي بدون وجود دافعية حقيقة لدى طلابه، وهنا على الجامعة خلق دافعية لدى طلبتها من خلال التوعية بأهمية التعليم الجامعي، وتوفير حوافز تدفعه للتعلم.
- مؤشر الحرص على تقديم طالب جامعي يتمتع بالمهارات والتخصصات التي يحتاجها سوق العمل في البيئة الخارجية للجامعة وهذا يُعد من أهم مؤشرات الجودة في الجامعات.
- مؤشر مستوى الخريج الجامعي فكلما كان مستوى الخريج عالياً في مجال تخصصه وفي مهارات الحياة التي يحتاجها كانت جودة التعليم الجامعي عالية.

مؤشر أعضاء هيئة التدريس:

لا يمكن فصل جودة التعليم الجامعي عن فاعلية وكفاءة أعضاء هيئة التدريس فيه، فعدد أعضاء هيئة التدريس يجب أن يكون مناسباً لعدد الطلاب بحيث يستطيع عضو هيئة التدريس القيام بكافة المهام الموكولة إليه، وأن يكون لدى أعضاء هيئة التدريس المهارات التدريسية اللازمة للتدريس الجامعي وأن يتم تنميتهم مهنيا بشكل دوري لإطلاعهم على ما يحدث في علم التدريس من تطورات من خلال تقديم دورات تدريبية حقيقة نابعة من احتياجاتهم، كما أن جودة التعليم الجامعي هنا تقاس بالعناصر المهمة التالية:

- الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس من خلال نشره للأبحاث العلمية.
- كتابة المقالات العلمية.
- المشاركة في المؤتمرات ذات العلاقة بتخصصه.
- الاشتراك بالجمعيات العلمية داخل وخارج بلادهم.

مؤشر المناهج الدراسية:

إن الخطط والبرامج التدريسية التي تقدمها الجامعات لها دور كبير في تقديم مؤشرات جودة عالية، حيث أن المناهج التي تصمم لمحاكاة عقول الطلبة وحثهم على التفكير الناقد والإبداعي هي مناهج تساهم في جودة التعليم الجامعي، كما أنها يجب أن تكون:

- مرتبطة بثقافة الطالب ومعتقداته ومجتمعه ومنفتحة على الرأي والرأي الآخر.
- أن تكون قادرة على إحداث تغيير مرغوب في سلوك الطلاب وثقفاتهم وتنميتهم فكرياً.
- عليها أن تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، حيث إن المناهج الدراسية هي الطريق نحو تحقيق أهداف التعليم الجامعي.

مؤشر الإدارة:

يقع على الإدارة الجامعية القسم الأكبر من تحقيق الجودة في التعليم الجامعي فهي المسؤولة عن وضع السياسات العامة للتعليم الجامعي والخطط العريضة فإن لم تتبنى الإدارة الجامعية مدخل الجودة الشاملة في إدارتها فسيكون من الصعب تحقيق الجودة فيها، فلذلك عليها أن تلتزم بالجودة ومعاييرها وتحقيق مؤشراتها من خلال:

- توفير علاقات إنسانية طيبة مع جميع الأطراف المشتركة في التعليم الجامعي.
- فتح قنوات اتصال مختلفة فيما بينهم.
- القيام بتدريب الإداريين في الجامعة بالشكل الذي يتواءم مع إدارة الجودة الشاملة.

مؤشر علاقة الجامعة بالمجتمع المحلي:

لا يوجد أية فائدة للجامعات لو تم فصلها عن مجتمعها الموجودة فيه، فالوظيفة الأولى والأساسية للجامعات والتي تنادي بها إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي هي تخريج طلبة قادرين على:

- المساهمة في بناء وتطوير مجتمعاتهم في شتى المجالات، فعلى الجامعة ربط خططها ومناهجها بمجتمعها المحلي.
- تكريس البحث العلمي لديها لعلاج وحل المشكلات التي يعاني منها المجتمع المحيط بها.
- تدرس احتياجات سوق العمل في المجتمع ورسم برامجها الأكاديمية بناء على ذلك حتى لا تسهم في ازدياد صفوف العاطلين عن العمل.
- وجود شراكة حقيقية بين مؤسسات المجتمع المحلي الحكومية والخاصة في دعم التعليم الجامعي وتقديم المساعدات العينية والمادية للجامعة.

نتائج السؤال الرابع: ما العوامل المؤثرة في إدارة الجودة الشاملة ومحاورها في التعليم الجامعي؟

تعتبر الجامعات من أهم مؤسسات المجتمع الذي توجد فيه، فهي مسؤولة كغيرها من المؤسسات عن البحث عن شراكة مجتمعية تهتم بمشكلات المجتمع تبحث عنها وتحاول تقديم الحلول لها، عن طريق الاهتمام بالمخرج التعليمي ألا وهو الطالب بحيث تقدم للمجتمع كوادر ومؤهلات قادرة على تطوير المجتمع وخدمته، وكون الجامعات هي إحدى أهم المؤسسات الاجتماعية فهي تتأثر بالعديد من العوامل التي تؤثر على المجتمع نفسه ومن هذه العوامل:

- **العامل الاقتصادي:** يعتبر العامل الاقتصادي من أهم العوامل المؤثرة في أي نظام تعليمي عام أو جامعي سواء أكان هذا التاثير إيجابياً أو سلبياً، حيث أصبح التعليم من أهم المشاريع الاستثمارية وخططه توضع حسب المؤشرات الاقتصادية في العالم، فالعلاقة بين التعليم والاقتصاد علاقة طردية إن ازدهر الاقتصاد إزدهر التعليم، وإن ازدهر التعليم ازدهر الاقتصاد لاستفادته من مخرجات نظام التعليم. إن النظام الاقتصادي للدولة يحدد كيفية تأثير الاقتصاد على التعليم الجامعي فإذا كان الاقتصاد رأسمالي فهذا يعني أن الدولة لا تتدخل في تمويل الجامعات الخاصة وإن كان اشتراكياً فإن الدولة تدخل شريكاً في كل الجامعات الموجودة في الدولة الحكومية والخاصة ويكون لها تأثير كبير في العملية التعليمية، بينما النظام الاقتصادي الإسلامي إذا ما استخدم بالفهم والشكل الصحيح فإنه يؤمن بحرية التفكير والإبداع لدى الفرد، وبالتالي فإن النظرية الاقتصادية تنعكس علي الإدارة التعليمية المدرسية والتعليم الجامعي بصورة إيجابية أو سلبية حسب النظام الإداري المستخدم وحجم التمويل المقدم لعملية التعليم وهذا كله بطبيعة الحال مؤثر في إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. العاجز، ونشوان (٢٠٠٥)، وتعتبر المملكة العربية السعودية من الدول العربية ذات الاقتصاد القوي والتي تتجه بصورة واضحة نحو الاستثمار في التعليم الجامعي وتطويره.
- **العامل السياسي:** يؤثر العامل السياسي بشكل كبير في تشكيل النظام التعليمي والتخطيط له، ذلك أن النظام التعليمي بأنواعه ومراحله يحدد وفق العامل السياسي، فالطبيعة السياسية هي التي تحدد السياسة التعليمية للجامعات وتتدخل بوضع البرامج التعليمية وخططها، وتتسم المملكة العربية السعودية بنظام سياسي مستقر لذلك نجد بأن الاهتمام بالجامعات السعودية وتطويرها يستولي على الاهتمام الأكبر لدى الحكومة السعودية، فمن الملاحظ زيادة في عدد الجامعات الحكومية والخاصة، واستقطاب كادر تدريسي متميز من جميع الدول، وتخصيص مبالغ مإلية كبيرة للبحث العملي في الجامعات.
- **العامل الاجتماعي:** إن طبيعة تكوين الدولة الاجتماعية من حيث الاستقرار المجتمعي يؤثر إيجابياً وبشكل كبير على التعليم الجامعي في هذه الدولة، حيث أن التمسك بالدين وبالعادات والتقإليد ووجود تكافل اجتماعي بين أفراد المجتمع، وسيادة مفاهيم الاحترام والتعاون والعدل واحترام قيمة الفرد والحفاظ على كرامته، وغياب المصلحة الشخصية وتحقيق مفهوم الانتماء مكن المملكة العربية السعودية من تحقيق جميع المفاهيم الاجتماعية التي بدورها حققت استقراراً.

يوجد الكثير من العوامل المؤثرة في إدارة الجودة الشاملة ومحاورها في التعليم الجامعي، إلا أن العوامل الثلاثة أعلاه برأي الباحث من أهم العوامل المؤثرة في إدارة الجودة الشاملة وهناك العديد من العوامل المؤثرة والتي يجب احتوائها في الحاضر حتى تتمكن الجامعات من مواجهتها مثل وسائل التواصل الاجتماعي التي تجتاح العالم حالياً، وتطور قطاعات الاتصال والمعلومات، والثورة التكنولوجية الهائلة التي يشهدها العالم، وظهور العديد من المفاهيم الحديثة بين الشباب.

نتائج السؤال الخامس: ما هي متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية؟

إن عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وخاصة في الجامعات السعودية لا تأتي من فراغ إذ أنه لا بد من توافر متطلبات للتطبيق، وهذه المتطلبات ضرورية حتى تستقيم إدارة الجودة في الجامعات على طريقها الصحيح وتحقق الهدف المرجو منها، وتهدف هذه المتطلبات بداية إلى تقبل الموظفين وأعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعات السعودية لإدارة الجودة الشاملة، ومن ثم البدء بتطبيقها كما ينبغي وفي النهاية تحقيق كل الأهداف التي تهدف لها الجودة الشاملة في الجامعات السعودية، ولقد أشار محمود وجاسم (٢٠١٣) إلى مجموعة من متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات كما يلي:

- التركيز على العميل: يجب على الجامعات السعودية التي تريد تطبيق إدراة الجودة الشاملة في خططها أن تقوم بتحليل العملاء المستفيدين من خدماتها، وهم هنا الطلبة ومؤسسات المجتمع السعودي المحلي الحكومي والخاص إذ يعتبر العنصر البشري الذي تقوم الجامعة بتخريجه هو مدخل رئيسي لتلك المؤسسات، لذلك يتوجب على الجامعة دراسة مجتمعها المحلي جيدا ومعرفة احتياجاته وتوقعاته الحالية والمستقبلية، ودراسة سوق العمل فيه والتعرف إلى التخصصات المشبعة والراكدة والمطلوبة من أجل أن تأخذ ذلك بالحسبان أثناء وضع خططها إذا ما أرادت تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وهذا ما تم لمسه في إنشاء جامعة البترول والمعادن في المنطقة الشرقية حيث جاءت هذه الجامعة متخصصة فيما تتمتع به المنطقة من ثروات طبيعية يجب استغلالها، وأضاف (محجوب ،٢٠٠٣) بأن مفهوم العميل في الجامعة أو الكلية يعني الطالب والمنظمات وفعاليات المجتمع، إن حقيقة الموضوع تعد واحدة من حيث الحاجة للتعامل مع متطلباته إذ قد يتطلب الموضوع إجراء تعديلات أساسية في بعض القوانين والإجراءات التي يجب أن توضع وتشغل وفقا لفلسفة الإدارة الجامعية وقناعات الموظفين وأعضاء هيئة التدريس والطلبة، وضمان وجود أفضل قنوات الاتصال بهؤلاء العملاء (الطلبة والعاملين في منظمات المجتمع) لإقامة هذا المتطلب في ظل شرط عدم المساس برصانة العمل الأكاديمي في جزئه الأساسي وهو التعليم.
- التحسين والتطوير المستمران: إن التحسين والتطوير هما الهدف الرئيسي الذي تسعى الجامعات لتحقيقه، وعليه فإن هذا يحتاج إلى تشجيع البحث والإبداع والابتكار لضمان عمليات التحسين والتطوير، إن إدارة الجودة الشاملة تؤمن بأن احتياجات المستفيدين متغيرة ولا بد من مجاراة تغيرها بالتحسين والتطوير والذي لا بد أن يشمل جميع عملياتها وأقسامها الإدارية والأكاديمية، إن سبل التحسين والتطوير في الجامعات السعودية لا تتوقف عند حد معين بل يجب البحث دائما عن هذه السبل واستغلالها حيث أن إدارة الجودة الشاملة تعتمد على جهود التحسين والتطوير، ولا بد من الإشارة إلى أن كفاءة الأداء المرتبطة بالتحسين والتطوير لا تتوقف وإنما تزيد وتتضاعف.
- القيادة: إن إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية لا تتحقق بدون وجود قيادات جامعية مؤمنة بأهمية الجودة في إدارة الجامعات وقيادة تريد أن توحد بين الرؤية والرسالة والقيم الأهداف والاستراتيجيات والإجراءات من أجل تحقيق الأهداف بدون أخطاء، ويلعب القادة في الجامعات السعودية الدور الأكبر في تطبيق إدارة الجودة الشاملة من خلال اتجاهاتهم وسلوكياتهم، إن إدارة الجودة تركز على القيادات في الجامعات لأنهم القادرون على اتخاذ القرارات والتخطيط والرقابة وتقييم الأداء الوظيفي والأكاديمي، وتحرص على أن يكون القائد هو المرشد والموجه نحو إدارة الجودة الشاملة. أضاف (الطويل والكوراني،٢٠٠٧) بأنه من الضروري وجود تصور مشترك بين القيادات في الجامعات وأعضاء هيئة التدريس، ووجود تصور مشترك بين العاملين بشأن مفهوم الجودة ومتطلباتها في ظل إقامة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة بالإضافة لأن القيادات في الجامعات تتخذ شكلاً جديداً في ظل تطبيق إدارة الجودة الشاملة بما تشمله من أعضاء هيئة تدريس وطلاب وإداريين، ولا بد من الإشارة إلى أن لأعضاء هيئة التدريس دوراً أساسياً في عملية القيادة في منظمات التعليم، إن المستفيد الوحيد من التعلم هم الطلبة، فأعضاء هيئة التدريس هم الذين يفهمون هذا الدور ويقومون باستثمار قدرات المتعلمين وبقدر ما يحقق الطلبة من نجاح يكون نجاح عضو هيئة التدريس ويكون نجاح القسم والكلية، ويكون نجاح الجامعات، وكل ذلك ينعكس على تطور المجتمع بالتأكيد.
- مشاركة جميع الأشخاص أصحاب العلاقة في الجامعات من موظفين وأعضاء هيئة تدريس سواسية وكل في مستواه الإداري والأكاديمي من غير تفرقة، حيث أن هذا سيؤدي إلى توحيد الجهود في تقدم الجامعة وتطورها وتسهل من عملية إدخال إدراة الجودة الشاملة فيها، وتخلق الانتماء والولاء للجامعة من خلال إشراك العاملين في بعض القرارات وحل المشكلات. ويشير (الدقي، ٢٠٠٦) إلى أن المتخصصين في إدارة الجودة الشاملة ينظرون إلى مشاركة جميع الأشخاص أصحاب العلاقة في الجامعات على أنها محور أساسي من مبادئ إدارة الجودة الشاملة، ويرى أن كل فرد من أفراد التنظيم معني بالمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بجودة الخدمات التعليمية، فالمشاركة عملية تفاعل الأطراف المعنية عملياً وعاطفياً مع كل التنظيم من أجل تحفيز الجهود اللازمة لتحقيق أهداف الجامعات والتي منها تقديم خدمات التعلم والبحث للمستفيدين.
- اتخاذ القرارات في الجامعات بناء على حقائق ودراسات علمية حيث أن القرارات في إدارة الجودة الشاملة لا يتم اتخاذها بشكل تكهني أو بشكل فردي بل يتم اتخاذ القرار بناء على قاعدة من المعلومات الصحيحة والموثقة، وبذلك لا يكون هناك مجال للخطأ عند اتخاذ القرار. وبهذا الجانب يرى (بركات، ٢٠٠٧) بأن اتخاذ القرارات في الجامعات لا بد من أن تتحرى جميع الحقائق والتي تعتبر أحد أهم العناصر التي تركز عليها إدارة الجودة الشاملة،

ويتطلب اتخاذه الرجوع إلى تقنيات و موارد لازمة تمكن الأفراد من إيصال ما لديهم من معلومات تتعلق بالحقائق إلى حيث يجب أن تصل هذه المعلومات للاستفادة منها في تحقيق الجودة، حيث تُعد المعلومات قاعدة مهمة في إدارة الجودة الشاملة، فوجودها في إدارة الجامعات على اختلاف أنواعها يعكس مدى إمكانية هذه الجامعات من تطبيق إدارة الجودة الشاملة، إن أهمية المعلومات تأتي من وجود البيانات المهمة للجامعة، مثل المعلومات المالية التي توضح لإدارة الجامعة الموارد المالية التي تحتاج إلها الجامعة فيما إذا طبقت إدارة الجودة الشاملة وما هي الاستثمارات المطلوبة لتبني هذه الإدارة بالشكل الذي سيؤثر في درجة الالتزام التي ستبديها الإدارة نحو اتخاذ قرار التطبيق لهذه الإدارة.

- التعليم والتدريب: إن عملية التدريب والتطوير هي الأساس الأول الذي تبنى عليها إدارة الجودة الشاملة في الجامعات حيث لا بد أن يتمكن الموظفين والأكاديميين من تطبيق إدارة الجودة الشاملة وهذا لايأتي إلا بالتعليم والتدريب عليها إذ يجب عليهم من خلال هذا التدريب أن يقدموا فهما وتغييراً في الاتجاهات والتفكير نحو العمل والقدرة على وضع الخطط والتصرف في ظل المنافسة القائمة بين الجامعات. ويرى (أبو عامر،٢٠٠٨) بأن التدريب والتعليم هما نشاطان فعالان في إحداث فرق لدى الموظفين والأكاديميين في أداء أعمالهم من أجل تنفيذ الخطط على أكمل وجه في ظل إدراة الجودة الشاملة، ويعتمد هذا على أساس علمي بهدف رفع كفاءة الجامعة. وبالتالي فإن التعليم والتدريب أحد متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، إذ أن إعداد الموظفين على اختلاف مستوياتهم الوظيفية داخل الجامعة توجها وممارسة والقيام بإدراك معنى إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها وتقبلها أمر مهم من اجل ضمان تعاونهم والتزامهم وتنفيذهم للإعمال المختلفة، وتقليل درجة مقاومتهم لتطبيقها.

إن هذه المتطلبات جميعها إذا ما توفرت وتم العمل علها ومن خلالها فإن إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية لا بد من تأتي بثمارها، ولا بد من أن تقوم بتطوير التعليم في الجامعات السعودية والذي بدوره سيؤدي إلى تطوير مخرجات تعليم عالية الجودة وذات كفاءة عالية تقوم بخدمة المجتمع الموجودة فيه وتنهض بسوق العمل وتحقيق نهضة مجتمعية سعودية.

التوصيات:

استناداً إلى نتائج الدراسة توصل الباحث إلى التوصيات التالية:

١. العمل على تحديد تعريف علمي يعرف إدارة الجودة الشاملة بالشكل الذي يخدم التعليم الجامعي في الجامعات السعودية ويراعي خصوصيتها.
٢. القيادات الجامعية في الجامعات السعودية علها أن تؤمن بأن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعود بالكثير من الفوائد على التعليم الجامعي ويقوم بتطويره، وذلك ظهر جلياً في هذه الدراسة من خلال المراجعة التي قامت بها ومن خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها.
٣. تحديد مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية ووضعها كمقياس يتم من خلاله قياس وتقويم عملية الإدارة التي تقوم على الجودة الشاملة.
٤. يجب على الجامعات السعودية الأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، وتتكيف معها وتطوعها لصالحها في عملية التطبيق.
٥. تركيز القيادات الجامعية في الجامعات السعودية على توفير المتطلبات اللازمة لإدارة الجودة الشاملة لديها إذ لا يمكن الوصول إلى جودة شاملة من غير توفير هذه المتطلبات والعمل علها.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. إدريس، ج وأحمد، أ والأختر، ع. (٢٠١٢). "إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية: دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة". مجلة أماراباك. مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا: ٧ (٣).

٢. بركات، م. (٢٠٠٧). "واقع تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة على أداء المؤسسات الأهلية الأجنبية العاملة في قطاع غزة". رسالة ماجستير منشورة. كلية التجارة. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

٣. الترتوري، م وجويحان، أ. (٢٠٠٦). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

٤. حمود، خ. (٢٠٠٢). إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء. ط١. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

٥. الدقي، أ. (٢٠٠٦). "واقع إدارة الجودة الشاملة في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية في قطاع غزة". رسالة ماجستير منشورة. كلية التجارة. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

٦. الراشد، م. (٢٠١١). "إدارة الجودة الشاملة دراسة نظرية ونموذج مقترح لها في مكتبة الملك فهد الوطنية"، ١٧ (٢).

٧. الرشيد، م. (١٩٩٥). "الجودة الشاملة في التعليم"، المعلم.مجلة تربوية ثقافية جامعية: جامعة الملك سعود، الرياض.
٨. السامرائي، ب. (٢٠١٢). "دور القيادة في تطبيق أسس ومبادئ إدارة الجودة الشاملة". رسالة ماجستير. الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي.
٩. السامرائي، م. (٢٠٠٧). إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي. ط١. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
١٠. الصرايرة، خ والعساف، ل. (٢٠٠٨). "إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق". المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي: ١ (١).
١١. الطويل، أ والكوراني، ف. (٢٠٠٧). "إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الموصل: دراسة على مجموعة مختارة من كليات الجامعة". مجلة الرافدين: ٨٢ (٢٨).
١٢. العاجز، ف ونشوان، ج. (٢٠٠٥). "تطوير التعليم الجامعي لتنمية المجتمع الفلسطيني في ضوء إدارة الجودة الشاملة". الجودة في التعليم العالي: ١ (٢).
١٣. أبو عامر، آ. (٢٠٠٨). "واقع الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويره". رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
١٤. العزاوي، م. (٢٠٠٥). إدارة الجودة الشاملة. عمان: جامعة الإسراء.
١٥. عميرة، أ. (٢٠١٣). "إدراة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة جامعة جيجل". رسالة ماجستير. الجزائر: كلية التسيير. جامعة قسنطينة.
١٦. قادة، ي. (٢٠١٢) "واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية: دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة". رسالة ماجستير. الجزائر: كلية العلوم الاقتصادية. جامعة أبي بكر بلقايد.
١٧. محجوب، ب. (٢٠٠٣). "الدور القيادي لعمداء الكليات في الجامعات العربية". المنظمة العربية للتنمية الإدارية. البحوث والدراسات. القاهرة.
١٨. محمود، ن وجاسم، ي. (٢٠١٣). "متطلبات إدارة الجودة الشاملة في جامعة تكريت: دراسة تحليلية". المجلة العربية جودة التعليم لضمان الجامعي: ٦ (١٣).
١٩. مدكور، ع. (٢٠٠٠). التعليم العالي في الوطن العربي الطريق إلى المستقبل. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.
٢٠. المزين، س وسكيك، س. (٢٠١٢). "مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات". المؤتمر الدولي للتعليم العالي في الوطن العربي –آفاق مستقبلية- ٢٠١٢/١/١٨ غزة، فلسطين.
٢١. ابن منظور. (١٩٨٤). لسان العرب، ج٢، دار المعارف: القاهرة.
٢٢. الموسوي، ن. (٢٠٠٣). "تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي". المجلة التربوية: ١٧ (٦٧).
٢٣. النجار، ص وجواد، م. (٢٠١٤). "دراسة عقبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي الأهلي". مجلة كلية التراث الجامعة: ٠ (١٤).
٢٤. النجار، ف. (١٩٩٩). إدارة الجامعات بالجودة. إيتراك للنشر والتوزيع: القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] Albent, E, (1990). Educational Quality Indicators. Annotated Biblio- graphy, 2nd ed. Canada.
[2] Barton & Marson, D. (1991). Service Quality. An introduction Province of British Columbia Publication.
[3] Deming, E. (1986). “Out of the Crisis”. Cambridge: MIT, Center for Advanced Engineering Study.
[4] Edward, S. (1991). Total Quality Management, OP. CIT.
[5] Rhodes, L. (1992). “On Road to Quality”. Educational Leadership. 49 (6).
[6] Stanley, G. (1995). “Performance Indicators and Quality Review in Australian University”, in Higher Education Research and Development. 14(2):245-253, https://doi.org/10.1080/0729436950140207.

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

Developing education in Saudi universities through applying the requirements of TQM (Total Quality Management) in university education

Orwah Mohammed Hamdan
Assistant professor, Taibah university, Deanship of Academic services, KSA
orwahlor2000@yahoo.com

Received Date : 21/4/2019 **Accepted Date : 10/5/2019** **DOI :** https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.10

Abstract:
The study aimed at revealing how to develop education in Saudi universities through applying the requirements of TQM in university education.
In order to achieve the objective of the study, the researcher, through the descriptive analytical study method, analyzed the literature on administrative thought in TQM, and collecting information, analysis and interpretation to benefit from the study.
After conducting an analysis of the literature on the subject of the study, the results indicated that a specific definition of TQM is necessary in university education and that there are many benefits to universities if the requirements of TQM are applied correctly in university education. TQM indicators in university education. The results revealed the most important factors affecting TQM. Finally, the requirements for the application of TQM in Saudi university education were determined.
In the light of the results, the researcher recommended working on defining a scientific definition known as TQM in Saudi universities. The university leaders should believe that the application of TQM has a lot of benefits to the university education and is developing it and identifying TQM indicators in Saudi universities. Taking into account all the internal and external factors affecting TQM in universities, the focus of university leaders in Saudi universities on providing the necessary requirements for TQM.

Keywords: *Total Quality Management; Development of University Education; Saudi Arabia.*

References:

[1] Al'ajz, F Wnshwan, J. (2005). "Ttwyr Alt'lym Aljam'y Ltnmyt Almjtm' Alflstyny Fy Dw' Edart Aljwdh Alshamlh". Aljwdh Fy Alt'lym Al'aly: 1 (2).

[2] Abw 'amr, A. (2008). "Waq' Aljwdh Aledaryh Fy Aljam'at Alflstynyh Mn Wjht Nzr Aledaryyn Wsbl Ttwyrh". Rsalt Majstyr Mnshwrh. Klyt Altrbyh. Aljam'h Aleslamyh. Ghzh. Flstyn.

[3] 'myrh, A. (2013). "Edrat Aljwdh Alshamlh Fy M'ssat Alt'lym Al'aly Drash Halh Jam't Jyjl". Rsalt Majstyr. Aljza'r: Klyt Altsyyr. Jam't Qsnzynh.

[4] Al'zawy, M. (2005). Edart Aljwdh Alshamlh. 'man: Jam't Alesra'.

[5] Albent, E, (1990). Educational Quality Indicators. Annotated Biblio- graphy, 2nd ed. Canada.

[6] Barton & Marson, D. (1991). Service Quality. An introduction Province of British Columbia Publication.

[7] Brkat, M. (2007). "Waq' Ttbyq Ab'ad Edart Aljwdh Alshamlh 'la Ada' Alm'ssat Alahlyh Alajnbyh Al'amlh Fy Qta' Ghzh". Rsalt Majstyr Mnshwrh. Klyt Altjarh. Aljam'h Aleslamyh. Ghzh. Flstyn.

[8] Deming, E. (1986). “Out of the Crisis”. Cambridge: MIT, Center for Advanced Engineering Study.

[9] Aldqy, A. (2006). "Waq' Edart Aljwdh Alshamlh Fy Wzarat Alslth Alwtnyh Alflstynyh Fy Qta' Ghzh". Rsalt Majstyr Mnshwrh. Klyt Altjarh. Aljam'h Aleslamyh. Ghzh, Flstyn.

[10] Edrys, J Wahmd, A Walakhtr, '. (2012). "Emkanyt Ttbyq Edart Aljwdh Alshamlh 'tla Khdmat Alt'tlym Al'aly Mn Ajl Althsyn Almstmr Wdman Jwdt Almkhrjat Walhswl 'la Ala'tmadyh: Drast Halt Fr' Jam't Alta'f Balkhrmh". Mjlt Amarabak. Mjlt Alakadymyh Alamrykyh Al'rbyh Ll'lwm Waltknwlwjya: 7 (3).

[11] Edward, S. (1991). Total Quality Management, OP. CIT.

[12] Hmwd, Kh. (2002). Edart Aljwdh Alshamlh Wkhdmh Al'mla'. T1. 'man: Dar Almsyrh Lltba'h Walnshr.

[13] Mdkwr, '. (2000). Alt'lym Al'aly Fy Alwtn Al'rby Altryq Ela Almstqbl. T1. Alqahrh: Dar Alfkr Al'rby.

[14] Mhjwb, B. (2003). "Aldwr Alqyady L'emda' Alklyat Fy Aljam'eat Al'erbyh". Almnzmh Al'erbyh Lltnmyh Aledaryh. Albhwth Waldrasat. Alqahrh.

[15] Mhmwd, N Wjasm, Y. (2013). "Mttlbat Edart Aljwdh Alshamlh Fy Jam't Tkryt: Drash Thlylyh". Almjlh Al'rbyh Jwdt Alt'lym Ldman Aljam'y: 6 (13).

[16] Abn Mnzwr. (1984). Lsan Al'rb, J2, Dar Alm'arf: Alqahrh.

[17] Almwswy, N. (2003). "Ttwyr Adah Lqyas Edarh Aljwdh Alshamlh Fy M'ssat Alt'lym Al'aly". Almjlh Altrbwyh: 17 (67).

[18] Almzyn, S Wskyk, S. (2012). "M'shrat Edart Aljwdh Alshamlh Fy Aljam'at Alflstynyh Mn Wjht Nzr Tlbt Aldrasat Al'lya Fy Dw' B'd Almtghyrat". Alm'tmr Aldwly Llt'lym Al'aly Fy Alwtn Al'rby –Afaq Mstqblyh- 18/1/2012 Ghzh, Flstyn.

[19] Alnjar, S Wjwad, M. (2014). "Drash 'qbat Ttbyq Edart Aljwdh Alshamlh Fy Alt'lym Aljam'y Alahly". Mjlt Klyt Altrath Aljam'h: 0 (14).

[20] Alnjar, F. (1999). Edart Aljam'at Baljwdh. Eytrak Llnshr Waltwzy': Alqahrh.

[21] Qadh, Y. (2012) "Waq' Ttbyq Edart Aljwdh Alshamlh Fy M'ssat Alt'lym Aljza'ryh: Drash Ttbyqyh 'la Mtwstat Wlayh S'ydh". Rsalt Majstyr. Aljza'r: Klyh Al'lwm Alaqtsadyh. Jam'eh Aby Bkr Blqayd.

[22] Rhodes, L. (1992). “On Road to Quality”. Educational Leadership. 49 (6).

[23] Alrshyd, M. (1995). "Aljwdh Alshamlh Fy Alt'lym", Alm'lm.Mjlt Trbwyh Thqafyh Jam'yh: Jam't Almlk S'wd, Alryad.

[24] Alrashd, M. (2011). "Edart Aljwdh Alshamlh Drash Nzryh Wnmwdj Mqtrh Lha Fy Mktbh Almlk Fhd Alwtnyh", 17 (2).

[25] Alsamra'y, B. (2012). "Dwr Alqyadh Fy Ttbyq Ass Wmbad' Edart Aljwdh Alshamlh". Rsalt Majstyr. Alakadymyh Al'rbyh Albrytanyh Llt'lym Al'aly.

[26] Alsamra'y, M. (2007). Edart Aljwdh Alshamlh Fy Alqta'yn Alentajy Walkhdmy. T1. 'man: Dar Jryr Llnshr Waltwzy'.

[27] Alsrayrh, Kh Wal'saf, L. (2008). "dart Aljwdh Alshamlh Fy M'ssat Alt'lym Al'aly Byn Alnzryh Walttbyq". Almjlh Al'rbyh Ldman Jwdh Alt'lym Aljam'y: 1 (1).

[28] Stanley, G. (1995). “Performance Indicators and Quality Review in Australian University”, in Higher Education Research and Development. 14(2):245-253, https://doi.org/10.1080/0729436950140207.

[29] Altrtwry, M Wjwyhan, A. (2006). Edart Aljwdh Alshamlh Fy M'ssat Alt'lym Al'aly Walmktbat Wmrakz Alm'lwmat. 'man: Dar Almsyrh Lltba'h Walnshr.

[30] Altwyl, A Walkwrany, F. (2007). "Emkanyt Ttbyq Edart Aljwdh Alshamlh Fy Jam't Almwsl: Drash 'la Mjmw'h Mkhtarh Mn Klyat Aljam'h". Mjlt Alrafdyn: 82 (28).

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)
www.refaad.com

و اقع استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard)في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية

يوسف مفلح سليم جراح
أستاذ تكنولوجيا التعليم/ التعليم الإلكتروني المساعد- رئيس قسم الإعداد التربوي- جامعة طيبة- المملكة العربية السعودية
dr.yousefjarrah.sa@gmail.com

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٦/٧ **تاريخ قبول البحث:** ٢٠٢٠/٧/٨ **DOI:** https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.11

الملخص:

هدفت الدراسة التعُرف إلى واقع استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في إكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، من خلال استبانة مكونة من (٤١) أداة من أدوات نظام بلاك بورد (Blackboard) المستخدم في الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة طيبة فرع العلا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية في الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٠/١٤٤١هـ ، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدم الطلبة لأدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) تكسبهم الثقافة التكنولوجية، وبمتوسط حسابي (٢,٦٧) ونسبة مئوية (٨٩٪)، كما كشفت النتائج عن أكثر الأدوات استخداماً في اكساب الطلبة الثقافة التكنولوجية، حيث بلغ عددها (١٠) أدوات خاصة بنظام إدارة التعلم الإلكتروني، وبمتوسط حسابي (٢,٧٩) ونسبة مئوية (٩٣٪) من تلك الأدوات، الأجهزة الذكية، والصفحة الشخصية، وبرامج المحادثة، كما بلغ عدد الأدوات الأقل استخداماً في إكساب الطلبة الثقافة التكنولوجية (١٠) أدوات، بلغ متوسطها الحسابي (٢,٥٢) وبنسبة مئوية (٨٤٪)، ومن تلك الأدوات الفيديو التفاعلي، ومؤتمرات الفيديو، وبرنامج العروض التقديمية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، في حين لم تظهر تلك الفروق تبعاً لمتغير التخصص الدراسي. وقد أوصت الدراسة بضرورة تعزيز الثقافة التكنولوجية لدى طلبة الجامعة في فروعها الأخرى، وتعميم نتائج هذه الدراسة على الجامعات السعودية للاستفادة منها. إضافة إلى تقييم تجربة التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا.

الكلمات المفتاحية: التعلم الإلكتروني؛ نظام بلاد بورد (Blackboard)؛ الثقافة التكنولوجية.

المقدمة:

أدى التطور الحاصل في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى تحويل العالم إلى قرية إلكترونية تتلاشى فيها الحواجز الزمنية والمكانية فقربت المسافات وأزالت الحواجز، وهذا التغيير يفرض على المؤسسات التعليمية أن تقدم حلولاً للإستفادة من تلك الثورة وتوظيفها في النسيج التعليمي بما يتماشى مع أهدافها ومسلماتها، كما يفرض عليها أن تقدم المبادرات للاستفادة من التكنولوجيا في رفع مخرجات العملية التعليمية، إذ إن دمج التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم لم يعد ترفاً بل أصبح مطلباً حيوياً لتطوير البنى والهياكل التعليمية لما تقدمه التكنولوجيا من نقلة نوعية في إعادة صياغة المنهج بمفهومه الشامل والرفع من مستوى المخرجات التعليمية وذلك بجهد أقل و نوعية أفضل(يولد، واسيا،٢٠١٩).

فما يميز التقدم العلمي والتطور التكنولوجي السريع وثورة المعلومات الهائلة في كافة مجالات الحياة لا سيما في المجال التعليمي ظهور تقنيات تكنولوجية حديثة كالحاسوب وبرامجه التعليمية،وشبكة الإنترنت وتطبيقاتها، والوسائط المتعددة،وشبكات التواصل الاجتماعي وغيرها التي بدأ تطبيقها في الأنظمة التعليمية مما أحدث تغييراً في المنظومة التعليمية التقليديّة واستبدالها بتعليم معتمد على التقنية. ونتيجة لمسايرة هذه التطورات،ظهر ما يسمى بالتّعلم الإلكتروني(E-Learning) الذي شمل الكثير من التقنيات التكنولوجية الحديثة في نظامه.

وتعتبر نظم إدارة التعلم من أهم مكونات التعليم الإلكتروني فهي منظومة متكاملة مسؤولة عن إدارة العملية التعليمية الإلكترونية عبر الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت"، وهذه المنظومة تتضمن القبول والتسجيل، والتسجيل في المقررات، وإدارة المقررات، والواجبات، ومتابعة تعلم الطالب، والإشراف على أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني، وإدارة الاختبارات وغيرها من الأدوات والمهام(سالم،٢٠٠٤).

ويُعد نظام البلاك بورد (BlackBoard) أحد أنظمة إدارة التعلم التجارية والتي تتسم بقوة كونه قدم فرصاً تعليمية متنوعة من خلال كسر جميع الحواجز والعوائق التي تواجه المؤسسات التعليمية والمتعلمين، كما أن هذا النظام ساعد كثيراً المؤسسات التعليمية في نشر التعليم بقوة عن طريق الإنترنت(الشحات وعوض،٢٠٠٨).

وقد اهتمت جامعة طيبة بنظام إدارة التعلم بلاك بورد (Blackboard) في التعليم الجامعي،لأنه من الأنظمة الشاملة لإدارة التعلم ويعتبر المحور المركزي للعملية التعليمية عبر الانترنت، ويركز على متابعة الطلاب ومراقبة العملية التعليمية في الجامعة، ويتميز النظام بسهولة الاستخدام وإمكانية الوصول إليه في أي زمان ومكان، حيث يمكن للطلاب الدخول إلى النظام والوصول إلى محتويات المقررات الدراسية وإجراء نشاطات أكاديمية مثل المشاركة في المنتديات،جلسات النقاش، تسليم الواجبات، أداء الامتحانات، بالإضافة الى التواصل مع أستاذ المقرر وبقية الطلبة المسجلين في نفس المقرر.

وكل ذلك يعتمد بالدرجة الأولى على معيار الثقافة التكنولوجية لدى المتعلمين في التعليم الجامعي، فكثيراً ما يعاني طلاب الجامعات من ضعف في مهارات الثقافة التكنولوجية نتيجة لضعف في التعامل مع الحاسوب، وشبكة الإنترنت وتطبيقاتها، وأنظمة إدارة التعلم في التعليم الإلكتروني بشكل خاص والتقنية بشكل عام، لذا ركزت هذه الدراسة على واقع استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد(Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

أصبحت أنظمة التعلم الإلكتروني مطلباً ملحاً للوقت الحاضر والمستقبل في التعليم الجامعي، فالملاحظ في الآونة الأخيرة تزايد الإقبال على استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني في الجامعات السعودية بشكل عام، ومن خلال عمل الباحث كعضو هيئة تدريس في جامعة طيبة التي تطبق أحد تلك الأنظمة وهو نظام بلاك بورد(BlackBoard) في تدريس جزء من المقررات الدراسية، فقد قام الباحث بمقابلات شخصية لبعض المدرسين لمعرفة المشاكل التي تواجه الطلبة أثناء دراستهم على النظام، فكان اجتماع المدرسين على فكرة واحدة تتضمن ملاحظة تباين في ضعف استخدام أدوات التعلم الإلكتروني المطبقة في نظام البلاك بورد(BlackBoard)، وهذا الرأي غير كافٍ بسبب قلة الطلبة والمقررات الدراسية التي تدرس عبر هذا النظام من جانب، ومن جانب آخر عدم وجود دراسة علمية تثبت ذلك.

وفي خضم تفشي فيروس كورونا (Covid-19) في كثير من دول العالم ورصد حالات في السعودية لذلك المرض، وحرصاً من المملكة العربية السعودية على استمرار العملية التعليمية في المؤسسات التعليمية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م، قامت وزارة التعليم في تفعيل التعلم الإلكتروني لتصبح جميع المؤسسات التعليمية من مدارس ومعاهد وجامعات تستخدم نظام التعلم الإلكتروني في التفاعل بين الطلبة والمدرسين، فسارعت كل جامعة بتوسيع نطاق تطبيق نظامها الإلكتروني على جميع مقرراتها والمعمول في جامعتها ومن ضمنها جامعة طيبة، وللتأكد من آراء المدرسين القائل بوجود تباين في ضعف استخدام أدوات التعلم الإلكتروني المطبقة في نظام البلاك بورد(BlackBoard)، وعمل دراسة علمية تثبت ذلك التباين والتي يدعمها وبشكل دقيق للكشف عن التباين هو تطبيق النظام على جميع المقررات الدراسية للطلبة في الجامعة، فقد جاءت فكرة هذه الدراسة لكي تبين واقع استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني(BlackBoard) لدى طلبة جامعة طيبة ولهذه الإستخدام دور إيجابي في اكتساب الثقافة التكنولوجية للطلبة.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما و اقع استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية؟ وتفرعت منه الأسئلة التالية:

١. ما الأدوات الأكثر استخداماً في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة؟
٢. ما الأدوات الأقل استخداماً في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة؟

فروض الدراسة:

تفحص الدراسة الفروض التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة تعزى لمتغير الجنس (طالب، طالبة).

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة تعزى لمتغير التخصص العلمي (علمي، أدبي).

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على واقع استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة ؟

٢. معرفة الأدوات الأكثر استخداماً في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة؟

٣. معرفة الأدوات الأقل استخداماً في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة؟

٤. الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة لواقع استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة تعزى للمتغيرات الدراسة (الجنس ، والتخصص الدراسي).

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

١. عدم وجود دراسة تبين واقع استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية في جامعة طيبة.

٢. للقائمين على التعلم الإلكتروني في الجامعة وخاصة عمادة التعلم الإلكتروني ضرورة عقد دورات تدريبية لطلاب لكيفية استخدام أدوات نظام بلاد بورد (Blackboard) لزيادة الثقافة التكنولوجية لديهم.

٣. استفادة الجامعات من هذه الدراسة ونتائجها التي تطبق نظام البلاك بورد(Blackboard) في تدريسها الجامعي في المملكة العربية السعودية.

٤. مسايرة التقدم التقني الذي يشهده التعلم الإلكتروني الجامعي في المملكة العربية السعودية والتي تنادي به وزارة التعليم تحقيقاً لرؤية المملكة(٢٠٣٠).

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء الحدود التالية:

١. الحدود المكانية: كلية العلوم والآداب بجامعة طيبة فرع العلا بالمملكة العربية السعودية.

٢. الحدود الزمانية: العام الدراسي الجامعي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م.

٣. الحدود البشرية: طلاب وطالبات كلية العلوم والآداب بالعلا.

٤. الحدود الموضوعية: أدوات نظام البلاك بورد (Blackboard) التي تضمنتها أداة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

نظام بلاد بورد(Blackboard): هو أحد أنظمة إدارة التعلم في جامعة طيبة ويعمل بشكل متزامن وغير متزامن، ويسمح لعضو هيئة التدريس بتقديم مقرراته الدراسية عبر النظام باستخدام وسائط المتعددة، كمايتيح التواصل بين عضو هيئة التدريس والطلبة وبقية الطلبة المسجلين في نفس المقرر بوسائل إلكترونية متنوعة وعبر أدوات النظام (التي قام الباحث بجمعها في أداة الدراسة) للاطلاع على محتوى المادة العلمية والتفاعل معها.

أدوات نظام البلاك بورد: هي مجموعة الأدوات التزامنية وغير التزامنية لنظام إدارة التعلم الإلكتروني المطبقة في برنامج البلاك بورد(Blackboard) والتي تم حصرها في أداة الدراسة وعددها(٤١) أداة التي يستخدمها الطلبة للإتصال والتفاعل في مابينهم أثناء دراستهم للمقرر الإلكتروني.

الثقافة التكنولوجية: هي مجموعة المعارف والمهارات والخبرات التقنية التي يحتاجها الطلبة للتعامل مع أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد (Blackboard) للاتصال والتواصل التعليمي التزامني وغير التزامني أثناء القيام بدراسة المقررات الدراسية عبر الشبكة التي قام الباحث بجمعها في أداة الدراسة.

الإطار النظري:

أدت التطورات السريعة في مجال التكنولوجيا إلى ظهور أنظمة إدارة تعلم في ظل استخدام وسائط متعددة جديدة في العملية التعليمية، للتبادل ونقل المعرفة بمجالات التعليم المختلفة، مما زاد في ترسيخ مفهوم التعلم الذاتي(الفردي)، حيث يتابع المتعلم تعلّمه حسب طاقته وقدرته وسرعة تعلمه ووفقاً لما لديهِ من خبرات ومهارات سابقة. ففي تسعينات القرن المنصرم زادت عمليات التطوير في أنظمة الحاسب في كل الأصعدة سواء كانت البرمجية أو المعدات ومن ضمنها ظهور أنظمة لإدارة التعلم الإلكتروني (Vollmer, 2003).

وتعتبر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني من أهم الحلول لبيئات التعلم الإلكتروني في الجامعات والمؤسسات التعليمية(إطميزي،٢٠٠٧). وتعد برمجيات نظم إدارة التعلم (LMS) وإدارة المحتوى التعليمي (LCMS)الخاصة بالتعلم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية وتدريب المتعلمين عليها،عنصراً محفزاً لكل من المدرس والمتعلم لاستخدام الانترنت في التعليم، وقد تم تصميم هذه الأنظمة لمساعدة المدرسين على استخدام الأنترنت في التدريس والتواصل والتفاعل مع المتعلمين بطريقة سهلة دون الحاجة إلى معرفة عميقة بأساليب البرمجة،وقد استخدمت معظم الجامعات أنظمة لإدارة التعلم الإلكتروني،وتشير الدراسات إلى أن ٩٠٪ من الجامعات الأمريكية تقدم برامجها عبر تلك الأنظمة(عبدالمجيد،٢٠١٣،٢)؛ (زين الدين، ٢٠١٠, ١٥).

في أواخر الألفية تم الإنتشار الواسع والتسابق بين الجامعات لإستخدام أشهر برنامج أنظمة التعلم الإلكتروني في التعليم (مفتوحة المصدرأوالأنظمة التجارية) كبرنامج البلاد بورد (Blackboard)،برنامج الويب ستي (WebCT)،وبرنامج المودل(Moodle)لإدارة أحداث مواقف التعليم الإلكتروني فيها(Online learning history,2006) .

وقد عنيت جامعة طيبة بتطبيق أحد تلك الأنظمة الإلكترونية التجارية في مقرراتها الدراسية والذي يعرف بنظام البلاك بورد(Blackboard).والتي أكدت عليه العديد من الدراسات ومنها دراسة (Falvo & Johnson, 2007)على أنه أكثر نظم إدارة التعلم الإلكتروني استخداماً في التعليم، حيث يتيح للطلاب وأعضاء هيئة التدريس الدخول إلى نسخة إلكترونية من المقررات المسجلة لهم على النظام الأكاديمي، ومن خلاله يستطيع عضو هيئة التدريس الاتصال والتفاعل مع الطلاب من خلال حزمة من الأدوات منها على سبيل المثال لا الحصر، تصميم الإختبارات والواجبات وإتاحتها وتصحيحها، وإنشاء المنتديات والمدونات للطلاب، ورفع المحتوى وتنظيمه والتحكم في إتاحته للطلاب والإطلاع على تقارير عن النشطين والمتعثرين في التفاعل مع المحتوى.

ولأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني أدوات للتواصل والتفاعل الإلكتروني تساعد الطلاب ليتواصلون ويتعاونون مع بعضهم البعض ومن مسافات بعيدة حيث يستطيعون من خلال هذه الأدوات أن يشاركوا بأفكارهم مع الآخرين، فهذه الأدوات تعد من الضروريات الأساسية في نظام التعلم الإلكتروني التعاوني وفى نظام إدارة المعرفة التي تهدف إلى إنشاء المعلومات وحفظها وتطويرها وبثها من أجل المساعدة في تطوير العملية التعليمية واتخاذ القرارات،وتتنوع تلك الأدوات المتزامنةوغيرالمتزامنه المطبقةفي أنظمتهاومنهانظام البلاك بورد(Blackboard)والتي أشار إليها (الطيطي،٢٠٠٨) ؛(عبدالمجيد وآخرون،٢٠١٣)؛ (توفيق،٢٠٠٣)؛(عبدالعزيز،٢٠٠٨) وهي:البريدالإلكتروني(E-mail)،منتديات الدردشة (Chatting forum)،مجموعة الأخبار(News group)،الأدوات الخاصة بعقد المقابلات بالصوت والفيديو(Sound and videoconferences)،أدوات الرسائل الفورية(Instant messages)،أدوات التصويت (Votingtools) التحدث المباشر(الحوارالنصي)(Chat)،التواصل الصوتي (Audio)،المدونات (Blogs)،التواصل الصوتي المرئي(Audio with Visuals)،المؤتمرات المرئية(Video conferencing)،وساحات الحوار (Discussion).

وتكمن أهمية أدوات التعليم الإلكتروني عبر الشبكات(E-Learning Tools) في نقل المتعلم إلى الواقع الافتراضي(Virtual Reality)بنفس خصائص الواقع الحقيقي،ومن خلال هذه الأدوات ينشأ ما يسمى بالمجتمعات الافتراضية التي تجمع أفراداً لهم خصائص وميول وأهداف واحدة تقريباً في اتصال وتفاعل دائم دون أن يجمعهم مكان محدد المعالم يمكن وصفه وتحديده سوى أنه مكان افتراضي(الموقع الإلكتروني) الذي يجمع بينهم، ويكون الاتصال بينهم من خلال أدوات الاتصال والتفاعل التي يمكن استخدامها في نفس الوقت باعتبارها أدوات للتعليم والتعلم، وتوفر هذه الأدوات: (الاتصال Communication) و(التفاعل Interactive) وهما جوهر عملية التعليم عبر الشبكة بين المتعلم والمعلم كالاتصال الشخصي، ومع الغير في الاتصال الجمعي Communication Group بتوجهات من المدرس، أو طلب المساعدة من الأقران أو الآخرين قبل الاتصال بالمدرس، وتصنف هذه الأدوات التي تلبي الحاجات المتعددة من (الاتصال والتفاعل) في التعليم والتعلم التي أشار إليها(الأحمري، ٢٠١٥،٣٢،٢٠-٤٤) كالآتي:

أولاً: توقيت استخدام الأدوات بين أطراف عملية التعليم والتعلم:

١. أدوات التعليم المتزامن Synchronous وتشمل:

أ. المحادثة الحوار الشخصي(Chatting): المحدثة الحقيقية المتزامنة أوعبر شبكة الإنترنت بين شخصين.

ب. المؤتمرات بأنواعها: وتوفير الاتصال والتفاعل المتزامن بين المعلم والأقران، والمتعلمين أنفسهم ومنها:

- المؤتمرات السمعية المزودة بالصور والرسوم(Audio Graphics Conference).
- مجموعات النقاش(News Groups or Group Ware).
- مؤتمرات الفيديو Video Conference، مؤتمرات الفيديو الخاصة بالنظام (DeskTop Video).
- المؤتمرات متعددة الأشخاص في المجال الواحد (Multi User Domains).
- المؤتمرات متعددة الوسائل أو العروض في الموضوع الواحد (Multi Object Oriented).

ثانياً: أدوات التعليم غير المتزامن :Asynchronous وتشمل:

(البريد الإلكتروني (E-mail)،نقل الملفات (File Transfer)،لوحة النشرات(Bulletin Board)،صفحات الويب الساكنة (Static Web Pages)،صفحات الشبكة العنكبوتية/الويب التفاعلية (Interactive Web Pages)، قوام الخدمة/ الإفادة أو المساعدة (List Service).

من حيث مستوى التفاعل:

تمثل واجهة تفاعل المتعلم (User Interfuse) البوابة الأولى للدخول إلى نطام التعليم الإلكتروني عبر الشبكات، وينتقي منها المتعلم ما يساعده على الاتصال أو التفاعل مع أطراف العملية، أو التجول بين صفحات المقررات.وتضم أدوات نظام (التعليم الشبكي،وتقديم المقررات Course Delivery) System).

من حيث الوظيفة الأساسية:

هنالك أدوات تختص بتوظيفها بالتعليم والتعلم بالدرجة الأولى، والأخرى تختص بالاتصال والتفاعل كمايلي:

١. أدوات نظام عرض المقررات(التعليم والتعلم):

- جدوال المقرر(Course Schedule) تعتبر أداة التفاعل مع المقرر وارتباطه بالأهداف، محتواه ووحداته.
- مواقع البحث.
- مصادر التعليم عبر الشبكة مثل المكتبات.
- محركات البحث يستفيد منها المتعلم لاستكمال المعارف الخاصة بالمقررات ومحتواها.
- الأنشطة والمهام التعليمية (Activities & Tasks).
- صفحات الإختبارات والتقويم (Assesment & Tests).
- صفحات نتائج المتعلمين في الإختبارات (Learner Score).
- ملف المتعلم(Learner Profile) وهوكل ما يتعلق بالمتعلم وإنجازه وأنشطته وتقويم الأداء.
- صفحات المقرر ومحتواه، وتشمل صفحات تفاعلية للمحتوى بوسائط متعددة.

٢. أدوات الاتصال والتفاعل:

وتشمل الأدوات سابقة الذكر(المتزامنة وغير المتزامنة) التي يتم توظيفها أو استخدامها في الاتصال والتفاعل مع(المدرس، المتعلمين).

الأدوات الشائعة في التعليم عبر الشبكات:

١. البريد الإلكتروني (E-mail): يتصدر البريد الإلكتروني أدوات التعليم والتعلم في نظام التعليم عبر الشبكة، نظراً لما يتمتع به من مزايا تتمثل في سهولة استخدامه، وتوفير إمكانيات تبادل المعلومات والآراء، وتبادل الرسائل مع المعلم والأقران بالوسائط المتعددة.

٢. المحادثة والتفاعل المباشر (Chatting): وتتيح الحوار أو المحادثة أو النقاش المتزامن مع الغير.

٣. المؤتمرات التفاعلية: وهي الفرصة للمحادثة والتفاعل بين المعلم والمتعلمين، أو بين المعلم والأقران في الوقت الحقيقي، مما يتيح قدراً من التفاعلية والمرونة في الاتصال، وإعطاء الجميع الفرصة للمشاركة التزامنية في التعليم والتعلم، كمؤتمرات التفاعل بالصوتية أو المرئية أو الإثنين معاً.

٤. لوحات النقاش: يستخدمها كل من المعلم والمتعلم في تبادل الموضوعات أو التكليفات أو المهام أو الإعلانات والتعليمات أوالآراء والتساؤلات.

٥. قوائم (الإفادة أو المساعدة) List Serves : يستفيد المتعلم بالاتصال بها، وتصل إليهم رسائل البريد الإلكتروني آلياً، ما دام الإرسال من أحد المشتركين في هذه القوائم، وتاخذ القوائم أحد الأشكال التالية: أحادي الاتجاه(يرتبط بالاستقبال فقط)، والأخرى للحوار كارسال الرسائل إلى القائمة واستقبالها.

٦. الصفحات التعليمية على الشبكة العنكبوتية: ارتبطت الشبكة العنكبوتية باستخدام الوسائط المتعددة في صياغة الرسائل بأنواعها وتقديمها وعرضها على الشبكة. وفي عرض المقررات وتقديمها للمتعلمين. وهنالك نوعان منها: صفحات الويب الساكنة (Static Web Page)، وصفحات الويب التفاعلية(Interactive Web Page) (الأحمري،٣٢، ٢٠١٥-٤٤).

أدوات التقنية ونظريات التعلم: (Technology Tools and Learning Theories) التي ذكرها:(Hung, 2001, 283)؛(Siemens, 2008) .

١. النظرية السلوكية: (Behaviorism): برنامج التعلم المعتمد على الحاسب مثل: (برمجيّات التدريب والمران، التدريس الخصوصي، والمحاكاه).

٢. النظرية الإدراكية: (Cognitivism): قواعد البيانات والوسائط الفائقة مثل: (مصادر الإنترنت المختلفة).

٣. النظرية البنائية: (Constructivism): أدوات الإنتاج (البناء)على المستوى الشخصي مثل: (معالج النصوص، الجداول الإلكترونية، قواعد البيانات، العروض التقديمية، الوسائط المتعددة والفائقة).

٤. النظرية البنائية الإجتماعية: (Social constructivism): بيئات التعاون الشبكي مثل: (البريد الإلكتروني، لوحة الإعلانات، منتدبات الحوار القائم على بناء وتبادل المعرفة، بيئات التعليم التعاوني الإلكتروني القائم على حل المشكلات، الأدوات البنائية المعتمدة على الاتصال الاجتماعي).

٥. النظرية الاتصالية: هي نظرية التعلم في العصر الرقمي (Connectivism Theory):هو عملية إنشاء شبكة من المعارف الشخصية من خلال إشراك المتعلمين في تفاعل اجتماعي عبر الويب، وتتالف الشبكة من عدة نقاط (التقاء، عقد، اتصالات، روابط)، فنقاط الالتقاء مثل المتعلمين أو مصادر معلومات معينة مثل قواعد البيانات، مواقع على الويب، مدونات، مواقع خدمات تفاعلية مثل محررات الويكي أو برامج الحوار.

الثقافة التكنولوجية:

إن مصطلح الثقافة التكنولوجية ليس جديداً؛ وانما تعود جذوره إلى عام١٩٨٠م (Buckingham, 2006). وانتشر مصطلح الثقافة التكنولوجية بشكل كبير في الآونة الأخيرة حتى حظي بعناية كبيرة من الباحثين، نظراً للأهمية التي تحتلها الثقافة التكنولوجية في حياة الفرد والمجتمع، ويدل هذا المفهوم كغيره من المفاهيم على المجال المرتبط فيه وهي التكنولوجيا(الرقمنة، المعرفة، الثقافة الحاسوبية، أو الثقافة المعلوماتية) وغيرها من المفاهيم، ويرى عدد من الباحثين أن مصطلح الثقافة التكنولوجية له العديد من المصطلحات المرادفة مثل (الثقافة التقنية، الثقافة الرقمية،الثقافة الحاسوبية) وغيرها (يولد،واسيا،٢٠١٩).

تعريف الثقافة التكنولوجية:

عرف (عياد وأبو جحجوح، ٢٠٠٧) الثقافة التكنولوجية: بأنها إلمام الفرد (المتعلم) بالقدر المناسب من المعارف والمهارات والاتجاهات التكنولوجية التي تساعده في فهم التكنولوجيا واستخدامها وإدارتها، وتمكنه من اتخاذ القرارات الصحيحة عند حل المشكلات التكنولوجية التي تواجهه في حياته حاضراً ومستقبلاً. بينما عرفها (Ferrari,2013): مجموعة المعارف والمهارات التي يجب أن يكتسبها الفرد،وتمكنه من التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا بشكل فعال.

أهداف الثقافة التكنولوجية:

إن الهدف الرئيس للثقافة التكنولوجية هو إعداد الفرد(المتعلم) المثقف تكنولوجياً بمستوى يتواكب مع التطورات التقنية الحديثة نتيجة الثورة التكنولوجية، ولتحقيق هذا الهدف الرئيس ينبغي العمل على تحقيق عدد من الأهداف الفرعية كما ذكرها كل من (البايض،٢٠٠٩) ؛ (أبوعودة،٢٠٠٦)؛ (الفقعاوي، ٢٠٠٧) في دراستهم، وهي:

١. تنمية مهارات المتعلمين التكنولوجية.
٢. رفع مستوى نمو المتعلم الأكاديمي في مجال التكنولوجيا.
٣. زيادة الرغبة والميول الأكاديمية للمشاركة في أنشطة مثل المؤتمرات التكنولوجية.
٤. تنمية مهارات المتعليمن وقدراتهم التكنولوجية وتدريبهم عملياًعلى ممارسة هذه المهارات.
٥. تزيد الثقافة التكنولوجية من جرأة المتعلم على الخوض في مجالات التكنولوجيا.
٦. تزيد الثقافة التكنولوجية من قدرة المتعلم على حل المشكلات التكنولوجية.

أهمية الثقافة التكنولوجية:

ولابد للثقافة التكنولوجية من أهمية بالغة في العملية التعليمية التي أشار إليها: (شرف،٢٠٠٩)؛ (الفقعاوي،٢٠٠٧):

١. إعداد المتعلمين للانخراط في مجتمع يتزايد اعتماده على التكنولوجيا بكافة أشكالها.
٢. تشجيع المتعلمين على الإبداع والتعبير عن قدراتهم الإبداعية وميولهم ورغباتهم تجاه التكنولوجيا.
٣. تحفيز المتعلمين على التفكير العلمي الناقد التكنولوجي.
٤. نزع الرهبة والخوف من قلوب الكثير من المتعلمين نحو التكنولوجيا.
٥. إلمام المتعلمين بالمهارات الأساسية والمعارف الضرورية في مجال التكنولوجيا تمكنه من التعامل مع الحاسوب بسهولة.
٦. أصبح التعامل مع التقنية واستخدامها ضرورة من ضروريات الحياة.

أبعاد الثقافة التكنولوجية:

وللثقافة التكنولوجية أبعاد مختلفة في أداة الدراسة تشمل:

١. البعد المعرفي: حيث يركز على إلمام المتعلم بالمعارف والمعلومات الأساسية التي تتعلق باستخدام أدوات التعلم الإلكتروني المطبقه في برنامج البلاك بورد(Blackboard) في مقرراته التعليمية الإلكترونية.
٢. البعد المهاري: ويشمل المهارات التي يطبقها أو يكتسبها المتعلمين من أدوات التعلم الإلكتروني المطبقه في برنامج البلاك بورد(Blackboard) في مقرراته التعليمية الإلكترونية.
٣. ٣البعد الوجداني: ويتضمن الشعور والرغبة اتجاه تطبيق أدوات التعلم الإلكتروني المطبقه في برنامج البلاك بورد(Blackboard) في مقرراته التعليمية الإلكترونية كالوعي والحس التكنولوجي. وللمزيد النظر في (أبوعودة، ٢٠٠٦) ؛(شرف،٢٠٠٩)؛(Wonacott, 2001) .

خصائص الثقافة التكنولوجية:

تتصف الثقافة التكنولوجية بخصائص كما ذكرها(عياد،٢٠١٣) ما يلي:

١. تنوع مفهومها فالبعض يعدها ترفيهاً تقنياً، بينما المؤسسات التعليمية تعدها حاجة ضرورية وأمراً أساسياً.
٢. إن أهدافها طويلة الأمد، فالوقت المستغرق لتحقيقها يتوقف على مستوى الثقافة المراد دراستها.
٣. إن الثقافة التكنولوجية هي عنصراً متغيراً، حيث يتغير بتغير الزمن.
٤. إن ثقافة المتعلم التكنولوجية لا تقع مسؤلتها على المؤسسات التعليمية فقط، بل هي مسؤولية مشتركة بين المؤسسات التعليمية (كالمدارس والجامعات)، ومجالات التقنية المختلفة (كالاجهزة الإلكترونية، وسائل التواصل الاجتماعي، وسائل الإعلام،....).
٥. باتت الثقافة التكنولوجية ضرورية لكل متعلم لمواكبة تطورات وتغيرات تكنولوجية التي تؤثر على مسيرته تعليمية.
٦. إن الثقافة التكنولوجية عند المتعلم تتأثر بالتغيرات العلمية والتكنولوجية على المستوى التعليمي.
٧. تعتبر الثقافة التكنولوجية ذات أبعاد متعددة ومجالات متنوعة، فالمتعلم المثقف تكنولوجياً يمتلك القدر المناسب من الخبرات في كثير من المجالات والموضوعات المتعلقة بالتكنولوجيا، وفي أبعاد مختلفة كالبعد المعرفي، البعد المهارى العملي، البعد الوجداني العاطفي، البعد الاجتماعي، والبعد الأخلاقي.

جو انب الثقافة التكنولوجية:

أما الجوانب الضرورية للثقافة التكنولوجية، في هذه الدراسة، تتمثل في:

١.المعارف: وهي الجوانب المطلوب الإلمام بهاعند المتعلم للأدوات التعلم الإلكتروني المطبقة في نظام البلاك بورد كمعارف ضرورية للثقافة التكنولوجية وتشمل. تعريفها، أهميتها في التعليم....الخ.

٢.المهارات: وهي مهارات تطبيق للأدوات التعلم الإلكتروني المطبقة في نظام البلاك بورد كمهارات ضرورية للثقافة التكنولوجية وتشمل: كيف وأين ومتى استخدامها في المقررات الإلكترونية.

٣.الاتجاهات :وهي شعور المتعلم بأهمية أدوات التعلم الإلكتروني المطبقة في نظام البلاك بورد نحو زيادة الثقافة التكنولوجيا وتشمل: الحاجة الضرورية لتلك الأدوات في المقرر الإلكتروني، الرغبة في تحقيق النجاح في المقرر من خلال التفاعل معها، الشعور بالفائدة العلمية والمتعة عند استخدام تلك الادوات،وللمزيد(عبدالمنعم،٢٠٠٣).

الخلاصة:

بما أن الثقافة التكنولوجية تعتبر الهدف الرئيس وضرورة من ضروريات التعلم الإلكتروني وهي الجوهر الأساس في الجانب الأكاديمي في أي مؤسسة تعليمية بشكل عام وفي جامعة طيبة بشكل خاص، ونظراً لما آلت إليه العملية التعليمية في الجامعة من تحول جذري من التعليم التقليدي إلى التعلم الإلكتروني في كثير من مقرراتها، فلابد من التركيز على كيفية زيادة الثقافة التكنولوجية لدى الطلبة وجعلهم طلاباً مثقفين تكنولوجيا لكي يواكبوا التطورات التقنية الحديثة في العملية التعليمية الإلكترونية. لذا جاءت هدف الدراسة للتعرف على واقع استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة.

الدراسات السابقة:

هنالك العديد من الدراسات التي تناولت أنظمة التعلم الإلكتروني ومنها نظام بلاك بورد في التعليم العام والجامعي، وأيضاً الكثير من الدراسات التي ركزت على الثقافة الحاسوبية وعلاقتها بالحاسوب والانترنت في التعلم بالتحديد، في المقابل لوحظ قلة الدراسات التي تناولت الثقافة التكنولوجية في التعليم، ولم يكن هنالك دراسة واحدة ركزت على الجمع بين نظام بلاك بورد وأدواته وعلاقته بالثقافة التكنولوجية، مما اضطر الباحث للأخذ بالدراسات الأقرب والتي تخدم هذه الدراسة، وتم تقسيمهاعلى قسمين:

القسم الاول: الدراسات التي تناولت نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) وأدو اته في التعليم.

- **أشارت دراسةالشريدة (٢٠١٩)** إلى التعرف على مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لنظام (Blackboard) في العملية التعليمة من وجهة نظر الطلاب والطالبات بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. وكذلك التعرف على مستوى توافر التجهيزات التي تدعم استخدام نظام (Blackboard) في القاعات الدراسية بكلية التربية .وقد استخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٦) طالبًا وطالبة. واستخدمت الدراسة الاستبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة .وكانت من أبرز نتائج الدراسة أن الأجهزة الداعمة لاستخدام التعليم الإلكتروني (البلاك بورد)متوافرة داخل الكلية بدرجة متوسطة، وأن توظيف أعضاء هيئة التدريس لنظام التعليم الإلكتروني(البلاك بورد) في العملية التعليمية بالكلية ما بين الدرجة المتوسطة والمنخفضة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنس ودرجة توافر الأجهزة اللازمة لدعم التعليم الإلكتروني داخل

الكلية والقاعات لمصلحة الذكور، وكذلك لا يوجد فروق دالة إحصائيًا بين نوع الجنس والتخصص ومستوى الدراسة واستجابة أفراد العينة نحو توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني(البلاك بورد) في العملية التعليمة.

- **وهدفت دراسة الجريوي (٢٠١٩)** إلى الوقوف على معرفة فاعلية استخدام أدوات بيئة نظام البلاك بورد للتعلم الإلكترونى التشاركى لتطوير المهارات العملية لطالبات السنة التأسيسية في مقرر التعلم الإلكتروني، حيث تألفت عينة البحث من المجتمع الكلى لطالبات السنة التأسيسية بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن وعددهن (٥٠) طالبة .وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات عينة الدراسة فى القياس القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة الأداء المهارى للمهارات العملية داخل بيئة نظام البلاك بورد للتعلم الإلكترونى التشاركى المقترحة لصالح القياس البعدي.
- **وركزت دراسة الملحم وآخرون (٢٠١٨)** على واقع استخدام الطالبات لنظام إدارة التعلم البلاك بورد (Blackboard) في المقررات الإلكترونية المفعلة في جامعة الملك سعود، وتكونت مجموعة البحث من(١١٧) طالبة من كليات جامعة الملك سعود، تم اختيارهن عشوائياً من كلية الآداب، وكلية التربية، وكلية إدارة الأعمال، وقد كانت الأداة المستخدمة في هذه الدراسة استبيان، وكشفت نتائج الدراسة الآتي: النسبة الأعلى لعدد المقررات التي تم دراستها عبر النظام كا نت لمقررين لم يحصلوا على دورات تدريبية عن النظام،كما أن استجابة أفراد العينة حول مدى استخدام نظام إدارة التعلم "البلاك بورد "في الدخول للمقررات الإلكترونية المفعلة متوسطة،وأن أبرز الصعوبات التي تواجهها الطالبات عند استخدام نظام إدارة التعلم " البلاك بورد :"عدم وجود دورات تعليمية للتعلم الإلكتروني في نظام إدارة التعلم " البلاك بورد"، وصعوبة الحصول على الدعم الفني. وأوصت الباحثات بإقامة دورات تدريبية للطالبات حول نظام إدارة التعلم وتشجيعهم على استخدامه.
- **وتناولت دراسةالشهري (٢٠١٨)** واقع استخدام الطلاب معلمي اللغة الانجليزية لمهمات نظام(البلاك بورد) في جامعة الملك خالد، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وبلغ عدد المشاركين (٥١) من طلاب الدبلوم العام في التربية، وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من(٢٦) فقرة، ومن أهم نتائج الدراسة أن الطلاب يستخدمون بشكل عالٍ نظام(البلاك بورد) في الاطلاع على الإعلانات، والتنبيهات، والمحتوى، ودرجات المقرر، وتسليم الواجبات . أما المهمات التي حظيت باستخدام متوسط فهي الاطلاع على التوصيف، والمخطط، ومصطلحات المقرر، والاطلاع على معلومات أستاذ المقرر، والمشاركة في منتدى المقرر، وأداء الاختبارات الإلكترونية، وإرسال الرسائل وتسلمها .أما المهمات التي حظيت بالاستخدام النادر فهي إنشاء اليوميات، والمدونات، والمشاركة من خلالها، واستخدام التقويم ودفتر العناوين.
- **ومن جانب آخر تناولت دراسةحمد (٢٠١٨)** درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم واتجاهاتهم نحوه، وقد تكونت عينة الدراسة من(٥٠) عضوًا تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية، واستخدمت الباحثة استبانة لجمع البيانات، وبطاقة الملاحظة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة (٨٦٪) من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون بعض أدوات التعلم الإلكتروني في التدريس، و(٧٦٪)من عينة الدراسة لا يستخدمون لويكي .وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق في الاتجاهات لأعضاء هيئة التدريس تعزى للجنس والرتبة الأكاديمية ونوع الجامعة.
- **وهدفت دراسةالجنزوري(٢٠١٧)** للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف أدوات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام بلاك بورد في العملية التعليمية، وتكونت عينة البحث من (٨٦)عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف، وأشارت نتائج البحث إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف نحو توظيف أدوات التقويم الإلكتروني باستخدام بلاك بورد، كما أشارات نتائج البحث إلى عدم وجود فروق في الإتجاهات نحو توظيف أدوات التقويم الإلكتروني باستخدام بلاك بورد في العملية التعليمية بين أعضاء هيئة التدريس في متغيرات (النوع/الدرجة العلمية/التخصص).
- **وكشف السدحان في دراستة (٢٠١٥)** عن اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات في جامعة الإمام محمد بن سعود نحو استخدام نظام إدارة التعلم لإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) في التعليم والتدريس الجامعي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٥) طالبًا و(٧٢) عضو هيئة تدريس. وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لاتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني كانت إيجابية، وتوصلت الدراسة إلى بعض التوصيات، منها تعميم هذه التجربة على جميع الكليات بالجامعة، وتوفير التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس والطلبة على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد.
- **واهتمت دراسة عبدالمجيد وآخرون (٢٠١٣)** بأثر استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني (Blackboard) في تدريب الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الممك خالد على تنمية مهارات التواصل الإلكتروني وإنتاج المواد التعليمية الرقمية .ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة . وقد تم تدريب المجموعة التجريبية وعددها (٢١) طالباً وفقاً لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) والمجموعة الضابطة وعددها (٢٢) طالباً وفقاً للطريقة المعتادة في التدريب .وقد تم إعداد برنامج تدريبي، مقياس للتواصل الإلكتروني، وبطاقة ملاحظة، وقد

أشارت النتائج إلى أن استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في تدريب الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الملك خالد قد ساعد على تنمية مهارات التواصل الإلكتروني، ومهارات إنتاج المواد التعليمية الرقمية.

القسم الثاني: الدراسات التي تناولت الثقافة التكنولوجية في العملية التعليمية:

- **هدفت دراسة شحيبر(٢٠١٧)** إلى معرفة دور الثقافة التكنولوجية في تحسين الخدمات الإلكترونية من وجهة نظر مقدم الخدمة، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة بحثية لجمع البيانات اللازمة، وقد أجريت الدراسة على كافة أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (١٢٩) موظف، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن هناك تفاوت من وجهة نظر مقدم الخدمة بين مستويات أبعاد الثقافة التكنولوجية لدى المستفيدين من الخدمات الإلكترونية المقدمة من الوزارات محل الدراسة، كما بينت الدراسة توفر وسائل للتعريف بالخدمات الإلكترونية في الوزارات في نشر الثقافة التكنولوجية بين المستفيدين مثل الموقع الإلكتروني للوزارة ومواقع التواصل الاجتماعي والبريد الإلكتروني وغيرها، وكذلك أظهرت الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الثقافة التكنولوجية وتطبيق الخدمات الإلكترونية.
- **وركزت دراسة حرزالله (٢٠١٦)** على مستوى الثقافة الحاسوبية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٢) طالباًوطالبة، واعد اختبار تحصيلي لقياس مستوى الثقافة الحاسوبية تكون من(٣٧)فقرة، وأشارت نتائج الدراسة أن مستوى الثقافة الحاسوبية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم بلغت (٦٦,٢٪) وهي أعلى من المستوى المقبول تربوياً، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الثقافة الحاسوبية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم تعزى لمتغير الجنس والكلية وامتلاك جهاز حاسوب شخصي وامتلاك اتصال بالإنترنت، وامتلاك بريد إلكتروني أو فيسبوك، في حين أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الثقافة الحاسوبية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
- **وكشفت دراسة كنساره (٢٠١٢)** عن مستوى الثقافة التكنولوجية لدى طلبة الإعداد التربوي في جامعة أم القرى، حيث تكونت عينة الدراسة من(٤١٥) طالباً وطالبة تم اختيرهم بطريقة عشوائية، طور الباحث لأغراض الدراسة اختباراً لمعرفة مستوى الثقافة التكنولوجية لدى عينة الد راسة، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الثقافة التكنولوجية لدى طلبة الإعداد التربوي في جامعة أم القرى كان جيداً الى حد ما، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق في مستوى الثقافة التكنولوجية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- **وبينت دراسة البايض(٢٠٠٩)** مستوى المعرفة التكنولوجية لدى طلبة قسم الحاسوب بكلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية بلواء غزة، وكذلك معرفة مستوى الاتجاه والمهارة نحو التكنولوجيا لديهم ، وتألفت عينة الدراسة من طلاب قسم الحاسوب تخصص صيانة الحاسب الآلي وشبكات الحاسوب والبالغ عددهم(٢٢)طالباً، واستخدم الباحث ثلاث أدوات لتنفيذ الدراسة ، وأظهرت النتائج أن الجانب المهاري حصل على أعلى النسب لأنه متعلق بالجوانب العملية فقط والمهارة اليدوية ، كما وجدت علاقة دالة إحصائياً بين درجات مجال مستوى التنور التكنولوجي ومجال التكنولوجيا من جانب والشبكات من جانب آخر وكذلك الإلكترونيات، ودل ذلك بأنه كلما زادت درجات مجال التكنولوجيا والشبكات والإلكترونيات أدى لزيادة مستوى التنور التكنولوجي لدى الطلبة.
- **وأجرى الشمري(٢٠٠٨)** دراسة تقيس مستوى الثقافة التكنولوجية لدى معلمي العلوم في منطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٥) معلماً لمادة العلوم، ولأغراض الدراسة طور الباحث أداتين، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الثقافة التكنولوجية على جميع مجالات أداة الدراسة كان عالياً وأن المجال الذي حصل على أعلى مستوى من الثقافة التكنولوجية هو مجال توظيف التكنولوجيا في تقويم تعليم العلوم، ولم تجد الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في أي مجال من مجالات الدراسة تعزى لمتغير المرحلة الدراسة أو الخبرة.

التعليق على الدراسات السابقة:

١. تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الاهتمام بأهمية استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني وأدواتها في التعليم بشكل عام ونظام البلاك بورد(Blackboard) بشكل خاص.
٢. كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الإهتمام بأهمية اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة الجامعات والتعليم العام لتسهيل استخدام أدوات أنظمة التعلم الإلكتروني بشكل عام ونظام البلاك بورد(Blackboard) بشكل خاص.
٣. ساعدت الدراسات السابقة الباحث في تصور شامل عن أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني وأدواته المختلفة، وبالأخص نظام البلاك بورد(Blackboard) وأثرها على التعليم من حيث الإجابيات التي يكتسبها التعليم في حل المشكلات التعليمية وتحسين المخرجات التعليمية.
٤. تتفق الدراسة الحالية حول فاعلية استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة. مع دراسة(الشمري،٢٠٠٨)؛ دراسة(كنساره،٢٠١٢)؛ ودراسة (حرز الله،٢٠١٦).

٥. وأخيراً ومن خلال استعراض الدراسات السابقة التي ذكرت في هذه الدراسة، وقيام الباحث بالمسح الشامل لكثير من الدراسات التي لم تذكر في هذه الدراسة، تبين ندرة الدراسات التي تتعلق بواقع استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية في جامعة طيبة بشكل عام وكلية العلوم والآداب بالعلا بشكل خاصة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته للدراسة الحالية والتي تسعى للوقوف على واقع استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من(طلاب وطالبات) كلية العلوم والآداب بالعلا/جامعة طيبة، للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي(٢٠١٩/٢٠٢٠) وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من المجتمع الأصلي، وتكونت من(٣٠٠) طالب و طالبة، للتعرف على واقع استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة، وطبقت الدراسة في نفس الفصل الدراسي للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م. وجدول (١) يبين ذلك:

جدول (١): يبين توزيع أفراد العينة على متغيرات الدراسة (الجنس ،والتخصص)

الجنس	التخصص		المجموع
	علمي	أدبي	
ذكر	٣٣	١١٧	١٥٠
أنثى	٦٤	٨٦	١٥٠
المجموع	**٩٧**	**٢٠٣**	**٣٠٠**

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة الحالية في استبانة لجمع البيانات، حيث تم تصميمها وتطويرها من قبل الباحث بعد الإطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة، وتكونت من (٤١) أداة من الأدوات الضرورية التي رآها الباحث ذات أهمية للمتعلم عند دراسته لمقرر إلكتروني على نظام البلاك بورد (Blackboard)، وقد تم اختيار نظام (ليكرت) الثلاثي (موافق، محايد، غيرموافق) لقياس الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة.

صدق أداة الدراسة:

تم التاكد من صدق أداة الدراسة بصدق المحكمين المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني وعددهم (٦) محكمين بعرضها عليهم لأخذ أرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم حول فقرات الأداة وانتمائها وسلامة اللغة، وتباينت الإقتراحات الإجابية والسلبية للأداة، وتم الأخذ بها وإجراء التعديلات على فقرات الاستبانة، مما يؤكد صدق الإداه لإجراء الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الأداة طبقت على عينة استطلاعية بلغ عددها (٢٠) طالب وطالبة من خارج عينة الداسة الفعلية، وتم حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لأستخراج ثبات المقياس وكانت النتيجة (٨٤٪) وتعتبر هذة القيمة عالية مما تؤكد ثبات الأداة لإجراء الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

قام الباحث بتفريغ إجابات المقياس من خلال برنامج التحليل الإحصائي ((SPSS))، وتم استخدام الأدوات الاحصائية المناسبة لتحليل البيانات: كاستخراج النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، الاحصاء الوصفي، تحليل التباين الاحادي، ومعامل الثبات باستخدام معادلة (Cronbach's Alpha).

التقدير الكمي لتقدير استجابات عينة الدراسة:

تم استخدام التقدير الكمي لتقدير استجابات عينة الدراسةباعتماد ثلاثة مستويات، حددت بالمتوسطات الحسابيةالتالية:

١. المتوسط الحسابي من (٢,٣٥) فأكثر يمثل (موافق).
٢. المتوسط الحسابي من (١,٦٨) إلى أقل من (٢,٣٤) يمثل(محايد).
٣. المتوسط الحسابي من (١) إلى أقل من (١,٦٧) يمثل(غير موافق). وقد تم اعتماد التقديرات السابقة اعتماداً على الفروقات بين أكثر قيمةاستجابة وأقل قيمة مقسومة على عدد الفئات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس ونصه" ما و اقع استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات أفراد العينة على أداة الدراسة، وجدول (٢) يبين ذلك:

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والنسب المئوية لإستخدام نظام (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى الطلبة

مسلسل	أدوات التعليم الإلكتروني	تعريف الأداة (إجر ائياً)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	شبكة الانترنت World Wide Web	استخدامي لشبكة الاتصالات العالمية يسمح لي بالتواصل مع الطلبة والمدرسين وتبادل المعلومات بوسائط متعددة للاستفادة منها في المقرر الدراسي الإلكتروني.	٢,٦٥	٠,٦١٣	٪٧٢
٢	البحث في الانترنت Internet Search	هي عملية جمع المعلومات المتعلقة بالمادة العلمية بوسائط متعددة من مراجع ومصادر إلكترونية على شبكة الانترنت للاستفادة منها في المقرر الدراسي الإلكتروني.	٢,٧٣	٠,٥٥٤	%٧٨
٣	متصفح الانترنت (إكسبلورر،كروم) Internet (Explorers, Chrome)	برنامج حاسوبي يسمح لي باستعراض النصوص والصور والملفات وبعض المحتويات الأخرى على شبكة الانترنت المتعلقة بالمقرر الدراسي الإلكتروني ومن أشهرها متصفح (كروم ،إكسبلورر...)	٢,٦٨	٠,٥٩٤	٪٧٤
٤	محركات البحث في الانترنت (قوقل، ياهو...) Search Engines (google .yahoo)	هو برنامج حاسوبي مصمم لمساعدة الطالب والمدرس في العثور على مستندات مخزنة على شبكة المعلومات أو على الحاسوب الشخصي للمتعلم أو المدرس المتعلقة بالمقرر الدراسي الإلكتروني ومن أشهرها محرك بحث (قوقل ، ياهو ،.....).	٢,٦٦	٠,٥٨١	٪٧٢
٥	برنامج معالج النصوص (الوورد) Word processor Microsoft Word	هو برنامج منسق للنصوص يستخدمه الطالب أو المدرس لكتابة نص يتعلق بالمقرر الدراسي الإلكتروني فيقوم بمعالجته وإخراجه وتخزينه وإرساله بصيغة إلكترونية على جهاز الحاسوب مستخدماً لوحة المفاتيح.	٢,٦٦	٠,٦٤٢	٪٧٥
٦	برنامج العروض التقديمية (البوربوينت) Power point	هو برنامج مخصص للعروض التقديمية يعده الطالب أو المدرس لإنتاج ملفات إلكترونية على شكل شرائح يدرج فيها جميع الوسائط المتعددة للمشاركة في تقديم موضوعات المقرر الدراسي الإلكتروني.	٢,٤٨	٠,٧٦٥	٪٦٥
٧	الفصول الافتراضية Virtual classrooms	هي بيئة للتعلم تتم في فضاء افتراضي، تسمح للطلاب والمدرس بالمشاركة في مجتمعات التعلم وذلك باستعمال الحواسيب الشخصية والأجهزة الذكية، للمساهمة في جودة وفاعلية المقرر الدراسي الإلكتروني.	٢,٧٣	٠,٥٤٧	٪٧٧
٨	خدمات الشبكات الاجتماعية social Networking	هي عبارة عن مواقع ويب تقدم مجموعة من الخدمات للطالب والمدرس مثل المحادثة الفورية والرسائل الخاصة والبريد الإلكتروني والفيديو والتدوين ومشاركة الملفات وغيرها من الخدمات في المقرر الدراسي الإلكتروني.	٢,٦٦	٠,٦٢٢	٪٧٣
٩	مواقع التواصل الاجتماعي Social Media	هي مواقع إلكترونية توفّرها شبكات الإنترنت لتكون وسيلة تواصل بين الطالب وأقرانه والمدرس بطرق ووسائط متعددة تتعلق بالمقرر الدراسي الإلكتروني ومن اشهرها (فيسبوك، توتير، واتساب).	٢,٧٣	٠,٥٧١	%٧٩
١٠	الأجهزة الذكية Smart Phones	هي عبارة عن هواتف محمولة تحوي العديد من التطبيقات يستطيع الطالب وأقرانه والمدرس استخدامها في المقرر الدراسي الإلكتروني بوسائطها المتعددة في الاتصال، والمشاركة، والتفاعل مع مستخدمها ومع الأجهزة الذكية الأخرى.	٢,٨٥	٠,٤٣٤	%٨٨

١١	مؤتمرات الفيديو Video Conference	عملية تواصل سمعي مرئي عبر الحواسيب بين الأطراف المعنية كالطالب وأقرانه والمدرس في أماكن مختلفة تمكنهم من سماع ورؤية بعضهم لتبادل وتوجيه الأسئلة والاستفسارات والتعليقات الى المدرسين ثم استقبال الاجابات مما يتيح قدراً كبيراً من التفاعل الايجابي والمرونة، وإعطاء الجميع فرصة المشاركة المتزامنة في المقرر الدراسي الإلكتروني.	٢,٣٣	٠,٧٧٧	٪٥٢
١٢	الفيديو التفاعلي Interactive Video	هو برنامج يتكون من لقطات فيديو مجزاة كل منها على شاشات متعددة تتيح الفرصة للتفاعل بين الطالب وأقرانه والمدرس، ويمنح الطالب القدرة على التحكم والتعلم وفقاً لسرعته الذاتية وبالطرائق التي تناسبه في المقرر الدراسي الإلكتروني.	٢,٢٩	٠,٨٠٥	%٥١
١٣	المكتبة الإلكترونية E-Library	مكتبة إلكتروني عبر شبكة الانترنت أو مخزنة على أقراص مدمجة تضم مجموعة من أوعية المعلومات الرقمية، تمكن الطالب والمدرس من الوصول بسهولة إلى موضوعاتها كالكتب والمجلات والمقالات .... بوسائط تعليمية متعددة للاستفادة منها في المقرر الدراسي الإلكتروني.	٢,٥٣	٠,٦٩٠	٪٦٥
١٤	السبورة الإلكترونية E-White Board	هي من الأدوات الحديثة في الوسائط المتعددة تنقل المعلومات من المدرس إلى الطالب، ويتم استخدامها لعرض تطبيقات متنوعة تسمح للطالب بحفظ وتخزين وطباعة وإرسال ما تم شرحه من قبل المدرس في المقرر الدراسي الإلكتروني عن طريق البريد الإلكتروني .	٢,٥٧	٠,٦٨٣	٪٦٨
١٥	اليوتيوب YouTube	هو عبارة عن فيديوهات متنوعة وبوسائط متعددة موجودة عبر شبكة الانترنت تسمح للطالب والمدرس بتحميلها وعرضها وإرسالها والمشاركة فيها وإبداء الآراء والتعليق عليها في المقرر الدراسي الإلكتروني.	٢,٦٨	٠,٥٨٨	٪٧٤
١٦	صفحة الطالب الشخصية الإلكترونية E-Profile Learner	هي صفحة على نظام بلاك بورد مخصصة لكل طالب مسجل في المقرر الدراسي الإلكتروني تحتوي على معلومات شخصية تهم المدرسين كاسم الطالب ورقمه الجامعي والبريد الإلكتروني وغيرها لمتابعة التحصيل الدراسي للطالب في مقرره الإلكتروني.	٢,٨٥	٠,٤٤٩	٪٨٩
١٧	الدليل الارشادي الإلكتروني للطالب E -counseling guide	هو دليل إرشادي يقدمه المدرس في بداية تدريسه للمقرر الإلكتروني يصف بشكل تفصيلي مجموعة من التعليمات والتوجيهات والاستفسارات والمهام الخاصة المطلوبة من كل طالب مسجل في المقرر الدراسي الإلكتروني للإطلاع عليه والإفادة منه.	٢,٦٩	٠,٦١٨	%٧٧
١٨	المقرر الدراسي الإلكتروني للطالب E-Learning Course	هو مقرر دراسي يقوم المدرس برفعه على نظام بلاك بورد على شبكة الانترنت بدلاً من المقرر الورقي ويحوي مجموعة من الموضوعات والمراجع والمصادر المعرفية، وأي وسائط أخرى تُسهم في تطبيق كافة الأهداف المطلوبة التي يدور حولها المقرر الدراسي الإلكتروني ويكون موجه لطلاب المقرر.	٢,٨٠	٠,٥١٧	%٨٥
١٩	المحاضرات المباشرة عبر الشبكة Internet Synchronous lectures	لقاءات مباشرة مع المدرس عبر شبكة الإنترنت لعرض المقرر الدراسي الإلكتروني بكافة أشكاله بالصوت والصورة وتلقي أسئلة الطلبة والإجابة عنها ويستطيع الطالب التفاعل مباشرة مع المدرس ويلتزم الطالب بحضور المحاضرة وعدم التغيب.	٢,٧١	٠,٦٠٧	%٧٩
٢٠	المحاضرات المسجلة عبر الشبكة Internet asynchronous lectures	هي عبارة عن مادة تعليمية كجزء من المقرر الدراسي الإلكتروني يقوم المدرس بتسجيلها مرئياً أو صوتياً على النظام عبر الشبكة بواقع محاضرة أو محاضرتين كل أسبوع حسب الخطة الدراسية للمقرر ويجب على الطالب مشاهدة المحاضرة المسجلة بشكل كامل. وتعتبر المحاضرة المسجلة بمثابة (بدل) حضور الطالب المباشر عبر الشبكة.	٢,٧٨	٠,٥٠٧	%٨٣
٢١	التعلم الذاتي الإلكتروني عبر الشبكة Internet Based autonomous learning	هو نشاط أو موقف تعليمي يتعلق بالمقرر الدراسي الإلكتروني عبر الشبكة يقوم به الطالب مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها.	٢,٧١	٠,٥٩٠	%٧٨
٢٢	التعلم التعاوني الإلكتروني عبر الشبكة Internet Based Collaborative Learning	هو نشاط أو موقف تعليمي عبر الشبكة يقوم المدرس بتوزيع الطلاب إلى مجموعات صغيرة أو كبيرة يعملون معا خلال تناولهم لموضوعات تتعلق بالمقرر الدراسي الإلكتروني مصحوبة بأنماط نشاط واختبارات إلكترونية وباستخدام الوسائط المتعددة المتاحة عبر شبكة الإنترنت من أجل تحقيق أهداف محددة ومشتركة بينهم.	٢,٦٩	٠,٥٩١	%٧٥

٢٣	الاختبارات الإلكترونية E-Tests	هو نظام يسمح للطالب بإجراء تقييم (اختبارات بأنواعها) يتعلق بنشاط معين مستخدماً التقنية كجهاز الحاسوب سواء على الانترنت أو من خلال شبكة خاصة بدلاً عن الاختبارات الخطية أو الورقية لتقييم أداء الطلاب في المقرر الدراسي الإلكتروني.	٢,٧٦	٠,٥٧٦	%٨٣
٢٤	صفحة المهام Tasks Web page	هي عبارة عن صفحة إلكترونية لتواصل المدرس مع الطلاب فيما يتعلق بالأعمال المطلوب منهم انجازها في المقرر الدراسي الإلكتروني حيث يقوم المدرس بإعداد قائمة بكل المهام المطلوبة من الطلاب على مدار الفصل تتضمن وصف المهمة المطلوبة وموعد تسليمها، ويكون دور الطالب تجهيز كل مهمة وإرسالها إلى المدرس في الوقت المحدد.	٢,٧٣	٠,٥٥٢	%٧٨
٢٥	صفحة الواجبات Assignments web page	هي صفحة الواجبات الإلكترونية للمقرر الدراسي الإلكتروني حيث يقوم المدرس برفع الواجبات الفردية والجماعية المطلوب من الطلاب إنجازها بزمن محدد، معززة بالمعلومات والملفات التي يحتاجها الطالب لإكمال الواجبات، ويقوم الطالب بحل الواجب وإرساله إلى المدرس في الوقت المحدد.	٢,٧٥	٠,٥٦٦	%٨٢
٢٦	صفحة الملاحظات Notes page	أهم التطبيقات التي يحتاجها الطالب والمدرس باستخدام الهواتف الذكية والحواسيب اللوحية ، حيث أنها تُساعدهم على حفظ وتسجيل الأفكار والمواعيد المهمة أو بعض المعلومات السريعة أو الملاحظات الصوتية وغيرها المتعلقة بالمقرر الدراسي الإلكتروني ، ومن ثم الوصول إليها بطريقة سهلة عند الحاجة، ومن أفضلها تطبيق (هواتف أيفون أو أجهزة أيباد).	٢,٦٨	٠,٦١١	%٧٥
٢٧	لوحات الإعلانات Bulletin boards	هي لوحة إعلانات تتيح للمدرس عبر الشبكة إمكانية عرض رسائل إعلانيه مكتوبة أو صوتية موجهه للطلاب تتعلق بالمقرر الدراسي الإلكتروني لإخبارهم بمواعيد المحاضرات، والاختبارات والنتائج وغيرها من المواعيد المهمة.	٢,٦٣	٠,٦٧٩	%٧٤
٢٨	البريد الإلكتروني (E- Mail)	هو وسيلة لتبادل المعلومات والآراء برسائل رقمية بين الطالب وأقرانه والمدرس عبر الشبكة أو غيرها من الشبكات الحاسوبية المتصلة تتعلق بالمقرر الدراسي الإلكتروني.	٢,٧٥	٠,٥٧٥	%٨٢
٢٩	برامج المحادثة أو الدردشة Internet Relay Chat	هو برنامج لتبادل الحوار الجماعي والفردي بين الطالب وأقرانه مع المدرس عبر شبكة الإنترنت تتعلق بالمقرر الدراسي الإلكتروني سواء كان الحوار مكتوباً أو صوتياً أو الاثنين معاً كبرنامج المحادثة (الواتس..)	٢,٨٣	٠,٤٨٣	%٨٢
٣٠	برامج التراسل الفوري Instant messaging (IM)	هو برنامج للتحاور الفوري عبر الإنترنت في موضوعات تتعلق بالمقرر الدراسي الإلكتروني بين طالبين أو أكثر أو مع المدرس ومن أشهر برنامجه مايكروسوفت ماسنجر وياهو ماسنجر.	٢,٨٢	٠,٤٨٧	%٨٦
٣١	المجموعات الإخبارية News Groups	وهي عبارة عن مجموعات حوارية تتبادل المعلومات ووجهات النظر ضمن شبكة من الأعضاء ينشئها المدرس من الطلاب وأقرانهم ويقوم أعضاء مجموعة الأخبار بقراءة وإرسال رسائل مشابهة لرسائل البريد الإلكتروني حول مجموعة من القضايا تتعلق بالمقرر الدراسي الإلكتروني ويسألون، أو يجيبون على تساؤلات تُطرح على المجموعة من قبل أحدهم.	٢,٥٥	٠,٦٨٥	%٦٦
٣٢	غرف الدردشة Chartroom	هي غرف للدردشة والحوار بين الطلاب (المسجلين في المقرر الدراسي الإلكتروني) والمدرس للتواصل فيما بينهم عن طريق إرسال الرسائل للنقاش فيما حول مقررهم الإلكتروني.	٢,٦٧	٠,٦٤١	%٧٦
٣٣	المدونات التعليمية عبر الشبكة Learning Weblogs	عبارة عن صفحة ويب على شبكة الإنترنت كتطبيق من تطبيقات الشبكة تكتب فيها التدوينات من قبل الطالب والمدرس حول موضوع تعليمي معين في المقرر الدراسي الإلكتروني لنقل الأخبار أو التعبير عن أفكارهم حوله.	٢,٦٧	٠,٦١٣	%٧٥

٣٤	المنتديات التعليمية عبر الشبكة Forums	موقع على الإنترنت يتجمع فيه الطلاب وأقرانهم والمدرسون من ذوي الاهتمامات المشتركة في التعليم ليتبادلوا الأفكار والنقاش عن طريق إنشاء موضوع من موضوعات المقرر الدراسي الإلكتروني من قبل أحد أعضاء المنتدى كالمدرس أو طالب،	٢,٦٨	٠,٦٣٧	%٧٧
٣٥	القوائم البريدية Mailing List	هي مجموعة تنشأ عبر شبكة الانترنت تتكون من أسماء الطلاب وعناوينهم وبريدهم الإلكتروني المسجلين في المقرر الدراسي الإلكتروني كقائمة خاصة بالمدرس حيث يمكن إرسال الواجبات المنزلية ومتطلبات المقرر عبر تلك القائمة كوسيط للحوار بينهم لتبادل الآراء ووجهات النظر.	٢,٥٤	٠,٦٩٥	%٦٥
٣٦	قوائم الخدمة (الافادة أو المساعدة) Service lists	هي قوائم على الشبكة تصنف الطلاب إلى فئات وفقاً للشعبهم تقدم لهم الخدمة أو المساعدة أو يستفيد المتعلم بالاتصال بهم ، وتصل إليهم رسائل البريد الإلكتروني آلياً ، ما دام الإرسال من أحد المشتركين في هذه القوائم مستمراً. ولها اتجاهان:الاول كالاتجاه الأحادي ويرتبط بالاستقبال فقط ، ويفيد في توزيع المعلومات أو التعليمات أو الإرشادات أو المساعدات للطلاب والاتجاه الثاني: قوائم الحوار وهذا يتيح للطلاب إرسال الرسائل إلى القائمة واستقبالها ، مما يسمح بالحوار غير المتزامن بين الطلاب في القائمة ، مثل إرسال الأسئلة واستقبال الردود عليها ، أو الاختبارات واستقبال نتائج التصحيح .	٢,٦٨	٠,٥٩٢	%٧٥
٣٧	مشاركات التطبيقات Sharing Application	يستخدم في الاجتماعات عن بعد عن طريق الشبكة تتيح لاثنين أو أكثر من الطلاب مع أقرانهم والمدرس العمل والتفاعل في موضوعات المقرر الدراسي الإلكتروني عبر التطبيق في نفس الوقت.	٢,٧١	٠,٥٨٣	%٧٨
٣٨	لوحة المناقشة Discussion Board	وهي عبارة عن لوحة إلكترونية عبر الشبكة تتيح للطلاب مع المدرس طرح موضوع يتعلق بمحتوى المقرر الدراسي الإلكتروني ، ويستطيعون رؤية مشاركاتهم وأفكارهم وآرائهم وتعليقاتهم وأسئلتهم للتعاون والتفاعل فيما بينهم كما يمكن إرفاق أي وسائط متعددة لها علاقة بالموضوع ولا يحتاج الطالب التواجد في نفس الموقع مع أقرانه.	٢,٧٠	٠,٦٠٨	%٧٦
٣٩	الملفات المشتركة Sharing folders	هي ملفات إلكترونية مشتركة بين المدرس والطلاب تتعلق بالمقرر الدراسي الإلكتروني عبر الشبكة قابلة للتحميل والتنزيل والقراءة والمراجعة وإعادة الإنشاء بوسائط متعددة كملفات اوراق العمل أو صفحات من الانترنت.	٢,٦٤	٠,٦٢٠	%٧٢
٤٠	الملفات والمجلدات Files & Folders	هي مهارة إنشاء وإرسال الملفات والمجلدات التي تحوي موضوعات في المقرر الدراسي الإلكتروني على جهاز الحاسوب ويطلب من الطالب إنشائها من قبل المدرس كملف أو مجلد مثل (ملف المادة التعليمة، مجلد الواجبات.)	٢,٧٠	٠,٥٧٤	%٧٤
٤١	وسائط التخزين Storage Media	هي مهارة حفظ البيانات الرقمية المتعلقة بالمقرر الدراسي الإلكتروني باستخدام أدوات تخزين مختلفة ويتم نقلها بشكلٍ مؤقتٍ أو دائم إلى أجهزة أخرى (الفلاش، السي دي،..).	٢,٧٢	٠,٥٧٥	%٧٨
المتوسط الحسابي العام			٢,٦٧	٠,٦٠٢	٪٨٩

بعد معاينة جدول (٢) بنظرة فاحصة، يتبين أن المتوسط الحسابي العام لأدوات التعلم الإلكتروني المطبقة في نظام بلاك بورد (Blackboard) والتي لها دور في اكساب الطلبة الثقافة التكنولوجية كانت بمتوسط (٢,٦٧) وبنسبة مئوية(٨٩٪) مما يدل على أن مستوى الثقافة التكنولوجية كانت بدرجة (موافق) حسب استخدام التقدير الكمي لتقدير استجابة عينة الدراسة ، وهذه الدرجة تعتبر مؤشراً عالياً لدى الطلبة في مستوى الثقافة التكنولوجية، وبالنظر إلى قيم المتوسطات الحسابية كل على حده لمستوى الثقافة التكنولوجية يبين أن غالبيتها تقع ضمن درجة (موافق) وهذه النتيجة تؤيد نتيجة المتوسط الحسابي العام للاداة ، ويمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى عدة أسباب أهمها: أن الطلبة أثبتوا أن لديهم ثقافة تكنولوجية عالية في تطبيق تلك الأدوات في نظام بلاك بورد،وإمكانية توظيفها وتفعيلها في مواقف تعليمية أخرى، وبناء على ذلك فانه يكمن لجامعة طيبة أن تعتمد نظام البلاك بورد كخيار بديل عن العملية التعليمية التقليدية للنشر الثقافة التكنولوجية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في ظل جائحة كورونا ،كما ويرجع سبب أهمية تلك الأدوات للطلبة أنفسهم حيث أنها تعد من مهارات التقنية في القرن الحادي والعشرون.

ثانياً: الإجابة عن الأسئلة الفرعية للدراسة:

الإجابة عن السؤال الفرعي الأول ونصه: ما الأدوات الأكثر استخداماً في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة؟

وللإجابة عن هذا السؤال اعتمد الباحث على نسبة مئوية تتضمن (٢٥٪) من مجموع فقرات الاستبانة لتكون هي الأكثر استخداماً والتي قدرت تقريباً بـ (١٠) فقرات ونستعرضها في جدول (٣).

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للأدوات الأكثر استخداماً في اكساب الطلبة الثقافة التكنولوجية

الرقم في الاستبيان	أدوات التعليم الإلكتروني	تعريف الأداة (إجرائياً)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١٠	الأجهزة الذكية Smart Phones	هي عبارة عن هواتف محمولة تحوي العديد من التطبيقات يستطيع الطالب وأقرانه والمدرس استخدامها في المقرر الدراسي الإلكتروني بوسائطها المتعددة في الاتصال، والمشاركة، والتفاعل مع مستخدميها ومع الأجهزة الذكية الأخرى.	٢,٨٥	٠,٤٣٤	٪٨٨
١٦	صفحة الطالب الشخصية الإلكترونية E-Profile Learner	هي صفحة على نظام بلاك بورد مخصصة لكل طالب مسجل في المقرر الدراسي الإلكتروني تحتوي على معلومات شخصية تهم المدرسين كاسم الطالب ورقمه الجامعي والبريد الإلكتروني وغيرها لمتابعة التحصيل الدراسي للطالب في مقرره الإلكتروني.	٢,٨٥	٠,٤٤٩	٪٨٩
٢٩	برامج المحادثة أو الدردشة Internet Relay Chat	هو برنامج لتبادل الحوار الجماعي والفردي بين الطالب وأقرانه مع المدرس عبر شبكة الإنترنت تتعلق بالمقرر الدراسي الإلكتروني سواء كان الحوار مكتوباً أو صوتياً أو الاثنين معاً كبرنامج المحادثة (الواتس..)	٢,٨٣	٠,٤٨٣	٪٨٢
٣٠	برامج التراسل الفوري Instant messaging (IM)	هو برنامج للتحاور الفوري عبر الإنترنت في موضوعات تتعلق بالمقرر الدراسي الإلكتروني بين طالبين أو أكثر أو مع المدرس ومن أشهر برنامجه مايكروسوفت ماسنجر وياهو ماسنجر.	٢,٨٢	٠,٤٨٧	٪٨٦
١٨	المقرر الدراسي الإلكتروني للطالب E-Learning Course	هو مقرر دراسي يقوم المدرس برفعه على نظام بلاك بورد على شبكة الانترنت بدلاً من المقرر الورقي ويحوي مجموعة من الموضوعات والمراجع والمصادر المعرفية، وأي وسائط أخرى تُسهم في تطبيق كافة الأهداف المطلوبة التي يدور حولها المقرر الدراسي الإلكتروني ويكون موجه لطلاب المقرر.	٢,٨٠	٠,٥١٧	٪٨٥
٢٠	المحاضرات المسجلة عبر الشبكة Internet asynchronous lectures	هي عبارة عن مادة تعليمية كجزء من المقرر الدراسي الإلكتروني يقوم المدرس بتسجيلها مرئياً أو صوتياً على النظام عبر الشبكة بواقع محاضرة أو محاضرتين كل أسبوع حسب الخطة الدراسية للمقرر ويجب على الطالب مشاهدة المحاضرة المسجلة بشكل كامل. وتعتبر المحاضرة المسجلة بمثابة (بدل) حضور الطالب المباشر عبر الشبكة.	٢,٧٨	٠,٥٠٧	٪٨٣
٢٣	الاختبارات الإلكترونية (E-Tests)	هو نظام يسمح للطالب بإجراء تقييم (اختبارات بأنواعها) يتعلق بنشاط معين مستخدماً التقنية كجهاز الحاسوب سواء على الانترنت أو من خلال شبكة خاصة بدلاً عن الاختبارات الخطية أو الورقية لتقييم أداء الطلاب في المقرر الدراسي الإلكتروني.	٢,٧٦	٠,٥٧٦	٪٨٣
٢٨	البريد الإلكتروني (E- Mail)	هو وسيلة لتبادل المعلومات والآراء برسائل رقمية بين الطالب وأقرانه والمدرس عبر الشبكة أو غيرها من الشبكات الحاسوبية المتصلة تتعلق بالمقرر الدراسي الإلكتروني.	٢,٧٥	٠,٥٧٥	٪٨٢
٢٥	صفحة الواجبات Assignments web page	هي صفحة الواجبات الإلكترونية للمقرر الدراسي الإلكتروني حيث يقوم المدرس برفع الواجبات الفردية والجماعية المطلوب من الطلاب إنجازها بزمن محدد، معززة بالمعلومات والملفات التي يحتاجها الطالب لإكمال الواجبات، ويقوم الطالب بحل الواجب وإرساله إلى المدرس في الوقت المحدد.	٢,٧٥	٠,٥٦٦	٪٨٢
٢	البحث في الانترنت Internet Search	هي عملية جمع المعلومات المتعلقة بالمادة العلمية بوسائط متعددة من مراجع ومصادر إلكترونية على شبكة الانترنت للاستفادة منها في المقرر الدراسي الإلكتروني.	٢,٧٣	٠,٥٥٤	%٧٨
المتوسط الحسابي العام			٢,٧٩٢	٠,٥١٥	٪٩٣

بعد معاينة جدول (٣) بنظرة فاحصة، تبين أن الأدوات الأكثر استخداماً في نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة كالآتي:

١. تضمنت (١٠) أدوات من أصل (٤١) أداة، وهي مرتبة حسب الأكثر متوسطاً حسابياً فالأدنى على التوالي (الأجهزة الذكية، صفحة الطالب الشخصية الإلكترونية، برامج المحادثة أو الدردشة، برامج التراسل الفوري، المقرر الدراسي الإلكتروني للطالب، المحاضرات المسجلة عبر الشبكة، الاختبارات الإلكترونية، البريد الإلكتروني، صفحة الواجبات، والبحث في الانترنت). وتمثل هذه الأدوات ما نسبته تقريباً (٢٥٪) من مجموع الأدوات، والبالغ

متوسطها الحسابي العام (٢,٧٩٢) وبنسبة مئوية(٩٣٪) يعتبر هذا المتوسط ضمن درجة(موافق) حسب استخدام التقدير الكمي لتقدير استجابة عينة الدراسة ، وهو ذا قيمة عالية لدى الطلبة في مستوى الثقافة التكنولوجية.

٢. أن أعلى متوسط حسابي في هذه الأدوات كانت (الأجهزة الذكية، وصفحة الطالب الشخصية الإلكترونية) حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٨٥) ويرجع السبب إلى أنها الأدوات الأكثر استخداماً من قبل الطلبة حيث يتوقف عليها عملية التدريس في استخدام نظام بلاك بورد، كما أنها أكثر الأدوات تصفحاً لديهم ، فالأجهزة الذكية لا يمكن للطلبة بدونها من إرسال الواجبات والتخاطب مع المدرس وأداء وظائف أخرى مهمة بالنسبة للنظام، وأما صفحة الطالب الشخصية الإلكترونية فتعتبر حلقة الوصل بين الطلبة والمدرس في إرسال وإستقبال كل ما هو مهم في عملية التعليم.

٣. وبالنظر إلى قيم المتوسطات الحسابية كل على حده في الأدوات (١٠) لمستوى الثقافة التكنولوجية يبين أن جميعها تقع ضمن درجة (موافق) وهذه النتيجة تؤيد نتيجة المتوسط الحسابي العام للأداة، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدة أسباب أهمها: حتمية الاستخدام لتلك الأدوات من قبل الطلبة من غيرها ويعود إلى أن هذه الأدوات من أكثر الأدوات تفعيلاً بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة في نظام البلاك (Blackboard). كما أنها تعتبر من الركائز الأساسية في النظام على سبيل المثال لا الحصر(الأجهزة الذكية، صفحة الطالب الشخصية الإلكترونية، المقرر الدراسي الإلكتروني للطالب، الاختبارات الإلكترونية، البريد الإلكتروني، صفحة الواجبات، والبحث في الانترنت).

الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني ونصه: ما الأدوات الأقل استخداماً في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة؟

للإجابة عن هذا السؤال أيضاً اعتمد الباحث على نسبة مئوية تتضمن (٢٥٪) من مجموع فقرات الاستبانه لتكون هي الأقل فاعلية والتي قدرت تقريباً بـ (١٠) فقرات ونستعرضها في جدول (٤):

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للأدوات الأقل استخداماً في اكساب طلبةالثقافة التكنولوجية

الرقم في الاستبيان	أدوات التعليم الإلكتروني	تعريف الأداة (إجرائياً)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١٢	الفيديو التفاعلي Interactive Video	هو برنامج يتكون من لقطات فيديو مجزأة كل منها على شاشات متعددة تتيح الفرصة للتفاعل بين الطالب وأقرانه والمدرس، ويمنح الطالب القدرة على التحكم والتعلم وفقاً لسرعته الذاتية وبالطرائق التي تناسبه في المقرر الدراسي الإلكتروني.	٢,٢٩	٠,٨٠٥	%٥١
١١	مؤتمرات الفيديو Video Conference	عملية تواصل سمعي مرئي عبر الحواسيب بين الأطراف المعنية كالطالب وأقرانه والمدرس في أماكن مختلفة تمكنهم من سماع ورؤية بعضهم لتبادل وتوجيه الأسئلة والاستفسارات والتعليقات الى المدرسين ثم استقبال الاجابات مما يتيح قدراً كبيراً من التفاعل الايجابي والمرونة، وإعطاء الجميع فرصة المشاركة المتزامنة في المقرر الدراسي الإلكتروني.	٢,٣٣	٠,٧٧٧	%٥٢
٦	برنامج العروض التقديمية Power point(البوربوينت)	هو برنامج مخصص للعروض التقديمية يعده الطالب أو المدرس لإنتاج ملفات إلكترونية على شكل شرائح يدرج فيها جميع الوسائط المتعددة للمشاركة في تقديم موضوعات المقرر الدراسي الإلكتروني.	٢,٤٨	٠,٧٦٥	%٦٥
١٣	المكتبة الإلكترونية E-Library	مكتبة إلكتروني عبر شبكة الانترنت أو مخزنة على أقراص مدمجة تضم مجموعة من أوعية المعلومات الرقمية، تمكن الطالب والمدرس من الوصول بسهولة إلى موضوعاتها كالكتب والمجلات والمقالات .... بوسائط تعليمية متعددة للاستفادة منها في المقرر الدراسي الإلكتروني.	٢,٥٣	٠,٦٩٠	%٦٥
٣٥	القوائم البريدية Mailing List	هي مجموعة تنشأ عبر شبكة الانترنت تتكون من أسماء الطلاب وعناوينهم وبريدهم الإلكتروني المسجلين في المقرر الدراسي الإلكتروني كقائمة خاصة بالمدرس حيث يمكن إرسال الواجبات المنزلية ومتطلبات المقرر عبر تلك القائمة كوسيط للحوار بينهم لتبادل الآراء ووجهات النظر.	٢,٥٤	٠,٦٥٩	%٦٥
٣١	المجموعات الإخبارية News Groups	وهي عبارة عن مجموعات حوارية تتبادل المعلومات ووجهات النظر ضمن شبكة من الأعضاء ينشئها المدرس من الطلاب وأقرانهم ويقوم أعضاء مجموعة الأخبار بقراءة وإرسال رسائل مشابهة لرسائل البريد الإلكتروني حول مجموعة من القضايا تتعلق بالمقرر الدراسي الإلكتروني ويسألون، أو يجيبون على تساؤلات تُطرح على المجموعة من قبل أحدهم.	٢,٥٥	٠,٦٨٥	%٦٦
١٤	السبورة الإلكترونية E-White Board	هي من الأدوات الحديثة في الوسائط المتعددة تنقل المعلومات من المدرس إلى الطالب، ويتم استخدامها لعرض تطبيقات متنوعة تسمح للطالب بحفظ وتخزين وطباعة وإرسال ما تم شرحه من قبل المدرس في المقرر الدراسي الإلكتروني عن طريق البريد الإلكتروني .	٢,٥٧	٠,٦٨٣	%٦٨

٢٧	لوحات الإعلانات Bulletin boards	هي لوحة إعلانات تتيح للمدرس عبر الشبكة إمكانية عرض رسائل إعلانيه مكتوبة أو صوتية موجهه للطلاب تتعلق بالمقرر الدراسي الإلكتروني لإخبارهم بمواعيد المحاضرات، والاختبارات والنتائج وغيرها من المواعيد المهمة.	٢,٦٣	٠,٦٧٩	%٧٤
٣٩	الملفات المشتركة Sharing folders	هي ملفات إلكترونية مشتركة بين المدرس والطلاب تتعلق بالمقرر الدراسي الإلكتروني عبر الشبكة قابلة للتحميل والتنزيل والقراءة والمراجعة وإعادة الإنشاء بوسائط متعددة كملفات اوراق العمل أو صفحات من الانترنت.	٢,٦٤	٠,٦٢٠	%٧٢
١	شبكة الانترنت World Wide Web	استخدامي لشبكة الاتصالات العالمية يسمح لي بالتواصل مع الطلبة والمدرسين وتبادل المعلومات بوسائط متعددة للاستفادة منها في المقرر الدراسي الإلكتروني.	٢,٦٥	٠,٦١٣	%٧٢
	المتوسط الحسابي العام		٢,٥٢١	٠,٦٩٨	٪٨٤

بعد معاينة جدول (٤) بنظرة فاحصة، تبين أن الأدوات الأقل استخداماً في نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة كالآتي

١. تضمنت (١٠) أدوات من أصل (٤١) أداة، وهي مرتبة حسب الأقل متوسطاً حسابياً فالأكثر على التوالي (الفيديوالتفاعلي، مؤتمرات الفيديو، برنامج العروض التقديمية (البوربوينت)، المكتبة الإلكترونية، القوائم البريدية، المجموعات الإخبارية، السبورة الإلكترونية، لوحات الإعلانات، الملفات المشتركة، شبكة الانترنت) وتمثل هذه الأدوات أيضاً ما نسبته تقريباً (٢٥٪) من مجموع الأدوات، والبالغ متوسطها الحسابي العام(٢,٥٢١)وبنسبة مئوية(٨٤٪). يعتبر هذا المتوسط ضمن درجة (موافق) حسب استخدام التقدير الكمي لتقدير استجابة عينة الدراسة، وهذه الدرجة تعتبر مؤشراً عالياً لدى الطلبة في زيادة مستوى الثقافة التكنولوجية، رغم أنها تصنف ضمن الأقل استخداماً في مقياس الثقافة التكنولوجية في هذه الدراسة ولكنها تعتبر عنصراً مكملاً لا يمكن الاستغناء عنه في عملية التدريس بين الطلبة والمدرس.

٢. أن الأقل متوسط حسابي في هذه الأدوات كانت (الفيديو التفاعلي) وبمتوسط حسابي (٢,٢٩)، و(مؤتمرات الفيديو) بمتوسط حسابي (٢,٣٣) هاتان القيمتان هما الوحيدتان في مقياس الثقافة التكنولوجية اللتان حصلتا على درجة (محايد)وهذا يؤكد أن تلك الأداتان يمكن أن تكون مفعله عند بعض المدرسين مع طلبتهم وعدم تفعيلها مع البعض الآخر، وهذا مما يدعو الباحث المختصين في الجامعة وخاصة عمادة التعلم الإلكتروني بأن تولي الإهتمام أكثر لتلك الأدوات في نظام بلاك بورد حتى تصبح أكثر استخداماً بين الطلبة والمدرس دون استثناء.

الإجابة عن السؤال الثالث والفرض الخاص به ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) لإكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة تعزى لمتغير الجنس (طالب، طالبة) "

ولفحص الفرض السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات للذكور والإناث،كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي(One-Way-Anova)، وكانت النتائج في جدول (٥) و جدول (٦)

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لإستخدام نظام (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية تبعاً لمتغير(الجنس)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
ذكر	١٥٠	٢,٧٤	٠,٢٨٤
أنثى	١٥٠	٢,٦١	٠,٣٩٢
المجموع	٣٠٠	٢,٦٧	٠,٣٤٧

بعد معاينة جدول (٥) بنظرة فاحصة، بلغ مجموع المتوسطات الحسابية لعينة الذكور (٢,٧٤) وبانحراف معياري (٠,٢٨٤) في حين بلغ مجموع المتوسطات الحسابية لعينة الإناث(٢,٦١) وبانحراف معياري (٠,٣٩٢)، مما يدل على وجود فروق في المتوسطات الحسابية بلغت (٠,١٣). وللتأكد من جوهرية الفروق في هذه المتوسطات وهل هي دالة إحصائياً أم لا، قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way-Anova)، وجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦): نتائج تحليل التباين الأحادي لإستخدام نظام (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية تبعاً لمتغير(الجنس)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجوعات	١,١٣٣	١	١,١٣٣	٩,٦٩٤	٠,٠٠٢
داخل المجموعات	٣٤,٨٣٩	٢٩٨	٠,١١٧		
المجموع	٣٥,٩٧٣	٢٩٩			

يتضح من نتائج جدول (٦) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة تعزى لمتغير الجنس (طالب، طالبة)، حيث بلغت قيمة(ف) وكانت(٩,٦٩٤) وقيمة مستوى الدلالة(٠,٠٠٢) مما يدل على أنها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ولصالح الطلاب. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدة أسباب منها كثرة الأعباء التي تقع على عاتق

الطالبات في الحياة الاجتماعية، بعكس الطلاب الذين لديهم الحرية الكافية بشكل أكثر ،مما يتاح لهم الفرصة لأستخدام البيئة المتواجدة بكافة مكانياتها. بالإضافة إلى القيود التي تعاني منها الطالبات في مجال التقنية من (عدم اتصال بعض البيوت بالإنترنت نتيجة التكلفة المادية وضعف شبكة الانترنت في بعض المناطق) مما يجعل الطلاب تتاح لهم فرص أخرى للتغلب على تلك القيود في أي وقت ولأي زمن كمقاهي الانترنت وغيرها. كما أن المساحة المتاحة لدى الطلاب في استخدام الأدوات المتعلقة باكساب الثقافة التكنولوجية هي أوفر حظاً مما هو متاح الطالبات وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة (كنساره،٢٠١٢) لوجود فروق لصالح الإناث، ومن هنا يدع الباحث إلى مزيد من التأمل في دواعي اختلاف هذه الدراسة مع دراسة (كنسارة ٢٠١٢).

الإجابة عن السؤال الرابع والفرض الخاص به ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) لإكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي) "

لفحص الفرض السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات للذكور والإناث،كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي(One-Way-Anova)، وكانت النتائج في جدول (٧) و جدول (٨)

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستخدام نظام (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية تبعاً لمتغير(التخصص)

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
علمي	٩٧	٢,٦٥	٠,٣٥٨
أدبي	٢٠٣	٢,٦٨	٠,٣٤٢
المجموع	٣٠٠	٢,٦٧	٠,٣٤٧

بعد معاينة جدول (٧) بنظرة فاحصة، بلغ مجموع المتوسطات الحسابية لعينة التخصص العلمي (٢,٦٥) وبانحراف معياري (٠,٣٥٨) في حين بلغ مجموع المتوسطات الحسابية لعينة التخصص الأدبي(٢,٦٨) وبانحراف معياري (٠,٣٤٢)،مما يدل على وجود فروق في المتوسطات الحسابية بلغت (٠,٠٣) وهذه الفروق تعد ضئيلة جداً. وللتأكد من جوهرة الفروق في هذه المتوسطات وهل هي دالة إحصائياً أم لا، قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way-Anova)، وجدول (٨) يبين ذلك:

جدول (٨): نتائج تحليل التباين الأحادي لإستخدام نظام (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية تبعاً لمتغير(التخصص)

مصدرالتباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٠٦٢	١	٠,٠٦٢	٠,٥١٥	٠,٤٧٣
داخل المجموعات	٣٥,٩١١	٢٩٨	٠,١٢١		
المجموع	٣٥,٩٧٣	٢٩٩			

يتضح من النتائج في جدول (٨) بأنه لا توجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي ،أدبي)؟ حيث بلغت قيمة(ف) وكانت (٠,٥١٥) وقيمة مستوى الدلالة (٠,٤٧٣) وهي أكبر من($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في كون أفراد عينة الدراسة بتخصصاتهم العلمية والأدبية يواجهون ظروف تعليمية متقاربة في تطبيق أدوات نظام بلاك بورد في التعليم ،كما لديهم رؤية متشابهة في تقدير استخدام تلك الأدوات لاكسابهم الثقافة التكنولوجية مما جعل تقديراتهم متقاربة رغم اختلاف تخصصاتهم. وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود تلك الفروق باختلاف تخصصاتهم نظراً لامتلاك معظم الطلبة الرغبتهم والدافعية في تطبيق تلك الأدوات والتي من شانها التأثير بشكل ايجابي وفعال على تحصيلهم الدراسي. كما ان أن الفترة الزمنية التي طبق فيها نظام البلاك بورد في ظل جائحة كورونا في جميع التخصصات العليمة والأدبية لم تكن كافية للكشف عن فروقات لمتغير التخصص، وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة(حرزالله،٢٠١٦)؛ ودراسة(الشمري،٢٠٠٨).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج دراسة واقع استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في اكساب الثقافة التكنولوجية لدى طلبة جامعة طيبة، نورد التوصيات والمقترحات التالية:

١. إقامة ندوات علمية وتنظيم دورات تدريبية للطلبة على استخدام أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) من أجل رفع مستوى مهاراتهم وكفاياتهم لتمكين الثقافة التكنولوجية لديهم.
٢. تركيز أعضاء هيئة التدريس على أدوات التعلم الالكتروني في نظام بلاك بورد في التعليم التي وردت في هذه الدراسة وعملت على زيادة الثقافة التكنولوجية لدى الطلبة.
٣. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة الواقعية وتعميمها على الجامعة والفروع التابعة لها لزيادة منتسبيها الثقافة التكنولوجية.
٤. تعميم نتائج هذه الدراسة على الجامعات السعودية للاستفادة منها في اكساب منتسبيها الثقافة التكنولوجية وأدواتها.
٥. استفادة الجامعات السعودية من تجربة جامعة طيبة في استخدام نظام (Blackboard) ونشر الثقافة التكنولوجية لدى منتسبيها.

٦. ضرورة تعزيز الثقافة التكنولوجية لدى طلبة الجامعة في فروعها الأخرى.
٧. إجراء المزيد من الدراسات التي تركز على زيادة الثقافة التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعة والفروع التابعة لها.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. إطميزي، جميل (٢٠٠٧). مقدمة عن التعليم الالكتروني. مركز أصدقاء فوزي كعوش للتميز بتكنولوجيا المعلومات، جامعة بوليتكنك الخليل.
٢. أبوعودة، محمد فؤاد. (٢٠٠٦). "تقويم المحتوى العلمي لمنهاج الثقافة التقنية المقرر على طلبة الصف العاشر الأساسي في ظل أبعاد التنور التقني". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
٣. الأحمري، سعدية. (٢٠١٥). التعليم الإلكتروني. ماجستير تقنيات التعليم. وزارة التربية، فلسطين.
٤. البايض، مجدي. (٢٠٠٩). "معرفة مستوى المعرفة التكنولوجية لدى طلبة قسم الحاسوب بكلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية بلواء غزة". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. فلسطين.
٥. توفيق، عبد الرحمن. (٢٠٠٣). التدريب عن بعد باستخدام الكمبيوتر والإنترنت. ط٢. مركز الخبرات المهنية للإدارة" بمبك." القاهرة.
٦. الجربوي، سهام. (٢٠١٩). "فاعلية استخدام أدوات بيئة نظام البلاك بورد للتعلم الإلكتروني التشاركى لتطوير المهارات العملية في مقررالتعلم الإلكتروني لدى طالبات السنة التأسيسية". مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والأنسانية: (٤٢): ٤٢٣-٤٥٤.
٧. الجنزوري، عباس. (٢٠١٧). "اتجاهات اعضاء هيئة التدريس نحو توظيف أدوات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام بلاك بورد في العملية التعليمية بجامعة الجوف". (ندوة التقويم في التعليم الجامعي، مرتكزات وتطلعات). جامعة الجوف. كلية التربية. المملكة العربية السعودية في ٣١/ ٣/ ١٤٣٨، ١٢٧-١٣٩.
٨. حرزالله، حسام. (٢٠١٦). "مستوى الثقافة الحاسوبية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم. جامعة القدس المفتوحة. كلية التربية، طولكرم". مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد:١٣(٤٩):٥٣٣-٥٦٢.
٩. حمد، لينا. (٢٠١٨). "درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم واتجاهاتهم نحوه". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. كلية العلوم التربوية.المملكة الأردنية الهاشمية.
١٠. زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم التعليم الإلكتروني. ط١.الدار الصولتية للتربية.الرياض.
١١. زين الدين، محمد محمود. (٢٠١٥). "تجربة جامعة الملك عبد العزيز في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني وإمكانية الإستفادة منها في التعليم الجامعي المصري". مجلة كلية التربية. بورسعيد. مصر:١٦(٨) :١١-٥٦
١٢. سالم، أحمد. (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. مكتبة الرشد. الرياض.
١٣. السدحان، عبد الرحمن. (٢٠١٥). "اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) وعلاقته ببعض المتغيرات". مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية السعودية: (٢):٢٢٣-٢٧٨.
١٤. الشحات، عثمان وعوض، أماني. (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. مكتبة نانسي. دمياط.
١٥. شحيبر، سناء مرزوق. (٢٠١٧). "دور الثقافة التكنولوجية في تحسين الخدمات الإلكترونية من وجهة نظر مقدم الخدمة". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
١٦. شرف، محمد صلاح خليل. (٢٠٠٩). "تقويم مساق تكنولوجيا المعلومات وشبكات الحاسب الآلي بجامعة الأقصى في ضوء معايير الثقافة الحاسوبية ومدى اكتساب الطلبة لها". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية. غزة.
١٧. الشريدة، ماجد. (٢٠١٩). "توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعلم الإلكتروني (Blackboard) من وجهة نظر الطلاب والطالبات بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز". مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والأنسانية: (٤٢): ٢٠-٤٠.
١٨. الشمري، عقيل. (٢٠٠٨). "مستوى الثقافة التكنولوجية لدى معلمي العلوم في منطقة الحدود الشمالية بالمكمكة العربية السعودية والحاجات التدريسية اللازمة لهم". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان،الأردن.
١٩. الشهري، أحمد عاطف. (٢٠١٨). "واقع استخدام الطلاب معلمي اللغة الانجليزية لمهام نظام البلاك بورد في جامعة الملك خالد". مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية: ٢٩(١):٢٤٢-٤٠٣.
٢٠. الطيطي، خضر مصباح. (٢٠٠٨). التعليم الإلكتروني من منظور تجاري وفني واداري. دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان.

٢١. عبد العزيز، حمدي أحمد. (٢٠٠٨). التعليم الإلكتروني، الفلسفة، المبادئ، الأدوات، التطبيقات. دار الفكر. عمان.
٢٢. عبد المجيد، أحمد والعمري، عبد الله وحسن، علي الصغير وإبراهيم، مصطفى. (٢٠١٣). "أثر استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني (Blackboard) في تدريب الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الملك خالد على تنمية مهارات التواصل الإلكتروني وإنتاج المواد التعميمية الرقمية". المجلة الدولية للتربوية المتخصصة: ٢(١١): ١٠٣٨-١٠٦٣.
٢٣. عبد المنعم، رنيا عبد الله. (٢٠٠٣). "الصعوبات التي تواجه طلبة الصف العاشر بمحافظة غزة في استخدام الحاسوب وعلاقتها ببعض المتغيرات". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
٢٤. عياد، فؤاد إسماعيل. (٢٠١٣). "مستوى التنور في مجال تكنولوجيا المعلومات لدى طلبة الثانوية العامة بقطاع غزة". مجلة المنارة للبحوث والدراسات. جامعة آل البيت. الأردن: ١(١٩): ٤٥-٧٧.
٢٥. عياد، فؤاد وأبوجحجوح، يحيى. (٢٠٠٧). "مدى توافر معايير الاستنارة التكنولوجية في كتابي التكنولوجيا للصفين) الخامس والسادس) الأساسيين بفلسطين". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية:١٦(١):٥٤١-٥٨٦ .
٢٦. الفقعاوي، زينات محمد. (٢٠٠٧). "تحليل مقرر تكنولوجيا المعلومات للصف الحادي عشر في ضوء معايير الثقافة الحاسوبية ومدى اكتساب الطلبة لها". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية. غزة.
٢٧. كنسارة، إحسان محمد. (٢٠١٢). "قياس مستوى الثقافة التكنولوجية لدى طلبة الإعداد التربوي في جامعة أم القرى". مجلة اتحاد الجامعات العربية: (٥٥):٢٩٣-٣٢٣.
٢٨. الملحم، إيمان والبدر، مها والمطيران، نورة. (٢٠١٨). "واقع استخدام الطالبات لنظام إدارة التعلم البلاك بورد Blackboard في المقررات الإلكترونية في جامعة الملك سعود". مجلة العلوم التربوية والنفسية:٢(٩): ٢٨-٥١.
٢٩. يوليد، حسين واسيا، بو طهره. (٢٠١٩). "إشكاليات الثقافة التكنولوجية وجاهزية التعليم الإلكتروني ومقرراته". مجلة الدراسات الإعلامية. المركز الديمقراطي العربي، برلين: (٩): ٢١٥-٢٣٣.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] Buckingham, D. (2006). Defining Digital Literacy. Digital ompetanse,1,263–276.

[2] Falvo, D. A., & Johnson, B. F. (2007). "The use of learning management systems in the United States". TechTrends, 51(2): 40-45, https://doi.org/10.1007/s11528-007-0025-9.

[3] Hung, D. (2001). “Theories of learning and computer-mediated instructional technologies”. Educational Media International, 38(4): 281-287, https://doi.org/10.1080/09523980110105114.

[4] Online learning history. (2006). “Moodledocs”. Retrieved from: http://docs.moodle.org/en/On line Learning History. retrieved on: 22/3/2020.

[5] Siemens, G. (2008). “New structures and spaces of learning: The systemic impact of connective knowledge, connectivism, and networked learning”. http://elearnspace.org/Articles/systemic_impact.htm

[6] Vollmer, J. (2003). “Debunking the LCMS myth”. Retrieved from: http://www.clomedia.com/content/templates/clo_fairfield.asp?articleid=223&zoneid=13. retrieved on: 27/3/2020.

[7] Vollmer, J. (2003). “Debunking the LCMS myth”. Available: http://www.clomedia.com/content/templates/clo_fairfield.asp?articleid=223&zoneid=13. retrieved on: 27/3/2020.

[8] Wonacott, M. E. (2001). Technological Literacy. ERIC Digest.

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

The reality of using the tools of the electronic learning management system (Blackboard) in acquiring technological culture among students of Taibah University in KSA

Yousef Mufleh Saleem Jarrah
Assistant Professor of Educational Technology / E-Learning, Head of Educational Preparation Department, Taibah University, KSA
dr.yousefjarrah.sa@gmail.com

Received Date : 7/6/2020 **Accepted Date : 8/7/2020** **DOI :** https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.11

Abstract:
The study aimed to know the reality of using the tools of the electronic learning management system (Blackboard) in acquiring technological culture among the students of Taibah University, and the researcher used the descriptive approach, through a questionnaire consisting of (41) tools from the Blackboard system used in the university. The study sample consisted of (300) male and female students from Taibah University, Al-Ula branch, who were randomly chosen in the second semester 1440/1441 A.H. The study concluded that students used the tools of the e-learning management system (Blackboard) that earned them technological culture, with an average of (2, 67) and a percentage (89%). The results also revealed the most used tools in providing students with technological culture, as there were (10) tools for the e-learning management system, with an average (2.79) and a percentage (93%) of those tools. Smart devices, personal page, and chatting programs. The number of tools that are less used in providing students with technological culture reached (10) tools. The arithmetic average reached (2.52) and a percentage (84%). These include interactive video tools, video conferences, and the program of presentations. Introductory. The results also showed that there were statistically significant differences in the use of the tools of the electronic learning management system (Blackboard) for university students due to the gender variable and for the benefit of males, while those differences did not appear according to the variable of academic specialization. The study recommended the need to enhance the technological culture of university students in its other branches, and to circulate the results of this study to Saudi universities to benefit from them. In addition to evaluating the e-learning experience under the Corona pandemic.

Keywords: *e-learning; Blackboard system; technology culture.*

References:

[1] 'bd Al'zyz, Hmdy Ahmd. (2008). Alt'lym Alelktrwny, Alflsfh, Almbad', Aladwat, Alttbyqat. Dar Alfkr. 'man.

[2] 'bd Almjyd, Ahmd Wal'mry, 'bd Allh Whsn, 'ly Alsghyr Webrahym, Mstfa. (2013). "Athr Astkhdam Nzam Edart Alt'lym Alelktrwny (Blackboard) Fy Tdryb Altlab Alm'lmyn Bklyt Altrbyh Jam't Almmk Khald 'Ea Tnmyt Mharat Altwasl Alelktrwny Wentaj Almwad Alt'mymyh Alrqmyh". Almjlh Aldwlyh Lltrbwyh Almtkhssh: 2(11): 1038-1063.

[3] 'bd Almn'm, Rnya 'bd Allh. (2003). "Als'wbat Alty Twajh Tlbt Alsf Al'ashr Bmhafzh Ghzh Fy Astkhdam Alhaswb W'laqtha Bb'd Almtghyrat". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Aljam'h Aleslamyh. Ghzh.

[4] 'yad, F'ad Esma'yl. (2013). "Mstwa Altnwr Fy Mjal Tknwlwjya Alm'lwmat Lda Tlbt Althanwyh Al'amh Bqta' Ghzh". Mjlt Almnarh Llbhwth Waldrasat. Jam't Al Albyt. Alardn: 1(19): 45-77.

[5] 'yad, F'ad Wabwjhjwh, Yhya. (2007). "Mda Twafr M'ayyr Alastnarh Altknwlwjyh Fy Ktaby Altknwlwjya Llsfyn) Alkhams Walsads (Alasasyyn Bflstyn". Mjlt Aljam'h Aleslamyh Lldrasat Alensanyh:16(1):541-586 .

[6] Alahmry, S'dyh. (2015). Alt'lym Alelktrwny. Majstyr Tqnyat Alt'lym. Wzart Altrbyh, Flstyn.

[7] Abw'wdh, Mhmd F'ad. (2006). "Tqwym Almhtwa Al'lmy Lmnhaj Althqafh Altqnyh Almqrr 'la Tlbt Alsf Al'ashr Alasasy Fy Zl Ab'ad Altnwr Altqny". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Aljam'h Aleslamyh. Ghzh.

[8] Albayd, Mjdy. (2009). "M'rft Mstwa Alm'rfh Altknwlwjyh Lda Tlbt Qsm Alhaswb Bklyt Mjtm' Al'lwm Almhnyh Walttbyqyh Blwa' Ghzh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Klyt Altrbyh. Aljam'h Aleslamyh. Flstyn.

[9] Buckingham, D. (2006). Defining Digital Literacy. Digital ompetanse,1,263–276.

[10] Etmyzy, Jmyl (2007). Mqdmh 'n Alt'lym Alalktrwny. Mrkz Asdqa' Fwzy K'wsh Lltmyz Btknwlwjya Alm'lwmat, Jam't Bwlytknk Alkhlyl.

[11] Falvo, D. A., & Johnson, B. F. (2007). "The use of learning management systems in the United States". TechTrends, 51(2): 40-45, https://doi.org/10.1007/s11528-007-0025-9.

[12] Alfq'awy, Zynat Mhmd. (2007). "Thlyl Mqrr Tknwlwjya Alm'lwmat Llsf Alhady 'shr Fy Dw' M'ayyr Althqafh Alhaswbyh Wmda Aktsab Altlbh Lha". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Aljam'h Alaslamyh. Ghzh.

[13] Hrzallh, Hsam. (2016). "Mstwa Althqafh Alhaswbyh Lda Tlbh Jam't Alqds Almftwhh Fy Fr' Twlkrm. Jam't Alqds Almftwhh. Klyt Altrbyh, Twlkrm". Mjlt Albhwth Altrbwyh Walnfsyh, Jam't Bghdad:13(49):533-562.

[14] Hmd, Lyna. (2018). "Drjt Astkhdam A'da' Hy't Altdrys Fy Aljam'at Alardnyh Ladwat Alt'lm Alelktrwny Fy Alt'lym Watjahathm Nhwh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alshrq Alawst. Klyt Al'lwm Altrbwyh. Almmlkh Alardnyh Alhashmyh.

[15] Hung, D. (2001). "Theories of learning and computer-mediated instructional technologies". Educational Media International, 38(4): 281-287, https://doi.org/10.1080/09523980110105114.

[16] Aljrywy, Sham. (2019). "Fa'lyt Astkhdam Adwat By't Nzam Alblak Bwrd Llt'lm Alelktrwny Altsharka Lttwyr Almharat Al'mlyh Fy Mqrralt'lm Alelktrwny Lda Talbat Alsnh Altasysyh". Mjlt Klyt Altrbyh Alasasyh Ll'lwm Altrbwyh Walansanyh: (42): 423-454.

[17] Aljnzwry, 'Ebas. (2017). "Atjahat A'da' Hy't Altdrys Nhw Twzyf Adwat Altqwym Alelktrwny Bastkhdam Nzam Blak Bwrd Fy Al'mlyh Alt'lymyh Bjam't Aljwf". (Ndwt Altqwym Fy Alt'lym Aljam'y, Mrtkzat Wttl'at). Jam't Aljwf. Klyt Altrbyh. Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh Fy 31/ 3/ 1438, 127-139.

[18] Knsarh, Ehsan Mhmd. (2012). "Qyas Mstwa Althqafh Altknwlwjyh Lda Tlbh Ale'dad Altrbwy Fy Jam't Am Alqra". Mjlt Athad Aljam'at Al'rbyh: (55):293-323.

[19] Almlhm, Eyman Walbdr, Mha Walmtyran, Nwrh. (2018). "Waq' Astkhdam Altalbat Lnzam Edart Alt'lm Alblak Bwrd Blackboard Fy Almqrrat Alelktrwnyh Fy Jam't Almlk S'wd". Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh:2(9): 28-51.

[20] Online learning history. (2006). "Moodledocs". Retrieved from: http://docs.moodle.org/en/On line Learning History. retrieved on: 22/3/2020.

[21] Salm, Ahmd. (2004). Tknwlwjya Alt'lym Walt'lym Alelktrwny. Mktbt Alrshd. Alryad.

[22] Alsdhan, 'bd Alrhmn. (2015). "Atjahat Altlbh Wa'da' Hy't Altdrys Bklyt 'lwm Alhasb Walm'lwmat Bjam't Alemam Mhmd Bn S'wd Aleslamyh Nhw Astkhdam Nzam Edart Alt'lm Alelktrwny Blak Bwrd (Blackboard) W'laqth Bb'd Almtghyrat". Mjlt Al'lwm Altrbwyh, Jam't Alemam Mhmd Bn S'wd Aleslamyh Als'wdyh: (2):223-278.

[23] Alshhat, 'thman W'wd, Amany. (2008). Tknwlwjya Alt'lym Alelktrwny. Mktbt Nansy. Dmyat.

[24] Alshhry, Ahmd 'atf. (2018). "Waq' Astkhdam Altlab M'lmy Allghh Alanjlyzyh Lmham Nzam Alblak Bwrd Fy Jam't Almlk Khald". Mjlt Jam't Almlk Khald Ll'lwm Altrbwyh: 29(1):242-403.

[25] Shhybr, Sna' Mrzwq. (2017). "Dwr Althqafh Altknwlwjyh Fy Thsyn Alkhdmat Alelktrwnyh Mn Wjht Nzr Mqdm Alkhdmh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Aljam'h Aleslamyh. Ghzh.

[26] Alshmry, 'qyl. (2008). "Mstwa Althqafh Altknwlwjyh Lda M'lmy Al'lwm Fy Mntqt Alhdwd Alshmalyh Balmmkmh Al'rbyh Als'wdyh Walhajat Altdrysyh Allazmh Lhm". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Aljam'h Alardnyh. 'man, Alardn.

[27] Siemens, G. (2008). "New structures and spaces of learning: The systemic impact of connective knowledge, connectivism, and networked learning". http://elearnspace.org/Articles/systemic_impact.htm

[28] Shrf, Mhmd Slah Khlyl. (2009). "Tqwym Msaq Tknwlwjya Alm'lwmat Wshbkat Alhasb Alaly Bjam't Alaqsa Fy Dw' M'ayyr Althqafh Alhaswbyh Wmda Aktsab Altlbh Lha". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Aljam'h Alaslamyh. Ghzh.

[29] Alshrydh, Majd. (2019). "Twzyf A'da' Hy't Altdrys Llt'lm Alelktrwny (Blackboard) Mn Wjht Nzr Altlab Waltalbat Bjam't Alamyr Stam Bn 'bd Al'zyz". Mjlt Klyt Altrbyh Alasasyh Ll'lwm Altrbwyh Walansanyh: (42): 20-40.

[30] Altyty, Khdr Msbah. (2008). Alt'lym Alelktrwny Mn Mnzwr Tjara Wfny Wadary. Dar Alhamd Llnshr Waltwzy'. 'man.

[31] Twfyq, 'bd Alrhmn. (2003). Altdryb 'n B'd Bastkhdam Alkmbywtr Walentrnt. T2. Mrkz Alkhbrat Almhnyh Lledarh "Bmbk". Alqahrh.

[32] Vollmer, J. (2003). "Debunking the LCMS myth". Retrieved from: http://www.clomedia.com/content/templates/clo_fairfield.asp?articleid=223&zoneid=13. retrieved on: 27/3/2020.

[33] Vollmer, J. (2003). "Debunking the LCMS myth". Available: http://www.clomedia.com/content/templates/clo_fairfield_.asp?articleid=223&zoneid=13. retrieved on: 27/3/2020.

[34] Wonacott, M. E. (2001). Technological Literacy. ERIC Digest.

[35] Ywlyd, Hsyn Wasya, BwThrh. (2019). "Eshkalyat Althqafh Altknwlwjyh Wjahzyh Alt'lym Alelktrwny Wmqrrath". Mjlt Aldrasat Ale'lamyh. Almrkz Aldymqraty Al'rby, Brlyn: (9): 215-233.

[36] Zyn Aldyn, Mhmd Mhmwd. (2015). "Tjrbt Jam't Almlk 'bd Al'zyz Fy Astkhdam Nzam Edart Alt'lm Alelktrwny Wemkanyh Alestfadh Mnha Fy Alt'lym Aljam'y Almsry". Mjlt Klyh Altrbyh. Bwrs'yd. Msr:16(8) :11-56.

[37] Zytwn, Hsn Hsyn. (2005). R'yt Jdydh Fy Alt'lym Alt'lym Alelktrwny. T1. Aldar Alswltyh Lltrbyh.Alryad.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)
www.refaad.com

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بأحادية الرؤية لدى عينة من السجناء بالمملكة العربية السعودية

خالد بن محمد قليوبي
أستاذ الشخصية وعلم النفس الاجتماعي المشارك- قسم علم النفس- كلية الاداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبدالعزيز بجدة- المملكة العربية السعودية
kqalyoubi@kau.edu.sa

DOI: https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.12 **تاريخ قبول البحث:** ٢٠٢٠/٧/٢٣ **تاريخ استلام البحث:** ٢٠٢٠/٦/٢٢

الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانبساطية، العصابية، التفتح على الخبرات، المقبولية، يقظة الضمير) بأحادية الرؤية لدى عينة من السجناء بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) سجيناً، تم انتقاؤهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد طبق عليهم مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إعداد (John, Donahue & Kentle,1991) تعريب وتقنين أحمد (٢٠١٣)، ومقياس أحادية الرؤية إعداد روكيش (Rokeach, 1990) تعريب وتقنين المقياس على البيئة السعودية خوج (٢٠٠٨). وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية ولبعض العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانبساطية- التفتح- المقبولية) وبين أحادية الرؤية، بينما وجدت علاقة طردية بين عامل (العصابية) وبين أحادية الرؤية، وعلاقة عكسية بين عامل (يقظة الضمير) وبين أحادية الرؤية، ولم تظهرت النتائج فروق دالة احصائياً في درجات السجناء على الدرجة الكلية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لمتغير مستوى التعليم، في حين ظهرت فروق دالة احصائياً في درجات السجناء على الدرجة الكلية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لكل من متغير العمر ولصالح الفئة العمرية من (٢٠ -٤٠) سنة، ولمتغير نوع الجريمة نجد الفروق قد اتجهت في كل من بعد (يقظة الضمير- المقبولية) في إتجاه الادمان، بينما اتجهت الفروق نحو القضايا الجنائية في كل من بعد (العصابية- الدرجة الكلية للمقياس). كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في درجات السجناء على مقياس أحادية الرؤية تعزى لمتغير مستوى التعليم، لصالح المستوى المتوسط، في حين لم تظهر تلك الدلالة الإحصائية تبعاً لمتغير العمر أو نوع الجريمة. وقد قدمت الدراسة عدد من التوصيات، من أهمها إعداد البرامج الإرشادية المناسبة لفئة الشباب عن طبيعة اضطراب أحادية الرؤية وما يترتب عليه من آثار خطيرة تنعكس على تكوين شخصية الفرد، وتحول دون تكيف الفرد مع نفسه والآخرين والمجتمع الذي يعيش فيه. كما قدمت الدراسة عدد من المقترحات، من أهمها دراسة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وأحادية الرؤية لدى نزلاء دور الملاحظة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية؛ أحادية الرؤية؛ السجناء.

المقدمة:

إن تفكير الانسان وادراكه للمواقف المختلفة هو الذي يحدد طرق الاستجابة، سواء اكانت سلوكية أم انفعالية أم في شكل تغيرات جسمية فسيولوجية، فالافكار هي المحرك الرئيسي للتعبير عن المشاعر وما يتبعها من أعراض فسيولوجية لدى الفرد، ومن ثم ظهور السلوك باختلاف انواعه، سواء أكان في حد السواء أو اللاسواء.

ويرى بيك Beck، صاحب أكثر نظريات العلاج المعرفي شيوعاً (أن الطريقة التي يحدد بها الافراد أبنية خبراتهم، تحدد كيف يشعرون وكيف يسلكون). حيث يستمد الفرد معارفه من الاحداث اللفظية والمصورة في مجرى الشعور من خلال الاعتقادات والاتجاهات والافتراضات (مليكة، ١٩٩٠: ٢٢٦). فالفرد يفكر بطريقته المعرفية التي اكتسبها وكونها خلال مراحل نموه المختلفة، ويعمل ويتصرف تبعاً لافكاره المبنيه عليها، وبالتالي فاعماله كلها موجهة بالافكار المبنية على الاعتقادات والتوقعات، وبذلك يتوقف مدى نجاحه على مستوى انفتاحه أو انغلاقه العقلي.

إن الرؤية الأحادية المتصلبة، تعد أحد الاساليب المعرفية في مجالات التفكير، فهي ظاهرة نفسية يمكن ملاحظتها في كافة مجالات الحياة المتنوعة، من خلال انغلاق الفرد في الاتجاه نحو كل ما هو مخالف أو جديد، فهو ثنائية فكرية مزدوجة بين رؤية الواقع بنظرة حدية بين الصواب والخطأ، وانغلاق على النفس باعتبار الافكار والمعتقدات ثابتة لا تقبل النقاش (الشحات، ٢٠١٢: ٣٥٥).

ويشير مفهوم أحادية الرؤية في التفكير إلى قدرة الفرد على التوفيق بين الافكار والمعتقدات الداخلية وبين مجمل المتغيرات الخارجية من افكار واتجاهات وقيم اجتماعية، فإذا امتلك الفرد القدرة على ايجاد توازن يتسم في تقبل المتغيرات الخارجية حتى ولو لم تكن على انسجام تام مع مكوناته الداخلية، أصبح هذا الفرد على درجة من الكفاءة في التعامل مع الآخر ومع انساق ومعتقدات قد لا يفهمها بشئ من المرونة والاحترام في الوقت نفسه، أما عدم القدرة على فعل ذلك فمن شأنه أن ينشئ فكراً منغلقاً، وهو التفكير الذي يسعى إلى ايجاد توازن مطلق لمعتقدات الفرد عن طريق الرفض المطلق للمعتقدات والأفكار المختلفة عن معتقداته وافكاره والتأييد المطلق لتلك التي تتوافق معه، كما أن الخبرات المبكرة للفرد تشكل أفكاره ومعتقداته (عثمان، ٢٠٠٧ : ٣٨).

فتفكير الإنسان وادراكه للمواقف إما أن يكون منطقياً، وعليه تكون استجابته منطقية، وإما أن يكون ادراكه غير منطقي، وبالتالي تكون استجابته للمواقف غير منطقية. فالتفكير عملية رئيسية توجه الفرد في التعلم واكتساب كافة الخبرات التي تشتمل عليها عملية مراحل النمو المختلفة، وبالتالي فاضطراب طرق التفكير يؤدي إلى صعوبات في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، وبالتالي ظهور اضطرابات في الصحة النفسية وعدم اتزان الشخصية التي تنعكس على عملية التوافق للفرد مع نفسه أو الآخرين ومع المجتمع المحيط في شتى المجالات.

ويرى كل من فلنر Fleenor وايستمان Eastman، أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية من أهم النماذج وأحدثها التي فسرت سمات الشخصية. فهذا النموذج يفترض وجود خمسة عوامل فقط وهي، العصابية مقابل الثبات الانفعالي، والانبساطية مقابل الانطواء، والانفتاح مقابل الانغلاق على الخبرة، والمقبولية مقابل النفور، وحيوية الضمير مقابل الافتقار للاتجاه، وهذه العوامل تهدف للكشف عن مكامن وجود ابعاد في الشخصية ذات استقرار وثبات نسبي (Fleenor & Eastman,1997).

ومع انتشار الاضطرابات والانحرافات السلوكية ظهرت الحاجة لدراسة الظواهر النفسية والسلوكية المرتبطة باضطرابات الشخصية، حيث أن ظهور أي انحراف في التفكير أو السلوك أو الوجدان أو الادراك يؤدي إلى تدهور في الشخصية مما يؤثر على الفرد نفسه وعلى مجتمعه تأثيراً سلبياً. كالانحراف الاجتماعي والخروج عن القوانين والمعايير الخلقية، وقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بأحادية الرؤية لدى عينة من السجناء في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

هناك تزايد مضطرد في معدل انتشار الجريمة على كافة المستويات المحلية والعالمية، ولم يشكل تقدم الدول مانعاً لحدوثها مما أشغل المؤسسات النفسية والاجتماعية بالاهتمام بدراسة شخصية مرتكبي الجرائم، وهذا ما أكدت عليه دراسة (Deapti, Ranjeet, 2013) في ارتفاع نسب الجرائم عالمياً، وقد اظهرت معظم الدراسات التي اجريت على مرتكبي الجرائم سواء من الراشدين أو الجانحين، على ارتباط العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بمتغيرات كالعنف، الانحراف، الثبات الانفعالي كدراسة (لاحق، ٢٠٠٤، الشميري، ٢٠١٧، Thompson, 2016). فلكل فرد شخصية مختلفة تتميز بجملة من السمات التي تحدد مسارها النفسي والسلوكي وتعبر عن الذات والتوافق مع الآخرين، كما أن لها دوراً في تحقيق التوافق النفسي، وتفسير وفهم السلوك الانساني (Clark, 2000).

ومن جهة أخرى فإن معتقدات الفرد واسلوبه في التفكير يعد من الابعاد المهمة والمؤثرة في شخصية الفرد، ولها دور في تحديد سلوكه في كافة المجالات، ومن أنواع الأساليب المعرفية التي تتميز بالجمود والانغلاق الذهني ما يسمى بأحادية الرؤية التي تعد من أخطر المشكلات التي تعوق أداء الفرد ودوره الاجتماعي، وتوافقه وارتقائه، حيث تتطلب العديد من المشكلات والمواقف الضاغطة إلى إيجاد الحلول ومواجهتها، ويعتبر حل هذه المشكلات من العمليات المعرفية التي تستند إلى تفكير منظم ومتحرر من الجمود يمكنها من تفسير وفهم الخبرات السابقة بطريقة موضوعية (عباس وملحم، ٢٠١٤).

وبما أن تكوين الشخصية السوية المتكيفة مع النظم والقيم الاجتماعية هو مطلب أساسي للمجتمع، فإن دراسة مكونات الشخصية لذوي السلوكيات اللاسوية والمعادية للقيم المجتمعية قد تلعب دوراً في تفسير وتشخيص مسببات أنماط إنحراف السلوك الإنساني وعلاجها (الجويج، ٢٠١٧). فالتعرف على السمات الشخصية للأفراد والتمييز ما بين تلك السمات والخصائص الإيجابية والسلبية، ودرجة علاقتها بتنوع انماط التفكير وكيفية تكونها، يساعد المختصين في تحديد الجوانب التي يمكن تقويمها في شخصية الأفراد، للوصول إلى درجة مقبولة في تكيف الفرد مع نفسه والآخرين والمجتمع الذي يعيش فيه.

فالتأثير المتبادل بين هذين المتغيرين (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، أحادية الرؤية)، يمكن أن يفسر انحراف سلوك فرد دون آخر يعيشان تحت ظروف بيئية واحدة. فكلما كان هناك المام كامل بجوانب شخصية الفرد وما يتعرض له من تهديدات تؤثر على شخصيته وتعيق نموه النفسي والاجتماعي، استطعنا التقليل من ظهور الانحرافات السلوكية. ولهذا جاءت فكرة هذه الدراسة في محاولة التعرف على العوامل الخمسة الكبرى

للشخصية وعلاقتها بأحادية الرؤية لدى عينة من السجناء، وذلك لما لسمات الشخصية وانماطها المختلفة من دور فاعل في بناء الشخصية السوية وتعديل السلوك المنحرف. وقد أجرى عدد من الباحثين العرب، بحوثاً مهمة على ضوء هذا النموذج، اسفرت عن نتائج مهمة، ومن بين هذه البحوث من اهتم بفحص الفروق بين الجنسين في هذه العوامل، أو دراسة هذه العوامل لدى فئات عدة، مثل دراسة كل من كوليه، جرين، سريفاستارا (Coles, Greene,2002, Srivastara, 1999)، ومع ذلك فلم تختص إحدى هذه الدراسات ببحث هذه العوامل لدى السجناء، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن هذه البحوث العربية لم تدرس علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بأحادية الرؤية لدى السجناء. ومن ثم تتحدد مشكلة هذه الدراسة في الاجابة عن التساؤل الرئيسي، ما علاقة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية بأحادية الرؤية لدى السجناء؟

أسئلة الدراسة:

يمكن استعراض أسئلة الدراسة على النحو التالي:

١. هل توجد علاقة ارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأحادية الرؤية لدى السجناء؟
٢. هل توجد فروق في متوسطات درجات السجناء على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لمتغير مستوى التعليم أو العمر أونوع الجريمة؟
٣. هل توجد فروق في متوسطات درجات السجناء على مقياس أحادية الرؤية تعزى لمتغير مستوى التعليم أو العمر أو نوع الجريمة؟

فروض الدراسة:

في ضوء تساؤلات الدراسة تتحدد فروضها على النحو التالي:

١. توجد علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأحادية الرؤية لدى السجناء.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في متوسطات درجات السجناء على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لمتغير مستوى التعليم أو العمر أو نوع الجريمة.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في متوسطات درجات السجناء على مقياس أحادية الرؤية تعزى لمتغير مستوى التعليم أو العمر أو نوع الجريمة.

أهمية الدراسة:

تعزى أهمية هذه الدراسة للاعتبارات التالية:

١. أهمية المتغيرات، الكشف عن طبيعة العلاقة بين السمات الشخصية وأحادية الرؤية لدى السجناء، وما يترتب عليهما من آثار خطيرة تنعكس على تكوين شخصية السجناء، وتحول دون تكيف الفرد مع نفسه والآخرين والمجتمع الذي يعيش فيه.
٢. ترجع الأهمية النظرية لهذه الدراسة إلى تناولها متغير أحادية الرؤية لدى السجناء، الذي لم تتناوله الدراسات العربية بشكل كاف - بحسب علم الباحث - رغم خطورة المعتقدات الفكرية غير الصحيحة التي يتبناها الفرد عن نفسه وعن الآخرين والتي تؤدي إلى إثارة الاضطراب النفسي وسوء التوافق، خاصةً لدى فئة السجناء.
٣. كما ترجع الأهمية النظرية للدراسة إلى حاجة الجهود البحثية العربية إلى مزيد من الدراسات لسمات الشخصية في علاقتها بارتكاب الجرائم.
٤. أهمية الشريحة محور الاهتمام حيث التركيز على ظاهرة ارتكاب الجرائم لمساعدة المعنيين على التشخيص وتقديم العلاج المناسب للسجناء.
٥. أهمية تطبيقية، مساعدة المختصين في تصميم برامج علاجية وارشادية لتعديل المعتقدات الفكرية غير الصحيحة التي يتبناها الفرد عن نفسه وعن الآخرين، وتحديد الجوانب التي يمكن تقويمها في شخصية الأفراد، للوصول إلى درجة مقبولة في تكيفهم مع أنفسهم والآخرين والمجتمع.
٦. الجانب الوقائي، الكشف المبكر عن الأنماط غير السوية في الشخصية وأحادية الرؤية لدى السجناء وعلاجها بتنمية طرق التفكير العقلاني، وسمات الشخصية الايجابية لاحداث تكامل في بناء شخصية السجناء للوصول إلى مستوى أفضل من السواء النفسي.
٧. كما يشكل هذا العمل إضافة علمية متواضعة إلى الجهود العلمية المبذولة في مجال علم النفس ودراسة الشخصية.

حدود الدراسة:

تتمثل فيما يلي:

الحد الزماني للدراسة: طبقت أدوات الدراسة خلال الفترة الزمنية من (٢٥ من فبراير ٢٠٢٠ حتى ٥ من مايو ٢٠٢٠).

الحد المكاني للدراسة: تمثل الحد المكاني للدراسة في كل من السجن العام بمكه، السجن العام بجده، السجن العام بالقريات.

الحد البشري للدراسة: عينة من السجناء الذكور فقط، تتعدد أنواع الجرائمهم (جنائية واخلاقية - تعاطي المخدرات وترويجها – حقوقية)، ممن تتراوح اعمارهم مابين (٢٥ عاماً إلى أقل من ٤٥ عام، من ٤٥ عام فأكثر).

مصطلحات الدراسة ومفاهيمها الإجرائية:

أولاً: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية The big five factors of personality

العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية من أهم النماذج وأحدثها التي فسرت سمات الشخصية، وتعرف بأنها خمسة عوامل أو أبعاد أساسية تكون الشخصية، وكل عامل يحتوي على مجموعة من السمات التي تم التوصل إليها من خلال التحليل العاملي وتتحدد أبعاد الشخصية في خمسة عوامل رئيسية وهي التي تتناولها الدراسة كما يلي (المناحي، ٢٠٢٠، ١٦٤):

١. **العصابية (N) Neuroticism**: وتشمل الميل للأفكار والعواطف السلبية فالدرجة العالية له تشير إلى أن أبرز سمات الفرد القلق، التشاؤم، الغضب، الاكتئاب، الاندفاع، العدوان، الشعور بالاحباط والعجز، عدم تحمل الضغوط، الحساسية الزائدة، تقلب المزاج، الشعور بالوحدة، والتقدير المنخفض للذات.
٢. **الانبساطية (E) Extraversion**: وتشمل الميل إلى المواقف الاجتماعية والتفاعل معها، وتشير الدرجة العالية لهذا العامل إلى أن أبرز سمات الفرد الاجتماعية، تأكيد الذات، الثقة بالنفس، المرح، النشاط، القيادة، البحث عن الإثارة، الشجاعة.
٣. **التفتح أوالانفتاح على الخبرة (O) Openness to Experience:** ويشمل هذا العامل النضج العقلي والاهتمام بالثقافة والمعرفة للاحداث الداخلية والخارجية المحيطة، والدرجة العالية له تشير إلى أن أبرز سمات الفرد الخيال، الطموح، الهوايات المتعددة، الذكاء، التجديد، التفوق، الابتكار، تذوق الفنون، الجمال، حب الاستطلاع، والتعبير الواضح عن الانفعالات.
٤. **يقظة الضمير (C) Conscientiousness:** ويشمل التحكم الذاتي بالانفعالات التخطيط والسعي لتحقيق الاهداف، فالدرجة العالية له تشير إلى أن أبرز سمات الفرد التنظيم، الدقة، التروي، الاستقلالية، المثابرة، التصرف بحكمة، وكفاءة الدافعية للانجاز، والحرص والالتزام بالمهام.
٥. **المقبولية (A) Agreeableness:** ويشمل طريقة التواصل والتفاعل مع الآخرين، فالدرجة العالية له تشير إلى أن أبرز سمات الفرد الايثار، التعاطف، الاهتمام بالآخرين، الاستقامة، المشاركة، العفو، والوسطية في الرأي.

التعريف الإجرائي: تعرف العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والمشتمل على (العصابية، الانبساطية، التفتح على الخبرات، يقظة الضمير، المقبولية) المستخدم في الدراسة الحالية.

ثانياً: أحادية الرؤية Dogmatism:

هي شكل من أشكال التفكير وسمة عقلية يمكن أن يتسم افرادها بقناعات ايديولوجية مختلفة، أو ينتمون إلى مدارس فكرية وعلمية مختلفة. كما أن روكيش يميز ما بين التفكير الجامد الذي يشير إلى مقاومة تغيير المعتقدات، وما بين الدوجماتية التي تشير إلى مقاومة تغيير نسق من المعتقدات المنظمة في نسق مغلق إلى حد ما (خفاجي، ١٩٩٠: ١١٣-١٣٣).

التعريف الإجرائي: تعرف أحادية الرؤية بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال الأداء على مقياس (الدوجماتية) أحادية الرؤية المستخدم في الدراسة الحالية.

ثالثاً: السجناء Prisoners:

يعرف السجناء إجرائياً في هذه الدراسة بأنهم الأشخاص المحرومين من حريتهم ضد إرادتهم. وهذا المصطلح ينطبق خصيصاً للموقوفين في محاكمة أو يقضون عقوبة، ممن تتراوح اعمارهم مابين (٢٥ عاماً إلى أقل من ٤٥ عام، من ٤٥ عام فأكثر).

الإطار النظري:

ويتمثل في عرض لمتغيرات الدراسة (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأحادية الرؤيا) كما يلي:

أولاً: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية The big five factors of personality

تُعد نظريات السمات واحدة من أهم نظريات الشخصية، والتي تقوم على افتراض أساسيّ مفاده أنّ جميع الناس لديهم قابليات شاملة للاستجابة بطريقة معينة، وهذه القابليات تدعى السمات وتشير بالدرجة الأولى إلى الفروق الفردية في المجالين الانفعالي والاجتماعي، إضافة إلى افتراض آخر وهو تكّون الشخصيّة من عدد من السمات التي تكشف ميل الفرد للاستجابة بطرق متسقة في المواقف المختلفة التي يمر بها (رزق ،٢٠٠٩: ٩٩).

ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أبرز النماذج التي تفسر الشخصية على مستوى عال من التجريد، فكل عامل ثنائي القطب يندرج تحته مجموعة من السمات وهذه السمات أيضاً يندرج تحتها عدد آخر من السمات الأكثر تحديداً. ويقترح هذا النموذج أن أغلب الفروق الفردية في الشخصية الانسانية يمكن أن تصنف ضمن خمسة عوامل والتي تم التوصل إليها تجريبياً (العميري، ٢٠١٩: ١٧). ويشير كل من ماكري McCrae وجون

John (١٩٩٢)، إلى أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، تمثل بنية الشخصية، كما أنها تقدم شرح وتفسير النظريات الشخصية وتشكل اطاراً واضحاً وتنظيمياً للبحث العلمي، ودليلاً لفهم الأفراد، مما سيكون له قيمة كبيرة في التعليم والتحليل النفسي (McCrae & John,1992).

هذا ويعد مفهوم الشخصية من أكثر مفاهيم علم النفس شيوعاً واستخداماً ومن اكثرها جاذبية، ومع ذلك فهو مفهوم معقد يصعب تعريفه نظراً لاستناد علماء النفس في تعريف الشخصية لمناحي نظرية متعددة، مما يترتب على ذلك إختلافهم في افتراضاتهم حول الطبيعة البشرية، كما أن مفهوم الشخصية متعدد الأوجه يشتمل على المظاهر الجسمية الخارجية والمظاهر الإجتماعية والانفعالية، بالاضافة إلى الجوانب غير المرئية التي تبقى خفية لسبب أو لآخر. وفيما يلي أبرز النظريات في دراسة البنية العاملية للشخصية.

النظريات المفسرة للشخصية: نظر علماء النفس إلى الشخصية من زوايا متعددة استناداً إلى المناحي أو الأطر النظرية التي ينتمون إليها، على النحو التالي:

أولاً: منحى التحليل النفسي: بريادة كل من فرويد Freud ونظر إلى الشخصية على أنها تتكون من ثلاثة عناصر هي (الهو، الأنا، الأنا الأعلى)، ويونج Young الذي طور مفهوم اللاشعور الجمعي، فقد رأى أن الشخصية تتكون من مجموعة من الأنظمة الرئيسية (الأنا، اللاشعور الشخصي، واللاشعور الجمعي، والقناع Persona أو الظل Shadow)، حيث قام بتقسيم انماط الشخصية فيما يلي:

١.**الأنماط الاتجاهية Attitudinal Types**: حيث يصف الأنماط الاتجاهية بالمنبسط والمنطوي، ويتميز الاتجاه المنبسط باهتمامه بالاحداث الخارجية والأشياء وتكوين العلاقات والاعتماد على الناس، فالشخصية المنبسطة تتحرك باتجاه الناس، وتبدو أكثر انفتاحاً على العالم، ولديه ثقة أكبر، وتتسم الشخصية بعدم المبالاة. أما الاتجاه المنطوي فهو انسحابي، يتجه الفرد نحو ذاته، ويتركز حول العوامل الذاتية، فعندما يكون هذا النمط سائدًا فإن الفرد يوصف بالنمط المنطوي، الذي يفتقد الثقة بالنفس، وفي العلاقات، ويميل الفرد إلى العزلة والانطواء، ويفضل التأمل أكثر من العمل، فالشخصية المنطوية تتحرك نحو الذات وبعيدًا عن الناس، وتميل إلى الحيل الدفاعية والابتعاد عن التفاعل الاجتماعي (غنيم،١٩٧٢:٢٤٤).

٢. **الأنماط الوظيفية** ويرى يونج Young أن هناك أربعة أنماط وظيفية تتفاعل مع الأنماط الاتجاهية وهي:

التفكير Thinking الوجدان Feeling الإحساس :Sensing الحدس Intuiting

ثانياً: منحى السمات: ووفقاً لمنحى السمات فإن الشخصية تتكون من مجموعة من السمات أو الخصائص المستقرة والدائمة نسبياً أو هي نزعات انفعالية، معرفية، سلوكية، تؤلف الابعاد الأساسية للشخصية التي تختلف من شخص لآخر، وقد ذهب آيزنك Eysenk للقول بوجود ثلاثة أبعاد للشخصية هي:

١. **عامل الانبساط مقابل الانطواء:** ويعتمد على مفهوم الاثارة والكبح، حيث تشير الاثارة إلى حالة النشاط الزائد للقشرة المخية للذهن، ويشير الكبح إلى تناقص النشاط في القشرة المخية للذهن. أما الشخص المنطوي، فهو قلق، محبط، وله ميول للاستحواذ، وغير مبال، وحاد الطبع، ومتأمل. فهو يميل إلى التخطيط، والتشكك في التصرفات المندفعة، وجاد في حياته، ويعطي اهمية كبيرة للمعايير الاجتماعية.

٢. **عامل العصابية:** والمقصود به العصابية في مقابل الاتزان الانفعالي، ويسمى عاملًا ثنائي القطب. وغالباً ما يستخدم مصطلح (عصابي) مع الحالات المرضية، ولكن في هذه النظرية قد يشير أيضاً إلى الانفعالية، حيث إن الفرد المنفعل غير مستقر، ولديه حساسية للشعور بالألم والتشويش، بينما يكون الفرد الأقل انفعالاً أكثر ثباتاً، ويشتمل عامل العصابية على مجموعة من السمات مثل تقلبات المزاج، والشعور بالنقص، واضطراب النوم، والقابلية للاستثارة.

٣. **عامل الذهانية:** ويربط هذا العامل بين ظواهر الهلاوس وأفكار الاحالة Ideas of reference، والمعتقدات الخاطئة وتوصف الدرجة المرتفعة بأن الفرد، بارد وعدواني وقاسٍ (عسيري، ٢٠٢٠: ٣٦).

ثالثاً: المنحى الانساني: ومن أهم رواد هذا المنحي جيلفورد Guilford ويرى أن هناك ثلاث خطوات إجرائية حتى يتم التوصل إلى السمة المكونه للشخصية، الخطوة الأولى أن الأفراد يختلفون في نوعية السلوك، وفي الخطوة الثانية يصبح وصفًا لسلوك الأفراد، وفي الخطوة الثالثة يمكن إعطاء اسم للسمة أو الخاصية. فالسمات غير ملاحظة، ولكننا نستنتجها من خلال الاستدلال بالسلوك (Cartwright, 1974,P273). وتوصل إلى خمسة عوامل هي:

١. **الانبساط – الانطواء الاجتماعي:** وهو عامل يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، يبحث الفرد عن الاتصال الاجتماعي والرضا، وفي نهاية المقياس يبتعد الفرد عن الاتصال والمسؤوليات الاجتماعية.

٢. **الانبساط – الانطواء الانفعالي:** وهو عامل انفعالي، يظهر الفرد انفعالاته بسرعة ولديه سمات انفعالية في ضعف الاستقلالية.

٣. **الذكورة – الأنوثة:** يقيس الذكورة، وأهم السمات في السيطرة، وفي الطرف الآخر يقيس الأنوثة ودرجة الخضوع.

٤. **هناءة – خلو البال:** ويعتبر من أصعب العوامل في تسميتها، ويميل الفرد إلى الاهتمام بمشاعر الآخرين، وكذلك يهتم بالملكية الشخصية، ويتصف بيقظة الضمير، وفي المقابل يكون مهملاً لمشاعر الآخرين وللملكية الشخصية.

٥. **التفكير الانطوائي:** وفي هذا النمط تكون الصورة أقل وضوحاً، حيث يهتم الفرد بالاشياء العقلية، ولا يفضل الاشتراك بالانشطة الاجتماعية، ويقوم بعمل الأشياء بطريقته الخاصة (عبد الخالق، ٢٠١٦).

يلاحظ مما سبق عدم وجود اتفاق بين العلماء حول عدد السمات التي تؤلف بنية الشخصية، إلا أن نتائج البحوث الحديثة أظهرت وجود خمسة عوامل كبرى للشخصية ثابتة نسبياً خلال مراحل الحياة، وعبر الثقافات المتعددة تصف الأبعاد الرئيسية للشخصية.

نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

يعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أوسع نماذج الشخصية انتشاراً، ويرقى هذا النموذج إلى مرتبة النظرية النفسية، حيث تتوافر للنموذج معظم معايير وشروط النظرية الجيدة، كما يعد هذا النموذج نوعاً من التصنيف العلمي القابل للتطبيق العملي، كما يعد نموذجاً شاملاً، يوفر قواعد واسعة لوصف سمات الشخصية، وكذلك تنظيم وتشخيص امراض الشخصية، حيث اشارت الدراسات أنه يحتوي تقريباً على كل أبنية الشخصية التي تم تحديدها في نماذج أخرى للشخصية خصوصاً تلك التي تأخذ مضامين خاصة تعرف كل عامل على حدة، وبذلك تعد العوامل الخمسة أداة موضوعية ومفيدة لتقييم الشخصية، وبناءاً على ماسبق فإن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعد أداة مفيدة في تقييم الشخصية وقابلة للتطبيق على مختلف الثقافات (المناحي، ٢٠٢٠: ١٧٢). وقد برهنت القائمة المعدة لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، على استيعابها للعديد من الافكار المتضمنة في قوائم الشخصية، وفيما يلي وصف للعوامل الخمسة الكبرى التي يشتمل عليها النموذج :

أ-العامل الأول الانبساط. ب- العامل الثاني الموافقة. ج-العامل الثالث يقظة الضمير. د-العامل الرابع العصابية. هـ- العامل الخامس التفتح للخبرات. (الحسيني، ٢٠١٢).

أهمية نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصة والأسباب التي دعت الباحث لاعتماده: وتجمل بالنقاط التالية :

١. يعتبر نموذج العوامل الخمسة الكبرى أكثر الأنظمة والنماذج وصفاً وشمولية للشخصية الانسانية، حيث أنه يهدف إلى تجميع أشتات السمات المتناثرة في عوامل أساسية عريضة تختزل عدد كبير جداً من السمات الأكثر تحديدا. (John & Sirvastava,1997:7,9) .
٢. طبيعة بناء العوامل الخمسة الكبرى السهلة والواضحة لدى عامة الناس، حيث أنها تشمل على عدد كبير من السمات الشائعة والمستخدمة في لغة الحياة اليومية والمألوفة لدى نسبة كبيرة من الناس (الأنصاري،١٩٩٩: ١٠٨).
٣. -يفترض هذا النموذج أنّ السمات المتضمنة فيه ثابتة بنسبة كبيرة، بالتالي فإنّ هذه العوامل تعد بمثابة نزعات وراثية لدى الأفراد للتفكير والتصرف. (Pie Dimont & Chae,1997:597) .
٤. أحد أسباب أهمية هذا النموذج تُعزى إلى أنه تم التوصل إليه عن طريق مصادر متنوعة، فالمصدر الأول لهذا النموذج هو المدخل المعجمي، وأما المصدر الثاني تمثل في مقارنة أكثر من استبيان أو نموذج للشخصية في عينة المفحوصين نفسها .
٥. يعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى أكثر خرائط سمات الشخصية تأثيراً وأهمية، وذلك لأنه يبدو بأن معظم السمات الهامة في الشخصيّة يمكن أن توضع في مكان ما بالنسبة لهذا النموذج .(McAdams, 1994:264- Furnham & Heaven, 1999:28)
٦. القابلية للتطبيق :من الإشارات الدالة على كفاءة النموذج هو قابليته للتطبيق في مجالات متعددة ومتنوعة، (Popkinz,2001,9; Widiger & Trull,1992,371).

ثانياً: أحادية الرؤية Dogmatism:

تشكل المعارف والمواقف الحياتية اليومية عملية التفكير لدى الإنسان، أي إنها تشكل الطريقة التي يستخدمها الانسان في مواجهة المواقف والمثيرات، التي كان قد استخدمها في مواقف سابقة مشابهة ثبتت صحتها وفاعليتها، ومن ثم أصبح يميل إلى تكرار استخدامها حتى أصبحت سلوكاً دائماً لديه وأسلوباً للتعلم والتفكير (الغرايبة، ٢٠١٣). وبناءً على تلك المعارف والمواقف الحياتية اليومية يستطيع الإنسان أن يشكل ويحدد ويختار طبيعة واتجاه رؤيته وكيفية التعامل مع المؤثرات البيئية المحسوسة وغير المحسوسة من أفكار ومعتقدات وقيم واتجاهات وسلوكيات. لذلك فإن مفهوم أحادية الرؤية وفق هذه الدراسة يؤدي دوراً كبيراً في تحديد أنماط وقوالب فكرية تحدد للإنسان طبيعة نظام حياته وكيفية التفاعل مع مكونات بيئته المحيطه كافة (Neely&Mary, 2015).

وتنبثق كلمة أحادية الرؤية من تعريب كلمة الدوجماتية Dogmatism، وتعني الانغلاق الذهني أو الجمود الفكري أو التطرف في التفكير؛ حيث أن الفرد احادي الرؤية يرتكز على أن معتقداته صحيحة بشكل مطلق، وتصلح لكل زمان ومكان، ولا يوجد مجال للمجادلة فيها، فهو مسلم بدون وجود ما يدل على ذلك، ونظرته للقضايا العامة مبنية على معتقداته الجامدة، ويدين الاختلاف مع المعتقدات الأخرى، ولديه الاستعداد لاستخدام العنف في مواجهة الاختلاف بالرأي، (رزوقي وسهيل، ٢٠١٨).

فالفرد الذي يتسم برؤية منغلقة إزاء قضاياه ومشكلاته سواء على المستوى الشخصي أو على المستوى العام لا يستطيع استيعاب ما يدور حوله من تحولات بالغة الحدة في فلسفة الحياة، وكيفية مواجهة هذا السيل المتدفق من تعددية في القيم والاتجاهات والنماذج التنموية (منصور، حفني، ١٩٩٤). فأحادية الرؤية تتجلى في عدم مقدرة الفرد على تحمل المواقف التي يتعرض لها، ويميل إلى اتخاذ حلول قاطعة وعاجلة، فهو يتعلق بأفكار محددة

لا يقبل نقاشها، بل ويعتبرها مسلمات وثوابت مطلقة، وبذلك فإن الفرد يُلغي إحدى وظائف الدماغ من خلال منع العقل من الفحص والتمحيص لتلك الأفكار، وتهميش الآراء الأخرى المخالفة له (خفاجي، ١٩٩٠: ٣٢).

النظريات المفسرة لأحادية الرؤية Dogmatism، يتم استعراضها على النحو التالي:

أولاً: نظرية التحليل النفسي: بريادة فرويد يعتقد فرويد Freud، أن عقل الإنسان يتكون من ثلاثة مستويات، المستوى الأول: الشعور Conscious ويحتوي على معلومات مدركة في لحظة زمنية محددة، المستوى الثاني: ما قبل الشعور Preconscious وهي منطقة في العقل لا تكون موجودة للفرد منذ الولادة، لكنها تتطور مع استمرار تفاعل الفرد مع البيئة، وتحتوي على مواد Mater تحت سطح الوعي مباشرة يمكن استدعاؤها لاحقاً. المستوى الثالث: اللاشعور Un Conscious وهو جزء من حياة الفرد يختفي وراء الوعي وهو مستودع المشاعر والأفكار المكبوتة، ويؤثر على أفكار الفرد وسلوكه (رضا، عذب، ٢٠١١).

ويعتقد فرويد Freud، أن أحادية الرؤية، شكل من أشكال المثلية الجنسية المكبوتة، فهي تنشأ في مرحلة الطفولة بشعور الطفل بالمثلية الجنسية، يقوم الطفل بكبتها في اللاشعور، وتبقى مختفية إلا أن تبدأ بالظهور في مراحل النمو التالية عندما يواجه الفرد أزمات انفعالية، إذ تنقلب إلى شكوك تأخذ صيغة الآلية الدفاعية كالإسقاط، والتي يتم فيها عزو الرغبات والدوافع غير المقبولة إلى الآخرين (Rokech,1954,P34) (Lofferdo,1998).

ثانياً: النظرية المعرفية (نظرية أنساق المعتقدات Belief system theory)، وسميت بذلك لأنها تشتمل على ثلاثة مفاهيم أساسية على النحو التالي: -

١. **النسق System**: يعني مجموعة من العلاقات المنتظمة والمستقرة بين أجزاء أو عناصر تعمل كي تؤدي وظيفة محددة. فالمعتقدات تنظم عادة في أنساق تتصل بموضوعات، مثل الدين والسياسة (عبد الله، ١٩٨٩). ويرى روكيش Rokeach، أن النسق يشتمل على نسق المعتقدات، ونسق اللامعتقدات. ويشمل تنظيم المعتقدات واللامعتقدات اللفظية وغير اللفظية الصريحة أو الضمنية أو التوقعات، ويمثله بمتصل Continuum ثنائي القطبين، يقع على طرفه الأول كل المعتقدات والتوقعات والافتراضات الشعورية واللاشعورية التي يقبلها الفرد في زمن ما على أنها حقيقة، بينما يقع على الطرف الآخر كل المعتقدات والتوقعات والافتراضات الشعورية واللاشعورية التي يرفضها الفرد في زمن ما على أنها خاطئة ولا يمكن افتراض مدى أو شدة رفض كل واحد من أنساق اللامعتقدات؛ لانه يعتمد على مدى تشابه الأنساق مع ما يعتقد به الفرد (Rokeach,1960).

٢. **النسق النفسي والنسق المنطقي**: حيث ميز روكيش Rokeach، بين النسق المنطقي والنسق النفسي، حيث إن النسق المنطقي (يتمثل في أن الجزء مرتبط أو متصل داخليًا مع الأجزاء الأخرى طبقًا لقواعد المنطق في النسق، إي إن المنطق الموضوعي ترتبط منه أجزاء النسق داخليًا وفقاً لقواعد موضوعية). في حين النسق النفسي (يربط بين أجزاء النسق داخلياً وفقاً لقواعد ذاتية أو سيكولوجية للفرد (الربيعي، ٢٠٠٨).

٣. **المعتقد Belief**: وقد عرف روكيش Rokeach المعتقد بأنه كل توقع أو استعداد سابق للعقل Position to action (Predis) مشيراً إلى أن جانب المعتقدات الحقيقية للفرد يتم الاستدلال عليه من خلال ما يقوله الفرد أو يفعله. كما أن المعتقد يعني الفكرة التي يعتنقها الفرد، ويسلم بصحتها. فالمعتقدات هي التي تمكن الفرد من اتخاذ أساليب سلوكية معينة حيال موضوعات تلك المعتقدات. ويمكن قياس المعتقدات ما دامت تعبر عن حالة ظاهرة ومحددة من السلوك (الجنابي، ٢٠١٠:٥٩).

الدراسات السابقه:

تم تصنيفها إلى المحاور الآتية:

المحور الأول: دراسات تناولت العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (نموذج كوستا وماكري Costa &McCrae):

- **أجرى تيراسيانو وآخرون (Terracciano, Löckenhoff, Crum, Bienvenu, & Costa, 2008)** دراسة هدفت إلى المقارنة بين عينة من السجناء في قضايا المخدرات وغير السجناء المدخنين باستخدام نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري Costa &McCrae لدى عينة تألفت من ١٠١٢ سجين بمتوسط عمر (٥٥) عام، وقد اسفرت النتائج عن أن السجناء قد سجلوا انخفاضاً ملحوظاً في يقظة الضمير والانبساطية والمقبولية، بينما سجلوا ارتفاع ملحوظ بالعصابية، مقارنةً بغير السجناء.
- **في حين أجرى هنغ وبونونين (Hong & Paunonen, 2009)** دراسة للتعرف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في علاقتها التنبؤية بثلاث سلوكيات خطرة هي استخدام الكحول، السرعة في قيادة السيارات، استخدام التبغ، لدى عينة تألفت من (١١٥١) من طلاب الجامعة، واعتمدت الدراسة على قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لـ كوستا Costa وماكري (1992) Macre ، واظهرت النتائج انخفاضاً في يقظة الضمير والمقبولية لدى ذوي السلوكيات الثلاثة، ووجود علاقة ارتباطية بين هذين العاملين والمخاطرة في استخدام التبغ، وانخفاض عامل الانبساطية لدى مستخدمي الكحول.
- **وحاولت دراسة العنزي (٢٠١٠)** الكشف عن طبيعة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٦) من الطلاب والطالبات (١٦٧) من الذكور (١٣٩) من

الإناث، واستخدم الباحث قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لـ كوستا Costa وماكري Macre (١٩٩٢) وقائمة أساليب التفكير وبيانات التحصيل الأكاديمي لستيرنبرج Sternberg و واجنر Wagner (١٩٩٢) وقد أظهرت نتائج الدراسة حصول عينة الإناث على درجات أعلى من الذكور في بعدين من أبعاد الشخصية العصابية ويقظة الضمير، وجود علاقة ارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب التفكير لدى الذكور والإناث، كما أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ ببعض اساليب التفكير من خلال العوامل الخمسة وامكانية التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي من خلال عامل يقظة الضمير لدى الاناث.

- **كما هدفت دراسة هلال والحلبية (٢٠١٨)** إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبين التفكير الابداعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وتحديد الفروق بينهما وفقاً لعدة متغيرات ديموجرافية (الجنس، الجامعة، التخصص، الدخل الاقتصادي). وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٨) من طلاب جامعة (القدس، بيت لحم، النجاح)، وتمثلت ادوات الدراسة في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقياس التفكير الإبداعي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن ترتيب أهم العوامل الخمسة الكبرى للشخصية شيوعاً لدى عينة الدراسة كان الانبساط، ثم يقظة الضمير، وأخيراً الانفتاح على الخبرة. أهم مكونات التفكير الإبداعي انتشاراً لدى عينة الدراسة كانت مهارة المرونة، ثم الطلاقة، وأخيراً مهارة الاصالة، وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتفكير الابداعي لدى عينة الدراسة.
- **وتأتي دراسة يوسف (٢٠١٩)** لفحص العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبين التشوهات المعرفية لدى عينة من متعاطي المواد المخدره بلغت (٣١) متعاطي بمستشفى العباسية للصحة النفسية، وتمثلت الادوات في مقياس التشوهات المعرفية لأحمد هارون، قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعريب بشرى اسماعيل، وقد اكدت النتائج عن وجود علاقة بين العوامل الخمسة للشخصية وبين كافة أبعاد التشوهات المعرفية، حيث ارتبط عامل الانبساطية ببعد الترشيح السلبي والشخصنة، كما ارتبط عامل المقبولية ببعد التهويل والتضخيم، بينما ارتبط عامل يقظة الضمير ببعد الترشيح السلبي وقراءة الأفكار والتضخيم والشخصنة، في حين ارتبط عامل الانفتاح على الخبرة ببعد الترشيح السلبي وقراءة الافكار.
- **وجاءت دراسة المناحي (٢٠٢٠)** لتستهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وكل من الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية، كذلك التعرف على القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالكفاءة الذاتية والمرونة النفسية، لدى عينة من الجانحين وغير الجانحين بلغت (٢٠٠) حدث، بالمرحلة العمرية من (١٣-١٨) عام، وتمثلت الادوات في مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس المرونة النفسية، ووفقاً لنموذج كوستا وماكري Macre (١٩٩٢)، كشفت النتائج عن أن الجانحين كانوا أكثر عصابية، وأن غير الجانحين اظهروا مستويات مرتفعة من الانبساطية والمقبولية والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير وكذلك الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية مقارنةً بالجانحين، كما أشارت النتائج أن الانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير منبئين بالكفاءة الذاتية مقارنةً بالجانحين، والانبساطية منبئة بالمرونة النفسية بين غير الجانحين.

المحور الثاني: دراسات تناولت أحادية الرؤية (الدوجماتية):

- **هدفت دراسة عباس وملحم (٢٠١٤)** إلى معرفة القدرة التنبؤية للعدائية والغضب والاكتئاب والتشدد في الرأي (الدوجماتية) لدى عينة من المراهقين في الأردن وعلاقتها بتقدير الذات لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٩ طالب، ٥١٠ طالبة) بالجامعة، وقد استخدم مقياس الدوجماتية، والعدائية والغضب، وتقدير الذات، وقائمة بيك للاكتئاب، وأظهرت النتائج أن العدائية والغضب فسرا التباين في التشدد في الرأي. وأن العدائية والغضب والاكتئاب كان لهم أثر في التشدد في الرأي (الدوجماتية)، كما اوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة التشدد في الرأي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- **وجاءت دراسة (Celia, 2015)** بهدف تحديد العلاقة بين أحادية الرؤية/ تعددية الرؤية وبعض المتغيرات الديموجرافية (النوع- العمر- الحالة الاقتصادية- الثقافية- التربوية- الاجتماعية) لأسر الطلاب، لدى (٣٠٩) من طلاب الجامعة، واعتمدت الدراسة على مقياس أحادية الرؤية/ تعددية الرؤية، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال احصائياً لمتغير الثقافة، التربوية لأسر عينة الدراسة، في حين لم يكن لباقي المتغيرات أي تأثير دال.
- **في حين هدفت دراسة حميد (٢٠١٨)** التعرف على علاقة أحادية الرؤية بكل من (الرضا عن الحياة، وتقدير الذات، والتفاؤل والتشاؤم) والتعرف على مدى إسهام كل من (الرضا عن الحياة، تقدير الذات، التفاؤل والتشاؤم) في التنبؤ بأحادية الفكر لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود بالرياض بواقع (٣٥٧) طالباً و(٣١٢) طالبة، وكانت أهم النتائج للدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية (سالبة) بين أحادية الرؤية، وكل من الرضا عن الحياة والتفاؤل لدى طلاب الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) بين أحادية الرؤية وكل من تقدير الذات والتشاؤم لدى طلاب الجامعة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من (الدوجماتية، الرضا عن الحياة، تقدير الذات، التفاؤل والتشاؤم) تحدثها متغيرات (النوع، العمر، المستوى الاقتصادي). متغيرات (الدرجة الكلية لتقدير الذات، الدرجة الكلية للتفاؤل والتشاؤم) تفسر ما مقداره (٩٨,٧٪) من التباين في أحادية الرؤية (الدوجماتية).
- **وتأتي دراسة العلي (٢٠١٨)** لتستهدف بحث العلاقة بين أحادية/ تعددية الرؤية وبعض المتغيرات الشخصية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بلغت (٣١٨) طالب وطالبة، بالمرحلة العمرية من (١٦-١٩) عام، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم

لصالح الإناث، ووجود فروق في أسلوب التعلم (السطحي- العميق) في أحادية/ تعددية الرؤية، حيث ارتبطت أحادية الرؤية بأسلوب التعليم السطحي، وارتبط أسلوب التعليم العميق بتعددية الرؤية، ووجود أثر دال احصائياً للتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في تكوين أحادية/ تعددية الرؤية.

تعقيب على الدراسات السابقة: يتم استعراض أهم القضايا التي أكدت عليها نتائج الدراسات السابقة والذي يشكل مرجعية علمية لصياغة الفروض كما يلي:

١. ندرة الدراسات التي استهدفت بحث العلاقه بين العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية أو أحادية الرؤية لدى السجناء.
٢. عدم وجود دراسات عربية-في حدود إطلاع الباحث - إهتمت ببحث العلاقة بين متغيرات الدراسة الأساسية.
٣. يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أنها تناولت العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والعديد من المتغيرات مثل الإضطرابات النفسية، المرونة، الكفاءة، لدى العديد من فئات المجتمع كالأحداث الجانحين، أو طلبة الجامعة، وطلاب المرحلة الثانوية في حين لم يتم دراستها لدى السجناء، كما تناول البعض علاقة أحادية الرؤية ببعض المتغيرات الديموجرافية مثل النوع، وحجم الأسرة، المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ولم تتناول متغير نوع الجريمة- مستوى التعليم قط.
٤. أما أوجه الإستفادة من الدراسات السابقة فتمثلت فى إختيار العينة، حيث تضمنت الدراسة عينة من السجناء، كما ظهرت أوجه الإستفادة في إستخلاص المفاهيم الإجرائية، وتأصيل الإطار النظري للدراسة، وطرح الفروض في ضوء ما أسفرت عنه الدراسات السابقة من قضايا إتفاق واختلاف، فضلاً عما يمكن استخلاصه من تعزيزات للنتائج عند مناقشتها لاحقاً.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والفارق، حيث تناول البحث طبيعة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأحادية الرؤية لدى عينة من السجناء، اضافة إلى بحث اختلاف العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأحادية الرؤية في ضوء اختلاف بعض المتغيرات الديموجرافية (نوع الجريمة- مستوى التعليم- العمر).

مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة كافة السجناء في السجن العام بجدة، السجن العام بمكه، والسجن العام بالقريات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من عينتين، عينة أساسية تألفت من (١٢٠) سجين من الذكور فقط، تم انتقاؤهم بالمعاينة العشوائية البسيطة من المجتمع الأصلي وهو سجون المملكة العربية السعودية (السجن العام بمكه- السجن العام بجدة- السجن العام بالقريات)، وتتعدد أسباب محكوميتهم أو نوع الجريمة (جنائية واخلاقية - تعاطي المخدرات وترويجها – حقوقية)، وقد وقع الاختيار على من قاموا بهذه المحكوميات تحديداً لتوافر شروط اختيار عينة هذه الدراسة عليها من حيث عدد العينة، والعمر، وينطبق ذلك على من يقضون عقوبة السجن بالفعل، ممن تتراوح اعمارهم مابين (٢٥ عاماً إلى أقل من ٤٥ عام، من ٤٥ عام فأكثر)، وعينة إستطلاعية تألفت من (٤٠) سجين ممن تنطبق عليهم نفس شروط العينة الأساسية، وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة بالدراسة بعد إجراء بعض التعديلات عليها بما يتناسب وعينة الدراسة، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة على متغيراتها.

جدول (١): توزيع عينة الدراسة على متغيراتها (مستوى التعليم، نوع الجريمة، والعمر)

المتغيرومستوياته		العدد	النسبة المئويه	المجموع
مستوى التعليم	تعليم متوسط (ثانوية وما دون)	٨٨	٪٧٣	١٢٠
	تعليم عالي (جامعي وما فوق)	٣٢	٪٢٧	
نوع الجريمة	جنائية واخلاقية	٥٨	٪٨٤	١٢٠
	تعاطي المخدرات وترويجها	٤٦	٪٣٨	
	حقوقية	١٦	٪١٣	
العمر	من ٢٥ عام: أقل من ٤٥	٨٨	٪٧٣	١٢٠
	من ٤٥ عام فأكثر	٣٢	٪٢٧	

أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة فما يلي:

١. **قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:** قام كل من كوستا وماكري (Costa &McCrae,1992) بإعداد الصيغة الثانية من قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتي تعتبر صيغة مختصرة من القائمة التي تم نشرها عام (١٩٨٩) والتي تألفت من (١٨٠) عبارة، و تعد هذه القائمة من أشهر الأدوات المستخدمة في قياس الشخصية لدى شرائح اجتماعية مختلفة، و تتألف في صورتها الأصلية من (٦٠) عبارة موزعة على الأبعاد الخمسة للشخصية (العصابية- الانبساطية- يقظة الضمير- الانفتاح على الخبرة- المقبولية أو الطيبة)، بحيث يحتوي كل عامل على (١٢) عبارة.

ويمكن تطبيق القائمة بشكل فردي أو جماعي، تتم الإجابة على العبارات باختيار أحد البدائل الخمسة وفق مقياس ليكرت (موافق بشدة- موافق- محايد-معارض-معارض بشدة)، ويتم التصحيح باعطاء العبارات الايجابية) الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) والعبارات السلبية الدرجات (١-٢-٣-٤-٥).

٢. **إعداد قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في صورتها العربية:** قام الباحث أبو زيتون (٢٠١٧) بترجمة النسخة الاصلية من قائمة العوامل الخمسة الكبرى إلى اللغة العربية، ثم عرضت على مختصين للتأكد من صحة الترجمة. وبناء على توجيهاتهم تم تعديل بعض العبارات لكن مع الحفاظ على المعنى العام لها وذلك لتصبح أكثر ملاءمة للبيئة العربية. وتم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين وفي ضوء اقتراحاتهم تم تعديل صياغة بعض البنود، وكذلك فصل العبارات المركبة لتصبح القائمة بذلك (٦٠) عبارة.

الخصائص السيكومترية لقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية للصورة العربية:

الصدق: تم التأكد منه بعدة طرق ١. **صدق المحكمين:** تم عرض الصورة المترجمة والمفهوم النظري والاجرائي للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية على عدد من أساتذة علم النفس والاخذ باقتراحاتهم. ٢.**الاتساق الداخلي:** حساب قيمة الصدق لكل مفردة من القائمة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين البنود والدرجة الكلية لكل بعد مابين (٠,٧٣-٠,٢٧) وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١). أما معاملات الارتباط بين الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية تراوحت مابين (٠,٢٠-٠,٥١٥)، وهذا يعد مؤشراً جيداً على الصدق الداخلي للقائمة.٣. **الصدق التمييزي:** تم التأكد من الصدق التمييزي لعبارات قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من خلال ترتيب الدرجات في كل بعد من الأبعاد الخمسة للقائمة تصاعدياً وبعدها تم تحديد الربيع الأعلى والأدنى لكل بعد، ومن ثم حساب قيمة (ت) لاختبار دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في كل بعد من الأبعاد الخمسة للقائمة. وقد أتت جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

الثبات: تم التأكد من ثبات قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بواسطة الطرق التالية: ألفا كرونباخ - طريقة التجزئة النصفية -معامل جتمان. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢): معاملات الثبات لقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

طريقة حساب الثبات	العصابية	الانبساطية	الانفتاح على الخبرة	المقبولية	يقظة الضمير
ألفا كرونباخ	٠,٧٦	٠,٧٢	٠,٧٧	٠,٦٧	٠,٧٧
التجزئة النصفية	٠,٧٦	٠,٦١	٠,٧٦	٠,٦٦	٠,٧٦
معمل جتمان	٠,٧٦	٠,٦٠	٠,٧٥	٠,٦٦	٠,٧٦

من الجدول السابق يتضح أن المقياس يتمتع بنسب ثبات عالية.

وفي الدراسة الحالية تم الاستعانة بعينة للتقنين بلغت (٤٠) سجين كعينة إستطلاعية، للتحقق من الثبات والصدق بطريقتي (طريقة معامل ألفا كرونباخ) لدرجات كل عامل من عوامل الشخصية الخمسة، وقد تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٨٣ – ٠,٩٤) بوسيط قدره (٠,٨٩)، وللمقياس ككل (٠,٩٣)، وطريقة إعادة الإختبار (في فترة زمنية بلغت ثلاثة أسابيع) وقد بلغ معامل الثبات (٠,٩٢) وهي قيمة دالة على ثبات المقياس ككل، وللعوامل بلغت (٠,٩٠- ٠,٩٦- ٠,٨٥- ٠,٨٤- ٠,٨٦)، كذلك تم حساب صدق المقياس بطريقة صدق المحتوى (صدق المحكمين)، بعرض المقياس على (٦محكمين) من أساتذة وخبراء علم النفس، وتراوحت نسبة إتفاقهم بين ٩٤٪ و٩٨٪ على فقرات المقياس.

طريقة تصحيح المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٦٠) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، تم اختيار مقياس خماسي للاستجابة لكل صفة بحيث يختار المفحوص أحد الاستجابات التالية (موافق بشدة- موافق- محايد- معارض- معارض بشدة)، وتعطى درجة من ٥:١ للعبارة السالبة ودرجة من ١:٥ للعبارة الموجبة، وعلية يتراوح مدى الدرجات من (حد أدنى٦٠: الحد الأقصى ٣٠٠ درجة).

مقياس أحادية الرؤية (الدوجماتية): أعد المقياس في صورتة الأصلية ملتون روكيش (Rokeach,1990) وقام بتعريب وتقنين المقياس على البيئة السعودية خوج (٢٠٠٨) ويتكون المقياس من (٢٠) عبارة وأمام كل عبارة (٥) اختيارات من أوافق بشدة إلى أرفض بشدة، ويعتمد المقياس على التنبؤ بسلوك الفرد ومدى انفتاح وانغلاق نسق معتقدات الفرد أمام معتقدات الآخرين والأفكار المغايرة لأفكاره وتوضح نظام معتقداته. وتنقسم العبارات على ثلاثة أبعاد (بعد المعتقدات واللا معتقدات- بعد المركزية- بعد المنظور الزمني).

الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الأجنبية والعربية:

أولاً: الثبات، قام روكيش بحساب ثبات المقياس في صورته الكاملة (٤٠) عبارة، بطريقة إعادة التطبيق وطريقة التجزئة النصفية وقد بلغت قيمة معامل الثبات بهاتين الطريقتين (٠,٩٣) و(٠,٦٨) على الترتيب. كما بلغت قيمة معامل ثبات الصورة المختصرة (٢٠ عبارة) كما قام بحسابها باتريك Patrick، بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٧٦). في صورته الأجنبية.

ثانياً: الصدق، قام روكيش بحساب صدق المقياس (٤٠ عبارة) عن طريق صدق التمييز حيث استطاع المقياس أن يفرق بين مرتفعي الأداء على المقياس (المنغلقين) ومنخفضي الأداء على المقياس (المنفتحين). وفي الصورة المختصرة قام كل من ترولدال وبول Troldahl V & Powell F (١٩٦٥)، بحساب الصدق عن طريق قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي الأداء على المقياس ومنخفضي الأداء.

تعريب وتقنين المقياس على البيئة السعودية: لكي يصبح المقياس صالحاً للتطبيق على عينة الدراسة، وللوثوق في نتائجه تم ترجمة بنود المقياس إلى اللغة العربية، واستُبدِلت كثير من الكلمات بكلمات مناسبة للبيئة العربية، وتؤدي نفس المعنى للصورة الأجنبية.

تم عرض المقياس بعد ترجمته إلى اللغة العربية بالصورة السابقة، على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في اللغة الإنجليزية وعلم النفس، وتراوحت نسبة الاتفاق بين (٨٠,٥٥٪) إلى (١٠٠٪).

وفي الدراسة الحالية تم الاستعانة بعينة للتقنين بلغت (٤٠) سجين كعينة إستطلاعية، للتحقق من الثبات والصدق بطريقتي (طريقة معامل ألفا كرونباخ) لدرجات كل محور وقد تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٨٢ – ٠,٩٢) بوسيط قدره (٠,٨٧)، وللمقياس ككل (٠,٩٢)، وطريقة إعادة الإختبار (في فترة زمنية بلغت ثلاثة أسابيع) وقد بلغ معامل الثبات (٠,٩٢) وهي قيمة دالة على ثبات المقياس، كذلك تم حساب صدق المقياس بطريقة صدق المحتوى (صدق المحكمين)، بعرض المقياس على (٦ محكمين) من أساتذة وخبراء علم النفس، وتراوحت نسبة إتفاقهم بين ٩٥٪ و ١٠٠٪ على فقرات المقياس.

طريقة تصحيح المقياس: يتكون المقياس الحالي من ٢٠ عباره يتم الاجابة عليها وفقاً لست درجات للموافقة (أرفض بشدة تأخذ ١ درجة- أرفض بصورة عامة تأخذ ٢ درجة- أرفض بدرجة قليلة تأخذ ٣ درجة- أوافق بدرجة قليلة تأخذ ٤ درجات - أوافق بصورة عامة تأخذ ٥ درجات- أوافق بشدة تأخذ ٦ درجات)، وبذلك تتراوح درجات المقياس مابين الحد الأدنى ٢٠ درجة، والحد الأعلى ١٢٠ درجة.

الأساليب الإحصائية: للتحقق من فروض الدراسة تم توظيف الاساليب الإحصائية التالية (معاملات ارتباط بيرسون- استخدام اختبار T-test لعينتين مستقلتين- وكذلك تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والفرض الخاص به ونصه" توجد علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأحادية الرؤية لدى السجناء" لفحص الفرض السابق تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأحادية الرؤية لدى السجناء في المملكة العربية السعودية، كما في جدول (٣).

جدول (٣): يوضح قيم ودلالة معاملات الارتباط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأحادية الرؤية لدى عينة الدراسة

العوامل الخمسة	الانبساطية		العصابية		التفتح للخبرات		المقبولية		يقظة الضمير		الدرجة الكلية	
أحادية الرؤية	R	٠,٠٢٢	ر	*٠,٢٥	R	٠,٠٢٢	R	٠,٠٩٨	R	*٠,٢٣	R	٠,٠٥٢
	Sig	٠,٨١٣	sig	٠,٠٣٠	Sig	٠,٨١٦	Sig	٠,٢٨٦	Sig	٠,٠٤٣	Sig	٠,٥٧٦
	الدلالة	غير دال	الدلالة	دال	الدلالة	غير دال	الدلالة	غير دال	الدلالة	دال	الدلالة	غير دال

من جدول (٣) يتضح عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعض العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وهي كل من بعد (الانبساطية - التفتح - المقبولية) والدرجة الكلية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبين أحادية الرؤية، حيث كانت قيم معاملات الارتباط بنفس الترتيب هي (٠,٠٢٢ - ٠,٠٢٢ - ٠,٠٩٨)، بينما توجد علاقة طردية (أي كلما زادت عصابية الفرد زادت أحادية تفكيره) بين كل من الأحادية وعامل (العصابية)، وعلاقة عكسية (أي كلما زادت يقظة الضمير عند الفرد كلما قلت أحادية تفكيره) بين عامل (يقظة الضمير) وبين الأحادية، بمعاملات الارتباط (٠,٠٢٥ - ٠,٢٣) وهي قيم دالة احصائياً. ويمكن تفسير ذلك وفقاً للأطر السيكلوجية على النحو التالي:

أثبتت النتائج عدم وجود علاقة إرتباطية بين كل من بعد الانبساطية والمقبولية والتفتح في مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وأحادية الرؤية لدى عينة الدراسة من السجناء، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية السلوكية، حيث يشير كاميرون Cameron، إلى أن أحادية الرؤية تعزى إلى مرحلة الطفولة وتأثير أساليب التنشئة الإجتماعية للفرد والتي تتمثل في عدم شعوره بالتقبل من جهة الوالدين وإفتقاد الحب الوالدي وإنعدام التفاهم والتواصل بين الطفل ووالديه، فيكتسب الطفل العديد من السمات السلبية حيث يوصف الفرد أحادي الرؤية في طفولته بأنه (منعزل، شكاك، غيور، شراني) فهو لا يمارس اللعب مع أقرانه من الأطفال الآخرين. ولم يحصل في تنشئته على الدفء والعطف في علاقاته، وتاريخه الأسري يتصف بالسيطرة وسوء المعاملة، مع نقص الحب. مما ينتج عن ذلك نقص في الثقة بالنفس وتدني احترام الذات، وينمو ذلك الشعور، ويتشكل لدى الطفل الإحساس بأنه منبوذ وغير مرغوب فيه من قبل الآخرين. وبسبب تلك التنشئة فإن الفرد يكون في مرحلة الرشد أكثر عرضة للفشل الاجتماعي، ويؤدي إلى

انخفاض مستوى احترام الفرد لذاته واهتزاز الثقة والعزلة الاجتماعية (عبد السادة، شنان ٢٠١٨). وبالتالي فأحادية الرؤية لدى الفرد أساسها تنشئته الإجتماعية وليست عوامل أو سمات شخصيته فقط الأمر الذي يفسر عدم وجود علاقة بين أحادية الرؤية وبعض العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانبساطية- المقبولية- التفتح). ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً من خلال السمات الفرعية لأبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، فالسمات الإيجابية لعامل الانبساطية أو للشخص الانبساطي وفقاً لما جاء في قوائم العوامل الخمسة الكبرى التي وضعها جون John ودوناهو Donahue، وكينتل Kentle، كأداة لقياس سمات الشخصية والتي تم الإستعانه بها في هذه الدراسة (John & Srivastara, 1999)، يتميز صاحبها بسلوكيات فعالة تعكس سمات شخصية إيجابية، فالفرد لكي يتواصل إجتماعياً ويشارك بشكل مقبول لابد أن يعزز لديه ويوفر له الدعم النفسي المناسب من قبل المحيطين مما يفسر عدم وجود علاقة بين عامل الانبساطية وأحادية الرؤية. كذلك الفرد الذي يتسم بالمقبولية يتميز بجملة من السمات التي تحدد مسارها النفسي والسلوكي، وتعبر عن الذات والتوافق مع الآخرين كما أن لها دور في تحقيق التوافق النفسي (عسيري، ٢٠٢٠)، الأمر الذي يتفق مع نتائج دراسة (Hong,et.al,2009) التي أكدت أن الافراد ذوي السلوكيات الجانحه يفتقدون لسمة المقبولية كسمة شخصية. هذا ويعزي الباحث تفسير إفتقاد السجناء لسمة المقبولية إلى شعورهم بالخزي تجاه المجتمع والمحيطين، إضافةً إلى تعرضهم المتكرر لخبرات الإخفاق، وأيضاً لإفتقادهم الدعم الأسري وفقاً لما أقرته نظرية التحليل النفسي حيث أكدت على أن علاقة الطفل بأمه في مرحلة الطفولة إذا لم ترتكز على أسس متينة يسودها القلق والحرمان والرفض في مراحل العمر الأخرى (Perez,et.al, 2012)، كما أن السمات الفرعية لعامل المقبولية تعكس إستراتيجيات التواصل والتفاعل مع الآخرين كالإيثار والإهتمام بالآخرين والتسامح وهذه السمات تؤثر على نظرة الفرد في التعامل مع المواقف المختلفة مما يفسر عدم وجود علاقة بين عامل المقبولية وأحادية الرؤية. كذلك الحال بالنسبة لعلاقة أحادية الرؤية بعامل التفتح على الخبرات، حيث يتسم الفرد أحادي الرؤية بعدة سمات مثل: توهم التفكير القطعي، ورفض الآخرين، ويرى أنه يحتكر الحقيقة، ولا يعترف بوجود التعددية في الآراء والمعتقدات (حميد، ٢٠١٨). الأمر الذي يجعل التفكير احادي الرؤية لا يتأثر بخبرات الفرد ومدى تفتحه. مما يفسر عدم وجود علاقة بين عامل التفتح وأحادية الرؤية.

أما بالنسبة لوجود علاقة بين كل من عامل (العصابية- يقظة الضمير) وأحادية الرؤية فيمكن تفسيره في ضوء مفهوم الأحادية وأيضاً من خلال السمات الفرعية لابعاد العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية. فعامل العصابية وفقاً لما جاء في قوائم العوامل الخمسة الكبرى التي وضعها جون John ودوناهو Donahue، وكينتل Kentle، كأداة لقياس سمات الشخصية والتي تم الاستعانه بها في هذه الدراسة (John & Srivastara, 1999)، أن الشخص العصابي يعكس الميل إلى الأفكار والمشاعر السلبية، ومن أهم السمات المميزه له القلق، الإنفعال، التشاؤم، العجز، الإكتئاب والحساسية الزائدة، والمزاجية وعدم القدرة على تحمل الضغوط، والعدوانية، كما أنه يميل إلى استخدام أساليب وإستراتيجيات مواجهة غير تكيفية وغير فعالة للتعامل مع المواقف الحياتية،ويمكن تفسير معاناة السجناء من العصابية وتقديرهم السلبي نحو ذاتهم، إلى إعتقادهم بأن حالهم لن يتغير للأفضل في ظل ما يتعرضون له من خبرات الإخفاق المتكررة نتيجة إفتقارهم للدعم الأسري أو من المحيطين، الأمرالذي يجعل السجين يتسم بالمبالغة في الأهداف والمستويات ومعاييرالأداء ورفض الآخرين، ويرى أنه يحتكر الحقيقة، ولا يعترف بوجود التعددية في الآراء والمعتقدات. وهذه هي أحادية الرؤية وفقاً لما أورده (حميد، ٢٠١٨). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Thompson, 2016) وهذا ما أكدته كذلك نتائج هذا الفرض كمياً.

أما بالنسبة لوجود علاقة عكسية بين كل من عامل (يقظة الضمير) وأحادية الرؤية لدى السجناء فيمكن تفسير ذلك بأن السجين ذو الدرجة المنخفضة ليقظة الضمير وفقاً للتعريف الإجرائي المستخدم فى هذه الدراسة والذي وضعه (John & Srivastara, 1999)، تنعدم لديه الأهداف حيث يصعب عليه تحديد أهداف محددة وواضحة لينجزها، وأنه شخص لا يعتمد عليه وغير دقيق فيما يقوم به، وضعيف الإراده، الأمر الذي يجعله يعمم أفكار الفشل، أي يركز على سلبياته فقط ولايستطيع رؤية الإيجابيات، مما يزيد شعوره بالفشل نتيجة لعدم قدرته على تحديد أهداف محددة لحياته وإنجازها، وقد يرجع ذلك أيضاً إلى أنه شخص غير متيقظ ولا يتصرف بما يمليه عليه ضميره، ومن ثم يفتقد إلى الضبط الذاتي وتحمل المسؤلية، الأمر الذي يجعله غير متسامح مع ذاته (لوم الذات)، ويصدر أحكاماً سلبية عن نفسه ويتسم بالمبالغة في الأهداف والمستويات ومعاييرالأداء ويتفق ذلك مع ما أكدته نتائج (Fayombo, 2010) عن وجود علاقة إرتباطية بين يقظة الضمير وكل من أحادية الرؤية والتشوهات المعرفية، وأكدته كذلك نتائج هذا الفرض كمياً.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والفرض الخاص به ونصه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) في متوسطات درجات السجناء على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لمتغير مستوى التعليم أو نوع الجريمة أو العمر". لاختبار الفرض السابق تم استخدام اختبار T-test لعينتين مستقلتين، وكذلك تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وكانت النتائج كماً في الجداول (٥ ، ٦ ، ٧) وفيما يلي جدول يوضح ماتوصل اليه الباحث من نتائج في هذا الصدد:

جدول (٤): نتيجة اختبار(T) لاستجابات عينة الدراسة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير"مستوى التعليم"

العوامل	مستوى التعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	قيمة sig	الدلالة
الانبساطية	عالي	٨٧	١١,٧١٢	٠,٨٨٨	٠,٧١٨	٠,٤٧٤	غير دال
	متوسط	٣٣	١١,٥٤٥	١,٠٩٩			
العصابية	عالي	٨٧	٦٩,٠٢	١,٠٧١	٠,٤٢٦	٠,٦٧١	غير دال
	متوسط	٣٣	٦٨,٩٦	١,١٤٩			
التفتح	عالي	٨٧	١١,٦٥	٠,٩٨٣	٠,٤٨٠	٠,٦٣٢	غير دال
	متوسط	٣٣	١١,٥٦	٠,٨٧٧			
المقبولية	عالي	٨٧	١٢,٦٢	١,٠٢٠	١,٤٠٤	٠,١٦٣	غير دال
	متوسط	٣٣	١٣,٠٣	١,٣٥٥			
يقظة الضمير	عالي	٨٧	١٢,٧٦	١,٢٦٨	٣,٦٢٤	٠,٠٠٠	دال
	متوسط	٣٣	١٢,٥٠	٠,٨٤٢			
الدرجة الكلية	عالي	٨٧	١١٨	٢,١٨٩	١,١٨٥	٠,٢٣٨	غير دال
	متوسط	٣٣	١١٨	١,٩٨٥			

يتبين من جدول (٤) عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات السجناء على الدرجة الكلية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلى أبعاد الانبساطية، العصابية، الانفتاح والمقبولية تعزى لمتغير مستوى التعليم ويمكن تفسير ذلك في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الذي أشار إلى أن الأفراد لديهم خصائص ثابتة Enduring، تؤثر في التفكير، وفي المشاعر والسلوك، وهي ما تميز الأفراد فيما بينهم، وينظر للسمة بأنها: "الصفة الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية"، سواء أكانت تلك السمات فطرية أو تم اكتسابها وتميز الفرد عن غيره، فهي استعداد ثابت نسبياً لدى الفرد، أي لا يتأثر بمستوى تعليم الفرد وثقافته وهذا ما أكدته نتائج الفرض كمياً. كما يتبين من جدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات السجناء على بعد يقظة الضمير تعزي لمستوى التعليم ولصالح مستوى التعليم العالي، وقد يعزى ذلك إلى السجين ذو الدرجة المنخفضة ليقظة الضمير وفقاً للتعريف الإجرائي والذي وضعه (John & Srivastara, 1999)، تنعدم لديه الأهداف حيث يصعب عليه تحديد أهداف محددة وواضحة لينجزها، وأنه شخص لا يعتمد عليه وغير دقيق فيما يقوم به، وضعيف الإراده، الأمر الذي يجعله يعمم أفكار الفشل، أي يركز على سلبياته فقط ولايستطيع رؤية الإيجابيات، مما يزيد شعوره بالفشل نتيجة لعدم قدرته على تحديد أهداف محددة لحياته وإنجازها، وهذا يتفق مع ما أورده (Thompson, 2016) الذي أوضح أنه كلما ارتفع مستوى تعليم الفرد وثقافته كلما زاد تفكيره في النتائج أو العواقب. وعليه يعزي تفسير ذلك إلى أن مستوى تعليم الفرد يؤثر على مدى قدرته على التفكير العقلاني في التعامل مع المواقف والخبرات التي يمر بها مما ينعكس على سلوكه وشخصيته. ووفقاً لنظرية العلاج العقلاني الإنفعالي فالتفكير العقلاني للفرد يمكنه من التفكير المنطقي السليم، وعلى العكس فإن التفكير اللاعقلاني يتسبب في وجود تشوهات معرفية في تفسير الفرد للمواقف والأحداث، فتعمم أفكار الفشل يسبب ظهور مشكلات في التعامل مع الآخرين والأحداث، وبالتالي ظهور الاضطرابات السلوكيه كالجنوح (Cory,2000)، الأمر الذي أكدته كذلك نتائج دراسة العنزي (٢٠١٠).

جدول (٥): نتيجة اختبار(T) لاستجابات عينة الدراسة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير"العُمر"

العوامل	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	قيمة sig	الدلالة
الانبساطية	٢٠-٤٥	٨٨	١١,٦٠٢	٠,٦٨٧	٢,١٥٧	٠,٠٣٣	دال
	٤٦ فأكثر	٣٢	١١,٣١٢	٠,٥٣٥			
العصابية	٢٠-٤٥	٨٨	٦٩,٢٦١	٠,٩٦٤	٤,٥٦١	٠,٠٠٠	دال
	٤٦ فأكثر	٣٢	٦٨,٣١٢	١,١١٩			
الانفتاح	٢٠-٤٥	٨٨	١١,٣٧٥	٠,٤٨٦	٠,٦٠٦	٠,٥٦٤	غير دال
	٤٦ فأكثر	٣٢	١١,٣١٢	٠,٥٣٥			
المقبولية	٢٠-٤٥	٨٨	١٢,٦١٣	٠,٩٣٩	٣,٤٣٠	٠,٠٠١	دال
	٤٦ فأكثر	٣٢	١٣,٠٣١	٠,٣٠٩			
يقظة الضمير	٢٠-٤٥	٨٨	١٢,٢٥٠	٠,٤٣٥	٢,٧٥٤	٠,٠٠٧	دال
	٤٦ فأكثر	٣٢	١٢,٠٣١	٠,١٧٦			
الدرجة الكلية	٢٠-٤٥	٨٨	١٧١	١,٣٥٦	٧,٩٨٢	٠,٠٠٠	دال
	٤٦ فأكثر	٣٢	١٥٠	١,٠١٦			

من جدول (٥) يتضح أن السمات الخمسة الكبرى للشخصية تختلف باختلاف متغير العمر في اتجاه المرحلة العمرية (٢٠ :٤٥) فيما عدا بعد (الانفتاح) لا توجد به فروق بصدد متغير العمر، الامر الذي يتفق مع نتائج دراسة (Celia, 2015)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية السمات الشخصية لأيزنك حيث يعرف أيزنك Eysenck، الشخصية بأنها: "المجموع الكلي لأنماط السلوك الفعلية أو الكامنة لدى الكائن، لأنها تتحدد من خلال الوراثة والبيئة، فهي تتطور وتتغير من خلال التفاعل الوظيفي لأربعة قطاعات رئيسية تكون الأنماط السلوكية فيها منتظمة، وهي: القطاع المعرفي -الذكاء، والقطاع النزوعي-الخلق، والقطاع الوجداني-المزاج، والقطاع البدني-التكوين (Eyssenck,1970)، وعليه يكون لعامل العمر أو اختلاف المرحله العمرية للفرد تأثير على السمات الشخصية لديه. ويرى أيزنك Eysenck أن الشخصية يمكن فهمها من خلال التكوين الهرمي للسلوك، حيث يكون النمط في أعلى مستويات العمومية والشمول، وتكون الاستجابة النوعية أكثر المستويات نوعية وأقلها عمومية، كأن تكون فعلاً أو استجابة ملحوظة لحدث في حالة واحدة، وبين المستويين المرتفع والمنخفض تقع الاستجابات المعتادة، وهي أكثر عمومية، وتدل على استجابات متواترة تتميز بظهورها في نفس الحدث أو أحداث مشابهة (Eyssenck,1970). ووفقاً للتعريف الإجرائي الذي وضعة (John &Srivastara, 1999) فالشخص ذو الدرجة المنخفضة من الانبساطية والذي يتصف بالبعد عن الاتصال الاجتماعي والمسؤليات والعزلة، وكذلك الفرد الذي يتسم بالعصابية أي متقلب المزاج حاد الطباع وسهل استثارته، والفرد ذو الضمير المنخفض الذي تنعدم لديه الأهداف ويتصف بضعف الإرادة، وايضاً الفرد ذو المقبولية المنخفضة الذي يعانى من الشك والحقد والقسوة لابد وأن تتأثر كل هذه السمات لديه بعامل العمر فنراها تزداد تأثيراً بالمراحل العمرية المتقدمة، وهذا ما أكدته نتائج هذا الفرض كمياً. كما أشارت نتائج الفرض إلى عدم وجود فروق بمتغير الانفتاح باختلاف متغير العمر ويعد ذلك أمراً منطقياً حيث تشير الدرجات المنخفضة لبعد الانفتاح على الخبره إلى أن الفرد يتسم بالتقليدية وضيق الأفق وهذه السمات من شأنها الا تختلف باختلاف المرحلة العمرية للفرد الامر الذي أكدته نتائج دراسة (Celia, 2015) كيفياً، وأكدته نتائج هذا الفرض كمياً.

جدول (٦): نتيجة اختبارتحليل التباين الأحادي ANOVA لاستجابات عينة الدراسة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير"نوع الجريمة"

العوامل	فئات العمر	مجموع المربعات	متوسط المربع	F	قيمة sig	الدلالة
الانبساطية	بين المجموعات	١,٩٤٨	٩,٧٤	٢,٢٨٠	٠,١٠٧	غير دال
	داخل المجموعات	٤٩,٩٧٧	٤,٧٢			
	الكل	٥١,٩٢٥				
العصابية	بين المجموعات	٣٨,٠٧٦	١٩,٠٣٨	٢١,٦٤٣	٠,٠٠٠	دال
	داخل المجموعات	١٠٢,٩١٦	٠,٠٨٨			
	الكل	١٤٠,٩٩٢				
الانفتاح	بين المجموعات	١,٠٩٠	٠,٥٤٥	٢,٢٣٧	٠,١١١	غير دال
	داخل المجموعات	٢٨,٥٠٢	٠,٢٤٤			
	الكل	٢٩,٥٩٢				
المقبولية	بين المجموعات	٦,٣٩٦	٣,١٩٨	٤,٥٩٧	٠,٠١٢	دال
	داخل المجموعات	٨١,٣٩٥	٠,٦٩٦			
	الكل	٨٧,٧٩٢				
يقظة الضمير	بين المجموعات	٠,٩٩٠	٠,٤٩٦	٣,٢٩٩	٠,٠٤١	دال
	داخل المجموعات	١٧,٦٠٢	٠,١٥٠			
	الكل	١٨,٩٥٢				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٣٢,٧٩٩	٦٦,٣٩٩	٤٧,٦٦٣	٠,٠٠٠	دال
	داخل المجموعات	١٦٢,٩٩٣	١,٣٩٣			
	الكل	٢٩٥,٧٩٢				

يتبين من جدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات السجناء على الدرجة الكلية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية على بعد (الانبساطية- الانفتاح) تعزي لمتغير (نوع الجريمة)، وبالنظر لهذه النتيجة نجدها منطقية حيث نجد أن الشخص المتعاطي في أغلب الأحيان مغيب عن عالمه لايتبنى فكر محدد بل وتنعدم أهداف حياته، كذلك الأمر بالنسبة لمرتكب الجرائم الجنائية نجد أن الغضب يعوق التفكير في أحيان كثيرة ويوقف عقل الفرد، في حين نجد أن مرتكب الجرائم الحقوقية يعتنق فكر محدد متعصب خاطئ ويدافع عنه بإستماته، وحتى إذا كان يتبنى أفكاراً يويده بها الجميع ولا تتعارض مع المجتمع إلا أن طريقة دفاعه عنها ونقده للآخرين باندفاعية تجعل منها أفكاراً معادية للمجتمع، ووفقاً للتعريف الإجرائي الذي وضعة (John &Srivastara, 1999) بأن الشخص ذو الدرجة المنخفضة من الانبساطية يتصف بالبعد عن الاتصال الاجتماعي والمسؤليات والعزلة، كما تشير الدرجات المنخفضة لبعد الانفتاح على الخبره إلى أن الفرد يتسم بالتقليدية وضيق الأفق وهذه السمات من شأنها أن لا تختلف باختلاف نوع الجريمة التي ارتكبها الفرد، ويعد ذلك أمراً منطقياً، فشخص بمثل هذه السمات الشخصية من ضيق الأفق ولا يشعر

بالمسئولية ومنعزل عن المحيطين به ولايتواصل إجتماعياً مع الآخرين، لن تتأثر سماته الشخصية بنوع الجريمة التي يرتكبها سواء أكانت جنائية أو حقوقية أو تعاطي، على العكس فهو شخص مغيّب ومُنسحب من المجتمع يمتلك صفات إجرامية وسمات شخصية تتماشى مع دافعيته لارتكاب مثل هذه الجرائم. الأمر الذي أكدته كذلك نتائج دراسة (Clark,2000) وأكدته كذلك نتائج الفرض كمياً. ومن جدول (٧) يتضح كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات السجناء على الدرجة الكلية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية على بعد (المقبولية- يقظة الضمير- العصابية- الدرجة الكلية للمقياس) وقد تم استخدام اختبار " Scheffe a,b " لمعرفة اتجاه هذه الفروق والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧): اختبار شيفية نتائج اختبار Scheffe للكشف عن مو اقع الفروق في درجات السجناء على العوامل الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير نوع الجريمة

Dependent Variable	مجموعات (I)	مجموعات (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
انبساطية	جنائية	حقوق	.29182	.18547	.294	-.1680-	.7517
		ادمان	.21356	.27266	.736	-.4625-	.8896
	حقوق	جنائية	-.29182-	.18547	.294	-.7517-	.1680
		ادمان	-.07826-	.28036	.962	-.7734-	.6169
	ادمان	جنائية	-.21356-	.27266	.736	-.8896-	.4625
		حقوق	.07826	.28036	.962	-.6169-	.7734
يقظة	جنائية	حقوق	-.23581-	.20180	.507	-.7362-	.2645
		ادمان	-1.82712-*	.29667	.000	-2.5627-	-1.0915-
	حقوق	جنائية	.23581	.20180	.507	-.2645-	.7362
		ادمان	-1.59130-*	.30505	.000	-2.3477-	-.8350-
	ادمان	جنائية	1.82712*	.29667	.000	1.0915	2.5627
		حقوق	1.59130*	.30505	.000	.8350	2.3477
مقبولية	جنائية	حقوق	.21444	.22150	.052	-.3347-	.7636
		ادمان	-.28701-	.32563	.679	-1.0944-	.5204
	حقوق	جنائية	-.21444-	.22150	.627	-.7636-	.3347
		ادمان	-.50145-	.33483	.000	-1.3316-	.3287
	ادمان	جنائية	.28701	.32563	.679	-.5204-	1.0944
		حقوق	.50145	.33483	.329	-.3287-	1.3316
انفتاح	جنائية	حقوق	-.28371-	.18561	.315	-.7439-	.1765
		ادمان	.27571	.27287	.602	-.4009-	.9523
	حقوق	جنائية	.28371	.18561	.315	-.1765-	.7439
		ادمان	.55942	.28058	.142	-.1362-	1.2551
	ادمان	جنائية	-.27571-	.27287	.602	-.9523-	.4009
		حقوق	-.55942-	.28058	.142	-1.2551-	.1362
عصابية	جنائية	حقوق	.04606	.21488	.044	-.4867-	.5788
		ادمان	.33446	.31591	.033	-.4488-	1.1177
	حقوق	جنائية	-.04606-	.21488	.044	-.5788-	.4867
		ادمان	.28841	.32483	.675	-.5170-	1.0938
	ادمان	جنائية	-.33446-	.31591	.033	-1.1177-	.4488
		حقوق	-.28841-	.32483	.675	-1.0938-	.5170
الدرجة الكلية	جنائية	حقوق	.14886	.41347	.050	-.8763-	1.1740
		ادمان	-1.23955-	.60786	.040	-2.7467-	.2676
	حقوق	جنائية	-.14886-	.41347	.937	-1.1740-	.8763
		ادمان	-1.38841-	.62502	.089	-2.9381-	.1613
	ادمان	جنائية	1.23955	.60786	.130	-.2676-	2.7467
		حقوق	1.38841	.62502	.089	-.1613-	2.9381

بالنظر إلى جدول (٧) نجد الفروق قد اتجهت في كل من بعد (يقظة الضمير- المقبولية) في إتجاه الادمان، بينما اتجهت الفروق نحو القضايا الجنائية في كل من بعد (العصابية- الدرجة الكلية للمقياس). حيث تتسق هذه النتيجة مع ما ورد في نظرية السمات الشخصية لكاتل (Catill) الذي يرى أن السمات هي وحدات بناء الشخصية، فهي تشكل لب بنية الشخصية والمسؤولة عما يفعله الفرد في المواقف، ويستدل عليها من خلال السلوك الظاهر، الامر الذي أكدته نتائج دراسة (Takub,2018) على وجود علاقة إرتباطية عكسية دالة إحصائياً بين إنخفاض مستوى المقبولية وبين الجنوح، حيث أن الفرد ذو السلوك الجانح من ذوي الدرجة المنخفضة في المقبولية يعاني من قسوة الطباع والعنف والحقد وعدم التعاون وذلك ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (عبد الله بن عبد العزيز، ٢٠٢٠) التي أكدت على الروابط بين الجنوح وإنخفاض يقظة الضمير، فيقظة الضمير المنخفضة وفقاً لما جاء في قوائم العوامل الخمسة الكبرى التي تم الإستعانه بها في هذه الدراسة أيضاً (John & Srivastara, 1999)، صاحبها ليس مؤهلاً في الإمكانات والقدرات الذهنية، ويتسم تفكيره أنه ذو طبيعة كارثية فهو يقوم بتجميع الأحداث السلبية من المواقف ويضخمها ويبالغ فيها، ويتجاهل الخبرات الإيجابية، ومن ثم فهو يعطي للمخاوف والخسارة والإنفعالات أهمية بالغه، الأمر الذي ينعكس على شعور الجانح بعدم الرضا عن مستوى تحقيق أهدافه، وقد يرجع ذلك إلى أنه غير جاد ولا يتصرف بناءاً على ما يمليه عليه ضميره، ومن ثم فهو يفتقد إلى الضبط الذاتي ويقظة الضمير، وعليه يتسم بأنه غير كفء وغير قادر على تحمل المسؤلية. ويتضح لنا كذلك عدم وجود علاقة إرتباطية بين بعد التفتح والانبساطية والخروج عن القانون وفقاً لما أكدته نتائج دراسة (Leslie,2004)، حيث أن الفرد الذي يحصل على درجة منخفضة في بعد التفتح يتصف بضيق الأفق وعدم القدرة على رؤية الأمور بمنطقية، ويتصف كذلك بالتقليدية، وأنه ليس لديه نظره تحليلية للأمور،وهذا لا يدفعه مطلقاً لارتكاب جرائم، كذلك بالنسبة للسمات الإيجابية لعامل الإنبساطية ينتج عنها سلوكيات فعالة تعكس سمات شخصية إيجابية، فالفرد الذي يتواصل إجتماعياً ويشارك بشكل مقبول يعزز لديه الشعور بالسعادة ويوفر له الدعم المناسب ويرفع من تقديره لذاته ويقلل من إنفعالاته السلبية على عكس الفرد ذو الإنبساطية المنخفضة التي تتضح في العزلة الإجتماعية وضعف العلاقات الشخصية، وذلك وفقاً لما جاء في مقياس العوامل الخمسة الكبرى المستخدم فى هذه الدراسة، وهذه السمات لاتدفع بالفرد أبداً لارتكاب سلوك جانح أو إجرامي الأمر الذي أكدته كذلك نتائج دراسة (Clark,2000). عليه فإن سمات الشخصية أو العوامل الكبري للشخصية تعد أهم العوامل المساعدة في التنبؤ بالسلوك الاجرامي، حيث تؤثر في طريقة تفكير الفرد الجانح وتواصله مع الآخرين، حيث يمكن تحديد بعض سمات الشخصية للأفراد الجانحين مرتكبي الجرائم المتعددة، وبالتالي يمكن مساعدتهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم، بمساهمة السمات الفرعية للعصابية ويقظة الضمير والمقبولية، التي ترتبط بالعقلانية في التفكير ويتسم بها هؤلاء الأفراد. ويرى الباحث أن التعرف على السمات الشخصية للأفراد والتمييز ما بينها يساعد المختصين في تحديد الجوانب التي يمكن تقويمها في شخصية الأفراد، للوصول إلى درجة مقبولة في تكيف الفرد مع نفسه والآخرين والمجتمع الذي يعيش فيه.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والفرض الخاص به ونصه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) في متوسطات درجات السجناء على مقياس أحادية الرؤية تعزى لمتغير مستوى التعليم أو العمر أو نوع الجريمة". لاختبار الفرض السابق تم استخدام اختبار T-test لعينتين مستقلتين، وكذلك تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وكانت النتائج كما في الجداول (٨ ، ٩ ، ١٠) وفيما يلي يتم استعراض ماتوصل اليه الباحث من نتائج في هذا الصدد.

جدول (٨): نتيجة اختبار(T) لاستجابات عينة الدراسة على مقياس أحادية الروية تبعاً لمتغير"مستوى التعليم"

المتغير	مستوى التعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	قيمة sig	الدلالة
أحادية الرؤية	عالي	٨٧	١٥٠	٥,٦٦٣	٢,٥٦٦	٠,٠٤٥	دال
	متوسط	٣٣	١٦٥	٥,١٦١			

يتبين من جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات السجناء على الدرجة الكلية لأحادية الرؤية تعزى لمتغير مستوى التعليم في اتجاه مستوى التعليم المتوسط، ويمكن تفسير ذلك في ضوء التعريف الاجرائي لأحادية الرؤية بأنها "نظام معرفي مغلق نسبياً، لمعتقداتنا فيما يفسر الواقع، حيث ينتظم الفرد حول مجموعة من المعتقدات المركزية ويكون محورها طبيعة السلطة المطلقة، ويقدم إطاراً عاماً لفهم أنماط التعصب والتسامح الموجهة نحو الآخرين" (Rokeach,1954).فهي شكل من أشكال التفكير وسمة عقلية يمكن أن يتسم افرادها بقناعات ايديولوجية مختلفة، أو ينتمون إلى مدارس فكرية وعلمية مختلفة. ويتماشى ذلك مع نتائج هذا الفرض حيث أن مكونات وأبعاد أحادية الرؤية تؤثر وتتأثر بمستوى الفرد الفكري وقدراته العقلية والمعرفية ومن ثم تلقائياً بمستوى تعليمه لذا نجد الفروق اتجهت نحو ذوي التعليم المتوسط، حيث ارتبطت أحادية الرؤية بالمستوى التعليمي الاقل. فالفرد يفكر بطريقته المعرفية التي تكونت من خلال مراحل النمو المختلفة، ويعمل ويتصرف تبعاً لأفكاره، فأعماله كلها موجهة بالأفكار المبنية على الاعتقادات والتوقعات، وبذلك يتوقف مدى نجاحه على مستوى انفتاحه أو انغلاقه العقلي (خفاجي، ١٩٩٠). فالرؤية الأحادية المتصلبة، تعد أحد الأساليب المعرفية في مجالات التفكير، فهي ظاهرة نفسية يمكن ملاحظتها في كافة مجالات الحياة المتنوعة، من خلال انغلاق الفرد في الاتجاه نحو كل ما هو مخالف أو جديد، فهو ثنائية فكرية مزدوجة بين رؤية الواقع بنظرة حدية بين الصواب والخطأ، وانغلاق على النفس

باعتبار الأفكار والمعتقدات ثابتة لا تقبل النقاش، ومؤكداً صحتها بشكل قاطع متجمد (الشحات، ٢٠١٢، ص ٣٥٥). هذا ويصف روكيش Rokeach، الشخص ذا الرؤية الأحادية أو المتشدد في الرأي أو الجامد فكرياً بأنه شخص تعرض لعمليات نفسية تسببت فيها مصادر المعرفة والثقافة التي ينتمي لها، بحيث أصبح يحمل أفكاراً وتصورات متصلبة وعدوانية قاطعة، واستقرت تلك التصورات في بنائه النفسي والمعرفي، وأصبحت تشكل دافعيته التي توجه سلوكه، وتميزه عن الشخصية السوية، كما أن الأشخاص المتصلبين أو المتطرفين في التفكير هم من ذوي العقول المنغلقة التي لا تقبل بأفكار جديدة أو تحسينات وتطويرات أي من مهاراتهم الفكرية، فأفكارهم ثابتة وجازمة. الأمر الذي يفسر اتجاه الفروق نحو ذوي التعليم المتوسط من السجناء وهذا ما أكدته أيضاً نتائج هذا الفرض كمياً.

جدول (٩): نتيجة اختبار(T-test) استجابات عينة الدراسة على مقياس أحادية الروية تبعاً لمتغير"العَمر"

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	قيمة sig	الدلالة
أحادية الرؤية	٢٠-٤٥	٨٨	١٦٠	٥,٩٢٢	١,٣١١	٠,١٩٣	غير دال
	٤٦ فأكثر	٣٢	١٧٤	٥,٦٢٢			

يتبين من جدول (٩) عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات السجناء على الدرجة الكلية لأحادية الرؤية تعزى لمتغير العمر ووفقاً لتعريف روكيش(Rokeach,1954) المستخدم بهذه الدراسة كتعريف اجرائي لأحادية الرؤية بأنها "نظام معرفي مغلق نسبياً، لمعتقداتنا فيما يفسر الواقع، حيث ينتظم الفرد حول مجموعة من المعتقدات المركزية ويكون محورها طبيعة السلطة المطلقة،وعليه لاتختلف هذه المعتقدات باختلاف المرحلة العمرية للفرد، أي أن الأفراد أصحاب أحادية الرؤية في نمط التفكير غير العقلاني، يجعلون أنفسهم داخل نظام منغلق على ذواتهم، فهم لا يرون سوى ما يعتقدون بصحته وفق تصورهم وتفسيرهم المتصلب للأحداث دون وجود ما يعزز تلك المعتقدات من أدلة وبراهين لديهم، وليس لديهم الحجة الكافية للدفاع عن صحة معتقداتهم، فهم لا يحتملون مناقشة ما يخالف معتقداتهم أو الاستعداد للتفكير فيها ويشعرون بالتهديد، ولذلك فقد يميلون إلى العنف أو التعصب أو التطرف، ضد ما يخالفهم أثناء محاولاتهم الدفاع عن معتقداتهم، بهدف المحافظة على ذواتهم. وهذا ما اكدته نتائج الفرض كمياً.

الامر الذي يتعارض مع نتائج دراسة (حميد، ٢٠١٨) التي أكدت على اختلاف أحادية الرؤية باختلاف المرحلة العمرية للأفراد في اتجاه الافراد الأصغر سناً، في حين تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Celia, 2015) التي أكدت على عدم وجود فروق في أحادية الرؤية باختلاف متغير العمر.

وفقاً للأطر المرجعية للخلفية الفلسفية للنظرية المعرفية التي تركز على كيفية إدراك الفرد للمثيرات من حوله وكيفية بناء الصورة المعرفية وتفسيراته لها، الذي يرتبط بمستوى ثقافة الفرد وطريقة تفكيره وليس مرحلته العمرية، فما يحمله الفرد من تصورات ذهنية وأفكار تؤثر في طبيعة انفعالاته وطريقة رؤيته لذاته وللآخرين والعالم المحيط من حوله، وتظهر هذه الاستجابة في طبيعة السلوك من ردود أفعال تجاه ما يعتريه من مواقف وأحداث، فالتفكير من خلال زاوية واحدة جامدة، تعني أن العقل منغلق على الداخل، ولا يقبل الجدال أو النقاش في المعتقدات التي يرى ثباتها. فالفرد ذو ذلك النمط من التفكير يرى أن أفكاره مؤكدة، ولا بد من تسليم الآخرين بها. وبالتالي فإن ذلك يعد بداية التطرف في الفكر، الذي يتم التعبير عنه من خلال السلوك. ويتسم الفرد أحادي الرؤية بعدة سمات مثل: توهم التفكير القطعي، ورفض الآخرين، ويرى أنه يحتكر الحقيقة، ولا يعترف بوجود التعددية في الآراء والمعتقدات (حميد، ٢٠١٨)، ويذكر (دسوقي، ١٩٨٨) أن أحادية الرؤية سمة من سمات الأفراد الذين يميلون إلى فرض آرائهم بالقوة.

جدول (١٠): نتيجة اختبار(T-test) لاستجابات عينة الدراسة على مقياس أحادية الروية تبعاً لمتغير"نوع الجريمة"

العوامل	فئات العمر	مجموع المربعات	متوسط المربع	F	قيمة sig	الدلالة
أحادية الرؤية	بين المجموعات	٢٨,٦٦٦	١٤,٣٣٣	٠,٥١١	٠,٦٠٢	غير دال
	داخل المجموعات	٣٢٤٨,٦٥٩	٢٨,٠٧٤			
	الكل	٣٣١٣,٣٢٥				

يتبين من جدول (١٠) عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات السجناء على الدرجة الكلية لأحادية الرؤية تعزى لمتغير نوع الجريمة (تعاطي- جنائي - حقوقي). وتأكيداً لما جاء به التعريف الاجرائي لأحادية الرؤية يمكننا أن نفسر نتائج هذا الفرض، حيث أكد التعريف الاجرائي أن أحادية الرؤية Dogmatism، هي فشل الفرد في تغيير وجهة نظره، حيث تنقصه المرونة الفكرية، ويرتكز على ثوابت ومسلمات لا تقبل النقاش، لأنها محاطة بدلالات وجدانية وشعورية مشوهة تجعل النقاش حيالها عقيماً، لأنها لا تدخل في معنى حياة الفرد أحادي الرؤية، وعليه فهذه المسلمات والثوابت التي يتمسك بها الفرد لاتتغير ولا تختلف باختلاف مايرتكبه من جرائم أياً كانت وهذا ما اكدته نتائج الفرض كمياً.

ويمكن تفسير ذلك أيضاً في ضوء النظرية المعرفية التي ترى أن انحراف الفرد وخروجه عن القانون يرتبط بالقصور في معالجة المعلومات فيعجز البناء المعرفي للفرد عن التكيف مع الاستجابات السلوكية أو الانفعالية فتسيطر الافكار السلبية بصورة مستمرة مما ينتج عنه تفسير خاطئ للمثيرات في محيطه واضفاء معاني ذاتية سلبية للمواقف فتتأثر بذلك قدرته على التكيف (العيسوي، ٢٠٠٨، زهران، ٢٠١٠). فأحادية الرؤية تعد من أخطر المشكلات التي تعوق أداء الفرد ودوره الاجتماعي، وتؤثر على توافقه وارتقائه، حيث تتطلب العديد من المشكلات والمواقف الضاغطة إلى إيجاد الحلول ومواجهتها، ويعتبر حل هذه المشكلات من العمليات المعرفية التي تستند إلى تفكير منظم ومتحرر من الجمود يمكنها من تفسير وفهم الخبرات السابقة بطريقة موضوعية (عباس وملحم، ٢٠١٤). فالشخص ذا الرؤية الأحادية أو المتشدد في الرأي أو الجامد فكرياً، يتصف بأنه شخص تعرض لعمليات نفسية تسببت فيها مصادر المعرفة والثقافة التي ينتمي لها، بحيث أصبح يحمل أفكاراً وتصورات متصلبة وعدوانية قاطعة، واستقرت تلك التصورات في بنائه النفسي والمعرفي، وأصبحت تشكل دافعيته التي توجه سلوكه، وتميزه عن الشخصية السوية، كما أن الأشخاص المتصلبين أو المتطرفين في التفكير هم من ذوي العقول المنغلقة التي لا تقبل بأفكار جديدة أو تحسينات وتطويرات أي من مهاراتهم الفكرية، فأفكارهم ثابتة وجازمة (خفاجي، ١٩٩٠).كما انه لايميّز بين عمل اجرامي وغيره فكلها افعال خارجة عن القانون يتحكم فيها عقله وطريقة تفكيره وبناؤه المعرفي الأمر الذي يفسر عدم وجود فروق في أحادية الرؤية باختلاف متغير نوع الجريمة، وهذا ما اكدته نتائج الفرض كمياً.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. تصميم برامج علاجية لتعديل المعتقدات الفكرية غير الصحيحة التي يتبناها الفرد عن نفسه وعن الآخرين، وتحديد الجوانب التي يمكن تقويمها في شخصية الأفراد، للوصول إلى درجة مقبولة في تكيفهم مع أنفسهم والآخرين والمجتمع.
٢. إعداد البرامج الإرشادية المناسبة لفئة الشباب عن طبيعة اضطراب أحادية الرؤية وما يترتب عليه من آثار خطيرة تنعكس على تكوين شخصية الفرد، وتحول دون تكيف الفرد مع نفسه والآخرين والمجتمع الذي يعيش فيه.
٣. توظيف البرامج الإعلامية من قبل المختصين لتوعية المجتمع خاصةً الشباب ولاسيما السجناء، للحد من ظاهرة ارتكاب الجرائم.
٤. إعداد البرامج الإرشادية التي تستهدف فئة السجناء داخل السجون حول طبيعة ومفهوم متغير أحادية الرؤية، وخطورة المعتقدات الفكرية غير الصحيحة التي يتبناها الفرد عن نفسه وعن الآخرين والتي تؤدي إلى إثارة الاضطراب النفسي وسوء التوافق، وعلاقته بارتكاب الجرائم.
٥. إجراء حملات للكشف المبكر عن الأنماط غير السوية في الشخصية وأحادية الرؤية لدى السجناء وعلاجها بتنمية طرق التفكير العقلاني، وسمات الشخصية الايجابية وإحداث تكامل في بناء شخصية السجناء ومستويات اعلى من السواء النفسي.

البحوث المقترحة:

تنتهي الدراسة إلى إجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال، تتمثل فما يلي:

١. دراسة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وأحادية الرؤية لدى نزلاء دور الملاحظة الاجتماعية.
٢. العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وعلاقتها بالاحتراق الذاتي لدى العاملين بمصلحة السجون.
٣. أحادية الرؤية وعلاقتها بالتطرف الفكري لدى السجناء (دراسة مقارنة).
٤. العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وعلاقتها بالتسامح لدي السجناء ذوي الأعمار فوق ٤٥ سنة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. الأنصاري، بدر محمد. (٢٠١٢م). مقدمة لدراسة الشخصية. ط٢. الكويت: مكتبة ذات السلاسل.
٢. الجنابي، ندى صباح عباس. (٢٠١٠). "التمركز الاثيني وعلاقته بالجمود الفكري لدى طلبة الجامعة". أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة بغداد. كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية – قسم العلوم التربوية والنفسية. بغداد: مكتبة ودار مخطوطات العتبة العباسية-كربلاء.
٣. الجويج، أحمد علي. (٢٠١٧). "العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بجنوح الأحداث". مجلة التربوي. جامعة المرقب: (١٠): ٢١١-٢٤٤.
٤. حميد، شعاع هندي. (٢٠١٨). "الدوجماتية وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم والرضا عن الحياة وتقدير الذات". أطروحة دكتوراة غير منشورة. الرياض: كلية العلوم الاجتماعية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. قسم علم النفس.
٥. الحسيني، هشام حبيب محمد. (٢٠١٢). "العوامل الخمسة للشخصية: وجهة جديدة للدراسة وقياس بينية الشخصية". القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
٦. خفاجي، فاطمة أحمد. (١٩٩٠). "الصحة النفسية المرونة والتصلب للعاملات وغير العاملات". جامعة أم القرى. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
٧. دسوقي، كمال. (١٩٨٨). ذخيرة علوم النفس، المجلد الأول. القاهرة: الدار الدولية للنشر.

٨. رضا، كاظم كريم، وعذاب، نشعى كريم. (٢٠١١). برنامج الإرشاد النفسي ومفهومها وخطوات بناءها. دار الكتب والوثائق.

٩. الرباعي، سعاد ياسين. (٢٠١٤). "الشعور بالسعادة وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق.

١٠. الربيعي، منال صبحي مهدي. (٢٠٠٨). "الجمود الفكري لدى شرائح تدريسية متباينة مع المجتمع". أطروحة دكتوراة غير منشورة. العراق. الجامعة المستنصرية. كلية الآداب.

١١. زهران، حامد عبد السلام. (٢٠١٠). التوجيه والإرشاد النفسي. ط٣. القاهرة. عالم الكتب.

١٢. سعيدة، صالحي. (٢٠١٢). "تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر.

١٣. الشحات، مجدي محمد أحمد. (٢٠١٢). "الفروق الفردية في تقدير الذات وحل المشكلات بين مرتفعي ومنخفضي الدوجماتية لدى طلاب الجامعة". مصر: جامعة بنها، مجلة كلية التربية:٢٣ (٩٢): ٣٥٥-٣٩٤.

١٤. الشميري، عبد الرقيب عبده. (٢٠١٧). "مركز الضبط وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى الاحداث الجانحين بمدينة إب". مجلة الدراسات الإجتماعية. اليمن. جامعة العلوم والتكنولوجيا: ٢٣ (٤)، ١١٣-١٤٢.

١٥. عباس، محمد خليل وملحم، سامي محمد. (٢٠١٤). "القدرة التنبؤية لكل من العدائية والغضب والاكتئاب في سمة التشدد في الرأي (الدوجماتية) لدى عينة من المراهقين في الأردن وعلاقتها بتقدير الذات لديهم". الأردن: جامعة عمان، قسم علم النفس التربوي. مجلة دراسات العلوم التربوية: ٤٢ (١).

١٦. عبد الخالق، أحمد محمد. (٢٠١٦). علم نفس الشخصية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٧. عبد السادة، عبد السجاد وشنان، زينب. (٢٠١٨). "الجمود الفكري لدى طلاب كلية التربية". مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية. جامعة البصرة: ٤٣ (١): ٤٨-٧٤.

١٨. عبد الله، معتز سيد. (١٩٨٩). الاتجاهات التعصبية. الكويت: عالم المعرفة.

١٩. عثمان، خالد محمود. (٢٠٠٧). "أحادية الرؤية وعلاقتها بأسلوب التفكير الابداعي (التجديد والتجويد) لدى عينات من كليات التربية (دراسة ارتقائية)". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات. جامعة عين شمس.

٢٠. عسيري، عبد الرحمن بن شعبان عبد الرحمن. (٢٠٢٠). "التشوهات المعرفية وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأحادية الرؤية لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين: دراسة تنبئية مقارنة". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٢١. العميري، عماد خالد. (٢٠١٩). "العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبيئة التعلم كمنبئات لإسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: ١٠(٢٨): ١٦-٨٣.

٢٢. العنزي، فرح عويد. (٢٠١٠). "العوامل الخمسة الكبرى وعلاقتها بأساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت". الأعمال الكاملة للمؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. مصر.

٢٣. العلي، ماجد مصطفى علي. (٢٠١٨). "علاقة احادية/ تعددية الرؤية بأساليب التعلم وبعض المتغيرات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت المصدر". مجلة العلوم الاجتماعية: ٤٦(٤): ٨٩-١٢٨.

٢٤. غنيم، سيد محمد. (١٩٧٢). سيكولوجية الشخصية. ط١. القاهرة: دار النهضة العربية.

٢٥. الغرابية، أحمد عوض. (٢٠١٣). "اساليب التعلم والتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي لهيرمان في ضوء متغيري الجنس والمعدل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة". مجلة علم النفس: ٣٩ (٢٢): ٦٠-٩٠.

٢٦. لاحق، لاحق عبد الله. (٢٠٠٤). "الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض السمات المزاجية لدى عينة من الاحداث الجانحين وغير الجانحين بمنطقة مكه المكرمه". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

٢٧. محمد، محمد عباس (٢٠١١). "العوامل الخمسة الكبرى للشخصية". مجلة البحوث التربوية والنفسية: ٣٠: ٣٣٤-٣١٤.

٢٨. مليكة، لويس كامل. (١٩٩٠). العلاج السلوكي وتعديل السلوك. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

٢٩. منصور، رشدي فام، حفني، قدري محمود. (١٩٩٤). مقياس أحادية الرؤية. القاهرة. الأنجلو.

٣٠. المناحي، عبد الله بن عبد العزيز. (٢٠٢٠). "العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والمرونة النفسية عن دراسة وصفية تنبؤية لعينتين من الجانحين وغير الجانحين". مجلة جامعة الملك عبد العزيز: ٢٨ (١): ١٥٥-١٨٥.

٣١. هلال، ساندرين والحلبية، فدوى. (٢٠١٨). "العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، فلسطين". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القدس. فلسطين.

٣٢. يوسف، مي موسى. (٢٠١٩). "علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالتشوهات المعرفية لدى عينة من متعاطي القنبيات المخلقة (الإستروكس) دراسة وصفية إرتباطية". مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس: ٥٨: ١٣١-٢٢٩.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

[1] Cartwright, D. S. (1974). Introduction to personality. Chicago: Rand McNally Publishing Company.

[2] Celia, A. (2015). "Relationship between one/ double mindedinss with some demographic and family variable of secondary school students". Journal of psychology. 123 (4): 11-23.

[3] Clark, C. (2000). "Personality Type Preferences of Juvenile Delinquents. Doctor of Philosophy", Dissertation Prepared for the Degree of Doctor OF Philosophy. University of north Texas. U.S. A.

[4] Coles, C. ; Greene, A. & Braithwaite, H. (2002). "The relationship between personality, anger expression, and perceived family control among incarcerated male juveniles. Adolescence". Journal of Adolescence. 37(146): 395-409.

[5] Cory, G. (2000). Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy. Thomson- Brooks Cole. Australia.

[6] Eysenck, H. J. (1970). Theories of personality organization. In, Cary L. cooper, Lawrence A. perving (Eds), personality: critical concepts in Psychology, 1998, (vol. 1, Ch. 15, PP 248-260) New York: Routledge.

[7] Fayombo, G. (2010). "The Relationship between Personality traits and Psychological resilience among the Caribbean adolescents". Journal of Psychological Studies. 2 (2):105-116, https://doi.org/10.5539/ijps.v2n2p105.

[8] Fleenor, J & Eastman, L. (1997). "The relationship between the five-factor model of personality and the California psychological inventory". Educational and psychological of measurements. 57 (4): 698-703, https://doi.org/10.1177/0013164497057004013

[9] Furnham, A., & Heaven, P. (1999). Personality and Social Behavior. London: Arnold.

[10] Hong, Y. & Paunonen, V. (2009). "Personality traits and health-risk behaviors in university students". Journal of Psycholog. 23(8): 675-696, https://doi.org/10.1002/per.736.

[11] John, O. P., & Srivastava, S. (1999). "The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives". Handbook of personality: Theory and research, 2(1999): 102-138.

[12] Lofferdo, D. (1998). "The Relationship among ego states loves of control and Dogmatism". Transactional Analysis Journal. 28 (2): 171-173, https://doi.org/10.1177/036215379802800211.

[13] McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). "An introduction to the five-factor model and its applications". Journal of personality. 60(2): 175-215, https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x.

[14] McCrae, R. (2009). "The five-factor model of personality traits: Consensus and controversy". The Cambridge handbook of personality psychology. 148-161, https://doi.org/10.1017/cbo9780511596544.012.

[15] McAdams, D. P. (1994). The person: An introduction to personality psychology. Harcourt Brace College Publishers

[16] Neely, W., Lewis, S & Mary, D. (2015). "Open mind open heart: an anthropological study of the therapeutics of meditation practice in the US". journal of cult med psychiatry. 39 (3): 487-504, https://doi.org/10.1007/s11013-014-9424-5.

[17] Piedmont, R. L., & Chae, J. H. (1997). "Cross-cultural generalizability of the five-factor model of personality: Development and validation of the NEO PI-R for Koreans". Journal of Cross-Cultural Psychology. 28(2), 131-155, https://doi.org/10.1177/0022022197282001.

[18] Popkins, N.C. (2001). "The Five-Factor Model: Emergence of Behaviors". Information Research. 9(1): 165-177.

[19] Rokeach, M, C. (1954). Psychological Review, 61 (3): 194-204.

[20] Rokeach, M, C. (1960). The open and closed min investigations into the Nature of belief systems and personality systems. 447. New York: Basic books.

[21] Thompson, K. & Morris, R. (2016). "Juvenile Delinquency and Disability, Switzerland: Springer Publishing". Psychological Review. 81 (2): 94-174.

[22] Terracciano, A., Löckenhoff, C. E., Crum, R. M., Bienvenu, O. J., & Costa, P. T. (2008). "Five-Factor Model personality profiles of drug users". BMC psychiatry. 8(1), 22, https://doi.org/10.1186/1471-244x-8-22.

[23] Widiger, T. A., & Trull, T. J. (1992). "Personality and psychopathology: an application of the five-factor model". Journal of personality, 60(2): 363-393, https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00977.x.

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

The big five factors of personality and its relationship to Dogmatism in a sample of prisoners In the Kingdom of Saudi Arabia

Khaled bin Mohammad Qalyoubi
Associate Professor of Personality and Social Psychology, Department of Psychology, College of Arts and Humanities, King Abdulaziz University in Jeddah, KSA
kqalyoubi@kau.edu.sa

Received Date : 22/6/2020 **Accepted Date : 23/7/2020** **DOI :** https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.12

Abstract:
The study aims to reveal the relationship of the big five factors of personality (diastolic, neuroticism, vigilance of conscience, acceptability, openness to experiences) and their relationship to Dogmatism in a sample of prisoners, with some demographic variables (Education- age- type of sentencing). The sample of the study consisted of (120) male prisoners only, who were selected with simple random inspection from the prisons of the Kingdom of Saudi Arabia (General prison in Mecca- General prison in Jeddah- General prison in Qurayyat), There are several reasons for their sentencing (criminal and moral- drug use and promotion- legal). Their ages ranged between (25 years to less than 45 years, from 45 years and over), A measure of the big five factors of personality (John, Donahue & Kentle, 1991), translated into Arabic by Ahmed (2013). And Dogmatism scale, Rokeach (1990), translated into Arabic and standardization of the scale on the Saudi environment by (Khoj, 2008) was applied on the sample of study. The results indicated that the absence of a statistically significant correlation between some of the big five factors of personality, which are both the dimensionality (extroversion- openness- acceptability) and the overall score of the scale of the the big five factors of personality and between Dogmatism. While there is a direct relationship between both the factor (neuroticism) and the inverse relationship between the factor (awakening of conscience) and Dogmatism,The results also indicated that there were no statistically significant differences between the education variable (higher- medium), and the big five factors of personality except after (conscience awakening), and differences were found in the direction of those with higher and middle education, and that there were differences in the big five factors of personality with different age variable except After (openness), While statistically significant differences appeared in the prisoners 'degrees on the total score for the scale of the five major factors of the personality attributable to both the age variable and in favor of the age group of (20-40) years, We find the differences in each dimension (vigilance of conscience - admissibility) in the direction of addiction, while the differences went towards criminal cases in each of the (neuroticism - the overall degree of the scale).While statistically, significant differences were found between each dimension (neuroticism - acceptability - vigilanc e of conscience - and the total degree) of Dimensions of the big five factors of personality. Dogmatism differed according to the level of education variable, while it did not differ according to the age-variable, the type of judgment) among the prisoners. The study presented a number of tests of appropriate counseling programs for the youth category on the nature of the mono vision disorder and its dangerous effects that affect the formation of the individual's personality, and prevents the individual from adapting to himself, others and the society in which he lives. And proposals such as studying the relationship between the five major factors in personality and mono vision when performing the role of social observation.

Keywords: *The big five factors of personality; Dogmatism; prisoners.*

References:

[1] 'bas, Mhmd Khlyl Wmlhm, Samy Mhmd. (2014m). "Alqdrh Altnb'yh Lkl Mn Al'da'yh Walghdb Walakt'ab Fy Smh Altshdd Fy Alray (Aldwjmatyh) Lda 'ynh Mn Almrahqyn Fy Alardn W'laqtha Btqdyr Aldat Ldyhm". Alardn: Jam't 'man, Qsm 'lm Alnfs Altrbwy. Mjlt Drasat Al'lwm Altrbwyh: 42 (1).

[2] 'bd Alkhalq, Ahmd Mhmd. (2016). 'lm Nfs Alshkhsyh. Alqahrh, Mktbt Alanjlw Almsryh.

[3] 'bd Allh, M'tz Syd. (1989). Alatjahat Alt'sbyh. Alkwyt: 'alm Alm'rfh.

[4] 'bd Alsadh, 'bd Alsjad Wshnan, Zynb. (2018). "Aljmwd Alfkry Lda Tlab Klyt Altrbyh". Mjlt Abhath Albsrh Ll'lwm Alensanyh. Jam't Albsrh: 43 (1): 48-74.

[5] Al'myry, 'mad Khald. (2019). "Al'waml Alkhmsh Alkbra Llshkhsyh Wby't Alt'lm Kmnb'at Leslwby Alt'lm Alsthy Wal'myq Lda 'ynh Mn Tlbt Jam't Alyrmwk". Mjlt Jam't Alqds Almftwhh Llabhath Waldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 10(28): 16-83.

[6] Al'nzy, Frh 'wyd. (2010). "Al'waml Alkhmsh Alkbra W'laqtha Basalyb Altfkyr Walthsyl Alakadymy Lda 'ynh Mn Tlbt Wtalbat Klyt Altrbyh Alasasyh Bdwlh Alkwyt". Ala'mal Alkamlh Llm'tmr Aleqlymy Althany L'lm Alnfs. Rabth Alakhsa'yyn Alnfsyyn Almsryh. Msr.

[7] 'thman, Khald Mhmwd. (2007). "Ahadyh Alr'yh W'laqtha Baslwb Altfkyr Alabda'y (Altjdyd Waltjwyd) Lda 'ynat Mn Klyat Altrbyh (Drash Artqa'yh)". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Albnat. Jam'th 'yn Shms.

[8] 'syry, 'bd Alrhmn Bn Sh'ban 'bd Alrhmn. (2020). "Altshwhat Alm'rfyh W'laqtha Bal'waml Alkhmsh Alkbra Llshkhsyh Wahadyh Alr'yh Lda Alahdath Aljanhyn Wghyr Aljanhyn: Drash Tnb'yh Mqarnh". Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam't Nayf Al'rbyh Ll'lwm Alamnyh, Alryad, Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh.

[9] Alansary, Bdr Mhmd. (2012m). Mqdmh Ldrast Alshkhsyh. T2. Alkwyt: Mktbh Dat Alslasl.

[10] Cartwright, D. S. (1974). Introduction to personality. Chicago: Rand McNally Publishing Company.

[11] Celia, A. (2015). "Relationship between one/ double mindedinss with some demographic and family variable of secondary school students". Journal of psychology. 123 (4): 11-23.

[12] Clark, C. (2000). "Personality Type Preferences of Juvenile Delinquents. Doctor of Philosophy", Dissertation Prepared for the Degree of Doctor OF Philosophy. University of north Texas. U.S. A.

[13] Coles, C. ; Greene, A. & Braithwaite, H. (2002). "The relationship between personality, anger expression, and perceived family control among incarcerated male juveniles. Adolescence". Journal of Adolescence. 37(146): 395-409.

[14] Cory, G. (2000). Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy. Thomson- Brooks Cole. Australia.

[15] Dswqy, Kmal. (1988). Dkhyrt 'lwm Alnfs, Almjld Alawl. Alqahrh: Aldar Aldwlyh Llnshr.

[16] Eysenck, H. J. (1970). Theories of personality organization. In, Cary L. cooper, Lawrence A. perving (Eds), personality: critical concepts in Psychology, 1998, (vol. 1, Ch. 15, PP 248-260) New York: Routledge.

[17] Fayombo, G. (2010). "The Relationship between Personality traits and Psychological resilience among the Caribbean adolescents". Journal of Psychological Studies. 2 (2):105-116, https://doi.org/10.5539/ijps.v2n2p105.

[18] Fleenor, J & Eastman, L. (1997). "The relationship between the five-factor model of personality and the California psychological inventory". Educational and psychological of measurements. 57 (4): 698-703, https://doi.org/10.1177/0013164497057004013

[19] Furnham, A., & Heaven, P. (1999). Personality and Social Behavior. London: Arnold.

[20] Ghnym, Syd Mhmd. (1972). Sykwlwjyt Alshkhsyh. T1. Alqahrh: Dar Alnhdh Al'rbyh.

[21] Alghrabyh, Ahmd 'wd. (2013). "Asalyb Alt'lm Waltfkyr Almstndh Ela Nzryt Aldmagh Alkly Lhyrman Fy Dw' Mtghyry Aljns Walm'dl Alakadymy Lda Tlab Aljam'h". Mjlt 'lm Alnfs: 39 (22): 60-90.

[22] Hlal, Sandryn Walhlbyh, Fdwa. (2018m). "Al'ewaml Alkhmsh Alkbra Llshkhsyh W'elaqtha Baltfkyr Alebda'ey Lda Tlbh Aljam'eat Alflstynyh, Flstyn". Rsalh Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Jam'eh Alqds. Flstyn.

[23] Hmyd, Sh'ea'e Hndy. (2018). "Aldwjmatyh W'laqtha Baltfa'l Waltsha'm Walrda 'n Alhyah Wtqdyr Aldat". Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Alryad: Klyt Al'lwm Alajtma'yh. Jam't Nayf Al'rbyh Ll'lwm Alamnyh. Qsm 'lm Alnfs.

[24] Hong, Y. & Paunonen, V. (2009). "Personality traits and health-risk behaviors in university students". Journal of Psycholog. 23(8): 675-696, https://doi.org/10.1002/per.736.

[25] Alhsyny, Hsham Hbyb Mhmd. (2012). "Al'waml Alkhmsh Llshkhsyh: Wjhh Jdydh Lldrash Wqyas Bynyh Alshkhsyh". Alqahrh: Mktbt Alanjlw Almsryh.

[26] Aljnaby, Nda Sbah 'bas. (2010m). "Altmrkz Alathyny W'laqth Baljmwd Alfkry Lda Tlbh Aljam'h". Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Jam't Bghdad. Klyt Altrbyh Abn Rshd Ll'lwm Alensanyh – Qsm Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh. Bghdad: Mktbt Wdar Mkhtwtat Al'tbh Al'basyh-Krbla'.

[27] John, O. P., & Srivastava, S. (1999). "The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives". Handbook of personality: Theory and research, 2(1999): 102-138.

[28] Aljwyj, Ahmd 'ly. (2017). "Al'waml Alkhmsh Alkbra Llshkhsyh W'laqtha Bjnwh Alahdath". Mjlt Altrbwy. Jam't Almrqb: (10): 211-244.

[29] Khfajy, Fatmh Ahmd. (1990). "Alshh Alnfsyh Almrwnh Waltslb Ll'amlat Wghyr Al'amlat". Jam't Am Alqra. Alaskndryh: Dar Alm'rfh Aljam'yh.

[30] Lahq, Lahq 'bd Allh. (2004). "Althqh Balnfs W'laqtha Bb'd Alsmat Almzajyh Lda 'ynh Mn Alahdath Aljanhyn Wghyr Aljanhyn Bmntqh Mkh Almkrmh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Am Alqra. Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh.

[31] Lofferdo, D. (1998). "The Relationship among ego states loves of control and Dogmatism". Transactional Analysis Journal. 28 (2): 171-173, https://doi.org/10.1177/036215379802800211.

[32] McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). "An introduction to the five-factor model and its applications". Journal of personality. 60(2): 175-215, https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x.

[33] McCrae, R. (2009). "The five-factor model of personality traits: Consensus and controversy". The Cambridge handbook of personality psychology. 148-161, https://doi.org/10.1017/cbo9780511596544.012.

[34] McAdams, D. P. (1994). The person: An introduction to personality psychology. Harcourt Brace College Publishers.

[35] Mhmd, Mhmd 'bas (2011). "Al'waml Alkhmsh Alkbra Llshkhsyh". Mjlt Albhwth Altrbwyh Walnfsyh: 30: 334-314.

[36] Mlykh, Lwys Kaml. (1990). Al'laj Alslwky Wt'dyl Alslwk. Alkwyt: Dar Alqlm Llnshr Waltwzy'.

[37] Almnahy, 'bd Allh Bn 'bd Al'zyz. (2020). "Al'waml Alkhmsh Alkbra Llshkhsyh Walkfa'h Aldatyh Walmrwnh Alnfsyh 'n Drash Wsfyh Tnb'yh L'yntyn Mn Aljanhyn Wghyr Aljanhyn". Mjlt Jam't Almlk 'bd Al'zyz: 28 (1): 155-185.

[38] Mnswr, Rshdy Fam, Hfny, Qdry Mhmwd. (1994). Mqyas Ahadyh Alr'yh. Alqahrh. Alanjlw.

[39] Neely, W., Lewis, S & Mary, D. (2015). "Open mind open heart: an anthropological study of the therapeutics of meditation practice in the US". journal of cult med psychiatry. 39 (3): 487-504, https://doi.org/10.1007/s11013-014-9424-5.

[40] Piedmont, R. L., & Chae, J. H. (1997). "Cross-cultural generalizability of the five-factor model of personality: Development and validation of the NEO PI-R for Koreans". Journal of Cross-Cultural Psychology. 28(2), 131-155, https://doi.org/10.1177/0022022197282001.

[41] Popkins, N.C. (2001). "The Five-Factor Model: Emergence of Behaviors". Information Research. 9(1): 165-177.

[42] Alrba'y, S'ad Yasyn. (2014). "Alsh'wr Bals'adh W'laqth Bal'waml Alkhmsh Alkbra Llshkhsyh Lda 'ynh Mn Tlbt Jam'h Dmshq". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Dmshq.

[43] Alrby'y, Mnal Sbhy Mhdy. (2008). "Aljmwd Alfkry Lda Shra'h Tdrysyh Mtbaynh M' Almjtm'". Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Al'raq. Aljam'h Almstnsryh. Klyt Aladab.

[44] Rda, Kazm Krym, W'edab, Nsh'a Krym. (2011). Brnamj Alershad Alnfsy Wmfhwmha Wkhtwat Bna'ha. Dar Alktb Walwtha'q.

[45] Rokeach, M, C. (1954). Psychological Review, 61 (3): 194-204.

[46] Rokeach, M, C. (1960). The open and closed min investigations into the Nature of belief systems and personality systems. 447. New York: Basic books.

[47] S'ydh, Salhy. (2012). "Tathyr Smat Alshkhsyh Waltwafq Alnfsy 'la Althsyl Alakadymy Lltlbh Aljam'yyn". Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Klyt Al'lwm Alansanyh Walajtma'yh. Jam't Aljza'r.

[48] Alshhat, Mjdy Mhmd Ahmd. (2012). "Alfrwq Alfrdyh Fy Tqdyr Aldat Whl Almshklat Byn Mrtf'y Wmnkhfdy Aldwjmatyh Lda Tlab Aljam'h". Msr: Jam't Bnha, Mjlt Klyt Altrbyh:23 (92): 355-394.

[49] Alshmyry, 'bd Alrqyb 'bdh. (2017). "Mrkz Aldbt W'laqth Bb'd Smat Alshkhsyh Lda Alahdath Aljanhyn Bmdynh Eb". Mjlt Aldrasat Alejtma'yh. Alymn. Jam't Al'lwm Waltknwlwjya: 23 (4), 113-142.

[50] Thompson, K. & Morris, R. (2016). "Juvenile Delinquency and Disability, Switzerland: Springer Publishing". Psychological Review. 81 (2): 94-174.

[51] Terracciano, A., Löckenhoff, C. E., Crum, R. M., Bienvenu, O. J., & Costa, P. T. (2008). "Five-Factor Model personality profiles of drug users". BMC psychiatry. 8(1), 22, https://doi.org/10.1186/1471-244x-8-22.

[52] Widiger, T. A., & Trull, T. J. (1992). "Personality and psychopathology: an application of the five-factor model". Journal of personality, 60(2): 363-393, https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00977.x.

[53] Zhran, Hamd 'bd Alslam. (2010). Altwjyh Walarshad Alnfsy. T3. Alqahrh. 'alm Alktb.