مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر

المجلد الثاني عشر، العدد (33)، آذار 2021 م

E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

عـدد خـــاص

مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
المجلد الثاني عشر، العدد (33)
Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies

Journal of
Al-Quds Open University
for Educational & Psychological Research & Studies

Triannual Scientific Refereed Journal

Vol. (12) - No. (33) - March 2021

E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Special Issue

JOURNAL OF AL-QUDS OPEN UNIVERSITY FOR EDUCATIONAL & PSYCHOLOGICAL RESEARCH & STUDIES

Triannual Scientific Refereed Journal
Vol. (12) - No. (33) - March 2021

PUBLISHER:
Deanship of Graduate Studies & Scientific Research
Al-Quds Open University

Ramallah & Al-Bireh \ Palestine
P.O. Box: 1804
Tel: +970 - 2- 2976240
+970 - 2- 2956073
Fax: +970 - 2 - 2963738
Email: sprgs@qou.edu

WEBSITE:
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

EMAIL
eps@qou.edu

DESIGN & PRODUCTION:
Deanship of Graduate Studies & Scientific Research
Al-Quds Open University

Opinions expressed in this journal are solely those of their authors.
All Rights Reserved. ©2021

E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر
المجلد (12) - العدد (33) - آذار 2021 م

الناشر:
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
جامعة القدس المفتوحة

رام الله والبيرة / فلسطين
ص.ب 1804
هاتف: +970-2-2976240
+970-2-2956073
فاكس: +970-2-2963738
بريد إلكتروني: sprgs@qou.edu

الموقع الإلكتروني للمجلة:
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

البريد الإلكتروني للمجلة:
eps@qou.edu

تصميم وإخراج فني:
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
جامعة القدس المفتوحة

المجلة غير مسؤولة عن الآراء المنشورة فيها، حيث أنها تمثل آراء الباحثين (المؤلفين)
حقوق الاقتباس والترجمة والتصميم والطبع والنشر محفوظة للناشر 2021©

E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المشرف العام
أ. د. يونس مرشد عمرو
رئيس الجامعة

الهيئة الاستشارية:

رئيس الهيئة الإستشارية
أ. د. محمد أحمد شاهين

أعضاء الهيئة الإستشارية

أ.د. شريف علي حماد	أ.د. نواف موسى شطناوي
أ.د. صالح محمد الرواضية	أ.د. محمد إسماعيل أبو شعيرة
أ.د. أحمد "عبد اللطيف" أبو أسعد	أ.د. محمد إبراهيم السفاسفة
أ.د. أحمد سليمان الزغاليل	أ.د. أحمد "عبد الحليم" عربيات
أ.د. أحمد "عبد الله" الشريفين	أ.د. عادل جورج طنوس

د. باسم "محمد علي" دحادحة

هيئة تحرير المجلة:

رئيس هيئة التحرير
أ. د. مجدي علي زامل

مشرف التحرير
أ. د. حسني محمد عوض

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. معزوز جابر علاونه	أ.د. زياد أمين غانم
أ.د. محمد "عبد الفتاح" شاهين	أ.د. إبراهيم "عبد الله" الزريقات
أ.د. أحمد عيسى الطويسي	أ.د. غسان حسين الحلو
أ.د. محمد نزيه حمدي	أ.د. جمال علي الدهشان
د. رضا سلامة المواضية	د. تامر فرح سهيل
د. كمال "عبد الحافظ" سلامة	د. أحمد غنيم أبو الخير
د. عمر طالب الريماوي	د. كامل حسن كتلو
د. فايز عزيز محاميد	د. مجدي راشد جيوسي

المدقق اللغوي لأبحاث اللغة العربية
د. أحمد بشارات

المدقق اللغوي لأبحاث اللغة الإنجليزية
مركز عادل زعيتر للترجمة واللغات

رؤية الجامعة

الريادة والتميز والإبداع في مجالات التعليم الجامعيّ المفتوح، وخدمة المجتمع، والبحث العلميّ، وترسيخ مكانتها القيادية في بناء مجتمع فلسطيني قائم على العلم والمعرفة.

رسالة الجامعة

إعداد خريجين مؤهلين لتلبية حاجات المجتمع، قادرين على المنافسة في سوق العمل المحلي والإقليمي، والإسهام الفاعل والمتميز في مجال البحث العلميّ، وبناء القدرات التقنية والبشرية، من خلال تقديم برامج تعليمية وتدريبية على وفق أفضل ممارسات التعليم المفتوح وأساليب التعليم المدمج، وتعزيز بيئة البحث العلميّ في إطار من التفاعل المجتمعي والتعاون والشراكة وتبادل الخبرات مع الأطراف المعنية كافة، مع مراعاة أحدث معايير الجودة والتميز.

القيم التي تؤمن بها الجامعة

لتحقيق رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها، تعمل الجامعة على تطبيق وترسيخ الإيمان بالقيم الآتية:

- الريادة والتميز.
- الانتماء الوطنيّ والقوميّ.
- ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص.
- الحرية الأكاديمية والفكرية.
- احترام الأنظمة والقوانين.
- الشراكة المجتمعية.
- الإدارة بالمشاركة.
- الإيمان بدور المرأة الرياديّ.
- النزاهة والشفافية.
- التنافسية.

المجلة

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر عن عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، وقد صدر العدد الأول منها في اليوم الأول من شهر نيسان/ عام *2013* م. وتنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث شريطة أن لا تكون الورقة منشورة في مجلد المؤتمر أو أية مجلة أخرى.

وقد حصلت على معامل التأثير العربي، وتحمل الرقم المعياري الدولي للنسخة الإلكترونية *(E-ISSN: 2307-4655)*، وللنسخة المطبوعة *(P-ISSN: 2307-4647)*.

قواعد النشر والتوثيق

أولاً ـ متطلبات إعداد البحث:

يجب أن تتضمن مسودة البحث الآتي:

1. صفحة منفصلة عليها: اسم الباحث/ الباحثين وعنوانه/ هم بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية، ويذكر بريده/ هم الإلكتروني.
2. ملخصين أحدهما باللغة العربية والآخر بالإنجليزية في حدود (*150 - 200*) كلمة لكل منهما، يتضمنان كلمات مفتاحية لا يزيد عددها عن ست كلمات.
3. مسودة البحث وتتكون من الأجزاء الآتية:
   - مقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث، وتكون الدراسات السابقة جزء منها ومندمجة في جسم المقدمة (أي بدون عنوان مستقل).
   - مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها و/ أو فرضياتها.
   - أهمية الدراسة وحدودها ومحدداتها.
   - تعريف المصطلحات وتتضمن التعريفات النظرية والإجرائية.
   - إجراءات الدراسة: وتتضمن منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، والعينة، وأدوات الدراسة، وصدق الأداة وثباتها، وطريقة تحليل البيانات.
   - النتائج والمناقشة: ويشتمل هذا القسم على نتائج التحليل والجداول والأشكال البيانية والتعليق عليها.
   - التوصيات.
   - الهوامش.
   - المصادر والمراجع، وتصنيفها إلى عربية وأجنبية.
   - الملاحق، إن وجدت.
4. تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وترقم ترقيما متسلسلاً، وتكتب أسماؤها وعناوينها والملحوظات التوضيحية تحتها.
5. تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها فوقها. أما الملحوظات التوضيحية فتكتب تحت الجداول.

ثانياً ـ شروط تسليم البحث:

1. رسالة موجهة من الباحث إلى رئيس هيئة التحرير تتضمن رغبته في نشر بحثه في المجلة ويحدّد فيها التخصص الدقيق للبحث.
2. تعهد خطي من الباحث بأن بحثه لم ينشر، أو لم يقدم للنشر في دورية أخرى، وأنه ليس فصلاً أو جزءاً من كتاب منشور.
3. سيرة ذاتية مقتضبة للباحث تتضمن: اسمه الرباعي، ومكان عمله، والدرجة العلمية، ورتبته الأكاديمية، وتخصصه الدقيق، إضافة إلى بريده الإلكتروني ورقميّ هاتفه الثابت والنقال.
4. نسخة كاملة من أداة جمع البيانات (الاستبانة أو غيرها)، إذا لم تكن قد وردت في صلب البحث أو في ملاحقه.
5. أن يتجنب الباحث أية إشارة قد تدل على شخصيته في أي موقع من صفحات البحث، وذلك لضمان السرية التامة في عملية التحكيم.

ثالثاً ـ شروط النشر:

تؤكد هيئة التحرير على ضرورة الالتزام بشروط النشر بشكل كامل، إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر سوف لن ينظر فيها، وتعاد الملحوظات بشأنها لأصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر.

1. تقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية على أن تكون مكتوبة بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية واللغوية.
2. تقدم طلبات نشر الأبحاث من خلال الموقع الإلكتروني للمجلة على الرابط الآتي: ***https://journals.qou.edu/index.php/nafsia*** بصيغة (*Word*)، مع مراعاة الآتي:

- ♦ الأبحاث المكتوبة باللغة العربية يستخدم الخط *Simplified Arabic* بحجم (*16*) غامق للعنوان الرئيس، و (*14*) غامق للعناوين الفرعية، و (*12*) عادي لباقي النصوص، و (*11*) عادي للجداول والأشكال.
- ♦ الأبحاث المكتوبة باللغة الإنجليزية يستخدم الخط *Times New Roman* بحجم (*14*) غامق للعنوان الرئيس، و (*13*) غامق للعناوين الفرعية، و (*12*) عادي لباقي النصوص، و (*11*) عادي للجداول والأشكال.
- ♦ المسافة بين الأسطر: مفردة.
- ♦ الهوامش للأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية:
  - *(2)* سم للأعلى و *(2.5)* للأسفل، و *(1.5)* سم للجانبين الأيمن والأيسر.

3. ألا يزيد عدد كلمات البحث عن (*7000*) كلمة، وبما لا يزيد عن (*25*) صفحة حجم (*A4*)، بما في ذلك الأشكال والرسوم والجداول والهوامش والمراجع. علماً بأن الملاحق لا تنشر، إنما توضع لغايات التحكيم فحسب.
4. أن يتسم البحث بالجدة والأصالة والموضوعية، ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.

5. أن لا يكون منشوراً أو قدم للنشر في مجلة أخرى، وأن يتعهد الباحث خطياً، وبعدم تقديم بحثه للنشر إلى أية جهة أخرى إلى حين الانتهاء من إجراءات التحكيم واتخاذ القرار المناسب بهذا الشأن، ويتعهد الباحث الرئيس بأنه أطلع على شروط النشر في المجلة والتزم بها.

6. أن لا يكون البحث فصلاً أو جزءاً من كتاب منشور.

7. لا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر، بعد إقرار نشره في المجلة، إلا بعد الحصول على كتاب خطي من عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة.

8. تحتفظ المجلة بحقها في أن تطلب من الباحث أن يعيد صياغة بحثه، أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر، وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.

9. الأبحاث المكتوبة باللغة العربية، على الباحث أن يرفق قائمة المصادر والمراجع مترجمة إلى اللغة الانجليزية، إضافة إلى قائمة المصادر والمراجع المكتوبة باللغة العربية.

10. يجب أن يرفق مع البحث ملخصان أحدهما باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية، في حدود (*150 - 200*) كلمة لكل منهما، ويراعى أن يتضمن الملخص أهداف البحث ومشكلته ومنهجه وأبرز النتائج التي توصل إليها، ويثبت الباحث في نهاية الملخص ست كلمات مفتاحية (*Key Words*) كحد أقصى ليتمكن الآخرون من الوصول إلى البحث من قواعد البيانات.

11. أن يشير الباحث إلى أنه استل بحثه من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه إذا فعل ذلك، في هامش صفحة العنوان.

12. لا تعاد البحوث التي ترد إلى المجلة إلى أصحابها سواءً قبلت للنشر أم لم تقبل.

13. تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.

14. يلتزم الباحث بدفع النفقات المترتبة على إجراءات التحكيم حال طلبه سحب البحث ورغبته في عدم المضي في إجراءات التقويم.

15. يبلغ الباحث بالقرار النهائي لهيئة التحرير بقبول بحثه أو رفضه في غضون ثلاثة إلى ستة أشهر من تاريخ استلام البحث.

رابعاً ـ التوثيق:

1. على الباحث استخدام نمط *"APA Style"* في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية، كالآتي:

- يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب الآتي: "اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة".
- ترتب قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث وفق الترتيب الألف بائي (الأبتثي) لكنية/ لقب المؤلف، ثم يليها اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر)، الجزء أو المجلد، ويجب أن لا تحتوي القائمة على أي مصدر أو مرجع لم يذكر في متن البحث.

- في حالة عدم وجود طبعة يضع الباحث (د. ط).

- في حالة عدم وجود دار النشر يضع الباحث (د. د).
- في حالة عدم وجود مؤلف يضع الباحث (م).
- في حالة عدم وجود سنة أو تاريخ نشر يضع الباحث (د. ت).

2. يستطيع الباحث تفسير ما يراه غامضاً من كلمات أو مصطلحات باستخدام طريقة الحواشي في المتن، حيث يشار إلى المصطلح المراد توضيحه برقم في أعلى المصطلح، ثم يشار لهذه الهوامش في قائمة منفصلة قبل قائمة المصادر والمراجع.

ملاحظة: لمزيد من المعلومات حول آلية التوثيق بنظام *APA*، يمكنك الاطلاع على المعلومات المتوافرة على الصفحة الإلكترونية لعمادة الدراسات العليا والبحث العلمي:

https://journals.qou.edu/recources/pdf/apa.pdf

خامساً ـ إجراءات التحكيم والنشر:

ترسل البحوث المقدمة للنشر إلى متخصصين لتحكيمها حسب الأصول العلمية، ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون، والباحثون مسؤولون عن محتويات أبحاثهم، فالبحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر معديها وليس عن وجهة نظر المجلة. كما أن البحوث المرسلة إلى المجلة تخضع لفحص أولي تقوم به هيئة التحرير، لتقرير أهليتها للتحكيم والتزامها بقواعد النشر، ويحق لهيئة التحرير أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

وتتم إجراءات التحكيم والنشر وفق الآتي:

1. تقوم هيئة التحرير بمراجعة البحوث المرسلة إلى المجلة للتأكد من استيفائها لمعايير النشر في المجلة، ولتقرير أهليتها للتحكيم.
2. ترسل البحوث المستوفية لمعايير النشر إلى اثنين من المحكمين من ذوي الاختصاص، تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة، من بين أساتذة متخصصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها، على ألا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.
3. يقدم كل محكم تقريراً عن مدى صلاحية البحث للنشر.
4. إذا اختلفت نتيجة المحكمين (أحدهما مقبول والآخر مرفوض)، يرسل البحث لمحكم ثالث لترجيح الحكم، ويعد حكمه نهائياً.
5. يبلغ الباحثون بقرار هيئة التحرير بقبول بحثه أو رفضه في غضون ثلاثة إلى ستة أشهر من تاريخ استلام البحث، وبعد إجراء التعديلات عليه إن وجدت.
6. يزود الباحث بنسخة من العدد الذي نشر فيه بحثه، ويتم إرسال نسخة من العدد إلى مكتب الجامعة في الأردن للباحثين من خارج فلسطين، ويتحمل الباحث تكلفة النقل من الأردن إلى مكان إقامته.

سادساً ـ أخلاقيات البحث العلمي:

1. الالتزام بمستوى أكاديمي ومهني عالٍ في جميع مراحل البحث، ابتداءً من مرحلة تقديم مقترح البحث، ومروراً بإجراء البحث، وجمع البيانات، وحفظها، وتحليلها، ومناقشة النتائج، وانتهاءً بنشرها بكل أمانة ودون تحريف أو انتقائية أو إغفال للمنهج العلمي الصحيح.
2. الالتزام بالاعتراف الكامل بجهود كل الذين شاركوا في البحث من زملاء وطلبة بإدراجهم ضمن قائمة المؤلفين، وكذلك الاعتراف بمصادر الدعم المادي والمعنوي الذي استخدم لإجراءات البحث.
3. الالتزام بإسناد أية معلومات مستعملة في البحث لمصدرها الأصلي، وكذلك الالتزام بعدم النقل الحرفي لأية نصوص من مصادر أخرى دون إسنادها للمصدر أو المرجع الذي أخذت منه.
4. الالتزام بعدم إجراء أية أبحاث قد تضر بالإنسان أو بالبيئة، والالتزام بأخذ موافقة مسبقة من الجامعة (أو من لجنة أخلاقيات البحث إن وجدت) حين إجراء أية أبحاث على الإنسان أو البيئة، والالتزام بأخذ موافقة مسبقة من الجامعة أو المركز البحثي أو المؤسسة التي يعمل فيها الباحث أو من لجنة أخلاقيات البحث العلمي إن وجدت.
5. الالتزام بأخذ موافقة خطية من كل فرد من الأفراد الذين يستخدمون كموضوع للبحث بعد إعلامهم بكل ما يترتب على اشتراكهم من عواقب، وكذلك الالتزام بعدم نشر نتائج البحث في مثل هذه الحالات إلا بشكل تحليل إحصائي يضمن سرية المعلومات الفردية التي جمعت حول هؤلاء الأفراد.

سابعاً ـ حقوق الملكية الفكرية:

1. تلتزم المجلة باحترام حقوق الملكية الفكرية.
2. على الباحثين احترام حقوق الملكية الفكرية.
3. تؤول حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر، وإذا رغب الباحث/ الباحثين في إعادة نشر البحث فإنه يتوجب الحصول على موافقة خطية من عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة.
4. لا يجوز نشر أو إعادة نشر البحوث إلا بعد أخذ موافقة خطية من عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي.
5. حق المؤلف في أن ينسب البحث إليه، وذكر اسمه على كل النسخ التي تنتج للجمهور بأي شكل كانت، وفي كل نسخة أو طبعة من المصنف.
6. حق المؤلف في طلب أن تنسب مؤلفاته إليه باسمه الشخصي.

مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد (12) العدد (33) (عدد خاص)

المحتويات

الأبحـــــاث

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
1	أ.د. محمد فؤاد أبو عودة أ. أسماء حميد أبو موسى	أثر توظيف التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي	1
2	د. سهيل حسين صالحة أ. آلاء غازي شواهنه	تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين في فلسطين	13
3	د. احمد محمد محاسنة د. زهير حسين الزعبي د. عمر عطاالله العظامات	كفاءة المعلمين الجماعية لدى معلمي المدارس في لواء قصبة جرش وعلاقتها بالرضا الوظيفي	27
4	د. عبدالرحمن محمد صادق أبو سارة	تصميم أنشطة تعليمية قائمة على البرمجة لتنمية المعرفة الإجرائية والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي في فلسطين	40
5	أ.د. محمد فؤاد أبو عودة أ. عبدالرحمن محمد أبو عودة	انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة	54
6	أ. مهند أحمد مقدادي أ.د. علي محمد الزعبي	فاعلية التعلم المستند إلى مشكلة في تحسين مهارات التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات الرياضية	66
7	د. ربيع بن المر الذهلي د. حسين بن علي الخروصي أ. صالح بن خليفه الشعيلي	درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم	79
8	د. محمود أحمد مصطفى	أثر تطبيق مهارات الفهم القرائي في فهم النصوص الشرعية والدافعية لدى طلبة الصف الحادي عشر الثانوي في مبحث التربية الإسلامية	94
9	د. ولاء مصطفى الصمادي أ. د. عبد الله محمد خطايبة أ.د. عماد توفيق السعدي	درجة فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وممارستهم لها في ضوء بعض المتغيرات في مديرية تربية عجلون	106
10	د. لبنى خالد القيمري د. أمل سليم صندوقه	منظومة القيم المتضمنة في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية: دراسة تحليلية	120

مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد (12) العدد (33) (عدد خاص)

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
11	د. أمل شاكر عوض د. سمر محمد الكسجي	أثر توظيف التقييم التكويني في تحسين فهم المفاهيم العلمية ورفع مستوى الدافعية نحو تعلم العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن	132
12	د. فادي فؤاد محمد غوانمة د. محمد عبد الفتاح ابو معال	دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية وسبل تطويرها	146
13	د. عزيز سمعان دعيم	ثقافة السلم المجتمعيّ من وجهة نظر مديري مدارس الجليل: العقبات وسُبُل التعزيز	165
14	أ. د. مجدي علي زامل	درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني	180
15	أ. أسامه محمد زيود أ.د. عبدالله محمد خطايبة د. ابتسام قاسم ربابعه	درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بالجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) في فلسطين	196
16	أ. محمد عماد العمري أ.د. حسن أحمد الحياري	درجة ممارسة الحرية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك وعلاقتها في تدعيم قيم المواطنة الأردنية من وجهة نظرهم	207
17	أ. ميسون قاسم ملحم أ.د. صالح ناصر عليمات د. ماجدة فوزي ابو الرب	دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين	225
18	د. رامي محمود عبابنة	دور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر المعلمين	239
19	أ. معن أحمد الزواهرة	درجة إدراك مديري المدارس للقيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في الأردن	253

أثر توظيف التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي

Impact of Using Project Based Learning According to Integrative Approach to Improve Design Thinking skills among 9th Grade Students

محمد فؤاد أبو عودة
أستاذ دكتور/ الجامعة الإسلامية بغزة/ فلسطين

Mohammed F. Abu Owda
Professor/Islamic University of Gaza /Palestine
modaa@iugaza.edu.ps

أسماء حميد أبو موسى
باحثة/ الجامعة الإسلامية بغزة/ فلسطين

Assma'a H. Abu Mousa
Researcher /Islamic University of Gaza /Palestine
Assma5252@gmail.com

Received: 10/06/2020, **Accepted:** 17/11/2020
DOI: 10.33977/1182-012-033-001
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 2020/08/22، تاريخ القبول: 2020/06/10
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هَدِف البحث إلى الكشف عن أثر تدريس وحدة في العلوم بتوظيف التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، اتبع الباحثان في ذلك المنهجين الوصفي (الأسلوب التحليلي: تحليل المضمون)، والمنهج شبه التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة (قبلي- بعدي)، وتحددت مواد وأدوات البحث في تحليل محتوى الوحدة وفق أبعاد المنحى التكاملي، والوحدة المقترحة، ودليل المعلم لتنفيذ تدريس الوحدة، وقائمة بمهارات التفكير التصميمي، وبطاقة ملاحظة مهارات التفكير التصميمي. أجري البحث على (40) طالبة من طالبات الصف التاسع بمدرسة طيبة الثانوية للبنات مديرية التربية والتعليم شرق خان يونس، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.01) بين متوسطيْ درجات الطالبات في مهارات التفكير التصميمي في التطبيقيْن القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، وأن لتدريس العلوم وفق التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي أثر كبير في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات الصف التاسع حيث بلغت قيمة مربع إيتا حجم الأثر (η^2=0.98)، وقد أوصى البحث استخدام التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي في تصميم التدريس في المباحث المختلفة، وكذلك في المراحل التعليمية المختلفة، وذلك بتطبيق أحد أنواع التكامل (التنسيق، التكميل، الربط، الاتصال والمزج).

الكلمات المفتاحية: التعلم القائم على المشروع، المنحى التكاملي، مهارات التفكير التصميمي.

Abstract

The research aims to reveal the effectiveness of teaching a unit in science using project-based learning according to the integrative approach in developing design thinking skills among students of the ninth grade, the researchers followed the descriptive approaches (analytical method: content analysis), and the semi-experimental approach (single group design (Before - After), the research materials and tools were determined in analyzing the content of the unit according to the dimensions of the integrative approach, the proposed unit, the teacher's guide to implement unit teaching, the list of design thinking skills, a note of design thinking skills, the research was conducted on (40) nine ninth female students Why Taiba Secondary School for Girls, Directorate of Education, East Khan Yunis, where the results of the study showed that there are statistically significant differences at the level of significance (α = 0.01) between the average female students 'degrees in design thinking skills in the pre and post application of the note card, and that to teach science according to existing learning The project according to the integrative approach has a significant impact on the development of design thinking skills among ninth grade students, where the value of the ETA square reached the size of the impact (η^2 = 0.98), and the research recommended the use of project-based learning in accordance with the integrative approach in the design of teaching in the various subjects, as well as in the intermediate stages Various hydrates, by applying a type of integration (coordination, tummy tuck, connectivity, communication and blending).

***Keywords**: project-based learning (PBL), integrative approach, design thinking skills.*

المقدمة

تتغير نظريات المعرفة اليوم بالانتقال من نقل المعارف إلى نظمها وتوظيفها في سياق ذي معنى، إذ يواجه العالم اليوم تحدياتٍ هائلة، في المجالات المختلفة، لعل أهمها تسارع الإنتاج المعرفي وتطور المهارات والممارسات المطلوب إتقانها من الطلبة في مواجهة الانفجار المعرفي الهائل وتراكم المعرفة الاستثنائي، مما يضع التحديات الكبيرة أمام مجالات الحياة على اختلافها، وأمام التعليم بشكل خاص، حيث يكمن التحدي في مواءمة المناهج لاحتياجات الطلبة من جهة، وللتغيرات المتسارعة في ميادين التعليم من جهة أخرى، وقد أدى هذا الانفجار المعرفي وظهور التعليم الرقمي ورقمنة العصر الحالي إلى استحداث نظم معرفية جديدة تنسجم مع جدة هذا العصر ومتطلباته، مثل: التكنولوجيا الخضراء Green Technology – علوم الإنسان الآلي Robotics - البرمجة الشيئية Object Programming – تقنيات الذكاء الصناعي Artificial Intelligence - وتكنولوجيا النانو وغيرها، على نحوٍ يبرز فيه اندماج العلم بالتكنولوجيا في تكامل المعرفة لتفسيرات الظواهر المختلفة، وإنتاج معرفة جديدة. (زيتون، 2010)

ولأن العلوم هي الركيزة الأساس في إكساب الطالب المهارات المختلفة وعلى رأسها التفكير والتصميم، فإن التحدي الأكبر اليوم هو تدريس العلوم محتوىً واستراتيجيات ومداخل وآليات، لأن أهم ما يناط بتعليم العلوم هو تعليم التفكير، لا تلقي المعرفة بل تحويلها إلى ضابط للسلوك العلمي من خلال المهارات العلمية الأدائية والعقلية، ما اصطلح على تسميته بالتفكير التصميمي والذي تمزج مهاراته بين فهم المشكلة والمستفيدين من حلها والحلول المقترحة وبناء نماذج أولية ثم نهائية للحل، ويعد التفكير التصميمي عملية، وأسلوب فكري ومدخل لحل المشكلات المعقّدة ويسمى أيضاً بالتصميم المتمحور حول الإنسان. كونه مدخل إبداعي لحل المشاكل، وهو عملية تبدأ بالفئة المراد التصميم لها وتنتهي بحلول جديدة مفصّلة لحاجاتهم.

ويتمركز التصميم حول بناء التعاطف العميق مع المستخدم الأساسي لتعددية الأفكار، بناء نماذج أولية، مشاركة ما تم تصميمه مع الفئة المنتقاة وأخيراً نشر الحلول المبتكرة مع العالم، وهدفت العديد من الحركات الإصلاحية إلى تحقيق وحدة وتكامل المعرفة، وذلك بإدماج

التخصصات بشكل بيني تكاملي يكامل بين أبعاد المفهوم الواحد ويساعد المتعلم على فهم الموضوعات فهمًا شاملًا ذا معنى ، ويمكّنه من فهم عالمه المحيط به من خلال توظيف معرفته في حل مشكلات حقيقية من واقع المتعلم، حيث قُدمت العديد من المشروعات العالمية مثل مشروع الجمعية العلمية لتقدم العلوم (AAAS)، ومشروع إصلاح مناهج العلوم في ضوء التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع (STS)، ومدخل العلم والتقنية والمجتمع والبيئة (STSE)، وفي سياق الإصلاح أيضًا وضمن جهود حركة الإصلاح التربوي ظهر منحى (STEM) التكاملي الذي عرفته وزارة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية (Ministry of Education, 2010) تعليم STEM بأنه "البرامج التي يتم من خلالها توفير الدعم للعلوم، أو تعزيز العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات STEM في المرحلة الابتدائية وحتى الثانوية ومن خلال المستويات العليا بما في ذلك تعليم الكبار". وعرفته ساندرز (Sanders, 2009)، بأنه" نهج تعليمي يسعى إلى استكشاف التدريس والتعلم فيما بين أي اثنين أو أكثر من مجالات موضوع STEM، و/أو بين موضوع STEM وواحد أو أكثر من المواد الدراسية الأخرى". وتعرفه خُجا (2016) بأنه اختصار لنهج تعليم وتعلم يستند إلى تكامل حقول العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (Science Technology, Engineering, Mathematics) بحيث تُدرّس هذه الحقول في صورة وحدة متماسكة، ويتطلب تمكين المعلمين والمتعلمين من فهم الممارسات الهندسية والعلمية، والمفاهيم المتداخلة والأفكار الأساسية لحقول STEM، كما يتطلب تجهيز بيئات التعلم في سياق العالم الحقيقي، بحيث يستمتع المشاركون في ورش العمل والمشاريع التعليمية، ويتمكنون من الوصول إلى المعرفة الشاملة والمتعمقة للموضوعات والقضايا العلمية المستهدفة والتي تعكس طبيعة العلم، بعيداً عن المفاهيم النظرية المنعزلة. وحدث تطور لاحق في مفهوم STEM بإضافة مجال العلوم الإنسانية إلى المجالات المتعارف عليها سابقا STEM لتصبحSTEAM حيث أن دمج العلوم الإنسانية مع مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات يستكمل الإطار التعليمي ويجعله إطاراً متكاملاً ومترابطاً لتنمية مهارات الابتكار والقيادة والاتصال في جميع هذه المجالات، ترى الداود (2017) أن STEM هو مدخل تعليمي، تتفاعل فيه العلوم الطبيعية والهندسة والرياضيات، عبر أدوات وخبرات تعليمية تجريبية، يصمم من خلالها الطالب منتجات على شكل مشاريع؛ توظِّف وتطور مفاهيم العلوم من خلال ممارسة مهارات عقلية عليا، أما الشمري (2018) فنعرف المنحى التكاملي STEM على أنه منحى تكاملي لمناهج العلوم الرئيسة الثلاثة (العلوم، الهندسة، الرياضيات)، باستخدام تطبيقات تكنولوجية، والاعتماد في تصميمها على التركيز على المفاهيم والقدرات الرياضية وتوظيفها.

و يعتمد منحى STEM Education على التكامل بين العلوم، التكنولوجيا، الهندسة والرياضيات، بعدة طرقٍ، منها: الدمج، المزج، الربط، التتابع والتكامل، ووفقًا لهوني، بيرسون وشفاينرجروبر ,Honey, Pearson, & Schweingruber, 2014)) فإن تخصصات منحى STEM Education هي العلوم (Science) التي تشمل تطبيق الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين العلمية حيث تدار عبر عملية واعية، التكنولوجيا (Technology) وهي الاستجابة لمتطلبات العصر الرقمي من خلال فهم التقنية وادارتها وتوظيفها حيث يتم التركيز هنا على الممارسات التقنية ومهارات التوظيف، الهندسة (Engineering) وهو توظيف المعارف لإنتاج منتج، الرياضيات (Mathematics) توظيف الأنماط والعلاقات والمهارات الحسابية في سياقات حياتية مختلفة. (أبو موسى، 2019)

ومن الدراسات التي بحثت آثار تطبيق المنحى التكاملي ومدى فاعليته في تنمية بعض المتغيرات: دراسة القرني (2018) التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بن العلوم والتقنية والهندسة STEM، في حين هدفت دراسة الشمري (2018) لبحث فاعلية برنامج إثرائي مستند إلى منحى STEM في تنمية مهارات القوة الرياضية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة حائل، وانسجمت معها دراسة الداود (2017) التي هدفت للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في العلوم قائم على مدخل STEM في تنمية عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ومن الدراسات التي أولت منحى STEM اهتمامًا دراسة تشين و تشانغ (Chen & Chang, 2018) التي ربطت المنحى بمنهاج تدريس الروبوتات، وهدفت إلى تطوير منهج الروبوتات في ضوء منحى STEM التكاملي، واختبار آثارها على نتائج التعلم لطلاب المدارس الثانوية، والتوجه الوظيفي، وتصورات STEM، أما دراسة المالكي (2018) فهدفت إلى التعرف على مدى فاعلية تدريس العلوم وفق مدخل STEM في تنمية مهارات البحث العلمي بمعايير نموذج IntelISEF لدى طلاب الصف الخامس، وأوصت بتعميم التدريس وفق منحى STEM، في حين هدفت دراسة المحمدي (2018) إلى تقصي فاعلية التدريس وفق منهج (STEM) على تنمية قدرات طالبات المرحلة الثانوية في حل المشكلات.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث أنها تبحث أثر التدريس بمنحى STEM التكاملي كمتغير مستقل في حين اختلفت الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها استهدفت الهيئات التدريسية مثل دراسة القرني (2018) والمالكي (2018) والتقت مع الدراسات التي استهدفت الطلبة بمراحل دراستهم المختلفة مثل دراسة الداود (2017)، المحمدي (2018) و تشين وتشانغ (2018)، كما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اختيار المتغير التابع: التفكير التصميمي وأداته بطاقة الملاحظة ما انفردت فيه الدراسة عن مثيلاتها التي بحثت في أثر التدريس بمنحى STEM التكاملي.

ويستند منحى STEM في تطبيقه على عدد من الاستراتيجيات أهمها التعلم بالمشروع (زيد، 2015) التي تشكل ركيزة أساس في تعليم المنحى لكن لا تقوم بذاتها في ذلك، وعليه يزاوج المنفذون بينها وبين استراتيجيات أخرى في تطبيق المنحى، واستراتيجية التعلم بالمشروع هي استراتيجية تعلم جماعية، حيث يعمل الأعضاء مع بعضهم في مجموعات

خارج أوقات الحصة الدراسية أو داخلها بمتابعة وإشراف من المعلم، وهي عبارة عن نشاط يؤديه الطالب وفق أهداف وضعت له مسبقاً عن طريق معلم المادة، تجعل هذه الاستراتيجية من الطالب محوراً للعملية التعليمية، يمكن لهذه الاستراتيجية أن تطور مهارات الاتصال ومهارات القيادة والعمل الجماعي لدى المتعلم ويمكنها كذلك تنمية مهارات التفكير وربط الطالب ببيئته، وتشجع على قيام المتعلم بدور نشط في العملية التعليمية، كما تساعد المتعلم على أن يعلم نفسه بنفسه وتكسب المتعلم الثقة بالنفس، وهذا يقودنا إلى أهمية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين ومنها مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ومهارات التواصل والعمل كفريق.

وتعرف لاشين (2009) التعلم بالمشروع على أنه نموذج للتعليم والتعلم يعتمد على أداء الطالب لمهام تعليمية كبرى في مواقف واقعية وحياتية في بيئته ويتطلب ممارسة الطالب مع أقرانه مهام التخطيط والتنفيذ والتقويم بهدف تحقيق النتائج المرجوة من المشروع، ويعرفه المطلق (2017) بأنه نموذجٌ تعليمي يركّز على المتعلّم، يقوم فيه المتعلمُ منفردًا أو مع زملائه بمهمة معينةٍ يكتسب فيها المعرفةَ والمهاراتِ بنفسهِ تحت توجيهِ المعلمِ ومتابعتِه، ويقيّم فيها المتعلمُ أعمالَه وأعمالَ زملائهِ سواء أكان داخلَ الفصل الدراسي أم خارجه، ولضمان فعالية استراتيجية التعلم بالمشروع لا بد من توفر عدد من الشروط في اختيار المشروع منها: تناسبه مع الموقف التعليمي، ومنها أن يكون للمشروع قيمة تربوية وأن يكون المشروع اقتصادياً وملائمًا لخصائص الطلبة وغير معقد ولا يستغرق وقتاً طويلا للتنفيذ ولا يتعارض مع الجدول الدراسي وفقًا لدراسة هزهوزي (2016) ودراسة عوض (2017).

وقد استلزم ظهور المنحى التكاملي (STEM) استحداث استراتيجية تعلم بالمشروعات وفق المنحى ويعرف تعليم STEM القائم على المشروعات على أنه نشاط غرضي تصاحبه ممارسة عملية، ويجري في محيط اجتماعي، كما أنه نشاط متنوع يقوم به الفرد بمفرده أو مع أفراد الجماعة بقصد تحقيق بعض الأهداف (دندش، 2003) ، ولأن المنحى التكاملي في التعليم (STEM) يتمحور حول الممارسة ويعتمد في الأساس على تطبيق المعرفة في سياق ذي معنى عبر الأنشطة أو المشروع، والتعليم القائم على المشروعات هو إحدى الركائز الفاعلة لتقديم تعليم (STEM) وتطبيقه عمليًا، من خلال مشاريع يتبناها المتعلم يحاكي فيها ممارسات العلماء وينمي بها مهاراته للقرن الحادي والعشرين. (زيد، 2016)، ويراعى في اختيار موضوع المشروع أن يتم اختياره بعمق، ويلفت الانتباه إلى أن المشروعات تستخدم في القرارات التعليمية الطويلة التي يتاح فيها الوقت الكافي للمتعلمين لتنفيذ مشروعاتهم (عبد المجيد وعبد العزيز، 2011).

وتظهر القراءات من واقع الميدان التربوي قصورًا في الجانب الأدائي في أركان العملية التعليمية إجراءاتٍ تدريسية وأداء عملي وكذلك تقويمًا من واقع عمل الباحثة الميداني لدى وزارة التربية والتعليم رئيسًا لقسم التقنيات التربوية ومن صميم عملها في إدارة المختبرات المدرسية ومتابعتها، ولعل أهم ما يمكن تطويره لتطوير الممارسة العملية التفكير المفضي إلى التصميم وتحويل الأفكار إلى المنتجات ما اصطلح على تسميته تربويًا التفكير التصميمي

ويعرف فايسر (Visser,2006) التفكير (Design Thinking) إلى الطرائق والعمليات المستخدمَة لبحث المشاكل الغامضة، واكتساب المعلومات، وتحليل المعارف، وطرح الحلول، في مجالَي التصميم والتخطيط. وبعبارة أخرى، فهو يشير إلى النّشاطات المعرفية الخاصّة بالتصميم، التي يطبّقها المصمّمون أثناء عملية التصميم.

في حين تعرفه الشامي (2019) على أنه عملية تكرارية نسعى فيها لفهم المستخدم وتحدي الافتراضات وإعادة تحديد المشكلات في محاولة لتحديد الاستراتيجيات والحلول البديلة التي قد لا تكون واضحة على الفور مع مستوى تفاهمنا الأولي. في الوقت نفسه، يوفر التفكير التصميمي حلول قائمة على مهارات حل المشكلات. إنها طريقة للتفكير والعمل بالإضافة إلى مجموعة من الأساليب العملية.

وتعرفه أبو العطا (2016) على أنه أداة عملية لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين وعقلية المبتكر في الفصل والمدرسة ومكان العمل، كما تعرفه هيئة ستانفورد للابتكار الاجتماعي في (هواري ومعمار، 2019) على أنه نهج إبداعي لحل المشكلات، يبدأ مع المستفيدين الذين نصمم الحلول لهم وينتهي بحلول جديدة تم ابتكارها خصيصًا بحيث تتناسب مع احتياجاتهم، إنه الاعتقاد أننا يمكن أن نحدث فرقًا، وأن نجري عملية مدروسة من أجل الحصول على الحلول الجديدة ذات الصلة، التي تخلق تأثيرًا إيجابيًا. التفكير التصميمي يمنحك الثقة في قدراتك الإبداعية، وهو طريقة فعالة لتحويل التحديات الصعبة إلى فرصٍ للتصميم.

ويستند منحى STEM في تطبيقه على عدد من الاستراتيجيات أهمها التعلم بالمشروع (زيد، 2015) التي تشكل ركيزة أساس في تعليم المنحى لكن لا تقوم بذاتها في ذلك، وعليه يزاوج المنفذون بينها وبين استراتيجيات أخرى في تطبيق المنحى، واستراتيجية التعلم بالمشروع هي استراتيجية تعلم جماعية، حيث يعمل الأعضاء مع بعضهم في مجموعات خارج أوقات الحصة الدراسية أو داخلها بمتابعة وإشراف من المعلم، وهي عبارة عن نشاط يؤديه الطالب وفق أهداف وضعت له مسبقاً عن طريق معلم المادة، تجعل هذه الاستراتيجية من الطالب محوراً للعملية التعليمية، يمكن لهذه الاستراتيجية أن تطور مهارات الاتصال ومهارات القيادة والعمل الجماعي لدى المتعلم ويمكنها كذلك تنمية مهارات التفكير وربط الطالب ببيئته، وتشجع على قيام المتعلم بدور نشط في العملية التعليمية، كما تساعد المتعلم على أن يعلم نفسه بنفسه وتكسب المتعلم الثقة بالنفس، وهذا يقودنا إلى أهمية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين ومنها مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ومهارات التواصل والعمل كفريق.

وتعرف لاشين (2009) التعلم بالمشروع على أنه نموذج للتعليم والتعلم يعتمد على أداء الطالب لمهام تعليمية كبرى في مواقف واقعية وحياتية في بيئته ويتطلب ممارسة الطالب مع أقرانه مهام التخطيط والتنفيذ والتقويم بهدف تحقيق النتائج المرجوة من المشروع، ويعرفه المطلق (2017) بأنه نموذجٌ تعليمي يركّز على المتعلّم، يقوم فيه المتعلمُ

منفردًا أو مع زملائه بمهمة معينةٍ يكتسب فيها المعرفةَ والمهاراتِ بنفسهِ تحت توجيهِ المعلمِ ومتابعتِه، ويقيّم فيها المتعلمُ أعمالَه وأعمالَ زملائهِ سواء أكان داخلَ الفصل الدراسي أم خارجه، ولضمان فعالية استراتيجية التعلم بالمشروع لا بد من توفر عدد من الشروط في اختيار المشروع منها: تناسبه مع الموقف التعليمي، ومنها أن يكون للمشروع قيمة تربوية وأن يكون المشروع اقتصادياً وملائمًا لخصائص الطلبة وغير معقد ولا يستغرق وقتاً طويلا للتنفيذ ولا يتعارض مع الجدول الدراسي وفقًا لدراسة هزهوزي (2016) ودراسة عوض (2017).

وقد استلزم ظهور المنحى التكاملي (STEM) استحداث استراتيجية تعلم بالمشروعات وفق المنحى ويعرف تعليم STEM القائم على المشروعات على أنه نشاط غرضي تصاحبه ممارسة عملية، ويجري في محيط اجتماعي، كما أنه نشاط متنوع يقوم به الفرد بمفرده أو مع أفراد الجماعة بقصد تحقيق بعض الأهداف (دندش، 2003) ، ولأن المنحى التكاملي في التعليم (STEM) يتمحور حول الممارسة ويعتمد في الأساس على تطبيق المعرفة في سياق ذي معنى عبر الأنشطة أو المشروع، والتعليم القائم على المشروعات هو إحدى الركائز الفاعلة لتقديم تعليم (STEM) وتطبيقه عمليًا، من خلال مشاريع يتبناها المتعلم يحاكي فيها ممارسات العلماء وينمي بها مهاراته للقرن الحادي والعشرين. (زيد، 2016)، ويراعى في اختيار موضوع المشروع أن يتم اختياره بعمق، ويلفت الانتباه إلى أن المشروعات تستخدم في القرارات التعليمية الطويلة التي يتاح فيها الوقت الكافي للمتعلمين لتنفيذ مشروعاتهم (عبد المجيد وعبد العزيز، 2011).

وتظهر القراءات من واقع الميدان التربوي قصورًا في الجانب الأدائي في أركان العملية التعليمية إجراءاتٍ تدريسية وأداء عملي وكذلك تقويمًا من واقع عمل الباحثة الميداني لدى وزارة التربية والتعليم رئيسًا لقسم التقنيات التربوية ومن صميم عملها في إدارة المختبرات المدرسية ومتابعتها، ولعل أهم ما يمكن تطويره لتطوير الممارسة العملية التفكير المفضي إلى التصميم وتحويل الأفكار إلى المنتجات ما اصطلح على تسميته تربويًا التفكير التصميمي

ويعرف فايسر (Visser,2006) التفكير (Design Thinking) إلى الطرائق والعمليات المستخدمَة لبحث المشاكل الغامضة، واكتساب المعلومات، وتحليل المعارف، وطرح الحلول، في مجالَي التصميم والتخطيط. وبعبارة أخرى، فهو يشير إلى النّشاطات المعرفية الخاصّة بالتصميم، التي يطبّقها المصمّمون أثناء عملية التصميم.

في حين تعرفه الشامي (2019) على أنه عملية تكرارية نسعى فيها لفهم المستخدم وتحدي الافتراضات وإعادة تحديد المشكلات في محاولة لتحديد الاستراتيجيات والحلول البديلة التي قد لا تكون واضحة على الفور مع مستوى تفاهمنا الأولي. في الوقت نفسه، يوفر التفكير التصميمي حلول قائمة على مهارات حل المشكلات. إنها طريقة للتفكير والعمل بالإضافة إلى مجموعة من الأساليب العملية.

وتعرفه أبو العطا (2016) على أنه أداة عملية لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين وعقلية المبتكر في الفصل والمدرسة ومكان العمل، كما تعرفه هيئة ستانفورد للابتكار الاجتماعي في (هواري ومعمار، 2019) على أنه نهج إبداعي لحل المشكلات، يبدأ مع المستفيدين الذين نصمم الحلول لهم وينتهي بحلول جديدة تم ابتكارها خصيصًا بحيث تتناسب مع احتياجاتهم، إنه الاعتقاد أننا يمكن أن نحدث فرقًا، وأن نجري عملية مدروسة من أجل الحصول على الحلول الجديدة ذات الصلة، التي تخلق تأثيرًا إيجابيًا. التفكير التصميمي يمنحك الثقة في قدراتك الإبداعية، وهو طريقة فعالة لتحويل التحديات الصعبة إلى فرصٍ للتصميم.

وجاء في تعريف مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم (Wise,2017) للتفكير التصميمي أنه مجموعة من المراحل التي يمر بها المصممون تبدأ بالتعايش مع تحديد المشكلة وتنتهي بالتنفيذ، أما وفقًا ل(UNDP,2017) فإن التفكير التصميمي هو منهجية تقوم على إيجاد الحلول والابتكار المركز أساسًا على الإنسان. وهي عملية تقوم على خمس خطوات: الملاحظة، التصور، النمذجة، الاختبار، التنفيذ، ونظرًا لقصور التداول لتطبيق المعارف عمليًا في الميدان التربوي وضعف الجانب المهاري والأدائي وفق قراءات الميدان التربوي ما أكدته دراسة العنزي والعمري(2017) التي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والتي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وتقاطعت معها دراسة همام (2018) التي هدفت إلى بحث فاعلية وحدة مقترحة في ضوء مدخل التفكير التصميمي في مادة العلوم ، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير التصميمي ككل (ومهاراته الفرعية) لصالح التطبيق البعدي وبحثت كلتا الدراستين في تدريس العلوم.

ظهرت للباحثيْن مشكلة البحث عن بحث إمكانية تطوير قدرات الطلبة التصميمية وممارساتهم العملية بتصميم التدريس وفق التعلم بالمشروعات في منحى (STEM) التكاملي، فكانت هذه الدراسة لمحاولة الوقوف على هذه المشكلة المساهمة في حلها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي؟

وتنبثق عن السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما صورة التعلم القائم على المشروع (PBL) وفقًا للمنحى التكاملي؟
2. ما مهارات التفكير التصميمي المراد تنميتها لدى طالبات الصف التاسع الأساسي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيْ درجات الطالبات في التطبيقين (قبلي – بعدي) في مهارات التفكير التصميمي؟

كما يضع الباحثين فرضية الدراسة الآتية بناء على ما تقدم من أسئلة الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤0.05) بين متوسطيْ درجات الطالبات في التطبيقين (قبلي – بعدي) في مهارات التفكير التصميمي.

أهداف الدراسة

يهدف تهدف الدراسة إلى تحقيق عدد من الأهداف منها:

- التعريف بالتعلم القائم على المشروع وفقًا للمنحى التكاملي في تدريس العلوم.
- تقديم قائمة بمهارات التفكير التصميمي المراد تنميتها في مبحث العلوم والحياة لدى طالبات الصف التاسع.
- الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤0.05) بين متوسطيْ درجات الطالبات في التطبيقين (قبلي – بعدي) في مهارات التفكير التصميمي.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها:

- قدم إطارًا عامًا لتدريس العلوم في المرحلة الأساسية باستخدام التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي، والذي قد يفيد معلمي العلوم، ومصممي المناهج، ومطوريها.
- تقدم الدراسة قائمة بمهارات التفكير التصميمي، ومؤشراتها المراد تنميتها لدى طالبات الصف التاسع، والتي قد تفيد باحثين آخرين.
- تعتبر الدراسة استجابة لدعوات الباحثين مثل دراسة الداود (2017) ودراسة الشمري (2018)، والتوجه العالمي لدراسة فاعلية المنحى التكاملي في تدريس العلوم.
- قد يفتح أفقًا أمام تصميم تدريس العلوم باستخدام التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي، وتوجيه المشرفين التربويين نحو تدريب المعلمين على التدريس وفق المنحى التكاملي.

حدود الدراسة

أجريت الدراسة في مدارس مديرية شرق خان يونس على طالبات الصف التاسع الأساسي في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2018-2019)، ونفذ البحث على الوحدة الثانية (الضوء والحياة) من كتاب العلوم والحياة المقرر على طلبة الصف التاسع.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

يعرفها الباحثان إجرائياً كالتالي:

التعلم القائم على المشروع وفق منحى التكاملي: استراتيجية تعلم جماعية، ونشاط غرضي تصاحبه ممارسة عملية، ويجري في محيط اجتماعي، كما أنه نشاط متنوع يقوم به الفرد بمفرده أو مع أفراد الجماعة بقصد تحقيق بعض الأهداف، خارج أوقات الحصة الدراسية أو داخلها بمتابعة وإشراف من المعلم، وفق أهداف وضعت له مسبقاً عن طريق معلم المادة.

مهارات التفكير التصميمي: مجموع المهارات التي تتكامل معًا من الفكرة حتى النموذج يحددها الباحثان في مهارة التعايش، مهارة تحديد المشكلة، مهارة تصور الحل، مهارة بناء النموذج المبدئي والاختبار وتقويم النموذج. والتي سيتم قياسها من خلال العلامة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعد خصيصاً لهذا الغرض.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة: تكامل استخدامُ المنهجيْن الوصفي وشبه التجريبي في هذه الدراسة، وقد استخدم كلٍّ منهما على النحو التالي:

أولاً: المنهج الوصفي: استُخدم المنهج الوصفي الأسلوب التحليلي (تحليل المضمون) في تحليل محتوى وحدة الضوء والحياة (الوحدة موضوع البحث) وفق أبعاد المنحى التكاملي التالي (المعرفة الرياضية، المعرفة العلمية، التطبيق الهندسي، التقنية)

ثانيًا: المنهج شبه التجريبي: استُخدم المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعة الواحدة (قبلي-بعدي) للتحقق من فرضيات الدراسة.

عينة الدراسة: اشتملت الدراسة على عينتين، على النحو التالي:

العينة الاستطلاعية: تم اختيار شعبة من بين شعب الصف العاشر بطريقة العينة العشوائية البسيطة (القرعة) واختيار عدد (15) طالبة كعينة استطلاعية لضبط أداة البحث والتحقق من ثباتها وصدق اتساقها.

العينة التجريبية: شملت العينة (40) طالبة حيث اختيرت مدرسة طيبة الثانوية للبنات بمديرية التربية والتعليم شرق خان يونس بطريقة قصدية في حين اختيرت شعبة من بين شعب الصف التاسع بالمدرسة وعددها خمسة بطريقة عشوائية، كمجموعة تجريبية قوامها (40) طالبة.

متغيرات الدراسة: احتوت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي في مبحث العلوم المقرر على طلبة الصف التاسع.

المتغير التابع: مهارات التفكير التصميمي.

أداتا الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام وحدة تدريسية في العلوم والحياة (الضوء والحياة)، صممت باستخدام التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي، ودليل المعلم لتدريس الوحدة كمواد للدراسة، في حين تم اختيار بطاقة الملاحظة كأداة منسجمة مع الظاهرة موضوع الدراسة، وهي مهارات التفكير التصميمي.

1. بطاقة ملاحظة مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة منها دراسة (Abu Nada & Abu Mousa,2019) التي بحثت في التفكير

التصـــميمي لدى المعلمين ودراســـة همام (2018) التي بحثت في التفكير التصميمي لدى المتعلمين تم تحديد قائمة بأهم مهارات التفكير التصميمي والتي تم الاتفـاق عليهـا بين جمهور البـاحثين وعـددهـا خمســـة (مهـارة التعايش، مهارة تحديد المشـــكلة، مهارة تصـــور الحل، مهارة بناء النموذج، الاختبار)، وفي هذا الاطار قام الباحثان بصـــياغة مؤشـــرات لكل مهارة من المهارات الخمســـة لتخرج البطاقة في صـــورتها الأولية ب (22) مهارة جزئية مقســـمة على خمســـة محاور، تم تعديلها إلى (18) مؤشـــر بعد ملاحظات المحكمين استخدمت في بناء محتوى بطاقة الملاحظة.

خطوات بناء بطاقة ملاحظة مهارات التفكير التصميمي:

1. تحديد مجال الملاحظة وبيان مكانها وزمانها وفقًا لأهداف البحث:

تحدد مجال الملاحظة في ملاحظة مهارات التفكير التصـــميمي لدى طالبات الصـف التاسـع الأسـاسـي، بمدرسـة طيبة الثانوية للبنات، مديرية التربية والتعليم شـــرق خان يونس، في الفصـــل الدراســـي الثاني من العام الدراســـي (2019-2018)، قبل تدريس الوحدة المصـــممة باســـتخدام التعلم القـائم على المشـــروع وفق المنحى التكـاملي بمبحـث العلوم وحـدة الضوء والحياة.

2. إعداد بطاقة الملاحظة لتسجيل المعلومات التي يلاحظها الباحث:

ولإعداد البطاقة اتبع الباحثان الخطوات التالية:

1. تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة.
2. إعداد محتوى بطاقة الملاحظة (المهارات الفرعية ومؤشـــرات الأداء).
3. التحقق من صدق بطاقة الملاحظة.
4. التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة.

إعداد محتوى بطاقة الملاحظة:

باســـتخدام قائمة المهارات الجزئية للتفكير التصـــميمي وعددها (5)، تم صـــياغة المهارات الفرعية للمهارات الجزئية على شـــكل مؤشـــرات أداء، أعطيت كل فقرة منها تقدير خماســـي (ضـــعيف=1، مقبول=2، جيد=3، جيدًا جدًا=4، ممتاز=5) وكذلك أُعدت مذكرة تفســـيرية تحدد اســـتحقاق أداء الطالبة في أحد المؤشـــرات بدرجة من الدرجات الســـابقة، ويوضح الجدول (1) توزيع المهارات على محاور بطاقة الملاحظة:

جدول (1) توزيع مهارات التفكير التصميمي على محاور بطاقة الملاحظة

م	المحور	العدد	النسبة (%)
1	مهارة التعايش (التقمص)	4	22.22
2	مهارة تحديد المشكلة	3	16.67
3	مهارة تصور الحل	4	22.22
4	مهارة بناء النموذج	4	22.22
5	مهارة الاختبار	3	16.67
	المجموع	18	100

التحقق من صدق بطاقة الملاحظة

أولاً: صـدق المحكمين: تم عرض البطاقة على عدد من المختصـين في مجاليْ العلوم وتكنولوجيا التعليم، وذلك لتحكيم البطاقة من حيث:

- مدى ملاءمة الفقرات لموضوع البحث والفئة المستهدفة.
- سلامة الصياغة والدقة اللغوية للمفردات المستخدمة.
- مدى ملاءمة المؤشرات للمعايير وانتمائها للمحاور.
- صحة المؤشرات في التعبير عن الممارسات العلمية المحددة.
- مناسبة التدريج (ليكرت الخماسي) لأغراض البحث.

ثانياً: صـدق الاتسـاق الداخلي: لهذا الغرض تم تطبيق الأداة على عينة اســـتطلاعية قوامها (15) طالبة من طالبات الصـــف العاشـــر وب استخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS 22)، ثم تم حساب معامل الارتباط بيرســـون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للبطاقة، كما يوضح الجداول (2):

جدول (2) معامل ارتباط درجة المحوربالدرجة الكلية

م	المحور	العدد	معامل الارتباط
1	مهارة التعايش (التقمص)	4	.783**
2	مهارة تحديد المشكلة	3	.857**
3	مهارة تصور الحل	4	.671**
4	مهارة بناء النموذج	4	.695**
5	مهارة الاختبار	3	.527*
	المجموع	18	

** قيمة (r) الجدولية عند درجة حرية (14) ومستوى دلالة 01. = 623.

* قيمة (r) الجدولية عند درجة حرية (14) ومستوى دلالة 05. = 497.

ووفقًا للجدول الســـابق فإن معامل الارتباط المحســـوب بين درجة كل محور والدرجة الكلية للبطاقة أكبر من قيمته الجدولية عند كلٍّ من مســـتوى الدلالة (01. و 05.) للمحاور الخمســـة (مهارة التقمص، تحديد المشكلة، تصور الحل، بناء النموذج، مهارة الاختبار).

التحقق من ثبات البطاقة: للتحقق من ثبات البطاقة اتبع الباحثان ما يلي:

حساب معامل ألفا كرونباخ: باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS 22)، تم حســـاب معامل ألفا كرونباخ، للبطاقة حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (3):

جدول (3) معامل الثبات ألفا كرونباخ

المقياس	العدد	معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha
بطاقة الملاحظة	18	.739

مما سـبق نجد أن نتيجة حسـاب معامل ألفا كرونباخ الكلي لجميع الفقرات هي (739.)، وهي كذلك قيمة أقرب للواحد الصـحيح، ما يعني ثبات البطاقة واتسـاقها الداخلي، وهذا يطمئن الباحثان إلى تطبيق المقياس على عينة الدراسة.

الثبات عبر الزمن: لحسـاب ثبات البطاقة عمد الباحثان لحسـاب ثبـات الأداة عبر الزمن، حيـث أعيـد تطبيق الأداة على أفراد العينـة الاسـتطلاعية (15 طالبة)، بعد فترة زمنية محددة بأسـبوعين، وتم حسـاب

معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني، والجدول (4) يوضح معامل ثبات الأداة عبر الزمن.

جدول (4) معامل الثبات عبر الزمن (إعادة التطبيق)

عدد الأفراد	معامل الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق
15	0.952**

وكما يظهر الاختبار فقد جاءت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين عبر الزمن (952.) وهي قيمة مرتفعة تقترب من الواحد الصحيح، وهذا يطمئن الباحثان على ثبات الأداة.

مواد البحث:

1. الوحدة الخامسة في مبحث العلوم والحياة (الضوء والحياة) والمصممة باستخدام التعلم القائم على المشروع في المنحى التكاملي.
2. دليل المعلم لتنفيذ تدريس الوحدة باستخدام التعلم القائم على المشروع وفق فلسفة المنحى التكاملي.

الوحدة المقترحة:

تم اختيار الوحدة الخامسة من مبحث العلوم والحياة المقررة على طلبة الصف التاسع الأساسي (الضوء والحياة)، تبعًا لعدة أسباب منها:

1. مناسبة الوحدة للتطويع وفق فلسفة المنحى التكاملي لإمكانية تطبيق استراتيجية التعلم القائم على المشروع ضمن خطة تدريس الوحدة.
2. الوحدة ثرية بالمفاهيم العلمية التي تؤسس للفهم العميق للعلوم من جهة وترتبط بواقع الطلبة ومشاهداتهم من جهة أخرى.
3. تتداخل المفاهيم العلمية بالمعرفة الرياضية وبمهارات التفكير التصميمي في وحدة الضوء والحياة.
4. موضوعات الوحدة متنوعة مما يشكل فرصة لإثارة تفكير الطلبة وبحثهم عن إجابات.
5. تناقش الوحدة اختراعات وأجهزة غيرت مسار البشرية مما يثير فضول الطلبة للإجابة عن سؤال كيف تعمل الأشياء؟ (How Stuff Works?).

وأُعدَّت الوحدة وفق فلسفة المنحى التكاملي تبعًا للخطوات التالية:

1. إعداد مقدمة الوحدة: تضمنت مقدمة حول الموضوع (الضوء والحياة)، وتعريف به وبأهداف تدريسه لطلبة الصف التاسع، وتوطئة لتدريس هذه الوحدة ضمن المنحى التكاملي، والتعريف المبسط بالمنحى، وتخصصاته.
2. أهداف الوحدة التعليمية المقترحة: تم تحديد أهداف تدريس الوحدة، بحيث تنسجم مع الأهداف العامة لتدريس العلوم من جهة، والأهداف التعليمية وأهداف التدريس وفقًا للمنحى التكاملي، مع مراعاة احتوائها على كافة مستويات الأهداف السلوكية.
3. المحتوى العلمي للوحدة: بعد تحليل محتوى الوحدة إلى ما تضمنته من مفاهيم علمية، ومعرفة رياضية، ومهارات هندسية، وتقنية صممت دروس الوحدة بحيث تتكامل فيها مفاهيم العلوم والمعرفة الرياضية، ومهارات التصميم الهندسي، وتطبيقات التكنولوجيا. جدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) دروس وحدة الضوء والحياة والمشاريع المقترحة

الدرس	العنوان	حصص المعرفة النظرية	حصص التطبيق العملي	المشاريع
الأول	خصائص الضوء وطبيعته	3	2	مسرح الظل، نموذج الأرض والشمس والقمر، غرفة متعددة الجدران
الثاني	انعكاس الضوء وتطبيقاته	3	2	قانون زوايا السقوط والانعكاس، دفتر المرايا (عدد الأخيلة)
الثالث	انكسار الضوء	2	2	جهاز الانكسار في أوساط مختلفة
الرابع	ظواهر وتطبيقات على انكسار الضوء	3	2	قمرة الحسن ابن الهيثم، نموذج التلسكوب

4. تحديد الأهداف التعليمية: انبثقت عن الأهداف العامة أهداف تعليمية تم توضيحها بشكل تفصيلي في دليل المعلم لتدريس وحدة الضوء والحياة المستخدم في تدريس الوحدة.
5. استراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس وحدة الضوء والحياة: تدرس الوحدة وفق فلسفة المنحى التكاملي باستخدام استراتيجيات حل المشكلات، والاستقصاء، والتعلم بالمشروع PBL: (Project Based Learning)، حيث تم التركيز على استخدام التعلم القائم على المشروع منها.
6. تحديد مصادر التعليم والتعلم: يستخدم التلاميذ مجموعة متنوعة من المصادر التعليمية مثل: مواقع إلكترونية، مجلات علمية، الأدوات كالمواد اللازمة للأنشطة وتنفيذ المشاريع، الفيديوهات التعليمية.
7. تحديد الأنشطة التعليمية: قُسمت الأنشطة ورقيًا ضمن محاور: رياضيات، علوم، هندسة، تقنية، تفكير، تصميم وتكاملت فعليًا عند تنفيذها داخل الغرفة الصفية.
8. تحديد طرق التقويم: اكتفى الباحثان ولأغراض بحثية بالتقويم وفقًا لبطاقة ملاحظة مهارات التفكير التصميمي المنفذة في حين يمكن للمعلمين استخدام ملفات الإنجاز، خطة المشروع وبطاقة تقييم المهام وبطاقة تقييم المنتج في تقويم تحقق أهداف التدريس.
9. ضبط الوحدة التعليمية: تم ضبط الوحدة التعليمية من خلال: عرض الوحدة على المختصين في بناء المناهج، ومختصي العلوم وتدريسها، لمعرفة مدى ملاءمتها للأهداف العامة ولفلسفة المنحى التكاملي، ومدى ملاءمتها لخصائص طالبات الصف التاسع، والتحقق من جدوى الأنشطة التعليمية، ونفعية المصادر الملحقة، ومناسبة طرق التقويم، في ضوء آراء السادة المحكمين وتعديلاتهم، حيث تم تعديل الوحدة لإخراجها في صورتها النهائية.

المعالجة الإحصائية

لضبط الأدوات استخدم الباحثان المعالجات الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط بيرسون في التحقق من الثبات.

- معامل ألفا كرونباخ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي.

للتحقق من الفرضيات:

- اختبار ت لعينتين مرتبطتين (Paired Samples T-test).
- معادلة مربع إيتا لحساب حجم التأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على: " **ما صورة التعلم القائم على المشروع (PBL) وفقًا للمنحى التكاملي؟**" تم مسح الأدب التربوي حول متغير التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي، وما تناوله الأدب التربوي في هذا الباب وخلُص هذا الجهد إلى ما ورد في الإطار النظري حول التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على: " **ما مهارات التفكير التصميمي المراد تنميتها لدى طلبة الصف التاسع؟**" تم مسح الأدب التربوي لمعرفة مفهوم التفكير التصميمي ومهاراته ومؤشراته وصولاً إلى قائمة المؤشرات التي انبثقت منها بطاقة ملاحظة المتمثلة بمهارات التفكير التصميمي لدى طالبات الصف التاسع.

ثالثاً: إجابة السؤال الثالث وتفسيرها

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: " **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيْ درجات الطالبات في التطبيقين (قبلي – بعدي) في مهارات التفكير التصميمي؟**" صيغت فرضية الدراسة والتي تنص على: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤0.05) بين متوسطيْ درجات الطالبات في التطبيقين (قبلي – بعدي) في مهارات التفكير التصميمي**". استخدم الباحثان اختبار (T-Test) للعينتين المرتبطتين (Paired-Samples T Test) لبحث وجود فروق دالة بين متوسطيْ درجات مهارات التفكير التصميمي في التطبيقيْن (قبلي – بعدي) لبطاقة الملاحظة وكذلك لمتوسط الدرجات الكلي ومتوسط الدرجات في كل محور وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (6).

يتضح من الجدول أن قيمة الاختبار ت (T) المحسوبة أكبر من قيمة ت (T) الجدولية والتي تساوي (2.021) عند درجة حرية (39) وعند مستوى الدلالة (.05) وكذلك أكبر منها عند مستوى دلالة (.01) والتي تساوي (2.704) وهذه النتيجة الإحصائية تعني وجود فروق ذات دلالة بين متوسطيْ درجات مهارات التفكير التصميمي في التطبيقيْن القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التفكير التصميمي، في كل محور من محاور البطاقة: (التقمص، تحديد المشكلة، تصور الحل، بناء النموذج، الاختبار) وكذلك في الدرجة الكلية للبطاقة ما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.01) بين متوسطيْ درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التفكير التصميمي.

جدول (6) اختبارت للعينتين المرتبطتين (Paired-Samples T Test)

المحور	عينة	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة (T)	Sig
التقمص	قبلي	5.33	.86	33.00	.000
	بعدي	14.78	1.79		
تحديد المشكلة	قبلي	5.25	.67	25.52	.000
	بعدي	11.28	1.41		
تصور الحل	قبلي	5.43	.75	35.78	.000
	بعدي	14.93	1.56		
بناء النموذج	قبلي	5.25	.63	36.97	.000
	بعدي	14.98	1.64		
الاختبار	قبلي	4.68	.81	23.63	.000
	بعدي	11.53	1.52		
الدرجة الكلية	قبلي	25.93	2.81	42.37	.000
	بعدي	67.48	6.11		

** قيمة (t) الجدولية عند درجة حرية (39) ومستوى دلالة (.01) = 2.704

* قيمة (t) الجدولية عند درجة حرية (39) ومستوى دلالة (.05) = 2.021

حساب حجم التأثير مربع إيتا

ولحساب حجم الأثر تم تطبيق معادلة مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر: $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$، حيث t قيمة الاختبار المحسوبة وdf هي درجة الحرية (n-1)، بحساب قيمة η^2 لكل محور وللدرجة الكلية توصل الباحثان للنتائج في الجدول (7).

جدول (7) حساب حجم الأثر η^2

المحور	قيمة (T)	قيمة مربع (t^2)	مربع ايتا (η^2)	حجم الأثر
التقمص	33.00	1089.23	.96543	كبير
تحديد المشكلة	25.52	651.095	.94347	كبير
تصور الحل	35.78	1279.91	.9704	كبير
بناء النموذج	36.97	1366.41	.9723	كبير
الاختبار	23.63	558.346	.93471	كبير
الدرجة الكلية	42.37	1795.58	.97874	كبير

جدول (8) الإطار المرجعي η^2

.01	.06	.14
ضعيف	متوسط	كبير

وبمقارنة حجم الأثر المحسوب بالقيم المرجعية لمعامل التأثير η^2، يتضح أن حجم التأثير المحسوب أكبر من القيمة (.14)، أي وجود حجم تأثير كبير في جميع محاور البطاقة، وكذلك في مجموع هذه المحاور؛ ما يعني أن للوحدة المصممة وفق المنحى التكاملي باستخدام التعلم القائم على المشروع تأثير فارق ذو دلالة في تنمية مهارات التفكير التصميمي موضوع البحث لدى طالبات الصف التاسع، ولهذا أسباب تعود لطبيعة منحى STEM، وأخرى تعود لتفاعل الطالبات سيأتي تفصيلها في تفسير النتيجة.

مناقشة النتيجة وتفسيرها

أظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.01) بين متوسطيْ درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التفكير التصميمي، كما أظهرت النتائج أن حجم التأثير لتدريس وحدة الضوء والحياة باستخدام التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى

طالبات الصف التاسع كبير حيث بلغ حجم التأثير η^2 (978.) وهو ما يعكس تأثير المتغير المستقل (التدريس بالمشروع وفق المنحى التكاملي) في التغيير الفارق في قياسات المتغير التابع (مهارات التفكير التصميمي)، ويمكن تفسير ذلك بأسباب تعزى للتدريس وفق المنحى التكاملي، وتفاعل الطالبات معه كما يلي:

1. تقوم فلسفة المنحى التكاملي على التطبيق العملي التكاملي بين العلوم والرياضيات والهندسة والتقنية ما يعني التركيز على البعد المهاري العلمي العملي.

2. يكامل المنحى بين العلوم الرئيسة الأربعة (علوم، تقنية، هندسة، رياضيات) من جهة وبين استراتيجيات تعلم العلوم من الاستقصاء والتعلم بالمشروع والتخطيط والنمذجة ما أدى إلى تطوير مهارات الطالبات في التفكير وتنفيذ الأنشطة التعليمية المختلفة.

3. كسر نمطية التدريس من خلال الأنشطة التفاعلية وإثراء المحتوى بالبحث والتفاعل ومهارات التصميم رفع من مساهمات الطالبات وحسن من أدائهن.

4. يركز التعلم بالمشروع في المنحى التكاملي على التدرج من تنفيذ الاستقصاء وحتى بناء النموذج الأولي أو النهائي مرورًا بالتخطيط وجمع البيانات ومشاركتها وتوصيلها مما يحتم على الطالبات المشاركة والتفاعل ويرفع من مهارات العمل التعاوني ومشاركة المهارات.

5. يربط المنحى التكاملي بين نظرية المعرفة وعملية التطبيق.

6. مزج المنحى التكاملي بين مهارات التفكير ومهارات التنفيذ يسر على الطالبات إيجاد دور فاعل للمشاركة وفق استعداداتهن وقدراتهن.

7. الطلبة في المرحلة المتوسطة مدفوعين بالفضول العلمي وشغف التجريب ما ينسجم مع أنشطة المنحى التكاملي وفلسفة التدريس التي يتبناها.

8. شكل اختلاف الأنشطة والدمج بين المباحث وكذلك تطبيق المعرفة عمليًا عامل جذب لاهتمام الطالبات وتركيزهن ورفع مشاركتهن وتفاعلهن مع الأنشطة.

9. تنوع أنشطة التقويم بين الملاحظة والخطة وتقييم المشروع حرر إبداعات الطالبات بعيدًا عن الدرجات والاختبارات.

أظهرت النتيجة فروقًا ذات دلالة بين متوسطيْ درجات الطالبات في التطبيقيْن القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التفكير التصميمي، وحجم تأثير كبير لتدريس الوحدة المصممة وفق المنحى التكاملي باستخدام التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات التفكير التصميمي، وهو ما تتفق فيه نتائج البحث الحالي مع عدد من الدراسات بحثت فاعلية المنحى التكاملي في تنمية عدد من المتغيرات، مثل دراسة (Abu Owda & Abu Mousa,2019) التي بحثت فاعلية التدريس وفق منحى STEM في تنمية الممارسات العلمية لدى طالبات الصف التاسع وبلغ فيها حجم أثر التدريس وفق المنحى (79.) ودراسة المالكي (2018)، التي بلغ فيها حجم تأثير التدريس وفق منحى STEMالتكاملي في تنمية مهارات البحث العلمي وفق معايير IntelISEF (75.)، ودراسة همام (2018) التي أظهرت وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير التصميمي ككل (ومهاراته الفرعية) لصالح التطبيق البعدي، ودراسة الشمري (2018) التي خلصت إلى فاعلية البرنامج القائم على منحى STEM في تنمية مهارات القوة الرياضية لدى طالبات المجموعة التجريبية، ودراسة الداود (2017)، التي توصلت إلى فاعلية التدريس وفي منحى STEMفي تنمية عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار بحجم تأثير (99.) لدى طالبات الثالث المتوسط، ودراسة أحمد (2016) التي توصلت كذلك إلى فاعلية المنحى في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو دراسة العلوم، ودراسة الخبتي (2016) التي خلصت إلى فاعلية المنحى في تنمية مهارات حل المشكلات الخمس الأولى لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بجدة، وكذلك أظهرت دراسة الشحيمية (2015) وجود فروق دالة إحصائيًا وحجم تأثير كبير للتدريس وفق منحى STEM في تنمية التفكير الإبداعي وتحصيل العلوم، كما التقت نتائج الدراسة مع دراسة هزهوزي (2016) التي هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية التعلم المستند إلى المشروع على التفكير الرياضي والدافعية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة بين المتوسطات لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في كلٍّ من اختبار التفكير الرياضي ومقياس الدافعية، ودراسة عوض (2017) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية توظيف المشاريع في تنمية الاتجاهات البيئية لدى طلبة العلوم التربوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في بين التطبيقين القبلي والبعدي لأداة الدراسة لصالح التطبيق البعدي ما يشير إلى فاعلية التدريس القائم على توظيف المشاريع في تنمية الاتجاهات البيئية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصى الباحثين بما يلي:

- استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروع في التدريس وفق المنحى التكاملي في تصميم التدريس في المباحث المتكاملة (علوم، تقنية، هندسة، رياضيات)، في المراحل التعليمية المختلفة، بتطبيق أحد أنواع التكامل (التنسيق، التكميل، الربط، الاتصال والمزج).
- توسيع دراسة المنحى التكاملي وتأثيره في الربط بين المعرفة والممارسة والتطبيق واستهداف المراحل الأساسية الدنيا في تطبيق المنحى.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو العطا، إيمان. (2016). كورس سريع في الإبداع. ورشة عمل ضمن فعاليات "ميكر فير" القاهرة.
- أبو موسى، أسماء. (2019). فاعلية وحدة في العلوم مصممة وفق منحى STEMالتكاملي في تنمية الممارسات العلمية لدى طالبات الصف التاسع. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية: الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- أحمد، هبة فؤاد سيد. (2016). فاعلية تدريس وحدة في ضوء توجهات ال STEM لتنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو دراسة

العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة المصرية للتربية العلمية، 19(3)، 129-176.

- بدر خان، سوسن (2011). التربية المهنية مناهج وطرائق تدريس. دار جرير للنشر والتوزيع: الأردن.
- خجا، بارعة. (2016). تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية لمعلمات العلوم في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. (رسالة دكتوراة). جامعة طيبة: المدينة المنورة.
- الخبتي، عبير. (2016). فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على مدخلي STEM والتربية من أجل التنمية المستدامة على تنمية مهارات حل المشكلات لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بجدة. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جدة: المملكة العربية السعودية.
- الداود، حصة محمد. (2017). برنامج تدريسي مقترح قائم على "مدخل STEMفي التعليم" في مقرر العلوم وفاعليته في تنمية عادات العقل ومهارات اتخاذا لقرار لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية: الرياض، المملكة العربية السعودية.
- دندش، فايز مراد. (2003). اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر.
- زيتون، عايش محمود. (2010). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيد، عبد الله. (2015). تصور مقترح لمنهج (STEM) في المرحلة الثانوية باليمن في ضوء معايير (NGSS). جامعة عمران، اليمن.
- زيد، عبد الله. (2016). دورة تدريبية (تعليم ستيم القائم على المشروعات (STEM Project Based Learning). منصة رواق التعليمية المفتوحة. https://www.rwaq.org/courses/stem2
- زيد، عبد الله صالح. (2015). تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM Education) في المملكة المتحدة.
- الشامي، نسرين محمد. (2019). مقدمة في التفكير التصميمي. (منصة إدراك).
- الشحيمية، أحلام. (2015). أثر استخدام منحى العلم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في تنمية التفكير الإبداعي وتحصيل العلوم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس: مسقط.
- الشمري، مها بنت مسند. (2018). بناء برنامج إثرائي مستند إلى منحى STEM وفاعليته في تنمية مهارات القوة الرياضية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة حائل. (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: المملكة العربية السعودية
- عبد العزيز، حمدي، وعبد المجيد، فائز. (2011): تصميم المواقف التعليمية في المواقف الصفية التقليدية والإلكترونية. دار الفكر، الأردن.
- عوض، أمل شاكر. (2017). أثر استخدام استراتيجية تدريس قائمة على توظيف المشاريع في تنمية الاتجاهات البينية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية. المجلة الدولية للبحوث التربوية. جامعة الإمارات. 41(2)
- العنزي، سالم والعمري، عبد العزيز. (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بمدينة تبوك. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 6(4).
- القرني، مسفر بن خفير سني. (2018). برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة. (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة بيشة.
- لاشين، سمر. (2009). فاعلية نموذج التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي في الرياضيات، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد 151. ص 135-167.
- المالكي، ماجد. (2018). فاعلية تدريس العلوم بمدخل (STEM) في تنمية مهارات البحث بمعايير ISEFلدى طلاب المرحلة الابتدائية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية،4(1)، 113-135.
- المحمدي، نجوى. (2018). فاعلية التدريس وفق منهج (STEM) في تنمية قدرة طالبات المرحلة الثانوية على حل المشكلات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 7(1).
- مركز اليوبيل للتميز التربوي. المؤتمر السنوي STEM للروبوت. http://www.jcee.edu.jo
- المطلق، بندر. (1437هـ). أثر التدريس المستند على المشروع في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية العلوم الاجتماعية: جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- هزهوزي، فريال. (2016). أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشاريع على التفكير الرياضي والدافع نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة جنين. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا: جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين.
- هواري، غياث و المعمار، كندة. (2019) التفكير التصميمي في الابتكار الاجتماعي. الراجحي الإنسانية.
- همام، أحمد. (2018). فاعلية وحدة مقترحة في ضوء مدخل (STEM) لتنمية مهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المدارس الرسمية للغات. كلية التربية جامعة حلوان.
- التفكير التصميمي، دليل لنمذجة ولاختبار حلول أهداف التنمية المستدامة. UNDP (2017).

ثانياً: ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الأجنبية

- *Abu Al-Atta, I. (2016). A fast course in creativity. A workshop within the activities of "Maker Faire" Cairo*
- *Abu Mousa, A. (2019). The effectiveness of a unit of science designed according to the STEM integrative approach in developing scientific practices for ninth graders. College of Education: Islamic University of Gaza, Palestine.*
- *Abd Al-Aziz, H. & Abd Al-Majeed, F. (2011). Designing educational situations in traditional and electronic classrooms, Dar Al-Fikr, Jordan.*
- *Ahmed, H. (2016). The effectiveness of teaching a unit in light of STEM approach to develop problem-solving skills and the*

of high school students to solve problems. The International Journal of Specialized Education, 7 (1).

- *Al-Shahmiyya, A. (2015). The effect of using the STEM approach on developing creative thinking and science achievement for third grade students. Sultan Qaboos University: Muscat.*
- *Al-Shammari, M. (2018). Building an enrichment-based STEM program and its effectiveness in developing athletic strength skills among talented female students in the intermediate stage in the city of Hail. Imam Muhammad bin Saud Islamic University: Kingdom of Saudi Arabia*
- *Al-Shami, N. (2019). An introduction to design thinking. (Edraak platform).*
- *Al-Qarni, M. (2018). A proposed training program for developing professional competencies in the light of the requirements of integration between science, technology, engineering and mathematics among STEM faculty members at the faculties of science at Bisha University. College of Education, Bisha University.*
- *Zaiton, A.. (2010). Contemporary global trends in science curricula and teaching. Amman. Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.*
- *Zaid, A. (2015). A proposed concept for the STEM curriculum at the secondary stage in Yemen in light of the NGSS standards. Imran University, Yemen.*
- *Zaid, A. (2016). Training course (STEM Project Based Learning). Rawaq Open Educational Platform. https://www.rwaq.org/courses/stem2*
- *Zaid, A. (2015). STEM Education in the UK.*

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- *Abu Owda, M. & Abu Mousa, A. (2019). Effect of a Science Unit " Light & Life" designed according to the Integrative STEM approach on the Improvement of Scientific Practices among 9th grade students. IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME). Volume 9, Issue 4, PP 46-50.*
- *AdvancED® STEM CERTIFICATION An overview of the STEM Standard and Indicators*
- *A Framework for K-12 Science Education Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. The National Academies of: Science, Engineering, Medicine, DOI 10.17226/13165*
- *Chen, Y. & Chang, CH. (2018). The Impact of an Integrated Robotics STEM Course with a Sailboat Topic on High School Students' Perceptions of Integrative STEM, Interest, and Career Orientation. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2018, 14(12).*
- *Diefenthaler, A. , Moorhead, L. , Speicher, S. , Bear, Ch. & Cerminaro, D. (2017). Thinking & Acting Like a Designer: How design thinking supports innovation in K-12 education .WISE*
- *Honey, M., Pearson, G. & Schweingruber H. (2014). STEM Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and an Agenda for Research. Committee on Integrated STEM Education. National Academy of Engineering; National Research Council.*
- *Integration: Describing Teacher Perceptions and Instructional Method Use. Journal of Agricultural Education, 56(4), 182 -201.*
- *Visser, W. (2006). The cognitive artifacts of designing, Lawrence Erlbaum Associates.*

trend towards science study among primary school students. Egyptian Journal of Scientific Education, 19 (3), 129-176.

- *Awad, A. (2017). The effect of using a project-based teaching strategy on developing the interdependence of students of the College of Educational Sciences and Arts of the UNRWA. International Journal of Educational Research. Emirates University. 41 (2)*
- *Al-Anzi, S. and Al-Omari, A. (2017). The effectiveness of a training program based on design thinking in developing creative thinking skills for talented students in Tabuk. The International Journal of Specialized Education. 6 (4).*
- *Badr Khan, S. (2011). Professional Education Curricula and Teaching Methods. Jarir Publishing and Distribution House: Jordan.*
- *Dandash, F. (2003). New directions in curricula and teaching methods. Dar Al-Wafaa for Printing and Publishing, Egypt.*
- *Al-Dawod, H.. (2017). A proposed teaching program based on the "STEM approach to education" in the science course and its effectiveness in developing habits of mind and decision-making skills for middle-grade third graders. Imam Muhammad bin Saud Islamic University, College of Social Sciences: Riyadh, Saudi Arabia.*
- *Design Thinking, a guide for modeling and testing SDG solutions. UNDP (2017).*
- *Hammam, A. (2018). The effectiveness of a proposed unit in the light of the STEM entrance to develop design thinking skills in science subject for students of public language schools. Faculty of Education, Helwan University.*
- *Hawari, Gh. and Al-Ma'amar, K. (2019). Design thinking in social innovation. Al-Rajhi humanity.*
- *Hazuzzi, F. (2016). The effect of using a project-based learning strategy on mathematical thinking and motivation towards learning mathematics among seventh grade students in Jenin Governorate. (unpublished Master Thesis). College of Graduate Studies: An-Najah National University, Palestine.*
- *Jubilee Center for Educational Excellence. STEM Annual Conference for Android. http://www.jcee.edu.jo*
- *Al-Khabti, A. (2016). The effectiveness of a proposed enrichment program based on STEM and Education for Sustainable Development inputs on developing problem-solving skills for primary school talents in Jeddah. College of Education, Jeddah: Kingdom of Saudi Arabia.*
- *Khuja, B. (2016). A proposed vision for the development of professional development programs for science teachers in light of contemporary global trends. (Ph.D). Taibah University: Medina.*
- *Lashin, S. (2009). Effectiveness of the project-based learning model in developing self-organizing skills and academic performance in mathematics, The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, Ain Shams University, Issue 151. pp. 135-167.*
- *Al-Maliki, M. (2018). The effectiveness of teaching science at the STEM entrance to develop research skills with ISEF standards for primary school students. International Journal of Educational and Psychological Studies, 4 (1), 113-135.*
- *Al-Motleq, B. (2017). The effect of teaching based on the project in the social and national studies course on developing critical thinking skills among students in the first secondary class in the city of Riyadh. College of Social Sciences: Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.*
- *Al-Muhammadi, N. (2018). The effectiveness of teaching according to the (STEM) approach in developing the ability*

تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين في فلسطين

Evaluation of the Mathematics Textbook for the Second Grade from the Point of View of Teachers and Educational Supervisors in Palestine

سهيل حسين صالحة
استاذ مساعد/جامعة النجاح الوطنية/ فلسطين

Soheil Hussain Salha
Assistant Professor / An-Najah National University / Palestine
ssalha@najah.edu

آلاء غازي شواهنه
معلمة وباحثة/ وزارة التربية والتعليم/ فلسطين

Alaa Ghazi Shawahany
Teacher & researcher / Ministry of Education / Palestine
alaaghazi28@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/04/15، تاريخ القبول: 2020/08/18
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 15/04/2020, **Accepted:** 18/08/2020
DOI: 10.33977/1182-012-033-002
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي لعام (2017-2018)، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، من خلال إعداد استبانة لمجالات تقييم كتاب الرياضيات، وتم توزيع الاستبانة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي على (83) معلما ومعلمة من محافظات الوطن، و(17) مشرفا ومشرفة، وتكونت الاستبانة من (57) معيارا موزعة على ستة مجالات رئيسة هي الإخراج الفني، ومقدمة الكتاب، والمحتوى، والأنشطة، ووسائل الإيضاح، والتقويم. وتم التحقق منها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وقد بلغ معامل الثبات (0.964)، وأشارت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لتقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني حققت متوسطات (3.15) وهي درجة متوسطة، وقد حصل مجال محتوى الكتاب (3.93) وهي مرتفعة جداً، ومن أهم التوصيات، تجليد كتاب الرياضيات بمادة قوية وخصوصاً أنه يتم التعامل مع أطفال يحاولون الاستكشاف والتصفح، ووضع تعليمات وإرشادات في مقدمة الكتاب؛ لكي تسهل على المتعلم كيفية استخدام الكتاب.

الكلمات المفتاحية: تقييم، رياضيات، منهاج.

Abstract

The study aimed to assess the 2nd basic grade Math textbook of the academic year 2017-2018. Therefore, the researchers used the descriptive approach by preparing a questionnaire to assess the Math textbook's different aspects. This tool was distributed through the social network websites to 83 males and females teachers and 17 males and females supervisors all over the governorates of Palestine. The questionnaire included 57 indicators distributed to six main aspects: Layout and design, book Introduction, content, activities, audiovisual aids, and evaluation. The overall evaluation result of the six aspects was 3.15 which is medium, whereas the book content was 3.93, which is very high. Consequently, the researchers recommended binding the Math textbook with solid material and adding instructions and directions in the textbook's introduction to use it efficiently.

***Keywords**: Assessment, Mathematics, Curricula.*

المقدمة

يتسم العصر الحالي بتطوير في كافة المجالات وخصوصاً في وسائل الاتصال واستخدام أجهزة الحاسب الالكترونية، كل ذلك وجه الأنظار نحو المعرفة الرياضية اللازمة لمواكبة مستجدات العصر وتغيراته السريعة، الأمر الذي يظهر معه الحاجة الشديدة إلى مناهج تربوية عصرية تواكب تحديات القرن الحادي والعشرين، في إعداد مواطن صالح قادر على إحداث تغير في مجتمعه (Abu Shammmaleh، Dyab، 2012)

فيعد الكتاب المدرسي من أهم الأدوات التعليمية، التي من شأنها إحداث تغير في المجتمع؛ نظراً لسهولة توفره وسعة انتشاره في كل بيت. فهو الوعاء الذي يحتوي على المادة التعليمية، ويعد المرجع الأساسي الذي يستخلص منه التلاميذ المعرفة مقارنة مع المصادر الأخرى، كالإنترنت والبيئة وغيرها من المصادر، فهو أوسع الوسائل التعليمية المعينة للتعليم والتعلم انتشاراً في العالم، وقد أصبح تطور الكتاب في الوقت الحاضر جزءاً من عملية تربوية كبرى، تستهدف توثيق الصلة بين الطالب والعلم من جهة، وبين الطالب والحياة من جهة أخرى (Elias, 2010).

ويرى ستينبورغ وريفي (Steenbrugge & Ryve، 2018) أن تصميم مناهج الرياضيات وكتبها وأدلة المعلمين قد استحوذت باهتمامات الباحثين في مجال تعليم الرياضيات خلال السنوات الأخيرة.

وتعد مناهج الرياضيات والمواد المتعلقة بها، من أهم المواد التي يدرسها الطالب في المدرسة؛ لمكانتها ودورها في مناحي الحياة المختلفة، ففهم الرياضيات بشكل عميق يمكن الطالب من الانخراط في عملية التحكم بالأهداف وتطبيق مفاهيم ومبادئ الرياضيات، وبالرغم من تلك الأهمية لمادة الرياضيات والعمليات الحسابية، بأن العديد من الطلبة يواجهون مشكلات كبيرة في الوصول إلى التطبيق الملائم لمادة الرياضيات؛ لذا كان على المهتمين بتدريس الرياضيات تحديث المناهج بما يتلاءم والدور الجديد والمتغير لأهمية الرياضيات في حياة الأفراد، وبما يتلاءم والتغيرات الكبيرة التي حدثت في عصر العلم والتكنولوجيا (Al-Dweiry & Eliyt.2014).

ويشير بوك وآخرون (Bock et al., 2020) إلى ضرورة اشتمال مادة الرياضيات على تطبيقات، ونماذج واقعية من حياة المتعلمين، وإدماجها في كتب الرياضيات المدرسية، ومنح الفرص للطلبة من الاستمتاع بالعمل في تلك التطبيقات والنماذج، لتكوين فهم أفضل وتعلم أعمق.

فالكتاب المدرسي أساس المنهاج وأداته المطبقة في المدرسة، ومنذ قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية. فقد قامت وزارة التربية والتعليم بتطوير المناهج الفلسطينية في عام 1998م بخبرات محلية، ودولية، ومشاركات واسعة من المتخصصين في الجامعات والمدارس، وتابعت عمليتي متابعة وتنفيذ المنهاج بطرق متعددة انطلاقاً من الطالب والمعلم والمدير والمشرف والمنهاج في ضوء مؤشرات محددة تتقاطع والمهارات الحياتية وملاحظات أولياء الأمور، ودراسات الدراسات العليا والدكتوراه ودراسات تقويمية من خبراء محليين ودوليين، وتحليل نتائج امتحانات التحصيل الوطنية والدولية، وفي ضوء التغذية الراجعة المستمرة ونتائج الدراسات التي أشارت إلى محتوى الرياضيات مكثف لا يوفر فرصة للمعلمين والطلبة التركيز على بناء المفاهيم والتعمق فيه، بناءً على ذلك قررت الوزارة تطوير مناهجها بما في ذلك مناهج الرياضيات للصفوف الأولى بما يتناسب مع التطور العلمي والتكنولوجي السريع ومتطلبات العصر، وقامت الوزارة في عدة محاولات لتغير مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية كان أكثرها عمقاً عام2016م -2017م تم تغير المناهج الفلسطينية للمرحلة الأساسية وتم تعديل المناهج عام 2017م -2018 (Palestinian Curriculum Center، 2015).

وللرياضيات دور ملحوظ في أغلب مظاهر العصر الحديث، فهي أداة للتعامل بين الأفراد، بما تقدمه من أساليب ووسائل وتطبيقات متنوعة. لذا فقد حصل تطور كبير في مناهجها وخصوصاً في السنوات الأخيرة، يجد التغيير واضحاً في طبيعة أهدافها، وفي تنمية القدرة على التفكير وفي الدقة بالتعبير، ولكن البعض يرى أن هذا التطور في مناهج الرياضيات وأهدافها لم يرافقه تطور موازٍ في طرق وأساليب وأنشطة وتقويم (Kareem، Jassem،2012) فالرياضيات علم يتعامل مع مفاهيم، ومبادئ وقواعد رياضية، ويعتمد على تطوير مهارات التفكير وينميها، بما فيها المنطقي والقدرة على الملاحظة وتفسير الظواهر واستخدام استراتيجيات متنوعة لحل المشكلات الرياضية. إن الفهم المعمق للمفاهيم الرياضية وتطبيقاتها الرياضية، والقدرة على حل المشكلات ضرورية لتعلم الفرد المواضيع المختلفة، ولزيادة مهاراته المهنية كمواطن، فالمعارف الرياضية وأساليب التفكير تمثل قوة دافعة ذهنية في التطور الإنساني، وهي ضرورية لمستقبل المجتمع ولتطوره المعلوماتي (Palestinian Curriculum Center، 2017).

ولذا ترى أسطه (Osta, 2020) أن تقويم منهاج الرياضيات وكتبها يتطلب عمليات جمع ملحوظات وبيانات بدقة بالغة لأجل اتخاذ قرارات تتعلق بإبقائه أو تغييره كلياً أو جزئيا أو التخلي عنه تماماً، كون منهاج الرياضيات يُبنى على معايير نوعية ذات توجهات دولية.

ولما للمرحلة الأساسية من أهمية كونها البداية لعملية التنمية لمدارك الأطفال فهي تزود الطفل كل ما من شأنه أن يحقق النمو الشامل لشخصياتهم عقلياً واجتماعياً وروحياً ووجدانياً وجسمياً، وهي الأساس لنجاح للمراحل التالية، وتزويد التلاميذ بالأساسيات الصحيحة والخبرات والمعلومات والمهارات. وتماشياً مع الاتجاهات العالمية التي أكدت على جودة الكتاب المدرسي وأهمية المرحلة الابتدائية (Ahmad، Fadel، Sana،2014)

ونظرا لصعوبات التي يواجهها المعلمون والطلبة والأهل في تدريس مبحث الرياضيات، فلقد رأى الباحثان ضرورة إجراء هذه الدراسة لعلها تسهم في تطوير كتاب الرياضيات نحو الأفضل.

إن عملية التقويم هي دراسة مستمرة الهدف منها التعرف على نواحي القوة والضعف من اجل تحسينه وتطويره، وهي التي تحدد مدى فاعليته حيث يشمل على عدة مكونات أهمها المحتوى وطرائق التدريس والأنشطة التعليمية والتقويم (Khalifeh, 2014)، فعملية التقويم تكتسب أهميتها خاصة في الميدان التربوي بمختلف مجالاته، والدور الأكبر في مجال تطوير المناهج التي شغلت الأقطار التربوية في الآونة الأخيرة، وخصوصاً بعد تغير المناهج الفلسطينية لِصفوف المرحلة الأساسية من (1-4) للعام الدراسي (2016-2017م) ولقد تبعها إجراء تعديلات على النسخة التجريبية بعد الأخذ بعين الاعتبار ردود المعلمين والمعلمات والمشرفين التربويين بخصوص ملاحظات على المناهج الدراسية وبناءً عليها تم إجراء بعد التعديلات الممكنة على مناهج العام الدراسي (2017-2018).

ومن هنا يمكن أن نستدل على أهمية عملية التقويم من خلال النقاط الآتية:

1. مهمة للمتعلمين، لأنها تلقي الضوء على مدى تحصيلهم للمواد الدراسية ومدى تقدمهم في المادة التعليمية.
2. مهمة للمعلمين، لأنها تلقي تحدد الكفايات التدريسية، وتساعد على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم.
3. للتقويم أهمية خاصة للآباء لأنها تزودهم بدرجة تقدم أبنائهم وتحدد جوانب القصور لديهم.
4. مهم جداً لمطوري المناهج، لأنه يُعرفهم بفعالية البرامج الدراسية، ويساعد وزارة التربية على اتخاذ القرارات الصحيحة في ضوء المعلومات التي يقدمها عن الظروف التي تحيط بالعملية التعليمية، ويساعد أيضاً مؤلفي الكتب على تحسين مؤلفاتهم.
5. من خلاله يمكن تعميم التجارب التربوية التي تطبقها الدولة على نطاق ضيق لتطبيقها على نطاق واسع وتعميمها على مستوى المجتمع.
6. يساعد الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها الوزارة والتأكد على مراعاتها لخصائص المتعلم وطبيعته، ولفلسفة المجتمع وحاجاته وطبيعة المادة الدراسية (Eseilan، 2011).

الكتاب المدرسي:

أن أهمية منهج الرياضيات الذي يحتل ركناً أساسياً في مناهج المرحلة الأساسية، فقد شهدت مناهج الرياضيات في الآونة الأخيرة تغيرات واسعة مما أدى إلى إعادة النظر فيه من خلال المربيين والمهتمين بحيث لا يقفون عند إجراء تعديلات طفيفة، بل تعدت إلى وضع تصور جديد و إدخال تعديلات جذرية على المناهج بما تقتضيه ظروف الحياة الحالية والمستقبلية، وتماشياً مع الاتجاهات الحديثة والعالمية على جودة الكتاب المدرسي ولأهمية المرحلة الابتدائية، ولمناهج الرياضيات التي تعد أداة مهمة من بين أدوات المنهج (El- Khalife,2014).

يعود الاهتمام بوضع منهاج فلسطيني للتعليم العام إلى حرمان الشعب الفلسطيني من تقرير مصيره التربوي Directorate General of Curricula, 1998)). وبالتالي فإنّ المنهاج الفلسطيني المطور للرياضيات يجب أن يراعي المعايير العالمية بما يتناسب مع الخصوصية الفلسطينية وفق الآتي:

أولا: الشمولية، أي شمول المنهاج لجميع الخبرات الرئيسة في الرياضيات، بحيث تراعي خصائص الطلبة وحاجاتهم النمائية.

ثانياً: التكاملية، من خلال الربط بين الأجزاء والكليات بشكل منظم بعيداً عن التكرار، وبما يتناسب مع شخصية الطالب بشكل متكامل مع السياقات الحياتية.

ثالثاً: التفاعل مع المجتمع، أن يعكس المنهاج خصوصية الشعب والبيئة الفلسطينية وعادات وتقاليد المجتمع.

رابعاً: التأمل، أي طرح التساؤلات والأسئلة المفتوحة التي تتطلب الحوار والمناقشة وإبداء الآراء، بما يعزز التفكر في المعرفة وما وراء المعرفة.

خامساً: المرونة، يوفر المنهاج الفرصة للطلبة للاستمتاع بالموضوعات الفنية والرياضية، وربط المحاور الرياضية وموضوعاتها ببعض.

سادساً: الطالب غاية التربية ونتاجها،يوجه منهاج الرياضيات الطالب كي يصبح مبدعاً وناشطاً باعتباره محور العملية التعليمية.

سابعاً: التكنولوجيا والاتصال في عملية التعلم، عكس المفاهيم الرياضية على شكل أنشطة تفاعلية، وتوفير محتوى رقمي يسهم في التعلم الذاتي.

ثامنًا: التقويم، استخدام أنماط مختلفة للتقويم كالتقويم البديل (الحقيقي).

تاسعاً: الجودة، الربط بين التعليم النوعي وأثره في حل المشكلات، مراعاة خصائص الطلبة وسماتهم النمائية) مركز المناهج الفلسطينية، 2015).

ومن هنا يجب أن نركز على الكتاب المدرسي لأنه أهم مصدر من مصادر العملية التعليمية، فقد تغيّرت النظرة إلى الكتاب المدرسي بتغيّر أسلوب التعليم والتعلّم في القسم، كما تحوّلت قيمة الكتاب المدرسي في حصّة الدرس مع التحوّلات العميقة والجذرية التي شهدتها المناهج التربوية والطرق البيداغوجية في التدريس، فقد تحوّل مفهوم الكتاب المدرسي وتغيّر: من مفهوم تقليدي يرى الكتاب المدرسي وسيلة تعرض بشكل منظّم المفاهيم الأساسية المراد تدريسها، من خلال نصوص تلخّص المادة المدرسية إلى مفهوم حديث يمثّل مجموعة وثائق مختارة ومعّدة للتحليل في القسم . (Al Bakoosh, 2008)

أهمية الكتاب المدرسي:

تنبع أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية من كونه الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي تعد من أهم الوسائل اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التعليمي ودوره المميز في إنجاح العملية التعليمية وعلى هذا فانه يمثل مركز المشروع التربوي الذي ينطلق منه المعلمون في عملهم التعليمي، ويلجا إليه المتعلمون في تحصيل الكثير من معارفهم لذا فان الكتاب المدرسي يستحوذ على اعلي نسبة من النشاط التعليمي في البيئة الصفية، ومن هذا المنطلق فأن أهمية الكتاب المدرسي هي كالآتي:

1. يوفر إطار عاماً للمقرر الدراسي: من خلال تأليف الكتب المدرسية وفقاً لأهداف مسبقة، ويتولى تأليف الكتاب مختصون في التربية وتكون لديهم الخبرة والخلفية.
2. مصدر أساسي للمعرفة وقريب المنال: لأنه متوفر في كل مكان وفي أي وقت فلا يكاد منزل يخلو من الكتاب المدرسي.
3. أداة أساسية لتنمية مهارة القراءة والدراسة لدى التلاميذ: وذلك لأن معظم التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي لا يملكون أو لا يطلعون على المراجع الكافية التي تعالج موضوعات الدراسات الاجتماعية لذا فإن الكتاب المدرسي يقوم بسد هذا الفراغ.
4. الكتاب المدرسي مصدر أساسي لنقل المجتمع للتلميذ: حيث أن التلاميذ من خلال دروسهم الأولى حول ثقافة وبيئة وثقافة مجتمعه مما يسهل عملية الاحتكاك والتكيف، فهو يلعب دور أساسي في الحفاظ على التراث من ناحية وقيادة التغير الثقافي من ناحية أخرى.
5. يلازم التلاميذ خلال مرحلة تدريسهم فهو المصدر الأساسي الذي يستقون منه معظم الأوقات فهو الحصيلة المعرفية وأهم الوسائل التعليمية، فهو يلازم المعلم والمتعلم ولا يمكن التخلي عنه.
6. يسهل على المعلم تحضير الدروس إذ يهيئ له القدر الضروري من المعلومات (El – Jelaly. Fawzi.2014)

واحتوى الأدب النظري على العديد من الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة، نجمل هنا أهم هذه الدراسات وهي على النحو الآتي:

1. دراسة فان بسلير وآخرين (Vanbecelaere et al، 2020): وهدفت الدراسة إلى تعرف المخرجات المعرفية وغير المعرفية الرياضية لأنشطة قائمة على الألعاب التربوية الرقمية، وهي دراسة شبه تجريبية شملت (336) طالباً في الصف الأول الأساسي في بلجيكا، وتضمنت الألعاب الرقمية المخرجات المعرفية ذات الصلة بمفاهيم الأعداد ضمن منزلتين، والمقارنة بين الأعداد وتمثيلها وتقديرها على خط الأعداد، إضافة إلى مخرجات غير معرفية مثل القلق الرياضي، وأشارت النتائج إلى أن المخرجات المعرفية المتعلقة بتقدير الأعداد تHassanت لدى أطفال الصف الأول الأساسي والذين مارسوا الألعاب التربوية.
2. دراسة Hamdi, Al- Mohammadi (2020): وهدفت الدراسة إلى تقويم محتوى مقرر الرياضيات في ضوء كفايات الحساب الأسترالية للصف الخامس الابتدائي في السعودية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة تحليل المحتوى من (6) كفايات عامة، و(13) كفاية خاصة، و(75) مؤشراً، وأشارت النتائج إلى أن كفاية الحساب والتقدير باستخدام الأعداد قد حصلت على (41.2%)، فيما لم تُمثل كفاية التعرف على الأنماط والعلاقات واستخدامها ضمن كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي.
3. دراسة Alhabib، Aljndi (2019): التي هدفت إلى معرفة واقع تضمين متطلبات (TIMSS) في كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في السعودية، ولتحقيق ذلك تمت مراجعة الأدبيات والدراسات والبحوث ذات العلاقة بالدراسة، والاطلاع على الإطار النظري لدراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلومTIMSS ، حيث تم الحصول على ترجمة متطلبات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS وعليها تم بناء بطاقة تحليل محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية من الصف الأول إلى الصف الرابع الابتدائي وعددها (8) كتب، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال الاستعانة بأداة تحليل المحتوى، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمهاعدم تحقيق كتاب الرياضيات للصفوف(1-4) في المرحلة الابتدائية للنسب المحددة لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS في مجال المحتوى الرياضي.
4. دراسة (Gouda،Harb،2018) : هدفت الدراسة إلى تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني الجديد في فلسطين وفق معايير الجودة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة على (165) معلم ومعلمة، واستخدما أداة تحليل المحتوى، واستبيان للتقويم، وكانت من أهم النتائج إلى أن السلبيات في النسخة الأولى أكثر بكثير من النسخة الثانية، ومعايير الجودة كانت ضعيفة في النسخة الأولى ومتوسطة في النسخة الثانية.

5. دراسة ديمرتاس وآخرين (Demirtas et al., 2015): وهي لفحص آراء المعلمين حول الرياضيات للصف الخامس الأساسي دراسة مقارنة، كان الهدف منها هو تحديد آراء معلمي الرياضيات حول منهاج الجديد ومقارنته بالقديم، واستخدم الباحثون طريقة مراجعة الوثيقة، وطريقة المقابلة شبه المنظمة، من خلال إجراء مقابلات مع (18) من معلمي الرياضيات في محافظ فيريزلي، وتم التحليل باستخدام المنهج الوصفي، ومن أهم النتائج أن المنهجين الجديد والمنهج السابق كانوا متشابهين بشكل عام.

6. دراسة Assiry (2015): هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب الرياضيات المطور للصف الثالث الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي واعد اداة التقويم المكونة من (47) فقرة شملت خمسة مجالات منها طريقة العرض ولغة الكتاب وملاءمة المحتوى...الخ, وقد تكونت عينة الدراسة من (99) معلم ومعلمة, واظهرت النتائج وجود فرق ذات دلالة احصائية بين الذكور والأناث. وأوصى الباحث بتوفير جميع المتطلبات اللازمة لتطبيق الأنشطة المتعلقة بموضوعات الدروس التي يحتاج لها المعلم والمعلمة أثناء التدريس.

7. دراسة Kheir، Hady، (2012): هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، من خلال تقويم الكتاب في محافظة ديالي، وجرى التقويم في ضوء معايير خاصة تتعلق في مدى ترابط موضوعات الكتاب، وملائمتها لمستوى الطلبة، ومدى تحقيق أهداف الوزارة, ووضوح الصور ورسوم الكتاب، اختيار الباحثان عينة استطلاعية بالطريقة الطبقية العشوائية, بعد تحديد المجتمع الكتاب الأصلي، ولقد تم استخدام معامل بيرسون (Pearson) والنسب المئوية في تحليل النتائج. وتوصلا إلى أن مقدمة الكتاب لا تتضمن الفكرة العامة عن محتوى الكتاب، موضوعات الكتاب كانت دقيقة من الناحية العلمية واندرجت من المحسوس إلى المجرد، ولقد اوصى الباحثان إلى إجراء دراسات مماثلة لصفوف أخرى للمرحلتين الابتدائية والثانوية من وجهة نظر المعلمين، وإجراء دراسة عن تقويم منهج الرياضيات في كليات التربية من وجهة نظر الأساتذة أو الطلبة.

8. دراسة Hassan (2011): هدفت الدراسة إلى تقييم كتب الرياضيات الحلقة الثالثة بمرحلة التعليم الأساسي، وفقاً لمعايير يجب توافرها في الكتاب المدرسي الجيد، من طرق تدريس ووسائل وأهداف وخصائص عامة. وقد تكونت عينة الدراسة من مئة وعشرين معلم ومعلمى يدرسون كتاب الرياضيات للصف السابع، ومئة وعشرون يدرسون كتاب الرياضيات للصف الثامن، في ولاية النيل الأبيض في مصر وتمت معاجة البيانات حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية بواسطة برنامج التحليل الاحصائي SPSS, ومن اهم النتائج انخفاض مستوى أداء الطلاب معلمي الرياضيات وفقاً لمعايير إعداد معلم الرياضيات، وذلك لعدم بلوغهم مستوى التمكن في معايير إعداد الطالب معلم الرياضيات.

9. دراسة Al- Rehawy (2010): هدف البحث إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في دولة سوريا، في ضوء الاهداف العامة لمنهاج الرياضيات في سوريا، ولقد تم تحليل الكتاب كمياً باستخدام بطاقتي تحليل محتوى لتعرف مدى تحقيق محتوى الكتاب للأهداف، وتقديم مقترحات تسهم في تحقيق محتوى الكتاب للأهداف، ولقد توصلت الباحثة إلى نتيجة تحقق هدفين فقط في محتوى الكتاب، وثلاثة أهداف تحققوا بشكل جزئي، وخمسة لم يتحققوا.

10. دراسة Al Tarawneh (2009): هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (100) معلمة، وقد استخدم الباحث أداة مطورة من قبله، اشتملت على (60) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وأظهرت النتائج تقديرات متوسطة ومرتفعة، وعدم وجود دلالة احصائية لكل من سنوات الخبرة والمؤهل العلمي على تقديرات المعلمين.

11. دراسة موش وماكدرموت (Mauch & McDermott, 2007): هدفت الدراسة إلى المقارنة بين ثلاثة كتب الرياضيات الابتدائية، بحيث تم استخراج نقاط القوة والضعف في الكتب المدرسية، من خلال إعداد مقاييس للتقدير وفحص الكتب الثلاثة في ضوء المقاييس وبعد ذلك استخدموا النتائج التي حصلوا عليها لبناء مقترحات من أجل إعداد كتب رياضيات مدرسية للمرحلة الابتدائية يكون الأفضل في تعزيز فهم التلاميذ للرياضيات.

من خلال ما سبق من مراجعة للدراسات السابقة نجد أنه يمكن التعقيب عليها من عدة جوانب على النحو التالي:

من حيث المبحث الدراسي:

(Mauch & McDermott،2007)، ودراسة (Al Tarawneh,2009 ودراسة (Al- Rehawy،2010)، دراسة (Hassan،2011)، ودراسة (Hady ،Kheir ،2012) دراسة (Assiry،2015)، دراسة (Demirtas and other،2015)، ودراسة (Gouda، Harb،2018) ودراسة (Vanbecelaere et al.2020) ودراسة (Hamdi, Al- Mohammadi ،2020) ودراسة (Alhabib، Aljndi،2014)، وبالتالي توافقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في اختيار المبحث.

من حيث الصف المطبق عليه الدراسة:

دراسة (Mauch، McDermott &،2007) المرحلة الابتدائية، بينما دراستي(Al Tarawneh,2009) و (Gouda، Harb،2018) على الصف الثاني، ودراسة(Hassan،2011) الصف السابع الأساسي، ، ودراسة(Assiry،2015) الصف الثالث الثانوي، ودراستي (Demirtas et al.،2015) و (Kheir، Hady،2012) على الصف السادس، بينما دراسة(Vanbecelaere et al.2020)، طبقت على الصف الأول، ودراسة(Hamdi, Al- Mohammadi 2020) على الصف الخامس،

ودراسة (Alhabib، Aljndi،2019) على الصف الرابع ، وبالتالي فإن دراسة (Al Tarawneh,2009) و ودراسة (Gouda ،Harb،2018) اتفقتا مع الدراسة الحالية في الصف المطبق عليه وهو الصف الثاني.

من حيث مكان التطبيق:

(Mauch، McDermott &،2007) طبقت الدراسة في أمريكا، (Al Tarawneh,2009) طبقت في الأردن، دراسة (Hassan،2011)، ودراسات (Assiry، 2015) و Hamdi, Al- Mohammadi 2020) و(Alhabib، Aljndi،2019) في السعودية (،Kheir ، Hady،2012) في العراق، ودراسة (Demirtaset al., 2015) في تركيا، ودراسة (Vanbecelaere et al., 2020) في بلجيكا، ودراسة (Gouda، Harb، 2018) في فلسطين وبالتالي تتوافق الدراسة الحالية معها في المكان المطبق.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

وبالتالي فإن مشكلة الدراسة الحالية تتلخص في الإجابة عن الأسئلة الرئيسة الآتية:

السؤال الرئيس الأول: ما درجة تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهات نظر المعلمين والمشرفين؟

وينبثق من هذا السؤال ست أسئلة فرعية:

أولاً: ما مدى توفر معايير الشكل والإخراج الفني في كتاب الرياضيات للصف الثاني من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟

ثانياً: ما مدى توفر معايير مقدمة الكتاب في الكشف عن مضمونه لكتاب الرياضيات للصف الثاني من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟

ثالثاً: ما مدى توفر معايير محتوى الكتاب في كتاب الرياضيات للصف الثاني وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟

رابعاً: ما مدى توفر معايير وسائل الإيضاح في كتاب الرياضيات للصف الثاني من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

خامساً: ما مدى توفر معايير الأنشطة في كتاب الرياضيات للصف الثاني من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟

سادساً: ما مدى توفر معايير وسائل التقويم في كتاب الرياضيات للصف الثاني من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟

السؤال الرئيس الثاني: ما مدى توفر مجالات التقييم الستة في كتاب الرياضيات للصف الثاني من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟

السؤال الرئيس الثالث: ما مدى توفر مجالات التقييم الستة في كتاب الرياضيات للصف الثاني وفق مستوى سنوات الخبرة لأفراد عينة الدراسة؟

فرضيات الدراسة

لقد اشتق الباحثان فرضيات من أسئلة الدراسة وهي على النحو الآتي:

الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي للعام الدراسي (2018-2019) من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، وتعرف مدى جودته من أجل تحسينه وتطويره.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة من جانبين:

أولاً: الجانب النظّري:

- تعد من أوائل الدراسات في فلسطين على –حد علم الباحثين- بعد تغيير مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية لعام (2016-2017).
- قد تكون استجابة لما يصرح به التربويون، من مسايرة أسس تصميم المناهج، التي من شأنها أن تؤدي إلى نتائج جيدة في العملية التعليمية.

ثانياً: الجانب العملي

- وزارة التربية والتعليم: من خلال عمليات التعديل والحذف والإضافة ببعض الأنشطة ووسائل التقويم، وبالتالي يكون التغير مبني على أسس علمية، وتحسين جودة الكتب المدرسية.
- المعلمون: من خلال تنمية المهارات الرياضية، وبالتالي زيادة فاعليتهم في تحسين طرائق التدريس مما يجعل عملية التعليم أكثر متعة.
- المشرفون التربويون: من خلال عقد دورات تدريبية للمعلمين في السلك التعليمي، لمناقشة نقاط القوة والضعف في مناهج الرياضيات على أسس علمية.
- الباحثون: من خلال تعزيز البحث العلمي في مجال تقييم مناهج الرياضيات أو مناهج أخرى كالعلوم واللغة العربية.
- الإداريون: من خلال مساعدتهم في أخذ القرارات الإدارية في تعديل بعض النقاط أو حذفها، أو الإضافة عليها، بناءً على أسس علمية مما يقلل التخبط في سير العملية التعليمية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحد المكاني**: المحافظات الشمالية من فلسطين.
- **الحد الزماني**: السنة الدراسية لعام (2017-2018م).

- **الحد البشري**: مشرفو ومشرفات المرحلة الأساسية ومعلمو ومعلمات مبحث الرياضيات للصف الثاني الأساسي.
- **الحد الموضوعي**: كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي بنسخته التجريبية المعدلة 2017-2018م، من حيث المحتوى دون المهارات الرياضية التي لم تتضمنها أداة القياس.
- **المِحدد الإحصائي**: تتحدد الدراسة بأدواتها المستخدمة في جمع البيانات من حيث الثبات والصدق في ضوء المعالجات الإحصائية..

التعريفات الإصلاحية والإجرائية

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

التقويم: هي عملية تربوية شاملة مجالها الرئيسي هو إصدار مكونات العملية التعليمية سواء ما يتعلق بالأهداف أو التخطيط أو التنفيذ وهو أساس كل منظومة تربوية جادة في الأهداف المرجوة (Abu Shammaleh & Dyab,2012).

التقييم (إجرائيا): هي تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني وفق معايير مدروسة تم وضعها من قبل الباحثين استناداً على دراسات سابقة.

المعلمين (إجرائيا): هم المعلمين والمعلمات الذين درسوا مبحث الرياضيات الموضوع لسنة 2018م.

المشرفين (إجرائياً): هم المشرفين والمشرفات الذين أشرفوا على سير تطبيق مبحث الرياضيات في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

الكتاب المدرسي: يعرف الكتاب المدرسي على أنه الوسيلة في يد التلميذ والموثوق بها، لأن كلماته مطبوعة أو مسجلة ولأن سلطة عليا هي التي دفعت به إلى الأيدي، وذاكرة يخزن فيها الفرد ماضيه من أجل المحافظة على البقاء كما يعد نقطة البداية للمستقبل وتطلعات المجتمع والصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي يرشد المعلم إلى الطريق والطريقة (Saddar، Jaddy، 2017).

كتاب الرياضيات للصف الثاني (إجرائياً): هو الكتاب الذي أقرته وزارة التربية والتعليم في النسخة التجريبية لعام (2016-2017م)، وقامت بتنقيحه للعام الدراسي (2017-2018).

المعايير: هي مجموعة الأحكام والشروط التي تحكم على أسس كمية وكيفية من خلال مقارنة الشروط بما هو قائم وصولاً إلى جوانب القوة والضعف (Carter, 1997).

المعايير (إجرائيا): هي مجموعة المجالات الأساسية من شكل وإخراج فني، ومقدمة الكتاب، وما تتضمنه المجالات الأساسية من مجالات فرعية التي يجب أن تتوافر في كتاب الرياضيات للصف الثاني بفصليه الأول والثاني للعام الدراسي (2017-2018).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويعمل على وصفها وصفاً دقيقاً.

مجتمع الدراسة وعينتها: تضمن مجتمع الدراسة معلمي ومعلمات ومشرفي ومشرفات مبحث الرياضيات للصف الثاني، في فلسطين وقد بلغ عددهم (100) للعام الدراسي (2017-2018م). وتم اختيار عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مبحث الرياضيات ومشرفي ومشرفات المرحلة الأساسية، في دولة فلسطين في الضفة الغربية وقطاع غزة، وقد بلغت العينة (83) معلماً ومعلمة لمبحث الرياضيات، و(17) مشرفا ومشرفة من المرحلة الأساسية موزعين على محافظات الوطن والجدول (1) يبين توزيع العينة والنسب المئوية.

جدول (1) توزيع العينة حسب التصنيف والنسب المئوية

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية
المسمى الوظيفي	معلم/ة	83	%83
	مشرف/ة	17	%17
سنوات الخبرة	أقل من 2	12	%12
	من 2إلى 5	24	%24
	6 إلى 10	30	%30
	أكثر من 10	34	%34
المجموع		100	%100

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان الاستبانة لتحليل الدراسة وقد تضمن الاستبانة قسمين: القسم الأول: المعلومات العامة، وهي المسمى الوظيفي معلم/ة، مشرف/ة، وسنوات الخبرة وهي أقل من (2)، من (2- 5)، من إلى (10)، أكثر من (10). والقسم الثاني تتضمن ستة مجالات رئيسة وكل مجال يتضمن مجموعة من المعايير والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2) توزيع المجالات على المعايير لكل مجال

الرقم	المجالات	المعايير
1	الشكل والإخراج الفني	13
2	مقدمة الكتاب	9
3	محتوى الكتاب	15
4	وسائل الإيضاح	6
5	الأنشطة	7
6	التقويم	7
المجموع		57

صدق الأداة وثباتها

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، لتحكيمها في ضوء الصياغة والمجالات والمعايير والجدول (3) يبن الأمور التي عدلت في الاستبانة.

جدول (3) التعديل على أداة الدراسة

الرقم	المجال	الحذف	التعديل
1	الشكل والإخراج الفني	تم حذف عدد من المعايير الغير مناسبة منها، جودة ورق الغلاف، العنوان واضح ومعبر عن المحتوى، مناسبة ألوان الغلاف وجاذبيتها،	تم تعديل الخطأ الإملائي تميز إلى تميز في المعيار رقم (8)
2	مقدمة الكتاب	حذف معيار مرتبطة بأهداف الكتاب	
3	محتوى الكتاب	حذف معيار مدى مناسبة حجم الكتاب لتلاميذ الطور الابتدائي. ومعيار اتصال مادة الكتاب بخبرات التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم.	تعديل صيغة معيار (5) وضوح مادة الكتاب، إلى مادة الكتاب واضحة. وتعديل معيار (8) اهتمام الكتاب بتزويد التلاميذ بالمفاهيم والاتجاهات والقيم والعمليات والمهارات اللازمة للحياة، إلى اهتمام الكتاب بتزويد التلاميذ بالمفاهيم والاتجاهات والقيم.
4	وسائل الإيضاح	....	تعديل معيار (5) دقة وسائل الإيضاح إلى وسائل الإيضاح دقيقة
5	الأنشطة	....	.....
6	التقويم	.....	.....

وللتحقق من ثبات الأداة تم إيجاد معامل كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) لكل مجال من المجالات، وكانت ما في الجدول (4).

جدول (4) توزيع معامل كرونباخ الفا لمجالات تقويم منهاج الرياضيات لصف الثاني

المجال	معامل كرونباخ ألفا
الشكل والإخراج الفني	.83
مقدمة الكتاب	.78
محتوى الكتاب	.89
وسائل الإيضاح	.91
الأنشطة	.92
التقويم	.84
معامل كرونباخ ألفا الكلي	.96

ومن خلال الاطلاع على الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل كرونباخ ألفا تراوح بين (0.777-0.916)، ومعامل كرونباخ ألفا الكلي (0.964) لجميع المعايير البالغ عددها (57) معيار موزعة على ستة مجالات، وهي نسبة مقبولة لأنها تراوحت بين (0.60-1) (Salha et al.,2017).

متغيرات الدراسة: احتوت الدراسة على نوعين من المتغيرات وهما:

أولا: المتغيرات المستقلة

- المسمى الوظيفي وله مستويان هما: (معلم، مشرف)
- سنوات الخبرة ولها أربعة مستويات وهي: (أقل من 2، من 2 إلى 5، من 6 إلى 10، أكثر من 10).

ثانيًا: المتغيرات التابعة

- تمثلت في درجة استجابة أفراد العينة على مجالات الاستبانة.

إجراءات الدراسة

تسلسل الباحثان في إجراءات الدراسة الحالية، وتمت كما يأتي:

- قام الباحثان بالاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بتقويم مناهج الرياضيات، مع تزامن تغير المناهج الفلسطينية للمرحلة الابتدائية، ومن ثم جمعت الدراسات المتعلقة بالدراسة.
- اختيار كتاب الرياضيات للصف الثاني بجزيئه للعام الدراسي (2017-2018م)، والاطلاع على النسخة الصادرة.
- اختيار أداة الدراسة (الاستبانة)، والبدء بإعدادها من خلال الاستعانة بأدوات من دراسات سابقة.
- عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص.
- إعداد الاستبانة من خلال تطبيق (Google Drive).
- توزيع الاستبانة الكترونياً من خلال موقعي التواصل الاجتماعي WhatsApp،Facebook .
- ادخال البيانات ومعالجتها باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- مناقشة النتائج ومقارنتها بالدراسات السابقة، وكتابة التوصيات.

الأساليب والمعالجات الإحصائية

استخدم الباحثان الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واشتملت المعالجات الإحصائية الأساليب التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية لوصف متغيرات الدراسة وعينتها.
2. معادلة الاتساق، (كرونباخ ألفا) ((Alpha Chronbach لفحص ثبات مجالات الاستبيانة الستة.
3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتقدير مجالات وفقرات الاستبانة، واعتمد الباحثان في هذه الدراسة الآتي لتقدير درجة التقييم:
   - (4.21) فأكثر = مرتفعة جداً
   - (4.20-3.41)= مرتفعة
   - (3.40-2.61)= متوسطة
   - (2.60-1.81)=منخفضة
   - (أقل من 1.81)= منخفضة جداً

   ويستند هذا المقياس على توزيع الفرق بين أعلى استجابة (5) وأدنى استجابة (1).
4. اختبار (T) لعينتين مستقلتين (T-test for independent samples) لفحص الفرضية ذات الصلة بالمسمى الوظيفي.
5. تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لفحص الفرضية ذات الصلة بسنوات الخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج السؤال الرئيس للدراسة "ما درجة تقييم منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهات نظر المعلمين والمشرفين؟"

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات تقييم الرياضيات للصف الثاني الأساسي، ويبين الجدول (5) الآتي هذه النتائج.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني

م.	الرقم في الاستبانة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقويم
1	1	الشكل والإخراج الفني	4.80	0.66	مرتفعة جداً
2	3	محتوى الكتاب	3.93	0.83	مرتفعة
3	2	مقدمة الكتاب	3.17	0.45	متوسطة
4	5	الأنشطة	2.52	0.50	منخفضة
5	6	التقويم	2.44	0.48	منخفضة
6	4	وسائل الإيضاح	2.03	0.44	منخفضة
المجموع الكلي			3.15	0.43	متوسطة

يتضح من الجدول أعلاه أن درجة تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي كانت متوسطة (3.15) وانحراف معياري (0.43)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.80– 2.03).

وللإجابة عن السؤال الفرعي الأول من السؤال الرئيسي الأول: ما مدى توفر معايير الشكل والإخراج الفني في كتاب الرياضيات لصف الثاني من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الشكل والإخراج الفني، كما هو مبين في جدول (6).

يتضح من الجدول (6) أن الدرجة الكلية لمجال الشكل والإخراج الفني كانت مرتفعة، وقد بلغت (4.06) وانحراف معياري (0.07)، وهذا يشير إلى أن معايير الشكل والإخراج الفني كانت متوفرة حسب آراء المعلمين والمشرفين بدرجات متفاوتة، وكانت أيضا درجة التقويم متوسطة في معيار كفاية التشكيل، وفق الكتاب المقرر حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.36)، وانحراف معياري (1.03). وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.06-2.65). وقد جاءت تقديرات المعلمين والمشرفين أعلى ما يكون في الفقرتين (1) و(2) واللتين تنصان على خط الكتاب واضح، وتناسب طول الكتاب مع عرضه وسمكه، ولقد تساوى المتوسطان الحسابيان لهما (4.06)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى مناهج المرحلة الأساسية من (1-4) وبالتحديد مبحث الرياضيات الأكثر استخداماً لطالب حيث لا تخلو صفحة من صفحاته من وجود حل للطالب.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الشكل والإخراج الفني

م.	الرقم في الاستبانة	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقويم
1	2	تناسب طول الكتاب مع عرضه وسمكه	4.06	0.64	مرتفعة
2	3	الخط واضح	4.06	0.80	مرتفعة
3	6	عرض الهوامش مناسب	3.96	0.57	مرتفعة
4	9	تمييز العناوين ووضوحها	3.90	0.79	مرتفعة
5	1	مناسبة حجم الكتاب للتلاميذ	3.83	0.97	مرتفعة
6	10	الثبات في طريقة كتابة العناوين والحروف	3.80	0.74	مرتفعة
7	4	مناسبة المسافات بين السطور	3.79	0.91	مرتفعة
8	5	مناسبة طول السطر (للتلاميذ)	3.70	0.92	مرتفعة
9	8	وضوح الرسومات في صفحات الكتاب	3.64	0.90	مرتفعة
10	12	مناسبة ورقة الكتاب من حيث درجة اللمعان	3.64	0.88	مرتفعة
11	11	مناسبة ورقة الكتاب من حيث اللون	3.60	0.93	مرتفعة
12	7	كفاية التشكيل وفق الشكل المقرر	3.36	1.03	متوسطة
13	13	تجليد الكتاب متين	2.65	1.18	متوسطة
		المجموع	4.06	0.07	مرتفعة

وقد جاءت تقديرات المعلمين والمشرفين في فقرة رقم (13) والتي تنص على أن تجليد الكتاب متين، ولقد بلغ المتوسط الحسابي (2.65)، وانحراف معياري (1.18)، ويعزو الباحثان إلى أن مناهج الرياضيات تستخدم لمرة واحدة فقط، وغير قابلة للاستخدام مرة أخرى في السنوات القادمة، وأن تجليد الكتاب المتين يحتاج إلى مبالغ مالية كبيرة، وأن ميزانية وزارة التربية والتعليم الفلسطينية غير قادرة على ذلك.

وللإجابة عن الفرع الثاني من السؤال الرئيس الأول: ما مدى توفر معايير مقدمة الكتاب في الكشف عن مضمونه لكتاب الرياضيات للصف الثاني من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مقدمة الكتاب، كما هو مبين في جدول (7).

ويتضح من الجدول (7) المتعلق بالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال مقدمة الكتاب قد بلغ (3.17) وانحراف معياري (0.453)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.99-3.010). وهذا يشير إلى أن معايير مقدمة الكتاب لمن تكن متوفرة بشكل المطلوب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. وقد جاءت تقديرات المعلمين والمشرفين أعلى ما يكون في فقرة رقم (3) والتي تنص على أن مقدمة الكتاب تشير إلى مكونات الكتاب الأساسية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.99)، وانحراف معياري (0.658)، وفقرة رقم (1) والتي تنص على أن مقدمة الكتاب تشير إلى الأهداف المراد تحقيقها حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.97)، وانحراف معياري (0.658)، ويعزو الباحثان السبب في ذلك أن مقدمة الكتب في المناهج الفلسطينية مصوغة من الخطة الفلسطينية، والتي من أسسها أن تشير مقدمة الكتاب إلى المكونات الأساسية للكتاب ومقدمته تشير إلى أهدافه لكي يتمكن كل متصفح للكتاب من معرفة مضمونه من خلال مقدمته.

جدول (7) الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية لمجال مقدمة الكتاب

م.	الرقم في الاستبانة	المعيار	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة التقويم
1	3	تشير إلى مكونات الكتاب الأساسية	3.99	0.658	مرتفعة
2	1	تشير إلى الأهداف المراد تحقيقها	3.97	0.658	مرتفعة
3	2	تعرف بأهمية الكتاب	3.95	0.658	مرتفعة
4	4	مصوغة بلغة واضحة تخاطب المتعلم	3.64	0.870	مرتفعة
5	5	تشير إلى المبادئ والأسس التي روعيت في تأليف الكتاب وتنظيم محتواه	3.60	0.791	مرتفعة
6	6	تثير دافعية المتعلمين نحو التعلم	3.35	0.845	متوسطة
7	8	تشير إلى مصادر التعلم الأخرى المساندة للكتاب	3.16	1.022	متوسطة
8	9	خالية من الأخطاء	3.07	1.007	متوسطة
9	7	تشمل على إرشادات للطالب حول كيفية استخدام الكتاب	3.01	0.979	متوسطة
		المجموع	3.17	0.453	متوسطة

وقد جاءت تقديرات المعلمين والمشرفين أقل ما يكون في فقرة رقم (7)، والتي تنص على أن مقدمة الكتاب تشمل على إرشادات للطالب حول كيفية استخدام الكتاب، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.010)، وانحراف معياري (0.979) ويعزو الباحثان ذلك إلى طلاب المرحلة الأساسية غير متمكنين من القراءة بشكل كبير من أجل قراءة إرشادات حول كيفية استخدام الكتاب.

وللإجابة عن الفرع الثالث للسؤال الرئيس الأول: م امدى توفر معايير محتوى الكتاب في كتاب الرياضيات للصف الثاني من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟ تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات مجال محتوى الكتاب، كما هو مبين في جدول رقم (8).

ويتضح من الجدول (8) المتعلق بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال محتوى الكتاب حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.93)، وانحراف معياري (0.0835) وهي نسبة مرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.99-3.010). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.93-3.320)، وهذا يشير إلى أن معايير مجال محتوى الكتاب كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. وقد جاءت تقديرات المعلمين والمشرفين أعلى ما يكون في فقرة (6) والتي تنص على أن محتوى مادة الكتاب تكسب المتعلم خبرات جديدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي على (3.93)، وانحراف معياري (0.742)، وفقرة (15) والتي تنص اتصال محتوى الكتاب بالكتب السابقة واللاحقة له في نفس المادة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.80)، وانحراف معياري (0.804)، ويعزو الباحثان ذلك أن كتاب الرياضيات لصف الثاني اشتمل على العمليات الحسابية الأربعة بشكل موسع بشكل مقارنة مع منهاج الصف الأول.

وقد جاءت تقديرات المعلمين والمشرفين أقل ما يكون في فقرة (1)، والتي تنص على مدى مناسبة حجم الكتاب لنظام الفصول، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.320)، وانحراف معياري (1.033)، ويعزو الباحثان ذلك إلى اكتظاظ الخبرات الدراسية الجديدة في الصف الثاني.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال محتوى الكتاب

م.	الرقم في الاستبانة	المعيار	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة التقويم
1	6	مادة الكتاب تكسب المتعلم خبرات جديدة	3.93	0.742	مرتفعة
2	15	اتصال محتوى الكتاب بالكتب السابقة واللاحقة له في نفس المادة	3.80	0.804	مرتفعة
3	7	ربط مادة الكتاب بمشكلات المجتمع وتطبيقها في مواقف حياتية	3.75	0.821	مرتفعة
4	5	مادة الكتاب واضحة	3.73	0.827	مرتفعة
5	8	اهتمام الكتاب بتزويد التلاميذ بالمفاهيم والاتجاهات والقيم	3.64	0.835	مرتفعة
6	14	اهتمام الكتاب بربط محتواه بالنشاط المدرسي	3.61	0.863	مرتفعة
7	12	يراعي أسلوب عرض المادة الترابط والتسلسل المنطقي	3.59	0.877	مرتفعة
8	4	مادة الكتاب دقيقة	3.53	0.881	مرتفعة
9	2	مدى تناسب توزيع وحدات الكتاب حسب أهميتها للتلاميذ وحاجات المجتمع	3.48	0.937	مرتفعة
10	3	مدى مناسبة تنظيم الكتاب من الناحية السيكولوجية والتربوية	3.47	0.881	مرتفعة
11	9	خلو الكتاب من التكرار في الموضوعات	3.46	0.881	مرتفعة
12	13	طريقة عرض المادة تحفز على القراءة والبحث والتفكير	3.46	0.968	مرتفعة
13	11	اهتمام الكتاب بتوضيح الهدف من دراسته في ذهن التلميذ	3.42	0.831	مرتفعة
14	10	مناسبة لغة الكتاب للتلاميذ من حيث السهولة	3.37	0.939	متوسطة
15	1	مدى مناسبة حجم الكتاب لنظام الفصول	3.32	1.033	متوسطة
المجموع			3.93	0.083	مرتفعة

وللإجابة عن الفرع الرابع من السؤال الرئيس الأول، ما مدى توفر معايير وسائل الإيضاح في كتاب الرياضيات للصف الثاني وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال وسائل الإيضاح، كما هو مبين في جدول (9).

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال وسائل الإيضاح

م.	الرقم في الاستبانة	المعيار	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة التقويم
1	3	مناسبة وسائل الإيضاح لمستوى التلاميذ	3.52	0.858	مرتفعة
2	6	اتصال وسائل الإيضاح اتصالاً مباشراً بنص الكتاب	03.5	0.823	مرتفعة
3	2	تنوع وسائل الإيضاح في الكتاب	3.41	0.888	مرتفعة
4	4	وضوح وسائل الإيضاح	3.38	0.972	متوسطة
5	1	كفاية وسائل الإيضاح في الكتاب	3.35	0.946	مرتفعة
6	5	وسائل الإيضاح دقيقة	03.2	0.887	متوسطة
المجموع			3.39	0.500	متوسطة

ويتضح من الجدول (9) المتعلق بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال وسائل الإيضاح قد بلغ (3.39)، وانحراف معياري (0.5001)، وهي متوسطة حسب تقديرات المعلمين والمشرفين، ولقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.52-3.2)، وهذا يشير إلى أن

معايير مجال وسائل الإيضاح لمن تكن متوفرة بشكل المطلوب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. وقد جاءت تقديرات المعلمين والمشرفين أعلى مايكون في فقرة رقم (3)، والتي تنص مناسبة وسائل الإيضاح لمستوى التلاميذ حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.52)، وانحراف معياري (0.858)، ويعزو الباحثان ذلك إلى اشتمال كتاب رياضيات على رسومات مناسبة لعمر التلاميذ ومفهومة ومن بيئته.

وقد جاءت تقديرات المعلمين والمشرفين أقل ما يكون في فقرة (5) والتي تنص على أن وسائل الإيضاح دقيقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.2) والانحراف المعياري (0.887)، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن هناك بعض الأخطاء في تلوين بعض الرسومات الموجودة في الكتاب.

وللإجابة عن الفرع الخامس من السؤال الرئيس الأول: ما مدى توفر معايير الأنشطة في كتاب الرياضيات للصف الثاني من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأنشطة، كما هو مبين في جدول (10).

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات مجال الأنشطة

م.	الرقم في الاستبانة	المعيار	المتوسطات الحسابية	الانحر افات المعيارية	درجة التقويم
1	1	.تكسب المتعلم مهارات متنوعة	3.82	0.77	مرتفعة
2	7	ارتباطها بأهداف ومحتوى الكتاب	03.8	0.71	مرتفعة
3	5	مرتبطة ببيئة التلميذ ومجتمعه	3.76	0.79	مرتفعة
4	6	متنوعة وتراعي اهتمام وحاجات المتعلم	3.59	0.87	مرتفعة
5	2	تثير دافعية البحث والاطلاع.	3.58	0.93	مرتفعة
6	4	سهلة ويمكن للتلميذ تطبيقها	3.37	0.97	متوسطة
7	3	تراعي الفروق الفردية	3.35	1.04	متوسطة
		المجموع	3.60	0.05	مرتفعة

ويتضح من الجدول السابق المتعلق بالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال الأنشطة قد بلغ (3.60)، وانحراف معياري (0.05)، وهي مرتفعة حسب تقديرات المعلمين والمشرفين، ولقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين(3.82-3.35) ، وهذا يشير إلى أن معايير مجال الأنشطة كانت متوفرة بالشكل المطلوب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. وقد جاءت تقديرات المعلمين والمشرفين أعلى ما يكون في فقرة رقم (1) والتي تنص أن الأنشطة تكسب المتعلم مهارات متنوعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.82)، والانحراف المعياري (0.77)، ويعزو الباحثان ذلك إلى وجود أنشطة متنوعة في آخر كل وحدة دراسية مرتبطة ببيئة المتعلم.

وقد جاءت تقديرات المعلمين والمشرفين أقل ما يكون في فقرة رقم (3) الأنشطة تراعي الفروق الفردية، ولقد بلغ المتوسط الحسابي (3.35)، وانحراف معياري (1.04)، ويعزو الباحثان ذلك إلى الأنشطة كانت معظمها للمستويات المرتفعة.

وللإجابة عن الفرع السادس من السؤال الرئيس الأول، ما مدى توفر معايير وسائل التقويم في كتاب الرياضيات للصف الثاني من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التقويم، كما هو مبين في جدول رقم (11).

ويتضح من الجدول (11) المتعلق بالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال وسائل التقويم قد بلغ (3.50)، وانحراف معياري (0.05)، وهي مرتفعة حسب تقديرات المعلمين والمشرفين، ولقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين(3.71-3.28) ، وهذا يشير إلى أن معايير مجال وسائل التقويم كانت متوفرة بشكل المطلوب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. وقد جاءت تقديرات المعلمين والمشرفين أعلى ما يكون في فقرة (1)، والتي تنص أن الأسئلة والتمارين تحقق الأهداف، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.71)، وانحراف معياري (0.86)، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الأسئلة كانت متنوعة ومنبثقة من الأهداف.

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات مجال التقويم

م.	الرقم في الاستبانة	المعيار	المتوسطات الحسابية	الانحر افات المعيارية	درجة التقويم
1	1	الأسئلة والتمارين تحقق الأهداف	3.71	0.86	مرتفعة
2	6	تساعد المتعلم في تطبيق ما تعلمه في مواقف الحياة المختلفة	3.62	0.76	مرتفعة
3	5	متنوعة وشاملة للجوانب المعرفية	3.55	0.93	مرتفعة
4	3	دقة ووضوح الصياغة	3.52	0.90	مرتفعة
5	7	كفاية الأسئلة في مساعدة المتعلم على استيعاب مادة الكتاب	3.46	0.94	مرتفعة
6	2	مناسبة لمستوى المتعلم	3.35	0.93	متوسطة
7	4	تراعي الفروق الفردية	3.28	1.01	متوسطة
		المجموع	3.50	0.05	مرتفعة

وقد جاءت تقديرات المعلمين والمشرفين أقل ما يكون في فقرة (4) والتي تنص على أن وسائل التقويم تراعي الفروق الفردية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.28)، وانحراف معياري (1.01).

ومن خلال دراسة مجالات تقييم كتاب الصف الثاني الستة وجد أن هذه الدراسة اتفقت مع دراسات (Assiry.2015) ، ودراسة (Hady ،Kheir.2012) دراسة (Hassan،2011)، ودراسة (Hamdi, Al- Mohammadi، 2020).

ثانياً: نتائج الـ سؤال الرئيس الثاني "ما مدى توفر مجالات التقويم الـ ستة في كتاب الرياضيات للصف الثاني من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟ "

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضية الثانية للدراسة وهي على النحو الآتي: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني تعزى لمتغير المسمى الوظيفي."، حيث تم استخدام اختبار(ت) (independent t-test)، والجدول (12) يبين نتائج فحص الفرضية.

جدول (12) نتائج اختبار(Independent t-test) في درجة تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني وفق متغير المسمى الوظيفي

الرقم	المجال	المعلمين (n=83)		المشرفين (n=17)		قيمة (T)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	الشكل والاخراج الفني	4.77	.068	4.94	.052	1.02	.158
2	مقدمة الكتاب	3.14	.045	3.33	.044	0.02	.891
3	محتوى الكتاب	5.26	.085	5.80	.058	4.54	.035
4	وسائل الإيضاح	1.99	.046	2.25	.025	8.25	.005
5	الأنشطة	2.47	.051	2.80	.027	8.59	.004
6	التقويم	2.39	.050	2.71	.030	5.84	.017
المجموع		2.00	0.29	2.18	0.19	4.63	.034

نلاحظ من الجدول (12) أنه تم قبول الفرضية الصفرية في مجالي: الشكل والإخراج الفني، ومقدمة الكتاب، حيث كان مستويا الدلالة (0.158) و(0.891) على الترتيب، أما مستويات الدلالة في مجالات التقويم ووسائل الإيضاح، ومحتوى الكتاب، والأنشطة فكانت (0.017)، (0.005)، (0.035)، (0.04) على التوالي، ولذا تم رفض الفرضية الصفرية فيها، ودراسة (Assiry, 2015) في مجال الأنشطة، ودراسة (Hady، Kheir, 2012) في مجال الشكل والإخراج الفني.

ثالثاً: نتائج السؤال الرئيس الثالث "ما مدى توفر مجالات التقويم الستة في كتاب الرياضيات للصف الثاني لمستوى سنوات الخبرة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضية الثالثة للدراسة وهي على النحو الآتي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني تعزى لمتغير سنوات الخبرة"، ولفحص الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدولين (13، 14) تبين ذلك.

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي، تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشكل والإخراج الفني	اقل من 2	12	4.87	0.66
	2-5	24	4.81	0.65
	6-10	30	4.79	0.75
	أكثر من 10	34	4.76	0.66
مقدمة الكتاب	اقل من 2	12	3.10	0.50
	2-5	24	3.13	0.34
	6-10	30	3.20	0.51
	أكثر من 10	34	3.20	0.05
محتوى الكتاب	اقل من 2	12	3.16	0.89
	2-5	24	3.31	0.74
	6-10	30	3.40	0.91
	أكثر من 10	34	3.41	0.82
وسائل الإيضاح	اقل من 2	12	1.99	0.45
	2-5	24	1.98	0.41
	6-10	30	2.11	0.46
	أكثر من 10	34	2.01	0.64
الأنشطة	اقل من 2	12	2.38	0.51
	2-5	24	2.52	0.46
	6-10	30	2.56	0.53
	أكثر من 10	34	2.55	0.50
التقويم	اقل من 2	12	2.27	0.53
	2-5	24	2.24	0.45
	6-10	30	2.50	0.50
	أكثر من 10	34	2.24	0.48
المجموع الكلي لمجالات تقييم كتاب الرياضيات	اقل من 2	12	1.97	0.31
	2-5	24	2.02	0.23
	6-10	30	2.05	0.32
	أكثر من 10	34	2.04	0.29

جدول (14) تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في مجالات تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي وفق متغير الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الشكل والإخراج الفني	بين المجموعات	0.1	3	.001	.086	.967
	خلال المجموعات	43.3	96	.005		
	المجموع	43.4	99			
مقدمة الكتاب	بين المجموعات	0.2	3	.001	.254	.858
	خلال المجموعات	20.0	96	.002		
	المجموع	20.4	99			
محتوى الكتاب	بين المجموعات	0.7	3	.002	.304	.822
	خلال المجموعات	68.4	96	.007		
	المجموع	69.1	99			
وسائل الإيضاح	بين المجموعات	0.3	3	.001	.442	.723
	خلال المجموعات	19.6	96	.002		
	المجموع	19.9	99			
الأنشطة	بين المجموعات	0.3	3	.001	.398	.755
	خلال المجموعات	24.5	96	.003		
	المجموع	24.8	99			
التقويم	بين المجموعات	0.5	3	.002	.631	.597
	خلال المجموعات	23.1	96	.002		
	المجموع	23.5	99			
الدرجة الكلية لمجالات التقييم	بين المجموعات	0.58	3	.019	.226	.878
	خلال المجموعات	81.86	96	.085		
	المجموع	82.44	99			

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقويم معلمي ومشرفي الرياضيات للصف الثاني الأساسي لعام (2018) على مجالات التقويم والدرجة الكلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، بحيث كان أعلى ما يمكن في الشكل والإخراج الفني (0.96)، ومحتوى الكتاب (0،85)، ومحتوى الكتاب (0،82)، والأنشطة (0،75) ووسائل الإيضاح (0،723) وأخيراً التقويم (0،59).

ونلاحظ من الجدول رقم (13) أن سنوات الخبرة تراوحت بين أقل من سنة إلى أكثر من (10) سنوات، وتصدرت فئة سنوات الخبرة من (6-10) في المقدمة حيث بلغت المتوسطات الحسابية (2.05) ويليها بفارق (0.01) لسنوات الخبرة (أكثر من 10) حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.04) ويعود السبب في ذلك أن المناهج الفلسطينية في الثلاث العقود الأخيرة مرت بالكثير من التغيرات وقد عاصر ذلك المعلمين والمشرفين المخضرمين، ومن جانب آخر كانت العينة أكبر ما يكون في سنوات الخبرة (أكثر من 10)، ويليها (6-10).

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة Al Tarawneh (2009) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لسنوات الخبرة، ومع دراسة (Kheir، Hady،2012)()

في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للشكل والإخراج الفني للكتاب ودراسة Assiry (2015) في دعم الكتاب في الأنشطة المتعلقة بموضوعات الدروس.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحثين يوصيان بما يأتي:

- تجليد كتاب الرياضيات بمادة قوية وخصوصاً أنه يتم التعامل مع أطفال يحاولون الاستكشاف والتصفح.
- وضع تعليمات وإرشادات في مقدمة الكتاب؛ لكي تسهل على المتعلم والمعلم والمتصفح كيفية استخدام الكتاب.
- تقسيم الكتاب المدرسي بما يتناسب مع نظام الفصول، وأن تكون وسائل الإيضاح أكثر وضوحاً.
- إعادة بناء الأنشطة والأسئلة بما يتناسب مع الفروق الفردية وأن تكون متاحة من بيئة الطالب

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أحمد، فايق وفاضل، خليف وسناء. (2014). بناء أداة لمعايير جودة كتب الرياضيات في المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي.
- إلياس، مني. (2010). تقييم كتب الرياضيات في المرحلة الثالثة في التعليم الأساسي.مجلة الدراسات التربوية ، سودان، 21 (11) : 108-135
- البكوش، لطفي. (2008). دور الكتاب المدرسي في تعزيز العملية التعليمية. أصول الدين،مجلة الزيتونة، تونس:260-297.
- جودة، موسى وحرب، سعيد. (2018). تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني من المناهج الفلسطينية الجديدة في ضوء معايير الجودة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية – فلسطين، 8(24): 94-109.
- الجيلالي، حسان وفوزي، الوحيدي. (2014). أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية. مجلة الدراسات الاجتماعية، جامعة الوادي، 9 ديسمبر: 194-210.
- الحبيب، محمد إبراهيم والجندي، أسامة. (2019). تقييم محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم. TIMSS 2011المجلة التربوية، العدد (62)، 533-575.
- حسن، شيماء. (2011). تقييم أداء مدرس الرياضيات في ضوء المعايير الوطنية لإعداد معلم الرياضيات. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد ،10 :290-316.
- حمدي، تغريد والمحمدي، نجوى. (2020). تقويم محتوى مقرر الرياضيات في ضوء كفايات الحساب الأستراتية للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (122)، 61-82.
- الخليفة، حسن. (2014). نهج المدرسة المعاصرة: المفهوم، العنصر، التنظيم، التقييم والتطوير. مكتبة الرشود، الرياض.
- خير، علي وهادي، رائد. (2012)، تقييم كتاب الرياضيات للصف السادس من وجهة نظر المعلمين. مجلة الفتح، كلية التربية، جامعة ديالي، 330:51-355.
- الدويري، أحمد وعليات، ابراهيم. (2014). تحليل محتوى الهندسة في كتب الرياضيات المدرسية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 21 (2).
- الريحاوي، قمر. (2010). تقييم محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع في سوريا في ضوء الأهداف التعليمية المادية. جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، قسم المناهج، وطرق التدريس، القاهرة، مصر.
- أبو شمالة، فرج ودياب، بسام. (2012). تقويم مساقات الرياضيات واستراتيجيات تدريسها في كلية التربية جامعة الأقصى بغزة ودورها في إعداد معلم المرحلة الأساسية. مجلة جامعة الأزهر للعلوم الإنسانية، 14 (2):311-344.
- صالحة، سهيل وشواهنه، آلاء وبركات، علي. (2017). أثر استراتيجية التكعيب في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات في محافظة قلقيلية واتجاهاتهم نحو التعلم، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية (31) 10: 1728-1764.
- صدار، حياة وجدي، فهيمة. (2017). دور الكتاب المدرسي في تقييم لسان المتعلم تخطيطا ومنهجا وكفاية. جامعة التبسي، الجزائر.
- الطراونة، صبري. (2009). تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني في الأردن من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم الإنسانية، (42)، هولندا- مجلة الكترونية WWW.ULUM.NL
- عسيري، محمد. (2015). تقييم كتاب الرياضيات للصف الثالث الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة العلوم التربوية والنفسية،كلية التربية ، جامعة نجران ،16 (2): 301-331.
- عسيلان، بندر. (2011). تقييم كتاب العلوم للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة، المناهج وطرق تدريس العلوم، كلية التربية جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- كريم، رفاه وجاسم، باسم. (2012). إستراتيجية البيت الدائري في الرياضيات وأثرها على تحصيل طلاب الصف الخامس الأساسي. مجلة العلوم النفسية والتربوية والنفسية،99: 370-403.
- مديرية المناهج العامة. (1998). الخطة الدراسية الفلسطينية الأولى، وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين.
- مركز المناهج الفلسطينية (2015). الإطار العام للرياضيات في الصفوف الأساسية (1-10). وزارة التربية والتعليم، فلسطين.
- مركز المناهج الفلسطينية. (2015). وثيقة منهج الرياضيات، وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين.
- مركز المناهج الفلسطينية (2017). وثيقة مناهج الرياضيات. وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين.

ثانياً: ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *Al- Bakoosh, Lutfi, (2008). The role of the schoolbook in promoting the educational process.Osool Eddin Journal, Zeitouna University, Tunis.*

- *Directorate of General Curricula. (1998). The First Palestinian Study Plan, Ministry of Education and Higher Education, Palestine.*
- *El- Khalifeh, Hassan Jaafar, (2014). The contemporary school approach: concept, component, organization, evaluation and development. 14th ed., Al-Rushud Bookshop, Riyadh.*
- *Eseilan, Bandar Bin Khaled Hassan, (2011). The evaluation of the intermediate 1st grade science book in light of the comprehensive quality criteria.Umm AL- Qura University, Saudi Arabia.*
- *Gouda, Mousa Mohamed.Harb, Said Ibrahim (2018). Evaluation of mathematics book for the second grade of the new Palestinian curriculum in the light of quality standards.Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies – Palestine, 8(24):94-109.*
- *Hamdi, Taghreed and Al-Mohammadi, Najwa. (2020). Evaluating mathematics course content in light of the Australian math competencies for the fifth grade of primary school in the Kingdom of Saudi Arabia. Arab Studies in Education and Psychology, Issue (122), 61-82.*
- *Hassan, Shyma'a, Mohammad Ali, (2011).The evaluation of the Math teacher's performance in light of the national criteria of Math teacher preparation. Faculty of Education Journal, University of Port Said, 10,290-316.*
- *Palestinian Curriculum Center (2015).The general framework of Math in the basic grade (1-10).*

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- *Bock, D. et al., (2020). Searching for alternatives for New Math in Belgian Primary Schools—Influence of the Dutch Model of Realistic Mathematics Education. In International Reflections on the Netherlands Didactics of Mathematics: Visions on and Experiences with Realistic Mathematics Education, 41-61.*
- *Carter, D (1997). Dictionary of education, me-Graawhill ، New York.*
- *Demirtas, D Arslan, B،Eskicumali, C. Kargi, D (2015) Teachers, opinions about the renewed fifth grade mathematics curriculum and comparison of two versions,a,b,c d Sakarya University Procedia - Social and Behavioral Sciences 174(1782 – 1790), Faculty of Education, Sakarya, Turkey.*
- *Mauch, E. & Mc Dermott, M. (2007). Can Elementary Mathematics Textbooks Be Improved to Facilitate Student Understanding of Mathematics? Institute of education sciences Mathematics and Computer Education, 41(2): 127-135*
- *Osta, I. (2020). Mathematics Curriculum Evaluation. In: Lerman S. (eds) Encyclopedia of Mathematics Education. Springer, Cham.*
- *Steenbrugge, H. & Ryve, A. (2018). Developing a reform mathematics curriculum program in Sweden: relating international research and the local context. ZDM, 50:801–812.*
- *Vanbecelaere, S. et al. (2020). The effects of two digital educational games on cognitive and noncognitive math and reading outcomes. Computers & Education,143, 1-15.*
- *El- Jelaly,Hassan, Fawzi, Lewheidy, (2014). The importance of the schoolbook in the educational process.Journal of social studies and research, 19,194-210.*
- *Elias, Many, (2010). The evaluation of the Math books in the third stage in the basic education. Educational Studies, 21(11),108-135.*
- *Kareem, Rafah & Jasem, Basem (2012).The circular house strategy in Math and its effect on the achievement of the 5th grade students. Journal of psychological and educational sciences, 370, 99-403.*
- *Kheir, Ali Khaled, Hady, Raed Hmeid, (2012).The evaluation of the 6th grade Math book from the teachers' point of view. Al- Fateh, Journal, 51, 330-355.*
- *Palestinian Curriculum Center (2015).The document of Math curriculum. Ministry of Education and Higher Education, Palestine.*
- *Palestinian Curriculum Center (2017).The document of Math curriculum.Ministry of Education and Higher Education, Palestine.*
- *Saddar, Hayat, Jaddy, Fahima, (2017). The role of the schoolbook in evaluating the learner's tongue in terms of planning, approach and efficacy. University of Al- Tibisy, Algeria.*
- *Soheil, Salha. Ali, Barkat .Alaa, Shawahany (2017) The Effect of the Cubing Strategy in the Achievement of the Basic Seventh Grade Students in Mathematics in Qalqilya Governorate and their Attitudes Towards its learning. Najah University Journal (Research). Humanities (31)10.1728-1764.*
- *Abu Shammaleh, Ibrahim & Dyab, BassamAbd El –Qader, (2012). The Evaluation of Math Courses and their Teaching Strategies. Al- Azhar University Journal for Human Sciences, 14 (2).311-344*
- *Ahmad, Fayeq, Fadel, Khalaf, Sana, Hussein, (2014). Establishing a tool for the criteria of Math books quality for the elementary grade. Faculty of Basic education, Dialy University, 148- 171.*
- *Al-Dweiry, Ahmad. Eliyat, Ibrahim (2014).The analysis of geometry content in the Math schoolbooks for the high basic grade in Jordan in light of the criteria of the National Council of the Math teachers. Al-Manar, 21 (2)*
- *Al- Rehawy, Qamar Mohammad Kheir, (2010). The evaluation of the content of the 7th grade Math book in Syria in light of the material teaching objectives.University of Cairo, Cairo.*
- *Al-Tarawneh, Sabri Hassan, (2009). The evaluation of the 2nd grade Math book in Jordan from the point of view of teachers. Human sciences Journal Holland،Electronic Journal ،WWW.ULUM.NL*
- *Alhabib, Mohmad Ebrahe, Aljundi, Osama. (2019). Evaluating the content of the mathematics book for the fourth grade of elementary school in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the requirements for studying international trends in mathematics and science. TIMSS 2011 Educational Journal, Issue (62), 533-575.*
- *Assiry, Mohammad Mufreh, (2015). The evaluation of the developed 3rd secondary grade Math book from the point of view of male and female teachers in Faculty of Education, 16(2), 301-331.*

كفاءة المعلمين الجماعية لدى معلمي المدارس في لواء قصبة جرش وعلاقتها بالرضا الوظيفي

Teachers' Collective Efficacy in Jerash Directorate and Its Relationship to Job Satisfaction

احمد محمد محاسنة
أستاذ مساعد/ الجامعة الهاشمية/ الأردن

Ahmad Mohmmad Mahasneh
Assistant Professor/The Hashemite University/Jordan
dahmadmahasneh1975@yahoo.com

زهير حسين الزعبي
أستاذ مساعد/ الجامعة الهاشمية/ الأردن

Zohair Hussein Al-Zoubi
Assistant Professor/The Hashemite University/Jordan
zohair971@yahoo.com

عمر عطاالله العظامات
مرشد تربوي/ وزارة التربية والتعليم / الأردن

Omar Atallah Al-Adamat
Educational counselling/ Ministry of education /Jordan
Adamat88@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/07/17، تاريخ القبول: 2020/09/11
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 17/07/2020, **Accepted:** 11/09/020
DOI: 10.33977/1182-012-033-003
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مستوى كفاءة المعلمين الجماعية، ومستوى رضاهم الوظيفي، والتعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى لمتغير: الجنس، ومستوى المدرسة، وعدد سنوات الخبرة، كما هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية ورضاهم الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس كفاءة المعلمين الجماعية، ومقياس الرضا الوظيفي. وتكونت عينة الدراسة من (572) معلماً ومعلمة من معلمي مديرية تربية وتعليم جرش، تم اختيارهم بالطريقة القصدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي كان متوسطاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى لمتغير الجنس ومستوى المدرسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح المعلمين الذين تقل خبرتهم عن (10) سنوات. وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: كفاءة المعلمين الجماعية، المعلمين، الرضا الوظيفي.

Abstract

The current study aimed to identify the level of teachers' collective efficacy and their level of job satisfaction and to identify whether there are statistically significant differences in the level of teachers' collective efficacy due to gender, school level, and years of experience variables. It also aimed to investigate the relationship between teachers' collective efficacy and job satisfaction. To achieve the aims of the study, teachers' collective scale and job satisfaction scale were used. The sample of the study consisted of 572 teachers in Jerash directorate chosen using the purposive method. The results of study showed that the level of teachers' collective efficacy and job satisfaction was moderate, and there were no statistically significant differences in the level of teachers' collective efficacy due to gender and school-level variables, but there are statistically significant differences in the level of teachers' collective efficacy due to years of experience, in favor of teachers whose years of experience is less than 10 years. Finally, results also showed a positive correlation and statistically significant relationship between teachers' collective efficacy and job satisfaction.

***Keywords**: Teachers Collective Efficacy, Teachers, Job Satisfaction.*

المقدمة

تعد المدارس منظمات يعمل فيها المعلمون معاً في نظام اجتماعي تفاعلي. والتنظيم الاجتماعي للمدرسة ينظم علاقات المعلمين والإداريين والطلبة بطرق تؤثر على الأنشطة التعليمية في المدرسة. وتؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية على أن تصورات المعلمين لذواتهم وللمدرسة تؤثر على سلوكهم وأفعالهم، والبيئة التي يطورها الفرد للعيش والعمل تُشكّل بشكل فردي وجماعي (Good & Brophy, 1986). ويرى باندورا (Bandura, 1994, 1997) أن معتقدات الكفاءة الذاتية تؤثر على كيفية شعور الأفراد وتفكيرهم وتصرفهم وتحفيزهم، كما تؤثر معتقدات الكفاءة التي تنشأ عن العملية التفاعلية في المدارس على رفاهية العاملين وعلى ما يمكنهم تحقيقه كمجموعة.

ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن معتقدات الكفاءة الذاتية التي يعتنقها الأشخاص تلعب دوراً مهماً في أداء عملهم. كما يرى بأن الأفراد لا يعملون معزولين اجتماعياً، وبالتالي فإن الأفراد يشكلون معتقدات حول القدرات الجماعية للمجموعة التي ينتمون إليها. ولقد عَرَّف الكفاءة الجماعية المتصورة باعتبارها إيماناً مشتركاً لدى المجموعة بقدراتها المشتركة على تنظيم مسارات العمل المطلوبة لإنتاج مستويات معينة من الإنجاز وتنفيذها. ويرى باندورا أنه على غرار الكفاءة الذاتية، تؤثر معتقدات الكفاءة الجماعية على أداء المجموعة في مجالات متنوعة من الوظائف كالأعمال التجارية والرياضة والسياسة والتعليم.

وكذلك تعرف الكفاءة الجماعية، على أنها فهم كيف يمكن للمجموعة ككل إكمال مهمة بفاعلية. ووفقاً لهذا التعريف رُكِّزَ على معتقدات وجهود المجموعة بدلاً من التركيز على معتقدات وجهود الفرد (Viel-Ruma, Houchins, Jolivette, & Benson, 2010). ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن مشاركة الناس لمعتقداتهم كقوة جماعية من أجل التوصل إلى النتائج المرغوبة تشكل عنصراً أساسياً في المنظمات الجماعية، ونظراً لأن المعلمين يضطرونّ إلى العمل بشكل جماعي لدعم الطلبة في المدرسة، يتم الاعتماد بشكل كبير على المعلمين الذين لديهم كفاءة ذاتية مرتفعة. وبيئة العمل التي يرى فيها المعلمون الكفاءة الجماعية مرتفعة تعد عنصراً مهماً لتطوير كفاءتهم الذاتية. وينبغي النظر في العلاقة بين جميع أعضاء المدرسة بمن فيهم المسئولون الإداريون عند النظر إلى الكفاءة الجماعية.

ويرى لبوغودزينسكي ويونغز وبيل (Pogodzinski, Youngs, Frank, & Belman, 2012) أنه عندما يرى المعلمون العلاقة التعاونية بين الأعضاء العاملين جميعهم في المدرسة ضعيفة، فمن المرجح أن يكون لدى المعلمين نوايا ترك مهنة التدريس والاستقالة. ومن المحتمل أن يكون المسئولون الإداريون هم الأساس الذي من خلاله تُبْنَى الكفاءة المرتفعة الجماعية في المدارس (Skaalvik & Skaalvik, 2010). وكلما ارتفع إدراك الكفاءة الجماعية، أظهر المعلمون سمات الكفاءة الذاتية الإيجابية في فصولهم الدراسية وخاصة في الأوقات العصيبة (Calik, Sezgin, Kavgaci, & Cagatay-Kilinc, 2012).

يرى ويل وكيتسنتاس (Ware & Kitanntas, 2007) أن الدعم الفني والإداري وتحديد الأهداف المؤسسة قد يكون مرتبطاً بتطوير معتقدات الكفاءة الجماعية، وهذا يتفق مع النظرية المعرفية الاجتماعية والنتائج الأخرى التي تم تُوصِّل إليها في الأبحاث حول هذا الموضوع. فعندما يقدم مديرو المدارس تغذية راجعة داعمة للمعلمين، ويتعاون المعلمون مع الاقتراحات والتوجهات، يصبح المعلمون أكثر ميلاً إلى التطوير والشعور بالتوفيق الجماعي مع أهداف المدرسة وأداء الطلبة. وقد تبين أن كفاءة المعلمين الجماعية يمكن أن تؤثر على الطريقة التي تُدارُ بها المدرسة.

ويوجد تصور بأن الكفاءة الذاتية والكفاءة الجماعية بينهما علاقة متبادلة، ولكن هناك أيضاً خلافاً حول أي من منها يؤثر على الآخر. ولقد أظهرت النتائج التي توصلت إليها دراسة آرمور (Armour, 2012) أنه كلما كانت الكفاءة الجماعية أعلى ارتفعت الكفاءة الذاتية. وعلى النقيض من ذلك، أشارت نتائج دراسة زاكري وراهمني ولابين (Zakeri, Rahmany, & Labone, 2016) إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تعد مؤشراً قوياً على وجود كفاءة جماعية داخل المدرسة.

ويرى باندورا (Bandura, 1986, 1997) أن هناك أربعة مصادر للكفاءة الذاتية هي: الخبرات المتقنة، والخبرات البديلة، والإقناع الاجتماعي، والحالة الانفعالية. كما تعد هذه المصادر عنصراً مهماً لتطوير كفاءة المعلمين الجماعية. فالخبرات المتقنة مهمة للمدرسة، إذ يواجه المعلمون بشكل جماعي خبرات النجاح والفشل. فخبرات النجاح تؤدي إلى تعزيز شعور مرتفع بكفاءة المعلمين الجماعية، وتؤدي خبرات الفشل إلى شعور منخفض بكفاءة المعلمين الجماعية. مع الأخذ بعين الاعتبار بأنّه إذا كان النجاح متكرراً وسهلا للغاية، فمن المحتمل أن يؤدي الفشل إلى الشعور بالإحباط. ويتطلب الشعور المرن بكفاءة المعلمين الجماعية خبرة في التغلب على الصعوبات من خلال الجهود المتواصلة. وفي الواقع أن المدرسة تتعلم من خلال التجارب ما إذا كان من الممكن أن تنجح في تحقيق أهدافها (Huber, 1996; Levitt & March, 1998). أما المصدر الثاني من مصادر كفاءة المعلمين الجماعية فهو الخبرات البديلة، فالمعلمون لا يعتمدون فقط على التجربة المباشرة كمصدر وحيد للمعلومات حول كفاءتهم الجماعية، بل يستمعون إلى قصص عن إنجاز زملائهم الآخرين، بالإضافة إلى سماعهم عن قصص النجاح في مدارس أخرى. وعلى نحو مماثل، تعداد البحوث حول المدارس الفعّالة يفوق خصائص المدارس النموذجية. وتعمل الخبرات غير المباشرة والنمذجة كطرق فعّالة لتطوير كفاءة المعلمين الشخصية فإنها أيضاً تعزز كفاءة المعلمين الجماعية. كما تتعلم المدرسة عن طريق مراقبة المدارس الأخرى (Huber, 1996). أما المصدر الثالث من مصادر كفاءة المعلمين الجماعية فهو الإقناع الاجتماعي. الإقناع الاجتماعي هو وسيلة أخرى لتعزيز اقتناع المدرسة بأن لديها القدرات لتحقيق أهدافها. فالمحادثات وورش العمل وفرص التطوير المهني والتغذية الراجعة عن الإنجاز يمكن أن تؤثر على المعلمين، فكلما كان المعلمون أكثر تماسكاً زادت احتمالية إقناع المجموعة ككل بالحجة السديدة. ومن غير المحتمل أن يكون الإقناع اللفظي وحده عاملاً قوياً للتغيير، ولكن باقترانه مع نماذج النجاح والتجارب البديلة الإيجابية فإن هذا من الممكن أن يؤثر على كفاءة المعلمين الجماعية. كما يمكن أن يشجع الإقناع الاجتماعي المعلمين على بذل جهد إضافي يؤدي إلى النجاح، وبالتالي يمكن أن يعزز الإقناع الاجتماعي المثابرة والإصرار لدى المعلمين الذي بدوره يؤدي إلى حل المشكلات (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000). والمصدر الرابع هو الحالة الانفعالية، فالمدرسة لها حالات انفعالية، فكما يتفاعل الأفراد مع الضغوط فإن المدرسة أيضاً تتفاعل مع الضغوط، وبإمكان المدرسة الفعالة أن تتحمل الضغوط، وتواجه الأزمات، وتستمر في العمل من دون نتائج سلبية، بل إنها تتعلم كيفية التكيف مع القوى المعطلة، والتعامل معها. وعندما تواجه المدرسة مثل هذه القوى، فإن المدارس الأقل كفاءة تتفاعل بطرق مختلفة، وهذا من شأنه أن يعزز من التصرفات الأساسية للفشل، فهي تسيء تفسير المنبهات، وأحياناً تبالغ في ردة الفعل، أو يقللون من قيمتهم أو لا يتفاعلون على الإطلاق. فالحالة الانفعالية للمدرسة لها علاقة كبيرة بكيفية تفسير المدرسة للتحديات (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000).

وعلى الرغم من أن المصادر الأربعة كلها تشكل أهمية محورية في تشكيل كفاءة المعلمين الجماعية، إلا أن المعالجة المعرفية وتفسير هذه المعلومات من الأمور الحاسمة. يرى غودرارد وهوي وهوي (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000) أن هناك عنصرين أساسيين في تطوير كفاءة المعلمين الجماعية هما: العنصر الأول تحليل مهمة التدريس، فالمعلمون يقيمون ما سيكون مطلوبًا أثناء التدريس؛ ويطلق على هذه العملية تحليل مهمة التدريس. ويحدث هذا التحليل على المستويين الفردي والمدرسي. والتحليل على المستوى المدرسي، يتضمن تحديد ما قد يلزم لنجاح المعلمين في المدرسة، ويشمل العوامل التي تميز قدرات الطلبة ودوافعهم، ومدى توفر المواد التعليمية، ووجود موارد المجتمع المحلي، ومدى ملاءمة المرافق المادية المدرسية. فالمعلمون يحللون ما الذي يشكل التدريس الناجح في مدرستهم وما هي العوائق أو القيود التي يجب التغلب عليها، وما المصادر المتاحة لتحقيق النجاح في المدرسة. والعنصر الثاني تقييم فاعلية التدريس، فالمعلمون يحللون مهمة التدريس مع تقويمهم لكفاءة التدريس في المدرسة، وفي الواقع يصدر المعلمون أحكاماً صريحة حول كفاءة التدريس لزملائهم في ضوء تحليل مهمة التدريس في مدرستهم. وعلى المستوى المدرسي، ينتج تحليل كفاءة التدريس استدلالات حول مهارات التدريس في المدرسة، والأساليب، والتدريب، والخبرة. وقد تشمل أحكام كفاءة التدريس أيضاً على معتقدات المعلمين الإيجابية في قدرة الطلبة في مدرستهم على النجاح. ولأن تحليل المهمة والكفاءة يحدث في نفس الوقت فمن الصعب الفصل بين هذين المجالين من مجالات كفاءة المعلمين الجماعية.

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات (Goddard, 2001; Goddard, Goddard, Sook-Kim, &Miller, 2015) أن المستوى المرتفع من كفاءة المعلمين الجماعية يكون له نتائج مهمة على تعلم الطلبة، بالإضافة إلى تأثيرها المباشر على إنجاز الطلبة. وقد أشارت نتائج دراسة مولينار والنجمون ودالي (Moolenaar, Sleegers, & Daly, 2012) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين

كفاءة المعلمين الجماعية المرتفعة والتحصيل الدراسي المرتفع للطلبة. وقد أظهرت نتائج دراسة كلاسين وزملائه (Klassen et al., 2008) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين كفاءة المعلمين الجماعية، والمناخ الأكاديمي للمدرسة.

ويعد التعليم من المهن المرهقة، إذ إن المستويات المرتفعة من الضغوط المهنية لها تأثير قوي على أداء المعلمين، وقراراتهم المهنية، وصحتهم البدنية والعقلية، ورضاهم الوظيفي (Chaplain, 2008; Jepson & Forrest, 2006; Kyriaacou, 2001). ويشعر العديد من المعلمين بالرضا الشخصي عن عملهم، ولكن لا يكون لديهم رضا وظيفي عندما يشعرون بضغوط تكون ناتجة عن سلوك الطلبة ومطالب التعليم المرتفعة (Manthei, Gilmore, Yuck, & Adair, 1996). ومع ذلك، يمكن تخفيف الضغوط الوظيفية لدى المعلمين من خلال سياسات المدرسة، ودعم الزملاء ومديري المدارس، والشعور بالكفاءة الجماعية؛ بمعنى أن يتصور المعلمون أن هيئة المدرسة، كمجموعة، قادرة على العمل معاً بشكل فعّال لتحسين تعلم الطلاب وسلوكهم. وقد أظهرت نتائج دراسة كابرا وباربارانيلي وبورجوني وستيكا (Caprara, Barbaraneli, Borgogni, & Steca, 2003) أن الكفاءة الجماعية للمعلمين قد يكون لها تأثير إيجابي على رضاهم الوظيفي.

تعددت تعريفات العلماء للرضا الوظيفي، فيعرف لوك (Locke, 1976) الرضا الوظيفي على أنه الحالة العاطفية الممتعة الناجمة عن تقييم وظيفة المرء كإنجاز أو تسهيل للقيم التي يقوم بها. والرضا الوظيفي ليس مجرد الاستمتاع والإعجاب بما يفعله الفرد فقط، وإنما يتضمن ما إذا كان أرباب العمل يلبون الاحتياجات الشخصية والمهنية للعامل. وتعرف مهتا، (Mehta, 2012) الرضا الوظيفي على أنه مزيج من الخبرات النفسية والعاطفية في العمل. وعلى نحو مماثل، يرى ديميرتاس (Demirtas, 2010) أن مستوى الرضا الوظيفي يشكل استجابة عاطفية للخبرة المهنية لأي فرد. ويعرف كوليلي وشبكا وبيري (Collie, Shapka, & Perry, 2012) الرضا الوظيفي بأنه شعور الفرد بالإنجاز والإشباع والرضا عن العمل في مهنة ما.

والرضا الوظيفي له تأثير قوي على جودة العمل في المؤسسة. ولهذا السبب يتم استخدام العديد من الأساليب والتقنيات المختلفة لتعزيز الرضا الوظيفي لدى العاملين. ونتيجة للجهود التي تبذلها المؤسسة في تعزيز الرضا الوظيفي، يمكن زيادة أداء الموظفين (Schoderbek, Cosier, & Aplin, 1991; Sevimli & Iscan, 2005). ويرى سبيكتور (Spector, 1997) أن للرضا الوظيفي بعدين هما: المتغيرات والخبرات الفردية، والمتغيرات التنظيمية، وتتفاعل هذه الأبعاد مع بعضها بعضاً. أما بالشي (Balci, 1985) فيرى أن للرضا الوظيفي بعدين هما: المتغيرات الفردية، كالعمر، والجنس، وسنوات الخبرة، والذكاء، والتأثير الاجتماعي، والشخصية، والمتغيرات التنظيمية، كالراتب، والترقية، والإشراف، والإدارة.

وهناك العديد من النظريات التي فسرت الرضا الوظيفي، منها: نظرية التعارض (Discrepancy theory)، وتفسر الرضا الوظيفي في ضوء الفرق بين ما يتوقعه العامل من وظيفته وبين ما يحصل عليه فعلاً. أي بمعنى أنه كلما كانت توقعات أعلى مما يحصل عليه من الوظيفة، زاد عدم الرضا عن الوظيفة لديه (Lawler, 1964). ونظرية الأداء مقابل التوقعات (Performance-expectation theory)، وتفسر الرضا الوظيفي في ضوء ما يتوقعه الفرد مقابل الجهد الذي قام به (Vroom, 1964). ونظرية إشباع الحاجات (Need satisfaction theory) وتفسر الرضا الوظيفي في ضوء عملت الوظيفة على إشباع حاجات الفرد المختلفة (Maslow, 1964). ونظرية العدالة (Equity theory)، وتفسر الرضا الوظيفي بأن المنظمة إذا كافأت فردين بذلا الجهد نفسه فان الموظف سيشعر بالرضا الوظيفي، وإن لم يكن هناك عدل بين الموظفين ممن يبذلون نفس الجهد فان الموظف سيشعر بعدم الرضا (Waster, Berscheid, & Waster,1973). نظرية الحالات الانفعالية (Affective event theory)، وتفسر الرضا الوظيفي في ضوء الحالات الانفعالية والعاطفية الإيجابية والسلبية التي تحدث في بيئة العمل والتي لها أثر على أداء الموظفين، والتزامهم الوظيفي، ورضاهم الوظيفي (Thompson & Phua, 2012).

ويرى مغنا (Mghana, 2013) أن هناك مجموعة من العوامل والمتغيرات التي تؤثر على الرضا الوظيفي للمعلمين منها: الرواتب، والنظام الإداري للمدرسة، وحجم المدرسة، والمنهاج الدراسي، والمستوى التعليمي، والدورات التدريبية، والمهام التدريسية، والأعباء التدريسية، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، يضاف إلى ذلك هناك مجموعة من المتغيرات الديمغرافية التي تؤثر بالرضا الوظيفي كالجنس، وعدد سنوات الخبرة، والسن، والحالة الاجتماعية.

أجري عدد من الدراسات السابقة التي تناولت فحص العلاقة بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي لديهم. فقام كابرارا وزملاؤه (Caprara et al., 2003) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين الذاتية وكفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس كفاءة المعلمين الذاتية، ومقياس كفاءة المعلمين الجماعية، ومقياس الرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (726) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في ايطاليا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءة المعلمين الذاتية وكفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي.

وأجرى ماتينجلي (Mattingly, 2007) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين المناخ المدرسي، وثقافة المدرسة، وكفاءة المعلمين الذاتية، وكفاءة المعلمين الجماعية، والرضا الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس المناخ المدرسي، ومقياس ثقافة المدرسة، ومقياس كفاءة المعلمين الذاتية، ومقياس كفاءة المعلمين الجماعية، ومقياس الرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (748) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين المناخ المدرسي وثقافة المدرسة وكفاءة المعلمين الذاتية وكفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي.

وأجرى كلاسن (Klassen, 2010) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية وضغوط العمل والرضا الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس كفاءة المعلمين الجماعية، ومقياس ضغوط العمل، ومقياس الرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (951) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في كندا. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين كفاءة المعلمين الجماعية وضغوط العمل.

وأجرى كلاسن وتشيو (Klassen & Chiu, 2010) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين والرضا الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس كفاءة المعلمين الذاتية، ومقياس الرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (1430) معلماً من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين معتقدات كفاءة المعلمين الذاتية والرضا الوظيفي.

وأجرى فيل-رمو وهوتشينز وجوليفيت وبنسون (Viel-Ruma, Houchins, Jolivette, & Benson, 2010) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين الذاتية، وكفاءة المعلمين الجماعية، والرضا الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين، ومقياس كفاءة المعلمين الجماعية، ومقياس الرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (104) معلمة من معلمات المدارس الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى كفاءة المعلمين الجماعية كان مرتفعاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى لمتغير مستوى المدرسة. وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي.

وأجرى كلاسن ويوشير وبونغ (Klassen, Usher, & Bong, 2010) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية وضغوط العمل والرضا الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس كفاءة المعلمين الجماعية، ومقياس ضغوط العمل، ومقياس الرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (500) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في كندا وكوريا الجنوبية والولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين كفاءة المعلمين الجماعية وضغوط العمل.

وأجرى جوكر (Göker, 2012) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية، وضغوط العمل، والرضا الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس كفاءة المعلمين الجماعية، ومقياس ضغوط العمل، ومقياس الرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (25) معلماً من معلمي المدارس الثانوية من معلمي اللغة الانجليزية في تركيا. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءة المعلمين الجماعية، والرضا الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين كفاءة المعلمين الجماعية، وضغوط العمل.

وأجرت لوبيز (Lopez, 2018) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية، وكفاءة المعلمين الذاتية، والرضا الوظيفي، ونية المعلمين بالاستقالة من مهنة التعليم. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة مقياس كفاءة المعلمين الجماعية، ومقياس كفاءة المعلمين الذاتية، ومقياس الرضا الوظيفي، ومقياس نية المعلمين بالاستقالة من مهنة التعليم. تكونت عينة الدراسة من (25) معلماً من معلمي المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الامريكية. وقد أظهرت النتائج أن مستوى كفاءة المعلمين الجماعية كان متوسطاً، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءة المعلمين الذاتية والرضا الوظيفي. وكذلك أظهرت النتائج أن كفاء المعلمين الجماعية، وكفاءة المعلمين الذاتية، والرضا الوظيفي، تتنبأ بنية المعلمين بالاستقالة من مهنة التعليم.

يتضح من خلال استعراض الدّراسات السابقة، أن هناك العديد من الدراسات الأجنبية التي تناولت كفاءة المعلمين الجماعية، والرضا الوظيفي. إلا أن هناك ندرة في الدّراسات العربية التي تناولت العلاقة بين المتغيرين. وفي ضوء ما سبق يمكن القول إنّ الدّراسات السابقة الأجنبية التي تناولت موضوع كفاءة المعلمين الجماعية، والرضا الوظيفي، لها دور كبير، وتأثير ملحوظ في رفع الأداء وتحسين الإنتاج. وقد توصلت أغلب الدّراسات إلى أهمية كفاءة المعلمين الجماعية، وتأثيرها على الرضا الوظيفي لديهم، واتفقت اغلب نتائج الدّراسات على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي. وتميزت الدّراسة الحالية عن غيرها من الدّراسات السابقة؛ أنها الدّراسة العربية الأولى حسب علم الباحثين التي فحصت العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية، والرضا الوظيفي، وفقاً لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تُعدّ كفاءة المعلمين الجماعية إحدى السمات التنظيمية المهمة المرتبطة بالتطور الأكاديمي للطلبة. واهتم هاتي (Hattie, 2016) بالإجابة عن السؤال الآتي: ما أكثر العوامل المؤثرة على تعلم الطلبة؟، كفاءة المعلمين الجماعية تم تصنيفها حديثاً على أنها أكثر العوامل تأثيرا على تعلم الطلبة، باعتبارها خاصية مهمة من خصائص المدرسة، فكفاءة المعلمين الجماعية هي نتاج التفاعل بين المعلمين مما يؤدي إلى ارتباطها بشكل قوي بالتحصيل الأكاديمي للطلبة في المدرسة. وتعد كفاءة المعلمين الجماعية عاملاً تنظيميا في المدرسة، بسبب أن قوة المؤسسات التربوية الاجتماعية تعتمد إلى حد ما على قدرتها الجماعية والرغبة في حل المشكلات التي تواجهها. ويرى باندورا (Bandura, 1977, 1986, 1997) أن

كفاءة المعلمين الجماعية في المدرسة، تؤثر بشكل إيجابي على تعلم الطلبة، ويرى كذلك أن المعتقدات الجماعية للمدارس يمكن أن تؤثر بشكل إيجابي أو سلبي على جودة أداء المدرسة، ويُمكّن الشعور المرتفع بكفاءة المعلمين الجماعية من التفكير في الأهداف الصعبة، والتغلب على الصعوبات، وهذا الشعور يساعد المعلمين على بناء علاقات إيجابية مع الطلبة جميعهم. وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن مستوى كفاءة المعلمين الجماعية لدى عينة من المعلمين الأردنيين، وفحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي. وبشكل أكثر تحديدا، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى كفاءة المعلمين الجماعية لدى معلمي قصبة محافظة جرش؟

السؤال الثاني: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي قصبة محافظة جرش؟

السؤال الثالث: هل هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى إلى متغيرات: الجنس، ومستوى المدرسة، وعدد سنوات الخبرة؟

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي؟

أهمية الدراسة

تأتي الأهمية النّظريّة لهذه الدّراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو موضوع كفاءة المعلمين الجماعية، وعلاقتها بالرضا الوظيفي، إذ إنه من الموضوعات المهمة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في المدارس، وتسهم هذه الدراسة في تعريف المعلمين بأهمية الكفاءة الجماعية والرضا الوظيفي، ومعرفة أثرها الإيجابي والسلبي على أداء المعلم؛ مما قد يسهم في التغيير للأفضل في سبيل الارتقاء بالعملية التعليمية لكونها سبيل النجاح لأي مجتمع.

ومن الناحية العمليّة تكمن أهمية هذه الدراسة في ما تُقدمه من نتائج يمكن للقائمين على العملية التّعليمية الاستفادة منها في تصميم البرامج الإرشادية للمساعدة في تحسين الكفاءة الجماعية عن طريق إعادة النظر بكل ما من شأنه أن يطور المعلم معرفياً ومهارياً، مما قد يسهم في رفع معتقدات الكفاءة الجماعية لدى المعلمين، وتحقيق الرضا الوظيفي لديهم، وقد تفيد نتائج الدراسة الحالية مصممي برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في الأخذ بعين الاعتبار طبيعة الكفاءة الجماعية، والرضا الوظيفي لدى المعلمين في برامج الإعداد قبل الخدمة أو برامج التدريب أثناء الخدمة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

- **كفاءة المعلمين الجماعية**: معتقدات المعلمين الذاتية لقدرتهم على أن تكون فعالة، والتأثير على تحصيل الطلبة، وإجراء تغييرات في البيئة المدرسية (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000). **وتعرف إجرائيا** بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس كفاءة المعلمين الجماعية.
- **الرضا الوظيفي**: المواقف الإيجابية والسلبية من بيئة العمل المستمدة من خبرات الموظف (Dutta & Sahney, 2016). **ويعرف إجرائيا** بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الرضا الوظيفي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة الحالية من المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم لواء قصبة جرش والبالغ عددهم (2714) معلماً ومعلمة للعام الدراسي 2019/2020. أما عينة الدراسة الحالية فتكونت من (572) معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة القصدية. إذ اختيرت المدارس التي يوجد فيها أكبر عدد من المعلمين والمعلمات، ووزِّعَت (600) استبانة على المعلمين، واستُبْعِد منها (28) استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس ومستوى المدرسة وعدد سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكور	275	48.1
	إناث	297	51.9
	المجموع	576	100
مستوى المدرسة	أساسية	341	59.6
	ثانوية	231	40.4
	المجموع	576	100
عدد سنوات الخبرة	(1-5) سنوات	132	23.1
	(6-10) سنوات	231	40.4
	(11) سنة فأكثر	209	36.5
	المجموع	576	100

أداتا الدراسة

استخدم في الدراسة الحالية، مقياس كفاءة المعلمين الجماعية، ومقياس الرضا الوظيفي للمعلمين، وفيما يأتي وصف لأداتي الدراسة:

مقياس كفاءة المعلمين الجماعية: استخدم مقياس كفاءة المعلمين الجماعية المطور مقياس جودارد وهاوي وهاوي (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000). ويتكون المقياس من (21) فقرة لقياس كفاءة المعلمين الجماعية، وتكون الإجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس (ليكرت الخماسي)، (5) موافق بشدة، إلى (1) غير موافق بشدة. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (21-105)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من كفاءة المعلمين الجماعية، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من كفاءة المعلمين الجماعية. وقام جودارد وهاوي وهاوي (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000) بالتحقق من صدق البناء للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك بتطبيق المقياس على (70) معلماً ومعلمة من خمس ولايات من الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود عامل فسر ما نسبته (57.89%) من التباين الكلي المفسر. وكذلك قام جودارد وهاوي وهاوي (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000) بالتحقق من

صـدق المقياس باسـتخدام الصـدق التلازمي، حيث بلغ معامل ارتباط المقياس مع كفاءة التدريس الشـخصـية (45.)، و(62.) مع مقياس الثقة بـالـزملاء. وللـتـحـقـق من ثبـات المـقيـاس قـام جـودارد وهـاوي وهـاوي (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000) بالتحقق من الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ الفا)، وبلغت (96.).

صدق المقياس في الدّراسة الحالية

عُرِض مقياس كفاءة المعلمين الجماعية على عشـرة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية من المختصين في: المناهج والتدريس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم في الجامعة الهاشـمية. وفي ضـوء ملاحظات المحكمين حُذِفت الفقرة التي تنص على "يؤدي تعاطي الكحول والمخدرات في المجتمع إلى جعل عملية التعلم صعبة في المدرسة"، وكذلك عُدِلت بعض الصـياغة اللغوية لبعض الفقرات، وبناءً عليه، أصـبح المقياس يتكون من (20) فقرة. وكذلك تم التحقق من صـدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيق المقياس على عينة اسـتطلاعية مكونة من (40) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسـة، وحسـاب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس كفاءة المعلمين الجماعية مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الدرجة الكلية
01	*.28	08	*.35	15	*.27
02	*.37	09	*.21	16	*.25
03	*.51	10	*.20	17	*.23
04	*.26	11	*.27	18	*.29
05	*.33	12	*.28	19	*.23
06	*.24	13	*.34	20	*.25
07	*.21	14	*.30		

يتبين من الجـدول (2) أن قيم معـاملات ارتبـاط فقرات مقيـاس كفاءة المعلمين الجماعية مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (21.-51.)، وجميعها دال إحصائياً.

ثبات المقياس في الدّراسة الحالية

للتأكد من ثبات مقياس كفاءة المعلمين الجماعية، طُبِّقَ المقياس على العينة الاسـتطلاعية سـالفة الذكر، بفاصـل زمني مقداره أسـبوعان، وحُسِب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق وقد بلغ (81.)، وتم التحقق من ثبات الاتسـاق الداخلي للمقياس باسـتخدام معادلة (كرونباخ الفا) وقد بلغت (78.).

مقيـاس الرضـا الوظيفي للمعلمين: اسـتخدم مقيـاس الرضـا الوظيفي للمعلمين المطور مقيـاس سـبيكتور (Spector, 1997). ويتكون المقياس من(36) فقرة لقياس الرضـا الوظيفي للمعلمين، موزعة على تسعة أبعاد هي: الراتب ويقاس من خلال الفقرات ذات الأرقام(1-10-19-28)، الترقية وتقـاس من خلال الفقرات ذات الأرقـام(2-11-20-33)، الإشـراف ويقاس من خلال الفقرات ذات الأرقام(3-12-21-30)، المزايا الإضـافية وتقاس من خلال الفقرات ذات الأرقام(4-13-22-29)، المكافـآت المحتملـة وتقـاس من خلال الفقرات ذات الأرقـام(5-14-23-32)، ظروف العمل وتقاس من خلال الفقرات ذات الأرقام(6-15-24-31)، زملاء العمـل وتقـاس من خلال الفقرات ذات الأرقـام(7-16-25-34)، طبيعة العمل، وتقاس من خلال الفقرات ذات الأرقام(8-17-27-35)، التواصـل ويقاس من خلال الفقرات ذات الأرقام(9-18-26-36). وتكون الإجابة على فقرات المقياس باسـتخدام مقياس (ليكرت الخماسـي)، (5) موافق بشـدة، إلى (1) غير موافق بشـدة. وتتراوح الدرجـة الكليـة للمقياس بين (36-180)، وتشـير الدرجة المرتفعة إلى مسـتوى مرتفع من الرضـا الوظيفي للمعلمين، في حين تشـير الدرجة المنخفضـة إلى مسـتوى منخفض من الرضـا الوظيفي للمعلمين. وقـام سـبيكتور (Spector, 1997) بتطبيق المقيـاس على عينـة تكونـت من (3067) موظفـاً، وتم التحقق من صـدق البناء للمقياس بحسـاب معاملات الارتباط بين ابعاد المقياس، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3) قيم معاملات ارتباط بين أبعاد مقياس الرضا الوظيفي

الأبعاد	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.الراتب	1								
2.الترقية	.53	1							
3.الإشراف	.19	.25	1						
4.المزايا الإضافية	.45	.36	.10	1					
5.المكافآت المحتملة	.54	.58	.46	.38	1				
6.ظروف العمل	.31	.31	.17	.29	.46	1			
7.زملاء العمل	.19	.23	.42	.16	.39	.22	1		
8.طبيعة العمل	.25	.32	.31	.20	.47	.30	.32	1	
9.التواصل	.40	.45	.39	.30	.59	.44	.42	.43	1

يتبين من الجـدول (3) أن معـاملات الارتبـاط بين أبعـاد مقيـاس الرضا الوظيفي تراوحت بين (10.-59.)، وجميعها دالة إحصائيا. وللتحقق من ثبات المقياس قام سـبيكتور (Spector, 1997) بالتحقق من ثبات المقيـاس بطريقـة التطبيق وإعـادة التطبيق، وقـد بلغ معـامل ثبـات المقـاس ككل (71.)، و(45.، 62.، 55.، 37.، 59.، 74.، 64.، 54.، 65.) على التوالي لبعد الراتب، والترقية، والإشـراف، والمزايا الإضـافية، والمكافآت المحتملـة، وظروف العمـل، وزملاء العمـل، وطبيعـة العمـل، والتواصـل. وكـذلـك قـام سـبيكتور، (Spector, 1997) بـالتحقق من الاتسـاق الداخلي باسـتخدام معادلة (كرونباخ الفا)، وبلغت (91.) للمقياس ككل، و(71.، 78.، 60.، 62.، 76.، 73.، 82.، 73.، 75.) على التوالي لبعد الراتب، والترقية، والإشـراف، والمزايا الإضـافية، والمكافآت المحتملة، وظروف العمل، وزملاء العمل، وطبيعة العمل، والتواصل.

صدق المقياس في الدّراسة الحالية

عُرِض مقياس الرضـا الوظيفي للمعلمين على عشـرة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية من المختصين في المناهج والتدريس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم في الجامعة الهاشـمية. وفي ضـوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الصـياغة اللغوية لبعض الفقرات. وكذلك تم التحقق من صـدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيق المقياس على العينة

الاستطلاعية سالفة الذكر، وكذلك حُسِبَ معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (4).

يتبين من الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الرضا الوظيفي، والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.21-.45)، وجميعها دالة إحصائيا، وأن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الرضا الوظيفي تراوحت بين (.10-.47) وجميعها دالة إحصائيا. وكذلك حُسِبَ معاملات ارتباط فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه من جهة، ومع الدرجة الكلية للمقياس من أخرى، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (4) قيم معاملات ارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.الراتب	1								
2.الترقية	.53	1							
3.الإشراف	.19	.25	1						
4.المزايا الإضافية	.45	.36	.10	1					
5.المكافآت المحتملة	.54	.58	.46	.38	1				
6.ظروف العمل	.31	.31	.17	.29	.46	1			
7.زملاء العمل	.19	.23	.42	.16	.39	.22	1		
8.طبيعة العمل	.25	.32	.31	.20	.47	.30	.32	1	
9.التواصل	.40	.45	.39	.30	.59	.44	.42	.43	1

جدول (5) قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها والدرجة الكلية للمقياس

	الراتب			الترقية			الإشراف			المزايا الإضافية		
الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي
.1	.62	.43	.2	.57	.23	.3	.25	.20	.4	.45	.27
.1	.56	.26	.11	.45	.40	.12	.74	.22	.13	.66	.46
.19	.56	.42	.2	.36	.25	.21	.68	.29	.22	.28	.20
28	.50	.21	.33	.64	.24	.3	.35	.23	.29	.72	.21
	المكافآت المحتملة			ظروف العمل			زملاء العمل			طبيعة العمل	
الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي
.5	.42	.20	.6	.55	.41	.7	.27	.21	.8	.67	.44
.14	.55	.26	.15	.67	.44	.16	.68	.31	.17	.31	.21
.23	.39	.31	.24	.26	.30	.25	.38	.23	.27	.57	.30
.32	.39	.22	.31	.45	.28	.34	.56	.45	.35	.50	.44
	التواصل										
الفقرة	البعد	الكلي									
.9	.54	.36									
.18	.61	.48									
.26	.28	.22									
.36	.71	.57									

يتبين من الجدول (5) أن معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها تراوحت بين (.25-.74)، في حين تراوحت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس بين (.20-.57) وجميعها دال إحصائياً.

ثبات المقياس في الدّراسة الحالية

للتأكد من ثبات مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين، طُبِّقَ المقياس على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وحُسِبَ معامل الارتباط بين مرتي التطبيق وقد بلغ (.79) للمقياس ككل، وبلغ (.60، .68، .65، .69، .65، .67، .69، .68، .79) على التوالي لبعد الراتب، والترقية، والإشراف، والمزايا الإضافية، والمكافآت المحتملة، وظروف العمل، وزملاء العمل، وطبيعة العمل، والتواصل. وكذلك تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ الفا وقد بلغت (.71)، وبلغت (.64، .63، .60، .62، .61، .60، .65، .63، .71) على التوالي لبُعد الراتب، والترقية، والإشراف، والمزايا الإضافية، والمكافآت المحتملة، وظروف العمل، وزملاء العمل، وطبيعة العمل، والتواصل.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الإجراءات الآتية في تنفيذ الدّراسة:

1. مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
2. إعداد أدوات الدّراسة، والتأكد من دلالات صدقها، وثباتها، واختيار عينة تمثل مجتمع الدّراسة، وتوزيع روابط أدوات الدراسة على أفراد العينة.
3. جمع أدوات الدراسة، وإدخال بياناتها إلى ذاكرة الحاسوب، وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS, V:20).
4. استخلاص النتائج، ومن ثم مناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء أسئلة الدّراسة، والخروج بالتوصيات المناسبة استنادًا إلى نتائج الدّراسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثاني، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثالث: تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Way-ANOVA)،

وللإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى كفاءة المعلمين الجماعية لدى معلمي قصبة محافظة جرش؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس كفاءة المعلمين الجماعية، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات ومستوى كفاءة المعلمين الجماعية

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
كفاءة المعلمين الجماعية	3.17	.31	متوسط

يتبين من الجدول (6) أن مستوى كفاءة المعلمين الجماعية لدى أفراد عينة الدراسة جاء متوسطاً، وبمتوسط حسابي (3.17).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي قصبة محافظة جرش؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس كفاءة المعلمين الجماعية، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات ومستوى الرضا الوظيفي المعلمين

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الراتب	3.26	.75	متوسط
الترقية	3.16	.63	متوسط
الإشراف	2.91	.57	متوسط
المزايا الإضافية	2.73	.76	متوسط
المكافآت المحتملة	3.51	.54	متوسط
ظروف العمل	2.91	.52	متوسط
زملاء العمل	3.22	.55	متوسط
طبيعة العمل	3.20	.55	متوسط
التواصل	3.26	.64	متوسط
الرضا الوظيفي	3.13	.19	متوسط

يتبين من الجدول (7) أن مستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة جاء متوسطاً، وبمتوسط حسابي (3.13). وكذلك يتبين من الجدول (7) أن أبعاد الرضا الوظيفي جميعها لدى أفراد عينة الدراسة جاءت بمستوى متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى إلى متغيرات: الجنس، ومستوى المدرسة، وعدد سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس كفاءة المعلمين الجماعية، وفقا لمتغيرات" الجنس، ومستوى المدرسة، وعدد سنوات الخبرة، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات ومستوى كفاءة المعلمين الجماعية وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	كفاءة المعلمين الجماعية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.20	.24
	إناث	3.13	.36
مستوى المدرسة	أساسية	3.15	.30
	ثانوية	3.19	.32
عدد سنوات الخبرة	1-5سنوات	3.23	.22
	6-10 سنوات	3.24	.30
	11 سنة فأكثر	3.04	.33

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية في متوسط كفاءة المعلمين الجماعية وفقا لمتغيرات: الجنس، ومستوى المدرسة، وعدد سنوات الخبرة. ولمعرفة دلالة هذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9) نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس ومستوى المدرسة وسنوات الخبرة على كفاءة المعلمين الجماعية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
كفاءة المعلمين الجماعية	الجنس	.055	1	.055	.605	.43
	مستوى المدرسة	.003	1	.003	.037	.84
	عدد سنوات الخبرة	4.59	2	2.29	25.19	.00*
	الخطأ	51.65	567	.09		
	الكلي المصحح	57.02	571			

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى لمتغير الجنس ومستوى المدرسة، حيث كانت قيم (ف) غير دالة إحصائياً. وكذلك يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث كانت قيمة (ف=25.192) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(α=0.05)، ولمعرفة دلالة الفروق في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية، وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	1-5 سنوات	6-10 سنوات	11 سنة فأكثر
كفاءة المعلمين الجماعية	1-5 سنوات	3.23			.19*
	6-10 سنوات	3.24			.20*
	11 سنة فأكثر	3.04	.19-*	.20-*	

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث إن المتوسط الحسابي للمعلمين الذين تتراوح عدد سنوات خبرتهم (1-5) سنوات، والمعلمين الذين تتراوح عدد سنوات خبرتهم (6-10) سنوات أعلى من المعلمين الذين تزيد عدد سنوات خبرتهم عن (11) سنة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كفاءة المعلمين الجماعية، والرضا الوظيفي للمعلمين، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11) قيم معاملات الارتباط بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي للمعلمين

المتغيرات	كفاءة المعلمين الجماعية
الراتب	.18*
الترقية	.06
الإشراف	.33*
المزايا الإضافية	.17*
المكافآت المحتملة	.29*
ظروف العمل	.09*
زملاء العمل	.18*
طبيعة العمل	.30*
التواصل	.06
الرضا الوظيفي	.24*

يتبين من الجدول (11) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءة المعلمين الجماعية، والرضا الوظيفي (ر= 24.). وكذلك يتبين من الجدول (11) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءة المعلمين الجماعية، وأبعاد الرضا الوظيفي: الراتب، الإشراف، المزايا الإضافية، المكافآت المحتملة، ظروف العمل، زملاء العمل، طبيعة العمل، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (ر= 09.) إلى (ر= 33.). وعدم جود علاقة ارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية، وبعدي الرضا الوظيفي: الترقية، والتواصل.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى كفاءة المعلمين الجماعية لدى معلمي قصبة محافظة جرش؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن مستوى كفاءة المعلمين الجماعية متوسطة. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى كون المعلمين على اختلاف مهاراتهم الشخصية ما بين القوي والمتوسط والضعيف حيث إن أداء المعلمين في المدارس يختلف باختلاف الجهد الشخصي الذي يبذله كل معلم على حدة، وقد يكون تأثير المعلم على الآخرين ضعيفاً، لكون الأعمال التي تطلب من المعلمين ذات زخم لذلك يكون درجة الخبرات المتبادلة بين المعلمين ضعيفة، كما أن المعلمين يواجهون ضمن بيئتهم المدرسية مؤثرات نفسية سلبية تؤثر على كفاءتهم الجماعية لما يلاقونه من صراع بين الدوافع والآمال التي يحملونها وبين الفرص المتاحة لهم وما تتضمنه من ضغوط دراسية على شخصية المعلم وشعوره بالقلق، وضعف البيئة التشاركية التي يتيحها مديرو المدارس للمعلمين في عملية صنع القرارات المدرسية، لذا ظهر بعض الكفاءات المتدنية منها والعالية والضعيفة. وذلك يعود إلى الجهد الذاتي للمعلمين، لذا فإن الكفاءة الذاتية تنشأ من انجازات مسبقة للمعلم، كذلك من خلال قناعتهم بقدرتهم على النجاح. وهذا يتفق مع ما أشار إليه سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik & Sksslvik, 2010) أن المسئولين الإداريين هم الأساس الذي يتم من خلاله بناء الكفاءة المرتفعة الجماعية في المدارس. وكلما ارتفع إدراك الكفاءة الجماعية، أظهر المعلمون سمات الكفاءة الذاتية الإيجابية في فصولهم الدراسية، وخاصة في الأوقات العصيبة (Calik et al., 2012).

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Viel-Ruma et al., 2010)، والتي أشارت إلى أن مستوى كفاءة المعلمين الجماعية كان مرتفعاً. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Lopez, 2018)، والتي أشارت إلى أن مستوى كفاءة المعلمين الجماعية كان متوسطاً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي قصبة محافظة جرش؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني أن مستوى الرضا الوظيفي كان متوسطاً. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى طبيعة مهنة التعليم، وما يكتنفها من مشقة ومصاعب، فقد زاد عبء المعلم التدريسي، وكثرت التزاماته الوظيفية، فالمعلم ليس مسؤولاً فقط عن حصصه الصفية، وأنشطته المنهجية، بل هناك التزامات وظيفية، وأنشطة للمعلم خارج نطاق جدوله التدريسي. وكذلك إلى انشغال المدرسين في أمور التدريس، وعدم إيجاد الوقت الكافي للتواصل مع المجتمع، وقد يكمن السبب وراء ذلك إلى مشروع التطوير التربوي، نحو الاقتصاد المعرفي حيث عملت وزارة التربية والتعليم على التحول من التعلم المتمركز نحو المعلم إلى التعلم المتمركز نحو المتعلم، إذ كانت الأنظمة والقوانين تبرز دور المعلم بشكل رئيس في العملية التربوية على حساب دور الطالب، في حين أصبح الدور الأكبر للمتعلم في الوقت الحاضر في العملية التربوية، وبذلك أصبحت فئة كثيرة من الطلبة يستغلون هذا الدور الممنوح لهم بطريقة سلبية، وتسيء للعملية التربوية بشكل عام، ولدور المعلم بشكل خاص مما انعكس سلبياً على درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى إلى متغيرات: الجنس، ومستوى المدرسة، وعدد سنوات الخبرة؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى لمتغير الجنس ومستوى المدرسة. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الظروف: البيئية والاجتماعية والثقافية التي يعيشها كلا الجنسين متشابهة وكذلك المدارس التي يعملون فيها والإمكانات المادية والبيئية والتعليمية متشابهة وخضوعهم لنظام تعليمي واحد، ويتمتعون بقدرات متقاربة ومتساوية على الكفاءة الذاتية تتمثل في التعليم والتحفيز وتجهيز الطلبة، ويتحلون بصفات شخصية متقاربة، كما أن المساقات التي يدرسها المعلمون والمعلمات في المدارس الثانوية والأساسية متشابهة والدورات التي يحضرونها أثناء فترة إعدادهم للخدمة هي الدورات نفسها والبرامج كذلك، وهذا يدل إن أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات جميعهم لديهم كفاءة جماعية متساوية باختلاف جنسهم ومدرستهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Viel-Ruma et al., 2010)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

وأظهرت النتائج وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث إن المتوسط الحسابي للمعلمين الذين تتراوح عدد سنوات خبرتهم (1-5) سنوات والمعلمين الذين تتراوح عدد سنوات خبرتهم (6-10) سنوات أعلى من المعلمين الذين تزيد عدد سنوات خبرتهم عن (11) سنة.

وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي الخبرات القليلة والمتوسطة يتمتعون بروح معنوية عالية في الحصول على المعرفة العلمية لتطوير كفاءتهم الذاتية من خلال تلقيهم تدريبات مكثفة منذ دخولهم إلى مهنة التعليم مما يساعدهم على اكتساب المهارات اللازمة لديهم، وتحرص وزارة التربية والتعليم الأردنية على نمو المعلمين عن طريق الاشتراك في الدورات التدريبية التي تكسب المعلمين خبرات جديدة، تجعلهم في مستوى من سبقوهم في مهنة التعليم، وكذلك فإن للإشراف التربوي أثراً في مساعدة المعلمين على امتلاك كثير من الكفايات التعليمية. هذا وقد أصيب أصحاب الخبرة ممن تجاوز العشر سنوات من الخدمة بنوع من الخمول؛ بسبب معايشته للقوانين والروتين المتكرر منذ فترة طويلة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الجماعية، والرضا الوظيفي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أهمية معتقدات الكفاءة الجماعية، ودورها في رفع مستويات تحصيل الطلبة. وقدرتهم على التغلب على الصعوبات لتحقيق الأهداف. فتعزيز الكفاءة الجماعية للمعلمين من خلال إيجاد فرص للمعلمين لبناء المعرفة التعليمية والتعاون مع الزملاء، ولخبراتهم الناجحة دور في انعكاسها على معتقدات كفاءتهم الجماعية، كما أن للإقناع اللفظي دورا في رفع مستويات معتقدات كفاءتهم الجماعية؛ فالمناخ المدرسي والاستقرار النفسي بما فيه من تغذية راجعة، ومشاركة، وتبادل لوجهات النظر، أتاح مزيدا من التأثير المعنوي واللفظي في رفع مستويات معتقدات الكفاءة للمعلمين سواء الفردية أو الجماعية، ويظهر المعلمون ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة انفتاحاً ذهنياً، ولديهم مهارات تواصل مرتفعة، ولديهم رغبة في العمل التعاوني، ولديهم استعداد مرتفع للتعليم، والتخطيط، والانسجام، والصبر، والتسامح، واللطف، والتصرف بحكمة (Godard & Gohard, 2001)، وامتلاك المعلمين لمثل هذه الخصائص والسمات يؤثر على مستوى الرضا الوظيفي لديهم. ويرى كابرارا وزملاؤه (Caprara et al., 2003)، أن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمون يؤدي إلى مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي. والمعلمون ذوو المستوى المرتفع من الرضا الوظيفي، يزداد مستوى أدائهم للمشاركة في أنشطة المدرسة (Genctürk, 2008).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة (Caprra et al., 2003; Göker, 2012; Klassen, 2010; Klassen & Chiu, 2010; Klassen et al., 2010; Lopez, 2018; Mattingly, 2007)، التي أشارت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Viel-Ruma et al, 2010)، التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثون بما يأتي:

- إيجاد فرص للمعلمين لتبادل المهارات والخبرات بشكل تعاوني.
- إشراك المعلمين في عملية صنع القرار المدرسي.
- تعزيز الكفاءة الجماعية لدى المعلمين كأحد مصادر الرضا الوظيفي.
- تعزيز مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين.
- العمل على تعزيز وتشجيع الكفاءة الجماعية لدى المعلمين ذوي الخبرات الطويلة في مهنة التدريس.
- إجراء دراسات أخرى تتناول فحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية وكفاءة المعلمين التدريسية.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع الأجنبية

- *Armour, C. (2012). Teacher self-efficacy, teacher collective efficacy, and job satisfaction in small learning communities and small schools: Implications for educational leaders. Unpublished Doctoral Dissertation. Clark Atlanta University, Atlanta, Georgia.*
- *Balcı, A. (1985). Education managers job satisfaction. Unpublished Doctoral Dissertation, Ankara University, Ankara.*
- *Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.*
- *Bandura, A. (1994). Self-efficacy, in V.S. Ramachandran (Ed.) Encyclopedia of Human Behavior, vol. 4, pp. 71-81.New York: Academic Press.*
- *Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company.*
- *Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. Current Directions in Psychological Science, 9, 75–78.*
- *Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Cagatay-Kilinc, A. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(4), 2498-2504.*
- *Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003). Teachers, school staffs and parents efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. European Journal of Psychology of Education, XVIII(1)15-31*
- *Carron, A., Bry, S., & Eys, M. (2002). Team cohesion & team success in sport. Journal of Sport Science, 20(2), 119-26.*

- *Jex, S., & Thomas, J. (2003). Relations between stressors and group perceptions: Main and mediating effects. Work and Stress, 17, 158–170.*
- *Karabiyik, B., & Korumaz, M. (2014). Relationship between teachers self-efficacy perceptions and job satisfaction level. Proceida-Social Behavioral Sciences, 116, 826-830.*
- *Klassen, R. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. The Journal of Educational Research, 103, 342-350.*
- *Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects on teachers self-efficacy and job satisfaction: teachers gender, years of experience, and job stress. Journal of Educational Psychology, 102(3), 741-756.*
- *Klassen, R., Chong, W., Huan, V., Wong, I., Kates, A., & Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. Teaching and Teacher Education, 24, 1919–1934.*
- *Klassen, R., Usher, E., & Bong, M. (2010). Teachers collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross cultural context. The Journal of Experimental Education, 78, 464-486.*
- *Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. Educational Review, 53, 27–35.*
- *Lawler, E. E. (1964). Managers' job performance and their attitudes toward their pay. Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, Berkeley.*
- *Levitt, B., & March, J. G. (1998). Organizational learning. Annual Review of Sociology, 14, 319–340.*
- *Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), Handbook of Industrial and Organizational Psychology (pp. 1297-1349). Chicago, IL: Rand McNally.*
- *Lopez, V. (2018). Teachers job satisfaction and efficacy as indicators of intent to leave teaching. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University, Minnestoa.*
- *Manthei, R., Gilmore, A., Tuck, B., & Adair, V. (1996). Teacher stress in intermediate schools. Educational Research, 38, 3–19.*
- *Maslow, A. (1964). Further notes on the psychology of being. Journal of Humanistic Psychology, 4(1), 45–58.*
- *Mattingly, J. (2007). A study of relationship of school climate, school culture, teacher efficacy, collective efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendars. Unpolished Doctoral Dissertation, University of Louisville, Kentucky.*
- *Mayer, D., Mullens, J., & Moore, M. (2000). Monitoring school quality: An indicators report. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement: National Center for Education Statistics. Available as a pdf from http://www.nces.ed .gov/ pub search/ pubsinfo.asp? pubid=2001030. Retrieved on March 12, 2012.*
- *Mehta, S. (2012). Job satisfaction among teachers. IUP Journal of Organizational Behavior, 11(2), 54.*
- *Mghana, N. N. (2013). Factors influencing teachers' job satisfaction in public secondary schools in Voi District Kenya. Unpublished Master's Thesis, University of Nairobi.*
- *Moolenaar, N., Sleegers, P., & Daly, A. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. Teaching and Teacher Education, 28(2), 251-262.*
- *Pogodzinski, B., Youngs, P., Frank, K., & Belman, D. (2012). Administrative climate and novices' intent to remain teaching. Elementary School Journal, 113(2), 252-275.*
- *Chaplain, R. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. Educational Psychology, 28, 195–209.*
- *Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. Journal of Educational Psychology, 104(4), 1189-1204.*
- *Dawis, R., & Lofquist, L. (1984). A Psychological Theory of Work Adjustment: An Individual-Differences Model and its Applicants. Minneapolis: University of Minnesota Press.*
- *Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9, 1069-1073.*
- *Dutta, V., & Sahney, S. (2016). School leadership and its impact on student achievement: The mediating role of school climate and teacher job satisfaction. International Journal of Educational Management, 30(6), 941-958.*
- *Gardner, D., Shields, D., Bredemeier, B., & Bostrom, A. (1996). The relationship between perceived coaching behaviors and team cohesion among baseball and softball players. Sport Psychologist, 10(4), 367–381.*
- *Gençtürk, A. (2008). Self-efficacy perceptions of primary school teachers and evaluation of job satisfaction in terms of various. Unpublished Master Thesis, Zonguldak.*
- *Goddard, R. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. Journal of Educational Psychology, 93(3), 467–476.*
- *Goddard, R., & Goddard, L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in Urban schools. Teaching and Teacher Education, 17, 807–818.*
- *Goddard, R., Goddard, Y., Sook-Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. American Journal of Education, 121(4), 501-530.*
- *Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. American Educational Research Journal, 37(2), 479-507.*
- *Göker, S. (2012). Impact of EFL teachers collective efficacy and job stress on job satisfaction. Theory Practice in Language Studies, 2(8), 1545-1551.*
- *Good, T. & Brophy, J. (1986). Looking into classrooms (3rd ed.). New York: Harper and Row.*
- *Hattie, J. (2016). Third annual visible learning conference (subtitled Mind frames and Maximizers), Washington, DC, July 11, 2016.*
- *Hochwarter, W., Kiewitz, C., Castro, S., Perrewe, P., & Ferris, G. (2003). Positive affectivity and collective efficacy as moderators of the relationship between perceived politics and job satisfaction. Journal of Applied Social Psychology, 33, 1009–1035.*
- *Huber, G. (1996). Organizational learning: The contributing processes and literatures. In M. D. Cohen & L. S. Sproull (Eds.), Organizational learning (pp.124–162). Thousand Oaks, CA: Sage.*
- *Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. British Journal of Educational Psychology, 76, 183–197.*
- *Jex, S., & Bliese, P. (1999). Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: A multilevel study. Journal of Applied Psychology, 84, 349–361.*

- *Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. The Journal of Educational Research, 100, 303–310.*
- *Waster, E., Berscheid, G., & Waster, G.(1973). New dimensions in equity research. Journal of Personality and Social Psychology ,151-176.*
- *Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., & Benson, G. (2010). The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. Teacher Education and Special Education: Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 33(3), 225-233.*
- *Vroom, V. (1964). Work and Motivation. New York: John Wiley & Sons.*
- *Zakeri, A., Rahmany, R., & Labone, E. (2016). Teachers' self- and collective efficacy: The case of novice English language teachers. Journal of Language Teaching and Research, 7(1), 158-167.*
- *Schoderbek, P., Cosier, R., & Aplin, J. (1991). Management. Harcourt Brace Jovanovich Publishers. USA.*
- *Sevimli, F., & İşcan, Ö. (2005). Job satisfaction in terms of individual and business environment factors. Ege Academic View, 5(1-2), 55-64.*
- *Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and Teacher Education, 26(4), 1059-1069.*
- *Spector, P. (1997). Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences. Sage, Thousand Oaks.*
- *Thomson, E., & Phua, F. (2012). A brief index of affective job satisfaction. Organization Management, 37(3), 275-307.*
- *Türkoglu, M., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining the relationship between teachers self-efficacy and job satisfaction. Universal Journal of Educational Research, 5(5), 765-772.*

تصميم أنشطة تعليمية قائمة على البرمجة لتنمية المعرفة الإجرائية والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي في فلسطين

Designing Programmed-Based Educational Activities to Develop Procedural Knowledge and Motivation Towards Learning Mathematics Among Eleventh Grade Technology-Stream Students in Palestine

عبدالرحمن محمد صادق أبو سارة
أستاذ مساعد/ وزارة التربية والتعليم/ فلسطين

Abdelrahman Mohammad Abu Sarah
Assistant Professor/Ministry of education /Palestine
a.abusarah@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/08/22، تاريخ القبول: 2020/10/31
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 22/08/2020, **Accepted:** 31/10/2020
DOI: 10.33977/1182-012-033-004
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدف البحث إلى تصميم "أنشطة تعليمية قائمة على البرمجة" بتقنية(APP INVENTOR) لتنمية المعرفة الإجرائية والدافعية نحو تعلم الرياضيات، لدى طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي في فلسطين، وتكونت عينة البحث من (34) طالباً، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين، إحداهما: تجريبية درست الرياضيات باستخدام "أنشطة تعليمية قائمة على البرمجة"، والأخرى: ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتم جمع البيانات باستخدام اختبار المعرفة الإجرائية، ومقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المعرفة الإجرائية، ووجود فروق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: تقنية (اب انفنتور)، برامج الحاسوب التفاعلية، المعرفة الإجرائية، البرمجة، الدافعية.

Abstract

This research aims to design programmed-based educational activities using APP INVENTOR in order to develop procedural knowledge and motivation towards learning mathematics among eleventh-grade technology-stream students in Palestine. The research sample consisted of 34 students, divided equally into two groups: An experimental group studied mathematics using programming-based educational activities, and a control group studied mathematics according to the usual traditional method. Data was collected using the procedural knowledge test and the measurement scale of motivation towards learning mathematics. The results showed a statistically significant difference between the two grade averages of the experimental group students in two applications: Pre-application and post-application, in favor of post-application. The results also showed no statistically significant difference between the two grade averages of the two groups: The control and experimental groups in the post-application of the procedural knowledge test. However, there was a statistically significant difference between the two grade averages of the two groups: The control and experimental groups in the post-application of the measurement scale of attitude towards learning mathematics, in favor of the experimental group.

***Keywords**: App Inventor Technology, Interactive Computer Programs, Programming, Procedural Knowledge, Motivation.*

المقدمة

يتجه عالمنا المعاصر بخطوات ثابتة، ومستمرة، نحو توظيف التكنولوجيا الرقمية الحديثة في مجالات الحياة المختلفة، فقد شكلت التكنولوجيا وما تفرع عنها من تقنيات ومستحدثات وبرمجيات أبجديات للغة العالمية العلمية المرتبطة بالعديد من التطبيقات الحياتية، فأهميتها من وجهة المستخدمين تكمن في قيمتها الحياتية الحقيقية وإلى الدور الذي تستطيع أن تقوم به لا في ترميزها وتجريدها، ونتيجة لطبيعتها الواقعية، ساهمت بإثراء العديد من التخصصات، مثل: الرياضيات والعلوم والهندسة والجغرافيا وغيرها من التخصصات، مما وفّر بيئة علمية متكاملة وغنية قائمة على تعدد التخصصات، مما انعكس إيجاباً على واقع الحياة اليومية للإنسان في عصرنا الحالي.

ويعتقد كثير من التربويين، بأن الحاسوب يُعدّ أحد أهم المستحدثات التكنولوجية الحديثة وأبرزها، وأساس أي تفكير لتطوير الرقميات الحديثة في واقعنا المعاصر؛ نتيجة لقدرته على تخزين المعلومات، وأرشفتها، وتخزينها، ومعالجتها، من خلال نظامه الذي يتكون من جانبين: مادي (Hardware) وبرمجي (Software)، يعملان بصورة متكاملة، وفي حقيقية الأمر لا يمكن للمكون المادي العمل وحده دون تحكم من الجانب البرمجي، والذي يتمثل بأنظمة التشغيل والبرامج والتطبيقات التي من شأنها تشغيل الحاسب الآلي، والتنسيق بين وحداته المختلفة، بهدف الاستفادة من إمكانياته وقدراته (الأسطل، 2009)، وبالتالي نستنتج حاجتنا لتوفير آليات تضمن تصميم برامج الحاسوب الرقمي وتطبيقاته؛ كي نكون قادرين على توظيفها في العملية التعليمية، وبالصورة التي تحقق الغاية من استخدام الحاسوب بالتعليم.

وينظر إلى البرمجة أو الترميز (Coding) على أنها المدخل الأساسي لتصميم تطبيقات الحاسوب الرقمي، فيشير هذا المصطلح إلى سلسلة من التعليمات (الأوامر)، والتركيبات التي يتم كتابتها بواسطة لغات البرمجة المتقدمة؛ بهدف التحكم في عمل جهاز الحاسوب وصولاً لإنتاج تطبيقات حاسوبية، يمكنها المساعدة في حل مشكلات واقعية تمس حياتنا اليومية (برهوش، 2017).

إن تعلّم البرمجة ليست غاية في حدّ ذاتها، بل تعدّ طريقة لتعليم الطلبة مهارات التفكير المنطقي والاستدلالي، والقدرة على التخطيط، واتخاذ القرارات، وتطبيق أنسب الحلول عن طريق تحديد تحليل المشكلات للمواقف الحقيقية، ووضع الخوارزميات لحلّها، وتعدّ طريقة تعامل الطلبة مع لغات البرمجة، والتفكير بنمط الحاسوب من خلال الإلمام بالحقائق، والنظريات، وتصميم الخوارزميات البرمجية المختلفة، هي التي تساعد الطلبة على اكتساب مهارات حلّ المشكلات، وليست اللغة في حد ذاتها (موسى، 2008).

وترتبط البرمجة والتطبيقات الحاسوبية بشكل عام ارتباطاً وثيقاً بالعديد من المهارات الرياضية الأساسية، وتحديداً بالمعرفة الإجرائية،

حيث تحتاج كثير من المسائل والمواقف الرياضية المختلفة إلى العديد من العمليات، والخطوات المتتابعة التي تحتم على الطلبة القيام بها وإتقانها، مما تساعدهم على إجراء تلك الخطوات بواسطتها بصورة تتصف بالوضوح، مع توفير كثير من الوقت والجهد والسرعة العالية في الإنجاز، بالإضافة إلى دقة النتائج التي تتم عبرها.

ونتيجة لارتباط البرمجة والتطبيقات الحاسوبية بالمعرفة الإجرائية الرياضية، استفاد كثير من التربويين من المبادئ التي يستند عليها منهجية عمل الحاسب الآلي، والتقنيات الرقمية في تعليم الرياضيات وتعلمها، حيث أدخلوا خرائط سير العمليات والمخططات الانسيابية (Flow Charts)، والخوارزميات الحاسوبية، وحل المشكلات البرمجية، في مناهج الرياضيات والمراحل الدراسية جميعها، وبالتحديد في تدريس الإجراءات والمهارات الرياضية (أبوزينة، 2017).

يشير مصطلح المعرفة الإجرائية إلى مجموعة الإجراءات المتسلسلة، والتي تنفذ مباشرة على البيانات، لأداء صفة معينة، أو لها صفة التكرار في المواقف المتشابهة، وتكافئ مستوى التطبيق في تصنيف (بلوم) (ياسين، 2008)، ويعرف المالكي والمالكي (2017) المعرفة الإجرائية، بأنها: مجموعة من التعميمات والخوارزميات والقدرات الواردة في المحتوى الرياضي.

وتأكيداً على أهمية استخدام التكنولوجيا الرقمية، وما تتضمنها من لغات برمجة، وتطبيقات حاسوبية في تعليم الرياضيات المدرسية وتعلمها، فقد اعتمد المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics –NCTM) "مبدأ التكنولوجيا" كواحد من الركائز التي تستند عليها الرياضيات المدرسية، وضرورة توظيفها في المدرسة؛ لما لها من فاعلية كبيرة في تحسين تعلم الطلبة، لما يمكن الإفادة من الحاسوب وإمكاناته في تعليم الرياضيات (NCTM, 2000).

ولكي نساهم في تحقيق الغايات السابقة المتمثلة في تمكين الطلبة من الإجراءات الرياضية، وتطبيق ما يتعلمونه في مواقف رياضية جديدة، فإننا بحاجة إلى العمل الجاد لجعل الطلبة يندفعون نحو مادة الرياضيات، فالجانب الوجداني له الدور الأبرز في جعل الطلبة ينظرون إلى الرياضيات على أنها مادة جميلة وذات قيمة، لا يملون من تعلمها، ولا يهربون من حصصها، ويحرصون على الإبداع والتميز بها، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تعزيز العديد من الجوانب لاسيما شعورهم الإيجابي نحو تعلمها، وهو ما يمكن أن نطلق عليه الدافعية نحو تعلم الرياضيات (أبوسارة وكفافي وصالحة، 2019).

يشير مصطلح الدافعية إلى رغبة الطلاب، واستمتاعهم بالتعلم، والاهتمام بكل جديد، وحب الاستطلاع، والتواصل في العلم، وإنجاز المهام الصعبة، وإدراك الكفاءة، والتفوق في الأعمال التي يقومون بها (Gottfried, 1990)، ويعرف (جوفرن) (Govern, 2004) الدافعية، بأنها: الظروف والعوامل التي تحرك الفرد؛ لتحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل، ويعرف الزعبي وبني دومي (2012) مفهوم الدافعية، بأنها: شعور يدفع الطالب إلى الاهتمام، والرغبة بالتعلم، والإقبال عليه بمثابرة، والاستمرار بهذه المثابرة حتى يتحقق هدفه بالتعلم.

وبالتالي نستنتج بأن الدافعية تُعدّ متطلباً أساسياً لاستمرار عملية تعلم الرياضيات، وتعليمها بالصورة الصحيحة، فهي تمثل شعور الطالب ومثابرته للتعلم، وتعني السعادة والمتعة أثناء تنفيذ الإجراءات الرياضية، وهي توجهه نحو تنفيذ إجراءاتها، مما يجعلها داعماً أساسياً وشرطاً ضرورياً لإتقان الطلبة لمعرفتهم الإجرائية والمهارات الرياضية المختلفة (صالح، 2018).

وعطفاً على ما سبق، اهتمت العديد من الأبحاث والدراسات السابقة بتوظيف البرمجة والتطبيقات الرقمية التفاعلية في إجراءات التعليم، نذكر منها:

دراسة شحبري وضاهر وبياعة وجابر(Shahbari, Daher, Bayaa & Jaber, 2020) التي هدفت إلى تنمية المهارات فوق المعرفية عبر حل المشكلات البرمجية بواسطة تطبيق (السكراتش) لدى المعلمين في فلسطين، واتبع الباحثون المنهج النوعي، وتكونت عينة البحث من (18) معلماً من معلمي ما قبل الخدمة في تخصصي الرياضيات والحاسوب، وتم جمع البيانات عبر تسجيل الفيديو الرقمي، وتقارير المعلمين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام المشكلات البرمجية المستندة على الرياضيات قد ساهمت في تطوير المهارات فوق المعرفية لدى معلمي ما قبل الخدمة.

ودراسة أبي سارة (2020 أ) التي هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام برنامج قائم على النمذجة الرياضية باستخدام تطبيقات (الحاسوب التفاعلي – الواقع المعزَّز) في تنمية البراعة الرياضية، والحسّ المكاني لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في فلسطين، وتكونت عينة البحث من (112) تلميذاً تمّ تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى، درست باستخدام برنامج قائم على النمذجة الرياضية بواسطة تطبيقات الحاسوب التفاعلية، والمجموعة التجريبية الثانية، درست باستخدام برنامج قائم على النمذجة الرياضية بواسطة تطبيقات الواقع المعزَّز، والمجموعة الثالثة الضابطة، درست بالطريقة الاعتيادية، وتمّ إعداد ثلاث أدوات للبحث، وهي: اختبار مكونات البراعة الرياضية المعرفية، ومقياس الرغبة الرياضية المنتجة، واختبار مهارات الحسّ المكاني، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج القائم على النمذجة الرياضية باستخدام تطبيقات (الحاسوب التفاعلي – الواقع المعزّز) في تنمية البراعة الرياضية والحسّ المكاني، لدى طلبة المجموعتين التجريبيتين.

وسعت دراسة عقل والعمراني (2018) إلى تقصي فاعلية البرمجة بتقنية (السكراتش) في تنمية مهارات تصميم البرمجيات التفاعلية لدى طلبة الصف السابع في فلسطين، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة (التطبيق القبلي والبعدي)، وتم إعداد بطاقة الملاحظة كأداة لقياس مهارات تصميم البرمجيات، وتكونت عينة البحث من (25) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرمجة بتقنية (السكراتش) في اكتساب مهارات تصميم البرمجيات التفاعلية لدى طالبات الصف السابع.

وهدفت دراسة خزيف (2017) إلى تقصي فاعلية استخدام برنامج تفاعلي رقمي في تنمية مهارات التواصل الرياضي، لدى طالبات المرحلة الأساسية في السعودية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتم إعداد اختبار لقياس مهارات التواصل الرياضي وتضمن مهارتي: الكتابة والتمثيل الرياضي، وتكونت عينة البحث من (58) طالبة تم توزيعهن بالتساوي إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وأشارت نتائج البحث إلى وجود فاعلية لاستخدام البرامج التفاعلية الرقمية في تنمية مهارات التواصل الرياضي، لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة برهوش (2017) إلى تقصي فاعلية التدريس باستخدام البرمجة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، واستخدم الباحث المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتكونت عينة البحث من (30) طالباً من طلبة المرحلة الأساسية العليا، وقام الباحث باستخدام اختبار لقياس مهارات حل المشكلات، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية التدريس باستخدام البرمجة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية.

وهدفت دراسة أبي سارة (2016) إلى تقصي فاعلية استخدام ثلاثة تطبيقات حاسوبية في تنمية التحصيل الدراسي بمستوياته الثلاثة (المعرفة المفاهيمية، المعرفة الإجرائية، حل المشكلات) والدافعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في فلسطين، واتبع الباحث المنهج التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (110) طلاب، وتم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى: درست باستخدام تطبيق (جيوجبرا) والمجموعة التجريبية الثانية: درست باستخدام تطبيق (جرافماتيكا)، والمجموعة التجريبية الثالثة: درست باستخدام تطبيق (راسم الاقترانات) والمجموعة الرابعة: الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وقد استخدم الباحث اختبار التحصيل بمستوياته الثلاثة ومقياس للدافعية نحو تعلم الرياضيات، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية استخدام التطبيقات الرقمية الثلاثة في تنمية التحصيل بمستوياته الثلاثة (المعرفة المفاهيمية، المعرفة الإجرائية، حل المشكلات) والدافعية لصالح طلبة المجموعات التجريبية الثلاثة.

ودراسة إرباس وينمز (Erbas & Yenmez, 2011) التي هدفت لتقصي فاعلية البيئة البرمجية للهندسة التفاعلية (Dynamic Geometry Environment) في التحصيل والدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تركيا، واتبع الباحثان المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (66) طالباً من طلبة الصف السادس الأساسي، تمّ توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتم إعداد اختبار للتحصيل الدراسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البيئة البرمجية للهندسة التفاعلية في تنمية التحصيل، والدافعية لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة كيبريتشي وهيرومي وباي (Kebritchi, Hirumi & Bai, 2010) إلى تقصي فاعلية ألعاب حاسوبية رقمية على التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات، واستخدم الباحثون المنهج المختلط (كمي ونوعي)، وتكونت عينة الدراسة من (193) طالباً، تم توزيع الطلبة إلى مجموعتين، ضابطة: درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، وأخرى تجريبية، درست باستخدام الألعاب الحاسوبية الرقمية، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية الألعاب الحاسوبية الرقمية في تنمية التحصيل الدراسي، وإلى تحسين دافعية الطلبة نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة شيرفاني (Shirvani, 2010) إلى تقصي فاعلية استخدام الحاسوب، وتطبيقاته الرقمية على أداء الطلبة متدني التحصيل في الرياضيات بالولايات المتحدة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (127) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة، وتمّ توزيعهم إلى مجموعتين، إحداهما: تجريبية، تكونت من (65) طالباً والأخرى ضابطة، مكونة من (62) طالباً، وتم اعداد اختبار للتحصيل الدراسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام الحاسوب وتطبيقاته الرقمية في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وبناءً على ما ورد في الدراسات السابقة، نستنتج بأن هذا البحث يتشابه مع مجمل الدراسات السابقة في الاهتمام بتوظيف لغات البرمجة أو إحدى التطبيقات الرقمية في التعليم، ولكنه يتميز عن مجمل الدراسات السابقة بتصميمه أنشطة برمجية لتنمية المعرفة الإجرائية ودافعية طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي نحو تعلم الرياضيات، بينما ذهبت معظم الدراسات إلى الاهتمام بتوظيف تطبيقات وبرمجيات تعليمية (جاهزة) في التعليم.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة بشكل عام، من خلال: تصميم الأنشطة البرمجية، وإعداد أدوات البحث، وصياغة فروضه وتحديد الخطوات المنهجية، واختيار الأسلوب الإحصائي بما يتناسب مع عينة البحث وأدواتها والذي ساعد الباحث في مناقشة النتائج وتفسيرها.

وتأسيساً على ما سبق، يهدف هذا البحث إلى تصميم أنشطة تعليمية قائمة على البرمجة؛ لتقصي فاعليتها في تنمية المعرفة الإجرائية، و"الدافعية نحو الرياضيات" لدى طلبة الصف "الأول الثانوي التكنولوجي" في فلسطين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تنبع مشكلة البحث الحالي، من واقع تعليم الرياضيات المدرسية في فلسطين، الذي يوصف لدى كثير من المختصين بأنه تعليم تقليدي مباشر لا يحقق الأهداف المرجوة منه، فالمتأمل في نتائج دراسة التوجهات الدولية (TIMSS) يلمس ضعفاً واضحاً لدى طلبة فلسطين المشاركين في المسابقة بالعديد من الأبعاد المرتبطة بالمعرفة الإجرائية في مادة الرياضيات؛ حيث استطاع (18%) فقط من الطلبة تطبيق ما يتعلمونه في مواقف طبيعية، وبنسبة (6%) من الطلبة استطاع تطبيق ما يتعلمونه في مواقف معقدة والتعميم (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2012).

ومن خلال خبرة الباحث، وملاحظاته كمعلم للمرحلة الثانوية/ الفرع التكنولوجي، فقد لمس ضعفاً لدى طلبة الفرع التكنولوجي في تنفيذ الإجراءات والتعميمات الرياضية، كما لمس شعور الطلبة بالملل والانزعاج أثناء تعلّم الرياضيات، وضعفاً واضحاً في دافعيتهم ورغبتهم نحو تعلمها؛

وذلك قد يعود إلى عدم استخدام أساليب تتسم بالحداثة والبساطة في عرض المعلومات والأفكار، وتعزز عاملي: الإثارة والتشويق لدى الطلبة.

ولقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى مشكلة ضعف مستوى طلبة فلسطين في المعرفة الإجرائية، نذكر منها: دراسة أبي سكران (2020)، والمالكي (2017)، وأبي سارة (2016)، بينما أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى وجود مشكلة ضعف دافعية الطلبة في فلسطين نحو تعلم الرياضيات، منها: دراسة عطاري (2018)، ودراغمة (2018)، وصالح (2018)، وسليمان (2015) وظريفة (2016) وقنوح (2016)، وبالمقابل فقد أوصت العديد من الدراسات السابقة إلى ضرورة استخدام البرمجة والتطبيقات الرقمية في التعليم، منها: دراسة أبي سارة (2020 أ)، وأبي سارة (2020 ب)، وبرهوش (2017) وقادر ومحي الدين(2015) والرويلي(2014) وعمر(2014) والجراح ومفلح والربيع وغوانمه (2014)، والبلوي (2013) وجامع وبهنساوي وسويدان والجزار ومحمود)2012(، ولويس (Lewis, 2010)، وكالدر (Calder, 2010).

ونظراً لأهمية البرمجة من خلال اللغات الحاسوبية المتقدمة، قامت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بالشروع بتعليم البرمجة (الكودينج) من خلال إنجاز مقرر خاص سيطبق في كافة مدارسها مطلع العام (2019) بهدف تعلم أساسيات البرمجة لتنمية العديد من المهارات، والإجراءات الأساسية لدى الطلبة، وبالإضافة إلى ذلك تم الإعلان عن إنشاء فرع متخصص بالمرحلة الثانوية بمسمى (الفرع التكنولوجي) للصفين: الأول الثانوي والثاني الثانوي، وتم تخصيص منهجين يميزان هذا الفرع، وهما: البرمجة والأتمتة والاتصالات والإلكترونيات في مطلع العام الدراسي (2018/2017م).

واستناداً على ما سبق، يعتقد الباحث بأن استخدام الأنشطة القائمة على البرمجة، قد تساعد الطلبة على تنمية العديد من المعارف الرياضية الأساسية ومهاراتها، وبالتحديد (المعرفة الإجرائية)، مما ينعكس أيضاً على دافعية الطلبة نحو تعلم الرياضيات.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مستوى طلبة الصف (الأول الثانوي التكنولوجي)، في المعرفة الإجرائية و"الدافعية نحو تعلّم مادة الرياضيات"، ولحل هذه المشكلة يحاول الباحث تصميم أنشطة تعليمية قائمة على البرمجة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

" ما فاعلية استخدام "الأنشطة التعليمية القائمة على البرمجة"، في تنمية المعرفة الإجرائية، والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي في فلسطين؟"

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما التصور المقترح "لأنشطة تعليمية قائمة على البرمجة"؛ لتنمية المعرفة الإجرائية و" الدافعية نحو تعلم الرياضيات"، لدى طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي في فلسطين؟
2. ما فاعلية استخدام "الأنشطة التعليمية القائمة على البرمجة"، في تنمية المعرفة الإجرائية لدى طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي في فلسطين؟
3. ما فاعلية استخدام "الأنشطة التعليمية القائمة على البرمجة"، في تنمية دافعية طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي في فلسطين نحو الرياضيات؟

أهداف الدراسة

يهدف هذا البحث إلى ما يأتي:

1. تقديم أنشطة تعليمية قائمة على "البرمجة" لطلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي في مادة الرياضيات في فلسطين، بهدف تنمية المعرفة الإجرائية والدافعية نحو تعلم الرياضيات.
2. قياس فاعلية استخدام "الأنشطة التعليمية القائمة على البرمجة" في تنمية المعرفة الإجرائية لدى طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي في فلسطين.
3. قياس فاعلية استخدام "الأنشطة التعليمية القائمة على البرمجة"، في تنمية دافعية طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي في فلسطين نحو الرياضيات.

فروض الدراسة

تأسيساً لما ورد في مشكلة البحث وأسئلتها، تمّ صياغة الفروض الآتية:

أولاً: للإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث، تمّ صياغة الفروض الثلاثة الآتية:

1. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، في التطبيقين: القبلي والبعدي، في اختبار المعرفة الإجرائية تعزى لاستخدام أنشطة تعليمية قائمة على البرمجة".
2. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام "أنشطة تعليمية قائمة على البرمجة"، والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، في التطبيق البعدي لاختبار المعرفة الإجرائية".
3. "لا تحقق " الأنشطة التعليمة القائمة على البرمجة" فاعلية في المعرفة الإجرائية لدى طلبة المجموعة التجريبية، حسب معادلة (بلاك) للكسب المعدل".

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، تمّ صياغة الفرضين الآتيين:

1. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام (أنشطة تعليمية قائمة على البرمجة)، والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية".
2. "لا تحقق "الأنشطة التعليمة القائمة على البرمجة" فاعلية في دافعية طلاب المجموعة التجريبية نحو تعلم الرياضيات، حسب معادلة (بلاك) للكسب المعدل".

أهمية الدراسة

1. تكمن أهمية هذا البحث في مساعدة طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي على اكتساب الإجراءات والمهارات الإجرائية الرياضية (المعرفة الإجرائية)، وعلى تحسين دافعيتهم نحو تعلم الرياضيات، من خلال استخدام البرمجة والخوارزميات الحاسوبية، التي تتطلب بذل الجهد في التفكير وترتيب الخطوات اللازمة؛ لإيجاد الحلول الملائمة للمواقف الحياتية المختلفة.
2. كما تأتي أهمية هذا البحث من خلال مساهمته في توظيف "الأنشطة التعليمية القائمة على البرمجة" في تعليم الرياضيات والتي قد تلفت أنظار معلمي الرياضيات نحو ضرورة استثمار المصادر الرقمية المناسبة أثناء تعليم الرياضيات، من خلال تصميم مواقف تعليمية رياضية، يُمكن استخدام البرمجة وخوارزمياتها في حلها، وإلى ضرورة الاهتمام بأسلوب عرض المادة التعليمية، وخطوات الحل وإجراءاته، وعدم الاقتصار على استخدام السبورة والقلم أثناء تعليمهم لمادة الرياضيات.
3. كما يأتي هذا البحث استجابة لمقتضيات الحداثة والإبداع، وذلك من خلال فتح آفاق جديدة لمطوري المناهج؛ لتدعيم المحتوى بمدخل جديد قائم على الجمع ما بين الرياضيات والبرمجة الحاسوبية، بالإضافة إلى مساعدتهم على تطوير أهداف منهاج الرياضيات بحيث تهتم في تنمية المعرفة الإجرائية، و"الدافعية نحو تعلم الرياضيات".

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت هذه الدراسة في تعميم نتائجها على ما يأتي:

أولاً: الحدود المكانية: عينة من طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي، بمدرستي: الشهيد عزت أبو الرب الثانوية، ومدرسة جنين الثانوية، وهما من المدارس الحكومية في "مديرية التربية والتعليم قباطية/ الضفة الغربية/ دولة فلسطين".

ثانياً: الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2020/2019م).

ثالثاً: الحدود الموضوعية:

- محتوى وحدة المصفوفات من كتاب الرياضيات، المقرر لطلبة الصف الأول الثانوي الخاص بالفرع التكنولوجي.
- تصميم أنشطة برمجية من خلال تقنية (اب انفنتور) (APP INVENTOR).

التعريفات الإصلاحية والإجرائية

تقنية (اب انفنتور) (APP INVENTTOR): يشير مصطلح تقنية(اب انفنتور) إلى بيئة حاسوبية متكاملة، تتيح للمبرمجين والطلبة تطوير تطبيقات الهواتف الذكية بنظام الأندرويد (Android)، من خلال متصفح الإنترنت أو محاكي الهاتف على شاشة الحاسوب، وتكون البرمجة من خلال هذه التقنية على صورة قطع برمجية أو لبنات جاهزة (MIT, 2012)، ويعرفها الباحث إجرائياً، بأنها: بيئة برمجية قائمة على اللبنات الجاهزة (القطع البرمجية)، تتيح لطلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي حل العديد من المواقف الرياضية عبر تصميم تطبيقات تعليمية تعمل بواسطة أجهزة الهواتف الذكية بنظام الأندرويد (Android).

برامج الحاسوب التفاعلية: يشير مصطلح برامج الحاسوب التفاعلية إلى: تقنيات تعمل على أجهزة الحاسوب، تمّ تطويرها بإحدى لغات البرمجة، تحتوي على مجموعة من الأدوات والإمكانيات والخيارات، التي تتيح للمستخدم (المعلم/الطالب) من إدخال البيانات ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها بطرق متعددة (أبوسارة، 2020)، ويعرفها الباحث إجرائياً، بأنها: تطبيقات رقمية تعمل على أجهزة الحاسوب، تتيح لطالب الصف الأول الثانوي التكنولوجي العديد من الخيارات، والإمكانيات لمعالجة المواقف الرياضية المختلفة، عبر تمثيل (تصميم) موقف يحاكي الموقف الحقيقي، ومحاولة ابتكار خطة عمل (تحويله لخوارزمية)، وبرمجته (كتابة الأوامر البرمجية) حتى يستطيع الوصول إلى الحلول المناسبة، والتأكد من الحل عبر استخدام الإجراءات الرياضية.

المعرفة الإجرائية: يشير مصطلح المعرفة الإجرائية لمجموعة الإجراءات المتسلسلة، والتي تنفذ مباشرة على البيانات، لأداء صفة معينة، أو لها صفة التكرار في المواقف المتشابهة، وتكافئ مستوى التطبيق في تصنيف (بلوم) (ياسين، 2008)، ويعرفها الباحث إجرائياً: مجموعة الخطوات الأدائية المتسلسلة (الإجراءات) التي تنفذ على البيانات مباشرة؛ لكي يستطيع طالب الصف الأول الثانوي التكنولوجي الوصول إلى حلول للمواقف الرياضية المختلفة.

الدافعية: يعرف الزعبي وبني دومي (2012) مفهوم الدافعية نحو التعلم، بأنها: شعور يدفع الطالب إلى الاهتمام والرغبة في التعلم والإقبال عليه بنشاط، والاستمرار بهذا النشاط حتى يتحقق التعلم، ويعرفها الباحث إجرائياً: مجموعة من العوامل (الداخلية والخارجية) التي تؤثر على طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي، بصورة تعزز شعورهم بأهمية المادة الدراسية، وتزيد من رغبتهم نحو تعلمها، بصورة مستمرة دون انقطاع.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية)؛ لقياس فاعلية الأنشطة التعليمة القائمة على البرمجة في تنمية المعرفة الإجرائية والدافعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي في فلسطين.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمّع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية جميعهم، المسجلين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام الدراسي (2019-2020م)، والبالغ عددهم (238021) طالباً وطالبة، وذلك وفق إحصائيات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2019).

وتمّ تطبيق الدراسة على عيّنة من طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي، في محافظة جنين في مدرستي: الشهيد عزت أبو الرب الثانوية ومدرسة

جنين الثانوية، وتمّ توزيع عينة الدراسة إلى مجموعة تجريبية مكونة من (17) طالباً درست بواسطة الأنشطة البرمجية بواسطة تقنية (APP INVENTOR)، ومجموعة ضابطة تضمنت (17) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية.

تصميم الأنشطة التعليمية القائمة على البرمجة: قام الباحث بتصميم "الأنشطة التعليمية القائمة على البرمجة"، وتتضمن المراحل الآتية:

1. تحديد الفئة المستهدفة: وتشمل طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي في فلسطين.
2. تحديد الهدف العام: يتحدد الهدف العام في تحسين المعرفة الإجرائية والدافعية نحو تعلم الرياضيات.
3. تحديد المحتوى التعليمي: تمّ تحديد محتوى وحدة المصفوفات من كتاب الرياضيات، المقرر في الفصل الدراسي الثاني، لطلاب الأول الثانوي التكنولوجي من العام الدراسي (2020/2019) م.
4. تحليل المحتوى: تمّ تحليل محتوى الوحدة الثانية (المصفوفات) من كتاب الرياضيات المقرر للفصل الدراسي الأول لطلاب الصف الأول الثانوي التكنولوجي من العام الدراسي (2020/2019)، وتضم هذه الوحدة الموضوعات الآتية (المصفوفة – العمليات على المصفوفات – المحددات – النظير الضربي للمصفوفة المربعة – حل المعادلات باستخدام المصفوفات).
5. تحديد التقنية البرمجية: تمّ تحديد النمط البرمجي الذي سيتم استخدامه في هذا البحث، والمتمثل في استخدام البرمجة باللبنات، أو القطع الجاهزة من خلال تقنية (APP INVENTOR)، والتي تتيح للطالب تصميم تطبيقات الهواتف الذكية وتطويرها.
6. تحديد الإمكانيات المتاحة: يتوفر في المدرسة مختبر للحاسوب، يحتوي على عدد كاف من الأجهزة الحديثة، وتم تزويدها بأجهزة عرض البيانات (Data Show) بالإضافة إلى توفر القدرة على الوصول إلى الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت)، بالإضافة إلى امتلاك الطلبة لأجهزة الحاسوب الشخصي والهاتف الذكي، مع قدرتهم على الوصول إلى شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) في المنازل.
7. إعداد الأنشطة التعليمية: قام الباحث بصياغة الأنشطة التعليمية البرمجية، بلغ عددها (12) نشاطاً غطى مضمونها دروس وحدة المصفوفات، وقد راعى الباحث الاستفادة من خبرات الطلبة ومهاراتهم السابقة، التي تعلموها في مادة البرمجة والأتمتة، كأساس لتنفيذ هذه الأنشطة.
8. مرحلة التقويم: بعد إتمام إعداد الأنشطة البرمجية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين، ضمت متخصصين في هندسة الحاسوب وعلم الحاسوب وفروع تكنولوجيا المعلومات الأخرى، بلغ عددهم (5) محكمين، لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول الأنشطة التعليمية، ومدى مناسبتها للمرحلة الدراسية وخبرات الطلبة السابقة وتحقيقها للأهداف العامة، وقد أبدى المحكمون بعض ملاحظاتهم على الأنشطة، وتركزت التعديلات على صياغة بعض الأنشطة، واقتراح أفكار جديدة، وتمّ تعديل الأنشطة التعليمية بناءً عليها.

أداتا الدراسة

الأداة الأولى: اختبار المعرفة الإجرائية في وحدة المصفوفات:ـ

وصف اختبار المعرفة الإجرائية في وحدة المصفوفات: قام الباحث بتصميم اختبار المعرفة الإجرائية، وتضمن الاختبار في صورته الأولية (18) فقرة، منها (13) فقرة من نوع اختيار من متعدد، و(5) فقرات مقالية (أدائية)، واعتمد الباحث في كتابة فقرات الاختبار على محتوى الوحدة الثانية (المصفوفات) من كتاب الرياضيات للفصل الدراسي الأول عام (2020/2019)، المخصص لطلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي في فلسطين.

ضبط اختبار المعرفة الإجرائية في وحدة المصفوفات:

أولاً: صدق المحكمين (الصدق الظاهري للاختبار): تمّ التحقق من صدق اختبار المعرفة الإجرائية في وحدة المصفوفات، من خلال استشارة عدد من المحكمين المختصين في مجال الرياضيات وطرق تدريسها، بلغ عددهم (6) مختصين، وطلب منهم إبداء آرائهم حول مدى ملاءمة فقرات الاختبار لما خصص لقياسه، وعما إذا كانت الفقرات تحقق الأهداف المرجوة، وقد قام الباحث بتدوين الآراء وتحسين الاختبار وفقها، حيث تضمنت بعض الآراء صياغة عدد من الفقرات الجديدة، وحذف بعض الفقرات الموجودة سابقاً؛ بسبب تكرار الأفكار أو عدم مناسبتها للمرحلة الدراسية، وتعديل بعض البدائل لزيادة فاعليتها، وبعد إجراء التعديلات أصبح الاختبار مكوناً من (15) فقرة، بواقع (12) فقرة من نوع اختيار من متعدد و(3) فقرات من النوع المقالي (الأدائي).

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لاختبار المعرفة الإجرائية: تمّ التحقق من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات كل فقرة من فقرات اختبار المعرفة الإجرائية والدرجة الكلية للاختبار، والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات اختبار المعرفة الإجرائية والدرجة الكلية للاختبار

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.469**	6	0.29*	11	0.397**
2	0.635**	7	0.780**	12	0.457**
3	0.494**	8	0.439**	13	0.534**
4	0.328**	9	0.612**	14	0.916**
5	0.360**	10	0.370**	15	0.935**

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

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول (1) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين فقرات اختبار المعرفة الإجرائية والدرجة الكلية للاختبار.

ثبات درجات اختبار المعرفة الإجرائية في وحدة المصفوفات: قام الباحث بالتحقق من ثبات اختبار المعرفة الإجرائية، من خلال حساب معادلة (ألفا

كرونباخ) وبلغت قيمة الثبات (0.748) وهي مقبولة لأغراض البحث (شعيب وشعيب، 2016).

معاملات الصعوبة لاختبار المعرفة الإجرائية في وحدة المصفوفات: تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.411-0.79-80) وهي متفقة مع القيم المقبولة تربوياً (شعيب وشعيب، 2016).

معاملات التمييز لاختبار المعرفة الإجرائية في وحدة المصفوفات: تراوحت القيم بين (0.30-0.875) وهي متفقة مع القيم المقبولة تربوياً (شعيب وشعيب، 2016).

الأداة الثانية: مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات

وفيما يأتي توضيح لذلك:

وصف مقياس الدافعية: تمّ استخدام مقياس الدافعية الذي قام بتصميمه أبوسارة (2016)، ويتكون المقياس من (20) فقرة، وتتضمن كل فقرة موقفاً محدداً، يتطلب من الطالب قراءتها، وتحديد استجابة واحدة مقترحة على كل فقرة، من خلال مقياس (خماسي متدرج)، مكون من خمسة بدائل، وتراوحت الدرجة على كل مفردة ما بين درجة واحدة إلى خمس درجات، وتمت صياغة المفردات بلغة سهلة ومحددة وبعيدة عن الغموض، وبصورة تلائم مرحلة الصف الأول الثانوي وخبراتهم السابقة.

ثبات درجات مقياس الميل نحو الرياضيات: قام الباحث بالتحقق من قيم ثبات المقياس، من خلال حساب معادلة (ألفا كرونباخ)، وبلغت قيمة الثبات الكلية (0.757) وهي مقبولة لأغراض البحث (شعيب وشعيب، 2016).

التحقق من التكافؤ: تمّ تطبيق اختبار المعرفة الإجرائية ومقياس الدافعية، قبل إجراء التجربة العملية على مجموعتي البحث: الضابطة والتجريبية، وتمّ رصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لبحث الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية، وقد أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار المعرفة الإجرائية، ومقياس الدافعية، مما يدل على تكافؤ طلبة مجموعتي البحث، في المعرفة الإجرائية والدافعية نحو تعلم الرياضيات، قبل البدء بالتطبيق العملي للبحث.

التدريس باستخدام الأنشطة البرمجية (التجربة العملية): بعد التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث، بدأ التدريس باستخدام الأنشطة البرمجية لطلبة المجموعة التجريبية، وتمّ تدريس المجموعة الثانية (الضابطة) بالطريقة الاعتيادية، من خلال معلمي المجموعتين، بإجمالي (20) حصة صفية وبواقع (4) حصص أسبوعياً، مدة كل حصة (40) دقيقة، وذلك خلال الفترة الزمنية من (2019/10/25م – 2019/12/8م).

التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من تنفيذ تجربة البحث، تمّ تطبيق أدوات البحث بعدياً على مجموعتي البحث، وتمّ تصحيح الاختبارات، ورصد النتائج.

المعالجة الإحصائية

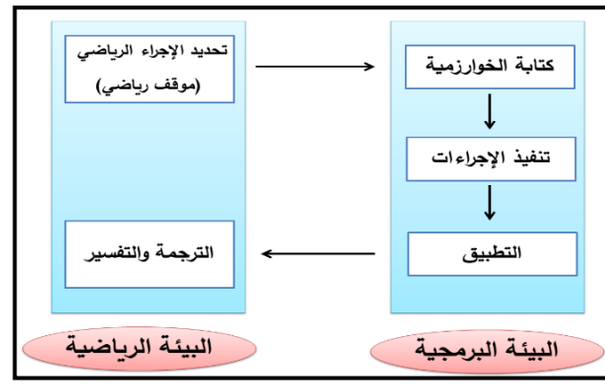
لتحليل نتائج البحث الحالي؛ استخدم الباحث برنامج (SPSS) إذ تمّ استخراج قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لوصف درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي؛ لاختبار المعرفة الإجرائية ومقياس الدافعية، وكما تم استخدام اختبار (ANOVA) لبحث الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، وكما تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Dependent Sample T-test) للدلالة على الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المعرفة الإجرائية في وحدة المصفوفات ومقياس الدافعية، واستخدمت معادلة (ألفا كرونباخ) لحساب معامل الثبات لاختبار المعرفة الإجرائية ومقياس الدافعية، أما حجم الأثر (مربع إيتا) فاستخدم لقياس تأثير المتغير المستقل "الأنشطة التعليمية القائمة على البرمجة" في المتغير التابع المعرفة الإجرائية، ومقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، وكذلك استخدمت معادلة الكسب المعدل (لبلاك) لقياس فاعلية استخدام "أنشطة تعليمية قائمة على البرمجة" في المعرفة الإجرائية والدافعية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على: " **ما التصور المقترح "لأنشطة تعليمية قائمة على البرمجة" لتنمية المعرفة الإجرائية والدافعية نحو تعلم الرياضيات، لدى طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي في فلسطين؟**" تم التوصل إلى تصور مقترح لتصميم "أنشطة تعليمية قائمة على البرمجة"، من خلال تحليل محتوى وحدة المصفوفات الواردة في كتاب الرياضيات، للصف الأول الثانوي التكنولوجي، واستخراج الإجراءات الرياضية (تعميمات ومهارات) كما تم الرجوع إلى محتوى كتاب البرمجة والأتمتة المخصص لطلبة الأول الثانوي التكنولوجي، واستخراج المهارات البرمجية الواردة فيه، وقد حدد الباحث خمس مهام فرعية يتضمنها النشاط البرمجي، وهي:

1. تحديد الإجراء الرياضي: وفي هذه المهمة يتوجب على الطالب تحديد الإجراءات الرياضية الواجب استخدامها لحل الموقف الرياضي المحدد (النشاط التعليمي).
2. كتاب الخوارزمية: وتتضمن هذه المهمة كتابة الخطوات التفصيلية كخوارزمية رياضية برمجية، يتم من خلالها تحديد المراحل بصورة تفصيلية، وتحديد المدخلات والعمليات والمخرجات للموقف الرياضي (الغاية هي إجراء تكامل ما بين محتوى مادتي الرياضيات والبرمجة والأتمتة).
3. تنفيذ الإجراءات: وتتضمن هذه المهمة قيام الطالب باقتراح معطيات محددة (مدخلات)، ومن ثم تتبع خطوات الخوارزمية التي قام بكتابتها للتأكد من الوصول إلى النتائج الصحيحة.
4. التطبيق: وتتضمن هذه المهمة استخدام الطالب لتقنية (APP INVENTOR) لتصميم تطبيق ذكي يمكنه القيام بحل الإجراء الرياضي المحدد.

5. الترجمة: وتشير هذه المهمة إلى قيام الطالب بتفسير النتائج التي توصل إليها من خلال التطبيق الذكي إلى البيئة الرياضية، والشكل (1) يوضح المراحل والمهام:



شكل (1) المهام المتضمنة "بالأنشطة التعليمية القائمة على البرمجة"، من تصميم الباحث

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني

للإجابة عن هذا السؤال، تم صياغة الفروض الثلاثة الآتية:

الفرض الأول: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة (α≤0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، في التطبيقين: القبلي والبعدي، في اختبار المعرفة الإجرائية تعزى لاستخدام" أنشطة تعليمية قائمة على البرمجة".

وللتحقق من صحة الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Dependent Sample T-test) وكانت النتائج كما في الجدول (2) الآتي.

الجدول (2) نتائج اختبار(ت) لاختبار دلالة الفروق في الاختبار القبلي - البعدي للمعرفة الإجرائية وقيمة η^2 وحجم التأثير

اختبار المعرفة لإجرائية	نوع التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الدرجة الكلية	القبلي	6.352	1.835	8.091	16	دالة عند (0.01)	0.8319 كبير
	البعدي	19.294	5.576				

يتبين من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α ≤0.01)، بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبارين: القبلي والبعدي، في الدرجة الكلية لاختبار المعرفة الإجرائية لصالح الاختبار البعدي، مما يدل على رفض الفرض الصفري، كما تشير قيم حجم الأثر في الجدول (2) إلى أن استخدام الأنشطة التعليمية القائمة على البرمجة كان لها تأثير كبير في تنمية المعرفة الإجرائية لدى طلبة المجموعة التجريبية، فقد بلغ حجم الأثر للقياس الكلي (0.8319) مما يدل على أن الفروق بين المتوسطين (القبلي والبعدي) لم تكن وليدة الصدفة، بل كانت بتأثير "الأنشطة التعليمية القائمة على البرمجة".

ويفسر الباحث الأثر الكبير" للأنشطة البرمجية" في تنمية المعرفة الإجرائية في الرياضيات، لاعتقاده بوجود العديد من الخصائص والمزايا لهذا الاستخدام، فالبرمجة تقوم بصورة أساسية على تحويل المسألة، والمواقف الرياضية إلى مجموعة من الإجراءات المتتابعة؛ بهدف الوصول للحل المناسب، وبأقل وقت وجهد ممكن، مما ساهم في إتقان الطلبة للإجراءات الرياضية المناسبة، وإلى تمكنهم من وضع استراتيجيات حل للمواقف الرياضية المختلفة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه جامع وآخرون (2012) إلى أن استخدام البرمجة في التعليم، يساعد الطلبة على صياغة التعليمات والإجراءات في صورة يمكن للحاسوب التعامل معها، وتحويل المعلومات والنتائج إلى الشكل الذي يستطيع الطالب معه أن يستوعبه بكل سهولة ويسر، وعلاوة على ذلك فقد ساهمت البرمجة وما تضمنتها من خطوات وإجراءات في تعزيز العديد من المهارات التي ساعدت الطلبة على تنمية المعرفة الإجرائية، مثل: التفكير المنطقي والناقد والتأملي، وهذا يتفق مع ما أشار إليه موسى (2008) إلى أن تعلّم البرمجة لا تُعد غاية في حدّ ذاتها، بل تعدّ طريقة لتعليم الطلبة مهارات التفكير المنطقي والاستدلالي، والقدرة على التخطيط واتخاذ القرارات، وكذلك القدرة على "مواجهة المواقف الرياضية المختلفة" وتطبيق أنسب الحلول عن طريق تحديد تحليل المشكلات ووضع الخوارزميات لحلّها، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة التي أشارت لأثر البرمجة في التعليم بشكل عام، مثل: دراسة خزيف (2017) وبرهوش (2017) وعقل والعمراني (2018).

الفرض الثاني: "لا تحقق "الأنشطة التعليمية القائمة على البرمجة" فاعلية في تنمية المعرفة الإجرائية لدى طلاب المجموعة التجريبية، حسب معادلة (بلاك) للكسب المعدل". ولفحص الفرض تم استخدام معادلة بلاك (Black) لنسبة الكسب المعدل، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3) نسبة الكسب المعدل (لبلاك) حول فاعلية "الأنشطة التعليمة القائمة على البرمجة"، في تنمية المعرفة الإجرائية لطلاب الصف الأول الثانوي التكنولوجي

المجالات	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الدرجة العظمى للاختبار	نسبة الكسب
اختبار المعرفة الإجرائية	6.352	19.294	25	1.2116

مدى (بلاك) المقترح للكسب المعدل يتراوح بين (1.0 إلى 2.0)

يتبين من الجدول (3) أن نسبة الكسب المعدل التي حققتها "الأنشطة البرمجية" لا تقل عن (1) في الدرجة الكلية لاختبار المعرفة الإجرائية، مما يدل على أن" الأنشطة البرمجية"، لها فاعلية في تنمية المعرفة الإجرائية، لدى طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي.

ويفسر الباحث فاعلية استخدام "الأنشطة التعليمة القائمة على البرمجة" في تنمية المعرفة الإجرائية؛ لوجود العديد من الإيجابيات لهذا الاستخدام، ومنها: ما وفرته هذه الأنشطة من "بيئة تعليمية تفاعلية متعددة الاتجاهات"، حيث أتاحت للطلبة التعلم بأنماط متعددة، مثل: التعلم بالاكتشاف والتعلم بالممارسة والتعلم التعاوني والتشاركي، حيث

لاحظ الباحث الاهتمام الكبير لدى الطلبة لتنفيذ الأنشطة، ومحاولة وضع استراتيجيات لمواجهة المشكلات التي تصادفهم، والتساؤل عما يبدو غريباً ممتعاً مشوقاً، وهذا يتفق مع ما أشار إليه أبوسارة (2016) بأن البرامج التعليمية تتيح للطلبة التفاعل مع المحتوى الدراسي بصورة إيجابية، وتساعدهم على التعلم من خلال الإمكانيات والخصائص التي توفرها لمعالجة المحتوى الدراسي، ويتفق أيضاً مع ما أشار إليه خزيف (2017) التي أشارت لفاعلية "التطبيقات الرقمية" في تنمية التواصل والتفاعل بين الطلبة، ودراسة لويس (Lewis, 2010) التي أشارت إلى الأثر الإيجابي لاستخدام البرمجة في تنمية الإجراءات لدى الطلبة.

الفرض الثالث: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام أنشطة تعليمية قائمة على البرمجة، والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، في التطبيق البعدي لاختبار المعرفة الإجرائية". ولاختبار الفرض الصفري تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وحساب قيمة (F) ودلالتها الإحصائية لدرجات طلبة مجموعتي البحث، وكانت النتائج كما يبينه الجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات الطلبة في اختبار المعرفة الإجرائية تبعاً لمجموعتي البحث

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	17	19.294	5.576
الاعتيادية	17	14.529	9.830

وللتحقق من "دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين الحسابيين"، تمّ استخدام اختبار" تحليل التباين الأحادي" (ANOVA) وكانت النتائج كما في الجدول (5).

الجدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي، في اختبار المعرفة الإجرائية البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	مستوى الدلالة (0.01)
بين المجموعات	192.971	1	192.971	3.021	0.092 غير دال
خلال المجموعات	2043.765	32	63.868		
المجموع	2236.735	33			

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة (F) (3.021) وبدلالة إحصائية (0.092) بين متوسطي درجات طلبة مجموعتي البحث، في اختبار المعرفة الإجرائية البعدي ككل، وبالتالي إلى عدم رفض الفرض الصفري.

وبالرغم من الأثر الكبير للأنشطة البرمجية في المعرفة الإجرائية لدى طلبة الفرع التكنولوجي كما أشار إليها الفرض الأول، ولفاعلية "الأنشطة التعليمية القائمة على البرمجة" في تنمية المعرفة الإجرائية كما أشار إليها الفرض الثاني، وبالرغم أيضاً من الفروق الظاهرة بين متوسطي المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية كما أشار إليه الجدول(3)، إلا أن نتائج الفرض الثاني أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: الضابطة والتجريبية في الدرجة الكلية لاختبار المعرفة الإجرائية في التطبيق البعدي، ويعتقد الباحث بأن ذلك يعود لكون طلبة المجموعتين: الضابطة والتجريبية من التخصص التكنولوجي، فكلا المجموعتين تدرسان كتاب البرمجة والأتمتة الذي يُعد مقرراً لهما، مما ساهم بتنمية المعرفة الإجرائية لدى طلبة المجموعتين: التجريبية والضابطة بصورة لم تظهر بها الفروق الدالة بين تلك المجموعتين.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث

للإجابة عن هذا السؤال الثالث، تم صياغة الفرضين الآتيين:

الفرض الرابع: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام "أنشطة تعليمية قائمة على البرمجة"، والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية". وللتحقق من الفرض الصفري، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحساب قيمة (F) ودلالتها الإحصائية لدرجات طلبة مجموعتي البحث، ويظهر الجدول (6) النتائج الآتية:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات الطلبة في مقياس الدافعية تبعاً لمجموعتي البحث

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	17	77.529	10.314
الاعتيادية	17	66.352	15.886

وللتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين الحسابيين، تمّ استخدام اختبار" تحليل التباين الأحادي" (ANOVA) وكانت النتائج كما في الجدول (7).

الجدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجات طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي، في مقياس الدافعية البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	مستوى الدلالة (0.01)
بين المجموعات	1061.765	1	1061.765	5.919	0.021 دال
خلال المجموعات	5740.118	32	179.379		
المجموع	6801.882	33			

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة (F) (5.919) وبدلالة إحصائية (0.021) بين متوسطي درجات طلبة مجموعتي البحث، في مقياس الدافعية البعدي ككل، وبالتالي إلى رفض الفرض الصفري.

ويفسر الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين المجموعتين: الضابطة والتجريبية في مقياس الدافعية البعدي لصالح المجموعة التجريبية، للاعتقاد بأن استخدام الأنشطة البرمجية قد وفرت أسلوباً جديداً في تعلم الرياضيات، جذب اهتمام الطلبة الذين تعلموا بواسطتها،

واسترعت انتباههم داخل الحصص، ووفّرت بيئة خصبة لتعلم الرياضيات، مما ساهم في استثمار عدد كبير من حواس الطلبة، وتحفيزهم على التقصي والتساؤل عما يظهر غريباً وممتعاً ومشوقاً، وعلاوة على ذلك، قدمت " الأنشطة التعليمية القائمة على البرمجة" مادة الرياضيات بصورة واقعية (تطبيقية)، بعيداً عن الصورة النمطية على أنها مجردة وجافة وبعيدة عن الواقع، ويتفق هذا الرأي مع ما طرحه أبوزينة (2017) بأن عزوف الطلبة عن الاهتمام بمادة الرياضيات بشكل عام ناتج عن استخدام أدوات تثير لديهم الملل والرتابة، وإحساسهم بتجريد مادة الرياضيات، وما تتضمنها من رموز وقوانين وعلاقات، يتم تعليمها في بيئة بعيدة عن الواقع الحياتي وتطبيقاته، مما يساهم في عدم الإحساس بالمتعة والدافعية نحو تعلمها، وهو ما تستطيع الأدوات القائمة على الحاسوب وتطبيقاته التفاعلية تجاوزها، ويتفق كذلك مع ما طرحه إرباس وينمز (Erbas & Yenmez, 2011) بأن البرمجيات تساهم في تنمية الاستطلاع والفضول والتقصي والاهتمام لدى الطلبة في مادة الرياضيات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من: أبوسارة (2016)، وقادر ومحي الدين(2015)، والرويلي(2014)، وعمر(2014)، والجراح، ومفلح، والربيع، وغوانمه (2014)، والبلوي (2013)، وغيرها من الدراسات، بأن استخدام برامج الحاسوب التفاعلية ولغات البرمجة تساهم في تنمية "دافعية الطلبة نحو تعلم الرياضيات".

الفرض الخامس: "لا تحقق " الأنشطة التعليمية القائمة على البرمجة" فاعلية في دافعية طلاب المجموعة التجريبية نحو تعلم الرياضيات، حسب معادلة (بلاك) للكسب المعدل". ولفحص الفرض تم استخدام معادلة بلاك (Black) لنسبة الكسب المعدل، وجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8) نسبة الكسب المعدل (لبلاك) حول فاعلية الأنشطة التعليمة القائمة على البرمجة، في تنمية دافعية طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي نحو تعلم الرياضيات

المجالات	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الدرجة العظمى للمقياس	نسبة الكسب
مقياس الدافعية	72.705	77.529	100	0.2242

مدى (بلاك) المقترح للكسب المعدل يتراوح بين (1.0 إلى 2.0)

يتبين من الجدول (8)، أن نسبة الكسب المعدل التي حققتها الأنشطة البرمجية أقل من المستوى (1) في الدرجة الكلية لمقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، مما يدل على أن الأنشطة التعليمية القائمة على البرمجة لم تحقق فاعلية في دافعية طلبة الصف الأول الثانوي التكنولوجي نحو تعلم الرياضيات، حسب معادلة (بلاك) للكسب المعدل.

وعلى الرغم من نتائج الفرض الرابع الذي أشار لمساهمة الأنشطة البرمجية في تنمية دافعية الطلبة نحو تعلم الرياضيات، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس الدافعية لصالح المجموعة التجريبية، وبالرغم أيضاً من نتائج الجدول (7) الذي أشار لوجود فروق ظاهرية بين متوسطي التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح البعدي، إلا أن قيمة نسبة الكسب المعدل (لبلاك) لم تصل إلى المستوى المطلوب وهو (1)، ويفسر الباحث ذلك لحاجة تنمية الدافعية للمستوى المطلوب من الكسب إلى جهد كبير، وتطبيق "الأنشطة القائمة على البرمجة" بصورة موسعة وفي وحدات رياضية أخرى، وهذا يتفق مع ما تشير إليه القيم في الجدول (7) من وجود تحسن في الدافعية، حيث بلغ المتوسط القبلي (72.705)، والمتوسط البعدي (77.529)، مما يدل على أن نسبة الكسب المعدل (لبلاك) كانت قليلة حيث بلغت قيمة الكسب (0.2242).

التوصيات والمقترحات

على ضوء ما تمّ التوصل إليه من نتائج، يوصي الباحث بما يأتي:

- ضرورة إجراء تكامل بين محتوى مادة الرياضيات، ولغات البرمجة المتقدمة؛ للاستفادة من مزايا استخدام البرمجة وأنماط تفكيرها في تنمية المعرفة الإجرائية وتحسين الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى الطلبة.
- ضرورة توظيف البرمجة في تعليم الرياضيات، على صورة "برنامج تعليمي متكامل"؛ بهدف تنمية المعرفة الإجرائية، بصورة تتميز عن طرق التعليم الاعتيادية الأخرى.
- ضرورة البحث عن لغات برمجية أو تقنيات برمجية أخرى، تكون ملائمة لكل مرحلة عمرية تستخدم من أجلها.
- ضرورة تقصي أنماط تعليمية تفاعلية جديدة؛ لتنمية دافعية الطلبة نحو تعلم الرياضيات، بالصورة الملائمة.
- تشجيع معلمي الرياضيات على تصميم "أنشطة تعليمية تفاعلية" في استراتيجيات التدريس التي يستخدمونها أثناء مزاولة تدريسهم.
- ضرورة تطبيق الأنشطة التعليمة القائمة على البرمجة على فروع أكاديمية أخرى، مثل: الفرع العلمي والأدبي والريادة والأعمال والصناعي.

وبالنسبة للباحثين في مختلف أنحاء العالم، يمكن تقديم بعض المقترحات، لإجراء البحوث الآتية:

- استخدام برنامج تعليمي قائم على البرمجة بلغة فيجوال بيسك (Visual Basic) في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية، والكفاءة الذاتية في مادة الرياضيات، لدى طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين.
- فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على تطبيقات الحاسوب المرئية، في الدافعية والرغبة المنتجة في مادة الرياضيات، لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين.
- فاعلية استخدام تطبيقات الحاسوب التفاعلية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والطلاقة الإجرائية في مادة الرياضيات، لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين.
- فاعلية برنامج تعليمي قائم على المعرفة الإجرائية لتنمية مهارات البرمجة لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين.

- فاعلية استخدام أنشطة تعليمية قائمة على البرمجة في تنمية مهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- الأسطل، محمود زكريا. (2009). إثراء وحدة البرمجة في مقرر تكنولوجيا المعلومات في ضوء معايير الأدائية للبرمجة وأثره على مهارة البرمجة لدى طلاب الصف الحادي عشر. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- برهوش، هبة عبدالكريم. (2017). فاعلية التدريس باستخدام البرمجة في مادة الحاسب في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الحاسوب. مجلة الثقافة والتنمية، 17(112)، 249-304.
- البلوي، جازي صالح. (2013). أثر برنامج تعليمي مستند إلى برمجية جيوجبرا GeoGebra في حل المسألة الرياضية وفي الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر، 1(154)، 683-729.
- جامع، حسن وبهنساوي، أحمد وسويدان، أمل والجزار، منى ومحمود، شوقي. (2012). فعالية التدريس الخصوصي بالكمبيوتر في تنمية مهارات حلّ المشكلات البرمجية لدى طلاب كلية التربية النوعية. المجلة العربية للتربية العلمية، 1(1)، 98-132.
- الجراح، عبدالناصر والمفلح، محمد والربيع، فيصل وغوانمة، مأمون. (2014). أثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10(3)، 261-274.
- خزيف، هياء حمد. (2017). فاعلية برمجة تعليمية قائمة على التعلم الذاتي في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الأساسية. مجلة عالم التربية، 18(57)، 1-12.
- دراغمة، ثناء عبدالمنعم. (2018). أثر برنامج قائم على الدراما القصصية في التحصيل والدافعية نحو تعلم العلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة طوباس. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- الزعبي، علي وبني دومي، حسن. (2012). أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في المدارس الأردنية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعيتهم نحو تعلمها. مجلة جامعة دمشق، 1(28)، 485-518.
- أبوزينة، فريد كامل. (2017). مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها. الطبعة 4، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- أبوسارة، عبدالرحمن محمد. (2016). أثر استخدام ثلاثة برامج حاسوبية على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الرياضيات ودافعيتهم نحو تعلمها في مديرية قباطيه (دراسة مقارنة). (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين. http://doi.org/10.13140/RG.2.2.23159.98720/1
- أبوسارة، عبدالرحمن محمد. (2020 أ). تنمية البراعة الرياضية والحس المكاني لدى تلاميذ الصف السادس في فلسطين باستخدام النمذجة الرياضية القائمة على تطبيقات (الحاسوب التفاعلي – الواقع المعزّز). (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، جامعة القاهرة. http://doi.org/10.13140/RG.2.2.16244.71047
- أبوسارة، عبدالرحمن محمد. (2020 ب). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية مهارات تحليل الخوارزميات البرمجية وتصميمها لدى طلاب الصف الحادي عشر في فلسطين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(39)، 21-37.
- أبو سارة، عبدالرحمن وياسين، صلاح .(2018). أثر استخدام ثلاثة برامج حاسوبية على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي في الرياضيات في مديرية قباطية (دراسة مقارنة). مجلة جامعة النجاح الوطنية للأبحاث- ب (العلوم الانسانية)، 32(6)، 1003-1023.
- أبوسارة، عبدالرحمن وكفافي، وفاء وصالحة، سهيل. (2019). فاعلية برنامج قائم على النمذجة الرياضية باستخدام تطبيقات (الحاسوب التفاعلي- الواقع المعزّز) لتنمية مهارات الحسّ المكاني لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمادة الرياضيات في فلسطين. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت،18(2)،1-54. http://doi.org/10.21608/JAEE.2019.98859
- أبو سكران، محمد نعيم. (2020). أثر توظيف استراتيجية (كوّن – شارك – استمع – ابتكر) في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث - ب (العلوم الإنسانية)، 34(8)، 2-30.
- سليمان، أماني عدنان. (2015). أثر تدريس وحدة الهندسة باستخدام معمل الرياضيات في التحصيل والدافعية نحو تعلّم الرياضيات لدى طلبة الصف السادس في مدارس محافظة طولكرم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين.
- شعيب، علي وشعيب هبة الله. (2016). الإحصاء في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- صالح، معالي زايد. (2018). أثر استخدام برمجية الجبريتور في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلّم الرياضيات لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي في محافظة نابلس. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- ظريفة، هشام محمد. (2016). أثر استخدام برنامج مني تاب Minitab في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في وحدة الإحصاء ودافعيتهم نحو تعلّمه في مدارس نابلس. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- عطاري، خلود عطاري. (2018). أثر استخدام برنامج Graphmatica في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الرياضيات ودافعيتهم نحو تعلمها في مدينة نابلس. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- عقل، مجدي والعمراني، منى. (2018). فاعلية برنامج السكراتش في اكتساب مهارات تصميم البرمجيات التفاعلية لدى طالبات الصف السابع الأساسي بمحافظة غزة. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، 6(12)، 21-31.

- عمر، اناس عبدالرحيم. (2014). أثر استخدام برنامج كابري Cabri 3D في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في وحدة الهندسة ودافعيتهم نحو تعلمها في مدارس جنوب نابلس. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين.
- قادر، آريان ومحي الدين، سرمد. (2015). فاعلية برنامج جيوجبرا في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط وزيادة دافعيتهم نحو دراسة الرياضيات. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، العدد (60)، 247-269.
- قنوح، فتحي حسن. (2016). أثر تدريس وحدة الهندسة وفق استراتيجية عباءة الخبير في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف السادس في مدارس محافظة جنين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- المالكي، مفرح والمالكي، يحيى. (2017). درجة امتلاك المعرفة الرياضية والإجرائية لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد (59)، 87-107.
- موسى، عبدالله. (2008). استخدام الحاسب الآلي في التعليم. ط4، الرياض: شبكة البيانات.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2012). نتائج ومؤشرات Timss 2011. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2019). الكتاب الإحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي 2019/2018. رام الله، فلسطين.
- ياسين، صلاح الدين. (2008). نموذج لتدريس الرياضيات. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

ثانياً: ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الأجنبية

- *Al-Astal, Mahmoud Zakaria. (2009). Enriching the programming unit in information technology curriculum according to standard performance for programming and its impact on the programming skill For eleventh grade students. (Master Thesis Unpublished), Islamic University, Palestine.*
- *Barhoush, Heba Abdel Karim. (2017). The effectiveness of teaching using programming in the computer subject in developing problem-solving skills for upper basic stage students from the viewpoint of computer teachers and supervisors. Journal of Culture and Development, 17 (112), 249-304.*
- *Al-Balawi, J. (2013). The Effect of Education a Program based on Geogebra in Solving the Mathematical Problem and Motivation towards for Learning Grade 11 Student in KSA. Journal of Faculty of Education - Al-Azhar University, 154, 683-729.*
- *Jameh, Hassan and Bahnasawi, Ahmed and Sweidan, Amal and Al-Jazzar, Mona and Mahmoud, Shawky. (2012). The effectiveness of private computer teaching in developing programming problem-solving skills among students of the Faculty of Specific Education. Arab Journal of Scientific Education, 1 (1), 98-132.*
- *AL-Jarrah, A., Muflih, M., AL-Rabee, F. & Ghawanmeh, M. (2014). The effect of Teaching by Instructional Software on Improving Math Learning Motivation among 2th Basic Graders in Jordan. Jordan Journal of Educational Sciences, 10,261-274.*
- *Khazif, Haya Hamad. (2017). The effectiveness of educational programming based on self-learning in developing mathematical communication skills among primary school students. Education World Journal, 18 (57), 1-12.*
- *Daraghmeh, Thana Abdalmonem.(2018). The Effect of Narrative Drama Based Learning on Fifth Grade Student`s Achievement and Motivation Towards Science Learning in Tubas Primary Schools. (Master Thesis Unpublished), An-Najah National University, Nablus, Palestine.*
- *Zobei, Ali & Bani Doma, Hassan. (2012). The effect of blended learning on the achievement of the fourth graders' and their motivation towards learning mathematics in Jordanian Schools. University of Damascus Journal ,28(1),485-518.*
- *Abu Zina, Farid Kamel (2017). School mathematics curricula and teaching. Fourth edition, Kuwait: Al Falah Library for Publishing and Distribution.*
- *Abu Sarah, Abdelrahman Mohammad. (2016). The Impact of Using Three Computer Programs on the Academic Achievement of Tenth Grade Students in Math in Qabatia Directorate (Comparative Study). (Master Thesis Unpublished), An-Najah National University, Nablus, Palestine. http://doi.org/10.13140/RG.2.2.23159.98720/1*
- *Abu Sarah, Abdelrahman Mohammad. (2020 A). The Development of Mathematical Proficiency and Spatial Sense among 6th Grade Pupils in Palestine through Mathematical Modeling based on the Applications of (Interactive Computer – Augmented Reality). (Ph.D Thesis Unpublished), Cairo University, Egypt. http://doi.org/10.13140/RG.2.2.16244.71047*
- *Abu Sarah, Abdelrahman Mohammad. (2020 B). Effectiveness of Using Flipped Learning Strategy in Developing Skills of Programmatic Algorithms Analysis and Design for Eleventh Grade Students in Palestine. Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(39), 21-37. http://doi.org/10.26389/AJSRP.B140520*
- *Abu Sarah, Abdelrahman & Yaseen, Salah. (2018(. The Impact of Using Three Computer Programs on the Academic Achievement of Tenth Grade Students in Math in Qabatia Directorate (Comparative Study). An-Najah University Journal for Research - B (Humanities), 32(6), 1003-1032. http://doi.org/10.13140/RG.2.2.23159.98720/1*
- *Abu Sarah, Abdelrahman, Kafafy, Wafaa & Salha, Soheil. (2019). Efficacy of A Mathematical modeling-based Program Involves Applications of (Interactive Computer - Augmented Reality) And Its Role In Developing Spatial Sense Among Sixth Grade Mathematics Students In Palestine. International Journal of Internet Education, 18(2), 1-54. http://doi.org/10.21608/JAEE.2019.98859*
- *Abusakran, Mohammed.(2020). The impact of employing the (formulate - share - listen - create) strategy on the development of conceptual and procedural knowledge among fourth grade students. An-Najah University Journal for Research - B (Humanities), 34(8), 1375-1404.*
- *Salha, Soheil & Abu Sarah, Abdelrahman (2019). The Effectiveness of Using Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Approach on the Achievement of Students of the Tenth Grades in Mathematics. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 10(28), 101-113. http://doi.org/10.5281/zenodo.3474118*
- *Suleiman, A. (2015). The Effect of Teaching Geometry Unit Using Mathematics Laboratory on Achievement and Motivation Towards Mathematics Learning Among Sixth Graders in Schools of Tulkarem District. (Master Thesis Unpublished), An-Najah National University, Nablus, Palestine.*

- *Ministry of Education. (2019). Educational Statistics Yearbook for the Academic Year 2018/2019. Ramallah, Palestine.*
- *Yassin, Salah. (2008). A model for teaching mathematics. An-Najah National University, Nablus, Palestine.*

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- *Calder, N. (2010). Using scratch: an integrated problem-solving approach to mathematical thinking. Australian Primary Mathematics Classroom, 15(4), 9-14.*
- *Erbas, A. & Yenmez, A. (2011). The effect of inquiry-based explorations in a dynamic geometry environment on sixth grade students' achievements in polygons. Computers & Education, 57(4), 2462-2475.*
- *Gottfried, A. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. Journal of Educational Psychology. 82(3), 525-565.*
- *Govern, J. (2004). Motivation Theory, Research and Applications, Thomson, Wedsworth, Australia.*
- *Kebritchi, M., Hirumi, A., & Bai, H. (2010). The Effects of Modern Mathematics Computer Games on Mathematics Achievement and Class Motivation. Computers & Education, 55(2), 427-443.*
- *Hauptman, H. (2010). Enhancement of spatial thinking with Virtual Spaces 1.0, Computers & Education, 54, 123–135.*
- *Lewis, C. M. (2010). How programming environment shapes perception, learning and goals: logo vs. scratch. In Proceedings of the 41st ACM technical symposium on Computer science education (pp. 346-350).*
- *MIT .(2012). MIT App Inventor Getting Started Guide . retrieved on 7/6/2020 from the website:*
- *https://appinventor.mit.edu/explore/sites/all/files/Teach/media/MITAppInventorDevelopmentOverview.pdf.*
- *National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000), Principles and standards for school mathematics, Reston, VA: NCTM.*
- *Shahbari, J. A., Daher, W., Baya'a, N., & Jaber, O. (2020). Prospective Teachers' Development of Meta-Cognitive Functions in Solving Mathematical-Based Programming Problems with Scratch. Symmetry, 12(9), 1569.*
- *Shirvani, H. (2010). The Effects of Using Computer Technology with Lower-Performing Students: Technology and Student Mathematics Achievement. The International Journal of Learning, 17(1), 143-154.*
- *Shoaib, Ali & Shoaib hibat allah. (2016). Statistics in educational, psychological and social research. Cairo: The Egyptian Lebanese House.*
- *Saleh, Maali Zayed.(2018). The Effect of Using Algebrator software on Academic Achievement and Motivation towards Learning Mathematics in 11th Grade Scientific Students in Nablus District. (Master Thesis Unpublished), An-Najah National University, Nablus, Palestine.*
- *Zarefah, Hisham Mohamed. (2016). The effect of using Minitab program on the achievement of the ninth grade students in statistics unit and their motivation towards its learning in Nablus schools. (Master Thesis Unpublished), An-Najah National University, Nablus, Palestine.*
- *Atare, Khlood Atare.(2018). The Effect of Using Graphmatica Program on the Achievement of Tenth Grade Students in Mathematics and Their Motivation Towards it's Learning in Nablus City. (Master Thesis Unpublished), An-Najah National University, Nablus, Palestine.*
- *Aql, Majdy & Al-Amrani, Mona. (2018). The Effectiveness of Scratch Program in Acquiring Interactive Software Design Skills among the 7th grade students in Gaza City. Palestinian Journal of Open Learning & e-Learning, 6 (12), 21-31.*
- *Omar, Enas. (2014). The Effect of Using Cabri 3D Program on the Achievement of the Eighth Grade Students in the Unit of Geometry and Their Motivation Towards it at the South of Nablus Schools. (Master Thesis Unpublished), An-Najah National University, Nablus, Palestine.*
- *Qader, A. & Mohyi AL-Deen, S. (2015). Effectiveness of Geogebra program for Grade 8th Students Achievement and increasing their Motivation toward Learning Mathematic. Arabic Study Journal in education and Psychology(ASEP), 60,247-269.*
- *Qanoh, Fathi Hassan. (2016). The Effect of Teaching a Geometry unit , according to an Expert on the Mantle in Achievements and Motivation Toward Learning Mathematics , at the 6th grade students in Jenin Schools. (Master Thesis Unpublished), An-Najah National University, Nablus, Palestine.*
- *Al-Maliki, Mufreh and Al-Maliki, Yahya. (2017). Degree of possession of conceptual and procedural mathematical knowledge among students of the third grade secondary school. Journal of Education and Psychology Message, Issue (59), 87-107.*
- *Musa, Abdullah. (2008). Use of Computers in Education. Fourth edition, Riyadh: The Data Network.*
- *Ministry of Education (2012). Timss 2011 Results and Indicators. Ministry of Education, Ramallah, Palestine.*

انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة

Reflections of Authentic Assessment Application on the Students of Basic Stage in Gaza

محمد فؤاد أبو عودة
أستاذ / الجامعة الإسلامية بغزة/ فلسطين

Mohammed F. Abu Owda
Professor/ Islamic University of Gaza/ Palestine
modaa@iugaza.edu.ps

عبدالرحمن محمد أبو عودة
مشرف تربوي / الجامعة الإسلامية بغزة/ فلسطين

Abdel-Rahman M. Abu Owdah
Educational supervisor/ Islamic University of Gaza/ Palestine
Abuowdah.ab@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2019/10/13، تاريخ القبول: 2020/09/15
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 13/10/2019 , **Accepted:** 15/09/2020 .
DOI: 10.33977/1182-012-033-005
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة، والتعرف على الفروقِ في تقديرات عينة الدراسة حول الانعكاسات وفقَ المتغيرات (تخصص المعلم، خبرة المعلم، الصف الدراسي للطلبة)، وقد استخدم الباحثان المنهجَ الوصفيَّ، وتم تطبيق استبانة تم إعدادها اعتمادًا على دراسات سابقة، وعلى وثائق تتعلق بالتقويم الواقعي، وطُبِّقَتْ الدراسةُ على عينةٍ عشوائيةٍ مكونةٍ من (110) من المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس طلبة المرحلة الأساسية في غزة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تقدير عينة الدراسة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة بلغ بمتوسط حسابي (3.87) وهي درجة مرتفعة، وجاءت (الانعكاسات على البنية المهارية) في الترتيب الأول ، تليها (الانعكاسات على البنية المعرفية)، ثم (الانعكاسات على البنية الوجدانية). كما تبين أنه لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات تقديرات عينة الدراسة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى خبرة المعلم، بينما تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى تخصص المعلم لصالح معلمي المرحلة الأساسية المتخصصين، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى الصف الدراسي للطلبة لصالح طلبة الصف الثالث الأساسي.

الكلمات المفتاحية: التقويم الواقعي، المرحلة الأساسية.

Abstract

The study aimed to identify the implications of the reflections of authentic assessment application on the students of the basic stage in Gaza, and identify the differences in the estimates of the study sample on the reflections according to the variables of teacher major, teacher experience, and classroom for students. The researchers used the descriptive approach. A questionnaire was prepared based on previous studies and documents related to authentic assessment. The study applied a random sample of 110 male and female teachers who teach basic stage students in Gaza. The study results found that the level of estimation for the effects of the application of the authentic assessment on the basic stage students in Gaza reached an arithmetic average of 3.87, which is high. Accordingly, the reflections on the skill structure were positioned at the top, followed by the reflections on the cognitive structure, then the reflections on the emotional structure. It was also found that there are no statistically significant differences at the level between the mean's estimates of the effects of the application of the realistic evaluation on the basic stage students in Gaza due to the experience of the teacher. While there are statistically significant differences at the level of significance attributed to the major of the teacher in favor of teachers of the basic stage. The results also showed that there are statistically significant differences at the level of significance attributed to the grade of students for the benefit of third grade students.

***Keywords**: Authentic Assessment, Basic Stage.*

المقدمة

يعد التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية، وتحتاج عملية التدريس حتى تكون ناجحة إلى عملية تقويم فعالة في الكشف عن حدوث أثر التعلم؛ لذلك لا بدّ من توافر نظام تقويمي يبين مدى تقدم الطلبة، وقادر على كشف نقاط القوة والضعف.

يقوم التقويم التربوي بتعريف أولياء الأمور بمستوى الإنجاز الذي يحققه أبناؤهم، كما يُزود المعلم بمعلومات مهمة حول تقدم تعلم الطلبة، وتحقيقهم الأهداف التعليمية أولًا بأول؛ مما يساعده في تخطيط التدريس بطريقة أفضل؛ تهدف إلى تحسين الناتج التعليمي، وتحقيق جودة التعليم (الزيادات وقطاوي، 2014م)

ويُعتبر التقويم التربوي كما وضَّح العزاوي (2008: 18) "عملية شاملة تتضمن إصدار حكم معين في ضوئه يتم التطوير والتحسين، فعندما نُقيّم شيئًا ما نقول: هذا حَسَنُ أو رديء؛ بغيةَ تحسينه أو تطويره للأفضل، وللقيام بعملية التقويم لا بدّ من توافر بيانات ومعلومات حول الشيء المراد تقويمه. وبمعنى أوضح إن التقويم عملية تؤدَىَ استنادًا إلى توافر معايير محددة سابقًا. هذا ويتضمن التقويم عمليتين هما: القياس، وإصدار حكم يتضمن القيمة. أو بعبارة أخرى قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية، ومدى القرب أو البعد عن تحقيق هذه الأهداف. إذن فتحديد الأهداف يسبق عادةً عملية التقويم. ومع ذلك ففي بعض الأحيان يجري التقويم؛ لنستنتج منه الأهداف المقصودة.

ويُلاحَظ في الأنظمة التعليمية كما بيَّنت دراسة عبد الوهاب (2013) أنَّ التقويم فيها يقتصر على الاختبارات التحصيلية كوسيلة رئيسة أو وحيدة؛ لتقويم التحصيل، وأنَّه يأتي في نهاية عملية التدريس، وبالتالي فنتائجه لا تأثير لها على التعلم اللاحق، ولا يستفيد منها الطالب لتحسين تعلمه، أو علاج مواطن الضعف التي لم يتقنها، وذلك يعني أن الأنظمة التعليمية تتعامل مع التقويم كعملية منفصلة، وليس كجزء من العملية التعليمية. وأشار واتكينس (Watkins,2007) أن تطبيق التقويم بشكل مستمر في إطار شمولي مع أساليب التقويم الأخرى والاختبارات أدى إلى تحسين عملية التعليم في كثير من الدول الأوروبية.

ويرى الباحثان أنَّ التقويم التربوي يجب أن يعمل على تحسين عمليتي التعليم والتعلم بشكل مستمر وبنائي، وأن يُقدم حكمًا شاملًا على جوانب شخصية المتعلم جميعها وفقًا لمعايير ومحكات محددة؛ كما أنَّ اقتصار التقويم التقليدي على استخدام الاختبارات كوسيلة للتقويم، لا تقتصر أضراره فقط في عدم قدرته على قياس قدرات المتعلم وإمكانياته بشكل تكاملي بحيث يشمل جوانب شخصيته جميعها و مستوياته الفكرية

والمعرفية، ويعكس عمليات التعلم التي تحدث، وإنّما أيضًا يؤدي إلى سير كل من المعلم والمتعلم في اتجاه بعيد عن التعلُّم الحقيقي، الذي يؤهل المتعلم للعيش في عالمه، وتحقيق احتياجاته، ومواجهة العقبات والمشكلات التي تواجهه، والتفاعل بشكل إيجابي مع متغيرات الحياة والمجتمع والتكنولوجيا، هذا يعني أنه يعيش حياة متعلمة تميزه عن حياة الجاهل.

وقد مرَّ التقويم عبر تاريخه بتغييرات عديدة سواء كان ذلك في مفهومه، أم أساليبه، أم اتجاهاته، وقد جرت هذه التغييرات؛ نتيجة عوامل منها: تأثر التقويم بنظريات التربية، والنظرة للدور أو الأدوار المتوقع من التقويم أن يلعبها، كما كانت هذه التغييرات؛ نتيجة للتقدم التقني في أدوات القياس الذي يعتبر أساسًا لعملية التقويم (مجيد، 2011: 17). مما أدى إلى الانتقال من الاعتماد على مبادئ النظرية السلوكية، والاختبارات المختلفة إلى مبادئ النظرية المعرفية التي تتعلق ببناء التعلم وعمليات التعلم.

وأشار الصراف (2002: 284) "أن ظهور التقويم الواقعي الذي أتى كبديل للاختبارات التقليدية، يرجع إلى عام (1983) حينما صدر في أمريكا التقرير المشهور عن التعليم بعنوان "أمة في خطر" (a nation at risk) "، كما أشار كل من كيتا وابن إسماعيل (2017)، والثوابتة والسعودي (2016) أن مفهوم التقويم الواقعي بدأ في الظهور عام (1988م) من خلال ارشبالد ونيومان (Archbald and Newman) في كتابيهما (الاختبارات المقننة) والذي أشارا فيه إلى أهمية التقويم الواقعي ذي المعنى المرتبط بالمشكلات العالمية الحقيقية، ثم في عام (1989) قام جرانت ويجنز (Grant Wiggins) في ولاية (نيوجرسي) برفض عملية الاستعمال الواسعة الانتشار لأساليب التقويم التقليدية المتمثلة في الاختبارات بأنواعها المتعددة في الولايات المتحدة الأمريكية؛ إذ أشار إلى أنه ينبغي التوجه نحو ممارسة الاختبارات الواقعية.

وقد عرف مهيدات والمحاسنة (2009: 18) التقويم الواقعي بأنه "صورة من صور التقويم يُطلب فيها من الطالب أداء وإنجاز مهام حياتية واقعية، تُظهِر بوضوح مدى تطبيقه للمعارف، والمهارات الأساسية التي اكتسبها وتعلمها؛ وذلك بهدف تقويم الطالب في سياق واقعي أقرب للحياة اليومية".

أما مجيد (2011: 55) فعرفته بأنه "العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية باستعمال أساليب عدة ومقاييس مثل: الملاحظة والاختبارات، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والحقائب التعليمية، وملفات الأعمال وغيرها. لجمع المعلومات؛ لغرض استعمالها في التشخيص والتقدير وإصدار الحكم على مدى تعلم الطالب من معارف، ومهارات، واتجاهات وعلى مدى فعالية العملية التعليمية، وصلاحية المنهج، وفعالية سياسة التعليم".

ويُلاحَظ وجود كثير من المصطلحات المرادفة لمفهوم التقويم الواقعي في أدبيات القياس والتقويم، ومنها: التقويم البديل، التقويم الأصيل، التقويم القائم على الأداء، التقويم البنائي، التقويم المستمر، تقويم الكفاءة، التقويم المتوازن، التقويم الطبيعي، التقويم الشامل، التقويم القائم على الأحكام، التقويم الديناميكي، التقويم المباشر، ولخص الحربي (2014) القول بأنها مفاهيم يكمل بعضها الآخر، حيث إنَّ ضعف قدرة الاختبارات التقليدية على قياس المهارات المعرفية جميعها، والأدائية، والسلوكية للطلبة أدى للتوجه إلى أساليب تقويم بديلة، ومتنوعة من خلال التقويم الواقعي.

إنَّ أهم ما يميز التقويم الواقعي كما أكدت دراسات عديدة، مثل: دراسة العدوان وقطاوي (2016) ويوسف (2018) وشعبان (2015) والحربي (2014) ودواغرة وأبي عبيد (2014) أنه يقوّم الأداء الحقيقي، والفعلي الذي يمارس فيه الطلاب مهارات تفكير عليا موظفين معارفهم السابقة والحالية، وقدراتهم البحثية لحل المشكلات الحياتية الحقيقية، بالاعتماد على أساليب تقويمية متنوعة تتصف بالشمولية والتركيز والاستمرارية، وتوفير التغذية الراجعة لكل من الطالب والمعلم؛ لتحسين وتطوير التعلُّم والتعليم. حيث إنّ الطلاب الذين طُبق عليهم التقويم الواقعي في دراسة

وصف بولات وكاركوس (Bolat & Karakus, 2017) أنشطة التقويم الواقعي بأنها تختلف عن الأنشطة السابقة من حيث إنها تركز على المتعلم، وموجهة نحو التعلم، وتتطلب توظيف معارف ومهارات مختلفة، واستخدام المهارات ما وراء المعرفية، كما وتجعل الطالب أكثر مسؤولية عن تعلمه.

وأضاف دواغرة وأبي عبيد (2014) أن التقويم الواقعي يهتم بتوثيق تحسن مستوى التعلم لدى الطالب، ويؤكد الباحثان على أهمية التوثيق كخاصية مميزة للتقويم الواقعي؛ لأنه البديل لمقارنة الطلاب بعضهم ببعض، فبدلًا من المقارنة بين مستويات الطلاب تُصبح المقارنة بين الطالب ونفسه، فهو يركز على تحسين نقاط الضعف، وتطوير نقاط القوة لدى الطلبة، والاهتمام بالأنشطة التي تزيد من تحقيق الطالب للمعايير والأهداف التعليمية وبشكل مرتبط بواقعه. كما ذكر الحربي (2014) أن هذا النوع من التقويم يسهم في تشكيل شخصية مستقلة لكل طالب، ويزوده بمعارف ومهارات متنوعة تمكنه من الاستفادة منها في مواقف حياتية حقيقية آنية، أو مستقبلية، حيث تؤكد الباحثة مدى مناسبة تطبيق التقويم الواقعي على المرحلة الأساسية الدنيا، لأننا في هذه المرحلة - خصوصًا- نهدف في أساس عملية التربية والتعليم إلى بناء وتشكيل شخصية الطالب الطفل، وعدم التسرع في إصدار الأحكام والمقارنات بين مستويات الطلبة.

وأكدَّ كلٌّ من ابن عبد العزيز ويوسف (Bin abdul Aziz &Yousoff, 2016) على ميزة مهمة وهي اكتساب المعرفة أثناء إكمال مهام التقويم الواقعي بما يُعرف بالتقويم من أجل التعلُّم، والتي تعود بالفائدة على تجاربهم الحقيقية، كما بيَّنت نتائج دراسة المزيني (2015) والعتيبي (2016)، وكارونشاس وفوسيورن وفينجساوات (charoenchai, Phuseeorn, Phengsawat, 2015) وراتمنينجسيه ومارهاني (Ratminingsih & Marhani,2018) وبولات وكاركوس (Bolat & Karakus,2017) وجود أثر لاستخدام التقويم الواقعي في تحسين التعلم بجانبيه المعرفي والمهاري، وتحسين مستوى التحصيل، وتنمية التفكير التأملي لدى المتعلمين.

وفي الصفوف الدنيا يركز التقويم الواقعي " بصورة أكثر على عملية التعلُّم، معتمدا على طرق الملاحظة والتسجيل لمراحل نمو الطفل في بيئة التعليم الطبيعية. وهو بذلك يعطي معلومات عن كيفية تقدم المتعلم بالنسبة لمعايير النمو المتعلقة بطبيعة التعلم، وعلاقة المتعلم بالأطفال الآخرين" (الصراف، 2002: 285).

إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته

ولكي يحقق التقويم الواقعي أهدافه، ويتمكن من عكس صورة شاملة متكاملة عن قدرات وإمكانيات الطالب في عدد من الموضوعات، لا بدّ من استخدام إستراتيجيات وأدوات متعددة ومتنوعة، وهذا التعدد والتنوع يؤكد على مرونة هذا التقويم ونظرته التكاملية والشمولية. وقد أشار الأدب التربوي بأن هناك خمس استراتيجيات للتقويم الواقعي وهي: استراتيجية التقويم بالقلم والورقة (Pencil and Paper)، واستراتيجية الملاحظة (Observation)، استراتيجية التقويم بالتواصل (Communication)، واستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (Performance Based Assessment)، استراتيجية مراجعة الذات (Reflection).

وقد أشارت الدراسات السابقة كدراسة العتوم (2018) والمشيخي (2018) وابراهيم (2017) والجعافرة (2016) والعدوان وقطاوي (2016) وشعبان (2015) وخير (2015) وأحمد (2014) والزغبي (2013) وأبي خليفة وخصر وعشا وهماش (2011)، أنَّ هناك أدوات متعددة ومتنوعة للتقويم الواقعي، ويتم توظيفها حسب أهداف التقويم وطبيعة النتاجات المراد تقييمها، ومدى ملاءمتها للفئة المستهدفة، وهذه الأدوات هي: قوائم الرصد والشطب (Check List)، وسلالم التقدير العددية (Rating Scale)،

وسلالم التقدير اللفظية (Rubric)، وسجل وصف سير التعلم (Learning Log)، السجل القصصي (Anecdotal Record).

وبيَّنت نتائج الدراسات السابقة، ومنها دراسة كل من المشيخي (2018) والعتوم(2018) وإبراهيم (2017) والجعافرة (2016) والزغبي (2013) وأبي خليفة وآخرين (2011) أنَّ درجة استخدام المعلمين لأدوات التقويم الواقعي جاءت بدرجة ضعيفة إلى متوسطة، وأداة التقويم السائدة والتي يعتمد عليها المعلمون في التقويم الواقعي هي سلالم التقدير وقوائم الشطب، ويأتي استخدام المعلم لبقية الأدوات بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة السجل القصصي، وفَسَّرت الدراسات قلة استخدام المعلمين لهذه الأدوات؛ أنها تتطلب كثيراً من الوقت والجهد، وأنَّ المعلم ما زال يعتمد على الاختبارات في عمليات التقويم؛ نظرًا لضعف كفايته المعرفية، والمهارية في بناء واستخدام أدوات التقويم الواقعي؛ وقد هدفت دراسة السعدوني (2019) إلى التعرف على معوقات تطبيق التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية (1 – 4) في فلسطين، وتوصلت الدراسة لوجود العديد من المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية ، وأولياء الأمور والطلاب والمعلمين، وأخرى مرتبطة بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي؛ وقد تبين أن معظم الدراسات المتعلقة بالتقويم الواقعي -في حدود علم الباحثين- قد تناولت هذا الموضوع من جانب المعوقات التي تتعلق به مثل دراسة العياصرة (2017) التي أظهرت وجود معيقات: كضيق الوقت، وكثرة أعباء المعلم، ومعوقات توفير المواد والأدوات اللازمة، وضعف الدعم، وبرامج التدريب المقدمة للمعلم وازدحام الصفوف بالطلبة، بينما دراسة البلادي (2015) بينت وجود معوقات مرتبطة بقلة الاهتمام بالتقويم الواقعي في إعداد المعلم في الكليات التربوية، وكثرة الأعباء التدريسية والإشرافية على عاتق المعلم، وقلة اشتراكه في الدورات التدريبية؛ مما أدى إلى ضعف إلمامه بأساليب التقويم الواقعي. ودراسات أخرى أيضًا تناولت معوقات تطبيق التقويم الواقعي، مثل: دراسة الثوابتة والسعودي (2016) التي أضافت معوقات متعلقة بظروف التطبيق، ودراسة يوسف (2018) التي أكدت على وجود معوقات مرتبطة بوعي المعلم معرفيًا بالتقويم الواقعي، وضعف مهارات المعلم في توظيف التقويم الواقعي داخل الصف، في حين أشارت دراسة باجيير والعتوم (2016) إلى عدم كفاية الوقت المخصص لتغطية محتوى المقرر بما فيه استراتيجيات التقويم الواقعي.

وفي هذا الإطار سعت هذه الدراسة إلى لمحاولة التعرف على انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية في البنية المعرفية والمهارية والوجدانية؛ لإعطاء صورة واضحة لصانعي القرار عن انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة، وللفت أنظار العاملين في حقل التعليم من مديرين ومشرفين ومعلمين لواقع انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة؛ ليتسنى لهم وصف نمو أداء الطالب وتطوره، والعمل على تحسين وإثراء تعلم الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا؛ وهذا ما تميزت به هذه الدراسة عن الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

ومن هذا المنطلق تحاول هذه الدراسة التعرف على انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة من وجهة نظر معلميهم.

وتنحصر مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما هي انعكاسات تطبيق التقويم الو اقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة تقدير عينة من المعلمين والمعلمات لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى المتغيرات (تخصص المعلم، خبرة المعلم، الصف الدراسي للطلبة)؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة تم صياغة الفرضية التالية:

لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى المتغيرات (تخصص المعلم، خبرة المعلم، الصف الدراسي للطلبة).

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة من وجهة نظر معلميهم.
2. الكشف عن الفروق في تقديرات عينة الدراسة حول انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى المتغيرات (تخصص المعلم، خبرة المعلم، الصف الدراسي للطلبة).

أهمية الدراسة

ينطلق البحث الحالي من الاتجاهات الحديثة في منظومة التعليم والتعلم، حيث يطرح التقويم الواقعي العديد من البدائل لتقويم أداء الطلاب بما يضمن شمولية التقويم واستمراريته، وتطوير العملية التعليمية بصفة مستمرة، والدراسة الحالية قد تسهم فيما يلي:

- إعطاء صورة واضحة لصانعي القرار عن انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة.
- لفت أنظار العاملين في حقل التعليم من مديرين ومشرفين ومعلمين لواقع انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة؛ ليتسنى لهم وصف نمو أداء الطالب وتطوره.
- تحسين تعلم الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا وإثرائها.
- فتح مجال أمام الباحثين التربويين لإجراء دراسات أخرى مماثلة تسهم في تطوير التقويم الواقعي بما يحسن تعليم طلبتنا.
- سد ثغرة ناتجة عن عدم وجود دراسات – في حدود علم الباحثين- تناولت انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على الطلبة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت حدود الدراسة ومحدداتها على مجموعة من المعلمين والمعلمات العاملين في وكالة الغوث الدولية لتشغيل اللاجئين في منطقة غرب غزة التعليمية والذين يقومون بتدريس الطلبة من الصف الأول حتى الصف الرابع الأساسي في الفصل الدراسي الثاني من العام (2018-2019) م، كما اقتصرت على تطبيق استبانة للتعرف إلى انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسي من وجهة نظر معلميهم.

التعريفات الإصلاحية والإجرائية

انعكاسات التقويم الواقعي: هي عبارة عن الأثر الناتج عن تطبيق التقويم الواقعي على البنية المعرفية والمهارية والوجدانية على طلبة المرحلة الأساسية بغزة، ويتم تحديدها من خلال تطبيق استبانة من وجهة نظر المعلمين في منطقة غرب غزة التعليمية، والذين يقومون بتدريس الطلبة من الصف الأول حتى الصف الرابع الأساسي.

المرحلة الأساسية: هي إحدى مراحل سلم التعليم الأساسي في فلسطين، والتي تبدأ من الصف الأول وحتى الصف الرابع (1 – 4)، ويتراوح أعمار الطلبة ما بين (6 – 10) سنوات.

منهج الدراسة واجراءاتها

منهج الدراسة: استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي الكمي، حيث تم استخدام المنهج الكمي من خلال احتساب استجابات عينة الدراسة على الاستبانة التي أعدها الباحثان لغرض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة الحالية من المعلمين والمعلمات العاملين جميعهم في وكالة الغوث الدولية لتشغيل اللاجئين في منطقة غرب غزة التعليمية، والذين يقومون بتدريس الطلبة من الصف الأول حتى الصف الرابع الأساسي في الفصل الدراسي الثاني من العام (2018-2019) م، ويبلغ عددهم وفقًا للإحصائيات والسجلات الرسمية لعام)2018- 2019من (259) معلما ومعلمة، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (42.47%) من المجتمع الكلي للدراسة، والبالغ عددهم (110) معلما ومعلمة.

وفيما يلي الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفقاً لمتغير تخصص المعلم/ة.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمتغيرات التصنيفية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية (%)
تخصص المعلم/ة	معلم مرحلة أساسية متخصص	80	72.7
	معلم مرحلة أساسية غير متخصص	30	27.3
خبرة المعلم/ة	أقل من 10 سنوات	61	55.5
	من 10 إلى أقل من20	37	33.6
	من 20 فاكثر	12	10.9
الصف الدراسي	الأول	26	23.6
	الثاني	22	20.0
	الثالث	39	35.5

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة والتي تمثلت في الكشف عن انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة من وجهة نظر المعلمين، تم استخدام "استبانة لقياس انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية". حيث تم بناء الاستبانة للتعرف على انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي من خلال الرجوع إلى دراسات سابقة ذات علاقة بهذا الموضوع: مثل دراسة العمري وشحادة (2010م)، وأيضًا من خلال الرجوع إلى وثائق وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بالتقويم الواقعي، بعد ذلك تم وضع الاستبانة في صورتها الأولية حيث اشتملت الاستبانة على (36) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، المجال الأول وهو الانعكاسات المتعلقة بالبنية المعرفية للطالب واشتمل على (13) فقرة، والمجال الثاني وهو الانعكاسات المتعلقة بالبنية المهارية للطالب، واشتمل على (9) فقرات، والمجال الثالث وهو الانعكاسات المتعلقة بالبنية الوجدانية للطالب، واشتمل على (14) فقرة، علمًا بأن كل فقرة لها

خياراتها المستقلة يتم تصحيحها بناءً على مقياس (ليكرت الخماسي)، كما تضمنت الاستبانة بيانات شخصية تخص المعلم/ة، وهي: التخصص، عدد سنوات الخبرة، الصف الدراسي الذي يقوم المعلم/ة بتدريسه.

صدق الأداة : ولقياس مدى صدق الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق وقياس ما وضع من أجله تم عرضه على لجنة من المحكمين وعددهم (9) من أساتذة المناهج وطرق التدريس في جامعات قطاع غزة، وأيضًا تم عرضها على بعض مشرفي وكالة الغوث ومعلميها الذين يقومون بتطبيق التقويم الواقعي، والأخذ بآرائهم وإجراء التعديلات المناسبة، وقد أشار بعض المحكمين إلى إعادة صياغة بعض الفقرات، وتعديلها لتصبح أكثر وضوحاً، وأشار البعض إلى حذف بعض الفقرات في الاستبانة، وبذلك أصبح عدد الفقرات (30) فقرة، أيضاً تم حساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية عشوائية قوامها (30) معلما ومعلمة للمرحلة الأساسية بغزة وجميعهم من خارج إطار عينة الدراسة، ولهم خصائص العينة نفسها، وكانت فقرات الاستبانة جميعها حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للاستبانة عند مستوى دلالة (0.05)؛ وتم حساب الثبات للاستبانة بطريقتين حيث بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للدرجة الكلية للاستبانة (0.827) وهي قيمة مرتفعة، وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية للاستبانة بطريقة (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha) (0.794) وهي قيمة مرتفعة، والتي تطمئن الباحثين للوثوق بالاستبانة لتطبيقها على العينة الكلية.

وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، المجال الأول وهو الانعكاسات المتعلقة بالبنية المعرفية للطالب، واشتمل على (13) فقرة، والمجال الثاني وهو الانعكاسات المتعلقة بالبنية المهارية للطالب، واشتمل على (6) فقرات، والمجال الثالث وهو الانعكاسات المتعلقة بالبنية الوجدانية للطالب واشتمل على (11) فقرة.

بعد الانتهاء من كافة التعديلات تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة في ظروف ملائمة، حيث تم التطبيق بعد أخذ الموافقة من وكالة الغوث الدولية لتشغيل اللاجئين التابعة لمنطقة غرب غزة التعليمية، وتسهيل مهمة الباحثين، وتم توزيع الاستبانات على عينة الدراسة على مراحل عدة، وأيضاً تم الاستعانة بالمشرفين التربويين؛ لإكمال تطبيق أداة الدراسة على أفراد آخرين من العينة، بحيث تعطى الاستبانة من خلال رابط الكتروني يقوم المعلم/ة بتعبئتها، وبعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة جُمعت الإجابات جميعها لتصحيحها وتحليلها.

تصحيح أداة الدراسة: بعد جمع الاستجابات، تم تصحيحها بناءً على مقياس ليكرت الخماسي، وقد تم تحديد طريقة الاستجابة لفقرات استبانة انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على النحو التالي:

جدول (2) طريقة تصحيح استبانة انعكاسات التقويم الو اقعي على الطلبة

مو افق بشدة	مو افق	محايد	غيرمو افق	غيرمو افق بشدة
5	4	3	2	1

المحك المعتمد في أداة الدراسة

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة تم تحديد طول الخلايا في مقياس (ليكرت الخماسي)، من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5-1 = 4)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس؛ للحصول على طول الخلية أي (4/5 = 0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة على أقل قيمة في المقياس بداية المقياس وهي واحد صحيح؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول التالي الذي يوضح تصنيف مستويات انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على الطلبة في المرحلة الأساسية.

جدول (3) المحك المعتمد في الدراسة (الاستبانة)

طول الخلية/ (المتوسطات)	التقدير
من 1 – 1.80	قليلة جدًا
من 1.81 – 2.60	قليلة
من 2.61 – 3.40	متوسطة
من 3.41 – 4.20	كبيرة
من 4.21 – 5	كبيرة جدًا

المعالجات الإحصائية

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية ((SPSS والمعروفة بـــ(Statistics Package For Social Science) باستخدام الحاسوب، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضيات الدراسة وذلك بالطرق الإحصائية التالية:

- التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
- اختبار تحليل التباين الأحادي) One-Way ANOVA) لعينتين مستقلتين فأكثر.
- اختبار (T) لعينتين مستقلتين
- اختبار كروسكال ولاس (Kruskal Wallis Test) لعينتين مستقلتين فأكثر لا تتبعان التوزيع الطبيعي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد التأكد من ملاءمة الأداة للهدف الموضوع من أجله لقياس انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة من وجهة نظر المعلمين، وتطبيقها على عينة الدراسة، يقدم الباحثان عرضًا تفصيليًا للنتائج التي تمَّ التوصل إليها.

أولًا: النتائج المتعلقة بال سؤال الاول ومناق شتها، والذي ينصُّ على: "ما درجة تقدير عينة من المعلمين والمعلمات لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة؟"

وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لكل مجال من مجالات انعكاسات التقويم الواقعي، ولكل فقرة من فقرات المجالات، ويتبين ذلك من خلال الجداول التالية.

ـ المتو سطات الح سابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمجالات ا ستبانة انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على عينة الدراسة.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمجالات الاستبانة

م.	مجالات الاستبانة	المتوسط الحسابي: قيمة المتوسط	المتوسط الحسابي: درجة المو افقة	الانحراف المعياري	الترتيب
1	انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية المعرفية للطلبة.	3.87	كبيرة	.61	2
2	انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية المهارية للطلبة.	4.05	كبيرة	.54	1
3	انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية الوجدانية للطلبة.	3.77	كبيرة	.62	3
	جميع المجالات	3.87	كبيرة	0.57	---

يتضح من جدول (4) السابق، أنَّ عينة الدراسة يعتبرون انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لمجالات الاستبانة (3.87) أي بدرجة كبيرة وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة، وجاءت (الانعكاسات على البنية المهارية) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.05) وبدرجة كبيرة، تلتها في الترتيب الثاني (الانعكاسات على البنية المعرفية) بمتوسط حسابي (3.87) أي بدرجة كبيرة، ثم الترتيب الثالث (الانعكاسات على البنية الوجدانية) بمتوسط حسابي (3.77) وبدرجة كبيرة أيضًا.

وقد لاحظ الباحثان أن الانعكاسات على البنية المهارية جاءت في الترتيب الأول؛ وذلك لأن التقويم الواقعي يعتمد على الأداء وذلك من خلال الاستراتيجيات المستخدمة فيه مثل

استراتيجية التقويم بالقلم، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التقويم بالتواصل، واستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية مراجعة الذات وجميعها استراتيجيات قائمة على الأداء، وكذلك الأدوات المستخدمة فيه معظمها تقيس أداءات الطلبة.

ـ المتو سطات الح سابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل مجال من مجالات الاستبانة

المجال الأول: انعكاسات تطبيق التقويم الو اقعي على البنية المعرفية للطلبة

جاءت انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية المعرفية للطلبة بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال (3.87)، وحصلت الفقرة رقم (4) والتي نصها " يمكن التقويم الواقعي الطلبة من القيام بأنشطة تبرز مهاراتهم المعرفية." على الترتيب الأول، واعتبرها المعلمون بأنها بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.10)؛ بينما حصلت الفقرة رقم (1) والتي نصها "يعمل التقويم الواقعي على زيادة تحصيل الطلبة." على الترتيب الأخير، بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.71).

المجال الثاني: انعكاسات تطبيق التقويم الو اقعي على البنية المهارية للطلبة

جاءت انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية المهارية للطلبة بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال (4.05)، وحصلت الفقرة رقم (6) والتي نصها " يحسن التقويم الواقعي مهارة التواصل لدى الطلبة." على الترتيب الأول، وهي بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.15)؛ بينما حصلت الفقرة رقم (2) والتي نصها " يزيد التقويم الواقعي من إتقان المهارات التي تعلمها الطلبة." على الترتيب الأخير، وهي بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.80).

المجال الثالث: انعكاسات تطبيق التقويم الو اقعي على البنية الوجدانية للطلبة

جاءت انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية الوجدانية للطلبة بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال (3.77)، وحصلت الفقرة رقم (6) والتي نصها " يشجع التقويم الواقعي على تنمية العمل التعاوني بين الطلبة." على الترتيب الأول، وهي بدرجة كبيرة جداً في فقرات هذا المجال وفي فقرات الاستبانة ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.21)؛ بينما حصلت الفقرة رقم (10) والتي نصها " يزيد التقويم الواقعي من روح التنافس بين الطلبة." على الترتيب الأخير في المجال وفي الاستبانة ككل، وهي بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.58).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، والذي وينصُّ على: "هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى المتغيرات (تخصص المعلم، خبرة المعلم، الصف الدراسي للطلبة)؟"

وللإجابة عن السؤال تم صياغة الفرض الصفري "لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى المتغيرات (تخصص المعلم، خبرة المعلم، الصف الدراسي للطلبة)"، ولاختبار هذه الفرضية تم تجزئتها حسب المتغيرات التصنيفية، وهي كالتالي:

1ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متو سط درجات تقدير أفراد العينة لانعكا سات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأ سا سية بغزة تعزى إلى تخ صص المعلم (معلم مرحلة أساسية متخصص ـ معلم مرحلة أساسية غير متخصص)؟

وقد استخدم الباحثان (Independent Samples Test) لعينتين مستقلتين؛ لاختبار هذه الفرضية للمقارنة بين متوسط درجات

العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي بالنسبة لمتغير تخصص المعلم في الدرجة الكلية للاستبانة وفي المجالات الفرعية، وكانت النتائج كما يوضحها جدول رقم (5):

جدول (5) نتائج اختبار Independent Samples Test (T) للفروق بين متوسط درجات العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الو اقعي بالنسبة لمتغير تخصص المعلم

المجال	التخصص - مرحلة أساسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (Sig.)
البنية المعرفية	متخصص	80	4.03	.529	4.94	0.00**
	غير متخصص	30	3.45	.63		
البنية المهارية	متخصص	80	4.2	.53	5.87	0.00**
	غير متخصص	30	3.67	.38		
البنية الوجدانية	متخصص	80	3.91	0.6	4.41	0.00**
	غير متخصص	30	3.37	.53		
الدرجة الكلية	متخصص	80	4.02	.52	5.03	0.00**
	غير متخصص	30	3.47	.53		

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

تبين من الجدول (5) ما يلي:

بالنسبة للدرجة الكلية: أنَّ القيمة الاحتمالية (Sig.) للدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة لتخصص المعلم/ة تساوي (0.00) وهي أقل من مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) , مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في الدرجة الكلية على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى تخصص المعلم لصالح معلمي المرحلة الأساسية حيث إن المتوسط الحسابي لمعلم المرحلة الأساسية المتخصص كان أكبر، وهذا يعني أن تقديرات عينة الدراسة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في الدرجة الكلية كان بشكل أكبر على طلبة معلمي المرحلة الأساسية المتخصصين من وجهة نظرهم.

بالنسبة للمجالات الفرعية (البنية المعرفية، البنية المهارية، البنية الوجدانية): أنَّ القيمة الاحتمالية (Sig.) للدرجة الكلية في كل مجال من المجالات الفرعية لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة لتخصص المعلم/ة تساوي (0.00) وهي أقل من مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$), مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسط درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية (المعرفية، المهارية، الوجدانية) على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى تخصص المعلم لصالح معلم المرحلة الأساسية المتخصص، وهذا يعني أن تقديرات عينة الدراسة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المهارية للطلبة كان بشكل أكبر على طلبة معلمي المرحلة الأساسية المتخصصين من وجهة نظرهم.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن مدرس المرحلة الأساسية هو الأكثر قربًا من الطلبة، ويقضي وقتًا أطول معهم في التدريس خلال اليوم الدراسي، وبالتالي يكون على دراية أكثر بالانعكاسات التي ظهرت على الطلبة من خلال تطبيق التقويم الواقعي ولاحظها المدرس.

2 ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكا سات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى خبرة المعلم/ة؟

وقد قام الباحثان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي (Tests of Normality) اختبار (Shapiro-Wilk)؛ لفحص اعتدالية البيانات في فئة الخبرة من (20) فأكثر، بالنسبة للدرجة الكلية وللمجالات الثالثة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية؛ لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا؛ ولأن عدد العينة في هذه الفئة كان صغيرًا نسبيًا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًا. وقد كان توزيع البيانات في فئة الخبرة من 20 فأكثر اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وبالنسبة للمجالات الفرعية، ولذلك سيستخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لعينتين مستقلتين فأكثر تتبع التوزيع الطبيعي لاختبار هذه الفرضية للمقارنة بين متوسط درجات العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي بالنسبة لمتغير خبرة المعلم/ة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (6):

جدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One way ANOVA للفروق بين متوسط درجات العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الو اقعي بالنسبة لمتغير خبرة المعلم/ة

المجال	مصدر التباين	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة f	Sig.)
البنية المعرفية	.86	2	.43	1.174	.31
	39.19	107	.37		
	40.05	109			
البنية المهارية	.77	2	.38	1.307	.28
	31.40	107	.29		
	32.16	109			
البنية الوجدانية	.50	2	.25	.636	.53
	42.31	107	.39		
	42.81	109			
الدرجة الكلية	.68	2	.34	1.036	.36
	35.23	107	.33		
	35.91	109			

تبين من جدول (6) ما يلي:

بالنسبة للدرجة الكلية: إنَّ القيمة الاحتمالية (Sig) للدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة لخبرة المعلم/ة تساوي (0.40) وهي أكبر من مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$), مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسط درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى خبرة المعلم/ة.

بالنسبة للمجالات الفرعية: إنَّ القيمة الاحتمالية (Sig) لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في المجالات الفرعية على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة لخبرة المعلم/ة كانت أكبر من مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية (المعرفية، المهارية، الوجدانية) على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى خبرة المعلم/ة.

وقد تُعزى هذه النتيجة؛ لعدم وجود علاقة بين خبرة المعلم، وانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسي؛ أو بسبب حداثة تطبيق التقويم الواقعي في مدارس قطاع غزة، فهو جديد سواء على المعلم ذي الخبرة الكبيرة، أو على المعلم ذي الخبرة القليلة، فلذلك لم توجد فروق في انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على الطلبة من وجهة نظر معلميهم تعزى إلى خبرة المعلم/ة.

3ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى الصف الدراسي للطلبة؟

وقد قام الباحثان إجراء اختبار التوزيع الطبيعي (Tests of Normality) اختبار (Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في الصف الدراسي الأول، والثاني، والرابع بالنسبة للدرجة الكلية لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية؛ لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا؛ ولأن عدد العينة في هذه التخصصات كان صغيرًا نسبيًا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في فئة الصف الثالث؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًا. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي في فئة الصف الأول في الدرجة الكلية، وغير اعتدالي في فئة الصف الرابع والثاني في مجالي البنية المهارية والوجدانية، وغير اعتدالي في فئة الصف الرابع في مجال البنية المعرفية، ولذلك سيستخدم الباحثان اختبار (كروسكال ولاس Kruskal Wallis Test) لعينتين مستقلتين فأكثر لا تتبع التوزيع الطبيعي لاختبار هذه الفرضية للمقارنة بين رتب درجات العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي بالنسبة لمتغير الصف الدراسي للطلبة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (7)، والذي يتبين منه ما يلي:

بالنسبة للدرجة الكلية: إنَّ القيمة الاحتمالية (Sig.) للدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة للصف الدراسي للطلبة تساوي (0.025) وهي أقل من مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى الصف الدراسي للطلبة لصالح طلبة الصف الثالث الأساسي، حيث أظهرت النتائج بعد قيام الباحثين بعمل فروقات ثنائية بين كل صفين دراسيين أن هناك فروقًا بين الطلبة في الصف الثالث الأساسي مع كل صف دراسي على حدة ولصالح طلبة الصف الثالث، ولم تكن هناك فروقات بين باقي الصفوف الدراسية الأخرى مقارنة بعضها ببعض، وهذا يعني أن انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي كان بشكل أكبر على طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر عينة الدراسة.

جدول (7) نتائج اختبار كروسكال ولاس *Kruskal Wallis Test* للفروق بين رتب درجات العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الو اقعي بالنسبة لمتغير الصف الدراسي للطلبة

المجال	الصف الدراسي	العدد	متوسط الرتب	قيمة Chi-Square	القيمة الاحتمالية (Sig)
البنية المعرفية	الأول	26	46.92	9.42	.02*
	الثاني	22	52.20		
	الثالث	39	67.81		
	الرابع	23	47.48		
البنية المهارية	الأول	26	43.73	14.60	.00**
	الثاني	22	52.05		
	الثالث	39	70.60		
	الرابع	23	46.50		
البنية الوجدانية	الأول	26	51.08	4.78	.19
	الثاني	22	50.68		
	الثالث	39	64.44		
	الرابع	23	49.96		
الدرجة الكلية	الأول	26	50.44	9.34	.03*
	الثاني	22	49.57		
	الثالث	39	67.85		
	الرابع	23	45.96		

** دالة عند مستوى دلالة(0.01)

* دالة عند مستوى دلالة(0.05)

بالنسبة لمجال البنية المعرفية: إنَّ القيمة الاحتمالية (Sig) لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المعرفية على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة للصف الدراسي للطلبة تساوي (0.024) وهي أقل من مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المعرفية على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى الصف الدراسي للطلبة لصالح طلبة الصف الثالث الأساسي، حيث أظهرت النتائج بعد قيام الباحثين بعمل فروقات ثنائية بين كل صفين دراسيين أن هناك فروقًا بين الطلبة في الصف الثالث الأساسي مع كل صف دراسي على حدة ولصالح طلبة الصف الثالث، ولم تكن هناك فروقات بين باقي الصفوف الدراسية الأخرى مقارنة بعضها ببعض، وهذا يعني أن انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المعرفية كان بشكل أكبر على طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر عينة الدراسة.

بالنسبة لمجال البنية المهارية: إنَّ القيمة الاحتمالية (Sig) لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المهارية على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة للصف الدراسي للطلبة تساوي (0.002) وهي أقل من مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المهارية على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى الصف الدراسي للطلبة لصالح طلبة الصف الثالث الأساسي، حيث أظهرت النتائج بعد قيام الباحثين بعمل

فروقات ثنائية بين كل صفين دراسيين أن هناك فروقًا بين الطلبة في الصف الثالث الأساسي مع كل صف دراسي على حدة ولصالح طلبة الصف الثالث، ولم تكن هناك فروقات بين باقي الصفوف الدراسية الأخرى مقارنة بعضها ببعض، وهذا يعني أن انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية المهارية كان بشكل أكبر على طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر عينة الدراسة.

بالنسبة لمجال البنية الوجدانية: إنَّ القيمة الاحتمالية (Sig) لتقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية الوجدانية على طلبة المرحلة الأساسية بالنسبة للصف الدراسي للطلبة تساوي (19.) وهي أكبر من مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين رتب درجات تقدير أفراد العينة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي في البنية الوجدانية على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى الصف الدراسي للطلبة.

ويعزو الباحثان السبب إلى أن الفروق ظهرت لصالح الصف الثالث الأساسي لأن: من يقوم بتدريس طلبة الصف الثالث هم مدرسون متخصصون في تعليم المرحلة الأساسية، بالإضافة إلى أن الصف الثالث هو مرحلة انتقالية من حيث التوسع في المساقات، فمثلًا بالنسبة لمساق العلوم والحياة لم يكن موجودًا في الصف الأول والثاني، ولكنه جاء في الصف الثالث مع العلم أن هذا المساق مليء بالأنشطة التي تتناسب وتتناغم مع استراتيجيات التقويم الواقعي؛ مما أظهر تقدم في انعكاسات التقويم الواقعي على طلبة الصف الثالث.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصى الباحثان بما يلي:

- الأخذ ببرنامج التقويم الواقعي واستمرار دعم تطبيقه في المرحلة الأساسية.
- لفت أنظار العاملين في حقل التعليم من مديرين ومشرفين ومعلمين لواقع انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة؛ ليتسنى لهم وصف نمو أداء الطالب وتطوره.
- إبراز أهمية التقويم الواقعي من خلال نماذج واقعية يتم توضيحها للمعلمين في دورات تدريبية.
- وضع نظام تحفيزي مادي/ معنوي للمعلمين لاستخدام التقويم الواقعي والإبداع في إعداد أدواته، واستراتيجياته

المقترحات

من خلال نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحثان ما يلي:

- دراسة انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على البنية الشخصية لدى طلبة المرحلة الأساسية.
- دراسة تجريبية لمعرفة أثر تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية.
- تطبيق الدراسة نفسها على مناطق تعليمية مختلفة في قطاع غزة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- إبراهيم، خالد. (2017). درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، **مجلة كلية التربية**، الجامعة الاسكندرية، 27(1)، 73-90.
- أحمد، أيمن. (2014). اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي ومشكلات استخدامه من وجهة نظرهم. **رسالة المعلم – الأردن**، 51 (2): 22-25.
- باجبير، عبد القادر والعتوم، عبد القادر (2016). مدى استخدام معلمي العلوم في محافظة شرورة لإستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقاته. **مجلة البحث العلمي في التربية – مصر**، 3 (17): 379 -400.
- البلادي، حمدي (2015). المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية:** جامعة أسيوط – كلية التربية، 31 (3): 358 – 376.
- الثوابتة، أحمد والسعودي، خالد. (2016). معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معملي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلية، **مجلة العلوم التربوية** – جامعة الطفيلية التقنية – الطفيلية – الأردن، 43 (1): 265-280.
- الجعافرة، عبد السلام. (2016). درجة ممارسة معلمي الحلقة الأساسية الثانية في الأردن لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في ضوء الاتجاهات الحديثة، مجلة دراسات: جامعة عمار ثليجي، (49)، 101-117.
- الحربي، محمد. (2014). إستراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس – السعودية**، (44): 49-80.
- خير، النور (2015). التقويم التربوي البديل وردوه الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم بمراحل التعليم المختلفة، **مجلة البحوث النفسية والتربوية** – كلية التربية جامعة المنوفية – **مصر**، 30 (2): 1 – 29.
- أبو خليفة، ابتسام وخضر، غازي وعشا، انتصار وهماش، حنان. (2011). درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي وإستراتيجياته في مدارس محافظة عمان – الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، **دراسات – العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي، 38: 984-1002.
- دواغرة، نايف وأبو عبيد، أحمد. (2014). التقويم من خلال ملف أعمال الطالب. **مجلة رسالة المعلم – الأردن**، 52 (1).
- الزغبي، آمال. (2013). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لإستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 21 (3): 165-197.
- الزيادات، ماهر وقطاوي، محمد (2014م). **الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها**. ط2. عمات: دار الثقافة.
- السعدوني، هبة (2019). معوقات تطبيق التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية (1 - 4) في فلسطين، وتصور مقترح لتطويره. (**رسالة ماجستير غير منشورة**). الجامعة الاسلامية بغزة

- شعبان، فاطمة. (2015). درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لإستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته وعلاقتهما بالدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن، **المجلة التربوية – جامعة سوهاج**، (42): 141-223.
- الصراف، قاسم. (2002). **القياس والتقويم في التربية والتعليم**. القاهرة، الكويت، الجزائر، الإمارات: دار الكتاب الحديث.
- عبد الوهاب، عبد الناصر. (2013). التوجه نحو أساليب التقويم البديل لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي: مقاييس التقدير المتدرجة نموذجًا، **ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي الأول- رؤية استشراقية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة** – كلية التربية – جامعة المنصورة – مصر، 1: 1073-1107.
- العتوم، جمانة (2018). مدى امتلاك المعلمين لمهارة توظيف أدوات التقييم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش، **مجلة القراءة والمعرفة:** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 198: 47-72.
- العتيبي، نوال. (2016). أهمية استخدام ملف الإنجاز (البورتفولي) كأداة تقويمية للمتعلم والمعلم من وجهة نظر معلمات الرياضيات بمدينة مكة المكرمة، **مجلة تربويات الرياضيات:** الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 19 (1): 108-150.
- العدوان، زيد والقطاوي، محمد. (2016) درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي وممارساته وصعوبات استخدامه في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، **المجلة التربوية – الكويت**، 30 (119): 139-236.
- العزاوي، رحيم. (2008). **مقدمة في مناهج البحث العلمي**، 1. المملكة الأردنية الهاشمية: دار دجلة.
- العمري، وصال وشحادة، فواز. (2010). درجة رضا معلمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية. **مجلة كلية التربية – عين شمس – مصر**، 1 (34): 249 – 284.
- العياصرة، أحمد (2017). تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في قرية أردنية للتقويم البديل وكيفية استخدامهم لها. **مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية:** جامعة العلوم الإسلامية العالمية – عمادة البحث العلمي، 4 (1): 263 – 284.
- كيتا، جاكاريجا، وابن اسماعيل، محمد. (2017). درجة استخدام معلمي اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي، مجلة العلوم التربوية – كلية التربية – جامعة الملك سعود – السعودية، 29 (3)، 379-408.
- مجيد، سوسن. (2011). **تطورات معاصرة في التقويم التربوي**. (ج1). ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- المزيني، تهاني. (2015). فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانبين المعرفي والمهاري وإكساب مهارات التعلم المنظم ذاتيًا تحسين التفكير التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **مجلة العلوم التربوية:** جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 3: 67-130.
- المشيخي، موسى. (2018). مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بمحافظة محايل عسير، **المجلة التربوية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية**، (10): 101-153.
- مهيدات، عبد الحكيم، والمحاسنة، إبراهيم. (2009). **التقويم الواقعي**، ط (1). عمان-الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.
- يوسف، يحي. (2018). المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، 3 (2): 292-319.

ثانياً: ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الأجنبية

- *Abu Khalifa, I.; Khader, G.; Asha, E.; &Hamash, H. (2011). The degree of employing teachers of the first basic cycle of realistic evaluation tools and strategies in schools in Amman Governorate - Jordan from the teachers' own point of view, Studies - Educational Sciences: University of Jordan - Deanship of Scientific Research, 38: 984-1002.*
- *Abdel Wahab, A., (2013). The orientation towards alternative assessment methods for quality assurance in higher education institutions: Graduated assessment measures as a model, a work paper presented to the first international scientific conference - an oriental vision for the future of education in Egypt and the Arab world in light of contemporary societal changes : faculty of Education - Mansoura University - Egypt, 1: 1073-1107.*
- *Ahmed, A. (2014). Teachers 'attitudes towards realistic evaluation and problems of using it from their point of view, Teacher's Message - Jordan, 51 (2): 22-25.*
- *Al-Atoum, J. (2018). The extent to which teachers possess the skill of employing realistic assessment tools from the teachers' point of view in Jerash Governorate, Reading and Knowledge Magazine: The Egyptian Society for Reading and Knowledge, (198): 47-72.*
- *Al-Azzawi, R. (2008). Introduction to Scientific Research Curricula, 1. The Hashemite Kingdom of Jordan: Degla House.*
- *Al-Ayasrah, A. (2017). Science teachers' perceptions of the primary stage in a Jordanian village for alternative evaluation and how they use it. Al-Mishkat Journal for Humanities and Social Sciences: The International Islamic Sciences University - Deanship of General Research, 4 (1): 263--284.*
- *AL-Beladi, H. (2015). Obstacles facing mathematics teachers in applying the continuous evaluation of primary school students, Journal of the faculty of Education: Assiut University - faculty of Education, 31 (3): 358--376.*
- *Al-Harbi, M. (2014). Realistic academic evaluation strategies based on improving multiple skills in educational institutions, Journal of Education and Psychology - Saudi Arabia, (44): 49-80.*
- *AL- Mushaykhy, M.(2018). The extent to which social and national studies teachers use alternative evaluation strategies and tools in Mahayil Asir Governorate, The Educational Journal for Educational and Psychological Sciences: The Arab Foundation for Scientific Research and Human Development, (10): 101-153.*
- *Al-Muzaini, T. (2015). The Effectiveness of Using Alternative Assessment Methods in Developing Cognitive and Skill Aspects and Providing Self-Structured Learning Skills Improving Contemplative Thinking for English Language Students at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Journal of Educational Sciences: Imam Muhammad bin Saud Islamic University, (3): 67-130.*

- *Kheir, A. (2015). Alternative educational evaluation and its positive response in measuring student achievement and evaluating their performance at different stages of education, Journal of Psychological and Educational Research - Faculty of Education, Menoufia University - Egypt, 30 (2): 1--29.*
- *Majeed, S. (2011). Contemporary Developments in the Educational Evaluation, (C1), Amman: Safaa House for Publishing and Distribution.*
- *Muhaidat, A., and Al-Mahasna, I. (2009). Realistic Calendar, (1). Amman-Jordan: Jarir House for Publishing and Distribution.*
- *Shaban, F. (2015). The degree of family education teachers 'practice of alternative educational evaluation strategies and tools and their relationship to the learning motivation of their students, The Educational Journal - Sohag University, (42): 141-223.*
- *Yusef, Y. (2018). Obstacles facing the application of real evaluation in teaching and learning Islamic education courses in Tabuk educational district schools, International Journal of Educational and Psychological Studies, 3 (2): 292-319.*

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- *Bin Abdul Aziz, M. & Yusoff, N. M. (2016) "improving process writing with the use authentic assessment", International Journal of Evaluation and Research in Education, Malaysia, 5 (3),200-204.*
- *Bolat, Y. & Karakus, M. (2017), "Design implementation and authentic assessment of a unit according to concept – based interdisciplinary approach", international electronic journal of elementary education, 10 (1),37-47.*
- *Charoenchai, Ch., Phuseeorn, S. & Phenegsawat, W.(2015), "Teachers development model to authentic assessment by impowerment evaluation approach", Educational Research and Reviwe, Mahsarakham university, Thailand, 10 (17), 2525-2530.*
- *Ratminingsih, N.M., Marhaeni, A.A.I.N., & Vigayaunti, L.P.D., (2018) "Self assessment: the effect on students' independence and writing competence", international Journal of Instruction, 11 (3),277-290.*
- *Watkins, A., Ed. (2007). Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.*
- *Al-Otaibi, N. (2016). The importance of using the achievement file (Portfolio) as an evaluation tool for the learner and teacher from the point of view of mathematics teachers in Makkah Al-Mukarramah, Journal of Mathematics Education: The Egyptian Association for Mathematics Education, 19 (1): 108-150.*
- *AL Odwan, Z., and Al-Qatawi, M. (2016) The degree of social studies teachers' knowledge of realistic evaluation and its practices and the difficulties of using it in UNRWA schools in Jordan, The Educational Journal - Kuwait, 30 (119): 139-236.*
- *Al-Omari, W, and Shehadeh, F. (2010). The degree of satisfaction of science teachers with the use of realistic evaluation methods in evaluating the teaching process. Journal of the Faculty of Education - Ain Shams - Egypt, 1 (34): 249—284.*
- *Al-Saadouni, H(2019). Obstacles to applying realistic evaluation in the basic stage (1-4) in Palestine, and a proposal for its development. (A master thesis that is not published). The Islamic University of Gaza.*
- *Al-Sarraf, Q. (2002). Measurement and Evaluation in Education, (1) 1. Cairo, Kuwait, Algeria, UAE: The Modern Book House.*
- *AL-Thawabta, A.; And Al-Saudi, KH.(2016). Obstacles to the Application of Realistic Assessment Strategies and Tools from the Viewpoint of Islamic Education Labs in Tafiliya Governorate, Journal of Educational Sciences - Al-Tafailiya Technical University - Al-Tafiliya - Jordan, 43 (1): 265-280.*
- *Al -Zoghbi, A. (2013). Degree of Mathematics Teachers' Knowledge and Practice of Realistic Assessment Strategies and Tools, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 21 (3): 165-197.*
- *AL-Zyadat, M.; Qatawi, M. (2014). Social studies: its nature and methods of teaching and learning. I 2. Aunts: House of Culture.*
- *Bagger, A., and Al-Atoum, A.(2016). The extent to which science teachers in Sharurah governorate use realistic evaluation strategies, tools, and obstacles to it. Journal of Scientific Research in Education - Egypt, 3 (17): 379-400.*
- *Dawaghra, Nayef, and Abu Obeid, Ahmad (2014). Evaluation through the Student Work File, Teacher Mission Journal - Jordan, 52 (1).*
- *Ibrahim, K. (2017). The degree of teachers' use of alternative evaluation strategies and tools, Journal of the Faculty of Education - Alexandria University, 27 (1): 73-90.*

فاعلية التعلم المستند إلى مشكلة في تحسين مهارات التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات الرياضية

The Effectiveness of Problem-Based Learning in Improving Mathematical Thinking Skills, and Mathematical Problem Solving Ability

Mohanad Ahmad Migdadi
PhD student/ Yarmouk University/ Jordan
mhndahmd@yahoo.com

مهند أحمد مقدادي
طالب في مرحلة الدكتوراة / جامعة اليرموك / الأردن

Ali Mohammad Al-zou'bi
Professor/ Yarmouk University/ Jordan
Ali.m@yu.edu.jo

علي محمد الزعبي
أستاذ دكتور / جامعة اليرموك / الأردن

Received: 04/11/2019, **Accepted:** 28/04/2020
DOI: 10.33977/1182-012-033-006
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 2019/11/04، تاريخ القبول: 2020/04/28
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية التعلم المستند إلى مشكلة في تحسين مهارات التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة مع قياس قبلي-بعدي. وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبا موزعين على شعبتين للصف التاسع الأساسي: التجريبية (25) طالبا درسوا باستخدام التعلم المستند إلى مشكلة، والضابطة (25) طالبا درسوا بالطريقة التقليدية. واستخدمت في الدراسة أداتان: اختبار التفكير الرياضي واختبار حل المشكلات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية وذلك في اختباري التفكير الرياضي وحل المشكلات. وأوصى الباحثان بضرورة تشجيع وتدريب مشرفي ومعلمي الرياضيات على توظيف التعلم المستند إلى مشكلة لما له من أثر إيجابي في تحسين مهارات التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات في الرياضيات..

الكلمات المفتاحية: التعلم المستند إلى مشكلة، التفكير الرياضي، حل المشكلات الرياضية.

Abstract

This study aimed to investigate problem-based learning's effectiveness in improving mathematical thinking skills and problem-solving ability. The quasi-experimental method was used and applied to two groups: Experimental and controlled groups with a pre- and post-test. The sample of the study consisted of 50 students in two ninth-grade classes. On the one hand, the experimental class had 25 students who were taught using problem-based learning. On the other hand, the controlled class had 25 students who were taught traditionally. The study used the following tools: (1) Mathematical thinking test, (2) Problem-solving test. The study results showed that there were statistically significant differences between the means of the grades of the experimental and the controlled groups in the post-test in favor of the experimental group in the mathematical thinking test and problem-solving test. The researchers recommend and encourage training mathematics teachers and school mathematics supervisors to employ problem-based learning.

***Keywords**: Problem-Based Learning, Mathematical Thinking, Mathematical Problem Solving.*

المقدمة

يلحظ المتتبع لتطور مناهج الرياضيات في العقود الأخيرة التغير الواضح في طبيعة أهداف تدريس الرياضيات. فلم يعد الهدف من تدريس الرياضيات مجرد الرفاهية العقلية، وإنما بات البحث عن تطبيقاتها واستعمالاتها الحياتية أمرا لازما وضرورة ملحة. وهذا التطور في مناهج الرياضيات أدى إلى تطور في طرائق تدريسها؛ فظهرت تحولات جذرية في النظرة إلى تدريس الرياضيات والكيفية التي يجب أن تتم بها. ومن هذه التحولات التركيز على حل المشكلات الرياضية (النذير، خشان، السلولي، 2012).

لقد وجهت مبادئ ومعايير الرياضيات الصادرة عن المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) لتطوير تعليم الرياضيات، ولتحقيق قدرة رياضية عالية تتمثل في تعزيز توظيف استراتيجيات التفكير والتبرير، والتواصل الرياضي الفاعل، والتركيز على الروابط والعلاقات الرياضية، وحل المشكلات لتوظيفها في مهمات حياتية. إن الرؤية الخاصة للمبادئ والمعايير لتعليم الرياضيات المدرسية طموحة، ويحتاج تحقيقها لمنهج فاعل يعكس الأهمية التي يوليها العالم الخارجي للتفكير وحل المشكلات (NCTM, 2000).

ودعت معايير المنهج الصادرة عن (NCTM, 2000) إلى أن يكون حل المشكلات جزءا لا يتجزأ من تعليم الرياضيات، وأن يتم النظر إليه كوسيلة للتعلم، وليس مجرد هدف من أهداف تعليم الرياضيات، وأشار معيار حل المشكلات إلى أنه يمكن تقديم المفاهيم والمبادئ الرياضية من خلال مشكلات تنبع من العالم الذي يعيشه الطلاب، وعندما يحسن اختيارها فإنها تحفز تعلمهم للرياضيات.

أما (معيار التفكير والبرهان) فقد بيَّن أنه يجب على المناهج المدرسية لمبحث الرياضيات أن تمكِّن طلبة المراحل جميعها، من تحقيق الأهداف الآتية: إدراك أهمية التفكير والبرهان في الرياضيات، وبناء تخمينات رياضية والتحقق منها، وتطوير وتقييم حجج وبراهين رياضية، واختيار واستخدام أنماط مختلفة من التفكير وأساليب البرهان (NCTM, 2000).

ويرى يلنيك (1998) أن التفكير الرياضي مهارة تتطور من خلال التدريب، والنمو العقلي، وتراكم الخبرات، ولذا فهو لا يحدث بالصدفة بل لا بد من تعرض المتعلم لمواقف وأنشطة تربوية هادفة ومنوعة تنمي لديه التفكير بمستوياته المختلفة.

ويشير تيرنر وروسمان (Turner & Rossman, 1997) إلى أن منهاج الرياضيات مهم لتكوين الطالب المفكر رياضيا من خلال العمل على تطوير قدرات الطلبة على حل المسائل والتبرير والتفكير المنطقي، كما يشير إلى دور المنهاج في تقديم الموضوعات الرياضية بصورة ممتعة ومشوقة يشعر الطلبة من خلالها بأهمية دورهم عندما يكونون المحور لعملية التعلم والتعليم، ويشجع الطلبة على فهم معانٍ وتكوينها لما تعلموه بدلا من العمل على زيادة المعارف كما لا نوعا، ويولي المسائل الرياضية أهمية خاصة ؛ لما تتيحه بيئة حل المسألة من فرص أمام الطلبة للانهماك في عملية التفكير.

إن التداخل بين التفكير وحل المشكلات واضح وكبير، فحل المشكلات يتطلب تفكيرا، كما أن التفكير في الحدث يتطلب مشكلة لإعمال العقل من خلالها؛ لذا يمكن التأكيد على ضرورة استخدام استراتيجيات التفكير ضمن عملية حل المشكلة للوصول إلى الحل (العبسي، 2008).

لأجل ذلك كله لا بد من البحث عن طريقة يمكن من خلالها تطوير مهارات التفكير الرياضي، والقدرة على حل المشكلات للحصول على أفراد ناجحين. فالنجاح كما يراه أرتينو (Artino, 2008) ليس للأفراد الذين يخزنون المعلومات فقط، بل للذين يعرفون كيف يستخدمون هذه المعلومات، ويطبقونها في حل مشاكل غير العادية، ويكونون أعضاء فاعلين في فريق العمل، وقد دفعت هذه النظرة الحديثة العديد من المربين إلى إعادة التفكير في الطرق التي يتم بها إعداد الطلاب.

ويبين دريسكول (Driscoll) المشار له في (Ekici, 2016) أنه وبخلاف الطريقة التقليدية في التدريس، والتي تركز على المعلومات التي يجب على المتعلم أن يعرفها، فإن الجديد هو التوجه البنائي الذي يؤكد على أهمية التعلم في السياق.

يركز التوجه البنائي على دور المتعلم النشط، من خلال ما يقوم به من عمليات لاكتساب المعرفة. وترتكز النظرية البنائية على عدد من المبادئ التي تشكل افتراضاتها الأساسية: فمعرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلم. كما أن المتعلم يقوم ببناء المعنى ذاتيا بنفسه، ولا يقوم المعلم بنقله إليه. بالإضافة إلى أن التعلم لا يحدث ما لم يكن هناك تغيير في بنية الفرد المعرفية، حيث يعاد تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة عند دخول معلومات جديدة، وهذا يعني أن التعلم يحدث طالما أن المتعلم يزود بخبرات يستطيع استخدامها، وبالتالي فإن التعلم يحدث على أفضل وجه عندما يواجه الفرد مشكلة أو موقفاً أو مهمة حقيقية. ومن المبادئ أيضا أن المتعلم لا يبني معرفته بمعزل عن الآخرين بل يبنيها من خلال عملية تفاوض اجتماعي معهم (زيتون وزيتون 2003، حمزة والبلاونة 2010، أمبو سعيدي والبلوشي 2009).

وضمن إطار النظرية البنائية، وما تحوي من أسس ومنطلقات سعى الباحثون لإيجاد تعلم فعال، وقاموا بإجراء العديد من الدراسات لاختبار فاعلية استراتيجيات قائمة وأثرها على الفلسفة البنائية لتحسين تعلم الطلبة، وكان من بين هذه الاستراتيجيات التعلم المستند إلى مشكلة (Öztürk, 2016).

ينسب التعلم المستند إلى مشكلة (problem-based learning (PBL) إلى جريسون ويتلي (Grayson Wheatley)، ويطلق عليه أحياناً اسم التعلم المبني أو القائم أو المعتمد على المشكلة، أو المتمركز حول المشكلة، أو نموذج ويتلي نسبة لمصممه. ويتكون من ثلاث مراحل هي: المهام، والمجموعات المتعاونة، والمشاركة.)(Flynn, 2014) (Efendioglu, 2015، وفي الآتي توضيح بسيط لهذه المراحل (أبو أسعد 2009، زيتون وزيتون 2003، الأمين 2001):

أولا: مهام التعلم Learning Tasks

وهي تمثل المحور الأساسي للتعلم المستند إلى المشكلة، وخلالها يقدم المعلم موقفا للطلبة يتضمن مشكلة يكون لها أكثر من طريقة للحل، مما يحثهم على التفكير، ويشجعهم على استخدام أساليبهم البحثية الخاصة. كأن يقدم المعلم للطلبة الموقف الآتي: اجتمع ثمانية من طلبة الصف التاسع في حفل أقامه أحد زملائهم وتصافح الجميع بحيث صافح كل طالب منهم الطلبة المجتمعين جميعا، فكم مصافحة حدثت بينهم؟

ويتوقف نجاح هذه المرحلة على الاختيار الدقيق لتلك المهام من المعلمين الأمر الذي يتطلب أن تتوفر في هذه المهام مجموعة من الشروط منها: أن تكون بسيطة وليست معقدة، وتحث المتعلمين على البحث لوضع افتراضات وحلول متعددة, وتشجعهم على صنع القرارات وطرح الأسئلة, وتسمح بالمناقشة والحوار والاتصال.

ثانيا: المجموعات المتعاونة Cooperative Groups

يوزع الطلبة فيها إلى مجموعات تضم كل مجموعة 3-6 أفراد، يعملون معا على التخطيط لحل المشكلة، وتنفيذ الحل، ويقوم المعلم بتوجيه المجموعات حسب حاجتها، ولا يمارس دور موزع المعرفة، أو الحكم على أفكارهم.

يشجع المعلم الطلبة على التعاون فيما بينهم. فالتعاون بين طلبة المجموعة، ربما يكون أكثر العناصر أهمية في الوصول إلى التعلم, فتبادل الأفكار والآراء يعمق فهم المشكلة، ويساعد الطلبة على تنمية الثقة وحرية التفكير.

ثالثاً: المشاركة Sharing

في هذه المرحلة يعرض أفراد كل مجموعة حلولهم أمام زملائهم، ويبينوا الأساليب التي استخدموها للوصول لتلك الحلول. وتدور المناقشات بينهم لتعميق فهمهم لكل من الحلول والأساليب المستخدمة في الوصول لهذه الحلول.

وتشير الدراسات العربية والأجنبية إلى فعالية توظيف التعلم المستند إلى مشكلة في كثير من التخصصات التربوية: كالعلوم (رمضان، 2015)، والرياضيات (الشهراني، 2010) (إسماعيل وصديق، 2010)، والحاسوب (Efendioglu, 2015)، واللغة الإنجليزية (Yingxue, 2013)، والتربية الإسلامية (الشجيري والطائي، 2010)، واللغة العربية (المعموري، 2015)، والتخصصات التطبيقية: كالطب (Hmeol, 2004)، والتمريض (Yu; Lin; Ho; Wang, 2015)، والصناعة (البيطار، 2011) وغيرها، وأنه يمكن تطبيقه على الفئات العمرية جميعها سواء المرحلة الأساسية أو الثانوية وحتى المرحلة الجامعية.

كما أوصت بعض الدراسات بضرورة توظيف التعلم المستند إلى مشكلة في تنمية مهارات التفكير كدراسة (اليعقوبي، 2010) (شقورة، 2013). وأكدت دراسات أخرى فاعليته في تنمية مهارات حل المشكلات في الرياضيات كدراسة (حمادة، 2005).

لقد أجريت العديد من الدراسات حول التعلم المستند إلى مشكلة عموما. وأورد الأدب التربوي العديد من الدراسات التي هدفت إلى معرفة أثر التعلم المستند على مشكلة في القدرة على حل المشكلات فقد قام هندريانا وجوهانتو وسومارمو (Hendriana; Johanto; Sumarmo, 2018) بإجراء دراسة تجريبية في إندونيسيا هدفت إلى تحليل دور التعلم المستند إلى مشكلة في تحسين قدرة الطلاب على حل المشكلات الرياضية

والثقة بالنفس. تكونت عينة الدراسة من (66) طالبا من طلاب الصف العاشر، وتم استخدام المنهج التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة مع قياس قبلي-بعدي، وتحددت أدوات الدراسة باختبار لحل المشكلات الرياضية، ومقياس للثقة بالنفس في الرياضيات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي- لصالح المجموعة التجريبية. ووجدت الدراسة أن الطلبة الذين درسوا وفق التعلم المستند إلى مشكلة حصلوا على درجات أفضل من الطلبة الذين درسوا وفق الطريقة التقليدية. وتكون لديهم اتجاه إيجابي نحو التعلم المستند إلى مشكلة.

أما دراسة رمضان (2015) فهدفت إلى معرفة أثر توظيف نموذجي ويتلي وبايبي في تنمية مهارات حل المسألة الكيميائية لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي المقارن، القائم على تصميم مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات حل المسألة الكيميائية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج ويتلي ودرجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات جل المسألة الكيميائية، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وفي مصر هدفت دراسة حمادة (2005) إلى الكشف عن فاعلية استخدام نموذج ويتلي البنائي المعدل في تنمية مهارة حل المشكلات، والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (96) طالبا وطالبة، توزعت بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمثلت أدوات الدراسة باختبار القدرة على حل المشكلات، واختبار التفكير الإبداعي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى نورتون وسبراغو(Norton; Sprague, 1999) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التعرف إلى مقدرة الطلاب المعلمين على استخدام منهج قائم على التكامل بين التعلم المستند إلى مشكلة، ووسائل التكنولوجيا الحديثة في تدريس الرياضيات لطلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وفي تنمية مهارات حل المشكلات، والقدرة على قراءة وكتابة الرياضيات، والقدرة على التعلم الجماعي. وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى فاعلية استخدام هذا المنهج التكاملي في تنمية القدرات السابق ذكرها لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وكذلك اكتساب الطلاب المعلمين خبرات تدريسية متنوعة مرتبطة باستخدام التعلم المستند إلى مشكلة ووسائل التكنولوجيا الحديثة أثناء تدريس الرياضيات.

ومن بين الدراسات التي أجريت لمعرفة أثر التعلم المستند إلى مشكلة على التفكير جاءت دراسة سوريا وسياهبوترا (Surya; Syahputra, 2017) في إندونيسيا التي هدفت إلى تحسين مهارات التفكير العليا لطلاب المدارس الثانوية العليا من خلال تطوير طريقة التعلم المستند إلى مشكلة في تعلم الرياضيات. تم استخدام أدوات متنوعة لجمع البيانات هي: الملاحظة، الاستبانات، المقابلات، كتاب الرياضيات للصف الحادي عشر، دليل المعلم، اختبار قبلي واختبار بعدي. جمعت هذه الدراسة مواد تعليمية في شكل كتب مدرسية للطلاب، ودليل المعلم الذي يتضمن الخطوات المنظمة لحل المشكلات الرياضية وفق طريقة التعلم المستند إلى مشكلة والتي يمكن أن تبني مهارات التفكير العليا. وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسنا كبيرا في قدرة الطلبة على حل المشكلات يضاف إلى ذلك تحسن مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.

وأجرت شقورة (2013) دراسة هدفت إلى معرفة أثر توظيف التعلم المستند إلى مشكلة في تنمية بعض مهارات التفكير المتضمنة في اختبارات (TIMSS) في العلوم لدى طالبات الصف الثامن بغزة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، القائم على تصميم المجموعة الضابطة مع قياس قبلي- بعدي، وتحددت أدوات الدراسة في اختبار مهارات التفكير المتضمنة في اختبارات (TIMSS). ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها أن التعلم المستند إلى مشكلة حقق تنمية مهارات التفكير المتضمنة في اختبارات (TIMSS) بنسبة (70%) فأعلى. كما وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير المتضمنة في اختبارات (TIMSS) لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصت الباحثة بضرورة الاهتمام باستخدام التعلم المستند إلى مشكلة كمدخل لتدريس العلوم العامة باعتبارها إحدى الاستراتيجيات الفعالة في تنمية مهارات التفكير.

أما الخطيب وعبابنة (2011) فهدفت دراستهما إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات على التفكير الرياضي، والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (104) طلابا من الصف السابع الأساسي، قسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وقد أظهرت النتائج المتعلقة بالتفكير الرياضي تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة.

وجاءت دراسة عبد الحكيم (2005) لقياس فاعلية نموذج ويتلي في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مصر. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة، وتحددت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي واختبار للتفكير الرياضي. وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج ويتلي في الاختبارين التحصيلي والتفكير الرياضي.

وتشير هذه الدراسات وغيرها إلى فاعلية توظيف التعلم المستند إلى مشكلة في تدريس الرياضيات والعلوم، وتوصي بإجراء دراسات تبين أثر التعلم المستند على مشكلة في تحسين التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات الرياضية في مختلف موضوعات الرياضيات وفي المراحل جمعها. وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في مجال الخلفية النظرية والأدب السابق، واطلعوا من خلالها على تجارب إعداد دليل المعلم، وكيفية

بناء أدوات الدراسة، ودرسوا التصاميم، وأساليب تحليل البيانات، وكيفية عرض النتائج ومناقشتها..

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد حرصت وزارة التربية والتعليم في الأردن على الأخذ بالاتجاهات التربوية الحديثة لتطوير المناهج حيث جاءت مناهج الرياضيات مؤكدة على أهمية العمل على تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة وتنمية قدراتهم في حل المسائل الرياضية. وعملت على تضمين حل المشكلات والتفكير الرياضي في مناهج الرياضيات (الخطيب وعبابنة، 2011).

ورغم حرص الوزارة وتأكيدها على أهمية التفكير الرياضي وحل المشكلات إلا أن الدراسات والأبحاث تشير إلى أن مستوى الطلبة في الأردن أقل من المستوى المطلوب، وأنهم يعانون ضعفا غير مقبول في مادة الرياضيات، ففي الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)) أظهرت النتائج في كل المشاركات تدني مستوى الأداء للطالب الأردني مقارنة بمتوسط الأداء الدولي. وتراجع ترتيبه دوليا وعربيا (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2017 أ).

وفي السياق ذاته في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (Program for International Student Assessment (PISA))، كانت نتائج الأردن دون المستوى المطلوب كذلك. وليس الأمر بأفضل حالا في الاختبار الوطني لضبط النوعية الذي تجريه سنويا وزارة التربية والتعليم في الأردن وأظهرت نتائجه ضعفا لدى الطلبة في مادة الرياضيات (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2017 ب).

كما أشارت نتائج بعض البحوث الميدانية في مجال تعلم وتعليم الرياضيات في الأردن إلى أن الطلبة ما زالوا يشكون من ضعف عام في مبحث الرياضيات يتمثل في تدني التحصيل العلمي لديهم، وضعف التفكير الرياضي وحل المشكلات (أبو لبدة، 2008).

وهذا يدل على الحاجة الملحة للمراجعة الذاتية للوقوف على مكمن الخلل الذي أدى إلى مثل هذا الضعف، والتراجع في مستوى تحصيل الطلبة وتفكيرهم وقدرتهم على حل المشكلات في الرياضيات الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في طريقة عرض المحتوى الرياضي، ويدعو المعلم لاختيار استراتيجيات تدريس تساعد الطلبة على تنمية مهاراتهم، وإكسابهم أساليب التفكير السليم، وينمي قدرتهم على حل المشكلات.

وقد لاحظ أحد الباحثَيْن خلال عمله كمدرس للرياضيات في المدارس الحكومية والخاصة، ووكالة الغوث الضعف الكبير الذي يعانيه الطلبة في مادة الرياضيات، سواء في المعرفة المفاهيمية والإجرائية، أو في المستويات الأعلى كحل المشكلات والتفكير الرياضي، كما تأكد لديه من خلال عمله كمشرف تربوي، وتواصله مع معلمي الرياضيات، أن المعلمين لا يتوجهون في تدريسهم عموما نحو الاهتمام بالتفكير الرياضي أو حل المشكلات.

وبناء على ما سبق جاءت هذه الدراسة لمحاولة تحسين التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات الرياضية من خلال برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى مشكلة، وبالتحديد جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في اختبار حل المشكلات الرياضية تعزى لاستراتيجية التدريس (التعلم المستند إلى مشكلة، التقليدية)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الرياضي وفي كل مظهر من مظاهره (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التفكير المنطقي، البرهان الرياضي) تعزى لاستراتيجية التدريس (التعلم المستند إلى مشكلة، التقليدية)؟

فرضيات الدراسة

- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في اختبار حل المشكلات الرياضية تعزى لاستراتيجية التدريس (التعلم المستند إلى مشكلة، التقليدية).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الرياضي وفي كل مظهر من مظاهره (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التفكير المنطقي، البرهان الرياضي) تعزى لاستراتيجية التدريس (التعلم المستند إلى مشكلة، التقليدية).

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على أثر التعلم المستند إلى مشكلة في تحسين مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة إربد في الأردن.
- التعرف على أثر التعلم المستند إلى مشكلة في تحسين القدرة على حل المشكلات الرياضية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة إربد في الأردن.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وتظهر أهميتها في أنها تتماشى مع الاتجاهات العالمية الحديثة والتوجهات المحلية، وما ينادي به خبراء التربية من ضرورة استخدام طرق تدريس حديثة يكون الطالب المحور الأساس فيها. ووفرت الدراسة دليلا للمعلم، وأدوات لقياس القدرة على حل المشكلات والتفكير الرياضي. والتي قد يستفيد منها الباحثون في مجال تدريس الرياضيات، وقد تكون مفيدة للمعلمين في تقويم طلبتهم. ويمكن أن تساهم نتائج هذه الدراسة في توجيه اهتمام القائمين على العملية التربوية وخاصة في مجال تدريس الرياضيات إلى بعض الاستراتيجيات الحديثة المناسبة لتدريس الرياضيات والاستفادة منها. وقد

توجه نتائجها أنظار المعلمين والمشرفين، سواء في المدارس أو الجامعات إلى تبني التعلم المستند إلى مشكلة، وإعداد ورشات عمل لتدريب المعلمين على توظيف هذه الطريقة في تدريسهم لمادة الرياضيات:

حدود الدراسة ومحدداتها

تمثلت حدود الدراسة ومحدداتها بالآتي:

- اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرسة بيت إيدس الثانوية للبنين إحدى مدارس محافظة إربد في العام (2018/2017).
- تم تطبيق التعلم المستند إلى مشكلة في وحدة النسب المثلثية وهي الوحدة الثالثة من الفصل الدراسي الثاني من كتاب الرياضيات للصف التاسع الأساسي.
- أدوات الدراسة من إعداد الباحثَيْن وربما تتأثر النتائج بمدى صدقها وثباتها.
- تمثل التفكير الرياضي في هذه الدراسة بخمس مهارات هي: الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز. التفكير المنطقي، البرهان الرياضي. ومن الممكن أن يتمثل التفكير الرياضي في غير هذه المهارات. أي أن تعميم نتائج الدراسة سيكون مقصورا على هذه المهارات الخمس فقط.

التعريفات الإصلاحية والإجرائية

أولا: التعلم المستند إلى مشكلة هو خطة تدريسية تتحقق في ثلاث مراحل هي المهام (Tasks)، والمجموعات المتعاونة (Cooperative Groups)، والمشاركة (Sharing). حيث تبدأ بتقديم مهام التعلم الخاصة بوحدة النسب المثلثية في صورة مشكلات، ويبدأ طلاب المجموعة التجريبية بالتفكير فيها والبحث عن حلول لها عن طريق ممارسة أنشطة خلال مجموعات متعاونة تنتهي بمشاركة المجموعات كلها في مناقشة ما يتم التوصل إليه تحت إشراف المعلم وتقويمها.

ثانيا: التفكير الرياضي هو ذلك النمط من أنماط التفكير الذي يقوم به الفرد عندما يتعرض لموقف رياضي. والذي يتمثل في أحد المظاهر الآتية: الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التفكير المنطقي، البرهان الرياضي. ويحدد إجرائيا بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التفكير الرياضي الذي أعده الباحثان.

وفي الآتي تعريف موجز بتلك المظاهر:

- **الاستقراء:** هو الوصول إلى الأحكام العامة، أو النتائج اعتمادا على حالة خاصة، أو جزئيات من الحالة العامة.
- **الاستنتاج:** هو الوصول إلى نتيجة خاصة اعتمادا على مبدأ عام أو مفروض، أو هو تطبيق المبدأ أو القاعدة العامة على حالة أو حالات خاصة من الحالات التي تنطبق عليها القاعدة أو المبدأ.
- **التعبير بالرموز:** هو استخدام الرموز للتعبير عن الأفكار الرياضية، أو عما يتضمن الموقف الرياضي.
- **التفكير المنطقي:** هو قدرة عقلية تمكن الفرد من الانتقال المقصود من المعلوم إلى غير المعلوم، مسترشدا بمبادئ وقواعد موضوعية.
- **البرهان:** هو الدليل أو الحجة لبيان صحة عبارة تنتج من صحة عبارات سابقة لها.

ثالثا: حل المشكلات هي العملية أو العمليات التي يقوم بها الفرد مستعيناً بالمعلومات أو المهارات التي سبق أن تعلمها، أو اكتسبها؛ ليتغلب على موقف صعب غير مألوف من قبل (العالول، 2012)، ويعرف حل المشكلات الرياضية إجرائيا في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار حل المشكلات الرياضية الذي أعده الباحثان.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج شبه التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة مع قياس قبلي-بعدي، واشتملت الدراسة على متغير مستقل هو طريقة التدريس (التعلم المستند إلى مشكلة، التقليدية)، ومتغيرين تابعين هما مهارات التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات الرياضية.

مجتمع الدراسة والعينة: تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف التاسع الأساسي جميعهم في مدارس وزارة التربية والتعليم في محافظة إربد للعام الدراسي(2018/2017م)، أما عينة الدراسة فكانت من شعبتين لطلاب الصف التاسع في مدرسة بيت إيدس الثانوية للبنين اختيرت إحداهما عشوائيا لتكون ضابطة (25) طالبا، والأخرى تجريبية (25) طالبا.

مواد الدراسة وأدواتها:

أولا: مواد الدراسة

- **دليل المعلم:** والذي يحتوي على دليل للطريقة التي يتبعها المعلم في تدريس وحدة النسب المثلثية بناء على التعلم المستند إلى مشكلة.

ولإعداد الدليل اتبع الباحثان الخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب التربوي السابق للتعرف على الطريقة الأنسب لبناء دليل المعلم، وللاطلاع على بعض الدراسات التي طبقت التعلم المستند إلى مشكلة في تدريس موضوعات متنوعة.
- تحديد النتاجات (الأهداف) العامة لتدريس وحدة النسب المثلثية، والنتاجات الخاصة بكل درس من دروس الوحدة، بالاستعانة بدليل المعلم الصادر عن وزارة التربية والتعليم الأردنية.
- استخدام شبكة الإنترنت في البحث حول مواضيع وحدة النسب المثلثية والأمثلة والأسئلة والمشكلات المطروحة عليها.

واحتوى الدليل على مقدمة حول التعلم المستند إلى مشكلة، والمراحل التي يتكون منها، بالإضافة لخطة تقديم دروس الوحدة في ضوء التعلم المستند إلى مشكلة، وتضمن كل درس العناصر الآتية:

- عنوان الدرس.

- نتاجات الدرس.
- عدد الحصص المخصصة للدرس.
- التوزيع المقترح لوقت كل حصة.
- خطة السير في الحصة وتشمل: التمهيد ومراجعة التعلم القبلي، تطبيق مراحل التعلم المستند إلى مشكلة (المهام، المجموعات المتعاونة، المشاركة)، التقويم، الملخص والواجب البيتي.

وقام الباحثان بعرضه على (10) من المحكمين المختصين بمناهج الرياضيات وأساليب تدريسها من أعضاء هيئة تدريسية في الجامعات ومشرفين تربويين ومعلمي مدارس للتأكد من ملاءمته ومناسبته لتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها وفي ضوء الملاحظات التي تم الحصول عليها، أجريت بعض التعديلات، وبهذا أصبح الدليل مناسبا للتطبيق.

ثانيا: أدوات الدراسة

- **اختبار التفكير الرياضي**: والهدف منه قياس مهارات التفكير الرياضي لدى الطلبة، ويحوي المظاهر الآتية: الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التفكير المنطقي، البرهان الرياضي. وتم إعداد الاختبار بعد اطلاع الباحثين ومراجعتهما لنماذج اختبارات من دراسات متنوعة، وتكون بصورته الأولية من (35) فقرة بواقع (7) فقرات لكل مظهر من المظاهر، وتم التحقق من صدقه من خلال عرضه على (10) من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وقام الباحثان بتعديل صياغة بعض الفقرات بعد الأخذ بآرائهم واقتراحاتهم. وتم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (34) طالبا من مجتمع الدراسة، وحساب معاملات الصعوبة للفقرات (تراوحت بين 0.21 و0.71) ومعاملات التمييز للفقرات (تراوحت بين 0.00 و0.65)، وبناء على النتائج تم حذف (10) فقرات، وبهذا تكون الاختبار بصورته النهائية من (25) فقرة متنوعة -بين اختيار من متعدد وأكمل الفراغ وحل بخطوات- بواقع (5) فقرات لكل مظهر من المظاهر. وللتأكد من ثبات الاختبار تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة حسب معادلة (كرونباخ ألفا)، وتراوحت القيم لكل مظهر بين (0.62 و0.80) وعلى الاختبار ككل (0.91) واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة. وتم تصحيح الاختبار بوضع أربع علامات لكل فقرة، ليصبح مجموع علامات الاختبار (100) علامة موزعة بالتساوي على مظاهر التفكير الرياضي الخمس.
- **اختبار حل المشكلات**: والهدف منه قياس قدرة الطلبة على حل المشكلات. حيث تم مراجعة الأدب التربوي السابق، والاطلاع على نماذج اختبارات حل المشكلات، وتحليل المادة العلمية في وحدة النسب المثلثية التي تم تدريسها وفق التعلم المستند إلى مشكلة، والبحث في شبكة الإنترنت عن أمثله وأسئلة ذات علاقة بالموضوع، تم إعداد الاختبار بصورته الأولية مكونا من (5) مسائل، وتم التحقق من صدقه من خلال عرضه على (10) من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، ثم تعديل صياغة بعض الفقرات بعد الأخذ بآرائهم واقتراحاتهم. وتم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (34) طالبا من مجتمع الدراسة، وحساب معاملات الصعوبة للفقرات (تراوحت بين 0.40 و0.64) ومعاملات التمييز للفقرات (تراوحت بين 0.41 و0.53) والتي تعد مقبولة لأغراض هذه الدراسة. وللتأكد من ثبات الاختبار استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات طلبة العينة الاستطلاعية في المرتين وبلغ (0.88)، واعتبرت هذه القيمة ملائمة لغايات هذه الدراسة. وبهذا تكون الاختبار بصورته النهائية من (5) مسائل وتم تصحيح الاختبار بوضع أربع علامات لكل مسألة، ليصبح مجموع علامات الاختبار (20) علامة

المعالجات الإحصائية

عولجت البيانات باستخدام برمجية (SPSS)، واستخدم الباحثان الاختبارات الآتية:

- معامل ارتباط (كرونباخ ألفا): لاستخراج معامل ثبات اختبار التفكير الرياضي.
- معامل ارتباط (بيرسون): لاستخراج معامل ثبات اختبار حل المشكلات الرياضية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية العادية والمعدلة: لإيجاد الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للقياس القبلي والبعدي.
- تحليل التباين الأحادي المصاحب: لمعرفة الدلالة الإحصائية لأثر الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة.
- تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد: لمعرفة الدلالة الإحصائية لأثر طريقة التدريس على مظاهر اختبار التفكير الرياضي مجتمعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في اختبار حل المشكلات تعزى لاستراتيجية التدريس (التعلم المستند إلى مشكلة، التقليدية).

لاختبار هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب الصف التاسع في اختبار حل المشكلات في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريس (التعلم المستند إلى مشكلة، التقليدية)، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (1).

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب الصف التاسع في اختبار حل المشكلات في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريس

الطريقة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم المستند إلى مشكلة (تجريبية)	25	1.12	1.166	13.04	4.420
التقليدية (ضابطة)	25	1.56	1.502	7.08	3.685

يتضح من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار حل المشكلات، وفقا لطريقة التدريس (التعلم المستند إلى مشكلة، التقليدية). ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار حل المشكلات، وفقا لطريقة التدريس، بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج في الجدول (2).

جدول (2) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار حل المشكلات وفقا لطريقة التدريس بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2
القياس القبلي	492.51	1	492.51	76.58	.00	
طريقة التدريس	597.27	1	597.27	92.86	.00	.66
الخطأ	302.2972	47	6.432			
الكلي	1238.82	49				

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اختبار حل المشكلات، وفقاً لطريقة التدريس (التعلم المستند إلى مشكلة، التقليدية)، فقد بلغت قيمة (ف) (92.86) بدلالة إحصائية مقدارها (0.00)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر لطريقة التدريس.

وبالنظر إلى قيمة مربع أيتا (η^2) والتي فسرت ما نسبته (66.4%) من التباين المُفسر (المتنبأ به) في المتغير التابع، وهو اختبار حل المشكلات، فأن حجم أثر طريقة التدريس كان كبيراً وفقا لما أشار له ماراشيلو (Marascuilo, 1971) من أنه إذا ارتفعت نسبة التباين المفسر إلى (50%) في العلوم الإنسانية دل ذلك على تأثير مرتفع للمتغير المستقل.

ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقا لطريقة التدريس، وذلك كما هو مبين في الجدول (3)، والذي تشير النتائج فيه إلى أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج التعلم المستند إلى مشكلة مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة (التقليدية).

جدول (3) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها لاختبار حل المشكلات تبعاً لطريقة التدريس

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
التعلم المستند إلى مشكلة (تجريبية)	13.56	.51
التقليدية (ضابطة)	6.56	.51

ويرى الباحثان أن تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درس أفرادها بطريقة التعلم المستند إلى مشكلة على طلبة المجموعة الضابطة التي درس أفرادها بالطريقة التقليدية في اختبار حل المشكلات قد يعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة؛ حيث إن المهام التي تم تقديمها هي مشكلات رياضية في الأصل وهي تعد بيئة محفزة للطلبة على التأمل في العمليات والإجراءات التي يقومون بها، وتدربهم على خطوات حل المشكلة من فهم المشكلة، وتحديد المعطيات، والمطلوب ثم التفكير في خطة الحل، وتنفيذها والتأكد من صحة الحل، وذلك في كل المهام التي تم تقديمها لهم. كما إن العمل في مجموعات متعاونة يشرك الطلاب جميعهم بمستوياتهم المختلفة، الأمر الذي يولد لدى كل فرد شعورا بالمسؤولية وأن عليه إثبات قدرته وجدارته مما يزيد من فرصة مناقشة الحلول داخل المجموعة الواحدة، ويجعل الطالب محور العملية التعليمية فهو يكتشف المعلومة بنفسه، ويناقشها مع زملائه في المجموعة بفعالية. أما مشاركة الحلول مع المجموعات الأخرى فتسهم في تنمية القدرة على استيعاب المهمة بشكل أفضل، والنظر إليها من جوانب متنوعة، والتعرف على أكثر من استراتيجية لإيجاد المطلوب، وهذا يعزز فهمهم وقدرتهم على حل المشكلات.

إن التعلم الذي يحدث لأفراد المجموعة التجريبية في بيئة التعلم المستند إلى مشكلة يعد أكثر فاعلية؛ لأنه يساعد بشكل أفضل على الاحتفاظ بالتعلم وتطبيقه في مواقف أخرى بدرجة أكبر من أفراد المجموعة الضابطة، إذ إن الطلبة عندما يكتشفون المعلومة بأنفسهم بدلا من أن تعطى جاهزة لهم، تبقى في ذاكرتهم مدة أطول لأنهم بذلوا جهدا في الوصول إليها، وهذا يزيد من فرصهم في فهم المشكلات الأخرى التي تواجههم، وبالتالي تسهم في زيادة قدرتهم على حل هذه المشكلات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له العديد من الدراسات التي أكدت على الأثر الإيجابي للتعلم المستند إلى مشكلة في تحسين القدرة على حل المشكلات كدراسة Hendriana et al (2018)، ودراسة رمضان (2015) ودراسة نورتون (Norton, 1999)، ودراسة حمادة (2005). ولم تتعارض النتيجة مع أي من الدراسات السابقة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الرياضي، وفي كل مظهر من مظاهره (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التفكير المنطقي، البرهان الرياضي) تعزى لاستراتيجية التدريس (التعلم المستند إلى مشكلة، التقليدية).

لاختبار هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب الصف التاسع في اختبار مهارات التفكير الرياضي في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريس (التعلم المستند إلى مشكلة، التقليدية)، كما يتضح في الجدول (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب الصف التاسع في اختبار مهارات التفكير الرياضي في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريس

		القياس القبلي		القياس البعدي	
الطريقة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم المستند إلى مشكلة (تجريبية)	25	28.52	16.02	55.72	22.22
التقليدية (ضابطة)	25	31.24	15.53	40.28	17.59
الكلي	50	29.88	15.68	48.00	21.28

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الرياضي، وفقا لطريقة التدريس (التعلم المستند إلى مشكلة، التقليدية). ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الرياضي، وفقا لطريقة التدريس، بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الرياضي وفقا لطريقة التدريس بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	16227.9	1	16227.9	255.59	.00	
طريقة التدريس	4295.83	1	4295.83	67.66	.00	.59
الخطأ	2984.13	47	63.49			
الكلي	22192.0	49				

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في اختبار مهارات التفكير الرياضي، وفقاً لطريقة التدريس (التعلم المستند إلى مشكلة، التقليدية)، فقد بلغت قيمة (ف) (67.66) بدلالة إحصائية مقدارها (0.00)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر لطريقة التدريس.

كما يتضح أن حجم أثر طريقة التدريس كان كبيراً؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η^2) ما نسبته (59%) من التباين المُفسر (المتنبأ به) في المتغير التابع، وهو اختبار مهارات التفكير الرياضي.

ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقا لطريقة التدريس، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها لاختبار مهارات التفكير الرياضي تبعاً لطريقة التدريس

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التعلم المستند إلى مشكلة (تجريبية)	57.31	1.60
التقليدية (ضابطة)	38.70	1.60

تشير النتائج في الجدول (6) إلى أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج التعلم المستند إلى مشكلة مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة (التقليدية).

كما تم حساب الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لمظاهر مهارات التفكير الرياضي وفقاً لطريقة التدريس، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لمظاهر مهارات التفكير الرياضي وفقاً لطريقة التدريس

المظاهر	الطريقة	العدد	القياس القبلي الوسط الحسابي	القياس القبلي الانحراف المعياري	القياس البعدي الوسط الحسابي	القياس البعدي الانحراف المعياري
	التعلم المستند إلى مشكلة (تجريبية)	25	6.08	4.02	11.84	5.07
الاستقراء	التقليدية (ضابطة)	25	6.88	3.56	8.32	3.82
	المجموع	50	6.48	3.78	10.08	4.80
	التعلم المستند إلى مشكلة (تجريبية)	25	6.40	4.16	11.84	4.69
الاستنتاج	التقليدية (ضابطة)	25	6.40	3.27	8.64	4.11
	المجموع	50	6.40	3.70	10.24	4.65
	التعلم المستند إلى مشكلة (تجريبية)	25	5.92	3.49	11.68	4.46
التعبير بالرموز	التقليدية (ضابطة)	25	6.72	3.60	8.32	4.31
	المجموع	50	6.32	3.53	10.00	4.66
	التعلم المستند إلى مشكلة (تجريبية)	25	5.76	3.07	11.52	4.81
التفكير المنطقي	التقليدية (ضابطة)	25	6.40	3.83	8.48	4.05
	المجموع	50	6.08	3.45	10.00	4.66
	التعلم المستند إلى مشكلة (تجريبية)	25	4.36	3.82	8.84	4.47
البرهان الرياضي	التقليدية (ضابطة)	25	4.84	4.40	6.52	3.22
	المجموع	50	4.60	4.08	7.68	4.03

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين الاوساط الحسابية في القياسين القبلي والبعدي لمظاهر مهارات التفكير الرياضي ناتج عن اختلاف طريقة التدريس (التعلم المستند إلى مشكلة، التقليدية)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الأحادي المتعدد (One way MANCOVA). كما هو مبين في الجدول (8)، والذي يتبين منه وجود أثر لطريقة التدريس ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) على القياس البعدي للمظاهر مجتمعة حيث بلغت قيمة هوتلينج (1.68) وبدلالة إحصائية بلغت (0.00)، ولتحديد على أي بعد من المظاهر كان أثر طريقة التدريس، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لكل بعد على حدة وفقاً لطريقة التدريس بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر لطريقة التدريس على مظاهر اختبار مهارات التفكير الرياضي

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	احتمالية الخطأ
طريقة التدريس	Hotelling's Trace	1.68	13.12	5.00	39.00	.00

جدول (9) تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر طريقة التدريس على مظاهر مهارات التفكير الرياضي القياس البعدي بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر η2
الاستقراء القبلي (المصاحب)	الاستقراء- بعدي	.793	1	.79	.13	.72	
الاستنتاج القبلي (المصاحب)	الاستنتاج - بعدي	27.22	1	27.22	5.56	.02	
التعبير بالرموز القبلي (المصاحب)	التعبير بالرموز – بعدي	47.30	1	47.30	9.30	.00	
التفكير المنطقي القبلي (المصاحب)	التفكير المنطقي – بعدي	28.21	1	28.21	4.83	.03	
البرهان القبلي (المصاحب)	البرهان الرياضي – بعدي	9.29	1	9.29	2.17	.15	
طريقة التدريس	الاستقراء- بعدي	201.10	1	201.10	32.90	.00	.43
	الاستنتاج - بعدي	163.95	1	163.95	33.46	.00	.44
	التعبير بالرموز – بعدي	212.36	1	212.36	41.76	.00	.49
	التفكير المنطقي – بعدي	168.80	1	168.80	28.88	.00	.40
	البرهان الرياضي – بعدي	104.04	1	104.04	24.31	.00	.36
الخطأ	الاستقراء- بعدي	262.87	43	6.11			
	الاستنتاج - بعدي	210.73	43	4.90			
	التعبير بالرموز – بعدي	218.66	43	5.09			
	التفكير المنطقي – بعدي	251.30	43	5.84			
	البرهان الرياضي – بعدي	184.01	43	4.28			
الكلي المصحح	الاستقراء- بعدي	1127.68	49				
	الاستنتاج - بعدي	1061.12	49				
	التعبير بالرموز – بعدي	1064.00	49				
	التفكير المنطقي – بعدي	1064.00	49				
	البرهان الرياضي – بعدي	794.88	49				

يظهر من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وفقا لأثر لطريقة التدريس (التعلم المستند إلى مشكلة، التقليدية) في جميع المظاهر، ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق الجوهرية، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للمظاهر وفقاً لطريقة التدريس، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10) الأوساط الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للقياس البعدي لمظاهر مهارات التفكير الرياضي وفقاً لطريقة التدريس

المتغير التابع	المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الاستقراء	التعلم المستند إلى مشكلة (تجريبية)	12.14	.50
	التقليدية (ضابطة)	8.02	.50
الاستنتاج	التعلم المستند إلى مشكلة (تجريبية)	12.10	.45
	التقليدية (ضابطة)	8.38	.45
التعبير بالرموز	التعلم المستند إلى مشكلة (تجريبية)	12.11	.46
	التقليدية (ضابطة)	7.87	.46
التفكير المنطقي	التعلم المستند إلى مشكلة (تجريبية)	11.89	.49
	التقليدية (ضابطة)	8.12	.49
البرهان الرياضي	التعلم المستند إلى مشكلة (تجريبية)	9.16	.42
	التقليدية (ضابطة)	6.20	.42

يتضح من الجدول (10) أن الفروق الجوهرية بين الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي في المظاهر جميعها كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج التعلم المستند إلى مشكلة مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، علماً بأنّ حجم الأثر للمظاهر كان مرتفعاً وقد تراوح ما بين (36.1% و 49.3%).

ويرى الباحثان أن تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درس أفرادها بطريقة التعلم المستند إلى مشكلة على طلبة المجموعة الضابطة التي درس أفرادها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الرياضي قد يعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة، حيث إن طريقة التعلم المستند إلى مشكلة غيرت دور المعلم والطالب، حيث أصبح العبء الأكبر يقع على عاتق الطالب فهو الذي يتعامل مع المشكلة، ويأخذ فرصته الكاملة في التمعن فيها، ومحاولة فهمها، واختيار طريقة الحل، وتنفيذها والتأكد من صحتها، فالمهام التي تعطى للطالب تتيح له فرصة التأمل والتفكير ثم الحوار والمناقشة مع زملائه، ويستفيد من أفكار الآخرين في تطوير طريقة تفكيره. إن الطالب يشارك بفعالية ويعبر عن رأيه بكل حرية، ويسمع من زملائه طريقة تفكيرهم، ويتعرف أساليب جديدة اتبعوها لحل المشكلة، كما أن طريقة عرض الطلبة لأفكارهم للمجموعات الأخرى تحسن مسار تفكير الطلبة وتعمق الفهم لديهم.

إن المشكلات التي تقدم للطلبة تتحدى تفكيرهم وتحفزهم للقيام بجهد عقلي بهدف الوصول إلى حل، مما يسمح بالتفكير والعمل بطرق متنوعة بين المجموعات، ويوفر أكثر من طريقة للحل، وهذا يسمح للطلبة بتطوير أفكارهم والتعبير عنها بأساليبهم الخاصة، الأمر الذي يساعد الطلبة على تعلم واختيار واستخدام أنماط متعددة ومتنوعة من التفكير وأساليب البرهان والحجج الرياضية. وهذا يحسن من مهارات التفكير الرياضي لديهم.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي أكدت على الأثر الإيجابي للتعلم المستند إلى مشكلة في تحسين التفكير الرياضي كدراسة Surya & Syahputra (2017)، ودراسة عبدالحكيم (2005)، ودراسة شقورة (2013)، ودراسة الخطيب وعبابنة (2011). ولم تتعارض النتيجة مع أي من الدراسات السابقة.

التوصيات

بناء على نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

- تعريف مشرفي ومعلمي الرياضيات بالتعلم المستند إلى مشكلة، وتدريبهم على توظيفه في تدريسهم لمادة الرياضيات.
- تضمين كتاب دليل المعلم في الرياضيات نماذج تدريسية حسب التعلم المستند إلى مشكلة ومساعدة المعلمين على تطبيقه في الغرفة الصفية.
- تطوير مناهج الرياضيات في ضوء نظرية التعلم البنائي، مع التركيز على التعلم المستند إلى مشكلة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية التعلم المستند إلى مشكلة في متغيرات أخرى، أو مقارنة فاعليته مع فاعلية نماذج واستراتيجيات أخرى.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو أسعد، صلاح. (2009). أساليب تدريس الرياضيات. الطبعة الأولى. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- أبو لبدة، خطاب. (2008). التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام 2007 (TIMSS 2007). سلسلة إصدارات المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.
- إسماعيل، جلال وصديق، محفوظ. (2010). أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في رسم منحنيات الدوال على تحصيل طلاب الرياضيات بجامعة تبوك. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 159، ج 1: 15-59.
- أمبو سعيدي، عبد الله والبلوشي، سليمان. (2009). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية. الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة.
- الأمين، إسماعيل. (2001). طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات. القاهرة: دار الفكر العربي.
- البيطار، حمدي. (2011). استراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء نموذج ويتلي البنائي لتنمية التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي في مقرر تخطيط وإدارة الإنتاج لطلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 167: 64-105.
- حمادة، فايز. (2005). فعالية استخدام نموذج ويتلي البنائي المعدل في تنمية مهارة حل المشكلة و التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الإبتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد 44: 35-55
- حمزة، محمد والبلاونة، فهمي. (2010). مناهج الرياضيات واستراتيجيات تدريسها. الطبعة الأولى. عمان: دار جليس الزمان.
- الخطيب، محمد وعبابنة، عبدالله. (2011). أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن. دراسات، العلوم التربوية، 38 (1): 189-204.
- رمضان، إبراهيم. (2015). أثر توظيف نموذجي ويتلي وبايبي في تنمية مهارات حل المسألة الكيميائية لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة. فلسطين.
- زيتون، حسن وزيتون، كمال. (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب.
- الشجيري، ياسر والطائي، حسين. (2010). أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التفكير الناقد لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة السيرة النبوية. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، العدد 3: 893-960.
- شقورة، نهاد. (2013). أثر توظيف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية بعض مهارات التفكير المتضمنة في اختبارات TIMSS في العلوم لدى طالبات الصف الثامن بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- الشهراني، محمد. (2010). أثر استخدام نموذج ويتلي في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى, مكة المكرمة، السعودية.
- العالول، رنا. (2012). أثر توظيف بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- عبدالحكيم، شيرين. (2005). فعالية استخدام نموذج ويتلي للتعلم البنائي في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات، المجلد الثامن ديسمبر 2005: 129-178.
- العبسي، محمد. (2008). مظاهر التفكير الرياضي السائدة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). 22 (3): 889-915.
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2017 أ). التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام 2015 (TIMSS 2015)، عمان.
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2017 ب). التقرير الوطني لدراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2015)، عمان.
- المعموري، عمران. (2015). أثر انموذج (ويتلي) في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الادبي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 22: 561-584.
- النذير، محمد وخشان، خالد والسلولي، مسفر. (2012). استراتيجيات فاعلة في حل المشكلات الرياضية تطبيقات على مرحلة

التعليم الأساس. الطبعة الأولى، الرياض: مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات.

- اليعقوبي، عبدالحميد. (2010). برنامج تقني يوظف إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- يلنيك، ميلوس (1998). التفكير الرياضي الاستقرائي. ترجمة معهد التربية في دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث. عمان.

ثانياً: ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الأجنبية

- *Abu Asa'ad, S. (2009). Methods of teaching mathematics (1st ed.). Amman: Dar Alshrooq for publication and distribution.*
- *Abu libdah, KH. (2008). Jordan National Report on the International Study of Mathematics and Science (TIMSS 2007). The issuance of the National Center for Human Resources Development.*
- *Ismae'el, J., & Sideeq, M. (2010). The effect of using problem-based learning strategy in drawing the functions curves on the achievement of mathematics students at Tabuk University. Journal of studies in curricula and teaching methods.159(3), 15-59.*
- *Ambusae'edi, & al-Bloshi, S. (2009). Science teaching methods, concepts and practical applications (1st ed.) Amman: Dar Almaseerah.*
- *Al-ameen, I. (2001). Methods of teaching mathematics theories and applications. Cairo: Dar alfekr alarabi.*
- *Al-Betar, H. (2011). A proposed teaching strategy in light of the Wheatley constructivist model for developing academic achievement and mathematical thinking in the production planning and management course for industrial second-graders. Journal of studies in curricula and teaching methods. Issue 167: 64-105.*
- *Hamadah, F. (2005). The effectiveness of using the modified structural Wheatley model in developing the skill of problem solving and creative thinking in mathematics among primary school students. Journal of the Faculty of Education, Issue 44: 35-55. Asiut University.*
- *Hamzah, M., & al-Balaonah, F. (2010). Mathematics curricula and teaching strategies (1st ed.). Amman: Dar Jalees Alzaman.*
- *Al-khatib, M., & Ababneh, A. (2011). The effect of using a teaching strategy based on problem solving on mathematical thinking and attitudes toward mathematics among seventh grade students in Jordan. Studies, Educational Sciences. 38 (1), 189-204.*
- *Ramadan, I. (2015). The effect of employing the Wheatley and Baby model on developing chemical problem solving skills for eleventh graders in Gaza. Unpublished Master Thesis. Gaza, Palestine: Islamic University.*
- *Zaiton, H., & Zaiton, K. (2003). Learning and teaching from the perspective of Constructivism theory (1st ed.). Cairo: The World of Books.*
- *Al-Shujairy, Y., & al-Taie, H. (2010). The effect of a problem-based learning strategy on critical thinking of students in the departments of the Holy Qur'an and Islamic education in the subject of prophetic biography. Al-anbar University Journal for Humanities, Issue 3: 893-960.*
- *Shaqura, N. (2013). The effect of employing problem-based learning strategy on developing some thinking skills included in TIMSS science tests for eighth graders in Gaza. Unpublished Master Thesis. Gaza, Palestine: Al-Azhar University.*
- *Al-Shahrani, M. (2010). The effect of using the Wheatley model in teaching mathematics on academic achievement and attitudes toward sixth-grade primary school students. Unpublished PhD thesis. Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.*
- *Al-Aloul, R. (2012). The effect of employing some active learning strategies on developing mathematical problem-solving skills for fourth-grade students in Gaza Governorate. Unpublished Master Thesis, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.*
- *Abdul Hakim, Sh. (2005). The effectiveness of using the Wheatley model for constructive learning in developing achievement and mathematical thinking for Secondary first grade students in mathematics. Mathematics Pedagogies Journal, Volume 8, December 2005: 129-178.*
- *Al-Absi, M. (2008). The prevailing aspects of mathematical thinking among third grade students in Jordan. An-Najah University Journal for Research (Humanities). 22 (3): 889-915.*
- *The National Center for Human Resources Development (2017a). Jordan National Report on the International Study of Mathematics and Science 2015 (TIMSS 2015), Amman.*
- *The National Center for Human Resources Development (2017b). Jordan National Report on the International Study of Mathematics and Science 2015 (TIMSS 2015), Amman.*
- *Al-Mamouri, I. (2015). The effect of the (Whitley) model on acquiring rhetorical concepts among literary fifth graders. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, Babyl University, Issue 22: 561-584.*
- *Al-Nazir, M., Khashan, Kh., & al-Salouli, M. (2012). Effective strategies to solve mathematical problems, applications at the basic education stage (1st ed.), Riyadh: Center for Research Excellence in the Development of Science and Mathematics Education.*
- *Al-Yaqoubi, A. (2010). A technical program that employs a problem-centered learning strategy to develop systemic thinking skills in science for ninth graders in Gaza. Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza.*
- *Yelnik, M. (1998). Mathematical inductive thinking. Translation of the Institute of Education in the Department of Education at UNRWA. Amman.*

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- *Artino, A. R., Jr. (2008). A Brief Analysis of Research on Problem-Based Learning – Online Submission. ERIC Number: ED523579.*
- *Efendioglu, A. (2015). Problem-Based Learning Environment in Basic Computer Course: Pre-Service Teachers' Achievement and Key Factors for Learning. Journal of International Education Research, 11(3), 205-216*
- *Ekici, D. I. (2016). Examination of Pre-Service Science Teachers' Activities Using Problem Based Learning Method. academicjournals, 11(1), 37-47.*
- *Flynn, K. (2014). Fostering Critical Thinking Skills in Students with Learning Disabilities through Online Problem-Based Learning. International Association for Development of the Information Society. Paper presented at the International Conference e-Learning. Multi Conference on Computer Science and Information Systems (Lisbon, Portugal, July 15-19, 2014). ERIC Number: ED557310.*
- *Hendriana, H., Johanto, T., & Sumarmo, U. (2018). The Role of Problem-Based Learning to Improve Students' Mathematical Problem-Solving Ability and Self Confidence. Journal on Mathematics Education, 9 (2), 291-300.*

- *Surya, E., & Syahputra, E. (2017). Improving High-Level Thinking Skills by Development of Learning PBL Approach on the Learning Mathematics for Senior High School Students. International Education Studies, 10 (8), 12-20*
- *Turner, C., & Rossman, K. (1997). Encouraging Mathematical Thinking. Mathematics Teaching in Middle School, 3 (1), 66 -72*
- *Yingxue, Z. (2013). The Motivation of Problem-Based Teaching and Learning in Translation. English Language Teaching. Canadian Center of Science and Education, 6 (4), 120-125.*
- *Yu, WC. W., Lin, C. C., Ho, M-H., & Wang, J. (2015). Technology Facilitated PBL Pedagogy and Its Impact on Nursing Students' Academic Achievement and Critical Thinking Dispositions. Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 14 (1), 97-107.*
- *Hmeol, C. (2004). Problem-based learning: what and how students learn?. Educational psychology review. 16(3), 235-266.*
- *Marascuilo, L. (1971). Statistical Methods For Behavioral Science Research. New York: McGraw-Hill Book Company.*
- *National Council of Teacher of Mathematics. (2000). Principles and Standards for School mathematics. Reston, VA.University of Missouri, Kansas City.*
- *Norton, P, & Sprague, D. (1999). Timber Lane Tales: Problem-Centered Learning and Technology Integration. Educational Technology Research and Development. 48 (2), 113-114.*
- *Öztürk, D. S. (2016). Is Learning Only a Cognitive Process? Or Does It Occur in a Sociocultural Environment?: "Constructivism" in the Eyes of Preschool Teachers. Journal of Education and Training Studies, 4 (4), 153-159.*

درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم

The Degree to Which Schools' Principals in the Sultanate of Oman Employ Digital Leadership from The Principals' Viewpoint

ربيع بن المر الذهلي
استاذ مساعد/جامعة نزوى/ سلطنة عمان

Rabia Almur ALDhuhli
Assistant Professor / Nizwa University/ Oman
rabeealthuhli@gmail.com

حسين بن علي الخروصي
أستاذ مشارك/ جامعة السلطان قابوس/ سلطنة عمان

Hussain Ali Alkharusi
Associate Professor/ Soltan Qaboos University/ Oman
Hussein393500@gmail.com

صالح بن خليفه الشعيلي
طالب دكتوراه/ جامعة باينري للإدارة وريادة الأعمال/ ماليزيا

Saleh Khalifah Alshuieli
Ph.D student /Binary University of Management and Entrepreneurship/ Malaysia
alshuieli@moe.com

تاريخ الاستلام: 2019/11/30، تاريخ القبول: 2020/05/15
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 30/11/2019, **Accepted:** 15/05/2020
DOI: 10.33977/1182-012-033-007
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى كشف عن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم، وكذلك الكشف عن أثر متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة المؤهل الدراسي)، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي، حيث تم بناء استبانة مكونة من (31) فقرة؛ موزعة على أربعة مجالات هي: مجال التخطيط وله (7) فقرات، ومجال التنظيم وله (11) فقرة، ومجال الإشراف والمتابعة وله (8) فقرات، ومجال المحتوى الإلكتروني وله (5) فقرات. وقد اختيرت أفراد عينة الدراسة عشوائيًا وبلغ عددها (207) مديرا ومديرة من مختلف المحافظات التعليمية في سلطنة عمان. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية (ككل) ومجالاتها من وجهة نظر المديرين أنفسهم (مرتفع). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية (ككل) ومجالاتها من وجهة نظر المديرين أنفسهم، تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي). وبناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة أوصى الباحثون بمجموعة من التوصيات منها: تزويد الفصول الدراسية بالأجهزة الرقمية، واستخدام التطبيقات الرقمية في العمليات الإدارية والتدريسية جميعها، ومتابعة الحافلات المدرسية، وتدريب المعلمين على عمل الاختبارات الإلكترونية حتى يسهل عملية التصحيح والمتابعة.

الكلمات المفتاحية: درجة توظيف، القيادة الرقمية، المديرون، سلطنة عمان.

Abstract

This study aimed to explore the degree to which schools' principals in Oman employ digital leadership from the principals' viewpoint. In addition, the impact of gender, years of experience, and educational qualification was examined. The researchers used the descriptive research approach, where a questionnaire consisting of 31 items was developed. It was divided into four areas: Planning with 7 items, organization with 11 items, supervision and follow-up with 8 items, and electronic content with 5 items. In this study, 207 principals (male and female) from various governorates in Oman were randomly selected. The results showed that the degree to which schools' principals in Oman employ digital leadership from the principals' viewpoint was high. Additionally, the results showed that there were statistically significant differences between the averages of the degree to which school principals employ digital leadership (as a whole) and their areas attributed to gender, years of experience, and qualification. Based on the findings, the researchers recommend providing classrooms with digital devices, using digital applications in all teaching and administrative processes, and training teachers to design electronic tests and to facilitate the process of correction and follow-up.

***Keywords**: Recruitment Degree, Digital Leadership, Schools' Principals, Sultanate of Oman.*

المقدمة

أصبح القرن الواحد والعشرون أكثر تعقيداً وأكثر اتصالاً من أي وقت مضى، في ظل الازدهار الذي نشأ عن التقدم التكنولوجي المعاصر، إذ استفاد العالم من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحقيق مزيد من الرخاء، الأمر الذي تطلب من المنظمات الحديثة تغيير نمط أعمالها لكي تواكب هذه التغيرات المتسارعة بحيث تركز على الأداء الإبداعي للأفراد العاملين فيها، إن التحول الرقمي يشير إلى التغييرات المتعلقة بتطبيق التقنيات الرقمية في جوانب المجتمع البشري جميعها، فقد عملت الثورة الرقمية على زيادة المرونة في الإنتاج، وزيادة السرعة، كما أضافت بعداً جديداً لكمية الإنتاج ومستويات الإنتاجية المقدمة، وتوصلت إلى نتائج فائقة الجودة (Oberer & Erkollar, 2019).

وبالنظر إلى مهمة المدير في المناخ الحالي للأعمال، فإنه من المهم أن ألا تقتصر مهمته على محاكاة مديري الأمس في القيام بالعمليات الإدارية، وإنما عليه مواكبة التطور العلمي والتقني، وتسخير ذلك من أجل تحقيق مستويات نجاح عالية، إن دور المدير يعد أكثر تحدياً اليوم عن الأمس، وذلك للتغيرات العديدة التي تحدث اليوم في عالم الأعمال-عما كان قبل أكثر من عشرين عاماً- والتي تمتاز بأنها أكثر تعقيداً وأكثر سرعة من أي وقت مضى، ومن هذه التغيرات التطورات الحديثة في مجال الاتصالات، وتقنية المعلومات. ولكي ينجح المديرون في أدوارهم فإنهم يحتاجون إلى مهارات شخصية، وأن يحققوا درجة الرضا عن أعمالهم بأنفسهم، وذلك بمساعدة الآخرين في تنمية مهاراتهم (يوسف، 2009).

وقد جاء اهتمام هذه الدراسة بدرجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية، نتيجة أن المجتمع قد أصبح أكثر اعتماداً على التكنولوجيا، وبالتالي فإنه يقع على عاتق القادة تسخير قوة التقنيات الرقمية من أجل إيجاد ثقافة مدرسية جذابة ذات معنى، وإذا ما أردنا تزويد المتعلمين بتعليم على المستوى العالمي فإنه يجب أن يكون هذا التعليم ذا صلة، وذا مغزى وقابلاً للتطبيق. إن القيادة الفعالة مهمة للغاية في أي نظام، لكنها أكثر ضرورة في المدارس، حيث ينبغي لنا أن نبدأ بتغيير طريقة القيادة، ولذلك فإنه يجب على القادة أن يعالجوا سوء الفهم الخاص بهم المتعلق باستخدام التكنولوجيا، والقيادة لا تختلف اليوم عما كانت عليه منذ سنين مضت، والفارق الوحيد هو تغيير النمط من أجل إعداد الطالب لعالم أكثر ديناميكية، وغير منفصل عن بيئته الاجتماعية، ولا ينبغي لنا بعد اليوم أن ندفن رؤوسنا تحت الرمال بينما التكنولوجيا تغير جوانب المجتمع جميعها (Sheninger, 2014).

ومع وصول العديد من المنظمات والمجتمع ككل إلى نقطة انعطاف نحو التحول الرقمي، فكما هو الحال دائماً، تأتي روح المبادرة من الأعلى،

فالقيادة هي عامل النجاح الرئيس لنجاح أي مؤسسة، ونظراً للتعقيد وعدم اليقين والغموض والتقلب في العصر الرقمي، فإنه يجب أن تتمتع القيادة في أي مؤسسة بالقدرة على توجيه مجموعة من الأشخاص وتحفيزهم نحو تحقيق الرؤى، والأهداف المشتركة (Piaw & Peia, 2018).

وفي ظل التطورات المتسارعة التي تشهدها المؤسسات التعليمية، وخاصة المدرسية، نتيجة الثورة العلمية والتقنية، وانتشار الأجهزة الرقمية والكمبيوتر، مما نتج عنه ظهور أنماط من القيادة: منها القيادة الرقمية التي عرفها زوبامسيس وهينوجا (Zubamcic& Heneoja, 2016, 37) بأنها "توحيد مجموعة من الطرائق والتقانات لجلب المهارات والمعرفة معاً، من خلال تحفيز أعضاء المنظمة لتعزيز المعرفة ومشاركتها ضمن فريق أو مجموعة لتطوير فهم أعمق، أو لنقلها من خارج المنظمة إلى داخلها. كما يعرف الخضيري (2019، 5) القيادة الرقمية بأنها: "قدرة التأثير في الآخرين من خلال جمع البيانات والمعلومات ومشاركتها مع المادة أو المعلمين لتوظيفها في العملية التعليمية والأكاديمية". ويعرف برت (Brett, 21 ,2019) القيادة الرقمية بأنها "الاستخدام الاستراتيجي للأدوات الرقمية للشركة لتحقيق أهداف العمل".

ويرى الخالدي (2016) أن الوظائف الإدارية للمؤسسات التعليمية تغيرت في ظل التطبيقات الرقمية من النمط الإداري التقليدي إلى النمط الإداري الذكي، وما صاحب ذلك من تحول الهيكل التنظيمي للمؤسسات التعليمية من الهيكل المركزي إلى الهيكل المرن، الذي يعتمد على التطبيقات الرقمية في مجالات العمل الإداري في المؤسسات التعليمية من (التخطيط، والتنظيم، والمتابعة والإشراف، والرقابة، والاتصالات، والتقييم).

وليس كل مدير يعمل في مدرسة يستخدم التكنولوجيا يمارس القيادة الرقمية، ولكن الأمر يتعلق بنمط القيادة وقدرات القادة لإلهام العاملين لابتكار أفكار جديدة، إن القائد الرقمي لا يكفي أن يكون لديه معلومات ومهارات في البرمجيات الرقمية ولكن أيضا في إدارة العمليات والمواد، والقيادة الرقمية بمعناها الواسع تعني توحيد مجموعة من الطرائق والتقانات لجلب المهارات والمعرفة معاً، ومن المفيد ذكره أنه يجب على القائد الرقمي العمل وفق مستويات ثلاثة: تحفيز أعضاء المنظمة في تعزيز المعرفة من خلال الأنشطة الفردية، ومشاركة المعرفة ضمن الفريق أو المجموعة لتطوير فهم أعمق، والعمل كوسيط للمعرفة بين أعضاء المنظمة يضاف إلى ذلك جلب المعرفة من خارج المنظمة (Zubamcic & Heneoja, 2016).

ويرى خان (Khan,2016) أن القائد الرقمي يجب أن يكون قادراً على إيجاد رؤية رقمية تحولية، وتنشيط الموظفين وتحفيزهم عن طريق عملية المشاركة، كما يجب عليه التركيز على الحكومة الرقمية، وكذلك بناء القيادة التكنولوجية في مدرسته.

ويرى الخضير (2019) أن للقيادة الرقمية مجموعة من الأدوار في منظومة التعليم من خلال اعتمادها على التطبيقات الرقمية منها: قدرتها على تلبية الاحتياجات المعرفية والعلمية للمتعلم، وتحسين عملية الاسترجاع للمعلومات التي يتم تخزينها مما يسهل للعاملين سرعة الوصول للمعلومات وترتيبها وتصنيفها، كما تعمل القيادة الرقمية بسرعة عالية على الاحتفاظ بكل المعلومات الخاصة بالمناهج والمباني والعاملين والطلبة، وعمل قاعدة بيانات المنظومة التعليمية كلها، كما تقضي القيادة الرقمية على العشوائية في الممارسات التربوية والتعليمية، وهذا يؤدي إلى تحسين أداء كلٍ من المعلم والطالب، مما ينتج عن ذلك توفير الوقت والجهد والمال، ومن ضمن أدوار القيادة الرقمية توفير بيئة مختبرية افتراضية للتدريب مما يقلل من الأخطاء والأخطار الناتجة عن التطبيق العملي.

ويشير الهادي (2003) إلى أن القيادة الرقمية لها مجموعة من الخصائص منها: إعطاء الأولوية القصوى في مساندة المجتمعات الوطنية ودعمها وتحديثها، بسد الفجوة التكنولوجية الموجودة بالفعل، من خلال تشجيع إنشاء المنظمات الرقمية، والتأكيد على التقدم المرتبط بالحكومة الإلكترونية، وتوحيد الجهود المرتبطة بتوظيف تكنولوجيا ونظم المعلومات، كما تؤكد على جودة شراكة القادة أو الإدارة العليا في المنظمات المختلفة، والقيادة الحكومية لتحسين الصورة الذهنية للقيادة الرقمية.

ويوضح شنجر (Sheninger, 2014) في دراسته مجموعة من الركائز التي تقوم عليها القيادة الرقمية منها: التواصل بين القادة والعاملين، والعلاقات العامة الناشئة من وسائل التواصل الاجتماعي، والعلامة التجارية كثقافة مدرسية، وتعلم الطالب من خلال استثمار الأجهزة والأدوات التكنولوجية المنزلية في المدرسة والعكس، والنمو المهني، واستثمار فرص التحسين والتطوير للموارد البشرية والمادية.

ويرى إبراهيم (2019) أن الكفاءة الرقمية للعاملين في مجال التربية والتعليم بمن فيهم مديرو المدارس، لا ينبغي النظر إليها باعتبارها تتعلق بالمهارات التقنية، وإنما على الجوانب المعرفية، والإنسانية، والاجتماعية للعمل والعيش في بيئة مدرسية رقمية، وبهذا يتجاوز الإلمام الرقمي إلى القدرة على التواصل مع الآخرين، والبحث عن المعرفة، وفهم الوسائط وتسخيرها لخدمة العملية التعليمية وهذه جميعها تشكل أهم سمات القيادة الرقمية.

ويرى شنجر (Sheninger, 2014) أن للقيادة الرقمية مجموعة من المهارات يستطيع من خلالها القائد الرقمي مواكبة التطورات المتسارعة منها: مهارة خلق ثقافة مؤسسية قائمة على الإبداع والابتكار والتطبيق في مدرسته، والاستفادة من كل ما هو جديد لدى المؤسسات التربوية الأخرى وتطبيقه في مدرسته، ومهارة التخطيط سواء بعيد المدى أو متوسط المدى، لكي يستطيع بناء رؤية مستقبلية واضحة لمدرسته، ومهارة الانفتاح على الافكار المتجددة والجديدة التي تُعد أحد أهم المهارات الرقمية؛ لما لها من دور في غرس تلك الأفكار في المعلمين والطلبة كونه قدوة وقائداً لهم فيأخذ منهم الأفكار التطويرية ويحفزهم، كما يزودهم بأفكار الآخرين. ومن المهارات أيضاً إنشاء منصات رقمية تفاعلية وتسخيرها في عملية التواصل الاجتماعي مع أولياء الأمور بشكل خاص والمجتمع بشكل عام.

ويذكر هوسنج (Husing, 2016) العناصر الأساسية للقيادة الرقمية والتي تتمثل في الرؤية التي تبرز من خلالها القيادة النظرة

المستقبلية للمدرسة، والإبداع والذي يبرز كأحد أهم عوامل القيادة الرقمية؛ والتي تظهر ملامحها في تجنب العمليات غير الضرورية والتسلسل الهرمي، ومن عناصرها أيضاً التعاون الذي يتجلى من خلال تهيئة بيئة ملائمة للعمل كفريق واحد. كما تأتي الحكمة كأحد العناصر الأساسية والتي تتجلى في سلامة اتخاذ القرارات والسعي نحو الحصول على المعارف الجديدة التي تمكن القادة من توسعة مداركهم وغربلة المعرفة القديمة وملاءمتها مع المعرفة الحديثة.

ويشير الخالدي (2016) إلى أهمية القيادة الرقمية التي تتمثل في التطور الهائل في مجال التقنيات ونظم المعلومات، وما يصاحبها من انفجار معرفي كمي ونوعي في مجالي الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، وأن أهم ما تتميز به القيادة الرقمية، اعتمادها على البنية التحتية الرقمية، وتوافر الوسائل الإلكترونية، وشبكة الإنترنت اللازمة ليستفيد المجتمع بشكل عام، والطلبة بشكل خاص من الخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية.

لهذا فالحاجة ملحة لاستخدام التطبيقات الرقمية في النظام التعليمي؛ لتعليم المهارات التي يتطلبها القرن الواحد والعشرون، وفي ظل هذا التحول أصبح دور مدير المدرسة أكثر شمولية، وتحولاً من التركيز على الإدارة إلى رؤية أوسع نحو قيادة تعلم الطلاب سواء التعلم الذاتي عبر التقانة، أو التعلم عن بعد، أو من خلال المتابعة لعمليات التدريس سواء في القاعات أو الفصول أو مركز المصادر أو المختبر، كما يعمل مدير المدرسة على إيجاد التغيير والتحسين المستمر لعملية التعلم بحيث تشمل إنشاء منصات وقنوات تلفزيونية تتيح للطلاب من خلال الأجهزة اللوحية متابعة الدروس وحل الواجبات (Piaw & Peia, 2018).

من خلال استعراض الدراسات السابقة وفي حدود معرفة وإطلاع الباحثين، لم يجدوا دراسات أجريت في سلطنة عمان تتعلق بالموضوع بشكل مباشر سواء دراسة واحدة تناولت المهارات الناعمة (مهارات الحاسوب)، وعلى الرغم من حداثة الموضوع عثر الباحثون على بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تلامس الموضوع وتخدم الدراسة، ورغم ذلك إلا أنها قليلة، ويرجع الباحثون السبب إلى حداثة الموضوع، وفيما يلي استعراض للدراسات:

أجرى إبراهيم (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية تطبيقات (جوجل) التعليمية على تنمية المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين، حيث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت أدوات الدراسة من قائمة للمهارات الرقمية، واختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظات، كما تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً من طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي في كل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظات.

وأجرت زيكي، وكاثرين، وليندارت، وبفاف (Zeike, Katherine, Lindert, & Pfaf, 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على الارتباط بين القيادة الرقمية، والراحة النفسية، لمديري كبرى الشركات في ألمانيا، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثون استبانة، حيث تكونت عينة الدراسة من (368) مديراً من مديري شركات الاتصال وتكنولوجيا المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أنه كلما امتلك المدراء التنفيذيين للشركات درجة أكبر من مهارات القيادة الرقمية (مهارة نشر الثقافة الرقمية، مهارة صناعة الرؤية الرقمية، مهارة إدارة التغيير، مهارة إدارة المعرفة)، فإن الراحة النفسية لديهم تكون أكبر أيضاً.

بينما أجرى أوبيرير وإيركولار (Oberer & Erkollar, 2019)، دراسة هدفت إلى استكشاف أنماط القيادة السلوكية لرسم صورة حول ما ينبغي أن يكون عليه القائد في عصر الثورة الصناعية الرابعة، واستخدم الباحثان المنهج الاستقرائي حيث استعرض عدد من الأدبيات السابقة، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد نمط محدد للقيادة في الحالات جميعها، مع التركيز على الجانب الإنساني لزيادة الانتاجية.

وأجرت سنجر (Sainger, 2018) دراسة هدفت إلى التعرف إلى دور القائد في حقبة التحول الرقمي، وقد استخدم الباحثون المنهج النوعي، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد أعد الباحث مراجعة شاملة لتقارير المسح المختلفة حول الجوانب المتعلقة بالقيادة والتحول الرقمي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن التحول الرقمي الناجح يعتمد على كيفية استخدام القادة للتكنولوجيا الرقمية لنمو المؤسسة، وأهمية دور القادة، وصنع القرار لديهم في تميز المؤسسات في عصر التحول الرقمي.

قام بياو وبي (Piaw & Peia, 2018) دراسة هدفت إلى التعرف على مجال القيادة التربوية والابتكارات التكنولوجية التعليمية، واستخدم الباحثان أسلوب تحليل المحتوى لأبحاث مختارة مقدمة في مؤتمرات، وكتب وأبحاث منشورة في مجلات عالمية محكمة من عام (2000 إلى 2016)، وتوصلت الدراسة إلى أن الدراسات حول القيادة الرقمية نادرة وهناك حاجة لمزيد من الدراسات في هذا المجال.

كما أجرت الكليش (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعلاقتها بمستوى الإبداع الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الجبل الغربي الليبية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد أعدت الباحثة استبانتين: الأولى هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والثانية لقياس مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوي الحكومية في العام الدراسي (2016/2015م)، والبالغ عددهم (3650) معلما ومعلمة، بينما تكونت عينة الدراسة من (280) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة كما أن مستوى الإبداع الإداري لديهم كان متوسطا.

كما أجرى دوميني (Domeny, 2017) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القيادة الرقمية، والتطبيق الرقمي في المدارس الابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحث أداتين، وهما: تقييم القيادة التكنولوجية لمديري المدارس، واستبانة الكفاءة الذاتية التكنولوجية للمعلمين، وتكونت

عينة الدراسة من (260) مدير مدرسة و(358) معلماً في ولاية (ميزوري) بالولايات المتحدة الامريكية، وتوصلت الدراسة إلى أن العلاقة بين القيادة الرقمية لمديري المدارس، والتطبيق الرقمي للمعلمين كانت ضعيفة، وأن مديري المدارس الذين يمتلكون نمطا قياديا تحوليا يمكنهم توليد مناخ دراسي يتسم بالإبداع.

بينما أجرى خان (Khan, 2016) دراسة هدفت إلى تحديد خصائص الرقمنة ثم تحليل تأثير هذه الخصائص على قيادة الادارة العليا، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مجموعة من خصائص الرقمنة المشتقة من مسح أوسع للأدب النظري، وتوصلت الدراسة إلى أن تأثيرات الرقمنة توجد بشكل كبير في كل نمط من أنماط القيادة كما أنه يمكن استخدامها من القادة لتعزيز أنماط القيادة.

وأجرى زونغ (Zhong, 2016) دراسة هدفت إلى التعرف على كيفية تحسين القيادة الرقمية لمهارات التواصل والتشارك في المدارس الثانوية بولاية (ميسيسيبي) المتعلقة بتطبيق معايير الاستعداد الوظيفي، واستخدم الباحث المنهج المختلط، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المقابلة والاستبانة أداتي الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (10) مديري مدارس حكومية في منطقتين تعليميتين و(254) معلماً حكومياً، وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس قد استخدموا طرقاً مختلفة لدعم تواصل المعلمين وتعاونهم فيما يتعلق بتطبيق معايير الاستعداد الوظيفي ومنها التعلم الرقمي.

كما أجرى أوسيل (Aukcil, 2016) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر القيادة التكنولوجية على الممارسات الإدارية في النظام التعليمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد أعد الباحث نموذجين لفحص العلاقة الارتباطية بين القيادة الرقمية والمواطنة الرقمية وقبول التكنولوجيا والكفاءة الذاتية في القيادة التكنولوجية، وتكونت عينة الدراسة من (153) مدير مدرسة، وتوصلت الدراسة إلى أن قبول التكنولوجيا والكفاءة الذاتية في القيادة التكنولوجية يؤثران بشكل ايجابي على المواطنة الرقمية بمستوى متوسط.

ومما سبق من مراجعة للدراسات السابقة يمكن التعقيب بالآتي:

أوجه الاتفاق: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف بشكل عام، حيث أكدت جميعها أهمية إجراء المزيد من الدراسات في مجال القيادة الرقمية، كما اتفقت الدراسة الحالية أيضاً مع بعض الدراسات في منهجية البحث المستخدمة المنهج كدراسة (دوميني (Domeny, 2017)؛ والكليش (2017)؛ وزيكي، وكاثرين، وليندارت، وبفاف (Zeike, Katherine, Lindert, & Pfaf, 2019) ، كما اتفقت مع الدراسة الحالية في كون الاستبانه هي الأداة كدراسة دوميني (Domeny, 2017)؛ والكليش (2017)؛ وزيكي، وكاثرين، وليندارت، وبفاف (Zeike, Katherine, Lindert, & Pfaf, 2019) ؛ ودوميني (Domeny, 2017)، واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات كون عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس كدراسة دوميني (Domeny, 2017)؛ والكليش (2017).

أوجه الاختلاف: اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في منهجية البحث المستخدمة كدراسة أوبيرير وإيركولار (Oberer & Erkollar, 2019) والتي استخدمت المنهج الإستقرائي الوصفي، ودراسة بياو وبي (Piaw & Peia, 2018)، والتي استخدمت منهج تحليل المحتوى، أما دراسة خان (Khan, 2016)، ودراسة سنجر (Sainger, 2018) فقد استخدمت المنهج النوعي، وبالنسبة لدراسة زونغ (Zhong, 2016) فقد استخدم المنهج المختلط، فيما استخدمت دراسة إبراهيم (2019) المنهج شبة التجريبي. كما اختلفت مع بعض الدراسات في أداة الدراسة كدراسة أوبيرير وايركولار (Oberer & Erkollar, 2019)، وخان (Khan, 2016)، وبياو وبي (Piaw & Peia, 2018)، وإبراهيم (2019)، وسنجر (Sainger, 2018). كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة حيث توصلت نتيجة هذه الدراسة إلى أن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية (ككل) ومجالاتها من وجهة نظر المديرين أنفسهم (مرتفع)، بينما توصلت نتائج بعض الدراسات السابقة بمستوى ممارسة متوسط كدراسة الكليش (2017)؛ وبمستوى ممارسة ضعيف كدراسة دوميني (Domeny, 2017).

وتأتي هذه الدراسة لدعم الدراسات السابقة، ومؤكدة لبعض ما توصلت إليه من نتائج، وموضحة مدى الاختلاف مع بعضها الآخر باختلاف البيئة المطبق فيها الدراسة. ويجد الباحثون أن هذه الدراسة قد تميزت بأنها تناولت درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تسعى سلطنة عمان جاهدة لسن التشريعات والقوانين المعززة للتحول الحكومي الرقمي، وفق رؤية عُمان (2040م)، ومن المرتكزات الأساسية لرؤية عُمان الرقمية توفير البنية الأساسية المتقدمة، وتنمية المجتمع العماني الرقمي، والخدمات الإلكترونية والحكومة الذكية، وتطوير قطاع المعلومات والاتصالات، والحوكمة، وفي الفترة القليلة الماضية أقر عدد من البرامج الداعمة، مثل: إنشاء مركز ساس لتطوير تطبيقات الهواتف الذكية، وبرنامج إثراء المحتوى العربي، والمبادرة الوطنية لدعم البرمجيات الحرة والمفتوحة بالتعاون مع المؤسسات التعليمية داخل السلطنة، والتي تهدف إلى تدريب الشباب، وبوابة التصديق الإلكتروني، والمركز الوطني للتصديق الإلكتروني، والسحابة الحكومية، والمركز الوطني للبيانات، والمنصة المركزية للتكامل (الحبسي، 2018).

وتُعد وزارة التربية والتعليم من أوائل المؤسسات الحكومية التي سعت نحو التحول الرقمي الحكومي، مواكبة لرؤية الحكومة الإلكترونية نحو المجتمع الرقمي والاقتصاد القائم على المعرفة، حيث جاء مشروع البوابة التعليمية أحد المشاريع الطموحة التي تلبي تطلعات المجتمع الرقمي وعصر الإنترنت والتطوير والتحسين للعملية التعليمية من خلال إنشاء نظام تعليمي تفاعلي وبيئة رقمية تربط مكونات العملية التعليمية (الوزارة، المدرسة، المعلم، الطالب، ولي الأمر) عبر مجموعة من البرامج والأنظمة

المحوسبة، كما دشنت وزارة التربية والتعليم مؤخراً نظام التصديق الإلكتروني والتخزين السحابي للبيانات ونظام المراسلات، والفصول الافتراضية، والتعلم الإلكتروني، والمحتوى الإلكتروني (البوابة التعليمية، https://home.moe.gov.om/pages/3/show/320).

لقد أثر حصول البرمجيات الرقمية في المدارس الحكومية والخاصة في سلطنة عمان على أدوار ومسؤوليات مديري المدارس بطرق مهمة. حيث تحول دور مدير المدرسة من التركيز الضيق على الإدارة إلى نطاق أوسع في قيادة التعلم الطلابي، وترجمة الرؤية التي تهدف لبناء ممارسات القيادة وتسهيلها ودعمها؛ لإيجاد التغيير والتحسن المستمر للتعليم في المدرسة، ويُعد تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس إحدى مسؤوليات مديري المدارس (Piaw & Peia, 2018).

ونظراً للدور المحوري لمديري المدارس في نشر ثقافة التحول الرقمي في المجتمع المدرسي، مواكبة للاهتمام المتزايد من الوزارة في تزويد المدارس بسلطنة عمان بما يطلبه التحول الرقمي من إمكانيات بشرية ومادية، ولقلة الدراسات التي تناولت توظيف البرمجيات في مدارس سلطنة عمان، جاءت هذه الدراسة في البحث عن "درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم"، ويمكننا إجمال مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس في سلطنة عمان لدرجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية، تبعاً للمتغيرات (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، المؤهل)؟

فرضيات الدراسة

- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في اختبار حل المشكلات الرياضية تعزى لاستراتيجية التدريس (التعلم المستند إلى مشكلة، التقليدية).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الرياضي وفي كل مظهر من مظاهره (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التفكير المنطقي، البرهان الرياضي) تعزى لاستراتيجية التدريس (التعلم المستند إلى مشكلة، التقليدية).

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم.
- الكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس في سلطنة عمان لدرجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم، تبعاً للمتغيرات (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، المؤهل).

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تتضح أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية كونها تتناول درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية، وبالتالي سوف تسهم في تزويد الباحثين بالمعرفة العلمية، والنظرية، والدراسات السابقة التي تناولت درجة توظيف مديري المدارس لهذا النوع من القيادة، وحسب علم الباحثين هناك قلة من الدراسات التي تناولت هذا النوع من القيادة، كونه من الأنواع المستجدة على الحقل التربوي نتيجة للثورة الصناعية الرابعة، وبالتالي ستشكل هذه الدراسة الإضافة المعرفية للأبحاث التي تتناول القيادة الرقمية عن طريق توضيح مفهومها وأهميتها ومجالاتها. كما ترفع هذه الدراسة مستوى الوعي بأهمية القيادة الرقمية في الحقل التربوي، وكذلك تزود هذه الدراسة الباحثين بمقياس موثوق حول درجة توظيف مديري المدارس للقيادة الرقمية.

الأهمية العملية: برزت الأهمية العملية لهذه الدراسة من خلال معرفة درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية في جوانب العملية الإدارية والتعليمية، وبيان جوانب القوة والضعف في توظيف هذا النوع من القيادة من أجل تعزيز جوانب القوة والتغلب على جوانب الضعف. كما تساعد المعنيين في وزارة التربية والتعليم في وضع برنامج تطويري وإثرائي يستطيع من خلاله إكساب مديري المدارس المهارات والمعارف التي تمكنهم من التعامل مع البرمجيات الرقمية، وتسخيرها في أداء مهامهم الإدارية والتعليمية، كما تقدم هذه الدراسة التغذية الراجعة لصناع القرار حول واقع درجة توظيف مديري المدارس للقيادة الرقمية

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة فيما يأتي:

- **الحد البشري:** أجريت الدراسة على مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي (1-4) جميعهم، ومدارس التعليم الأساسي (5-10)، ومدارس الصفوف (1-10)، ومدارس الصفوف (1-12)، ومدارس التعليم ما بعد الأساسي (11-12) في المحافظات التعليمية في سلطنة عمان جميعه.
- **الحد الزماني:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2019-2020).
- **الحد المكاني:** طبقت الدراسة في مدارس التعليم الأساسي (1-4)، ومدارس التعليم الأساسي (5-10)، ومدارس الصفوف (1-10)، ومدارس الصفوف (1-12)، ومدارس التعليم ما بعد الأساسي (11-12) في المحافظات التعليمية في سلطنة عمان جميعها.
- **محدد أداة الدراسة** حيث اعتمدت نتائج الدراسة على صدق وثبات الأداة المستخدمة، والمعدة من الباحثين.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تتضمن الدراسة الحالية مصطلحات عدة، يمكن تعريفها كما يلي:

القيادة: التعريف الاصطلاحي: يعرفها البدري (2005، 32) بأنه: "السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك". ويعرفها هاشم (2010، 35) بأنها "قدرة القائد على إقناع الأفراد والتأثير عليهم لحملهم على أداء واجباتهم ومهامهم التي تسهم في تحقيق الهدف المنشود للجماعة".

التعريف الاجرائي: قيام قائد المدرسة بعملية اقناع العاملين بالمدرسة والتأثير فيهم من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة.

القيادة الرقمية: ويعرفها افوليو وكاهي ودودج (Avolio, Kahai & Dodge, 2000, 617) بأنها "عمليات تأثير اجتماعي بوساطة تكنولوجيا المعلومات المتقدمة لإنتاج تغيير في المواقف والمشاعر والتفكير والسلوك، أو الأداء مع الأفراد أو المجموعات أو المنظمات".

التعريف الاجرائي: قيام القائد على توجيه العاملين في المدرسة نحو الهدف المنشود مستخدما البرمجيات الرقمية بكفاءة وفعالية. ويركز الباحثون في الدراسة الحالية على درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية في مجالات العمل الإداري (التخطيط، الإشراف والمتابعة، التنظيم، المحتوى الالكتروني).

منهج الدراسة واجراءاتها

منهج الدراسة: استخدم الباحثون المنهج الوصفي؛ لملاءمته طبيعة أهداف الدراسة فهو يهدف إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة موضع الدراسة، ثم العمل على وصفها، ويسعى إلى جمع البيانات للإجابة عن الأسئلة الوصفية المتعلقة بالدراسة (عدس، 1999).

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس في المحافظات التعليمية لسلطنة عمان جميعهم والبالغ عددهم (720) حسب البيانات التي جمعت من موقع البوابة التعليمية (البوابة التعليمية، 2019). في حين تألفت عينة الدراسة من (206) مديراً ومديره مدرسة في المحافظات التعليمية في سلطنة عمان وبنسبة (28.6%) من المجتمع الأصلي، حيث اختيرت العينة بالطريقة العشوائية، موزعة عبر رابط إلكتروني يصل إلى مديري المدارس عبر نظام المراسلات الخاص بوزارة التربية والتعليم، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة (%)
النوع الاجتماعي	ذكر	76	36.9
	انثى	130	63.1
المجموع		206	%100
سنوات الخبرة	12 سنه فأقل	49	23.8
	13 سنة - 20 سنة	120	58.3
	21 سنة فأكثر	37	18.0
المجموع		206	%100
المؤهل الدراسي	بكالوريوس فأقل	125	60.7
	ماجستير فأعلى	81	39.3
المجموع		206	%100.0

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدِّراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحثون ببناء استبانة لقياس درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري كدراسة الكليش (2017)، ووثيقة تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان، ودليل المهام للوظائف التدريسية. كما وزعت استمارة استطلاعية على (10) من المعلمين، ومديري المدارس، كعينة استطلاعية تم من خلالها التعرف على درجة توظيف مديري المدارس للقيادة الرقمية، بعد ذلك صيغت فقرات الاستبانة وتصنيفها إلى مجالات في ضوء ما كشفته الاستمارة الاستطلاعية، حيث تكونت أداة الدراسة من (49) فقرة في صورتها الأولية، واعتمد تدريج (ليكرت الخماسي) (Likert Scale): كبير جداً-كبير-متوسط-قليل- قليل جداً.

صدق الأداء

الصدق الظاهري: للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة؛ عرضت الاستبانة بعد بنائها في صورتها الأولية على (9) من المحكمين من ذوي الاختصاص منهم (5) من المسؤولين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة، و(3) من جامعة اليرموك، و(1) من جامعة طرطوس، والملحق (3) يوضح قائمة أسماء المحكمين ورتبهم الأكاديمية وتخصصاتهم، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة الفقرات للمجالات التي أدرجت ضمنها، وحذف أو إضافة أي من الفقرات، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة، حيث أُخذ بكافة ملاحظات المحكمين التي تمحورت في مجملها إلى دمج فقرات مجال البنية التحتية مع مجال التخطيط ودمج فقرات التواصل مع مجال التنظيم كما تم إعادة الصياغة اللغوية للفقرات رقم (4، 7، 12، 15، 17، 24، 30، 33)؛ كما تم حذف الفقرات رقم (1، 2، 3، 5، 8، 9، 10، 13، 16، 21، 23، 25، 26، 31، 35، 44، 45، 47)؛ وذلك بسبب تكررها أو تكرر مضمونها، وبالتالي تكونت أداة الدراسة من (31) فقرة في صورتها النهائية؛ موزعة على مجال التخطيط وله (7) فقرات، ومجال التنظيم وله (11) فقرة، ومجال الإشراف والمتابعة وله (8) فقرات، ومجال المحتوى الإلكتروني وله (5)؛ حيث تم تبني تدريج (ليكرت) (Likert Scale) الخماسي، وذلك على النحو الآتي: كبير جداً-كبير-متوسط-قليل- قليل جداً.

صدق البناء: لأغراض التحقق من صدق البناء لأداة الدراسة؛ اختيرت عينة استطلاعية مؤلفة من (36) من مديري ومديرات المدارس من خارج عينة الدراسة، 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 وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.42-0.79)، ومع المجال (0.58-0.84). والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.62**	0.51**	17	0.78**	0.72**
2	0.65**	0.50**	18	0.76**	0.70**
3	0.64**	0.66**	19	0.70**	0.60**
4	0.69**	0.61**	20	0.76**	0.73**
5	0.62**	0.53**	21	0.59**	0.63**
6	0.82**	0.79**	22	0.68**	0.59**
7	0.72**	0.68**	23	0.66**	0.51**
8	0.70**	0.66**	24	0.62**	0.70**
9	0.74**	0.64**	25	0.58**	0.61**
11	0.67**	0.58**	26	0.72**	0.73**
10	0.79**	0.68**	27	0.78**	0.77**
12	0.79**	0.78**	28	0.72**	0.42**
13	0.58**	0.52**	29	0.79**	0.54**
14	0.84**	0.78**	30	0.80**	0.60**
15	0.68**	0.64**	31	0.58**	0.59**
16	0.73**	0.66**			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشـــارة بأن معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم تحذف أي من هذه الفقرات.

صـدق البناء الداخلي: لأغراض التحقق من صـدق البناء الداخلي لأداة الدراسـة ومجالاتها، احتسـب معاملات الارتباط بين مجالات الدراسـة من جهة، وبين أداة الدراسة من جهة أخرى، بالإضافة إلى حساب معاملات الارتباط بين مجالات أداة الدراسة ببعضها، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول (3) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

	التخطيط	التنظيم	الإشراف والمتابعة	المحتوى الإلكتروني	الدرجة الكلية
التخطيط	1				
التنظيم	0.72**	1			
الإشراف والمتابعة	0.85**	0.82**	1		
المحتوى الإلكتروني	0.70**	0.58**	0.75**	1	
الدرجة الكلية	0.90**	0.91**	0.95**	0.80**	1

يلاحظ من الجدول رقم (3) أن قيم معـاملات ارتباط المجالات مع الأداة ككل تراوحت بين (0.95-0.80)، وأن قيم معاملات الارتباط بين مجالات الدراسـة ببعضـها قد تراوحت بين (0.58-0.85)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)وذات مستوى مقبول.

ثبات أداة الدراســة: للتأكد من ثبات أداة الدراســة، فقد تم التحقق بطريقـة الاختبـار وإعـادة الاختبـار (test-retest) بتطبيق أداة الدراســة، وإعادة تطبيقها بعد أســبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراســة مكوّنة من (36) مديري ومديرات المدارس في محافظات ســلطنة عمان التعليمية، ومن ثم احتســب معامل ارتباط (بيرســون) بين تقديراتهم في المرتين. واحتسـب أيضـاً معامل الثبات بطريقة الاتسـاق الداخلي حسـب معادلة (كرونباخ ألفا)، والجدول (4) يبين معامل الاتســاق الداخلي وفق معادلة (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (4) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم (ككل) ومجالاته

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
التخطيط	0.86	0.80
التنظيم	0.92	0.91
الإشراف والمتابعة	0.88	0.81
المحتوى الإلكتروني	0.90	0.78
الدرجة الكلية	0.91	0.94

يلاحظ من الجدول (4) أن قيم معاملات ثبات الاتســاق الداخلي لمجـالات أداة الـدراســـة تراوحـت بين (0.78-0.91)، وتراوحـت قيم معـاملات ثبـات الإعـادة لهـا بين (0.86 – 0.92)، وأن ثبـات الاتســـاق الداخلي لأداة الدراسة قد كانت قيمته (0.94) وثبات الإعادة له (0.91).

ممـا تقـدم يتضـح من خلال دلالات الصـــدق والثبـات أن الأداة مناسبة للتطبيق النهائي للدراسة على العينة المستهدفة.

معيارتصـحيح أداة الدراســة: اسـتخدم النموذج الإحصـائي ذي التدريج النســبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على المتوســطات الحســابية لدرجة توظيف مديري المدارس في ســلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفســهم (ككل) والمجالات التي تتبع لها وفقرات المجالات، وذلك على النحـو الآتي: (منخفض 1.00-2.23، متوســـط، 2.34-3.6، مرتفع 3.68-5)، علماً أن المعيار سـالف الذكر؛ قد تم التوصـل إليه عن طريق حسـاب المدى لتدريج (ليكرت) (Scale Likert) من خلال حسـاب طول كل فئة من فئات المعيار بعد تبني عدد الأحكام المرغوب بها؛ حيث طُرح الحد الأعلى للمقياس (5) من الحد الأدنى للمقياس (1) مقسوماً عدد الفئات المطلوبة (3)، ثم إضــافة طول الفئة للمرة الأولى إلى التدريج الأدنى في تدريج (ليكرت) (Likert Scale) الثلاثي، وهكذا مع بقية الفئات.

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة وهي:

- النوع الاجتماعي وله فئتان: (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي وله فئتان: (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى).
- ســنوات الخبرة ولها ثلاث فئات: (12 ســنة فأقل، 13 ســنة إلى 20 سنة، 21 سنة فأعلى).

المتغير التـابع: متوســطات تقديرات المديرين والمديرات لـدرجـة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية.

المعالجات الإحصائية

بعد تفريغ الاستبانات، تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصـائية (SPSS) لتحليلها، وقد اسـتخدمت معادلة (ألفا كرونباخ) (Alpha Cronbach) لتحديد معامل ثبات الاتســاق الداخلي، كما احتسبت ثبات الإعادة باستخدام معامل ارتباط (بيرسون).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول: احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف مديري المدارس في ســلطنة عمان

للقيادة الرقمية (ككل) ومجالاته من وجهة نظر المديرين أنفسهم، مع مراعاة ترتيب المجالات ترتيباً تنازلياً، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجالات، وفقاً للمجالات التي تتبع لها مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: احتسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية (ككل)، ومجالاته من وجهة نظرهم وفقاً لمتغيرات الدراسة متبوعة بإجراء تحليل التباين الثلاثي (3- way ANOVA)، وفقاً لمتغيرات الدراسة، كما استخدم اختبارات شافية للمقارنات البعدية في حالة وجود فروق دالة احصائياً.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الاول: ما درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم؟ للإجابة عن هذا السؤال استخرج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم، والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لدرجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	المحتوى الإلكتروني	4.21	0.558	مرتفع
2	1	التخطيط	4.08	0.530	مرتفع
3	2	التنظيم	3.94	0.538	مرتفع
4	3	الإشراف والمتابعة	3.89	0.573	مرتفع
		الدرجة الكلية	4.00	0.468	مرتفع

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.89-4.21)، حيث جاء مجال المحتوى الإلكتروني في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.21)، بينما جاء مجال الإشراف والمتابعة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.89)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (4.00)، وجاءت مجالات درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم وفقاً للترتيب الآتي: المحتوى الإلكتروني في المرتبة الأولى، يليه مجال التخطيط في المرتبة الثانية، يليه مجال التنظيم في المرتبة الثالثة، وأخيراً جاء مجال الإشراف والمتابعة في المرتبة الرابعة، وهي تختلف مع دراسة الكليش (2017).

ويعزى حصول درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية على مستوى (مرتفع)، نظراً للجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم على وجه الخصوص، والحكومة في سلطنة عمان على وجه العموم، من خلال نشر مظلة الحكومة الإلكترونية حيث جاء إنشاء هيئة تقنية المعلومات؛ لتقديم الدعم والمساندة للمؤسسات الحكومية والخاصة في عملية التحول الرقمي، ويظهر ذلك جلياً من خلال إنشاء المنصات، والبوابات الخدمية الحكومية، وفي مقدمة هذه المؤسسات وزارة التربية والتعليم التي أنشأت البوابة التعليمية التي تضم مجموعة من النظم، والبرامج المحوسبة، والمنتديات، وكافة الخدمات الإدارية والتعليمية. وتختلف هذه الدراسة مع دراسة أجرى (أوسيل) (Aukcil, 2016) التي توصلت إلى مستوى ممارسة متوسط. وقد احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، كما في الجداول رقم (6، و7، و8، و9).

المجال الأول: التخطيط

يبين الجدول (6) إن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.76-4.52)، حيث جاءت الفقرة (6) والتي تنص على "استخدام الجدول المدرسي في توزيع جدول الحصص للمعلمين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.52)، بينما جاءت الفقرة (1) ونصها "تجهيز الفصول الدراسية بالأجهزة الرقمية" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.76)، وبلغ المتوسط الحسابي للتخطيط ككل (4.08).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية المتعلقة بالتخطيط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	استخدام الجدول المدرسي في توزيع جدول الحصص للمعلمين.	4.52	0.63	مرتفع
2	4	تشجيع المعلمين على استخدام البرمجيات الرقمية في تخطيط الدروس.	4.24	0.77	مرتفع
3	5	توفير البرمجيات الرقمية للمكاتب الإدارية.	4.04	0.94	مرتفع
4	3	متابعة تنفيذ الأهداف الإجرائية لخطة المدرسة باستخدام الأجهزة الرقمية.	4.03	0.88	مرتفع
5	7	توزيع حصص الاحتياط بين المعلمين باستخدام الجدول المدرسي.	4.00	1.04	مرتفع
6	2	استخدام البرمجيات الرقمية في وضع الخطط المدرسية.	3.96	0.86	مرتفع
7	1	تجهيز الفصول الدراسية بالأجهزة الرقمية.	3.76	0.98	مرتفع
		التخطيط	4.08	0.53	مرتفع

ويعزى مجيء الفقرة (6) والتي تنص على: (استخدام الجدول المدرسي في توزيع جدول الحصص للمعلمين) في المرتبة الأولى، إلى أن الوزارة قامت بشراء برنامج الجدول المدرسي من الشركة المصممة ثم وزعته على المدارس في سلطنة عمان بحيث تحصل كل مدرسة على رمز دخول خاص بها عند تفعيله، كما دربت أخصائي قواعد البيانات على ربط الجدول الإلكتروني بالبوابة التعليمية حيث يسهل عناصر العملية التعليمية (الطالب، والمعلم، وولي الأمر، والمشرف، والمدير، والمسؤول) من الاستفادة في العمليات الإدارية والتعليمية جميعها ، وتتفق هذه النتيجة (زونغ)

(Zhong, 2016) مع دراسة التي توصلت إلى أن مديري المدارس قد استخدموا التكنولوجيا بطرق مختلفة من أجل تعاون المعلمين وتسهيل أعمالهم. كما يعزى مجيء الفقرة (1) والتي تنص على: (تجهيز الفصول الدراسية بالأجهزة الرقمية) في المرتبة الأخيرة إلى ارتباط ذلك بالإمكانيات المالية، التي تعمل إدارات المدارس على توفيرها من مؤسسات المجتمع المحلي؛ تدعيماً للعلاقة القائمة بين المدرسة والمجتمع، وقد نجحت بعض إدارات المدارس في تحويل بعض الفصول الدراسية من فصول دراسية تقليدية عادية إلى فصول دراسية تفاعلية رقمية، كما قامت بعضها بتجهيز الفصول الدراسية بالشاشات الرقمية والكاميرات والأجهزة المحوسبة، ويرى مهنا (2009) أن النظام التعليمي تأثر بالتقدم التكنولوجي مما أسهم في إدخال التكنولوجيا إلى داخل الغرف الصفية. وتؤكد دراسة (سنجر) (Sainger, 2018) أن التحول الرقمي الناجح يعتمد على كيفية استخدام القادة للتكنولوجيا الرقمية لنمو المؤسسة.

المجال الثاني: التنظيم

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالتنظيم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	14	إنشاء معرفات رقمية للمدرسة عبر مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة (فيس بوك، تويتر، سناب، انستجرام).	4.38	0.71	مرتفع
2	15	تفعيل التطبيقات الرقمية في عملية التواصل والاتصال مع المجتمع المحلي.	4.32	0.67	مرتفع
3	13	استخدام التطبيقات الرقمية لتخزين وحفظ البيانات.	4.23	0.69	مرتفع
4	10	توظيف البرمجيات الرقمية في إنجاز الأعمال الإدارية.	4.13	0.75	مرتفع
5	17	حث المعلمين على استخدام التطبيقات الرقمية للرد على المراسلات الواردة إليهم.	4.00	0.81	مرتفع
6	18	نشر نتائج الطلبة عبر التطبيقات الرقمية.	3.99	0.95	مرتفع
7	11	استخدام التطبيقات الرقمية في إنجاز الأعمال المدرسية عن بعد.	3.96	0.96	مرتفع
8	9	توظيف البرمجيات الرقمية في إنجاز الأنشطة المدرسية.	3.73	0.90	مرتفع
9	12	استخدام الأجهزة الرقمية في إدارة الاجتماعات المدرسية.	3.71	1.074	مرتفع
10	16	استقبال الملاحظات والشكاوى من المعلمين والطلبة وأولياء الأمور عبر التطبيقات الرقمية.	3.64	1.03	متوسط
11	8	توظيف الاختبارات الإلكترونية في المدرسة.	3.26	1.02	متوسط
		التنظيم	3.94	0.54	مرتفع

يبين الجدول (7) إن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.26-4.38)، حيث جاءت الفقرة (14) والتي تنص على إنشاء معرفات رقمية للمدرسة عبر مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة (فيس بوك، تويتر، سناب، انستجرام) في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.38)، بينما جاءت الفقرة (8)، ونصها "توظيف الاختبارات الإلكترونية في المدرسة" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.26)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال التنظيم ككل (3.94)، وبمستوى (مرتفع)، وهي تختلف مع دراسة (دوميني) (Domeny, 2017) حيث توصلت إلى مستوى ممارسة ضعيف، ومع دراسة (أوسيل) (Aukcil, 2016) التي نتيجتها إلى مستوى ممارسة متوسط.

ويعزى مجيء الفقرة (14) والتي تنص على: (إنشاء معرفات رقمية للمدرسة عبر مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة (فيس بوك، تويتر، سناب، انستجرام) في المرتبة الأولى، إلى دور وسائل التواصل الاجتماعي في نشر المعلومات، والمعارف، والأخبار، حيث أصبحت بمثابة منصات إعلامية متداولة لدى شرائح المجتمع بكل سهولة وسرعة ،وهو ما لم تستطع فعله الوسائل الإعلامية التقليدية، كما تُعد بمثابة المتحدث الرسمي للجهات الحكومية، وتبرز من خلالها البرامج والفعاليات، وتنشر من خلالها خططها، وبرامجها العامة والخاصة، وتتلقى ردود فعل المستفيدين من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، وبالتالي تستطيع تقييم مدى فعالية البرامج والأعمال المنفذة. كما يعزى مجيء الفقرة (8) والتي تنص على: (توظيف الاختبارات الإلكترونية في المدرسة) في المرتبة الأخيرة، لربما يعود ذلك إلى قلة الأجهزة في المدارس مقارنة بأعداد الطلبة، أو لعدم إلمام المعلمين بالطرق الرقمية في إعداد الاختبارات أو لعدم معرفتهم بفوائدها في مجال الاختبارات. ويشير (مهنا، (2009)) إلى أن استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية يساعد في تيسير الأعمال، وتخزين البيانات، وحفظ درجات الطلبة، وعقد الامتحانات. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (دوميني) (Domeny, 2017) التي ترى أن العلاقة بين القيادة الرقمية لمديري المدارس والتطبيق الرقمي للمعلمين كانت ضعيفة.

المجال الثالث: الإشراف والمتابعة

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالإشراف والمتابعة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	24	تدوين الزيارات الصفية للمعلمين إلكترونيا.	4.49	0.64	مرتفع
2	21	متابعة عملية حضور وانصراف العاملين عبر التطبيقات الرقمية.	4.42	0.76	مرتفع
3	25	تقييم تنفيذ الخطط المدرسية إلكترونيا.	4.35	0.74	مرتفع
4	26	تقييم الأداء الوظيفي للعاملين باستخدام البرامج المحوسبة.	4.10	0.92	مرتفع
5	23	متابعة جميع برامج الأنشطة التي يجريها الطلبة والمعلمون عبر التطبيقات الرقمية.	3.64	0.70	متوسط
6	20	تدوين الملاحظات اليومية للأعمال المدرسية عبر التطبيقات الرقمية.	3.50	1.04	متوسط
7	19	ربط الكاميرات الرقمية بأجهزة الهواتف الذكية لمتابعة الأعمال المدرسية.	3.33	1.14	متوسط
8	22	متابعة سير الحافلات المدرسية عبر التطبيقات الرقمية.	3.28	1.11	متوسط
		الإشراف والمتابعة	3.89	0.57	مرتفع

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.28-4.49)، حيث جاءت الفقرة (24) والتي تنص على "تدوين الزيارات الصفية للمعلمين إلكترونيا" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.49)، بينما جاءت الفقرة (22) ونصها "متابعة سير الحافلات المدرسية عبر التطبيقات الرقمية" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.28)، وبلغ المتوسط الحسابي للإشراف والمتابعة ككل (3.89)، وبمستوى مرتفع وهي تختلف مع دراسة الكليش (2017). ويعزى مجيء الفقرة (24) والتي تنص على: (تدوين الزيارات الصفية للمعلمين إلكترونياً) في المرتبة الأولى، إلى أن أغلب إدارات المدارس أصبحت لديها الأجهزة اللوحية التي تستخدمها في إنجاز أعمالها ومتابعتها، سواء داخل المدرسة بما فيها الزيارات الصفية، وهي تشجع المعلمين على استخدامها من أجل أخذ التغذية الراجعة بصورة مباشرة عند إدخالها في البوابة التعليمية. حيث يرى مهنا (2009) أن نجاح عملية التوجيه المدرسي تتطلب توافر نظم معلومات متعددة، كما يعزى مجيء الفقرة (22)، والتي تنص على: (متابعة سير الحافلات المدرسية عبر التطبيقات الرقمية) في المرتبة الأخيرة، إلى ارتباط تطبيق هذه التقنية، مرتبط بجهات حكومية أخرى كهيئة تنظيم الاتصالات والشركات المزودة لخدمة الاتصالات، حيث لا زالت بعض المدارس تعاني من بطء شبكة الانترنت، أو ضعف شبكة الاتصالات بشكل عام، وخاصة في المدارس التي تقع في تضاريس جبلية أو في بطون الأودية.

المجال الرابع: المحتوى الإلكتروني

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالمحتوى الإلكتروني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	27	تشجيع المعلمين على توظيف التقنيات في الموقف الصفي.	4.55	0.55	مرتفع
2	30	العمل على توظيف تطبيقات الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية المرتبطة بالمناهج الدراسية.	4.29	0.80	مرتفع
3	29	تحفيز المعلمين على إنتاج الألعاب التعليمية التفاعلية.	4.18	0.71	مرتفع
4	31	توجيه المعلمين على استخدام الكتب التعليمية الرقمية.	4.03	0.87	مرتفع
5	28	تشجيع المعلمين على انتاج قنوات تعليمية في اليوتيوب.	4.00	0.92	مرتفع
		المحتوى الإلكتروني	4.21	0.56	مرتفع

يبين الجدول (9) إن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.00-4.55)، حيث جاءت الفقرة (27) والتي تنص على "تشجيع المعلمين على توظيف التقنيات في الموقف الصفي" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.55)، بينما جاءت الفقرة (28)، ونصها "تشجيع المعلمين على انتاج قنوات تعليمية في اليوتيوب" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.00)، وبلغ المتوسط الحسابي للمحتوى الإلكتروني ككل (4.21).

ويعزى مجيء الفقرة (30) والتي تنص على: (العمل على توظيف تطبيقات الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية المرتبطة بالمناهج الدراسية) في المرتبة الأولى، لربما نتيجة لانتشار الأجهزة اللوحية والهواتف الذكية لدى المعلمين، وما نتج عنه من استثمار البرامج الموجودة فيها، وكذلك قيام بعض المعلمين بمبادرات في مجال انتاج وسائل تعليمية، ومحتوى الإلكتروني، وتحضير الدروس، والتجارب، والأنشطة لمختلف المواد، ثم عرض هذه البرامج الرقمية، والأنشطة، والمواد التعليمية، والوسائل والمحتويات الإلكترونية في متاجر الهواتف أو القنوات اليوتيوبية. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (أوسيل) (Aukcil, 2016) التي توصلت أن قبول التكنولوجيا، والكفاءة الذاتية في القيادة التكنولوجية جاء بمستوى متوسط.

كما يعزى مجيء الفقرة (28)، والتي تنص على: (تشجيع المعلمين على إنتاج قنوات تعليمية في اليوتيوب) في المرتبة الأخيرة، قد يعود ذلك إلى زيادة الاهتمام بالمجالات الأخرى في مجال التقنية، والتي ذكرت في هذا المجال، وليس بسبب قلة اهتمام المعلمين، حيث تطالعنا بين فترة وأخرى

قنوات يوتيوبية متخصصة في مجال التدريس بشكل عام يقوم بها معلمون بأنفسهم أو عن طريق المدارس مثل قناة أصدقاء النحو (الناعبيه، http://note-mag.com/archives/6978)، ويشير مهنا (2009) إلى أهم خصائص الإدارة المدرسية وهي تشجيع العاملين على مواكبة المستجدات، والقدرة على استخدام التكنولوجيا. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الكليش (2017) التي ترى أن مستوى الإبداع المعلمين في استخدام التكنولوجيا كان متوسطا.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس في سلطنة عمان لدرجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية، تبعاً للمتغيرات (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية حسب متغيرات النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي، والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية حسب متغيرات النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل

			التخطيط	التنظيم	الإشراف والمتابعة	المحتوى الإلكتروني	الدرجة الكلية
النوع الاجتماعي	ذكر	المتوسط الحسابي	3.99	3.91	3.88	4.11	3.95
		الانحراف المعياري	.49	0.60	0.60	0.61	0.48
	انثى	المتوسط الحسابي	4.13	3.96	3.89	4.27	4.03
		الانحراف المعياري	0.55	0.50	0.56	0.52	0.46
سنوات الخبرة	12 سنه فأقل	المتوسط الحسابي	4.10	3.94	3.90	4.24	4.01
		الانحراف المعياري	0.51	0.59	0.54	0.61	0.47
	13 سنة - 20 سنة	المتوسط الحسابي	4.07	3.94	3.90	4.21	4.00
		الانحراف المعياري	0.55	0.55	0.56	0.53	0.47
	21 سنة فأكثر	المتوسط الحسابي	4.06	3.96	3.85	4.18	3.99
		الانحراف المعياري	0.50	0.44	0.66	0.59	0.47
المؤهل الدراسي	بكالوريوس فأقل	المتوسط الحسابي	4.13	3.93	3.93	4.27	4.03
		الانحراف المعياري	0.51	0.60	0.58	0.56	0.48
	ماجستير فأعلى	المتوسط الحسابي	4.01	3.96	3.83	4.12	3.96
		الانحراف المعياري	0.56	0.43	0.56	0.55	0.44

يبين الجدول (10) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية بسبب اختلاف فئات متغيرات النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين (الثلاثي) المتعدد على المجالات كما في الجدول (11) وتحليل التباين الثلاثي للأداة ككل كما في الجدول (12).

ويتبين من الجدول (11) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05)، تعزى لأثر النوع الاجتماعي في المجالات جميعها، باستثناء مجال الإشراف والمتابعة وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05)، تعزى لأثر سنوات الخبرة في المجالات جميعها.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى
- لأثر المؤهل الدراسي في المجالات جميعها.

جدول (11) تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي على المجالات

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	التخطيط	0.09	1	0.09	0.33	0.56
هوتلنج=0.077	التنظيم	0.13	1	0.13	0.45	0.50
ح=0.006	الإشراف والمتابعة	1.15	1	1.15	4.17	0.04
	المحتوى الإلكتروني	0.19	1	0.19	0.68	0.41
سنوات الخبرة	التخطيط	0.18	2	0.09	0.35	0.71
ويلكس=0.983	التنظيم	0.01	2	0.00	0.01	0.99
ح=0.915	الإشراف والمتابعة	0.46	2	0.23	0.84	0.43
	المحتوى الإلكتروني	0.33	2	0.16	0.59	0.56
المؤهل الدراسي	التخطيط	0.21	1	0.21	0.80	0.37
هوتلنج=0.032	التنظيم	0.23	1	0.23	0.82	0.37
ح=0.190	الإشراف والمتابعة	0.11	1	0.11	0.39	0.53
	المحتوى الإلكتروني	0.25	1	0.25	0.90	0.34
الخطأ	التخطيط	51.95	197	0.26		
	التنظيم	56.31	197	0.29		
	الإشراف والمتابعة	54.46	197	0.28		
	المحتوى الإلكتروني	54.47	197	0.28		
الكلي	التخطيط	57.49	205			
	التنظيم	59.38	205			
	الإشراف والمتابعة	67.39	205			
	المحتوى الإلكتروني	63.81	205			

جدول (12) تحليل التباين الثلاثي لأثر النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل على درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	0.07	1	0.07	0.36	0.55
سنوات الخبرة	0.15	2	0.08	0.38	0.68
المؤهل الدراسي	0.01	1	0.01	0.05	0.83
الخطأ	39.53	197	0.20		
الكلي	44.83	205			

يتبين من الجدول (12) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر النوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة (ف) (0.36) وبدلالة إحصائية بلغت (0.55).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) (0.38) وبدلالة إحصائية بلغت (0.68).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل الدراسي، حيث بلغت قيمة (ف) (0.05) وبدلالة إحصائية بلغت (0.83).

ويعزى عدم وجود فروق لأثر النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة والمؤهل الدراسي في هذه النتيجة؛ لظروف العمل الإدارية المتشابهة داخل المدارس، وأنهم جميعاً يخضعون للبرامج التدريبية نفسها، دون النظر للنوع الاجتماعي أو سنوات الخبرة أو المؤهل الدراسي، كما أن برامج التحديث والتحسين في القيادة التربوية تشمل الجميع. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الكليش) (2017)، في عدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والمؤهل الدراسي، كما تتفق مع دراسة (أوسيل) (Aukcil, 2016) لعدم وجود فروق يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثون بمجموعة من التوصيات وهي على النحو التالي:

- تزويد الفصول الدراسية بالأجهزة الرقمية، واستخدام التطبيقات الرقمية في العمليات الإدارية والتدريسية.
- تدريب المعلمين على البرامج الخاصة بعمل الاختبارات الإلكترونية حتى يسهل عملية التصحيح والمتابعة.
- ضرورة توفير الأجهزة، والتقنية اللازمة لمتابعة الحافلات المدرسية.
- إعطاء مزيد من الاهتمام في تركيب الكاميرات وربطها بالأجهزة الرقمية.
- على الجهات المعنية عمل مشاغل للمعلمين لكيفية إنشاء قنوات يوتيوبية تعليمية.

المقترحات

وفي ضوء نتائج الدراسة، يقترح الباحثون القيام بدراسة تتناول وجهة نظر المشرفين الإداريين في درجة توظيف مديري المدارس للقيادة الرقمية. ودراسة أخرى تتناول أبعاد القيادة الرقمية في المدارس.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- إبراهيم، وائل سماح محمد (2019). فاعلية تطبيقات جوجل التعليمية على تنمية المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين. المجلة العربية للتربية النوعية، (7)، 75-113.

- البدري، طارق (2005). الاساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمي. (ط2). عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- البوابة التعليمية، وزارة التربية والتعليم، مسقط، تاريخ الرجوع إلية، 2019/9/27، https://home.moe.gov.om/pages/3/show/320
- الحبسي، يوسف (1 مايو 2018). الدولة يستعرض الاستراتيجية الوطنية عُمان الرقمي. جريدة الوطن العمانية، الملحق الاقتصادي. (12674)، 5.
- الخالدي، مشعل خالد إسماعيل (2016). تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري في المؤسسات التعليمية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 63(3)، 363-419.
- الخضيري، بدر ناصر (2019). الدور التكنولوجي الرقمي في تحقيق القيادة المتميزة لمنظومة التعليم، ورقة مقدمه إلى المؤتمر الإقليمي الأول للقيادة التنموية في ظل العالم الرقمي، الكويت، 25-27 مارس 2019م.
- عدس، عبدالرحمن (1999). أساسيات البحث التربوي. (ط3). عمّان: دار الفرقان.
- الكليش، كريمة علي أمحمد (2017). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعلاقتها بمستوى الإبداع الإداري لديهم من وجية نظر المعلمين بمنطقة الجبل الغربي الليبية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- الناعبية، مروة (4 يوليو 2014). أصدقاء النحو، تعليم. مجلة نوت الإلكترونية، تاريخ الرجوع إلية، 2019/11/19، http://note-mag.com/archives/6978.
- مهنا، عبدالوهاب محمود (2009). درجة توظيف الحاسوب في الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث في محافظة غزة وسبل تطويرها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الهادي، محمد أحمد (2003). المنظمة الرقمية في عالم متغير، دراسة مقدمة في المؤتمر السنوي الأول لتكنولوجيا المعلومات والتنمية الإدارية، نحو منظمة رقمية، شرم الشيخ، 1-4 أكتوبر 2002. (164)، 13-36.
- هاشم، عبدالرزاق (2010). القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي. عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- يوسف، محمد (2009). القياس مهارات الإدارة للمديرين الجدد. (ط1). الرياض: شركة العبيكان للأبحاث والتطوير.

ثانياً: ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الأجنبية

- *Adas, A. (1999). Fundamentals of Educational Research. (3rd ed.). Amman: Dar Al-Furqan.*
- *Al-Badri, T. (2005). Leadership and administrative methods in educational institutions. (2nd ed.). Amman: Dar Al Fikr for Publishing and Distribution.*
- *Al-Habsi, Y. (2018). The State reviews the National Strategy for Digital Oman. Al Watan Oman Newspaper. Economic Supplement. (12674), 5*
- *Al-Hadi, M. A. (2003). Digital Organization in a Changing World: An study presented at the First Annual Conference on Information Technology and Administrative Development, Towards a Digital Organization, Sharm El-Sheikh, 1-4 October 2002. (164), 13-36.*
- *Al-Khalidi, M. K. (2016). A proposed scenario for developing administrative performance in educational institutions in the light of the entrance to electronic management. Journal of the College of Education, Tanta University, 63 (3), 414-364.*
- *Al-Khudairi, B. N. (2019). The role of digital technology in achieving the distinguished leadership of the education system. Paper presented to the first regional conference for the development of leadership in the digital world. Kuwait.*
- *Al-Naabiya, M. (July 4, 2014). Grammar friends, teaching. Note Electronic Journal, retrieved on 19/11/2019, http://note-mag.com/archives/6978.*
- *Educational Portal, Ministry of Education, Muscat, retrieved on 27/9/2019, https://home.moe.gov.om/pages/3/show/320.*
- *Hashim, AR. (2010). Leadership and its relationship to job satisfaction. Amman: Dar Al Yazouri Scientific Publishing & Distribution*
- *Ibrahim, W. S. M. (2019). Effectiveness of Google's educational applications on developing digital skills and self-efficacy for student teachers. The Arab Journal of Quality Education (7), 75 – 113.*
- *Kalish, K. A. (2017). The degree of practitioners of government secondary schools in ICT and their relation to their level of administrative innovation from the point of view of teachers in the western mountainous region of Libya. (Unpublished Master Thesis). Faculty of Educational Sciences, Middle East University, Jordan.*
- *Muhanna, AW. M. (2009). The degree of employing computers in the school administration in UNRWA schools in Gaza governorate and ways of developing them, (Unpublished Master Thesis). Faculty of Education, Islamic University, Gaza.*
- *Yusuf, M. (2009). Measurement Management skills for new managers. (1st ed.). Riyadh: Obeikan Company for Research and Development.*

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- *Aukcil, U. (2016). An Examination of open and technology leadership in managerial practices of education system. EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13(1), 119-131.*
- *Avolio, B. J., Kahai, S., & Dodge, G. E. (2000). E-leadership: Implications for theory, research, and practice. The Leadership Quarterly, 11(4), 615–668.*
- *Brett, J. (2019). Evolving Digital Leadership. Australia: spencer science media.*
- *Domeny, L. (2017). The relationship between digital leadership and digital implementation in elementary schools. Unpublished Doctoral Thesis. The Faculty of the Graduate Education Department, Southwest Baptist University, Missouri, U.S.A.*
- *Husing, T. (2016). Digital and leadership skills for the transformation of European economies. Empirica Schriftenreihe Nr. 3 / 2016 .*
- *Khan, S. (2016). Leadership in digital age:Astudy on the ettects of d:g:tal:sat:m on top Management leadership, Unpublished Master's Thesis. Stockholm Business School, Stockholm, Sweden.*
- *Oberer, B. & Erkollar, A. (2019). leadership 4.0: Digital Leaders in the age of industry 4.0. International Journal Of Organizational Leadership, 7(4), 404-412.*

Being, International Journal Environmental Research and Public Health (16), 1-12.

- *Zhong, L. (2016). The effectiveness of digital leadership at K-12 schools in Mississippi regarding communication and collaboration during CCRS implementation. Unpublished Master's Thesis. The University of Southern Mississippi, Mississippi, U.S.A.*
- *Zubancic, T. & Herneoja, A. (2016). Digital Leardrship. Research Gate, (34), 34-63.*
- *Piaw, C. Y. & Peia, O. S. (2018). An Explorative review of e-leadership studies. International Online Journal of Educational Leadership, 2(1), 4-20.*
- *Sainger, G. (2018). Leadership in Digital Age: A Study on the Role of Leader in this Era of Digital Transformation, International Journal on Leadership, 6(1), 1-5.*
- *Sheninger, E. (2014). Digital Leadership: Changing Paradigms for Changing Times. Sage puplications inc.*
- *Zeike, S., Katherine, B., Lindert, L. & Pfaff, H. (2019). Digital Leadership Skills and Associations with Psychological Well-*

أثر تطبيق مهارات الفهم القرائي في فهم النصوص الشرعية والدافعية لدى طلبة الصف الحادي عشر الثانوي في مبحث التربية الإسلامية

The Impact of Reading Comprehension Skills Application on Secondary-stage Grade (11) Students' Understanding of Shari'a Texts and motivation for the Islamic Education Subject

محمود أحمد مصطفى
أستاذ مساعد/ جامعة الزرقاء/ الأردن

Mahmoud Ahmad Moustafa
Assistant Professor/ Zarqa University/ Jordan
mah1969mah@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2019/12/14، تاريخ القبول: 2020/04/15
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 14/12/2019, **Accepted:** 15/04/2020
DOI: 10.33977/1182-012-033-008
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة للكشف عن أثر تطبيق مهارات الفهم القرائي في فهم النصوص الشرعية لدى طلبة الصف الحادي عشر الثانوي في مبحث التربية الإسلامية ودافعية الطلبة نحو تعلمها. تكونت عينة الدراسة من (70) طالباً موزعين على شعبتين، منهم (36) طالباً في المجموعة التجريبية، و(34) طالباً في المجموعة الضابطة. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء اختبار خاص بمهارات الفهم القرائي في فهم النصوص الشرعية، تم التأكد من صدقه وثباته، ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام برنامج تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار (ت) للعينات المستقلة لمقياس الدافعية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي وعلى مقياس الدافعية. وبالاعتماد على نتائج هذه الدراسة أوصى الباحث بعدد من التوصيات أبرزها: تبني استخدام مهارات الفهم القرائي في تدريس التربية الإسلامية بشكل عام وفي تحليل وفهم النصوص الشرعية (الآيات والأحاديث) بشكل خاص، وإدراج هذه المهارات في برامج مؤسسات إعداد المناهج وتدريب المعلمين.

الكلمات المفتاحية: مهارات الفهم القرائي، النصوص الشرعية، مبحث التربية الإسلامية.

Abstract

The study aimed to reveal The Impact of Reading Comprehension Skills Application on Secondary-stage Grade (11) Students' Understanding of Shari'a Texts and motivation for the Islamic Education Subject. The study sample comprised of (70) students subdivided into two groups: (36) Experimental Group members and (34) Control Group members. Following the quasi-experimental approach and in fulfilment of the study objectives, the researcher developed a special tool, whose validity and reliability had been verified, for applying reading comprehension skills to understanding of Shari'a texts. The ANOVA test was used for statistical data processing; the independent-samples T-Test was used to gauge motivation. The study concluded that there were statistically significant differences on the reading comprehension skills posttest and motivation scale in favor of the experimental group. In the light of the study findings, the researcher drew up some main recommendations: first, adopting reading comprehension skills in teaching Islamic Education, in general, and in analyzing and understanding Shari'a texts (i.e. Quranic verses and Hadiths), in particular; second, incorporating such skills in the programs of curricular development and teacher training institutions.

***Keywords**: reading comprehension skills, Shari'a texts, Islamic Education Subject.*

المقدمة

إنّ فهم النصوص الشرعية من الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة لدى الطلبة يعد أمراً مهماً وفي مقدمة أولويات التدريس لمادة التربية الإسلامية لما للنصوص الشرعية من قدسية وأهمية باعتبارها الأدلة الشرعية التي يستقي منها المسلم الأحكام الشرعية وارتباطها بمواضيع مناهج التربية الإسلامية المتعددة، كالفقه والعقيدة والأخلاق وغيرها، وكلما كان فهم الطالب متعمقاً للنصوص الشرعية ودلالاتها ازداد الطالب معرفة وعلماً وتحصيلاً في مادة التربية الإسلامية وانعكس ذلك على خطابه وحواره والتحصيل النهائي في درجاته الدراسية.

وكما هو معلوم أن القدرة على تحليل النصوص وتفسيرها يحتاج إلى مهارات خاصة؛ ومن ذلك مهارات الفهم القرائي بأشكالها المختلفة كمهارات الفهم الحرفي والاستنتاجي والنقدي، والتي تعد عوناً للطالب على فهم المضامين والدلالات للنصوص الشرعية وغيرها من النصوص.

ولمهارات الفهم القرائي مزايا عديدة فهي تزيد من قدرة الطالب على تفسير الرموز المكتوبة وتحويلها إلى معان واضحة، كما تساعد على القراءة مع الفهم، وتزيد الثروة اللغوية لدى المتعلمين، وتوسع الخبرات العامة لديهم وتعمل على الارتقاء بمستوى التعبير لديهم (عطية،2006 :246).

وتعتبر مهارات الفهم القرائي المدخل الأشمل لفهم الكلمات وتحليلها وربط دلالات الرموز وفكها؛ " فهي إدراك العلاقات العملية المعرفية التي تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج، وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة التي يستجيب لها بصرياً وحسن تصور المعنى الحرفي والضمني لها سواء كانت كلمة أو جملة، أو فقرة وذلك خلال فترة زمنية محددة" (عبد الله،2015 : 23).

ويرى آخرون أنها: "المهارات المستهدفة في تعليم القراءة وتعنى تمكين القارئ من معرفة الكلمة ومعنى الجملة وربط المعاني بعضها ببعض، وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل، والاحتفاظ بالمعني والأفكار، واستعمالها في أنشطة الحياة" (زاير وعبود 88 :2016)

ولقد تعددت مستويات الفهم القرائي ومهاراته، فمن وجهة نظر (هارس وسميث) أنها تتضمن المستوى الحرفي، والمستوى التفسيري، والمستوى النقدي، والمستوى الإبداعي. (هارس وسميث، 1972)، وأضاف آخرون المستوى التطبيقي، ومهارات تنظيم النص، وكذلك مهارات استخراج النتائج. (إبراهيم،2013 :37).

ومن خلال التصنيفات السابقة والمتعددة لمستويات الفهم القرائي وما تندرج تحت هذه المستويات من مهارات متنوعة، ذهب الباحث إلى اعتماد ثلاثة مستويات تتناسب وقدرات طلبة الصف الحادي عشر وهذه المستويات هي: الحرفي والاستنتاجي والنقدي، حيث شمل المستوى الحرفي مهارات: تحديد المعنى المناسب للكلمة من النص الشرعي، وتعيين مضاد الكلمة، وتوضيح العلاقة بين النصوص، وشمل المستوى الاستنتاجي: اختيار عنوان مناسب للنص الشرعي، واستنتاج الأفكار الرئيسة التي اشتمل عليها الموضوع، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وأما المستوى النقدي

فيشمل مهارتين هما: استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها النص، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

ونظراً لأهمية الفهم القرائي وفاعليته في العملية التعليمية، اهتمت العديد من الدراسات السابقة في ذلك، كدراسة حلس (2018)، ودراسة العموش (2018)، ودراسة السليتي (2017)، كما أن الكثير من المؤتمرات العلمية التي اهتمت في القراءة والمعرفة مثل: المؤتمر العلمي الرابع " القراءة وتنمية التفكير" والذي نظمته الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة عام 2004، وكذلك المؤتمرات التي اهتمت باستراتيجيات التدريس بشكل عام ومنها مؤتمر "مناهج وطرق التدريس في المؤسسات التعليمية بالجزائر – قراءة في الماضي والحاضر ونظرة إلى المستقبل" والذي عقد في الجزائر في شهر نوفمبر 2018، ومن أبرز توصياته العمل على الربط بين طرق التعليم المختلفة عبر التاريخ والطرق الحديثة للنهوض بالتعليم والرقي بالمناهج. وكذلك المؤتمر الدولي السادس (السابع والعشرين) للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس تحت عنوان: "توجهات مستقبلية في المناهج والتدريس "، وذلك بدار الضيافة – جامعة عين شمس خلال شهر يوليو 2019م، ومن أبرز توصياته توجيه نظم التربية والتعليم بصفة خاصة لتقديم المعرفة والمهارات والتدريس للطلاب لإعداد الموارد والكوادر البشرية. وأما مؤتمر "التربية والتعليم العالي في الوطن العربي: مشكلات وحلول" والذي عقد في جامعة اليرموك- كلية التربية خلال شهر نيسان 2019م فكان من أبرز توصياته تعزيز مبادئ التعليم بالتفكير الإيجابي والتحليل والاستقراء والنقد وإيجاد بيئة صفية تفاعلية ومحفزة للتعلم الذاتي بدلاً من الروتين التقليدي في التعليم.

وقام الباحث بالاطلاع على عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع مهارات الفهم القرائي وأثرها في التعليم، وقد تم عرض الدراسات السابقة وفقاً للترتيب الزمني بدءاً بالأقدم فالأحدث.

دراسة أبو الهيجاء (1989). هدفت الدراسة إلى بيان "أثر تزويد طالب الصف الثاني الإعدادي في الأردن بمهارات الفهم في القرائي في تنمية القدرات القرائية "، بالمستوى الحرفيّ، والمستوى الاستنتاجيّ، والمستوى التقويميّ، والمستوى التقديريّ، بحسب، تصنيف بارت (Barrt) واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة (180) طالباً، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، زود الباحث طلاب المجموعة التجريبية بمهارات الفهم القرائي وقام بتدريبهم عليها خلافاً للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية، واستمرت مدة التجربة ثلاثة أشهر، وأعدَّ الباحث اختباراً تحصيليًا في الفهم القرائي تم تطبيقه على المجموعتين، مكونًا من (50) فقرةً من نوع اختيار من متعدد، يشمل مستويات الفهم القرائي الأربعة. أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلاب لمصلحة المجموعة التجريبية في المستوى التحصيلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء التلاميذ تعزى إلى التفاعل بين المستوى التحصيلي واستراتيجية التدريس.

دراسة Bongratz& Shoemaker (2002). أجريت هذه الدراسة في شمال (Illinois) الأمريكية، وهدفت التعرف إلى "أثر برنامج تعليمي قائم على عدد من استراتيجيات الاستيعاب القرائي، ومن ذلك استراتيجية انتاج الأسئلة الذاتية في تحسين مهارات الفهم القرائي، واتجاهات الطلبة نحو التعليم باستخدام هذه الاستراتيجيات، وتكونت عينة الدراسة من (41) طالباً في الصف الثالث المتوسط، و(69) طالباً في الصف الرابع المتوسط، طبق عليهم اختباراً قبلياً في مستوى الاستيعاب القرائي للوقوف على مستوى الطلبة في الاستيعاب قبل التجربة، وتم إجراء مقابلات قبلية للوقوف على مدى معرفة الطلبة في استراتيجيات الاستيعاب القرائي واتجاهاتهم نحوها. طبقت الدراسة البرنامج التعليمي المكون من ست استراتيجيات بواقع استراتيجية كل ثلاثة أسابيع، ثم طبق اختباراً بعدياً ومقابلات بعدية في مستوى الاستيعاب القرائي، وبعد تحليل البيانات احصائياً أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى استخدام الاستراتيجيات المستهدفة في البرنامج، بينما تحسن لمستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، واحتلت استراتيجية الأسئلة الذاتية المركز الأول من حيث مجموع العلامات، وتوصي الدراسة باستخدام استراتيجيات الفهم المستهدفة في مواقف قرائية أخرى، ولا سيما استراتيجية الأسئلة الذاتية.

دراسة Hollingsworth & Zaugra (2007). هدفت الدراسة إلى بيان أثر التعلم التعاوني في زيادة فهم القراءة في الصفين الأول والثاني، تم اختيار هناك 51 طالبًا من الصفين الأول والثاني، تم تنفيذ هذا المشروع البحثي خلال شهر يناير 2007 ومايو 2007، وتم جمع الأدلة وتوثيقها من خلال استخدام استبيان للطلاب، واستبيان أولياء الأمور، ومسح للمعلمين، وقائمة مراجعة لفهم النصوص، اختار الباحثان ثلاث استراتيجيات لتنفيذها: التعلم التعاوني، والقراءة الموجهة، ومسرح القراء، وهي من الطرق التي تمكن الطلبة من فهم ما يقرؤونه من خلال العمل سويًا وبشكل أفضل. أثبتت الدراسة أن لطريقة التعلم التعاوني أثراً واضحاً في تحسن الفهم القرائي لدى الطلبة.

دراسة Lismayanti (2014)، هدفت هذه الدراسة إلى بيان تأثير استخدام استراتيجية KWL (يرمز الحرف k: ماذا أعرف؟ والحرفW ماذا أريد أعرف؟ والحرف L ماذا تعلمت؟) على طلاب اللغة الإنجليزية في الفهم القرائي، فهناك حقيقة مفادها أن معظم طلاب المرحلة الثانوية لا يزالون يعانون من فهم نصوص القراءة، لذلك كان الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو معرفة ما إذا كان استخدام استراتيجية (KWL) (وتعني: ماذا أعرف؟ مسبقاً؟ وماذا أريد أن أعرف؟ وماذا تعلمت؟) فعال في تحسين تحصيل الطلبة في فهم القراءة في تعلم نصوص اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ولذا تم تصميم الاختبار القبلي لهذه الدراسة، وتم تطبيق الدراسة على طلبة الصف الثامن في العام الدراسي 2012/2011 وكان إجمالي عدد الطلبة 254. وأما عينة الدراسة فكانت 40 طالبًا في مجموعتين تكونت كل مجموعة من عشرين طالباً، وبعد تحليل البيانات التي تم الحصول عليها أظهرت النتيجة فعالية استراتيجية KWL في تحسين تحصيل الطلبة في الفهم القرائي.

دراسة البركات (2010). هدفت الدراسة إلى تقصي فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس بالقصة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه. ولتحقيق ذلك أعدت أدوات الدراسة بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها. وشارك في الدراسة 215 تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من 105 تلميذاً، ومجموعة ضابطة تكونت من 110 تلميذاً. أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد المجموعة التجريبية حققوا أعلى المتوسطات الحسابية على اختبار الاستيعاب القرائي، في حين حقق أفراد المجموعة الضابطة متوسطات حسابية قليلة. وجاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت تعليمها باستخدام البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية القصة. وللكشف عن اتجاهات التلاميذ نحو البرنامج التدريبي، قام الباحث بإجراء مقابلة شبه مقننة، أنبأت نتائجها بوجود شعور إيجابي نحو البرنامج التدريبي، وأوصت الدراسة بأن توظف وزارة التربية والتعليم الأردنية القصة في العملية التعليمية التعلمية، وذلك بالاعتماد على البرنامج التدريبي القائمة على استراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي في الصفوف التعليمية الأولى.

دراسة العبيدي (2013) هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية بعض مهارات فهم المقروء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية. اقتصرت الدراسة على طالبات الصف الثاني المتوسط في مركز محافظة نينوى للسنة الدراسية 2012-2013. استخدم التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين في الاختبارين القبلي والبعدي. تكونت عينة الدراسة من 76 طالبة توزعن على مجموعتين الأولى تجريبية ضمت 36 طالبة، والثانية ضابطة تكونت من 40 طالبة. تطلب تحقيق هدف الدراسة إعداد قائمة لمهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف الثاني المتوسط، واختبار لقياسها تكون من 19 فقرة. بعد معالجة البيانات إحصائياً تبيّن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات تنمية طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية الخرائط الذهنية وبين متوسط درجات تنمية طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية ولمصلحة المجموعة التجريبية في اختبار الفهم المقروء ككل.

دراسة الزهراني (2016). هدفت الدراسة إلى الوقوف على أثر برنامج تدريبي قائم على بعض موضوعات قرائية في بعض مهارات الاستذكار ودافعية الإنجاز الأكاديمي وما وراء الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. تكونت العينة من 67 تلميذاً من الذكور من الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي 2010/2009، قسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من 34 تلميذاً بمدرسة عثمان الثقفي الابتدائية، ومجموعة ضابطة تكونت من 33 تلميذاً من مدرسة بني عدوان الابتدائية في الحوية بالطائف. تم تطبيق مقياس مهارات الاستذكار، ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمية. أظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي دال للبرنامج التدريبي القرائي في مهارة تنظيم الوقت للمذاكرة، والمداومة للاستذكار، ومراجعة المادة الدراسية، وتحسين الدافعية للاستذكار، وتركيز الانتباه، وتدوين الملاحظات، والتلخيص، والتركيز على الأفكار، والاستعداد للامتحان، ووضع هدف أثناء الاستذكار، ومجموع درجات مهارات الاستذكار، ودافعية الإنجاز الأكاديمي، وما وراء الفهم لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة عيسى (2017)، هدفت الدراسة التعرف إلى تأثير استراتيجيات التفكير المتفرعة في تنمية مهارات فهم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي مع الإشارة إلى وحدة لغة آرا ديبيش ara dbic. صممت الدراسة اختبارً لمهارات فهم القراءة، ودليل المعلم فيما يتعلق بتطوير مهارات فهم القراءة من خلال استخدام استراتيجيات التفكير المتفرعة. تكونت عينة الدراسة من 71 طالبة في الصف الرابع يدرسن في مدرسة الفارابي الابتدائية للاجئين. تم توزيع العينة على مجموعتين: مجموعة تجريبية تضمنت 37 طالبا، ومجموعة ضابطة تضم 34 طالباً. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي. أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار ما بعد اللغة ara dbic فيما يتعلق بمهارات فهم القراءة المستهدفة. ومن أهم التوصيات: توظيف استراتيجيات التفكير المتفرعة في تدريس ara dbic في مختلف المراحل التعليمية لتطوير مهارات التفكير لدى الطلاب، وعقد دورات تدريبية لتدريب معلمي اللغة العربية على كيفية توظيف وتفعيل استراتيجيات التفكير المتفرعة في دروس القراءة.

دراسة أيوب (2017). هدفت الدراسة إلى تحديد أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج تطوير المعلمين على أساس المدرسة (SBTD) على تنمية مهارات استيعاب القراءة لدى طلاب الصف الثاني. تضم أداة الدراسة والمواد إعداد دليل المعلم على أساس استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD) (هو برنامج التطوير المهني المستمر للمعلمين، يهدف إلى تطوير أساليب تربوية تفاعلية، وطرائق تعليمية تساعد على اندماج الطلبة في العملية التعلمية بفاعلية)، وقائمة مهارات فهم القراءة، واختبار مهارات فهم القراءة. تكونت عينة الدراسة من (73) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني من مدرسة الشاطئ المشتركة (C)، وزعت على مجموعة تجريبية مكونة من (36) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة مكونة من (37) طالباً وطالبة. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي. وخلصت الدراسة إلى وجود تأثير كبير لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج SBTD على تطوير الأداء العام لمهارات فهم القراءة. بينما لم تظهر فروق بين الطلاب الذكور والإناث من المجموعة التجريبية في اختبار بعد الفهم القراءة. في ضوء نتائج البحث، أوصى الباحث باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة

العربية، لا سيما في تنمية مهارات فهم القراءة وذلك لجعل العملية التعليمية أكثر إثارة للاهتمام.

دراسة الأحول (2017)، هدفت الدراسة التعرّف إلى فاعلية برنامج تدريبي مقترح في القراءة لمعلمي غير اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذهم، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث الأدوات الآتية: قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة، التي ينبغي تدريب معلمي غير اللغة العربية عليها، اختبار الفهم القرائي من نوع الاختيار من متعدد، برنامج تدريبي (من إعداد الباحث)، تم تصميمه في ضوء قائمة مهارات الفهم القرائي في صورة جلسات تعليمية، بهدف تدريب هؤلاء المعلمين على مهارات الفهم القرائي من خلال موادهم. وأظهرت النتائج النهائية للدراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المعلمين - عينة الدراسة بشكل واضح: مما انعكس أثره على أداء تلاميذهم في مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية؛ وبذلك تكون الدراسة قد حققت أهدافها التي صممت من أجلها.

دراسة Al-Soufi (2017)، هدفت الدراسة لمعرفة أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تطوير مهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، ولتحقيق الغرض من هذه الدراسة؛ تم بناء قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي بالجمهورية اليمنية في مادة اللغة الإنجليزية، واختبار قبلي وبعدي لمهارات الفهم القرائي وكذلك استبانة لقياس الكفاءة الذاتية في مهارات الفهم القرائي، وتم التحقق من صدق الأدوات وثباتها قبل استخدامها في الدراسة. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (80) طالبًا وطالبة، تمَّ اختيارهم قصديًا من الصف الأول الثانوي، بحيث تكونت عينة الإناث من (40) طالبة من أمانة العاصمة صنعاء، وتكونت عينة الذكور من (40) طالباً من مدينة تعز، وتُعدُّ المدينتان من أكبر المدن اليمنية، وقد توزعت العينة على أربع مجموعات؛ مجموعتان تجريبيتان ومجموعتان ضابطتان في العام الدراسي 2014-2015م، وتم دمجها كمجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة في أثناء المعالجة الإحصائية. أظهرت نتائج الدراسة أنَّ استراتيجية التدريس التبادلي كان لها أثر في تطوير مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب، كما رفعت من الكفاءة الذاتية لدى هؤلاء الطلاب، وخلصت الدراسة إلى أنَّ استخدام استراتيجية التدريس التبادلي تعمل على تحسين مهارات الفهم القرائي، وتساعد أيضًا في رفع الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

دراسة السليتي (2017)، هدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر استراتيجيات التعلم الفعالة في فهم القراءة والموقف تجاه القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن. تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين لتمثيل المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على التوالي. بلغ عدد الطلاب (68) طالبا وطالبة من طلبة الصف الرابع الابتدائي من المدارس الابتدائية في مديرية التربية والتعليم، قضاء بني كنانة، محافظة إربد. ولتحقيق هدف الدراسة، تم تصميم اختبار يتكون من (28) سؤالًا، وتم تصميم مقياس الاتجاهات تجاه القراءة المكون من (15) عنصرًا. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي بين المجموعتين نتيجة لفعالية استراتيجيات التعلم النشط، والاختلافات الهامة في الموقف تجاه القراءة، وذلك بسبب فعالية استراتيجيات التعلم النشط. في ضوء النتائج أوصى الباحث بالحاجة إلى توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس القراءة باللغة العربية لطلاب الصف الرابع.

دراسة حلس والصيداوي (2018)، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية "تنال القمر" على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحثان في دراستهما المنهج التجريبي القائم على تصميم مجموعتين مع اختبار قبلي- بعدي، حيث تكونت عينة البحث التي أخذت بطريقة قصدية من جميع تلميذات الصف الرابع الأساسي، حيث بلغ عدد أفراد العينة (80) تلميذة، وقد اختيرت المجموعة التجريبية من تلميذات الصف الرابع (د) وعدد أفرادها (40) تلميذة درسنَ وفق إستراتيجية تنال القمر، والمجموعة الضابطة وهي شعبة الرابع (أ) وعدد أفرادها (40) تلميذة تم درسنَ بالطريقة الاعتيادية. وتمثلت أدوات البحث في قائمة مهارات الفهم القرائي البالغ عددها 18 مهارة، واختبار مهارات الفهم القرائي الذي تكون من (30) فقرة، كما قام الباحثان بإعداد دليل المعلم الخاص باستخدام إستراتيجية تنال القمر، وللتحقق من صحة الفروض والإجابة عن أسئلة البحث تم استخدام بعض الاختبارات الإحصائية المناسبة وأهمها اختبار (Levine's) لتجانس التباين، واختبار (T-independent test) للفروق بين المجموعتين، وخلص البحث إلى عدة توصيات أهمها استخدام إستراتيجية "تنال القمر" على مستوى أوسع من عينة البحث الحالية، لما لها من تأثير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات.

دراسة العموش (2018)، هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) - وهي إستراتيجية لقراءة النصوص التي تحتوي على ست خطوات وهي النظرة التمهيدية العامة، طرح الأسئلة، القراءة، التفكير، التسميع، المراجعة. وضع هذه الإستراتيجية Thomas & Robinson عام 1972 م- على تطوير الصف السادس من مهارات الفهم القرائي في المرحلة الابتدائية في درس اللغة العربية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تألفت العينة من (49) طالبة من المدارس الابتدائية في مديرية الزرقاء الأولى للعام الجامعي 2018/2017. بعد ذلك اختار الباحث المجموعة التجريبية التي تم إحصاؤها (24) طالبة تعلمن عن طريق استراتيجية (PQ4R)، وأحصت مجموعة المراقبة (25) طالبة بالطريقة التقليدية. كانت أدوات الدراسة وأدواتها: قائمة بمهارات فهم القراءة وفهم مهارات القراءة والفهم. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فهم القراءة بسبب فعالية إستراتيجية (PQ4R). وحصلت المجموعة التجريبية على متوسط (60.59)، في حين حصلت المجموعة الضابطة (50.47). بناء على نتائج الدراسة أوصى الباحث بالاهتمام بتدريب المعلمين في الخدمة والطلاب المعلمين في الكلية التعليمية على استخدام استراتيجية (PQ4R) في تدريس اللغة العربية، خلال فترات التدريب.

دراسة **Keshta (2018)** تهدف الدراسة إلى بيان تأثير بعض الاستراتيجيات القائمة على التعلم النشط في تحسين مهارات فهم القراءة والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الصف الخامس في غزة. ولتحقيق غرض الدراسة، تبنت الدراسة المنهج التجريبي. تم اختيار عينة عشوائية تكونت من (72) طالباً من ذكور الصف الخامس من مدرسة البحرين الابتدائية (أ) خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2018/2017). تم تقسيم العينة إلى مجموعتين مكافئتين، المجموعة التجريبية تضم (36) طالباً تم تدريسهم من خلال بعض الاستراتيجيات القائمة على التعلم النشط وهي خمسة أصابع، بانوراما، فكر، زوج، استراتيجيات المشاركة ودراسة التحكم مع عينة تضم (36) طالباً يدرسون بالطريقة التقليدية. تم تصميم الأدوات من قبل الباحث وهي اختبار التحصيل قبل القراءة، ومقياس الاستبيان ذات الكفاءة الذاتية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مجال مهارات فهم القراءة لصالح الأول. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ونقاط متوسط المجموعة الضابطة في مجال الكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية. وعلاوة على ذلك، أظهرت النتائج أن هناك علاقة متبادلة بين الاستراتيجيات القائمة على التعلم النشط، وفهم القراءة والكفاءة الذاتية في متوسط درجات المجموعة التجريبية. أخيراً، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام بعض الاستراتيجيات الفعالة القائمة على التعلم النشط فعالة في تحسين مهارات فهم القراءة والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الصف الخامس في غزة، ومما توصي به الدراسة تعزيز مناهج اللغة الإنجليزية الفلسطينية مع الأنشطة المختلفة اعتماداً على استخدام بعض الاستراتيجيات القائمة على التعلم النشط داخل الفصل وخارجه.

دراسة كاظم (2018). هدفت الدراسة للكشف عن أثر مهارات الفهم القرائي في التعبير الكتابي لدى طالبات الثاني متوسط في مادة المطالعة والنصوص، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة قائمة بمهارات القراءة والفهم قدمت إلى مجموعة من الخبراء والمحكمين والمتخصصين في أساليب التعليم والتدريس. تم اختيار (20) مهارة لطالبات الصف الثاني المتوسط، كما اختارت الباحثة عينة قصدية بلغت (67) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في ثانوية الشموس للبنات التابعة لمحافظة بابل؛ إذ تم اختيار شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طالباتها (33) طالبة، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طالباتها (34) طالبة, وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن القراءة والنصوص مع مهارات فهم القراءة على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درس نفس الموضوع بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل النهائي. وأوصت الدراسة بضرورة عناية مدرسي ومدرسات اللغة العربية بالمهارات القرائية العامة ومهارات الفهم القرائي، وضرورة توجيه المدرسين والمدرسات بالاعتناء بإتقان طالباتهنّ بمهارات المطالعة مع الفهم، واقترحت الباحثة إجراء دراسة تجريبية مماثلة في صفوف أخر ومراحل دراسية أُخر.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة تمت الإفادة منها بتحديد المنهج العلمي المستخدم في هذه الدراسة، وتعرف الأساليب والإجراءات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات ومعالجتها، والتعريف بكيفية تصميم أدوات الدراسة الخاصة بالبحث. ويتضح أن معظم الدراسات التي أجريت لبيان أثر طرائق متعددة في اتقان مهارات الفهم القرائي أثبتت فاعليتها في اكتساب هذه المهارات وفي موضوعات مختلفة، بينما جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر تطبيق هذه المهارات وفاعليتها في فهم النصوص الشرعية المقررة في مادة التربية الإسلامية، كما يتضح أنّ معظم الدراسات السابقة والدراسة الحالية استخدمت المنهج شبه التجريبي لملائمته لطبيعة مثل هذه الدراسات. ومما يميز هذه الدراسة تخصصها في فهم النصوص الشرعية بشكل خاص ومادة التربية الإسلامية بشكل عام.

وتتفق هذه الدراسة مع ما سبقها من الدراسات في أهمية مهارات الفهم القرائي في تنمية المهارات وزيادة التحصيل والدعوة إلى الاهتمام بها في العملية التعليمية؛ ومن هذه الدراسات دراسة كاظم (2018)، ودراسة Keshta (2018).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة بوجود ضعف لدى الكثير من الطلبة في مهارات فهم النصوص الشرعية الواردة في مقررات التربية الإسلامية، ويمكن عزو هذا الضعف إلى طرائق التدريس التقليدية التي تركز على الجانب النظري دون الاهتمام بمهارات القراءة والفهم ومهارات تحليل النصوص التي تعتمد على الفهم العميق وبيان دلالات النصوص المباشرة وغير المباشرة، أو قد يعود إلى ضعف بعض المعلمين في مجال معالجة النصوص كما أشار لذلك (زاير وأسماء،2016: 78):" فبعض المدرسين يعيشون في أطر تقليدية ويتخبطون في الأداء، ويعالجون النصوص بطريقة تقليدية، ويؤدي ذلك الى تراجع قوى الإبداع والابتكار وحل المشكلات والنقد لدى الطلبة".

كما يعد الفهم القرائي بشكل عام من أهم المفاهيم التي ارتبطت بالنظرة إلى طبيعة القراءة ومفهومها لذا؛ يعتبر مطلباً لغوياً وتعليمياً وتربوياً، فمن المسلم به أنّ الهدف من كل قراءة هو الفهم، فالقراءة بلا فهم كالجسد بلا روح.

ويعتبر الفهم من العمليات المعقدة والتي تسير في مستويات متباينة، ويتطلب قدرات عقلية متنوعة، ويحتاج إلى كثير من التدريب والمران.

ولذا من الخطأ أن تنصب جهود المدرسين على الناتج دون العناية بالعمليات التي تتيح للطلبة فرصة توليد الأفكار وترجمتها في قوالب لفظية وصوغها بصورة مؤثرة وفاعلة تأخذ بعين الاعتبار قواعد التأليف والترجمة والعرض، مما قد يؤدي إلى انخفاض في قدرة الطالب التعبيرية (خصاونة، 2008:7).

وينبثق عن المشكلة السؤالان الرئيسيان الآتيان:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فهم طلاب الصف الأول الثانوي للنصوص

الشـرعية والدافعية نحو التعلم تعزى إلى طريقة التعليم (مهارات الفهم القرائي، الطريقة التقليدية)؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات علامات طلاب الصف الأول الثانوي على مقياس الدافعية تعزى إلى طريقة التعليم (مهارات الفهم القرائي، الطريقة التقليدية)؟

أهداف الدراسة

يتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحسين أداء الطلاب ورفع مستوياتهم الأدائية في مقرر التربية الإسلامية بشكل عام.
2. التغلب على صعوبات تعليم النصوص الشرعية وفهمها عن طريق استخدام مهارات الفهم القرائي.
3. بيان فاعلية استخدام مهارات الفهم القرائي في فهم النصوص الشرعية وتحليلها مقارنة بالطريقة العادية في تحصيل طلبة الصف الحادي عشر.
4. المساهمة في تحسين طرائق تدريس التربية الإسلامية في مدارس التعليم العام والخاص.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها تمثل محاولة لمعرفة أثر تطبيق مهارات الفهم القرائي في فهم النصوص الشرعية لدى طلبة الصف الحادي عشر الثانوي في مادة التربية الإسلامية؛ وذلك من خلال الإفادة من إيجابيات التعليم التقليدي وإيجابيات التعليم بمهارات الفهم القرائي والتغلب على سلبيات كل منها، كما أن استخدام الطرق والأساليب الحديثة في التعليم تعدّ من الأمور المطلوبة في التدريس، وتظهر أهمية هذه الدراسة أيضاً في انسجامها مع توجهات وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية بإدخال الاستراتيجيات الحديثة في التعليم.

ويمكن أن تقدم هذه الدراسة تغذية راجعة للقائمين على تدريس التربية الإسلامية لإدخال مثل هذه المهارات ضمن خططهم في التدريس، كما يمكن أن تقدم تغذية راجعة للقائمين على إعداد المناهج لتعديل الخطط في ضوء النتائج المتحصل عليها من هذه الدراسة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على دراسة النصوص الشرعية (الآيات والأحاديث) المقرر تدريسها لطلبة الصف الحادي عشر الثانوي للفصل الأول من العام الدراسي 2019 - 2020 لمبحث التربية الإسلامية في وزارة التربية والتعليم الأردنية. وتم تطبيقها على عينة من طلبة الصف الحادي عشر الثانوي في مدرسة أبي عبيدة في مديرية تربية لواء ماركا.

التعريفات الإصلاحية والإجرائية

مهارات الفهم القرائي: هي قدرة طلبة الصف الحادي عشر على إدراك وفهم النصوص الشرعية الواردة في كتاب التربية الإسلامية في الفصل الأول، الصريح منها والضمني، من خلال مهارات الفهم القرائي المدرجة في الجدول (1).

جدول (1) مهارات الفهم القرائي المدرجة في أداة الدراسة

الرقم	الفهم	المهارة
1	الحرفي	تحديد المعنى المناسب للكلمة من النص الشرعي
2	الحرفي	تعيين مضاد الكلمة.
3	الحرفي	توضيح العلاقة بين النصوص
4	الاستنتاجي	اختيار عنوان مناسب للنص الشرعي.
5	الاستنتاجي	استنتاج الأفكار الرئيسة التي اشتمل عليها الموضوع
6	النقدي	التميز بين الحقيقة والرأي
7	النقدي	استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها النص
8	النقدي	التميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

النصوص الشرعية: هي الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة الواردة في كتاب التربية الإسلامية للصف الحادي عشر الثانوي من الفصل الأول مقرر وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام 2020/2109م.

مبحث التربية الإسلامية: هو كتاب التربية الإسلامية المقرر لطلبة الصف الأول الثانوي في وزارة التربية والتعليم الأردنية خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2020/2019م.

الطريقة المتبعة: هي الطريقة التي يتبعها معلم التربية الإسلامية في تدريس النصوص الشرعية (الآيات والأحاديث) وشرحها - بأية وسيلة يريد- القرآن الكريم، السبورة، أقلام السبورة الملونة، الورقة والقلم، المصورات، ...، الخ، ما عدا استخدام مهارات الفهم القرائي.

الدافعية للتعلم باستخدام مهارات الفهم القرائي: حالة خاصة من دافعية التعلم، والتي تدفع المتعلم إلى الاهتمام والرغبة في تعلم النصوص الشرعية من خلال مهارات الفهم القرائي، والانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط، والاستمرار بهذا النشاط حتى يتحقق التعلم، وتتحدد علامة الدافعية لتعلم النصوص الشرعية باستخدام المهارات القرائية بالعلامة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس الدافعية المعد لهذا الغرض

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة: استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وذلك لبيان أثر استخدام مهارات الفهم القرائي في فهم النصوص الشرعية لدى طلبة الصف الحادي عشر الثانوي في مادة التربية الإسلامية، إذ تكونت أفراد الدراسة من مجموعتين:(تجريبية) وفيها 36 طالباً تعلمت من خلال طريقة مهارات الفهم القرائي، و) ضابطة (وفيها 34 طالباً تعلمت بالطريقة التقليدية، كما استخدم الباحث استبانة خاصة لقياس دافعية الطلبة نحو تعلم النصوص الشرعية باستخدام مهارات الفهم القرائي.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية لواء ماركا في العاصمة الأردنية والبالغ عددهم (1250) طالباً وطالبة، والمنتظمين في المدارس الحكومية للعام الدراسي 2019-2020م، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالباً من طلبة الصف الحادي عشر الثانوي في مدرسة أبي عبيدة الثانوية موزعين على

شـعبتين، منهم (36) طالباً في المجموعة التجريبية، و(34) طالباً في المجموعة الضابطة. والجدول (02) يبين توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب طريقة التعليم

المجموعة	طريقة التعلم	العدد
التجريبية	مهارات الفهم القرائي	36
الضابطة	التقليدية	34
المجموع	---	70

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: المجموعة، وله مستويان: المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريس المستند إلى أسلوب مهارات الفهم القرائي، المجموعة الضابطة التي خضعت للتدريس بالطريقة التقليدية.

المتغير التابع: أثر تطبيق مهارات الفهم القرائي في فهم النصوص الشرعية والدافعية لدى طلبة الصف الحادي عشر الثانوي في مادة التربية الإسلامية.

أداتا الدراسة

الأداة الأولى: اختبار التحصيل في فهم النصوص الشرعية وتحليلها:

وصف اختبار التحصيل في فهم النصوص الشرعية وتحليلها: قام الباحث ببناء هذا الاختبار لقياس تحصيل الطلبة في فهم وتحليل النصوص الشرعية (الآيات الكريمة والأحاديث الشريف) الواردة في كتاب التربية الإسلامية للصف الحادي عشر الثانوي؛ حيث تكون الاختبار من (34) سؤالاً يتضمن ستة نصوص شرعية رئيسة من الآيات والأحاديث المقررة في الفصل الأول لمادة التربية الإسلامية. وقد اتبعت الخطوات الآتية في بناء الاختبار:

1. قام الباحث بوضع قائمة بمهارات الفهم القرائي والمتعلقة بالفهم: الحرفي والاستنتاجي والنقدي، حيث بلغ مجموع المهارات المتعلقة بها ثماني مهارات.
2. تم تحديد النصوص الشرعية من الآيات والأحاديث الواردة في الفصل الدراسي الأول.
3. تمت صياغة فقرات الاختبار بحيث غطى النصوص الشرعية الستة الرئيسة وما يتفرع عنها من مفاهيم وتوجيهات خاصة بهذه النصوص والواردة في محتوى المادة (موضوع التجربة).
4. تم التحقق من الصدق الظاهري للاختبار من حيث الصياغة اللغوية والوضوح والشمولية من خلال عرض الاختبار بصورته الأولية على تسعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمشرفين التربويين من المتخصصين في تدريس مادة التربية الإسلامية وأساليب تدريسها ممن يحملون درجة الدكتوراة والماجستير، وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم ومقترحاتهم، عدلت بعض الأسئلة وحذفت أخرى قبل اعتماد الاختبار بصورته النهائية.
5. تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (15) طالباً من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، فقد بلغت (0.82) وهي قيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة، كما قام الباحث ومن خلال نتائج العينة الاستطلاعية حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار، حيث تراوحت ما بين (0.24) و(0.78)، وهذه النسب تدل على مناسبة أسئلة الاختبار للطلبة من حيث السهولة والصعوبة، كما قام الباحث بحساب معامل التمييز للأسئلة حيث تراوحت ما بين (0.22) و(0.79) وهذه النسب تشير إلى مناسبة مفردات الاختبار في التمييز، والجدول (3) يبين هذه النسب.

جدول (3) معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	.44	.79	18	.37	.24
2	.25	.64	19	.58	.45
3	.41	.52	2	.38	.34
4	.75	.24	21	.44	.72
5	.65	.57	22	.64	.77
6	.24	.68	23	.78	.53
7	.75	.74	24	.74	.42
8	.47	.72	25	.24	.63
9	.63	.29	26	.67	.65
10	.53	.73	27	.32	.68
11	.55	.64	28	.55	.46
12	.45	.71	29	.67	.33
13	.43	.33	3	.53	.25
14	.57	.63	31	.66	.22
15	.48	.35	32	.71	.76
16	.32	.72	33	.62	.57
17	.37	.71	34	.53	.63

الأداة الثانية: مقياس الدافعية لتعلم النصوص باستخدام مهارات الفهم القرائي

وفيما يأتي توضيح لذلك:

وصف المقياس: قام الباحث بتطوير هذا المقياس وكتابة بنوده في ضوء خبرته وبالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ومقاييس الدافعية للتعلم، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (23) فقرة، وبعد التحكيم تكون المقياس بصورته النهائية من (20) فقرة.

صدق المقياس: تم التحّقق من صدق هذا المقياس من حيث الصياغة اللغوية والوضوح والشمولية وانتماء الفقرات للدافعية المراد قياسها، ومناسبة الفقرات للصف الحادي عشر الثانوي؛ وذلك بعرض المقياس بصورته الأولية على الأساتذة المحكمين الوارد ذكرهم سابقاً. وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم ومقترحاتهم عدلت بعض الفقرات وحذف بعضها وأضيفت فقرات جديدة، حيث تم حذف بعض الفقرات التي لا تلائم مستوى الطلبة وذلك باقتراح من معظم المحكمين، وعدت هذه الإجراءات كافية لصدق الأداة.

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات هذا المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، فكان معامل الاتساق الداخلي الكلي (كرونباخ ألفا) يساوي (0.78) وبشكل عام عد ذلك مقبولاً لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

تم إجراء تطبيق الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. إعداد أداة الدراسة "الاختبار التحصيلي في فهم النصوص الشرعية"، والتحقق من صدقه وثباته.
2. تحديد عينة الدراسة واختيار المجموعات التجريبية والضابطة بالطريقة العشوائية البسيطة.
3. البدء بتطبيق الدراسة في منتصف الشهر الأول من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020/2019.
4. تدريس المجموعتين: التجريبية والضابطة حسب الخطوات الإجرائية الآتية:

- تم اختيار شعبة من الشعبتين عشوائياً لتكون مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة.
- تم قبل إجراء التجربة التحقق من تكافؤ المجموعات من خلال التطبيق القبلي للاختبار.
- تم تدريس الشعبة التجريبية باستخدام مهارات الفهم القرائي؛ حيث قام المعلم بتدريب الطلبة من خلال تطوير أنشطة خاصة في فهم النصوص، مما أدى إلى اكتساب الطلبة لمهارات الفهم القرائي بمستوياتها الثلاثة: الحرفي والاستنتاجي والنقدي.

وقد شمل المستوى الحرفي مهارات:

1. تحديد المعنى المناسب للكلمة من النص الشرعي.
2. تعيين مضاد الكلمة.
3. توضيح العلاقة بين النصوص.

وأما المستوى الاستنتاجي فقد شمل:

1. اختيار عنوان مناسب للنص الشرعي
2. استنتاج الأفكار الرئيسة التي اشتمل عليها الموضوع.
3. التمييز بين الحقيقة والرأي.

وأما المستوى النقدي فشمل مهارتين:

1. استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها النص.
2. التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

تعامل الطلبة مع النصوص الشرعية الواردة في المنهاج من خلال أنشطة خاصة تم تطويرها من خلال مهارات الفهم القرائي، التي تميّزت في فهم النصوص بمهارات عالية وليس بطرق تقليدية سطحية في فهمها.

أما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها من قبل المعلم معتمداً الطريقة العادية فقط، ومستخدماً أساليب عادية في فهم النصوص من خلال الشرح العام للنص، وبيان معاني المفردات الغامضة، والاعتماد على ما ورد في الكتاب من توجيهات مستنبطة من النص الشرعي.

وبعد الانتهاء من عملية التدريس للمجموعتين تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي، ومقياس الدافعية، ومن ثم التصحيح ورصد النتائج لأغراض التحليل الإحصائي.

وصف المادة (مبحث التربية الإسلامية).

تمت الدراسة على النصوص الشرعية الواردة في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي الفصل الأول وضمن دروس محددة وهي: درس الصبر والآيات (153-157) من سورة البقرة، ودرس نبي الله عيسى عليه السلام الآيات (116-119) من سورة المائدة، ودرس العفاف والآيات (30-31) من سورة النور، ودرس العمل الصالح الآيات (30-36) من سورة فصلت، وحديث بر الأم، وحديث الأعمال التي يستمر أجرها بعد الموت.

المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن سؤالها تم حساب المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) لكل مما يأتي:

- التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic Frequencies).
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة لتحليل بيانات الاختبار التحصيلي عن طريق التحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA).
- كما تم استخدام اختبار (Independent Samples T-Test) للإجابة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) على مقياس الدافعية.
- استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات لكل من مقياس الدافعية واختبار التحصيل لمهارات الفهم القرائي، إضافة لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في الأدوات البحثية المستخدمة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، والذي ينص على: " **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فهم طلاب الصف الأول الثانوي للنصوص الشرعية والدافعية نحو التعلم تعزى إلى طريقة التعلم (مهارات الفهم القرائي، الطريقة التقليدية)؟**"، - في البداية وقبل التجربة - تم التحقق من تكافؤ المجموعات، حيث تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقياس اختبار الفهم القبلي، فكانت النتائج كما في الجدول (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) على مقياس اختبار فهم النصوص الشرعية القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الضابطة	34	22.6	2.5	.63	.54
التجريبية	36	23.8	2.2		

يلاحظ من نتائج الجدول (4) أن قيمة (ت) هي (63.) وبمستوى دلالة (54.)، وهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يؤكد عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين نتائج المجموعات الضابطة والتجريبية مما يدل على تكافؤ المجموعتين على مقياس اختبار فهم النصوص الشرعية القبلي.

وللإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل البعدي مقارنة مع أداء المجموعات القبلي والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5) نتائج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاختبار مهارات فهم النصوص

المجموعة	الاختبار قبلي		الاختبار بعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضابطة	22.6	2.5	24.3	4.6
تجريبية	23.8	2.2	29.6	3.2

ويظهر من الجدول (5) وجود فروق بين متوسط درجات تحصيل مجموعات الدراسة على اختبار المهارات البعدي في فهم النصوص الشرعية إذ بلغ المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة التجريبية (24.3) وبانحراف معياري (4.6)، والضابطة بمتوسط حسابي (29.6) وبانحراف معياري (3.2)، وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية، وللتأكد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (6) يبين النتائج.

جدول (6) نتائج التباين الاحادي لمهارات الفهم القرائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الاختبار القبلي	594 . 3	1	594 . 3	14.05	.00	.20
الطريقة	413 . 83	1	413 . 83	13.14	.03	.18
الخطأ	1851.68	53	31.39			
المجموع الكلي	2859.81	55				

وكما يتضح من الجدول (6) يتضح وجود أثر لطريقة التدريس (مهارات الفهم القرائي) حيث بلغت قيمة (ف) (13.14) وبمستوى دلالة (032.)، وهي دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يؤكد وجود فروق، وتم حساب حجم التأثير والذي بلغ (18.)، أي بتفسير حوالي (18.4 %) من التباين الكلي.

ويلاحظ من النتائج السابقة أن هناك أثراً لتعليم النصوص الشرعية باستخدام مهارات الفهم القرائي أدى إلى زيادة التحصيل مقارنة مع نتائج التعليم التقليدي. وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة في المجموعة التجريبية قاموا بالتعامل مع أنشطة خاصة أدت إلى زيادة مهارات فهم وتحليل النصوص لدى الطلبة من نوع معين الأمر الذي أدى إلى استيعاب المفاهيم الشرعية الواردة في النصوص بصورة صحيحة ومن ثم الأداء بصورة أفضل على الاختبار التحصيلي.

كما يمكن عزو ذلك إلى أن طريقة التعلم بمهارات الفهم القرائي تعطي المعلم فرصة أكبر في متابعة مستوى الفهم لدى الطلبة وخاصة الضعاف منهم مما يؤدي إلى زيادة تحصيل لديهم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج: دراسة كاظم (2018)، ودراسة أبو الهيجاء (1989).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات علامات طلاب الصف الأول الثانوي على مقياس الدافعية في فهم طلاب الصف الأول الثانوي للنصوص الشرعية ودافعية الطلبة نحو التعلم بها تعزى إلى طريقة التعلم (مهارات الفهم القرائي، الطريقة العادية)؟"، - في البداية وقبل التجربة - تم التحقق من تكافؤ المجموعات على مقياس الدافعية، حيث تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقياس الدافعية القبلي، فكانت النتائج كما في جدول (7).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية ونتائج اختبار(ت) على مقياس الدافعية القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الضابطة	34	43.5	0.43	.45	.66
التجريبية	36	44.2	0.50		

يلاحظ من نتائج جدول (7) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين نتائج المجموعات الضابطة والتجريبية مما يدل على تكافؤ المجموعتين على مقياس الدافعية القبلي.

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء مجموعات الدراسة على مقياس الدافعية البعدي، تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة والجدول (8) يبين النتائج.

جدول (8) نتائج تحليل اختبار(ت) للعينات المستقلة لمقياس الدافعية

طريقة التدريس	العدد	متوسط الدافعية	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تقليدية	34	60.2	15.3	2.7	33	.02
مهارات الفهم القرائي	36	68.7	12.8			

تبين نتائج الجدول (8) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط أداء طلبة المجموعة الضابطة ومتوسط أداء المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أن الطلبة الذين تم تعليمهم بمهارات الفهم القرائي قد استثيرت دافعيتهم من خلال الأنشطة المقدمة لهم وما يصاحبها من تفاعل وتنافس بين الطلبة وتحليل دقيق وعميق في دراسة النصوص الشرعية بشكل لا يمكن تصور وقوعه من خلال التعلم التقليدي، وقد لوحظ زيادة نشاط الطلبة وتفاعلهم من خلال المتابعة أثناء الحصص وحرصهم الكبير على متابعة الأنشطة وحل التدريبات وأوراق العمل مما انعكس على اتجاههم الإيجابي وزيادة دافعيتهم نحو التعلم باستخدام مهارات الفهم القرائي. ويعزى ذلك أيضاً إلى عنصر

الجدة غير المألوفة في تقديم دروس التربية الإسلامية من خلال أنشطة المهارات، حيث إن المستجد دوما يثير الاهتمام والتشويق مما يزيد من الدافعية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج: دراسة السليتي (2017)، ودراسة Bongratz & Shoemaker (2002).

ويخلص الباحث مما سبق أن استخدام مهارات الفهم القرائي في تعلم النصوص الشرعية يؤدي إلى تحسين أداء التلاميذ في فهم النصوص وتحليلها، كما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم نحو تعلمها.

التوصيات

بالاعتماد على نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1. تبني استخدام مهارات الفهم القرائي في تدريس التربية الإسلامية بشكل عام وفي تحليل النصوص الشرعية بشكل خاص.
2. التوجه نحو بناء اختبارات ومقاييس مستندة إلى مهارات الفهم القرائي للإفادة من فاعليتها في نتائج التحصيل لدى الطلبة.
3. إجراء دراسات مشابهة على مواد التربية الإسلامية، وعلى مواد دراسية ومراحل تعليمية مختلفة.
4. اعتماد طريقة التعليم باستخدام مهارات الفهم القرائي ضمن طرائق التدريس المعتمدة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو الهيجاء، صالح أحمد. (1989). أثر تزويد تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمهارات الفهم القرائي في تنمية قدراتهم اللغوية، (رسالة ماجستير غير منشورة (كلية العلوم التربوية، عمان، الجامعة الأردنية.
- الأحول، أحمد سعيد محمود. (2017). برنامج تدريبي في القراءة لمعلمي غير اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وأثره في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذهم في مادة اللغة العربية، المجلة التربوية، جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية. 31 (122): 191-236.
- أيوب، نداء نزار حسن. (2017). أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- البركات، علي أحمد (2010)، فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرآني لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة، 2(1):391-452.
- حلس، داود والصيداوي، ياسين. (2018)، أثر استخدام استراتيجية "تنال القمر" على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، فلسطين، 26 (4): 377-403.
- خصاونة، رعد مصطفى. (2008). أسس تعليم الكتابة الإبداعية، ط1، إربد: عالم الكتب الحديث.
- زاير، على وأسماء، تركي. (2016). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. ط1، عمان: دار المنهجية.
- زاير، علي وعهود، هاشم (2016)، كيف نصل للفهم القرائي. ط1، عمان: دار الرضوان.
- الزهراني، أحمد بخيت عتيق (2016). أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة. الجمعية الأردنية لعلم النفس، الأردن. 5 (10): 295-312.
- السليتي، فراس. (2017). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، 29 (2): 197-221.
- الشراري، أحمد عيد (2017)، أثر استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L) وخرائط العقل في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، غزة، فلسطين، 1(5): 15-37.
- عبد الله، سامية محمد. (2017)، الفهم القرائي طبيعته مهاراته استراتيجياته، ط1، بيروت: دار الكتاب الجامعي.
- العبيدي، ميساء طه حامد. (2013). أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية بعض مهارات فهم المقروء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الموصل، العراق.
- العموش، ريم عبد الكريم. (2018). أثر استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لطالبات الصف السادس الأساسي بمحافظة الزرقاء- الاردن، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، غزة، فلسطين، 2(19): 1-24.
- عيسى، وجدان رمضان محمد. (2017). أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- كاظم، سحر كامل. (2018). أثر مهارات الفهم القرائي في التعبير الكتابي لدى طالبات الثاني متوسط في مادة المطالعة والنصوص. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ع (38): 1192-1210.
- الموسوي، نجم عبد الله غالي. (2014). أثر إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة كلية التربية في مادة المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة البصرة، العراق.

ثانياً: ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الأجنبية

- *Abu Al-Haija, Saleh Ahmed. (1989). The effect of providing middle school students with reading comprehension skills in developing their linguistic abilities, (unpublished Master Thesis) College of Educational Sciences, Amman, University of Jordan.*
- *Al-Ahwal, Ahmed Saeed Mahmoud. (2017). A training program in reading for teachers other than Arabic in the intermediate stage and its effect on developing reading comprehension skills for their pupils in Arabic language,*

Islamic education, (unpublished Master Thesis), University of Mosul, Iraq.

- *Al-Amoush, Reem Abdel-Karim. (2018). The impact of (PQ4R) strategy on developing reading comprehension skills in the Arabic language for sixth-grade students in Zarqa Governorate - Jordan, the Arab Journal for Science and Research Publishing, Gaza, Palestine, 2 (19): 1-24.*
- *Iesa, Wegdan Ramadan Muhammad. (2017). The effect of using forked thinking strategies on developing reading comprehension skills for fourth-graders, (unpublished master's thesis), College of Educational Sciences, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.*
- *Kazem, Sahar Kamel. (2018). The effect of reading comprehension skills on the written expression of the second female students is medium in reading and transcripts. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon, p (38): 1192-1210.*
- *Al-Musawi, Najem Abdullah Ghali. (2014). The impact of self-table strategy (K.W.L.) in achievement and retention among the students of college of education in curricula and methods of teaching Arabic, (unpublished doctoral thesis), University of Basra, Iraq..*

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- *Al-Soufi, Najib Abdulwahid Mohammed. (2017).The effect of reciprocal teaching strategy on developing Yemeni secondary stage students' EFL reading comprehension skills and self-efficacy. (Unpublished Doctoral Dissertation), Mansoura University. Faculty of Education. Egypt.*
- *Bongratz, K. M., Bradley, J. C., Fisel, K. L., Orcutt, J. A., & Shoemaker, A. J. (2002). Improving Student Comprehension Skills through the Use of Reading Strategies.*
- *Hollingsworth, A., Sherman, J., & Zaugra, C. (2007). Increasing Reading Comprehension in First and Second Graders Through Cooperative Learning. Online Submission..*
- *Keshta, Awad Soliman (2018). The impact of employing some active learning based strategies on improving reading comprehension skills and self-efficacy among fifth graders in Gaza. (Unpublished Master Dissertation), Faculty of Education, Islamic University, Gaza. Palestine.*
- *Lismayanti, D. (2014). The effect of using KWL (Know, Want, Learned) strategy on EFL students' reading comprehension chievement. International Journal of Humanities and Social Science, 4(7), 225-233.*

educational journal, Al-Jouf University, Saudi Arabia. 31 (122): 191-236.

- *Ayoub, Nida Nizar Hassan. (2017). The effect of employing active learning strategies in light of the SBTD program in developing reading comprehension skills for second-graders, (unpublished master's thesis), Faculty of Educational Sciences, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.*
- *Al-Barakat, Ali Ahmed (2010), the effectiveness of a training program based on story strategy in developing the Quranic assimilation of third-graders and their attitudes toward it, Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences, Umm Al-Qura University, Mecca, 2 (1): 391- 452.*
- *Hallas, Dawood and Al-Sidawi, Yassin (2018), The impact of using the strategy of "Tanal Alqamar" on developing the female's fourth graders' reading comprehension skills [Article], Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, Gaza, Palestine, 26 (4): 377-403.*
- *Khasawneh, Raad Mustafa. (2008). The foundations of teaching creative writing, 1st ed, Irbid: Modern Book World.*
- *Zayer, Ali and Asmaa, Turki. (2016). Modern orientations in teaching Arabic. 1st ed, Oman: Dar Al-Minhajiyya.*
- *Zayer, Ali and Ohood, Hashem (2016), How do we get to reading comprehension. 1st ed, Amman: Dar Al-Redwan.*
- *Al-Zahrani, Ahmed Bakhit Ateeq (2016). The effect of cross-teaching strategy on improving reading comprehension skills for pupils with hearing disabilities, the International Educational Review Journal. Jordanian Psychological Association, Jordan. 5 (10): 295-312.*
- *Al-Sliti, Firas. (2017). The effect of active learning strategies on developing reading comprehension skills and the trend towards reading among fourth grade students in Jordan, Journal of Educational Sciences, King Saud University, 29 (2): 197-221.*
- *Al-Sharari, Ahmad Eid (2017), The Impact of KWL and Mind Maps on Acquiring Scientific Concepts among Sixth Grade Students in Jordan, The Arab Journal for Science and Research Publishing, Gaza, Palestine, 1 (5): 15-37 .*
- *Abdullah, Samia Muhammad. (2017), Reading Comprehension, His Nature, His Skills, and His Strategies, 1st edition, Beirut: University Book House.*
- *Al-Obaidy, Mayssa Taha Hamed. (2013). The effect of using the mind mapping strategy on developing some reading comprehension skills among middle school students in*

درجة فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وممارستهم لها في ضوء بعض المتغيرات في مديرية تربية عجلون

Science Teachers' Understanding of the Nature of Science and Their Practice in Light of Some Variables in the Ajloun Education Directorate

Wala Mustafa Smadi
Assistant Professor/ Yarmouk University/ Jordan
walasmadi18@hotmail.com

ولاء مصطفى الصمادي
استاذ مساعد/جامعة اليرموك/ الأردن

Abdallah Mohammed khataibeh
Professor/ Yarmouk University/ Jordan
khataibeh@yu.edu.jo

عبد الله محمد خطايبة
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

Imad Tawfiq Sa'di
Professor/ Yarmouk University/ Jordan
Imad.Sadi@yu.edu.jo

عماد توفيق السعدي
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

Received: 18/12/2019, **Accepted:** 23/10/2020
DOI: 10.33977/1182-012-033-009
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 2019/12/18، تاريخ القبول: 2020/10/23
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وممارستهم لها في ضوء بعض المتغيرات في مديرية تربية عجلون، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين المعلمين في فهم طبيعة العلم وممارستهم لها تعزى إلى التخصص، وعدد سنوات الخدمة، والدرجة العلمية الأكاديمية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم جمع البيانات من خلال أداتين الأولى، اختبار "لقياس درجة فهم معلمي العلوم لأبعاد طبيعة العلم " المكون من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، كما استخدمت أداة ثانية " لقياس درجة ممارسة معلمي العلوم لأبعاد طبيعة العلم" حيث تكونت الاستبانة من (27) فقرة، توزعت على خمسة مجالات. تكونت عينة الدراسة من (002) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات العلوم في محافظة عجلون. وأظهرت نتائج الدراسة أهمية نسبية منخفضة لاختبار طبيعة العلم، كما أظهرت درجة ممارسة مرتفعة لمعلمي العلوم لطبيعة العلم، وأنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وممارستهم لها، كما أظهرت عدم وجود فروق في فهم طبيعة العلم تعزى لأثر التخصص، والدرجة العلمية، ووجود فروق في فهم طبيعة العلم تعزى لأثر سنوات الخدمة، وأظهرت عدم وجود فروق تعزى لأثر التخصص وسنوات الخدمة، ووجود فروق تعزى لأثر الدرجة العلمية في المجالات جميعها باستثناء مفهوم العلم، وطبيعة العلم، وجاءت الفروق لصالح الدرجة العلمية دبلوم. وأوصت الدراسة بتدريب معلمي العلوم أثناء خدمتهم وزيادة الاهتمام بالمواضيع التي تنمي فهم العلم مثل فلسفة العلوم، وطبيعة العلم، والاهتمام باستراتيجيات تدريسية حديثة تمكنهم من إبراز ذلك الفهم داخل الغرفة الصفية.

الكلمات المفتاحية: معلمي العلوم، طبيعة العلم، فهم معلمي العلوم، ممارسة معلمي العلوم.

Abstract

The study aimed to identify the degree of science teachers' understanding of the nature of science and their practice of it in light of some variables in the Ajloun Education Directorate. It also aims to find out whether there are differences between teachers in understanding the nature of science and their practice of it attributable to specialization, the number of years of service, and the academic degree. The study used the relational descriptive approach. Data were collected through two tools. The first is a test to measure the degree of science teachers' understanding of the dimensions of the nature of science consisting of 34 items of the multiple choice type, and a second tool was used to measure the degree of science teachers' practice of the nature of science dimensions as the questionnaire consisted of 2) items; they were divided into five areas. The sample of the study consisted of 200 male and female science teachers in Ajloun governorate. The results of the study showed a low relative importance to test the nature of science, and a high degree of practice for science teachers in relation to the nature of science. The results also showed a positive correlation between science teachers' understanding of the nature of science and their practice of it. There are no differences in understanding the nature of science due to the effect of specialization and scientific degree. The results revealed the existence of differences in understanding the nature of science due to the effect of years of service. It also showed that there were no differences due to the effect of specialization and years of service, and the presence of differences attributed to the effect of the academic degree in all fields except for the concept of science and the nature of science and the differences came in favor of the academic degree diploma. The study recommended training science teachers during their service and increasing attention to topics that develop the understanding of science such as the philosophy of science, the nature of science, and interest in modern teaching strategies that enable them to highlight that understanding in the classroom..

***Keywords**: Science Teachers, Nature of Science, Understanding Science Teachers, Practicing Science Teachers.*

المقدمة

أصبح الاهتمام بالتطور العلمي ضرورة من ضروريات الحياة العصرية، لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية السريعة، ومواكبة أنظمة الحياة جميعها، ونتيجة لهذا التطور؛ فقد أصبح تدريسها في مواد العلوم ذا أثرٍ بارز في تطور الأمم وتقدمها.

ويشهد العالم اليوم حركة تغيير متسارعة في مجالات الحياة العلمية والتكنولوجية والاقتصادية جميعها، والذي أدى إلى إنتاج كم كبير من المعرفة، لذلك فإن الشعوب المتقدمة تهتم بالدرجة الأولى في تنظيم وترتيب هذه المعرفة لتحقيق أعلى درجة من الاستفادة في تطوير العملية التربوية والتعليمية، إذ إن استمرار التطوير والتغيير والتنمية أصبح سمة من سمات العصر، لمواكبة طريق النجاح والتقدم والوصول إلى مصاف دول العالم (دلول، 2013).

وتسعى دول العالم جميعها 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 (عليوه وحسن، 2017).

ولم يقتصر هذا الاهتمام على المناهج المدرسية فحسب؛ بل امتد ليصل إلى التعليم الجامعي، الذي أصبح مطلباً لمؤسسات المجتمع جميعها،

ولـدوره في إعـداد أفراد مؤهلين علميـاً وتربويـاً، لكي يتمكنوا من القيـام بأدوارهم وتطوير بلادهم.

ويهدف التعليم الجامعي إلى تزويد الطلبة بأهم المعارف والمهارات الأساسية، وتنمية القدرات الفكرية والثقافية لديهم، بهدف الحصول على مستوى كاف من التحصيل الأكاديمي، يُمَكِّنهم من الدخول إلى سوق العمل. وتشكل مصادر التعلم محوراً أساسياً للعملية التعليمية في التعليم العالي، وتشـمل تلك المصـادر، الكتب والدوريات بشـقيها الإلكتروني والتقليدي، والمراجع والموسوعات، وقواعد المعلومات الإلكترونية.

وقد زاد الاهتمام بالعلم والبحث العلمي نتيجة لزيادة طموحات المجتمعات المختلفة في النمو والتقدم. فقد بدأت المجتمعات بالبحث عن الأساليب العلمية لإيجاد الحلول لكثير من المشكلات، فأدى ذلك إلى انتشار مراكز البحث العلمي وأصبح الإنسان العادي يحتاج إلى التفكير العلمي في مواجهة أغلب المشكلات التي تواجهه، فالتفكير العلمي يحتاج إليه العلماء، بل أنه تفكير يحتاجه أيضـاً الناس كلهم كما يحتاج إليه العلماء (عبيدات، 1998).

ونتيجة لهذا الاهتمام الكبير بالعلم؛ فقد أدى إلى نشـوء ثورة تكنولوجية ضخمة تعتمد على المعرفة العلمية، والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة، مما أدى إلى شعور أفراد المجتمع بقوة تأثير المعرفة العالية 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 وواعي، ولديه القدرة على استيعاب منجزات الثورة العلمية والتكنولوجية، ومسلح بالمعرفة العلمية الشـاملة وبمهارات التفكير العلمي المنظم، وممثل للقيم والاتجاهات التربوية الحديثة.

وبالتالي فإن النظرة المعاصـرة للتربية العلمية، تهدف إلى تعليم الطلبة، وتزويدهم بكيفية الوصـول إلى المعرفة، وتقويمها، وتطبيقها، وإنتاجها. (الرويس، 2008). وحيث إن كثيراً من المختصـين في التربية العلمية يؤكدون أن الهدف الأسـاسـي في تدريس العلوم هو، تعليم الطلبة كيف يفكرون، وكيف يضبطون تفكيرهم، لا كيف يحفظون (Wilson, 1990)، فإن هذا متضـمن في هدف للتربية العلمية بشـكل آخر، ألا وهو إيجاد المتعلم المثقف علمياً، وهو الهدف الأسـاسـي في التربية العلمية (Deng, 2007)، وإيجاد المتعلم الواعي لمفاهيم الثقافة العلمية والاستقصاء العلمي وطبيعة العلم.

وَتُعد طبيعة العلم وبنيته ركناً أسـاسـياً مهما وحجر الزاوية في التربية العلمية، ونقطةً أساسيةً في تدريس العلوم، مما يشهده من اهتمام واسـع وتطوير مسـتمر في عصـر العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وتفجير المعرفة العلمية (زيتون، 2008)، فمع بداية القرن العشـرين ازداد حجم المعرفة العلمية والتطبيقات التكنولوجية بمعدلاتٍ هائلةٍ، مما زاد الاهتمام بدراسة الكيفية التي يتم عن طريقها التوصل لهذا الكم الهائل من المعارف والمعلومات (عبد السلام، 2001).

ويرى نوانقاليرم (Nuangchalerm, 2009)، أن معلم العلوم هو الأسـاس لتعزيز طبيعة العلم لدى الطلبة، وتطوير المهارات لمواجهة المعارف الجديدة، فالمعلم مسـؤول عن توفير نقاش صـريح مع طلبته عن كيفية ارتباط سـمات طبيعة العلم مع سـمات الاسـتقصـاء العلمي؛ لذلك يرى خضـر (2019) بأنه يجب على معلمي العلوم عند اختيار القضـية العلمية، أن يضـعوا معايير لاختيارها، ومن أهم هذه المعايير، ارتباط القضية بالمنهاج المدرسي، ومناسبتها لعمر الطالب، ودور الثقافة العلمية في إقامة أركان مجتمع المعرفة.

ونظراً لأهمية موضـوع طبيعة العلم وفهمه من جهة والاهتمام بالاسـتقصـاء العلمي من جهة أخرى؛ فقد تزايدت الدراسـات التربوية التي تناولت طبيعة العلم بعد أن أدرجت كثيراً من الدول ضمن أهدافها لتدريس العلوم، وإكسـاب الطلاب مفاهيم الثقافة العلمية, ومنها طبيعة العلم, ويرجع ليدرمان (Lederman, 1992) هذا الاهتمام، إلى أن فهم طبيعة العلم، والنشـاط العلمي أصـبح الهدف المنشـود من تدريس العلوم, وفي السـنوات الخمسـين الماضـية؛ هناك اكثير من الأبحاث والدراسـات التي تنـاولـت مفـاهيم الطلاب والمعلمين حول طبيعـة العلم, ويبين أيضـاً أن المعلمين والطلبـة يمتلكون مفـاهيم علميـة نـاقصـة عن طبيعـة العلم, خصـوصـاً في فشـل إدراك الطبيعة التجريبية للمعرفة العلمية, حيث ينظر للمعرفة العلمية في معظم الأحيان كأنها حقائق مطلقة حول العالم.

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي، يُلاحظ أن فهم طبيعة العلم لم تحظ بالاهتمام الكافي من الباحثين، حيث إن عدداً محدوداً من الأبحاث والدراسـات الأجنبية والعربية في هذا المجال، ومنها دراسـة الحجري (2006)، حيث هدفت إلى التعرف على مسـتوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم، والتعرف على مستوى ممارسة معلمي العلوم لطبيعة العلم ولأبعادها، وتكوّنت عينة الدراسـة من (87) معلماً ومعلمةً، منهم (49) معلماً و(38) معلمة، واستخدم في هذه الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصـفي من خلال اسـتخدام اسـتبانة فهم طبيعة العلم، وبطاقة ملاحظة صـفية لملاحظة الممارسـات الصـفية للمعلمين في ضـوء فهمهم لطبيعة العلم، حيث أظهرت هذه الدراسـة انخفاض مسـتوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وأبعاده الفرعية السـتة وممارسـتهم لها ما عدا البعد الخامس، وارتفاع نتائج المعلمات عن المعلمين على مجمل الفقرات، ولا يختلف مستوى فهم طبيعة العلم باختلاف الخبرة التدريسية.

أما دراسـة البلوشـي والمقبالي (2006)، فقد هدفت إلى بحث أثر التدريب في تصميم جدول الاستقصاء في تدريس العلوم على عمليات العلم والتحصـيل، اعتمدت الدراسـة المنهج شـبه التجريبي، حيث تكوّنت عينة الدراسـة من (130) طالبة بالصـف التاسـع من التعليم العام بسـلطنة عمان، وأشـارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصـائياً لصـالح المجموعة التجريبية في اختبار عمليات العلم، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي.

أما دراسـة عبد الرزاق وعبود والحمداني (2007)، والتي هدفت إلى التعرف على مستوى فهم طلبة المرحلة الجامعية لطبيعة العلم وعلاقته بتفكيرهم العلمي في ضوء متغيرات، الكلية (التربية، العلوم) والقسم العلمي (فيزياء وعلوم الحياة)، والجنس. وتكوّنت عينته من (146) طالباً وطالبةً من كليتي التربية والعلوم- جامعة الموصـل. ولغرض التحقق من هدف هذا

البحث، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استخدام أداتين للدراسة الأولى اختبار طبيعة العلم، والثانية اختبار التفكير العلمي. وتوصل الباحثون في هذه الدراسة إلى تدني مستوى فهم طبيعة العلم لدى أفراد عينة البحث، وأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين طبيعة العلم والتفكير العلمي لدى أفراد عينة البحث عند متغيرات، الكلية، والتخصص العلمي، والجنس.

وجاءت دراسة القضاه (2016)، إلى تقصي مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وفق معايير الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم (NSTA) في الأردن في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، وتألفت عينة الدراسة من (107) معلماً ومعلمةً ممن يعملون في المرحلتين الأساسية والثانوية في مديرية تربية عجلون، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولجمع البيانات؛ تم تطبيق اختبار فهم طبيعة العلم، وأسفرت نتائج الدراسة عن جملة من النتائج من بينها، أن مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم، وفقاً للمعايير (NSTA) كانَ فهماً متدنيًا، وأن مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وفقاً للمعايير (NSTA)، يختلف بفرق ذي دلالة إحصائية عن مستوى المعيار المقبول تربوياً (80%). كما أظهرت النتائج أن فهم طبيعة العلم لدى المعلمين لا يختلف باختلاف الجنس والتخصص، ويوجد فروق ذو دلالته إحصائية في فهم المعلمين لطبيعة العلم يُعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

أما دراسة التميمي ورواقة (2017)، فقد هدفت إلى التعرف على طبيعة العلم عند معلمي علوم المرحلة الأساسية العليا وعلاقتها بمستوى الفهم العلمي للقضايا الجدلية، وتكوّن مجتمع الدراسة من معلمي العلوم الذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا في محافظة المفرق، وتكوّنت عينة الدراسة من (137) معلماً ومعلمةً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم بناء اختبار فهم طبيعة العلم، واختبار فهم القضايا الجدلية، وأظهرت النتائج أن مستوى فهم طبيعة العلم لدى معلمي العلوم كان متوسطاً، ولا يوجد أثر في فهم طبيعة العلم وفهم القضايا الجدلية، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين فهم طبيعة العلم وفهم القضايا الجدلية.

وأجرت الربابعة (2019) دراسة، هدفت إلى تعرف مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم في ضوء المشروع (2061)، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الديموغرافية ، وللإجابة عن أسئلة الدراسة؛ اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (175) معلمًا ومعلمةً أُخْتِيروا عشوائيًا من مدارس عدّة، ولجمع البيانات اعتمد الباحث على اختبار فهم طبيعة العلم المكوّن من (25) فقرة، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية، توصلت الباحثة إلى أنّ هناك تدنياً ملحوظاً من معلمي العلوم في فهم طبيعة العلم، وأوصت الباحثة بضرورة عمل دورات وبرامج تدريبية لمعلمي العلوم.

وأجرى مورشيا (Murcia, 2006) دراسة لفحص التطور المفاهيمي لمكونات الثقافة العلمية لدى عينة مكونة من (244) طالبا جامعيا، حيث طرحت الدراسة سؤالا رئيسا حول ما تعنيه الثقافة العلمية لدى طلبة الجامعة؟ واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي للإجابة عن السؤال معتمدة على منهجية مشاركة الطلبة في مناقشات بؤرية امتدت لفترة عامين دراسيين، واستخدمت أسئلة مفتوحة النهاية حول قضايا علمية اجتماعية ، وطورت استبانة تحدد مفاهيم الطلبة المتعلقة بطبيعة العلم ومكونات الثقافة العلمية؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن قسما كبيرا من الطلبة غير قادر على المشاركة في النقاش والتحليل الناقد للموضوعات العلمية الواردة في التقارير الإخبارية، وأشارت النتائج أن أكثر من (50%) من الطلبة المشاركين يميلون نحو النظرة المعاصرة لطبيعة العلم، وبينت أن مشاركة الطلبة في بعض المساقات الجامعية التي ترتبط بالثقافة العلمية، قد تعزز قدرات الطلبة للمشاركة في النقاش، وتحسن من توجهات الطلبة لطبيعة العلم المعاصرة بصورة دالة إحصائياً، وبينت اللقاءات المتواصلة ضعف الطلبة في فهم عمليات العلم وطبيعة العلم والتي انعكست على قدرتهم على المشاركة في المناقشات للقضايا العلمية الاجتماعية، وتبين الدراسة أن مقدرة الطالب على طرح الأسئلة والتصرف كمثقف علمي يتطور من خلال الاهتمام بجوانب عدّة منها تطوير محتوى مناهج العلوم، والفهم الصحيح لطبيعة العلم، وتقدير التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، واستنتجت الدراسة أن التوازي والمزج بين هذه الجوانب التربوية على أي مستوى تربوي سيؤدي الى تطوير الثقافة العلمية.

يلاحظ من الدراسات السابقة، أنها حاولت استقصاء فهم المعلمين لطبيعة العلم وممارستهم لها، وقد تناولت معظم هذه الدراسات متغير طبيعة العلم مع متغيرات أخرى مثل، الاتجاهات نحو العلوم، أبعاد الثقافة العلمية، وقد تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات الأخرى في تناولها لفهم طبيعة العلم، مثل: دراسة القضاه (2016) والربابعة (2019) والتميمي ورواقة (2017)، واختلفت مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم، وهو المنهج الوصفي الارتباطي أما الدراسات الأخرى فمثل (Murcia2006,) ودراسة البلوشي والمقبالي (2006) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي، ودراسة عبد الرزاق وعبود والحمداني (2007) ودراسة الحجري (2006)، التي استخدمت المنهج الوصفي وتميزت هذه الدراسة في أنها الدراسة الأولى التي تستخدم المنهج الوصفي الارتباطي - حسب علم الباحثين - في التقصي والبحث عن مدى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وممارستهم لها في ضوء بعض المتغيرات (التخصص وعدد سنوات الخدمة، والدرجة العلمية الأكاديمية).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لاحظ الباحثون أثناء الدراسة، ما يشير إلى وجود ضعف وتشويش (غموض) في فهم طبيعة العلم وممارسته، مما أدى إلى ظهور فهم ساذج وأفكار تقليدية، وقد بيّنت نتائج دراسة (Abdel-khalick, 2002)، إلى امتلاك معلمي العلوم والطلبة مفاهيم وآراء مشوشة غير صحيحة، ووجهات نظر ساذجة (تقليدية) حول طبيعة العلم، وأكدت نتائج دراسة (Lederman & Khalick-Abedel 2000,) عن ارتباط طبيعة العلم والثقافة العلمية بزيادة الوعي بمهنة المستقبل والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، وتختلف هذه الدراسة عن دراسة زيتون (2013)، بأنه تم تطبيقها على مجتمع الجامعة بينما طبقت الدراسة على مجتمع معلمي العلوم، وتأسيساً على ما تقدم؛ فقد جاءت هذه الدراسة لاستقصاء فهم

وممارسة طبيعة العلم لدى معلمي العلوم في مديرية تربية عجلون، وتمثلت مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم؟
2. ما درجة ممارسة معلمي العلوم لطبيعة العلم؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وممارستهم لها؟
4. هل تختلف درجة فهم طبيعة العلم باختلاف كلٍ من: التخصص، عدد سنوات الخدمة، الدرجة العلمية الأكاديمية؟
5. هل تختلف درجة ممارسة طبيعة العلم باختلاف كلٍ من: التخصص، عدد سنوات الخدمة، الدرجة العلمية الأكاديمية؟

فرضيات الدراسة

اشتملت الدراسة على الفرضيات التالية:

1. درجة مرتفعة لفهم معلمي العلوم لطبيعة العلم.
2. درجة مرتفعة لممارسة معلمي العلوم لطبيعة العلم.
3. توجد علاقة ارتباطية موجبة بين فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وممارستهم لها.
4. تختلف درجة فهم طبيعة العلم باختلاف كلٍ من: التخصص، عدد سنوات الخدمة، الدرجة العلمية الأكاديمية.
5. تختلف درجة ممارسة طبيعة العلم باختلاف كلٍ من: التخصص، عدد سنوات الخدمة، الدرجة العلمية الأكاديمية.

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية الدراسة بالجانبين النظري، والتطبيقي وعلى النحو الآتي،

الجانب النظري: من المؤمّل أن تقدّم الدراسة تصوّراً شاملًا لدرجة فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وممارستهم لها في ضوء بعض المتغيرات، التي تُعد من المواضيع الجديدة، والتي تتناول جانباً مهماً من المهارات التي يجب أن يسعى المعلمين لاكتسابها، لمواجهة مشاكل العصر الحديثة؛ ولاتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، والحكم من خلال نتائج هذه الدراسة على درجة فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وممارستهم لها، ومواكبتهم للتوجهات العلمية العالمية والأهداف التربوية الحديثة التي تسعى هذه الدراسة إلى لتحقيقها.

كما أن نتائج هذه الدراسة مهمة في استكشاف فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وممارستهم لها، والخروج بتوصيات قد تكون مهمة بناء على تلك النتائج.

الجانب التطبيقي: تكمن أهمية هذه الدراسة، بأنها تساعد المشرفين التربويين في إعداد البرامج التدريبية والتطويرية المناسبة لمعلمي العلوم، للارتقاء بمستوى فهمهم لطبيعة العلم وممارستهم لها، وبالتالي بناء افراد مثقفين علمياً. وأن تساهم هذه الدراسة، في جعل الطلبة يتأملون مفاهيمهم وتصوراتهم البديلة عن طبيعة العلم والتي تقف عائقاً في طريق العملية التعليمية، ويمكن أن يستفيد من هذه الدراسة معلمي العلوم، من خلال فهمهم لطبيعة العلم وممارستهم لها، وهذا ينعكس بطريقة ايجابية على ممارساتهم لها داخل الغرف الصفية، وزيادة الفهم لدى الطلبة.

كما أنه متوقع من هذه الدراسة، أن تحقق إسهامات واضحة لمعلمي العلوم في أن تكون حافزاً إيجابياً على ممارساتهم داخل الغرفة الصفية، وبالتالي ينعكس إيجابياً على زيادة الفهم عند الطلبة، بالإضافة إلى أن هذه الدراسة توفر أدوات بحثية متعلقة بطبيعة العلم، والتي يمكن استخدامها في دراسات مستقبلية أخرى.

حدود الدراسة ومحدداتها

تمثلت حدود الدراسة فيما يأتي:

- **الحدود البشرية**، معلمي العلوم في مديرية تربية محافظة عجلون.
- **الحدود الزمانية**، طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2020/2019).
- **الحدود المكانية**، طبقت هذه الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية محافظة عجلون.
- **الحدود الموضوعية**، اقتصرت الدراسة على درجة فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وممارستهم لها في ضوء بعض المتغيرات في مديرية تربية عجلون.
- **المحددات المتعلقة بأداة الدراسة**، دقة إجابات المعلمين على أدوات الدراسة المستخدمة، ومدى جديتهم أيضاً في الإجابة..

التعريفات الإصلاحية والإجرائية

الفهم (Understanding)، مهارة عقلية معرفية تتضمن القدرة على امتلاك معلمي العلوم لمفهوم طبيعة العلم، وتمثله في بنائه المعرفيّ، بحيث يستطيع أن يعبر عنه بلغته الخاصة، ويستنتج معلومات جديدة بناءً على استيعابه لهذا المفهوم (خضر، 2019). وتم قياسه إجرائياً في هذه الدراسة من خلال العلامة (الدرجة) التي حصل عليها معلمي العلوم في الاختبار المعد لذلك.

طبيعة العلم (Nature of Science)، يشير مصطلح طبيعة العلم وبنيته إلى طبيعة المعرفة العلمية وكيفية الوصول إليها، والقيم والمعتقدات المتأصلة التي قامت بتطويرها. ويتضمن كذلك الرؤية العلمية للعالم والمسعى العلمي، ويتأثر هذا المفهوم بتاريخ العلم وفلسفته وأخلاقياته (NSTA, 2003). وقد عَرَّفها الباحثون إجرائياً، بالدرجة (العلامة) التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة بإجاباتهم عن اختبار فهم وممارسة طبيعة العلم.

درجة الممارسة، درجة أداء معلمي العلوم، "الممارسة العملية-الجانب المهاري" لمهارات طبيعة العلم في الغرفة الصفية، والممارسة تتمثل بمجموعة من المعتقدات والتصورات أو التعليمات والقيم التي تتضمن تصوراً حول المعرفة وحول العلاقات بين الأفراد والمجتمع في الممارسة.

معلمي العلوم، وهم المعلمون والمعلمات الذين يُدَرِّسون العلوم ضمن المرحلة الأساسية أو الثانوية من الصف الرابع وحتى الصف الثاني

عشر في المباحث العلمية المختلفة (أحياء، فيزياء، كيمياء، علوم أرض، علوم عامة)، في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون للعام الدراسي (2020/2019).

منهج الدراسة واجراءاتها

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

مجتمع الدراسة وعينتها: تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي العلوم في مديرية تربية عجلون جميعهم في التخصصات: الفيزياء، الكيمياء، علوم الأرض، الأحياء، العلوم العامة، خلال العام الدراسي (2020/2019) والبالغ عددهم 279)) معلماً ومعلمة حسب الإحصائيات الصادرة عن مديرية تربية محافظة عجلون. أما عينة الدراسة فقد بلغ عددها (200) معلماً ومعلمة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية والجدول رقم (1) يبين التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة (%)
التخصص	فيزياء	48	24.0
	كيمياء	56	28.0
	أحياء	46	23.0
	علوم أرض	33	16.5
	علوم عامة	17	8.5
سنوات الخدمة	1-5	40	20.0
	6-10	44	22.0
	11-15	28	14.0
	أكثر من 15	88	44.0
الدرجة العلمية	بكالوريوس	131	65.5
	بكالوريوس + دبلوم	69	34.5
	المجموع	200	100.0

أداتي الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وممارستهم لها في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون ببناء الأدوات التالية:

أولاً: اختبار فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم

طور هذا الاختبار لأغراض الدراسة، وقد تم إتباع الخطوات التالية لبناء وتصميم هذا الاختبار،

1. أخذت بعض فقرات الاختبار من الدراسات التي أعدت سابقاً (عياصرة، 1985؛ شحادة، 2008؛ التميمي ورواقه؛ 2017) بعد إجراء بعض التعديلات اللازمة عليه ليتناسب مع معلمي العلوم.
2. تم الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بطبيعة العلم، مثل: (زيتون، 2010؛ عطا الله، 2010)، وقد تم الاستفادة منه في بناء الاختبار المكون من (47) فقره من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، وبعد إجراء التعديلات اللازمة عليه أصبح عدد فقراته (53) 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 ستة أبعاد هي: مفهوم العلم وطبيعة العلم، وأهداف العلم والمعرفة العلمية، وخصائص العلم والمعرفة العلمية، ونواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية، وأخلاقيات العلماء.

صدق الاختبار: قام الباحثون للتحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى، من خلال عرضه على لجنة تحكيم من التربويين المتخصصين في مناهج العلوم وأساليب تدريسها، لإبداء آرائهم بمدى ملاءمة فقرات الاختبار وشموليتها لقياس ما وضعت لقياسه، وقد تم تعديل بعض الفقرات، وحذف بعضها بناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم، وبلغ عدد فقرات الاختبار في صورته النهائية (53) خمس وثلاثون فقرة.

ثبات الاختبار: للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (40) فقرة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط(بيرسون) بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (كودر ريتشاردسون-20)، والجدول رقم (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة (كودر ريتشاردسون-20) وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل، واعتبرت هذه القيم ملاءمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (2) معامل الاتساق الداخلي(كودرريتشاردسون -20، KR-20) وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	كودر ريتشاردسون -20
مفهوم العلم وطبيعة العلم	.94	.74
أهداف العلم والمعرفة العلمية	.92	.7
خصائص العلم والمعرفة العلمية	.92	.71
نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية	.93	.82
أخلاقيات العلماء	.92	.79
اختبار طبيعة العلم	.93	.92

معاملات الصعوبة والتمييز: تم تحليل استجابات عينة الدراسة لحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار باستخدام برنامج (SPSS)، حيث تم اعتماد النسبة المئوية للمعلمين الذين أجابوا عن الفقرة إجابة خاطئة كمعامل صعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، بينما حُسِبَ معامل التمييز لكل فقرة معامل ارتباط الفقرة المصحح مع الدرجة الكلية، والجدول (3) يبين معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.

جدول (3) معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار طبيعة العلم

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التميز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التميز
1	.45	.55**	18	.30	.48**
2	.43	.51**	19	.60	.58**
3	.30	.55**	20	.53	.63**
4	.47	.46**	21	.45	.61**
5	.42	.40*	22	.35	.58**
6	.38	.54**	23	.52	.53**
7	.50	.70**	24	.32	.56**
8	.20	.42**	25	.40	.60**
9	.30	.56**	26	.40	.58**
10	.38	.54**	27	.38	.46**
11	.35	.46**	28	.25	.57**
12	.33	.46**	29	.62	.70**
13	.72	.80**	30	.65	.52**
14	.55	.63**	31	.57	.56**
15	.23	.47**	32	.22	.46**
16	.52	.55**	33	.32	.46**
17	.43	.41**	34	.38	.56**
			35	.32	.56**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يلاحظ من الجدول (3)، أنّ معاملات صعوبة الفقرات تراوحت بين (0.13-0.72)، ومعاملات التمييز تراوحت بين (0.40-0.80). وبناءً على ما أشار إليه عودة (2010) للمدى المقبول لصعوبة الفقرة والذي يتراوح بين (0.20–0.80)، وكذلك بالنسبة لتمييز الفقرة، حيث إن الفقرة تعتبر جيدة إذا كان معامل تمييزها أعلى من (0.39)، ومقبولة وينصح بتحسينها إذا كان معامل تمييزها يتراوح بين (0.20–0.39)، وضعيفة وينصح بحذفها إذا كان معامل تمييزه يتراوح بين (صفر-0.19)، وسالبة التمييز يجب حذفها. وعليه فلم يتم حذف أي من الفقرات بناء على معامل الصعوبة أو معامل التمييز.

ثانياً، استبانة ممارسة معلمي العلوم لطبيعة العلم

قام الباحثون بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، حيث تم أخذ فقرات الاستبانة من الدراسات التي أعدت سابقاً (الحجري، 2006)، التي تم تطويرها وتعديلها بما يتناسب مع أغراض الدراسة.

صدق الاستبانة: تم التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى لأداة الدراسة من خلال عرضها على لجنة تحكيم من التربويين المتخصصين في مناهج العلوم وطرائق تدريسها، لإبداء آرائهم بمدى ملاءمة فقرات الاستبانة وشموليتها لقياس ما وضعت لقياسه، وقد عُدِّلَت بعض الفقرات وحذف بعضها الآخر بناءً على آراء المحكمين وملاحظاتهم، وبلغ عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (27) سبع وعشرون فقرة.

ثبات الاستبانة: للتأكد من ثبات الاستبانة، فقد تَمّ التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاستبانة، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (40) معلماً ومعلمة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين تقديراتهم في المرتين، والجدول (4) يوضح معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية، والمجال التي تنتمي إليه.

جدول (4) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.89(**)	.47(**)	10	.59(**)	.49(**)	19	.64(**)	.52(**)
2	.82(**)	.34*	11	.71(**)	.68(**)	20	.64(**)	.63(**)
3	.67(**)	.52(**)	12	.81(**)	.69(**)	21	.66(**)	.59(**)
4	.56(**)	.46(**)	13	.78(**)	.56(**)	22	.74(**)	.55(**)
5	.67(**)	.49(**)	14	.87(**)	.73(**)	23	.59(**)	.42(**)
6	.78(**)	.64(**)	15	.74(**)	.44(**)	24	.75(**)	.65(**)
7	.74(**)	.69(**)	16	.77(**)	.58(**)	25	.73(**)	.52(**)
8	.61(**)	.63(**)	17	.50(**)	.53(**)	26	.94(**)	.44(**)
9	.71(**)	.63(**)	18	.59(**)	.61(**)	27	.93(**)	.50(**)

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) / **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، 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 (0.70-0.91) للاتساق الداخلي، ومن (0.89-0.92) ككل، واعتبرت هذه القيم ملاءمة لغايات هذه الدراسة، والجدول (5) يوضح معامل الاتساق الداخلي(كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (5) معامل الاتساق الداخلي(كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	قيمة كرونباخ ألفا
مفهوم العلم وطبيعة العلم	.70
أهداف العلم والمعرفة العلمية	.78
خصائص العلم والمعرفة العلمية	.87
نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية	.79
أخلاقيات العلماء	.86
استبانة طبيعة العلم	.91

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية،

أولاً، المتغيرات المستقلة وهي،

- التخصص الأكاديمي وله خمس فئات: فيزياء، كيمياء، أحياء، علوم أرض، علوم عامة.
- سنوات الخدمة ولها أربعة مستويات، (1-5) سنوات، (6-10) سنوات، (11-15) سنة، أكثر من 15 سنه.
- الدرجة العلمية وله فئتان: بكالوريوس، دراسات عليا.

ثانياً، المتغيرات التابعة وهي،

- فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم.
- ممارسة معلمي العلوم لطبيعة العلم.

تصحيح الاستبانة: 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

(5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من(1.00- 2.33) قليلة

من(2.34- 3.67) متوسطة

من(3.68- 5.00) كبيرة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:(الحد الأعلى للمقياس - الحد الأدنى للمقياس) / عدد الفئات المطلوبة.

أي : (5-1) / 3 = 1.33 ، ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً، عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول، ما درجة فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج الأهمية النسبية لدرجة فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6) الأهمية النسبية لدرجة فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية%
1	2	أهداف العلم والمعرفة العلمية	3.61	1.809	60
2	1	مفهوم العلم وطبيعة العلم	4.04	2.171	58
3	3	خصائص العلم والمعرفة العلمية	2.90	1.393	58
4	5	أخلاقيات العلماء	4.80	2.570	53
5	4	نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية	3.92	2.495	49
		اختبار طبيعة العلم	19.27	8.389	55

يبين الجدول (6)، أن الأهمية النسبية قد تراوحت ما بين (60%-49%)، حيث جاء أهداف العلم والمعرفة العلمية في المرتبة الأولى بأعلى أهمية نسبية بلغت (60%)، بينما جاء نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية بلغت (49%)، وبلغت الأهمية النسبية لاختبار طبيعة العلم ككل (55%).

وقد يُعزى ذلك إلى أن تركيز معلمي العلوم على أهداف العلم والمعرفة العلمية، انطلاقاً من الأثر الكبير لتطبيق محتوى المنهج الدراسي، كما يعمل العلم على إيجاد العلاقة بين السبب والمسبب ودراسة الظواهر الطبيعية والوصول إلى العلاقات، يقود المتعلم إلى مزيد من المعرفة العلمية، كما أن الأهمية النسبية لطبيعة العلم تجعل المعلم مثقفاً علمياً، كما يساعد المعلم على فهم بيئته، والإسهام في حل المشكلات مما ينعكس على أداء الطلبة في المدارس.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة الحجري (2006)، التي هدفت إلى معرفة مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وعلاقتها بممارساتهم الصفية، والتي أشارت إلى انخفاض المستوى النسبي لأداء معلمي العلوم على استبانة طبيعة العلم وأبعاده الفرعية الستة.

كما واختلفت مع كلٍ من دراستي: التميمي ورواقة (2017) اللتين أظهرتا أن المستوى النسبي لفهم طبيعة العلم لدى معلمي العلوم كان متوسطاً.

ثانياً، عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني، ما درجة ممارسة معلمي العلوم لطبيعة العلم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي العلوم لطبيعة العلم، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي العلوم لطبيعة العلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	مفهوم العلم وطبيعة العلم	4.01	.521	مرتفع
2	4	نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية	3.84	.532	مرتفع
3	5	أخلاقيات العلماء	3.81	.708	مرتفع
4	3	خصائص العلم والمعرفة العلمية	3.68	.658	مرتفع
5	2	أهداف العلم والمعرفة العلمية	3.67	.591	متوسط
		استبانة طبيعة العلم	3.76	.499	مرتفع

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.67-4.01)، حيث جاء مفهوم العلم وطبيعة العلم في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.01)، بينما جاء أهداف العلم والمعرفة العلمية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.67)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستبانة طبيعة العلم ككل (3.76).

وقد يعزى ذلك إلى أن الزيارات والندوات والمؤتمرات التي يعقدها مشرفي العلوم التي تتم بينهم وبين معلمي العلوم، لا تتناول الخصائص الرئيسة لمناهج العلوم، إذ إنها تركز على كيفية إعداد الخطط الدراسية وعلى ضرورة إجراء التجارب العلمية، بينما لا تتناول الهدف من إجراء التجارب العلمية ودورها في بناء المفهوم العلمي.

وقد اختلفت مع دراسة عبد الرزاق وعبود والحمداني (2007)، التي هدفت التعرف على مستوى فهم طلبة المرحلة الجامعية لطبيعة العلم وعلاقته بتفكيرهم، والتي أشارت إلى تدني مستوى فهم طبيعة العلم لدى أفراد عينة البحث، كما واختلفت مع دراسة القضاة (2016)، التي هدفت إلى تقصي مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم، وفق معايير الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم (NSTA) في الأردن، التي أشارت أن مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وفقاً للمعايير (NSTA) كان فهماً متدنيًا.

ثالثاً، عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث، هل توجد علاقة ارتباطية بين فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وممارستهم لها؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج معامل ارتباط (بيرسون) بين فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وممارستهم لها، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) معامل ارتباط (بيرسون) للعلاقة بين فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وممارستهم لها

فهم		ممارسة: مفهوم العلم وطبيعة العلم	أهداف العلم والمعرفة العلمية	خصائص العلم والمعرفة العلمية	نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية	أخلاقيات العلماء	استبانة طبيعة العلم
مفهوم العلم وطبيعة العلم	معامل الارتباط ر	.151(*)	.255(**)	.217(**)	.082	.278(**)	.381(**)
	الدلالة الإحصائية	.033	.000	.002	.247	.000	.000
	العدد	200	200	200	200	200	200
أهداف العلم والمعرفة العلمية	معامل الارتباط ر	.224(**)	.363(**)	.238(**)	.145(*)	.191(**)	.386(**)
	الدلالة الإحصائية	.001	.000	.001	.040	.007	.000
	العدد	200	200	200	200	200	200
خصائص العلم والمعرفة العلمية	معامل الارتباط ر	.266(**)	.363(**)	.301(**)	.174(*)	.405(**)	.329(**)
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.013	.000	.000
	العدد	200	200	200	200	200	200
نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية	معامل الارتباط ر	.145(*)	.238(**)	.217(**)	.260(**)	.055	.488(**)
	الدلالة الإحصائية	.040	.001	.002	.000	.442	.000
	العدد	200	200	200	200	200	200
أخلاقيات العلماء	معامل الارتباط ر	.140(*)	.206(**)	.147(*)	.145(*)	.211(**)	.494(**)
	الدلالة الإحصائية	.047	.003	.037	.041	.003	.000
	العدد	200	200	200	200	200	200
اختبار طبيعة العلم	معامل الارتباط ر	.225(**)	.405(**)	.210(**)	.377(**)	.202(**)	.344(**)
	الدلالة الإحصائية	.001	.000	.003	.000	.004	.000
	العدد	200	200	200	200	200	200

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) / **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (8) وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وممارستهم لها، وقد يُعزى ذلك إلى أن معلمي العلوم يعتبرون طبيعة ما يدركون من أشياء إنما هو فرع من المعرفة، ويترجمون تلك الآراء بطرق مختلفة، وأن معتقدات معلمي العلوم وقيمهم وفلسفتهم الشخصية تؤثر في تدريسهم، وأن مفاهيم المعلمين للمادة الدراسية هي أحد العوامل التي تؤثر في قراراتهم وأحكامهم، وأن فهم طبيعة العلم أصبح شرطاً ضرورياً، ولكنه غير كافٍ للتدريس الذي يساعد الطلبة على فهم طبيعة العلم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة التميمي ورواقة (2017) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلم عند معلمي علوم المرحلة الأساسية العليا وعلاقتها بمستوى الفهم العلمي للقضايا الجدلية، حيث أظهرت ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين فهم طبيعة العلم وفهم القضايا الجدلية.

رابعاً، عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع، هل يختلف درجة فهم طبيعة العلم باختلاف كلٍ من التخصص، والخبرة، والدرجة العلمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فهم طبيعة العلم حسب متغيرات التخصص، والخبرة، والدرجة العلمية، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فهم طبيعة العلم حسب متغيرات التخصص، والخبرة، والدرجة العلمية

		مفهوم العلم وطبيعة العلم		أهداف العلم والمعرفة العلمية	خصائص العلم والمعرفة العلمية	نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية	أخلاقيات العلماء	اختبار طبيعة العلم
التخصص	فيزياء	المتوسط الحسابي	4.08	3.69	2.90	4.42	4.63	19.71
		الانحراف المعياري	1.966	1.847	1.418	2.413	2.848	8.303
	كيمياء	المتوسط الحسابي	3.50	3.48	2.73	3.59	4.71	18.02
		الانحراف المعياري	2.296	1.849	1.395	2.357	2.633	9.076
	أحياء	المتوسط الحسابي	4.70	3.48	3.02	3.57	4.78	19.54
		الانحراف المعياري	2.064	1.952	1.406	2.738	2.494	7.910
	علوم أرض	المتوسط الحسابي	4.21	3.94	3.09	4.15	5.09	20.48
		الانحراف المعياري	2.382	1.749	1.355	2.451	2.566	8.404
	علوم عامة	المتوسط الحسابي	3.59	3.53	2.76	4.12	5.06	19.06
		الانحراف المعياري	1.805	1.328	1.437	2.547	1.853	7.941
الخبرة	1-5	المتوسط الحسابي	3.87	3.72	2.60	3.45	4.27	17.92
		الانحراف المعياري	2.323	1.881	1.482	2.364	2.375	8.235
	6-10	المتوسط الحسابي	4.43	4.11	3.00	4.30	5.05	20.89
		الانحراف المعياري	2.266	1.755	1.381	2.681	2.401	8.337
	11-15	المتوسط الحسابي	2.79	2.64	2.21	3.21	4.00	14.86
		الانحراف المعياري	1.618	1.062	.957	1.931	2.404	5.338
	اكثر من 15	المتوسط الحسابي	4.32	3.61	3.20	4.17	5.17	20.48
		الانحراف المعياري	2.082	1.896	1.391	2.574	2.726	8.803
الدرجة العلمية	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	3.90	3.62	2.83	3.70	4.56	18.61
		الانحراف المعياري	2.141	1.666	1.348	2.359	2.450	7.579
	دبلوم	المتوسط الحسابي	4.30	3.59	3.03	4.33	5.26	20.52
		الانحراف المعياري	2.218	2.067	1.475	2.704	2.742	9.681

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فهم طبيعة العلم بسبب اختلاف فئات متغيرات التخصص، والخبرة، والدرجة العلمية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على المجالات، والجدول (10) يوضح ذلك

جدول (10) تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر التخصص، والخبرة، والدرجة العلمية على مجالات فهم طبيعة العلم

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخصص	مفهوم العلم وطبيعة العلم	35.052	4	8.763	1.990	.098
ويلكس=0.857	أهداف العلم والمعرفة العلمية	5.644	4	1.411	.443	.777
ح=0.085	خصائص العلم والمعرفة العلمية	4.062	4	1.015	.544	.704
	نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية	29.078	4	7.269	1.191	.316
	أخلاقيات العلماء	8.506	4	2.127	.324	.861
سنوات الخدمة	مفهوم العلم وطبيعة العلم	49.378	3	16.459	3.737	.012
ويلكس=0.850	أهداف العلم والمعرفة العلمية	37.806	3	12.602	3.959	.009
ح=0.009	خصائص العلم والمعرفة العلمية	23.912	3	7.971	4.270	.006
	نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية	29.617	3	9.872	1.618	.187
	أخلاقيات العلماء	29.559	3	9.853	1.503	.215
الدرجة العلمية	مفهوم العلم وطبيعة العلم	1.645	1	1.645	.373	.542
هوتلنج=0.025	أهداف العلم والمعرفة العلمية	.004	1	.004	.001	.972
ح=0.468	خصائص العلم والمعرفة العلمية	.062	1	.062	.033	.856
	نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية	10.839	1	10.839	1.776	.184
	أخلاقيات العلماء	11.543	1	11.543	1.761	.186
الخطأ	مفهوم العلم وطبيعة العلم	841.206	191	4.404		
	أهداف العلم والمعرفة العلمية	608.049	191	3.184		
	خصائص العلم والمعرفة العلمية	356.564	191	1.867		
	نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية	1165.449	191	6.102		
	أخلاقيات العلماء	1252.182	191	6.556		
الكلي	مفهوم العلم وطبيعة العلم	937.680	199			
	أهداف العلم والمعرفة العلمية	651.580	199			
	خصائص العلم والمعرفة العلمية	386.000	199			
	نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية	1238.720	199			
	أخلاقيات العلماء	1314.000	199			

يتبين من الجدول (10) ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، تعزى لأثر التخصص في المجالات جميعها. وقد يعزى ذلك إلى أن أهمية إدراك معلمي العلوم للأساليب التدريسية التي تساعدهم على نقل فهم العلم في ممارساتهم الصفية، والتزام معلمي العلوم بدليل المعلم الموحد من وزارة التربية والتعليم. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القضاة (2016) التي أظهرت أن فهم طبيعة العلم لدى المعلمين لا يختلف باختلاف التخصص.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، تعزى لأثر سنوات الخدمة في المجالات جميعها باستثناء مجال نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية، وأخلاقيات العلماء. وقد يعزى ذلك إلى أن قلة الدورات التدريبية التي تعالج طبيعة العلم بالنقد والتحليل، وعدم تعرض معلمي العلوم إلى مناهج خاصة بطبيعة العلم أثناء سنوات خدمتهم، كما أن الضعف المناهج في إبراز أبعاد مفهوم العلم بشكل واضح. كما واتفقت مع هذه النتيجة مع دراسة القضاة (2016) التي أظهرت أن فهم طبيعة العلم لدى المعلمين يتخلف باختلاف الخبرة التدريسية.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، تعزى لأثر الدرجة العلمية في المجالات جميعها. وقد يعزى ذلك إلى أن امتلاك معلمي العلوم باختلاف درجاتهم العلمية إلى آلية إدارة المجموعات بطريقة صحيحة توفر لهم عامل الوقت والجهد، على الرغم من أن الفارق العلمي لا يشكل أي أثر ما بين مستوى بكالوريوس، ودبلوم، إنّما ما يتملكونه من خلفية تاريخية وفلسفية للعلوم تمكنهم من إعطاء أمثلة وأفكار علمية في أثناء التدريس.

خامساً، عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس، هل يختلف درجة ممارسة طبيعة العلم باختلاف كلٍ من التخصص، والخبرة والدرجة العلمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة طبيعة العلم حسب متغيرات التخصص، والخبرة والدرجة العلمية، والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة طبيعة العلم حسب متغيرات التخصص، والخبرة والدرجة العلمية

			مفهوم العلم وطبيعة العلم	أهداف العلم والمعرفة العلمية	خصائص العلم والمعرفة العلمية	نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية	أخلاقيات العلماء	استبانة طبيعة العلم
التخصص	فيزياء	المتوسط الحسابي	3.88	3.66	3.64	3.76	3.92	3.72
		الانحراف المعياري	.508	.517	.571	.560	.687	.472
	كيمياء	المتوسط الحسابي	3.95	3.55	3.58	3.84	3.88	3.70
		الانحراف المعياري	.491	.590	.729	.492	.640	.522
	أحياء	المتوسط الحسابي	4.11	3.72	3.73	3.76	3.59	3.77
		الانحراف المعياري	.472	.602	.585	.465	.608	.436
	علوم أرض	المتوسط الحسابي	4.13	3.73	3.67	3.92	3.73	3.81
		الانحراف المعياري	.577	.566	.643	.575	.893	.496
	علوم عامة	المتوسط الحسابي	4.12	3.89	3.97	4.09	4.00	4.00
		الانحراف المعياري	.600	.767	.824	.621	.750	.635
الخبرة	1-5	المتوسط الحسابي	4.16	3.68	3.62	3.85	3.88	3.77
		الانحراف المعياري	.399	.605	.617	.487	.628	.447
	6-10	المتوسط الحسابي	4.02	3.56	3.45	3.76	3.70	3.64
		الانحراف المعياري	.575	.566	.688	.481	.685	.474
	11-15	المتوسط الحسابي	4.02	3.76	3.89	3.91	4.00	3.88
		الانحراف المعياري	.601	.622	.715	.610	.793	.588
	أكثر من 15	المتوسط الحسابي	3.94	3.70	3.75	3.85	3.77	3.79
		الانحراف المعياري	.509	.589	.617	.554	.723	.500
الدرجة العلمية	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	4.00	3.57	3.59	3.77	3.75	3.69
		الانحراف المعياري	.557	.602	.666	.546	.705	.508
	بكالوريوس + دبلوم	المتوسط الحسابي	4.04	3.87	3.85	3.97	3.91	3.91
		الانحراف المعياري	.448	.520	.613	.483	.707	.451

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على المجالات، والجدول (12) يبين ذلك.

يبين الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة طبيعة العلم، بسبب اختلاف فئات متغيرات التخصص، والخبرة والدرجة العلمية.

جدول (12) تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر التخصص، والخبرة والدرجة العلمية على مجالات طبيعة العلم

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخصص	مفهوم العلم وطبيعة العلم	2.276	4	.569	2.175	.073
ويلكس=0.799	أهداف العلم والمعرفة العلمية	2.992	4	.748	2.323	.058
ح=0.002	خصائص العلم والمعرفة العلمية	3.226	4	.807	2.013	.094
	نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية	2.684	4	.671	2.499	.044
	أخلاقيات العلماء	4.210	4	1.053	2.189	.072
سنوات الخدمة	مفهوم العلم وطبيعة العلم	1.684	3	.561	2.146	.096
ويلكس=0.896	أهداف العلم والمعرفة العلمية	1.371	3	.457	1.420	.238
ح=0.145	خصائص العلم والمعرفة العلمية	3.582	3	1.194	2.980	.033
	نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية	.663	3	.221	.822	.483
	أخلاقيات العلماء	2.750	3	.917	1.906	.130
الدرجة العلمية	مفهوم العلم وطبيعة العلم	.779	1	.779	2.980	.086
هوتلنج=0.094	أهداف العلم والمعرفة العلمية	5.153	1	5.153	16.009	.000
ح=0.005	خصائص العلم والمعرفة العلمية	3.195	1	3.195	7.973	.005
	نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية	2.833	1	2.833	10.550	.001
	أخلاقيات العلماء	2.495	1	2.495	5.188	.024
الخطأ	مفهوم العلم وطبيعة العلم	49.953	191	.262		
	أهداف العلم والمعرفة العلمية	61.485	191	.322		
	خصائص العلم والمعرفة العلمية	76.530	191	.401		
	نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية	51.295	191	.269		
	أخلاقيات العلماء	91.858	191	.481		
الكلي	مفهوم العلم وطبيعة العلم	54.084	199			
	أهداف العلم والمعرفة العلمية	69.534	199			
	خصائص العلم والمعرفة العلمية	86.261	199			
	نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية	56.410	199			
	أخلاقيات العلماء	99.839	199			

يتبين من الجدول (12) ما يلي،

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، تعزى لأثر التخصص في المجالات جميعها باستثناء مجال نواتج العلم وأشكال المعرفة العلمية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر سنوات الخدمة في المجالات جميعها باستثناء خصائص العلم والمعرفة العلمية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، تعزى لأثر الدرجة العلمية في المجالات جميعها باستثناء مفهوم العلم وطبيعة العلم وجاءت الفروق لصالح دبلوم.

وقد يُعزى ذلك إلى أن الفهم المنخفض لطبيعة العلم لم يؤثر بشكل كبير على ممارسة معلمي العلوم، حيث تعتمد على مدى فهم معلمي العلوم ومن ثم نقلها إلى الطلبة من خلال الضعف في طرق نقل هذا الفهم وأساليبه، وأن معلمي العلوم الذين لهم الدرجة العلمية دبلوم من الممكن تعرضوا إلى مساقات أكثر توضح أهمية فهم العلم وممارستهم لها، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الحجري (2006) التي أشارت وارتفاع نتائج المعلمات عن المعلمين على مجمل الفقرات، ولا يختلف مستوى فهم طبيعة العلم باختلاف الخبرة التدريسية.

التوصيات

في ضوء ما تقدم من عرض النتائج قام الباحثون بوضع مجموعة من التوصيات التالية،

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.

ضرورة توجيه المشرفين التربويين من خلال التأكيد على متابعة معلمي العلوم حول فهم العلم.

المقترحات

في ضوء نتائج الدراسة توصلت الدراسة إلى المقترحات التالية:

إجراء دراسات أخرى تهتم بمعرفة العلاقة بين فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وفهم طلبتهم لها.

إجراء المزيد من الدراسات التي تقوم بتحليل مناهج العلوم في المراحل التعليمية المختلفة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- البلوشي، سليمان والمقبالي، فاطمة. (2006). 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، 7(1)، 43-61.
- التميمي، رنا ورواقة، غازي. (2017). طبيعة العلم لدى معلمي علوم المرحلة الأساسية العليا وعلاقته بمستوى الفهم العلمي للقضايا الجدلية. دراسات العلوم التربوية، 44(4)، 69-82.
- الحجري، حسن. (2006). مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم وعلاقته بممارساتهم الصفية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- خضر، وداد. (2019). فهم طلبة كلية العلوم في جامعة اليرموك لطبيعة العلم والمسعى العلمي وتاريخ العلم وفلسفته في ضوء بعض المتغيرات، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- دلول، إياد. (2013). مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم والاستقصاء العلمي وفق معايير (NSTA) بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الربابعة، فاطمة. (2019). مستوى فهم طبيعة العلم في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث- العلوم الإنسانية، 33(4).
- الرويس، عبد العزيز. (2008). النظرية البنائية وتعليم الرياضيات. تصور مقترح مقدم إلى الندوة العلمية "علم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية"، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- زيتون، عايش. (2008). أساليب تدريس العلوم. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش. (2010). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش. (2013). مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9(2)، 119-139.
- شحادة، سليمان. (2008). مفاهيم طبيعة العلم وعملياتها المتضمنة في كتاب علوم الصف التاسع ومدي اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عبد الرزاق، عبد الله وعبود، أنور والحمداني، أمير. (2007). مدى فهم طلبة المرحلة الجامعية لطبيعة العلم وعلاقته بتفكيرهم العلمي في ضوء عدة متغيرات. مجلة التربية والعلم، 14(1)، 139-165.
- عبد السلام، مصطفى. (2001). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عبيدات، ذوقان. (1998). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. ط6، عمان، دار الفكر.
- عطا الله، ميشيل. (2010). طرق وأساليب تدريس العلوم، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- عليوه، ناريمان وحسن، عبد الرحمن. (2017). مستوى فهم معلمي العلوم لمستويات الثقافة العلمية وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو العلوم. أطروحة دكتوراة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- عياصرة، محمد. (1985). نمو الاتجاهات العلمية ومها رات التفكير العلمي وفهم طبيعة العلم عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- القضاه، محمد. (2016). مستوى فهم طبيعة العلم وفق معايير (NSTA) لدى معلمي العلوم في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

ثانياً: ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الأجنبية

- *Al-Balushi, Suleiman and Al-Maqbali, Fatima. (2006). The Effect of Training on Designing the Survey Schedule in Science Teaching on the Science and Achievement Processes of Ninth Grade Students of General Education in the Sultanate of Oman, Journal of Educational and Psychological Sciences, 7 (1), 43-61.*
- *Al-Tamimi, Rana and Rawaqa, Ghazi. (2017). The nature of science for teachers of the higher basic stage sciences and its relationship to the level of scientific understanding of controversial issues. Educational Science Studies, 44 (4), 69-82*
- *Al-Hajari, Hassan. (2006). The level of understanding of science teachers of the nature of science and its relationship to their classroom practices. Unpublished MA thesis, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.*
- *Khader, Widad. (2019). Students of the Faculty of Science at Yarmouk University understand the nature of science, the scientific endeavor, the history of science and its philosophy in light of some variables, unpublished PhD thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Dalloul, Iyad. (2013). The level of science teachers 'understanding of the nature of science and scientific inquiry according to (NSTA) standards in Gaza. Unpublished MA thesis, Islamic University, Gaza.*
- *Al-Rababaa, Fatima. (2019). The level of understanding of the nature of science in light of the project (2061) among science teachers in Jordan and its relationship to some demographic variables, An-Najah University Journal for Research - Human Sciences, 33 (4).*
- *Al-Ruwais, Abdulaziz. (2008). Constructivist theory and mathematics education. Conceptual proposal submitted to the scientific symposium "Psychology and issues of individual and community development", Riyadh, College of Education, King Saud University.*
- *Zaytoon, Ayesh. (2008). Methods of teaching science. Amman, Sunrise House for Publishing and Distribution.*
- *Zaytoon, Ayesh. (2010). Contemporary global trends in science curricula and its teaching. Amman, Sunrise House for Publishing and Distribution.*
- *Zaytoon, Ayesh. (2013). The level of understanding of the nature of the scientific endeavor in light of the project (2061) among science teachers in Jordan and its relationship to some demographic variables, Jordanian Journal of Educational Sciences, 2 (9), 119-139.*
- *Shehadeh, Suleiman. (2008). The concepts of the nature of science and their processes included in the ninth grade science textbook and the extent to which students acquire them. Unpublished MA thesis, Islamic University, Gaza.*

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- *Abdelel-Khalick, F., & Lederman, G. (2000). The influence of history of science courses on students' views nature of science. Journal of Research in Science Teaching, 37(10), 525-533.*
- *Abdul Salam, M. (2001). Modern Trends in Teaching Science, Cairo، Dar Al-Fikr Al-Arabi.*
- *Abdullah, A.R., Aboud, A., & al-Hamdani, A. (2007). The extent of undergraduate students' understanding of the nature of science and its relationship to their scientific thinking in light of several variables. Journal of Education and Science, 14 (1), 139-165.*
- *Al-Balushi, S. & Al-Maqbali, F. (2006). The effect of training on the design of the survey schedule in science education on the processes of science and achievement among ninth grade students in general education in the Sultanate of Oman, Journal of Educational and Psychological Sciences, 7 (1), 43-61.*
- *Al-Ruwais, A. (2008). Structural theory and mathematics education. Conceptualization of a proposal submitted to the scientific symposium "Psychology and individual and societal development issues", Riyadh, College of Education, King Saud University.*
- *Al-Tamimi, R. & Rawaqa, G. (2017). The nature of science for teachers of basic upper secondary science and its relationship to the level of scientific understanding of controversial issues. Educational Science Studies, 44 (4), 69- .82*
- *Chin, C. (2005). First Year Preservice 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.*
- *Dalloul, Iyad. (2013). The level of science teachers' understanding of the nature of science and scientific investigation according to the NSTA standards in Gaza. Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza.*
- *Abdul Razzaq, Abdullah; Aboud, Anwar and Al-Hamdani, Amir. (2007). The extent of undergraduate students' understanding of the nature of science and its relationship to their scientific thinking in light of several variables. Journal of Education and Science, 14 (1), 139-165.*
- *Abdul Salam, Mustafa. (2001). Modern trends in science teaching, Cairo, Arab Thought House.*
- *Obeidat, Thouqan. (1998). Scientific research, its concept, tools and methods. 6th floor, Amman, House of Fikr.*
- *Atallah, Michel. (2010). Methods and Methods of Teaching Science, 1st Edition, Maisarah House for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.*
- *Aliwa, Nariman and Hassan, Abdul Rahman. (2017). The level of science teachers 'understanding of the levels of scientific culture and its relationship to their attitudes towards science. PhD thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Ayasrah, Muhammad. (1985). The growth of scientific trends, scientific thinking skills, and understanding of the nature of science among secondary school students in Jordan. Unpublished MA thesis, University of Jordan, Jordan.*
- *Al-Qudat, Muhammad. (2016). The level of understanding of the nature of science according to (NSTA) standards among science teachers in Jordan in light of some variables. Unpublished MA thesis, Al al-Bayt University, Mafraq, Jordan.*

Preservice Science Teachers. Journal of Social Sciences, 5(3), 239-243.

- *Obaidat, Touqan. (1998). Scientific research, its concept, tools and methods. 6th floor, Amman، Dar Al-Fikr.*
- *Zaytoon, A. (2008). Science teaching methods. Amman، Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.*
- *Zaytoon, A. (2010). Contemporary global trends in science curricula and teaching. Amman، Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.*
- *Al-hajari, H. (2006). The level of science teachers' understanding of the nature of science and its relationship to their classroom practices. Unpublished Master Thesis, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.*
- *Wilson, J. M. (1990). Using words about thinking، Content analysis of chemistry teacher's Classroom talk. International Journal of Science Education, 21, 1067-1085.*
- *Chen, Y. C. & Lin, S. (2004). Radiofrequency ablation improves prognosis compared with ethanol injection for hepatocellular carcinoma4cm. Gastroenterology, 127(6), 1714-1723.*
- *Nuangchalerm, P. (2009). Factors Influencing Mathematic Problem-Solving Ability of Sixth Grade Students. Online Submission, 5(4), 381-385.*
- *National Science Teachers Association (NSTA). (2003). Standers for Science Teachers Preparation, Retrieved 27/10/2019, from world wide web.*
- *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.*
- *Eliwa, N. & Hassan, A. R. (2017). The level of science teachers' understanding of the levels of scientific culture and its relationship to their attitudes towards science. PhD thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Al-Qudat, M. (2016). The level of understanding the nature of science according to the standards (NSTA) of science teachers in Jordan in light of some variables. Unpublished Master Thesis, University of Al-Bayt, Mafraq, Jordan.*
- *Khader, W. (2019). Understanding the nature of science, the scientific endeavor, history and philosophy of science in the light of some variables, students of the College of Science at Yarmouk University, unpublished doctoral thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Lederman, G. (1992). Students and teacher's conceptions of the nature of science، A re-assessment. School Science and Mathematics, 86, 91-99.*
- *Murcia, K. (2006). Scientific Literacy for Sustainability. PhD Thesis, Murdoch University, Australia.*
- *Nuangchalerm, P. (2009). Science Publications Development of Socioscientific Issues-Based Teaching for*

منظومة القيم المتضمنة في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية: دراسة تحليلية

The Value System Included in Jordan History Textbooks for Secondary Stage: An Analytical Study

Lubna Khaled Al Qimarie
Ministry of Education/ Jordan
teach_lobna@yahoo.com

لبنى خالد القيمري
وزارة التربية والتعليم/ الأردن

Amal Saleem Sandoqa
Ministry of Education/ Jordan
aml_sadoqa@yahoo.com

أمل سليم صندوقه
وزارة التربية والتعليم/ الأردن

Received: 25/02/2020, **Accepted:** 26/07/2020
DOI: 10.33977/1182-012-033-010
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 2020/02/25، تاريخ القبول: 2020/07/26
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف منظومة القيم المتضمنة في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية في المملكة الأردنية الهاشمية متمثلة بوحدات التحليل:(الفقرة، والجملة، والكلمة، والسؤال، والصورة). واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي- أسلوباً تحليل المحتوى-، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية، وتم إعداد قائمة بمنظومة القيم المتضمنة في كتب تاريخ الأردن؛ حيث شملت القائمة ستة مجالات رئيسة هي القيم: الاجتماعية والدينية، والأخلاقية، والاقتصادية، والوطنية، والمعرفية، متضمنة (49) قيمة فرعية موزعة على المجالات الستة. بالإضافة إلى بطاقة تحليل المحتوى، وقد تم التحقق من صدقها وثباتها. وقد توصلت الدراسة إلى أن مجموع تكرار القيم المتضمنة في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية، وفقا لمجالات الدراسة بلغت (377) تكراراً، وكان مجال القيم الوطنية هو الأعلى تكراراً، وبلغ (174) وبنسبة (46%)، واحتل مجال القيم المعرفية المرتبة الثانية، وبتكرار بلغ (93) بنسبة (25%)، يليها مجال القيم الاجتماعية بتكرار (36) وبنسبة (9%)، ثم مجال القيم الأخلاقية وبنسبة (7%)، وفي المرتبة الأخيرة مجال القيم الدينية والاقتصادية بنسبة (6%). وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتضمين أكبر عدد ممكن من القيم الوطنية في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية، كما اوصت بضرورة تعريف معلمي التاريخ بأهمية التركيز على القيم المتضمنة في كتب تاريخ الأردن.

الكلمات المفتاحية: القيم، كتب تاريخ الأردن، تحليل المحتوى.

Abstract

The study aimed to examine the value system included in Jordan history textbooks for the secondary stage in Jordan represented by the units of analysis: Paragraph, sentence, word, question, image. It adopted the descriptive-analytical method - the content analysis method - and the study community and its sample consisted of Jordan history textbooks for the secondary stage. A list of values system was included in Jordan's history books, where the list included six main areas: Values: social, religious, ethical, economic, national, and knowledge values, in addition to the content analysis form. The study tool's validity and reliability have been verified. The study recommended the necessity of paying attention to including the largest possible number of national values in Jordan's history textbooks for the secondary stage. It also recommended that history teachers be taught the importance of focusing on the values included in Jordan's history textbooks.

***Keywords**: Values, Jordan History Books, Content Analysis.*

المقدمة

على الرغم أن المملكة الأردنية الهاشمية تعاني قلة الموارد الطبيعية، إلا أنها ومن بداية تأسيس الدولة الأردنية عام 1921، سعت لتطوير الفرد الأردني وتنميته في مختلف المجالات، وعدت الإنسان رأس المال الأول، ومصدر الدخل الرئيس للدولة. من هنا انصب التركيز على التعليم و ما يرتبط به بنية تحتية ملائمة، وتدريب للمعلمين، وتوفير أقوى المناهج وأفضلها. وقد تم تضمين هذه المناهج بالقيم التي يؤمن بها المجتمع الأردني، والمستمدة من الثقافة العربية الإسلامية، ومبادئ الثورة العربية الكبرى، والدستور الأردني.

إن دراسة القيم ضرورية على المستويين الفردي والجماعي؛ فالفرد في مجتمعه بحاجة إلى نظام أو نسق معين عند تعامله مع بقية أفراد المجتمع، وهي تمثل معايير وموجهات لسلوكه وتصرفاته وحكمه على سلوك الآخرين، كما أن للقيم أهمية على الصعيد المجتمعي؛ حيث تظهر أهميتها في تنظيم حياة المجتمع، وتوجيه نشاطاته؛ مما يحمي النسيج المجتمعي ويبعده عن الانهيار والتفكك (زاهر و اللقاني، 1984).

و القيم: هي مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية، يكتسبها الفرد خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات التعليمية المختلفة، داخل نطاق الأسرة وخارجها، وهي ثابتة نسبيا ومستمرة، وتحكم سلوكياته واهتماماته واتجاهاته (أمين، 2012) .

والتربية من خلال المدرسة تسعى لتحقيق أهداف المجتمع؛ حيث تقوم بدور تربوي مهم، خاصة مع تنامي التحديات المعاصرة، وتعدد المؤسسات التربوية التي تتولى إكساب القيم للفرد. وفي ظل تراجع دور الأسرة وانحساره ، نحن بحاجة لدور أكبر للتربية؛ فالعلاقة بين التربية والقيم تبادلية، وبينهما تفاعل إيجابي واضح؛ حيث ينظر للتربية على أنها عملية قيمية؛ كونها تسعى لبناء الفرد من مختلف الجوانب، كما أن بناء القيم يحتاج إلى تخطيط وتنظيم يشترك فيه كل مشارك في عملية التربية، بالإضافة أن عملية بناء القيم لا يتم عبر مادة دراسية بعينها، بل هي مسؤولية كل من يعمل في القطاع التربوي (الحارثي، 2016).

ولبناء منظومة القيم لا بد من توافر عدد من الخصائص (محمود،2013):

1- أنها عملية موروثة ، حيث تعتمد على موروثات الآباء والأجداد في غالب الأحيان.

2- عملية اجتماعية.

3- وهي تتأثر بالمحيط الخارجي؛ كالمدرسة، والأسرة، والإعلام، والأصدقاء .

4- وهي عملية غير ثابتة؛ بحسب المؤثرات الخارجية، وقدرتها على إقناع الفرد.

5- كما أنها لا تتم إلا من خلال المربين.

6- وهي عملية مقصودة، ليست عفوية.

ويرى الآغا وأحمد (2017) أن المناهج المدرسية لا بد أن تأخذ بعين الاعتبار منظومة القيم التي تكسب المتعلمين مناعة للتصدي لأي

محاولة لزعزعة ثقافتهم؛ مما يمكنهم من مواجهة الظروف والمواقف بكل ثقة، خاصة التقدم الكبير للتكنولوجيا، وما سببته من تأثير على القيم والمعتقدات، والتأثر بالثقافات الأخرى.

ومن خلال المناهج الدراسية يتم التعبير عن ثقافة المجتمع، وقيمه، وعاداته، وتقاليده، والتي ينبغي لجيل المتعلمين إدراكها، والتفاعل معها، والتمسك والاعتزاز بها، خصوصاً أنها نابعة من حضارة عريقة كالحضارة العربية الإسلامية.

وتعد كتب التاريخ من أهم الكتب التي يتم فيها تضمين القيم المجتمعية للمجتمع الأردني، وقد قررت وزارة التربية والتعليم في الأردن البدء بتدريس كتاب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية بدءاً من العام الدراسي (2017/2016)، بهدف إثراء ثقافة الطالب عن وطنه الأردن، بما يعزز انتماءه لوطنه وولاءه لقيادته الهاشمية، وفخره بما تحقق من انجازات، بالإضافة لتعميق مفاهيم الوسطية والاعتدال، ونبذ التعصب والتطرف، وترسيخ مبادئ العش المشترك بين أفراد المجتمع الأردني الواحد؛ مما يسهم في تعزيز الوحدة الوطنية.

وتعد عملية تحليل المحتوى ضرورية لتعرف مكونات المادة التعليمية التي نريد تعليمها، وأنشطتها، وما تتضمن من حقائق، ومفاهيم، ومبادئ، وتعميمات، ونظريات، وقيم، واتجاهات، ومهارات. وتنوعت تعريفات العلماء لتحليل المحتوى، وقد وصف بأنه أسلوب من أساليب البحث العلمي، هدفه معرفة خصائص الكتاب المدرسي، ووصف هذه الخصائص بشكل كمي (الهاشمي وعطية، 2014).

وأشار عدد من الباحثين لأهداف تحليل المحتوى، ومنهم الحديثي (2004)، والعدوان والحوامدة (2011):

1- الاستدلال على الأبعاد والمكونات الواردة في تحليل المحتوى.

2- درجة توفر الاعتبارات التربوية في ذلك المحتوى، واكتشاف مجال النقص والقصور فيها.

3- تعرف الاتجاهات والقيم المتضمنة في المحتوى، وإبرازها.

4- المساعدة في تطوير المناهج وأساليب وطرق التدريس والتقويم.

5- التحقق من التساؤلات والفروض العلمية التي يطرحها الباحث.

من هنا جاءت هذه الدراسة؛ لتكشف عن القيم المتضمنة في كتاب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية في الأردن، وتعرف نوعية هذه القيم.

تعد القيم ثمرة النشاط الفكري والمادي للإنسان، لذلك حظيت باهتمام كبير من المختصين في علوم الفلسفة، وعلم النفس، والاجتماع، والتربية (الحبشي ،2012).

حيث يبدأ تعليم القيم من الأسرة التي تعد المؤسسة الاجتماعية الاولى، ثم يستمر تعليمها في المدارس، وهنا يتم التعامل مع القيم بطريقة أكثر رسمية؛ حيث ينظر لمفهوم القيم أنه مفهوم شامل يندرج تحته عدد كبير من المصطلحات، مثل: التربية الأخلاقية، والتربية المدنية، وقيم المواطنة (Sahin,2019).

ويمكن تعريف القيم أنها أفكار ثقافية داخلية ومشتركة ومرسلة حول ما هو جيد أو مرغوب فيه، ويمكن أن تشير إلى: نظام معتقد معين؛ كأن نعتقد ان الديمقراطية هي أفضل نموذج للنظام الاجتماعي والسياسي، وقد تشير إلى طريقة سلوك، مثل: الصدق، والتسامح، والشجاعة، وقد تشير إلى حالة تعبر عن وجود الفرد مثل: السلام، والتسامح، والمساواة (Zajda, 2014).

والقيم مجموعة المعايير التي يجب أن يكتسبها الطالب لتوجيه سلوكه وممارساته الحياتية المختلفة، وهذه المعايير تحظى بموافقة بقبول المجتمع، وتصبح ضوابط تحكم سلوك الطالب (الآغا واحمد، 2017).

وهي تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشياء والاشخاص وأي نشاط، وهي بالتالي المعيار الذي يمكن في ضوئه الحكم بخيرية الخير وقبح القبيح، وما هو مرغوب فيه ومرغوب عنه، مما يربط بين أفراد المجتمع ويقيم بينهم رأياً عاماً على أسس ثابتة ومستمرة نسبياً؛ ليحكم تصرفاتهم ويظهر كيانهم (السليتي،2015).

وعرف (محمود، 2013) القيم أنها: موجه ومنطلق للسلوك الإنساني، تدفع الإنسان إلى التزام قواعد ومبادئ معينة، وتقود إلى توجيه دوافع الأفراد.

وترى الباحثتان أن القيم: هي كل الأفعال والتصرفات والمعتقدات التي ترسخ في نفس الإنسان، وتؤثر في حكمه على الأمور بالقبول أو الرفض.

وللقيم العديد من الفوائد والمنافع التي تعود على المجتمع؛ مما يعزز من منظومة القيم الأخلاقية، وهنا تجدر الإشارة لدور المدرسة الفعال في ترسيخ المنظومة القيمية، ووضعها في سياق تعليمي، وتحديد الأولويات عند تعليم القيم (Solomones, Fataar, 2011)، وللقيم وظائف عدة تؤديها داخل المجتمع:

1. توضح القيم طرق التفكير والتصرف المثالي.
2. تستخدم كوسيلة للحكم على الأفعال.
3. تزيد من تركيز الأفراد على الأمور الثقافية المفيدة والمهمة.
4. تلعب دورا لاعتماد الأدوار الاجتماعية.
5. تشكل القيم أدوات للضغط الاجتماعي.
6. توفر القيم وتتيح التضامن داخل المجتمع (Turkkahraman, 2014).

وعند الحديث عن التربية والقيم تظهر العلاقة التبادلية بينهما؛ فكما أن التربية تتأثر بقيم المجتمع وتصوغ سلوكياته في ضوء تلك القيم، فهي تؤثر في القيم من حيث كونها أداة لغرس القيم في المتعلمين؛ والمحافظة عليها، ونقلها من جيل لآخر. يمكن إجمال العلاقة بين التربية والقيم في كون التربية في ذاتها عملية قيمية؛ لأن هدفها بناء الفرد من خلال التثقيف والمتابعة المستمرة، كما أن بناء القيم مسؤولية مشتركة بين وسائط التربية في مختلف مواقعها، وأخيراً فإن بناء القيم يتطلب تخطيطاً عميقاً يشترك فيه المعنيين بعملية التربية (الحارثي، 2016).

وتتعلق خصائص القيم التربوية بالبنود الأربعة الآتية:

1. رفع وعي الأفراد بالقيم العالمية (الأخلاقية)، والثقافية، وأهميتها.
2. ربط المواقف الديمقراطية والتسامح مع التعددية الثقافية.
3. تقييم القيم مع معايير تحسين ظروف معيشة الأفراد

4. لتحويل الحياة إلى المعرفة أو المعرفة إلى الحياة، مع الأخذ بعين الاعتبار المشاكل الملموسة المتعلقة بالقيم الأخلاقية (Sahin, 2019).

وقد تعدد الآراء حول تصنيف القيم، وظهرت العديد منها تبعاً لنظرة الباحثين للقيم؛ فقد أورد (زاهر واللقاني، 1984) عدد من التصنيفات الخاصة بالقيم، منها: القيم العضوية، والقيم النوعية، والقيم الشخصية، والقيم الاجتماعية، والقيم الثقافية. كما أشار الى تصنيف آخر وهو: القيم النظرية، والقيم الاقتصادية، والقيم الجمالية، والقيم الاجتماعية، والقيم الدينية، والقيم السياسية.

كما صنف مقابلة والبشايرة (2007) القيم إلى عشرة أصناف: القيم الاجتماعية، والوطنية، والدينية، والجمالية، والصحية، والمهنية، والإنسانية، والبيئية، والاقتصادية، والتاريخية.

بينما تم تصنيف القيم إلى ثلاثة مستويات كما ورد عند محمد (2017):

أ- المكون المعرفي: اي اختيار القيمة من بدائل عدة متاحة للفرد وبكامل اختياره؛ حيث يتحمل مسؤولية اختياره.

ب- المكون الوجداني: ويعني التقدير؛ حيث ينعكس من خلال التعلق بالقيمة والاعتزاز بها، وعدم التردد في إعلانها على الملأ.

ج- المكون السلوكي: وهو يتعلق بالعمل والممارسة؛ أي الفعل والعمل المتسق مع القيمة التي اختارها الفرد، وهنا تتكرر الممارسات والأفعال بصورة مستمرة.

وترى الباحثتان أن تعدد الآراء حول أصناف القيم أتاح للباحثين مجال واسع للبحث عن مدى تضمينها في الكتب المدرسية، وقد يكون للتقدم العلمي والتكنولوجي أثر في ظهور عدد من القيم مثل: القيم البيئية، والمهنية، والإنسانية.

تم تناول عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة والتي استطاعت الباحثتان الوصول إليها، كما يأتي:

أجرى الطيطي (2009) دراسة هدفت إلى تعرف مدى تضمين كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف الثامن الأساسي للاتجاهات الحديثة، المتمثلة في التربية العالمية، والتربية الديمقراطية، والتربية البيئية، والتربية الاستهلاكية، والتربية العائلية. ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بهذه المفاهيم ثم التأكد من صدقها بعرضها على لجنة من المحكمين وتعديلها حسب مقترحاتهم، وتم التأكد من الثبات باستخدام أسلوب التحليل وإعادة التحليل وفق معادلة هولستي. وأشارت النتائج إلى أن أكثر المفاهيم شيوعاً في الكتاب، كانت مفاهيم التربية العائلية، تلها مباشرة مفاهيم التربية العالمية، ثم مفاهيم التربية الديمقراطية، ثم مفاهيم التربية الاستهلاكية، وكانت أقل المفاهيم شيوعاً مفاهيم التربية البيئية. وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات منها: الدعوة إلى الاستفادة من المفاهيم الواردة في هذه الدراسة، والعمل على تضمينها في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية.

وقام كل من إسماعيل وسعد الدين (2011) بإجراء دراسة لتحليل قيم المواطنة في محتوى مناهج الصفين الرابع والخامس من مرحلة التعليم الأساسي في سوريا. وتناولت الدراسة تحليل محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع، ومحتوى منهج التربية القومية للصف الخامس. ومن أجل ذلك تم تصميم معيار يحتوي على قائمة بقيم المواطنة المناسبة لطلبة هذه المرحلة، بعد تحكيمها من مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج: احتل مجال الحفاظ على البيئة المرتبة الأولى في الدراسات الاجتماعية، بينما انخفض مجال المواطنة الاجتماعية والأخلاقية. واحتل مجال حب العلم وتقديره المرتبة الأولى من حيث التحقق في التربية القومية، بينما انخفض مجال الحفاظ على البيئة. وكانت درجة تحقق بعض القيم منخفضة في الدراسات الاجتماعية للصف الرابع. بينما تحققت بدرجة عالية في التربية القومية للصف الخامس مثل قيم التعاون، وحق التعبير عن الرأي، ومساعدة الآخرين، واحترام الأهل، والإخلاص في أداء الواجب، والنظافة العامة. وفي المقابل انخفضت بعض القيم في التربية القومية للصف الخامس، مثل قيم تقدير المظاهر السياحية والبيئة، وتقدير الإنتاج الصناعي المحلي؛ مما يشير إلى ضرورة إيلاء مصممي المناهج أهمية كبيرة للتوازن والتدرج في عرض المعلومات؛ بالانتقال من صف لآخر، وضرورة العرض المتوازن للقيم في المناهج الدراسية.

بينما أجرى بني فارس (2011) دراسة للتعرف إلى مدى تضمين قيم حقوق الإنسان في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في الأردن؛ من خلال تحليل محتواها، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة تضمنت (30) قيمة من قيم حقوق الإنسان، تم توزيعها في خمسة مجالات هي: مجال حقوق الإنسان المدنية، ومجال حقوق الإنسان الاجتماعية، ومجال حقوق الإنسان السياسية، ومجال حقوق الإنسان الثقافية، ومجال حقوق الإنسان الاقتصادية. وضمن بني فارس القائمة التي تم التوصل إليها في صورتها النهائية في استمارة، وذلك لأغراض تحليل محتوى كتب التربية الوطنية والمدنية للصفوف: الثامن، والتاسع، والعاشر الأساسين حيث اعتبرت هذه القيم فئات التحليل، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وتوصلت نتائج الدراسة إلى قائمة حقوق الإنسان الواجب تضمينها في كتب التربية الوطنية المدنية، وأظهرت النتائج أن أكثر القيم في مجال حقوق الإنسان هي مجال قيم حقوق الإنسان الثقافية، ومجال حقوق الإنسان الاقتصادية، ومجال حقوق الإنسان المدنية، ثم مجال الحقوق الاجتماعية، وأخيراً الحقوق السياسية. وقدمت الدراسة عددا من التوصيات المرتبط بنتائجها.

وأجرى الغزيوات (2012) دراسة هدفت إلى تعرف مدى تضمين كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية في الأردن لمبادئ حقوق الإنسان، تكون مجتمع الدراسة من كتب التربية الاجتماعية والوطنية جميعها للصف الثاني عشر الأدبي في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة تحليل تكونت من ثلاثة مجالات، هي: حقوق الإنسان الأساسية، وحقوق الإنسان الفكرية والاعتيادية، وحقوق الإنسان السياسية، وقد تم استخراج صدق الاداة وثباتها بنسبة (86%). وقد أظهرت النتائج وجود (31) مبدأ من مبادئ حقوق الإنسان في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثاني عشر الأدبي. وأوصت الدراسة بإعادة بناء مصفوفة المدى

والتتابع لكتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية في الأردن لمبادئ حقوق الإنسان لتغطية المفاهيم والمبادئ الخاصة بحقوق الإنسان في كتب الصف الواحد جميعها. كما أوصت بضرورة إبراز مفاهيم حقوق الإنسان في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء موضوعات ووحدات دراسية مختصة بها.

وقام الشبول والخوالدة (2014) بإجراء دراسة للكشف عن درجة تضمين وتوزيع وتوازن مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ممثلة بوحدات التحليل: (الأنشطة والأسئلة)، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي- أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من كتب التربية الإسلامية جميعها للمرحلة الثانوية للصفين:(الأول الثانوي والثاني الثانوي)، والبالغ عدد الأنشطة فيها (775) نشاطاً، وعدد الأسئلة (3600) سؤالاً. وبينت النتائج عن أن تضمين كل من الذكاءين (اللغوي اللفظي، والمنطقي الرياضي) في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بأكثر مما هو متوقع، وكل من الذكاءات (الشخصي الذاتي، والاجتماعي البينشخصي، والجسمي الحركي، والمكاني البصري، والبيئي الطبيعي) بأقل مما هو متوقع، وتوزعت بطريقة تخل بتوازنها، إضافة إلى عدم تضمين الذكاء الإيقاعي الموسيقي.

وأجرى كل من (Subheyyin, Mawajdeh, Talhouni, Rfou 2017) دراسة تحليلية هدفت لتعرف القيم الوطنية في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، وتحديد درجة تضمينها في تلك الكتب. استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد أداة شملت اثنتي عشرة قيمة وطنية، وتم فحص صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج أن عدد القيم الوطنية في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الأساسية العليا في الأردن بلغت (319) قيمة، كان أكثرها تكراراً قيمة الفخر بالوطن. أوصت الدراسة بضرورة الانتباه للقيم الوطنية؛ خاصة التي لم يتم تضمينها في الكتب والاستفادة من القيم الوطنية المتضمنة في أداة الدراسة.

وفي دراسة المومني والدلابيح (2019) والتي هدفت إلى الكشف عن مضامين الولاء الوطني؛ من خلال تحليل محتوى كتب التربية الوطنية والمدنية للصفين الثامن والعاشر الأساسي بجزأيه الأول والثاني، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير استمارة التحليل والتي تكونت من أربعة مجالات هي: الولاء للنظام السياسي، والولاء للمكان، والولاء للشعب، والولاء العالمي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: حصلت مضامين الولاء السياسي في كتاب التربية الوطنية للصف الثامن (186) تكرارا، يليها مضامين الولاء للمكان (22) تكرارا، ثم مضامين الولاء للشعب (23) تكرارا، ثم مضامين الولاء العالمي (173) تكرارا. وحصلت مضامين الولاء للنظام السياسي في كتاب التربية الوطنية للصف العاشر (204) تكرارا، يليها مضامين الولاء للمكان (79)، ثم مضامين الولاء للشعب (54)، وأخيرا مضامين الولاء العالمي (98) تكرارا. وبناءً على ذلك أوصت الدراسة بإعادة النظر في توزيع مجالات مضامين الولاء الوطني، على الوحدات الدراسية جميعها، ومراعاة التكامل بين المناهج الدراسية، والتوسع الرأسي والأفقي في التعليم.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة -التي تمكنت الباحثتان من الوصول إليها- يمكن الوصول لعدة استنتاجات على النحو الآتي:

- معظم الدراسات ركزت على المرحلة الأساسية من مراحل التعليم، عدا دراسة الشبول وخوالدة (2014)، ودراسة الغزيوات (2012)، والتي تناولت المرحلة الثانوية، وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية التي تناولت كتب المرحلة الثانوية.
- تنوع الدراسات السابقة في مجالاتها، مثل: قيم المواطنة، كما جاء في دراسة إسماعيل وسعد الدين (2011)، وقيم حقوق الإنسان مثل دراسة بني فارس (2011)، والقيم الوطنية مثل دراسة (Subheyyin, Mawajdeh, Talhouni, Rfou2017).
- اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج الوصفي التحليلي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نظراً لدور القيم في حياة المجتمع والفرد من حيث المحافظة على وحدة وتماسك المجتمع، وهي قوة دافعة ومرشدة؛ حيث تحدد لنا معايير السلوك عند تعاملنا مع الآخرين، من هنا فالقيم جزء لا يتجزأ من نسيج المجتمع (باشا، 2010) ولما تتعرض له القيم من تغييرات متتابعة بفعل ما يشهده العالم من تحولات جذرية، في المجالات جميعها: السياسية، والاقتصادية، والتكنولوجية؛ مما يدعو القائمين على المناهج التركيز على القيم لغرسها في نفوس الطلبة، وجعلها متأصلة ومتجذرة في فكر وروح الطلبة، ولما كانت المملكة الأردنية الهاشمية من أكثر الدول تأثراً بالتغيرات السياسية والاقتصادية؛ نظراً لموقعها المتوسط في قلب الوطن العربي، وتعقد الظروف السياسية في بعض دول الجوار، وما نتج عن هذه الظروف من تأثير على منظومة القيم، تطلب من القائمين على المناهج الاهتمام بمنظومة القيم في المناهج، وقد قررت وزارة التربية والتعليم في الأردن تدريس كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية (الصف الأول والثاني ثانوي) بدءاً من العام الدراسي (2017/2016). ومن الجدير بالذكر أنه قبل هذا العام الدراسي، كانت المادة المقررة هي كتاب الثقافة العامة للصف الثاني الثانوي فقط. ولعل وزارة التربية والتعليم أدركت أهمية تأليف كتاب يتعلق بتاريخ الأردن للمرحلة الثانوية؛ حيث جاء في المسوغات أن مبحث تاريخ الأردن من المباحث المهمة التي تساهم في بناء شخصية الطلبة على نحو متوازن؛ مما يساعده على التعبير عن مشاعرهم وميولهم واتجاهاتهم، وتنمية قدراتهم المختلفة، والسمو بإنسانيتهم؛ مما ينعكس إيجاباً على سلوكهم (الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمبحث تاريخ الأردن) جاءت هذه الدراسة لتكشف عن القيم المتضمنة في كتاب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية في الأردن، وتعرف نوعية هذه القيم. وتتمثل مشكلة الدراسة بشكل خاص في الكشف عن أهم القيم (الاجتماعية، والدينية، والاقتصادية، والأخلاقية، والوطنية، والمعرفية) التي تم تضمينها في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية في الأردن، والكشف عن كيفية توزع القيم (الاجتماعية، والدينية، والاقتصادية، والأخلاقية، والوطنية، والمعرفية).

وتحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما هي القيم (الاجتماعية، والدينية، والاقتصادية، والأخلاقية، والوطنية، والمعرفية) التي تم تضمينها في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية؟
- كيف تتوزع القيم (الاجتماعية، والدينية، والاقتصادية، والأخلاقية، والوطنية، والمعرفية) في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف إلى القيم الاجتماعية، والدينية، والاقتصادية، والأخلاقية، والوطنية، والمعرفية، التي تم تضمينها في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية.
- الكشف عن كيفية توزع القيم الاجتماعية، والدينية، والاقتصادية، والأخلاقية، والوطنية، والمعرفية، في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة

تنطلق أهمية الدراسة من أهمية القيم بأنواعها المختلفة، والتي تؤدي دوراً مهماً في حماية المجتمع، وزيادة قوته وتماسكه، في عصر تتنوع فيه المستجدات والتغيرات في مختلف المجالات؛ مما يؤثر على منظومة القيم في المجتمع، وهو أمر قد يهدد بقاء وكينونة المجتمع. ونظراً لأهمية القيم في تشكيل سلوك الأفراد داخل المجتمع، تطلب أن تهتم المناهج بالقيم، ومن المعروف أن كتب الدراسات الاجتماعية تأتي في مقدمة المناهج التي يعد تنمية القيم من أهم أهدافها ومسوغات تأليفها (الأغا وأحمد، 2017)، كما تجدر الإشارة إلى أن نظام التعليم في الأردن يركز على تنمية القيم، وغرسها في نفوس الطلبة، كما تظهر أهمية الدراسة من تحليل محتوى كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية؛ حيث أقرت وزارة التربية والتعليم هذه الكتب في العام الدراسي 2016/ 2017، ويمكن إجمال أهمية الدراسة:

- تنبثق أهمية الدراسة من أهمية موضوع القيم المرتبطة بالمجتمع والتي تحافظ على بقائه وكينونته.
- تعتبر أول دراسة تناولت تحليل منظومة القيم المتضمنة في كتب تاريخ الأردن – حسب علم الباحثتين- حيث قررت وزارة التربية والتعليم الأردنية تدريس كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية في بداية العام الدراسي (2016/ 2017).
- تقدم الدراسة قائمة بالقيم الاجتماعية، والدينية، والاقتصادية، والأخلاقية، والوطنية، والمعرفية، لمؤلفي المناهج، وللمعلمين، والتي توجد في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية.
- تعريف معلمي التاريخ بالقيم المتضمنة في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحددت هذه الدراسة بما يأتي:

- محتوى كتب تاريخ الأردن المقررة من وزارة التربية والتعليم الأردنية من العام الدراسي (2016/ 2017) والمتمثلة في كتاب تاريخ الأردن للصف الأول الثانوي بفروعه جميعها، وكتاب تاريخ الأردن للصف الثاني الثانوي بفروعه جميعها.
- تم تنفيذ تحليل المحتوى في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2019/ 2020).

التعريفات الإصلاحية والإجرائية

القيم: ترى الباحثتان بأنها كل الأفعال والتصرفات والمعتقدات التي ترسخ في الإنسان نفسه، وتؤثر في حكمه على الأمور بالقبول أو الرفض.

كتب تاريخ الأردن: الكتب المقررة من وزارة التربية والتعليم الأردنية على طلبة المرحلة الثانوية بدءاً من العام الدراسي (2016/ 2017)، يتكون كل كتاب من فصلين ويضم كل فصل عدد من الوحدات التعليمية.

المرحلة الثانوية: المرحلة الأخيرة من مراحل التعليم في المدارس في المملكة الأردنية الهاشمية، وتضم صفين دراسيين: الصف الأول والثاني ثانوي بفروع التعليم جميعها.

تحليل المحتوى: أحد أساليب البحث العلمي، والغرض منه هو معرفة خصائص الكتب المدرسية، ووصف هذه الخصائص وصفاً كمياً (الهاشمي وعطية، 2014). ويقصد به في هذه الدراسة وصف خصائص كتب تاريخ الأردن للصفين الأول والثاني الثانوي، وما تتضمنه من قيم اجتماعية، ودينية، واقتصادية، وأخلاقية، ووطنية، ومعرفية، بهدف التوصل إلى استنتاجات وتفسيرات الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، والقائم على أسلوب تحليل المحتوى؛ وهو أحد أساليب البحث العلمي الذي يندرج تحت البحث الوصفي، والغرض منه معرفة خصائص الكتاب المدرسي، ووصف هذه الخصائص وصفاً كمياً معبراً عنه برموز كمية (الهاشمي وعطية، 2014). وقامت الباحثتان بتحليل كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية؛ بهدف تعرف القيم المتضمنة فيها، وكيفية توزعها في كتب تاريخ الأردن..

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة الحالية من كتابي تاريخ الأردن، والمقررين على طلاب للمرحلة الثانوية في المملكة الأردنية الهاشمية بدءاً من العام الدراسي (2016/2017)، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1) مجتمع الدراسة

الصف	الفصل	الطبعة	عدد الوحدات	عدد الفصول	عدد الصفحات
الأول الثانوي	الأول	الثانية 2017/ 2018	3	11	82
	الثاني		4	11	84
الثاني الثانوي	الأول	الثانية	4	12	98
	الثاني	2018/2017	4	12	77

يتضح من الجدول تقارب عدد الوحدات في الفصل الدراسي الأول في كتاب تاريخ الأردن للصفين الأول والثاني الثانوي، بينما تساوت عدد الوحدات في الكتابين في الفصل الدراسي الثاني، أما عدد الفصول الدراسية فقد تقاربت في الكتابين، وبلغ عددها (22) فصلا في كتاب تاريخ الأردن للصف الأول الثانوي، في حين بلغ عددها (24) فصلا في كتاب تاريخ الأردن للصف الثاني الثانوي. كما يظهر تقارب عدد صفحات الكتب.

تحديد فئات التحليل ووحداته: وهي مجموعة العناصر التي تستخدم في تصنيف المحتوى ووصفه، وتستخدم لتسهيل عملية التحليل؛ بوضع صفات المحتوى فيها. ومن فئات التحليل: المفاهيم، والأهداف، والتعميمات، والقيم، وغيرها (الهاشمي وعطية، 2014). وقد تم اختيار فئة القيم لعملية التحليل وشملت القيم: الاجتماعية، والدينية، والاقتصادية، والأخلاقية، والوطنية، والمعرفية.

اما وحدات التحليل فقد شملت: الفقرة، والجملة، والصورة، والسؤال، والنشاط، المتضمنة في المحتوى.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان بإعداد أداتين للدراسة هما:

أولاً: قائمة بالقيم المتضمنة في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية، وتم إعدادها من خلال:

- الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة، مثل: دراسة مقابلة والبشايرة (2007)، ومحمود (2013).
- استخلاص قائمة بالقيم المتضمنة في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية، تكونت من ستة مجالات.
- بناء الأداة في صورتها الأولية، واستخراج خصائصها السيكومترية.

وقد ضمت الأداة ستة مجالات رئيسية من القيم، هي: الاجتماعية، والدينية، والاقتصادية، والأخلاقية، والوطنية، والمعرفية، ويندرج تحت كل قيمة عدد من القيم، بلغ عددها (49) قيمة فرعية.

ثانياً: بطاقة تحليل محتوى كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية:

لأغراض تحليل محتوى الكتب تم استخدام بطاقة تحليل، التي اشتملت على العبارة الواردة في الكتاب، والقيمة، ونوعها، وطريقة عرض القيمة داخل المحتوى (هدف، فقرة، جملة، سؤال، صورة، نشاط)، والفصل الذي وردت فيه، والصفحة، والوحدة. وفي ضوئها تم تحليل المحتوى في عينة التحليل، وتعرف القيم المتضمنة فيه؛ مما مكن من رصد القيم في الحقول المخصصة لها في بطاقة التحليل.

أما وحدة التحليل فقد شملت كل مما يأتي: الأهداف، والفقرات، والجمل، والأسئلة، والأنشطة، والصور. وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم إجراء عملية تحليل المحتوى في ضوء بطاقة التحليل التي تم إعدادها لتلبية أهداف الدراسة.

صدق التحليل: للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغت (8) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وأساليب التدريس، وفي القياس والتقويم؛ لإبداء رأيهم حول مجالات القيم وانتماء المفهوم للمجال الذي وضع ضمنه، وملاءمة الأداة لتحليل المحتوى. وقد تكونت الأداة في صورتها الأولية من (57) مفهوماً، توزعت على سبعة مجالات، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين، تم حذف مجال القيم الجمالية، كما جرى دمج عدد من المفاهيم داخل المجال نفسه بسبب تداخلها، فخرجت الأداة بصورتها النهائية مكونة من ستة مجالات وهي القيم: الاجتماعية، والدينية، والاقتصادية، والأخلاقية، والوطنية، والمعرفية، يندرج تحتها (49) مفهوماً.

ثبات التحليل: تم حساب ثبات الأداة من خلال استخدام معادلة (هولستي)؛ حيث قام الباحث الأول بتحليل الكتاب، ثم أعاد الباحث الثاني تحليليه، وكانت النتائج كالآتي:

$$CR = \frac{2M}{\mathrm{N1} + \mathrm{N2}}$$

حيث إن:

CR: يعني معامل الثبات

M: يعني عدد الفئات التي تم الاتفاق عليها بين الباحث والباحث الآخر.

N1: مجموع الفئات التي حللها الباحث الأول.

N2: مجموع الفئات التي حللها الباحث الثاني.

N1 +N2: مجموع الفئات التي حللها الباحث الأول والباحث الثاني.

وقد بلغ معامل الثبات لكتاب تاريخ الأردن للصف الأول الثانوي الأدبي (86%)، ولكتاب تاريخ الأردن للصف الثاني الثانوي (90%)، وهي نسب مقبولة حسب الهاشمي وعطية (2014).

خطوات تحليل المحتوى

- إعداد قائمة بأهم القيم الواجب تضمينها في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية.
- الاطلاع على الدراسات والأبحاث المتعلقة في تحليل المحتوى من أجل الاستفادة منها في إجراءات عملية التحليل.
- تحديد الهدف من التحليل؛ وهو التعرف إلى أهم القيم المتضمنة في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية، وشملت كتب الصفين الأول والثاني الثانوي.
- تحديد فئات التحليل، وتمثلت في قائمة القيم الاجتماعية، والدينية، والاقتصادية، والأخلاقية، والوطنية، والمعرفية، التي أعدتها الباحثتان.
- اختيار وحدات التحليل، وشملت: الفقرة، والجملة، والصورة، والسؤال، والنشاط، المتضمنة في المحتوى.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرار: واستخدامه وحدة لعد ظهور كل قيمة من القيم الواردة في القائمة.
- النسبة المئوية.
- معادلة (هولستي) لحساب معامل الثبات.

إجراءات الدراسة

- تحديد أهداف الدراسة واسئلتها ومجتمعها وعينتها.
- مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت تحليل محتوى كتب التاريخ وكتب الدراسات الاجتماعية.
- طورت الباحثتان أداة تحليل المحتوى للتعرف إلي القيم المتضمنة في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية.
- التحقق من صدق الأداة وثباتها.
- إجراء تحليل محتوى كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية ورصد النتائج.
- مناقشة النتائج، وتقديم التوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أهم القيم الاجتماعية، والدينية، والاقتصادية، والأخلاقية، والوطنية، والمعرفية، التي تم تضمينها في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية؟

تم الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة لتحديد القيم الاجتماعية، والدينية، والاقتصادية، والأخلاقية، والوطنية، والمعرفية وفروعها المختلفة، مثل دراسة مقابلة والبشايرة (2007)، ومحمود (2013).

وقد تم التوصل إلى قائمة بالقيم كما يأتي:

أولاً: القيم الاجتماعية، وتضم القيم الفرعية الآتية: تنمية العلاقة مع الآخرين، وحسن الجوار، والتعاون، والوفاء بالعهد، ومحبة الخير للآخرين، المحافظة على العادات والتقاليد، ونبذ العنف، وحماية البيئة، والمساواة، والتكافل الاجتماعي.

ثانياً: القيم الدينية، وتضم القيم الفرعية الآتية: الإيمان بالله ووحدانيته، والإيمان بالرسل والكتب السماوية، واحترام شعائر الاسلام، الشورى، التوكل على الله، الامر بالمعروف والنهي عن المنكر، الأخذ بالأسباب.

ثالثاً: القيم الاقتصادية وتضم القيم الفرعية الآتية: ترشيد الاستهلاك، الاهتمام بالزراعة وإنماء الثروة الحيوانية، الاهتمام بالصناعة، الاهتمام بالسياحة، زيادة الإنتاج الوطني.

رابعاً: القيم الأخلاقية، وتضم القيم الفرعية الآتية: الأمانة، احترام حقوق الآخرين وممتلكاتهم، الوفاء، حسن الخلق، التسامح، والاعتدال والوسطية.

خامساً: القيم الوطنية، وتضم القيم الفرعية الآتية: حب الوطن والاعتزاز به، الدفاع عن الوطن، الاعتزاز بالرموز الوطنية، المحافظة على ثروات الوطن، الاعتزاز بالإنجازات الوطنية، الاعتزاز بماضي الوطن وتراثه، تقدير دور المؤسسات، احترام الأنظمة، تقدير دور الهاشميين في الدفاع عن القضية الفلسطينية، المحافظة على أمن الوطن، تقدير دور القيادات الأردنية، تعزيز التعاون العربي المشترك.

سادساً: القيم المعرفية، وتضم القيم الفرعية الآتية: تقدير العلم والعلماء، تنمية الدافع المعرفي، تنمية دافع الإنجاز، تنمية القدرة على استخدام الاسلوب العلمي لحل المشكلات، حب الاطلاع والبحث العلمي، الميل للإبداع والابتكار، تنمية التفكير الناقد، قبول النقد، تعزيز قوة الملاحظة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: كيف تتوزع القيم الاجتماعية، والدينية، والاقتصادية، والأخلاقية، والوطنية، والمعرفية، في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية؟

وللإجابة عن السؤال تم إجراء تحليل محتوى كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية، ثم حصر القيم التي تضمنتها الكتب، من حيث أعداد القيم وأنواعها وتكرارها، سواء كانت طريقة عرض القيمة عبر السؤال، أو الجملة، أو الفقرة، أو الصور، أو النشاط. كما هو مبين في الجداول الآتية:

جدول (2) القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية

القيم	الصف الأول الثانوي	الصف الثاني الثانوي	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
تنمية العلاقة مع الآخرين	1	1	2	5.56
حسن الجوار	1	-	1	2.78
التعاون	-	1	1	2.78
الوفاء بالعهد	2	-	2	5.56
محبة الخير للآخرين	-	-	-	-
المحافظة على العادات والتقاليد	2	-	2	5.56
نبذ العنف	3	9	12	33.33
حماية البيئة	-	-	-	-
المساواة	2	10	12	33.33
التكافل الاجتماعي	2	2	4	11.11
المجموع	13	23	36	100

يشير الجدول رقم (2) أن كتاب تاريخ الأردن للصف الثاني الثانوي تضمن قيماً اجتماعية أكثر؛ حيث بلغ مجموع تكراراتها (23)، وبنسبة (64%)، بينما بلغ تكرارها في كتاب تاريخ الأردن للصف الأول الثانوي (13)، وبنسبة (36%)، وقد يكون السبب تضمين لكتاب للصف الثاني الثانوي وحدة بعنوان "الحياة الاجتماعية في الأردن"، ظهرت فيها عدد من القيم الاجتماعية. كما يظهر من الجدول توزع القيم الاجتماعية في الكتب كالآتي: نبذ العنف والمساواة في المرتبة الأولى؛ حيث بلغ تكرار كل منها (12)، وبنسبة(33%)، يليه التكافل الاجتماعي في المرتبة الثانية، وبتكرار بلغ (4)، وبنسبة (11%)، لكن مفاهيم محبة الخير للآخرين و حماية البيئة لم تحظ بأي اهتمام في الكتب، ولعل السبب يعود إلى تضمين محبة الخير للآخرين في كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية، بينما حماية البيئة يتم التركيز عليها في كتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية، وبمعدل وحدة كاملة

تتعلق بالبيئة لكل صف بالمرحلة الثانوية. وقد جاء كل من: نبذ العنف والمساواة في المرتبة الأولى؛ ولعل ذلك يعود لالتزام مؤلفي الكتب بالإطار العام والمسوغات التي وضعت من أجلها تلك الكتب؛ حيث ورد في الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمبحث تاريخ الأردن أن من المسوغات التي يسعى المبحث للتأكيد عليها: تعميق مفاهيم الوسطية والاعتدال، ونبذ العنف والتطرف، وترسيخ مبادئ العيش المشترك.

جدول (3) القيم الدينية المتضمنة في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية

القيم	الصف الأول الثانوي	الصف الثاني الثانوي	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
الإيمان بالله ووحدانيته	-	2	2	9
الإيمان بالرسل والكتب السماوية	12	5	17	74
احترام شعائر الإسلام	1	3	4	17
الشورى	-	-	-	-
التوكل على الله	-	-	-	-
الامر بالمعروف والنهي عن المنكر	-	-	-	-
الأخذ بالأسباب	-	-	-	-
المجموع	13	10	23	100

يشير الجدول رقم (3) إلى أن كتاب تاريخ الأردن للصف الأول الثانوي تضمن قيماً دينية أكثر قليلاً؛ حيث بلغ مجموع تكراراتها (13)، وبنسبة (55%)، بينما بلغ تكرارها في كتاب تاريخ الأردن للصف الثاني الثانوي (10)، وبنسبة (45%)، ولعل السبب يكمن في أن كتاب تاريخ الأردن للصف الأول الثانوي يضم أكثر من وحدة تتحدث عن الأردن في العصر الراشدي، والأموي، والعصر العباسي؛ مما زاد من توافر القيم الدينية فيه. كما يظهر من الجدول أن قيم الإيمان بالرسل والكتب السماوية كانت الأعلى تكراراً وبشكل كبير، وقد يكون السبب أن بلاد الشام ومنها الأردن شكلت أرضاً للرسالات السماوية، وورد اسمها في الكتب السماوية، وفي الأحاديث النبوية الشريفة، كما أنها تحتضن عدد من مقامات الأنبياء عليهم الصلاة والسلام.

جدول (4) القيم الاقتصادية المتضمنة في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية

القيم	الصف الاول الثانوي	الصف الثاني الثانوي	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
ترشيد الاستهلاك	-	-	-	-
الاهتمام بالزراعة وإنماء الثروة الحيوانية	7	6	13	52
الاهتمام بالصناعة	4	3	7	28
الاهتمام بالسياحة	-	3	3	12
زيادة الإنتاج الوطني	-	2	2	4
المجموع	11	14	25	100

يشير الجدول رقم (4) إلى أن كتاب تاريخ الأردن للصف الثاني الثانوي كان أكثر توافراً- ولو بشكل قليل- مع القيم الاقتصادية؛ حيث بلغ مجموع تكراراتها (14)، وبنسبة (56%)، بينما بلغ تكرارها في كتاب تاريخ الأردن للصف الأول الثانوي (11)، وبنسبة (44%)، ولعل السبب يعود إلى اهتمام مؤلفي الكتب بالجانب الاقتصادي؛ حيث تمت الإشارة في المسوغات إلى أهمية إظهار العامل الاقتصادي في حركة التاريخ؛ كونه يسهل عملية التواصل مع الشعوب والدول الأخرى؛ فالأردن وبحكم موقعه الجغرافي اشتهر بالزراعة في العصور التاريخية المختلفة، وهو ما يبرر ارتفاع تكرار الاهتمام بالزراعة، وإنماء الثروة الحيوانية في كتابي تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية.

جدول (5) القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية

القيم	الصف الاول الثانوي	الصف الثاني الثانوي	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
الامانة	1	1	2	8
احترام حقوق الآخرين وممتلكاتهم	-	7	7	27
الوفاء	-	-	-	-
حسن الخلق	-	-	-	-
التسامح	3	9	12	46
التواضع	-	-	-	-
الاعتدال والوسطية	-	5	5	19
المجموع	4	22	26	100

يظهر الجدول رقم (5) أن كتاب تاريخ الأردن للصف الثاني الثانوي كان أكثر ثراءً بالقيم الأخلاقية؛ حيث بلغ مجموع تكراراتها (22)، وبنسبة (85%)، بينما بلغ تكرارها في كتاب تاريخ الأردن للصف الأول الثانوي (4)، وبنسبة (15%)، وقد يعود السبب لتضمين كتاب الثاني الثانوي وحدة الحياة الاجتماعية في الأردن؛ حيث كان التركيز على التسامح، واحترام حقوق الآخرين وممتلكاتهم، بالإضافة إلى وحدة (رسالة عمان)، ومن المعروف أن رسالة عمان أكدت على مفاهيم التسامح، واحترام الآخر، وصيانة حقوقه، والتوازن، والاعتدال؛ مما زاد من تضمين القيم الأخلاقية في الكتاب. أما انخفاض تضمين القيم الأخلاقية في كتاب تاريخ الأردن للصف الاول الثانوي فقد يعود إلى طبيعة الموضوعات التي يطرحها؛ حيث ركز على أبرز ما مر على الأردن من حقب وأحداث تاريخية، والحضارات التي نشأت على أرض الأردن، دون الاهتمام بالجوانب الأخلاقية للحضارات والممالك التي قامت على أرضه، وترى الباحثتان أن الاوضاع الاجتماعية للحضارات بما فيها القيم الأخلاقية تم التطرق إليها في كتب التاريخ للمرحلة الأساسية؛ خاصة كتاب التاريخ للصف التاسع عن الحضارة العربية الاسلامية.

جدول (6) القيم الوطنية المتضمنة في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية

القيم	الصف الاول الثانوي	الصف الثاني الثانوي	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
حب الوطن والاعتزاز به	4	13	17	10
الدفاع عن الوطن	7	3	10	6
الاعتزاز بالرموز الوطنية	2	2	4	2
المحافظة على ثروات الوطن	1	-	1	.6
الاعتزاز بالإنجازات الوطنية	4	9	13	7
الاعتزاز بماضي الوطن وتراثه	11	4	15	9
تقدير دور المؤسسات	7	20	27	16
احترام الأنظمة	-	4	4	2
تقدير دور الهاشميين في الدفاع عن المقدسات الاسلامية في فلسطين	9	16	25	14
المحافظة على امن الوطن	-	3	3	1
تقدير دور القيادات الأردنية	14	29	43	25
تعزيز التعاون العربي المشترك	12	-	12	7
المجموع	71	103	174	100

يظهر الجدول رقم (6) أن كتاب تاريخ الأردن للصف الثاني الثانوي كان أكثر ثراءً بالقيم الوطنية؛ حيث بلغ مجموع تكراراتها (103)، وبنسبة (59%)، بينما بلغ تكرارها في كتاب تاريخ الأردن للصف الأول الثانوي (71)، وبنسبة (41%)، وقد يكون سبب انخفاض القيم الوطنية في كتاب الصف الأول الثانوي مرده لطبيعة المواضيع التي تم طرحها في الكتاب حيث تعلقت الأربع وحدات الأولى من الكتاب إلى الحضارات القديمة التي عاشت على أرض الأردن بدءاً من العصور القديمة وانتهاءً بالعصر العثماني، أما الوحدة الخامسة فقد تطرقت للثورة العربية يليها إمارة شرق الأردن ثم الجوانب الحضارية في عهد الإمارة. أما ارتفاع تكرار القيم الوطنية في كلا الكتابين بالمقارنة مع القيم الأخرى، فقد يكون سببه استجابة مؤلفي الكتب للهدف من مبحث تاريخ الأردن، وهو تمثل قيم الولاء والانتماء إلى الوطن والقيادة الهاشمية؛ حيث يظهر بشكل واضح أن تقدير دور القيادات الأردنية احتل المركز الأول في القيم الوطنية بتكرار (43)، وبنسبة (29%)، يليه تقدير دور المؤسسات بتكرار (27)، وبنسبة (16%)، مما يعزز من روح الولاء والانتماء لدى الطلبة، ويشكل دافعاً لهم للاستمرار في عملية تنمية وتطوير الأردن.

جدول (7) القيم المعرفية المتضمنة في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية

القيم	الصف الأول الثانوي	الصف الثاني الثانوي	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
تقدير العلم والعلماء	10	2	12	13
تنمية الدافع المعرفي	6	1	7	8
تنمية دافع الإنجاز	-	1	1	1
تنمية القدرة على استخدام الاسلوب العلمي لحل المشكلات	-	-	-	-
حب الاطلاع والبحث العلمي	1	2	3	3
الميل للإبداع والابتكار	2	1	3	3
تنمية التفكير الناقد	42	25	67	72
قبول النقد	-	-	-	-
تعزيز قوة الملاحظة	-	-	-	-
المجموع	61	32	93	100

يظهر الجدول رقم (7) أن كتاب تاريخ الأردن للصف الأول الثانوي كان أكثر ثراءً بالقيم المعرفية؛ حيث بلغ مجموع تكراراتها (61)، وبنسبة (67%)، بينما بلغ تكرارها في كتاب تاريخ الأردن للصف الأول الثانوي (32)، وبنسبة (33%)، ويظهر بشكل واضح أن تنمية التفكير الناقد قد احتل المرتبة الأولى في القيم معرفية في كتابي تاريخ الأردن، وهو ما يمكن تفسيره باهتمام المؤلفين بالتفكير الناقد، وعده جزءاً من أهداف مبحث تاريخ الأردن؛ لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، وقد ظهر الاهتمام جلياً من خلال الأنشطة واسئلة فكّر، وقد توصلت دراسة الرواضية (2000) الى أن أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية التي تم استخدامها ما بين الأعوام (1976 لغاية 1999) ركزت بشكل كبير على المستويات المعرفية الدنيا؛ مما قد يشكل دافعاً لدى مؤلفي المنهاج للتركيز على مهارات التفكير الناقد في محتوى الكتب. كما يتناسب مع الاتجاهات العالمية التي تدعو لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة. وهو ما يدحض فكرة الشائعة أن مبحث التاريخ يركز على الحفظ والتلقين، ولا يهتم بمهارات التفكير.

جدول (8) القيم المتضمنة في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية

القيم	الصف الأول الثانوي		الصف الثاني الثانوي		مجموع التكرارات	النسبة المئوية
	عدد التكرارات	النسبة المئوية	عدد التكرارات	النسبة المئوية		
الدينية	13	8	10	5	23	6
الاجتماعية	13	8	23	11	36	10
الأخلاقية	4	2	22	11	26	7
الوطنية	71	41	103	50	174	46
الاقتصادية	11	6	14	7	25	6
المعرفية	61	35	32	16	93	25
المجموع	173	100	204	100	377	100

يظهر من الجدول رقم (8) مدى توافر القيم في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية مجتمعة وعلى المجالات الستة كما يأتي: القيم الوطنية في المرتبة الأولى، وبلغ مجموع تكراراتها (174)، بنسبة (46%)، وهو متوقع؛ حيث إن من أهداف كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية، تمثل قيم الولاء والانتماء، وترسيخ الهوية الوطنية، وتوثيق منجزاتها عبر العصور. يليها القيم المعرفية، وبلغ مجموع تكراراتها (93)، بنسبة (25%)، وقد يعود السبب إلى أن الكتب تنمي عند الطالب أهمية العلم وتقدير العلم والعلماء، كما جاءت الكتب لتواكب التوجهات الحديثة في التربية، والتي تدعو لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة؛ حيث كانت مهارة التفكير الناقد وهي إحدى المهارات الفرعية في مجال القيم المعرفية أكثر نسبة تكرار؛ وبلغ (67%)، بنسبة (72%) من قيم المجال المعرفي. ثم القيم الاجتماعية؛ وكان عدد تكراراتها (36)، بنسبة (10%)، ولعل السبب في كون مادة التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية قد تضمنت وركزت على القيم الاجتماعية، مثل: التعاون، والمحافظة على العادات والتقاليد، وغيرها، وجاءت كتب تاريخ الأردن لتركز على قيم اجتماعية تناسب المرحلة الثانوية، والمواضيع التي يتم طرحها، مثل قيم: المساواة ونبذ العنف؛ حيث احتلتا التكرار نفسه وبلغ (12) تكرارا لكل منهما، وبنسبة (33%)، وهي الأعلى في مجال القيم الاجتماعية. وجاء بعدها القيم الدينية، والأخلاقية، والاقتصادية، بتكرارات على التوالي: (23)، و(26)، و(25)، وبنسبة تراوحت بين (7%)، و(6%)، وتعتقد الباحثتان أن القيم الدينية والأخلاقية يتم طرحها وتضمينها في كتب التربية الإسلامية والعلوم الإسلامية وهو ما يفسر انخفاض تضمينها في كتب تاريخ الأردن. أما بالنسبة للقيم الاقتصادية فمن المعروف أن وزارة التربية والتعليم الأردنية أقرت مادة الثقافة المالية للصفوف الأساسية؛ لتلبية الحاجة إلى وجود كتب تتضمن مواضيع وقيم اقتصادية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن اقتراح وتوصية الآتي:

- ضرورة الاهتمام بتضمين أكبر عدد ممكن من القيم الوطنية في كتب تاريخ الأردن للمرحلة الثانوية؛ لأهميتها في إنتاج جيل منتمي لوطنه وامته.

- إجراء دراسات تبرز القيم المتعلقة بالقضية الفلسطينية، والمتضمنة في كتب التاريخ، والتربية الوطنية وفي الأردن؛ نظراً لأهمية الموضوع، ودور الأردن التاريخي في الدفاع عن القضية الفلسطينية.
- ضرورة تعريف معلمي التاريخ بأهمية التركيز على القيم المتضمنة في كتب تاريخ الأردن.
- إجراء دراسات تحليلية جديدة لكتب تاريخ الأردن؛ للتعرف إلى وجود قيم أخرى قد تضمنت في الكتب، من غير المجالات الستة المحددة في هذه الدراسة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- الآغا، عبدالمعطي وأحمد، صالح. (2017). القيم المتضمنة في كتب التربية الوطنية والحياتية والتنشئة الاجتماعية للصفوف الأربعة الأولى في فلسطين، مؤتمر القيم في المجتمع الفلسطيني واقع وتحديات. كلية التربية – جامعة فلسطين.
- اسماعيل، محمد وسعد الدين، هبه. (2011). دراسة تحليلية لقيم المواطنة في محتوى مناهج الصفين الرابع والخامس من مرحلة التعليم الأساسي، مجلة العلوم التربوية، (10)، 73- 102.
- أمين، عبير صديق. (2012). قيم المواطنة في منهج التعلم الذاتي، دراسة تحليلية، مجلة الطفولة والتربية (كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية)– مصر، مج 4،ع 9، 125 – 205 .
- باشا، أحمد فؤاد. (2010). القيم بين العلم الطبيعي والعلم الاجتماعي، الدورة المنهجية في كيفية تفعيل القيم في البحوث والدراسات الاجتماعية، جامعة القاهرة.
- بني فارس، محمود جمعة. (2011). القيم ذات الصلة بحقوق الإنسان المتضمنة في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في الأردن "دراسة تحليلية"، دراسات – العلوم التربوية، 38(6)، 2064-2076.
- الحارثي، فهد بن محمد. (2016). القيم في مدرسة المستقبل: جدل التحولات والتحديات، منتدى المعارف- بيروت.
- الحبشي، مجدي حسين. (2012). منظومة القيم لدى طلاب الجامعة في مصر في ضوء بعض المتغيرات ودور الجامعة في التعامل الواعي معها، مجلة كلية التربية بالإسماعلية – مصر، ع 22، 1 – 84.
- الحديثي، صالح بن سليمان. (2004). دراسة تحليلية لمعايير المنهج للدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الامريكية، ندوة بناء المناهج – الأسس والمنطلقات- السعودية، مج (1).
- الرواضية، صالح. (2000). مقارنة المستويات المعرفية لأسئلة كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي الأدبي في الأردن خلال الفترتين1976-1996 و1996- 1999م (دراسة تحليلية)، مؤتة للبحوث والدراسات- العلوم الانسانية والاجتماعية- الأردن، 15(3).
- زاهر، ضياء واللقاني، أحمد. (1984). القيم في العملية التربوية. مؤسسة الخليج العربي.
- السليتي، فراس محمد. (2015). استراتيجيات التدريس المعاصرة. عالم الكتب الحديث، اربد- الأردن.
- الشبول، أسماء والخوالدة، ناصر. (2014). تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10(3)، 293- 304.
- الطيطي، محمد عيسى. (2009). مدى تضمين كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف الثامن الأساسي في الأردن للاتجاهات الحديثة في التربية الاجتماعية والوطنية، جرش للبحوث والدارسات، 13(2)، 255-282.
- العدوان، زيد و الحوامدة، محمد. (2011). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع – عمان.
- الغزيوات، محمد إبراهيم. (2012). مدى تضمين كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية في الأردن لمبادئ حقوق الإنسان، مؤتة للبحوث والدراسات- العلوم الإنسانية والاجتماعية، 27(2)، 309-348.
- محمد، محمود علي. (2017). القيم التربوية التي تضمنها كتابي لغتي للصفين الخامس والسادس من التعليم الأساسي، مجلة جامعة البعث، 39 (43(، 75-118.
- محمود، أحمد عزت. (2013). تنشيط الدماغ عند الأطفال. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.
- مقابلة، نصر و البشايرة، زيد. (2007). القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 8(4)، 91- 115.
- المومني، هيام عقلة والدلابيح، هيفاء عبد الهادي. (2019). درجة توافر مضامين الولاء الوطني في كتاب التربية الوطنية للصفين الثامن والعاشر الأساسي، دراسات – العلوم التربوية، 46(2)، 323- 335.
- الهاشمي، عبدالرحمن وعطية، محسن. (2014). تحليل مضمون المناهج المدرسية. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

ثانياً: ترجمة المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الأجنبية

- *Agha, A. & Ahmed, S. (2017). The Values Included in the Books of National Education, Life and Socialization for the First Four Grades in Palestine. The values conference in the Palestinian society is a reality and challenges,College of Education - University of Palestine.*
- *Al-Adwan, Z. & Al-Hawamdeh, M. (2011). Teaching Design between Theory and Practice. Al Masirah House for Publishing and Distribution - Amman.*
- *Alghazawat, M. (2012). Extent of Inclusion of Human Rights Principles in Social and National Education Books at the Secondary Stage in Jordan. Mutah Research and Studies - Humanities and Social Sciences, 27 (2), 309-348.*
- *Al-Habashi, M. (2012). The Value System of University Students in Egypt in the Light of Some Variables and the University's Role in Conscious Dealing with it. Journal of the Faculty of Education in Ismailia - Egypt, No. 22, 1-84.*
- *Al-Hadithi, S. (2004). An Analytical Study of the Curriculum Standards for Social Studies in the United States of America, Symposium Building Curricula - the Foundations and Starting Points - Saudi Arabia, vol (1).*

Fourth and Fifth Grades of the Basic Education Stage. Journal of Educational Sciences, (10), 73-102.

- *Mahmoud, A. (2013). Activating the Brain in Children. Dar Al-Hamid for Publishing and Distribution, Amman - Jordan.*
- *Maqabilah, N. & Al-Bashayra, Z. (2007). The Values Included in Our Arabic Language Books for the First Three Grades of the Basic Stage in Jordan. Journal of Psychological and Educational Sciences, 8 (4), 91-115.*
- *Muhammad, M. (2017). The Educational Values Contained in the Language Books for the Fifth and Sixth Grades of Basic Education. Al-Baath University Journal, 39 (43), 75-118.*
- *Pasha, A. (2010). The Curator Between Natural Science and Social Science. The methodological course on how to activate values in research and social studies, Cairo University.*
- *Zahir, D. & Al-Lokani, A. (1984). The Values in the Educational Process. Arab Gulf Foundation.*

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- *Sahin,U. (2019). Values and Education As Perceived By Primary School Teacher Candidates. International Journal Progressive Education, 15(3), 74- 90.*
- *Solomones, I. &Fataar, A. (2011). A Conceptual Exploration of Values Education in the Context of Schooling in South Africa. South Africa Journal of Education, 31, 224- 232.*
- *Subheyyin, E. & Mawajdeh, B. & Talhouni. M. & Rfou',M.(2017). The Status of National Values in the Books of Social Studies for the Grade of the Upper Stage in Jordan. Journal of Education and Practice, 8(13), 1-7.*
- *Turkkahraman, M. (2014). Social Values and Value Education. Procedia – Social and Behavioral Science, 116, 633- 638.*
- *Zajda, J. (2014). Values Education. In D. Phillips (Ed.), Encyclopedia of Education Theory and Philosophy . Thousand Oaks: Sage.*
- *Al-Harthi, F. (2016). The Values of the School of the Future: the controversy of transformations and challenges. Knowledge Forum - Beirut.*
- *Al-Hashemi, A. & Attia, M. (2014). Content Analysis of School Curricula. Dar Safaa for Publishing and Distribution, Amman - Jordan.*
- *Al-Momani, H. & Al-Dalabih, H. (2019). The Degree of Availability of the Contents of National Loyalty in the Book of National Education for the Eighth and Tenth Grades. Studies - Educational Sciences, 46 (2), 323-335.*
- *Al-Rawdhaya, S. (2000). Comparison of knowledge Levels of Questions of Social Studies Textbooks for the Second Year of Literary Secondary in Jordan During the Periods 1976-1996 and 1996-1999 (Analytical Study). Mutah Research and Studies - Humanities and Social Sciences - Jordan, 15 (3).*
- *Al-Shboul, A. & Al-Khawaldeh, N. (2014). Analyzing the Content of Islamic Education Books for High School in Jordan in the Light of the Theory of Intelligence. Jordanian Journal of Educational Sciences, 10 (3), 293-304.*
- *Al-Sliti, F. (2015). Contemporary Teaching Strategies. Modern Book World, Irbid - Jordan.*
- *Al-Titi, M. (2009). the Extent to Which the Book of National and Civil Education for the Eighth Grade in Jordan Includes Modern Trends in Social and National Education. Jerash Research and Studies, 13 (2), 255-282.*
- *Amin, A. (2012). Values of Citizenship in the Self-Learning Approach, an Analytical Study. Childhood and Education Journal (Faculty of Kindergarten, Alexandria University) - Egypt, Vol. 4, No. 9, 125-205.*
- *Bani Faris, M. (2011). Human Rights Related Values Included in National and Civil Education Books for the Basic Stage in Jordan "An Analytical Study". Studies - Educational Sciences, 38 (6), 2064-2076.*
- *Ismail, M. & Saad El-Din, H. (2011). An Analytical Study of the Values of Citizenship in the Content of Curricula for the*

أثر توظيف التقييم التكويني في تحسين فهم المفاهيم العلمية ورفع مستوى الدافعية نحو تعلم العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن

The Effect of Using Formative Assessment on Understanding Scientific Concepts and the Level of Motivation Towards Learning Science Among Eighths Grade Students in Jordan

أمل شاكر عوض
أستاذ مساعد/ كلية العلوم التربوية والآداب (الأنروا)/ الأردن

Amal Shaker Awad
Assistant Professor/Faculty of Educational Sciences and Arts (UNRWA) / Jordan
w.suleiman@yahoo.com

سمر محمد الكسجي
أستاذ مساعد/ كلية العلوم التربوية والآداب (الأنروا)/ الأردن

Samar Mohd AlKasaji
Assistant Professor/Faculty of Educational Sciences and Arts (UNRWA) / Jordan
samarka_99@hotmail.com

Received: 05/03/2020, **Accepted:** 12/05/2020
DOI: 10.33977/1182-012-033-011
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 2020/03/05، تاريخ القبول: 2020/05/12
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام التقييم التكويني في فهم طالبات الصف الثامن الأساسي للمفاهيم العلمية، ومستوى الدافعية نحو تعلم العلوم لديهن. وقد استخدم المنهج شبه التجريبي في الدراسة. وبلغ عدد أفراد الدراسة (48) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة الجزيرة الثانوية للبنات خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2019/2018م)، حيث اختيرت بطريقة قصدية، واختيرت إحدى الشعب بصورة عشوائية مجموعة تجريبية وعددها (24) طالبة، وأخرى مجموعة ضابطة وعددها (24) طالبة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام اختبار فهم المفاهيم العلمية مكونًا من (32) فقرة، ومقياس الدافعية المستخدم هو (McMillan, et al., 2010) مكونًا من (22) فقرة، وتم التحقق من صدقهما، وثباتهما بالطرق المناسبة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في فهم المفاهيم العلمية، والدافعية نحو تعلم العلوم لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تضمين التقييم التكويني في تدريس العلوم.

الكلمات المفتاحية: التقييم التكويني، المفاهيم العلمية، الدافعية، تدريس العلوم.

Abstract

This study aimed to investigate the effect of using formative assessment on eighth grade students' understanding of scientific concepts and their level of motivation towards learning science. A quasi-experimental approach was used in the study. A sample of 48 female students in two sections at al-Jazirah Secondary School in Amman- Jordan was chosen intentionally during the second semester of the academic year 2018/2019. The sections were randomly distributed into two groups, an experimental group of 24 students, and a control group of 24 students. A 32-paragraph test measuring students' understanding of scientific concepts, in addition to a 22 items motivation scale adapted from McMillan et al. (2010) were used in the study.The validity and reliability of the tools were achieved by the appropriate methods. The results of the study showed statistically significant differences at α = 0.05 in the two groups in understanding of scientific concepts and motivation towards learning science in favor of the experimental group. In light of the results, it is recommended that formative assessment should be more included in science teaching.

***Keywords**: Formative Assessment, Scientific Concepts, Motivation, Teaching Science.*

المقدمة

يُعدّ التقييم من المكونات الأساسية في العملية التربوية، ويهدف إلى جمع معلومات بهدف إصدار أحكام حول حالة معينة من العلاقات؛ وتكمن أهميته في تنوع أهدافه وطرقه وأدواته، وفي كمية المعلومات ونوعيتها، التي يوفرها لكل من المعلم والطالب وتؤثر بالتالي بشكل كبير في القرارات التي تتخذ في إصدار الأحكام أو إجراء التعديلات على سير العملية التعليمية-التعلمية بما يؤدي إلى إحداث أكبر تعلم ممكن لدى الطلبة (Broadfoot & Black, 2004). وقد سادت لفترة طويلة فلسفة تربوية تربط ما بين التقييم والاختبارات أكدت على إبراز الفروق الفردية وإثارة التنافس بين الطلبة، واستخدام المعلومات لتحديد ما تعلّمه الطلبة وتقييم أثر التدريس. أما اليوم فقد تغيرت النظرة للتقييم وأصبح الاهتمام منصبًا بشكل رئيس على الوصول إلى ممارسات تقييم من شأنها تحسين نوعية التعليم والتعلم (Yin, et al., 2008)، كما أصبح التقييم وسيلة لتعزيز التعلم وليس لمجرد قياسه؛ أي أننا نُعنى بالتقييم من أجل التعلّم وليس تقييم التعلّم (Wiliam, 2007؛ أمبو سعيدي، 2009)، وهو ما نُعبّر عنه اليوم بالتقييم التكويني. ويُعرّف التقييم التكويني بأنه كل الأنشطة التي يقوم بها المعلمون والطلبة، وتوفر المعلومات الممكن استخدامها لتعديل عمليتي التعليم والتعلم المنخرطين بها (Black & Wiliam, 2018)، كما يعرفه بوفام (Popham, 2008) بأنه عملية مخطط لها تُستخلص منها بيانات عن أوضاع الطلبة، ويستخدمها المعلمون في تعديل أساليبهم الحالية في التدريس، كما يستخدمها الطلبة لتعديل منظوماتهم الحالية في التعلم، فيما يرى (Shepard, 2005) أنه التقييم الذي يتم خلال عملية التدريس بهدف تحسين عملية التعليم والتعلّم، ومن ذلك يمكن الوصول لتعريف التقييم التكويني (التقييم من أجل التعلم) على أنه العملية المستمرة خلال التدريس التي يتم بوساطتها تزويد كل من المعلمين والطلبة بالتغذية الراجعة التي ستعمل على تحسين عمليتي التعليم والتعلم، مما سيؤدي إلى تحقيق أفضل للأهداف والنتاجات التعلمية. ويمكن استنتاج أن التقييم التكويني هو عملية منظمة تتضمن التخطيط وجمع البيانات وتحليلها واتخاذ قرارات بناءً على ذلك، ولا يقتصر استخدامه على المعلمين ولكن يستخدمه كل من المعلمين والطلبة (Black & Wiliam, 2009)، ويعتبر التقييم التكويني المصمم جيدًا أداةً قويةً لتقييم التطور السريع وغير المتساوي للطلبة، فهو يبحث في الظروف المثالية لإبراز فهم الطلبة بشكل واضح لتعزيز هذا الفهم، وعلى العكس منه التقييم الختامي الذي يجلس فيه الطلبة للاختبار لمدة زمنية محددة (Yin, et al., 2008).

إنَّ ما يجعل التقييم التكويني فريدًا من نوعه هو طبيعة المعلومات التي يتم جمعها، ومدى ارتباطها الكبير بالتعلّم، واستخداماتها الحقيقية من المعلم والطالب في عملية التعلّم قبل إصدار أية أحكام على التعلم الحاصل؛ فالتقييم التكويني يتضمن قيام المعلمين بالتخطيط لتعلم الطلبة، ووضع معايير النجاح، وتصميم الأنشطة التعلمية، وتحديد تتابع التدريس، وجمع الأدلة على التعلم، وتفسيرها بأسرع ما يمكن في الحصص للحكم على موقع الطلبة بالنسبة للأهداف والمعايير الموضوعة، ومن ثم

تعديل ممارساتهم التعليمية والتعلّمية بناءً على ذلك، كما أنهم يعملون بشكلٍ مستمرٍ على تقديم التغذية الراجعة المرتبطة بالأهداف. وقد أشارت نتائج العديد من البحوث إلى خصائص التقييم التكويني الفعّال والمصمم جيدًا؛ حيث إنه يعدّ جزءًا من التخطيط الفعال، ويستخدم باستمرار كجزء أساسي من عملية التعليم، ويمكّن الطلبة من فهم مقاصد التعلم، وما هو الذي يشكل النجاح، ويجعل المعلمين يقدمون تغذيةً راجعةً بناءةً تركز على العمل أكثر من تركيزها على الطلبة مما يعزز دافعيتهم، كما أنه سهل الاستخدام من المعلمين والطلبة. ويساعد المتعلمين جميعهم على الإنجاز، ويُمكّن كل متعلم من تحقيق أفضل ما لديه (Black & William, 2018).

وقد أشار بلاك ووليام (Black & Wiliam, 2009) إلى ثلاثة مكونات للتقييم التكويني وهي: مشاركة النتاجات، ومعايير النجاح، حيث يتم تحديد النتاجات والمقاصد التعليمية تشاركيًا مما يجعل الطلبة أكثر نشاطًا في محاولة تحقيق هذه النتاجات، أما المكون الثاني فهو الأسئلة الصفية الفاعلة، حيث يخطط المعلمون جيدًا للأسئلة التي تجري في الغرفة الصفية وتدعم عملية تعلم الطلبة، ويتحولون من الأسئلة التي تتطلب استدعاء المعرفة إلى الأسئلة التي تتطلب إنتاج معرفة جديدة بالنسبة للطلبة، ويهتمون بالاستماع لتفكير الطلبة عن طريق متابعة إجاباتهم وطرح مزيد من الأسئلة التي تعطي نافذة على فهمهم، وتوضح الاستراتيجيات التي وظفوها في الحل، بحيث يتمكن المعلم من تحديد ما يمكن فعله لاحقًا لتوسيع وتعميق التعلم، في حين تشكل التغذية الراجعة المكوّن الثالث، وتعدّ أهم مكونات التقييم التكويني في الكشف عن فهم الطلبة وتشكيل دافعيتهم للتعلّم، حيث تُقدم التغذية الراجعة التكوينية باستمرار وتعمل على تصحيح الأخطاء، وتوفير الفهم من خلال التفسيرات، وتساعد على اقتراح أنشطة إضافية تسهم في تشجيع الطلبة على الاستمرار في التعلم.

ويشير وليام (William, 2007) إلى أن التقييم التكويني ينبغي أن يتضمن الاستراتيجيات التي تحدد الإجابة عن ثلاثة أسئلة رئيسة يرى البعض أنها تمثل دورة التأمل لكل من المعلم والطالب، وهي: أولًا، إلى أين يتجه الطالب في تعلمه؟ فالتعلم يصبح أسهل عندما يعرف الطالب ما يريد تحقيقه، والغرض من التعلّم، وما هو شكل النجاح الناتج عن ذلك التعلم، وثانيًا، أين يقف الطالب في تعلمه؟ من خلال التغذية الراجعة المقدمة من المعلم، وتتضمن وصف ما يتعلمه الطالب حاليًا ومؤشرات التحسين والتطوير في تعلمه، وثالثًا، كيف يمكن ردم الفجوة بين تعلم الطالب والتعلم الجديد؟ حيث يساعد التقييم التكويني الطالب على معرفة ما يجب عليه فعله للانتقال من موقعه الحالي في التعلم إلى الموقع النهائي وهو تحقيق هدف التعلم.

وتشكل هذه الاستراتيجيات جوهر التعلم البنائي، فقد أدى التطور الكبير في المعرفة عن عملية التعلم إلى إلقاء المزيد من الضوء على دور التقييم بحيث أصبح بؤرة التركيز، وتنامت الحاجة إلى تطوير استراتيجيات تقييم أكثر انسجامًا مع طرق التدريس البنائية خلافًا للطرق التقليدية، وتتضمن النظرية البنائية افتراضات رئيسة متعلقة بكل من المعلم والطالب وعملية التعلم؛ فدور المعلم هو تقديم الدعم للمتعلم، أما دور المتعلم فهو بناء المعاني والمعرفة في بيئة تعلم تعاونية يتم فيها التفاوض بين الطلبة للوصول لبناء المعاني وتحقيق الفهم، حيث يشير لويس وكومار (Lewis, 2012; Kumar, 2011) إلى خصائص التعلم البنائي التي تؤكد على أهمية المعرفة السابقة واستخدامها كمنصة للتعلم الجديد مما يؤدي إلى تحسين التعلم، وأهمية فهم الروابط والتطبيقات والمفاهيم المتضمنة في الحقائق بطريقة تدعم انتقال التعلم إلى سياقات جديدة، وذلك يتطلب أن يعي الطلبة ما الذي فهموه، ومتى سيكونون بحاجة إلى معلومات إضافية. إن التقييم التكويني مُهيَّأ لمخاطبة هذه الافتراضات جميعها؛ حيث إن الإجراءات المتبعة في التقييم التكويني تعزز الفهم، ويعزى هذا إلى قدرة المعلم على مراقبة ما يعرفه الطلبة، وكيف يفهمون ما يعرفونه، وإلى الأنواع المختلفة من التغذية الراجعة التي يوفرها المعلمون للطلبة بناءً على أدائهم، وإلى التدخلات الخاصة التي يقوم بها المعلمون استجابةً لتلك التغذية الراجعة ولنتائج الطلبة. فالمعلمون يجعلون الطلبة منهمكين في محاورات ومناقشات هادفة، ويستثيرون تفكيرهم، ويكشفون عن المفاهيم البديلة لديهم، ويعملون على تعديل عمليات التعليم. أما بالنسبة للطلبة فإن التغذية الراجعة المستمرة ستدعم انتقال الطلبة من منطقة النماء القريب إلى تعلّم أوسع، وإتقان أكثر، ويمكنهم من امتلاك زمام تعلمهم، كما سيصبح الطلبة مصادر تعلّم لبعضهم البعض في بيئة تعلّمٍ تعاونية.

وعلى صعيد آخر، يرتبط التعلم بالدافعية، فالدافعية نحو التعلم تُعد من العوامل الضرورية في العملية التربوية، وضعفها يحول دون التعلم؛ ومن هنا يصبح تحسين دافعية الطلبة للتعلم هدفًا تربويًا في حد ذاته (البقيعي، 2010). وتؤكد النظريات المعرفية للدافعية على ما يدور في داخل المتعلم وليس في البيئة الخارجية، حيث أكدت هذه النظريات على أهمية الدافعية الداخلية مقابل الخارجية من خلال الإشارة إلى حاجة الفرد نفسه إلى الفهم، والتعلم، والتفوق، والنجاح، والاستمرار في تحفيز نفسه (قطامي وآخرون، 2010). وتسهم التغذية الراجعة والمعلومات التي تقدم للطلبة حول أدائهم في ظل ممارسات التقييم التكويني في تعزيز الدافعية الداخلية للطلبة، من خلال اعتقادهم أن التعلم يستحق الجهد، وبالتالي سوف يكونون مندفعين للتعلم، كما أن التغذية الراجعة المقدمة خلال التقييم التكويني ستحدد نوعية الأهداف التي سيضعها الطلبة لأنفسهم. وتقسم أهداف الطلبة إلى نوعين: أهداف الأداء، وأهداف الإتقان؛ أما أهداف الأداء فهي التي يعززها المعلم من خلال جعل عملية التقييم علنية، ومن خلال عزو نجاحات الطلبة للجهد المبذول الذي أدى إلى جعل الطلبة يؤدون أفضل من غيرهم، وأما أهداف الإتقان فهي تتضمن تعلم مهارات جديدة، وفهما وتطويرها وإتقانها. ويقوم المعلمون بدعم هذه الأهداف عن طريق تقييم تطور الطلبة، وتزويدهم بفرص التحسن المستمرة، وتنويع ممارسات التقييم، وجعل التقييم خاصًا وليس عامًا (Urdan & Schoenfelder, 2006)، إن الطلبة الذين يتبنأون أهدافًا للإتقان يتميزون بخصائص محددة مثل كونهم يستخدمون استراتيجيات معرفية عميقة، يربطون التعلم الجديد بالسابق، كما أنهم

أكثر مثابرةً عند مواجهة مهمات مثيرة للتحدي، وهذه سمات الدافعية الداخلية جميعها. يضاف إلى كل ذلك فإن التغذية الراجعة المقدمة خلال التقييم التكويني تساعد الطلبة على عزو نجاحاتهم وإخفاقاتهم للجهد المبذول، وهذا سيعزز ثقة الطلبة بقدرتهم على النجاح في حال تغيّرت طرق تعاملهم مع المهمات (Cauley & McMilan, 2010).

إن التركيز الكبير الذي نشهده اليوم على التقييم التكويني جاء نتيجة الدراسة التي قام بها بلاك وويليام (Black & William, 1998) بمراجعة شاملة للبحث في موضوع التقييم التكويني حول العالم؛ حيث أفادت نتائج تلك الدراسة أن التقييم التكويني كان له أثر أكبر من أي تدخل تربوي آخر في تحسين فهم الطلبة، وزيادة دافعيتهم للتعلم، وتقليل الفجوة بينهم، فنحن بحاجة إلى طرق خاصة في التقييم تجعل تفكير الطلبة أكثر وضوحًا، وتولد بيانات تتجاوز تعلم الحقائق إلى سبر أغوار فهم الطلبة العميق والكشف عن الخلفية المعرفية للطلبة وعن الاستراتيجيات المفاهيمية التي يستخدمونها في حل المشكلات وهو ما يوفره التقييم التكويني؛ لذا فقد أصبح التقييم التكويني يحظى بأهمية كبيرة كمكون أساسي في التعليم يؤثر بشكل كبير على تعلم الطلبة ودافعيتهم (McMillan, 2007; Shepard, 2005).

وقد أجريت العديد من الدراسات لبحث العلاقة بين التقييم التكويني، وفهم الطلبة ودافعيتهم، فقد أجرى سيهون ورمزي (Ceyhun & Remzi, 2018) دراسة هدفت إلى تقييم آثار ممارسات التقييم التكويني على التحصيل الأكاديمي للطلبة واتجاهاتهم نحو التعلم، تكونت عينة الدراسة من (45) طالبًا في الصف الخامس في تركيا، تم استخدام المنهج شبه التجريبي في الدراسة، وقد استخدمت العديد من الأدوات لجمع البيانات من بينها اختبار الأداء في الدراسات الاجتماعية، ومقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة الدراسات الاجتماعية. أظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بطرق التقييم التكويني لديها مستويات تحصيل أكاديمي أعلى بكثير واتجاهات أفضل نحو المادة من الطلاب في المجموعة الضابطة. كما أجرى العزيزي (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام التقييم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير، والبحث العلمي لدى طلبة كلية إدارة الأعمال، واستخدم المنهج شبة التجريبي في تطبيق الدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طلبة عينة الدراسة في التحصيل الدراسي بعد استخدامهم للتقييم التكويني. وأجرى مكميلان وآخرون (McMillan, et al., 2010) دراسة بحثت في الجوانب المختلفة من التقييم التكويني المتبعة في المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية الطلبة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسات التقييم التكويني الشاملة ومتوسط دافعية الطلبة. أما (Cauley & McMillan, 2010) فقد درسا تقنيات التقييم التكويني ودورها في دعم تحصيل الطلبة ودافعيتهم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التقييم التكويني له تأثير قوي على دافعية الطلبة وتحصيلهم، كما ألقى الباحثان الضوء على بعض الممارسات الرئيسة التي يمكن للمعلمين استخدامها لجمع معلومات مهمة حول فهم الطلبة، وتقديم تغذية راجعة لهم، مما يعزز من دافعية الطلبة ويحسن مستوى تحصيلهم.

وفي سياق تدريس العلوم، حيث الاهتمام بتفسير الظواهر الحياتية المختلفة يتجاوز مجرد ربط الحقائق ببعضها إلى تكوين الأفكار وفهمها واكتساب المفاهيم والمهارات، واستكشاف الأفكار ومدى منطقيتها، وأخذ الأدلة المتوافرة بالاعتبار، وطرح الأسئلة، والبحث عن الإجابات، فإنّ تعليم العلوم يجب أن ينتقل من مجرد نقل المعلومات إلى دعم التعلم، وتشجيع مشاركة الطلبة بالأفكار واختبار الظواهر، ومن ثم بناء المعاني من خلال المناقشة مع الأقران من أجل تطوير أفكارهم في سياق اجتماعي (Roschelle, et al., 2005)؛ لذا فقد شكل تعليم العلوم في السنوات الأخيرة تحديًا اجتماعيًا رئيسًا في مختلف البلدان لا سيما بعد أن ارتبط هذا التعليم بفكرة التنمية، وظهرت العديد من مشروعات تطوير مناهج العلوم التي هدفت إلى تحسين مخرجات تعلم العلوم وكيفية تدريسه؛ حيث قدمت الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم (American Association for the Advancement of Science AAAS) مبادرة شاملة لتحسين تعلم العلوم تمثلت في المشروع (2061) الذي يصف أنواع المعارف والمهارات والاتجاهات التي ينبغي أن يكتسبها الطلبة نتيجة دراستهم للعلوم، كما وصفت وثيقة العلم للجميع (science for all) معايير لكل من محتوى مناهج العلوم المختلفة وطرق تدريسها وتقييمها، بهدف تحسين مخرجات عملية تعليم وتعلم العلوم (National Research Council -NRC, 1996). وعلى الصعيد المحلي، فقد تتابعت جهود الإصلاح التربوي حيث تم عقد مؤتمرات عدة للتطوير التربوي انبثقت عنها خطة التطوير التربوي المتوجهة نحو الاقتصاد المعرفي للعام (2003) التي تؤكد سياستها على توظيف الأساليب التدريسية المتمركزة حول المتعلم بما ينعكس إيجابًا على فهم الطلبة وتحصيلهم (وزارة التربية والتعليم،2005). وفي هذا الاطار، فقد أكد التقرير الصادر عن المركز الوطني للبحوث (NRC, 2001)على أهمية فهم أنواع التقييم وتحسينها، التي تعزز فهم الطلبة للعلوم بحيث تصبح جزءًا متضمنًا وضروريًا في الممارسات الصفية اليومية، وتستجيب لأهداف متنوعة في تدريس العلوم، وتدمج الطلبة في التقييم، وتتضمن تغييرات في تركيز التقييم من تقييم المعرفة والحقائق العلمية إلى تقييم الفهم العلمي ، ومن هنا كان لا بد من السعي إلى توظيف تدخلات تربوية تسهم في تحسين مستوى دافعية الطلبة للتعلم، وبالتالي تحسين تحصيلهم وهذا ما يوفره التقييم التكويني.

لقد أحدث استخدام التقييم التكويني من أجل التعلم تغييرًا في حصص العلوم؛ حيث أصبح التركيز على الأسئلة والمناقشات الصفية كوسيلة للتعلم، وأصبحت البيئة الصفية أكثر اتساقاً مع طريقة عمل العلماء؛ حيث الحوار يقود التعلم ويدعم العمليات المعرفية التي يستخدمها الطلبة لبناء المعرفة (Harrison, 2015). وقد أشار (Dyer, 2013) إلى أن استخدام التقييم التكويني في حصص العلوم يمنح الطلبة مناخًا يمكنهم من مشاركة أفكارهم دون خوف، عندما يتم تقبل كل الإجابات وتقديرها، ويتيح للطلبة استكشاف أفكارهم وفهمها

بشكل أعمق، ويشجع الحوار بين الطلبة يضاف إلى ذلك الحوار بين الطلبة والمعلم، ويجعل الغرفة الصفية حاضنة للأفكار، وليس للأجوبة، ويشجع الطلبة على الاستماع الجيد حين تطرح الأفكار، وتعدل بناء على الأدلة، وبذلك تتشكل المفاهيم.

وقد أجريت العديد من الدراسات للتحقق من أثر استخدام التقييم التكويني على فهم الطلبة للمفاهيم العلمية ودافعيتهم نحو العلوم، فقد أجرت زهرية وسارة (Zuhrieh & Sara, 2020) دراسة شبه تجريبية هدفت إلى التحقق من فعالية التقييم التكويني في تحسين أداء الطلبة في العلوم في إحدى المدارس الابتدائية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث تم تقسيم (77) طالباً (33 طالبة و 44 طالب) إلى مجموعتين، وقد استخدمت المجموعة التجريبية تطبيقاً يسمى تطبيق (Plickers) بشكل يومي كتقييم تكويني، بينما استخدمت المجموعة الضابطة صحيفة مراجعة. وتم تقييم تقدم الطلبة من خلال مقارنة متوسط درجات الطلبة على الاختبارين القبلي والبعدي. أشارت النتائج إلى أن كلتا الطريقتين تساعد على تحسين تقدم الطلاب، إلا أن تطبيق (Plickers) كان له تأثير إيجابي أكبر من صحيفة التقييم، وخلصت الباحثتان إلى أن الاستخدام المستمر لتطبيق (Plickers) في الصفوف الدراسية يمكن أن يساعد في تحسين الأداء، وتقليل الفجوات بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمتدني. وأجرت هندا (Hinda, 2019) دراسة هدفت إلى تقييم أثر استخدام أداة (Socrative) كأداة للتقييم التكويني على فهم مفاهيم مادة التغذية في الإمارات العربية المتحدة. استخدمت الدراسة التصميم التجريبي على (47) طالبة وعينت عشوائياً (23) مشاركة في المجموعة التجريبية و(24) في المجموعة الضابطة. تم إجراء اختبار قبلي، ثم حصلت المجموعة التجريبية على تقييم قائم على استخدام أداة (Socrative) بينما تلقت المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية الورقية المعتادة. بعد الانتهاء من تدريس المادة تم تقييم التحسن في فهم الطالبات باستخدام اختبار بعدي، أظهرت النتائج اختلافات ظاهرية واضحة في تحصيل الطلاب بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أجرى ريجيولا، مونيكا وبيتر (Regula, Monika & Peter, 2017) دراسة هدفت إلى استكشاف الآثار المترتبة على توظيف تقييم تكويني منظم في تعليم العلوم القائم على الاستقصاء لتعزيز كفايات الطلبة. تم التعاون مع (11) مدرس علوم في المدارس الثانوية السويسرية لمدة ثلاثة صفوف دراسية، وطُلب منهم في كل صف دراسي اختيار إحدى طرق التقييم التكوينية الآتية: التقييم المكتوب للمعلم، أو تقييم الأقران، أو التقييم الذاتي؛ وتطبيق هذه الطرق على وحدة دراسية قائمة على الاستقصاء. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين واجهوا عدد من التحديات التربوية عند استخدام طرق التقييم التكويني في التعليم القائم على الاستقصاء لدعم تعلم الطلاب، وقد اقترحوا بعض التدابير المناسبة لمعالجة هذه التحديات. وقد ناقشت الدراسة تضمينات توظيف التقييم التكويني في تعليم العلوم القائم على الاستقصاء لتعزيز كفايات الطلبة، وأجرى نرمين وآخرون (Nermin, et al., 2016) دراسة هدفت إلى تحديد فهم طلبة الصف الثامن للمفاهيم العلمية في موضوع الطفو والغمر عند استخدام التقييم التكويني، بالإضافة إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروقات بين تحصيل الطلاب باستخدام التقييم التكويني والتحصيل باستخدام اختبار العلوم والتكنولوجيا القياسي. وقد طبقت الدراسة على (61) طالباً في الصف الثامن من مدرسة متوسطة في تركيا، واستخدم الباحثون أربعة اختبارات على مرحلتين للتقييم التكويني، بالإضافة إلى نتائج الطلاب في اختبار العلوم والتكنولوجيا القياسي الأول. وقد أشارت نتائج اختبار(t) إلى وجود فرق ظاهري بين درجات الطلاب على اختبار العلوم والتكنولوجيا القياسي، ودرجاتهم على اختبارات التقييم التكويني حول مفاهيم الطفو والغمر لصالح طريقة التقييم التكويني. أما (Aydeniz & Pabuccu, 2011) فقد قاما بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجيات التقييم التكويني في فهم طلبة الجامعة للمفاهيم العلمية في أحد مساقات الكيمياء في تركيا. وقد أشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجيات التقييم التكويني أدى إلى تعلم أفضل، أما الطعان (2011) فقد أجرى دراسة حول أثر استخدام أساليب التقييم التكويني الإلكتروني على كل من التحصيل والدافعية للتعلم وبعض من مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة مادة الفيزياء في المدارس الثانوية بمملكة البحرين، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج أن لأساليب التقويم التكويني أثرًا إحصائيًا دالًا على كل من التحصيل، ومهارات ما وراء المعرفة والدافعية الداخلية. وقد أجرى (Carrillo et al. , 2009) دراسة بعنوان التقييم التكويني والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة العلوم الصحية، شارك فيها (548) طالبًا من تخصصات طبية مختلفة، وقد أحرز الطلبة الذين استخدموا التقييم التكويني في اختبارات منتصف الفصل علامات ومعدلات نجاح أعلى من الطلبة الذين لم يشاركوا مما يشجع على استخدام التقييم التكويني في تعليم المهن الطبية.

كما أجرى (Yin, et al , 2008) دراسة حول أثر التقييم التكويني على دافعية الطلبة والتحصيل والتغيير المفاهيمي، حيث تم تصميم ودمج التقييم التكويني في تدريس وحدة علوم استقصائية، واستخدم المنهج شبه التجريبي في الدراسة، وأظهرت الدراسة أن هنالك اختلافًا كبيرًا بين المعلمين فيما يتعلق بتأثيرهم على دافعية الطلبة وتحصيلهم والتغيير المفاهيمي. إلا أن تأثير دمج التقييم التكويني على هذه النتائج لم يكن ذا دلالة إحصائية، وخلصت الدراسة إلى أن التقييم التكويني له تأثير مفيد على التحصيل العلمي للطلاب والتغيير المفاهيمي إما بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال تعزيز الدافعية. أما (Herman & Choi, 2008) فقد قاما بدراسة دور التقييم التكويني في تحسين تعلم العلوم في الصفوف المتوسطة، وأوضحت هذه الدراسة إطارًا لدراسة جودة ممارسة التقييم التكويني، وقدمت نتائج الدراسة الدعم لقوة التقييم في تحسين تعلم الطلبة، كما أشارت إلى بعض التحديات المحتملة في ضمان ممارسة التقييم التكويني الجيد. وقد أشار (2004 (Dufresne & Gerace, في دراسة لهما حول التقييم التكويني إلى أن التقييم التكويني يتطلب أن يبحث المعلمون والطلبة عن معلومات حول تعلم الطلبة ويستخدمون هذه المعلومات لتكييف التدريس لتلبية احتياجات الطلبة، وهو أمر يحدث بشكل طبيعي في المراحل الأساسية، أما

في المراحل العليا فإن الاستخدام الممنهج للتقييم التكويني هو أمر نادر الحدوث في تعليم العلوم، وقاما بتقديم نموذج بسيط للتقييم التكويني في الحصص الدراسية.

يتضح من خلال المراجعات السابقة أن هنالك تباينًا في نتائج الدراسات حول أثر ممارسات التقييم التكويني في فهم الطلبة ودافعيتهم، ففي الوقت الذي أشارت فيه كثير من الدراسات إلى فعالية التقييم التكويني في دعم فهم الطلبة ودافعيتهم نحو تعلم العلوم (الطعان، 2011؛ Zuhrieh & Sara, 2020; Nermin, et al., 2016؛ Hinda, 2019؛ Aydeniz & Pabuccu, 2011؛ Carrillo et al.2009,) نجد أن بعض الدراسات لم تظهر ذلك الأثر (Yin, et al , 2008)، وقد أوصت دراسات أخرى بإجراء المزيد من البحث للتحقق من أثر توظيف التقييم التكويني في تعليم العلوم (Regula, et al., 2017)، ومن هنا فقد جاءت هذه الدراسة للبحث في أثر التقييم التكويني في فهم المفاهيم العلمية والدافعية نحو تعلم العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي.

مشكلة الدراسة وأهدافها

يعكس الاهتمام المتزايد بالتقييم التكويني اليوم وجهة النظر القائلة بأن أقوى استخدام للتقييم يحدث جنبًا إلى جنب مع التدريس والتعلم في الغرف الصفية؛ حيث يُسهم التقييم التكويني في مساعدة الطلبة في التغلب على الصعوبات التي تواجههم أثناء تعلم المفاهيم العلمية مما يؤدي إلى تحسين دافعية الطلبة وتحصيلهم (Black, 2018 &William). ويشير الأدب التربوي إلى أن استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقييم التقليدية، مثل: الاختبارات لا تؤدي إلى شعور الطلبة بدور التقييم في تحسين التعلم، وأن المقارنات المرتبطة بنتائج التقييم التقليدية، وعدم استخدام استراتيجيات التقييم التكويني كانت تنعكس سلبًا على دافعية الطلبة وتحصيلهم (الطعان، 2011). وبالنظر إلى ما يواجهه الطلبة الأردنيون من صعوبات في فهم المفاهيم العلمية، وتدني مستويات تحصيلهم في العلوم، وفق ما يشير إليه بصورة جلية أداء الطلبة سواء على مستوى الاختبارات الوطنية لضبط نوعية التعلم التي يتم تنفيذها على مستوى الأردن، أو الاختبارات الدولية كاختبار (TIMSS)، حيث أشارت نتائجها إلى ضعف واضح لدى الطلبة الأردنيين في جوانب المعرفة الأساسية في العلوم، التي تشكل قاعدة لمستويات المهارات العقلية الأخرى (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2006)، كما أشارت نتائج الاختبار للسنوات (2011، 2015) إلى أن هنالك تراجعاً حاداً في أداء الطلبة في العلوم، كما تراجع ترتيب الأردن دوليًا وعربيًا(International association for the evaluation of educational achievement IEA, 2015) ؛ فقد جاءت هذه الدراسة للبحث في أثر توظيف التقييم التكويني في فهم طالبات الصف الثامن الأساسي للمفاهيم العلمية ومستوى دافعيتهن نحو تعلم العلوم.

وتحديدًا فقد سعت هذه الدراسة إلى تعرّف:

1. أثر توظيف التقييم التكويني في تحسين فهم المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي.
2. أثر توظيف التقييم التكويني في رفع مستوى الدافعية نحو تعلم العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي.

فرضيات الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيات الآتية:

1. لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تحسين فهم المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي يُعزى لأسلوب التقييم المستخدم (التقييم التكويني، الأسلوب الاعتيادي).
2. لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في رفع مستوى الدافعية نحو تعلم العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي يُعزى لأسلوب التقييم المستخدم (التقييم التكويني، الأسلوب الاعتيادي).

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها انطلاقا من أهمية موضوع التقييم التكويني؛ حيث يشير الأدب التربوي إلى أن توظيف التقييم التكويني بشكل فاعل يسهم في تحسين فهم الطلبة للمفاهيم العلمية وزيادة دافعيتهم لتعلم العلوم، وتتمثل أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

- تعد استجابة لما ينادي به التربويون في الوقت الحاضر بضرورة الاهتمام بتطوير أساليب التقييم والتركيز على التقييم التكويني باعتباره جزءاً من عملية التعلم.
- لفت أنظار المعلمين إلى أهمية التقييم التكويني في العملية التعليمية التعلمية في تقديم مؤشرات يمكن أن تساعدهم في تطوير ممارساتهم التدريسية، ومعالجة نقاط الضعف لدى طلبتهم أولاً بأول.
- تساعد معلمي المرحلة الأساسية في تحسين طرق واستراتيجيات تعليم العلوم.
- تفتح المجال أمام الباحثين لاختبار أثر توظيف التقييم التكويني في مواد مختلفة ومراحل دراسية مختلفة.
- توفر أدوات قياس (سيكومترية) متمثلة في أدوات الدراسة وهما: اختبار فهم المفاهيم العلمية، ومقياس الدافعية نحو تعلم العلوم.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصر تطبيق الدراسة على عينة قصدية متيسرة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة إناث الجزيرة الثانوية للبنات التابعة لمديرية لواء الجامعة في مدينة عمان في المملكة الأردنية الهاشمية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2019/2018م)، وبلغ عددهن (48) طالبة. كما اقتصرت على المفاهيم الواردة في وحدة الكهرباء المتحركة من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي، وتتحدد نتائج الدراسة جزئيًا

بالأدوات التي استخدمتها الباحثتان ومدى صدقها وثباتها، وبالتالي فإن تعميم نتائج هذه الدراسة يرتبط بخصائص هذه الأدوات.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

أسلوب التقييم الاعتيادي: هو أسلوب التقييم الذي يقوم به المعلمون غالبًا خلال الحصص الصفية، ويعتمد بشكل أساسي على طرح الأسئلة الشفهية، واستقبال الإجابات، وتقديم ملاحظات عامة للطلبة، ولا يتضمن توظيف أدوات محددة لجمع البيانات حول فهم الطلبة، وتحليلها، وتفسيرها، وإجراء تعديلات في الممارسات التعليمية التعلمية.

التقييم التكويني: عملية مستمرة خلال التدريس، يتم خلالها توظيف أدوات مختلفة لجمع معلومات وتفسيرها وتوفير أدلة حول فهم الطلبة، وتزويد كل من المعلمين والطلبة بالتغذية الراجعة التي ستعمل على تحسين عمليتي التعليم والتعلم، مما سيؤدي إلى تحقيق أفضل للنتاجات التعلمية، ومن هذه الأدوات:

بطاقات التعريف: وهي بطاقات توزع على الطلبة، ويطلب إليهم كتابة فكرة رئيسة فهمها على أحد وجهي الورقة، وعلى الوجه الآخر فكرة رئيسة لم يفهمها على شكل سؤال.

إشارات اليد: وهي إشارات معينة باليد يتفق عليها المعلم مع الطلبة للدلالة على فهم أو عدم فهم مفهوم أو فكرة أو عملية ما.

خرائط المفهوم: منظمات بصرية تمكن الطالب من إدراك العلاقات بين المفاهيم من خلال تمثيلها بكلمات رئيسة تمثل هذه المفاهيم.

مؤتمر الطلبة: الحوار المستمر مع الطلبة للكشف عن الفهم.

الملاحظة: التجول بين الطلبة خلال الحصة وملاحظتهم أثناء العمل والكشف عن تعلمهم.

يوميات الطالب: تسجيل الطلبة وفهمهم للمفاهيم والأفكار، ومراجعة المعلم هذه اليوميات للوقوف على مدى فهم الطلبة.

اكتب – زاوج – شارك: كتابة الطلبة لاستجاباتهم فرديا، ومن ثم مشاركتها مع زملائهم ومناقشتها معهم، ومن ثم عرضها أمام الطلبة.

ملخص الجملة الواحدة: كتابة جملة واحدة تلخص الموضوع.

الزوايا الأربعة: إعداد أربع زوايا تمثل مستويات مختلفة من الفهم، يقوم الطلبة بتقسيم أنفسهم وفق ما يرون أنه ينطبق عليهم (Lambert, 2012).

فهم المفاهيم العلمية: هو قدرة الطلبة على القيام بمجموعة من الأداءات الدالة على الفهم (تفسير، تنبؤ، تطبيق المعرفة في سياقات جديدة). وتم قياسه بالدرجات التي حصلت عليها الطالبة في اختبار فهم المفاهيم العلمية الذي أعد خصيصًا لهذه الدراسة.

الدافعية نحو التعلم: حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم. وقد تم قياسه بالدرجة التي حصلت عليها الطالبة في مقياس الدافعية نحو التعلم المستخدم في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: بما أن الدراسة هدفت إلى قياس أثر استخدام التقييم التكويني في فهم المفاهيم العلمية، ومستوى الدافعية نحو تعلم العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، فإن طبيعة الدراسة الحالية، وأهدافها تتطلب استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث تمت دراسة أثر المتغير المستقل المتمثل في التقييم التكويني على المتغيرات التابعة المتمثلة في فهم المفاهيم العلمية، ومستوى الدافعية نحو تعلم العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكوّن مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة الجزيرة الثانوية للبنات التابعة لمديرية لواء الجامعة في مدينة عمان، وقد تم اختيارها بالطريقة القصدية بسبب تعاون إدارة المدرسة مع الباحثتين وتسهيل مهمتهما، يضاف إلى ذلك وجود أكثر من شعبة للصف الثامن الأساسي فيها، ووجود معلمات من ذوات الخبرة، والتخصص في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي، وبلغ عدد أفرادها (48) طالبة، وتم اختيار شعبتين من شعب الصف الثامن الأساسي بالطريقة القصدية، هما: الصف الثامن الأساسي (أ) وعدد الطالبات فيه (24) طالبة، والصف الثامن الأساسي (ب) وعدد الطالبات فيه (24) طالبة، ومن ثم تم استخدام التعيين العشوائي لتوزيع الشعبتين في المجموعتين: التجريبية والضابطة، حيث جاءت شعبة الصف الثامن الأساسي (ب) في المجموعة التجريبية وعددها (24) طالبة، وجاءت شعبة الصف الثامن الأساسي (أ) في المجموعة الضابطة وعددها (24) طالبة، وقامت معلمة مختصة بمادة العلوم بتدريس المجموعة التجريبية بعد تدريبها على استخدام التقييم التكويني. أما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها من المعلمة نفسها وبدون معالجة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة..

جدول (1) توزيع أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	طريقة التقييم	الصف	عدد الطالبات
التجريبية	التقييم التكويني	الثامن الأساسي (ب)	24
الضابطة	التقييم الاعتيادي	الثامن الأساسي (أ)	24
		المجموع	48

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين هما: اختبار فهم المفاهيم العلمية، ومقياس الدافعية نحو تعلم العلوم.

أولاً: اختبار فهم المفاهيم العلمية.

تم اتباع الخطوات الآتية في إعداد الاختبار:

- تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس فهم طالبات الصف الثامن الأساسي للمفاهيم العلمية الواردة في وحدة الكهرباء المتحركة من منهاج العلوم المقرر للصف الثامن الأساسي في العام الدراسي (2019/2018).
- تم تحليل محتوى المواضيع الدراسية في وحدة الكهرباء المتحركة الواردة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي، من أجل تحديد

المفاهيم العلمية، وقد تم اختيار هذه الوحدة كون المواضيع الدراسية فيها مناسبة لاستخدام التقييم التكويني في تدريسها، ولأهميتها في التعلم اللاحق.

- صياغة النتاجات التعلمية في ضوء تحليل محتوى المواضيع الدراسية: تمت صياغة فقرات الاختبار في صورتها الأولية، حيث تكون اختبار فهم المفاهيم العلمية في صورته الأولية من (32) فقرة على شكل اختيار من متعدد.

صدق اختبار فهم المفاهيم العلمية: لأغراض التحقق من صدق الاختبار، تم عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (9) من ذوي الاختصاص في مناهج العلوم وأساليب تدريسها في الجامعات الأردنية والمشرفين التربويين لمادة العلوم، حيث طُلب إلى المحكمين إبداء رأيهم في مدى وضوح فقرات الاختبار وصحتها من الناحية العلمية، ومدى صحة صياغتها من الناحية اللغوية، ومدى شمول فقرات الاختبار للمادة العلمية الواردة في وحدة الكهرباء المتحركة، ومناسبة هذا الاختبار لطالبات الصف الثامن الأساسي، ومناسبة الأسئلة للنتاجات السلوكية، وأية ملاحظات واقتراحات يرونها مناسبة للتعديل أو الحذف. وبعد استعادة الاختبار من المحكمين تم دراسة الملاحظات الواردة، والأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية. وبناءً عليه تم إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ولم يتم حذف أية فقرة، حيث بقي الاختبار في صورته المعدّلة مكونًا من (32) فقرة.

تطبيق اختبار فهم المفاهيم العلمية على عينة استطلاعية

تم تطبيق اختبار فهم المفاهيم العلمية على عينة استطلاعية مكونة من (22) طالبة في الصف الثامن الأساسي في مدرسة الجزيرة الثانوية، وحساب معاملات الصعوبة والتمييز والثبات للاختبار.

أ) معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار فهم المفاهيم العلمية

لمعرفة الفقرات التي تتصف بعدم قدرتها على التمييز بين الطالبات، وكذلك الفقرات التي تتصف بالصعوبة الشديدة أو السهولة الشديدة، تم تصحيح إجابات طالبات العينة الاستطلاعية على الاختبار، ثم تم استخراج معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات لجميعها، وتراوحت قيم معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار بين (0.41 – 0.77). كما تراوحت قيم معاملات التمييز لفقرات الاختبار بين (0.27 – 0.73)، وتعتبر هذه القيم لمعاملات الصعوبة والتمييز مقبولة لاستخدام الاختبار.

ب) ثبات اختبار فهم المفاهيم العلمية: تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.934)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بثبات مرتفع.

ثانيًا: مقياس الدافعية نحو التعلم.

تم استخدام مقياس (McMillan, et al., 2010) للدافعية نحو التعلم، ويتكون من (22) فقرة تمثّل أهم المؤشرات الدالة على الدافعية لدى الطلبة.

دلالات صدق وثبات مقياس الدافعية:

1- الصدق الظاهري (صدق المحكّمين)

تم التأكد من صدق مقياس الدافعية بصورته الأولية بعرضه على لجنة المحكمين وعددهم (7) من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي في الجامعات الأردنية، حيث طُلب إليهم إبداء رأيهم في مدى ملاءمة الفقرات وشموليتها لقياس الدافعية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، وكذلك ذكر أي تعديلات مقترحة، واقتراح أي فقرات يرونها ضرورية وحذف الفقرات غير الضرورية. وقد تم الأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية، وتمثلت بإعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ولم يتم حذف أية فقرة، وبقي المقياس بعد الانتهاء من إجراءات التحكيم مكونًا من (22) فقرة.

2-صدق البناء لمقياس الدافعية

بهدف التأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية بعد الانتهاء من إجراءات التحكيم، تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية المكونة من (22) طالبة في الصف الثامن الأساسي في مدرسة الجزيرة، ومن ثم استخراج معاملات صدق الاتساق بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط كما في الجدول (2).

جدول (2) قيم معاملات الارتباط لقياس صدق البناء لفقرات مقياس الدافعية مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.85**	9	0.68**	17	0.74**
2	0.85**	10	0.62**	18	0.71**
3	0.80**	11	0.66**	19	0.69**
4	0.63**	12	0.61**	20	0.72**
5	0.71**	13	0.72**	21	0.56**
6	0.67**	14	0.77**	22	0.67**
7	0.78**	15	0.67**	---	-----
8	0.75**	16	0.83**	---	-----

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

تشير النتائج في الجدول (2) إلى أن قيم معاملات الارتباط لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) مما يشير إلى مناسبة الفقرات لقياس الدافعية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي.

ثبات مقياس الدافعية:

بعد التحقق من صدق الاتساق لمقياس الدافعية، تم استخراج معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا " Cronbach's alpha"، حيث بلغت قيمته للدرجة الكلية للمقياس (0.951)، ومن هنا يمكن وصف مقياس الدافعية بالثبات، وأن البيانات التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق المقياس تخضع لدرجة مقبولة من الاعتمادية ويمكن الوثوق بصحتها.

تصحيح مقياس الدافعية

صُممت الاستجابة على فقرات مقياس الدافعية وفق مقياس ليكرت (Lekert) الرباعي (ينطبق بشدة، ينطبق، ينطبق إلى حد ما، لا ينطبق)، وقد اشتمل المقياس على فقرات إيجابية الاتجاه، وأخرى سلبية الاتجاه، وتأخذ الإجابات في حال كانت الفقرة إيجابية الدرجات: (ينطبق بشدة= 4، ينطبق= 3، ينطبق إلى حد ما= 2، لا ينطبق= 1). ويتم عكس الدرجات في حال الفقرات السلبية. حيث كانت الفقرات السلبية في المقياس ذات الأرقام (21-22)، وبقية الفقرات إيجابية الاتجاه.

إجراءات الدراسة

يمكن تلخيص إجراءات الدراسة على النحو الآتي:

- اختيار المدرسة التي ستطبق فيها الدراسة وهي مدرسة إناث الجزيرة الثانوية للبنات والحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق الدراسة.
- إعداد اختبار تحصيلي للمفاهيم العلمية الواردة في وحدة الكهرباء المتحركة من منهاج العلوم للصف الثامن الأساسي والتحقق من صدقه وثباته، وتوفير مقياس الدافعية المستخدم من قبل (McMillan, et al., 2010) والتحقق من صدقه وثباته بالطرق المناسبة.
- توفير المادة التدريبية حول التقييم التكويني وتتضمن وصفا للأدوات التي يمكن توظيفها لجمع المعلومات حول تعلم الطلبة.
- عقد عدة لقاءات مع معلمة العلوم للصف الثامن لتدريبها على توظيف التقييم التكويني واستخدام الأدوات المختلفة وتحليلها وتفسير البيانات.
- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة في الفترة (3-2019/3/7).
- تطبيق الدراسة، حيث بدأ التطبيق بتاريخ 2019/3/17 وانتهى بتاريخ 2019/4/11 بواقع 20 حصة.
- التطبيق البعدي لأدوات الدراسة في الفترة (15-2019/4/18).
- تصحيح الأوراق وإجراء التحليلات الاحصائية المناسبة.

تصميم الدراسة

استخدمت الباحثتان في الدراسة التصميم شبه التجريبي ذي الاختبار القبلي والبعدي لمجموعتين (ضابطة وتجريبية) كما يلي:

EG:	O1	O2	X	O1	O2
CG:	O1	O2		O1	O2

حيث تمثل:

(EG)= المجموعة التجريبية (خضعت لأسلوب التقييم التكويني).

(CG)= المجموعة الضابطة (خضعت لأسلوب التقييم الاعتيادي).

(O1)= التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العلمية.

(O2)= التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية نحو تعلم العلوم.

(X) المعالجة التجريبية.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغير المستقل:

أسلوب التقييم (متغير تجريبي)، ولها مستويان:

أ) أسلوب التقييم التكويني،

ب) أسلوب التقييم الاعتيادي.

ثانياً: المتغيرات التابعة: في الدراسة متغيران تابعان هما:

أ) فهم المفاهيم العلمية.

ب) مستوى الدافعية نحو تعلم العلوم.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار الفرضيات المنبثقة عنها، تم حساب المتوسطات الحسابية ومتوسطات الرتب لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار فهم المفاهيم العلمية ومقياس الدافعية نحو التعلم، كما تم استخدام اختبار "مان وتني" (Mann-Whitney) للكشف عن دلالة الفروق في متوسطات الرتب لدرجات الطالبات في التطبيق البعدي لاختبار فهم المفاهيم العلمية ومقياس الدافعية، ولمعرفة حجم التأثير لمتغير أسلوب التقييم المستخدم، تم حساب معامل الارتباط الثنائي للرتب (Rank biserial correlation) في حالة استخدام اختبار مان وتني.

نتائج الدراسة ومناقشتها

بدايةً تم التأكد من تكافؤ المجموعتين: التجريبية والضابطة على اختبار فهم المفاهيم العلمية ومقياس الدافعية في التطبيق القبلي، باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-test) وكانت النتائج كما في الجدول (3).

جدول (3) نتائج اختبار"ت" للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي (د.ح=46)

التطبيق القبلي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
اختبار المفاهيم العلمية	تجريبية	24	9.75	4.01	0.00	0.99
	ضابطة	24	9.75	3.22		
مقياس الدافعية	تجريبية	24	2.70	0.27	0.52	0.61
	ضابطة	24	2.76	0.44		

تشير النتائج في الجدول (3) إلى عدم وجود فروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار فهم المفاهيم العلمية ومقياس الدافعية في التطبيق القبلي، وبالتالي فإن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان في فهم المفاهيم العلمية والدافعية قبل البدء بالتجربة، ولا يلزم عزل الفروق القبلية على أدائهم في التطبيق البعدي لأداتي الدراسة.

ونظراً لصغر حجم العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد تم التأكد من أن بيانات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي تتبع التوزيع الطبيعي، وذلك باستخدام اختبار كولموجروف-

سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov)، واختبار والك-شابيرو (Wilk-Shapiro) ، كما في الجدول (4).

جدول (4) نتيجة اختبار اعتدالية التوزيع الطبيعي لبيانات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

التطبيق البعدي	المجموعة	كولموجروف-سميرنوف		والك-شابيرو		النتيجة
		قيمة الإحصائي	مستوى الدلالة	قيمة الإحصائي	مستوى الدلالة	
اختبار المفاهيم العلمية	تجريبية	0.20	*0.01	0.94	0.14	لا تتبع التوزيع
	ضابطة	0.16	0.11	0.94	0.16	تتبع التوزيع
مقياس الدافعية	تجريبية	0.09	0.20	0.97	0.56	تتبع التوزيع
	ضابطة	0.14	0.20	0.91	*0.04	لا تتبع التوزيع

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

تُبيّن النتائج في الجدول (4) أن بيانات المجموعة التجريبية على اختبار فهم المفاهيم العلمية البعدي لا تتبع التوزيع الطبيعي، كما أن بيانات المجموعة الضابطة على مقياس الدافعية البعدي لا تتبع التوزيع الطبيعي، وهذا لا يُجيز استخدام اختبار "ت"، وإنما يجب استخدام الاختبارات اللامعلمية (اللابارامترية) المكافئة لاختبار "ت"، مما تطلب استخدام اختبار "مان وتني"(Mann-Whitney) لاختبار فرضيتي الدراسة، بوصفه من الاختبارات اللامعلمية (اللابارامترية) المناسبة للبيانات التي لا تتبع التوزيع الطبيعي. وتالياً نتائج اختبار الفرضيات:

النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الأولى، وتنصّ على: " لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تحسين فهم المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي يُعزى لأسلوب التقييم المستخدم (التقييم التكويني، الأسلوب الاعتيادي)".

لاختبار الفرضية الأولى، تم استخراج المتوسطات الحسابية ومتوسطات الرتب لدرجات طالبات الصف الثامن الأساسي في المجموعتين التجريبية (التي خضعت لأسلوب التقييم التكويني) والضابطة (التي خضعت لأسلوب التقييم الاعتيادي) على اختبار فهم المفاهيم العلمية البعدي، كذلك تم استخدام اختبار "مان وتني"(Mann-Whitney) للكشف عن الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات الطالبات في المجموعتين، وكانت النتائج كما في الجدول (5).

جدول (5) نتائج اختبار"مان وتني" (Mann-Whitney) لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار فهم المفاهيم العلمية البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	24	26.50	33.15	80.5	-4.29	*0.00
الضابطة	24	20.54	15.85			

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

تشير النتائج في الجدول (5) إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار فهم المفاهيم العلمية البعدي، حيث بلغت قيمة (U) المحسوبة للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية (80.5)، كما بلغت قيمة (Z) المحسوبة للفرق بين المجموعتين (-4.299)، وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)، أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام التقييم التكويني، والمجموعة الضابطة التي تعلّمت باستخدام التقييم الاعتيادي. حيث كانت الدلالة لصالح الطالبات في المجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام التقييم التكويني، كون متوسط الرتب لدرجاتهم والبالغ (33.15) أعلى من متوسط الرتب لدرجات طالبات المجموعة الضابطة، والبالغ (15.85).

وللتعرف إلى حجم تأثير أسلوب التقييم التكويني في تنمية فهم المفاهيم العلمية لدى الطالبات، تم حساب معامل الارتباط الثنائي للرتب (Rank biserial correlation) في حالة استخدام اختبار مان وتني، من خلال المعادلة التالية:

$$\text{حجم الأثر} = \frac{2(MR_1-MR_2)}{n_1+n_2}$$

حيث إن:MR1= متوسط رتب المجموعة التجريبية.

MR2= متوسط رتب المجموعة الضابطة.

N1= عدد أفراد المجموعة التجريبية.

N2= عدد أفراد المجموعة الضابطة.

وبتطبيق المعادلة بلغت قيمة معامل حجم الأثر (0.721)، وهي قيمة كبيرة؛ تدل على أن نسبة (72.1%) من التحسن في فهم المفاهيم العلمية لدى الطالبات، يُعزى إلى استخدام أسلوب التقييم التكويني.

ويمكن تفسير هذه النتائج بالنظر إلى ما قامت بها المعلمة من تغيير في نمط التقييم المتبع والتركيز على طرق التقييم التكويني التي ترتكز على الانتقال من التخطيط التقليدي إلى التخطيط التشاركي، والتأكيد على معايير النجاح، والانتقال من التقييم الذي يهدف إلى مجرد التأكد من تحقق الهدف إلى التقييم الذي يهدف إلى النظر إلى تعلم الطالبات بصورة أعمق، حيث أشارت المعلمة أن مشاركة معايير النجاح مع الطالبات جعلهن يوجهن أنفسهن نحو الأهداف، ويحددن بدقة ما الذي يجب عليهن فعله لتحقيق النجاح، وأن استخدام أدوات تقييم تأملية متنوعة مدمجة في التعلم، مكّنها من تحديد حاجات التعلم الفردية بشكل دقيق من خلال جمع أكبر قدر من المعلومات حول فهم الطالبات، كما عملت على تعديل ممارساتها التعليمية لتستجيب لاحتياجاتهن التعلمية بشكل مستمر. كما أن هذا التغيير في مسار التعليم قد انعكس على الطالبات بحيث أصبحن أكثر قدرة على تحديد إلى أين سيذهبن في تعلمهنّ، وأصبحت أهداف التعلم أكثر وضوحًا، حيث تمكنت الطالبات من تعديل مسار التعلم بعد كل مهمة تقييمية من أجل الوصول للفهم الصحيح، ومن أجل معرفة كيف سيفهمن

بشكل أفضل في المرة القادمة، وفق ما أشار إليه (Lewis, 2012; Kumar, 2011) مما ساعد الطالبات على تحقيق فهم أفضل للمفاهيم العلمية. وقد أشارت المعلمة إلى أن الأنشطة التقييمية التي تم تنفيذها باستخدام هذه الأدوات أخذت طابعا مختلفا، ووفرت الفرص للطالبات لممارسة أنشطة تقييمية مغايرة للأنشطة التقييمية التقليدية المعتادة، وهي أنشطة فاعلة لأنها خاصة بكل طالبة مثل توظيف بطاقات التعريف ويوميات الطالبة، مما جعل الطالبات أكثر فعالية، وأكثر مشاركة في تحمل مسؤولية تعلمهن، كما أن الطالبات اللواتي لا يشاركن في الحصص المعتادة أصبحن أكثر اندماجا في الأنشطة التعلمية مع الوقت وفق ما أشار إليه (Ceyhun, et al., 2018).

أما من حيث الأسئلة الصفية، فقد انتقلت المعلمة من التركيز على الأسئلة التقليدية إلى الأسئلة المفتوحة، وخصصت وقتًا أطول من أجل الاستماع إلى إجابات الطالبات، كما أن الأنشطة التعلمية التقييمية وفرت تقييما يتضمن تفسيرات للإجابات بدلا من التقييم التقليدي، مما وفر فرصا للكشف عن فهم الطالبات والاستراتيجيات المتبعة في الإجابة، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة لتوسيع وتعميق التعلم. ومن ناحية أخرى فقد حرصت المعلمة على تفعيل وقت الانتظار مما عمل على دمج أكبر عدد من الطالبات في الحوارات والمناقشات الصفية مما ساهم في دعم تعلم الطالبات.

كما يمكن تفسير هذه النتائج بالنظر إلى مزايا توظيف التقييم التكويني في حصص العلوم، حيث ينسجم التقييم التكويني مع نظريات التعلم البنائية ويتيح الفرص لتناول المفاهيم من عدة زوايا، والكشف عن نقاط الضعف في فهم الطالبات. كما أن توظيف بعض الأدوات التي تتضمن أنشطة تقييمية زمرية (اكتب- زاوج-شارك) أو جماعية (الزوايا الأربع) وفر الفرص للطالبات للعمل على شكل مجموعات صغيرة أو على مستوى الصف لاستكشاف أفكارهن وفهمهن بشكل أعمق، وبذلك توفر مناخ تعليمي مكّن الطالبات من مشاركة الأفكار دون خوف، كما شجع الحوار بين الطالبات والمعلمة وبين الطالبات أنفسهن على تعديل الأفكار بناء على الأدلة، مما ساعد على انتقال الطالبات من منطقة النماء القريب إلى تعلّم أوسع وإتقان أكثر، وأصبحت الطالبات مصادر تعلّم لبعضهن البعض في بيئة تعلّم تعاونية مما أدى إلى تشكيل المفاهيم وفق ما أشار إليه(Dyer, 2013) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي قام بها كل من(Zuhrieh& Sara, 2020; Nermin, et al., 2016 Hinda, 2019; Black, et al, 2004; Black & Wiliam, 1998a; Cauley & McMillan, 2010; Carrillo, et al., 2009; Aydeniz & Pabuccu, 2011; Herman & Choi, 2008; ؛ العزيزي، 2018؛ الطعان، 2011) والتي أشارت إلى أن التقييم التكويني يرفع المعايير ويسهم في زيادة الفهم والتحصيل، في حين لا تتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع النتيجة التي توصل إليها (Yin, et al., 2008) والذي أشار إلى أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية على تحصيل الطلبة يعزى لتوظيف التقييم التكويني وقد عزى ذلك إلى اختلاف تأثير المعلمين وفاعليتهم في دمج التقييم التكويني في التدريس. كما أظهرت نتائج تحليل الدراسة أن حجم التأثير لتوظيف التقييم التكويني في تحسين فهم المفاهيم العلمية يساوي (72.1%) وهذا يعني أن أسلوب التقويم التكويني يفسر حوالي 72.1% من التباين بين أداء الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار فهم المفاهيم العلمية، ويمكن اعتبار هذه القيمة عالية. بينما يعود (27.9%) من التباين بين أداء الطلبة إلى عوامل أخرى غير مفسرة، يرجع بعضها إلى عوامل غير معروفة أو غير مدروسة ضمن هذه الدراسة، وأخرى تعود إلى عوامل غير مسيطر عليها.

النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية وتنصّ على: " لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في رفع مستوى الدافعية نحو تعلم العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي يُعزى لأسلوب التقييم المستخدم (التقييم التكويني، الأسلوب الاعتيادي) ".

لاختبار الفرضية الثانية، تم استخراج المتوسطات الحسابية ومتوسطات الرتب لدرجات طالبات الصف الثامن الأساسي في المجموعتين التجريبية (التي خضعت لأسلوب التقييم التكويني) والضابطة (التي خضعت لأسلوب التقييم الاعتيادي) على مقياس الدافعية البعدي، كذلك تم استخدام اختبار "مان وتني"(Mann-Whitney) للكشف عن الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات الطالبات في المجموعتين، وكانت النتائج كما في الجدول (6).

جدول (6) نتائج اختبار"مان وتني" (Mann-Whitney) لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	24	3.28	28.48	192.5	-	*0.09
الضابطة	24	3.11	20.52		1.973	

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

تشير النتائج في الجدول (6) إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الدافعية نحو تعلم العلوم البعدي، حيث بلغت قيمة (U) المحسوبة للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية (192.5)، كما بلغت قيمة (Z) المحسوبة للفرق بين المجموعتين (-1.973)، وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)، أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام التقييم التكويني، والمجموعة الضابطة التي تعلّمت باستخدام الطريقة الاعتيادية. حيث كانت الدلالة لصالح الطالبات في المجموعة التجريبية التي تعلّمت باستخدام التقييم التكويني، كون متوسط الرتب لدرجاتهم والبالغ (28.48) أعلى من متوسط الرتب لدرجات طالبات المجموعة الضابطة، والبالغ (20.52).

وللتعرف إلى حجم تأثير أسلوب التقييم التكويني في رفع مستوى الدافعية نحو تعلم العلوم لدى الطالبات، تم حساب معامل الارتباط الثنائي للرتب (Rank biserial correlation) في حالة استخدام اختبار مان وتني، وبتطبيق المعادلة بلغت قيمة معامل حجم الأثر

(0.332)، وهي قيمة كبيرة؛ تدل على أن نسبة (33.2%) من التحسن في مستوى الدافعية نحو تعلم العلوم لدى الطالبات لدى الطالبات، يُعزى إلى استخدام أسلوب التقييم التكويني.

ويمكن تفسير النتيجة اعتمادًا على أن قيام المعلمة بالتأكيد على وضع معايير النجاح تشاركيًا مع الطالبات قد أتاح الفرص للطالبات لتبني أهداف للإتقان، حيث انتقلت الطالبات من مجرد الاهتمام بإنهاء المهمات إلى الاهتمام بأداء المهمات وفق معيار النجاح المحدد، حيث يشير الأدب التربوي إلى أن الطلبة الذين يتبنون أهدافًا للإتقان يستخدمون استراتيجيات معرفية عميقة، ويربطون التعلم الجديد بالقديم، كما أنهم أكثر مثابرةً عند مواجهة مهمات مثيرة للتحدي وهذه جميعها سمات الدافعية الداخلية وفق ما أشار إليه (Cauley & McMilan, 2010). كما أدت التغذية الراجعة التي وفّرتها المعلمة للطالبات حول أدائهنّ إلى ازدياد تقديرهنّ لتعلمهن، وأنه يستحق بذل الجهد اللازم للتعلم، حيث أفادت الطالبات بأن التغذية الراجعة المستمرة الذي وفرتها المعلمة أدت إلى تزويدهنَّ بفرص التحسين المستمر للتعلم، كما أشرن إلى أن أدوات التقييم المتنوعة التي وظفتها المعلمة أدت إلى تمكينهنَّ من التعبير عن فهمهن بطرق جديدة ممتعة ومحفزة، مما أدى إلى استمتاعهن بهذه الأنشطة التقييمية وزاد من دافعيتهن للمشاركة فيها وفق ما أشار إليه(Ceyhun) & (Remzi, 2018، بالإضافة إلى تشجيع كل طالبة على التقدم نحو أهداف التعلم وفق ما أشار إليه(Urdan & Schoenfelder, 2006)

كما أن تنوع التغذية الراجعة المقدمة للطالبات، وانتقال المعلمة من التغذية الراجعة الإعلامية إلى التغذية الراجعة التفسيرية بتقديم معلومات تهدف إلى تحسين الأداء، من خلال ربط أداء الطالبات بالجهد المبذول بدلاً من القدرة قد مكّن الطالبات من عزو نجاحاتهن واخفاقاتهنّ للجهد المبذول، وأن عدم أداء المهمة بشكل صحيح مرتبط بعامل قابل للسيطرة وهو الجهد المبذول في المهمة مما ساهم في تعزيز ثقة الطالبات بقدرتهن على النجاح في حال تغيّرت طرق تعاملهنَّ مع المهمات، وبالتالي أدى إلى زيادة دافعيتهن للتعلم.

كما أن الأدوات والأنشطة التقييمية المتنوعة التي أخذت طابعا مختلفا ينطوي على روح الدعابة والمرح والتفاعل مع الأقران والمعلم بطريقة مختلفة جعلت الطالبات يشعرن أن المعلمة تعلمهن بطريقة أفضل وأكثر مرحا مما ساعد على زيادة دافعية الطالبات للتعلم وفق ما أشار إليه (Ceyhun & Remzi, 2018) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي قام بها كل من (McMillan, et al., 2010; Cauley & McMillan, 2010؛ الطعان، 2011) التي أشارت إلى فاعلية توظيف التقييم التكويني في تحسين دافعية الطلبة، في حين لا تتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع النتيجة التي توصل إليها (Yin, et al., 2008) حيث أشار إلى أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية على دافعية الطلبة يعزى لتوظيف التقييم التكويني. كما أظهرت نتائج تحليل الدراسة أن حجم التأثير لتوظيف التقييم التكويني في تحسين دافعية الطلبة يساوي (33.2%) وهذا يعني أن هذه أسلوب التقويم التكويني يفسر حوالي 33.2% فقط من التباين بين أداء الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية، ويمكن اعتبار هذه القيمة مقبولة. بينما يعود (66.8%) من التباين بين أداء الطلبة إلى عوامل أخرى غير مفسرة، يرجع بعضها إلى عوامل غير معروفة أو غير مدروسة ضمن هذه الدراسة، وأخرى تعود إلى عوامل غير مسيطر عليها.

التوصيات

في ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بما يأتي:

- التوسع في استخدام التقييم التكويني في تدريس العلوم لا سيما في تدريس المفاهيم الصعبة لما لها من أثر في تحسين دافعية الطلبة للتعلم وبالتالي فهمهم للمفاهيم العلمية.
- تدريب معلمي العلوم على التوظيف الفاعل للتقييم التكويني في تدريس العلوم.
- إجراء دراسات أخرى حول فاعلية توظيف التقييم التكويني في تدريس مباحث دراسية أخرى، واختبار أثره على متغيرات أخرى.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصار والمراجع العربية

- البقيعي، نافز (2010). التربية العملية الفاعلة. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الطعان، جعفر إبراهيم أحمد حسين) 2011). أثر استخدام أساليب التقويم البنائي الإلكتروني على كل من التحصيل والدافعية للتعلم وبعض من مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ مادة الفيزياء في المدارس الثانوية بمملكة البحرين. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة القاهرة. معهد الدراسات والبحوث التربوية، مصر.
- العزيزي، عيسى بن فرج (2018). فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طلبة كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 41، (678-711).
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2006). أدلة إرشادية لمعلمي العلوم لمعالجة أخطاء تعلم الطلبة في ضوء نتائجهم على أسئلة الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم للعام 2003 (TIMSS). عمان، الأردن.
- أمبوسعيدي، عبدالله خميس علي (2009). صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10 (2)، (147-166).
- قطامي، نايفة وغرايبة، عياش ومطر، جهان وشريم، رغدة والزعبي، رفعة وظاظا، حيدر(2010). علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق. عمان: دار وائل للنشر.
- وزارة التربية والتعليم، إدارة البحث والتطوير التربوي (2005)، الاستراتيجية الوطنية للتربية: المسودة النهائية. عمان: وزارة التربية والتعليم. (وثيقة غير منشورة).

ثانياً: ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الأجنبية

- *Al-Azizi, I. (2018). The effectiveness of using formative evaluation in improving the level of academic achievement of thinking and scientific research skills course for students of the Faculty of Business Administration at Shaqra University. Journal of the College of Basic Education for Educational and Humanities, 41, 678-711.*
- *Al-Baqi, N. (2010). Effective Practical Education. Jordan: Al Masirah House for Publishing and Distribution.*
- *Al-Taan, J. (2011). The Effect of Using Electronic Structural Evaluation Methods on Both Achievement and Motivation for Learning and Some of the Metacognitive Skills of Physics Students in Secondary Schools in the Kingdom Of Bahrain. Unpublished PhD thesis. Cairo University. Educational Studies and Research Institute, Egypt.*
- *Ambosaidi, A. (2009). Difficulties in applying the continuous formative evaluation in the science curriculum from the viewpoint of a sample of science teachers in the Sultanate of Oman. Journal of Educational and Psychological Sciences, 10(2), 147-166.*
- *Ministry of Education, Educational Research and Development Department (2005). National Education Strategy: Final Draft. Amman: Ministry of Education. (Unpublished document).*
- *National Center for Human Resources Development (2006). Guides for Science Teachers to Address Student Learning Errors in Light of their Findings on the Third International Study of Mathematics and Sci ence 2003 (TIMSS). Amman, Jordan.*
- *Qattami, N., Gharaibeh, A., Matar, J., Shuraim, R., Al-Zoubi, R. & Zaza, H. (2010). Educational Psychology: Theory and Practice. Amman: Wael Publishing House.*

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- *Aydeniz, M. & Pabuccu, A. (2011). Understanding the Impact of Formative Assessment Strategies on First Year University Students' Conceptual Understanding of Chemical Concepts. Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education, 5(2), 19-37.*
- *Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 5(1), 7-74.*
- *Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan International, 80(2), 139–144.*
- *Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing a theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5-31.*
- *Black, P. & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. Retrieved on May 3 2020 https://www.researchgate.net/publication/323964092_Classroom_assessment_and_pedagogy*
- *Broadfoot, P. & Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 11(1).*
- *Carrillo de la Pena, M., Bailles, E., Caseras, X., Martinez, A., Ortet, G., & Perez, J. (2009). Formative assessment and academic achievement in pre-graduate students of health sciences. Advances in Health Sciences Education, 14(1), 61-67*
- *Cauley, K. & McMillan, J. (2010) Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. The Clearing House. Journal of educational strategies 83(1), 1-6*
- *Ceyhun, O. & Remzi, K. (2018). The effects of formative assessment on academic achievement, attitudes toward the lesson, and self-regulation skills. Educational Sciences: Theory and Practice, 18(1), 85-118.*
- *Dufresne, R. J. & Gerace, W. J. (2004). Assessing-To-Learn: Formative Assessment in Physics. Instruction in The Physics Teacher journal, 42(7), 428-433·*
- *Dyer, K. (2013). Formative Assessment Strategies. Dylan Wiliam on Demand Webinarshttps://www.nwea.org/blog/2013/formative assessment strategies dylanwiliamon demand webinars/cited on 16/4/2019.*
- *Harrison, C. (2015). Assessment for Learning in Science Classrooms. Journal of Research in STEM Education, 1(2), 78-86.*
- *Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112.*
- *Herman, O.L & Choi, K. (2008). Formative Assessment and Improvement of Middle School Science Learning: The Role of Teacher Accuracy. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). Center for the Study of Evaluation (CSE) Graduate School of Education & Information Studies. University of California, Los Angele, (310), 1-28.*
- *Hinda, J. (2019). The Impact of Using Socrative Based Formative Assessment to Enhance Student Achievement in a Nutrition Course: A digital forward assessment. Journal for Researching Education Practice and Theory, 2(1), 34-56.*
- *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2015). TIMSS 2015 International Science Report.*
- *Kumar, A. (2011). Towards Realist Constructivism: Implications for Teaching & Training. Indian Journal of Industrial Relations, 46(3), 523-535*
- *Lambert, k. (2012). 60 Non-Threatening Formative Assessment Techniques. OCPS Curriculum Services.*
- *Lewis, G. (2012). Evaluation Constructivist Learning. Retrieved on May 3, 2020 from http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/EvaluationConstructivistLearning*
- *McMillan, J.H. (2007). Formative classroom assessment: The key to improving student achievement. In J. H. McMillan (Ed.), Formative classroom assessment: Theory into practice (pp. 1-7). New York: Teachers College Press.*
- *McMillan, J. H, Jessye Cohen, J. Abrams, L, Cauley, K, Pannozzo, G. & Hearn, J (2010). Understanding Secondary Teachers' Formative Assessment Practices and Their Relationship to Student Motivation. Virginia Commonwealth University.*
- *National Research Council (NRC). (1996), National Science Education Standards, Washington, DC: National Academy Press.*
- *National Research Council (NRC). (2001), National Science Education Standards, Washington, DC: National Academy Press.*
- *Nermin, B., Mızrap B., Funda K., and Ömer F. (2016). Achievement Levels of Middle School Studentsin the Standardized Science and Technology Exam and Formative Assessment Probes: A comparative Study. Journal of Education in Science, Environment and Health, 2(1), 33-50.*
- *Popham, W. J. (2008). Transformative assessment. Alexandria, VA: ASCD.*
- *Regula, G., Monika, H., & Peter, L. (2017). Formative Assessment to Support Students' Competences in Inquiry-*

- *Wiliam. P. (2007). What does research say about Formative Assessment. National Council for the Teachers of Mathematics and Science. (NCTMS).*
- *Yin, Y., Shavelson, R. J, Ayala, C. C., Ruiz-Primo , M. A., Brandon, P. R., & Furtak, E. M. (2008). The Impact of Formative Assessment on Student Motivation, Achievement, and Conceptual Change. Applied Measurement in Education, 21, 1-58.*
- *Zuhrieh, A. & Sara, A. (2020). Using Plickers in Formative Assessmentto Augment Student Learning. International Journal of Mobile and Blended Learning, 12(2), 57-76.*
- *Based Science Education. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 11(2), 6-19.*
- *Roschelle, J., William R. Penue, W. R, Yarnall, L., Shechtman, N & Tatarw, D. (2005). Handheld tools that 'Informate' assessment of student learning in Science: a requirements analysis. Journal of Computer Assisted learning, 21, 190–203.*
- *Shepard, L. A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. Educational Leadership, 63(3), 66-70.*
- *Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. Journal of Educational Psychology, 44(5), 331-349*

دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية وسبل تطويرها

The Role of University Administration in Incentives Activation Among Faculty Members at Northern Universities in the Kingdom of Saudi Arabia and Ways of Development

فادي فؤاد محمد غوانمة
استاذ مشارك/جامعة حائل/ المملكة العربية السعودية

Fadi Fuad Mohammed Ghawanmeh
Associate Professor/ Hail University / Kingdom of Saudi Arabia
dr.ghawanmeh1981@gmail.com

محمد عبد الفتاح ابو معال
أستاذ مساعد/جامعة حائل/ المملكة العربية السعودية

Mohammad Abdul Fatah Abumaal
Assistant Professor/ Hail University / Kingdom of Saudi Arabia
mohammadabumaal@gmail.com

Received: 10/03/2020, **Accepted:** 01/05/2020
DOI: 10.33977/1182-012-033-012
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 2020/03/10، تاريخ القبول: 2020/05/01
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية وسبل تطويرها. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (360) عضو هيئة تدريس للعام(2019/2018م) تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وسؤال مفتوح، بالإضافة إلى استخدام أسلوب المقابلة الشخصية للتعرف على دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز. أظهرت النتائج أن دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة (متوسطة)، وجاء مجال الحوافز الإدارية في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.67) وبدرجة متوسطة، وجاء مجال الحوافز الإنسانية والاجتماعية بالمرتبة الثانية, وبمتوسط حسابي(3.59)، وبدرجة تقدير متوسطة، وجاء مجال الحوافز المعنوية بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي(3.58)، وبدرجة متوسطة، بينما مجال الحوافز المادية في المرتبة الاخيرة، وبمتوسط حسابي(3.40) وبدرجة متوسطة, وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية في المجالات جميعها باستثناء مجال الحوافز المادية، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية, كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الرتبة العلمية في المجالات جميعها ، وبينت النتائج في متغير الرتبة العلمية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين: أستاذ مساعد و أستاذ وأستاذ مشارك وجاءت الفروق لصالح كل من: أستاذ وأستاذ مشارك في مجال الحوافز المادية. وبين أستاذ وأستاذ مشارك، وجاءت الفروق لصالح أستاذ في مجال الحوافز المعنوية، وبين أستاذ مساعد وكل من: أستاذ وأستاذ مشارك، وجاءت الفروق لصالح كل من أستاذ وأستاذ مشارك. وبين أستاذ وأستاذ مشارك وجاءت الفروق لصالح أستاذ في مجال الحوافز الإدارية، وبين أستاذ وكل من أستاذ مشارك وأستاذ مساعد وجاءت الفروق لصالح أستاذ في مجال الحوافز الإنسانية والاجتماعية وفي الدرجة الكلية. وبينت النتائج ووجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر الخبرة في المجالات جميعها باستثناء مجالي الحوافز المادية والحوافز الإنسانية والاجتماعية، وبينت النتائج في متغير الخبرة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (5سنوات فأقل) و (من 5-10 سنوات) وجاءت الفروق لصالح (5سنوات فأقل في مجال الحوافز المعنوية. وبين (5سنوات فأقل) و (من 5-10 سنوات) وجاءت الفروق لصالح (من 5-10 سنوات)، كما تبين وجود فروق بين (أكثر من 10 سنوات) وكل (من 5 سنوات فأقل) و (من 5-10 سنوات) وجاءت الفروق لصالح (أكثر من 10 سنوات) في مجال الحوافز الإدارية، وبين (أكثر من 10 سنوات) وكل (من 5 سنوات فأقل) و (من 5-10 سنوات) وجاءت الفروق لصالح (أكثر من 10 سنوات) في الدرجة الكلية.

ومن سبل تفعيل الحوافز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس زيادة رواتب أعضاء هيئة التدريس في ضوء الحاجات المتزايدة لتحفيزهم على البذل والعطاء.

الكلمات المفتاحية: الدور، الحوافز، الإدارة الجامعية.

Abstract

The study's objectives were to examine the role of university administration in incentives system activation among faculty members at northern universities in the Kingdom of Saudi Arabia and suggest ways to develop it. To achieve the objectives of the study, the descriptive analytical design was employed. The sample of the study consisted of 360 faculty members in the academic year 2018/2019 selected using stratified random sampling. A 40 items questionnaire distributing on 4 domains and an open-ended question was developed, in addition to using a semi-structured interview to investigate the role of university administration in incentives system activation. The study results showed that the role of university administration in incentives system activation among faculty members was moderate. Administrative incentives ranked first (M=3.67) with a moderate level, then human and social incentives (M=3.59) with a moderate level, morale incentives (M= 3.58) with a moderate level, and material incentives (M=3.40) with a moderate level. It was found that there were no statistically significant differences due to the type of faculty in all domains, except for material incentives, as differences were in favor of scientific faculties. There were statistically significant differences due to academic rank in all domains between assistant professor from one hand and associate professor and professor, in favor of associate professor and professor in the material incentives; between associate professor and professor, in favor of professor in the morale incentives; between assistant professor from one hand and associate professor and professor, in favor of associate professor and professor, between associate professor and professor, in favor of professor in the administrative incentives; between professor from one hand and assistant professor and associate professor on the other in human and social incentives and the total score. The results showed statistically significant differences due to experience in all domains, except for material, human, and social incentives. With respect to experience, there were statistically significant differences between 5 years or less and 5-10; in favor of 5 years and less in morale incentives; between 5 years or less and 5-10, in favor of 5-10 years of experience. There were also statistically significant differences between more than 10 from one hand and

less than 5 and 5-10 in administrative incentives; between more than 10 years from one hand and less than 5 and 5-10 on the other, in favor of more than 10 years in the total score. From the faculty members' perspectives, the ways to develop an incentives system included raising faculty members' salaries in the light of the increasing needs to encourage them to put in the needed effort.

***Keywords**: Role, Incentives, University Administration.*

المقدمة

تعد الجامعة احدى المؤسسات التربوية المهمة التي لا يمكن لأي مجتمع الاستغناء عنها، فإلى جانب كونها مؤسسة تربوية تعليمة تعمل على سد حاجات المجتمع المهنية، فإنها تؤدي دورا قياديا يسهم في عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع، حيث إن معظم الجامعات في مختلف الدول تسعى للوصول إلى مكانة علمية متميزة بين مختلف الجامعات من خلال ما تقوم به من مهام، وما تؤديه من وظائف بأعلى مستوى من الكفاءة والفاعلية، معتمدة بذلك على مجموعة من الركائز والدعائم، ولعل أهمها أعضاء هيئة التدريس.

إذ يُعد عضوا الهيئة التدريسية النواة التي يركز عليها التعليم العالي بشكل عام، والجامعة بشكل خاص، حيث إنه العنصر المُغذي والموجة في الحياة الجامعية، وعلى كفاءته وإنتاجه العلمي يتوقف نجاح الجامعة في أداء مهمتها، وبه يقاس وزنها بالعالم، حيث أشارت العديد من الدراسات أن بناء عضو هيئة التدريس وتكوينه لا بد أن يقوم على أساس من الوعي الكامل بذلك، حيث يقوم على كاهله صرح الجامعة، بل إن وجود الجامعة وبقائها مرهون بوجود أعضاء هيئة تدريس القادرين على القيام بالدور المنوط بهم (المرعي، 2003).

لذلك لا بد من توفير الوسائل والأساليب (الحوافز) التي من شأنها أن تؤدي بهم إلى بذل المزيد من الجهد والعطاء وتحسين دورتهم الإنتاجية، إذ تحظى هذه الأساليب باهتمامات بالغة لدى غالبية المؤسسات والمنظمات، وتأخذ أولوية قصوى في تفكير المدراء في المنظمات الفاعلة، حيث إن امتلاك أي منظمة قاعدة من القوى البشرية (المحفزة) فإنه يجعل منها قوى تنافسية للتميز عن مثيلاتها في المنظمات العالمية (الوليد، 2009).

وتعتبر الحوافز من العوامل المهمة لدى العاملين جميعهم في المؤسسات المختلفة، ويحتاج الفرد من أجل أداء عمله والاستمرار بالعطاء وتحسين الإنتاج إلى حوافز مختلفة سواء كانت مادية أو معنوية، لإشباع حاجاته والشعور بالرضا الوظيفي، وبالتالي الانتماء للمؤسسة التي يعمل بها، حيث احتل موضوع الحوافز مكانه بارزه منذ بدء الإدارة الجامعية بحث الأفراد على أداء العمل بكفاءة وفاعلية عالية ومتميزة مما يتطلب من الإدارة توفير بيئة مناسبة ومناخ عمل يشجع الافراد على أداء أعمالهم بكفاءة وفاعليه، حيث تظهر أهمية الحوافز في الإدارة كونها تمس صميم العامل البشري مباشرة؛ لأن العامل يمثل غاية الإنتاج وانجاز أي عمل وتركز الحوافز على مكافاة العاملين على تميزهم في الاداء، فان الاداء الذي يستحق الحافز هو أداء غير عادي، وربما وفقاً لمعايير اخرى تشير إلى استحقاق العاملين إلى تعويض إضافي يزيد عن الأجر (العاني، 2007).

وتؤثر الحوافز داخلياً وخارجياً في أعمال وأنشطة المؤسسة التي يعمل بها الفرد، ويتجلى ذلك من استقراء دورها في جذب العمالة واستقطابها للعمل بالمؤسسة، والأداء الفعال لمهام الوظيفة، إذ تعمل العديد من المؤسسات على ربط المكافأة بصورة مباشرة بالسلوك والأداء، والحد من الغياب والتأخر عن مواعيد العمل، والاحتفاظ بالعاملين المهرة (المغربي، 2007).

وتؤدي الحوافز في حياة الانسان دوراً مهما، ولها اثر بارز في توجيه السلوك وتحديد الاتجاهات، كذلك فان الحوافز لها تأثير كبير ومباشر على زيادة الإنتاجية، والارتفاع بمستوى رضا العاملين، وخفض الاحباط، وتحقق الرضا لدى العاملين بالمؤسسة، حيث يرتبط مفهوم الرضا الوظيفي بمفهوم السعادة التي تتحقق عن طريق العمل، وقد يعبر الرضا عن مدى الاشباع الذي يتصور الفرد أنه حققه من عمله، فكلما تصور الفرد ان عمله يحقق له اشباعاً لحاجاته كانت مشاعره نحو هذا العمل محصلة عناصر الرضا الذي يتصور أنه يحصل عليها من عمله (ابو النصر، 2009).

وتعتبر الحوافز إحدى الوسائل والأساليب التي من شأنها أن تسهم في زيادة البذل والعطاء، وتحسين الدورة الإنتاجية، وهذه الأساليب تحتل مكاناً بارزاً، وتلقى اهتماماً بالغاً لدى غالبية مؤسسات العمال، وتأخذ أولوية قصوى في تفكير المدراء في المؤسسات الفاعلة، حيث إن امتلاك أي مؤسسة قاعدة من القوى البشرية (المحفزة) فإنه يجمع منها قوى تنافسية للتميز عن مثيلاتها في المؤسسات العالمية (الوليد، 2009).

ويعتبر الأجر أو الراتب هو المقابل الذي يحصل عليه الفرد كقيمة للوظيفة التي يشغلها فإن هذا معناه إذا عمل بشكل جيد فسيحصل على أجره أو راتبه، حتى إن لم يعمل بهذا الشكل الجيد فلا يزال يحصل على راتبه، وحتى إذا تميز في أدائه داخل الوظيفة فلا يزال أيضاً يحصل على راتبه، إلا أنه في هذه الحالة، وهي تميزه في الأداء فإنه يجب أن يحصل على حافز، فالحافز هو العائد الذي يحصل عليه الفرد كنتيجة للتميز في الأداء (ماهر، 2010).

ويرى أبو النصر (2009) أن إدراك دوافع الأفراد تنير الطريق أمام الإدارات في تحفيزها للعاملين إذ إنها تستطيع أن تضرب على الوتر الحساس ألا وهو حاجات الأفراد التي لم يتم إشباعها بعد، لكن إدراك الإدارة لحاجات الأفراد وضرورتها لا يمكن إشباعها لتلك الحاجات بمعزل عن حاجات الإدارة ذاتها، بل بالتنسيق والاندماج بين تلك الحاجات، وحاجات العاملين، وحاجات الإدارة معاً.

ويمكن للمديرين وكذلك إدارات الموارد البشرية وأقسامها استخدام الحوافز كأدوات تحفز العاملين لتحقيق الغايات والأهداف باعتبار هذه الحوافز أحد المداخل الجوهرية لتعويض العاملين، ويظهر دور الحوافز في إثارة السلوك والأداء لإشباع تلك الحاجات، ومن ثم يهدف نظام الحوافز إلى جذب الموارد البشرية بالكم والكيف المناسب للعمل

بالمنظمة والاحتفاظ بالعاملين الأكفاء، والسعي الدائم لحثهم على بذل الجهد، وتحسين الأداء في وظائفهم (توفيق، 2007).

ومن هنا تأتي التفرقة بين الدوافع والحوافز، فإن الدافع (Motives) يمثل الطاقات الكامنة لدى الفرد، وتدفعه ليسلك سلوكاً معيناً، أي هي القوة الداخلية التي تعمل داخل الفرد وتدفعه للبحث عن شيء محدد بما يسير له رسم غاياته وأهدافه، وتسهل عملية التكيف مع ظروف البيئة الخارجية، وتكمن أهمية الدوافع والحوافز في أثرها بالسلوك الإنساني في كونها عاملاً مهماً في تحديد سلوك الفرد في العمل، ومهما تساوت وتقاربت خبرات الأفراد العاملين وقدراتهم إلا أن أحد أسباب اختلاف الأداء يعود إلى قوة الرغبة أو الدافعية لأداء العمل (الظاهر، 2009).

وهناك العديد من النقاط التي تمثل أهمية الحوافز في المنظمات الإدارية بشكل خاص وحياة الأفراد بشكل عام، وتبرز أهمية الحوافز في العديد من النقاط وهي اولاً: التكيف مع متطلبات البيئة الداخلية والخارجية: تسهم الحوافز في الاستجابة لتأثير الضغوط المحيطة بالمنظمة في النواحي الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والحكومية، مما يتطلب من المنظمة ابتكار الطرق والوسائل الحديثة لتحسين إنتاجها والحفاظ على مكانتها. ثانياً: التكامل والترابط بين نشاط التحفيز وأنشطة الموارد البشرية المختلفة، ومنها تخطيط الموارد البشرية، وتحليل الوظائف، والاستقطاب، والاختيار، والتعيين، والتدريب، والتنمية، الأداء وتقييمه، والأجور، والمنافع، والخدمات، والترقيات، وتؤثر هذه الأنشطة مجتمعه على النتائج المتوقعة على مستوى المنظمة. ثالثاً: تهيئة المناخ التنظيمي المناسب: تسهم الحوافز في تحقيق الرضا عن العمل لدى الأفراد مما يدفعهم للحرص على المصلحة العامة، والسعي لزيادة الإنتاجية، وتحقيق أهداف المنظمة (الوليد، 2009).

وتظهر أهمية الحوافز على مستوى الجماعات بما يلي اولاً: إثارة حماس الجماعات وتشجيع المنافسة فيما بين أفراد الجماعة: يجب على الأفراد إثبات ذاتهم ومن هنا يحدث التنافس إذا ما توفرت لدى الأفراد الفرص المناسبة للمنافسة والتحدي. ثانياً: تنمية روح المشاركة والتعاون: تؤدي الحوافز الجماعية إلى تكاتف الجماعة؛ لتحقيق المعايير المطلوبة، كما تسمح المشاركة لأفراد الجماعة في اتخاذ القرارات بتقبلهم وتفاعلهم لتنفيذها وشعورهم بالأهمية لاقتناع الإدارة ووجهات نظرهم (جماز، 2010).

ويرى تشاندلر وريتشارد (2006) أن هناك طرقاً عدة لتحفيز الآخرين منها: معرفة المصدر الذي يأتي منه الحافز، وتعَلِم الانضباط والتواصل مع الآخرين قبل التعامل معهم، والتوقف عن انتقاد الإدارة العليا، والتميز بين الراضين والساخطين من الموظفين، واستخدام التعزيز الايجابي، والقيام بتوجيه أفراد الفريق بشكل دائم، والتواصل بوعي وإدراك، والتعرف على موطن القوة لدى الموظفين.

أجرى الغامدي (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية في الجامعات السعودية للتحول نحو الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي بتطبيق استبانة لجمع المعلومات من عينة بلغ عددها (154) عضو هيئة تدريس من (جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز). وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة التقدير الكلية لأفراد عينة الدراسة لتطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية، كان بدرجة (متوسطة)، كما تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لدرجة تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية حسب متغير الجامعة، وكانت الفروق لصالح جامعة الملك عبدالعزيز، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى إلى متغيري (الكلية، سنوات الخبرة)، كما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) حول درجة تطبيق نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية حسب متغير المرتبة العلمية بين أستاذ مساعد وأستاذ مشارك ولصالح أستاذ مشارك. وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق الجامعات لمؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية.

وقام بزيز، أبو الحاج (2019) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة تفعيل الحوافز لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم لمحافظة إربد وعلاقتها بالإبداع والرضا الوظيفي لديهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياسين، مقياس لقياس درجة تفعيل الحوافز لدى العاملين، ومقياس لقياس درجة الإبداع والرضا الوظيفي لدى العاملين، واشتملت عينة الدراسة على (215) موظفاً وموظفة، تم اختيارهم عشوائياً، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تفعيل الحوافز لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم لمحافظة إربد من وجهة نظرهم جاءت (متوسطة)، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الإبداع والرضا الوظيفي لدى العاملين جاءت بدرجة (متوسطة)، وأشارت النتائج غلى وجود علاقة طردية بين درجة تفعيل الحوافز ودرجة الإبداع والرضا الوظيفي لدى العاملين. وأظهرت النتائج وجود فرزق ذات دلالة إحصائية ذات دلالة إحصائية في درجة تفعيل الحوافز تعزى لمتغير (المسمى الوظيفي) فقط على مجال المادي، وأوصت الدراسة بتفعيل مجالي الحوافز المادية والمعنوية.

وأجرى العثمان وآل مسعد (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن الحوافز والمعوقات المتعلقة باستخدام أنظمة وتقنيات التعلم الإلكتروني المتاحة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، وتم اختيار العينة عشوائياً، حيث تم إرسال الاستبانة إلكترونياً إلى (430) عضو هيئة تدريس، وعادت (81) استبانة (40) منهم ذكور و (41) منهم إناث، وتم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، وقد أشارت النتائج إلى أن الفقرات جميعها المتعلقة بالعوامل المحفزة لاستخدام منظومة التعلم الإلكتروني بين درجة عالية وعالية جداً، وبلغ المتوسط الحسابي للحوافز ككل درجة عالية، واسفرت النتائج أيضاً عن أبرز المعوقات لاستخدام أنظمة وتقنيات التعلم الإلكتروني يتمثل في الحاجة على مهارات تقنية ليست ضمن برامج إعداد عضو هيئة التدريس، وبلغ المتوسط الحسابي للمعوقات ككل درجة متوسطة، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

محور الحوافز تعزى لأثر الجنس لصالح الذكور، وفي محور المعوقات لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الجنس، لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في محاور الدراسة جميعها وفق المتغيرات للحصول على دورات التعلم الإلكتروني والرتبة الأكاديمية.

وهدفت دراسة الدروبي وهمشري (2017) إلى درجة استخدام الحوافز في مكتبات الجامعات الخاصة في الأردن وعلاقتها بالأداء الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم، وتكون مجتمع الدراسة من العاملين جميعهم في مكتبات الجامعات الخاصة في الأردن وعددهم (160) موظفاً، استجاب منهم (130) فرداً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانتين: الأولى خاصة بدرجة استخدام الحوافز، وتكونت من جزأين، الأول تتعلق بالبيانات الديموغرافية عن المستجيبين، والثاني خاص بالحوافز وتضمن مجالين، هما: الحوافز المادية، والحوافز المعنوية، أما الاستبانة الثانية فتتعلق بمستوى الأداء الوظيفي وتضمنت ثلاثة مجالات، هي: المعرفة بمتطلبات الوظيفة، وجودة العمل، والمثابرة. بينت النتائج أن درجة استخدام الحوافز في مكتبات الجامعات الخاصة في الأردن بشكل عام من وجهة نظر العاملين فيها منخفضة، وان درجة استخدام الحوافز المادية كانت منخفضة، بينما كانت درجة استخدام الحوافز المعنوية متوسطة، وفي المقابل كان مستوى الأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين عالياً، كما بينت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجة استخدام الحوافز في مكتبات الجامعات الخاصة في الأردن وبين الأداء الوظيفي للعاملين فيها، وأوصت الدراسة بأن تقوم الجامعات الخاصة بإعادة النظر في نظم التحفيز المادية والمعنوية المتبعة فيها ضمن أسس ومعايير واضحة وربطها بالأداء المتميز للعاملين.

وأجرى الحاج (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع الحوافز المهنية لدى الأساتذة الجامعيين كما تكشف عنها مواقفهم، وتكونت عينة الدراسة من الجنسين من أساتذة بعض جامعات الجزائر بلغ عددهم (254)، طبق عليهم أداة بحيث تمثلت في استبانة من إعداد الباحث، وتم حساب ثباتها باستخدام طريقة (ألفا كرونباخ). تناولت الدراسة ستة أبعاد تضمنت جملة من الحوافز المادية، والمعنوية كان الهدف منها تبيان مواقف الأساتذة تجاهها، وخلصت الدراسة إلى نظام الحوافز بقطاع التعليم العالي لا يرقى إلى مستوى طموح هيئة التدريس مما يتطلب دراسة هذا الأمر دراسة علمية موضوعية.

وقام الحلايبة (2013) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر الحوافز في تحسين الأداء لدى موظفي أمانة عمان الكبرى، وإلى التعرف على مستوى الأداء لدى الموظفين كما هدفت إلى تحديد العلاقة بين الحوافز وتحسين الأداء والكشف عن الفروقات ذات الدلالة الإحصائية في استجابة أفراد العينة حول أثر الحوافز في تحسين مستوى الأداء وفقاً للمتغيرات الديمغرافية. وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وتكونت عينة الدراسة من (150) موظفا من المديرين ورؤساء الأقسام والموظفين الإداريين من مجتمع الدراسة البالغ عدده (449) موظفاً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الأساليب الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). توصلت نتائج الدراسة إلى حيازة كل من الحوافز المادية والمعنوية على المستوى المنخفض، وحيازة الحوافز الاجتماعية على المستوى المتوسط، ووجود علاقة خطية وترابطية قوية بين استخدام أبعاد الحوافز، وتحسين الأداء لدى موظفي الأمانة. ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، وإلى المسمى الوظيفي لصالح رئيس القسم وإلى سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة القليلة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى المؤهل العلمي.

وقام العايذي (2013) بدراسة هدفت إلى تحديد مدى توافر الحوافز المادية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وكذلك تحديد مدى توافر الحوافز المعنوية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وأيضاً الكشف عن علاقة الحوافز المادية والمعنوية بالأداء الوظيفي لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي. توصلت نتائج الدراسة إلى أن توافر الحوافز المادية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض كانت ضعيفة، وأن توافر الحوافز المعنوية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض كانت متوسطة، وكذلك ارتباط كل من الحوافز المادية والمعنوية بالأداء الوظيفي للمعلمين. وقد خلصت توصيات الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالحوافز المادية والمعنوية للمعلمين، ومنح المعلم مكافأة عند مشاركته في الأنشطة المدرسية خارج أوقات الدوام، وإعفاء المعلم المتميز من بعض الأعباء، كالإشراف، والمناوبة.

وأجرى المدهرش (2012) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت إلى التعرف الى الحوافز وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم بالجامعات السعودية، تكون مجتمع الدراسة من (14219) عضو هيئة تدريس في الجامعات السعودية الحكومية جميعها، وتكونت عينة الدراسة من (1675) عضو هيئة تدريس في ست من الجامعات السعودية، ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام استبانة مكونه من (48) فقرة، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن الحوافز المتعلقة بأعباء العمل جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الحوافز المتعلقة بالمشاركة باتخاذ القرارات بالمرتبة الثانية, والحوافز المتعلقة بالعلاقات الإنسانية بدرجة متوسطة، بينما جاء مجال الحوافز المتعلقة بالمكافأة والقيادات في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية يعزى لأثر الكلية في مجالات الحوافز جميعها باستثناء الحوافز المتعلقة بالعلاقات الإنسانية، والحوافز المتعلقة بتقويم الأداء لأعضاء هيئة التدريس، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً، تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية في المجالات جميعها والأداة الكلية، باستثناء مجال الحوافز المتعلقة بالترقية، والحوافز المتعلقة بالمشاركة باتخاذ القرارات.

وهدفت دراسة نور الدين (2012) إلى إبراز العلاقة بين الرضا الوظيفي والحوافز المادية والمعنوية، ومعرفة أنواع الحوافز المادية والمعنوية المقدمة، وكذلك معرفة مستوى رضا العاملين في منظمات التعليم العالي الأهلي (الثقافة) بجامعة العلوم والتقانة، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التاريخي. وتوصلت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين الحوافز المادية والرضا الوظيفي، وعدم وجود علاقة بين

الحوافز المعنوية ومستوى الرضا للعاملين بجامعة العلوم والتقانة، وأيضاً عدم وجود علاقة بين المتغيرات الشخصية ومستوى الرضا الوظيفي للعاملين بالجامعة. وقد خلصت توصيات الدراسة إلى تقديم الحوافز المادية والمعنوية بصورة متلازمة، وكذلك الحفاظ على مستوى العلاقات بين العاملين من خلال تعزيز أشكال التواصل الاجتماعي وتقديم الحوافز بشقيها المادي والمعنوي، بالإضافة غلى ضرورة توفير فرص التدريب والتأهيل لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بجامعة العلوم والتقانة بصورة خاصة، وإجراء دراسات بغرض تعديل شروط الخدمة وزيادة الرواتب والأجور بحيث تتناسب مع المجهود الذي يبذله العاملون في منظمات التعليم العالي الأهلي، وكذلك العمل على حل المشكلات الناجمة من الآثار السلبية لعدم الرضا الوظيفي للغياب المتكرر وضعف الأداء، واللامبالاة والتمارض، وغيرها من مظاهر عدم الرضا الوظيفي.

وأجرى أولابي وآخرون (2013) Owolabi et al. دراسة هدفت إلى التعرف إلى موقف العاملين في المكتبات الجامعية في نيجيريا تجاه الحوافز المادية والمعنوية المطبقة فيها، وانواعها، وأفضلها برأيهم، ومدى كفاية الحوافز المتاحة التي يتلقونها، والطرق التي يمكن من خلالها زيادة إنتاجيتهم. وتكونت عينة الدراسة من (70) فرداً استجاب منهم (45) فرداً، وبينت النتائج أن الحوافز المادية والمعنوية متوافرة في مكتبات الجامعات المقصودة جميعها، وكانت الحوافز النقدية هي الأكثر تفضيلاً، وقد استفاد غالبية العاملين منها، وتبين أن التحفيز للعمل، والرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي هي جزء من فوائد تطبيق نظام الحوافز في المكتبات.

قام أودنليد (2012) Odunlade بدراسة هدفت إلى التعرف إلى الحوافز والتعويضات المقدمة للعاملين من الإدارة، ومعرفة أنواع التعويضات والرضا الوظيفي للعاملين في المكتبات الأكاديمية في نيجيريا. وتكون مجتمع الدراسة من العاملين في ثلاث مكتبات أكاديمية في نيجيريا: اتحادية وهي جامعة بابكوك، وحكومية وهي جامعة لاغوس، وأخرى خاصة وهي جامعة ولاية لاغوس، والبالغ عددهم (57) فرداً، شكلوا عينة الدراسة، استجاب منهم (51) فرداً. وتوصلت الدراسة وجود علاقة بين الرضا الوظيفي، وبين كل من الرواتب، والحوافز، والتعويضات، وأن العاملين راضون عن الرواتب والحوافز، والتعويضات المقدمة لهم، وأما الحوافز التي يفضلوها فهي: علاوة خطورة العمل، وعلاوة العمل الإضافي، وكانت أكثر الحوافز تطبيقاً في جامعة بابكوك فهي: الرعاية الصحية، والرواتب التقاعدية، والتدريب أثناء الخدمة، وفي جامعة لاغوس، كانت: التدريب أثناء الخدمة، والإجازة السنوية، والمؤتمرات والإجازة السنوية، وورش العمل، والرعاية الصحية، أما في جامعة ولاية لاغوس فكانت: الزيادة السنوية، والتدريب أثناء الخدمة، والرعاية الصحية، ورعاية الأطفال.

وقام التباش، ورينبربرج، ويودكيفتش، واندروشاك، وباشيكو (Altbach, Resburg, Yudkevich, Androushchak, Pacheco, 2012) بدراسة هدفت الى الكشف عن دور الحوافز المادية في دفع الأكاديميين نحو العمل في حقل التدريس الجامعي، تم في هذه الدراسة مقارنة عقود أعضاء هيئة التدريس في ثمانٍ وعشرين دولة عبر العالم، أشارت نتائج الدراسة لوجود تباين واضح في حجم العقود المهنية المقدمة في مختلف دول العالم، وان أعضاء هيئة التدريس لديهم آمال في الحصول على عقود تدريس جيدة، وأن أعضاء هيئة التدريس في الدول الفقيرة يسعون للحصول على عقود مادية مجزية في الدول المتقدمة في الجامعات البحثية وغير البحثية.

وأكد فاسكيز ودافيلا (Vasquez, Davilla, 2011) في دراسته التي هدفت للكشف عن سياسات الحوافز المادية البحثية في الجامعات الكولومبية وأثرها على سلوكيات البحث لدى أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات، استخدمت الدراسة المنهجية النوعية حيث تم مراجعة الوثائق ذات الصلة بنشر أعضاء هيئة التدريس للأبحاث والدراسات في المجلات العلمية المحكمة إضافة لمشاركتهم في المؤتمرات العلمية، أشارت نتائج الدراسة أن سياسات الحوافز المادية البحثية أي الجامعات الكولومبية ليست فاعلة في تشجيع أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات على نشر الأبحاث والدراسات والمشاركة في المؤتمرات العلمية المختلفة.

كما أجرت شايمان (Chapmen, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن الدافعية الداخلية والحوافز المادية التي تدعو أعضاء هيئة التدريس لتدريس مساقات التعلم عن بعد، تكونت عينة الدراسة من (316) من أعضاء هيئة التدريس الذين أجابوا على استبانة عن طريق الانترنت تكشف عن الدافعية الداخلية لديهم والحوافز المادية التي تجعلهم يدرسون مساقات في عدد من الجامعات المفتوحة في الولايات المتحدة، وأشارت نتائج الدراسة أن الأجور العالية والحوافز المادية المقدمة من الجامعات المفتوحة هي السبب الرئيس في توجه أعضاء هيئة التدريس نحو تدريس مساقات التعلم عن بعد، وأشارت نتائج الدراسة أن عدم دفع حوافز مادية عالية لقاء التدريس في الجامعات التقليدية أهم أسباب توجه أعضاء هيئة التدريس نحو الجامعات المفتوحة.

وقام لوف، وكوتشيفن (Love, Kotchen, 2010) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الى الكشف عن دور الحوافز المادية المقدمة في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة على سلوك الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، حيث تكونت عينة الدراسة من (147) من أعضاء هيئة التدريس و(2126) طالباً وطالبة من طلاب مؤسسات التعليم العالي، واستخدمت الدراسة الاستبانة في عملية جمع البيانات كما أشارت نتائج الدراسة لوجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الحوافز المادية المقدمة للمدرس وبين جهده في تدريس الطلاب، أشارت النتائج أن المحفزات المادية المؤسسية المقدمة من مؤسسات التعليم العالي تلعب دوراً مهما في الحصول على أفضل أعضاء هيئة التدريس في التخصصات المختلفة.

وقامت لين (Lin, 2010) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن نظام الحوافز المادية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأمريكية وعلاقته بمفهوم الرأسمالية الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (1728) من أعضاء هيئة التدريس الذين تم اختيارهم عشوائياً من (920) من مؤسسات التعليم العالي الأمريكية التي تدرس تخصصات علوم الاقتصاد المختلفة، استخدمت الدراسة الاستبانة

في عملية جمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة أن تخصص عضو هيئة التدريس، ورتبة عضو هيئة التدريس الأكاديمية وخبرته في التدريس الجامعي تلعب دوراً مهما في حجم الحوافز المادية التي يحصل عليها.

وأجرى باكس، جيلز، وشيجنوف (Backes, Gellner, Shlingheff, 2010) دراسة هدفت إلى المقارنة بين الحوافز المادية المهنية التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الألمانية والأمريكية، استخدمت الدراسة الحالية المنهجية النوعية حيث تم تحليل نظام الحوافز المادية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الألمانية والأمريكية، أشارت نتائج الدراسة أن معظم أعضاء هيئة التدريس في كل من الولايات المتحدة وألمانيا يقومون بزيادة مستوى نشرهم للأبحاث والدراسات، إذا كانت الحوافز المادية الناتجة عن عملية النشر عالية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الحوافز كانت أفضل في الولايات المتحدة.

ويلحظ من استعراض الدراسات السابقة أن بعض تلك الدراسات قد تناولت اتجاهات العاملين نحو حوافز العمل في مختلف الجامعات, كدراسة التباش، وربنبربرج، ويودكيفتش، واندروشاك، وباشيكو (Altbach, Resburg, Yudkevich, Androushchak, Pacheco, 2012) التي تناولت دور الحوافز المادية في دفع الأكاديميين نحو العمل في حقل التدريس الجامعي، وهناك دراسات تناولت أثر الحوافز المادية في تشجيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على أجراء الدراسة والأبحاث التعليمية ودراسة الغامدي (2020) التي هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية في الجامعات السعودية للتحول نحو الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، كما يلاحظ أن هناك دراسات تطرقت الى الكشف إلى إبراز العلاقة بين الرضا الوظيفي والحوافز المادية والمعنوية، ومعرفة أنواع الحوافز المادية والمعنوية المقدمة كدراسة عمار (2012), ودراسة لوف وكوتشيفين (Love Kotchen, 2010) التي تناولت دور الحوافز المادية المقدمة في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة على سلوك الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وهناك دراسات أخرى جمعت بين نظام الحوافز والأداء الوظيفي كدراسة المدهرش (2012) التي تناولت الحوافز وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس, ودراسة لين (Line2010), التي تطرقت إلى الحوافز المادية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بمفهوم الرأسمالية الأكاديمية، كما يلاحظ الباحثان من خلال استعراض الدراسات السابقة أن معظمها استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات مثل دراسة الغامدي (2020) ودراسة العثمان وآل مسعد (2017) ودراسة الحاج (2017) ودراسة المدهرش (2012), ودراسة لين (Line, 2010) ودراسة شايمان (Chebmen2011) وهناك بعض الدراسات استخدمت المنهجية النوعية كدراسة باكس، جيلز، وشيجنوف (Backes, Gellner, Shlingheff, 2010)) التي استخدمت المنهجية النوعية, ودراسة فاسكيز ودافيلا (Vasquez,Davilla,2011) التي استخدمت الدراسة المنهجية النوعية.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، كما اتفقت هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة إذ تناولت أعضاء هيئة التدريس في الجامعات. وتختلف الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في تضمنها لبعدي الدراسة وهما تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وسبل تطويرها، حيث لاحظ الباحثان من خلال استعراض الدراسات السابقة بأنه لا يوجد أي دراسة تناولت هذين البعدين لأعضاء هيئة التدريس؛ لذا فإن هذه الدراسة تتميز عن الدراسات السابقة بأنها من الدراسات النادرة التي تناولت دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، كما تتميز الدراسة الحالية في تقديم سبل لتطوير الحوافز في الجامعات السعودية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص عصب الحياة بالنسبة للمجتمعات، فهو الذي يرفدها بجيل المستقبل القادر على التغيير وقيادة وطنه وتقدمه نحو الأفضل دائما. قد ظهر التطور المستمر لمستوى الجامعات, ورافق ذلك التحسن وعي المجتمع بأهمية التعليم ودوره في تطوير المجتمعات وتقدمها وبالتالي إقباله على التعليم, مما أدى إلى اكتظاظ الطلبة في القاعات التدريسية، وعدم مناسبتها لأعدادهم, بالإضافة إلى إشباع بعض التخصصات كالتخصصات الإنسانية, وندرة بعضها الأخر كالتخصصات العلمية، ويواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ضغوطات ومشكلات متعددة نظرا للتغير المستمر في بيئة العمل التي يعملون بها, سواء أكانت اجتماعية, أم مادية, وتتمثل أكثر هذه المشكلات في عدم مناسبة الرواتب المقدمة لهم, والوضع المعيشي المعاصر, وعدم وجود نظام حوافز مرضي عنه , حيث يُعد المردود المالي الذي يتقاضاه أعضاء هيئة التدريس متدنياً مقارنة بالدور الذي يقومون به، فهم يرون أنه لا يتوازى مع تكاليف الحياة المعيشية الآخذة بالتصاعد يوماً بعد يوم، ولا يتناسب مع مقدار ما يحصلون عليه بالنظر إلى مكانتهم الاجتماعية المرموقة، مما ترتب عليه قيام العديد من أعضاء هيئة التدريس والكفاءات العلمية المتميزة بالهجرة خارج البلد أو الانتقال إلى جامعات أخرى، سعياً وراء الحصول على مردود مالي يتناسب مع مكانتهم الاجتماعية.

لذا فان تحفيز عضو هيئة التدريس يعد أمرا حيويا ومهما , باعتباره الجزء الأساسي في العملية التعليمية التي تهدف إلى صقل شخصية الطالب بجوانبها المختلفة، وتزويده بالعلم والمعرفة ورفدهم إلى سوق العمل, فأعضاء هيئة التدريس يقومون بمهام متعددة، ويحتاجون إلى تحفيز بحوافز متنوعة تتناسب مع حاجاتهم وتطلعاتهم، ومن هنا يجب على الإدارات الجامعية العمل على توفير نظام حوافز عادل ومرضي لأعضاء هيئة التدريس, لان عدم توفره يؤدي إلى فقدانهم للحماس والرغبة في العمل وبالتالي فقدان دافعيتهم إلى العمل، وتراجع مستوى أدائه، فقد تبين للباحثين بعد الاطلاع على الدراسات السابقة كدراسة الحاج (2017) التي هدفت إلى الكشف عن واقع الحوافز المهنية لدى الأساتذة الجامعيين

كما تكشف عنها مواقفهم، تناولت الدراسة ستة أبعاد تضمنت جملة من الحوافز المادية والمعنوية كان الهدف منها تبيان مواقف الأساتذة تجاهها، وخلصت الدراسة إلى نظام الحوافز بقطاع التعليم العالي لا يرقى إلى مستوى طموح هيئة التدريس مما يتطلب دراسة هذا الأمر دراسة علمية موضوعية..

لذلك قام الباحثان بدراسة استطلاعية من خلال مقابلة بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في بعض الاقسام المختلفة، وقد توصل بأن هناك عدم رضا عن نظام الحوافز المتبع حاليا بالجامعات السعودية، لذلك استشعر الباحثان بضرورة إجراء دراسة تهدف إلى التعرف إلى دور الادارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى اعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية وسبل تطويره، وذلك من خلال محاولة الوصول إلى إجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما دور الادارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية حول دور الادارة الجامعية في تفعيل الحوافز تعزى لاختلاف متغيرات (الكلية، الرتبة الأكاديمية، الخبرة)؟
3. ما سبل تفعيل الحوافز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى:

- التعرف إلى دور الادارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى اعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم.
- الكشف عن الفروق في وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس حول تفعيل الحوافز لديهم في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغيرات (الكلية، الرتبة الأكاديمية، الخبرة).
- التعرف على سبل تفعيل الحوافز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية الدراسة بالجانبين النظري، والتطبيقي وعلى النحو الآتي،

الجانب النظري: تستمد الدراسة أهميتها من:

- أهمية موضوع الحوافز وأثره في توجيه سلوك أعضاء هيئة التدريس.
- هناك ندرة في دراسة دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية وسبل تطويرها.
- أن هذه الدراسة قد تثري المكتبات بما تتضمنه من معلومات عن الحوافز وأنواع الحوافز ونظريات الحوافز وطرق التحفيز.

الجانب التطبيقي: تتمثل أهمية الدراسة فيما يترتب على نتائج الدراسة من فوائد عملية في الميدان التربوي على النحو الآتي.

- مساعدة المسؤولين التربويين، والمخططين في التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو نظام الحوافز المعمول به في الجامعات، فكلما تعرفت إدارة الجامعة على الحوافز التي تناسب أعضاء هيئة التدريس استطاعت أن تحصل على النتائج المطلوبة.
- تحقيق أهداف الجامعة وتوجيه أنظار المهتمين، والدارسين، والباحثين إلى البحث في هذا المجال.
- مساعدة أعضاء هيئة التدريس في توضيح آرائهم حول نظام الحوافز بكل شفافية، وتوصيله للمسؤولين في إدارة الجامعات ونتائجها وتوصياتها.
- تشكل مرجعاً لوزارة التعليم والبحث العلمي عند تعديل وتطوير نظام الحوافز الحالي، أو استحداث نظام حوافز يلبي رغبات وطموحات أعضاء هيئة التدريس.

حدود الدراسة ومحدداتها

تمثلت حدود الدراسة ومحدداتها بالآتي:

- اقتصرت الدراسة على دور الادارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية، وتضم جامعة حائل، جامعة الحدود الشمالية، جامعة تبوك، جامعة الجوف.
- اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية، والذين هم على رأس عملهم خلال الفصل الدراسي (2020/2019).

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الدور: هو ما يقوم به الفرد من وظائف ومهام منوطة به باعتباره عضواً في تنظيم أو مؤسسة، إذ إن كل فرد في أي مؤسسة لديه أدوار مُحددة يجب عليه القيام بها (توفيق، 2007). **ويعرف اجرائياً** بمجموعة الوظائف والأعمال والأنشطة التي تقوم بها الإدارة الجامعية في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على استبانة دور الادارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس المستخدمة في هذه الدراسة.

الحو افز: مجموعة السياسات والوسائل التي تصمم وتكيف لاستمالة الموظف نحو أداء الوظيفة المعهودة إليه بالشكل الذي ينسجم

مع تحقيق أهداف المنظمة، ما دامت تؤدي بالنهاية إلى تحقيق أهدافه الشخصية واشباع حاجاته الى المستوى المرغوب (العزاوي وجواد، 2010). ويعرف نوري وكروتل (2011) الحوافز بانها العوامل التي تهدف إلى إثارة القوى الكامنة في الفرد، والتي تحدد نمط السلوك أو التصرف المطلوب عن طريق إشباع كافة احتياجاته الإنسانية. **ويعرف اجرائياً** وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول مجموعة المهام والإجراءات التي يتم اتخاذها من أجل تحسين أداء المهام، وزيادة دافعيتهم نحو العمل مما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة بشكل أكثر فاعلية، وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على سبل تطوير دور الإدارة الجامعية.

الإدارة الجامعية: الطريقة التي يدار بها التعليم في مجتمع ما وفقاً لإيديولوجية ذلك المجتمع وأوضاعه، والاتجاهات الفكرية التربوية السائدة فيه ليصل إلى أهدافه من خلال كل نشاط منظم مقصود وهادف يحقق الأهداف التربوية المنشودة (العاني، 2007). **وتعرف إجرائياً** بمجموعة العمليات الادارية المنظمة التي تتم داخل جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية والتي تهدف إلى أداء الاعمال بأفضل الطرق لتحقيق أهدافها التربوية.

منهج الدراسة واجراءاتها

منهج الدراسة : لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة دور الادارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية وسبل تطويرها، ومعرفة الفروق في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في تفعيل الحوافز تبعا لاختلاف متغيرات الرتبة الاكاديمية، والكلية، والخبرة، وذلك من خلال استبانة لجمع المعلومات من عينة الدراسة حول تفعيل الحوافز، بالإضافة الى سؤال مفتوح لاستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس حول سبل تطوير الحوافز، بالإضافة إلى استخدام أسلوب المقابلة الشخصية للكشف عن آراء أعضاء هيئة التدريس حول السبل لتطوير الحوافز، وذلك لإثراء البيانات والمعلومات حول الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس جميعهم في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية (جامعة حائل، جامعة الحدود الشمالية، جامعة تبوك)، والبالغ عددهم 4469، وفقا لإحصائيات وزارة التعليم العالي، للعام الدراسي (2020/2019) (وزارة التعليم السعودي، 2020). في حين كانت عينة الدراسة على النحو التالي:

أولاً: العينة الاستطلاعية: وهي مكونة من (30) عضو هيئة تدريس تم أخذهم بالطريقة العشوائية لغرض حساب الصدق والثبات للأداة.

ثانياً: العينة الفعلية: حيث قام الباحثان بتوزيع الاستبانة على عدد (455) عضو هيئة تدريس بالطريقة العشوائية الطبقية، ورجع منها (379) استبانة، وبعد فرز الاستبانة تبين وجود (19) استبانة تالفة وقد تم استبعادها، وبذلك أصبح عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الاحصائي (360) استبانة وهي تمثل ما نسبته (8.05%)، من مجتمع الدراسة وتعتبر هذه النسبة ممثلة للمجتمع.

والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات، الكلية، الرتبة الأكاديمية، الخبرة

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الكلية	علمية	166	46.1
	انسانية	194	53.9
الرتبة العلمية	استاذ	47	13.1
	استاذ مشارك	93	25.8
	استاذ مساعد	220	61.1
الخبرة	5سنوات فأقل	201	55.8
	من 5-10 سنوات	113	31.4
	أكثر من 10 سنوات	46	12.8
	Total	360	100.0

واشتملت الدراسة على إجراء مقابله مع عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (15) عضو هيئة تدريس من جامعة حائل وجامعة الجوف، من أجل إثراء الدراسة ونتائجها حول السبل لتطوير الحوافز في الجامعات الشمال في المملكة العربية السعودية.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، وفي ضوء ذلك تم إعداد استبانة وتطويرها لجمع البيانات من أفراد العينة، مكونة من جزأين، الجزء الأول: استبانة للكشف عن دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية واقتراحات للتطوير، مكونة من (40) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وهي: مجال الحوافز المادية، ويتكون من (9) فقرات، ومجال الحوافز المعنوية، ويتكون من (11) فقرة، ومجال الحوافز الإدارية، ويتكون(11) فقرة، ومجال الحوافز الانسانية والاجتماعية، ويتكون من (9) فقرات، حيث استفاد الباحثان في هذا الجزء من بعض الدراسات السابقة، كدراسة المدهرش (2012)، بعد حذف بعض فقراتها وتعديل البعض الآخر وصياغتها لتغطية مجالات الدراسة الأربع، والجزء الثاني من الاستبانة سؤال مفتوح لاستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس حول سبل تفعيل الحوافز في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية، كما اعتمد الباحثان أيضا أسلوب المقابلة ذات النهايات المغلقة من أجل التعرف إلى سبل تطوير الحوافز في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية.

صدق الأداة

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) عضو هيئة تدريس، 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 بالمجال التي تنتمي إليه من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.34-0.68)، ومع المجال (0.38-0.84)، وتجدر الإشارة أن معاملات الارتباط جميعها كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

قام الباحثان بالتأكد من صدق الأداة وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (9) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في جامعة حائل، وجامعة الملك سعود، وجامعة الحدود الشمالية، وجامعة تبوك, وذلك من أجل إبداء الملاحظات والرأي حول ملاءمة فقرات الأداة ومدى مناسبتها لأغراض الدراسة، واعتمد الباحثان ما نسبته (80%) من إجماع المحكمين لحذف أو إضافة أي فقرة، وبناءً على آراء وملاحظات المحكمين، تم حذف فقرتين من مجال الحوافز المادية وفقرة واحدة من مجال الحوافز المعنوية، وتم إضافة فقرة واحدة لمجال الحوافز الإنسانية والاجتماعية، وحذف فقرتين من مجال الحوافز الإدارية، وتم نقل فقرة من مجال الحوافز المعنوية، إلى مجال الحوافز المادية، وتم استبدال بعض المفردات، وإعادة صياغة بعض الفقرات من الناحية اللغوية، ودمج فقرتين من مجال الحوافز الإنسانية والاجتماعية، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة الأداة للكشف عن لدور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية وسبل تطويرها، وأصبحت الأداة بعد التحكيم بصورتها النهائية مكونة من (40) فقرة.

ثبات الأداة

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 (30) عضو هيئة تدريس، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (كرونباخ ألفا)، والجدول رقم (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة (كرونباخ ألفا)، وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة، وقد تم تصحيح معامل الارتباط للحصول على الثبات، باستخدام معادلة سبيرمان براون وكان معامل الثبات كما في الجدول (2).

جدول (2) معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون)	الاتساق الداخلي (معامل كرونباخ الفا)
الحوافز المادية	.86	.84
الحوافز المعنوية	.88	.85
الحوافز الإدارية	.84	.86
الحوافز الإنسانية والاجتماعية	.89	.87
الدرجة الكلية	.91	.93

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2) أن أعلى قيمة لمعامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمجالات جميعها تراوحت بين (0.84-0.87). كما بلغت قيمة (ألفا) للدرجة الكلية (0.93). بينما قيمة معامل ارتباط (بيرسون) تراوحت بين (0.84- 0.89)، في حين بلغ معامل ارتباط (بيرسون) للأداة ككل (0.91). ويرى الباحثان أن هذه القيم تعطي مؤشراً بأن أداة الدراسة تتمتع بمؤشرات ثبات عالية تسمح باستخدامها لجمع البيانات.

تصحيح اداة الدراسة

تكونت اداة الدراسة بصورتها النهائية من (40) فقرة موزعة على ستة مجالات مدرجة وفقاً لنمط (ليكرت (Likert) الخماسي)، حيث إن الفقرات جميعها موجبة الاتجاه لذلك أعطيت الأوزان التالية عند التصحيح، وهي موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، معارض (2) درجة، معارض بشدة (1) درجة واحدة، وبناءً على ذلك فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس بين درجة واحدة، وخمس درجات وبما أن المقياس يتكون من (40) فقرة، فإن الدرجة الكلية تراوحت بين (40) درجة، وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و(200) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز على النحو التالي: (من1.00- 2.33 قليلة)، (2.34 – 3.67 متوسط)، (3.68 - 5 كبيرة).

وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00- 2.33	قليلة
من 2.34- 3.67	متوسطة
من 3.68- 5.00	كبيرة

وهكذا

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

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

أي (5 - 1) ÷ 3 = 1.33

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات الـ شمال في المملكة العربية الـ سعودية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة
1	3	الحوافز الإدارية	3.67	.74	متوسطة
2	4	الحوافز الإنسانية والاجتماعية	3.59	.70	متوسطة
3	2	الحوافز المعنوية	3.58	.62	متوسطة
4	1	الحوافز المادية	3.40	.92	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.57	.57	متوسطة

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.40-3.67)، حيث جاء مجال الحوافز الإدارية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.67)، بينما جاء مجال الحوافز المادية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.40)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية ككل (3.57).

أظهرت النتائج أن دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال جاء بدرجة تقدير متوسطة على الأداة ككل، وجاء مجال الحوافز الإدارية في المرتبة الأولى وبدرجة تقدير متوسطة، في حين جاء مجال الحوافز المادية في المرتبة الأخيرة وبدرجة تقدير متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء اهتمام الإدارة الجامعية بالحوافز كونها تمس صميم أعضاء هيئة التدريس، ولما لها من دور في تحقيق الرضا والاستقرار الوظيفي والشعور بالأمان لدى أعضاء هيئة التدريس, الأمر الذي يؤدي إلى دفعهم إلى إنجاز أعمالهم بكفاءة وفاعلية, بما ينعكس على تحسين مخرجات التعليم كونها المحور والهدف الرئيس في العملية التعليمية التعلمية في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية، كما تحفز أعضاء هيئة التدريس للوصول إلى درجة الاتقان في الأداء وتحقيق الهدف من التعلم حيث إن هذه الجامعات يقع على عاتقها توفير بيئة ومناخ عمل لأعضاء هيئة التدريس يشجعهم على أداء أعمالهم بكفاءة وفاعلية عالية.

وفي هذا الصدد يؤكد الوليد (2009) على أن تهيئة المناخ التنظيمي المناسب تساهم فيه الحوافز على تحقيق الرضا عن العمل لدى الأفراد، مما يدفعهم للحرص على المصلحة العامة، والسعي لزيادة الإنتاجية، وتحقيق أهداف المنظمة

ومما يعزز من وجهة نظر الباحثان مما أشارت إلية نتائج دراسة لوف، وكوتشيفن (Love, Kotchen, 2010) لوجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الحوافز المادية المقدمة لعضو هيئة التدريس وبين جهده في تدريس الطلاب, وأن المحفزات المادية المؤسسية المقدمة من مؤسسات التعليم العالي تلعب دوراً مهما في الحصول على أفضل أعضاء هيئة التدريس في التخصصات المختلفة, وبخصوص مجيء الحوافز المادية في المرتبة الأخيرة وبدرجة تقدير متوسطة يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء كثرة التزامات ونفقات الجامعات السعودية بسبب النهوض بهذه الجامعات نحو الرقي والتقدم والازدهار نحو الأفضل لمواكبة الجامعات العالمية المرموقة, بالإضافة إلى أن هذه الجامعات تعمل ضمن إطار مالي والتزامات ماليه متعددة , كابتعاث الطلبة وأعضاء هيئة التدريس أحياناً الأمر الذي يكون على حساب استنزاف الموارد المالية, وبالتالي قدرتها على تحسين الوضع المالي لأعضاء هيئة التدريس, كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى قلة المشاريع الانتاجية المتوافرة في الجامعات والتي تسهم في زيادة ايراداتها.

وقد أكد بعض أعضاء هيئة التدريس على ذلك حيث أكد ما نسبته (45.76%) على اقتراح (تبني معيار عادل ومنصف لتحديد رواتب أعضاء هيئة التدريس جميعها وليس من خلال التفاوض)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (2020) والتي أشارت إلى أن درجة التقدير الكلية لأفراد عينة الدراسة لتطبيق مؤشر نظلم الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية، كان بدرجة متوسطة ودراسة بزيز وأبي الحاج (2020) وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تفعيل الحوافز لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم لمحافظة إربد من وجهة نظرهم جاءت (متوسطة).

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

المجال الأول: الحوافز المادية

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.05-3.65)، حيث جاءت الفقرة والتي تنص على "تخصص الجامعة نسبة كافية من ميزانيتها المالية لدعم البحث العلمي." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.65)، بينما جاءت الفقرة ونصها "تمنح الجامعة عضو هيئة التدريس مكافأة مالية لقاء الاشتراك بلجان القسم." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.05). وبلغ المتوسط الحسابي للحوافز المادية ككل (3.40). أظهرت النتائج أن مجال الحوافز المادية جاء بالمرتبة الأخيرة وبدرجة تقدير منخفضة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة الى عدم مناسبة الرواتب والوضع المعيشي وعدم كفايتها لتسديد التزامات أعضاء هيئة التدريس بسبب كثرة متطلبات الحياة، ولكثرة التزامات متطلبات طبيعة الظروف الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس، والتي تمس الوضع المعيشي لعضو هيئة التدريس، بالإضافة إلى زيادة تخصيص جامعات الشمال نسبة من ميزانيتها لدعم البحث العلمي، وذلك تماشياً مع سياسة الجامعات في دعم البحوث العلمية والتشجيع على الإنتاجية والإبداع لما له دور كبير في النهوض بالجامعات وتطويرها نحو الرقي والتقدم والازدهار. وتمنح مكافآت مالية مناسبة لعضو هيئة التدريس الذي يتولى منصباً اداريا أو من يقوم بعمل إضافي، بالإضافة إلى قيام الجامعات بصرف علاوات مالية بدل العمل في مناطق نائية أو بدل صعوبة عمل.

وفي هذا الصدد يؤكد أبو النصر (2009) إلى إن إدراك دوافع الأفراد تنير الطريق أمام الإدارات في تحفيزها للعاملين إذ إنها تستطيع أن تضرب على الوتر الحساس ألا وهو حاجات الأفراد التي لم يتم إشباعها بعد، لكن إدراك الإدارة لحاجات الأفراد وضرورتها لا يمكن إشباعها لتلك

الحاجات بمعزل عن حاجات الإدارة ذاتها، بل بالتنسيق والاندماج بين تلك الحاجات، حاجات العاملين وحاجات الإدارة معاً.

ومما يؤكد من وجهة نظر الباحثين ما أشارت إليه دراسة بزيز، وأبي الحاج (2020) بضرورة توفير مناخ الإبداع والرضا الوظيفي المناسب للعاملين في المديرية من خلال تفعيل مجالي الحوافز المادية والمعنوية.

ومما يعزز من وجهة نظر الباحثين أيضاً ما أشارت إليه دراسة العايذي (2013)، إلى ضرورة الاهتمام بالحوافز المادية والمعنوية، ومنح المعلم مكافأة عند مشاركته في الانشطة المدرسية خارج أوقات الدوام، وإعفاء المعلم المتميز من بعض الأعباء، كالإشراف، والمناوبة، وأشارت أيضاً إلى أن درجة الحوافز المعنوية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض كانت متوسطة.

في حين جاءت الفقرة ونصها "تمنح الجامعة عضو هيئة التدريس مكافأة مالية لقاء الاشتراك بلجان القسم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.65) وانحراف معياري (0.96)، وبدرجة تقدير منخفضة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرة الإدارة الجامعية، أن مشاركة عضو هيئة التدريس بهذه اللجان جزء أساسي من عمله ومن واجباته الرئيسية، فلا يجوز مكافئته مالياً عليه، كونه يتقاضى راتب على ذلك، كما أن أنظمة وقوانين الجامعة لا تحتوي تشريعات تخصص مكافأة مالية لعضو هيئة التدريس لقاء الاشتراك بلجان القسم، إلا أن في بعض اللجان المهمة والتي تتطلب أعمال خاصة ومهمة للجامعة تقوم بصرف مكافآت تشجيعية لأعضاء هيئة التدريس وتمنحهم كامل حقوقهم، كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى اعتبار إدارة الجامعة أن اشتراك عضو هيئة التدريس بهذه اللجان هو بمثابة المنصب الإداري، لأن هذه اللجان تشكل القرارات وتحترم وجهات نظرهم، واعتبار ذلك مكافأة له لقاء الاشتراك بها، كما أن معظم أعضاء هيئة التدريس غير مشتركين بهذه اللجان واقتصارها على عدد محدد حسب الرتبة الاكاديمية أحياناً، وتركيز اهتمامهم على الجانب التدريسي فقط، بالإضافة إلى شكلية هذه اللجان وعدم تفعيلها في معظم الأحيان.

وفي هذا الصدد يؤكد (العزاوي وجواد، 2010) إلى أن من طرق تحفيز الافراد هو المساعدة على الاداء من خلال تزويد العاملين بالمرونة وحرية الاختيار، وتشجيع العاملين على وضع أهدافهم الخاصة، وتشجيع الأفراد على المشاركة في اتخاذ القرارات التي تؤثر عليهم، وتشجيع العاملين على الانضمام في أنشطة جديدة وإضفاء روح التحدي.

المجال الثاني: الحوافز المعنوية

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.32-3.76)، حيث جاءت الفقرة والتي تنص على "تمنح الجامعة عضو هيئة التدريس المتميز شهادة تقديرية في نهاية الفصل الدراسي." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.76)، بينما جاءت الفقرة ونصها "تمنح الجامعة عضو هيئة التدريس إجازة بدون راتب للعمل خارج الجامعة." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.32). وبلغ المتوسط الحسابي للحوافز المعنوية ككل (3.58)، واظهرت النتائج أن مجال الحوافز المعنوية جاء بالمرتبة الثالثة وبدرجة تقدير متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الإدارة الجامعية ترتقي إلى المستوى المطلوب في تحفيز أعضاء هيئة التدريس بمثل هذه الحوافز، بالإضافة إلى الاهتمام برفع الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس عن طريق الحوافز المعنوية، كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى الاهتمام بالأنشطة المنهجية، والاهتمام بالحوافز المعنوية من منظومة السياسات والخطط الجامعية، التي تركز على تقوية العلاقات وتشجيع أعضاء هيئة التدريس وتقدير جهودهم عن طريق مكافئتهم بكتب شكر وشهادات تقدير من خلال تكريمهم في نهاية كل عام دراسي على جهودهم وإنجازاتهم التي تؤدي إلى تحسين أدائهم، بالإضافة إلى أن الجامعة تحرص على موظفيها والكفاءات المتميزة داخل الجامعة ضماناً لسير العملية التعليمية والتدريسية.

ومما يعزز من وجهة نظر الباحثين أيضاً ما أشارت اليه دراسة العايذي (2013) إلى ضرورة الاهتمام بالحوافز المادية والمعنوية، ومنح المعلم مكافأة عند مشاركته في الأنشطة المدرسية خارج أوقات الدوام، وإعفاء المعلم المتميز من بعض الأعباء، كالإشراف، والمناوبة، وأشارت ايضاً إلى أن درجة الحوافز المعنوية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمديمة الرياض كانت متوسطة.

المجال الثالث: الحوافز الإدارية

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.51-3.76)، حيث جاءت الفقرتان ونصهما "توفر الجامعة هيكلاً تنظيمياً يسهل عملية الاتصال الإداري." و"تحرص الجامعة على تبسيط إجراءات ترقية عضو هيئة التدريس." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.76)، بينما جاءت الفقرتان ونصهما "تتبنى الجامعة ما يخص أعضاء هيئة التدريس من قضايا وتنقلها إلى المستويات الإدارية العليا بأمانة وإخلاص." و"تعطي الجامعة الفرصة الكافية لعضو هيئة التدريس للاشتراك في اللجان العلمية والاجتماعية المختلفة"، بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.51). وبلغ المتوسط الحسابي للحوافز الإدارية ككل (3.67). أظهرت النتائج أن مجال الحوافز الإدارية جاء في المرتبة الأولى وبدرجة تقدير متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء اهتمام ادارة الجامعة بالأعمال الادارية، لأنها من صميم عوامل نجاحها ولكونها جزء أساسي من واجباتها، كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى اهتمام إدارة الجامعة بتحفيز أعضاء هيئة التدريس بحوافز ادارية لتشجيعهم على تحمل المسؤولية والثقة بالنفس، بالإضافة إلى الجدية بتحفيزهم على تحسين أدائهم في العمل الاداري واتقانه بالشكل الصحيح، كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى شعور أعضاء هيئة التدريس بالعدالة والموضوعية في تسلم المناصب الإدارية، وهناك أيضاً يوجد بعض اللجان المهمة والتي تتطلب أعمال إدارية خاصة ومهمة للجامعة، وتقوم الجامعة بصرف مكافآت تشجيعية لأعضاء هيئة التدريس، على اشتراك عضو هيئة التدريس بهذه اللجان الذي هو بمثابة المنصب الإداري.

وفي هذا الصدد يؤكد (جماز، 2010) إلى أنه من خلال تنمية روح المشـــاركة والتعاون تؤدي الحوافز الجماعية إلى تكاتف الجماعة لتحقيق المعايير المطلوبة للحصـــول عليها، كما تســـمح المشـــاركة لأفراد الجماعة في اتخاذ القرارات بتقبلهم وتفاعلهم لتنفيذها وشـــعورهم بالأهمية لاقتناع الإدارة ووجهات نظرهم.

المجال الرابع: الحوافز الإنسانية والاجتماعية

أظهرت النتائج أن المتوســـطات الحســـابية قد تراوحت ما بين (3.28-3.92)، حيث جاءت الفقرة والتي تنص على "تُشـجع الجامعة عضو هيئة التدريس العمل بروح الفريق الواحد مع زملاءه." في المرتبة الأولى وبمتوســـط حســـابي بلغ (3.92)، بينما جاءت الفقرة ونصـــها "تســـاهم الجامعة في حل المشـكلات الاجتماعية التي تعترض أعضـاء هيئة التدريس، "بالمرتبة الأخيرة وبمتوســـط حســـابي بلغ (3.28). وبلغ المتوســـط الحســـابي للحوافز الإنســـانية والاجتماعية ككل (3.59)، واظهرت النتائج أن مجال الحوافز الإنســـانية والاجتماعية جاء بالمرتبة الثانية وبدرجة تقدير متوسطة.

ويمكن تفســـير هذه النتيجة إلى اهتمام إدارة الجامعة بجانب العلاقات الإنســـانية والاجتماعية، من خلال تقوية العلاقات الاجتماعية ومشـاركتهم بالمناسـبات الاجتماعية، بالإضـافة إلى بناء العلاقات الانسـانية والاجتماعية بين أعضـــاء هيئة التدريس داخل الحرم الجامعي وخارجه. وتحرص إدارة الجامعة على بناء اجواء عمل يســـودها المحبة، والتقدير، والالفـة، والاحترام المتبـادل في بنـاء علاقـات انســـانيـة طيبـة وعلاقـات اجتماعية يربطها التواصـــل الاجتماعي الطيب، وتحرص إدارة الجامعة على التواصـــل المســـتمر من خلال عقد اللقاءات والاســـتماع الى اراء ووجهات نظرهم واقتراحاتهم، ومما يعزز من وجهة نظر الباحثين ما أشـــار إلية نوري وكروتل (2011)، بأن الحوافز هي التي تهدف إلى إثارة القوى الكامنة في الفرد والتي تحدد نمط السلوك لو التصرف المطلوب عن طريق إشباع كافة احتياجاته الإنسانية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية حول دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز تعزى لاختلاف متغيرات (الكلية، الرتبة الأكاديمية، الخبرة)؟

للإجابة عن هذا الســـؤال تم اســـتخراج المتوســـطات الحســـابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر أعضـــاء هيئة التدريس في جامعات الشـمال في المملكة العربية السـعودية حول دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز حسـب متغيرات (الكلية، الرتبة الأكاديمية، الخبرة)، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز حسب متغيرات (الكلية، الرتبة الأكاديمية، الخبرة)

			الحوافز المادية	الحوافز المعنوية	الحوافز الإدارية	الحوافز الإنسانية والاجتماعية	الدرجة الكلية
الكلية	علمية	س	3.37	3.73	3.93	3.84	3.73
		ع	.782	.54	.63	.66	.47
	إنسانية	س	3.43	3.45	3.44	3.38	3.43
		ع	1.03	.67	.75	.68	.61
الرتبة العلمية	أستاذ	س	3.66	3.70	4.13	3.96	3.87
		ع	.813	.50	.61	.78	.37
	أستاذ مشارك	س	3.59	3.45	3.79	3.62	3.61
		ع	.87	.56	.54	.56	.46
	أستاذ مساعد	س	3.27	3.61	3.52	3.51	3.49
		ع	.95	.67	.79	.72	.62
الخبرة	5 سنوات فأقل	س	3.32	3.63	3.41	3.57	3.48
		ع	.92	.65	.68	.65	.54
	من 5-10 سنوات	س	3.46	3.44	3.82	3.52	3.57
		ع	1.01	.60	.68	.71	.61
	أكثر من 10 سنوات	س	3.64	3.68	4.46	3.89	3.93
		ع	.66	.47	.39	.84	.40

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (4) تبايناً ظاهرياً في المتوســـطات الحســـابية والانحرافات المعيارية لدور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز بســـبب اختلاف فئات متغيرات (الكلية، الرتبة الأكاديمية، الخبرة).

ولبيان دلالة الفروق الإحصـــائية بين المتوســـطات الحســـابية تم اســـتخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على المجالات جدول (5) وتحليل التباين الثلاثي للأداة ككل جدول (6).

جدول (5) تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الكلية، والرتبة الأكاديمية، والخبرة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في تحديد دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحو افز في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية	الحوافز المادية	1.54	1	1.54	1.87	.17
هوتلنج=199.	الحوافز المعنوية	8.57	1	8.57	24.51	.00
ح=000.	الحوافز الإدارية	9.91	1	9.91	26.03	.00
	الحوافز الإنسانية والاجتماعية	16.72	1	16.72	39.11	.00
الرتبة العلمية	الحوافز المادية	9.11	2	4.56	5.52	.00
ويلكس=845.	الحوافز المعنوية	5.25	2	2.63	7.51	.00
ح=000.	الحوافز الإدارية	5.23	2	2.61	6.86	.00
	الحوافز الإنسانية والاجتماعية	5.08	2	2.54	5.93	.00
الخبرة	الحوافز المادية	3.52	2	1.76	2.13	.12
ويلكس=687.	الحوافز المعنوية	5.99	2	2.99	8.56	.00
ح=000.	الحوافز الإدارية	26.04	2	13.02	34.19	.00
	الحوافز الإنسانية والاجتماعية	1.51	2	.76	1.77	.17
الخطأ	الحوافز المادية	292.28	354	.83		
	الحوافز المعنوية	123.80	354	.35		
	الحوافز الإدارية	134.82	354	.38		
	الحوافز الإنسانية والاجتماعية	151.38	354	.43		
الكلي	الحوافز المادية	306.76	359			
	الحوافز المعنوية	139.78	359			
	الحوافز الإدارية	195.51	359			
	الحوافز الإنسانية والاجتماعية	177.92	359			

يتبين من الجدول (5) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الكلية في جميع المجالات باستثناء الحوافز المادية وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الرتبة العلمية في المجالات جميعها، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (7).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات، باستثناء مجالي الحوافز المادية والحوافز الإنسانية والاجتماعية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (6) تحليل التباين الثلاثي لأثر الكلية، والرتبة الأكاديمية، والخبرة على الدرجة الكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية	5.34	1	5.34	18.84	0.00
الرتبة العلمية	2.82	2	1.41	4.97	0.01
الخبرة	2.74	2	1.37	4.83	0.01
الخطأ	100.43	354	.28		
الكلي	116.17	359			

يتبين من الجدول (6) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الكلية، حيث بلغت قيمة ف (18.84) وبدلالة إحصائية بلغت (0.00)، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الرتبة العلمية، حيث بلغت قيمة ف 4.965 وبدلالة إحصائية بلغت (0.007)، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (7).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الخبرة، حيث بلغت قيمة ف (4.83) وبدلالة إحصائية بلغت (0.01)، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (7) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر الرتبة العلمية

		المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مشارك
الحوافز المادية	أستاذ	3.66		
	أستاذ مشارك	3.59	.08	
	أستاذ مساعد	3.27	.39*	.31*
الحوافز المعنوية	أستاذ	3.70		
	أستاذ مشارك	3.45	.25*	
	أستاذ مساعد	3.61	.10	.16
الحوافز الإدارية	أستاذ	4.13		
	أستاذ مشارك	3.79	.34*	
	أستاذ مساعد	3.52	.61*	.27*
الحوافز الإنسانية والاجتماعية	أستاذ	3.96		
	أستاذ مشارك	3.62	.34*	
	أستاذ مساعد	3.51	.45*	.11
الدرجة الكلية	أستاذ	3.87		
	أستاذ مشارك	3.61	.26*	
	أستاذ مساعد	3.49	.38*	.12

*دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يتبين من الجدول (7) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين أستاذ مساعد من جهة وكل من أستاذ، وأستاذ مشارك، من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من أستاذ، وأستاذ مشارك في مجال الحوافز المادية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين أستاذ، وأستاذ مشارك، وجاءت الفروق لصالح أستاذ، في مجال الحوافز المعنوية
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) أستاذ مساعد من جهة، وكل من أستاذ، وأستاذ مشارك من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من أستاذ، وأستاذ مشارك كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين أستاذ، وأستاذ مشارك، وجاءت الفروق لصالح أستاذ في مجال الحوافز الإدارية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين أستاذ من جهة وكل من أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح أستاذ في مجال الحوافز الإنسانية والاجتماعية وفي الدرجة الكلية.

جدول (8) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر الخبرة

		المتوسط الحسابي	5 سنوات فأقل	من 5-10 سنوات
الحوافز المعنوية	5سنوات فأقل	3.63		
	من 5-10 سنوات	3.44	.19*	
	أكثر من 10 سنوات	3.68	.05	.24
الحوافز الإدارية	5 سنوات فأقل	3.41		
	من 5-10 سنوات	3.82	.41*	
	أكثر من 10 سنوات	4.46	1.05*	.64*
الدرجة الكلية	5سنوات فأقل	3.48		
	من 5-10 سنوات	3.57	.08	
	أكثر من 10 سنوات	3.93	.45*	.36*

* دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتبين من الجدول (8) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) (5) سنوات فأقل و (من 5-10 سنوات)، وجاءت الفروق لصالح (5سنوات فأقل) في مجال الحوافز المعنوية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين (5سنوات فأقل) و (من 5-10 سنوات)، وجاءت الفروق لصالح من (5-10 سنوات)، كما تبين وجود فروق ببين (أكثر من 10 سنوات) من جهة، وكل من (5سنوات فأقل) و (من 5-10 سنوات) وجاءت الفروق لصالح (أكثر من 10 سنوات) في مجال الحوافز الإدارية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين (أكثر من 10 سنوات) من جهة وكل (من 5 سنوات فأقل) ومن (5-10 سنوات) وجاءت الفروق لصالح (أكثر من 10 سنوات) في الدرجة الكلية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية تعزى لأثر الكلية في المجالات جميعها باستثناء مجال الحوافز المادية، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر الرتبة العلمية في المجالات، ووجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر الخبرة في المجالات جميعها باستثناء مجالي الحوافز المادية، والحوافز الإنسانية والاجتماعية.

وتم مناقشة نتائج الدراسة على مجالات دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس على النحو الآتي:

أولا: متغير الكلية: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، تعزى لأثر الكلية في المجالات جميعها باستثناء الحوافز المادية، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الجهد المبذول في التدريس في الكليات العلمية أكبر منه في الكليات الانسانية، وان هناك ندرة في أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في السعودية في الكليات العلمية، وبالتالي يشعر أعضاء هيئة التدريس في الكليات الانسانية، بأن الحوافز المقدمة لهم مرضية مقارنة بالجهد المبذول لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية، وأن رواتب أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية مرتفعة مقارنة بالكليات الانسانية. ويمكن تفسير هذه النتيجة أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية يبحثون عن الحوافز الادارية والمعنوية، والحوافز الانسانية والاجتماعية، من مناصب إدارية (رؤساء اقسام، ومدراء وحدات، ووكلاء، وعمداء) وكتب شكر وتقدير وبناء علاقات اجتماعية داخل الجامعة وخارجها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المدهرش (2012) أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية يعزى لأثر الكلية في مجالات الحوافز جميعها باستثناء الحوافز المتعلقة بالعلاقات الإنسانية، والحوافز المتعلقة بالعلاقات الإنسانية والحوافز المتعلقة بتقويم الأداء لأعضاء هيئة التدريس، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الغامدي (2020،) التي أظهرت انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05)، بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى إلى متغيري (الكلية، وسنوات الخبرة).

ثانيا: متغير الرتبة الأكاديمية: اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، تعزى لأثر الرتبة العلمية في المجالات جميعها، حيث أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (أستاذ مساعد) من جهة كل من : (أستاذ)، و(أستاذ مشارك) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من (أستاذ) و(أستاذ مشارك) في مجال الحوافز المادية، كما تبين ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (أستاذ) و (أستاذ مشارك)، وجاءت الفروق لصالح (أستاذ) في مجال الحوافز المعنوية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (أستاذ مساعد) من جهة وكل من (أستاذ) و(أستاذ مشارك) من جهة أخرى، وجاءت الفروق

لصالح كل من (أستاذ) و(أستاذ مشارك)، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (أستاذ) و (أستاذ مشارك)، وجاءت الفروق لصالح (أستاذ) في مجال الحوافز الإدارية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (أستاذ) من جهة وكل من (أستاذ مشارك) و(أستاذ مساعد) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (أستاذ) في مجال الحوافز الإنسانية والاجتماعية وفي الدرجة الكلية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن عضو هيئة التدريس برتبة (أستاذ) و(أستاذ مشارك)، يشعر بالرضا عن مستوى دخله المادي والحوافز المقدمة لهم بالمقارنة بأعضاء هيئة التدريس برتبة (أستاذ مساعد) الأقل منهم دخلاً، وان كل من رتبة (أستاذ) يشعر بالرضا عن الحوافز المعنوية والإدارية والحوافز الإنسانية والاجتماعية لقلة الاعباء الموكلة إليه وتفرغه لطلبة الدراسات العليا من أشراف رسائل ومناقشتها، وان المناصب الإدارية من رؤساء أقسام ووكلاء كليات وعمداء تكون على الأغلب إلى أعلى الرتب ولصالح رتبة (أستاذ) لما لدية من خبرة تدريسية، وأداريه، وانسانية واجتماعية، لذا نجد ان أعضاء هيئة التدريس برتبة (أستاذ)، يشعرون بالرضا عن علاقاتهم الاجتماعية، والإنسانية من احترام متبادل، ومساعدة الاخرين، ومشاركاتهم الاجتماعية مع الآخرين داخل الجامعة وخارجها .

ومما يعزز من وجهة نظر الباحثين ما اشارت إليه نتائج دراسة لين (Lin ,2010) أن تخصص عضو هيئة التدريس، ورتبة عضو هيئة التدريس الأكاديمية، وخبرته في التدريس الجامعي تلعب دوراً مهما في حجم الحوافز المادية التي يحصل عليها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المدهرش (2012) التي أشارت الى وجود فروق دالة احصائيا تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية في المجالات جميعها باستثناء الحوافز المتعلقة بالترقية، والحوافز المتعلقة بالمشاركة واتخاذ القرارات.

ثالثا: متغير الخبرة: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الخبرة في المجالات جميعها، باستثناء مجالي الحوافز المادية والحوافز الإنسانية والاجتماعية كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين (5سنوات فأقل) و(من 5-10 سنوات) وجاءت الفروق لصالح (5سنوات فأقل) في مجال الحوافز المعنوية, كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (5سنوات فأقل) و(من 5-10 سنوات) وجاءت الفروق لصالح من (5-10 سنوات)، ووجود فروق ببين (أكثر من 10 سنوات) من جهة وكل (من 5 سنوات فأقل) و(من 5- 10 سنوات) وجاءت الفروق لصالح (أكثر من 10 سنوات) في مجال الحوافز الإدارية, كما تبين ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (أكثر من 10 سنوات) من جهة وكل من (5 سنوات فأقل) و من (5- 10 سنوات) وجاءت الفروق لصالح (أكثر من 10 سنوات) في الدرجة الكلية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن اعضاء هيئة التدريس التي خبرتهم (5سنوات فأقل) يكون اهتمامهم بالحوافز المعنوية، وبكتابة الابحاث ونشرها وتأليف الكتب وحضور الدورات والندوات والمؤتمرات وبالتقارير السنوية وكتب الشكر والتقدير، وذلك من أجل تطوير أنفسهم وتنميتها، واثبات وجودهم، وتثبيتهم في الجامعة، ومن أجل الترقية إلى رتبة (أستاذ مشارك).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس والتي خبرتهم (أكثر من 10 سنوات)، يكون اهتمامهم بالحوافز الإدارية لأن ادارة الجامعة تدعم أعضاء هيئة التدريس التي خبرتهم (أكثر من 10 سنوات)، والذي لهم باع طويلة في العملية التدريسية الجامعية، وتمنح المناصب الإدارية لأعضاء هيئة التدريس الذي لهم خدمة طويلة في الجامعة والتي تزيد عن (أكثر من 10 سنوات) في خبرتهم الجامعية لما لهم من معرفة واسعة في المجال الاداري والعملية التدريسية، حيث دائما يكون رؤساء الأقسام ووكلاء الكليات وعمدائها من أعضاء هيئة التدريس الذي خبرتهم (10 سنوات وأكثر).

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن أعضاء هيئة التدريس والتي خبرتهم (10سنوات وأكثر) يشعرون بالرضا في الحوافز المادية، والادارية، والمعنوية، والانسانية والاجتماعية لأن إدارة الجامعة ينصب اهتمامها على أعضاء هيئة التدريس التي خبرتهم طويلة لما لديهم من معرفة واسعة في المجالات جميعها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما سبل تفعيل الحوافز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم وضع سؤال مفتوح في نهاية الاستبانة حول السبل التي من شانها أن تسهم في تطوير دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية، وفقا لوجهة نظر أعضاء هيئة التدريس, والذي نص على: **ما السبل التي تراها مناسبة لتطوير دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرك**, وأجاب على هذا السؤال (54) عضو من أعضاء الهيئة التدريسية, ولتحديد السبل تم رصد وتحليل هذه الاستجابات, ودمج الأفكار المتشابهة, وتوزيعها إلى فئات وفقا لعملية التحليل النوعي, ومن ثم استخراج التكرارات والنسب المئوية لهذه الاستجابات.

يتضح من البيانات الواردة أن عشرة مقترحات من خمسة وعشرين، حصلت على نسبه مئوية تجاوزت (50 %) في حين حصل خمسة عشر مقترحا على نسبة مئوية تراوحت ما بين(22.22-46.29)، وجاء المقترح الذي نص على: زيادة رواتب أعضاء هيئة التدريس في ضوء الحاجات المتزايدة لتحفيزهم على البذل والعطاء، بأعلى تكرار بلغ (48) وبنسبه مئوية بلغت (88.88 %)، في حين جاء المقترح الذي نص على: "أن يتم تسليم المناصب الإدارية بشكل دوري تبادلي للخروج عن الروتين، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس" في المرتبة الاخيرة بأدنى تكرار بلغ (11)، وبنسبة مئوية بلغت (18.64%).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والاقتراحات التي تم طرحها حول المقترحات المناسبة لتطوير دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز، وبالنظر الى ما تم طرحه يلحظ ان

معظم هذه المقترحات تركزت حول (زيادة الرواتب، وتفعيل الأنظمة والقوانين المتعلقة بالحوافز، وإنشاء صناديق ادخار لأعضاء هيئة التدريس، ويرى الباحثان ان هذه المقترحات تأتي في مقدمة سلم أولويات تطوير دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز. كما يمكن تفسير هذه النتيجة لكثرة متطلبات والتزامات اعضاء هيئة التدريس الاجتماعية والمادية، بالإضافة الى غلاء المعيشة في زمننا هذا.

بينما جاء المقترح الذي ينص: أن يتم تسليم المناصب الإدارية بشكل دوري للخروج من الروتين ولتحفيز أعضاء هيئة التدريس" جاء في المرتبة الاخيرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء شعور بعض أعضاء هيئة التدريس بأن المناصب الإدارية تختصر على الخبرة والكفاءة العالية لتولي المناصب الإدارية وتتطلب اعمال وجهد كبير.

كما تم اجراء مقابلة مع (15) عضو من أعضاء هيئة التدريس، وتم طرح سؤال محدد حول سبل لتفعيل الحوافز والذي نص على "ما السبل التي تراها مناسبة لتطوير دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرك؟ ومن خلال طرح السؤال وإجراء المقابلة، وما تم من نقاش وحوار حول السبل، تم رصد أبرز السبل حول دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. وتم توزيعها إلى فئات، ومن ثم استخراج والتكرارات والنسب المئوية لهذه السبل.

يتضح من البيانات والتي تم رصدها من خلال إجراء المقابلات مع أعضاء الهيئة التدريسية، أن المقترح الذي نص على (أقامه حفل سنوي يتم فيه تكريم الأساتذة الذين قدموا خدمات مميزة للجامعة في كل سنة) حصل على أعلى تكرار بلغ (13) وبنسبة مئوية بلغت (86.6)، في حين حصل المقترح الذي نص على (بناء شبكة اتصال إدارية فاعلة بين أعضاء هيئة التدريس لتحفيزهم على الإداء على أدني تكرار بلغ (4) وبنسبة مئوية بلغت (26.6).

وبالنظر الى مقترحات تطوير دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال المقابلة الشخصية، فقد لمس الباحثان أنها تتوافق مع ما أشار إليه أفراد عينة الدراسة من خلال إجابتهم على السؤال المفتوح حول مقترحات تطوير دور الإدارة الجامعية في تفعيل الحوافز، حيث جاء المقترح الذي ينص على (أقامه حفل سنوي يتم فيه تكريم الأساتذة الذين قدموا خدمات مميزة للجامعة في هذه السنة) بالمرتبة الاولى.

ويمكن تفسير ذلك الى اهتمام إدارة الجامعة بأجراء مثل هذه الاحتفالات، وذلك لمكافئة اعضاء هيئة التدريس على تميزهم وابداعهم ماديا، ومعنوياً بكتب شكر وتقدير وبصرف الدروع لهم.

في حين جاء المقترح والذي ينص على (بناء شبكة اتصال إداري فاعلة بين أعضاء هيئة التدريس لتحفيزهم على الاداء) بالمرتبة الاخيرة.

ويمكن تفسير ذلك لانشغالهم بالأمور الإدارية وتركيزهم على القيام بالأعمال التعليمية والبحث العلمي، بالإضافة الى عبء الجدول الدراسي لهم، وقلة توفر الوقت الكافي للقاء فيما بينهم.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إلية الدراسة من نتائج، يمكن للباحثين أن يوصوا بما يلي:

- أن تقوم الادارة الجامعية في تفعيل الحوافز لدى أعضاء هيئة التدريس.
- زيادة رواتب اعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في السعودية لتحفيزهم على تحسين الاداء.
- تخصيص ميزانية محددة لتفعيل نظام حوافز فعّال لأعضاء هيئة التدريس.
- ثبات الأنظمة والقوانين في تقديم الحوافز لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الشمال في المملكة العربية السعودية وعدم تفسيرها حسب وجهة نظر ادارة الجامعة.
- ان تعمل ادارة الجامعات على تخصيص ميزانية محددة لتفعيل نظام حوافز فعّال لأعضاء هيئة التدريس.
- ان تقوم ادارة الجامعات بالتفعيل الحقيقي للقوانين والأنظمة المتعلقة بتقديم الحوافز لأعضاء هيئة التدريس.
- اجراء مزيد من الدراسات المستقبلية في الجوانب التي لم تتناولها الدراسة الحالية، وخاصة على مجال الحوافز لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- بزبز، محمد؛ ابو الحاج، مجدي. (2019). درجة تفعيل الحوافز لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم لمحافظة إربد وعلاقتها بالإبداع والرضا الوظيفي من وجهة نظر العاملين أنفسهم، دراسات العلوم التربوية، 46 (2)، ص655-682.
- تشاندلر، ستيف وريتشاردسون، سكوت. (2006). 100 طريقة لتحفيز الآخرين. (ترجمة: مكتبة جرير)، الرياض: مكتبة جرير.
- توفيق، عبد الرحمن. (2007). بناء وتحفيز فرق العمل. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك).
- جماز، طارق. (2010). المدخل إلى إدارة الموارد البشرية. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- الحاج، طيبي. (2017). واقع الحوافز المهنية لدى الأساتذة الجامعيين كما تكشف عنها مواقفهم، دراسة ميدانية على عينة من الجنسين من أساتذة بعض جامعات الوطن، مجلة العلوم الانسانية، (46)، ص31-41.

- الحلايبة، غازي. (2013). أثر الحوافز في الأداء لدى العاملين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية إدارة الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، عمان- الأردن.
- الدوبري، نانسي؛ همشري، عمر. (2017). درجة استخدام الحوافز في مكتبات الجامعات الخاصة في الأردن وعلاقتها بالأداء الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم، دراسات العلوم التربوية، 44 (4)، ص239-260.
- الظاهر، نعيم. (2009). تنمية الموارد البشرية. اربد: عالم الكتب الحديثة.
- العاني، هيثم. (2007). الإدارة بالحوافز التحفيز والمكافآت. عمان: كنوز المعرفة.
- العايذي، بندر. (2013). الحوافز الإدارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
- العثمان، عبدالرحمن؛ آل مسعد، أحمد. (2017). حوافز ومعوقات التعلم الإلكتروني في التدريس الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 41 (1)، ص96-132.
- العزاوي، نجم وجواد، عباس. (2010). الوظائف الاستراتيجية في إدارة الموارد البشرية. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- الغامدي، فهد. (2020). واقع تطبيق مؤشر نظام الحوافز الاقتصادية والنظم المؤسسية في الجامعات السعودية للتحول نحو الاقتصاد المعرفي، مجلة العلوم التربوية،32 (1)، ص47-70.
- ماهر، أحمد. (2010). نظم الأجور والتعويضات دليلك إلى الرواتب والحوافز ومزايا وخدمات العاملين. القاهرة: الدار الجامعية، الإسكندرية.
- المدهرش، حابس. (2012). الحوافز وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم بالجامعات السعودية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- مرعي، محمد. (2003). التحفيز المعنوي وكيفية تفعيله في القطاع العام الحكومي العربي. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- المغربي، عبد الحميد. (2007). الاتجاهات الحديثة في دراسات وممارسات إدارة الموارد البشرية. القاهرة: مؤسسة الجوهري للتجليد الفني.
- أبو النصر، مدحت. (2009). الادارة بالحوافز: أساليب التحفيز الوظيفي الفعال. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أبو النصر، مدحت. (2009). الأداء الإداري المتميز. المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.
- نور الدين، عمار. (2012). الحوافز المادية والمعنوية وأثرها على الرضا الوظيفي- للعاملين بمؤسسات التعليم العالي الأهلي، والأجنبي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الاسلامية، السودان.
- نوري، منير وكورتل، فريد. (2011). إدارة الموارد البشرية. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- الوليد، بشار يزيد. (2009). الإدارة الحديثة للموارد البشرية. عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

ثانياً: ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الأجنبية

- *Al-Ayedi, Bandar. (2013). Administrative incentives and their relationship to the job performance of primary school teachers in Riyadh, unpublished Master Thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.*
- *Nuri, Munir and Kurtl, Farid (2011). Human Resource Management. Amman: Arab Society Library for Publishing and Distribution.*
- *Al-Waleed, Bashar Yazid. (2009). Modern human resource management. Amman: Al-Raya Publishing and Distribution House.*
- *Abu al-Nasr, Medhat. (2009). Incentive Management: Effective Career Motivation Methods. Arab Group for Training and Publishing.*
- *Abu al-Nasr, Medhat. (2009). Outstanding administrative performance. The Arab Group for Training and Publishing, Cairo, Egypt.*
- *Al-Ani, Haytham. (2007). Management with incentives, incentives and rewards. Oman: the treasures of knowledge*
- *Al-Azzawi, Najm and Jawad, Abbas. (2010). Strategic functions in human resource management. Amman: Al-Yazouri Scientific House for Publishing and Distribution.*
- *Al-Dobry, Nancy; and Hamshary, Omar. (2017). The degree to which incentives are used in private university libraries in Jordan and their relationship to the job performance of employees in their viewpoint, Educational Science Studies, 44 (4), pp. 239-260.*
- *Al-Ghamdi, Fahd. (2020). The reality of applying the index of economic incentives and institutional systems in Saudi universities to shift towards knowledge economy, Journal of Educational Sciences, 32 (1), pp. 47-70.*
- *Al-Hajj, Taibi. (2017). The reality of professional incentives for university professors as revealed by their positions, a field study on a sample of the sexes from professors of some universities in the country, Journal of Humanities, (46), pp. 31-41.*
- *Al-Halaybeh, Ghazi. (2013). The Impact of Incentives on Employee Performance, Unpublished Master Thesis, College of Business Administration, Middle East University, Amman - Jordan.*
- *Al-Mudares, Habis. (2012). Incentives and their relationship to job performance of faculty members from their point of view in Saudi universities. Unpublished doctoral dissertation, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Al-Mughrabi, Abdel Hamid. (2007). Recent trends in human resource management studies and practices. Cairo: El-Gohary Foundation for Artistic Binding.*
- *Al-Othman, Abd al-Rahman; Al Musaad, Ahmad. (2017). Incentives and obstacles to e-learning in university teaching from the viewpoint of faculty members, College of Education, King Saud University, International Journal of Educational Research, 41 (1), pp. 96-132.*
- *Al-Zahir, Naeem. (2009). Human Resource Development. Irbid: The World of Modern Books.*
- *Buzbaz, Muhammad; and Abu al-Hajj, Majdi. (2019). The degree of activation of incentives among workers in the directorates of education in the governorate of Irbid and its relationship to creativity and job satisfaction from the viewpoint of the workers themselves, educational science studies, 46 (2), pp. 655-682.*
- *Chandler, Steve and Richardson, Scott. (2006). 100 ways to motivate others. (Translation: Jarir Bookstore), Riyadh: Jarir Bookstore.*

- *Chapman, D. (2011). Contingent and Tenured Faculty: Motivations and Incentives to Teach Distance Education Courses. Online Journal of Distance Learning Administration, 14 (3): 1-11.*
- *Lin, S. (2010). Faculty Reward System and Academic Capitalism: Business Faulty Income Inside and outside the Institution. Mid- Western Educational Researcher, 23 (4): 27-36.*
- *Love, D., & Kotchen, M. (2010). Grades Course. Evaluations and Academic Incentives. Eastern Economic Journal, 36 (2): 151-163.*
- *Odunlade, R. (2012). Managing Employee Compensation Benefits for Job Satisfaction in Libraries and Information Centers in Nigeria. Library Philosophy and Practice (e-journal), Retrieved- March 16, 2014, form EBSCO Database.*
- *Owolabi, K. , Ajiboye, B., Bakare, O., Bello, T., Omotoso, A. & Adeleke, O. (2013). Librarians Attitude Toward Monetary and Non-monetary Incentives in University Libraries in Nigeria. Annals of Library & Information Studies, 60(1): p22-26.*
- *Tien, F. (2007). Faculty Research Behavior and Career Incentives: The Case of Taiwan. International Journal of Educational Development, 27(1): 4-17.*
- *Vasquez, A., & Davilla, M. (2011). Research Incentives Policies: A Critical Review Based on the Theory of Contracts. General Studies, 27(120): 127-145.*
- *Jammaz, Tariq. (2010). Introduction to human resources management. Cairo: Thebes Foundation for Publishing and Distribution.*
- *Maher, Ahmed. (2010). Manage wages and compensation, your guide to salaries, incentives, employee benefits and services. Cairo: University House, Alexandria.*
- *Maree, Muhammad. (2003). Moral stimulation and how to activate it in the Arab public sector. Cairo: Arab Administrative Development Organization.*
- *Nour el-Din, Ammar. (2012). Material and moral incentives and their impact on job satisfaction - for workers in private and foreign higher education institutions, unpublished Master Thesis, Omdurman Islamic University, Sudan.*
- *Tawfik, Abdel Rahman. (2007). Building and motivating teams. Cairo: Management Professional Experience Center (PMIC).*

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- *Ahbach, P; Reisberg, L; Yudkevich, M; Androushchak, G; & Pacheco, I. (2012). Paying the Professoriate: A Global Comparison of Compensation and Academic Contracts. Rout ledge, Taylor and Francis Group, USA.*
- *Backes–Gellner, U., & Schlingheff, A. (2010). Career Incentives and "Publish Perish" in German and U.S.A Universities. European Education, 42 (3): 26-52.*

ثقافة السلم المجتمعيّ من وجهة نظر مديري مدارس الجليل: العقبات وسُبُل التعزيز

A Societal Peace Education from the Viewpoint of Principals of the Galilee Schools: Obstacles and Ways to Promote

عزيز سمعان دعيم
أستاذ مساعد/مدرسة مار يوحنا الإنجيليّ، حيفا/فلسطين

Aziz Seman Daeem
PhD/St. John's School's / Haifa / Palestine
adaeem@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/03/13، تاريخ القبول: 2020/05/20
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 13/03/2020, **Accepted:** 20/05/2020
DOI: 10.33977/1182-012-033-013
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العقبات في طريق نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ، والتعرّف على عوامل مُعزّزة لها من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في الجليل. تكوّنت عيّنة الدراسة من (188) فردًا من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (267) مديرًا ومديرة في مدارس الجليل. لتحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء أداة الاستبانة وهي عبارة عن سؤالين مفتوحين، واحد للعقبات والآخر للمعزّزات.

أظهرت نتائج الدراسة وجود سبع عقبات تعيق نشر ثقافة السلم المجتمعيّ في مدارس الجليل وأهمها: ظروف خاصة بالأهالي، واختلاف أنماط التربية بين البيت والمدرسة (درجة أهميّة متوسّطة)، العلاقات الهشّة وصراعات الشركاء والمصالح الشخصيّة (متوسّطة).كما وتبيّن من النتائج وجود ستة عوامل معزّزة لنشر ثقافة السلم المجتمعيّ، أول ثلاثة منها بدرجة أهميّة متوسّطة والباقي بدرجة أهميّة قليلة، وفقًا للترتيب التنازليّ التالي: رفع مستوى تشبيك علاقات داخل المدرسة وخارجها واستثمارها، إعلاء مستوى الوعي المجتمعيّ لأهميّة ثقافة السلم المجتمعيّ، تفعيل برامج ومبادرات وأنشطة وفعاليّات متنوّعة مرتبطة بثقافة السلم المجتمعيّ. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير العلاقة بين المدرسة والبيت من خلال ورشات عمل، وفعاليّات مشتركة، وإقامة دورات للأهالي من مختصّين، إضافة للعمل على تعميق العلاقات والبرامج المجتمعيّة وتشبيكها، ورفع مستوى الوعي المجتمعيّ لأهميّة ثقافة السلم المجتمعيّ.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسيّة، السِلم المجتمعيّ، عقبات، معزّزات، نشر ثقافة السلام، الجليل.

Abstract

The current study aimed to reveal the obstacles in spreading social peace education and identifying the factors that enhance it from the principals' point of view in the Galilee schools. The study sample consisted of 188 individuals out of a total study population of 267 principals. In order to achieve the objectives of the study, an interview tool was developed comprising two open questions, one for the obstacles and another for enhancement.

The study results showed that seven obstacles obstructed the process of spreading peace in the Galilee schools, and the most important are the following: Circumstances related to parents and the different patterns of education between home and school (moderate degree of importance), fragile relationships, partner conflicts, and personal interests (moderate degree). The study results also revealed six factors that enhance spreading a peace education that existed in the community. The first three are in a moderate level of importance while the rest are in a low degree of importance according to the following descending order: Raising the level of networking and investing in the internal relationship within and outside the school frame, raising the level of societal awareness to the importance of societal peace education. In addition, activating and initiating various programs and activities that are connected to peace education. The study was concluded with a set of recommendations; the most important was the necessity of developing the relationship between school and home through a variety of workshops and mutual activities in addition to establishing courses for parents by specialists, working on deepening networking relationships and societal activities and increasing the societal awareness to the importance of societal peace education.

***Keywords**: School Administration, Societal Peace, Obstacles, Enhancement, Spreading Peace Education, Galilee.*

المقدّمة

يواجه المسؤولون في مجال التربية والتعليم وعلى رأسهم الإدارات والقيادات التربوية، تحدّيات عديدة في السيرورة المدرسيّة، وفي كيفيّة التعامل اليوميّ مع الطلاب في المدارس، فهنالك ضرورة ماسّة لدمج العملية التعليمية في كافة المواضيع والمضامين جنبًا إلى جنب مع العملية التربوية، ممّا يتطلّب إكساب قيم إنسانيّة، ومهارات ومؤهلات حياتيّة، وتعلّميّة تتلاءم مع تحدّيات واحتياجات أجيال القرن الحادي والعشرين، الأمر الذي قد يساهم في مساعدة طلابنا وإرشادهم نحو حياة تتسم بهدوء البال والسلام الداخليّ جنبًا إلى جنب مع الامتياز والنجاح في الحياة العمليّة بجوانبها المتنوعة، وتزداد ضرورة ذلك لضبابيّة المستقبل والتغييرات العظيمة المتسارعة التي نشهدها، ويتفاقم الأمر في واقع عالم ومجتمع مضطرب ومتغيّر، غالبًا ما يعاني من سطوة ثقافة العنف المجتمعيّ والحروب التي تأبى أن تُرَوّض، وتفقد من سطوتها لتحلّ ثقافة اللاعنف وثقافة السلم المجتمعيّ مكانها لتتفاعل مع الفكر والشعور والتوجهات.

إنّ ثقافة العنف والحرب لا تحتاج إلى من يغذّيها، فهي أسلوب حياة ومنهج متبع وقد يكون مسيطرًا على المستويات جميعها، في حين أنّ ثقافة السّلم المجتمعيّ، تحتاج إلى تعليم وتدريب لتثمر في طلابنا ومجتمعنا، ولتمنحهم فرص نجاح لمستقبل أفضل، وعليه هنالك دور مهم جدًا للمدارس بإداراتها التربويّة ومعلميها، لترسيخ وتمكين ثقافة السّلم المجتمعيّ، مبتدئة من السلام الداخليّ للطفل، وامتدادًا للسلام المجتمعيّ، والسلام العام، بحيث يشمل السلام البيئيّ والاهتمام بالتنمية المستدامة.

تقارير الجمعية العامة للأمم المتحدة (2001)، تؤكد أنه في ظل عالم يتغيّر على نحو سريع وعميق وتزداد فيه أهميّة القضايا الأخلاقيّة، فإنّ ثقافة السّلم تزوّد أجيال المستقبل بالقيم التي يمكن أن تساعد على تشكيل مصيرهم وتمكينهم من المشاركة الفعّالة في بناء مجتمع أكثر عدلًا، وإنسانية، وعالم أكثر سلامًا. فالسّلم المجتمعيّ (الصفار، 2002) هو حالة السّلم والوئام داخل المجتمع نفسه، وفي العلاقة بين شرائحه وقواه،

وهو عامل أساس لتوفير الأمن والاستقرار في المجتمع، ففي رحابه يمكن تحقيق التنمية والتقدّم نحو المصالح المشتركة، وتكاتف وتوجيه الجهود والقدرات في خدمة المجتمع والوطن. وتُشير الرابطة الأهلية لنساء سورية، نساء في خدمة السّلم الاجتماعيّ (2010)، أنّ السلم المجتمعيّ يشمل الفرد والأسرة والجماعة والمجتمع، وهو ويبقى المؤشّر الأوّل على استقرار الحياة العّامة في أحضان الرضا السابغ والسّعادة الغامرة، وهو المنطلق اللولبيّ الصاعد للتطوير الإيجابيّ للمجتمع. ويؤكد بلال (2010) على أنّ السلام المجتمعيّ يضمن حقوق الإنسان، وأهمّها الحقّ في الحياة الكريمة، إذ يقوم على الديمقراطيّة والعدالة الاجتماعيّة، والدولة الخادمة لكلّ الشعب، التي تضمن احتياجات الجميع للعيش بكرامة، دون تمييز بسبب العرق أو الاثنيّة أو الدين أو اللغة أو اللون أو الثقافة. ثقافة السلم هي ثقافة الخير، وتحتاج إلى تعليم وتدريب، لكي تنغرس في أعماق كيان الانسان؛ فتثمر ثمار السلام الحقيقي، وهي غالبًا ما تكون مضادّة لردود الفعل الأولى عند معظمنا (دعيم، 2012). السلام لا تحققه الاتفاقيّات، بل لا بدّ من تعزيز ثقافة السلام وتغيير العقول والنفوس باتجاه السلام (المطالقة، 2003). إذ يبدأ السلام في داخل الإنسان قبل أن يصبح ممارسة مع الآخرين، وبالتّالي لا يمكن أن تنشأ حضارة سلام إلا بتربية الأجيال على قيم كونيّة وروحيّة (بطرس، 2008).

تصف هيئة الأمم المتحدة للمرأة (2015) ثقافة السلام على أنها مجموعة من القيم والمواقف والتقاليد وأنماط السلوك وأساليب الحياة، وفقًا لما حددته الأمم المتحدة في المادة الأولى من إعلان ثقافة السلام (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 1999) الذي ينص على أنّ ثقافة السلام هي مجموعة من القيم والمواقف والتقاليد، وأنماط السلوك، وأساليب الحياة التي تستند إلى تسعة عناصر هي: احترام الحياة وإنهاء العنف، والاحترام الكامل لمبادئ السيادة والسلامة الإقليميّة والاستقلال السياسيّ للدول، والاحترام الكامل لحقوق الإنسان والحريات الأساسيّة وتعزيزها، والالتزام بتسوية الصراعات بالوسائل السلميّة، وبذل الجهود للوفاء بالاحتياجات الإنمائيّة، والبيئيّة للأجيال الحاضرة والمقبلة، واحترام وتعزيز الحق في التنمية، واحترام وتعزيز المساواة في الحقوق والفرص بين المرأة والرجل، والاعتراف بحقّ كلّ فرد في حرية التعبير والرأي والحصول على المعلومات، والتمسّك بمبادئ الحرية والعدل والديمقراطية.

تشير مؤسسة ثقافة السلام (2006) إلى معوّقات عدّة رئيسة تعترض طريق التقدم نحو تعزيز الالتزام بثقافة السلام وتحقيقها، منها الأصولية والتعصب الدينيّ، يضاف إلى ذلك ضعف التنمية، وانتشار البطالة، والجهل، والظلم، والفقر وهذه العوامل من شأنها أن تقود إلى العنف، وهي ترتبط بالتربية والتعليم. ومن أجل تعزيز ثقافة السلام، ينبغي نشر قيم: الحياة، التفاهم، التسامح، الديمقراطيّة والتي يجب أن يتمّ تعليمها منذ الطفولة. لذلك من المهم تضافر الجميع معًا في الإجراءات التي يتخذونها من أجل نشر ثقافة السلام في المجالات كافة، مع الانتباه لصلتها ببعضها ببعض في إطار مفهوم واحد متكامل، تجسّده ثقافة السلام واللاعنف (Rivera, 2004). كما ويذكر التويجري (2017) أنّ معوّقات السلام كثيرة، وهي تمنع استتباب الأمن والسلام، ومن أهمها: التعصبُ الدينيّ والعرقيّ الذي يُولّد التطرّف العنيف والكراهيّة ويكون مَحضنًا للإرهاب ودافعًا له، لذلك على القيادات الدينيّة النهوض بمسؤوليّة نشر قيم السلام، وعلى القيادات والأطر المجتمعيّة أن تقوم بمعالجة موضوعية لقضايا السلام بتفرّعاتها وارتباطاتها وعمليّة نشرها لتعميق الوعي الحضاريّ برسالة السلام، وتعزيز قيم الحوار والتقارب بين الثقافات حشدًا للجهود من أجل صناعة السلام. وقد عدّد أهم التحدّيات أمام ذلك، منها: الحاجة لخريطة طريقٍ تُعزّز أمن الأوطان، والمجتمعات، وتساهم في بناء القاعدة المتينة للسلم الأهليّ، والوئام المجتمعيّ، والعيش المشترك في ظلّ العدل الشامل، والأمن الوارف. ويؤكد طه (2010) ضرورة العمل من الأطراف جميعها من أجل التعايش السلميّ بين أفراد المجتمع لتحقيق مجتمع سليم. وبذات التوجّه يشير البدوي (2011) إلى أنّ صناعة السلم تدعو إلى نبذ الخلافات الدينيّة والفكريّة، وأنّ الحوار الهادف هو وسيلة ذلك.

هنالك حاجة إلى التّحول من ثقافة العنف إلى ثقافة السّلام، ونبذ العنف، فثقافة السّلم تتضمّن قيمًا، ومواقفًا وسلوكًا تعكس وتدفع إلى التّفاعل الاجتماعيّ والمشاركة التي تقوم على أساس مبادئ: الحرّية، والعدالة، والديمقراطيّة، والتّسامح، والتّضامن، وتسعى إلى منع الصّراعات عن طريق معالجة أسبابها الجذريّة لحلّ المشكلات من خلال الحوار والتّفاوض، كما أنّ منطلق التربية للسلام يستمد أساسه المنطقيّ من الفكر البسيط والعميق، النابع من الميثاق التأسيسيّ لمنظمة الأمم المتحدة للتربية، والثقافة والعلوم (اليونسكو) والذي يعلن ما يلي: لمّا كانت الحروب تتولّد في عقول البشر، ففي عقولهم يجب أن تُبنى حصون السلام. وعليه تؤكد الأمم المتحدة في قراراتها وتصريحاتها أهمية تعزيز التعليم من أجل السلام في مستويات التعليم كافة، بما في ذلك التبادل الثقافي والعمل التطوعيّ للشباب. وتؤكد على أنّ أوّل شيء يجب إدراكه هو الحاجة إلى التعلّق بالقيم الروحيّة، والوعي الذاتيّ، ومساعدة الأطفال منذ نعومة أظافرهم على تنمية قدراتهم الداخليّة، والتعبير عن إبداعاتهم، والتي تساعدهم على تحسين الأوضاع بطريقة أفضل (مؤسسة ثقافة السلام، 2006). وتذكر Bacani (2004) أنّ الطابع الشموليّ لتربية السلام يتطلّب برامج شاملة في التعليم، والدعوة، والعمل، والقيام بأبحاث متنوعة الوجهات والمستويات. مما يتطلب توحيد جهود مراكز تعليم السلام من خلال تحسين التنسيق والتشبيك والتعاون معًا، وخصوصًا بسبب النقص في الموارد الماديّة وفي الموارد البشريّة بما فيها أعضاء هيئة التدريس الذين يمكن أن يساهموا في تطوير، ودعم ثقافة السلام وتطويرها.

في دراسة الصفار (2001 و2002) والتي هدفت لدراسة حالة السّلم المجتمعي في مجتمعين مختلفين، يتطرق إلى حالة السّلم المجتمعي في سنغافورة، مقابل حالة السّلم المجتمعي في رواندا. فبالرغم من التعدّديّة في كافة المستويات وبالرغم من قلّة الموارد، تعيش سنغافورة استقرارًا داخليًّا ووئاماً، ويتمتع شعبها بمستوى عالٍ في مجال الخدمات المتنوّعة، ويقدّر متوسّط العمر التقريبيّ للمواطنين (75) سنة. وعلى الطرف النقيض تأتي رواندا والتي تنعم بمساحة أكبر، وتعداد سكان أكثر، وبثروات طبيعيّة،

وفيها مجموعتان عرقيتان ينتميان إلى أصل واحد، وديانة ومذهب واحد. لكنها تعيش وضعًا مأساويًّا وتخلفًا شاملًا في كل المجالات والخدمات، ومتوسّط العمر التقريبيّ (40) سنة فقط، ويعود كل ذلك إلى افتقاد روندا للاستقرار والسّلم الاجتماعيّ، والتحارب بين المجموعتين.

كما هدفت دراسة الصرايرة (2009) إلى الكشف عن درجة وجود الأسباب المؤدّية بطلبة المدارس الثانوية الحكوميّة الذكور في الأردن لممارسة سلوك العنف الطلابيّ الموجّه ضدّ المعلمين والإداريين، من وجهة نظر كلّ من الطلبة والمعلمين والإداريين. وتكونت عيّنة الدراسة من (945) فردًا، منهم (100) إداريّ، و(200) معلم، و(645) طالبًا، تمّ اختيارهم بطريقة طبقيّة عنقوديّة عشوائيّة. وقد أعدّ الباحث استبانة اشتملت على مقياس أسباب ممارسة العنف الطلابيّ. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة وجود الأسباب المؤديّة بطلبة المدارس الثانويّة الحكوميّة الذكور لممارسة سلوك العنف الطلابيّ الموجّه ضدّ المعلمين والإداريين كانت متوسّطة. وقد جاء ترتيب هذه الأسباب من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة جميعها على النحو الآتي: الأسباب الخارجيّة (السياسيّة والإعلاميّة) في الدرجة الأولى، ومن ثمّ الأسباب المدرسيّة، وتلها الأسباب النفسيّة (التي تعود للطلبة وأسرهم).

وفي دراسة نوعيّة قام بها ديمير (Demir, 2011) بهدف دراسة آراء معلمي الصفوف الابتدائيّة في تركيا حول الجوانب المختلفة في مفهوم السلم والتربية للسلام، من حيث: المشاكل، والتوقعات، والاقتراحات. وقد تمّ تصميم هذا البحث وفقا لنموذج البحث النوعيّ، واستخدم الباحث أسلوب المقابلة شبه المهيكلة كأداة لجمع البيانات، وقد شارك في البحث (13) معلمًا ومعلمة بشكل تطوعيّ، وكشفت النتائج أن المعلمين المشاركين لديهم تعريفات مماثلة ليس فقط فيما يتعلّق بالسلام العالميّ والوطنيّ فحسب، ولكن أيضا بما يتعلّق بالسلام الفرديّ أي الذاتيّ. في الغالب تمّ التأكّد من أن الاختبارات الموجّهة، ونظام التعليم القائم على الامتحان، هما السبب في عدم قيام المؤسّسات التعليميّة ووفائها بواجباتها ومسؤولياتها المتعلّقة بالتربية للسّلام، وكذلك النضال لتحقيق توقّعات الأهالي تجاه البرنامج المرتكز على الامتحانات يعرقل كل الجهود الأخرى التي يمكن أن تُبذل من أجل التربية للسلام. وتبيّن أيضًا أنّ لدى المعلمين مستويات منخفضة من الوعي، والمعرفة، والمهارات ذات الصلة بثقافة السّلام.

وفي دراسة نظرية في مجال ثقافة السلام كتب ساكسينا، وكومار وأجاروال (Saxena, Kumar & Aggarwal, 2011) أنه إذا كنا نريد أن يطمح أطفالنا لعالم سلميّ، علينا تعليمهم الطرق والوسائل التي نستطيع من خلالها تحقيق السلام - داخل أنفسنا وخارجها. التربية للسلام هي حاجة الساعة، فالسلام يعني وجود شعور بالأمان وراحة البال. لكي نجعل التعليم فعالًا وذا معنى يجب أن يكون تعليم العلوم الحديثة مقرونًا بالتعليم من أجل السلام. السلام عامل مهم جدًا ويمكن تحقيقه من خلال التربية، وقد قدمت الدراسة مجموعة مقترحات لسبل ووسائل تساهم في صنع بيئة سلميّة في المجتمع، منها: أهميّة البيت فهو المدرسة الأولى للطفل وأهميّة حصول الطفل عل ىبيئة مماثلة فيكل من المدرسة والبيت، وأنّ السلام يمكن أن يتحقّق من خلال الأنشطة التعاونيّة، وأهميّة تطوير مهارة الإصغاء والاستماع لدى الطلاب لتكون متناغمة مع مهارات الاتصال، وهذا يعزّز التفاهم بين الطلاب، وأهميّة تخصيص أوقات وفرص للاسترخاء والتأمّل، ومواجهة العنف الطلابيّ والسلوكيّات غير المنضبطة بطريقة حكيمة وحازمة تؤكد للطالب أن هذه البيئة غير السليمة تقودهم إلى اللاشيء وإرشاد هم لكيفيّة الابتعاد عنها.

وقامت حرب (2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق ثقافة السلام، ودور الإدارة المدرسية في نشرها في المدارس الثانوية الأردنية المنتسبة لمنظمة اليونسكو في محافظة إربد. تكونت عينة الدراسة من (541) طالبًا ومعلمًا في المدارس الثانوية المنتسبة لمنظمة اليونسكو في محافظة إربد، للعام الدراسي (2012-2013)، تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء استبانة مكونة من (69) فقرة موزعة على جزأين، الجزء الأول للكشف عن درجة تطبيق ثقافة السلام من وجهة نظر الطلبة والمعلمين، والجزء الثاني للكشف عن دور الإدارة المدرسية في نشر ثقافة السلام في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق ثقافة السلام في المدارس الثانوية الأردنية المنتسبة لمنظمة اليونسكو في محافظة إربد جاءت بدرجة تقدير متوسطة، وجاء مجال ثقافة السلام من خلال علاقة الطلبة بالمعلمين في المرتبة الأولى وبدرجة تقدير متوسطة، بينما مجال ثقافة السلام من خلال علاقة الطلبة بالبيئة المدرسية في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الطلبة والمعلمين، تعزى لأثر الفئة في مجال ثقافة السلام من خلال علاقة الطلبة بالمعلمين ومجال علاقة الطلبة بالبيئة المدرسية، وجاءت الفروق لصالح المعلم، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في مجال ثقافة السلام من خلال علاقة الطلبة مع بعضهم. كما أظهرت النتائج أن دور الإدارة المدرسية جاء بدرجة تقدير متوسطة، وجاء مجال ثقافة السلام من خلال علاقة الإدارة بالمعلمين في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، بينما مجال ثقافة السلام من خلال علاقة الإدارة بالبيئة المدرسية في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر المعلمين تعزى لأثر الجنس في المجالات جميعها، وجاءت الفروق لصالح الإناث. بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا تعزى لأثر الخبرة في المجالات جميعها. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين دور الإدارة المدرسية المدرسي في نشر ثقافة السّلام، ودرجة تطبيقها في المدارس الثانوية الأردنية المنتسبة لمنظمة اليونسكو في محافظة إربد. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة اعتبار الأنشطة التعليمية جزءًا من المنهاج من حيث حصتها من الزمن المخصص لها، وأهمية توظيفها لغرس قيم ومبادئ ثقافة السلام وترسيخها وتجسيدها في مواقف سلوكية.

في دراسته لأهمية البحث العلمي في مجال السلام يؤكّد Cooper (2014) وهو رئيس تحرير مجلة بحثيّة خاّصة بمراجعة أبحاث سلميّة، أن حقل الدراسات الخاصّة بالسلام والصراعات غنيّ بالفرص والتحديّات، والحاجة ماسّة للاستمرار بتقصّي قضايا في مجالات حفظ السلام، وصنع السلام، وبناء السلام، ومنع العنف، ودراسات طوليّة ممتدّة تختصّ بدراسة العنف المتعلقة بالكوارث الطبيعيّة، والعنف في الدول النامية،

ودور الشباب في حلّ الصراعات، ومساهمة الفنون القائمة على أساليب ثقافة السلام وبناء السلام.

هدفت دراسة عبد الستار (2016) إلى تقصي كيفيّة تحقّق التعايش السلمي والسلام الاجتماعيّ في مجتمع تعدّدت أديانه وتنوّعت ثقافته وتباينت أفكاره. وتبنّت فرضية مفادها: تعدّ ثقافة التعايش السلميّ ضرورة حياتيّة للتقارب بين التنوّع والاختلاف في المجتمع وضرورة حضاريّة (إنسانية) للتواصل والتفاهم بين البشر. وقد توصّلت الدراسة إلى أن التنوّع والاختلاف واقع كونيّ وأنّ التعدديّة ضرورة اجتماعيّة والمواطنة حقّ انسانيّ، علينا أن نتعامل مع ذلك الواقع بوعي يحقّق التعايش السلميّ في ظلّ التنوّع، والتكامل مع التعدّد والتعاون في القواسم المشتركة، وعليه اذا أردنا تعايشًا سلميًا يحافظ على الوحدة أن نتوافق على أن تكون الدولة في كل مؤسساتها مجسّدة للتنوّع الذي يقوم عليه المجتمع والالتزام بحقوق المواطنة للجميع، وكفالة حريّة العقيدة، والعبادة للجميع، وقيام مؤسسات للعمل المشترك، والالتزام بثوابت الوطن، والعدالة في توزيع الحقوق والمساواة في التعامل واحترام التميّز والجودة في العمل، وانتهاج الحوار كوسيلة لفضّ النزاعات واحترام حقوق الانسان وحريّاته الأساسيّة. لذلك ومن أجل تعزيز خيار التعايش يجب الانتباه للتصرّفات والممارسات التي تعمّق الفجوة بين الاختلاف والمساواة، والعمل على تنقية البيئتين الاجتماعيّة والوطنيّة من أمراض القطعيّة والفئويّة الضيّقة وحالات الانغلاق والانكفاء والانطواء، وتنشيط حالات الانفتاح والتواصل وتطوير ثقافة الانفتاح والتعايش، كما أنه من المهم أن تسهم السياسات التعليميّة والتربويّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة في تعزيز خيار التعايش، وتنهي المفردات كلّها، والقضايا المضادّة لمشروع التعايش على مستوى المناهج أو الأداء والممارسة بما يتطلّب المبادرة لمشاريع الدمج بين المكوّنات الوطنيّة المتعدّدة.

وهدفت دراسة خضير (2016) تقصّي موضوع الطائفيّة السياسيّة وأثرها في السلم المجتمعيّ الذي عانت منه كثير من دول الشرق الأوسط، ونراه واضحا في: لبنان والعراق وسوريا واليمن وغيرها مع تخوّف امتداده إلى دول أخرى، وتمّ التركيز على خطر الطائفيّة السياسيّة وتدميرها للسلام الاجتماعيّ. وأشارت الدراسة إلى خطورة الطائفيّة السياسيّة، وتأثيرها السيء على السلام المجتمعيّ، فالطائفيّة السياسيّة تشتّت المجتمعات وتمزّقها، لذلك يتوجّب بناء دولة المواطنة المدنيّة العصريّة الديمقراطيّة، وإقامة العدل وتحقيق المساواة بين المواطنين في سائر الحقوق والواجبات، وخاصة حماية حريّة التعبير والممارسة الدينيّة، وكفالة الحقوق الاجتماعيّة، والسعي لتطوير منظومة الوعي؛ لأنّ الوعي الفرديّ أو الجماعيّ يسهم في توجّهات حركة حقوق الانسان، ويعمل على توظيفها بشكل إيجابيّ، والتأكيد على مكافأة كل فرد بالنّظر إلى أدائه الفرديّ، لا بالنظر إلى الأصل أو اللغة أو الدين أو الروابط العائلية أو غيرها، ومقاومة مظاهر العنصريّة، والحدّ من العوامل المغذيّة للكراهية، وخصوصا في مجال الإعلام، وتشجيع مبادرات التعارف الديني والثقافي بما يحقّق التفاعل في المجتمع، إضافة لضمان حريّة التديّن والعقيدة وحريّة الفكر واحترام الحريّات السياسيّة.

وفي دراسة دعيم (2017) والتي هدفت الدراسة إلى الكشف عن مفهوم ثقافة السّلم المجتمعي، ومضمون نشر الإدارة المدرسيّة لثقافة السّلم المجتمعي في مدارس الجليل من وجهة نظر مجتمعيّة. شملت الدراسة عيّنة مجتمعيّة تكونت من (27) فردًا تمّ اختيارهم بالطريقة القصديّة، منهم مديرون ومديرات ومعلمون ومندوبون عن المجتمع والمؤسسات المحليّة والمدنيّة. لتحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء أداة مقابلة عبارة عن سؤالين مفتوحين. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ العيّنة المجتمعيّة تنظر إلى ثقافة السّلم المجتمعيّ بمفاهيم عدة وفقًا للترتيب التنازلي التالي: ثقافة السّلم المجتمعيّ هي تطوير علاقات سلميّة سليمة، وتبني منظومة قيم وتوجهات إيجابيّة، وهي مولّدة مجموعة نتاجات إيجابيّة، وهي رفض العنف بكل أشكاله، وهي منظومة سلوكيات إيجابية، وهي تربية، وأخيرًا هي منهجيّة. في حين تبين من النتائج أن العيّنة المجتمعيّة تنظر إلى عملية نشر ثقافة السّلم بتوجهات عدة وفقًا للترتيب التنازلي التالي: نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ من خلال تطوير مناخ مدرسيّ وصفيّ إيجابيّ، من خلال دور المدرسة كوكيل تنشئة وتنمية تربويّة تعيش هذه الثقافة وحياة القدوة والنموذج الجيّد، من خلال الإشادة والتركيز على نتائجها الإيجابيّة للمجتمع، ومن خلال برامج وفعاليات داعمة ومعززة.

في دراسة دعيم (2018) التي هدفت إلى التعرّف على دور الإدارة المدرسيّة لنشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في مدارس الجليل من وجهة نظر المديرين والمديرات، أظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى دور الإدارة المدرسيّة في بناء شراكة مجتمعيّة لنشر ثقافة السّلم المجتمعيّ وأبعاده في مدارس الجليل قد كان (مرتفعًا). تبيّن وجود فرقين دالين إحصائيًا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين الوسطين الحسابيين لدور الإدارة المدرسيّة في بناء شراكة مجتمعيّة لنشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في مدارس الجليل يعزى لكل من متغيّر (مستوى المدرسة)؛ لصالح إدارات المدراس الأساسيّة مقارنة بإدارات المدارس الثانويّة، ولمتغيّر (نوع المدرسة)؛ لصالح إدارات المدراس الحكوميّة مقارنة بإدارات المدارس الخاصّة. وبيّنت النتائج أنّ اهتمامات الإدارات المدرسيّة في مجالات ثقافة السلام تأتي وفق الترتيب التنازليّ التالي: مجال حلّ النزاعات والقيادة الخادمة، المجال الصحيّ والبيئيّ، المجال الحقوقيّ والديمقراطيّ، المجال الثقافيّ والمجال الاجتماعي. وقد أوصت الدراسة بضرورة الشراكة المجتمعيّة من أجل رفع مستوى دور الإدارة المدرسيّة لنشر ثقافة السّلم في المدارس الثانويّة والمدارس الخاصّة على وجه التحديد، وبأهميّة رفع مستوى الاهتمام بتوعية الطلاب وكشفهم وتفعيلهم بما يتعلّق بثقافة السّلم المجتمعيّ من خلال إحياء مناسبات محليّة وعالميّة مرتبطة بأبعاد ثقافة السّلم المجتمعيّ.

هدفت بعض الدراسات السابقة التعرّف على جوانب مؤثرّة على المجتمع والتعايش السلميّ، وذلك من خلال مقارنة مجتمعات أو مقابلات مع معلمين أو استمارات لمديري ومديرات مدارس أو تقصّي أمر العنف في المؤسسات التربويّة أو الكشف عن توجّه المجتمع للتعدديّة بأنواعها. في حين تمتاز هذه الدراسة باهتمامها بتقصيّ كلّ من العوامل المعزّزة والمعيقة لثقافة السلم المجتمعيّ في مدارس الجليل، وذلك من خلال عيّنة ممثلة من

مديري ومديرات المدارس في الجليل، كما أنّ هذه الدراسة لم تكتف بمعرفة العوامل المعيقة والعوامل المعزّزة لثقافة السلم المجتمعيّ بشكل نوعيّ.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تواجه مجتمعاتنا العديد من القضايا التي تقضّ مضجعها وتهدّد أمنها واستقرارها، وعلى رأسها قضيّة العنف التي تتشكّل بشتى الأشكال وتتلوّن بمختلف الألوان، بما يهدّد طيبة الحياة والعيشة السلميّة الهنيّة بين أفراد المجتمع الواحد. العنف بمختلف أنواعه يجد له تربة خصبة في مجتمعنا وفي العديد من المجتمعات، لأنه أصلًا لا يحتاج لمن يُعلّم طريقه ولمن يُدرّب الآخرين عليه، فهو غالبًا ما يكون ردّ الفعل الأول والقاطع لدى كثير من الأشخاص إن لم نقم بترويض ردود الفعل لتكون واعية وحكيمة، كما أن امتداد العنف وتفشيه يعود لعوامل عدّة منها، سقوط أدوار كلّ من البيت والمدرسة والمجتمع في التربية للحياة وللقيم والعيش بموجبها، وعلى رأسها المحبة والاحترام والمساواة والكرامة. كما ونجد أن العنف يعمل أيضًا باستراتيجيّات منظّمة لتحقيق غاياته وأهدافه الشريرة، في حين أنه غالبًا ما تواجه المجتمعات بقياداتها العنف بأنواعه بعمليّات اعتباطيّة عشوائيّة، ما هي إلا محاولات لإطفاء الحرائق وليس أكثر. وعليه وجب الانتباه لضرورة وأهميّة تعزيز الحياة السلميّة، بما في ذلك العيش معًا بأمان وطمأنينة، باحترام وكرامة متبادلين بين الجميع وفي كل المستويات، ممّا يتطلّب مواجهة العوامل السلبيّة المعيقة لمأسسة مجتمع سلميّ، والعمل على تقليل حدّتها وتأثيرها الهدّام من جهة، ومن جهة أخرى تبنّي عناصر إيجابيّة وتعزيزها لتساهم في رفع مستوى السلم الاجتماعيّ ونشر ثقافة السلام، وبناء ونمو وتمكين مجتمع سلميّ.

لذا حاولت هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلين التاليين:

- ما العقبات التي تواجه الإدارة المدرسيّة في نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في مدارس الجليل حسب رأي المديرين والمديرات؟
- ما العوامل التي تُساعد الإدارة المدرسيّة في تعزيز ثقافة السّلم المجتمعيّ حسب رأي المديرين والمديرات؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة لتحقيق الهدفين التاليين:

- الكشف عن العقبات التي تواجه الإدارة المدرسية في الجليل في نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ من وجهة نظر المديرين والمديرات.
- الكشف عن العوامل التي تساعد الإدارة المدرسيّة في مدارس الجليل في تعزيز نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ من وجهة نظر المديرين والمديرات.

أهمية الدراسة

السلم المجتمعيّ موضوع في غاية الأهميّة لضمان تقدّم وأمان كلّ مجتمع، وبالتالي دراسة العوامل المؤثّرة فيه وعليه، من ايجابيّة وسلبيّة، لها أهميّة خاصّة ومؤثّرة على حياة الأفراد والأسرة والمجتمع، إذ بإمكانها أن تشير لنقاط الضعف التي تقوّض سلامة المجتمع ولنقاط القوّة التي بإمكانها أن تقوّي أسس الطمأنينة والأمان، وهكذا يتمحور موضوع الدراسة حول ثقافة السّلم المجتمعيّ في تقصّي العقبات والصعوبات التي تؤثّر سلبًا عليه وتفحص العوامل المعزّزة والداعمة له.

تبرز أهميّة الدراسة ضمن محورين رئيسين، وهما:

الأهميّة النظريّة: تستمدّ هذه الدراسة أهميّتها النظريّة من تزايد أهميّة موضوع ثقافة السلام بسبب الأوضاع المجتمعيّة التي تتسم بحالات عنف مجتمعيّ بوتيرة مثيرة للقلق، إضافة لعوامل مجتمعيّة كثيرة تعمل على تفرقة أبناء المجتمع الواحد مما يُضعِف تلاحمه ويسبب توتر الأمن والأمان وانعدامه، وتتمثل هذه الأهميّة في النقاط التالية:

- أهمية موضوع السّلم المجتمعيّ والعوامل المؤثّرة فيه وعليه.
- مساهمة الدراسة في اثراء الدراسات العربيّة في مجال السلم المجتمعيّ لندرتها.

الأهميّة التطبيقيّة: تتمثّل الأهميّة التطبيقيّة لهذه الدراسة في الفوائد العمليّة في الميادين المجتمعيّة والتربويّة المترتّبة على نتائج وتوصيات الدراسة، منها:

- مساعدة المسؤولين وصُنّاع القرارات في التعرّف على العوامل المتنوّعة المعيقة لنشر ثقافة السّلم المجتمعيّ لمعالجتها، وفي فهم العوامل المعزّزة لرعايتها وتفعيلها.
- يتوقّع أن يستفيد من هذه الدراسة المهتمّين بالعمل المدرسيّ-التربويّ والمجتمعيّ-الثقافيّ من أجل تدعيم السلم المجتمعيّ من خلال فعاليّات وأنشطة وتشابك مجتمعيّ في مختلف الأطر.

التعريفات الاصطلاحيّة والإجرائيّة

في هذا البند عرض للتعريفات المصطلحيّة والإجرائيّة المهمة لغرض الدراسة:

الإدارة المدرسيّة: مجموعة من عمليّات، تخطيط وتنسيق وتوجيه، وظيفيّة تتفاعل بإيجابيّة ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها، وفقا لسياسة عامة تصنعها الدولة بما يتّفق وأهداف المجتمع والدولة (درادكة، 2009: 45).

ويُقصد **بإدارة المدارس إجرائيًا** مديرو المدارس العاملون في المدارس الأساسيّة والثانويّة الموجودة في منطقة الجليل. ويقصد إجرائيًا **بمدارس الجليل**، المدارس العربية الأساسيّة والثانويّة الموجودة في منطقة الجليل داخل الخط الأخضر.

السلم المجتمعيّ: يبيّن صفار (2001: 6) أنّ السلم المجتمعيّ هو حالة السلم والوئام داخل المجتمع نفسه وفي العلاقة بين شرائحه وقواه. كما تشير الجمعيّة العامّة للأمم المتّحدة (2001) إلى أن السلم الاجتماعيّ هو حالة السلم والعيش بسلام بين أفراد المجتمع الواحد وحلّ الاختلافات في الآراء والنزاعات بالطرق السلميّة.

ثقافة السلام: سيرورة تهتمّ بنشر وتعزيز المعرفة (مضامين) ومهارات وتوجّهات (مواقف) والقيم اللازمة لتغيير أنماط السلوك، من خلال أنشطة وفعاليّات متنوّعة تُساهم في إكساب الطلبة أدوات واتّساع

أفق لبناء تواصل وعلاقات سلميّة سليمة بين الطالب مع نفسه، ومع الآخرين ومع بيئته، بما يمكّن الأطفال والشباب والكبار من تقليل، بل منع الصراعات والعنف العلنيّ والهيكليّ، والعمل على تسوية المنازعات بالوسائل السلميّة، وتهيئة الظروف المؤدّية إلى إحلال السّلام سواء على مستوى التعامل بين الأفراد أو الجماعات، أو على المستويين الوطنيّ والدوليّ (الجمعيّة العامّة للأمم المتحدة، 2001).

ثقافة السّلم المجتمعيّ: هي منهج تربويّ، يتبنّى منظومة قيم ومهارات ومعارف وتوجهات معزّزة لسلوكيّات إيجابيّة ورافضة للعنف بكل أشكاله بما يساهم في تطوير علاقات سلميّة سليمة مُولّدة لمجموعة نتاجات إيجابيّة تدعم التعايش الراقي بأمان وكرامة في المجتمع (دعيم، 2017. Daeem &Ashour 2016). **وتعرّف اجرائيّاً** بأنها العمليّة التربويّة الرامية إلى نشر وتعزيز مضامين ومعارف، مهارات ومواقف وقيم من خلال أنشطة وفعاليّات متنوّعة تساهم في تحقيق السّلام الداخليّ للأفراد وتقبّل الذات والتوافق معها واهتمام الإنسان بصحّته وسلامته، وكذلك في تحقيق السلام الخارجيّ بين الأفراد والمجتمعات والتصالح والاحترام المتبادل بينها، بما يضمن التعايش السلميّ وكرامة الإنسان، أي تطوير علاقة سليمة بين الإنسان والآخرين، بحيث تمتد لتشمل بيئته. فالسلم المجتمعيّ هو حالة السلم التي تشمل الفرد والأسرة والجماعة والمجتمع.

حدود الدراسة ومحدّداتها

تمثلت حدود الدراسة ومحدداتها بما يأتي:

- **الحدود الموضوعيّة**: تقتصر الدراسة على تقصّي كلّ من للعوامل المعيقة منها والمعزّزة لنشر ثقافة السلم المجتمعيّ.
- **الحدود البشريّة**: اقتصرت الدراسة على مجتمع وعيّنة مديري ومديرات مدارس الجليل.
- **الحدود المكانيّة**: يقتصر تطبيق الدراسة على مدارس منطقة الجليل.
- **الحدود الزمانيّة**: تمّ تطبيق الدراسة في السنوات (2015 – 2016).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: تمّ استخدام المنهج الوصفيّ القائم على تكميم النوع Quantifying Qualitative للتعرّف إلى تحديد مديري ومديرات مدارس الجليل للعوامل المؤثّرة على نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في مدارس الجليل، المعيقة منها والمعزّزة، وتقصّي درجة أهميّة كلّ واحد من هذه العوامل.

للإجابة عن كل واحد من سؤاليّ الاستبانة؛ تمّ تحليل كل سؤال حسب خطوات التحليل في البحث النوعيّ، وذلك عن طريق تحليل محتوى الأفكار الواردة في ردود المستجيبين كفئة لتحليل المحتوى باستخدام نصّ السؤال كوحدة لتحليل المحتوى، ثمّ تمّ رصد التكرارات والنسب المئويّة الخاصّة بكلّ فكرة مندرجة تحت السؤال، مع مراعاة ترتيب الأفكار تنازليًّا وفقًا للنسب المئويّة الخاصّة بها.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكوّن مجتمع الدراسة من (267) مديرًا ومديرة، موزعين على (267) مدرسة من مدارس التعليم العربيّ العاديّ في منطقة الجليل؛ وتمّ ارسال أداة البحث لكل مجتمع الدراسة وكان عدد الذين تجاوبوا (188) مديرًا ومديرة. توزعت مدارس مجتمع الدراسة إلى (39) مدرسة أهليّة غير رسميّة و(228) مدرسة رسميّة تتبع للحكومة أو للبلديّة، كما وتتوزع إلى (67) مدرسة ثانويّة من الصفّ التاسع وحتى الصفّ الثاني عشر و(200) مدرسة أساسيّة قد تكون ابتدائيّة و/أو إعداديّة، وكذلك تتوزع وفقًا لجنس الإدارة إلى (64) مدرسة تديرها مديرة و(203) مدرسة يديرها مدير، وأخيرًا تتوزع إلى (88) مدرسة في خمس مدن و(179) مدرسة في (37)قرية.

أداة الدراسة

تمّ بناء أداة الدراسة المؤلّفة من سؤالين مفتوحين حول العقبات والمعزّزات لثقافة السلم المجتمعيّ، وذلك للتعمق في العوامل المؤثرة على ثقافة السلم المجتمعيّ من وجهة نظر الإدارة المدرسية كتوسع نوعيّ أصيل لأبحاث سابقة قام بها الباحث في مجال السلم المجتمعيّ. وقد خضع سؤالي الدراسة لإجراءات التحكيم كصدق ظاهريّ، حيث لم يطرأ عليها أي تعديل في ضوء ملاحظات المحكمين والمحكمات كما مبيّن في ملحق الدراسة. وخضع سؤالا الدراسة لإجراءات ثبات المصححين، حيث تراوحت نسب الاتفاق الذاتيّ Intra-Rater (97.00%) بفارق زمنيّ مقداره أربعون يومًا بين عمليتيّ تحليل المحتوى المُجراة من قبل الباحث، كما وتراوحت قيم الوسط الحسابيّ لنسبتيّ الاتفاق البينيّ (Inter-Rater) للأسئلة (99%) بين الباحث وزميلين آخرين أحدهما يحمل الدكتوراه والآخر منهما يحمل الماجستير؛ وهذه مؤشّرات رقميّة تعتبر دليلًا على حياديّة الباحث وعدم تحيّزه. وقد تمّ اعتماد النموذج الإحصائيّ ذي التدريج النسبيّ بهدف إطلاق الأحكام على النسب المئويّة الخاصّة بسؤاليّ الدراسة، وذلك على النحوّ الآتي

درجة الاقتناع أو درجة الأهميّة	فئة النسب المئويّة
كبيرة	أكبر من 66.66
متوسّطة	33.34 – 66.66
قليلة	أقل من 33.34

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة إلى تقصّي العقبات المؤثّرة على نشر ثقافة السلم المجتمعي، والتعرّف على سُبُل التعزيز من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في الجليل، وذلك عن طريق الإجابة عن تساؤلي الدراسة:

أولًا: النتائج المتعلّقة بالـ سؤال الأول، والمذي نصّ على: "ما العقبات التي تواجه الإدارة المدر سيّة في ن شر ثقافة الـ سّلم المجتمعيّ في مدارس الجليل حسب رأي المديرين والمديرات؟".ـ

من خلال تحليل محتوى الأفكار الواردة في ردود المديرين والمديرات حول العقبات التي تواجههم في نشر ثقافة السلم المجتمعيّ في مدارس

الجليل ورصد التكرارات والنسب المئويّة خلصت الدراسة للنتائج الواردة في الجدول (1).

جدول (1) التكرارات والنسب المئويّة للعقبات التي تواجه الإدارة المدرسيّة في نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في مدارس الجليل حسب رأي المديرين والمديرات مرتّبة تنازليًا

الرتبة	أهمّ العقبات التي تواجه الإدارة المدرسيّة في نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في مدارس الجليل حسب رأي المديرين والمديرات	التكرار	النسبة المئويّة	درجة الأهميّة
1	ظروف خاصّة بالأهالي واختلاف أنماط التربيّة بين البيت والمدرسة	62	38.99	متوسّطة
2	العلاقات الهشّة وصراعات الشركاء والمصالح الشخصيّة	61	38.36	متوسّطة
3	التشرذم المجتمعيّ والتعصّب بأنواعه	48	30.19	قليلة
4	نقص الموارد البشريّة والماديّة	47	29.56	قليلة
5	عدم اهتمام كافٍ من أصحاب القرار والسلطات الرسميّة والجوّ العامّ المجتمعيّ	41	25.79	قليلة
6	غياب السلم المجتمعيّ عن الوعيّ المجتمعيّ	36	22.64	قليلة
7	ضغط المنهاج التعليميّ وتركيز جلّ الاهتمام على التحصيل العلميّ	34	21.38	قليلة
8	لا توجد معوّقات	4	2.52	قليلة

يُلاحظ من الجدول (1) أن النتائج الخاصّة بالعقبات التي تواجه الإدارات المدرسيّة في نشر ثقافة السلم المجتمعيّ في مدارس الجليل حسب رأي المديرين والمديرات قد صُنّفت إلى درجتي أهميّة من المديرين والمديرات؛ هي: أ) متوسّطة: لكلٍّ من الفكرتين ذوات الرتبتين (1 وحتى 2) حيث تتناول العقبة ذات الرتبة الأولى التي نصَّت على "ظروف خاصّة بالأهالي واختلاف أنماط التربية بين البيت والمدرسة"؛ وذلك "لانشغالهم أو لا مبالاتهم أو عدم وعيهم لدورهم في الشراكة في مجال ثقافة السلم المجتمعيّ" وقد يكون بسبب "تدني الوضع الاقتصاديّ أو الاجتماعيّ أو الثقافيّ أو تفكّك الأسرة وفوارق طبقيّة"، وتتناول العقبة ذات الرتبة الثانية التي نصَّت على "العلاقات الهشّة وصراعات الشركاء والمصالح الشخصيّة"؛ ولعلَّه بسبب "عدم الجاهزيّة للتعاون والشراكة المجتمعيّة" أو إلى "انعدام الثقة وعلاقات هشّة" ومن الممكن أن يكون بسبب "صراعات الشركاء، وعدم احترام الخصوصيّات والحدود لكلّ طرف" ولعلَّه يكون لوجود "مشكلة في ترجمة مفهوم ومضمون مشاركة وشراكة (وتدخّل ومداخلة)" ولعلَّها تكون بسبب "ضعف العلاقة بين المدرسة والأهالي والمجتمع" أو إلى "عدم وجود أُطر مناسبة" توفّق بين الجهتين ولعلَّه بسبب "الاهتمام بالمصالح الشخصيّة على حساب العامّة"، ب) قليلة: لكلٍّ من الأفكار ذوات الرتب (3 وحتى 8) حيث تتناول العقبة ذات الرتبة الثالثة التي نصَّت على "التشرذم المجتمعيّ والتعصّب بأنواعه" ويشمل العنصريّة والتطرّف بأنواعه وعدم احترام الأقليّات واعتبارات سلبيّة للتعدديّة والفروقات المجتمعيّة، وتبنّي الأفكار المسبقة والتعميم"؛ بسبب "قضيّة تحديد الانتماء والهويّة مقابل الفئويّة الدينيّة والطائفيّة والحزبيّة والعائليّة والحاراتيّة"، وتتناول العقبة ذات الرتبة الرابعة التي نصَّت على " نقص الموارد البشريّة والماديّة"؛ لوجود قصور في الأسباب والأمور "الماديّة" أو في "الموارد البشريّة من: اختصاصيين، علاجيين، مرشدين، ومتطوعين أكفاء" وما تحتاجه من تخصيص "ساعات علاجيّة" و"ساعات تعليميّة إضافيّة وملكات" ونظرًا لوجود "نقص برامج وفعاليّات وأدوات عمل" و"نقص في تدريب المعلمين" وما يرافق ذلك من نقص وضعف في حالة "البنى التحتيّة والمراكز الجماهيريّة"، وتتناول العقبة ذات الرتبة الخامسة التي نصَّت على "عدم اهتمام كاف من أصحاب القرار، والسلطات الرسميّة، والجوّ العامّ المجتمعيّ"؛ بسبب "التوجّهات السياسيّة" ولعدم خلوّ "الجوّ العامّ من ثقافة العنف المتفشيّة" ومعاناة "الإحساس بالتمييز والتهميش الموجّه للأقليّات" والميل إلى "عدم المساواة والعدل وعدم السماح بحريّة التعبير عن الرأي" وما يرافق ذلك من "العنف وانعدام السلم داخل المجتمع والدولة والمنطقة كنموذج سلبيّ". وتتناول العقبة ذات الرتبة السادسة التي نصَّت على "غياب السلم المجتمعيّ عن الوعي المجتمعيّ"؛ أي غيابه "عن المدرسة والأهالي والمجتمع" ؛ لأنه "ليس في أولويّات سلّم المجتمع". وتتناول العقبة ذات الرتبة السابعة التي نصَّت على "ضغط المنهاج التعليميّ وتركيز جلّ الاهتمام على التحصيل العلميّ" ويشمل أيضًا تسييس المؤسّسات التربويّة ومدى استعداد الإدارة والطاقم وكثرة الأولويات، الأمور التي قد لا تسمح بتخصيص مساحة مناسبة لثقافة السلم المجتمعيّ؛ وذلك لـ"انشغال المعلمين". وتتناول العقبة ذات الرتبة الثامنة الفكرة القائلة بأنه "لا توجد معوّقات"؛ نظرًا "لعدم وجود العقبات إذا كانت النيّة صادقة".

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي نصّ على: "ما العوامل التي تساعد الإدارة المدرسيّة على تعزيز ثقافة السّلم المجتمعيّ حسب رأي المديرين والمديرات؟".

من خلال تحليل محتوى الأفكار الواردة في ردود المديرين والمديرات حول العوامل المعزّزة لنشر ثقافة السلم المجتمعيّ في مدارس الجليل ورصد التكرارات والنسب المئويّة خلصت الدراسة للنتائج الواردة في الجدول (2).

جدول (2) التكرارات والنسب المئويّة للعوامل التي تؤثّر في تعزيز نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ حسب رأي المديرين والمديرات مرتبة تنازليًا

الرتبة	العوامل التي تؤثّر في تعزيز نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ حسب رأي المديرين والمديرات	التكرار	النسبة المئويّة	درجة الأهميّة
1	رفع مستوى تشبيك واستثمار علاقات داخل المدرسة وخارجها	102	64.15	متوسّطة
2	إعلاء مستوى الوعي المجتمعيّ لأهميّة ثقافة السلّم المجتمعيّ	73	45.91	متوسّطة
3	تفعيل برامج ومبادرات متنوّعة	68	42.77	متوسّطة
4	تبني الإدارة المدرسيّة لقيم وتوجهات إنسانيّة ومجتمعيّة ومهنيّة والعمل بموجبها	52	32.70	قليلة
5	دعم ومبادرات السلطات وأصحاب القرار	29	18.24	قليلة
6	تخصيص موارد لثقافة السلّم	27	16.98	قليلة

يُلاحظ من الجدول (2) أن النتائج الخاصة بأهمّ العوامل التي تؤثّر في تعزيز نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ حسب رأي المديرين والمديرات قد صُنّفت إلى درجتي أهميّة من المديرين والمديرات؛ هي: أ) متوسّطة: لكلٍّ من الأفكار ذوات الرتب (1 وحتى 3) حيث تناول العامل ذو المرتبة الأولى الذي نصَّ على "تشبيك علاقات داخل المدرسة وخارجها"؛ وذلك نظرًا إلى "الحاجة الى تعزيز الثقة، وتوطيد الشراكة المجتمعيّة من خلال تطوير العلاقات داخل المدرسة وخارجها وتشبيكها واستثمارها (أهالي، مؤسّسات ومجتمع)" وإلى وجود "شراكة في الرؤيا والأهداف، التفكير، التخطيط، التنفيذ، التقييم والتقويم مع إيضاح مجالات وصلاحيّات ودور شراكة كل

طرف" وضرورة "تفعيل لجان أهالٍ وتعزيز العلاقات مع الأهالي والانفتاح، وفتح الأبواب" والحاجة إلى "التكامل بين المدرسة والبيت" وضرورة وجود "لجان أولياء"، وتناول العامل ذو المرتبة الثّانية الذي نصَّ على "إعلاء مستوى الوعي المجتمعيّ لأهميّة ثقافة السلم المجتمعيّ"؛ وذلك عن طريق رفع "وعي القيادة المجتمعيّة ووعي جمهور الهدف من طلاب وأهالٍ وطاقم مدرسيّ" ولا يكون ذلك إلاّ "من خلال الاحترام المتبادل والقدوة الحسنة، الحوار والتشاور، الاصغاء والتعرّف على الآخر وتقبلّه، الانتماء، التسامح والتكافل الاجتماعيّ سلوكيّات إيجابيّة وغيره" علاوة إلى الحاجة إلى "ردم الفجوة بين وعي الأطراف لأهميّة القضيّة"، وتناول العامل ذو المرتبة الثالثة الذي نصَّ على "تفعيل برامج ومبادرات متنوّعة"؛ وذلك عن طريق "تفعيل برنامج عمل مجتمعيّ مشترك يشمل مبادرات أنشطة، وفعاليّات متنوّعة مرتبطة بثقافة السلم المجتمعيّ" ولا يتم ذلك إلّا "بشراكة المدرسة، لجان أهالٍ، نوادي إحياء، مؤسسات وجمعيّات دينيّة واجتماعيّة متنوّعة، أحزاب، مؤسّسات أكاديميّة، سلطات محليّة، وغيرها". ب) قليلة: لكلٍّ من الأفكار ذات الرتب (4 وحتى 6) حيث تناول العامل ذو المرتبة الرابعة الذي نصَّ على "تبني الإدارة المدرسيّة لقيم وتوجّهات إنسانيّة ومجتمعيّة ومهنيّة والعمل بموجبها"؛ وذلك لـــ "إدراك الإدارة المدرسيّة لدورها القياديّ في المجتمع ووعيها لأهميّة دورها في تبنيها لرؤيا السلم المجتمعيّ، وقيم وتوجهات إنسانيّة، مجتمعيّة، مهنيّة، والعمل بموجبها" وإيمانها في "دور المدرسة في أحداث تغيير، ودعم قيم المحبّة والسلام ونبذ العنف والشفافيّة". وتناول العامل ذو المرتبة الخامسة الذي نصَّ على "دعم ومبادرات السلطات وأصحاب القرار"؛ مما يتطلّب "الحاجة إلى دعم، مبادرات من السلطات وأصحاب القرار (حكومة، وزارة تربية، وسلطات محليّة وغيرها)، إضافة لقول البعض إنّ هنالك تقصيرا، والدعوة إلى تأمين "حقوق الاقليات". وتناول العامل ذو المرتبة السادسة الذي نصَّ على "تخصيص موارد لثقافة السلم"؛ ولا يكون ذلك إلا من خلال "ارشاد واستكمالات للطاقم (المورد البشريّ)" علاوة على "تخصيص ساعات" والعمل على "تعيين مواعيد وتخصيص مناسبات وبرامج كيوم قمة لهذا التوجه" ولا يكون ذلك إلّا بـ "رصد ميزانيات مناسبة وكافية"، وتأمين "بنى تحتيّة مناسبة".

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول والذي نصّ على: "ما العقبات التي تواجه الإدارة المدرسيّة فينشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في مدارس الجليل من وجهة نظر المديرين والمديرات؟".

من نتائج الدراسة الخاصة بالعقبات التي تواجه الإدارات المدرسيّة في نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في مدارس الجليل حسب رأي المديرين والمديرات، تبيّن أنّ هنالك ثماني عقبات رئيسة تمّ تصنيفها إلى درجتيّ أهميّة، هي:

أ) متوسّطة: لكلّ فكرة من الفكرتين ذات الرتب الأولى والثّانية.

ب) قليلة: لكلٍّ من الأفكار ذات الرتب الثالثة -الثامنة.

وفقًا لوجهة نظر المديرين والمديرات تمّ تحديد "ظروف خاصة بالأهالي واختلاف أنماط التربية بين البيت والمدرسة" على أنها **العَقَبَة ذات الرتبة الأولى** في عمليّة نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ، وبالتالي تُحَمِّل إدارات المدارس في الجليل الأهالي مسؤوليّة إعاقة تكوين الشراكة المجتمعيّة لنشر هذه الثقافة، وتنسب ذلك لانشغال البعض وعدم حضورهم للمدرسة بسبب العمل لتأمين لقمة العيش لأولادهم، ولا مبالاة البعض، وعدم وعي البعض الآخر لدورهم في الشراكة في مجال ثقافة السّلم المجتمعيّ، وتُرجع ذلك لعدّة أسباب منها تدنّي الوضع والمستوى الاقتصاديّ أو الاجتماعيّ أو الثقافيّ والعلميّ والفوارق الطبقيّة والأنماط المختلفة، أو تفكك الأسرة وضعف دورها التربويّ، وتضعضع السلطة الوالديّة، والقيم المزدوجة أو القيم المتعارضة، واختلاف التربية بين الأهل في البيت، وأحيانًا كثيرة تضارب وتناقض أساليب ومضامين التربية بين البيت والمدرسة، وأحيانًا توجد أزمة ثقة بين البيت والمدرسة، كما أنّ بعض الأهالي لا يتقبّلون التغيير، ولا قناعة لهم بأهميّة الشراكة، وبعضهم لا يتجاوبون ولا يتعاونون مع المدرسة، والبعض يتدخّل بأمور المدرسة بشكل سلبيّ "ولا يعجبهم العجب" على حدّ قول أحد المديرين. تتوافق هذه النتيجة مع فكر مؤسّسة ثقافة السلام (2006) الذي يعتبر ضعف التنميّة وانتشار البطالة والجهل والظلم والفقر عوامل من شأنها أن تقود إلى العنف، وتعتبر من أهم العوائق للسلم المجتمعيّ، وتضع نتائج دراسة الصرايرة (2009) الأسباب النفسيّة لطلبة المدارس والتي تعود للأسرة في الدرجة الثالثة لممارسة طلبة المدارس الثانويّة للسلوك العنيف الموجّه ضد المعلمين والإداريين، كما وتشير نتائج ديمير (Demir, 2011) إلى أن توقعات الأهالي من المدرسة تتمحور غالبًا على النتائج والامتحانات بما يُعرقل الجهود التي يُمكن أن تُبذل للتربيّة للسلام.

العقبة ذات الرتبة الثانية هي "العلاقات الهشَّة وصراعات الشركاء والمصالح الشخصيّة". وهي عقبة تحمّل الجميع هذه المسؤوليّة (مدرسة، بيت، مجتمع)، وتنسب لعدم استجابة الأطراف وعدم الجاهزيّة للتعاون والشراكة المجتمعيّة، بما في ذلك عدم تعاون طاقم المدرسة في بناء هذه الشراكة مع الأهل والمجتمع، وعدم التعاون بين المدارس المختلفة، وانعدام الثقة والعلاقات الهشّة والضعيفة، وصراعات الشركاء، وجهل مفهوم ومضمون وأبعاد الديمقراطيّة المدرسيّة، وعدم احترام الخصوصيّات والحدود لكل طرف، والمشكلة في ترجمة كل طرف لمضمون كلٌّ من المفهومين "مشاركة" و"شراكة" (وتدخّل ومداخلة) وتعدّي الحدود، وعدم طرح التوّقعات من كل طرف من الأطراف بشكل واضح ومحدّد، وضعف العلاقة بين المدرسة والأهالي والمجتمع، وتفاوت في القدرة عند الشركاء في بناء برامج تعليميّة وثقافيّة واجتماعيّة، وعدم وجود أطر مناسبة تساهم في توثيق العلاقات والشراكة، وتفضيل وترجيح القيادات والأطراف للمصالح الشخصيّة على حساب المصالح العامَّة، إضافة إلى صعوبة تقبّل عمليّة التغيير في مجتمعنا ومعارضة كلّ جديد، وعدم اكتساب المجتمعات المحليّة التجارب والمهارات والحِنكة التي ترتفع فوق الإشكاليّات وتتحدّى الصعوبات والاختلافات. وبذات التوجّه تعتبر دراسة الصفار (2001، 2002) أن عدم الاستقرار الداخليّ، وفقدان الوئام بين أفراد المجتمع قد يساهم في زعزعته وتخلفه وافتقاده للسلم، حتى ولو كان من أصل ودين واحد كما كان الحال في رواندا.

العقبة ذات الرتبة الثالثة هي "التشرذم المجتمعيّ والتعصّب بأنواعه"، بما في ذلك العنصريّة والتطرف والأفكار المسبقة والتعميم، وعدم احترام الأقليّات والتعدديّة والفروقات المجتمعيّة. وفيها إشارة إلى قضيّة تحديد الانتماء والهويّة المجتمعيّة مقابل الفئويّة الدينيّة والطائفيّة والحزبيّة والعائليّة والحاراتيّة، إذ إنّ النظرة السلبيّة إلى التعدديّة واعتبار التنوّع بمجالاته العديدة ظاهرة أو واقعًا سلبيًا، هو أمر هدّام لا يعي الغنى الفكريّ والثقافيّ والروحيّ والاجتماعيّ في التعدديّة ولا يدرك بركة ونعمة التعدديّة، في حين أن تحوّل التعدديّة للانغلاق إذ تنغلق كل مجموعة على ذاتها، يؤدي إلى انغلاق مجتمعيّ وفكريّ، ويقود للتعصّب بأنواعه، وتفشي الآراء المُسبقة وعادات وتقاليد متخلّفة مسيطرة على المجتمع، وعدم تقبّل الآخر، وتفسيرات وتوجهات دينيّة متطرّفة، جميعها تُساهم في بروز عناصر متطرّفة في مجالات مختلفة بما فيها التطرّف الدينيّ أو الطائفيّ، مما قد يفسح المجال أمام هذه العناصر لنشر جوّ من التوتر وإلغاء الآخر واعتباره ناقصًا أو من درجة ونوعيّة أدنى، والمشكلة تكبر في حالة تسويق هذه الأفكار للطلاب وتبني الطلاب لمثل هذه الأفكار وعلى الأخص في بيئة مدرسيّة أو بيتيّة تؤيّد التوجّهات المتطرّفة. يعتبر كلّ من التويجري (2017) والبدوي (2011) أن عامل التعصُّب الدينيّ والعرقيّ مُولدًا أساسيًا للتطرّف العنيف والكراهيّة وحاضنًا للإرهاب بما يمنع استتباب الأمن والسلام، كما ويشير خضير (2016) في دراسته إلى خطورة الطائفيّة السياسيّة، إذ أنها تُشتّت المجتمعات وتُمزّقها.

العقبة ذات الرتبة الرابعة هي "نقص الموارد البشريّة والماديّة"، فمما لا شكّ فيه أنّ نقص أو شحّ الموارد المتنوّعة تعيق تقدّم كل عمل ونشاط، وتكوّن عقبة في عمليّة بناء شراكة مجتمعيّة لنشر ثقافة السّلم، وبالإمكان تعداد كثير من العوامل التي تشملها هذه العقبة، منها: شُحّ الميزانيّات وعدم رصد ميزانيّات مناسبة أو كافية من الدولة أو البلديّة، وعدم توّفر مصادر تمويل أو دعم أخرى لهذه الأنشطة على المستويات المدرسيّة والمحليّة، ونقص في الساعات التعليميّة والملكات والبرامج والفعاليّات وأدوات العمل والتقنيّات، ونقص في الموارد البشريّة من اختصاصيين وعلاجيين ومرشدين ومتطوّعين ذوي كفايات، ممّا يؤدّي إلى تركيز الجهود على صراع البقاء للمؤسّسة، والعمل الروتينيّ على حساب الإبداع والاهتمام بحاجة الفرد والمجتمع، يضاف إلى ذلك نقص وتردّي في البُنى التحتيّة والإنشائيّة والمراكز الجماهيريّة، هذا إضافة إلى أن كلّ تغيير في المجتمع هو عمليّة طويلة الأمد وتحتاج إلى "نَفَس طويل"، وخطة ودعم في الميزانيات وتوفّر اختصاصيين وعاملين ومثابرة واستمراريّة بلا تردّد لتحقيق الغايات. وتؤكد دراسة الصفار (2002) أن عدم تكاتف وتوجيه الجهود المجتمعيّة هي عامل معيق للسلم المجتمعيّ، كما وتشير دراسة Bacani (2004) إلى ضرورة توحيد جهود مراكز تعليم السلام لضمان فاعليتها في نشر السلام.

العقبة ذات الرتبة الخامسة هي "عدم اهتمام كافٍ من أصحاب القرار والسلطات الرسميّة والجوّ العام المجتمعيّ". وتشمل توجّهات وسياسات حكوميّة وبلديّة معيقة للسّلم المجتمعيّ، وسياسات تتدخّل وتضع العراقيل، وتُحبط العمل المدرسيّ في هذا المجال، ولا تفسح حيزًا مناسبًا من الحريّة لتقوم المدرسة بدورها، وجوًا عامًا يعيش ويعزز ثقافة العنف المتفشيّة، ونقصًا أو عدم وجود قيادات شعبيّة تقدّم القدوة الإيجابيّة المعزّزة لثقافة السّلم، وعدم توّفر الإدارات والقيادات المدرسيّة والمحليّة المؤمنة بأهميّة هذا التوجّه، والإحساس بالتمييز والتهميش الموجّه للأقليّات، وعدم المساواة والعدل، وعدم السماح بحريّة التعبير عن الرأي، إضافة للعنف وانعدام السّلم داخل الحيّ والمجتمع والدولة والمنطقة، الأمر الذي يكوّن نموذجًا سلبيًا للاقتداء به. وفي هذا المجال تؤكّد دراسة الصفار (2002) أهمية دور الدولة في التأثير على وضع السلام في المجتمع، فإهمال الدولة لدورها يسبّب تخلفًا في العديد من المجالات والخدمات للمواطنين، الأمر الذي يمسّ أبعادًا عديدة في جوهر الحياة المجتمعيّة، كذلك يذكر بلال (2010) أهميّة دور الدولة الخادمة لكلّ الشعب لضمان الديمقراطيّة والعدالة المجتمعيّة بما يضمن العيش بكرامة للجميع.

العقبة ذات الرتبة السادسة هي "غياب السّلم المجتمعيّ عن الوعي المجتمعيّ". وهذا يمتدّ على كافّة المستويات: المدرسة، والأهالي، والمجتمع، إذ إنه غير موجود ضمن أولويّات سُلّم المجتمع. وقد يعزى الأمر لعدم اقتناع عامّ في المجتمع الذي تعيشه المدرسة، وعدم اقتناع الأهالي والطلاب وطاقم المدرسة بأهميّة الشراكة المجتمعيّة والسّلم المجتمعيّ، وعدم وجود رؤية مستقبليّة لنشر ثقافة السّلم، إضافة لعدم تبني الموضوع من قبل الوزارة والسلطة المحليّة والمدرسة، وعدم الوعي الكافي عند معظم أصحاب الشأن، أو الاستسلام مسبقًا من الخوض في هذا المجال على اعتباره معركة خاسرة. وفي هذا التوجّه يعتبر المطالقة (2003) أنه لا يمكن تعزيز السلم المجتمعيّ بدون تغيير العقول والنفوس تجاه ضرورته، ويؤكد بطرس (2008) أنّ ممارسة السلام تتمّ بتربية الأجيال على السلام، كما وتبيّن نتائج دراسة Demir (2011) أنّ لدى المعلمين مستويات منخفضة من الوعي والمعرفة والمهارات ذات الصلة بثقافة السلام الأمر الذي يعيق التربية على السلام.

العقبة ذات الرتبة السابعة هي "ضغط المنهاج التعليميّ وتركيز جلّ الاهتمام على التحصيل العلميّ" بما في ذلك تسييس المؤسسات ومدى استعداد الإدارة والطاقم، وكثرة الأولويّات التي لا تسمح بتخصيص مساحة مناسبة لثقافة السّلم المجتمعيّ. وهذا يشمل انشغال المعلمين بسبب أولويّة التحصيل في المدارس، وتقييم المدرسة ومعلمها في معظم الأحيان بناء على التحصيل العلميّ لطلبتها، وكثرة البرامج وعشوائيّتها، والضغوطات والطلبات العديدة من قبل الوزارة وغيرها التي تُرهق كاهل الإدارة المدرسيّة وطاقم المدرسة ولا تفسح إمكانيّة نشر وتعزيز ثقافة السّلم بين طلبتها. يبيّن Demir (2011) أنّ لهذه العقبة خطورة خاصّة إذ أنه تمّ التأكد في دراسته من أنّ الاختبارات الموجّهة ونظام التعليم القائم على الامتحانات يعرقل الجهود الساعية لنشر ثقافة السلام، الأمر الذي تدعمه أيضًا نتائج دراسة دعيم (2018) التي بيّنت أنّ دور المدارس الثانويّة في نشر ثقافة السلام أضعف من دور المدارس الابتدائيّة، ويعود السبب غالبًا لانشغال المدارس الثانويّة بالامتحانات والتحصيل والنتائج واهمال جوانب ومهارات حياتيّة هامّة للطلاب.

العقبة ذات الرتبة الثامنة هي "لا توجد معوّقات". إذ أشار عدد قليل جدًا لا يزيد عن عدد أصابع اليد الواحدة، بأنهم لا يعتقدون بوجود عقبات لنشر ثقافة السّلم المجتمعيّ ويُبرّرون ذلك بأنه إذا كانت هنالك نوايا حسنة وصادقة من قبل جميع الأطراف، وإذا وُجِدت الإرادة والإدارة السليمة يُمكننا نشر ثقافة السلام. وفي الحقيقة مهما كانت العقبات والمعيقات كثيرة وكبيرة فلا شيء يستطيع أن يقف أمام الإرادة الحديديّة والإدارة القياديّة والنوايا الحسنة والصادقة، التي تؤمن بأهميّة الطريق وبِرفعَة الهدف، فلا وجود لكلمة "مستحيل" في قاموس ولغة الإرادة، ولا في مفهوم ثقافة السّلم. وقد تشير دراسة الصفار (2002) إلى هذا الطرح، أذ تقارن بين مجتمعين وتشير من خلاله إلى أن وجود التعدديّة في مجالات عديدة في الدولة ونقص الموارد لم تؤثّر على الإرادة القويّة للشعب والدولة لتمكين السلم المجتمعيّ وتطوّر المجتمع.

مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الثّاني والذي نصّ على: "ما العوامل التي تُساعد الإدارة المدرسيّة في تعزيز ثقافة السّلم المجتمعيّ حسب رأي المديرين والمديرات؟".

تبيّن من نتائج الدراسة أن أهمّ العوامل التي تؤثّر في تعزيز نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في مدارس الجليل حسب رأي المديرين والمديرات، هي ستة أفكار، وقد صنّفت إلى درجتيّ أهميّة:

أ) متوسّطة: لكلٍّ من الأفكار ذات الرتب 1-3.

ب) قليلة: لكلٍّ من الأفكار ذات الرتب 4-6.

وكان ترتيب العوامل المعزّزة من المديرين والمديرات وفقًا لرتبها تنازليًا كالتالي: تشبيك علاقات داخل المدرسة وخارجها واستثمارها، وإعلاء مستوى الوعي المجتمعيّ لأهميّة ثقافة السّلم المجتمعيّ، تفعيل برامج وفعاليّات متنوّعة، تبنّي الإدارة المدرسيّة لقيم وتوجّهات إنسانيّة ومجتمعيّة ومهنيّة والعمل بموجبها، دعم ومبادرات السلطات وأصحاب القرار وتخصيص موارد لثقافة السّلم.

العوامل الأربعة الأولى التي تمّ تحديدها كعوامل معززة تُبيّن أهميّة دور الإدارات المدرسيّة والمجتمع المحليّ في بناء شراكة مجتمعيّة لنشر ثقافة السّلم المجتمعيّ، فمن المهمّ أن تقوم الإدارات المدرسيّة بحكم كونها قيادة مجتمعيّة في تجنيد الأطراف المجتمعيّة وتوثيق التشبيك المجتمعيّ وإعلاء الوعي لأهميّة ثقافة السّلم وتأثيراتها الإيجابيّة على المجتمع والانطلاق والمداومة على منهجيّات وبرامج وأنشطة وفعاليّات لهيئة المدرسة والطلاب والأهالي والمجتمع ممّا يساهم في تعميق الشراكة والاهتمام بالمصير المجتمعيّ ونشر وتعزيز السّلم المجتمعيّ. وقد جاء كلّ من العاملين الخاصّين بدعم السلطات وتخصيص الموارد في المرتبتين الأخيرتين، الأمر الذي يؤكّد أنّ سيرورة بناء التشبيك وصنع السّلم المجتمعيّ لا تتوقّف على السلطات العليا ولا على الموارد بدرجة أساسيّة، بل تنبع من اهتمامات القاعدة المجتمعيّة وعلى رأسها إدارات المدارس. هذا الأمر لا يقلّل من أهميّة هذين العاملين، فلا شكّ أنه في حالة توفرهما بدرجة مناسبة سيكونان عاملين داعمين للشراكة وللسّلم المجتمعيّ، ولكن الأمر لا يتوقّف عليهما، بل وفقًا للنتائج يمكن تخطّيهما في حالة عدم توفّرهما بالشكل الملائم. يدعم تحديد هذه العوامل أو بعضها كعوامل معزّزة لنشر ثقافة السّلم المجتمعيّ دراسات متنوعة منها (الجمعيّة العامّة للأمم المتحدة، 2001؛ الصفار، 2002) و (Saxena, Kumar & Aggarwal, 2011).

من خلال مقارنة نتائج الدراسة الخاصّة بالعوامل المعيقة والعوامل المعزّزة يتّضح أن العوامل المعزّزة تجيب عن الحاجات المشمولة في المعوّقات. فالعامل المعزّز الأوّل "رفع مستوى تشبيك علاقات داخل المدرسة وخارجها واستثمارها" يجيب على المعيقين رقم (2) "العلاقات الهشّة وصراعات الشركاء والمصالح الشخصيّة"، ورقم (3) " التشرذم المجتمعيّ والتعصّب بأنواعه" مع تطرّق للمعيق الأوّل "ظروف خاصّة بالأهالي واختلاف أنماط التربيّة بين البيت والمدرسة"، والعامل المعزّز رقم (2) "إعلاء مستوى الوعي المجتمعيّ لأهميّة ثقافة السلّم المجتمعيّ" يجيب على المعيق رقم (6) "غياب السّلم المجتمعيّ عن الوعي المجتمعيّ"، والعاملان المعزّزان رقم (3) "تفعيل برامج وفعاليّات متنوّعة" ورقم (4) "تبنّي الإدارة المدرسيّة لقيم وتوجّهات إنسانيّة ومجتمعيّة ومهنيّة والعمل بموجبها" يجيبان على المعيق رقم (7) "ضغط المنهاج التعليميّ وتركيز جلّ الاهتمام على التحصيل العلميّ"، في حين أنّ العامل المعزّز رقم (5) "دعم ومبادرات السلطات وأصحاب القرار" يجيب على المعيق رقم (5) "عدم اهتمام كاف من أصحاب القرار والسلطات الرسميّة والجوّ العامّ المجتمعيّ"، والعامل المعزّز رقم (6) "تخصيص موارد لثقافة السلّم" يحيب على المعيق رقم (4) "نقص الموارد البشريّة والماديّة".

لقد حصل الفكر "تشبيك واستثمار علاقات داخل المدرسة وخارجها" على المرتبة الأولى، ممّا يشير إلى دور وأهميّة عمليّة التشبيك بين المدرسة والمجتمع وأهميّة استثمار المدرسة لهذه العلاقات لبناء الشراكة المجتمعيّة التي تساهم في تعزيز نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ. بالطبع صاحب القرار الأول والأساس لإفساح المجال لهذا التشبيك، هو مدير المدرسة وقائد العمليّة التربويّة التعليميّة، فهو بيده أن يفتح مسارات وأبواب التشبيك وأن يغلقها، وهو من يستطيع أن يبني ويُفعِّل ويسّهل ويسرّع ويعمّق عمليّة التشبيك من جهة ويستطيع أن يهدمها ويضع العراقيل والمهبّطات في طريقها من جهة أخرى، إن لم يكن مقتنعًا ومهتمًا بهذا التوجّه. ممّا لا شكّ فيه أنّ كل مجتمع محليّ هو مجتمع غنيّ بتنوّع أفراده، وأحيانًا هنالك حاجة لشرارة صغيرة، على سبيل المثال: دعوة لعصف ذهنيّ، للتشاور، لطرح أسئلة وحلول، دعوة للشراكة وللعمل على تغيير الوضع الحاليّ وتعميق الشراكة، وتصويب الجهود المجتمعيّة المتنوّعة التخصّصات والمهارات في بناء صرح ثقافة السّلم المجتمعيّ وجسور السّلام. وبما يوافق هذا العمل المُعزّز يشير الصفار (2001) إلى أن التعدديّة ليست سببًا للخصام والتحارب، بل إذا أُحسِن استثمارها تكون مصدرًا للاستقرار والوئام وتنشيط الجميع في صنع التجربة الوطنيّة، وتطوير المجتمع على كافة الأصعدة، وتحثّ مؤسّسة ثقافة السلام (2006) على أهميّة تضافر الأطراف جميعهم في كل الاجراءات والمجالات في إطار متكامل، ويؤكد طه (2010) ضرورة العمل من الأطراف جميعهم من أجل التعايش السلميّ، وتضع دراسة Bacni (2004) أهميّة تضافر جهود مؤسّسات السلام، وتعاونها، وتشابكها معًا في درجة أهميّة خاصة من أجل

تطوير التربيّة للسلام والقيام بأبحاث تساهم في نشر السلام، وتبيّن نتائج دراسة (Saxena, Kumar & Aggarwal, 2011) أهميّة تطوير الشراكة بين المدرسة والمؤسّسات المدنيّة والمجتمعيّة، من خلال مشاركة ودعوة اختصاصيين نفسيين، ومستشارين، ونشطاء في جمعيّات حقوقيّة وإنسانيّة للقيام ببرامج وندوات ومحاضرات للطلاب والأهل.

وحصّل الفكر الذي نصّه "إعلاء مستوى الوعي المجتمعيّ لأهميّة ثقافة السّلم المجتمعيّ"، على المرتبة الثّانية من بين عوامل تعزيز ثقافة السّلم، وهو يشتمل على بناء خطة توعية شاملة حتى يصبح الأمر نهج حياة في كل المرافق المدرسيّة، بما في ذلك تعزيز الهويَّة الشخصيّة، والثقافيّة للإدارة، وللمعلّم، وللطالب، وللأهل، وإعلاء شأن التصريح عن الهويَّة والمواقف من قضايا مجتمعيّة بشكل بنّاء وفاعل، وتوضيح فكر ثقافة السّلم ومضامينه وأهمّيته لكل الأطراف المعنيّة، واقناع الأطراف المجتمعيّة بأهميّة ثقافة السّلم، بما في ذلك طاقم المدرسة، إذ إنّ العمل مع طاقم مقتنع بالفكرة يساهم في تعزيزها وتطويرها، فالطاقم المدرسيّ هو الحلقة الأولى والأساس، يليه طلاب المدرسة، وهم المجموعة الأكبر والهدف الأساس لتعزيز ثقافة السّلم، ثمّ أهالي الطلاب، فمن المهم إطلاع الأهل على سير العمليّة التعليميّة والتربويّة، لكي يكونوا عاملًا داعمًا وليس عائقًا، فاقتناع الأهالي بثقافة السّلم وأهمّيتها تسهل المسؤوليّة والمتابعة مع الطلبة فتمتد ثقافة السّلم بشكل أسرع وأسلس للمجتمع. في الواقع هنالك أمور كثيرة تتنافس على أولويّات العمل المجتمعيّة، وغالبًا ما يغوص المجتمع في مشاكله وتدنّي أوضاعه، فيلقي اللوم على عوامل خارجيّة قد لا تكون بينها وبين الحقيقة أي رابط، أو يغرق في دوّامة همومه ومشاكله ووضعه الاقتصاديّ والسياسيّ، أو يلتهي بإطفاء الحرائق ظانًا منه أن هذا أقصى ما بإمكانه فعله، ولكن الأمر حقًا يتطلّب مواجهة الواقع، فحص ومسح الأوضاع المجتمعيّة، ووضع توجّه الشراكة المجتمعيّة لبناء ثقافة السّلم في قمّة الأولويّات، والأهداف والمطامح العمليّة، والعمل على تطبيقها، وإعلاء شأن ثقافة السّلم ودورها في تقدّم المجتمع وتطوّره، هنا يصدق المثل العربيّ القائل "درهم وقاية خير من قنطار علاج"، وبالتالي من الضروريّ أن تهتمّ المجتمعات المعنيّة بوحدتها واستقرارها وسِلمها في العمل لرفع مستوى اليقظة والوعي المجتمعيّ (الصفار، 2001)،ووضع برنامج علاجيّ وتربويّ لتوجيه الطاقات بطريقة سليمة ومواجهة العنف الطلابيّ والسلوكيّات غير المنضبطة بطريقة حكيمة وحازمة (Saxena, Kumar & Aggarwal, 2011)، ودراسة Cooper (2014) تعطي أهميّة خاصّة للتوعيّة من خلال تقصي قضايا مهمة من خلال الأبحاث في مجالات حفظ وصنع السلام، كما وتؤكّد الجمعيّة العامّة للأمم المتّحدة (2001) على أهميّة التوعية والتربيّة للسلام وتُجملها بقولها، إنه لما كانت الحروب تتولّد في عقول البشر ففي عقولهم يجب أن تبنى حصون السلام.

وحصّل الفكر الذي نصّه "تفعيل برامج وفعاليّات متنوّعة"، على المرتبة الثالثة من بين عوامل تعزيز ثقافة السّلم، وهو يشتمل على بناء خطّة عمل شموليّة، شفّافة وواضحة ومشاركة الجميع بإعدادها، وإعداد برامج موّجهة وهادفة لرفع مستوى الوعي للأهالي والطلاب وطاقم المدرسة، وتفعيل واعٍ أكثر لبرامج التربية الاجتماعيّة، وتكثيف نشاطات شراكة وتعاون مثل: توزيع نشرات توعية وإقامة ورشات عمل وندوات ومحاضرات توعويّة وتثقيفيّة وأيّام دراسيّة يشرف عليها مختصّون وباحثون، وعرض لدراسات حول تأثير ثقافة السّلم المجتمعيّ ودورها في المجتمعات المتعدّدة، ودورات وندوات تثقيفيّة للأهل والمعلمين مبنيّة بشكل متكامل ليقوموا بدورهم بتسويق ونشر الفكرة، وإعداد المعلّمين من أجل تطبيق المشروع بنجاعة وفاعليّة، وتبادل الأفكار والبرامج بين المدارس والإثراء المشترك، وتشجيع عمل جمعيّات الشبيبة، ونشر الفكر من خلال شبكات التواصل الاجتماعيّ. "تفعيل برامج وفعاليّات متنوّعة مرتبطة بثقافة السّلام" هي عمليّة ترجمة عمليّة لفكر ثقافة السّلم على أرض الواقع، فتفعيل المبادرات والبرامج الوقائيّة والعلاجيّة تساعد على حماية سِلم المجتمع (الصفار، 2001)، وكما وأنّ تشجيع أنشطة إبداعيّة مثل مسرحيّات، وكتابات وقراءات شعريّة، والخطب والمناظرات والغناء وصنع الملصقات ومسابقات في الرسم والفنون، ومسابقات في كتابات إبداعيّة وغيرها بحيث تستند على مجال السلام ومفاهيمه وقِيَمِه وتخصيص أوقات وفرص للاسترخاء والتأمل كلّ هذه تقدم مساهمات هامّة في مجال السلم المجتمعيّ(Saxena,Kumar & Aggarwal, 2011)، ويشير أيضًا خضير (2016) إلى أهميّة تشجيع مبادرات تعارف دينيّة وثقافيّة بما يضمن حريّة الايمان والفكر ويحقّق التفاعل في المجتمع.

وحصّل الفكر الذي نصّه "تبني الإدارة المدرسيّة لقيم وتوجهات إنسانيّة ومجتمعيّة ومهنيّة والعمل بموجبها"، على المرتبة الرابعة من بين عوامل تعزيز ثقافة السّلم، وهو يشتمل على إعطاء استقلاليّة للمدارس وإداراتها لرعاية برامج السّلم المجتمعيّ بحريّة، ووفقًا لحاجة مجتمع المدرسة، تبني الإدارة المدرسيّة لرؤيا واضحة للتربية والاهتمام بتوصيلها إلى الشركاء جميعهم في المدرسة، وإعادة الثقة بين أولياء الأمور والمدرسة كمؤسّسة تربويّة، وتبنّي سياسة الباب المفتوح للأهالي من جهة مع وضع الحدود الواضحة والعمل بشفافيّة ومصداقيّة، والاهتمام بالعمل على تقبّل الآخر والتفكير الإيجابيّ وتطوير مهارات الحوار والإصغاء لدى الطلاب والطاقم، لتعزيز مدى التفاهم والتعايش السلميّ في بيئة المدرسة ومنها إلى المجتمع. فممّا لا شكّ فيه أنه لا يمكن بناء شراكة حقيقيّة صادقة، ولا يمكن نشر ثقافة السّلم المجتمعيّ دون أن يكون لها أساس قويّ من القيّم والتوجهّات الإنسانيّة والمجتمعيّة والمهنيّة، فالقيم هي أعمدة العلاقات بين الناس أفرادًا أو مؤسّسات، والتوجّهات هي مسارات العمل والتواصل والجسور المشتركة لتحقيق الأهداف. هذا العامل المعزّز مشمول في أصول وجوهر ثقافة السلام، فثقافة السلام تستند على مجموعة من القيم والمواقف والتقاليد وأنماط السلوك وأساليب حياتيّة مرتبطة بقيم وعناصر عدّة منها: احترام الحياة، والحقوق، والحريّات، والمساواة، وتسوية سلميّة للنزاعات (هيئة الأمم المتّحدة للمرأة، 2015: الجمعيّة العامّة للأمم المتّحدة، 1999)، ويحثّ الصفار (2001) على أهميّة تعميق التربية الأخلاقيّة، والالتزام بالتربية والتنشئة على أساس الاحترام المتبادل بين أطراف المجتمع، والاهتمام بسيرة القادة في المجتمع كقدوة ومثال يحتذى به (الصفار، 2001)، ومن المهم العمل على إكساب مهارات داعمة للسلام منها، مهارة مواجهة الاختلافات وحلّ النزاعات بطرق سلميّة

(الجمعيّة العامّة للأمم المتّحدة، 2001)، وتطوير مهارة الإصغاء والاستماع لتكون متناغمة مع مهارات الاتصال وغيرها (Saxena, Kumar & Aggarwal, 2011).

وحصّل الفكر الذي نصّه "دعم ومبادرات السلطات وأصحاب القرار"، على المرتبة الخامسة من بين عوامل تعزيز ثقافة السّلم، وهو يشتمل على تكثيف التوعية الموّجهة لأصحاب القرارات، والذين يشغلون مناصب إداريّة وسياسيّة هامّة في المجتمع والدولة، وتبني الموضوع ودعمه من السلطات المسؤولة، مثل: وزاره التربية والسلطات المحليّة، ومساهمة السلطات بشكل عمليّ في إعادة التفكير والعمل الجديّ لتخفيف مفاهيم ومظاهر العنصريّة التي تؤوّل إلى: العدائيّة والنفور والصراعات السلبيّة بين الفئات المختلفة في المجتمع، وذلك من خلال توفير العدل الاجتماعيّ والمساواة لكلّ شرائح المجتمع، لبناء مجتمع صحيّ ونظيف بمساهمة المؤسسات المختلفة من سياسيّة وتعليميّة، لتعزيز الشعور بالانتماء والأمان لدى المواطن لكي يربّي ويوجّه أبناءه بشكل سليم. وفي هذا التوجّه يؤكّد بلال (2010) أهميّة دور الدولة كدولة خادمة لشعبها وضامنة لحقوق الانسان وللديمقراطيّة والعدالة المجتمعيّة، وتشير دراسة عبد الستار (2016) إلى ضرورة مساهمة السياسات التعليميّة والتربويّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة في تعزيز خيار التعايش، ويحدّد التويجري (2017) أهميّة وجود خارطة طريق تعزّز أمن الأوطان والمجتمعات وتساهم في بناء قاعدة متينة للسلم المجتمعي بما يؤكّد دور القيادات الحكوميّة والمجتمعيّة والدينيّة في النهوض لنشر ثقافة السلام.

وحصّل الفكر الذي نصّه "تخصيص موارد لثقافة السّلم"، على المرتبة السادسة والأخيرة من بين عوامل تعزيز ثقافة السّلم، وبدرجة (قليلة)، ممّا يشير إلى أنه عاملٌ ضعيفٌ نسبيًّا أمام بقيّة العوامل الأخرى، ودوره الأضعف في تعزيز ثقافة السّلم المجتمعيّ. قد تكون هذه النتيجة غريبة في عالم اعتدنا فيه أنه لا يمكن عمل أي شيء بدون موارد كافية، وأن الماديّات هي أساس التقدّم، وأنّ شحّ الموارد لا تسمح بتطور وتقدّم المجتمع، ولكن هذه النتيجة أتت لتؤكّد موقف ورأي الإدارة المدرسيّة بأن عامل الموارد والماديّات هو عامل معزّز "محدود الضمان"، فلا ننكر أنّه من الصعب القيام ببرامج وفعاليّات ومبادرات دون تخصيص ميزانيّات مناسبة لها، ودون توفّر المخصّصات الماليّة والموارد البشريّة الملائمة، ولكن وقوع هذا العامل في أسفل درجات العوامل يؤكد أنّ هنالك أمورًا كثيرة تتقدّمه، وأن المال ليس صاحب القول الأوّل ولا الأخير في كل ما يتعلّق ببناء علاقات إنسانيّة إيجابيّة وتطويرها. ونقص الموارد الماديّة والبشريّة الداعمة للسلم المجتمعيّ ولنشر ثقافة السلام هو واقع يدلّ على اهتمام هامشيّ به من مؤسّسات الدولة، ولهذا توصي دراسة Bacani (2004) بأهميّة توحيد جهود مراكز التعليم، ونشر السلام من أجل زيادة النجاعة والفاعليّة والتأثير، كذلك دراسة عبد الستار (2016) تؤكد أهميّة وضع سياسات تعليميّة وتربويّة واجتماعيّة واقتصاديّة وثقافيّة بهدف تعزيز خيار التعايش بما يتطلب وضع ورصد وتجنيد موارد لهذه الأهداف، بحيث لا يكون العمل عشوائيًا بل ممنهجًا، ومع ذلك ومن خلال دراسة الصفار (2002) يتضّح أن دور الموارد ليس هو الدور الأساس لنشر السلم المجتمعيّ وثقافته، فوجود الموارد دون وجود الرؤية والقيادة الواعية الحكيمة والتشابك المجتمعيّ لن تساهم كثيرًا في تعزيز السلم المجتمعيّ.

التوصيات

فيما يلي مجموعة من التوصيات التي تقدّمها الدراسة بناء على نتائجها:

- تفعيل السلم المجتمعيّ بين المدرسة وكلّ الأطراف المجتمعيّة، بما فيها فعاليات مشتركة تسهم في نشر السلم من خلال تواصل وتفاعل بناء بين المدرسة وكتاب ومفكرين ودور العبادة ومختصين في شتى المجالات ووسائل الاعلام.
- نشر فكر السلم المجتمعيّ من خلال فعاليات متنوعة في الحلقات المدرسيّة والطلابيّة والأسريّة والمجتمعيّة كلّها من أجل رفع مستوى الوعي المجتمعيّ لأهمية ثقافة السلم المجتمعيّ.
- بناء منهجية مدرسية/بلدية أو على مستوى الدولة بحيث ترتكز على أسس ثقافة السلام من مضامين وقيم وتعزيز توجهات وسلوكيات وإكساب مهارات سلميّة ودمجها في التعليم المدرسي.
- تطوير العلاقة بين المدرسة والبيت من خلال ورشات عمل وفعاليات مشتركة، وإقامة دورات للأهالي من مختصين بما يُساهم في سيادة ثقافة قيم وسلوكيّات مشتركة بين المدرسة والبيت لدعم وتعزيز السلم المجتمعيّ.
- العمل على تعميق وتشبيك العلاقات والتضامن بين الأطراف حميعهم لتفعيل سلسلة برامج ومشاريع مدروسة وممنهجة لدعم ونشر ثقافة السلم المجتمعيّ.
- هناك ضرورة لإجراء المزيد من الأبحاث النوعيّة والكميّة تتناول المجتمعات العربية في مناطق مختلفة، لتقصّي أشمل وأوسع لمعوّقات ومعزّزات نشر ثقافة السلم المجتمعيّ مع مجتمعات دراسة متنوّعة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- البدوي، خالد بن محمد. (2011). الحوار وبناء السلم الاجتماعيّ. الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطنيّ.
- بطرس، فؤاد. (2008). الهويّة وثقافة السلام، محاولة للوصول إلى الذات. طبعة إلكترونيّة في موقع القبيات. http://www.kobayat.org.
- بلال، عبدالرحيم. (2010). الطريق إلى السلام الاجتماعيّ والتعايش السلميّ. استرجع في 11 كانون الثاني، 2020، عن موقع (سودارس) https://www.sudaress.com/sudanile/20082.
- التويجري، عبد العزيز. (2017). معوّقات السلام في العالم المعاصر: المخاطر والتحديّات. اليونسكو.
- الجمعيّة العامّة للأمم المتّحدة. (1999). إعلان وبرنامج عمل بشأن ثقافة السلام، الدورة الثالثة والخمسون (A/RES/53/243 6

October 1999). استرجع في العاشر من أكتوبر 2015، عن المصدر.

- http://www.un.org/arabic/documents/instruments/docs_ar.asp?type=declarat
- الجمعيّة العامّة للأمم المتّحدة. (2001). العقد الدوليّ لثقافة السلام واللاعنف من أجل أطفال العالم. الدورة السادسة والخمسون (A/56/349).
- حرب، دولت. (2013). دور الإدارة المدرسية في نشر ثقافة السلام وتطبيقها في المدارس الثانوية الأردنية المنتسبة لمنظمة اليونسكو في محافظة إربد. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- خضير، منير هاشم. (2016). الطائفيّة السياسيّة وأثرها في السلم المجتمعيّ. مجلة البحوث والدراسات الإسلاميّة، (52): 447-480.
- درادكة، أمجد. (2009). الإدارة والتخطيط التربويّ، رؤى جديدة. إربد: عالم الكتب الحديث.
- دعيم، عزيز. (2012). حزم أساليب دراسيّة. الناصرة: معهد عمواس.
- دعيم، عزيز سمعان. (2017). مفهوم ونشر ثقافة السَّلم المجتمعيّ من وجهة نظر مجتمعيّة. جامعة، 20 (2). 95-138.
- دعيم، عزيز سمعان. (2018). دور الإدارة المدرسيّة في بناء شراكة مجتمعيّة لنشر ثقافة السّلم المجتمعيّ في مدارس الجليل. دارنا، (46). 68-90.
- الرابطة الأهلية لنساء سوريّة. (2010). آفاق السلم الاجتماعيّ. استرجع في 1 تشرين الثاني، 2015 عن المصدر (أمّهات بلا حدود، نساء في خدمة السلم الاجتماعيّ). http://wfsp.org/windows/1169-the-concept-for-social-peace
- الصرايرة، خالد. (2009). أسباب سلوك العنف الطلابي الموجَّه ضدّ المعلّمين والإداريين في المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن من وجه نظر الطلبة والمعلّمين والإداريين. المجلّة الأردنيّة في العلوم التربويّة، 5 (2)، 137-157.
- الصفار، حسن. (2001). السلم الاجتماعيّ: مقوّماته وحمايته. مجلّة الكلمة، 8(32): 5-22.
- الصفار، حسن. (2002). السلم الاجتماعيّ: مقوّماته وحمايته. لبنان: دار الساقي.
- طه، بدوي. (2010). السلام الاجتماعيّ والتعايش السلميّ. القاهرة: دار غريب.
- عبد الستار، خالد عبد الاله. (2016). الأسس الفكريّة لثقافة التعايش السلميّ في المجتمعات. مجلة التراث العلميّ العربيّ، 2016 (2-3): 309-340.
- مؤسّسة ثقافة السلام. (2006). تقرير عن ثقافة السلام في العالم. (محسن يوسف، مترجم). منتدى الإصلاح العربيّ، الإسكندريّة: مكتبة الإسكندريّة.
- المطالقة، يحيى. (2003). قراءة في المناهج التعليميّة والأدب وقصص الأطفال الإسرائيليّة. شؤون استراتيجيّة، (7): 104 – 117.
- هيئة الأمم المتّحدة للمرأة. (2015). منع النزاع وتحويل العدالة وضمان السلام. الولايات المتّحدة. اطلع عليه بتاريخ 18.10.2019 http://alnamaa.org/wp-content/uploads/2019/01/GlobalStudy_AR_Web1325-copy.pdf.

ثانياً: ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الأجنبية

- *Al-Badawi, Khalid Mohammed. (2011). Dialogue and social peace-building. Riyadh: King Abd-alaziz Center for National Dialogue.*
- *Potros, Fouad. (2008). Identity and a culture of peace, an attempt to reach oneself. Online edition of the Al-Qubayyat website. http://www.kobayat.org.*
- *Bilal, Abdul Rahim. (2010). The path to social peace and peaceful coexistence. Retrieved on 11.1.2020, from the (Sudars) website. http://www.sudaress.com/sudanile/20082*
- *Al-Tuwaijri, Abdulaziz. (2017). Obstacles to Peace in the Contemporary World: Risks and Challenges. UNESCO.*
- *The General Assembly of the United Nations. (1999). Declaration and Program of Action on a Culture of Peace, fifty-third session (A / RES / 53/243 6 October 1999). Retrieved on October 10, 2015, from the source. http://www.un.org/arabic/documents/instruments/docs_ar.asp?type=declarat*
- *United Nations General Assembly. (2001). International Decade for a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World, fifty-sixth session (A / 56/349).*
- *Harb, Dolate. (2013). The role of school administration in spreading the culture of peace and its application in Jordanian secondary schools affiliated with UNESCO in Irbid Governorate. Unpublished doctoral dissertation, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Khudair, Munir Hashem. (2016). Political sectarianism and its impact on community peace. Journal of Islamic Research and Studies, (52): 447-480.*
- *Dradeka, Amjad. (2009). Educational management and planning, new visions. Irbid: Modern Book World.*
- *Daeem, Aziz. (2012). Study methods packages. Nazareth: Emmaus Institute.*
- *Daeem, Aziz. (2017). The dissemination of social peace culture from a community perspective. University, Researches in educational and social sciences, 20 (2), 95-138.*
- *Daeem, Aziz. (2018). The role of school management in building a community partnership to spread a culture of peace in the community of Galilee Schools, Darna, 46, 68-90.*
- *Civil Association for Women Syria. (2010). The prospects for social peace. Retrieved on November 1, 2015 from the source (Mothers without Borders, Women in the Service of the Social Ladder). http://wfsp.org/windows/1169-the-concept-for-social-peace.*
- *Al Sarayrah, Khalid. (2009). The reasons for the behavior of student violence directed against teachers and administrators in public secondary schools in Jordan, from the viewpoint of students, teachers and administrators. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 5 (2), 137-157.*
- *Al-Saffar, Hassan. (2001). The social ladder: its components and protection. The Word Magazine, 8 (32): 5-22.*
- *Al-Saffar, Hassan. (2002). The social ladder: its components and protection. Lebanon: Dar al-Saqi.*
- *Taha, Bedouin. (2010). Social peace and peaceful coexistence. Cairo: Dar Gharib.*
- *Abdul Sattar, Khaled Abdul Ilah. (2016). The intellectual foundations of a culture of peaceful coexistence in societies. The Journal of Arab Scientific Heritage, 2016 (2-3): 309-340.*

- *Cooper, Robin. (2014). Peace and Conflict Studies. Peace Review, A Journal of Social Justice, 26: 514-516.*
- *Daeem, Aziz Seman & Ashour, Mohammed Ali. (2016). Culture of Social Peace in Galilee Schools from a Community Perspective and Proposals for its Dissemination. Research on Humanities and Social Sciences, 6 (6): 161-165.*
- *Demir, Semra. (2011). An Overview of Peace Education in Turkey: Definition, Difficulties, and Suggestion: A Qualitative Analysis. Education Sciences: Theory & Practice, 11 (4) : 1739 – 1745.*
- *Rivera, Joseph. (2004). Assessing the Basis for a Culture of Peace in Contemporary Societies. Journal of Peace Research, 41(5): 531-548.*
- *Saxena, M., Kumar, S., & Aggarwal, S. (2011). Ways and Means of Achieving Education for Peace in Schools. Learning Community, 2 (1): 161 – 165.*
- *Peace Culture Foundation. (2006). Report on the culture of peace in the world. (Mohsen Youssef, translator). The Arab Reform Forum, Alexandria: The Library of Alexandria.*
- *AL-matalqeh, Yahya. (2003). Reading in the Israeli educational curricula, literature and children's stories. Strategic Affairs (7): 104-117.*
- *United Nations Commission for Women. (2015). Conflict prevention, justice transformation, and peace assurance. United State. As of 18.10.2019 http://alnamaa.org/wp-content/uploads/2019/01/GlobalStudy_EN_Web1325-copy.pdf*

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- *Bacani, Benedictor. (2004). Bridging Theory and Practice in Peace Education: The Notre Dame University Peace Education Experience. Conflict Resolution Quarterly, 21(4): 503-511.*

درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني

The Degree of the Contributions of the Training Program of 1-4th Grade In-Service Teachers to Their Professional Development

مجدي علي زامل
أستاذ دكتور/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Majdi Ali Zamel
Professor/ Al Quds Open University/ Palestine
mzamel@qou.edu

تاريخ الاستلام: 2020/03/20، تاريخ القبول: 2020/05/03
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 20/03/2020, **Accepted:** 03/05/2020
DOI: 10.33977/1182-012-033-014
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرّف إلى درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني بمحافظات الضفة الغربية، وتحديد الفروق في استجابات المعلمين المتدربين لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي في تطورهم المهني، وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمحافظة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. اعتمدت الدراسة المنهج المُختلط، الذي يقوم على الجمع بين الكمي والكيفي، للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحليل مشكلتها بصورة مُتعمقة، إذ اعتمد في جمع البيانات الكمية على الاستبانة، التي طبقت على عينة مكونة من (109) معلماً ومعلمة، واعتمد في جمع البيانات الكيفية على المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview)، التي أجريت مع (21) معلماً ومعلمة.

وأظهرت نتائج الدراسة، أنّ الدرجة الكلية لمتوسطات تقديرات معلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة لإسهامات البرنامج التدريبي في تطورهم المهني جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.92)، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات تقدير معلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة لإسهامات البرنامج التدريبي في تطورهم المهني، تعزى لمتغيرات الجنس والمحافظة والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، كما بينت نتائج الدراسة وجود دور للبرنامج التدريبي على المعلمين في تطورهم المهني، تمثلت في إكسابهم جوانب معرفية ومهارية وقيمية، وممارسات تعليمية، واتجاهات إيجابية نحو القضايا التربوية التي ركز عليها التدريب.

الكلمات المفتاحية: الإسهامات، البرنامج التدريبي، معلمو الصفوف (1-4)، التطور المهني.

Abstract

The study aimed at exploring the degree of the contributions of the training program of 1-4th grade in-service teachers to their professional development. Furthermore, it aimed to identify the differences between the teachers' responses according to their gender, governorate, educational qualification, and years of experience. To answer the study questions, a mixed approach that incorporated qualitative and quantitative methods was used through a questionnaire which was administered on a sample consisting of 109 male and female teachers. On the other hand, the qualitative part relied on a semi-structured interview conducted among 21 male and female teachers. The study results showed that the total score of 1-4th teachers' evaluation of the training program was high at 3.92. The results also revealed no statistically significant differences in teachers' average scores towards the program's contributions due to gender, governorate, educational qualification, and years of experience. Moreover, the results indicated an impact of the training program on teachers' professional development in terms of providing them with knowledge, skills, values, educational practices, and positive attitudes towards the educational issues emphasized by the training program.

***Keywords**: Contributions, Training Program, 1-4th Grade Teachers, Professional Development.*

المقدمة

يشهد العالم ثورة معرفية وتكنولوجية وحضارية، انعكست على شتى مجالات العلم والحياة، ومحدثة تغييرات كبيرة في الجوانب: الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتربوية والتعليمية، ما أدى بصناع القرار من مراجعة خططهم واستراتيجياتهم، لمواكبة التطورات التي يشهدها القرن الحالي كل فيما يتصل بالقطاع الذي يتولى قيادته.

وتُعد مهنة التعليم، مهنة لها هويتها الأخلاقية المثالية التي كرستها الثقافات المحافظة والديانات، واحتل فيها المعلم مكانة عالية (مدبولي، 2002)، وفي ظل التطورات التي يشهدها العصر الحالي، توجهت مهنة التعليم وجهة تقنية أدائية معيارية في علم التقنية والتكنولوجيا، وظهور أيدلوجية تعتبر أن مهنة التعليم مهنة تقنية أدائية، الأمر الذي يسبب تفريغ مهنة التعليم من مضامينها الخلقية والاجتماعية، إلا أن الجانب الأخلاقي يعزز المضامين الخلقية والاجتماعية التي يجب أن يتمتع بها المعلم، للحفاظ على الهوية، وبناء الأجيال القادرة على الإنتاج والابتكار. ويشير هاجريفز وجودسون (Hargreaves and Goodsonm, 1996) إلى أن تمهين التعليم يُعد من أهم الأولويات لتجاوز أزمة الهوية، وإعطاء المؤسسة التعليمية المدرسية أكثر حرية لتصريف أمورها، والرفع من جودة عملها، وأسهم هذه التوجه الدعوة إلى الممارسة المهنية الواعية أو المتأملة، والرجوع للمضامين الخلقية والاجتماعية لمهنة التعليم، وقد لاقت هذه الدعوة تفهمها، ووعياً بأهميتها في منتصف التسعينيات من القرن المنصرم.

وقد ظهرت في الفترة الأخيرة من العقد الحالي نداءات كثيرة من بعض التربويين تدعو إلى إصلاح التعليم والرقي به، "إذ إن عملية الإصلاح تتطلب جميع مظاهر التعليم وآلياته من مناهج وطرائق تدريس وغيرها، إلا أنه يجب التوجه إلى أهم عنصر في العملية التعليمية ألا وهو المعلم، والاهتمام بإعداده وتأهيله مما سينعكس على أدائه وسيمكنه من تحقيق الجودة في التعليم العام" (المغربي،2009، 2).

ويُعتبر إعداد المعلم وتأهيله عنصراً رئيساً ومهماً في المنظومة التربوية والتعليمية؛ نظراً لأهمية الدور الذي يضطلع به في إعداد الأجيال، ولذا أولى المسؤولون برامج إعداد المعلمين عناية خاصة من خلال عمليات التقييم والتطوير المستمر لها. كما يُعتبر المعلم القائد الفعلي لأي تغيير جوهري في عمليتي التعلم والتعليم (Harrison and Killion, 2007). ويُعد "عنصراً فاعلاً ومؤثراً في تحقيق أهدافه، وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير تربوي وتعليمي" (حمود، 2011، 24).

وانطلاقاً من أهمية هذا الدور للمعلم فإنه يتوجب على المجتمعات كافة إعادة النظر في برامج إعداد معلميها، وتأهيلهم؛ لتواكب التطورات العالمية والمستقبلية، آخذة بأحدث ما توصل إليه العلم في هذا المجال، ليتلاءم مع الدور المستقبلي المنوط به في الثورة المعرفية والتكنولوجية؛ ويتمكن من أداء مهمته بكفاءة وفاعلية (الشريف،2006).

وازداد الاهتمام بإعداد المعلم وتأهيله من صناع القرار في التربية، إيماناً بدوره الحيوي في تنفيذ العملية التعليمية ونجاحها، "لأن إصلاح التربية يرتبط مباشرة بجودة المعلم، فالتنمية المهنية للمعلمين من القضايا المهمة في ميدان التربية، إذ إنها تكتسب حيويتها المتجددة على مر العصور إذا ما شعر المجتمع بضرورة تطوير التعليم وتجويده وتحسينه" (عرندس، 2000، 353).

ويمثل الإعداد المهني للمعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها باهتمام كبير من واضعي السياسات التربوية، والأنظمة السياسية في معظم بلدان العالم في العصر الحديث، نظراً لأهمية الدور الذي يؤديه المعلم في المنظومة التعليمية، فطبيعة المحتوى المعرفي، ووسائل التواصل والرقمية، تفرض متابعة دائمة، وسعي جاد للتطوير والتعديل نحو الأفضل، لتتفق بذلك مع الاتجاهات التربوية المعاصرة في هذا المجال. لإكسابهم الكفايات المعرفية والتكنولوجية من ناحية، وكفايات التخطيط للتعلم والتنفيذ والتقويم من ناحية أخرى.

ويشير أبو سردانة (2017) إلى أن لتنمية المعلمين مهنياً أهدافاً عدة، أهمها تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وإعداد المعلمين لمواجهة التحديات القائمة، والمستجدات المستقبلية في عملهم، وهذا يتطلب منهم بذل أقصى طاقاتهم وإمكاناتهم، ليتحمل المعلمون مسؤولية تطويرهم المهني لذواتهم.

كما أن تدريب المعلمين مهنياً يُعد مفتاحاً لمستقبل مشرق، ويكمل العملية التعليمية في ضوء استخدام التقانات الحديثة (جابر، 2001). وأضحى من الضروري في تأهيل المعلمين وأثناء ممارستهم للمهنة من وجود التدريب المستمر؛ ليتمكن من ممارسة عمله بكفاءة (سعفان ومحمود، 2002). وخلصت دراسة شلش وعبد الغفور (2016) إلى فاعلية الدورات التدريبية في رفع كفايات المعلمين الجدد في مجالات التخطيط والأنشطة والتقويم.

ويؤكد قطيط (2012) إلى أن التدريب في أثناء الخدمة للمعلمين هو الذي يحدد نوعية التعليم الذي يتلقاه الطلبة في المدرسة، كما أن الفرصة تكون متاحة للمعلم أن يطبق ما تدربه مباشرة وبشكل عملي مع الطلبة، ويستقبل التغذية الراجعة من زملائه ومشرفيه وإدارته، مما يتيح له بناء فلسفته في التعليم وتبني استراتيجيات وأساليب فاعلة في التعليم.

هذا وقد أكد التربويين وصانعو السياسات التعليمية على التطوير المهني المستمر والموجه للمعلمين، الذي يساعدهم على تعزيز معرفتهم وتطوير ممارساتهم التعليمية الجديدة (Borko, 2004)، وبصورة عامة فإن الغاية من التدريب، كما تشير إليه التوجهات العالمية هي التمكن من مهارات أساسية يحتاجها المعلم في أداء أدواره المهنية بفاعلية مع عدم إغفال أهمية معرفته بمحتوى تخصصه وإحاطته بطرائق تنميته لمعرفته باعتبارها معرفة متجددة، وان اكتسابه للمهارات الأخرى الإنسانية والتنظيمية تدخله في مجال مهنة التعليم ويصبح معلما حقيقيا يؤدي رسالة التعليم بشكل متكامل (المساد، 2001).

وبين إبراهيم (2003) ضرورة إعداد المعلم وتدريبه مع الأخذ في الحسبان تنمية مدركاته حول مفهوم التربية من خلال تشكيل فكره، وتنمية قيمه ومهاراته، وتعديل سلوكه بما يتفق مع متطلبات مهنة التدريس مع التأكيد على تنمية وعيه بمظاهر التغيير في المجتمع ودور التربية والتعليم فيه. فالتدريب ينبغي أن يكون نقطة انطلاق لتأملات حول التعليم، وفرصة تعكس وجهات نظر الطلبة المعلمين حول التعلم والتعليم والتدريب عليه، فهو عملية استكشاف الذات، وتأمل بالممارسة بنقدها وتحليلها والإبداع فيها (Mattsson, Eilertsen & Rorrison, 2011).

وفي ظل ما تشهد مؤسسات التعليم العالي في الوقت الراهن من تحديات كثيرة بفعل عوامل عدة أبرزها النمو السريع في مجال المعرفة، والتطور الكبير في نظم الاتصالات ووسائلها، والثورة التكنولوجية، والاهتمام المتزايد بقيمة التميز والجودة بالمعنى الشامل، الذي يُعبر عن جودة أداء الأعمال بطريقة صحيحة (الدبر وخميس، 2012).

ذلك كله جعل الجامعات تهتم ببرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها، من خلال دعم هذه البرامج بأحدث المستجدات المعرفية والتربوية والتكنولوجية، وإعادة التفكير بها، وفي خططها، والجوانب العملية. وفي هذا الصدد، اعتبر (هيرست)، أن التدريب هو العامل الأساس والمكمل للمعرفة المهنية ودليل اختباري صارم (Smith, 2004).

ومن جانب آخر تسعى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بالعمل مع كليات التربية إلى تطوير خططها واستراتيجياتها وبرامجها المتصلة بإعداد المعلمين وتأهيلهم، وذلك للحصول على تعليم وتعلم نوعي، الأمر الذي يجعلهم يهتمون بالمعلم وإعداده باعتباره العنصر الرئيس والمُهم في ذلك.

فانطلقت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من خططها إلى تطوير التعليم، والتركيز على الجودة، وإدراكها لأهمية المعلم ودوره في تحديد نوعية التعليم، كما شرعت في تنفيذ البرامج الرامية إلى إصلاح التعليم وإعداد المعلم وتأهيلهم بوصفه عنصراً رئيساً وحاسماً في خطتها الإستراتيجية، فشرعت في تنفيذ عدد من البرامج ومنها مشروع تحسين إعداد المعلمين وتأهيلهم للصفوف من (1-4) الأساسي.

ومن المكونات التي يدعمها البرنامج التدريبي للمعلمين أثناء الخدمة في فلسطين، التطوير المهني المستمر لمعلمي مدارس المرحلة الأساسية "تأهيل المعلمين المزاولين للخدمة"، ويهدف إلى الارتقاء بمهارات وكفايات المعلمين في أثناء الخدمة للصفوف من (1-4) وممن تنقصهم المؤهلات الأكاديمية، أو المهنية، أو كلهما، بالإضافة إلى المعلمين الذين لا يمتلكون المتطلبات الجديدة من الشهادات المهنية المطلوبة، وفق استراتيجية إعداد المعلمين، وتأهيلهم، وتيسير انتقال هؤلاء المعلمين غير المؤهلين ومعظمهم معلمو موضوعات معينة؛ ليصبحوا قادرين على تدريس منهاج متكامل للصفوف (1-4) (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2019).

وفي تتبع الباحث للدراسات والبحوث المتصلة بالدراسة الحالية، التي طبقت في بيئات تربوية عربية وأجنبية مختلفة، وبعد مراجعتها ودراستها، اختيرت ثلاث عشرة دراسة لها علاقة بظروف الدراسة الحالية ومتغيراتها؛ ومن بين هذه الدراسات دراسة أبي سردانة (2017) التي هدفت إلى تعرّف درجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة على (144) مديراً ومشرفاً تربوياً، وخلصت نتائج الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: حصول محاور برنامج التطوير المهني المستمر القائمة جميعها على تحسين الممارسات الصفية للمعلمين على درجة عالية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المركز الوظيفي، ولصالح مدير المدرسة، ووجود فروق تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة (أكثر من عشر سنوات).

وهدفت دراسة موسى والشفاء (2016) إلى معرفة واقع تدريب معلمي اللغة العربية الحلقة الثانية، بمرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة، بولاية غرب كر(دفان) محلية النهود أنموذجاً، من وجهة نظر خبراء التربية والتعليم على الكفايات التعليمية الأساسية، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (10) خبراء بنسبة (20%) من المجتمع الأصلي، وتمثلت الأداة في أسئلة مقابلة موجه لخبراء التربية والتعليم، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة من أهمها: أن الكفايات التعليمية الأساسية التي يحتاجها معلمو اللغة العربية الحلقة الثانية تتمثل في الكفايات اللغوية، والكفايات المهنية والشخصية، وأن معظم معلمي اللغة العربية في ولاية غرب (كردفان) غير مدربين، وهنالك ضرورة ملحة لتدريب هؤلاء المعلمين في دورات متقدمة في مجال اللغة العربية وطرق تدريسها.

وأجرى أوميديان وبيرمهتار (Omidian & Pirmehtar, 2014) دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية الدورات التدريبية أثناء الخدمة على معلمي الصف السادس في (انديمشك). واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة مكونة من (115) معلماً، لقياس فاعلية الدورات التدريبية أثناء الخدمة في (المواقف، والمهارات، والمعارف) للمعلمين، وبينت النتائج فاعلية الدورات التدريبية أثناء الخدمة لمواقفهم ومهاراتهم ومعارفهم.

وهدفت دراسة الفرا (2013) إلى تعرّف مستوى برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم، ومدارس وكالة الغوث الدولية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة على عينة مكونة من (450) معلماً ومعلمة، بمحافظة خان يونس ممن خضعوا للتدريب. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى برامج التدريب أثناء الخدمة من وجهة نظر التعليم الأساسي بوزارة التربية والتعليم جاء بدرجة كبيرة، وبأوزان تراوحت من (62.55% - 75.5%)، وحصل مجال المدربين على أعلى وزن نسبي بلغ (75.5%)، وجاء مستوى برامج التدريب أثناء الخدمة في مدارس وكالة الغوث الدولية بأوزان تراوحت من (71.58% - 79.27%)، وحصل مجال المدربين أيضاً على أعلى وزن نسبي بلغ (79.27%)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخدمة، ووجود فروق تعزى لمتغير مكان العمل، لصالح العاملين في وكالة الغوث الدولية.

وطبق الوهابة (2013) دراسة هدفت إلى تعرّف مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمات العلوم اللازمة لتدريس المناهج المطورة بالمرحلة المتوسطة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي بمجموعة تجريبية واحدة، وتكونت العينة من (16) معلمة علوم، من معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط في السعودية، وطبقت الباحثة بطاقة الملاحظة على عينة الدراسة قبل تطبيق البرنامج وبعده، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي المُقترح أسهم في تنمية الكفايات التخصصية، والمهنية، والثقافية لدى معلمات العلوم اللازمة لتدريس المناهج المُطورة؛ إذ كانت الفروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة على عينة الدراسة، كما حقق البرنامج فعالية مقبولة في تنمية كفايات المعلمات.

وأجرى أوميغان وأوميغان (Omoogun & Omoogun, 2013) دراسة هدفت إلى تحديد تفضيل المعلمين لطريقة تدريبهم ونموهم المهني أثناء الخدمة في ولاية (كروس ريفر)، نيجيريا، واعتمدت على المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (737) معلماً ومعلمة من ولاية (كروس ريفر)، وبينت النتائج أن المعلمين يفضلون ورشة العمل كوسيلة للتطوير المهني؛ لتمكينهم من تنفيذ المناهج، وتفضيل التدريب خلال الخدمة، وأثناء تنفيذ المناهج، واعتماد نهج التخصصات المتعددة (مجتمعات التعلم) في تنفيذ المناهج والبرامج التدريبية، وأن تنظم برامج النمو المهني على أساس احتياجات الكفاءة للمعلمين، والمادة الدراسية.

وهدفت دراسة الزناتي (2012) إلى تحديد مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تدريب معلمي العلوم بالمدارس الحكومية في محافظات غزة. واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والتي جرى من خلالها بناء أداة تحليل المحتوى، واختير لعملية التحليل، المادة التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم، وتكونت أداة التحليل من (73) بنداً، وتكونت العينة من (20) معلما ومعلمة، ممن شاركوا في البرنامج التدريبي بمحافظة خان يونس للعام الدراسي (2010-2011)، ثم قام الباحث بإعداد أداة الدراسة الثانية، المتمثلة في بطاقة الملاحظة، التي تكونت من (34) بنداً، وجرى تطبيقها على أفراد العينة خلال العام الدراسي (2011-2012)، وخلصت الدراسة إلى جملة من النتائج منها: عدم تحقق معايير الجودة الشاملة في محاور البرنامج التدريبي الأربعة جميعها، ولم تصل إلى المستوى المطلوب، الذي حدده الباحث بنسبة (80%). وأن هناك قصوراً واضحاً في جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، الذين شاركوا في البرنامج التدريبي لتخصص العلوم في الجانب العملي؛ حيث أظهرت النتائج أن العبارات جميعها جاءت بدرجة مقبولة من حيث جودة الأداء.

وأجرى العاجز والأشقر واللوح (2010) دراسة هدفت التعرّف إلى واقع تدريب معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها أثناء الخدمة بمحافظات غزة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة على عينة مكونة من (580) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، أهمها حاجة

برامج تدريب المعلمين والمعلمات إلى وجود أهداف محددة سلفاً، وتطوير أداء المعلمين، وحاجة البرامج التدريبية إلى التخطيط لها، وأهمية مشاركة المعلمين في عمليات البرنامج كافة، من تخطيط ،ومشاركة في التنفيذ، والتقويم، والمتابعة، وأن تتناسب موضوعات التدريب مع احتياجات المعلمين وتكامل عناصرها. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الجنس لصالح لذكور، ولمتغير المؤهل العلمي، لصالح حملة مؤهل البكالوريوس، ولمتغير سنوات الخدمة، لصالح من لديهم سنوات خدمة من (6-10) سنوات، ولمتغير عدد الدورات، لصالح من لديه دورتان فأكثر.

وطبق الكرمي (2009) دراسة هدفت إلى التعرّف إلى كيفية إعداد المعلم، وتطوير مهاراته التعليمية، وحددت خمسة أدوار رئيسة للمعلم العصري هي الأدوار: التعليمية، والتربوية، والإدارية، والاجتماعية، والإنسانية. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت الدراسة إلى حصر مجموعة من العوامل المساعدة في تكوين معلم المستقبل، أهمها: أهمية تأهيل المعلم، وتدريبه أثناء الخدمة، وضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة، والعمل ضمن فريق. إضافة إلى إتقان أكثر من لغة حتى ينجح المعلم في أداء دوره التربوي والتعليمي على أكمل وجه.

وهدفت دراسة فرانكس (Franks, 2007) تعرّف فاعلية نموذج تدريبي للمدربين في تنمية الكفاءة المهنية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بولاية تكساس الأمريكية، وبلغ عدد المدارس التي طبق فيها هذا النموذج، خمس مدارس ابتدائية، يتبعون إدارة تعليمية واحدة، وخلصت نتائج الدراسة إلى الارتباط الوثيق بين ارتفاع المستوى المهني للمعلمين نتيجة ارتفاع المستوى المهني للمدربين.

وأجرى ستوارت (Stewart, 2003) دراسة هدفت إلى تقويم برامج التدريب المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية، وطبقت على المدارس الابتدائية الحضرية بولاية (أهايو) الأمريكية في عام 1998، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وجرى تقديم برنامج تدريبي يقوم على استخدام حلقات التعلم والتكنولوجيا، وبينت نتائج هذه الدراسة، إلى أن هناك العديد من العوامل التي تؤدي إلى نجاح التدريب المهني للمعلمين بالمدارس، من أهمها: مساندة النظام المدرسي ودعمه لهؤلاء المعلمين المدربين، وإتاحة فرص التطبيق العملي بالمدارس لتطبيق ما تعلموه في البرنامج.

وطبق أبو الروس (2001) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصّف في الصّفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية في محافظة نابلس، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة قوامها (436) معلماً ومديراً، منهم (376) معلماً ومعلمة، و(60) مديراً ومديرة، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين مجال التدرب على عملية التخطيط، ومجال التدرب على تطوير معارف المعلم ومهاراته، لصالح المجال الأخير.

وهدفت دراسة كاتسنجز (Catchings, 2000) إلى الكشف عن العوامل التي تساعد في تطبيق التقنية في التدريب المهني في بعض المدارس الابتدائية بولاية (لويزيانا) الأمريكية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وركزت الدراسة على أربع مدارس ابتدائية "دراسة حالة"، وخلصت نتائج الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: فاعلية استخدام التقنية والتكنولوجيا الحديثة في تدريب المعلمين داخل المدارس في أثناء الخدمة، وتوفير العدد الكافي من الأجهزة التكنولوجية الحديثة.

ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة، أهمية برامج التدريب للمعلمين أثناء الخدمة، وبخاصة البرامج المُعدة جيداً، كما أظهرت بعض الدراسات السابقة حاجة برامج تدريب المعلمين إلى أهداف محددة سلفاً، وإلى التخطيط لها، وأهمية مشاركة المعلمين في عمليات البرنامج كافة من: تخطيط، ومشاركة في التنفيذ، والتقويم، والمتابعة، وأن تتناسب موضوعات التدريب مع احتياجات المعلمين وتكامل عناصرها، كما يُلحظ تطبيقها في بيئات تربوية عربية وأجنبية متنوعة، وبمنهجيات متعددة، فمنها من اعتمد المنهج الكمي من خلال إتباع المنهج الوصفي، مثل: دراسة موسى والشفاء (2016)، ودراسة أبي سردانة (2017)، ودراسة أوميديان وبيرمهتار (Omidian & Pirmehtar, 2014)، ودراسة أوميغان وأوميغان (Omoogun & Omoogun, 2013)، ودراسة الزناتي (2012)، ودراسة العاجز والأشقر واللوح (2010)، ودراسة الكرمي (2009)، ودراسة ستوارت (Stewart, 2003)، ودراسة أبي الروس (2001)، ودراسة كاتسنجز (Catchings, 2000)، فيما اعتمدت دراسة الوهابة (2013) على المنهج شبه التجريبي. في حين تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة جميعها في منهجيتها بالدمج بين الجانبين الكمي والكيفي، إذ اعتمد على الاستبانة والمقابلة شبة المقننة في جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة.

وأفادت الدراسة الحالية من بعض الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وتحديد المنهجية، والأداة المناسبة لها، فضلاً عن دورها في تحديد الجوانب، والمفاهيم والمصطلحات المهمة للدراسة الحالية. وتميزت في اشتمالها على متغيرات لم يجر التطرق إليها، أو الجمع بينها في دراسة واحدة. كما تميزت في تناولها لموضوع مهم لم تتناوله أية دراسة من الدراسات السابقة، وهو الكشف عن إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني بمحافظات الضفة الغربية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تُعد عملية إعداد المعلمين وتأهيلهم من القضايا الرئيسة، والمهمة في ميدان التربية والتعليم، فتسارع كثير من الأنظمة التربوية إلى تنظيم البرامج، والدورات التدريبية الهادفة، لرفع كفايات المعلمين، وتطويرهم، وتأهيلهم، وإتقانهم لعناصر كفايات العملية التعليمية التي تعلمها واكتسبها.

وعلى الرغم من أن متابعة عملية إعداد المعلمين من المتخصصين تلقى تطويراً وتحديثاً مستمرين، إلا أن هذا لا يُعد كافياً، ما لم يتوافر المعلم القادر على تقديم المعرفة العلمية في إطار تربوي مناسب، إذ إن دور المعلم لم يُعد قاصراً على نقل المعرفة للطلبة؛ بل تعدى ذلك ليصبح منظماً، ومُعداً لظروف التعليم وشروطه وأجوائه، لإتاحة فرص التفاعل

الحر لدى الطلبة، مع المواد والنشاطات التعليمية. وخاصة في ظل الاهتمام بالانتقال من التعليم القائم على التلقين، وحشو الأدمغة بالمعارف، إلى التعلم النشط، الذي يساعد الطلبة على التفكير وبناء المعرفة، من خلال توظيف استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب، والمعززة للتفكير النقدي، والإبداعي، وحل المشكلات، والتأمل.

إلا أن هناك كثيراً من الانتقادات التي توجه إلى برامج التدريب التي تستهدف المعلمين في كثير من الدول النامية، مثل: قلة العناية بإعداد البرامج التدريبية واعتمادها على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي، وعدم مناسبة موضوعات التدريب لاحتياجات المتدربين، ما يسبب عدم تلبية هذه البرامج التدريبية إلى إحداث التغييرات المطلوبة في اتجاهات المعلمين، ومعارفهم، ومهاراتهم (عطوي، 2016).

وتشير كثير من الدراسات إلى أن مهمة إعداد المعلم الممتلك لمهارات القرن الحادي والعشرين هي إحدى المشكلات التربوية، إضافة إلى أن المحافظة على مستوى عال من النجاح في إعداد المعلم، يزداد صعوبة؛ نظراً للتغييرات الحتمية التي تطرأ على الدور الذي يؤديه المعلمون في ظل التطورات: الاجتماعية، والاقتصادية، والتكنولوجية، والثقافية التي تشهدها الأنظمة التربوية (زامل، 2016). كما خلصت نتائج دراسة العاجز وآخرين (2010) إلى نتائج عدة أهمها، حاجة برامج تدريب المعلمين والمعلمات إلى وجود أهداف محددة سلفاً، وتطوير أداء المعلمين.

وفي ضوء ما سبق، ولأهمية البرامج التدريبية للمعلمين في تطورهم المهني، تأتي هذه الدراسة للكشف عن درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني. وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني بمحافظات الضفة الغربية، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

وسعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني بمحافظات الضفة الغربية، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات المعلمين المتدربين لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني بمحافظات الضفة الغربية، تعزى إلى متغيري الجنس، والمحافظة، والتفاعل بينهما؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات المعلمين المتدربين لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني بمحافظات الضفة الغربية، تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

1. تعرّف درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني بمحافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
2. تحديد الفروق في استجابات المعلمين المتدربين لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني، وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمحافظة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

تنبُع أهمية الدراسة الحالية من الناحيتين النظرية، والعملية في الجوانب الآتية:

1. تناولها لموضوع مهم في المنظومة التربوية، ألا وهو المعلم وتأهيله، وأثر عملية تأهيل المعلمين في تطورهم المهني، وفي مخرجات العملية التعليمية برمتها.
2. تقدم الدراسة معلومات لصانعي القرار في وزارة التربية والتعليم، عن مدى فاعلية البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) الأساسي.
3. تفيد الجامعات العاملة في ميدان إعداد المعلمين، والمسؤولين التربويين في وزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي والبحث العلمي، القائمين على تخطيط برامج تأهيل المعلمين، في وضع الخطط، والاستراتيجيات، والبرامج الهادفة إلى زيادة تطوير برامج تأهيل المعلمين، بما ينسجم ومتطلبات العصر.
4. توفير أداة "الاستبانة" مناسبة، متمثلة في مقياس إسهامات برنامج تأهيل المعلمين في التطور المهني للمعلمين.
5. تقديم قاعدة معرفية، وعملية، وبحثية، متكاملة متخصصة ببرامج تأهيل المعلمين للصفوف من (1-4) الأساسي، يستفيد منها الباحثون والتربويون في إجراء دراسات لاحقة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة ومحدداتها بالآتي:

1. الحدود البشرية والمكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على المعلمين المتدربين في مشروع تحسين إعداد المعلمين وتأهيلهم للصفوف من (1-4) / المكون الثاني، الذي نفذته جامعة القدس المفتوحة بالشراكة مع جامعات النجاح والقدس والخليل في محافظات جنين وقلقيلية ورام الله والخليل.
2. الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصّل الدّراسي الثاني من العام 2018/2017.
3. الحدود المفاهيمية: اقتصرت على المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في الدراسة.

كما أن تعميم نتائج الدراسة الحالية سيكون مقيداً بدلالات صدق أدوات الدراسة وثباتها، المُستخدمة بقياس إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني، والمعالجات الإحصائية المستخدمة، ومدى الاستجابة الموضوعية لأفراد عينة الدراسة

على هذه الأدوات من جهة، وعلى مجتمعات مشابهة لمجتمع الدراسة من جهة أخرى.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تتمثل أهم المفاهيم أو المصطلحات التي تحتاج إلى توضيح على النحو الآتي:

برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة: تُعرّف على أنها "العملية المخططة والمنظمة والمقصودة التي يقوم بتنفيذها، وتقويمها، ومتابعتها، وتطويرها قسم الإشراف مع قسم التدريب في وزارة التربية والتعليم أو مكتب وكالة الغوث الدولية الخاص بالتعليم، بهدف تطوير كفايات المعلمين وتحسين أدائهم، مما يجعلهم أكثر فاعلية، وخبرة في مجال عملهم المهني، والأكاديمي، واطلاعهم على المستجدات والمستحدثات في مجالات التخصص" (الفرا، 1990، 15).

وتعرّف إجرائياً، على أنها البرامج المنظمة والمقصودة والمُعدة بناء على احتياجات المعلمين أثناء الخدمة، المُتصلة بتطوير كفاياتهم المهنية والمعرفية، وتطورهم المهني. التي تجري بإشراف من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

البرنامج التدريبي: يُعرّف على أنه "المخطط الشامل الفعال القادر على تزويد معلمي وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية بالمهارات، والمعارف؛ لزيادة قدراتهم المهنية وتنميتها، التي تحدث تغييرات ايجابية ومستمرة، يعدهم إعداداً جيداً، ينعكس على أداء طلبتهم، وزيادة تحصيلهم الدراسي" (الفرا، 2013، 7).

ويُعرّف البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف (1-4) إجرائياً، على أنه الأنشطة والعمليات والبرامج التي ينخرط فيها معلمو الصفوف من (1-4) الأساسي، بهدف تنميتهم مهنياً، ورفع كفاءتهم الشخصية، والمهنية، والإنتاجية في أثناء خدمتهم، الذي يركز على ثلاث كفايات رئيسة هي: التخطيط للتعليم، وتنفيذه، وتقويمه، انعكست من خلال (6) مجموعات تدريبية، خضع لها المعلمين خلال عام واحد، بواقع (320) ساعة تدريبية، نفذته جامعات: القدس المفتوحة، والنجاح، والقدس، والخليل، وإشراف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والخبير الدولي جامعة (كانتربري) البريطانية.

التطور المهني: عرفه جلوفر وليو (Glover & Leaw, 1998) بأنه عملية تهدف إلى تمكين المعلمين من معارف جديد ذات علاقة بعملهم، وتنمية المهارات المهنية لديهم، وتنمية القيم المهنية، والقيم الداعمة لعملهم، وتأهيلهم؛ لتحقيق تربية وتعليم ناجحين لفائدة طلبتهم. ويعرفه الضامن وعصفور وأبو عابد (2002) على أنه عمليه مخططة مستمرة تعاونية تشاركية تستهدف المعلمين أفراداً وجماعات مهنياً، وتلبي احتياجاتهم، واحتياجات المدرسة الحالية والمستقبلية، وتساعدهم على الارتقاء بنوعية ممارساتهم المهنية بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية.

ويُعرّف إجرائياً على أنه مجموعة من الأنشطة، والبرامج المخطط لها، التي تستهدف المعلمين أو التي تجري بمبادرات موجهة ذاتياً، وبصورة مستمرة، ومن خلال موارد متنوعة عادية ورقمية، لتلبي احتياجاتهم الحالية والمستقبلية، وتساعدهم على التميز في ممارساتهم المهنية. وتُقاس بدرجة استجابة أفراد عينة الدراسة من معلمي الصفوف من (1-4) الأساسي على عبارات المقياس المُعد لهذا الغرض.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

فيما يأتي أهم الإجراءات المتصلة بتصميم الدراسة وتنفيذها.

منهجية الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج المُختلط، الذي يقوم على الجمع بين الكمي والكيفي ، للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحليل مشكلتها بصورة مُتعمقة، إذ اعتمد في جمع البيانات الكمية على الاستبانة، لجمع البيانات من العينة موضوع الدراسة، وتحليلها وبيان مكوناتها، واعتمد في جمع البيانات الكيفية على المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview)، التي تقدم نتائج أكثر دقة وعمقاً، لجمع معلومات كيفية حول موضوع الدراسة، والحصول على نتائج نوعية وتزويدنا بالعديد من المداخل الواعدة؛ وصولاً إلى النتائج والتوصيات المتصلة بموضوع الدراسة الحالية، وبشكل يكامل بين الجانبين الكمي والكيفي.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكوّن مجتمع الدراسة من المعلمين المتدربين جميعهم في مشروع تحسين إعداد المعلمين وتأهيلهم للصفوف من (1-4) الأساسي أثناء الخدمة في محافظات (الخليل ورام الله وجنين وقلقيلية)، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2018/2017)، والبالغ عددهم (269) معلماً ومعلمة. واختيرت عينة الدراسة الحالية من المعلمين المتدربين في مشروع تحسين إعداد المعلمين وتأهيلهم للصفوف من (1-4) الأساسي في محافظات (الخليل ورام الله وجنين وقلقيلية)، خلال الفصل الثاني من العام (2018/2017)، بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة الأصلي، ووزعت عليهم الاستبانة بعد انتهاء البرنامج التدريبي، وطلب منهم الإجابة عن عبارات الاستبانة كافة، وقد استرجع منها (113) استبانة، وبعد دراستها تبين وجود (4) استبانات غير صالحة للتحليل، وبهذا تكون عينة الدراسة (109) من المعلمين والمعلمات، بما نسبته (40.5%) من مجتمع الدراسة الأصلي، وأجريت مقابلات مع (21) معلماً ومعلمة منهم، وساعدت المقابلات في الإجابة عن السؤال الرئيس، والدخول في تفاصيل عميقة أثناء مناقشة موضوع الدراسة، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	المستويات	التكرارات	النسب المئوية
الجنس	ذكر	32	29.4%
	أنثى	77	70.6%
	المجموع	109	100%
المؤهل العلمي	دبلوم	26	32.9%
	بكالوريوس	73	67%
	دراسات عليا	10	9.2%
	المجموع	109	100%
عدد سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	30	27.5%
	من 5- أقل من 10 سنوات	32	29.4%
	من 10– أقل من 15 سنة	16	14.7%
	15 سنة فأكثر	31	28.4%
	المجموع	109	100%
المحافظة	الخليل	21	19.3%
	رام الله	35	32.1%
	جنين	35	32.1%
	قلقيلية	18	16.5%
	المجموع	109	100%

أدوات الدراسة:

وصف أدوات الدراسة

أ- وصف الاستبانة: لجأ الباحث إلى بناء الاستبانة وتصممها من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة (أبو سردانة، 2017؛ الفرا، 2013؛ العاجز وآخرون، 2010)؛ لتحقيق أهدافها، وعَقد لقاء مع عينة استطلاعية من معلمي الصفوف (1-4) الأساسي في مدينة جنين، وقد تكونت من (9) معلمين ومعلمات، وطرح السؤال الآتي: "برأيكم ما هي إسهامات البرنامج التدريبي في تطوركم المهني؟"، بعد ذلك جرى تسجيل آراء العينة الاستطلاعية على درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) في تطورهم المهني، وتمت عملية التحليل والتنظيم لتشكل أداة الدراسة. وتكونت من قسمين، القسم الأول: خاص بالبيانات الرئيسة، والقسم الثاني: تكون من عبارات الاستبانة الخاصة بإسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) في تطورهم المهني، وبلغ عدد عباراتها في صورتها الأولية (36) عبارة، و(32) عبارة في صورتها النهائية، مصممة حسب مقياس (ليكرت الخماسي) المتدرج من (1-5). وتبلغ الدرجة الدنيا على الاستبانة (32) في حين تبلغ الدرجة القصوى (160).

ب- وصف المقابلة: اعتمد الباحث على مقابلة (21) معلماً معلمة، وذلك بهدف جمع معلومات كيفية حول موضوع الدراسة، المُتصل بدرجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني، والحصول على نتائج نوعية، وتزويدنا بالعديد من المداخل الواعدة؛ وساعدت المقابلات إلى الدخول في تفاصيل عميقة في أثناء مناقشة موضوع الدراسة. وبالرجوع للأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ووفقاً لخبرة الباحث، جرى إعداد دليل المقابلة يتضمن ثلاثة أسئلة تندرج تحت السؤال الرئيس للدراسة، ومن ثم التأكد من صدقها وثباتها.

صدق أدوات الدراسة

أ- **صدق الاستبانة:** تحقق الباحث من صدق الأداة، من خلال اللجوء إلى الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق التحكيم (Trustees Validity)؛ فعرضت على (13) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في تخصصات التربية في الجامعات الفلسطينية، والمعلمين والمعلمات في المدارس، إذ طلب منهم الحكم على أداة الدراسة، ومدى صلاحيتها للتطبيق، واعتمد الباحث نسبة (78%) من الاتفاق بينهم كأساس لاعتماد الفقرة، وبناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم أجريت التعديلات اللازمة، فأصبحت تتكون من (32) عبارة، وذلك للتأكد من أن أداة الدراسة "الاستبانة" تقيس ما وضعت لقياسه.

كما جرى التحقق من صدق الأداة من خلال اللجوء إلى صدق البناء (Construct Validity)، واستخدم معامل (ارتباط بيرسون) (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2) قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، (ن=32)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.592**	11	0.555**	21	0.481**	31	0.669 **
2	0.537*	12	0.527**	22	0.423 **	32	0.669**
3	0.432**	13	0.570**	23	0.463**		
4	0.444**	14	0.490**	24	0.522**		
5	0.509**	15	0.571**	25	0.501**		
6	0.420**	16	0.545**	26	0.618**		
7	0.483**	17	0.465**	27	0.576**		
8	0.479**	18	0.637**	28	0.471**		
9	0.478**	19	0.492**	29	0.648**		
10	0.521**	20	0.609**	30	0.514**		

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2) أن معاملات ارتباط الفقرات جميعها تراوحت ما بين (0.420-0.669) وجاءت دالة إحصائياً وبدرجة متوسطة، إذ ذكر (جارسيا) Garcia, 2011)) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (0.30) تُعد ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (0.30 - أقل أو يساوي 0.70) تُعد متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (0.70) تُعد قوية.

ب- **صدق المقابلة:** لجأ الباحث إلى التحقق من صدق المقابلة، من خلال إعداد دليل مقابلة، اشتمل على الأسئلة الأساسية والأسئلة المُحفزة، بالاعتماد على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وصياغة أسئلة الدليل بشكل منطقي من العام، وتنتهي بالتفاصيل، وأغلبها ذات نهاية مفتوحة لتشجيع المشارك على التعبير والوصف، مع مراعاة المرونة في طرح الأسئلة وتنويعها، ثم جرى عرض دليل المقابلة على (11) مُحكماً في مجال التربية وأساليب التدريس والمعلمين، وهو ما يسمى بالصدق النظري في البحوث الكيفية (Theoretical Credibility) ؛ للتأكد من مناسبتها لأغراض الدراسة، وبناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم أجريت التعديلات

اللازمة، وأصبحت تتكون من (3) أسئلة تندرج تحت السؤال الرئيس للدراسة، ومن ثم جرى التحقق من الصدق التفسيري (Interpretative Credibility)، من خلال تأييد المشاركين لاستجاباتهم عندما يقوم الباحث بإعادة تلخيصها بعد كل سؤال، والتأكد منهم فيما إذا كان التفسير يعبر عن إجاباتهم.

ثبات أدوات الدراسة

أ- ثبات الاستبانة: تحقق الباحث من ثبات الاستبانة على أفراد الدراسة المكونة من (109) معلماً ومعلمة، وذلك بطريقة التجزئة النصفية (Half Split Method) ومن ثم تعديل معامل الثبات باستخدام معادلة (سبيرمان – براون)؛ إذ بلغ (0.945). عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذه القيمة تدل على أنّ الاستبانة "المقياس" تتميز بثبات قوي جداً. كما حسب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha) لتقدير ثبات الاستبانة؛ إذ بلغ الثبات الكلي (0.965) وهو معامل ثبات عال جداً، ويفي بأغراض الدراسة. ومقبولة لأغراض التطبيق؛ إذ أشارت معظم الدراسات إلى أن نسبة قبول معامل الثبات (0.60) (Sonderpandian & Amir, 2000).

ب- ثبات المقابلة: تحقق الباحث من ثبات المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview) من خلال عرض الاستجابات على مصحح آخر من المعنيين بموضوع الدراسة ومن حملة درجة الدكتوراه، وطُلب منه القيام بتحليل عينة من تلك الاستجابات، وبفاصل زمني مدته أربعة عشر يوماً، وتراوحت نسبة التوافق بين تحليل المصحح الآخر، وتحليل الباحث، بين (75%-100%)، وبلغت نسبة الاتفاق التي استخرجت باستخدام معادلة (كوبر) (Cooper) (86%). وهذا يدل على وجود اتساق في التحليل، وموضوعية، وثبات جيد، وهذا ما يؤكده كثير من التربويين في دراساتهم مثل الهادي (2009).

المعالجات الإحصائية وتحليل البيانات النوعية

1- من أجل تحليل نتائج الدراسة الكمية، جرى استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار تحليل التباين الثنائي (Way ANOVA Two)، للإجابة عن أسئلة الدراسة. ولحساب معاملات الصدق والثبات لأداة الدراسة، استخدام معادلة سبيرمان- براون، واستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، ولأغراض المُعالجة الإحصائية، حُددت درجة إسهامات المعلمين للبرنامج التدريبي في تطورهم المهني في الخليل ورام الله وجنين وقلقيلية، وفق المعادلة الآتية: طول الفئة (أعلى حد للاستجابة - أدنى حد للاستجابة)/ وعدد مستويات درجة التقدير (5-1)/3 = (1.33)، واستخدمت هذه القيمة لتحديد درجة إسهامات المعلمين للبرنامج التدريبي في تطورهم المهني، وهي كما يأتي: متدنية إذ كان المتوسط الحسابي (2.33 فأدنى) (أي الحد الأدنى+1.33)، ومتوسطة إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (2.34- أقل من 3.67)، ومرتفعة إذا كان المتوسط الحسابي (3.67 فأعلى).

2- اعتمد في تحليل البيانات الكيفية "النوعية" التي جُمعت من خلال المقابلة شبه المقننة، على منهجية تحليل الأبحاث النوعية (Oliver, 2000)، المُتمثل بطريقة النظرية المتجذرة Grounded Theory Approach (إبراهيم، 1989) و(Miles & Huberman, 1994) إذ اعتمدت الأفكار التي ظهرت من المقابلات، ثم التوصل للأفكار الفرعية أو الخصائص الدقيقة. من خلال تفريغ المقابلات، والقراءة الفاحصة لكل جملة وكلمة وردت من الأفراد الذين جرى مقابلتهم، وترميز الاستجابات ((Categories، وتصنيف الأفكار المتقاربة في مجالات فرعية (Sub-Categories)، ومن ثم تجميع التصنيفات الفرعية في مجموعات رئيسة (Main- Categories)، والتحقق من ثبات التحليل، ثم حساب النسب المئوية للاستجابات.

إجراءات الدراسة

نفذت الدراسة وفق الخطوات والإجراءات الآتية:

1. الاطلاع على البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة، والأدبيات، والدراسات السابقة، المُتصلة بموضوع الدراسة.
2. بناء أدوات الدراسة، والتأكد من دلالات الصدق والثبات، وإخراجها بصورتها النهائية.
3. الحصول على العدد الكلي لمجتمع الدراسة، والمُتمثل في المعلمين جميعهم الذين التحقوا بالبرنامج التدريبي الخاص بالمعلمين (1-4) أثناء الخدمة في محافظات جنين وقلقيلية ورام الله والخليل.
4. أخذت الموافقة من إدارة تنفيذ البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة.
5. تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة من المعلمين للصفوف من (1-4) في نهاية البرنامج التدريبي، والطلب منهم الإجابة عن فقرات الاستبانة بصدق وموضوعية؛ وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
6. تطبيق المُقابلات مع عينة من المعلمين للصفوف من (1-4) في نهاية البرنامج التدريبي، بعضها وجاهياً، والبعض الأخر عبر وسائل التواصل الأخرى.
7. أعتمد في تحليل البيانات الكمية التي جرى الحصول عليها من خلال الاستبانة على الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واعتمد في تحليل البيانات الكيفية التي جُمعت من خلال المقابلة، على منهجية تحليل الأبحاث النوعية.
8. مناقشة النتائج وصولاً إلى التوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يأتي عرض للنتائج التي خلصت بها الدراسة الحالية، ومناقشتها وفقاً لأسئلة الدراسة، وهي على النحو الآتي:

أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشته

ما درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني بمحافظات الضفة الغربية، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟، وللإجابة عنه، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات التقدير لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الدراسة، وتحليل البيانات النوعية التي جرى الحصول عليها من خلال المقابلة.

أ) نتائج التحليل الكمي "الاستبانة" للسؤال الأول ومناقشته: استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات التقدير لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الدراسة، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات تقدير المعلمين المتدربين لإسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) في تطورهم المهني، من وجهة نظرهم مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم العبارة	نص العبارة	المتوسطات الحسابية*	الانحرافات المعيارية	درجة التقدير
1	7	تطبيق أفكار جديدة في التعليم وذلك بغية تحقيق التعليم النشط.	4.09	0.764	مرتفعة
2	11	إلمامي بأهمية بناء العلاقات الإنسانية مع المتعلمين.	4.08	0.771	مرتفعة
3	20	تعزيز العمل الجماعي لدى الطلبة وفق استراتيجيات فاعلة.	4.08	0.759	مرتفعة
4	32	تعزيز قناعاتي الإيجابية نحو مهنة التعليم.	4.08	0.806	مرتفعة
5	21	امتلاك مهارات التواصل الفاعلة مع الطلبة.	4.04	0.804	مرتفعة
6	19	توظيف استراتيجيات تشجيع الطلبة على التعلم.	4.03	0.810	مرتفعة
7	8	امتلاك المهارات اللازمة في توفير بيئة تعلم آمنة للمتعلم.	3.99	0.673	مرتفعة
8	14	توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم.	3.98	0.871	مرتفعة
9	18	توظيف استراتيجيات تعزيز السلوك الايجابي لدى الطلبة.	3.98	0.849	مرتفعة
10	9	مساعدتي على توفير البيئة التعليمية التعلمية المحفزة للتعلم.	3.97	0.751	مرتفعة
11	4	إكسابي المهارات اللازمة في إدارة التعلم الصفي.	3.96	0.706	مرتفعة
12	16	امتلاك مهارات دعم تعلم الطلبة.	3.96	0.744	مرتفعة
13	3	إلمامي بالمفاهيم الخطأ في التعليم والتعلم.	3.94	0.730	مرتفعة
14	10	تحقيق التفاعلية في التعليم والتعلم.	3.94	0.650	مرتفعة
15	12	مساعدتي على توظيف المواد المتصلة بالبيئة المحلية في تنفيذ المواقف التعليمية التعلمية في الغرفة الصفية.	3.94	0.664	مرتفعة
16	2	إلمامي بالخصائص النمائية للمرحلة العمرية لطلبة الصفوف من 1-4 الأساسي.	3.93	0.761	مرتفعة
17	13	توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم المتمركزة حول المتعلم.	3.93	0.736	مرتفعة
18	15	مساعدتي في تنفيذ الأنشطة المعززة لمهارات القرن الحادي والعشرين.	3.92	0.759	مرتفعة
19	24	توظيف التعلم القائم على الأحداث اليومية من أجل تعزيز التكاملية في التعليم.	3.91	0.788	مرتفعة
20	26	امتلاك مهارات التعلم مدى الحياة لضمان استمرارية تطوري المهني	3.91	0.739	مرتفعة
21	5	إكسابي الكفايات اللازمة في التخطيط للمواقف التعليمية التعلمية.	3.89	0.698	مرتفعة
22	27	توظيف استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في تقويم أداء الطلبة.	3.88	0.778	مرتفعة
23	29	امتلاك مهارات تحسين نتاجات التعلم لدى الطلبة.	3.85	0.767	مرتفعة
24	31	توظيف نتائج تقويم الطلبة من أجل تطوير فاعلية تعليم وتعلم الطلبة.	3.85	0.691	مرتفعة
25	6	إكسابي مهارات التقويم الأصيل.	3.84	0.722	مرتفعة
26	28	توظيف ملف الانجاز في تقويم أداء الطلبة.	3.84	0.862	مرتفعة
27	22	توظيف استراتيجيات التعامل مع الطلبة الذين لديهم صعوبات في تعلم.	3.83	0.799	مرتفعة
28	23	توظيف استراتيجيات التعامل مع الطلبة الموهوبين.	3.82	0.759	مرتفعة
29	25	توظيف استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع.	3.74	0.809	مرتفعة
30	1	زيادة معرفتي في القضايا المعرفية للموضوعات المتصلة بالصفوف من 1-4 الأساسي.	3.72	0.771	مرتفعة
31	17	امتلاك مهارات التعامل الفاعلة مع الطلبة ذوي الإعاقة.	3.70	0.833	مرتفعة
32	30	إجراء البحوث العلمية للمشكلات التي تواجهني في الغرفة الصفية.	3.62	0.791	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.92	0.530	مرتفعة

*أقصى درجة للعبارة (5).

يتضح من الجدول (3) أن الدرجة الكلية لمتوسطات تقديرات معلمي الصفوف من (1-4) لإسهامات البرنامج التدريبي في تطورهم المهني جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.92). وقد حصلت عبارات الاستبانة على متوسطات حسابية تراوحت من (3.62 – 4.09)، وحصلت العبارة (7) التي تنص على: "تطبيق أفكار جديدة في التعليم وذلك بغية تحقيق التعليم النشط" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.09)، وحصلت العبارة (30) التي تنص على: "إجراء البحوث العلمية للمشكلات التي تواجهني في الغرفة الصفية" على أدنى متوسط حسابي بلغ (3.62) وبدرجة تقدير متوسطة.

ويُعزى ذلك إلى شمولية البرنامج التدريبي الذي استهدف معلمي الصفوف من (1-4) في تطورهم المهني، وتناوله لقضايا معاصرة في التعليم والتعلم، وتدريبهم على توظيف التعلم النشط، والتكنولوجيا، والممارسات التأملية في التعليم والتعلم، وتنفيذ الأنشطة المعززة لمهارات القرن الحادي والعشرين، واستراتيجيات التقويم التي تركز على التقويم من أجل التعلم، ويعود ذلك أيضاً إلى منهجية التدريب، التي تمحورت في لقاءات وجاهية وحلقات تعلم ميدانية، إذ إن من العوامل التي تؤدي إلى نجاح التدريب للمعلمين بالمدارس، إتاحة فرص التطبيق العملي لهم بالمدارس، لتطبيق ما تعلموه في البرنامج. وهذا ما عززه البرنامج التدريبي، أما فيما يتصل بحصول

العبارة (30) على درجة تقدير متوسطة، فيعود ذلك إلى ضعف خبراتهم في مجال البحث العلمي، وعدم ممارسته في عملهم، إلا أن البرنامج التدريبي، عزز هذا الجانب لديهم، من خلال تنفيذهم لبحوث إجرائية، وتقييمها من جانب المدربين، إلا أنها بحاجة منهم إلى مزيد من الممارسة؛ ليرتقي به إلى مستوى عال.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة أبي سردانة (2017) التي بينت حصول برنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين على درجة عالية، ودراسة أوميديان وبيرمهتار (Omidian & Pirmehtar, 2014) التي أظهرت فاعلية الدورات التدريبية في أثناء الخدمة لمواقف المعلمين ومهاراتهم ومعارفهم، ودراسة الوهابة (2013) التي بينت إسهام البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الكفايات التخصصية والمهنية والثقافية لدى معلمات العلوم اللازمة لتدريس المناهج المطورة، ودراسة الكرمي (2009) التي بينت مجموعة من العوامل المساعدة في تكوين معلم المستقبل، أهمها: أهمية تأهيل المعلم، وتدريبه أثناء الخدمة، وضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة، ودراسة فرانكس (Franks, 2007) التي أظهرت فاعلية نموذج تدريبي للمدربين في تنمية الكفاءة المهنية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بولاية تكساس الأمريكية، بارتباطه الوثيق بين ارتفاع المستوى المهني للمعلمين نتيجة ارتفاع المستوى المهني للمدربين، واتفقت أيضاً مع بعض نتائج دراسة ستوارت (Stewart, 2003) التي بينت عدد من العوامل التي تؤدي إلى نجاح التدريب المهني للمعلمين بالمدارس، من أهمها إتاحة فرص التطبيق العملي بالمدارس لتطبيق ما تعلموه في البرنامج.

فيما تعارضت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الزناتي (2012) التي أظهرت عدم تحقق معايير الجودة الشاملة في محاور البرنامج التدريبي، ووجود قصور واضح في جودة الأداء التدريسي للمعلمين، ودراسة العاجز والأشقر واللوح (2010) التي أظهرت حاجة برامج تدريب المعلمين والمعلمات إلى وجود أهداف محدد سلفاً، وتطوير أداء المعلمين.

ب) نتائج التحليل النوعي "المقابلة" للسؤال الأول ومناقشته: أجريت مقابلات مع (21) معلماً معلمة، ممن تلقوا البرنامج التدريبي، وطرحت عليهم ثلاثة أسئلة منبثقة عن السؤال الرئيس، متصلة بإسهامات البرنامج التدريبي في التطور المهني لدى معلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة، المتصلة بالكفايات التي حققها التدريب لديهم، والممارسات التعليمية التي جرى تبنيها بعد مرورهم بالبرنامج التدريبي، والاتجاهات التي عززها التدريب لديهم، وكشفت نتائج التحليل النوعي عن تأثيرات مُتعددة للبرنامج التدريبي، يمكن عرضها في ثلاثة مجالات رئيسة (Main-Categories)، على النحو الآتي:

1ـ الجوانب التي حققها البرنامج التدريبي

مما لا شك فيه أن البرنامج التدريبي الذي استهدف معلمي الصفوف (1-4) أثناء الخدمة، ركز على كفايات رئيسة تمثلت في التخطيط، والتنفيذ، والتقويم للتعليم والتعلم، وكشفت نتائج المقابلات عن دور البرنامج التدريبي بإسهامات ايجابية لدى المعلمين في جوانب عدة، وهي كما يأتي:

- زيادة الجوانب المعرفية لديهم في كثير من القضايا، كان أهمها: مهارات القرن الحادي والعشرين، وحصلت على نسبة (88%)، والتعليم التكاملي، وطرائق التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وطرائق دمجهم، وحصلت على نسبة (84%)، والتقويم من أجل التعلم، وصعوبات التعلم، والتأملات في التعليم، حصلوا على نسبة (83%).

- تمكينهم من الجوانب المهارية المتصلة بتوظيف التكنولوجيا في التعليم، وطرق مراعاة الفروق الفردية في التعليم، ومهارات تحليل المحتوى التعليمي، حصلوا على نسبة (82%). ومهارات توظيف التأملات في التعليم، ومهارات في معالجة المفاهيم الخطأ، وتحقيق المنحى التكاملي في التعليم، حصلوا على نسبة (84%). والتعامل مع الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وحصلت على نسبة (81%).

- اكتسابهم جوانب قيمية نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتقبلهم، وزيادة الرغبة لديهم والدافعية في تطبيق الاستراتيجيات المتمركزة حول المتعلم، حصلوا على نسبة (84%). وحرصهم على التعاون مع الآخرين، وحصلت على نسبة (83%).

وبرز عدد من المقتبسات التي تؤكد ذلك، منها ما يلي:

• المعلمة (أ): "جعلني التدريب الذي مررت به، أكون أكثر متعة في تدرس اللغة الانجليزية للطالبات وتشويقا، ولاحظت ذلك على تفاعل الطالبات معي في الحصة".

• المعلمة (ب): "تقبل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مسؤولية مهمة، واكتسابنا للمعرفة والمهارات اللازمة، يجعلني أكثر قدرة على التعامل معهم".

• المعلم (ج): "تعلمت في الجامعة لكثير، ولكن الجميل في هذا البرنامج التدريبي، التعرف على استراتيجيات جديدة في التعلم والتعليم، وهذا انعكس على أدائي في الغرفة الصفية".

2ـ الممارسات التعليمية التي جرى تبنيها من المعلمين بعد مرورهم بالبرنامج التدريبي

- ممارسة دور المُيسر والموجه للمتعلم، للوصول به إلى التعلم المستقل، وحصلت على نسبة (92%).

- التعامل مع المتعلمين وفق احتياجاتهم وخصائصهم، وحصلت على نسبة (86%).

- ربط التعليم بسياقات حياتية للمتعلم، وحصلت على نسبة (84%).

- التعليم التكاملي، من خلال توظيف المناسبات والأحداث بالتعلم، وربط الموضوعات في موضوعات ومباحث متعددة، وحصلت على نسبة (83%).

- التخطيط للتعليم وفق المنحى الذي يعزز مهارات القرن الحادي والعشرين، وحصلت على نسبة (83%).

- الاستراتيجيات الداعمة لتحقيق التقويم من أجل التعلم، وحصلت على نسبة (83%).
- توظيف التأمل في المواقف التعليمية التعلمية، وحصلت على نسبة (82%).

وبرز عدد من المقتبسات التي تؤكد ذلك، منها ما يلي:

• المعلم (أ): "جربت توظيف التأمل في التعليم، ولاحظت المتعة الحقيقية في عيون طلبتي".

• المعلمة (ب): "أدخلت الألعاب التعليمية في توصيل المفاهيم لطالباتي، فلاحظت السعادة وهم ينجزون المهمات المطلوبة".

• المعلمة (ج): كنت أعاني من صعوبة ضبط الطالبات أحياناً، فلجأت إلى بداية حصتي بنشاط، عبارة عن قضية خاصة بظاهرة رمي الأوراق على الأرض في الغرفة الصفية، ومن ثم طرح الأسئلة عليهن، وبدأ الحوار وتقديم الاقتراحات منهن، وصولاً إلى أهمية النظافة والممارسات السليمة".

3ـ الاتجاهات التي عززها التدريب لدى المعلمين المشاركين في البرنامج التدريبي

أسهم التدريب في بناء اتجاهات ايجابية لدى المعلمين، كان من أهمها:

- توظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم، وحصلت على نسبة (84%).
- التعاون في نقل الخبرات إلى الزملاء في المدرسة، وحصلت على نسبة (83%).
- التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وحصلت على نسبة (82%).

وبرز عدد من المقتبسات التي تؤكد ذلك، منها ما يلي:

• المعلمة (أ): "كنت أجهل طبيعة الطلبة الذين لديهم مشاكل وصعوبات في التعلم، فبدأت أعمل معهم على تطبيق أنشطة تراعي قدراتهم، وأدمجهم مع زملائهم الآخرين".

• المعلمة (ب): " كانت اتجاهاتي سلبية نحو التكنولوجيا، ولكن بعض أن تعرفت إلى أهميتها، أصبحت اعتمد في تنفيذ بعض الأنشطة على التكنولوجيا، وسهلت عليّ وعلى طالباتي كثيرا".

ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى مراعاة البرنامج التدريبي الذي استهدف معلمي الصفوف من(1-4) أثناء الخدمة، عدد من القضايا، والمُستجدات المُعاصرة في ميدان التربية والتعليم، وتركيزه على استراتيجيات التدريب الداعمة إلى إكساب المعلم الجوانب المعرفية، والمهارية، والقيمية، وربطه بمهارات القرن الحادي والعشرين، وتوظيفه للتكنولوجيا في تنفيذ كثير من الفعاليات التدريبية، ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضاً، إلى منهجية التدريب المتبع في البرنامج، الذي تمثل في لقاءات وجاهية وحلقات تعلم، أي أن المعلم يجري تدريبه في قضية ومفاهيم مُحددة، ثم يجرى متابعتها ميدانياً من خلال حلقات التعلم، للتأكد من النتائج التي حققها المعلم جراء التدريب الذي مرّ به.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة أبي سردانة (2017) التي أظهرت نتائجها حصول برنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين على درجة عالية، كما اتفقت أيضاً مع بعض نتائج دراسة أوميديان وبيرمهتار (Omidian & Pirmehtar, 2014) التي بينت فاعلية الدورات التدريبية أثناء الخدمة لمواقف المعلمين ومهاراتهم ومعارفهم، ودراسة الوهابة (2013) التي بينت إسهام البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الكفايات التخصصية والمهنية والثقافية لدى معلمات العلوم اللازمة لتدريس المناهج المطورة، ودراسة الكرمي (2009) التي بينت مجموعة من العوامل المساعدة في تكوين معلم المستقبل، أهمها: أهمية تأهيل المعلم، وتدريبه أثناء الخدمة، وضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة، ودراسة فرانكس (Franks, 2007) التي أظهرت فاعلية نموذج تدريبي للمدربين في تنمية الكفاءة المهنية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بولاية تكساس الأمريكية، بارتباطه الوثيق بين ارتفاع المستوى المهني للمعلمين نتيجة ارتفاع المستوى المهني للمدربين، واتفقت مع بعض نتائج دراسة أوميغان وأوميغان (Omoogun & Omoogun, 2013) في تفضيل المعلمين للتدريب خلال الخدمة وأثناء تنفيذ المناهج، وتعارضت معها في النتيجة التي خلصت إليها مؤداها: أن تنظم برامج النمو المهني على أساس احتياجات الكفاءة للمعلمين، والمادة الدراسية.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني ومناقشته: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات المعلمين المتدربين لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني بمحافظات الضفة الغربية، تعزى إلى متغيري الجنس، والمحافظة، والتفاعل بينهما؟، وللإجابة عن السؤال، استخدم تحليل التباين الثنائي (4x2).

جدول (4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) في تطورهم المهني تعزى إلى متغيري الجنس، والمحافظة، والتفاعل بينهما

المتغيرات	مستوياتها	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	32	3.99	0.385
	أنثى	77	3.89	0.580
المحافظة	الخليل	21	4.21	0.286
	رام الله	35	3.85	0.652
	جنين	35	3.89	0.465
	قلقيلية	18	3.78	0.523

يُظهر الجدول (4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري (الجنس، والمحافظة)، ولغاية اختبار دلالة الفروق وفقاً للمتغيرات، استخدم تحليل التباين الثنائي (2 x 4) لاختبار دلالة الفروق في متوسطات استجابات معلمي الصفوف من (1-4)

لإسهامات البرنامج التدريبي في تطورهم المهني، وفقاً لمتغيري (الجنس والمحافظة) والتفاعلات الثنائية بينها.

جدول (5) نتائج تحليل التباين الثنائي (2 x 4) على متغيرات المعلمين (الجنس والمحافظة) والتفاعلات الثنائية بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس (أ)	0.230	1	0.230	0.845	0.360
المحافظة (ب)	1.742	3	0.581	2.135	0.100
الجنس X المحافظة (أ X ب)	0.588	3	0.196	0.721	0.542
الخطأ	27.474	101	0.272		
الكلي	30.402	108			

*دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (5) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات تقدير معلمي الصفوف من (1-4) لإسهامات البرنامج التدريبي في تطورهم المهني، تعزى لمتغيري الجنس والمحافظة؛ إذ إن مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

ويُعزى ذلك إلى استهداف البرنامج التدريبي للمعلمين الذكور والإناث، وفي مجموعات تشكلت من كلا الجنسين وفي المحافظات التي جرى فيها التدريب، وحرص المعلمين والمعلمات على الإفادة من التدريب، وتنفيذ فعالياته وفق ما هو محدد، كما يعزى ذلك إلى الفئة المستهدفة هي فئة معلمي الصفوف من (1-4) في المدارس الحكومية، وهذا يعني أن استراتيجيات التعليم والتعلم موجه لنفس الفئة من الطلبة الذين يمتازوا بخصائص، وقدرات متشابهة، وبالتالي يشترك معلمو هذه الفئة بالاستراتيجيات والأساليب التي قد تكون قاسماً مشتركاً بينهم. وهذا ما جعل عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات تقدير معلمي الصفوف من (1-4) لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي في تطورهم المهني، تعزى لمتغيري الجنس والمحافظة.

واتفقت هذه النتيجة وبعض نتائج دراسة الفرا (2013) التي أظهرت عدم وجود فروق وفقاً لمتغير الجنس، وتعارضت هذه النتيجة وبعض نتائج دراسة العاجز والأشقر واللوح (2010) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في تدريب المعلمين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الجنس، لصالح المعلمين لذكور.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث ومناقشته: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات المعلمين المتدربين لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) أثناء الخدمة في تطورهم المهني بمحافظات الضفة الغربية، تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتفاعل بينهما؟، وللإجابة عن السؤال، استخدم تحليل التباين الثنائي (4x3).

جدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-4) في تطورهم المهني تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتفاعل بينهما

المتغيرات	مستوياتها	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤهل العلمي	دبلوم	26	3.93	0.394
	بكالوريوس	73	3.94	0.585
	دراسات عليا	10	3.75	0.419
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	30	3.95	0.639
	من 5- أقل من 10 سنوات	32	3.91	0.555
	من 10– أقل من 15 سنة	16	3.99	0.310
	15 سنة فأكثر	31	3.86	0.494

يُظهر الجدول (6) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ولغاية اختبار دلالة الفروق وفقاً للمتغيرات، استخدم تحليل التباين الثنائي (3 X 4) لاختبار دلالة الفروق في متوسطات استجابات معلمي الصفوف من (1-4) لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي في تطورهم المهني، وفقاً لمتغيري (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة) والتفاعلات الثنائية بينها.

جدول (7) نتائج تحليل التباين الثنائي (3 × 4) على متغيرات المعلمين (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) والتفاعلات الثنائية بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي (أ)	0.112	2	0.056	0.190	0.828
سنوات الخبرة (ب)	0.799	3	0.266	0.903	0.443
المؤهل العلمي X سنوات الخبرة (أ X ب)	0.859	5	0.172	0.582	0.713
الخطأ	28.917	98	0.295		
الكلي	30.402	108			

*دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات تقدير معلمي الصفوف من (1-4) لدرجة إسهامات البرنامج التدريبي في تطورهم المهني، تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة؛ إذ إن مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى استهداف البرنامج التدريبي لفئة المعلمين الذي يدرسون طلبة الصفوف من (1-4) في المدارس الحكومية، الذين تنقصهم المؤهلات العلمية والمهنية أو كليهما معاً، وهذا يعني أن هذه الفئة تشترك في افتقارهم للكفايات المعرفية والمهنية بصرف النظر عن عدد سنوات خدمتهم في التعليم، وهذا يعود أيضا إلى مناسبة البرنامج التدريبي لهذه الفئة الذين تنقصهم بعض الكفايات التي يطرحها البرنامج التدريبي.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الفرا (2013) في عدم وجود فروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وتعارضت وبعض نتائج دراسة أبو سردانة (2017) التي بينت وجود فروق وفقا لمتغير الخبرة ولصالح الذين لديهم (أكثر من عشر سنوات). وتعارضت أيضا مع بعض نتائج دراسة العاجز والأشقر واللوح (2010) التي أظهرت النتائج وجود فروق

دالة إحصائيا في تدريب المعلمين أثناء الخدمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح حملة مؤهل البكالوريوس، ولمتغير سنوات الخدمة، لصالح من لديهم سنوات خدمة من (6-10) سنوات.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يوصي الباحث بالتوصيات والمقترحات الآتية:

1. ضرورة استمرار وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بتطبيق البرنامج التدريبي الخاص بتأهيل المعلمين للصفوف من (1-4) على بقية المعلمين غير المؤهلين، وجعله متطلب رئيس للخدمة في مهنة التعليم.
2. الاستمرار في متابعة برنامج التأهيل التربوي لمعلمي الصفوف من (1-4)؛ ليكون منحى يتصف بالديمومة من ناحية، وفي تطورهم المهني المستمر من ناحية أخرى.
3. ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بتمكين المعلمين من المهارات البحثية بعامة، والبحوث الإجرائية بخاصة؛ لمساعدتهم في معالجة المشكلات التي تواجههم في الغرفة الصفية بصورة علمية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- إبراهيم، مجدي. (1989). مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، محمد عبد الرزاق. (2003). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جابر، سميح. (2001). دليل إعداد البرامج والمواد التدريبية، عمان: المركز العربي للتدريب المهني.
- حمود، رفيقة. (2011) الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين، بحث مُقدم إلى مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، إعداد المعلمين في البلدان العربية، بيروت، 9-10 نوفمبر، 2011م.
- الدبر، عمار، وخميس، عبد الله. (2012)، إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات التربية بجامعة طرابلس، بحث مُقدم إلى المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين، 4-5 أبريل، 2012م.
- أبو الروس، فضل. (2001). تحديد الحاجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- زامل، مجدي. (2016). إطار مقترح لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. مؤتمر إعداد المعلم العربي معرفياً ومهنياً، البحر الميت، الأردن، 29-30 نوفمبر، 2016م.
- الزناتي، محمد. (2012). تقويم برنامج تدريب معلمي العلوم بالمدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو سردانة، عماد. (2017). فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- سعفان، محمد؛ محمود، سعيد. (2002). المعلم: إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة – التربية الخاصة – الإرشاد النفسي، الإسكندرية: دار الكتاب الحديثة.
- الشريف، فهد. (2006). بناء خطة استراتيجية قائمة على الكفايات لإعداد معلم اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، (رسالة دكتوراه منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.
- شلش، باسم وعبد الغفور، نضال. (2016). مدى فاعلية الدورات التدريبية التي يتعرض لها المعلمون الجدد من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، بحث مُقدم إلى مؤتمر إعداد المعلم: الواقع والمأمول، جامعة القدس المفتوحة وجامعة القدس، رام الله، 5 تشرين الأول، 2016م.
- الضامن، ريم؛ عصفور، وصفي؛ أبو عابد، محمود. (2002). تنمية المعلمين مهنياً في المدرسة كوحدة للتطوير التربوي، عمان: معهد التربية، الأنروا/ دائرة التربية والتعليم.
- العاجز، فؤاد؛ الأشقر، ياسر؛ اللوح، عصام. (2010). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية "سلسلة الدراسات الإنسانية"، 18(2)، 1- 59.
- عرندس، أشرف. (2000). فاعلية الدورة التدريبية للتنمية المهنية للعاملين بالإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي بمحافظة الغربية، مجلة كلية التربية ببنها، 10(43)، 74-98.
- عطوي، جودت. (2016). الإدارة المدرسية الحديثة، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الفرا، غادة. (2013). تقويم برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية –دراسة مقارنة-، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.
- الفرا، فاروق. (1990). نموذج مقترح لبرامج تدريب المعلمين في ضوء بعض الدراسات التقويمية لهذه البرامج، المؤتمر العلمي الثاني في إعداد المعلم التراكمات والتحديات، الإسكندرية (15-18 يوليو)، م(1)، 1-16.
- قطيط، غسان. (2012). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، مؤتمر مدارس الحصار التربوي السادس، استرجع بتاريخ 4 أكتوبر 2019م من: http://www.ghassan-ktait.com/?id=263
- الكرمي، مجال. (2009). توجهات حديثة لإعداد معلم المستقبل. ط1، القاهرة: مؤسسة حوراس الدولية للنشر والتوزيع.
- مدبولي، محمد. (2002). التنمية المهنية للمعلمين، الاتجاهات المعاصرة، المداخل، الاستراتيجيات، العين: دار الكتاب الجامعي.
- المساد، محمود. (2001). تجديدات في الإشراف التربوي، عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

- المغربي، محمد. (2009)، الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام، بحث مقدم إلى المنتدى الثاني للمعلم رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم، كلية التربية الأساسية، جامعة الكويت، الكويت، 29 ابريل، 2009م.
- موسى، يعقوب؛ الشفاء، عبد القادر. (2016). واقع تدريب معلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي أثناء الخدمة، من وجهة نظر خبراء التربية والتعليم على الكفايات التعليمية الأساسية "دراسة وصفية بولاية غرب كردفان – محلية النهود أنموذجاً"، مجلة السودان للعلوم والتقانة، 17(1)، 179- 196.
- الهادي، أمينة. (2009). دراسة تقويمية للإدارة الذاتية في المدارس المطبقة لها بسلطنة عمان في ضوء خبرات بعض الدول، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2019). مشروع تحسين إعداد وتدريب المعلمين "2010-2019"، رام الله: وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. استرجع بتاريخ 4 أكتوبر 2019م، من: http://www.palpcu.ps/files/server/0-20181112083311.pdf
- الوهابة، جميلة. (2013). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمات العلوم اللازمة لتدريس المناهج المطورة بالمرحلة المتوسطة، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

ثانياً: ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الأجنبية

- *Ibrahim, Majdi (1989). Methodology of scientific research in educational and psychological sciences. Cairo: The Anglo-Egyptian Bookshop.*
- *Ibrahim, Muhammed Abdul-Raziq. (2003). The teacher training system in the light of the comprehensive quality standards. Amman: Dar Al-Fikr Bookstores for publishing.*
- *Jaber, Sameeh (2001). Guide to Program preparation and training materials. Amman: Arab Center for vocational training.*
- *Hammoud, Rafeeqah (2011). World trends in teacher education and preparation. Paper presented to the conference of Lebanese Association for Educational Studies: Teacher education in the Arab Countries, Beirut, (9-10 November), 2011.*
- *Abu –Al-Roos, Fadel (2001). Identifying the training needs of the class teacher at the four basic grades in the governmental schools of Nablus Directorate. (Unpublished M.A.Thesis) .An-Najah National University, Nablus, Palestine.*
-
- *Al-Dabar, Ammar, Khamis, Abdullah (2012). Total Quality Management and applicability in the colleges of education at the University of Tripoli, Paper presented to The Second International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education. Gulf University, Kingdom of Bahrain, (4-5 April), 2012.*
- *Zamel, Majdi (2016). A suggested framework for pre-service teacher education programs in light of the requirements of the 21st century. Paper presented at "Today ... the activities of the conference "Preparing the Arab teacher cognitively and professionally", The Dead Sea: Jordan, (29-30 November), 2016.*
- *Al-Zenati, Muhammed (2012). Evaluating the training program of science teachers in the governmental schools in light of the total quality standards. (Unpublished M.A, Thesis), The Islamic University of Gaza, Palestine.*
- *Abu-Sardanah, Imad (2017). The effectiveness of the continuous school-based teachers' professional development programme in developing teachers' classroom practices at UNRWA schools in Jordan, (Unpublished M.A. Thesis). 3Middle East University, Amman, Jordan.*
- *Sa'fan, Muhammed, Mahmoud, Sa'eed (2002). Teacher's position, preparation and roles in general education, special education and psychological counseling. Alexandria: Dar Al-Kitab Al-Hadeethah.*
- *Ash-Shareef, Fahd (2006). Building competency-based strategic plan to prepare the English language teacher for the elementary stage in light of recent global trends, (Unpublished PhD Dissertation). Um Al-Qura University, Saudi Arabia.*
- *Shalash, Basem, Abdul-Ghafour, Nidal (2016). Effectiveness of the training courses taken by the new teachers from the viewpoint of school administrators and educational supervisors. Paper presented at the Conference of Teacher Preparation: Reality and future, Al-Quds Open University and Al-Quds University, Ramallah. Palestine, (October 5th), 2016.*
- *Al-Dhamen, Reem, Asfour, Wasfi, Abu-Aabed, Mahmoud (2002). Teachers' Professional development at schools as a unit for educational development. Amman: Institute of education, UNRWA\ Education Programme.*
- *Al-'Aajez, Fuaad, Al-Ashqar, Yasir, Al-louh, Isam (2010). Reality of in-service secondary teachers' training in Gaza Directorates. Islamic University of Gaza Humanities Journal, 18(2),1-59.*
- *Arndas, Ashraf (2000). Effectiveness of the professional development training course for school administration workers at the elementary and preparatory education stage in Gharbia Governorate, Journal of Banha Education Faculty, 10(43), 74-98.*
- *Atawi, Jawdat (2016). Modern school administration, Amman: Dar Al-Thaqafah for Publishing.*
- *Al-Farra, Ghadah (2013). Evaluation of in-service teacher training program at the basic education at the schools of the Ministry of Education and UNRWA schools - a comparative study, (Unpublished M.A. Thesis), Azhar University, Gaza.*
- *Al-Farra, Farouq (1990). Suggested model for teacher training programs in light of some evaluation studies of these programs. Proceedings of The Second Scientific Conference on Teacher Preparation: accumulations and challenges, Alexandria, (15-18 July),V(1), 1-16.*
- *Qutait, Ghassan (2012). System of teacher education in the light of Total quality standards, Paper presented at the Sixth conference of Al-Hassad Al-Tarbawi Schools .Retrieved on October 4th from: www.ghassan-ktait.com/?id=263.*
- *Al-Karmi, Majal. (2009). Modern trends to prepare the future teacher, Ed.1, Cairo: Horus International Publishing and Distribution.*
- *Madbouli, Muhammed. (2002). Professional development for teachers: contemporary trends, approaches and strategies, Al-Ain: Dar Al-Kitab Al-Jame'i.*
- *Al-Massad, Mahmoud (2001). Renovations in educational supervision, Amman: National Center for Human Resources Development.*
- *Al-Mughrabi, Muhammed (2009). Academic accreditation for teacher preparation institutions as a means of quality assurance in general education institutions, Research paper*

- *Garcia, E. (2011). A tutorial on correlation coefficients, Retrieved April 8, 2020, from: https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099.*
- *Glover, D., & Leaw, S. (1998). Managing Professional Development in Education, Kogan Page Limited, London.*
- *Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers Professional lives: aspirations and actualities, Falmer Press, London.*
- *Harrison, C. & Killion, J. (2007). Ten Roles for Teacher Leaders, Teachers as Leaders, 65(1), 74-77 .*
- *Mattsson, M., Eilertsen, T., & Rorrison, D. (2011). Practicum Turn in Teacher Education. 6th edition. Netherlands. Sense Publishers. Retrieved December 16, 2019, from: https://www.sensepublishers.com/media/25-a-practicum-turn-in-teacher-education.pdf.*
- *Miles, M. & Huberman, A. (1994). Qualitative Data Analysis. 2nd- edition, SAGE Publications, International Education and Professional Publisher, Thousand Oaks, London, New Delhi*
- *Oliver, P. (2000). Research for Business, Marketing and Education. London: Hodder and Stoughton.*
- *Omidian, f. & Pirmehtar, S. (2014). The Effectiveness of In-service Training Courses on the Sixth Grade Teachers.*
- *Omoogun, A. & Omoogun, R. (2013). Inservice Training Programme Preference of Teachers in the Multidisciplinary Approach of Implementing, Environmental Education, macrothink institute, Journal of Studies in Education, 3(2), 93-121.*
- *Smith, M. (2004). Teacher Education in dangerous Time. Journal of Teacher Education, 55(1), 3-7.*
- *Sonderpandian, J. & Amir, D.(2000). Complete business statistics, 5th edition,McGraw-Hill, New York, USA. External Students. ERIC, 86776-050-8.*
- *Stewart, M. (2003). The evaluation of professional development training for elementary teacher in urban AAT 9963466 N, Umi pro Quest dissertation full citation.*
- *presented to Teacher's Second Forum: a new vision towards developing teacher performance, Faculty of Elementary Education, Kuwait University, Kuwait, (April 29 th), 2009.*
- *Mousa, Yaqoup and Al-Shifaa', Abdulqader (2016). The reality of training in-service teachers of the Arabic language : the Second Stage of the basic education stage from the viewpoint of education experts on basic educational competencies: Descriptive Study at West Kordofan State, Locality Al-Nuhood Model. Sudan Journal for Sciences and Culture, 17(1),179-196.*
- *Al-Hadi, Ameenah. (2009). An evaluation study of self-management schools in the Sultanate of Oman in light of the experiences of some country, (Unpublished M. A. Thesis). Sultan Qabus University, Mascut.*
- *Palestinian Ministry of Education. (2019). Teacher Education Improvement Project (2010-2019), Retrieved on October 4th ,2019 from: http://www.palpcu.ps/files/server/0-20181112083311.pdf*
- *Al-Wahabah, Jameelah (2013). Effectiveness of a proposed training program for developing the competencies of female science teachers who teach the updated curricula at the intermediate stage, (Unpublished PhD Dissertation). Um-Al-Qura University, Saudi Arabia.*

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- *Borko, H.,(2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain, Educational Researcher, 33(8), 3-15.*
- *Catchings, M. (2000). The models of professional Development for teacher: Factors Influencing Technology Implementation in Elementary Schools, The Louisiana stale university, Publication AAT9979252 Number Dissertion, Fal citation & Abstract .*
- *Franks, R. (2007). An Investigation into the effectiveness of the trainers model for in service professional development programs or elementary, the university of taxas AAT 992791 N.umi pro Quest dissertation full citation.*

درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بالجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) في فلسطين

Science Teacher's Awareness of the Next Generation of Science Standards (NGSS) in Palestine

أسامه محمد زيود
طالب دكتوراه/جامعة اليرموك/الاردن

Osama Mohammad Zyoud
PHD Student/Yarmouk University / Jordan
osamazyoud2020@gmail.com

عبدالله محمد خطايبة
أستاذ دكتور/جامعة اليرموك/الاردن

Abdalla Mohammad Khataybeh
Professor /Yarmouk University / Jordan
khataibeh@yu.edu.jo

ابتسام قاسم ربابعه
أستاذ مشارك/جامعة اليرموك/الاردن

Ebtesam Qasim Rababah
Associate Professor /Yarmouk University / Jordan
ebtesam.r@yu.edu.jo

تاريخ الاستلام: 2020/03/03، تاريخ القبول: 2020/06/22
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 03/03/2020, **Accepted:** 22/06/2020
DOI: 10.33977/1182-012-033-015
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بالجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS)، تمثلت عينة الدراسة من (160) معلمًا ومعلمة ضمن المرحلة الأساسية في مدارس محافظة جنين الحكومية، وهي تشكل نسبة (70 %) من مجتمع الدراسة، ولتحقيق غرض الدراسة استُخدم المنهج الوصفي بأسلوب المسح، وقد تم تصميم استبانة كأداة لتطبيق الدراسة، حيث تكوّنت من (53) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة، أن لدى المعلمين درجة وعي متوسطة للجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS)، حيث بلغ متوسط استجابة عينة الدراسة على فقرات المقياس (3.314)، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) تُعزى لأثر النوع، وعدد سنوات الخدمة، والتخصص، ووجود فروق دالة إحصائيًا (α = 0.05) تُعزى لأثر المؤهل العلمي، وجاءت الفروق لصالح دراسات عليا.

الكلمات المفتاحية: معلمو العلوم، الجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS)، وعي معلمي العلوم.

Abstract

The purpose of the present study is to investigate the effect of science teacher's awareness of the next generation of science standards (NGSS). The study sample consisted of 160 male and female teachers of the primary schools in the district of Jenin, and they represent 70% of the teachers' community. The purpose of the present study is to investigate the effect of science teacher's awareness of the next generation of science standards (NGSS). To achieve its purpose, the study adopted the descriptive survey approach, and thus a questionnaire was designed as a tool for applying it. The questionnaire is made up of 57 items categorized into three categories. The study findings showed that teachers have a moderate awareness of the next generation of science standards (NGSS), as the average response to the study sample on the scale standard was 3.314. The findings also showed no statistically significant differences at α = 0.05 due to various factors such as gender, years of teaching experience, and specialization. However, there are statistically significant differences at α = 0.05 attributed to the academic qualification factor. Interestingly, these differences serve post-graduate studies.

***Keywords**: Science Teachers; Next Generation Science Standards (NGSS); Science Teacher's Awareness.*

المقدمة

يعد العلم أحد أهم مؤشرات تقدم الشعوب ونموها، وتطورها، وازدهارها، إذْ تتنافس الأمم في هذا المجال من أجل تحقيق السبق والريادة، وتوفير الرفاهية، والرخاء لشعوبها، بحيث يتصف العلم كما بيّنه زيتون (2013) بأنه بناء معرفي وطريقة في التفكير والبحث وهو مادة وطريقة بحيث يمتاز بأنه نشاط إنساني عالمي تراكمي البناء يتصف بالدقة، والتجريد، وبالشمولية، والتعميم له أدواته الخاصة، حقائقه قابلة للتعديل والتغيير، ويؤثر بالمجتمع المحيط ويتأثر به.

وفي ظل التقدم العلمي والتطور التكنولوجي الذي نعيشه في عصرنا الحالي تقع على التربية مسؤولية مهمة هي إعداد مواطنين قادرين على التكيف في ظل التغيرات المستمرة في التقدم العلمي والتقني، والعمل على صقل مواهبهم، وإثارة دافعيتهم، وأثراء أفكارهم، لكي يكونوا نافعين لأنفسهم ومجتمعهم وسعداء في حياتهم (الحيلة، 2003)، فأصبح الهدف في عصرنا هو إنشاء مناهج تتوافق مع متطلبات التعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين، فنظام التعليم في أيامنا هذه يتميز بوجود فجوة بين كيفية عيش الطلبة مع ما تعلمونه وكيف يتعلمونه، انطلاقا من "كيف نتعلم العلم من أجل الفهم"، ولسد هذه الفجوة هو أن نعمل على تطبيق العلاقات بين التخصصات ودمج المواد التعليمية في مجال واحد وهو الإنسان والطبيعة (Holubova, 2008).

وشهدت الفترة الزمنية منذ عام (1950 – 1977م) حركة إصلاحية كبيرة في مناهج العلوم، وتطويرها في الولايات المتحدة الأمريكية حيث ظهرت حركة التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع (Science, Technology, and Society: STS)في ستينيات القرن الماضي لترد على الانتقادات التي وجهت لمناهج العلوم (أمبو سعيدي والهاشمي، 2005). وكان من أبرز الحركات الإصلاحية مشروع العلم للأميركيين (Science for all Americans)، ومشروع (2061) في عام(1985م)، والذي يعد نقطة تحول مفصلية في تاريخ مناهج العلوم في أمريكيا، حيث قدم مبادرة شاملة لتحسين تعلم العلوم لفئات المجتمع جميعها، وأوصى هذا المشروع بمجموعة مبادئ للوصول إلى التدريس الفعال في مادة العلوم (الهويدي، 2005)،

وفي عام(1996) ظهرت المعايير الوطنية لتعليم العلوم (National Science Education Standards: NSES)، حيث اشتقت هذه المعايير انطلاقاً من مشرع (2061) وتناولت تعليم وتعلم العلوم من كافة الجوانب في ستة معايير وهي: معايير المحتوى، ومعايير النمو المهني، ومعايير البرنامج، ومعايير التدريس، ومعايير النظام، ومعايير التقدير (الزبيدي، 2013)، ويذكر راشد (2003: 340) أهم المبادئ التي استندت عليها تلك المعايير أن العلم للطلبة جميعهم، وتتمركز عملية تعلم العلوم حول الاستقصاء والبحث العلمي، وأن مادة العلوم تجريبية، وتحسين التربية العلمية يعتبر جزء من الإصلاح العام للتعليم.

والجدول (1) يبين التسلسل الزمني لأهم الحركات الإصلاحية في أمريكيا (The NGSS, 2014a ; NGSS, 2013a; NRC, 2012).

جدول (1) التسلسل الزمني لأهم الحركات الإصلاحية في أمريكيا

السنة	الحركات الإصلاحية
1983	صدور تقرير أمة في خطر Nation at Risk
1985	مشروع 2061 Project 2061
1989	العلم لجميع الأمريكان Science for all Americans AAAS
1992	مجال تسلسل وتنسيق المعايير الوطنية لتعليم محتوى العلوم. Scope, Sequence, and Coordination of National Science Education Content Standards (NSTA).
1993	المعايير النوعية للثقافة العلمية Benchmarks for Science Literacy AAAS)
1996	المعايير الوطنية لتعليم العلوم National Science Education Standards (NSES)
1998	مخططات للإصلاح AAAS,Blueprints for Reform
1999	دليل العلوم لk-12 A Guide for K-12 Science
2000	الاستقصاء والمعايير الوطنية لتعليم العلوم Inquiry and the National Science Education Standards
2001	أطلس العلوم 1 Atlas for Science1 (AAAS)
2005	تقرير مختبرات أمريكيا America's Lab Report (NRC)
2007	أطلس العلوم 2 Atlas for Science 2 (AAAS)
2009	الإطار العلمي للتقييم الوطني للتقدم التعليمي(NAEP) Science Framework for the National Assessment Of Educational Progress, 2009 (NAEP)
2009	تعلم العلوم في البيئات غير الرسمية Learning Science in Informal Environments
2011	إطار 12 – K للتربية العملية Framework for K-12 Science Education
2013	معايير العلوم للجيل الجديد Next Generation Science Standards (NGSS)

والجيل الجديد لمعايير العلوم هي مسعى بين ولايات عدة هدفت إلى ابتكار معايير جديدة، تكون غنية في المحتوى والتطبيق، ومُرتبة بطريقةٍ متسقة عبر التخصصات، والصفوف الدراسية من أجل إمداد الطلاب بتعليم عالمي المستوى للعلوم (Fulmer, Tanas, & Weiss, 2018)، وقد اشتركت(26) ولاية في وضع هذه المعايير، كما اشترك الجمهور أيضاً في مراجعة المعايير، هذا وتشجع بعض المنظمات مثل رابطة معلمي العلوم بكاليفورنيا، بتقديم الملاحظات على هذه المعايير، وكان من المقرر أن يتم إصدار المسودة النهائية للمعايير في مارس 2013(NGSS Lead State, 2013).

إن الهدف من ظهور معايير العلوم والهندسة للجيل القادم من مرحلة الحضانة الى نهاية الثانوية(K-12) يكمن في تحسين تعليم العلوم للطلبة كلهم، وإعدادهم للالتحاق بالكليات والمهن والمواطنة، وإيجاد رؤية معاصرة لتعليم العلوم, ومعالجة النقص في مناهج العلوم بغرض التطوير المستمر، والتكيف مع الثورة العلمية وتطورات العلم في القرن الحادي والعشرين، وضمان أن الطلبة جميعهم يمتلكون المعرفة الكافية للعلوم والهندسة عند نهاية المرحلة الثانوية، لكي يتمكنوا من حل المشكلات العلمية، والهندسية، والتكنولوجية التي قد تواجههم في حياتهم ومستقبلهم، ومن أجل التعلم الذاتي مدى الحياة، خارج حدود المدرسة وامتلاك مهارات تؤهلهم للانخراط في الأعمال والوظائف التي يقومون باختيارها بما في ذلك المهن والوظائف التي تتعلق بمجال العلوم والهندسة والتكنولوجيا (The NGSS, 2014b; NRC, 2015؛ الأحمد وآخرون, 2018).

ويحتاج المعلمون في العصر الحالي الذين يتبنون النهج القائم على الممارسة في(NGSS) إلى الدعم و تسهيل تعلم الطلاب أثناء قيامهم بتطوير تفسيرات الظواهر العلمية وتصميم الحلول للمشاكل المعقدة (Krajcik, Codere, Dahsah, Bayer, &Mun, 2017: 185) ، وكشفت نتائج دراسة وسيسون (Wysession, 2016: 20) بأن منهجية الجيل الجديد لمعايير العلوم NGSS لها دور كبير في تحسن جودة تعليم العلوم الوطني، وهي تدريس العلوم بالطريقة التي يمارس بها العلماء العلم، وهي خطوة مهمة إلى الأمام، ويوفر هذا الانتقال فرصة هائلة للتكامل مع التخصصات الأخرى: ليس فقط الرياضيات والإنجليزية ولكن التاريخ والجغرافيا أيضاً.

وهنا يبرز دور المعلم وأهمية تطويره مهنيا في ضوء معايير (NGSS) وهذا ما أكدت عليه دراسة ديبارجر ورفاقه (Debarger & others,2017: 339) التي توصلت إلى ضرورة التغيير في ممارسات المعلم في الفصول الدراسية لتكيف المنهاج لمواكبة التوجهات الحديثة في مجال العلوم في ظل معايير (NGSS). كما وأشار (بايبي) (Bybee,2013: 26;Bybee, 2014: 212)، أن معلم هو العامل الأكثر أهمية لتنفيذ الجيل الجديد لمعايير العلوم من خلال تشجيع الطلاب على الانخراط في ممارسات العلم في سياقات متنوعة لفهم الظواهر بعمق واتخاذ القرارات، كما ويذكر وندستجتل وستروب (Windschitl & Stroupe, 2017: 20) أن الطلاب والمعلمين لديهم مسؤوليات للتعلم، وللقيام بأدوار جديدة تختلف اختلافاً جوهرياً عن الوضع الراهن في النظام التعليمي.

وقد تم الاطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) من زوايا عدّة وسيتمعرضالدراساتالتيتوضحجانباًأوأكثرمنجوانبالدراسةالحاليةمرتبةمن الأقدمإلىالأحدث، فقد أشار بايبي (Bybee, 2014) في دراسته حيث هدفت إلى تهيئة معلمي العلوم لمعايير الجيل الجديد، والتركيز على ضرورة تطوير برامج لإعداد المعلمين بحيث تتناسب مع الأهداف والأساليب التي نادت بها الجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS)، وفي أنه يجب على الطلاب تطوير القدرات المعرفية لصياغة النماذج، وتطبيق الرياضيات، والتركيز على الممارسات العلمية والهندسية، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف المتوافرة في(NGSS)ينبغي لمعلمي العلوم تطوير الكفاءات الأساسية للمعرفة والممارسات، وحيث أوصت الدراسة إلى ضرورة إعداد المعلمين بشكل عام، ومعلمي العلوم بشكل خاص.

وفي دراسة أجرتها الباحثة هاج (Haag, 2015) بعنوان "الجيل الجديد لمعايير العلوم: دراسة الطرق المختلطة الوطنية على استعداد المعلم" تم جمع بيانات المسح للدراسة التجريبية من مجموعة من (45) مدرساً للعلوم في برنامج PD(Science Partnership) لتطوير المهارات المهنية في استخدام ممارسات العلوم والهندسة في (NGSS)، وكانت أداة الدراسة التجريبية بمثابة الأساس لمسح وطني أكبر عبر

الإنترنت، استُهدف مدرسي العلوم أثناء الخدمة من أنحاء البلاد جميعها، وكانت الردود تمثل (38) ولاية في أمريكيا، وأظهرت نتائج الدراسة أن المدرسين حددوا الهندسة في أغلب الأحيان باعتبارها تساعد على التطوير المهني وتحسن استعدادهم ضمن معايير(NGSS)، وصَنّف معلمو المدارس الثانوية أنفسهم على أنهم أكثر استعداداً من المدارس المتوسطة.

وأجرى نيودو (Niedo, 2017) دراسة بعنوان " دراسة تجريبية حول طرق تعريف المعلمين على الجيل الجديد لمعايير العلوم"، هدفت الدراسة إلى الإجابة على السؤال التالي: كيف سيؤثر برنامج تعليم العلوم غير الرسمي في حديقة تريون كريك الحكومية في بورتلاند على وعي معلمي المرحلة الثانية بالجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS)؟ ولمعالجة هذا القيد، قدّمت حديقة (Tryon Creek State Park) فرصة تدريب على التطوير المهني لـ (NGSS) للمعلمين، حيث تم دمجهم في رحلة ميدانية قاموا بها لطلابهم، وتم قياس النتائج من خلال دراسة استقصائية سابقة بعد الاستقصاء، حيث أبلغ المعلمون عن قلة الوعي بالأبعاد الثلاثة ل(NGSS)، وأشارت النتائج إلى أن الوقت والموقع أكبر العوامل المقيدة التي تؤثر على مشاركة المعلم في دورات التدريب على التطوير المهني، وأوصت الدراسة أن الوعي بلغة (NGSS) هو أكثر ما يحتاجها المعلمون بحيث يجب أن يكون مكون التطوير المهني واضحًا لهم، والخضوع لبرامج الأنشطة التجريبية المستمدة من واقع الطبيعة.

وبحثت كل من ملكاوي وربابعة (Malkawi and Rababah, 2018)، في دراستهما والتي كانت بعنوان " استخدام المعلمين الأردنيين في الصف الثاني عشر لممارسات العلوم والهندسة في الجيل الجديد لمعايير العلوم"، إلى التحقق من إدراج معايير الممارسات العلمية والهندسية (SEPs) من معايير علوم الجيل الجديد (NGSS) في ممارسة التدريس وتكونت عيّنة الدراسة (ن = 315) وتكونت عيّنة الدراسة (ن = 315) من معلمي العلوم المعينين في ثماني مديريات مختلفة في المدارس العامة، وكانت أداة الدراسة مقتبسة من دراسة كاواساكي (Kawasaki, 2015)، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أن مدرسي العلوم الأردنيين يدمجون (SEPs) في التدريس في الفصول الدراسية في مستوى معتدل فقط، كما وأظهرت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$)، بين التقديرات الذاتية لمعلمي العلوم الأردنيين لتطبيق (SEP) في تدريسهم وفقاً للمتغيرات الديموغرافية للدراسة (التخصص، المؤهل العلمي، تجربة التدريس). ومع ذلك، يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين وسائل ممارسة معلمي العلوم في المدارس الثانوية الأردنية القائمة على الجنس، ولصالح الذكور.

وأجرى الأحمد وآخرون (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة حول طبيعة العلم (NOS) وفق الجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS). تم استخدام المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة الدراسة بصورة عشوائية وتألفت من (226) معلمة علوم بالمرحلة المتوسطة بمدارس مدينة الرياض وتمثل (30%) من المجتمع، وكانت الأداة على شكل استبانة، وكان من أهم نتائج الدراسة أنه يوجد تصورات عالية صحيحة حول طبيعة العلم لدى معلمات العلوم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات طبيعة العلم وفق معايير (NGSS) لديهن تُعزى للتخصص وسنوات الخبرة، حيث أوصت الدراسة العمل على تطوير كتاب الطالب ودليل المعلم بحيث تناقش طبيعة العلم لدى الجيل الجديد لمعايير العلوم بصورة صريحة.

ودراسة أبي عاذره (2019) التي هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية لمعايير الجيل القادم، ولتحقيق غرض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة من (64) معلمة فيزياء للمرحلة الثانوية في محافظة الطائف، وأعدت الباحثة استبانة كأداة لتطبيق الدراسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى افتقار المعلمات للمعرفة بالأفكار المحورية للفيزياء في معايير (NGSS)، والذي تتمثل في قلة ممارستهن الصفية لمواضيع الكيمياء وتقنيات المعلومات، وبينت النتائج عدم وجود فهم كافٍ للممارسات الهندسية وكيفية تطبيقها، وضعف تواجد المفاهيم الشاملة في ممارسة المعلمات بشكل عام. وأوصت الدراسة بتعريف معلمي العلوم بالجيل الجديد لمعايير العلوم وإلى ضرورة تطبيقها في ممارساتهم الصفية من خلال برامج التنمية المهنية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يُلاحظ تناولها للجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) من جوانب عدة ، وعليه يُلاحظ مدى أهمية معايير (NGSS) وتأثيرها على جوانب وسلوكيات تربوية مختلفة، وقد ركزت تلك الدراسات على الجوانب المذكورة سابقاً بشكل خاص، وخرجت بنتائج متفاوتة، وقد تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات الأخرى في تناولها لأهمية معايير الـ (NGSS)، وعلى أهمية اكتسابها وتنميتها، وتحقيق الدافعية واتخاذ القرارات وغيرها، وتميزت هذه الدراسة في أنها من أولى الدراسات التي بحثت عن درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بالجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) في فلسطين في ضوء بعض المتغيرات (النوع، ومتغير المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، والتخصص.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

مع التقدم والتطور التقني والعلمي في القرن الحادي والعشرين حدث تغير في بيئة وعناصر العملية التعليمية، ومن بين تلك العناصر المعلم حيث تغيرت اهتماماته وحاجاته عن ذي قبل (الحربي، 2016)، فكيف يمكن لمجتمع أن يُبْنى دون وجود معلم قادر على صناعة الأجيال، لما يقوم به من وظائف عديدة مرتبطة بالعملية التعليمية، والتي تحتاج منهم امتلاك مستوى من الكفايات لتحقيق الأهداف المرجوة (Bembenutty, 2006).

وعطفاً على ما سبق وما بينته نتائج الأبحاث والدراسات التربوية التي أكدت الحاجة الماسة للعناية بدور المعلم، ومن خلال اطلاع الباحثين على الجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) ومدى أهمية وعي وممارسة وتطبيق تلك المعايير من المعلمين، كل ما سبق كان دافعًا للباحث في الكشف عن مدى وعي معلمي العلوم للجيل الجديد لمعايير العلوم

(NGSS)، وفي هذا الإطار، جاءت هذه الدراسة للبحث عن درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بالجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) في فلسطين.

حيث سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بالجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) في فلسطين؟

وانبثق عنه الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في درجة وعي أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس للجيل الجديد لمعايير العلوم ((NGSSتعزى لمتغير النوع؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في درجة وعي أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس للجيل الجديد لمعايير العلوم ((NGSSتعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في درجة وعي أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس للجيل الجديد لمعايير العلوم ((NGSSتعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بالجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) تعزى لمتغير التخصص؟

وتم تحويل الأسئلة الفرعية إلى الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في درجة وعي أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس للجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) تعزى لمتغير النوع.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في درجة وعي أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس للجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في درجة وعي أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس للجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في درجة وعي أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس للجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) تعزى لمتغير التخصص.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من واقع التطور التربوي، والغايات العامة لوزارة التربية والتعليم في فلسطين، والنتاجات العامة والخاصة لمنهاج العلوم والحياة، حيث أكدت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على ضرورة تجاوز نمطية تلقي المعرفة، وصولاً لما يجب أن يكون من إنتاجها، بإطار قوامه الوصول إلى مجتمع فلسطيني يمتلك القيم، والعلم، والثقافة، والتكنولوجيا، من جهة، وتلبية المتطلبات الكفيلة بجعل هذه الرؤية حقيقية واقعية من جهة ثانية، ليكون النتاج تعبيراً عن توليفة تحقيق المطلوب معرفياً وتربوياً وفكرياً (وزارة التربية والتعليم، 2017).

وتتمثل أهمية الدراسة في الجانب النظري حيث أنه قد تُقدم تصوّراً شاملًا لدرجة وعي معلمي علوم المرحلة الأساسية للجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS)، والتي تُعد من المواضيع الجديدة، والتي تتناول جانباً مهماً من المهارات التي يجب أن يسعى المعلمين لاكتسابها، لمواجهة مشاكل العصر الحديثة ولاتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، وهذا سيتضمن الخروج بتوصيات مهمة بناءً على تلك النتائج.

وأما الجانب العملي (الإجرائي)، فإن أهمية الدراسة تتمثل في الإفادة من الإجراءات والأدوات التي أعدت لأغراض هذه الدراسة، والتي يمكن أن يستفيد منها العاملون والباحثون في المجال التربوي، وفي دراسات مستقبلية أخرى، كما وقد تساعد المشرفين التربويين في إعداد البرامج التدريبية والتطويرية المناسبة لمعلمي العلوم، للارتقاء بمستوى فهمهم للجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) وممارستهم لها، وبالتالي بناء افراد مثقفين علمياً، كما أنه متوقع من هذه الدراسة، أن تحقق إسهامات واضحة لمعلمي العلوم في أن تكون حافزاً إيجابياً على ممارساتهم داخل الغرفة الصفية، وبالتالي ينعكس إيجابياً على تطوير مهارات علمية ومعرفية متنوعة لدى المتعلمين.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود التالية:

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في بداية الفصل الدراسي الثاني من عام (2019-2020م).

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جنين.

الحدود البشرية: عينة من معلمين ومعلمات العلوم ممن يدرسون مرحلة الصفوف (3 – 5) الأساسية.

التعريفات الإصلاحية والإجرائية

درجة الوعي: مستوى الفهم التي يملكها معلمو العلوم عن الجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS)، وتقاس إجرائياً بمتوسط الدرجات التي يقدرها معلمو العلوم لأنفسهم حول درجة وعيهم لمعايير (NGSS) التي تمثلها الفقرات في أداة الدراسة، وفق تدرج خماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

المعلمون: وهم معلمو العلوم ومعلماته الذين يدرسون مادة العلوم والحياة ضمن المرحلة الأساسية من الصف الثالث وحتى الخامس، في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم(جنين) للعام الدراسي (2020/2019).

الجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS): مجموعة من المعايير التي أعدها المركز القومي للبحوث (NRC)، لتقديم رؤى جديدة لتدريس العلوم في أمريكا، تمكن الطلاب وعلى سنوات عدة من الدراسة بشكل فعال في الممارسات العلمية والهندسية، فهي لطلاب اليوم والقوى العاملة في

الغد، إذْ يتحدد بها توافق كتب العلوم مع معايير عالمية وضعت للعلوم والهندسة تسمى الجيل الجديد لمعايير العلوم، من خلال عملية تديرها منظمة (Achieve) (NGSS Lead Stats, 2013; NGSS, 2013a; The NGSS,2014b; NRC, 2015; Achieve, 2013).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

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

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من معلمي العلوم الذين يُدرسون مادة العلوم والحياة ضمن المرحلة الأساسية من الصف الثالث وحتى الخامس، في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم(جنين) للعام الدراسي (2020/2019)، وقد بلغ عددهم (230) معلمًا ومعلمة، وفق إحصاءات مديرية التربية والتعليم في مدينة جنين، وتمثلت عينة الدراسة من (160) معلمًا ومعلمة، وهي تشكل بنسبة (70 %) من مجتمع الدراسة وهي نسبة مقبولة لأغراض البحث العلمي، وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية. ويمثل الجدول (2) توزيع أعداد أفراد العينة على متغيراتها (النوع، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، والتخصص).

جدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية %
النوع	ذكر	74	46.2
	أنثى	86	53.8
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط	21	13.1
	بكالوريوس	107	66.9
	دراسات عليا	32	20.0
عدد سنوات الخدمة	اقل من 5 سنوات	24	15.0
	من 5 - 10 سنوات	59	36.9
	أكثر من 10 سنوات	77	48.1
التخصص	علوم عامة	108	67.5
	علوم بحته	52	32.5
المجموع		160	100

أداة الدراسة

أداة تحديد درجة وعي المعلمين للجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS)، وتتمثل باستبانة، حيث قام الباحثون بتصميمها وتطويرها كأداة لجمع المعلومات، وذلك وفقا للخطوات الآتية:

مراجعة الأدب النظري والكتب والأبحاث والدراسات السابقة التي بحثت حول معايير العلوم (NGSS)، ومنها دراسة أبي عاذره (Abu Atherah2019,)، ودراسة ملكاوي وربابعة(Malkawi and Rababah, 2018)، ودراسة (نيودو) (Niedo, 2017)، ودراسة (هاج) (Haag, 2015) وتكونت أداة الدراسة من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: ويشمل على المعلومات الأولية عن المعلم الذي سيقوم بتعبئة الاستبانة.

الجزء الثاني: ويشتمل على مجموعة من الفقرات موزعة على (3) مجالات وهي (الممارسات العلمية والهندسية، والأفكار الرئيسية، والمفاهيم المشتركة)، والجدول (3) يبين ذلك، وتم الإجابة عن هذه الفقرات من خلال مقياس ليكرت الخماسي.

جدول (3) أبعاد مجالات الدراسة التي تمثلها الاستبانة

المجال	اسم المجال	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
الأول	الممارسات العلمية والهندسية	8 – 1	8
الثاني	الأفكار الرئيسة (المحورية) وبضم		
	العلوم الطبيعية	20 – 9	12
	العلوم الحياتية	34 – 21	14
	علوم الأرض والفضاء	46 – 35	12
الثالث	المفاهيم المشتركة (الشاملة)	53 – 47	7
مجموع الفقرات			53

صدق الأداة

تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في التربية والمناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم، وبلغ عددهم (14) محكمًا، وطُلب منهم إبداء الرأي في فقرات أداة الدراسة من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وضعت فيه، إما بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها لضعف أهميتها، وتم الأخذ برأي الأغلبية في عملية تحكيم فقرات الأداة، وأصبحت أداة الدراسة في صورتها النهائية بعد إعادة تصميمها من جديد، وبذلك يكون قد تحقق لها صدق المحتوى وصدق المحكمين.

ثبات الأداة

قام الباحثون باحتساب ثبات الأداة عن طريق حساب ثبات الاتساق الداخلي (ConsistencyInternal) وهذا النوع من الثبات يشير الى قوة الارتباط بين الفقرات في أداة الدراسة، ومن أجل تقدير معامل الاتساق استخدم الباحثون معادلة (كرونباخ الفا) (Cronpach Alpha)، والجدول (4) يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة، وبطريقة (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي.

جدول (4) قيم معاملات ثبات الإعادة (بيرسون) والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمجالات والدرجة الكلية

المجال	اسم المجال	عدد الفقرات	قيم معاملات الثبات	
			بيرسون	كرونباخ الفا
الأول	الممارسات العلمية والهندسية	8	.831	.876
الثاني	الأفكار الرئيسة (المحورية) وبضم	38	.952	.940
	العلوم الطبيعية	12	.890	.841
	العلوم الحياتية	14	.948	.947
	علوم الأرض والفضاء	12	.867	.915
الثالث	المفاهيم المشتركة (الشاملة)	7	.765	.859
الدرجة الكلية		53	.966	.950

يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها، والمعد لقياس درجة وعي معلمي العلوم للجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) قد تراوحت ما بين (0.841 –0.947)، و (0.95) للمجالات ككل، وهو معامل ثبات عالي ويفي بأغراض البحث العلمي.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولًا: المتغيرات المستقلة:

- النوع: وله مستويان (ذكر، أنثى).
- عدد سنوات الخدمة: لها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
- التخصص: وله مستويان (علوم عامة، علوم بحتة).

ثانيًا: المتغيرات التابعة:

- وعي المعلمين بالجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS).

تصحيح أداة الدراسة

تم استخدام مقياس (ليكرت) (Likert) ذي التدريج الخماسي لدرجات الموافقة، على النحو الآتي: كبيرة جدًا (5) درجات، وكبيرة (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، وقليلة (2) درجتان، وقليلة جداً (1) درجة واحدة، ولتقدير درجة وعي معلمي العلوم للجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) تم استخدام التدريج الإحصائي الآتي لتوزيع المتوسطات الحسابية، حسب المعادلة التالية:

طول الفئة = طول الفترة ÷ عدد الفترات

= (5-1) ÷ 5

= 0.80

لذلك أصبح توزيع الفئات على النحو التالي

(4.20 – 5.00)	درجة كبيرة جدًا
(3.40 – أقل من 4.20)	درجة كبيرة
(2.60 – أقل من 3.40)	درجة متوسطة
(1.80 – 2.60)	درجة قليلة
(1 – أقل من 1.80)	درجة قليلة جدًا

نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد تطبيق إجراءات الدراسة، وإجراء التحليلات الإحصائية الوصفية، والاستدلالية المناسبة، تم الحصول على النتائج التالية:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الدراسة الرئيس ونصُه "ما درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الأ سا سية بالجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) في فلسطين؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على مجالات درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بالجيل الجديد لمعايير العلوم، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (5).

جدول (5) الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الوعي لمجالات الدراسة مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي

الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الوعي
1	الثاني: الأفكار الرئيسة	3.60	.53	كبيرة
2	الأول: الممارسات العلمية والهندسية	3.24	.66	متوسطة
3	الثالث: المفاهيم الشاملة	3.10	.72	متوسطة
الدرجة الكلية		3.32	.52	متوسطة

*الدرجة العظمى من 5

يبين الجدول (5) أن "مجال الأفكار الرئيسة" جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.60)، وانحراف معياري (0.53)، وبدرجة كبيرة، وجاء "مجال الممارسات العمية والهندسية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.24)، وانحراف معياري (0.66)، وبدرجة متوسطة، وجاء "مجال المفاهيم الشاملة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.10)، وانحراف معياري (0.72)، وبدرجة متوسطة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على درجة وعي معلمي العلوم للجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) ككل (3.31) بانحراف معياري(0.52) وبدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير هذا التقارب في النتائج هو التوجهات الحديثة في التعليم والابتعاد عن التعليم التقليدي وخصوصًا أن الجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS)قد نتجت ضمن مجموعة كبيرة من المشاريع الإصلاحية الحديثة لمناهج العلوم في القرن الحادي والعشرين، مما يتطلب فهمًا وإلمامًا أكثر حول هذه المعايير الجديدة، والمعرفة بمبادئها، وأسسها، وكيفية تضمينها في المناهج الدراسية، والعمل على تطبيقها داخل الفصول الدراسية، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (ديبارجر وزملائه) (Debarger&others,2017) التي توصلت إلى ضرورة التغيير في ممارسات المعلم في الفصول الدراسية لتكيف المنهاج لمواكبة التوجهات الحديثة في مجال العلوم في ظل معايير (NGSS).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية والتي أظهرت أن كلًا من مجالي "الممارسات العلمية والهندسية" و "المفاهيم الشاملة "قد حصلا على درجة متوسطة مع ما توصلت إليه دراسة أبي عاذره (Abu Atherah, 2019)، إذْ أظهرت عدم وجود فهم كافي للممارسات الهندسية وكيفية تطبيقها، وضعف تواجد المفاهيم الشاملة في ممارسة المعلمات بشكل عام، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة ملكاوي وربابعة (Malkawi and Rababah, 2018)ودراسة نيودو (Niedo, 2017) حيث بينت نتائجهما أن المعلمين قد أبلغوا عن قلة الوعي بالأبعاد الثلاثة ل(NGSS)، وفي سياق متصل بيَّن المعلمون في دراسة هاج (Haag, 2015) في أنهم بحاجة إلى تحسين استعدادهم ضمن الجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS)، وفي المقابل لم تتفق مع نتائج دراسة الأحمد وزملائه (Al-Ahmad& et al, 2018).

ثانياً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة الفرعية والفرضيات المنبثقة عنها ومناقشتها

حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات مقياس درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بالجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS)، تبعًا لاختلاف متغير النوع (ذكور، وإناث)، ومتغير المؤهل العلمي (دبلوم متوسط، وبكالوريوس، ودراسات عليا)، ومتغير عدد سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، ومن 5-10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)، والتخصص (علوم عامة، وعلوم بحتة)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على العلامة الكلية وعلى مجالات مقياس درجة وعي المعلمين للجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS)، حسب متغير النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والتخصص

المتغير	المستويات	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية	المجالات			العلامة الكلية*
			الممارسات العلمية والهندسية	الأفكار الرئيسة	المفاهيم المشتركة	
النوع	الذكور N =74	الوسط الحسابي	3.258	3.642	3.156	3.352
		الانحراف المعياري	.630	.515	.662	.491
	الاناث N =86	الوسط الحسابي	3.231	3.562	3.053	3.282
		الانحراف المعياري	.680	.547	.773	.538
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط N =21	الوسط الحسابي	3.148	3.139	2.768	3.079
		الانحراف المعياري	.606	.584	.839	.505
	بكالوريوس N =107	الوسط الحسابي	3.269	3.577	3.137	3.328
		الانحراف المعياري	.676	.471	.708	.500
	دراسات عليا N =32	الوسط الحسابي	3.218	3.857	3.196	3.424
		الانحراف المعياري	.629	.593	.654	.546
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات N =24	الوسط الحسابي	3.125	3.724	3.136	3.328
		الانحراف المعياري	.495	.490	.561	.435
	من 5- 10 سنوات N =59	الوسط الحسابي	3.385	3.680	3.261	3.441
		الانحراف المعياري	.676	.481	.780	.538
	أكثر من 10 سنوات N =77	الوسط الحسابي	3.173	3.498	2.966	3.212
		الانحراف المعياري	.671	.569	.705	.506
التخصص	علوم عامة N =108	الوسط الحسابي	3.188	3.628	3.104	3.305
		الانحراف المعياري	.660	.508	.669	.493
	علوم بحته N =52	الوسط الحسابي	3.358	3.548	3.093	3.333
		الانحراف المعياري	.637	.582	.832	.566

*الدرجة العظمى من 5

يُلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة على العلامة الكلية للمقياس، والمجالات الثلاثة لدرجة وعي معلمي العلوم المرحلة الأساسية بالجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS)، وفقًا لمتغيرات الدراسة المستقلة (النوع، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، والتخصص) وللكشف عن دلالة هذه الفروق في المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ويبين الجدول (7) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات.

جدول (7) تحليل التباين المتعدد لأثر النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص على مجالات NGSS

المتغيرات	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
النوع قيمة ويلكس= 0.988	الممارسات العلمية والهندسية	0.247	1	.247	.583	.446
	الأفكار الرئيسة (المحورية)	.339	1	.339	1.528	.218
	المفاهيم المشتركة (الشاملة)	.686	1	.686	1.345	.248
	العلامة الكلية	.425	1	.425	1.652	.201
المؤهل العلمي قيمة ويلكس=0.902	الممارسات العلمية والهندسية	.090	2	.045	.106	.899
	الأفكار الرئيسة (المحورية)	3.245	2	1.623	6.215	.003*
	المفاهيم المشتركة (الشاملة)	1.851	2	.926	1.814	.166
	العلامة الكلية	1.015	2	.507	1.971	.143
سنوات الخبرة قيمة ويلكس =0.953	الممارسات العلمية والهندسية	2.396	2	1.198	2.833	.062
	الأفكار الرئيسة (المحورية)	.417	2	.208	.799	.452
	المفاهيم المشتركة (الشاملة)	1.645	2	.823	1.612	.203
	العلامة الكلية	1.082	2	.541	2.101	.126
التخصص قيمة ويلكس =0.962	الممارسات العلمية والهندسية	1.596	1	1.596	3.775	.054
	الأفكار الرئيسة (المحورية)	.279	1	.279	1.069	.303
	المفاهيم المشتركة (الشاملة)	.000	1	.000	.000	.9984
	العلامة الكلية	.058	1	.058	.224	.637
الخطأ	الممارسات العلمية والهندسية	64.691	153	.423		
	الأفكار الرئيسة (المحورية)	39.942	153	.261		
	المفاهيم المشتركة (الشاملة)	78.075	153	.510		
	العلامة الكلية	39.402	153	.258		
الكلي	الممارسات العلمية والهندسية	68.400	159			
	الأفكار الرئيسة (المحورية)	45.129	159			
	المفاهيم المشتركة (الشاملة)	83.290	159			
	العلامة الكلية	42.474	159			

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

يتبين من الجدول (7) ما يلي:

1. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على المجالات جميعها مقياس درجة وعي معلمي العلوم بالجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) تبعًا لاختلاف متغير النوع، وبالنسبة للعلامة الكلية، لا تظهر فروق في العلامة الكلية تعزى لمتغير النوع، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الظروف متشابهة للنوعين (الذكور والإناث) من حيث البيئة التعليمية، ومن حيث دراستهم الجامعية ضمن مساقات، ومواد دراسية متقاربة، وبالطرق نفسها، والأساليب واستراتيجيات التدريس، وأيضًا المشاركة في الدورات التدريبية نفسها، وأيضًا المعلمون ملتزمون بتطبيق نفس تعليمات وزارة التربية والتعليم ذكورًا وإناثًا.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على المجالات مقياس درجة وعي معلمي العلوم بالجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) تبعًا لاختلاف متغير عدد سنوات الخدمة، وبالنسبة للعلامة الكلية لا تظهر فروق في العلامة الكلية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت به دراسة الأحمد وآخرون (Al-Ahmad & et al, 2018) حيث أظهرت النتائج إلى أن الخبرة التدريسية لا تؤثر في فهم طبيعة العلم ضمن الجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS)، في حين تختلف مع ما توصلت به نتائج دراسة ملكاوي وربابعه (Malkawi and Rababah, 2018) والتي أظهرت نتائجها إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين التقديرات الذاتية لتطبيق الممارسات العلمية والهندسية (SEP) في تدريسهم وفقا لمتغير الخبرة التدريسية.

ويفسر الباحثون نتيجة الدراسة الحالية إلى أن المعلمين ذوي الخبرة القليلة قد حصلوا على العديد من البرامج التدريبية والتطويرية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم بشكلٍ مستمر للمعلمين الذين تم تعيينهم حديثًا، بالإضافة إلى أن الجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) حديثة نسبيًا، وبالتالي فإن المعلمين جميعًا قد وصلوا إلى درجة الوعي نفسها بتلك المعايير سواء ذوي الخبرة القديمة أو الحديثة.

3. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على المجالات جميعها مقياس درجة وعي معلمي العلوم بالجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) تبعًا لاختلاف متغير التخصص، وبالنسبة للعلامة الكلية لا تظهر فروق في العلامة الكلية تعزى لمتغير التخصص، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأحمد وآخرون (Al-Ahmad & et al, 2018) حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى أن متغير التخصص لا يؤثر في فهم طبيعة العلم ضمن الجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS)، في حين تختلف مع نتيجة دراسة ملكاوي وربابعه (Malkawi and Rababah, 2018) والتي أظهرت نتائجها إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين التقديرات الذاتية لتطبيق الممارسات العلمية والهندسية (SEP) في تدريسهم وفقاً لمتغير التخصص.

وقد تُعزى نتيجة الدراسة الحالية إلى أن المعلمين باختلاف تخصصاتهم قد حصلوا على إعداد أكاديمي، وتربوي متشابه قبل الخدمة،

وأيضًا تشابه البرامج التدريبية، والتطوير المهني المقدمة لهم من وزارة التربية والتعليم، وبالتالي لم يُلاحظ اختلاف في درجة وعي المعلمين في المرحلة الأساسية بالجل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) في فلسطين.

4. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على المجالات جميعها مقياس درجة وعي معلمي العلوم بالجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS)وكذلك العلامة الكلية باستثناء مجال الأفكار الرئيسة تبعًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن المؤهل العلمي لمعلمي العلوم لم يشكل تباينًا في كيفية التعامل مع المجال الأول (الممارسات العلمية والهندسية)، والمجال الثالث (المفاهيم المشتركة) وخصوصًا أن هذه المجالات تشكل الممارسة، والتطبيق لمعايير (NGSS) والتي تفتقر إليها الدورات التدريبية، ومناهج العلوم الحالية وحتى جامعاتنا، كما وأن معلمي العلوم تتوافر لديهم معرفة متقاربة حول الجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) وافتقار وعي المعلمين بأهمية التغيير اللازمة للتطوير الدراسي بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، كما بينتها تحليل نتائج سؤال الدراسة الرئيس.

وأما عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الأفكار الرئيسية تبعًا لاختلاف متغير المؤهل، فيُفسَّر هذا الاختلاف في أن مجال الأفكار الرئيسة في الجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) يركز على الأفكار المحورية والجانب النظري في العلوم الطبيعية، والعلوم الحياتية، وعلوم الأرض، والفضاء، وهذا ما أشار إليه الأدب التربوي (The NGSS, 2014b; NGSS,2013b; NGSS Lead States, 2013)،إلى أن الأفكار الرئيسة تهدف إلى تزويد الطلبة بالمعرفة الأساسية الكافية–وليس لتعليم كل الحقائق–بحيث يمكنهم الحصول على معلومات إضافية في وقت لاحق من تلقاء أنفسهم، وعطفًا لما سبق؛ قد تُعزى هذه الفروق إلى أن المعلمين خلال دراستهم في المعاهد والكليات الجامعية قد تعرضوا إلى تخصصات علمية مختلفة، وخبرات ومعارف متنوعة في تلك المجالات، فكلٌ حسب ميوله، واهتماماته، وخبراته في تخصصه، ومجاله، ولمعرفة عائدية الفروق في هذا المجال تم استخراج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول(8) يبين ذلك.

جدول (8) نتائج اختبارشيفيه لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في مجال الأفكارالرئيسة باختلاف المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	دبلوم متوسط	بكالوريوس	دراسات عليا
دبلوم متوسط	3.139	-	-.25743-	-.53818*
بكالوريوس	3.577	.25743	-	-.28075*
دراسات عليا	3.857	.53818*	.28075*	-

* مستوى الدلالة (α=0.05)

يظهر من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا بين المؤهل العلمي (دراسات عليا) والمؤهل العلمي (دبلوم متوسط) وذلك لصالح الدراسات العليا، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً بين المؤهل العلمي (دراسات عليا) والمؤهل العلمي (بكالوريوس) وذلك لصالح الدراسات العليا. أي كلما زاد المؤهل العلمي كان مستوى وعي المعلمين لمجال الأفكار الرئيسة من الجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS) أعلى. في حين لم يظهر فرق دال إحصائيًا (α=0.05)بين المؤهل العلمي بكالوريوس والمؤهل العلمي دبلوم متوسط، ويمكن أن يُعزى السبب بأن المعلمين ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا يتميزون عن غيرهم بأنهم أكثر رغبة في الوصول إلى المعرفة، وأكثر قدرة على البحث والاطلاع على ما هو جديد، ومن الطبيعي أن ينعكس كل ذلك على معرفتهم وتفكيرهم، كما وقد يُعزى السبب في كونهم قد خضعوا للعديد من المساقات الجامعية التي مكنتهم من امتلاك وعي أكبر لمجال الأفكار التخصصية بشكل عام، أو إلى دراستهم لبعض المساقات النظرية بتفصيل أكبر من مرحلة البكالوريوس والدبلوم، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة ملكاوي وربابعه (Malkawi and 2018 Rababah,) والتي أظهرت نتائجها إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين التقديرات الذاتية لتطبيق الممارسات العلمية والهندسية (SEP) في تدريسهم وفقا للمتغير المؤهل العلمي.

التوصيات

في ضوء ما تقدم من عرض النتائج قام الباحثون بوضع مجموعة من التوصيات الآتية:

1. تدريب معلمي العلوم أثناء خدمتهم وزيادة الاهتمام بالمواضيع التي تنمي، وعيهم بالجيل الجديد لمعايير العلوم (NGSS)، والاهتمام باستراتيجيات تدريسية حديثة تمكنهم من إبراز ذلك الوعي داخل الغرفة الصفية.
2. ضرورة توجيه المشرفين التربويين من خلال التأكيد على متابعة معلمي العلوم حول فهم (NGSS)، والتركيز على مجالي الممارسات العلمية والهندسية ومجال المفاهيم المشتركة.
3. ضرورة الاهتمام بتضمين (NGSS) في المقررات الدراسية في المعاهد والكليات الجامعية.
4. إجراء المزيد من الدراسات التي تقوم بتحليل مناهج العلوم في المراحل التعليمية المختلفة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- الأحمد، نضال والتركي، خلود والبقمي، مها والدوسري، نورة والشهري، جميلة. (2018). واقع تصورات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة حول طبيعة العلم NOS وفق معايير العلوم للجيل القادم NGSS. مجلة البحث العلمي في التربية، 4(19).
- أمبو سعيدي، عبد الله والهاشمي، رضية (2005). أثر استخدام منحى العلم والتقانة والمجتمع (STS) على التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو العلوم. مجلة رسالة الخليج العربي، 95.

- الحربي، عبد الله. (2016). وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في محافظة الرس بمهارات المتعلمين للقرن الحادي والعشرين. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5(5).
- الحيلة، محمد محمود. (2003). التصميم التعليمي نظرية وممارسته. عمان: دار المسيرة للنشر.
- راشد، علي. (2003). تطوير مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في مصر في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية. مجلة مستقبل التربية العربية، 9(31): 339-445.
- الزبيدي، مهند. (2013). مدى تحقق المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية NSES في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في العراق. مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية، 13: 250-267.
- زيتون، عايش. (2013). أساليب تدريس العلوم. ط 7، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- أبو عاذره. سناء. (2019). واقع ممارسة معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية لمعايير الجيل القادم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 10(2)
- الهويدي، زيد (2005). الأساليب الحديثة في تدريس العلوم. ط1، العين: دار الكتاب الجامعي.
- وزارة التربية والتعليم (2017). مركز المناهج الفلسطينية. رام الله: وزارة التربية والتعليم.

ثانياً: ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *Al-Ahmad, N., Al-Turki, K., Al-Baqmi, M., Al-Dossary, N., & Al-Shehri, J. (2018). The reality of the perceptions of middle school science teachers about the nature of science NOS according to for the next generation science standards NGSS. Journal of Scientific Research in Education, 4 (19): 471-495.*
- *Al-Harbi, A. (2016). Awareness of science teachers in the elementary stage in Al-Rass Governorate of the skills of learners for the twenty-first century. International Specialist Educational Journal, 5 (5): 99-120.*
- *Al-Hila, M., M. (2003). Educational design theory and practice, Amman: Dar Al Masirah Publishing.*
- *Abu Athrah. S. (2019). The reality of the practice of physics teachers at the secondary stage of next generation standards. Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences, 10 (2): 100-134.*
- *Al-Huwaidi, Z. (2005). Modern methods of teaching science. 1st edition, Al Ain: Dar-AlketabAljamay.*
- *Al-Zubaidi, M. (2013). The extent to which the NSES fulfills the content of middle school physics textbooks in Iraq. Journal of the College of Education for the Humanities, 13: 250-267.*
- *Ambo Saidi, A., & Al-Hashemi, R. (2005). The effect of using STS on academic achievement and attitudes towards science. The Arabian Gulf Letter, 95: 13-66.*
- *Ministry of Education (2017). Palestinian Curriculum Center. Ramallah: Ministry of Education.*
- *Rashid, A. (2003). The development of science curricula at the preparatory stage in Egypt in the light of international standards for scientific education. Future of Arab Education Magazine, 9 (31): 339-445.*
- *Zaytoun, A. (2013). Science teaching methods. 7th edition, Amman: Dar Al-Shorouq for Publishing and Distribution.*

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- *Achieve Inc. (2013). DCI Arrangements of the next Generation science standards. Washington, DC: Next Generation Science Standards. WWW.nextgenescience.org/.../ngss/.../NGSS.*
- *American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993). Benchmarks for Science Literacy: Project 2061. New York: Oxford University Press.*
- *Bembenutty, H. (2006). Teacher's self-efficacy beliefs, self-regulation, and academic performance. Paper presented at the annual meeting of the American psychological association, Orlando, USA.*
- *Bybee, R. (2013). The Next Generation Science Standards and the life sciences. The Science Teacher, 80(2): 25–32.*
- *Bybee, R. (2014). NGSS and the next generation of science teachers. Journal of Science Teacher Education, 25, 211-221. DOI: 10.1007/s10972-014-93814.*
- *Debarger, A., Penuel, W., Moorthy, S., Beauvineau, Y., Kennedy, C., &Boscardin, C. (2017). Investigating Purposeful Science Curriculum Adaptation as a Strategy to Improve Teaching and Learning. Science Education, 101(1): 66–98.*
- *Fulmer, G., Tanas, J., & Weiss, K. (2018). The challenges of alignment for The Next Generation Science Standards. Journal of Research in Science Teaching, 55(7): 1076–1100. doi:10.1002/tea.21481.*
- *Haag, S., &Megowan, C. (2015). Next Generation Science Standards: A National Mixed-Methods Study on Teacher Readiness. School Science and Mathematics, 115(8): 416–426. doi:10.1111/ssm.12145.*

درجة ممارسة الحرية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك وعلاقتها في تدعيم قيم المواطنة الأردنية من وجهة نظرهم

The Degree of Practicing Freedom Among Postgraduate Students at Yarmouk University and Their Relationship in Strengthening the Values of Jordanian Citizenship from Their Point of View

محمد عماد العمري
طالب دكتور/جامعة اليرموك/الأردن

Mohammad Emad Al-omari
PhD Student/ Yarmouk University /Jordan
mohammadalomeri401@gmail.com

حسن أحمد الحياري
أستاذ دكتور/جامعة اليرموك/الأردن

Hassan Ahmad Alhyary
Professor/ Yarmouk University /Jordan
mohammadalomeri41@gmail.com

Received: 03/04/2020, **Accepted:** 03/05/2020
DOI: 10.33977/1182-012-033-016
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 2020/04/03، تاريخ القبول: 2020/05/03
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة الحرية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك، وعلاقتها بتدعيم قيم المواطنة الأردنية. تكونت عينة الدراسة من (346) طالبًا وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، واعتمد الباحثان في دراستهم المنهج الوصفي المسحي، وأشارت النتائج إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة الحرية في جامعة اليرموك جاءت مرتفعة، مع وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على أداة ممارسة الحرية تُعزى للجنس، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيري المستوى الدراسي والكلية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة المواطنة جاءت مرتفعة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مستوى قيم المواطنة تعزى لمتغير الكلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قيم المواطنة تعزى للجنس والمستوى العلمي، وأشارت أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة الحرية وتدعيم قيم المواطنة في جامعة اليرموك لدى طلبة الدراسات العليا. وأوصت الدراسة بضرورة إعطاء الطلبة حرية أكبر في اختيار وقت المحاضرات

الكلمات المفتاحية: درجة ممارسة، الحرية، طلبة الدراسات العليا، المواطنة.

Abstract

The study aimed to reveal the degree of practicing freedom at Yarmouk University among graduate students and its relationship to strengthening Jordanian citizenship values. The study sample consisted of 346 male and female students chosen in the stratified random method, and the two researchers adopted the descriptive survey approach. The results indicated that the study sample members' estimates of the degree of practicing freedom in Yarmouk University came high, with statistically significant differences between the averages of the sample's individuals' estimates to the tool of exercising freedom attributed to sex. The absence of differences attributable to the variables of the academic and college levels and the results of the study indicated that the estimates of the individuals of the study sample for the level of citizenship were high, with differences of statistical significance in the degree of the level of citizenship values due to the total variable E. The absence of statistically significant differences in the level of citizenship values is attributed to gender and the scientific level and indicated the existence of a statistically significant correlation between the degree of practicing freedom and the strengthening of citizenship values at Yarmouk University for graduate students. The study also recommended that students should be given more freedom to choose the time of the lectures.

***Keywords**: Exercising Freedom, Citizenship.*

المقدمة

إن المتأمل في التربية يجدها من أصعب المهام؛ لأن الفرد هو عماد المجتمعات والأمم وسر نهضتها، والمسلم يعتني بتربية أولاده أو من لهم حق التربية عليه لأنه راعٍ ومسؤول عن رعيته، وسيحاسَب على ذلك أمام الله سبحانه وتعالى، والثانية أنه يسعى للأجر والثواب من الله تعالى.

تعد التربية من أهم الموضوعات التي عرفها الإنسان منذ أن لمست قدماه الأرض، وقد مارس الإنسان التربية بوسائلها المتعددة، وسيبقى بحاجة لها في تحقيق أهدافه حتى يرث الله سبحانه وتعالى الأرض، والتربية ليس كما يفهمها عامة الناس والسواد الأعظم منهم بأنها القراءة والكتابة، فقد كانت في العصور الوسطى تأخذ طابع التقليد والممارسة عن طريق الصواب والخطأ (الحياري، 2001، 358).

وتعد التربية مهمة للإنسان حيث إنها تساعده على المحافظة على جنسه، وتنظيم عواطفه، وتوجيه غرائزه، وتنمية اهتمامه بحيث يتناسب وثقافة مجتمعه الذي يعيش فيه من أجل مواجهة الحياة ومتطلباتها (ناصر، 2010، 14).

وقد بدأت التربية منذ خلق آدم عليه السلام، وبدأت معه الحرية، لقوله تعالى (**وَقُلْنَا يَا آدم اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلَا مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا وَلَا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ (35) فَأَزَلَّهُمَا الشَّيْطَانُ عَنْهَا فَأَخرجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ وَقُلْنَا اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّوَمَتَاعٌ إِلَى حِينٍ**) (سورة البقرة: 35-36). ومن ذلك التاريخ والإنسان يبحث عن معنى الحرية ومجالاتها وأنواعها، ونظرا لأهميتها في حياة الفرد والجماعة، اهتمت الدراسات، وتعددت النظريات، ووضعت القوانين التي تحاول أن ترسم لنا الطريق لتحقيق الحرية.

لقد خلق الله سبحانه وتعالى المخلوقات سواء كانت حيوانية أم نباتية أم جمادات أم ملائكة طائعة لعبادته تكويناً ما عدا الإنس والجن خلقهم الله سبحانه وتعالى لعبادته تشريعا لا تكوينا (الحياري، 2001، 256).

قال تعالى: (**وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ** (56) **مَا أُرِيدُ مِنْهُمْ مِنْ رِزْقٍ وَمَا أُرِيدُ أَنْ يُطْعِمُونِ** (57)) (الذاريات 56 – 57).

وقد تعددت مفاهيم الحرية في ضوء المدارس الفلسفية، فالحرية في النهج الإلهي تحدثت عن الغاية من خلق الله سبحانه وتعالى الجن والإنس لعبادته تشريعا، وليس تكوينا كسائر المخلوقات، وقد وهب الإنسان الحرية في اختيار المعتقد والفكر بعد أن بين له طريق الخير والشر عن طريق رسوله صلوات الله وسلامه عليه وكتبه جميعها، وقد ميّز الإنسان بذلك عن باقي المخلوقات بالعديد من الصفات كفطرة الإنسان على دين التوحيد والاختيار بين الخير والشر والمثول للحساب بناء على ما قدمه في الحياة الدنيا. لذلك فإن الهدف الأسمى من خلق عالم الشهادة هو

ممارسة الإنسان الحريةَ، لذلك فإن المبادئ الإسلامية التربوية جميعها بنيت على هذا الأساس (الحياري، 2001، 267-268).

إن المفهوم الحديث لنظرية الحريات العامة قد جاء في وثيقة إعلان حقوق الإنسان والمواطن، ففي المفهوم السياسي تعد الحرية هي حق من حقوق المواطن في إدارة شؤون بلاده، مثلما جاء في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (يولد الناس جميعا أحرارا متساويين في الحقوق والكرامة)، وأيضا، فأساس الحرية يظهر كما سبق في الحق الإلهي الممنوح للإنسان (الجوارنة وآخرون، 2010، 27). تختلف قيم المواطنة من مجتمع إلى آخر كلا حسب فلسفة التربية المنبثقة في كل مجتمع، فالتربية هي أداة لصناعة البشر، ولا يوجد دولة لا تهتم بهُويتها الفكرية، وتقدمها العلمي، والحضاري تبتعد عن موضوع التربية، لذلك لا بد من ممارسة فلسفة التربية في المجالات جميعها وعلاقة الفرد بالعناصر المحيطة به؛ لذا فإن التربية تزود الإنسان والمجتمع بتصور شامل للحياة، وعلاقته بالموجودات بصورة سوية تحقق أهدافه وملتزمًا بالقيم (الكيلاني، 2008، 74).

هذا وتعد المواطنة ذات علاقة وطيدة، تربط بين الفرد والدولة، أو بين الفرد وأفراد جماعته، وبموجبها يقوم الفرد باحترام القانون، والنظام العام، واحترام حقوق الإنسان، والتسامح، والحرية، وحرية التعبير، وقبول الآخر، حيث تعكس المواطنة آثارًا إيجابية على أهداف المجتمعات، باختلاف المدارس الفكرية التي ينتمي إليها الفرد، وبالمقابل فإن المواطنة تحدد حقوق الفرد وواجباته وتميزه بمدى ولائه وانتمائه للوطن. وبما أن الفرد يمتلك الحرية في اختيار ما يريد، ويسلك طريق الخير والشر، فإنه قد يسلك طريق الخير التي تدعم قيم المواطنة الصالحة، وانتمائه لوطنه، وقد يسلك طريقا آخر يفقده الشعور بالانتماء، أو قد يجرده من المواطنة الصالحة، لذلك جاءت هذه الدراسة لتحدد العلاقة بين الحرية وتدعيم قيم المواطنة.

هذا وقد عرف الفقيهي (1432هـ، 158) الحرية: بأنها الانطلاق بلا قيد، والتحرر من كل ضابط، والتخلص من كل رقابة، حتى ولو كانت الرقابة نابعة من ذاته هو، وذلك حتى لا تفسد عليه نشوة اللذة، ومعنى هذا ترك الإنسان وشأنه، يفعل ما يشاء ويترك ما يشاء وهكذا، بدون قيود ولا رقابة، وعلى المجتمع أن يسلك طريق الحق، وعلى الحكومة أن تحافظ على تلك الحرية وتحميها، فلا دين يحكم النفوس، ويكبح جماحها، ولا أخلاق تهذب طباعها، وتوقظ مشاعرها، وتثير فيها روح النخوة والغيرة. والحرية عندهم تعني أن تفعل ما تشاء، وتأكل ما تشاء، وتلبس ما تشاء، وتعتقد ما تشاء.

وعرفها الشيباني (2011، 354) أن يكون للفرد الحق في أن يقول ويعمل ما يشاء، مما لا ينافي العدل والقانون، ولا يضر أحداً.

وأشار الحياري (2001، 265) للحرية بقوله:" إن الذي يقرأ كتاب الحق سبحانه وتعالى، يعلم علم اليقين أنه يخاطب إنسانًا عنده القدرة على الاختيار بين الخير والشر، وبين الحق والباطل، وبين اتباع النهج الإلهي أو الشهواني ولو لم يكن بمقدور المخاطب في هذا الكتاب القدرة على الاختيار؛ ليُبطل جميع ما في هذا الكتاب من آيات، وما احتوت عليه من حكم وعلوم وأوامر ونواه". وعرفت محمد (2012، 33) الحرية بأنها: منحة إلهية، وحق طبيعي للإنسان لممارسة أعماله، والقيام بوظائفه.

الحرية في الفلسفات

أولاً: المثالية:

يرى الخال (1964) أن حكمة سقراط كانت تتمثل في أنه لا يمنح الشعب حرياتٍ سياسيةً واسعةً، إنما يؤمن بمنح الفرد حرية الفكر على أوسع مدى، وقد احتضنت أثينا تعليمه مدة طويلة، مما يدل على وجود جو للحرية الفكرية التي كانت تسود فيها، وعندما انتصرت حكومة الديمقراطية (408 ق.م) بواسطة جرعٍ كأسٍ من السم، بدأت ملاحقة الذين يعارضونهم أيام كفاحهم، وكان سقراط أحد ضحايا الفداء وأعدموه عام (399ق.م).

إنّ المؤمنين بهذه الفلسفة يفترضون وجود أفكار ثابتة ومطلقة، وأن عالم الخبرات اليومية ليس هو العالم الحقيقي، ويسير منهجها على مبدأ القديم على قدمه؛ أي ما توصل إليه الأجداد من تراث مطلق وثابت، ويعتبر (أفلاطون) مؤسس هذه الفلسفة، حيث تعد هذه الفلسفة أن الدولة شخصية أكبر من شخصية الفرد، أي أن كيان الدولة أكثر أهمية من أجزائها، ويجب على المدرسة أن تعلم تلاميذها احترام الوطن؛ ليكون لديهم ولاء للمثل العليا (ناصر، 2004)

أما الفلسفة المثالية فرفضت الحرية المطلقة للإنسان، أي: أنه يجب ممارستها ضمن حدود يقررها التراث، وإن الالتزام بالمثل العليا يمثل معنى الحرية عند المثاليين (العجمي ،2007).

ثانيًا: الطبيعية:

وتهتم هذه الفلسفة بإشراك الأطفال بعد فترة من التدريب، في وضع القوانين والأنظمة التي تحكم تصرفاتهم في الأنشطة، وتشجعهم على الاستقلالية، ويكون دور المعلم في التربية الطبيعية ملاحظ وموجه فقط (ناصر، 2004 ،273).

ثالثًا: الواقعية:

يرى العكيلي (1974) أن (جون لوك) هو أول من نادى بمعارضة العبودية، وعدم خضوع الفرد، أو الجماعة لحكم مطلق إلا للمصلحة العامة، وأن السلطة ممثلة بالملك أو البرلمان تبقى مقيدة غير مطلقة لتعزيز الحرية، فلا يمكن أن تمتد السلطة لأكثر ما يتطلبه النفع العام أي لا يمكن أن تكون سلطة جائرة فيما يتعلق بحرية الشعب وأمواله.

أما أهم مبادئ هذه الفلسفة: فيمكن للإنسان معرفة الحقيقة باستخدام الأسلوب العلمي والتجريبي، ولا يمكن فصل العقل عن الجسم، ويحق للفرد أن يحدد اعتقاداته بنفسه (الحياري، 2001، 26).

إن الفلسفة الواقعية ترى أن الدولة بيدها كل الأمور، وهي من تقرر من ترعى ومن يموت من أفراد المجتمع، والغاية من التربية لديهم إعداد الفرد لخدمة المجتمع (المصدر السابق، 367).

ولقد اهتم أرسطو بإعطاء الفرد حقه وإنصافه، بعدما كان (أفلاطون) ينظر إلى الإنسان كخلية في كائن حي هو الدولة، فنجد (أرسطو) على العكس تماما حيث جعل للفرد استقلالًا وخطوطًا عريضة لحريته، لكن على الرغم من دفاعه عن حرية الإنسان، إلا أنه كان له موقف سلبي من الرق أقرب إلى موقف أستاذه وأهل عصره من السفسطائيين، فكان لديه رأي آخر في الرق بقوله: إن الطبيعة قد خلقت البعض عبيدًا بالفطرة؛ لأنها حرمتهم من نعمة العقل، فخُلقوا للطاعة فقط، ولكن وفي أواخر عمره

خفّف من حدة معاناة الرقيق بعض الشيء، فأوصى بضرورة ألّا يسيء السيد استعمال سلطته على عبيده، وأوصى بتحرير كل عبيده(ردى، 2011، 89) .

رابعًا: البرجماتية:

ترى الفلسفة البرجماتية الحرية مطلقة في كافة حياة الإنسان، بينما قيدت حرية الطفل في المناهج (السليم، 2007)

كما وأن الفلسفة البرجماتية لها العديد من المبادئ وهي:

إن الإنسان لا يستطيع الوصول إلى حقيقة ثابتة، وأفضل طريقة لاختيار الأفكار هي الطريقة العلمية، كما وتعد الديمقراطية أسلوب حياة وخاضعة للعقل، وتأخذ بمبدأ المنفعة، والحرية لديهم مطلقة وليست مقيدة (ناصر، 2001، 341).

المواطنة

وبالانتقال للحديث حول المواطنة، فإن مفهوم المواطنة يعتبر جزءًا من الانتماء إلى المكان الذي يعيش فيه الفرد، ولا يستطيع الابتعاد عنه، وارتبط مفهوم المواطنة أيضا بالجماعة؛ حيث أصبح الانتماء موجه للمكان والجماعة معًا، وحين تطورت الجماعة فقدت تجانسها وأصبحت تقتصر على بعض دون الآخر، وقد لعب الدين والكنيسة مرجعية للمواطنة مرتبطة بالدولة القومية (الشرقاوي، 2005، 113).

وقد عرفت دائرة المعارف البريطانية Encyclopedia Britannica)) المواطنة بأنها: العلاقة بين الفرد والدولة كما حددها القانون، وما يتضمن هذه العلاقة من واجبات وحقوق، وتؤكد دائرة المعارف البريطانية أن المواطنة تدل على جزء من الحرية، وتختتم قولها بأن المواطنة تسبغ على المواطن حقوقا مثل حقه في الانتخاب وحقه في تولي المناصب. وقد أشارت موسوعة (كولير) الأمريكية (Collier Encyclopeadia) أن المواطنة هي الجنسية وأنها أكثر أشكال العضوية في جماعة سياسية (الزلزلي، 2018، 122).

كما أشارت الموسوعة العربية العالمية (1996،311) إلى المواطنة أنها الانتماء والولاء إلى أمة أو وطن، وتسبغ على المواطن الحقوق والواجبات.

والمواطنة هي رابط بين الفرد والدولة التي يقيم بها بشكل مستمر، وهي هُويةٌ لكل فرد مرتبط بدولة، وتعبير عن الانتماء إلى حدود سياسية يعيش عليها الفرد، ويترتب على ذلك مجموعة من الحقوق والواجبات المتساوية بين الجميع (المساعيد، 2014).

كما أن المواطنة هي المطالبة بالعدل والمساواة بين من يحمل الجنسية للدولة التي يعيش وينتمي إليها (ثروت، 2007، 23).

والمواطنة هي امتلاك الفرد المهارة في عمليات المجتمع الحر، وشعور المواطن بأنه ملتزم وملزم في المشاركة بالعمليات السياسية والاجتماعية والاقتصادية (ظاهر، 2010).

أما المواطن الصالح فهو الذي يكون قادرًا على فهم القيم المختلفة، كالعمل بجد وإخلاص، ويرفض التميز، ويعتمد على ذاته، ويتحلى بالصبر (Davias:2000).

ويعرف (Hinds,2006) المواطن الصالح بأنه: هو الذي يتصف بالأمانة، والمحبة، والعطف، واحترام الآخرين، ويتحمل المسؤولية، ولدية شجاعة، ويتحلى بالصدق والعدالة.

وأشار (الحبيب، 2005) إلى أن مستويات الشعور بالمواطنة تتمثل في شعور الفرد بالارتباط بالوطن والانتماء للجماعة واندماج هذا الشعور في فكر واحد واتجاه واحد يتمثل بالمواطنة.

إن كثيراً من الدول تركز على إعداد الأفراد إعدادًا سليمًا وصالحًا يجعل منهم أفرادًا قادرين على تحمل المسؤولية، والمساعدة على تطوير المجتمع مما يتطلب تربية حقيقية، لذلك أصبحت التربية من أجل المواطنة هدفًا في التربية المعاصرة لمواجهة الشعور بالاغتراب وعدم الإحساس بالهوية والانتماء (فرج، 2001).

ويأتي دور الجامعات في المجتمع بالاهتمام بالحرية؛ إذ تعد أحد معززات منح الاعتماد الأكاديمي للكليات والجامعات التربوية؛ لأن الحرية تدعم تجويد الأداء التعليمي والبحثي؛ ولأهميتها في النهوض برؤية ورسالة وقيم تلك الجامعات في تحقيق أهدافها في الواقع، وإعطاء الطلبة مساحة من الحرية مقارنة بمثيلاتها على مستوى العالم، من خلال إعطاء الطلبة الحرية في اختيار المقررات التي يراها مناسبة لمستواه العلمي، وإعطاء الطلبة الحرية في إبداء رأيهم في محتوى المناهج التي يدرسونها، أو إبداء الرأي في القرارات التي تتعلق في الإعداد المِهني والأكاديمي الذي يناسبهم(عباس، 2015).

ويجب أن تقوم الجامعات بدور كبير في عملية التنمية لأي دولة؛ لما لها من دور مؤثر في المسار الفكري والاجتماعي للأفراد، وأن التعليم هو أداة للتغيير، وإعداد المواطن الصالح؛ لأن مهمة التعليم استجابة الفرد إلى التجديد مما يؤدي إلى مواكبة الحياة المعاصرة التي تتسم بالتقدم الهائل ووضع خطة تنموية (فخرو، 1997).

وبهذا الصدد يذكر الجوارنة وآخرون (2010، 13) بعضًا من أشكال المواطنة، وهي التي تشير إلى الجانب السلوكي المتمثل في سلوكيات الفرد، والتي تعكس حقوقه وواجباته تجاه وطنه، ومجتمعه، والالتزام بالمبادئ والقوانين والأخلاقيات، والمشاركة في الأنشطة والأعمال التي تساعد على تقدم الوطن والمحافظة عليه، وقد كانت كما يلي:

المواطنة المطلقة: وهي التي يجمع فيها المواطن بين دوره الإيجابي والسلبي تجاه مجتمعه.

المواطنة الإيجابية: وهي التي يشعر فيها المواطن بقوة انتمائه وواجبه في القيام بدوره الإيجابي لمواجهة السلبيات.

المواطنة السلبية: هي شعور المواطن بالانتماء للوطن، ولكن يتوقف عند حدود النقد السلبي ولا يقوم بأي عمل إيجابي يساعد على ازدهار وتقدم الوطن.

المواطنة الزائفة: وهي قيام المواطن بحمل شعارات غير حقيقية، بينما واقعة غير ذلك، فليس لديه إحساس واعتزاز بوطنه.

ويرى نصار (2007، 25) أن أسس المواطنة هي:

الحقوق: ويقصد بها الحريات والمصالح التي يتوقعها الفرد من المجتمع بما يتفق مع معايير المجتمع أو هي المزايا التي من حق الفرد أن

يحصل عليها، وتسمى هذه الحقوق حقوقا مكتسبة؛ أي لا يجوز أن يلغيها أحد ولا يجوز سلبها.

وتصنف حقوق المواطن إلى أصناف عدة، وهي: الحقوق السياسية، الحقوق المدنية، الحقوق الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية. وجميعها تعمل على تنمية الشعور بالمواطنة لدى الأفراد.

الحقوق السياسية: وتتضمن حق المواطن في المشاركة بانتخابات السلطة التشريعية والمحلية والبلدية، والحق في اختيار الحكام، والحق في الحصول على الوظيفة العامة، والحق في المشاركة السياسية والحكم (يوسف، 2011، 55).

الحقوق المدنية: وهي الحق في العيش والحياة الكريمة وتتضمن: حق المواطن في ممارسة نشاطٍ خاصٍ به دون تدخل الدولة بشرط عدم مخالفة القانون، الحق في التنقل والمغادرة، الحق في تأمين الحماية، ومعرفة الفرد بحقوقه ومطالبته بها (المصدر السابق، 2011، 56).

الحقوق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية: وتتضمن هذه الحقوق توفير الحماية الاجتماعية والرعاية الصحية والتأمين الصحي، وحرية ممارسة الشعائر الدينية، والحق في التعليم، والحق في الحصول على المساعدات والتسهيلات المالية، والحق في الحصول على سكن كريم

الواجبات: وهي ما يقع على عاتق المواطن من أعمال لا بد له من القيام بها تجاه مجتمعه ووطنه وتتضمن: الالتزام بدفع الضرائب، التزام الفرد بالقانون وعدم مخالفته، والدفاع عن الدولة (نصار، 2007، 31).

وقد أجريت العديد من الدراسات التي ناقشت موضوع الحريات وقيم المواطنة ومنها: قدم (Gatewood, 2002) دراسة هدفت إلى دراسة بعض المشاكل المحيطة بالسلوكيات الدراسية لدى ثلاث كليات جامعيه تدرس الفنون، حيث يتم بيان أثر الحرية الأكاديمية في تذليل تلك الصعوبات، تكونت عينة الدراسة من طلاب مشاركين من ثلاث كليات بحيث يكون هناك تعزيز للأدوات والأهداف الدراسية من خلال ذلك، وشملت أدوات الدراسة أساليب البحث النوعي، مثل: المقابلات الشخصية، والملاحظات الميدانية، وتمثلت إجراءات الدراسة في إجراء المقابلات مع بعض المشاركين، وأخذ الملاحظات عن الأفراد في الموقع نفسه، بحيث تكون هناك معلومات دقيقة حول الدراسات أو حول المشاركين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أهمية ثلاثة أمور لدى الطلبة لكي يكون لديهم تصور مناسب مثل القيم والسيطرة والحرية الأكاديمية.

وأجرى العياصرة (2005) دراسة هدفت إلى بيان حقوق الفرد كما جاءت في القرآن الكريم، ودورها في التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأردني، وذلك من خلال بيان حقوق الفرد في حرية الاعتقاد، وحق المسلم في التعبير عن رأيه، وحقه في الشورى، وحقه في العدل والمساواة، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر كما وردت في القرآن الكريم، قام الباحث باستقراء آيات القرآن الكريم، وبناء استبانة طبقت على (58) فردا من المهتمين في مجال حقوق الإنسان والمفكرين في المملكة الأردنية الهاشمية، وأظهرت النتائج أن الله سبحانه وتعالى خلق الإنسان حرًّا، يختار معتقده بحريه حسب فكره، وأن للإنسان المسلم الحرية في التعبير عن رأيه بحرية بعيدًا عن أي قيود، وأن الشورى حق لكل فرد مسلم في كل شيء لم يرد به نص شرعي في الكتاب والسنة، وأن أفراد المجتمع المسلم إخوة متساوون في الحقوق والواجبات التي بينها الله سبحانه وتعالى، وأن ممارسة هذه الحقوق تساعد في التنشئة الاجتماعية، وتعمل على تحقيق الأمن والسلام بين أفراد المجتمع المسلم، وتحمي مؤسسات المجتمع من الاستبداد بالرأي، وتعزز الشعور لدى الفرد بالرضا الوظيفي مما يزيد من الإخلاص في العمل.

وحاول عليمات (2005) التعرف على دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (5000) طالبٍ وطالبة منهم (2897) من الذكور و(2103) من الإناث في الجامعات الأردنية، وطبق عليهم استبانة تكونت من (65) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وأظهرت النتائج إلى أن دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني جاءت ضمن درجة متوسطة، حيث احتل مجال الولاء للوطن وقيادته الهاشمية المرتبة الأولى، وأظهرت النتائج وجود فروق في استجابات الأفراد على مقياس الدراسة تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الأفراد على مقياس الدراسة تعزى لمتغير الكلية، ولصالح الكليات الإنسانية مقابل الكليات العلمية.

سعى ماري (Marri, 2005) في دراسته إلى بناء إطار نظري مبني على التربية الديمقراطية لصفوف عدة ذات ثقافات مختلفة وثلاثة معلمين ذوي خبرة في مناهج الدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التربية الديمقراطية في توفير فرص تساعد التعلم، وذلك لإيجاد مواطنين صالحين من خلال إكسابهم للمفاهيم الديمقراطية في أماكن تعلمهم.

وسعى الشبول، الزيود (2007) لدراسةٍ هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة الطلبة الحريةَ الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة والخاصة كما يراها الطلبة أنفسهم، وتكونت العينة من (1087) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الرابعة في الجامعات الأردنية العامة والخاصة جميعها.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج أن تقديرات الطلبة لدرجة ممارستهم للحرية الأكاديمية في الجامعات العامة والخاصة جاءت بدرجة متوسطة في المجالات جميعها، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا وفقا لمتغير الجنس في مجالات اتخاذ القرار والتعبير عن الرأي على درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية ولصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير التخصص في مجال حرية التعبير عن الرأي والبحث العلمي والدراسة على درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية لصالح طلبة التخصصات الأدبية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير التخصص في مجال اتخاذ القرار على درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة والخاصة.

كما أجرى الهاجري (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تمثيل جامعات الكويت لقيم المواطنة ودور الجامعة في تنميه قيم المواطنة لدى طلبتها، تكونت عينة الدراسة من (711) طالبا وطالبة، استخدم

الباحث من أجل ذلك الاستبانة وتوصلت النتائج إلى أن درجة تمثيل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة كانت مرتفعة في أبعادها المختلفة.

كما أجرى القحطاني (2010) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى قيم المواطنة لدى الشباب في الجامعات السعودية ومدى إسهامها في تعزيز الأمن والسلامة، ومعرفه المعيقات التي تحد من ممارسه الشباب أو الجامعات لقيم المواطنة، وقد تكونت العينة من (384) طالبا من الجامعات التالية (الأمام محمد، الملك عبد العزيز، الملك فهد للبترول، الملك خالد، تبوك)، اختيروا بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدم من أجل ذلك الاستبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع قيمة المشاركة، وأغلب الباحثين أجمعوا على أن قيمة المشاركة من قيم المواطنة وأظهرت أيضا أن هناك (12) معيقا حدَّ من إمكانية ممارسة المواطنة مثل ارتفاع الأسعار و انتشار الواسطة وارتفاع البطالة.

قام الجبوري (2010) بدراسة بعنوان مفهوم المواطنة لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية لطلبة جامعة بابل، اختار الباحث عينة مكونة من (394) طالبا وطالبة، وطبق عليهم مقياس مفهوم المواطنة. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين جنس الطالب والمستوى الاقتصادي والخلفية الاقتصادية ومستوى تعليم الأبوين مع مفهوم المواطنة.

وأجرى داوود (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على مفهوم المواطنة والمكونات الأساسية للمواطنة والوقوف على دور جامعة كفر الشيخ في تنميه قيم المواطنة لدى الطلبة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بإعداد استبانة طُبِّقَت على عينة مكونه من (2000) طالبٍ وطالبة من طلبة السنة الثالثة والرابعة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة في استجاباتهم لدور الجامعة في تنميه قيم المواطنة تعزى إلى الكلية، وذلك للمحاور جميعها، وللدرجة الكلية ما عدا المحور المتعلق بالمناهج فإنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الكليات الإنسانية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة تعزى إلى الجنس في جميع المحاور.

وأجرى العوامرة (2012) دراسة هدفت إلى اقتراح استراتيجية تربوية لتعزيز قيم المواطنة وعلاقتها في الاستقلالية الذاتية لدى طلبة كلية التربية في الجامعات الأردنية، تكونت عينة الدراسة من (680) طالبا وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود دور مهم للجامعة الأردنية في تعزيز قيم المواطنة في الحقوق والواجبات والعدالة، واحترام الحقوق، كما أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية، الإقليم).

حاولت محمد (2012) بدراستها إلى بيان حرية الإنسان في المجتمع المسلم كما وردت في الرسالة الإلهية وبيان الانعكاسات التربوية في ممارسة الحرية في ضوء الرسالة الإلهية في المجتمع الأردني، حيث استخدمت الباحثة في دراستها استبانة من دراسة (الحيارى ,2001) وتضمنت الاستبانة بصورته النهائية (87) فقرة توزعت على خمسة مجالات، وكان عدد أفراد العينة (426) فردا، وأظهرت نتائج الدراسة أن الحرية في الإسلام هي منحة إلهية اقتضتها الإرادة الإلهية، وبموجبها صار الإنسان حرًّا في اختياره. وأن الحرية في الفعل يقابلها الثواب والعقاب من الله. وأن الله سبحانه وتعالى منح الإنسان حرية التفكير والتعبير. وقد أظهرت النتائج أن الحرية في الإسلام شاملة للمجالات؛ فهي لا تقتصر على جانب دون الآخر، حيث إنها تشمل الجانب الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والتعليمي. وأن ممارسة الحرية كما وردت في الرسالة الإلهية تؤدي إلى انعكاسات تربوية عديدة جاءت كلها بدرجة عالية.

وهدف الظفيري، والعازمي (2013) في دراستهم إلى التعرف على درجة ممارسة طلبة جامعة الكويت للحرية الأكاديمية، ودور المناهج الدراسية في تعزيزها؛ ولتحقيق هذا الهدف بنيت استبانة مكوّنة من (33) فقرة، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (707) من الطلاب. كما واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة كان من أهمها: أن تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارستهم للحرية في جامعة الكويت كانت متوسطة في المجالات جميعها، كما أن هناك فروقا بين المتوسطات تُعزى لمتغيرَي التخصص والكلية، وهذا مؤشر على أن طبيعة المناهج في الكليات النظرية تساعد الطالب الجامعي على ممارسة حريته الأكاديمية وخصوصًا في التعبير عن الرأي أكثر من طبيعة المناهج في الكليات العملية.

وأجرى الرزقي (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة طلاب الدراسات العليا للحرية الأكاديمية، وعلاقتها بدرجة ممارستها لمهارات الاتصال، واتخاذ القرارات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. اِختيرت عينة عشوائية طبقية بنسبة (10%)، باستثناء جامعة طيبة فقد أُخِذَ طلاب وطالبات الدكتوراه لمحدوديتهم، وكان عدد أفراد العينة (371) طالبًا وطالبة. وقد استخدم الباحث استبانة اشتملت على (77) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: الحرية الأكاديمية (39 عبارة)، مهارات الاتصال (19 عبارة)، مهارات اتخاذ القرارات (19 عبارة). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلاب الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات السعودية يمارسون الحرية الأكاديمية بدرجة متوسطة، كما أن طلاب الدراسات العليا يمارسون مهارات الاتصال بدرجة عالية، ويمارسون مهارات اتخاذ القرار بدرجة متوسطة. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة طلاب الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات السعودية لمهارات الاتصال وتعزى لمتغيري (الجنس، المرحلة)، لصالح الذكور، ولصالح مرحلة الدكتوراه. وتوجد علاقة إيجابية بين واقع ممارسة طلاب الدراسات العليا للحرية الأكاديمية ودرجة ممارستهم لمهارات اتخاذ القرارات.

وفي دراسة (العقيل والحيارى، 2014) التي سعت للتعرف على دور الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث قام الباحثان باختيار عينة طبقية عشوائية مكونة من (371) عضو هيئة تدريس من جامعات إقليم الشمال الأردني، أظهرت النتائج أن قيم الولاء والانتماء وحب الوطن هي أبرز القيم التي تسعى الجامعات لتحقيقها، وأن الجامعات تدعم قيم المواطنة بدرجة متوسطة، وأظهرت وجود أثر لنوع الجامعة على مدى تدعيم الجامعة لقيم المواطنة،

حيث كانت الفروق لصالح الجامعات الخاصة، وعدم تأثر تدعيم المواطنة باختلاف الكلية، أي عدم وجود فروق في تدعيم المواطنة باختلاف الكلية.

وأجرى هاجيناور وفويت (Hagenauer & Volet, 2014) دراسة في أستراليا هدفها التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة. استخدمت الدراسة المنهجية الوصفية النقدية المستندة إلى مراجعة قواعد البيانات التي تنشر الدراسات ذات الصلة مثل (ERIC، Psyndex، Psych Infor)، وتكونت عينة الدراسة من (21) دراسة سابقة، حيث أشارت النتائج إلى أن العلاقة الإيجابية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس تقوم على تبادل الآراء وبناء علاقة مستندة إلى الحب والاحترام بين الطرفين وتقبل الرأي والرأي الآخر.

وأجرى عمران (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تمثيل طلبة جامعة الأقصى في فلسطين؛ لقيم المواطنة في ظل العولمة، حيث قام الباحث بتطوير استبانة اشتملت على (30) فقرة، واختار الباحث عينة بطريقة عشوائية طبقية مكونة من (776) طالبا وطالبة، واشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية: (الجنس، السنة الدراسية، الكلية، وحالة المواطنة) وتوصلت النتائج إلى أن درجة تمثيل الطلبة لقيم المواطنة كانت مرتفعة، وأيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والسنة الدراسية وحالة المواطنة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية، وكانت لصالح الكليات الإنسانية.

وأجرى المزين(2014) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة طلبة الجامعات الفلسطينية لقيم المواطنة في محافظة غزة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد قام بتطوير استبانة مكونة من (46) فقرة، وقام بالتحقق من صدقها وثباتها، وقد تكونت عينة الدراسة من (157) طالبا في الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية بنسبة(10%) من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (1650) طالبا، كما استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: بلغ متوسط درجة الاستجابة الكلي لمجالات الاستبانة لدى عينة الدراسة (3.84) في حين بلغ الوزن النسبي لمجالات الاستبانة (76.73)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، والجامعة.

بينما هدفت دراسة نيادانو وآدميا وغارغلو (Nyadanu, Adampah & Garglo, 2015) في غانا إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وأثرها على تقدير الذات والأداء الأكاديمي للطلبة. تكونت عينة الدراسة من (120) طالبًا وطالبة. ولتحقيق هدف الدراسة، طورت استبانة تقيس طبيعة العلاقة بين عضو هيئة التدريس والطالب، ومقياس روزينبيرغ لتقدير الذات، واستبانة خاصة بالأداء الأكاديمي. أظهرت النتائج أن مستوى جودة العلاقة كان متوسطاً من وجهة نظر الطلبة. كشفت نتائج الدراسة أن الحوار والنقاش بين عضو هيئة التدريس، والطالب كان من أهم مؤشرات جودة العلاقة. بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة العلاقة بين الطالب وعضو هيئة التدريس وبين مستوى تقدير الذات والحرية الأكاديمية للطالب.

سعى الجعافرة (2015) لدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تمثل طلبة جامعة الزرقاء لمفاهيم المواطنة الصالحة في ظل التحديات المعاصرة، وهدفت إلى معرفة أثر كل من الكلية والجنس على درجة تمثل الطلبة لقيم المواطنة الصالحة. وتكونت عينة الدراسة من (807) من الطلاب والطالبات اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (8000) طالب وطالبة ويشكلون نسبة (8.89)، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث مقياسا بمفاهيم المواطنة الصالحة، تكون من (23) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تمثل الطلبة لمفاهيم المواطنة الصالحة، جاءت ضمن مستوى التمثل الإيجابي، وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث. وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية، ولصالح الكليات الإنسانية.

وأجرى خلف (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على دور كلية التربية الأساسية في تعزيز قيم الانتماء الوطني لدى طلبتها، وزع الباحث استبيانا مكونا من (46) فقرة على (355) طالبا وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود دور للكلية في أبعاد الدراسة الأربعة: (المقررات الدراسية، المناخ الجامعي، الأنشطة الجامعية، التدريس) في تعزيز قيم الانتماء، وقد جاءت الأنشطة في المرتبة الأولى، والتدريس الجامعي في المرتبة الأخيرة.

سعى روبيلز (Robels, 2016) لدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تعرف العلاقة بين البحث العلمي وجودة التدريس في الجامعات. استخدمت الدراسة المنهجية النقدية المستندة إلى مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت طبيعة العلاقة بين عضو هيئة التدريس والطلبة أثناء كتابة الأبحاث العلمية والرسائل. تكونت عينة الدراسة من (13) دراسة سابقة حُصِل عليها بعد مراجعة عدد من قواعد البيانات العلمية والأكاديمية. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم تحليل المحتوى. كشفت نتائج الدراسة أن العلاقة الإرشادية بين عضو هيئة التدريس والطلبة أثناء الإشراف على الأبحاث العلمي والرسائل تنقسم إلى ثلاثة أنواع: العلاقة الإيجابية التي تقوم على تبادل الآراء والحوار والنقاش بين عضو هيئة التدريس والطالب، العلاقة السلبية التي تتصف بفرض عضو هيئة التدريس رأيه على الطالب دون أي نوع من الحوار أو الجدال، والنوع الثالث: عدم وجود علاقة واضحة بين عضو هيئة التدريس وبين الطالب.

قام حمزة (2016) بدراسةٍ هدفت إلى التعرف على قيم المواطنة السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، المتضمنة بكتاب المواطنة، وحقوق الإنسان للصف الثاني ثانوي، قامت الباحثة بوضع تصور مقترح لتضمين قيم المواطنة اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية، أعدت استمارة تحليل محتوى الكتاب في ضوء أبعاد المواطنة الثلاثة. أظهرت النتائج اهتمام الكتاب على القيم السياسية، والاجتماعية للمواطنة، وإهمال القيم الاقتصادية.

وأجرى علي (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة والتعرف على درجة تمثل هذه القيم لدى طلبتها ووعيهم بأثر تحديات العولمة في مفهوم وأبعاد المواطنة، ولتحقيق

ذلك أُعدت استبانة اشتملت على (79) فقرة، وطبقت على عينة مكونة من(1065) طالبا وطالبة في الفصل الدراسي الثاني (2015-2016)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الجامعة تساهم بدرجة كبيرة في تنمية قيم المواطنة، وأن درجة تمثل طلبة جامعة أسيوط وسوهاج لقيم المواطنة كانت مرتفعة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل الطلبة لقيم المواطنة تعزى لمتغير العمر ونوع الكليات.

قام طوالبة (2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع ممارسة طلبة جامعة اليرموك لقيم المواطنة في القرن الحادي والعشرين، ومقترحات تعزيزها وقام الباحث بإجراء مقابلات مع أفراد الدراسة حيث شملت عينة الدراسة على (217) طالبا وطالبة من المسجلين للفصل الدراسي الثاني، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة من الممارسات السلوكية الإيجابية تصدر من قبل الطلبة تشير في مضمونها إلى منظومة من القيم الثابتة والدائمة ودليل ذلك أن هناك (30) ممارسة إيجابية تصدر من الطلبة تعكس امتلاكهم لقيم المواطنة، وأظهرت النتائج أن أسباب هذه الممارسات الإيجابية مردها إلى التربية الإيمانية، والنضج العقلي لدى الطلبة، ومحبة الوطن والجامعة وبينت الدراسة أيضا وجود (26) ممارسة سلبية انتشرت بين الطلبة جاء في مقدمتها العنف الجامعي والمشاجرات ومن أهم أسباب ظهورها :الفراغ، وغياب الطموح والهدف، وضعف الوازع الديني، والتنشئة غير السوية، ونظام القبول في الجامعات، والتعصب القبلي، وقدم قدم الطلبة (21) مقترحا لتنمية قيم المواطنة جاء في مقدمتها إقرار مساق إجباري للطلبة عن القيم.

وأجرى الخصاونة والدبابي (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية مساق المسؤولية الاجتماعية في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية في تحقيق المواطنة الفاعلة لطلبتها، تكونت عينة الدراسة من (2439) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية واستخدم الباحث أداة الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص) وأوصت نتائج الدراسة بضرورة ترسيخ قيم المواطنة بين الطلبة.

من خلال ما تقدم من الدراسات التي عُرِضَتْ يلاحظ أن الحرية قد حظيت بصفة عامة باهتمام بالغ، وذلك لما لها من دور حيوي، ومهم في التأثير على الفرد بشكل عام وعلى طلبة الجامعة بشكل خاص. وقد تنوعت المجالات التي غطتها الدراسات السابقة في مجال الحرية في الجامعات، فبعضها حاول التعرف على مفهوم الحرية كما في دراسة (الكساسبة، 2002)، والتعرف على مجالاتها ومفهومها في المجتمع المسلم كدراسة (الحياري ومحمد،2012)، وبعضها ركزت على الحرية الأكاديمية، وحرية الرأي، والآراء المناهضة لحرية الجامعات كدراسة (Batchelor,1999) ودراسة(Gatewood,2002)، وركزت بعض الدراسات السابقة على التعرف على درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات كدراسة (الخطايبة، 2004)، وسعت دراسة(Hagenauer & Volet, 2014) ودراسة (Nyadanu, Adampah & Garglo, 2015) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وسعت دراسة (Robels, 2016) إلى التعرف على العلاقة بين البحث العلمي، وجودة التدريس في الجامعات، أما الدراسات المتعلقة بالمواطنة فبعضها ركز على التعرف على دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة كدراسة (عليمات،2005)، وركزت بعض الدراسات على التعرف إلى درجة قيام الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة كما في دراسة (الحياري، 2014). وسعت بعض الدراسات السابقة إلى التعرف على قيم المواطنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية المتضمنة لدى طلبة الصف الثاني الثانوي (حمزة، 2016).

ويلاحظ أن أغلب الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، كما هو الحال في الدراسة الحالية، ويلاحظ أن كثيرًا من الدراسات استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي كالدراسة الحالية، إلا أن بعضها استخدم المنهج الوصفي المسحي، وبعض الدراسات استخدمت دراسة الحالة، وبعضها استخدم البحث النوعي، وكذلك الحال في الدراسات المتعلقة بالمواطنة، استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تكوين صورة مبدئية عن ممارسة الحرية، وعلاقتها بتدعيم قيم المواطنة لدى طلبة الدراسات العليا، كذلك في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، وصياغة مشكلة الدراسة، وأهدافها، وبناء أداة الدراسة، واختيار عينة الدراسة، وكذلك في التحليلات الإحصائية، وتفسيرات النتائج والتوصيات.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع درجة ممارسة الحرية في جامعة اليرموك لدى طلبة الدراسات العليا، وعلاقتها في تدعيم قيم المواطنة الأردنية من وجهة نظرهم عن غيرها من الدراسات السابقة، إذ لا توجد دراسات سابقة ربطت المتغيرين مع بعضهما.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

كانت الحريات غاية وهدفا للمجتمعات الإنسانية، وحقا من حقوق الفرد من خلال التعبير عن رأيه وحقه في الشورى والعدل والمساواة وغيرها من الحقوق كدراسة (العياصرة، 2005) ، وقاتل الإنسان في سبيل الحصول على حقه في الحرية التامة لاتخاذ القرارات الخاصة به أينما وُجِد، والجامعات كغيرها من المؤسسات قد تفرض بعض القيود على حريات الطلبة، الأمر الذي من شأنه أن يؤثر سلبًا على تدعيم قيم المواطنة لديهم، وقد يؤدي إلى قيام بعض الطلبة بتحدي القوانين والتعليمات كرد فعل سلبي تجاه ما يمارَس عليهم من ضغوط داخل المحاضرات وخارجها، ويحد من مساحة الحرية الخاصة بهم؛ لذا وفي ضوء ما عُرِضَ سابقًا تتحدد مشكلة الدراسة في تحديد درجة ممارسة الحرية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك، وعلاقتها في تدعيم قيم المواطنة الأردنية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك للحرية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول

درجة ممارسة الحرية تعزى (للجنس ونوع الكلية والمستوى العلمي) لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك؟

السؤال الثالث: ما مستوى ممارسة طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك لقيم المواطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة طلبة الدراسات في جامعة اليرموك لقيم المواطنة تعزى لمتغيرات (الجنس ونوع الكلية والمستوى العلمي)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة الحرية ودرجة ممارسة المواطنة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

أولا: التعرف على درجة ممارسة الحرية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك وذلك لتعزيز ممارسة الحرية لتكون ذات طابع حقيقي وإيجابي لدى الطلبة.

ثانيا: الكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين ونوع الكلية والمستوى العلمي في درجة ممارسة الحرية وذلك لتقصي هذه الفروق والوقوف عليها.

ثالثا: التعرف على مستوى ممارسة المواطنة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك؛ وذلك لمعرفة المعيقات التي تحول دون التزام الطلبة بقيم المواطنة، وتقديم صيغ مقترحة لتمكينهم من قيم المواطنة، وبذلك تتشكل لدى الطلبة قيم المواطنة المطلوب تحقيقها.

رابعاً: الكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين، ونوع الكلية والمستوى العلمي في درجة ممارسة المواطنة للوقوف على أسباب هذه الفروق.

خامسًا: الكشف عن العلاقة بين درجة ممارسة الحرية، ومستوى ممارسة المواطنة، وذلك لمعرفة مدى الارتباط بين كل منهما واتجاه تلك العلاقة وطبعتها؛ وذلك لتعزيز قيم المواطنة من خلال ممارسة الحرية ضمن الحدود، وتفسير المواطنة من خلال درجة ممارسة الحرية.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة مما يأتي:

الأهمية النظرية: تأتي أهمية الدراسة في المساهمة في إثراء حقل التخصص، والأدب النظري بدراسات حول الحرية والمواطنة والعلاقة بينهما.

تعد هذه الدراسة حسب علم الباحثَين، من الدراسات الأولى التي تناولت درجة ممارسة الحرية، وعلاقتها بالمواطنة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

الأهمية العملية (التطبيقية): قد تفيد هذه الدراسة القائمين على العملية التربوية في جامعة اليرموك في التأكيد على تدعيم قيم المواطنة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك بشكل أفضل.

قد تفيد متخذي القرار في جامعة اليرموك في تطوير مساقات التربية الوطنية، والمسؤولية المجتمعية، بما يخدم مفهوم المواطنة.

حدود الدراسة محدداتها

تتمثل محددات هذه الدراسة في: مدى توفر مؤشرات الصدق والثبات في أداة الدراسة، ومدى تمثيل عينة الدراسة للمجتمع الذي أخذت منه، ومدى صدق المستجيبين على أداة الدراسة.

وأما حدود الدراسة فيمكن إجمالها فيما يلي:

-**حدود بشرية:** استجابات أفراد الدراسة من طلبة الدراسات العليا على فقرات الاستبانة.

-**حدود مكانية:** سيتم تطبيق الدراسة في جامعة اليرموك -محافظة اربد.

-**حدود زمانية:** سيتم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول (2019-2020).

-**حدود موضوعية:** درجة ممارسة الحرية في جامعة اليرموك لدى طلبة الدراسات العليا، وعلاقتها في تدعيم قيم المواطنة من وجهة نظر الطلبة.

التعريفات الإصلاحية والإجرائية

اشتملت هذه الدراسة على مجموعة من التعريفات الاصطلاحية والإجرائية التالية:

درجة الممارسة: يعرفها الباحثان إجرائيا بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة من خلال الاستجابة على فقرات أداة الدراسة المتعلقة بدرجة ممارسة طلبة الجامعة للحرية وعلاقتها بتدعيم قيم المواطنة.

الحرية اصطلاحًا: عرفها البوطي المشار إليه في (العلي، 2010 :415) "أن القصد من الحرية هو ألا يجد الإنسان عند ممارستها لرغباته الشخصية أي معارضة أو قصر خارجي، فتلك فطرة الله التي فطر الإنسان عليها وحق من حقوقه الشخصية التي يجب أن ينالها ذلك أن الإسلام دين الفطرة والحامي لها والمدافع عنها".

الحرية إجرائيا: نتائج أداء طلبة الدراسات العليا على أداة الدراسة التي بُنيت لقياس الحرية.

الطلبة: هم طلبة الدراسات العليا (ماجستير، ودكتوراه) الذين يدرسون في جامعة اليرموك تخصص التربية والشريعة والآداب للعام الدراسي 2020/2019م.

المواطنة اصطلاحا: هي صفة المواطن الذي يعرف حقوقه ووجباته تجاه المجتمع الذي يعيش فيه، ويشارك في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات التي تواجه ذلك المجتمع، والتعاون، والعمل الجماعي مع الآخرين (النجدي، 2001، 10).

المواطنة إجرائيا: نتائج أداء طلبة الدراسات العليا على أداة الدراسة التي بُنيت لقياس قيم المواطنة، وتتضمن الأبعاد التالية؛ الحقوق، والواجبات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة: اعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي المسحي لملاءمته طبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا (الماجستير، الدكتوراه) وهي (كلية التربية، كلية الشريعة، كلية الآداب) في جامعة اليرموك والبالغ عددهم (2886) طالبًا وطالبة. للعام الدراسي (2019-2020). وذلك حسب سجلات جامعة اليرموك، (2019) بتاريخ (2019/10/17م) (جامعة اليرموك، 2019).

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقا للمتغيرات

	ماجستير		دكتوراه		
	إناث	ذكور	إناث	ذكور	المجموع
التربية	658	177	554	292	1681
الآداب	408	222	39	55	724
الشريعة	187	144	64	86	481
المجموع	1253	543	657	433	2886

واختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع طلاب وطالبات الدراسات العليا بنسبة (12%) حيث بلغت عينة الدراسة (346) طالبًا وطالبة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقا للمتغيرات، والجدول رقم (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمتغيرات.

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمتغيرات

	ماجستير		دكتوراه		المجموع
	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
التربية	79	21	66	35	201
الاداب	49	27	5	7	88
الشريعة	22	17	8	10	57
المجموع	150	65	79	52	346

أداتا الدراسة

أولا: لتحقيق أهداف الدراسة، ولأغراض بناء الأداة الأولى للدراسة اطلع الباحثان على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، استفاد الباحثان من دراسات كل من (الحياري، 2001؛ الخطايبة، 2004؛ البرجس، 2009) في بناء أداة الدراسة الأولية والخاصة بالحرية، وتكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (29) فقرة حسب تدريج ليكرت الخماسي.

ثانيا: لتحقيق أهداف الدراسة، ولأغراض بناء الأداة الثانية للدراسة اطلع الباحثان على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، واستفاد الباحثان من دراسات كل من (العقيل والحيارى، 2014؛ خصاونة، 2017؛ علي، 2016) في بناء أداة الدراسة الأولية والخاصة بالمواطنة، تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (39) فقرة موزعة على مجالين حسب تدريج ليكرت الخماسي.

صدق أداتي الدراسة: للتأكد من صدق المحتوى لأداتي الدراسة قام الباحثان بعرضهما على لجنة من المحكمين وعددهم (12) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، جامعة جدارا، جامعة البلقاء التطبيقية، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى السلامة اللغوية لصياغة الفقرات، ومدى ملائمة الفقرات للدراسة التي أدرجت ضمنها. وأُخذ بملاحظات أعضاء هيئة التدريس، حيث أصبحت الاستبانة الأولى(الحرية) مكونة من (27) فقرة. والاستبانة الثانية(المواطنة) مكونة من (38) فقرة.

ثبات أداتي الدراسة

أولا: ثبات استبانة الحرية:

للتأكد من ثبات استبانة الحرية طبقت الأداة على عينة مكونة من 45 فردًا اختيروا بشكل عشوائي من خارج عينة الدراسة وبلغ معامل الثبات كرونباخ ألفا(0.938) وهي قيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة، وحُسِب تميز كل من فقرات الأداة كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3) تميز فقرات مقياس الحرية

الفقرة	التميز	الفقرة	التميز	الفقرة	التميز
1	.526	11	.457	21	.655
2	.635	12	.535	22	.693
3	.485	13	.475	23	.735
4	.578	14	.359	24	.650
5	.701	15	.504	25	.682
6	.616	16	.459	26	.631
7	.655	17	.571	27	.549
8	.642	18	.668		
9	.484	19	.662		
10	.697	20	.615		

يلاحظ من جدول 3 أنَّ قيم معاملات التميز لفقرات مقياس الحرية قد تراوحت من (0.359) وحتى (0.735). وبهذا أصبح المقياس في صورته النهائية مكوَّنًا من (27) فقرةٍ.

ثانيا: ثبات استبانة المواطنة

للتأكد من ثبات استبانة المواطنة كان التحقق من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (45) فردًا، اختيروا بشكل عشوائي من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل الثبات (كرونباخ ألفا)(0.954) وهي قيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة، حسب تميز كل فقرة من فقرات الأداة كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4) تمييز فقرات مقياس المواطنة

الفقرة	التمييز	الفقرة	التمييز	الفقرة	التمييز	الفقرة	التمييز
1	.616	11	.634	21	.726	31	.584
2	.443	12	.464	22	.746	32	.641
3	.540	13	.544	23	.666	33	.562
4	.611	14	.589	24	.698	34	.382
5	.639	15	.567	25	.696	35	.500
6	.582	16	.415	26	.624	36	.529
7	.611	17	.575	27	.587	37	.559
8	.521	18	.639	28	.653	38	.611
9	.690	19	.606	29	.696		
10	.587	20	.688	30	.601		

يلاحظ من جدول (4) أنَّ قيم معاملات التمييز لفقرات مقياس المواطنة قد تراوحت من (0.382) وحتى (0.698). وبهذا أصبح المقياس في صورته النهائية مكوَّنًا من (38) فقرةٍ.

المعيار الإحصائي: استخدم الباحثان سلم (ليكرت الخماسي) لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من الفقرات درجة كما يلي (موافق بشدة وتأخذ(5) درجات، موافق وتأخذ(4 درجات، متوسطة وتأخذ 3 درجات، وغير موافق وتأخذ درجتين، وغير موافق بشدة وتأخذ درجة واحدة)، وتمثل رقميًا(5،4،3،2،1) على الترتيب، واعتمد المعيار التالي وذلك لأغراض تصحيح كل من أداتي الدراسة وفقراتهما:

جدول (5) معيار تصحيح مقياس ممارسة الحرية والمواطنة

معيار تصحيح مقياس ممارسة الحرية			
المستوى	من	-	إلى
منخفض	27	-	63
متوسط	64	-	99
مرتفع	100	-	135
معيار تصحيح مقياس المواطنة			
منخفض	38	-	88.66
متوسط	88.67	-	139.33
مرتفع	139.34	-	190

جدول (6) معيار تصحيح فقرات أدوات الدراسة

معيار تصحيح فقرات أدوات الدراسة			
المستوى	من	-	إلى
منخفض	1	-	2.33
متوسط	2.34	-	3.66
مرتفع	3.67	-	5

وقد حُسِبت فقرات المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

(الحد الأعلى للبدائل-الحد الأدنى للبدائل)/ عدد المستويات

أي (5-1) /3= 1.33. ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

متغيرات الدراسة: تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

أولا: المتغيرات المستقلة الرئيسية

- درجة ممارسة الحرية، التي يعبر عنها بالمتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة على فقرات الاستبانة.
- قيم المواطنة التي يتم التعبير عنها من خلال نتائج الطلبة على أداة الدراسة التي بُنيت لقياس قيم المواطنة.

ثانيًا: المتغيرات المستقلة الوسيطة (الثانوية)

- الجنس، وله مستويان: (ذكر، أنثى).
- المستوى العلمي، وله مستويان: (ماجستير، دكتوراه).
- الكلية، ولها ثلاث مستويات (الشريعة، التربية، الآداب).

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بالإجراءات التالية:

- تحديد مشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها وأسئلتها ومتغيراتها، في ضوء درجة ممارسة الحرية في جامعة اليرموك لطلبة الدراسات العليا وعلاقتها بتدعيم قيم المواطنة الأردنية كما يراها الطلبة.
- بناء أداتي الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة.
- تحكيم أداتي الدراسة بعرضها على ذوي الاختصاص في مجال الأصول التربوية، الإدارة التربوية، القياس والتقويم، علم النفس التربوي، اللغة العربية.
- التقدم بطلب إلى عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك للحصول على خطاب تسهيل مهمة لتطبيق الدراسة.
- توزيع أداتي الدراسة على أفراد عينة الدراسة وتقديم أي توضيح لهم.
- جمع الاستبيانات بعد التأكد في استجابة أفراد عينة الدراسة عليها، وتفريغها على الحاسب الآلي برنامج (spss)، وإجراء التحليلات الإحصائية لاستجابات أفراد العينة، والوصول إلى أهم النتائج لمناقشتها ووضع التوصيات المناسبة.

الأساليب والمعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث باستخدام التحليلات الإحصائية المناسبة بعد إدخال البيانات على جهاز الحاسوب، لتحليلها باستخدام برنامج (SPSS) ومعالجتها إحصائيًا. وذلك على النحو الآتي:

للإجابة عن سؤالي الدراسة الأول والثالث حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة ممارسة الحرية ودرجة ممارسة المواطنة.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، حُسِبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة ممارسة الحرية في جامعة اليرموك لدى طلبة الدراسات العليا، حسب متغيرات (الجنس والمستوى العلمي، ونوع الكلية) لملاحظة الفروق الإحصائية واستخدم الباحث تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق.

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع حُسِبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة ممارسة المواطنة في جامعة اليرموك لدى طلبة الدراسات العليا، حسب متغيرات (الجنس والمستوى العلمي،

ونوع الكلية) لملاحظة الفروق الإحصائية واستخدم الباحث تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق.

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس استخدم الباحث معامل ارتباط (بيرسون) للكشف عن وجود علاقة بين الحرية والمواطنة.

وللتحقق من ثبات أداتي الدراسة استخدم الباحث معادلة (كرونباخ ألفا).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة في سؤال الدراسة الأول الذي ينص على "ما درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك للحرية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟"

للإجابة عن السؤال أُستُخرِجَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الحرية في جامعة اليرموك لدى طلبة الدراسات العليا والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الحرية

المتوسط الحسابي	105.480
الانحراف المعياري	13.725
العدد	346

يبين الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة الحرية بلغ (105.480) وهو يمثل درجة حرية مرتفعة حسب معيار التصحيح. وقد حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس كما يبينها الجدول (8).

يتبين من خلال الجدول (8) أن الدرجة على الفقرات تراوحت من (3.4798-4.2486) وقد جاءت الفقرة (6) بأعلى سلم المتوسطات الحسابية بمتوسط حسابي مقداره (4.2486)، والتي تنص على "الابتعاد عن ممارسة الكراهية مع زملائي في الكلية" وبانحراف معياري (.77389) وهي قيمة منخفضة وتدل على اتفاق عالٍ، بينما جاءت الفقرة (16) في أدنى سلم المتوسطات الحسابية بمتوسط حسابي (3.4798) والتي تنص على "اختيار وقت المحاضرة" وبانحراف معياري (1.12464) وهي قيمة مرتفعة، وتدل على عدم اتفاق وتشتت في الآراء. ويمكن تفسير ذلك من خلال طبيعة المجتمع المستهدف وهو طلبة الدراسات العليا فهم في مرحلة دراسة اختيارية، وهي تمثل الحرية في الاختيار (الاتجاه)، وأيضا يمكن تفسير ذلك من خلال سياسة الجامعة التي تمنح الطلبة مساحة من الحرية في اختيار المساقات والمشرفين، بالإضافة إلى أن التقارب الفكري والعُمري بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة يفتح أبواب من الحوار والحرية في إبداء الرأي.

جدول (8) وصف فقرات مقياس الحرية

الفقرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
ح6	346	4.25	.77	1	مرتفع
ح14	346	4.22	.81	2	مرتفع
ح7	346	4.10	.72	3	مرتفع
ح18	346	4.08	.86	4	مرتفع
ح23	346	4.05	.79	5	مرتفع
ح24	346	4.04	.85	6	مرتفع
ح21	346	4.01	.79	7	مرتفع
ح10	346	3.99	.85	8	مرتفع
ح9	346	3.98	.92	9	مرتفع
ح22	346	3.97	.76	10	مرتفع
ح17	346	3.97	.79	11	مرتفع
ح13	346	3.97	.84	12	مرتفع
ح2	346	3.95	.79	13	مرتفع
ح5	346	3.95	.82	14	مرتفع
ح25	346	3.92	.91	15	مرتفع
ح4	346	3.90	.89	16	مرتفع
ح8	346	3.88	.79	17	مرتفع
ح19	346	3.87	.92	18	مرتفع
ح26	346	3.84	.79	19	مرتفع
ح20	346	3.84	.81	20	مرتفع
ح11	346	3.81	.92	21	مرتفع
ح12	346	3.75	1.06	22	مرتفع
ح1	346	3.70	.92	23	مرتفع
ح27	346	3.70	.91	24	مرتفع
ح3	346	3.66	.88	25	متوسط
ح15	346	3.62	1.09	26	متوسط
ح16	346	3.48	1.12	27	متوسط

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الخطايبة (2004) من جانب الحرية الأكاديمية، وقد أظهرت أن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك بدرجة مرتفعة، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الجابر(1998)، والتي أظهرت أن هناك ممارسات جيدة ومرتفعة، وتنوع لمجال الحرية الأكاديمية، واتفقت مع دراسة العياصرة(2005) التي أظهرت أن الله سبحانه وتعالى خلق الإنسان حرا وله الحق في التعبير عن رأيه بحرية وحقه في الشورى والعدل والمساواة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بـ سؤال الدراسة الثاني الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة الحرية تعزى (للجنس ونوع الكلية والمستوى العلمي) لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك؟"

للإجابة عن السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الحرية في جامعة اليرموك، لدى طلبة الدراسات العليا حسب متغيرات (الجنس، نوع الكلية والمستوى العلمي) كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9) المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الحرية حسب متغيرات الجنس، المستوى العلمي، الكلية

المتغير		المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	107.35	117	13.22
	أنثى	104.51	229	13.90
المستوى العلمي	دكتوراه	104.68	131	15.07
	ماجستير	105.96	215	12.84
الكلية	تربية	105.63	201	13.66
	آداب	106.63	88	12.93
	شريعة	103.15	57	15.04

يتبين من الجدول(9) اختلافا في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الحرية باختلاف مستويات كل من المتغيرات (الجنس، نوع الكلية والمستوى العلمي) وللكشف عن دلالات الفروق بين المتوسطات الحسابية أُستُخدم تحليل التباين الثلاثي كما هو مبين في الجدول(10).

جدول (10) تحليل التباين الثلاثي لدرجة ممارسة الحرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
الكلية	556.626	2	278.313	1.492	.226
الجنس	832.963	1	832.963	4.465	.035
المستوى العلمي	217.282	1	217.282	1.165	.281
الخطأ	63611.449	341	186.544		
الكلي	64988.358	345			

يتبين من تحليل نتائج تحليل التباين في جدول ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة ممارسة الحرية تعزى لأثر الجنس، وجاءت لصالح الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (107.359)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (104.5197).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة ممارسة الحرية تعزى للكلية والمستوى العلمي، حيث بلغت الدلالة الإحصائية للكلية (0.226) وهي قيمة أكبر من (0.05)، وبلغت للمستوى العلمي (0.281) وهي قيمة أكبر من (0.05).

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الحرية تختلف باختلاف الجنس، وأظهرت النتائج أنها لا تختلف باختلاف كل من: الكلية والمستوى العلمي، حيث يتبين أن الذكور يقومون بممارسة الحرية بدرجة أعلى من الإناث، ويمكن تفسير ذلك من خلال نظرة المجتمع للإناث، فالحرية المحدودة لدى الإناث حيث يعطي المجتمع حرية عالية للذكور تمكنهم من ممارسة الحرية بشكل أكبر، فيما تتحدد حرية الإناث في كثير من الممارسات مما ينعكس على درجة ممارسة الحرية لديهن، كما أن نسبة أعضاء هيئة التدريس الذكور المرتفعة بالنسبة للإناث تجعل التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والإناث محدودا مقارنة مع الذكور مما ينعكس على درجة ممارسة الحرية لكل منهما.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الخطايبة (2004) وقد أظهرت أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الحرية في جامعة اليرموك تعزى إلى متغير الجنس، وقد جاءت لصالح الإناث.

ثالثا: النتائج المتعلقة في سؤال الدراسة الثالث الذي ينص على "ما درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك لقيم المواطنة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟"

للإجابة عن السؤال أُستخرِجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى قيم المواطنة في جامعة اليرموك لدى طلبة الدراسات العليا والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قيم المواطنة

المتوسط الحسابي	152.145
الانحراف المعياري	19.037
العدد	346

يتضح من الجدول(11) أن المتوسط الحسابي لمستوى قيم المواطنة بلغ (152.145) وهو يمثل مستوى مرتفعا من قيم المواطنة حسب معيار التصحيح.

وحُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس كما يبينها الجدول(12).

جدول (12) وصف فقرات مقياس المواطنة

الفقرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
م26	346	4.43	.72	1	مرتفع
م21	346	4.43	.69	2	مرتفع
م25	346	4.43	.77	3	مرتفع
م38	346	4.42	.67	4	مرتفع
م28	346	4.41	.75	5	مرتفع
م37	346	4.39	.72	6	مرتفع
م33	346	4.39	.71	7	مرتفع
م32	346	4.34	.73	8	مرتفع
م31	346	4.30	.78	9	مرتفع
م29	346	4.28	.79	10	مرتفع
م23	346	4.25	.75	11	مرتفع
م22	346	4.25	.72	12	مرتفع
م24	346	4.24	.75	13	مرتفع
م27	346	4.23	.92	14	مرتفع
م17	346	4.19	.80	15	مرتفع
م34	346	4.16	.80	16	مرتفع
م35	346	4.15	.80	17	مرتفع
م36	346	4.14	.78	18	مرتفع
م12	346	4.13	.98	19	مرتفع
م8	346	4.13	.77	20	مرتفع
م30	346	4.10	.83	21	مرتفع
م9	346	4.05	.78	22	مرتفع
م11	346	3.91	.85	23	مرتفع
م2	346	3.90	.88	24	مرتفع
م1	346	3.88	.86	25	مرتفع
م15	346	3.87	.85	26	مرتفع
م19	346	3.80	.94	27	مرتفع
م20	346	3.79	.86	28	مرتفع
م5	346	3.74	.82	29	مرتفع
م3	346	3.71	.90	30	مرتفع

الفقرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
م4	346	3.62	.91	31	متوسط
م14	346	3.61	.93	32	متوسط
م18	346	3.58	1.02	33	متوسط
م7	346	3.56	1.04	34	متوسط
م10	346	3.55	1.00	35	متوسط
م13	346	3.45	1.14	36	متوسط
م6	346	3.23	1.23	37	متوسط
م16	346	3.11	1.25	38	متوسط

يتبين من الجدول (12) أن الدرجة على الفقرات تراوحت من (4.43-3.10) وقد جاءت الفقرة (26) بأعلى سلم المتوسطات الحسابية بمتوسط حسابي مقداره (4.43) والتي تنص على "المحافظة على البطاقة الجامعية وعدم السماح لغيرهم باستخدامها" وبانحراف معياري (.72) وهي قيمة منخفضة، وتدل على اتفاق عال، بينما جاءت الفقرة (16) في أدنى سلم المتوسطات الحسابية بمتوسط حسابي (3.11) والتي تنص على "الحصول على المساعدات المالية" وبانحراف معياري (1.13) وهي قيمة مرتفعة وتدل على عدم اتفاق وتشتت في الآراء.

ويمكن تفسير ذلك من خلال القوانين والأنظمة التي تخضع لها جامعة اليرموك، والتي تعطي الطلبة حقوقهم كاملة، وتراعي متطلبات المرحلة الدراسية، وتحفظ حقوقهم، وأمنهم، ودينهم، وهي حقوق كفلها الدستور الأردني، وأيضا، فلوائح الانضباط الجامعي تحث الطلبة على القيام بالواجبات خوفا من العقاب.

ويمكن تفسير ذلك من خلال المستوى الفكري والأخلاقي الذي يتمتع به طلبة الدراسات العليا بالمحافظة على البيئة الجامعية، وممتلكاتها، وأيضا، فإن سمعة الجامعة تهم طلبة الدراسات العليا؛ لأنها قد تؤثر على تسويق خريج الدراسات العليا.

تتفق الدراسة الحالية بهذه النتيجة مع دراسة طوالبة (2017)، والتي أظهرت نتائجها أن هناك مجموعة من الممارسات الإيجابية تصدر من الطلبة والتي تشير إلى وجود مجموعة من القيم الثابتة.

رابعا: النتائج المتعلقة بـ سؤال الدرا سة الرابع الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك لقيم المواطنة تعزى لمتغيرات (الجنس ونوع الكلية والمستوى العلمي)؟"

للإجابة عن السؤال حُسِبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى قيم المواطنة في جامعة اليرموك لدى طلبة الدراسات العليا حسب متغيرات (الجنس، نوع الكلية والمستوى العلمي) كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13) المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة قيم المواطنة حسب متغيرات الجنس، المستوى العلمي، الكلية

المتغير		المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	153.09	117	17.93
	أنثى	151.65	229	19.59
المستوى العلمي	دكتوراه	151.18	131	19.53
	ماجستير	152.73	215	18.74
الكلية	تربية	153.92	201	18.14
	آداب	151.01	88	20.87
	شريعة	147.61	57	18.57

يتبين من الجدول (13) اختلاف في المتوسطات الحسابية لمستوى قيم المواطنة باختلاف مستويات كل من المتغيرات (الجنس، ونوع الكلية، والمستوى العلمي) وللكشف عن دلالات الفروق بين المتوسطة الحسابية أُستُخدم تحليل التباين الثلاثي كما هو مبين في الجدول (14).

جدول (14) تحليل التباين الثلاثي لمستوى قيم المواطنة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
الكلية	2695.028	2	1347.514	3.768	.024
الجنس	558.241	1	558.241	1.561	.212
المستوى العلمي	773.744	1	773.744	2.164	.142
الخطأ	121941.673	341	357.600		
الكلي	125028.775	345			

يتبين من تحليل نتائج تحليل التباين في الجدول(14) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى قيم المواطنة تعزى للجنس، حيث بلغت الدلالة الإحصائية (0.212) وهي قيمة أكبر من (0.05)، وفي مستوى قيم المواطنة تعزى للمستوى العلمي، حيث بلغت الدلالة الإحصائية (0.142) وهي قيمة أكبر من (0.05).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة مستوى قيم المواطنة تعزى لمتغير الكلية، ولمعرفة لصالح من كانت الفروق أُجريت مقارنات بعدية باستخدام اختبار اقل فرق دال (LSD) والنتائج في الجدول (15) تبين ذلك.

جدول (15) المقارنات البعدية للفروق في مستوى المواطنة حسب الكلية

الدلالة	تربية	آداب	شريعة
تربية	-	0.229	0.027*
آداب	-	-	0.291
شريعة	-	-	-

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المواطنة لصالح كلية التربية بمقابل كلية الشريعة حيث كانت الدلالة الإحصائية اقل من (0.05) وبلغت (0.027).

ويمكن تفسير ذلك من خلال النظرة الواقعية لطلبة كلية التربية لقيم المواطنة، والمتضمنة الحقوق والواجبات، في حين تتسم النظرة لطلبة كلية الشريعة حول قيم المواطنة المطلقة دون ربطها بحريه الفرد، وأن أعداد ونسب طلبة الكليات قد يكون له علاقة بهذه النتيجة، حيث بلغ عدد الطلبة في كلية الشريعة (57) طالبا بينما العدد في كلية التربية كان (201).

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة عليمات (2005) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الكلية، كما وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الجعافرة (2015) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الكلية، واتفقت أيضا مع دراسة عمران (2014) حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الكلية.

خامسا: النتائج المتعلقة في السؤال الخامس الذي ينص على "هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك للحرية، ودرجة ممارستهم لقيم المواطنة؟"

للإجابة عن السؤال حُسِب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة ممارسه الحرية ومستوى قيم المواطنة والمبين في الجدول (16).

جدول (16) معامل الارتباط بين الحرية والمواطنة

	الحرية			المواطنة		
	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة	العدد	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة	العدد
الحرية	1	-	346	0.809**	0.000	346
المواطنة	0.809**	0.000	346	1	-	346

** دال عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من نتائج الجدول (16) وجود علاقة ارتباطية مرتفعة ودلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.01) بين الحرية والمواطنة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.809) وهي قيمة مرتفعة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال ربط طلبة التربية ممارسة الحرية في تدعيم قيم المواطنة، كما هو ظاهر في السؤال السابق، فهم يشكلون نسبه عالية من عينة الدراسة، وهو ما يعكس الارتباط الوثيق بين الحرية والمواطنة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال مساحة الحرية التي تعطى للطلبة باختيار المواد، والتعامل مع مرافق الجامعة، والتي تزيد من مستوى المواطنة حيث إن الطالب يشعر بأن هذه المرافق وجدت لخدمته، وأنها تحقق أهدافه، وطموحاته فيحرص عليها، وهو وجه من أوجه المواطنة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يطرح الباحثان عددا من التوصيات:

- إعطاء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس حرية أكبر في اختيار وقت المحاضرة؛ ليكون ذلك سبيلا في رفع درجة الحرية التي يمارسها طلبة الدراسات العليا.
- العناية بالدراسة النقدية لمقررات الجامعة، وإعطاء الطلبة الحرية باختيار أسلوب التدريس المناسب.
- فتح باب الحوار وتشجيع التواصل بين أعضاء هيئة التدريس، والطلبة من جهة وإدارة الجامعة من جهة أخرى كسبيل لقبول الرأي والرأي الأخر.
- إشراك الطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالممارسات الجامعية.
- إجراء دراسات للربط بين الحرية، وأثرها على قيم المواطنة من وجهة نظر إسلامية.
- تخصيص مساق خاص بالمواطنة لطلبة الدراسات العليا.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- ثروت، محمد (2007). مفاهيم عصرية –المجتمع الوطني والأحزاب السياسية –المواطنة وتمكين المرأة. القاهرة: الدار الثقافية للنشر.
- الجبوري، ظاهر (2010). مفهوم المواطنة لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية لطلبة جامعة بابل. مجلة جامعة بابل، العدد(18)،
- الجعافرة، عبد السلام (2015). درجة تمثيل طلبة جامعة الزرقاء لمفاهيم المواطنة الصالحة في ظل التحديات المعاصرة. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد(15)،
- الجوارنة، أحمد؛ كرادشة، منير؛ وبني دومي، محمد؛ المساعدة، محمد (2010)، التربية الوطنية، الطبعة الثانية: جامعة اليرموك.
- الحبيب، فهد (2005). تربية المواطنة: الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة، اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة.
- حمزة، سناء (2016). دراسة تحليلية لقيم المواطنة المتضمنة في كتاب المواطنة وحقوق الإنسان للصف الثاني الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد(75)،الحياري، حسن (2001). معالم في الفكر التربوي للمجتمع المسلم، إسلاميا وفلسفيا، ط1، اربد: دار الأمل.
- الخصاونة، سناء والدبابي رابعة (2019). فاعلية مساق المسؤولية المجتمعية في تحقيق المواطنة لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية في محافظة اربد. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. ع 42،
- خلف، سناء (2015). دور كلية التربية الأساسية في تعزيز قيم الانتماء الوطني لدى طلبتها. مجلة ديالي، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العدد (68).
- داود، عبد العزيز (2011). دور الجامعات في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة دراسة ميدانية بجامعة كفر الشيخ. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد(30).

- ردى، طارق صديق (2011). حماية الحرية الشخصية دراسة تحليلية مقارن. بيروت. لبنان. منشورات الحلبي الحقوقية.
- الرزقي، معيض (2013). الحرية الأكاديمية وعلاقتها بمهارات الاتصال واتخاذ القرارات لدى طلاب الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات السعودية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى.مكة المكرمة.
- الزلزلي، زيد (2018). عسكرة المجتمع: التأثيرات السياسية والأمنية. عمان: الأردن، دار أمجد للنشر والتوزيع.
- السليم، بشار عبد الله (2007). الفلسفة التربوية في ضوء مفهوم القرآن الكريم للطبيعة الإنسانية، بحث منشور، العدد: الأول، إربد للبحوث والدراسات: الأردن.
- السيف، ناصر. (2017). أسس الحرية في الفكر الغربي. الخرج، الرياض: دار الأولوية، المملكة العربية السعودية.
- الشبول، محمد الزبود، محمد. (2007). واقع ممارسة الطلبة للحريات الأكاديمية في الجامعات الأردنية. مجلة العلوم التربوية، قطر، العدد(12)، ص101-132.
- الشرقاوي، موسى (2005). وعي طلاب الجامعة ببعض قيم المواطنة –دراسة ميدانية-مجلة دراسات التعليم الجامعي، العدد(9).
- الشيباني، محمد (2011). القانون الدولي الإسلامي في ضوء كتابات واجتهادات الإمام الاوزاعي والإمام الشيباني. بيروت، لبنان: دار الكتب العالمية.
- الصلابي، على (2017). الحريات من القرآن الكريم. بيروت، لبنان: دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع.
- طوالبة، هادي (2017). واقع ممارسة طلبة جامعة اليرموك لقيم المواطنة في القرن الحادي والعشرين ومقترحات تعزيزها.
- الظفيري، محمد؛ والعازمي، مزنه (2013). درجة ممارسة طلبة جامعة الكويت للحرية الأكاديمية ودور المناهج الدراسية في تعزيزها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد(14).
- عباس، علاء(2015)، دور الحرية الأكاديمية والديمقراطية التربوية في تطوير مناهج التعليم الأكاديمي(جامعات حكومية- وخاصة) في سوريا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- العجمي، محمد (2007). فلسفة التربية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة، مصر.
- أبو عجوة، محمد نجيب (2000)، المجتمع الإسلامي -دعائمه وآدابه في ضوء القرآن الكريم، القاهرة. مصر. مكتبة مدبولي.
- العقيل، سناء والحيارى حسن (2014). دور الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. مج(10)، ع(4)، 517-529.
- علي، حمدي (2016). دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة وتمثلها لدى الطلبة في ظل تحديات العولمة: دراسة ميدانية لعينة من طلبة جامعتي أسيوط وسوهاج، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد(1)، ص62-97.
- عليمات، صالح (2005). دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني من وجهة نظرهم، دراسة ميدانية بدعم من المجلس الأعلى للشباب، مركز إعداد القيادات الأردنية، الأردن.
- عمران، علي (2014). درجة تمثيل طلبة جامعة الأقصى في فلسطين لقيم المواطنة في ظل العولمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
- العوامرة، عبد السلام (2012). إستراتيجية مقترحة لتعزيز تربية المواطنة وعلاقتها بالاستقلالية الذاتية لدى طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الرسمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- عياصرة، وليد رفيق محمد (2005). حقوق الإنسان في القرآن الكريم ودورها في التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأردني. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك.
- فخرو، منيرة (1997). الحرية الأكاديمية في الجامعات الخليجية جامعة البحرين كنموذج. حلقات نقاشية حول دور الجامعات ومراكز البحث في دعم ثقافة المجتمع المدني. القاهرة. مركز ابن خلدون.
- فرج، الهام عبد الحميد (2001). المناهج الدراسية والوعي الاجتماعي والسياسي للمرأة في مصر – التعليم ومستقبل المجتمع المدني. الإسكندرية، مركز الجزويت الثقافي.
- فقيهي، علي بن حسين (1432هـ). مفهوم الحرية (دراسة تأصيلية). رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- القحطاني، عبد الله (2010). قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي.أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة نايف الأمنية، الرياض.
- الكيلاني، ماجد (2008). فلسفة التربية الإسلامية – دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصر. ط1، دبي، الإمارات، دار القلم.
- محمد، رهان (2012). حرية الإنسان في المجتمع المسلم في ضوء الرسالة الإلهية وانعكاساتها التربوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.
- المزين، سليمان (2014). درجة ممارسة طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة غزة لقيم المواطنة من وجهة نظرهم وسبل تحسينها.مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد(23)، ص 57-83.
- المساعيد، فرحان (2015). المواطنة ومقومتها في الدستور الأردني لسنة1952م، بحث منشور، جامعة آل البيت، الأردن.
- الموسوعة العربية العالمية. (1996)، مفهوم المواطنة، استرجعت من الموقع ب تاريخ15 /2013/2، http:www.mawsoah.net
- ناصر، إبراهيم (2004). أصول التربية، الوعي الإنساني، ط1، عمان: مكتبة الرائد العلمية.
- ناصر، إبراهيم (2010). أسس التربية. عمان: دار عمار، الأردن.
- نصار، تركي (2007). تاريخ الإعلام الأردني دراسة تاريخية وصفية. عالم الكتب الحديث، اربد.
- يوسف، سناء (2011). تربية المواطنة في ضوء التحديات المعاصرة. ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع: دسوق.

- *Al-Kilani, Majid (2008). Philosophy of Islamic Education - a comparative study between the philosophy of Islamic education and contemporary educational philosophies. 1st Floor, Dubai, Emirates, Dar Al Qalam.*
- *Al-Muzain, Suleiman (2014). The degree of Palestinian university students in Gaza governorate exercising the values of citizenship from their point of view and ways to improve it. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies. Vol (23), pp. 57-83.*
- *Al-Qahtani, Abdullah (2010). Citizenship values for youth and their contribution to enhancing preventive security. Unpublished doctoral thesis. Naif Security University, Riyadh.*
- *Al-Rizki, Moayed (2013). Academic freedom and its relationship to communication and decision-making skills of graduate students in colleges of education in Saudi universities. Unpublished doctoral thesis, Umm Al-Qura University, Makkah.*
- *Al-Salabi, Ali (2017). Liberties from the Holy Quran. Beirut, Lebanon: Dar Al-Maarefa for Printing, Publishing and Distribution.*
- *Al-Saleem, Bashar Abdullah (2007). Educational Philosophy in light of the Holy Qur'an concept of human nature, published research, Issue: First, Irbid Research and Studies: Jordan..*
- *Al-Seef, Nasser. (2017). the foundations of freedom in Western thought. Al-Kharj, Riyadh: Dar Al-Olaya, Kingdom of Saudi Arabia*
- *Al-Shaibani, Muhammad (2011). Islamic international law in the light of the writings and jurisprudence of Imam Al-Awza'i and Imam al-Shaibani. Beirut, Lebanon: International Book House.*
- *Al-Shboul, Muhammad Al-Zyoud, Muhammad. (2007). the reality of students exercising academic freedom in Jordanian universities. Journal of Educational Sciences, Qatar, Issue (12), pp. 101-132.*
- *Al-Zalzali, Zaid (2018). Militarization of society: political and security influences. Amman: Jordan, Amjad House for Publishing and Distribution.*
- *Ayasrah, Walid Rafeeq Muhammad (2005). Human rights in the Holy Quran and its role in socialization in Jordanian society. Unpublished doctoral thesis. Yarmouk University.*
- *Dawood, Abdel Aziz (2011). The role of universities in developing citizenship values among students. A field study at Kafr El-Sheikh University. International Journal of Educational Research, United Arab Emirates University, No. (30), 552-282.*
- *Fakhro, Mounira (1997). Academic freedom in Gulf universities, University of Bahrain as a model. Discussion seminars on the role of universities and research centers in supporting civil society culture. Cairo. Ibn Khaldoun Center.*
- *Faqihi, Ali bin Hussein (1432 AH). The concept of freedom (a thorough study). PhD thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.*
- *Faraj, Elham Abdel Hamid (2001). Curricula, social and political awareness of women in Egypt - education and the future of civil society. Alexandria, the Jesuit Cultural Center.*
- *Hamza, Sana (2016). An analytical study of the values of citizenship included in the book "Citizenship and Human Rights" for the second year of secondary school. Arab Studies in Education and Psychology, No. (75), 407-450.*
- *Imran, Ali (2014). The degree of representation of students of Al-Aqsa University in Palestine on the values of citizenship in light of globalization. Unpublished Master Thesis, Al-Aqsa University, Gaza, Palestine.*

ثانياً: ترجمة المراجع العربية إلى الإنجليزية

- *Abbas, Alaa (2015). The role of academic freedom and educational democracy in developing academic education curricula (public and private universities) in Syria from the viewpoint of students and faculty, unpublished master's thesis, University of Damascus, Syria.*
- *Abu Ajwa, Muhammad Najeeb (2000). The Islamic Society - Its Pillars and Etiquette in the Light of the Noble Qur'an, Cairo. Egypt. Madbouly Library.*
- *Al Masaeed, Farhan (2015). Citizenship and its Standing in the Jordanian Constitution of 1952, published research, Al Al-Bayt University, Jordan.*
- *Al Sharqawi, Musa (2005). University student's awareness of some values of citizenship - field study - Journal of University Education Studies, No. (9), p. 113.*
- *Al-Ajmi, Muhammad (2007). Philosophy of education. Alexandria: New University House, Egypt.*
- *Al-Aqil, Sana and Al-Hayyari Hasan (2014). The role of Jordanian universities in supporting the values of citizenship, the Jordanian Journal of Educational Sciences, University of Jordan. Meg (10), p (4), 517-529*
- *Al-Awamra, Abdul Salam (2012). A proposed strategy to enhance citizenship education and its relationship to autonomy among students of colleges of educational sciences in public Jordanian universities. Unpublished PhD thesis, University of Jordan, Jordan.*
- *Al-Dhafiri, Mohammed; and Al-Azmi, Muzna (2013). The degree of Kuwait University students' exercise of academic freedom and the role of the curriculum in promoting it. Journal of Educational and Psychological Sciences, No. (14), pp. 95-127.*
- *Al-Habib, Fahd (2005). Citizenship Education: Contemporary Trends in Citizenship Education, Thirteenth Meeting of Educational Leaders, Al-Baha.*
- *Al-Hyari, Hasan (2001). Milestones in the educational thought of the Muslim community, Islamic and philosophical, 1st floor, Irbid: Dar Al Amal.*
- *Ali, Hamdi (2016). The university's role in developing the values of citizenship and its representation among students in light of the challenges of globalization: a field study of a sample of students from the universities of Assiut and Sohag, University of Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences, No. (1), pp. 62-97.*
- *Alimat, Saleh (2005). The role of Jordanian universities in building citizenship among Jordanian youth from their point of view, a field study with the support of the Supreme Council for Youth, the Center for Preparing Jordanian Leaders, Jordan.*
- *Al-Jaafara, Abdul Salam (2015). The degree of Zarqa University students' representation of good citizenship concepts in light of contemporary challenges. Zarqa Journal for Research and Humanities, Volume (15), pp. 21-37.*
- *Al-Jawarneh, Ahmad; Karadshah, Munir; Bani Doumi, Muhammad; Al-Masa'dah, Muhammad (2010), National Education, Second Edition: Yarmouk University.*
- *Al-Jubouri, Zahir (2010). The concept of citizenship among university students: a field study of Babylon University students. Babylon University Journal, Issue (18), 270-293.*
- *Al-Khasawneh, Sana and Al-Dababi Rabaa (2019). The effectiveness of the social responsibility course in achieving citizenship among Jordanian University of Science and Technology students in Irbid Governorate. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences. G 42, 297-323.*

- *Khalaf, Sanaa (2015). The role of the College of Basic Education in promoting the values of national belonging to its students. Diyala Journal, College of Education for Humanities, No. 68, 210-230.*
- *Muhammad, Rahhan (2012). Human freedom in the Muslim community in light of the divine message and its educational implications. Unpublished doctoral thesis, Yarmouk University.*
- *Nassar, Turkish (2007). The history of Jordanian media is a descriptive historical study. Modern Book World, Irbid.*
- *Nasser, Ibrahim (2004). Fundamentals of Education, Human Awareness, 1st edition, Amman: Al-Raed Scientific Library.*
- *Nasser, Ibrahim (2010). The foundations of education. Amman: Dar Ammar, Jordan.*
- *Rada, Tariq Seddik (2011). Protecting Personal Freedom is a comparative analytical study. Beirut. Lebanon. Al-Halabi human rights publications..*
- *Tawalbeh, Hadi (2017). The reality of Yarmouk University students practice the values of citizenship in the twenty-first century and proposals for strengthening them.*
- *Tharwat, Muhammad (2007). Modern concepts - the national community and political parties - citizenship and empowerment of women. Cairo: Cultural Publishing House.*
- *The International Arab Encyclopedia. (1996), The Concept of Citizenship, retrieved from the website on 2/15/2013, http: www.mawsoah.net.*
- *Youssef, Sana (2011). Citizenship education in light of contemporary challenges. 1st floor, Dar Al-Elm and Iman for Publishing and Distribution: Desouk.*

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- *Davis ,T.(2002). Eisenhower and the American way of the life: Good citizenship ,moral politics ,and public Leadership in the 1995.DAI ,63(01).330A.*
- *Gatewood David, (2002). Exploring Conflict Surrounding The production ot a Controversial Play on Three College Campuses, (PhD).*
- *Hagenauer, G. & Volet, S. (2014). Teacher-student Relationship University: An important yet under-researched field. Oxford Review of Education, 40(3), 370-388*
- *Hinds ,h.(2006).Making Good Citizens. Co.uk-resources-articles-good citizen. www.school zone. Retrievedon 17 April 2017.*
- *Marri , Anand. (2005). Building a framework for classroom-based multicultural democratic education: Learning from three skilled teachers, teachers, college record.*
- *Nyadanu, S., Adampah, T. & Garglo, R. (2015). The impact of lecturer-student relationship on self-esteem and academic performance at higher education. Journal of Science Studies, 2(1), 264-281.*
- *Robels, M. (2016). The relationship between academic research and instructional quality. Proceedings of the 8ist Annual Conference of the Association for Business Communication, October 19-22, 2016, Albuquerque, New Mexico.*

دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين

The role of Public School Principals in Facing the Difficulties of Integrating Students with Special Needs According to the Special Education Law 2018 Within the Green Line from the Point of View of Principals and Teachers

ميسون قاسم ملحم
طالبة دكتوراه/جامعة اليرموك/ الأردن

Maison Qasem Melhem
PhD student / Yarmouk University / Jordan
myskm2006@gmail.com

صالح ناصر عليمات
أستاذ دكتور/جامعة اليرموك/ الأردن

Saleh Naser Oleimat
Professor / Yarmouk University / Jordan
olimatsaleh@yu.edu.jo

ماجدة فوزي ابو الرب
أستاذ مشارك/جامعة اليرموك/ الأردن

Majeda F. Abu Al Rub
Associate Professor / Yarmouk University / Jordan
majedah@yu.edu.jo

Received: 17/05/2020, **Accepted:** 06/09/2020
DOI: 10.33977/1182-012-033-017
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 2020/05/17، تاريخ القبول: 2020/09/06
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين. كذلك الكشف عن الفروق الإحصائية في دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين يعزى لأثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية، الوظيفة)، ولتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج الوصفي، وذلك لوصف نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة حول أداة الدراسة وتحليلها وتفسيرها. تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة ممثلة لمجتمع الدراسة، خلال العام الدراسي (2019-2020) بما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (510) مستجيباً، أظهرت النتائج أن دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر، من وجهة نظر المديرين والمعلمين كان (كبيرا)، كذلك فقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) على دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين على حسب متغير: الجنس، ومتغير الخبرة، ومتغير المرحلة التعليمية، بينما أظهرت النتائج وجود فرق على حسب متغير الوظيفة، حيث كانت الفروق لصالح فئة مدير.

الكلمات المفتاحية: مديرو المدارس، مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، قانون التعليم الخاص 2018، الخط الأخضر.

Abstract

The study aimed to identify the role of government school principals in facing the difficulties of integrating students with special needs according to the Special Education Law 2018 within the Green Line from the viewpoint of principals and teachers. As well as revealing the statistical differences in the role of government school principals in facing the difficulties of integrating students with special needs according to the Special Education Law 2018 within the Green Line from the point of view of principals and teachers due to the impact of the variables of gender, educational qualification, years of experience, educational stage, job. To achieve the goals of the study and answer its questions, a descriptive approach was used. The study sample was chosen in a simple random way representing the study community, during the school year 2019-2020, with a rate of 10% of the study community. The study sample consisted of 510 respondents. The results showed that the role of government school principals in facing the difficulties of integrating students with special needs according to the Special Education Law 2018 within the Green Line from the point of view of principals and teachers was large, as the results showed that there was no statistically significant difference at the level of statistical significance $\alpha = 0.05$ on the role of government school principals in facing the difficulties of integrating students with special needs according to the Special Education Law 2018 within the Green Line from the point of view of principals and teachers according to the gender variable, the experience variable, and the variable of the educational stage. The results showed the presence of a difference according to the job variable, where the differences were in favor of the director category.

***Keywords**: School Principals, Facing Difficulties in Integrating Students with Special Needs, Special Education Law 2018, Green Line.*

المقدمة

لقد طرأت العديد من التغيرات في مجال تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث ارتفعت الأصوات التي تنادي بدمج هؤلاء الطلبة إلى جانب أقرانهم في المدارس العادية، وبغض النظر عن طبيعة الإعاقة والصعوبات المرتبطة بها. إلا أن الاستجابة لتلك التغيرات تفرض العديد من التحضيرات، والترتيبات على مستوى تطوير السياسات، والتشريعات، والأنظمة المُتعلقة بالنظام التعليمي، وتطوير المُمارسات الدامجة المُنبثقة من فلسفة النظام التعليمي الموحد والتي تعنى بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس.

إن إتاحة الفرصة لذوي الاحتياجات الخاصة أسوة بأقرانهم في المجتمع، تعمل على تحقيق المساواة والمشاركة، وكذلك إزالة مظاهر التمييز لذوي الاحتياجات الخاصة والابتعاد عن أشكال الخدمات المنعزلة تحت دعوى خصوصية حالة أولئك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. (القرطبي، 2005).

فقد بينت البدارنة (Badarnah, 2017) أنه على الرغم مما شهدته المجتمعات العربية من تطور إيجابي ونوعي يتعلق بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أنها ما زالت تواجه صعوبات، من حيث فرص العمل والتأهيل والإرشاد، والعمل الاجتماعي والخدمات الصحية، وتكافؤ الفرص مقارنة بنظرائهم الطلبة العاديين، وأشارت إلى مدى أهمية الخدمات التربوية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، والمتمثلة في كفايات معلميهم، وبيئة التعلم المدرسية، وغرفة الصف، والأنشطة والوسائل التعليمية، واستراتيجيات وطرق التدريس، واهتمام المعلمين في التعامل الحسن مع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير بعض الاحتياجات الأساسية لهم.

وفي هذا السياق يشير جيما (Gemma, 2009) إلى أن مدير المدرسة أصبح عضوا ضمن فريق، يعمل على تقييم أداء المعلمين والطلبة، ويقوم ببناء ثقافة المدرسة، والعاملين، والطلبة، للتأكد من أن الطلبة يتلقون الخدمات الملائمة لهم من أجل تنمية المهارات وإيقاظ القدرات المتعددة لديهم.

أشار كل من والدروم ومكلسكي وريد (Waldron, McLesky, & Redd, 2010) إلى أهمية الدور الذي يقوم به مدير المدرسة في تحقيق أهداف النظام التربوي، وتحسين مخرجات التعليم من الطلبة، من خلال العمليات الإدارية والتربوية وتوظيف عناصر النظام المدرسي، بما فيها المنهاج، والبيئة المدرسية المادية، ودور الأسرة والعلاقات ما بين المهنيين في المدرسة.

لقد حظي مجال ذوي الاحتياجات الخاصة باهتِمامٍ مُتزايِدٍ خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وبدايات القرن الحادي والعشرين. حيث يرجع هذا الاهتمام؛ إلى الاقتناع المُتزايد في المُجْتمعات المخْتلِفة بأن لهم الحق في الحياة الحُرة الكريمة (الرفاعي، 2018).

إن فكرة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالإطار العادي قد تبلورت حديثاً بعد أن عرفت منذ القدم ولكن ليس باسم "دمج" المعاصر، ولكن بحسب ما كان يتعلم الطلاب قديماً، في المجتمع المعاصر تبلورت أسس الدمج مع التغيرات التي حدثت في جهاز التعليم في ظل تعريف الطالب ذي الاحتياجات الخاصة، وما هو التعليم الخاص (بشارة، 2014).

منذ قيام الدولة حتى منتصف الخمسينيات من القرن الماضي كان يتسم الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة إلى مجموعات تعليمية، والعلاج المتبع لهذه المجموعات قد صنف بحسب نوع الحاجة البادية للعين، فمثلا من ناحية جسمية يصنف المتشابهون في هذه العاهة، ومن ناحية سلوكية يصنف الذين يتشابهون من حيث سلوكهم، كذلك يصنف من حيث الحالة النفسية لهم، ونوع الإعاقة هي التي تقرر نوع العلاج الذي يقدم لدى الطالب ذي الاحتياجات الخاصة، إن هذا النوع من التقسيم تجاهل تماما الفروق الفردية بين الطلبة وأكد فقط على الناحية الخارجية المشتركة بينهم. لقد كان الهدف قديما أن يتعلم الطلاب بطريقة بطيئة، وباستخدام كثير من الوسائل للمادة التعليمية.

وفي الخط الأخضر وفي العام 2002 تم تعديل الفقرة الرابعة من قانون التربية الخاصة، ما عرف فيما بعد بقانون الدمج، هذا القانون يعطي الحق بدمج الطفل ذي الاحتياجات الخاصة بمؤسسة تعليمية عادية، وليست خاصة. وذلك بقرار من لجنة الدمج، وبحسب هذا القانون يتلقى الطالب ساعات إضافية، وخدمات خاصة في المؤسسة التعليمية العادية. وتأتي هذه الحقوق على شكل تعليم إضافي إلى جانب ما يعطي في الصف العادي، أي تمرير حصص خاصة من معلم للتربية الخاصة. والخدمات الخاصة، حيث إن هذه الخدمات يتلقاها في نطاق الإطار العادي داخل الصف وخارجه، وهي ما تقرره سياسة الإطار وخطة عمله للعام الدراسي.

وتشمل الخدمات الخاصة أدوات مساعدة ومساندة وداعمة، بالإضافة إلى الخدمات النفسية والتربوية، بالإضافة إلى خدمات الطب المكمل، كالعلاج الطبيعي والعلاج بالنطق والعلاج بالتشغيل، وذلك بحسب مقتضى حاجة الطالب، وبحسب ما هو متوفر من تلك الخدمات المذكورة.

ولأن قانون التربية الخاصة في بدايته، لم يلزم بتقديم الخدمات الخاصة لجميع الفئات الخاصة، وكانت هذه محصورة في الفئات الأكثر معاناة من الصعوبات والفئات الموجودة في إطار خاص، فكان من الطبيعي أن يتم تعديل القانون، وإضافة قانون الدمج ليعمل على شمولية الخدمات، ولتوضيح الهدف الأسمى من ورائه، ثم ليجعل من الخدمات الخاصة التي تعطى للطالب في الإطار العادي، حقا آخر للطالب، يهدف إلى سد الفجوة الموجودة بسبب الصعوبة لديه بدلا من أن تزداد؛ فيضطر جهاز التربية إلى تحويله إلى الإطار الخاص، وهكذا فإننا نلاحظ أن قانون الدمج يهدف إلى التقليل من عدد الطلاب الموجهين إلى الأطر الخاصة، والقيام بمساعدتهم في الإطار العادي مع أبناءه جيلهم (Ruijs &Peetsma, 2009).

كما أن التأكيد على أن الخدمات المقدمة للتربية الخاصة يجب أن تظهر على أنها خاصة وليست عادية، وأنه على المدارس بناء وتفعيل خطة للدمج ولخدمات التربية الخاصة، وأنه على الأهل مشاركة الإطار التعليمي في عملية التربية والتعليم، وفي تفهم الطالب ذي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى تقديم العلاجات الملائمة والخطط الفردية التي تلائم حاجاته (Snyder, Garriot & Aylor, 2011).

وتواجه النظم التعليمية في أنحاء العالم العديد من التحديات والتغيرات، ولا سيما في سياق توفير فرص متساوية في التعليم للطلاب من خلفيات متنوعة، بمن فيهم الطلاب ذوو الاحتياجات التعليمية الخاصة. لذلك، بدأت الأطر التعليمية العامة في تقديم خدمات مختلفة للطلاب الذين يعانون من اضطراب تعليمي محدد. ويتجلى استخدام هؤلاء الطلاب في الأطر التعليمية العامة اليوم في بيانات واتفاقيات الاتحاد الأفريقي، التي أعلنت أن التزام هذه الأطر يكون بدعم الطلاب أنفسهم، وضمان مشاركتهم في الفصول الدراسية العادية، التي يتم فيها تقديم الخدمات في التعليم العام، وينبغي منحهم الحق في التعليم. وإشعار الطلاب بأنهم لا يختلفون عن الطلاب الآخرين في المجتمع، بحيث يتمكن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من تلقي التدريب والتعليم من المعلمين العاديين في الفصول الدراسية العادية. ومن خلال هذا توفر هذه العملية إجابة متساوية للطلاب، وتتيح التفاعل مع الطلاب بطريقة أفضل من التعليم العادي. كذلك فإن تطوير التعليم الخاص الشامل يهدف إلى توفير الرؤية، والمبادئ التوجيهية للسياسات الشاملة والإجراءات واستراتيجيات التدريس التي من شأنها تمكين التعليم. ومن الآثار المترتبة على هذه السياسة بناء وتجديد المدرسة ومرافقها، مما سيسمح للطلاب بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والتعليمية المقدمة فيها. وعليه يجب على كل من يضع السياسات، المديرون وكل من يعمل في سلك التربية والتعليم؛ الاستثمار في الموارد داخل الصفوف التي تحوي طلابا ذوي احتياجات خاصة. كما ويجب عليهم البحث عن وسائل واستراتيجيات عمل وطرق تدريس من شأنها أن تحقق النتائج الإيجابية. (زبيدات، دلاشة، 2019).

ويرى موفيت (Mofeet, 2017) أن مفهوم الدمج شهد تغييرات بعد الانتقال من العريضة الطبية إلى النموذج التعليمي الإنساني. تاريخيا، ظهر مفهوم الدمج لأول مرة في نفس الوقت مع مبدأ تأصيل التطبيع في نهاية سنوات الثمانينات للقرن العشرين. ويؤكد أن مفهوم الدمج له العديد من المعاني التعليمية والعلاجية للأطفال البالغين ذوي الإعاقة من حيث أحقية العيش في حياة طبيعية. ونتيجة لذلك فقد اتسع مفهوم إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في نظام التعليم العام في الحقبة الأخيرة إلى المفهوم العالمي. وفي حين أن مسألة فوائد الإدماج لا تزال موضوعا غير منتفٍ، ولكن في الممارسة العملية في أنحاء العالم جميعها، نجد الطلاب ذوي الإعاقة يتعلمون في المدارس التي لا تُعرَّف بأنها مدرسة للتعليم الخاص، ولا تحمل سمات الدمج ومفهومه كما أوردها موفيت (Mofeet, 2017):

1. الدمج في معنى طرق المعالجة والتدريس والوساطة من قبل المعلم أو المعالج من مبادرات المتعلم.
2. الدمج كوجهة مركزية في العمل مع العائلات.
3. الدمج في معنى الحق في الدعم والتدريس المصمم خصيصا لاحتياجات المتعلمين.
4. الدمج في معنى الإخصاب المتبادل بين التعليم النظامي والتعليم الخاص.
5. الدمج في معنى عملية مستمرة للتعامل مع الاحتياجات المتغيرة التي تنشأ من الميدان.
6. الدمج في معنى الاهتمام بجميع أفراد الأسرة.
7. الاحتواء في معنى دراسة توسع المجال العام للانتماء الاجتماعي للفرد خارج حدود البيت والحي.
8. الاحتواء في معنى الإصغاء.
9. الاحتواء في معنى تطوير أدوات حساسة ومفصلة لتشخيص وتحديد الصعوبات والحواجز في التعلم.

إن خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة التعليمية، والمعرفية، واللغوية والاجتماعية الانفعالية، تتطلب إجراء تغييرات جوهرية على مستوى تنظيم البيئة التعليمية، وطرائق التعليم والتعلم، واستراتيجيات التدريس، ورغم أن القيام بهذه الإجراءات يقع على عاتق المعلم، إلا أن هناك دوراً كبيراً للإدارة المدرسية في تهيئة المناخ اللازم من أجل مساعدة الطلبة على النمو إلى أقصى ما تُمكِنهم قُدراتُهم وإمكانياتهم، للوصول بهم إلى استعداداتهم الحقيقية، وتنميتها وفق ما يستطيعون ووفقاً لقدراتهم. (القحطاني، 2018).

فالدمج التربوي يعمل على زيادة التقبل الاجتماعي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من قِبل أقرانهم العاديين. حيث تختلف أساليب الدمج من بلدٍ إلى آخر، حسب ظروف وإمكانات المجتمع، وتقبله لأسلوب الدمج، ومدى توفر الإمكانات اللازمة للإعاقات المُخْتلِفة، ومن هذا المُنْطلق سعت وزارة التربية والتعليم داخل الخط الأخضر إلى تطبيق برنامج دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس؛ وذلك لتحقيق مبدأ تكافُؤ الفرص التعليمية للطلاب في المدارس، وذلك عن طريق وضع التشريعات والقوانين والأنظمة، والتي تمثلت بالقانون الخاص لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لعام (2018). (وزارة التربية، 2018).

تُشكِل رِعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إحدى أولويات الدول والمُنظمات المُعاصِرة، والتي تنبثق من مشروعية حق المُعاق في فُرصة مُتكافئة مع غيره في كافة مجالات الحياة. حيث إن الاهتمام بهذه الشريحة يُعْتبر مظهرًا حضارِيًّا مُتميزًا، بما يعنيه ذلك من توجيه للمجتمع (علي، 2010).

قامت وزارة التربية والتعليم داخل الخط الأخضر بتطبيق وتنفيذ عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس التابعة لها منذ عام (1988)، حيث أصدرت القانون الأول بكل ما يخص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وفي عام (2018)، قامت الحكومة بإصدار إصلاح قانون (1988)، وذلك من خلال إصدار القانون الخاص لعام (2018)، والذي يلزم المدارس بعملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقديم البرامج الإرشادية المناسبة والخطط العلاجية التي تساعدهم على التكيف والتعلم في المدارس، وذلك استجابة للتطورات العصرية في مجال التربية والتعليم والتربية الخاصة، وتنفيذًا للاتفاقيات والمواثيق الدولية ذات العلاقة بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة. كما منح القانون كامل الصلاحية لأهالي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في تقرير مصير أبنائهم في تحديد الإطار المناسب لهم. (وزارة التربية، 2018).

يعتمد القانون الخاص (2018) المتعلق طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على تعزيز وتطوير مهارات التعلم وقدرة الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة للمهارات الجسدية، العقلية، الاجتماعية، السلوكية، والمهارات الحياتية والاجتماعية، كما أنه يعمل على ترسيخ حق الطالب ذي الاحتياجات الخاصة للمشاركة العادلة والفعالة في المجتمع في مناحي الحياة جميعها، وكذلك الاستجابة لاحتياجاته الخاصة بطريقة تتيح له أن يعيش حياته بأقصى قدر من الخصوصية والكرامة مع تعظيم قدراته. كذلك تعزيز دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التعليمية العادية، كما يتصف أيضاً بأن الطالب ذا الاحتياجات الخاصة مؤهل للحصول على خدمات التعليم الخاص في منطقة إقامته، وفي حالة إذا لم تتواجد مؤسسة تعليمية خاصة في منطقة إقامة الطالب؛ فإنه تقع على هيئة التعليم المحلية المسؤولية توفير خدمة التعليم الخاص في المؤسسات المناسبة القريبة من مكان سكن الطالب. (وزارة التربية، 2018).

في ضوء مراجعة الباحثين بعض الدراسات النظرية التي تتناول دور مديري المدارس الحكومية في دمج واحتواء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنه تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم، وكما يلي:

هدفت دراسة النواصرة (Al-Nawasrah, 2018) إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون /الأردن، كما هدفت إلى التعرف على مدى اختلاف اتجاهات المعلمين تبعا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والعمر والدورات التعليمية، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث استبانة لقياس اتجاهات المعلمين نحو الدمج، وتكونت العينة من (141) معلما ومعلمة

من (17) مدرسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون/الأردن كانت سلبية.

هدفت دراسة القحطاني (Al-Qahtani, 2018) إلى التعرف على الصعوبات الإدارية، والفنية التي تواجه تطبيق برامج دمج ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة ومشرفيها ومديري مدارس الدمج، وسبل علاجها، وكذلك التعرف إلى الاختلاف في وجهات نظر معلمي التربية الخاصة ومشرفيها، ومديري مدارس الدمج تجاه الصعوبات الإدارية والفنية التي تواجه تطبيق برامج دمج ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام، إضافة إلى التعرف على سبل علاج تلك الصعوبات. واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم تصميم استبانة لغرض جمع المعلومات اللازمة. وتم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1428-1429هـ) على مجتمع الدراسة من القائمين على عملية الدمج في منطقة عسير التعليمية، حيث بلغ مجتمع الدراسة 161 مشرفاً ومعلماً للتربية الخاصة، إضافة إلى مديري المدارس التي تحتوي على برامج لدمج ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك صعوبات إدارية تواجه مشرفي التربية الخاصة ومعلميها ومديري مدارس الدمج.

هدفت دراسة بشتاوي (Bishtawi, 2018) التعرف إلى درجة تطبيق مديري المدارس لمتطلبات الدمج الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة في تربية لواء الأغوار الشمالية في الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (63) مديرا ومديرة في مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية في الدراسة. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال تطوير استبانة مكونة من ستة مجالات هي: (التشريعات، الإدارة والعاملين، المناهج والبرامج والخدمات المقدمة، تسهيلات انتقال الطلبة، الشراكة مع الأسرة، بيئة التدريس)، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق مديري المدارس لمتطلبات الدمج الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة في تربية لواء الأغوار الشمالية في الأردن جاءت بدرجة ضعيفة على جميع مجالات الاستبيان (التشريعات، الإدارة والعاملون، المناهج والبرامج والخدمات المقدمة، تسهيلات انتقال الطلبة، الشراكة مع الأسرة، بيئة التدريس).

دراسة الرفاعي (Rifai, 2018)، هدفت إلى تحديد معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في مدينة دمشق من وجهة نظر معلميهم، اشتملت العينة على (80) معلماً ومعلمة، أظهرت النتائج وجود معوقات بدرجة كبيرة لعملية الدمج تتعلق بالمناهج والمقررات الدراسية، كذلك وجود معوقات تتعلق بالطلبة، ومعوقات تتعلق بطرق التدريس وتقنيات التعليم، ومعوقات تتعلق بمعلم الصف في المدارس الدامجة، ومعوقات تتعلق بالمجتمع، ومعوقات تتعلق بالمدارس الدامجة، ومعوقات تتعلق بولي الأمر، ومعوقات تتعلق بغرف المصادر في المدارس الدامجة.

هدفت دراسة البدارنة (Badarnah, 2017) التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية وعلاقتها بأداء المستشارين من وجهه نظر المعلمين، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، تكون عينة الدراسة من(185) معلماً ومعلمةً، وقد تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية من بين أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم (370) معلماً ومعلمةً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة كبيرة، على مجالات درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم في مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر.

دراسة أجراها لوريان (Loraine, 2016) هدفت إلى تقييم جودة الدمج الشامل للطلاب ذوي الإعاقة في البلدان المنخفضة ومتوسطة الدخل، أظهرت النتائج أن الطلاب مع الإعاقة أقل احتمالا للاستمرار في النظام المدرسي، وإن الإناث أكثر عرضة لمواجهة الضغوطات من الذكور، وتم تقويم الاستراتيجيات المتبعة في سياسة الدمج (تأهيل المعلمين، الممارسات الصفية، أساليب تقييم الأطفال، ثقافة المجتمع)، وركزت الدراسة على مدى توافر الموارد لدعم الأطفال ذوي الإعاقة جميعها في المدارس العادية، فتبين أن المعلمين أكثر انفتاحا على دمج هؤلاء الطلبة في الصفوف الدراسية وتقديم الدعم لهم، وأكد المعلمون تحقيق جودة أعلى في تعليم هؤلاء الطلبة، وأنه لا بد من التدقيق في الممارسات الصفية لتناسب هؤلاء الطلاب وضمان تقديم الخدمات المساندة لهم.

أجرت لين (Lynn, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على التباين بين مديري ومعلمي برامج التربية الخاصة حول مفهوم القيادة الفاعلة، في سبيل الوصول إلى وصف لطبيعة الممارسات القيادية الفعالة في مجال القيادة المدرسية لبرامج التربية الخاصة، وبناء على طبيعة أسئلة البحث فقد تم مراجعة الإطار النظري واستخدام منهج البحث النوعي، والنظرية المتجذرة، وبينت النتائج وجود أربعة محتويات أساسية تمثل انخراط المديرين في برامج التربية الخاصة، وهي(الدعم بالغرف الصفية، والانخراط الملحوظ، وعلاقات العاملين التعاونية، والتطوير المهني الحالي)، إلا أن هناك محتوى واحدا إضافيا برز لدى عينة المعلمين وهي (العلاقة مع الوالدين)، إلى جانب أن هناك محتوى إضافيا آخر ظهر لدى المديرين وهو (هدف نجاح الطلبة).

في دراسة جيما (Gemma, 2009) لتستجيب إلى بيان سالامانكا لمؤسسة اليونسكو عن عملية الدمج، تم تحليل اتجاهات (500) معلم لمرحلة التعليم الابتدائي، والمختارين من ثلاث مناطق في غانا من أصل عشر بشأن دمج الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في مدارس التعليم في غانا، تم دراسة المتغيرات لخصائص المعلمين ثم العمر والمؤهل العلمي والجنس ومستوى الخبرة في مجال التدريس، ومستوى معرفتهم عن الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، ونوع وطبيعة ودرجة الإعاقة عندهم، وأظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين في غانا كانت إيجابية نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة لمتغير العمر وسنوات الخبرة لصالح فئة العمر (30-40) سنة وللخبرة (أكثر من 10 سنوات)، ولم تظهر الدراسة وجود فروق بين اتجاهات المعلمين تعزى للمؤهل العلمي والجنس.

في دراسة أجراها كل من افشار وريتير وليزر (Avesher Raiter ,Lizer, 2001,) هدفت إلى الكشف عن دور مديري المدارس في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس، أجريت الدراسة في(110) مدارس ابتدائية تابعة لوزارة المعارف في فلسطين والذين يشكلون(54%) من مدارس لواء المركز، تم اختيار عينة من مديري المدارس الابتدائية لإجراء البحث الذي يدرس موضوع دمج طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العادي، حيث استندت هذه الدراسة على معطى بأن هنالك أكثر من(2-3)طلاب في التعليم الخاص يدرسون في التعليم النظامي، كما ارتكزت هذه الدراسة على أن الاختلافات بين المدارس ناشئة عن أسلوب الإدارة لمدير المدرسة، وتفسر تلك الاختلافات في تنفيذ التوجيه النابع من قانون التعليم الخاص لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل الدراسي العادي. اشتملت عينة الدراسة على (181) مدرسًا من (110) مدارس ابتدائية، وقد تم جمع البيانات من خلال توزيع استبانات للمعلمين تهدف إلى تحديد أسلوب إدارة المدير، كما تم إجراء مقابلات معمقة مع (51) مدرسًا من (30) مدرسة مختلفة. وقد أظهرت نتائج المقابلات المعمقة مع العينة أن هنالك علاقة بين أسلوب الإدارة لمديري المدارس في دمج الطلاب مع احتياجات خاصة في المدرسة، كذلك فقد تبين من تقييم المعلمين للمديرين التنفيذيين بأنهم يستخدمون أسلوبين في عملهم الاول: الأسلوب المبادر والذي يهتم في دمج الطلاب الجسماني والثاني: الأسلوب المنظم والذي يهتم في دمج الطلاب من ناحية اجتماعية. كما أظهرت النتائج أن أسلوب إدارة مدير النظام المدرسي يؤثر في درجة تطبيق دمج طلاب مع احتياجات خاصة إلى جانب عوامل أخرى.

تنوعت أهداف المصادر التربوية بين دراسات وأبحاث لتحديد دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج واحتواء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص (2018) في لواء الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في آلية التحليل ومنهجية الدراسة، وفي طريقة التحليل والتفسير.

كما يلاحظ من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية تميزت بما يلي:

1. **الهدف**: تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، حيث هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج الطلبة واحتواء ذوي الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص (2018) في لواء الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

2. **العينة**: تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اختيار المجتمع المستهدف، وهم المعلمون والمديرون، وكانت الاستجابة على الأدوات المستخدمة من وجهة نظر المعلمين والمديرين.

3. **المنهج والأداة**: استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي، والمنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدم في الدراسة الحالية. وقامت معظم الدراسات السابقة باستخدام الاستبانة في عملية جمع البيانات، كما ستستخدم في الدراسة الحالية.

4. **الأدب النظري والدراسات السابقة**: استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها بأسلوب علمي بحثي وفي إثراء أدبها النظري، وفي تطوير منهجية الدراسة، وفي بناء أداتيّ الدراسة، ومناقشة النتائج وتفسيرها.

وعلى الرغم مما تقدم؛ فإن الدراسة الحالية قد تميزت عما سبق من الدراسات السابقة في هدفها ومجتمعها وعينتها ومكانها وزمانها في المجال التربوي والتعليمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد حظي مجال ذوي الاحتياجات الخاصة باهتمامٍ مُتزايدٍ خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وبدايات القرن الحادي والعشرين. حيث يرجع هذا الاهتمام إلى الاقتناع المُتزايد في المُجْتمعات المخْتلِفة بأن لهم الحق في الحياة الحُرة الكريمة، وفي النمو إلى أقْصى ما تُمكِنهم قُدراتُهم وإمكاناتهم، للوصول بهم إلى استعداداتهم الحقيقية، وتنميتها وفق ما يستطيعون، ومن خلال خبرة أحد الباحثين والتي تعمل كمرشدة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر، فإن هناك العديد من المشاكل التي تواجه عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أن هناك قصوراً في درجة تطبيق القانون الخاص (2018) والمتعلق بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كذلك افتقار المشاريع التطويرية في المدارس والخطط الإجرائية التي تعمل على تحسين عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدرسة وفقاً لقانون الدمج لعام (2018).

بناءً على ما تقدم من مشكلة الدراسة يمكن طرح الأسئلة الآتية:

1. ما دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص (2018) داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0,05) في دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص (2018) داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين يعزى لأثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

أهداف الدراسة:

تسهم هذه الدراسة بالمُساعدة في تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص (2018) داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين.
2. الكشف عن الفروق الإحصائية في دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص (2018) داخل الخط الأخضر من وجهة نظر

المديرين والمعلمين يعزى لأثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية، الوظيفة).

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص (2018) في لواء الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين، كما تكمن الأهمية النظرية كذلك في إثراء المكتبة العربية من خلال التوصيات العملية وقابلية تطبيقها.

الأهمية العملية: من المؤمل أن تعود بالفائدة على:

- المديرين: الدراسة تسلط الضوء على مشاكل قد لا يراها مديرو المدارس، وهي ستعرفهم عليها، وبما أن معرفة المشكلة نصف الحل، فإن الدراسة ستساعد على إيجاد سبل للمديرين تساعدهم على تحسين عملية الدمج، وتطبيق القانون الخاص المتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم.
- المعلمون: من المتوقع أن ترتفع دافعية المعلمين وتذليل المشكلات التي تواجههم في عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما وأن تغيير أساليب تعامل المديرين سيؤثر بشكل إيجابيّ في المعلمين؛ مما سيحثهم على تطوير طرق وأساليب جديدة في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الطلبة: من المتوقع أن تنعكس بشكل إيجابي هذه الدراسة على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تلبية حاجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الأكاديمية والنفسية والاجتماعية.
- المسؤولون ذوي العلاقة بالجهاز التعليمي: إنّ تسليط الضوء على القانون الخاص المتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة، لا بدّ أنه يهم من لهم علاقة بالتربية والتعليم، كالسلطة المحلية، ومفتشي وزارة المعارف.
- إن النتائج والتوصيات التي سيوفرها البحث قد تعطي لهذه المجموعة فرصة لإعادة النظر في طرق العمل المتبعة في المدارس؛ مما سيحفزها على محاولة تغيير نظم العمل، خاصة دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وإدخال سياسات عمل جديدة قد تعود بالفائدة على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والمدارس بشكل عام.

حدود الدراسة ومحدداتها

يقتصر تعميم نتائج الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعيّة:** تتحدّد هذه الدراسة في دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج واحتواء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص (2018).
- **الحدود البشريّة:** تقتصر الدراسة على عينة من المديرين والمعلمين من المدارس الحكومية لتطبيق أداة الدراسة عليهم.
- **الحدود الزمنيّة:** تم تطبيق الدّراسة الحاليّة في العام الأكاديمي (2019-2020).
- **الحدود المكانيّة:** تم تطبيق الدّراسة في المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر.

التعريفات الإصلاحية والإجرائية

تبنت الدراسة الحالية المصطلحات الآتية:

القانون الخاص (2018): وهو القانون الخاص المتعلق بالأنظمة والتشريعات والقوانين التي قامت وزارة المعارف داخل الخط الأخضر بوضعها من أجل دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. (وزارة التربية، 2019).

أما إجرائياً فيعرف القانون الخاص لذوي الاحتياجات الخاصة بأنه القانون الذي تم قياسه من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة التي قام الباحثون بتطويرها لغايات هذه الدراسة.

ذوو الاحتياجات الخاصة: أولئك الأطفال الذين ينحرفون عن المستوى العادي أو المتوسط في خاصية ما من الخصائص إلى الدرجة التي تحتم احتياجات إلى خدمات خاصة، تختلف عما تقدم إلى أقرانهم العاديين، وذلك لمساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكن بلوغه من النمو والتوافق (القحطاني، 2018).

أما إجرائياً في هذه الدراسة: فيعرفون بأنهم الأطفال ممن يعانون من إعاقة مختلفة سمعية، وبصرية، وحركية، وعقلية، يحتاجون بموجبها إلى تقديم رعاية خاصة بهم حسب نوع الاحتياج المناسب لهم.

الدمج: تقديم مُخْتلف أنواع الخدمات والرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة، في بيئة الأشخاص العاديين ـ أي عدم عزلهم عن أقرانهم العاديين .(بو عجرم، 2005).

مدير المدرسة: هو المنسق العام لجميع الجهود المبذولة في المدرسة مع العاملين بها من مدرسين ومدرسات وغيرهم بقصد تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة بشكل يتلاءم مع حاجات المجتمع ومتطلباته (بدارنة، 2017).

ويعرف إجرائياً بأنه ذلك الشخص الذي يكلف رسميا بقيادة المدرسة لتقوم بجهود منظمة في سبيل تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية وتقديم الخدمات التعليمية، الاجتماعية والعاطفية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة..

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج الوصفي، وذلك لوصف وتحليل وتفسير نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة حول أداة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكوّن مجتمع الدّراسة من مديري ومعلّمي المدارس العربيّة في لواء الشمال داخل الخط الأخضر، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسيّ (2019- 2020). والبالغ عددهم (6000) من المعلمين والمديرين. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة

العشوائية البسيطة ممثلة لمجتمع الدراسة، خلال العام الدراسي (2019-2020) بما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع (520) استبانة، وتم استرجاع (510) استبانة، بينما عدد الاستبانات الصالحة لغايات التحليل الإحصائي قد بلغ (510) استبانة، وبنسبة استرداد بلغت (98%). ويبين الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	85	16.7%
	أنثى	425	83.3%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	152	29.8%
	دراسات عليا	358	70.2%
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	43	8.4%
	10سنوات فأكثر	467	91.6%
المرحلة التعليمية	ابتدائي	425	83.3%
	إعدادي	32	6.3%
	ثانوي	53	10.4%
الوظيفة	معلم	471	92.4%
	مدير	39	7.6%
	المجموع	510	100%

يظهر الجدول (1) أن نسبة الإناث هي الأعلى بنسبة مئوية بلغت (83.3%)، بينما حملة الدراسات العليا بلغت نسبتهم (70.2%)، أما من لديهم سنوات خبرة (10) سنوات فأكثر فكانت نسبتهم (91.6%)، أما المستجيبون في المدارس الابتدائية فقد بلغت نسبتهم (83.3%)، أما فئة المستجيبين من المعلمين فكانت نسبتهم (92.4%).

أداة الدراسة

لغايات تطبيق الدراسة تم الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، واستند الباحثون بصورة أساسية في إعداد الأداة على المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة كدراسة البدارنة (2017). ودراسة الرفاعي (2018) إذ يضع المستجيب إشارة أمام كل فقرة من فقرات المجالات، وذلك على سُلّم من خمس درجات هي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، متدنية، متدنية جداً)، وصُححت الأداة بإعطاء الأوزان التالية (5، 4، 3، 2، 1) للدرجات السابقة الذكر، كما تم التحقق من دلالات الصدق والثبات للأداة.

صدق أداة الدراسة

أ. الصدق الظاهري: تم التأكد من صدق أداة الدراسة وذلك بعرضها على (21) محكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات الأردنية. والأخذ بملاحظاتهم وتعديلاتهم، وبناء على إجماع ما يزيد عن (80%) من مجموعة المحكمين تم اعتماد أداة الدراسة بصورتها النهائية. حيث تم تعديل واستبدال بعض الفقرات ليصبح عددها النهائي (42) فقرة موزعة على أربعة مجالات. وبذلك أخرجت أداة الدراسة بصورتها النهائية.

ب. صدق البناء (المحتوى) لأداة الدراسة: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (35) معلماً ومديراً من مجتمع الدراسة، وتم استبعادهم من عينة الدراسة. وتم حساب معاملات ارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة. حيث أظهرت النتائج أن قيم معاملات ارتباط مجالات أداة الدراسة مع الأداة ككل، تراوحت ما بين (0.96-0.97)، كما أن قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات أداة الدراسة تراوحت ما بين (0.88-0.96). كما تبين أن قيم معاملات ارتباط (بيرسون) بين فقرات الأداة والمجالات التي تنتمي إليها. كما تبين أن معاملات الارتباط بين فقرات الأداة ومجال الدراسة والأداة الكلية، كانت مناسبة، حيث تراوحت الارتباطات بين فقرات الأداة ومجالات الدراسة ما بين (0.346-0.878)، وبين فقرات المجالات والأداة الكلية ما بين (0.292-0.861)، وهي ملائمة لأغراض تحقيق أهداف الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: تمّ استخدام طريقتين للتحقق من ثبات أداة الدراسة، الطريقة الأولى هي الاختبار وإعادة الاختبار والطريقة الثانية هي حساب معامل (كرونباخ) لفقرات الاستبانة. حيث تم في الأولى تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية (35) مستجيباً، مرتين بفارق زمني مدته أسبوعان، وتم حساب معامل الارتباط (بيرسون) (معامل ثبات الاستقرار) بين التطبيقين. كما تم في الطريقة الثانية حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي من خلال معامل (كرونباخ ألفا). والجدول رقم (2) يبين ذلك.

جدول (2) معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأداة الدراسة ككل ومجالاتها

المقياس ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
مجال مواجهة الصعوبات المتعلقة بالجانب الإداري	0.928	0.901	12
مواجهة الصعوبات المتعلقة بالجانب الفني (التسهيلات البيئية)	0.926	0.923	11
مواجهة الصعوبات المتعلقة بالجانب الاجتماعي	0.908	0.921	9
مواجهة الصعوبات المتعلقة بتطبيق القانون الخاص 2018	0.903	0.923	10
الأداة الكلية	0.969	0.942	42

أظهرت النتائج في الجدول (2) أن معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات المفحوصين على الأداة في مرتي التطبيق بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.942). أما معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) (Cronbach's Alpha) للأداة ككل فقد بلغ (0.969). ويُلاحظ أنها ذات معامل ثبات مرتفع. وعليه اعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة وتحقيق غرضها والوثوق بنتائجها.

تصحيح أداة الدراسة: لأجل احتساب الدرجة الكلية للأداة، تم وضع خمسة بدائل يختار المستجيب إحدى هذه البدائل التي تعبر عن رأيه، وأعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل الخمسة على التوالي للفقرات، وقد اعتمد المعيار الإحصائي المبين في الجدول (3).

جدول (2) الجدول (3): المعيار الإحصائي لتحديد دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر

المتوسط الحسابي	الدرجة
من 1.00 أقل من 1.80	متدنية جداً
من 1.80 أقل من 2.60	متدنية
من 2.60 أقل من 3.40	متوسطة
من 3.40 أقل من 4.20	كبيرة
من 4.20 – 5.00	كبيرة جداً

متغيرات الدراسة:

أولا: المتغيرات الرئيسية

- دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص (2018) في لواء الشمال داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

ثانيًا: المتغيرات الوسيطة

1. الجنس (ذكر، أنثى).
2. المؤهّل العلميّ وله مستويان: (بكالوريوس، دراسات عليا).
3. سنوات الخبرة، ولها مستويان: (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
4. المرحلة التعليمية ولها ثلاث فئات (ابتدائي، إعدادي، ثانوي).
5. الوظيفة: ولها فئتان (معلم، مدير).

الأساليب والمعالجات الإحصائية

- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعرفة دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص (2018) داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الخماسي، والخماسي المتعدد لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين ككل.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين، ولتحقيق ذلك تمت الإجابة عن أسئلتها وفق تسلسلها، وفيما يلي عرض لذلك:

نتائج السؤال الأول الذي نص على: " ما دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة، وكل مجال من مجالاتها، ويبين جدول (4) ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص 2018، وكل مجال من مجالاتها مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدور
1	مجال مواجهة الصعوبات المتعلقة بالجانب الإداري	3.72	.80	1	كبير
2	مواجهة الصعوبات المتعلقة بالجانب الفني (التسهيلات البيئية)	3.66	.81	2	كبير
3	مواجهة الصعوبات المتعلقة بتطبيق القانون الخاص 2018	3.57	.74	3	كبير
4	مواجهة الصعوبات المتعلقة بالجانب الاجتماعي	3.47	.86	4	كبير
	الأداة الكلية	3.66	.77		كبير

يلاحظ من جدول (4) أن دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص (2018) داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين كان (كبيرا) بمتوسط حسابي (3.66) بانحراف معياري (77). ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن الإدارة المدرسية تسعى باستمرار إلى مواجهة الصعوبات المتعلقة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أن مواجهة الصعوبات من المديرين جاءت بدرجة كبيرة، كما يمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى أن المديرين لديهم إدراك كبير بأهمية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس، ومواجهة الصعوبات التي ترتبط بعملية الدمج وفق قانون التعليم الخاص (2018). وقد اتفقت هذه النتيجة ضمنيا مع دراسة افشار وريتير وليزر (Avesher ,Raiter Lizer, 2001,)، ودراسة (القحطاني، 2018)، ودراسة (جيما) (Gemma, 2009) ودراسة لوريان (Loraine, 2016).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل مجال، وفيما يلي عرض لذلك:

المجال الأول: مجال مواجهة الصعوبات المتعلقة بالجانب الإداري:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (مجال مواجهة الصعوبات المتعلقة بالجانب الإداري)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدور
8	تختار الإدارة معلمين متخصصين بتعليم الطلبة مع الاحتياجات الخاصة.	4.02	.90	1	كبير
1	تقدم الإدارة المعلومات المتعلقة بالطلبة مع الاحتياجات الخاصة مع الاحتفاظ بملفات الطلبة للمعلمين.	3.87	.91	2	كبير
4	تساهم الإدارة بحل مشكلات الطلبة مع الاحتياجات الخاصة	3.86	.95	3	كبير
10	توفر الإدارة قاعدة بيانات عن حالة الطلبة مع الاحتياجات الخاصة (شخصية وتشخيصية لمتابعتهم).	3.78	.94	4	كبير
9	توجه الإدارة المعلمين للمساهمة في إعداد خطة فردية متطورة تتلاءم مع احتياجات الطلبة مع الاحتياجات الخاصة.	3.77	.99	5	كبير
3	تتحمل الإدارة المسؤولية الكاملة تجاه كل ما يقوم به الطلبة مع الاحتياجات الخاصة.	3.75	.99	6	كبير
6	توزع الإدارة عدد الحصص التي يدرسها المعلم يوميًا بشكل عادل.	3.70	1.02	7	كبير
2	تساعد الإدارة المعلمين على إعداد الخطط التي تراعي الفروق الفردية للطلبة.	3.63	1.10	8	كبير
5	تضفي الإدارة جواً من المرح في المدرسة لتجنب التوترات المتعلقة بالطلبة مع الاحتياجات الخاصة.	3.59	1.04	9	كبير
11	توفر الإدارة أدوات تشخيصية كافية للطلبة مع الاحتياجات الخاصة كل حسب حاجات الطلبة.	3.58	.94	10	كبير
7	توفر الإدارة وسائل تعليمية مساعدة وبنية تحتية مناسبة للطلبة مع الاحتياجات الخاصة.	3.54	1.00	11	كبير
12	تنوع الإدارة في أساليب تقييم الطلبة مع الاحتياجات الخاصة لكشف حالاتهم وقدراتهم.	3.50	.99	12	كبير
	المجال الأول: مجال مواجهة الصعوبات المتعلقة بالجانب الإداري.	3.72	.80		كبير

يلاحظ من جدول (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (3.50) و(4.02) بدور (كبير). حيث جاءت الفقرة (8) التي نصت على " تختار الإدارة معلمين متخصصين بتعليم الطلبة مع الاحتياجات الخاصة." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.02)، وبانحراف معياري (.90)، وبدور (كبير)، تلاه في المرتبة الثانية الفقرة (1) التي نصت على " تقدم الإدارة المعلومات المتعلقة بالطلبة مع الاحتياجات الخاصة مع الاحتفاظ بملفات الطلبة للمعلمين." بمتوسط حسابي (3.87)، وبانحراف معياري (.91)، وبدور (كبير)، أما في المرتبة الثالثة فقد حصلت الفقرة (4) التي نصت على " تساهم الإدارة بحل مشكلات الطلبة مع الاحتياجات الخاصة" بمتوسط حسابي (3.86)، وبانحراف معياري (.95)، وبدور (كبير)، في حين جاءت الفقرة (12) التي نصت على " تنوع الإدارة في أساليب تقييم الطلبة مع الاحتياجات الخاصة لكشف حالاتهم وقدراتهم." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.50)، وبانحراف معياري (.99) وبدور (كبير). أما المتوسط الحسابي العام فقد بلغ (3.72)، وبانحراف معياري (.80) وبدور (كبير). ويعزو الباحثون هذه النتيجة الكبيرة المتعلقة بمجال مواجهة الصعوبات المتعلقة بالجانب الإداري إلى أن المديرين يسعون باستمرار إلى تحسين عملية التعليم والتعلم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال التركيز على المعلمين ومدى كفاياتهم المهنية والشخصية من أجل تقديم الخدمة لهم، كما يمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى أن المديرية لديها قاعدة بيانات تضم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحتوي على معلومات تفصيلية حول الطلبة وحاجاتهم، بالإضافة إلى الخدمات المقدمة إليهم، كما يمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى أن الإدارة المدرسية تركز بشكل كبير على إعداد الخطط الفردية المتطورة، والتي تلائم احتياجات الطلبة النفسية والاجتماعية والسلوكية. وقد اتفقت هذه النتيجة ضمنيا مع دراسة افشار وريتير وليزر (Avesher ,Raiter ,Lizer, 2001)، ودراسة (القحطاني، 2018)، ودراسة جيما (Gemma, 2009) ودراسة لوريان (Loraine, 2016)، ودراسة بشتاوي (2018)، ودراسة النواصرة (2018).

المجال الثاني: مواجهة الصعوبات المتعلقة بالجانب الفني (التسهيلات البيئية)

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (مواجهة الصعوبات المتعلقة بالجانب الفني (التسهيلات البيئية))، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدور
2	توفر الإدارة طرق التواصل مع أولياء الأمور بسهولة.	3.99	.91	1	كبير
5	توفر الإدارة مستلزمات المدرسة بالتنسيق مع الأجهزة المختصة) العلاجية والنفسية (بفئة الطلبة مع الاحتياجات الخاصة.	3.79	.93	2	كبير
8	تتابع الإدارة النمو المهني للمعلمين لتطوير أدائهم.	3.78	.92	3	كبير
3	توفر الإدارة بيئة صفية تتلاءم واحتياجات الطلبة مع الاحتياجات الخاصة.	3.72	1.02	4	كبير
6	توجه الإدارة المعلمين لاستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لطلبة الاحتياجات الخاصة.	3.72	.97	5	كبير
7	تساعد الإدارة على إعداد البرامج العلاجية المناسبة لتلبية حاجات طلبة الاحتياجات الخاصة.	3.72	.96	6	كبير
11	تشجع الإدارة المعلمين على التطوير الذاتي المستمر المتعلق بطلبة الاحتياجات الخاصة	3.68	.95	7	كبير
10	تحث الإدارة المعلمين على المشاركة في (المؤتمرات والندوات) ذات العلاقة بالطلبة مع الاحتياجات الخاصة.	3.60	1.02	8	كبير
4	توفر الإدارة أنشطة تراعي حاجات الطلبة مع الاحتياجات الخاصة.	3.54	1.01	9	كبير
1	تعمل الإدارة على توفير مواصلات آمنة في المدرسة وإليها تلائم احتياجات الطلبة مع الاحتياجات الخاصة.	3.39	1.17	10	متوسط
9	تلتزم الإدارة بعقد ورش عمل لتأهيل وتدريب معلمي طلبة الاحتياجات الخاصة.	3.38	1.00	11	متوسط
	المجال الثاني: مواجهة الصعوبات المتعلقة بالجانب الفني (التسهيلات البيئية).	3.66	.81		كبير

يلاحظ من جدول (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (3.38) و(3.99) بدور (متوسط إلى كبير). أما المتوسط الحسابي العام فقد بلغ (3.66)، وبانحراف معياري (.81) وبدور (كبير). ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن المديرين يقومون بالاتصال والتواصل الفعال مع أولياء الأمور من خلال قنوات الاتصال المختلفة، كما يمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى أن المديرين يقومون باستمرار بعملية التنسيق المتكامل مع الآخرين من الهيئات والوزارة من أجل تأمين مستلزمات المدرسة، خاصة فيما يتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة، كما يمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى أن المديرين يركزون بشكل كبير على جانب التنمية المهنية للمعلمين من أجل أن يكون مقدمو الخدمة من المعلمين على درجة عالية من المهنية، والتي تمكنهم من تقديم الخدمات التعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بجودة عالية، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى تركيز الإدارات على الجانب الفني، والذي يتضمن تلبية حاجات الطلبة من الخطط العلاجية المناسبة، والتي تنبثق عن الاختبارات التشخيصية التي يشرف عليها المديرون ويطبقها المعلمون، حيث من خلال هذه الخطط العلاجية فإنه يمكن تلبية حاجات الطلبة. وقد اتفقت هذه النتيجة ضمنيا مع دراسة افشار وريتير وليزر (Avesher Raiter ,Lizer, 2001)، ودراسة (2018)، ودراسة جيما (Gemma, 2009) ودراسة لوريان (Loraine, 2016)، ودراسة بشتاوي (2018)، ودراسة النواصرة (2018).

المجال الثالث: مواجهة الصعوبات المتعلقة بالجانب الاجتماعي.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (مواجهة الصعوبات المتعلقة بالجانب الاجتماعي)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	توعي الإدارة المجتمع المدرسي بأهمية عملية الدمج في ضوء القانون الخاص المتعلق بالطلبة مع الاحتياجات الخاصة.	3.67	.94	1	كبير
1	توضح الإدارة أهداف عملية الدمج في ضوء القانون الخاص لأولياء الأمور؛ مما يشكل آلية لمواجهة الصعوبات.	3.65	.94	2	كبير
2	تضع الإدارة الخطط المدرسية في ضوء القانون الخاص وإشراك أولياء الأمور فيها مما يساعدنا في مواجهة الصعوبات المتعلقة بالجانب الاجتماعي.	3.64	.96	3	كبير
4	تحدد الإدارة أوجه التعاون مع الجهات ذات العلاقة ببرامج التربية الخاصة في المجتمع المحلي.	3.64	.91	4	كبير
7	تثير الإدارة البيئة المحلية للاهتمام بالأنشطة المدرسية، من خلال إشراكهم بالأنشطة المختلفة لرعاية طلبة الاحتياجات الخاصة.	3.47	1.04	5	كبير
5	تصحح الإدارة المفاهيم الخاطئة لدى المجتمع المحلي عن الطلبة مع الاحتياجات الخاصة عن طريق الورشات التدريبية.	3.46	1.01	6	كبير
6	تقدم الإدارة برامج توعية للأسرة للمساعدة في الكشف المبكر للإعاقات حسب نوعها(عقلية، حركية، سمعية، بصرية) عن طريق اختصاصيين في هذا المجال.	3.27	1.12	7	متوسط
8	تشجع الإدارة على تصميم برامج إرشادية أسرية لطلبة الاحتياجات الخاصة.	3.26	1.09	8	متوسط
9	تعمل الإدارة على التدريب المستمر للآباء والأمهات على استراتيجيات تعديل وإدارة السلوك للطلبة مع الاحتياجات الخاصة	3.15	1.09	9	متوسط
	المجال الثالث: مواجهة الصعوبات المتعلقة بالجانب الاجتماعي	3.47	.86		كبير

يلاحظ من جدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الأول تراوحت بين (3.15) و(3.67) وبدور (متوسط إلى كبير). أما المتوسط الحسابي العام فقد بلغ (3.47)، وبانحراف معياري (.86) وبدور (كبير). ويعزو الباحثون هذه النتيجة الكبيرة إلى أن المديرين يقومون بعملهم من أجل مواجهة الصعوبات المتعلقة بالجانب الاجتماعي، وذلك من خلال قيامهم بتوعية المجتمع المدرسي بأهمية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أنها تقوم بعقد الاجتماعات الدورية مع أولياء الأمور للتوضيح بأهداف عملية الدمج في ضوء القانون الخاص (2018)؛ من أجل تذليل الصعوبات التي يمكن أن تواجههم، كما يرى الباحثون بأن الشراكة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي من خلال التركيز على هذا الجانب فإنه يمكن أن يؤثر إيجاباً في توعية الآخرين بأهمية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتلبية حاجاتهم المختلفة. وقد اتفقت هذه النتيجة ضمنيا مع دراسة افشار وريتير وليزر (Avesher ,Raiter ,Lizer, 2001)، ودراسة القحطاني (2018)، ودراسة جيما (Gemma, 2009) ودراسة لوريان (Loraine, 2016)، ودراسة بشتاوي (2018)، ودراسة النواصرة (2018).

المجال الرابع: مواجهة الصعوبات المتعلقة بتطبيق القانون الخاص 2018:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (مواجهة الصعوبات المتعلقة بتطبيق القانون الخاص 2018)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدور
1	توافق الإدارة على احتواء الطلبة مع الاحتياجات الخاصة من خلال تطبيق القانون الخاص	3.81	.90	1	كبير
4	تشرك الإدارة الأهالي في اتخاذ القرارات المتعلقة بالطلبة مع الاحتياجات الخاصة في ضوء توصيات القانون الجديد	3.77	.94	2	كبير
3	تستوعب الإدارة بشكل كبير التعديلات الحاصلة على القانون الخاص المتعلق بدمج الطلبة مع الحاجات الخاصة	3.75	.90	3	كبير
2	تحث الإدارة المعلمين على تعديل كفاياتهم المهنية لتتماشى مع القانون الخاص	3.71	.89	4	كبير
6	تجري الإدارة التقييم المستمر على تطبيق القانون الخاص	3.61	.92	5	كبير
8	تحقق الإدارة في القانون الخاص أهداف رعاية طلبة الاحتياجات الخاصة	3.58	.90	6	كبير
7	تغير الإدارة في أسلوب العمل ضمن القانون الخاص	3.53	.94	7	كبير
5	توفر الإدارة الإمكانات المادية للطلبة مع الحاجات الخاصة في ضوء القانون الخاص	3.41	.95	8	كبير
9	تواجه الإدارة الصعوبات المتعلقة بتطبيق القانون الخاص بصورة مناسبة	3.40	.97	9	كبير
10	تنشر الإدارة القانون الخاص بكافة وسائل الاتصال	3.17	1.10	10	متوسط
	المجال الرابع: مواجهة الصعوبات المتعلقة بتطبيق القانون الخاص 2018	3.57	.74		كبير

يلاحظ من جدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الأول تراوحت بين (3.17) و(3.81) بدور (متوسط إلى كبير). أما المتوسط الحسابي العام فقد بلغ (3.57)، وبانحراف معياري (.74) وبدور (كبير). ويرى الباحثون بأن المديرين يعملون ما بوسعهم من أجل احتواء الطلبة مع الاحتياجات الخاصة من خلال تفعيل تطبيق القانون الخاص المتعلق بعملية الدمج، كما يرى الباحثون بأن الإدارة المدرسية لديها الكفايات المهنية والشخصية، والتي تجعلهم مدركين لأهمية تطبيق القانون الخاص (2018) المتعلق بالطلبة مع الاحتياجات الخاصة، وضرورة مواجهة جميع الصعوبات المتعلقة بهذه القوانين لما فيه من مصلحة للطلبة، ولتحقيق أهداف التربية والتعليم بشكل عام. وقد اتفقت هذه النتيجة ضمنيا مع دراسة افشار وريتير وليزر (Avesher Raiter ,Lizer, 2001)، ودراسة القحطاني (2018)، ودراسة جيما (Gemma, 2009) ودراسة لوريان (Loraine, 2016)، ودراسة بشتاوي (2018)، ودراسة النواصرة (2018).

نتائج السؤال الثاني الذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0,05) في دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص (2018) داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين يعزى لأثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص (2018) داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين، ويبين جدول (9) ذلك.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين ككل، وفقًا لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية)

المتغير	المستوى/الفئة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.00	85	.677
	أنثى	3.60	425	.776
	المجموع	3.66	510	.774
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.73	152	.761
	دراسات عليا	3.63	358	.779
	المجموع	3.66	510	.774
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.70	43	.704
	10سنوات فأكثر	3.66	467	.781
	المجموع	3.66	510	.774
المرحلة التعليمية	ابتدائي	3.67	425	.768
	إعدادي	3.57	32	.771
	ثانوي	3.67	53	.837
	المجموع	3.66	510	.774
الوظيفة	معلم	3.63	471	.775
	مدير	4.08	39	.637
	المجموع	3.66	510	.774

يُلاحظ من جدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص (2018) داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين ككل، وفقًا لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين المتعدد، ويبين جدول (10) ذلك.

جدول (10): تحليل التباين المتعدد للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين ككل، وفقًا لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.741	1	.741	1.289	.257
المؤهل العلمي	.406	1	.406	.706	.401
سنوات الخبرة	1.177	1	1.177	2.048	.153
المرحلة التعليمية	.401	2	.201	.349	.706
الوظيفة	3.736	1	3.736	6.501	.011
الخطأ	276.413	481	.575		
المجموع	7148.969	510			
المجموع المصحح	305.193	509			

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

يُلاحظ من جدول (10) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) على دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص (2018)داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين على حسب متغير الجنس، ومتغير الخبرة، ومتغير المرحلة التعليمية، بينما أظهرت النتائج وجود فرق على حسب متغير الوظيفة، حيث كانت الفروق لصالح فئة مدير. ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؛ وذلك بسبب اتفاق المستجيبين على أهمية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس، وضرورة تذليل العقبات ومواجهة الصعوبات من الجميع، كما يعزو الباحثون هذه النتيجة أيضاً إلى أن المديرين كانت إجاباتهم أعلى؛ وذلك لأنهم أصحاب القرار في المدرسة، وعلى دراية بالإجراءات التي يقومون بعملها من أجل مواجهة صعوبات الدمج وفق القانون الخاص، كما أنهم يضعون الخطط اللازمة لمواجهة هذه المشكلات، لذلك لهذا كانت الفروق لصالح فئة مدير مدرسة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جيما (Gemma, 2009).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، فقد أوصى الباحثون بما يلي:

- إعطاء تسهيلات مادية لمديري المدارس بصورة أكبر من أجل الاستمرار في مواجهة الصعوبات المتعلقة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- القيام بنشر القانون الخاص بالوسائل الاتصال المختلفة.
- عقد ورشات للآباء والأمهات على استراتيجيات تعديل وإدارة السلوك للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الاستمرار بعقد الورشات التدريبية للمعلمين للتعامل مع الطلبة مع الاحتياجات الخاصة.
- العمل على توفير وسائل المواصلات الآمنة في المدرسة من خلال تخصيص جزء من الميزانية لتأمين الطلبة بالمواصلات الآمنة لهم.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- بدارنة، ليالي بدران. (2017). درجه ممارسه مديري مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية وعلاقتها بأداء المستشارين من وجهه نظر المعلمين". (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، اربد، الأردن، جامعة اليرموك.
- بشارة، سائد (2012). دمج طلاب التربية الخاصة بالتربية العادية كعامل مساعد على التنمية اللغوية من منظور المعلمات، مجلة الحصاد، المعهد الأكاديمي العربي، كلية بيت بيرل، العدد 4، 55-85.
- بشتاوي، خالد درداح. (2018). درجة تطبيق مديري المدارس لمتطلبات الدمج الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة في تربية لواء الأغوار الشمالية في الأردن . (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت.، المفرق: الأردن.
- بو عجرم، رانا. (2005). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وفئة الصعوبات التعليمية. بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.
- الرفاعي، عالية. (2018). معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في مدينة دمشق من وجهة نظر معلمهم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد 16، عدد 3.
- زبيدات، إيهاب؛ دلاشة، وليد. (2019). الاحتواء والكفاءة الذاتية والتعاطف مع الطلاب الذين يعانون من اضطراب تعليمي محدد: الاختلافات بين المعلمين في التعليم النظامي والمعلمين في التعليم الخاص في المجتمع العربي في إسرائيل، دوائر البحث والدراسة التعليمية. المجلة الإلكترونية كلية ديفيد يلين، القدس مجلد رقم 8.
- علي، عبدالحميد. (2010). الإرشاد النفسي لغير العاديين وأُسرِهم. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- القحطاني، فلاح. (2018). الصعوبات الإدارية والفنية التي تواجه تطبيق برامج دمج ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام وسبل علاجها: دراسة ميدانية على مدارس التربية والتعليم بمنطقة عسير. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
- القرطبي، عبد المطلب (2005). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي.
- النواصرة، فيصل عيسى. (2018). اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، 32(12).
- وزارة التربية، الخط الأخضر. (2018).

ثانياً: ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الأجنبية

- *Badarneh, Layali Badran. (2017). The degree of practice of special education school principals within the Green Line for their roles in achieving the goals of advisory programs and their relationship to the performance of consultants from the teachers 'point of view." (Unpublished PhD thesis), College of Education, Irbid, Jordan, Yarmouk University.*
- *Bishara, Saed (2012). Integration of special education students with regular education as an aid to language*

- *The Ministry of Education, Within the Green Line. (2018).*

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- *Aveshergilada, R., & Lizer, Y. (2001). The style of management as a deliberate factor in implementing integration of students with special needs into regular education . Journal Issues in Special Education and Rehabilitation, Vol. 16(2), pp.15-46.*
- *Gemma, E. K. (2009). The integration of children with special educational needs in general education schools in Ghana: the impact of the characteristics of teachers and children. International Journal of inclusive education, Vol. 13 Issue 8, Pages 787-804.*
- *Lorraine, W. (2016). Inclusive education and children with disabilities: quality education for all in low and middle income countries. www.cbm.com.*
- *Lynn, J. (2015). Principal leadership do special education programs: an exploration of the practices and approaches of effective especial education leaders, PhD Dissertation in Educational Leadership, Albama. USA.*
- *Mofeet, M.L. (2017). Contemporary Issues in the Inclusion of Children and Adults with Special Needs in Israel A collection of papers .A collection of studies. Editors: Shunit Reiter, Irit Kupferberg, Itzhak Gilat.*
- *Ruijs, N.M. & Peetsma, T.T.D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs. Reviewed Educational research Reviews, 4, 67-79.*
- *Schmidt, S. & Venet, M. (2012). Principals facing inclusive schooling or integration. Canadian Journal of Education, 35(1), 217-238.*
- *Synder, I. G. & Aylor, M. W. (2011). Inclusion confusion: Putting the pieces together teachers education and special needs education, 23 (3). 198-207.*
- *Waldron, N., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative culture through comprehensive school reform. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20, 58–74.*

ثالثاً: المراجع العربية

- *Abdul Hamid, Ali. (2010). Psychological counseling for the extraordinary and their families. Cairo: Good Foundation for Publishing and Distribution.*
- *Al-Qahtani, Falah. (2018). Administrative and technical difficulties facing the application of programs for the integration of people with mental disabilities in the primary stage in public education schools and means of treatment: a field study on schools of education in Asir region. Unpublished MA thesis, King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia.*
- *Al-Qurtubi, Abd al-Muttalib (2005). The psychology of people with special needs and their education, 2nd edition, Cairo, Arab Thought House.*
- *Nawasrah, Faisal Issa. (2018). Teachers' attitudes towards integrating people with special needs with ordinary students in the basic stage in Ajloun Governorate schools in Jordan. Al-Najah University Journal for Research, Humanities, 32 (12).*
- *Bishtawi, Khaled Dardah. (2018). The degree to which school principals apply the requirements for the academic integration of students with disabilities in the education of the Northern Jordan Valley in Jordan. (Unpublished Master Thesis), Al al-Bayt University., Mafraq: Jordan.*
- *Bu Ajram, Rana. (2005). Inclusion of people with special needs and the category of educational difficulties. Beirut: The Publications Company for Distribution and Publishing.*
- *Al-Rifai, Alia. (2018). Obstacles to integrating pupils with disabilities into inclusive schools in Damascus from the viewpoint of their teachers. Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology, Volume 16, Number 3.*
- *Zubeidat, Ihab; Dalasha, Walid. (2019). Inclusion, self-efficacy, and empathy for students with a specific learning disorder: differences between teachers in formal education and teachers in special education in Arab society in Israel, educational research and study circles. The online Journal, David Yellin College, Jerusalem, Volume No. 8.*

دور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر المعلمين

The Role of the Education Directorate Schools' Directors in the Irbid District Brigade in Providing a Safe School Environment from the Teachers' Point of View

رامي محمود عبابنة
أستاذ مساعد/جامعة حائل/ المملكة العربية السعودية

Rami Mahmoud Ababneh
Assistant Professor/ University of Hail/ Kingdom of Saudi Arabia
ramiababneh78@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/06/13، تاريخ القبول: 2020/09/21
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 13/06/2020, **Accepted:** 21/09/2020
DOI: 10.33977/1182-012-033-018
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر المعلمين. وتكونت العينة من (358) معلم ومعلمة وذلك خلال العام الدراسي (2019-2020)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير الاستبانة كأداة للدراسة تكونت من (40) فقرة موزعة على أربعة مجالات. وتوصلت النتائج إلى أن دور مديري المدارس في توفير البيئة المدرسية الآمنة قد جاء بمستوى مرتفع، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لأثر المؤهل العلمي، وجاءت الفروق لصالح البكالوريوس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس وجاءت الفروق لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لأثر سنوات الخبرة وجاءت الفروق لصالح أقل من (5) سنوات في مجال بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين ومجال المناخ المدرسي. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها تعزيز وتحفيز مديري المدارس بإعطائهم المزيد من الصلاحيات للاستمرار في توفير البيئة المدرسية الآمنة وتحقيقها..

الكلمات المفتاحية: مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، البيئة المدرسية، مديري المدارس.

Abstract

The study aimed to identify the role of the directors of the Education Directorate schools for the Irbid District brigade in providing a safe school environment from the teachers' point of view. The study sample consists of 358 male and female teachers during the academic year 2019-2020. The descriptive survey method and the development of the questionnaire were used as tools for the study. The questionnaire consisted of 40 items distributed in four areas. The results concluded that the role of the directors of the schools came with a high percentage. There are statistically significant differences attributed to the impact of the educational qualification. The differences came in favor of the bachelor degree, and the presence of statistically significant differences attributed to the impact of sex and differences came in favor of females. The presence of statistically significant differences attributed to the effect of years of experience and the differences came in favor of less than 5 years in the field of building positive relationships with teachers and the field of school climate. The study recommended strengthening and motivating school principals by giving them more powers to continue providing and achieving a safe school environment.

***Keywords**: Directorate of Education and Instruction Irbid Region, School Environment, School Administrators.*

المقدمة

تعد المدرسة هي المؤسسة الصغيرة التي يأتي دورها بعد البيت في توجيه سلوك الطلبة، وصقل شخصياتهم وتنمية مواهبهم وتعزيز قدراتهم وتوجيه طموحاتهم إلى ما هو مفيد. فالمدرسة مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه وغاياته، وهي مؤسسة تربوية نظامية مسؤولة عن توفير بيئة تربوية تهدف إلى تنمية شخصية الطلب من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية على نحو كامل. ومتى وجدت الإدارة الناجحة والمعلمين الأكفاء، والمبنى المتكامل من حيث الإعداد والخدمات التعليمية، فان ذلك سيسهم في تلبية احتياجات الطلبة وتحسين أدائهم وتحصيلهم الدراسي.

إن وظيفة مدير المدرسة واحدة من أعظم الوظائف أهمية في النظام التربوي ككل، فهو القائد الأول في مدرسته والمسؤول الأول عن جميع المعلمين والطلاب والعاملين، ولذلك تتعدد مسؤولياته وواجباته عن جميع الأنشطة المدرسية المختلفة. وبما أن الهدف الأساسي للمدرسة هو تربية الطلاب وتعليمهم وتحقيق النمو الشامل لشخصياتهم من جميع الجوانب معرفياً ومهارياً وأخلاقياً، يصبح الهدف الرئيسي للإدارة المدرسية هو حشد الجهود وتوظيف الامكانات والموارد المتاحة بالمدرسة، وتوفير الخدمات التي تساعد على تربية الطلاب وتعليمهم وتحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم، بالإضافة إلى تنسيق جهود العاملين بالمدرسة من أجل إنجاز المهام والواجبات المدرسية، وتوفير مناخ ملائم من العلاقات الإنسانية الطيبة داخل المدرسة وخارجها، والعمل مع أولياء الأمور والتعاون مع المجتمع المحلي وغيرهم لتحقيق حاجات التعلم لجميع الطلبة (الهنداوي،2012).

ولم يعد دور مدير المدرسة مقتصر على تسيير شؤون المدرسة وفقاً للتعليمات والقواعد، والحفاظ على النظام ووضع الجداول ومتابعة حضور المعلمين والطلبة، بل تطور في الوقت الحاضر بما يتلاءم والتطور العلمي، حيث أصبح دوره توفير كل الظروف والإمكانيات التي تكفل إيجاد بيئة تربوية سليمة ومستقرة، وتقديم الخدمات التي تساعد على نمو شخصية الطلبة بكل أبعادها العقلية والجسدية والاجتماعية والنفسية، وتكون محفزة لهم على الإبداع والإنجاز. ولكي تقوم الإدارة المدرسية بهذا الدور فإنها تحتاج إلى تطوير فعالياتها ونظام العمل بالمدرسة عن طريق توفير الإمكانيات البشرية والمادية، ووضع البرامج والخطط وتطوير وتنمية المعلمين مهنياً، ورعاية الموهوبين من الطلبة، والاهتمام بالمرافق المدرسية المختلفة والأنشطة المدرسية المتنوعة، وتقديم الرعاية الصحية والنفسية للطلبة، وتقوية العلاقة مع أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي (المبروك،2016).

إن مدير المدرسة الناجح يدبر ويوفر الموارد اللازمة للعمل وينظم ويوجه هذا الاستخدام وفقاً لقواعد محددة، ويحدد اختصاصات العاملين معه ومسؤولياتهم، ويضع خطة مدروسة ويحدد أهداف واضحة، ويفكر في

أفضل الطرق والأساليب المناسبة التي تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة، ولديه القدرة على تكوين علاقات إنسانية طيبة مع الآخرين، وحسن التعامل مع العاملين والطلاب وأولياء أمورهم وغيرهم. فحتى تؤدي المدرسة دورها ووظائفها بكفاءة وفاعلية وبصورة ملائمة يجب أن تدار بصورة مثلى، فالإدارة الفعالة للمدرسة تعد متطلباً سابقاً للتعلم والتعليم الفعال (الهنداوي،2012).

وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة أن البيئة المدرسية تؤثر بشكل إيجابي حول التحصيل الدراسي للطلاب، كدراسة دلول (2019) والتي أظهرت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين جودة البيئة المدرسية ومستوى الإنجاز الأكاديمي للطلبة، وكذلك دراسة ليقات وراماناديب (Liyaqat & Ramandeep, 2017) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية كبيرة بين الطموح التعليمي للطلاب مع البيئة المدرسية. ودراسة اوجوكو (Ojukwu,2017) حيث أظهرت نتائجها بأن انعدام الأمن في البيئة المدرسية يؤثر بشكل كبير على الأداء الأكاديمي للطلاب؛ لذا ظهرت الحاجة الى ضرورة إجراء مثل هذه الدراسة.

وظيفة الإدارة المدرسية

تغيرت وظيفة المدرسة واتسع مجالها في الوقت الحاضر، وأصبح محور العمل فيها يدور حول الطالب وتوفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعده على توجيه نموه العقلي والبدني والروحي، والارتقاء بمستوى أداء المعلمين، والاهتمام بتحقيق الأهداف الاجتماعية، وكذلك زيادة التقارب والتواصل والمشاركة ما بين المدرسة والمجتمع. ويمكن أن نوضح أهم وظائف الإدارة المدرسية عن طريق تحديد أهم واجبات مدير المدرسة باعتباره المسؤول الأول عن الإدارة المدرسية ومنها: (عطوي،2014)

- تحسين المنهج والعملية التعليمية وتقويمها، وتنظيم وإدارة وتنسيق العمل المدرسي.
- والإشراف على برنامج النشاط المدرسي وتحسينه، والنجاح في العمل.
- توجيه الطلبة ومساعدتهم على التكيف، والقيادة المهنية للمعلمين.
- وضع السياسة واتخاذ القرارات وتنفيذها، وتفويض السلطة والمسؤوليات.
- العلاقات العامة والعمل مع البيئة.

دور مدير المدرسة

تعد الإدارة المدرسية من الركائز الأساسية في العملية التربوية، لذلك فإن مسؤولية مدير المدرسة تتطلب منه إدراكه حاجات المدرسة والطلبة، وبالتالي يسعى إلى دفع خدمات العملية التربوية لتلبية تلك الحاجات بكفاءة وفاعلية، ولتحقيق ذلك عليه إتباع ما يلي: (عطوي،2014:169)

- ملاحظة حاجات البيئة المدرسية وإدراكها بشكل عام، والمساعدة على إرساء بيئة تساعد الطالب على تحقيق الصحة النفسية والنمو من النواحي كافة.
- العمل على توفير مناخ ديمقراطي بين جميع العاملين في المدرسة بما يخدم العملية التربوية ويلبي حاجات الطلبة من خلال إشراك العاملين في المدرسة بإعداد الخطط والبرامج الوقائية.
- توفير جو ملائم للعمل الإرشادي في المدرسة، والعمل على متابعة الخدمات الإرشادية فيها وتقويمها.
- تكوين جو من الصداقة والمحبة بين الطلبة والعاملين، وتشجيع الحوار الديمقراطي بينهم.
- تنظيم اجتماعات دورية للمعلمين والآباء؛ لمناقشة مشكلات الطلبة، وفي تطبيق الجانب الوقائي والعلاجي للإسهام في حلها.
- إشراك الطلبة في معالجة مشكلاتهم، وتحمل المسؤولية في قضايا الانضباط المدرسي من خلال اجتماعات مجالس الطلبة الدورية؛ لمناقشة المشكلات المدرسية ووضع البدائل والحلول المقترحة في التغلب عليها.
- قيام إدارة المدرسة بإجراء الدراسات والبحوث المسحية؛ للتعرف على حاجات الطلبة ومشكلاتهم في بداية كل عام دراسي.
- توزيع المهمات والمسؤوليات والأدوار على المعلمين لتفعيل مجالس الآباء والمعلمين ومجالس الطلبة في المدرسة.

صعوبات العمل في الإدارة المدرسية

تعاني الإدارة المدرسية من وجود بعض المشكلات والصعوبات والتي تعترضها أثناء قيامها بوظائفها، إلا أنها تختلف من إدارة مدرسية إلى أخرى ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى تبعاً لظروف المدارس وطبيعة القائمين عليها. ويمكن أن تصنف هذه المشكلات والصعوبات على النحو التالي: صعوبات ذات صلة مباشرة بالعملية التعليمية، ومنها انخفاض مستوى أداء بعض المعلمين، والضعف العام في مستويات الطلبة وزيادة أعدادهم في الصف الواحد، وضعف التعاون والتفاعل ما بين الطلبة والمعلمين، والنقص في تجهيزات المرافق التعليمية المختلفة، وقلة توفير الكوادر الفنية المتخصصة. وهنالك صعوبات إدارية، ومنها: عدم مناسبة كثير من المباني المدرسية وعم كفايتها، وعدم توفر الامكانات المالية اللازمة لأعمال الصيانة للمرافق المدرسية المختلفة وشراء المواد اللازمة للعملية التعليمية، وضعف روح الابداع لدى الكادر الإداري (عطوي،2014).

وقد أضاف المبروك (2016:13) مجموعة أخرى من الصعوبات التي تواجه مدير المدرسة، ومنها:

- حاجة المدير إلى الإعداد والتأهيل المهني التربوي والتدريب المستمر في المجالين الإداري والتربوي؛ لتنمية مهاراته وكفاءته والحاجة إلى التوفيق بين المهام الإدارية والفنية.
- كثرة التحديات التي تواجه المدرسة والتربية من الغزو الثقافي والعولمة، والتقدم التكنولوجي السريع في مجالات الحياة كافة.
- عدم تعاون بعض الجهات مع إدارة المدرسة، مثل قطاع المرافق والصحة وغيرهما، والتي تحتاج المدرسة لخدماتها.

- قلة وعي بعض أولياء الأمور، وعدم القيام بدورهم في التعاون مع إدارة المدرسة في علاج مشاكل أبنائهم الدراسية والسلوكية.

مفهوم البيئة المدرسة

تعد البيئة المدرسة من أحد أهم العوامل المؤثرة في نجاح العملية التعليمية، لما لها من آثار على الموجودين بها من معلمين وطلاب. وهنالك عدد من التعريفات لها أوردتها (دلول،2019:12) في دراستها، ومنها:

- مجموعة الخصائص الداخلية التي تميز مدرسة عن أخرى، وتؤثر في سلوك الأفراد الذين يتفاعلون داخلها.
- هي المحيط الذي يضم عدد من الموارد البشرية والإمكانات المادية والعلاقات الإنسانية الاجتماعية التي تدور حول التلميذ فتؤثر به ويتأثر بها، وذلك لإكسابه مهارات وقدرات تميز شخصيته إلى الأمثل بما يتلاءم مع احتياجات العصر.
- المحيط الذي يساعد توفره على الإسهام في بلوغ أهداف المنهج سواء أكان داخل الفصل أو خارجه، بما يثري خبرات التلاميذ وينمي قدراتهم الإبداعية ومواهبهم المختلفة في جو صحي ومريح للتلاميذ.

وكذلك ذكرت عفانة (2018:37) في دراستها عدد من التعريفات، ومنها:

- هيكل شمولي مكون من الثقافة، والمبنى الطبيعي، والهيكل التنظيمي والعلاقات الاجتماعية وسلوكيات الأفراد.
- مجموعة الخصائص الثابتة في البيئة الداخلية للمدرسة، والتي يختبرها الطلبة وتؤثر في سلوكهم، ويمكن وصفها في ضوء مجموعة من القيم المرتبطة بخصائص المدرسة.
- هي البيئة التي تقدم برامج تعليمية وتربوية نوعية من أجل إعداد متعلمين دائمي التعليم لأجل اكتساب المعرفة والاستعداد للتطورات الحياتية، ولتحقيق الذات والعيش مع الآخرين، للوصول إلى المعلومات والمهارات العقلية التي تشمل التفكير ومهارات توظيف المعلومات لحل المشكلات وإنتاج المعرفة في جو يسوده النشاط.

ويرى الباحث بأن البيئة المدرسة هي: المحيط الكلي الذي تعمل فيه المدرسة بجميع مكوناتها من المباني والمرافق والخدمات التعليمية، والقوانين التنظيمية بما فيها الاتجاهات والعلاقات الانسانية السائدة بين جميع العاملين بالمدرسة والطلبة. والتي تؤثر على سلوكياتهم واتجاهاتهم واكتسابهم للمعرفة وللمعلومات وصولاً لتحقيق الأهداف المرجوة.

أهمية البيئة المدرسة

وتبرز أهمية البيئة المدرسية الإيجابية من خلال تأثيرها المباشر على المدرسة وقدرتها في النجاح لتحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة وفاعلية، ويمكن إبراز أهمية البيئة المدرسة الإيجابية بشكل أكثر تحديداً في النقاط التالية: (بوفاتح،2017)

- التأثير بشكل مباشر على أداء العاملين بالمدرسة ورضاهم واتجاهاتهم ودافعيتهم نحو العمل.
- تساهم في تحسين مستوى العاملين بالمدرسة، وزيادة شعورهم بالالتزام وثقتهم ورفع الروح المعوية لديهم.
- تدعم شعور العاملين بالمدرسة بالأمن اجتماعياً وعاطفياً ونفسياً، وشعورهم بروح المشاركة والاحترام المتبادل.
- تتيح للطلبة ولأولياء أمورهم ولجميع العاملين بالمدرسة فرص العمل معاً للمساهمة في تطوير رؤية المدرسة المشتركة.
- تساهم في التقليل من أثر المشكلات النفسية التي قد يواجهها كل من الطلبة والعاملين بالمدرسة، وذلك من خلال فتح قنوات الحوار والاتصال معهم وتقديم المساعدات اللازمة.

أقسام البيئة المدرسة

تتباين طرق تقسيم البيئة المدرسة تبعاً لاختلاف وجهات النظر، ولذلك تم تقسيمها عدة أقسام مختلفة. ومنها: (دلول، 2019).

- البيئة الاجتماعية: وهي مكونة من إحساس المعلم أو الطالب حول العلاقات الاجتماعية والجو النفسي، وتتأثر هذه العلاقة بحسب الأشخاص الذين يختلط بهم ويتواصل معهم، وتحدد طبيعة هذه العلاقة مدى تقبل الطالب لوجوده في البيئة المدرسية.
- البيئة المادية: وتشمل البناء المدرسي من حيث تصميمه ونظافته ومرافقه الخدمية، وهدوء المدرسة وراحة العمل والدراسة بها، وطبيعة الغرف الصفية، الساحات المدرسية والحدائق، والمختبرات والمكتبات والصالات الرياضية، والتجهيزات التقنية وغيرها.
- البيئة التنظيمية: إن هذه البيئة بالنسبة للمعلم تمثل طبيعة العلاقة مع المدير والعلاقات المختلفة مع الإدارة والاتصال بالمدرسة، أما بالنسبة للطالب فالبيئة التنظيمية تتكون من إدارة المدرسة و طبيعة الاتصال داخل المدرسة.
- البيئة العامة: والمقصود بها الجو العام بالمدرسة، والشعور بالانتماء إليها، والمبادرة في العمل والمنافسة الإيجابية البناءة داخل المدرسة، ومساعدة الآخرين.

متطلبات البيئة المدرسة الآمنة

هنالك العديد من متطلبات البيئة المدرسية الآمنة التي يجب الاهتمام بها حتى يتوفر الجو الدراسي الملائم للطلبة، ومن هذه المتطلبات ما يلي:

- المناخ المدرسي: ويقصد به الانطباع العام المتكون لدى العاملين بالمدرسة، من أسلوب معاملة المدير للعاملين وفلسفة إدارة المدرسة، وظروف العمل ونوعية الأهداف وطبيعة العلاقات بين العاملين داخل المدرسة، والحالة المعنوية كذلك للطلاب وللمعلمين، والمعايير المستخدمة لقياس مدى تقدم وتطور عملية التعليم والتعلم، والأماني والآمال الموجودة في قلوب المعلمين والطلاب وأولياء أمورهم بخصوص إحراز التفوق والتطور في كل المجالات، على أن يتم هذا كله وسط أجواء مفعمة بالمشاعر الطيبة من الاخاء والتعاون بين كل العاملين في المدرسة (العمري وشاحي، 2017).

- البيئة المدرسية: تعد البيئة المدرسية الغنية بمصادر التعلم وفرص اكتشاف ما لدى الطلبة من استعدادات واهتمامات بمثابة البنية التحتية لبرامج المدرسة التي تهدف إلى تنمية قدراتهم ومهارات التفكير والإبداع لديهم، حيث لا يمكن اكتشاف طالب لديه استعداد للتفوق والإبداع في مجال من المجالات العلمية دون توفر المختبرات اللازمة والورش وقاعات المحاضرات والمسرح والمرافق الرياضية والمعامل والحاسب الآلي التي يمكن تأدية التجارب والابتكارات فيها. وكذلك إشاعة الجو الديمقراطي داخل البيئة المدرسية يعمل على تنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة وتطوير قدراتهم على التعبير والحوار الفعال. وبالتالي يجب أن تتوفر في المدرسة المصادر والخدمات والمرافق التعليمية المختلفة، حتى تكون قادرة على توفير بيئة إيجابية فعالة لإثارة واستعدادات الطلبة، وتفعيل قدراتهم لتصل مستويات متميزة من الأداء والتحصيل الدراسي (الدماك، 2018).
- الأنشطة المدرسية: إن من وظائف الإدارة المدرسية الاهتمام بالأنشطة المدرسية المختلفة، ورعاية الطلبة الموهوبين في مختلف المجالات. وممارسة الأنشطة المدرسية بالمدرسة تحتاج إلى دعم وتشجيع ورعاية من مدير المدرسة ومتابعتها، وتفهمه لأهميتها وأثرها الإيجابي على الطالب والمنهج، ودورها بالعملية التعليمية. حيث أن للأنشطة المدرسية جانب تربوي مكمل ومتكامل مع العملية التعليمية، وهو خطة علمية مدروسة في شكل برنامج تنظمه المؤسسة التعليمية متكاملاً مع البرامج التعليمية، تؤدي إلى نمو خبرات الطلبة ومهاراتهم، وتنمية إمكاناتهم وهواياتهم وقدراتهم الخاصة، وإتاحة الفرصة للتفاعل بين الطالب والمدرسة والمجتمع. وأصبح ينظر إلى الأنشطة المدرسية على اختلاف أنواعها على أنها خبرات مهمة وضرورية لا تقل أهميتها وإسهامها في العملية التعليمية عن الخبرات الأخرى التي تقدمها المدرسة (المبروك،2016).
- التوجيه والإرشاد التربوي: لقد أصبح التوجيه والإرشاد النفسي من أهم الخدمات التي أخذت المدرسة على عاتقها القيام بها، وذلك بهدف إيجاد جو التلاؤم والتوافق النفسي والاجتماعي والتربوي للطلاب، والوصول بهم إلى أقصى غايات النمو. ومن خلال برامج التوجيه والإرشاد النفسي العديدة والتي تسعى إلى تحقيق الأمن والطمأنينة النفسية لدى الطلاب، بحيث يعيش في جو بعيد عن التهديد، الأمر الذي يمكنه من تحقيق ذاته، وإفساح المجال أمامه للإبداع والتفوق والإنجاز. ويعتبر مدير المدرسة من أكثر المسؤولين عن عملية التوجيه والإرشاد، وحتى يقوم بدوره الإرشادي يجب أن يكون ملماً بالتوجيه والإرشاد، ومقتنعاً ومتحمساً له، وأن يكون على أكبر درجة من التعاون والحماسة. وذلك من خلال قيادة فريق التوجيه والإرشاد، وتوفير الوقت الكافي للمرشدين ليقوموا بدورهم الإرشادي، وتنظيم الخدمات الإرشادية والإشراف العام عليها، وتوفير الإمكانات المناسبة من السجلات والاختبارات والأدوات الضرورية لتنفيذ البرامج الإرشادية المختلفة (عطوي،2014).

وقد أجرت دلول (2019) بدراسة هدفت للتعرف على مستوى جودة البيئة المدرسية ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظات فلسطين الجنوبية من وجهة نظر الطلبة والكشف عن وجود علاقة بينهما. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانتين، وتكونت العينة من (396) من طلبة المرحلة الثانوية في مديرتي شرق وغرب غزة. وأظهرت النتائج أن مستوى جودة البيئة المدرسية في المدارس الثانوية جاء بدرجة متوسطة، ومستوى الإنجاز الأكاديمي جاء بدرجة عالية، وكذلك إلى وجود علاقة متوسطة موجبة ذات دلالة إحصائية بينهم. وأوصت الدراسة برصد ميزانيات مناسبة من وزارة التربية والتعليم لتطوير البيئة المدرسية.

وفي دراسة صوبري وآخرون (Sobri et,2019) التي هدفت لفحص الدعم الثقافي والبيئة المدرسية على تطوير مهارات الطلاب في ماليزيا وإندونيسيا، شارك (400) طالب إندونيسي و(528) طالب ماليزي في هذه الدراسة، تم اختيارهم عشوائيًا من إحدى ولايات ماليزيا وإندونيسيا، وتم تزويدهم باستبيان للحصول على معلومات حول البيئة المدرسية. وأظهرت النتائج أن الطلاب في ماليزيا لديهم دعمًا أفضل من خلال أنشطة المدرسة والفصول الدراسية مقارنة بالطلاب الإندونيسيين، وأن الطلاب الإندونيسيين يتمتعون بمهارات ميسرة أفضل من الطلاب الماليزيين، خاصة في التواصل والتعاون القيادي، ويتمتع الطلاب من كلا البلدين بمستويات مماثلة من مهارات التفكير والشخصية والإدارة ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وأوضحت الدراسة بأن هناك حاجة ماسة للتخطيط المحدد لتقديم دعم شامل لتحسين البيئات المدرسية كوسيلة لتعزيز مهارات الطلاب.

وأجرى الدماك (2018) بدراسة هدفت للتعرف على دور مديري مدارس الكويت في توفير متطلبات البيئة المدرسية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وتكونت العينة من (300) معلم في منطقة الأحمدي التعليمية. وتوصلت الدراسة إلى أن دور مديري المدارس جاء بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة على المجالات تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي ما عدا مجالي بناء علاقات إيجابية مع المعلمين وتوفير التجهيزات. وبناء على النتائج أوصت الدراسة بتعاون المنطقة التعليمية مع مدير المدرسة في توفير متطلبات البيئة المدرسية الآمنة من خلال توفير التجهيزات المكتبية والتعليمية.

وكذلك أجرى الشنيفي (2018) دراسته والتي هدفت إلى التعرف إلى دور مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض في توفير بيئة تعليمية آمنة من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة على عينة عشوائية مكونة من (10) مدارس حكومية. وتوصلت الدراسة إلى أن دور مديري المدارس في توفير بيئة تعليمية آمنة جاء بدرجة مرتفعة وكان قوياً، بحيث جاء محور المرافق والتجهيزات بالمرتبة الأولى. وكذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة في مجالات الدراسة تعزى متغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي. وأهم ما أوصت به الدراسة الاهتمام

بالتوعية بأهمية الصحة النفسية، والعمل على توفير أثاث مطابق للشروط الصحية اللازمة للمدرسة وغيرها.

وأجرت عفانة (2018) كذلك دراستها للتعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تحقيق البيئة المدرسية الآمنة المحفزة في مدارس الأونروا في المحافظات الجنوبية، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة، وتكونت العينة من (400) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد توصلت الدراسة إلى أن الإدارة المدرسية لها دوراً كبيراً في تحقيق البيئة المدرسية الآمنة المحفزة في المدارس، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة في مجالات دور الإدارة المدرسية في توفير البيئة المدرسية الآمنة المحفزة تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص العلمي والدرجة العلمية، بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة على المجالات تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح الذين سنوات خدمتهم أكثر من (10) سنوات. وأوصت الدراسة بالتعاون ما بين المعلمين والإدارة للوصول إلى البيئة المدرسية الآمنة، وزيادة وعيهم بمتطلبات البيئة المدرسية الآمنة.

وقد أجرت حشايكة (2016) دراسة هدفت إلى التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في توفير البيئة المدرسية الآمنة في المدارس الحكومية بمحافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بتطبيق استبانة، وتكونت العينة من (375) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وتوصلت الدراسة إلى وجود درجة كبيرة لدور الإدارة المدرسية في توفير البيئة المدرسية الآمنة في المدارس، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة في مجالات دور الإدارة المدرسية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والكلية وجنس وموقع المدرسة، بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولمتغير المديرية وعددطلبة المدرسة. وأوصت الدراسة الاستمرار في زيادة ونشر الوعي بمضمون ومجالات البيئة المدرسية الآمنة بين جميع العاملين في المدرسة.

وأجرى ليقات ورامانديب (Liyaqat & Ramandeep, 2017) دراسة لمعرفة الطموح التعليمي لطلاب المدارس الثانوية فيما يتعلق ببيئتهم المدرسية، ومعرفة الفرق في الطموح التعليمي والبيئة المدرسية لطلاب المدارس الثانوية على أساس المنطقة. وقد

استخدم طريقة المسح الوصفي وأجريت هذه الدراسة على عينة من (400) طالب يدرسون في المدارس الثانوية من قسم كشمير في الهند. وأظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق كبير بين طلاب المدارس الثانوية الريفية والحضرية في طموحاتهم التعليمية. وهناك فرق كبير بين طلاب المدارس الثانوية الريفية والحضرية في بيئتهم المدرسية. وكذلك وجود علاقة إيجابية كبيرة بين الطموح التعليمي لطلاب المدارس الثانوية مع البيئة المدرسية.

وكذلك أجرى اوجوكو (Ojukwu,2017) دراسة هدفت للتحقق من تأثير انعدام الأمن في البيئة المدرسية على الأداء الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية في ولاية (ايمو) بنيجيريا، وتكونت العينة من (10000) طالب وطالبة، وقد استخدم فيها طريقة المسح الوصفي بتوزيع الاستبانات عليهم. وأظهرت النتائج بأن انعدام الأمن في البيئة المدرسية يؤثر بشكل كبير على الأداء الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية. وأوصت الدراسة بضرورة اتخاذ خطوات جريئة لحماية البيئات المدرسية وتأمينها.

وأجرى شوارتز وآخرون (Schwartz et,2016) دراسة حاولت استكشاف تأثير الحضور الكبير للطلبة في المدارس الثانوية الكبيرة مقارنة بالمدارس الثانوية الصغيرة على بيئة التعلم بالمدرسة، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف التاسع في المدارس الثانوية العامة في مدينة نيويورك لفحص موقفهم من بيئات التعلم في المدرسة على ثلاثة أبعاد: العلاقات الشخصية والتوقعات الأكاديمية والدعم والسلوك الاجتماعي والسلامة. وأظهرت النتائج أن الطلاب الملتحقين بالمدارس الصغيرة (الجديدة والقديمة) يدركون بيئات تعلم أفضل.

وقد أجرى جولسن وجولناي (Gulsen & Gulenay, 2014) دراسة كان الهدف منها تحديد آثار المدير على مناخ المدرسة من خلال إجراء مسح للمعلمين العاملين في المدرسة. واستخدم مقياس المدرسة الصحية الخاص (Akbaba) الذي صممه سنة (1997)، وقام الباحثان بتعديله للاستخدام وتطبيقه في اسطنبول سنة (2012) وكشفت النتائج أن المدير يلعب دوراً حاسماً في تكوين المناخ المدرسي.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ أن البيئة المدرسية قد وجدت اهتماماً لدى العديد من الباحثين، وأظهرت هذه الدراسات نتائج متفاوتة حولها وعلاقتها في ضوء بعض المتغيرات المختلفة. وباستعراض الدراسات السابقة تتضح أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، حيث تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي المسحي، وأداة جمع البيانات والمعلومات، ومن حيث التطبيق في المؤسسات التعليمية العامة. وكذلك اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة (Gulsen & Gulenay, 2014) (حشايكة،2016) (الدماك،2018) (الشنيفي،2018) (عفانة،2018) من حيث أهداف الدراسة، فقد سعت تلك الدراسات إلى الكشف عن دور مديري المدراس في توفير البيئة المدرسية، ودراسة (دلول،2019) التي هدفت التعرف إلى مستوى جودة البيئة المدرسية ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، ودراسة (Liyaqat & Ramandeep, 2017) التي هدفت للتعرف على الطموح التعليمي لطلاب المدارس الثانوية فيما يتعلق ببيئتهم المدرسية ومعرفة الفرق في الطموح التعليمي والبيئة المدرسية لطلاب المدارس الثانوية على أساس المنطقة، ودراسة (Ojukwu,2017) التي هدفت للتحقق من تأثير انعدام الأمن في البيئة المدرسية على الأداء الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية، ودراسة (Sobri et,2019) التي هدفت لفحص الدعم الثقافي والبيئة المدرسية على تطوير مهارات الطلاب، ودراسة (Schwartz et,2016) التي حاولت استكشاف تأثير الحضور الكبير للطلبة في المدارس الثانوية الكبيرة مقارنة بالمدارس الثانوية الصغيرة على بيئة التعلم بالمدرسة.

أما موقع الدراسة الحالية بين هذه الدراسات فإنها تميزت بتناول دراسة واقع دور مديري مدارس في توفير البيئة المدرسية الآمنة في مديرية

التربية والتعليم للواء قصبة إربد بمحافظة إربد، حيث لم تتناول الدراسات السابقة هذا الموضوع في محافظة إربد على وجه الخصوص بحدود علم الباحث. وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري للدراسة، وفي تطوير أداة جمع البيانات والمعلومات، ومناقشة نتائج الدراسة الحالية ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، وصياغة التوصيات. ويتضح من خلال تحليل الدراسات السابقة أهمية البحث في البيئة المدرسية الآمنة وضرورة توفيرها، ودور مديري المدارس فيها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن البيئة المدرسية الآمنة والمعززة للتعليم تشكل أحد الركائز الأساسية في تحسين نوعية التعليم والتعلم، وقد التزمت وزارة التربية والتعليم الأردنية بالمساهمة الفعالة في تحقيقها عبر أهدافها وخططها المختلفة، والتي تسعى إلى إحداث تغيير إيجابي في معارف وسلوكيات الطلبة وتوجهاتهم بما ينعكس إيجابياً على قدراتهم ودافعيتهم على التعلم والتحصيل والإبداع. حيث حرصت الوزارة على استمرارية العمل وفق نهج التخطيط الاستراتيجي لتحقيق الأهداف القطاعية والوطنية، لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، ومواكبة المستجدات المختلفة، وتحسين جودة التعليم والخدمات التعليمية المقدمة للطلبة في مناطق المملكة كافة. ويعد نظام التعليم الأساسي والثانوي متطوراً في الأردن، إذ يصنف الالتحاق بالمدارس الأساسية والثانوية للطلبة ضمن المستوى العالمي، حيث تجاوز عدد الطلبة الملتحقين بالتعليم الأساسي والثانوي (1,500,000) طالب وطالبة خلال السنوات الثلاثة الماضية، وقد أدى ذلك إلى الاكتظاظ في بعض المدارس وارتفاع عدد المدارس التي تعمل بنظام الفترتين. وهذا بدوره أدى إلى الضغط على البنية التحتية والبيئة الصفية وعدد ساعات التعليم للطلبة. وعلى الرغم من التحديات التي واجهت النظام التربوي في السنوات السابقة والتي أدت إلى الضغط على البنية التحتية للنظام التربوي، كالزيادة السكانية، وأزمات اللجوء وتأثيرها في أعداد الطلبة. وتسعى الوزارة إلى تكثيف الجهود بالشراكة مع المجتمعات المحلية والدولية للتصدي لهذه التحديات، والتي تحتاج إلى الدعم في المجالات كافة لا سيما توفير البيئة التعليمية الآمنة والمناسبة للطلبة (الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم 2018 – 2022).

ومن الملاحظ فقد حرصت وزارة التربية والتعليم في الأردن على تطوير المدارس وتحسين بيئاتها، والأخذ بالاتجاهات الحديثة في التدريس مع توفير المتطلبات البشرية والمادية اللازمة لذلك، وبالتالي فقد تولدت الرغبة لدى الباحث إلى إجراء هذه الدراسة للتعرف والكشف على واقع دور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر المعلمين.

وتكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما دور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الجنس)؟

أهداف الدراسة

من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة فإنها ستكشف عن:

1. التعرف إلى دور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر المعلمين.
2. التوصل إلى معرفة دلالة الفروق في متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الجنس).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في جانبها النظري والعلمي وتتمثل أهمية الدراسة بما يلي:

الأهمية النظرية:

1. من المؤمل أن ترفد هذه الدراسة المكتبة العربية والأردنية عن موضوع البيئة المدرسية الآمنة وأهميتها.
2. من الممكن أن تكون هذه الدراسة منطلقا لأبحاث ودراسات أخرى بما توفره من أدب نظري ودراسات سابقة ذات صلة.

الأهمية العملية:

1. قد تسهم الدراسة في توفير معلومات تعطي مدراء المدارس تغذية راجعة حول مدى قيامهم بأدوارهم في توفير البيئة المدرسية الآمنة، وبالتالي العمل على تحسين الممارسات الخاصة بها.
2. يأمل الباحث من خلال النتائج المتوقع الوصول إليها، بتقديم الحلول والأفكار التي تساعد وتعرف مدراء المدارس عن كيفية توفير البيئة المدرسية الآمنة وتطبيقها، والاهتمام بها والمحافظة عليها.
3. يمكن أن يستفيد منها أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم، والقائمون على برنامج التدريب والتطوير التربوي والإداري في رفع الكفاءة القيادية لمدراء المدارس وتطويرها في إيجاد البيئة المدرسية الآمنة وتحقيقها.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحدّدت الدّراسة الحاليّة حسب الابعاد التّالية: الحدود المكانيّة وتمثل في تطبيقها في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، والحدود الزّمانيّة فقد تمّ تطبيقها خلال الفصل الدّراسيّ الثّاني للعام الدّراسيّ (2019 -2020). بينما تمثّلت الحدود البشريّة للدراسة في اختيار عينة ممثلة من معلمي ومعلمات مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، أما الحدود الموضوعيّة فاقتصرت الدراسة على دور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر المعلمين.

التعريفات الإصلاحية والإجرائية

البيئة المدرسية الآمنة: والتي تتضمن توفر مجموعة من الظروف المادية من تصميم المكان الذي يشغله الصف وما يتصف به من درجة الحرارة والرطوبة والإضاءة والمبنى المدرسي، ونوع المواد والأجهزة والتقنيات والمصادر التعليمية المتوافرة. ومن الظروف التدريسية التي تشمل أفعال المعلمين ونشاطهم التعليمي داخل غرفة الصف من تحديد الأهداف التدريسية وأساليب التدريس وطرق التقويم المختلفة. وكذلك توفر مجموعة من الظروف التيسيرية التي تتعلق بالقواعد والمعايير التي يعمل بها في البيئة التعليمية لضبط سلوك الطلبة وللمحافظة على انتظامهم في متابعة تعلمهم (عفانة،2018).

ويعرفها الباحث إجرائياً: توفر الظروف البيئة المدرسية الملائمة والمرافق والوسائل التعليمية المتنوعة، والبيئة النفسية والاجتماعية التي تساعد على تحقيق وتأمين جو تعليمي صحي للطلبة، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي في الدراسة، وذلك لملائمتها لطبيعة الدراسة وأسئلتها وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد والبالغ عددهم (4521) موزعين على (1881) معلماً و(2640) معلمةً، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2019- 2020). وتكونت عينة الدراسة من (358) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة النهائية حسب متغيراتها.

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيراتها

	الفئات	التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	247	69.0
	دراسات عليا	111	31.0
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	69	19.3
	من 5 – 10 سنوات	113	31.6
	10 سنوات فأكثر	176	49.2
الجنس	ذكر	176	49.2
	أنثى	182	50.8
	المجموع	358	%100

أداة الدراسة:

وصف الأداة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة خاصة للدراسة بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة (عطوي،2014) (الدماك،2018) (الشنيفي،2018) (عفانة،2018) والأخذ بآراء المحكمين والمختصين التربويين. وفي ضوء ذلك تم صياغة (40) فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسة تمثل كل منها موقفاً معيناً تكون الاستجابة عن كل فقرة وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي.

صدق أداة الدراسة: للتحقق من صدق أداة الدراسة فقد عرض الباحث (أداة الدراسة) بصورتها الأولية على (7) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، وقد طلب من المحكمين إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مدى مناسبة هذه الفقرات وصحتها وتمثيلها للغرض الذي أعدت من أجله، وإضافة أو حذف أية فقرة يرونها مناسبة، وبعد استعادة الاستبيانات تم تفريغها وأصبحت فقرات الأداة بصورتها النهائية (40) فقرة بدلاً من (48) موزعة على أربعة مجالات رئيسة (بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين، المناخ المدرسي، توجيه وإرشاد ودعم الطلبة، المرافق والتجهيزات المدرسية).

المعيار الإحصائي: 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 (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00- 2.33	منخفض
من 2.34- 3.67	متوسط
من 3.68- 5.00	مرتفع

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:
(الحد الأعلى للمقياس - الحد الأدنى للمقياس) ÷ عدد الفئات المطلوبة
أي: (5-1) ÷ 3 =1.33. ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

صدق البناء: لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (23) معلماً ومعلمة، 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 بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.36-0.85)، ومع المجال (0.37-0.88). وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات أداة الدراسة: 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 (25) معلماً ومعلمة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرو نباخ ألفا.

والجدول رقم (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (2) مل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
مجال بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين	.84	.78
مجال المناخ المدرسي	.90	.81
مجال توجيه وإرشاد ودعم الطلبة	.92	.76
مجال المرافق والتجهيزات المدرسية	.88	.77
الدرجة الكلية	.89	.86

الأساليب والمعالجات الإحصائية

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مديري المدارس في توفير البيئة المدرسية الآمنة.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مديري المدارس حسب متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الجنس). ولبيان الفروق الاحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الاحادي لأثر سنوات الخبرة واختبار "ت" لأثر الجنس والمؤهل العلمي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: "ما دور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر المعلمين، والجدول (3) يوضح ذلك..

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	مجال بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين	3.77	.73	مرتفع
2	3	مجال توجيه وإرشاد ودعم الطلبة	3.70	.69	مرتفع
3	4	مجال المرافق والتجهيزات المدرسية	3.68	.64	مرتفع
4	2	مجال المناخ المدرسي	3.61	.73	متوسط
		الدرجة الكلية	3.69	.58	مرتفع

يبين الجدول (3) أن دور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر أفراد العينة على مستوى الأداة بشكل كلي كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.69) بانحراف معياري (579.). وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.61-3.77)، حيث جاء مجال بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.77)، بينما جاء مجال المناخ المدرسي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.61). وهذا يشير بوضوح إلى أن المعلمين والمعلمات يرون بأن مديري المدارس يقومون بدور كبير في توفير المدرسية الآمنة لطلابهم في مدارسهم، وهذا يدل على قناعة المعلمون ورضاهم عن أدائهم وفق اجاباتهم على فقرات الاستبانة، وقد يعزى الباحث ذلك إلى وعي مديري المدارس وحرصهم على إتباع الأساليب التربوية المختلفة في توفير البيئة المدرسية الآمنة. وهذا ما تنشده وزارة التربية والتعليم في الارتقاء بالعملية التعليمية من خلال الدورات التدريبية التي توفرها لتدريب مديري المدارس في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية والإدارية والذي ينعكس على ممارسات الإدارة المدرسية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (الدماك،2018) (الشنيفي،2018) (عفانة،2018) (حشايكة،2016) (Gulsen & Gulenay, 2014) والتي تبين فيها أن دور مديري المدارس في تحقيق البيئة المدرسية الآمنة جاء بدرجة مرتفع، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (دلول،2019) والتي تبين فيها بأن دور مديري المدارس في تحقيق البيئة المدرسية الآمنة جاء بدرجة متوسطة.

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

أولا: مجال بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	يفوض مدير المدرسة المعلمين في إدارة بعض المهام واللجان والفعاليات المدرسية.	4.04	.79	مرتفع
2	9	يحرص مدير المدرسة على تحديد مهام ومسؤوليات المعلمين بوضوح وتوزيعها بعدالة.	3.96	.95	مرتفع
3	5	يشجع مدير المدرسة المعلمين على التنمية المهنية المستدامة.	3.78	.89	مرتفع
4	6	يحرص مدير المدرسة على التواصل الاجتماعي مع المعلمين في المناسبات المختلفة.	3.75	.99	مرتفع
5	7	يحرص على تفعيل دور اللقاءات والاجتماعات الدورية مع المعلمين.	3.73	1.02	مرتفع
6	10	يحرص مدير المدرسة على تنمية روح القيادة والعمل الجماعي لأعضاء الهيئة التدريسية .	3.72	1.08	مرتفع
7	8	يتشارك مع المعلمين في إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم المختلفة.	3.71	1.02	مرتفع
8	1	يشرك مدير المدرسة المعلمين في مناقشة مشكلات العمل التي تعترض المدرسة.	3.70	.95	مرتفع
9	2	يشجع مدير المدرسة المعلمين على المشاركة في صنع القرارات.	3.65	1.13	مرتفع
10	3	يشجع مدير المدرسة المعلمين على إبداء وجهات نظرهم في مختلف الأمور ويتقبلها.	3.63	1.03	متوسط
		مجال بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين	3.77	.73	مرتفع

يبين الجدول (4) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.63-4.04)، حيث جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على "يفوض مدير المدرسة المعلمين في إدارة بعض المهام واللجان والفعاليات المدرسية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.04)، بينما جاءت الفقرة رقم (3) ونصها "يشجع مدير المدرسة المعلمين على إبداء وجهات نظرهم في

مختلف الأمور ويتقبلها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.63). وبلغ المتوسط الحسابي لمجال بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين ككل (3.77). وقد يعزى ذلك الباحث إلى أن مدراء المدارس لديهم القدرة على بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين، وقناعتهم بأن نجاح العمل وتطوره في المدرسة يتم عن طريق بناء علاقات قوية مع المعلمين، وحرصهم على التواصل المستمر والتعرف على احتياجاتهم، وتوفير أجواء مريحة للعمل والإنتاجية والاستفادة من خبراتهم، والثقة المتبادلة معهم.

ثانياً: مجال المناخ المدرسي

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال المناخ المدرسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	9	تقوم العلاقة بين المدير والمعلمين والطلاب على الاحترام المتبادل.	3.99	.94	مرتفع
2	7	يحرص مدير المدرسة على توفير أجواء تسودها المحبة والتعاون والتقدير في المدرسة.	3.82	.85	مرتفع
3	10	يعمل مدير المدرسة على تفعيل قنوات الاتصال المختلفة مع أولياء أمور الطلبة.	3.76	.87	مرتفع
4	8	يسعى مدير المدرسة إلى تحقيق التفاعل الاجتماعي بين الإدارة والمعلمين والطلاب.	3.73	.90	مرتفع
5	4	يدعم مدير المدرسة الأنشطة المنهجية واللامنهجية بمختلف أنواعها ومجالاتها.	3.63	1.05	متوسط
6	3	يشجع مدير المدرسة على توظيف التقنيات التعليمية الحديثة في تنفيذ المقررات الدراسية.	3.60	.92	متوسط
7	2	يحرص على مشاركة أعضاء المجتمع المحلي في تحديد وحل المشكلات المدرسية المختلفة.	3.55	1.01	متوسط
8	6	يستخدم مدير المدرسة أساليب ديمقراطية في الحوار والمناقشة في العمل.	3.51	1.11	متوسط
9	1	يتيح الفرصة أمام أعضاء المجتمع المحلي للمساهمة في عملية صنع القرارات المدرسية.	3.49	1.10	متوسط
10	5	يوفر مدير المدرسة صندوقاً لتلقي المقترحات والشكاوى المختلفة والتعامل معها.	3.00	1.24	متوسط
		مجال المناخ المدرسي	3.61	.73	متوسط

يبين الجدول (5) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.00-3.99)، حيث جاءت الفقرة رقم (9) والتي تنص على "تقوم العلاقة بين المدير والمعلمين والطلاب على الاحترام المتبادل" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.99)، بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "يوفر مدير المدرسة صندوقاً لتلقي المقترحات والشكاوى المختلفة والتعامل معها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.00). وبلغ المتوسط الحسابي لمجال المناخ المدرسي ككل (3.61). ويعزى ذلك إلى إدراك مدراء المدارس بأن تنفيذ الأعمال والمهام الإدارية لا تتم من خلال القوانين والتعليمات، وإنما يكمن سر الإدارة المدرسية الناجحة في تفهم مشاعر المعلمين وتشجيعهم، وتوفير بيئة عمل مناسبة واحترامهم كأشخاص لهم مكانتهم، وفي إقامة علاقات إنسانية مع العاملين.

ثالثاً: مجال توجيه وإرشاد ودعم الطلبة

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال توجيه وإرشاد ودعم الطلبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	يحث مدير المدرسة الطلبة المحافظة على نظافة الساحات والمرافق المدرسية.	4.12	.83	مرتفع
2	3	يشجع مدير المدرسة الطلبة المتفوقين وتقديم الحوافز المادية والمعنوية لهم.	3.99	.86	مرتفع
3	1	يحرص مدير المدرسة على عقد الندوات واللقاءات لإرشاد الطلبة تربويا ونفسياً وسلوكياً.	3.80	1.03	مرتفع
3	9	يهتم مدير المدرسة في إعداد برامج الصحة والسلامة وذلك بالتعاون مع الجهات المختصة.	3.80	.92	مرتفع
5	7	يعمل مدير المدرسة على عقد الاجتماعات واللقاءات الدورية مع أولياء أمور الطلبة.	3.77	.70	مرتفع
6	10	يتابع مدير المدرسة برامج التوجيه والإرشاد وفق التعليمات المطلوبة مع المرشد التربوي المختص.	3.63	.94	متوسط
7	8	يعمل مدير المدرسة على توفير الرعاية النفسية والاجتماعية للطلبة.	3.60	.94	متوسط
8	4	يحرص مدير المدرسة على استخدام الأساليب العلمية للتعامل مع سلوكيات الطلبة السلبية.	3.57	.91	متوسط
9	5	يهتم مدير المدرسة بتعزيز مشاركة أولياء الأمور في حل مشكلات الطلاب.	3.45	.93	متوسط
10	6	يحرص مدير المدرسة على تفعيل الزيارات والرحلات المدرسية للطلبة كل سنة دراسية.	3.26	1.09	متوسط
		مجال توجيه وإرشاد ودعم الطلبة	3.70	.69	مرتفع

يبين الجدول (6) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.26-4.12)، حيث جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "يحث مدير المدرسة الطلبة المحافظة على نظافة الساحات والمرافق المدرسية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.12)، بينما جاءت الفقرة رقم (6) ونصها "يحرص مدير المدرسة على تفعيل الزيارات والرحلات المدرسية للطلبة كل سنة دراسية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.26). وبلغ المتوسط الحسابي لمجال توجيه وإرشاد ودعم الطلبة ككل (3.70). وقد يعزى ذلك أن مدراء المدارس يحرصون على القيام بواجباتهم وأدوارهم تجاه شؤون الطلبة ومتابعتها من دعم وإرشاد، وحرصهم على تطوير البيئة المدرسية لتصبح بيئة إيجابية تلبي احتياجات الطلاب، وإلى توثيق العلاقات والتواصل مع أولياء امور الطلبة والمجتمع المحلي وفقاً لتوجهات وزارة التربية والتعليم، ولتحقيق الأهداف والغايات الطموحة.

رابعاً: مجال المرافق والتجهيزات المدرسية

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال المرافق والتجهيزات المدرسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	يتابع مدير المدرسة توافر الاحتياجات المدرسية من الكتب والأثاث والتجهيزات المختلفة.	3.90	.76	مرتفع
2	1	يشرف مدير المدرسة على مرافق المدرسة ونظافتها وما يحتاج منها إلى صيانة.	3.79	1.05	مرتفع
3	6	يتابع مدير المدرسة تطبيق شروط وقواعد الصحة والسلامة العامة في مرافق المدرسة.	3.75	.97	مرتفع
4	5	يحرص مدير المدرسة على متابعة مرافق المدرسة وتجهيزاتها وتحديد الأعطال فيها.	3.72	.73	مرتفع
5	10	يشرف مدير المدرسة على تحديد الاحتياجات واللوازم المدرسية المختلفة باستمرار.	3.70	.80	مرتفع
6	4	يتأكد مدير المدرسة من توافر جميع مستلزمات المشاغل والمختبرات والمكتبة ومصادر التعلم.	3.65	.79	متوسط
7	9	يحرص مدير المدرسة على متابعة سلامة المرافق الصحية ونظافتها ومدى وملاءمتها.	3.64	.85	متوسط
8	7	يهتم مدير المدرسة في تفعيل المختبرات والملاعب والتقنيات التربوية في المدرسة.	3.57	.74	متوسط
9	3	يشرف مدير المدرسة على مقصف المدرسة والتأكد من تطبيق الشروط الصحية.	3.55	.95	متوسط
10	8	يسعى مدير المدرسة إلى تزويد المدرسة بالأجهزة والتقنيات التربوية الحديثة المختلفة.	3.49	.89	متوسط
		مجال المرافق والتجهيزات المدرسية	3.68	.64	مرتفع

يبين الجدول (7) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.49-3.90)، حيث جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "يتابع مدير المدرسة توافر الاحتياجات المدرسية من الكتب والأثاث والتجهيزات المختلفة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.90)، بينما جاءت الفقرة رقم (8) ونصها "يسعى مدير المدرسة إلى تزويد المدرسة بالأجهزة والتقنيات التربوية الحديثة المختلفة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.49). وبلغ المتوسط الحسابي لمجال المرافق والتجهيزات المدرسية ككل (3.68). وقد يعزى ذلك إلى سعي مدراء المدارس إلى توفير أفضل مستوى من البيئة المدرسية الآمنة بمجالاتها المتعددة وفقاً لمعايير وتعليمات وزارة التربية والتعليم. حيث يروا بأن توفير التجهيزات المدرسية والاهتمام بالمرافق والخدمات التعليمية من الجوانب الضرورية وأهم مدخلات العمل التربوي، ولها تأثير في تحصيل الطلبة وتسهم في توفير أجواء تبعث على الابداع والابتكار من قبل الطلبة والمعلمين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، و سنوات الخبرة، والجنس)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة حسب متغيرات المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة. ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.

أولا: المؤهل العلمي

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت" لأثر المؤهل العلمي على دور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مجال بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين	بكالوريوس	247	3.81	.83	1.561	356	.119
	دراسات عليا	111	3.68	.45			
مجال المناخ المدرسي	بكالوريوس	247	3.66	.82	1.980	356	.048
	دراسات عليا	111	3.49	.48			
مجال توجيه وإرشاد ودعم الطلبة	بكالوريوس	247	3.76	.75	2.657	356	.008
	دراسات عليا	111	3.56	.50			
مجال المرافق والتجهيزات المدرسية	بكالوريوس	247	3.76	.71	3.750	356	.000
	دراسات عليا	111	3.49	.38			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	247	3.75	.64	2.949	356	.003
	دراسات عليا	111	3.56	.38			

* قيمة (ت) الجدولية = 1.960 عند مستوى الدلالة 0.05

* قيمة (ت) الجدولية = 1.645 عند مستوى الدلالة 0.1

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء مجال بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين وجاءت الفروق لصالح البكالوريوس. وقد يعزى الباحث ذلك إلى عدم تقدير مديري المدارس للمعلمين الذين يحملون دراسات عليا، وخاصة إذا كانوا يحملون مؤهل علمي أقل منهم. وكذلك المعلمين الذين يحملون دراسات عليا هم أقل رضا عن غيرهم من المعلمين لدور مديري المدارس في الإدارة المدرسية. وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الدماك،2018) (الشنيفي،2018) (عفانة،2018) (حشايكة،2016) والتي تبين فيها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى المؤهل العلمي.

ثانيا: الجنس

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على دور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مجال بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين	ذكر	176	3.45	.74	-8.945	356	.000
	أنثى	182	4.08	.59			
مجال المناخ المدرسي	ذكر	176	3.38	.70	-6.015	356	.000
	أنثى	182	3.83	.70			
مجال توجيه وإرشاد ودعم الطلبة	ذكر	176	3.46	.67	-6.859	356	.000
	أنثى	182	3.93	.62			
مجال المرافق والتجهيزات المدرسية	ذكر	176	3.52	.56	-4.799	356	.000
	أنثى	182	3.83	.67			
الدرجة الكلية	ذكر	176	3.45	.58	-8.264	356	.000
	أنثى	182	3.92	.48			

* قيمة (ت) الجدولية = 1.960 عند مستوى الدلالة 0.05

* قيمة (ت) الجدولية = 1.645 عند مستوى الدلالة 0.1

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح الإناث. وقد يعزى الباحث ذلك بالرغم من تشابه الظروف الاقتصادية والاجتماعية في جميع مدارس الذكور والإناث، وتوافر نفس البنية التحتية ومتطلبات العملية التعليمية، والخضوع لنفس القوانين والأنظمة، إلا أن المعلمات أكثر اتباعاً للأنظمة والقوانين وطاعة للإدارة المدرسية ومجاملة لها، وأن مطالبهن أكثر تواضعاً من المعلمين حول ما يتوقعنه من الإدارة المدرسية، وأن المعلمات يعملن على إشاعة جو من الألفة والاحترام ينعكس على تحقيق البيئة المدرسية الآمنة المشوقة. وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الدماك،2018) (عفانة،2018) (حشايكة،2016) والتي تبين فيها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الجنس.

ثالثا: سنوات الخبرة

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة حسب متغير سنوات الخبرة

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين	أقل من 5 سنوات	69	4.26	.33
	من 5 - 10 سنوات	113	3.75	.69
	10سنوات فأكثر	176	3.59	.79
	المجموع	358	3.77	.73
مجال المناخ المدرسي	أقل من 5 سنوات	69	3.97	.35
	من 5 - 10 سنوات	113	3.48	.76
	10سنوات فأكثر	176	3.55	.78
	المجموع	358	3.61	.73
مجال توجيه وإرشاد ودعم الطلبة	أقل من 5 سنوات	69	3.77	.36
	من 5 - 10 سنوات	113	3.73	.72
	10سنوات فأكثر	176	3.65	.75
	المجموع	358	3.70	.69
مجال المرافق والتجهيزات المدرسية	أقل من 5 سنوات	69	3.80	.49
	من 5 - 10 سنوات	113	3.57	.65
	10سنوات فأكثر	176	3.69	.68
	المجموع	358	3.68	.64
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	69	3.95	.20
	من 5 - 10 سنوات	113	3.63	.60
	10سنوات فأكثر	176	3.62	.64
	المجموع	358	3.69	.58

يبين الجدول (10) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة بسبب اختلاف فئات متغير سنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (11).

الجدول (11) تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة على دور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مجال بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين	بين المجموعات	22.265	2	11.133	23.285	.000
	داخل المجموعات	169.728	355	.478		
	الكلي	191.993	357			
مجال المناخ المدرسي	بين المجموعات	11.446	2	5.723	11.245	.000
	داخل المجموعات	180.677	355	.509		
	الكلي	192.123	357			
مجال توجيه وإرشاد ودعم الطلبة	بين المجموعات	.862	2	.431	.917	.401
	داخل المجموعات	166.867	355	.470		
	الكلي	167.730	357			
مجال المرافق والتجهيزات المدرسية	بين المجموعات	2.337	2	1.168	2.873	.058
	داخل المجموعات	144.354	355	.407		
	الكلي	146.691	357			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5.881	2	2.940	9.173	.000
	داخل المجموعات	113.799	355	.321		
	الكلي	119.680	357			

* قيمة (ف) الجدولية عند درجة حرية 2 = 2.3473 عند مستوى الدلالة 0.05
* قيمة (ف) الجدولية عند درجة حرية 2 = 2.7055 عند مستوى الدلالة 0.1
* قيمة (ف) الجدولية عند درجة حرية 355 = 2.1383 عند مستوى الدلالة 0.05
* قيمة (ف) الجدولية عند درجة حرية355 = 2.0760 عند مستوى الدلالة 0.1

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) تعزى لأثر سنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء مجال توجيه وإرشاد ودعم الطلبة، ومجال المرافق والتجهيزات المدرسية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول (12) المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر سنوات الخبرة على دور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة

		المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 - 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
مجال بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين	أقل من 5 سنوات	4.26			
	من 5 - 10 سنوات	3.75	.51*		
	10سنوات فأكثر	3.59	.67*	.16	
مجال المناخ المدرسي	أقل من 5 سنوات	3.97			
	من 5 - 10 سنوات	3.48	.49*		
	10سنوات فأكثر	3.55	.42*	.07	
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	3.95			
	من 5 - 10 سنوات	3.63	.32*		
	10سنوات فأكثر	3.62	.33*	.01	

* دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين أقل من (5) سنوات من جهة وكل من (5 – 10) سنوات و(10) سنوات فأكثر من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح أقل من (5) سنوات في مجال بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين، ومجال المناخ المدرسي والدرجة الكلية. وقد يعزى الباحث ذلك إلى أن هذه الفئة الشابة من المعلمين والمعلمات لم تمل مهنة التعليم بعد، وأن لديها اهتمام وتعاون وحماس للعملية التعليمية وتحقيق أهدافها بفاعلية، وبالتالي فإن تقديراتهم لدور مديري المدارس جاءت أكبر من ذوي الخبرات الكبيرة، وكذلك أن توفير البيئة المدرسية الآمنة ومتطلباتها في المدارس من الأمور الواضحة للمعلمين وإدراكها أمر سهل لا يحتاج إلى خبرة طويلة، فيمكن ملاحظتها والحكم عليها بسهولة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عفانة،2018) (حشايكة،2016) والتي تبين فيهما وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة.. وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الشنيفي،2018) (عفانة،2018) والتي تبين فيها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- تعزيز دور مدير المدرسة بإعطائه المزيد من الصلاحيات التي تتناسب مع حجم المسؤوليات والواجبات المطلوبة منه في إيجاد البيئة المدرسية الآمنة.
- أن تهتم إدارة المدرسة بالتجديد الدوري للمباني والغرف الصفية والمرافق التعليمية والتجهيزات المناسبة، التي تضيف البهجة والسرور في نفوس الطلبة وتحفزهم على التعليم.
- إقامة دورات تدريبية لمدراء المدارس لاطلاعهم على أدوارهم تجاه تنفيذ متطلبات البيئة المدرسية الآمنة وتحقيقها، وبما يواكب الاتجاهات العالمية المعاصرة.
- زيادة وعي المعلمين بمتطلبات توفير البيئة المدرسية الآمنة، وتعاونهم مع إدارة المدرسة لتحقيقها.
- المحافظة على المستويات العالية من درجة توفير البيئة المدرسية الآمنة في المجالات التي جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسطات حسابية عالية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- دلول، نادية. (2019). جودة البيئة المدرسية وعلاقتها بمستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظات فلسطين الجنوبية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة، غزة، فلسطين.
- الدماك، عيد. (2018). دور مديري مدارس دولة الكويت في توفير متطلبات البيئة المدرسية الآمنة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- حشايكة، شيرين. (2016). دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة مدرسية آمنة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الشنيفي، علي. (2018). دور قادة المدارس في توفير بيئة تعليمية آمنة لطلاب المدارس الثانوية بمدينة الرياض، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (26)2: 327 - 348.
- عفانة، حنان. (2018). دور الإدارة المدرسية في تحقيق البيئة المدرسية الآمنة المحفزة في مدارس الأونروا في المحافظات الجنوبية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر بغزة، غزة، فلسطين.
- عطوي، جودت. (2014). الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العمري، حيدر وشاحي، نهاية. (2017). دور مدير المدرسة في توفير المناخ التنظيمي في المدارس الابتدائية في منطقة حيفا، مجلة جامعة النجاح الأبحاث (العلوم الانسانية)، (31)4: 563 -586.
- المبروك، فرج. (2016). الأنشطة المدرسية: مفهومها، مجالاتها، تنظيمها. مصر: دار حميثرا للنشر والترجمة.
- الهنداوي، ياسر. (2012). إدارة المدرسة وإدارة الفصل: أصول نظرية وقضايا معاصرة. مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- وزارة التربية والتعليم الاردنية. (2018). الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم 2018- 2022. عمان، الأردن.

ثانياً: ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الأجنبية

- *ALmbroke, Faraj. (2016). School activities: concept, fields, and organization, Egypt: Hamithra Publishing and Translation House.*
- *Afaneh, Hanan. (2018). The role of school administration in achieving a safe and stimulating school environment in UNRWA schools in the southern governorates, (unpublished master's thesis), Al-Azhar University in Gaza, Gaza, Palestine.*
- *Alhindawi, Yasser. (2012). School administration and classroom management: theoretical assets and contemporary issues, Egypt: The Arab Group for Training and Publishing.*
- *Alomari, Haydar Weshahi, nehaih. (2017). The School Principal's Role in Providing the Organizational Climate in Elementary Schools in the Haifa District, An-Najah University Journal of Research (Humanities), (31) 4: 563-586.*
- *Al-Shenafi, Ali. (2018). The role of school leaders in providing a safe learning environment for high school students in Riyadh, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, (26) 2: 327-348.*
- *Atwi, Jawdat. (2014). Modern School Administration: Its Theoretical Concepts and Practical Applications, Amman: House of Culture for Publishing and Distribution.*
- *Dalloul, Nadia. (2019). The quality of the school environment and its relationship to the level of academic achievement among secondary school students in the southern governorates of Palestine, (unpublished master's thesis), Islamic University of Gaza, Gaza, Palestine.*
- *Damac, Eid. (2018). The role of Kuwait school principals in providing the requirements for a safe school environment, (unpublished master's thesis), Al al-Bayt University, Mafraq, Jordan.*
- *Hashaikah, Sherine. (2016). The role of the school administration in providing a safe school environment in basic government schools in the northern governorates of the West Bank from the teachers 'viewpoints, (unpublished master's thesis), An-Najah National University, Nablus, Palestine.*
- *The Jordanian Ministry of Education. (2018). Ministry of Education Strategic Plan 2018-2022, Amman, Jordan..*

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- *Bshir,L.,& Kaur,R. (2017). A Study on Interrelation of Educational Aspiration with School Environment of Secondary School Students. Journal of Education and Applied Social, (8):269 – 275.*
- *Gulsen,C., & Gulenay,G. (2014). The Principal and Healthy School Climate. Social Behavior and Personality An International Journal, 42(1):93-100.*
- *Ojukwu, M.(2017). Effect of Insecurity of School Environment on the Academic*
- *Performance of Secondary School Students in Imo State. International Journal of Education & Literacy Studies,(5)1:20-28.*
- *Schwartz,A., Stiefel,L., & Wiswallc, M.(2016). Are all schools created equal? Learning environments in small and large public high schools in New York City. Economics of Education Review, (52): 272-290.*
- *Sobri, K., Hanum,F., Zulnaidi,H., & Ahmad,A.(2019). A comparative study of school environment for students' skills development in Malaysia and Indonesia. Kasetsart Journal of Social Sciences, (040)1:149-154.*

درجة إدراك مديري المدارس للقيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في الأردن

The Degree of School Principals' Appreciation of Educational Leadership from the Viewpoint of Teachers in Jordan

معن أحمد الزواهرة
وزارة التربية والتعليم / الأردن

Ma'an Ahmad Alzawahrh
Ministry of education /Jordan
maanzawahrh2020@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/06/29، تاريخ القبول: 2020/10/18
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 29/06/2020, **Accepted:** 18/10/2020
DOI: 10.33977/1182-012-033-019
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة التعرف على درجة إدراك مديري المدارس للقيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في الأردن، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في درجة إدراك مديري المدارس للقيادة التربوية تعزى لمتغيري الجنس، والخبرة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (141) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم تطوير استبانة تكونت من (34) فقرة، وبينت النتائج أن درجة إدراك مديري المدارس للقيادة التربوية جاء بدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الأولى مجال مهام القيادة التربوية وفي المرتبة الثانية مجال مفهوم القيادة التربوية وفي المرتبة الثالثة مجال معوقات القيادة التربوية ضمن درجة تقدير مرتفعة لكل المجالات، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة على مجالي مفهوم القيادة التربوية ومعوقاته، ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مجالي مهام القيادة التربوية والأداة ككل تبعاً لمتغير الخبرة. وأوصى الباحث بتطوير دورة القيادة التربوية التي تمنح لمديري ومديرات المدارس لتحسين كفاياتهم في مجال القيادة التربوية، وحرص مديري المدارس على تغيير أساليب العمل باستمرار، والابتعاد عن تكرار الأفكار التقليدية في حل مشكلات العمل المدرسي.

الكلمات المفتاحية: إدراك، مديرو المدارس، القيادة التربوية، الأردن.

Abstract

The study aimed to identify the degree of school principals' appreciation of educational leadership from teachers' point of view in Jordan. The researcher used the descriptive-analytical approach. The study sample consisted of 141 teachers, chosen in a simple random manner, and the researcher developed a questionnaire as a study tool consisting of 34 items. The results showed that the degree of school principals' appreciation of educational leadership from the point of view of teachers in Jordan came at a high degree. The results also showed that there were no statistically significant differences between the averages of the degrees of the sample individuals according to the gender variable in the fields of the tool, and there were no statistically significant differences according to the variable of experience except the field of jobs of educational leadership and its difficulties. In the light of the results of the study, the researcher recommended developing the educational leadership course that is given to school principals to improve their competencies in the field of educational leadership, and the principals' eagerness to constantly change work methods and to avoid repeating traditional ideas in solving schoolwork problems.

***Keywords**: Cognition, School Principals, Educational Leadership, Jordan.*

المقدمة

تنبع أهمية القيادة من حاجة الميدان التربوي في ظل التقدم والتطورات الهائلة في العصر الحالي إلى قادة تربويين يتميزون بالخبرة وتحمل المسؤولية والقدرة على حل المشكلات إلى جانب الكفاءة والمهارات. فالقيادة عملية نشطة تدور حول مساعدة الأفراد للتقدم نحو الأفضل من خلال تقديم الدعم المستمر لتحقيق الهدف المشترك، حيث يقوم القائد بتيسير أداء الفريق، ومن ثم تحسين الأداء من أجل مواكبة التطورات الحديثة والتغييرات السريعة.

وتعد القيادة من المقومات الرئيسة للإدارة، فالقيادة تركز على العلاقات الإنسانية، وتهتم كذلك بالرؤية، والاستراتيجيات وتتبع أسلوب القدوة، وتعتمد على المشاركة والتفاعل الاجتماعي بين الرئيس ومرؤوسيه، فالقائد يمارس دوره من خلال التنسيق والتنظيم وفق المعايير والمبادئ، وقد يختلف موقف القائد حسب الموقف ذاته، ولا بدّ أن يراعي القائد مشاعر المجموعة وحاجاتهم، وألا يكون هناك مبالغة في الإقناع (عطوي، 2016).

لذلك تُعد القيادة التربوية جوهر الإدارة التعليمية، فلها أهمية بالغة في نجاح المؤسسة التعليمية، وبالتالي تحقيق أهدافها مما ينعكس على تطور المجتمع وتقدمه، وتختلف القيادة باختلاف الزمان والمكان حسب الظروف المحيطة، ومن الصعوبة تحقيق أي إصلاح حقيقي دون وجود قيادة مدرسية فاعلة.

وتؤدي التربية الدور الأكبر في تطوير المجتمع ورقيه؛ لذا فالقيادة التربوية عنصر مهم، وبارز يؤثر في العملية التعليمية من أجل تحسين التعليم وتطويره، وتعتمد القيادة التربوية على روح التعاون والمشاركة بين أفراد المجموعة بقيادة قائد قادر على توجيه الطاقات من أجل تحقيق الهدف المرجو تحقيقه، ولا يمكن لأية مجموعة أن تحقق أهدافها دون قائد فعال، وكذلك لا يمكن لأي قائد أن يؤدي دوره دون وجود المجموعة (البدري، 2001).

وأصبحت القيادة المعيار الذي يحدد نجاح أي مؤسسة، والقيادة التربوية تعتبر جوهر العمل الإداري؛ لأنها تمثل عاملاً مهمًا في نجاح أو فشل الإدارة التعليمية لما فيها من تأثير مباشر على العملية التعليمية، وهي مفتاح الإدارة، وأن أهميتها نابع من قيامها بدور أساس يؤثر في عناصر العملية الإدارية فتجعل الإدارة أكثر ديناميكية وفاعلية، وتعمل كأداة محركة لتحقيق أهدافها (الكردي، 2004).

وتعد القيادة التربوية المرتكز الأساس الذي يعتمد عليه تقدم المدرسة، وبغيره لا يمكن تحقيق أي تغيير فعال، أو إصلاح حقيقي فيها، فالقيادة التربوية تتعامل مع أفراد مختلفي الثقافات، متعددي الاتجاهات، وهذا يتطلب منها قدرة على التعامل، بغض النظر عن اختلاف العاملين مع

ضرورة تنسيق جهودهم من أجل بلوغ الغايات المرسومة، ومن هذا المنطلق احتلت القيادة مكانًا رئيسًا في الإدارة ومن المسلم به أن المديرين الأقوياء عادة يكونون قادة أقوياء (الداعور، 2007).

كما يرى البدري (2009، 149) أن القيادة هي "استخدام التأثير غير القسري لتشكيل أهداف المنظمة، والجماعة ودفع السلوك نحو إنجاز الأهداف التنظيمية ومساعدة الجماعة والمنظمة لتشكيل هويتها وثقافتها". وتعرف بأنها "القدرة على التأثير في سلوك العاملين والتي تمكن القائد من توجيههم التوجيه الصحيح ليحققوا الأهداف المنشودة المتفق عليها في ظل علاقات إنسانية جيدة بين القائد ومجموعته" (حسان والعجمي، 2007).

أما القيادة فيمكن تعريفها بأنها القدرة على التأثير في سلوك الآخرين من خلال مجموعة العمل وتوجيههم لهدف أو أهداف مشتركة، أي أنها السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك بأكبر قدر من الفاعلية (عبوي، 2010).

ويمكن تعريف القيادة بأنها: القدرة على التأثير في الآخرين أفراداً وجماعات؛ ليتعاونوا في سبيل تحقيق هدف مرغوب فيه. فالقيادة حصيلة عوامل تشمل الفرد والجماعة وظروف التنظيم، ولذا فإن القائد الناجح هو الذي يستطيع كسب تعاون جماعته وإقناعهم بأن تحقيق أهداف المنظمة هو تحقيق لأهدافهم.

وأن نجاح القيادة التربوية يتطلب توافر المهارات الفنية، التي تعد ذات أهمية كبرى بالنسبة لمدير المدرسة، بالإضافة إلى المهارات الإنسانية التي لا تقل شأناً عنها فهي مهمة بصورة مباشرة للتعامل مع العاملين في المدرسة، حيث تكمن مهارات القائد التربوي من خلال تحقيق أهداف المدرسة وزيادة إنتاجية العمل (جيعان، 2013).

ويحتاج القائد إلى العديد من المهارات القيادية حتى يكون أداؤه فعالاً من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية، ومن هذه المهارات القدرات: العقلية، والابتكار، وضبط النفس، وهي تتبلور وتعتمد على السمات الجسدية المتمثلة في القوة البدنية والعصبية والقدرة على التحمل والنشاط والحيوية (صالح وأبو مخ، 2017).

وهنالك أيضاً المهارات الإدراكية التي تعني قدرة مدير المدرسة على مساعدة العاملين على إدراك غاية المدرسة وأهدافها، فهي مهارات فكرية تحليلية، وقدرات لدى القائد على التصور الذهني للأمور المحيطة به (علي وغالي، 2014). وأما المهارات الفنية فتفسر بأنها الفهم والدراية المتصلة بالأساليب والإجراءات التعليمية في ذلك المجال المحدد، وبالتالي تفويض السلطة وتنظيم الوقت وإدارة الاجتماعات (المحيلبي، 2017).

ولا بد للقائد التربوي أن يتمتع بالمهارات الإنسانية التي تتمثل في مقدرة القائد على التعامل مع مرؤوسيه، وتنسيق جهودهم في خلق روح العمل الجماعي بينهم، وهذا يتطلب صفات خاصة: كالاستقامة، والإخلاص، والأمانة، والقدوة الحسنة، والقدرة على مساعدة الآخرين، والتعاون، والالتزام بأخلاقيات المهنة، (حلاوة، 2012).

وهناك إجماع كبير على النمط الديموقراطي كأفضل أنماط القيادة في إدارة وتوجيه المدارس، التي يمكن أن تساعد العاملين في المدرسة في تحقيق أهدافها. إلا أن قيادة المدرسة تتطلب أحياناً اللجوء إلى أساليب أوتوقراطية في حالات معينة بحسب الموقف المعين والظروف المحددة (غانم، 2014).

ويُعد مدير المدرسة هو المسؤول الأول في المدرسة، وهو المشرف على شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية جميعها، وتتمثل مسؤولياته في المعرفة التامة بأهداف المرحلة وتفهمها والتعرف على خصائص الطلاب، وتهيئة البيئة التربوية، والإشراف على مرافق المدرسة وتجهيزاتها، واتخاذ الترتيبات اللازمة لبدء الدراسة، والإشراف على المعلمين، وتقييم أدائهم، وتوثيق العلاقة بأولياء أمور الطلاب، ودعوتهم للاطلاع على أحوال أبنائهم، ومشاورتهم فيما يواجه أبناءهم من مشكلات، وتفعيل وتنظيم الاجتماعات المدرسية، والإشراف على الاختبارات والأنشطة ومتابعتها، وتفقد منشآت المدرسة، وتجهيزاتها والتأكد من نظافتها وسلامتها، إلى جانب تقديم التقارير الخاصة بالإنجازات المدرسية (Sardarzahi, 2016).

يُعد مدير المدرسة إحدى الجهات الفاعلة الرئيسة في عملية تطوير المدارس، حيث يقوم مدير المدرسة بأكثر الأدوار أهمية في عملية تحسين المدرسة، فيكون مدير المدرسة مسؤولاً عن نوعية التعليم المقدمة للطلاب في المدرسة، من أجل تحقيق التحصيل العلمي المتقدم لهم، وكذلك تفعيل دور المناقشات المثمرة بين العاملين في المدرسة لضمان الاستخدام الأمثل للبيانات، وكذلك من خلال إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية، وهذا لأن نفوذ مدير المدرسة يمتد إلى العديد من الوظائف لما له من أهمية خاصة في عملية تحسين المدرسة، مما يؤكد على تطوير الكفاءات الأساسية للقيادة المدرسية الفعالة (المالكي، 2014).

إن المدير كقائد تربوي في مؤسسته يؤثر في كافة العاملين، ويحثهم على المشاركة الفعالة، وتحمل المسؤولية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، والسلوك القيادي لمدير المدرسة يؤدي دوراً رئيسياً في مدى ما يكتسبه الطالب من خبرات تعليمية، والذي يمكن أن يؤثر في مستوى التحصيل العلمي للطالب، وقد اهتم الباحثون بالقيادة التعليمية لمدير المدرسة؛ لأن التعليم هو وظيفة المدرسة، والتحصيل العلمي هو هدف المدرسة، أي أن القيادة التعليمية تؤثر على مستوى التعليم في المدرسة، ومن ثم على مستوى التحصيل العلمي للطالب، من خلال الخبرات والممارسات اليومية. ويتم ممارسة القيادة في المدارس في مستويات متعددة، ويحتاج مديرو المدارس إلى إدراك أن مهارات القيادة التي لديهم يجب نقلها إلى المعلمين الآخرين، وذلك لأن المعلم قائد في فصله من أجل عملية التدريس (رزق، 2013).

وقد أثبتت بعض الدراسات أنه كلما تحسنت مقدرة المدير على تقييم وتوجيه وتطوير أداء المعلم تحسن مستوى تحصيل الطالب (المحيلبي، 2017). فقد أجرى علي (2008) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص، حيث بلغت العينة (189) مديراً ومديرةً، في دمشق، و(142) مديراً ومديرةً في حمص، وبينت النتائج أن مستوى ممارسة القيادة التربوية في مستوى مقبول، وأن هناك فروقا دالة

إحصائياً بين مستوى ممارسة المديرين والمديرات للقيادة التربوية، وذلك لصالح المديرين.

وهدفت دراسة العريضي (2011) إلى التعرف إلى درجة تقدير القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم الأردنية لمجالات القيادة المتميزة، واستخدمت استبانة طبقت على أفراد عينة تكونت من (166) فرداً، وبينت النتائج أن درجة تقدير مديري الإدارات، ومديري المديريات، ومديري التربية والتعليم، والمديرين الفنيين، والمديرين الإداريين لمجالات القيادة المتميزة جاءت مرتفعة، ولم تظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير عينة الدراسة لجميع أداة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة.

كما هدفت دراسة المدهون (2012) التعرف إلى فاعلية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظر مديري المدارس، وذلك بتطبيق استبانة على عينة بلغت (202) مديراً ومديرة، كشفت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية القيادة التربوية متوسطة، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

وفي دراسة الصعيدي (2015) هدفت الدراسة إلى بيان ماهية القيادة التربوية، والعوامل المؤثرة فيها، وتحديد مستوى ممارسة القيادة التربوية لدى مديرات المدارس الثانوية بجدة، استخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (101) مديرة، وكشفت نتائج الدراسة عن مستوى متدني للقدرات القيادية لمديرات المدارس الثانوية بجدة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري التخصص والخبرة.

وفي دراسة أجراها زورلو وآرسيفن (Zorlu & Arseven, 2016) هدفت إلى تحديد مفهوم القيادة التربوية لمديري المدارس بناء على تصورات المديرين والمعلمين، وقد أجريت الدراسة على (309) معلماً و(68) مديراً في تركيا، باستخدام مقياس القيادات التربوية باستخدام العينة العشوائية البسيطة، أظهرت النتائج وجود فرق كبير بين إدراك المديرين والمعلمين لمفهوم القيادة التربوية، حيث ‘ن تصورات المعلمين لمفهوم القيادة التربوية أقل من تصورات المديرين.

كما هدفت دراسة قام بها الشديفات (2016) التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق في الأردن، حيث بلغت عينة الدراسة (450) معلماً ومعلمةً، تم اعتماد استبانة ممارسة القيادة التربوية، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية جاءت بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند إجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

كما هدفت دراسة روزمانير ومازوكي (Rosmaniar & Mazuki, 2016) إلى الكشف عن أثر القيادة التربوية على جودة المدرسة في تحسين مخرجات التعليم، حيث تكونت عينة الدراسة من (150) معلماً من مدارس جاكرتا في أندونيسيا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن القيادة التربوية لها أثر إيجابي كبير على جودة المدرسة في رفع وتحسين مخرجات التعليم.

وكذلك هدفت دراسة صباح (Sabbah, 2017) إلى التعرف على دور القيادة التربوية في تطوير المدرسة الإبداعية في فلسطين من أجل تطوير مختلف الجوانب الشخصية للقائد التربوي من أجل أن يكون قادراً على العمل من خلال تطوير كيفية أن تكون قائداً تربوياً، حيث طبقت الدراسة على (116) من قادة المدارس الإبداعية، كشفت النتائج عن الدور الكبير لقادة المدارس كقادة تربويين في تطوير التعليم بالنسبة للدور الذي تلعبه إدارة المدرسة ويليه دور المعلم.

وهدفت دراسة أبي حشيش والصالحي (2018) إلى تحديد درجة الإفادة من برنامج القيادة من أجل المستقبل في تحسين أداء مدير المدرسة، بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المديرين أنفسهم. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، فيما استخدمت الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات من خلال تطبيقها على عينة تكونت من (152) مديراً ومديرة. وأشارت النتائج بأنَّ درجة الإفادة من برنامج القيادة كانت عالية، حيث جاء مجال أداء مدير المدرسة في تحسين التعليم والتعليم في المرتبة الأولى، يليه مجال أداء مدير المدرسة في تطوير الذات وقيادة الفريق، ويليه مجال أداء مدير المدرسة في إدارة المدرسة، ثم أخيراً جاء مجال أداء مدير المدرسة في التفكير والتخطيط الاستراتيجي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المديرين والمديرات على درجة الإفادة من البرنامج وفقاً لمتغير الجنس والمنطقة التعليمية والخبرة.

يلاحظ مما سبق أن الدراسات السابقة ركزت على موضوع القيادة التربوية وفق مجالات عدة: كالمرونة والاتصال والتواصل، السلطة، المعرفة، والموضوعية مثل دراسة (علي، 2008)، أما الدراسة الحالية فتركز على مفهوم القيادة التربوية، والمهام القيادية والمعوقات التي تواجه مديري المدارس في محافظة عجلون.

واختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في أن تكون العينة من مديري ومديرات المدارس كما جاء في دراسة كل من الصعيدي (2015)؛ وعلي (2008) في حين أن بعض الدراسات السابقة تكونت فيها العينة من المعلمين والمعلمات كما جاء في دراسة كل من الشديفات (2016)، ودراسةRosmaniar & Mazuki (2016).

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة مما احتوته من الأدب التربوي المتعلق بموضوع القيادة التربوية، وتحديد مشكلة الدراسة، ودوافع البحث فيها، إضافةً إلى تطوير استبانة الدراسة.

ولم يعد دور مدير المدرسة فقط المحافظة على النظام والالتزام بالقوانين وتطبيقها، والتأكد من سير العمل، وإنما امتد دوره ليشمل القيادة والتطوير والتغيير، فأصبح محور العمل حول المعلم من خلال توفير الظروف والإمكانات اللازمة التي تساعده على النمو؛ وذلك من أجل تحسين العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف المنشودة بالتعاون مع فريق العمل، وللحصول على قيادة تربوية ناجحة وفعالة، فهناك حاجة لمستويات عالية من القيادة لتنمية المؤسسة التعليمية والمحافظة على استمرارها (Frost & Kresten, 2011). من هنا برزت فكرة الدراسة للتعرف إلى درجة إدراك مديري المدارس للقيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في الأردن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انطلاقاً من عمليات الإصلاح العام في التعليم الذي تنشده الأردن، وفق ما جاء في استراتيجية وزارة التربية والتعليم، ومن خلال دورة القيادة التي تعقدها الوزارة لمديري المدارس ومساعديهم، والتي تُعنى بتطوير الإدارات المدرسية، فقد لوحظ وجود فجوة بين فلسفة الدورة وأهدافها وآلياتها من ناحية، وما يؤديه مديرو المدارس من مهام فعلية من ناحية أخرى، فبينما تهدف الدورة إلى أن تكون القيادة التربوية هي محور العمل وأساسه في ظل فريق عمل متكامل، وفي ضوء خطط واضحة من أجل تحسين الأداء وتطوير العمل، إلا أن كثيراً من هؤلاء المديرين لا يزالون يؤدون مهامهم التقليدية التي يطغى عليها الجانب الإداري على حساب مهامهم التعليمية. حيث تتطلب المدارس بمختلف مراحلها التعليمية وجود مديرين يتمتعون بالقيادة، ويتميزون بالخبرة والمعرفة والقدرة على التكيف مع المتغيرات والمستجدات الحديثة، وممارسة أدوار قيادية جديدة في ظل التطور الحالي، وتعدد الأدوار المطلوبة وتعقدها، كما أكدت دراسة العريضي (2011) على أهمية القيادة التربوية في تطوير الأداء المدرسي في ضوء نتائج الدراسات التجريبية التي أجريت ببلدان العالم المختلفة.

ومن هنا تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما درجة إدراك مديري المدارس للقيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في الأردن؟

وسعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما درجة إدراك مديري المدارس للقيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في الأردن؟
2. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) لاستجابات أفراد عينة الدراسة في درجة إدراك مديري المدارس للقيادة التربوية تعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على درجة إدراك مديري المدارس للقيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في الأردن.
- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) لاستجابات أفراد عينة الدراسة في درجة إدراك مديري المدارس للقيادة التربوية تعزى لمتغيري الجنس، والخبرة.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة بما يلي:

- تكمن أهمية هذه الدراسة في أنّها من الدراسات الأولى في الأردن التي تتناول موضوع درجة إدراك مديري المدارس للقيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في الأردن.
- قد تفيد مديري المدراس بالعمل على تطوير ممارساتهم في ضوء القيادة التربوية.
- تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة لمتخذي القرار في وزارة التربية بالأردن.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- **الحدود الموضوعية**: درجة إدراك مديري المدارس للقيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في الأردن.
- **الحدود البشرية**: تقتصر الدّراسة على المعلمين العاملين في المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون في الأردن.
- **الحدود المكانية**: تم التّطبيق الميداني على المدارس في محافظة عجلون في الأردن.
- **الحدود الزمانية**: الفصل الدراسي الأول من العام الدّراسي 2020/2019م.
- **محددات الدراسة**: تحدد تعميم نتائج الدّراسة الحالية من خلال صدق أداة الدّراسة وثباتها، ودقة وموضوعية استجابات أفراد عينة الدّراسة على فقرات أداة الدّراسة.

التعريفات الإصلاحية والإجرائية

- **درجة إدراك**: عملية سيكولوجية مستمرة يعيشها الفرد طوال حياته، نتيجة لتفاعله مع المثيرات البيئية المختلفة عبر حواسه، بحيث تمكنه من استقبال واختبار وتنظيم هذه المثيرات ومقارنتها مع مخزون المعلومات المتوافر لديه وفهمها وتفسيرها (الخطيب، 2003). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة.
- **القيادة التربوية**: عملية التأثير في العاملين في العملية التعليمية من خلال التفاعل بينهم في مختلف المواقف ودفعهم لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية (علي وغالي، 2014، ص23).
- **التعريف الإجرائي للقيادة التربوية**: هي المقدرة على التأثير في العاملين في المدرسة، وخاصة المعلمين، وتوجيه سلوكهم من أجل تحقيق الأهداف التربوية من خلال التحفيز والدعم والتدريب لإنجاز العمل بأكمل وجه.
- **مدير المدرسة**: المسؤول الأول عن إدارة المدرسة، وتوفير بيئة ملائمة، وتنسيق جهود العاملين، وتقويمهم من أجل تحقيق هدف معين (عطوي، 2016). **ويعرف إجرائياً**: بأنه القائد التربوي، والمسؤول عن إدارة المدرسة وتنظيم كافة أمورها من خلال التعاون مع فريق العمل من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، بوصفه المنهج الأكثر ملاءمة لهذه الدراسة، حيث تم استخدام الأساليب الوصفية

الإحصائية لوصف بيانات الدراسة، وكذلك الأسلوب الإحصائي الاستدلالي لقياس أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدِّراسة من (1335) معلماً في المدارس الثانوية في محافظة عجلون في الأردن، وموزعين على (55) مدرسة منها (25) مدرسة للذكور، و(30) مدرسة للإناث، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	عدد المعلمين
ذكر	546
أنثى	789
المجموع	1335

وتكونت عينة الدراسة من (141) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وبنسبة (10.6%) من مجموع مجتمع الدِّراسة. والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2) توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والخبرة

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	58	41.1
	أنثى	83	58.9
الخبرة	أقل من 5 سنوات	41	29.1
	5-10 سنوات	51	36.2
	10 سنوات فأكثر	49	34.8
المجموع الكلي		141	%100

أداة الدراسة

بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، ومنها دراسات (علي، 2008، والشديفات، 2016، والصعيدي، 2015). تم إعداد استبانة لتطبيقها على مديري ومديرات مدارس محافظة عجلون، وبعد تعديلها بما هو مناسب للدراسة الحالية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين.

قام الباحث بتطوير استبانة كأداة للدراسة، اشتملت على قسمين رئيسين: القسم الأول: خصص للبيانات العامة لأفراد العينة، تتعلق بالجنس، وسنوات الخبرة، وضم القسم الثاني: فقرات الاستبانة، كما هو موضح في جدول (2)، والتي تتكون من (34) فقرة موزعة على (3) مجالات، هي:

- **المجال الأول:** مفهوم القيادة التربوية، تكون من (9) فقرات.
- **المجال الثاني:** مهام القيادة التربوية، تكون من (15) فقرة.
- **المجال الثالث:** معوقات القيادة التربوية، ويتكون من (10) فقرات.

صدق أداة الدراسة

اعتمد الباحث للتحقق من صدق الاستبانة على الصدق الظاهري، المتمثل في صدق المحكمين، حيث عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من ذوي الخبرة والاختصاص في كلية التربية بجامعة اليرموك، وجامعة عجلون الوطنية، للتعرف على آرائهم حول مدى مناسبة الأداة لتحقق أهداف الدراسة، والوقوف على مدى مناسبة الفقرات للمجالات التي تتبعها، ومدى وضوحها، والتأكد من سلامة صياغتها اللغوية.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات الأداة تم حساب معامل (ألفا كرونباخ -Alpha Cronpach)؛ للتأكد من الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة بمجالاتها. إذ كانت النتائج كما هو موضح في الجدول (3) الآتي:

جدول (3) قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لقياس الاتساق الداخلي لكل مجال

الرقم	المجال	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
1	مفهوم القيادة التربوية	9	.75
2	مهام القيادة التربوية	15	.84
3	معوقات القيادة التربوية	10	.83
الأداة		34	.80

يتضح مما سبق أن أداة الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات، وذلك بالاستناد إلى قيمة معامل ثبات (ألفا كرونباخ)، حيث يتبين أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة بلغت (0.80)، وبالتالي فهي صالحة للتطبيق، ويمكن الاعتماد عليها في تعميم النتائج على مجتمع الدراسة.

متغيرات الدراسة: تشتمل الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

1. المتغيرات المستقلة وهي:
   - الجنس: وله فئتان: (ذكر، وأنثى).
   - الخبرة: ولها ثلاثة مستويات: أقل من (5 سنوات، 5- أقل من 10 سنوات)، (10) سنوات فأكثر.
2. المتغير التابع: درجة إدراك مديري المدارس للقيادة التربوية.

إجراءات الدراسة:

بعد اطلاع الباحث على الأدب النظري المتعلق بالموضوع والدِّراسات السابقة. تم تطوير أداة الدِّراسة، وبعد استخراج دلالات الصدق والثبات لها. قام الباحث باختيار عينة الدِّراسة وتم توزيع الأداة عليهم وبعد جمع الاستبيانات تم تحليلها، واستخراج النتائج. حيث تم توزيع (145) استبانة على المعلمين، وتمت الاستجابة على الاستبانة بحسب تدريج (ليكرت الخماسي) (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، ويتم الحكم على درجة الموافقة بالاعتماد على المعيار التالي: (1 -2.33/ منخفض، 2.34- 3.67 /متوسط، و3.68- 5 / مرتفع).

المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، وللإجابة على أسئلة الدراسة؛ تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم استخدام (معامل ألفا كرونباخ، والتكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (T-TEST) واختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما درجة إدراك مديري المدارس للقيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التقدير لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	3	معوقات القيادة التربوية	4.35	.61	مرتفعة
2	1	مفهوم القيادة التربوية	4.28	.60	مرتفعة
3	2	مهام القيادة التربوية	4.21	.68	مرتفعة
المجالات ككل			4.28	.52	مرتفعة

تشير النتائج في الجدول (4) إلى أن درجة إدراك مديري المدارس للقيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في الأردن جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.28)، وجاء في المرتبة الأولى مجال معوقات القيادة التربوية بمتوسط (4.35)، وفي المرتبة الثانية مجال مفهوم القيادة التربوية بمتوسط (4.28)، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال معوقات القيادة التربوية بمتوسط حسابي (4.21)، ضمن درجة تقدير مرتفعة لكل المجالات.

المجال الأول: مفهوم القيادة التربوية

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في المجال الأول لكل فقرة؛ كما في الجدول (5).

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على مجال مفهوم القيادة التربوية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	2	من أولويات القيادة التربوية تشكيل فرق عمل.	4.24	.72	مرتفعة
2	1	وضع أهداف واضحة للعمل.	4.23	.83	مرتفعة
3	4	التعاون مع أعضاء الفريق في حل المشكلات التي تعوقهم عن أداء مهامهم.	4.21	.84	مرتفعة
4	3	توزيع المهام على الأفراد في ضوء قدراتهم من مقومات القيادة التربوية.	4.20	.75	مرتفعة
4	5	وضع الحلول لمعالجة المشكلات المتوقعة.	4.20	.87	مرتفعة
6	7	إشراك فرق العمل في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل من أساسيات القيادة التربوية.	4.18	.85	مرتفعة
7	9	إشراك المدرسة في نشاطات المجتمع المحلي.	4.13	.86	مرتفعة
7	6	التنبؤ بالمشكلات المتوقع حدوثها.	4.13	.87	مرتفعة
9	8	استخدام أسلوب العقاب والثواب لضمان أداء أفراد الفريق لمهامهم.	4.10	.69	مرتفعة
المجال ككل			4.10	.69	مرتفعة

تشير النتائج في الجدول (5) إلى أن إجابات أفراد العينة على فقرات مجال مفهوم القيادة التربوية، جاءت بمتوسط حسابي (4.28) بدرجة مرتفعة، وهذا يشير إلى أن إدراك أفراد العينة للقيادة التربوية جاء بدرجة مرتفعة. حيث جاءت الفقرة (2) ونصها "من أولويات القيادة التربوية تشكيل فرق العمل" الترتيب الأول بين فقرات هذا المجال، بمتوسط حسابي (4.86)، وانحراف معياري (0.38) وبدرجة مرتفعة. أما الفقرة (5) ونصها " استخدام أسلوب العقاب والثواب لضمان أداء أفراد الفريق لمهامهم" فقد تبوأت المرتبة الأخيرة من بين فقرات مجال مفهوم القيادة التربوية؛ بمتوسط حسابي (4.17)، وانحراف معياري (0.83) وبدرجة مرتفعة.

وتعزى هذه النتيجة إلى وجود توجه إيجابي نحو القيادة التربوية، والذي قد يعود لملاءمة بيئة تلك المدارس للعمل بها، حيث إن مديري هؤلاء المدارس قد هيأوا البيئة المناسبة لتحقيق مقاصد وغايات وزارة التربية وذلك من خلال ممارسة القيادة التربوية والتي اكتسبوها من خلال دورة القيادة التربوية التي تعقد لمديري المدارس كل عام دراسي.

وقد يعود السبب في ذلك إلى مقدرة مديري المدارس على القيام بمتطلبات العمل بكفاءة، فهم يحرصون على تطوير أداء المدارس، وكذلك شعور مدير المدرسة بالمسؤولية كقائد تربوي، وحرصهم على العمل من أجل مصلحة الطلبة ومستقبلهم؛ مما يدفعهم إلى إدراك القيادة التربوية بدرجة مناسبة.

وكذلك تشير نتائج الدراسة إلى حرص مديري ومديرات المدارس على العمل الجماعي وجماعية اتخاذ القرار، وهو ما دلت عليه الاستجابة العالية لفقرة "من أولويات القيادة التربوية تشكيل فرق عمل" بمتوسط حسابي (4.24) حيث جاءت في المرتبة الأولى، وهذا يكشف عن مدى حرص مديري ومديرات المدارس على تشكيل فرق العمل، فالاهتمام الأول السيطرة على الفرق المدرسية؛ وذلك لشعورهم بالمسؤولية أمام الجهات الرسمية، وكذلك شعور مدير المدرسة بالمسؤولية كقائد يدل على إدراكه لمفهوم القيادة التربوية، وهي من المقومات الرئيسة لهذا المشروع.

وفي المقابل جاءت فقرة "استخدام أسلوب العقاب والثواب لضمان أداء أفراد الفريق لمهامهم" في المرتبة الأخيرة في هذا المجال بمتوسط حسابي (4.10)، وقد يعزى ذلك إلى قلة استخدام أسلوب الثواب والعقاب نسبياً في المدارس.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (العريضي، 2011؛ الشديفات، 2016؛ صالح وأبو مخ، 2017؛ Zurlo ,Arseven ,2016؛ Sabbah, 2017؛ Rosmaniar & Mazuki, 2016)، حيث جاء مفهوم القيادة التربوية بدرجة مرتفعة.

بينما اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كل من (علي، 2008؛ المدهون، 2012؛ علي، 2013)، حيث جاء مفهوم القيادة التربوية بدرجة متوسطة. واختلفت مع نتائج دراسة الصعيدي (2015)، والتي جاء مفهوم القيادة التربوية بدرجة منخفضة.

المجال الثاني: مهام القيادة التربوية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة في المجال الثاني لكل فقرة؛ كما في الجدول (6).

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على مجال مهام القيادة التربوية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	19	توضيح الأهداف المرجو تحقيقها للعاملين في المدرسة.	4.43	.64	مرتفعة
2	18	الاستفادة من نتائج التقييم لرفع مستوى الأداء.	4.42	.57	مرتفعة
3	14	توفير بيئة آمنة في المدرسة.	4.26	.84	مرتفعة
4	15	متابعة خطط التنمية المهنية للمعلمين من خلال التواصل مع رؤساء الشعب.	4.22	.86	مرتفعة
5	12	تشجيع ثقافة التعلم المستمر.	4.21	.88	مرتفعة
6	20	بناء العلاقات مع العاملين في المدرسة على أساس الثقة المتبادلة.	4.20	.85	مرتفعة
7	11	التشجيع على استخدام تكنولوجيا المعلومات.	4.19	.85	مرتفعة
7	16	تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية نحو العمل للعاملين في المدرسة.	4.18	.87	مرتفعة
9	13	توفير المعلومات اللازمة للمجتمع المدرسي.	4.17	.85	مرتفعة
10	23	التعاون مع المعلمين لتطوير وحدة تحسين الأداء المدرسي.	4.16	.86	مرتفعة
11	17	الحرص على متابعة التقييم الذاتي للمعلمين.	4.16	.85	مرتفعة
12	10	جمع وتحليل البيانات المتعلقة بنتائج الطلاب.	4.16	.88	مرتفعة
13	24	مشاركة أولياء الأمور فيما يخص تحصيل أبنائهم.	4.15	.94	مرتفعة
14	22	التواصل الفعال مع المجتمع المحلي.	4.14	.89	مرتفعة
15	21	إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية.	4.13	.85	مرتفعة
المجال ككل			4.21	.68	مرتفعة

تشير النتائج في الجدول (6) إلى أن إجابات أفراد العينة على فقرات مجال مهام القيادة التربوية، جاءت بمتوسط حسابي (4.21) بدرجة مرتفعة، وهذا يشير إلى أن إدراك أفراد العينة للمهام الرئيسة للقيادة التربوية جاء بدرجة مرتفعة. وحصلت الفقرة (19) ونصها على " توضيح الأهداف المرجو تحقيقها للعاملين في المدرسة" الترتيب الأول بين فقرات هذا المجال، بمتوسط حسابي (4.43)، وانحراف معياري (0.64). أما في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة (21) ونصها على "إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية" بمتوسط حسابي (4.13)، وانحراف معياري (0.85). مما يدل على وعيهم وإدراكهم للمهام الرئيسة للقيادة التربوية، والسعي إلى تحقيق الجودة في العمل التربوي حيث يعتبر مديرو ومديرات المدارس قدوة حسنة للمعلمين.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري ومديرات المدارس يمتلكون الكفايات العلمية، والخبرة المهنية الكافية، فعندما تم اختيارهم عقدت لهم دورات تدريبية متنوعة، إضافة إلى الحرص والشعور بالمسؤولية، نحو: المدرسة والمعلمين والمتعلمين ومستقبلهم وتربيتهم، فيشكل المديرون القدوة الحسنة للمعلمين.

المجال الثالث: معوقات القيادة التربوية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة، وكانت النتائج كما في الجدول (7).

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على مجال معوقات القيادة التربوية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	25	ضعف الصلاحيات المخولة لمديري ومديرات المدارس.	4.47	.67	مرتفعة
2	32	نقص المتطلبات المادية اللازمة للعمل.	4.45	.65	مرتفعة
3	34	قلة البرامج التدريبية للعاملين في المدرسة فيما يخص مشروع الإدارة المدرسية المطورة.	4.41	.67	مرتفعة
4	26	ضعف المقابل المادي.	4.39	.72	مرتفعة
5	27	ضعف حماس العاملين بالمدرسة.	4.38	.75	مرتفعة
6	33	قلة البرامج التدريبية لقيادي المدرسة فيما يخص مشروع الإدارة المدرسية المطورة.	4.33	.78	مرتفعة
7	28	قلة خبرة أفراد المدرسة بالعمل كفريق.	4.30	.82	مرتفعة
8	29	تدني إدراك مدراء المدارس لأهمية القيادة التربوية في مدارس الإدارة المدرسية المطورة.	4.28	.78	مرتفعة
9	30	نقص معرفة مدراء المدارس بقدرات العاملين بالمدرسة.	4.24	.90	مرتفعة
10	31	كثرة الخلافات التي تحدث بين العاملين في المدرسة.	4.22	.98	مرتفعة
المجال ككل			4.35	.61	مرتفعة

تشير النتائج في الجدول (7) إلى أن إجابات أفراد العينة على فقرات مجال معوقات القيادة التربوية، جاءت بمتوسط حسابي (4.35)، بدرجة مرتفعة، وهذا يشير إلى أن المعوقات التي تواجه أفراد العينة بالنسبة للقيادة التربوية، قد جاءت بدرجة مرتفعة، ومن الملاحظ أيضاً

وجود تباين بين استجابات أفراد العينة حول المعوقات بسبب ارتفاع الانحرافات المعيارية نسبياً. وجاءت الفقرة (25) ونصها " ضعف الصلاحيات المخولة لمديري ومديرات المدارس " الترتيب الأول بين فقرات هذا المجال، بمتوسط حسابي (4.47)، وانحراف معياري (0.67). أما الفقرة (31) ونصها "كثرة الخلافات التي تحدث بين العاملين في المدرسة" فجاءت في المرتبة الأخيرة؛ بمتوسط حسابي (4.22)، وانحراف معياري (0.98).

ويعزى السبب إلى ضعف أداء ومهارة المديرين والمديرات في صنع القرار، وأيضاً قد يكون السبب في القرارات التي تأتي في نشرات جاهزة، فيقتصر دور مديري المدارس على متابعة التنفيذ فقط دون اتخاذ أي قرارات مناسبة لمصلحة العمل حسب ظروف كل مدرسة.

وربما يعود السبب إلى القوة في مستوى القيادة التربوية لدى مديري المدارس، وبالتالي ينعكس على أدائهم في إدارة الخلافات بين العاملين؛ مما يفرض على مديري المدارس إدارة هذه الخلافات وتحويلها من خلافات سلبية إلى مواقف إيجابية تعود بالفائدة على المدرسة، وعلى العملية التعليمية بشكل عام.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (المدهون، 2012)، حيث جاءت الصعوبات التي تحد من القيادة التربوية بدرجة مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لاستجابات أفراد عينة الدراسة في درجة إدراك مديري المدارس للقيادة التربوية في الأردن تعزى لمتغيري الجنس، والخبرة؟

أولاً: متغير الجنس:

تم استخدام اختبار (T-Test) لفحص دلالة الفروق بين متوسطي درجات العينتين المستقلتين من أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث) على كل مجال من مجالات الأداة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (8).

الجدول (8) نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مفهوم القيادة التربوية	ذكور	58	4.19	.61	-1.408	0.16
	إناث	83	4.34	.58		
مهام القيادة التربوية	ذكور	58	4.28	.73	0.937	0.35
	إناث	83	4.17	.64		
معوقات القيادة التربوية	ذكور	58	4.32	.63	-0.456	0.64
	إناث	83	4.37	.58		
المجالات ككل	ذكور	58	4.26	.55	-0.306	0.76

تشير نتائج اختبار (ت) في الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس في المجالات الثلاثة للأداة، وذلك استناداً إلى قيم (ت) في هذه المحاور؛ حيث كانت غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05). مما يدل على أن مديري ومديرات المدارس. وتتفق استجاباتهم لدرجة كبيرة حول إدراك القيادة التربوية. وقد يعزى عدم وجود الفروق إلى أن أنظمة ولوائح وقوانين المدارس، وكذلك الدورات المقدمة لهم موحدة في مدارس الذكور والإناث. فالمديرون والمديرات يقومون بالمهام والمسؤوليات نفسها، فلا يختلف إدراك القيادة التربوية لديهم.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كل من (العريضي، 2011؛ والمدهون، 2012؛ الشديفات، 2016؛ Zurlo & Arseven 2016,؛ صالح وأبو مخ، 2017)، بينما اختلفت مع دراسة كل من (علي، 2008؛ علي، 2013) حيث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة.

ثانياً: متغير الخبرة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة تبعاً لمتغير الخبرة على كل مجال من مجالات الأداة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (9).

الجدول (9) نتائج اختبارتحليل التباين الأحادي دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد مجتمع حسب متغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
مفهوم القيادة التربوية	بين المجموعات	.386	2	.193	.53	.590
	داخل المجموعات	50.247	138	.364		
	المجموع	50.633	140			
مهام القيادة التربوية	بين المجموعات	6.713	2	3.356	7.91	.001*
	داخل المجموعات	58.518	138	.424		
	المجموع	65.231	140			
معوقات القيادة التربوية	بين المجموعات	1.981	2	.990	2.77	.066
	داخل المجموعات	49.191	138	.356		
	المجموع	51.171	140			
المجالات ككل	بين المجموعات	2.370	2	1.185	4.57	.012*
	داخل المجموعات	35.783	138	.259		
	المجموع	38.153	140			

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة على مجالي (مفهوم القيادة التربوية، ومعوقات القيادة التربوية)، تبعاً لمتغير الخبرة، ما عدا مجالي مهام القيادة التربوية، والأداة ككل حيث تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية، حيث جاءت الفروق لصالح ممن خبرتهم (10) سنوات فأكثر، ومن ذلك يستدل أنه لا فرق بين كثيري الخبرة، والأقل خبرة من مديري ومديرات المدارس. مما يعني وجود تطابق أو توافق أو تقارب بين وجهات نظر أفراد العينة على اختلاف خبراتهم حول إدراك القيادة التربوية. وقد يعود السبب في وجود فروق عند مجالي مهام القيادة التربوية والأداة ككل إلى أن مديري ومديرات المدارس يتمتعون بالخبرة الكافية لإدارة المدارس، فهم يمتلكون قدرات ومهارات وخبرات اكتسبوها من عملهم في

الميدان التربوي، بالإضافة إلى دورات وبرامج التدريب التي تصقل تلك الخبرات.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كل من (العريضي، 2011؛ الشديفات، 2016؛ صالح وأبو مخ، 2017). بينما اختلف مع دراسة كل من (علي، 2008؛ الصعيدي، 2015؛ Zurlo & Arseven 2016,)، حيث إنه كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن الخروج بجملة من التوصيات على النحو الآتي:

- تطوير دورة القيادة التربوية التي تمنح لمديري ومديرات المدارس لتحسين كفاياتهم في مجال القيادة التربوية.
- تغيير أساليب العمل الإداري في المدرسة باستمرار، للابتعاد عن تكرار الأفكار التقليدية في حل مشكلات العمل المدرسي.
- إعادة النظر في الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس وزيادتها بما يتلاءم والقيام بتطبيق القيادة من خلال الموارد البشرية والمادية والفنية المتاحة بهدف الارتقاء بأداء مديري المدارس.
- إجراء دراسة للكشف عن آراء المعلمين والمعلمات عن القيادة التربوية لدى مديري مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- البدري، طارق (2009). القيادة التربوية قدرات خارقة للتأثير على الآخرين. سوريا: دار الإيمان.
- جيعان، منى (2013). واقع القيادة التربوية في مدارس القدس الشرقية في ضوء القيادة التحويلية كما يراها المعلمون والمديرون. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.
- حسان، حسن، والعجمي، محمد (2007). الإدارة التربوية. عمان: دار المسيرة.
- أبو حشيش، بسام والصالحي، نبيل (2018). درجة الإفادة من «برنامج القيادة من أجل المستقبل» في تحسين أداء مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، مجلة جامعة القدس المفتوحة: للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 8(23)، 80-93.
- حلاوة، باسمة (2012). العلاقات الإنسانية بين المديرين والمدرسين كما يراها مدرسو التعليم الثانوي. مجلة جامعة دمشق، 28(4).
- الخطيب، صالح (2003). الارشاد النفسي في المدرسة: أسسه ونظرياته وتطبيقاته، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- الداعور، سعيد (2007). دور مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة وعلاقته بالثقافة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- رزق، أيمن (2013). تطوير الإدارة المدرسية من خلال التعاقد مع مديري المدارس التجريبية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر، 1(34).
- الشديفات، سمية (2016). درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق في الأردن. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 22(4).
- صالح، علي وأبو مخ، محمود (2017). درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية داخل الخط الأخضر في فلسطين من وجهة نظر المعلمين في ضوء مدخلي المنظمة المتعلمة والثقافة التنظيمية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، جامعة الإمارات، 41(1)، 141-183.
- الصعيدي، هند (2015). مستوى ممارسة القيادة التربوية لدى مديرات المدارس الثانوية للبنات بجدة. مجلة التربية، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية، 3 (163).
- عبوي، زيد (2010). دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. عمان: دار الشروق.
- العريضي، منيرة (2013). درجة تقدير القيادات التربوية الأردنية لمجالات القيادة المتميزة. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 17(11).
- عطوي، جودت (2016). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها. عمان: دار الثقافة.
- علي، عيسى (2008). بحث مقارن لدرجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق، 24(1).
- علي، محسن وغالي، حيدر (2014). القيادة التربوية مدخل استراتيجي. بيروت: المؤسسة الحديثة للكتاب.
- غانم، عصام (2014). القيادة التنموية كمدخل للقيادة التربوية رؤية مقترحة. مجلة مستقبل التربية العربية، جمهورية مصر العربية، 21(91).
- الكردي، أحمد (2004). الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة: عالم الكتاب.
- المالكي، عمر (2014). ممارسة مديري المدارس الثانوية لأساليب القيادة المدرسية من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 13(8).
- المحيلبي، عبد العزيز (2017). الإدارة المدرسية: قضايا تربوية معاصرة ورؤى مستقبلية. الكويت: مكتبة الفلاح.
- المدهون، فادي (2012). فعالية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

ثانياً: ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الأجنبية

- *Al-Badri, Tariq (2009) Educational leadership has extraordinary ability to influence others . Syria : Dar Al-Iman.*
- *Je'an , Mona (2013). The reality of educational leadership in East Jerusalem schools in light of transformational leadership as seen by teachers and administrators . Unpublished MA thesis, Birzeit University, Palestine .*
- *Hassan, Hassan, and Al- Ajami , Muhammad (2007). Educational administration . Amman : Dar Almareek.*

- *Atwi, Jawdat (2016). Educational administration and educational supervision, its origins and applications . Amman : Dar of Culture.*
- *Ali, Mohsen and Ghaly, Haider (2014). Educational leadership is a strategic approach . Beirut : The Modern Book Foundation .*
- *Ali, Issa (2008). A comparative study of the degree of educational leadership practice among the principals of basic education schools in the cities of Damascus and Homs and its relationship to some variables . Damascus University Journal 24 (1)..*
- *Ghanem, Essam (2014). Developmental leadership as an entry point for educational leadership. A suggested vision . Journal of the Future of Arab Education, Arab Republic of Egypt 21 (91)..*
- *AlKurdi, Ahmed (2004) . Administration Schoolwork Modern , Cairo : Scientist The book .*
- *AlMaliki, Omar (2014). High school principals ' practice of school leadership styles from the teachers' point of view in Riyadh . The International Journal of Specialized Education 13 (8)..*
- *AlMuhailbi,Abdulaziz (2017). School administration : contemporary educational issues and visions for the future . Kuwait : Al Falah Library for Publishing and Distribution .*
- *AlMadhoun, Fadi (2012). The educational leadership effectiveness of the UNRWA education district directors from the point of view of school principals in Gaza governorates . Unpublished MA thesis , Al - Azhar University, Gaza.*
- *Abu Hashish, Bassam and Al-Salehi , Nabil (2018). The degree of benefit from the " Leadership for the Future Program " in improving the performance of UNRWA school principals in Gaza governorates , Journal of Al-Quds Open University : Educational and psychological research and studies, 8 (23) , 80-93 .*
- *Halawa, Basma (2012). Human relationships between principals and teachers as seen by secondary education teachers . Damascus University Journal . 28 (4).*
- *Al-Khatib, Saleh (2003). Psychological counseling in the school : foundations, theories and applications, Emirates : University Book House .*
- *Aldor , happy (2007). Role Director The school high school As a leader educational in a Governorates of Gaza And its relationship By culture Regulatory for school From Destination consideration Teachers , Unpublished MA thesis, the university Islamic, Gaza .*
- *Rizk, Ayman (2013). Development of school administration through contracting with pilot school principals . Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Arab Republic of Egypt 1 (34)..*
- *Al-Sheddifat, Somaya (2016). The degree to which school principals practice standards of educational leadership from the teachers' point of view in the Education Directorate of the Kasbah of Mafraq in Jordan . Al-Manara Journal for Research and Studies 22 (4)..*
- *Saleh, Ali and Abu Mokh, Mahmoud (2017). The degree to which school principals practice leadership skills within the Green Line in Palestine from the teachers 'point of view in light of the two approaches to the learning organization and the organizational culture . The International Journal of Specialized Education, Emirates University, 41 (1). 141-183.*
- *Al-Saidi, Hind (2015). The level of practicing educational leadership among female secondary school principals in Jeddah . Journal of Education, Al-Azhar University, Arab Republic of Egypt , 3 (163).*
- *Al-Titi , Muhammad and Al-Shamri, Adel (2016). The degree of awareness among faculty members of the importance of qualitative leadership requirements and the reality of adopting them in Al-Quds and Birzeit University in Palestine and King Faisal University in the Kingdom of Saudi Arabia, Journal of Al-Quds Open University : Educational and Psychological Research and Studies, 4 (14) , 95-132.. Abboui , Zaid (2010). The role of educational leadership in making administrative decisions . Amman : Al-Shorouk Publishing and Distribution House .*
- *Al-Aridi , Mounira (2013). The degree of appreciation of Jordanian educational leaders for distinguished leadership areas . Al-Manara Journal for Research and Studies 17 (11)..*

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- *Frost, L, & Kersten, T. (2011). The role of the elementary principal in the instructional leadership of special education. International journal of educational leadership preparation, 6(2).*
- *Rosmaniar, W., & Marzuki, S. (2016). Headmaster instructional leadership and organizational learning on the quality of graduates in the state Madrasah at Jakarta. Higher educational studies, 6(1).*
- *Sabbah, S. (2017). The role of the leadership in the development of the creative school in Palestine. Journal of educational and e-learning research, 4 (1).*
- *Sarardzahi, Z. & Mehdinezhad, V. (2016). Leadership behaviors and its relation with principals' management experience. New approaches in educational research, 5(1), 11-16.*
- *Zorlu, H., & Arseven, A. (2016). Instructional leadership behavior's and school administrators on the implementation of secondary school curricula. International journal of higher education, 15(1).*

Six- Scientific Research Ethics:

The researcher must:

1. Commit to high professional and academic standards during the whole process of conducting research papers, from submitting the research proposal, conducting the research, collecting data, analyzing and discussing the results, and to eventually publishing the paper. All must be conducted with integrity, neutralism and without distortion.
2. Acknowledge the efforts of all those who participated in conducting the research such as colleagues and students and list their names in the list of authors, as well as acknowledging the financial and morale support utilized in conducting the research.
3. Commit to state references soundly, to avoid plagiarism in the research.
4. Commit to avoid conducting research papers that harm humans or environment. The researcher must obtain in advance an approval from the University or the institution he/she works at, or from a committee for scientific research ethics if there is any, when conducting any experiments on humans or the environment.
5. Obtain a written acknowledgement from the individual/individuals who are referred to in the research, and clarify to them the consequences of listing them in the research. The researcher has also to maintain confidentiality and commit to state the results of his/her research in the form of statistical data analysis to ensure the confidentiality of the participating individuals.

Seven- Intellectual Property Rights:

1. The editorial board confirms its commitment to the intellectual property rights.
2. Researchers also have to commit to the intellectual property rights.
3. The research copyrights and publication are owned by the Journal once the researcher is notified about the approval of the paper. The scientific materials published or approved for publishing in the Journal should not be republished unless a written acknowledgment is obtained by the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
4. Research papers should not be published or republished unless a written acknowledgement is obtained from the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
5. The researcher has the right to accredit the research to himself, and to place his name on all the copies, editions and volumes published.
6. The author has the right to request the accreditation of the published papers to himself.

- References and resources should be arranged at the end of the paper in accordance to the alphabetical order starting with surname name of author, first name, title of the book or the research, place of publication, publisher, edition, year of publication, and volume number or issue number. The list should not include any reference that is not mentioned in the text.
- In case there is no specified edition, the researcher writes (N.A).
- In case the publication company is in not available, the researcher writes (N.P).
- In case there is no author, the researcher writes (A).
- In case the publication date is missing, the researcher writes (N.D).

2. Opaque terms or expressions are to be explained in endnotes where the terms in the text are associated with small numbers placed above the line, then the same number is mentioned in the endnotes with further explanation of the term. The list of endnotes should be placed before references and resources list.

Note: for more information about using APA style for documenting please check the following link:

https://journals.qou.edu/recources/pdf/apa.pdf

Five- Peer Review & Publication Process:

All research papers are forwarded to a group of experts in the field to review and assess the submitted papers according to the known scientific standards. The paper is accepted after the researcher carries out the modifications requested. Opinions expressed in the research paper solely belong to their authors not the journal. The submitted papers are subject to initial assessment by the editorial board to decide about the eligibility of the research and whether it meets the publication guidelines. The editorial board has the right to decide if the paper is ineligible without providing the researcher with any justification.

The peer review process is implemented as follows:

1. The editorial board reviews the eligibility of the submitted research papers and their compliance with the publication guidelines to decide their eligibility to the peer review process.
2. The eligible research papers are forwarded to two specialized Referees of a similar rank or higher than the researcher. Those Referees are chosen by the editorial board in a confidential approach. They are specialized instructors who work at universities and research centers in Palestine and abroad.
3. Each referee must submit a report indicating the eligibility of the research for publication.
4. In case the results of the two referees were different, the research is forwarded to a third referee to settle the result and consequently his decision is considered definite.
5. The researcher is notified by the result of the editorial board within a period ranging from three to six months starting from the date of submission. Prior to that, the researcher has to carry out the modifications in case there are any.
6. The researcher will receive a copy of the journal in which his/her paper was published, as for researchers from abroad, a copy of the Journal volume will be sent to the liaison university office in Jordan and the researcher in this case will pay the shipping cost from Jordan to his/her place of residency.

3. The paper should not exceed 25 (A4) pages or (7000) words including figures and graphics, tables, endnotes, and references, while annexes are inserted after the list of references, though annexes are not published but rather inserted only for the purpose of arbitration.
4. The research has to be characterized by originality, neutrality, and scientific value.
5. The research should not be published or submitted to be published in other journals, and the researcher has to submit a written acknowledgment that the research has never been published or sent for publication in other journals during the completion of the arbitration process. In addition, the main researcher must acknowledge that he/she had read the publication guidelines and he/she is fully abided by them.
6. The research should not be a chapter or part of an already published book.
7. Neither the research nor part of it should be published elsewhere, unless the researcher obtains a written acknowledgement from the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
8. The Journal preserves the right to request the researcher to omit, delete, or rephrase any part of his/her paper to suit the publication policy. The Journal has also the right to make any changes on the form/ design of the research.
9. In case the research is written in Arabic, the researcher should include a list of references translated into English, in addition to the original list of the references in Arabic.
10. The research must include two research abstracts, one in Arabic and another in English of (150-200) words. The abstract must underline the objectives of the paper, statement of the problem, methodology, and the main conclusions. The researcher is also to provide no more than six keywords at the end of the abstract which enable an easy access in the database.
11. The researcher has to indicate if his research is part of a master thesis or a doctoral dissertation as he/she should clarify this in the cover page, possibly inserted in the footnote.
12. The research papers submitted to the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research will not be returned to the researchers whether accepted or declined.
13. In case the research does not comply with the publication guidelines, the deanship will send a declining letter to the researcher.
14. Researchers must commit to pay the expenses of the arbitration process, in case of withdrawal during the final evaluation process and publication procedures.
15. The researchers will be notified with the results and final decision of the editorial board within a period ranging from three to six months starting from the date of submitting the research.

Four- Documentation:

1. The researcher must use APA Style while making citations in scientific or applied research as follows:

- References should be mentioned immediately after the quotation in the text in accordance to the following order, "surname of the author, year of publication, number of page."

Second- Submission Guidelines:

1. The Researcher should submit a letter addressing the Head of Editorial Board in which he/she requests his paper to be published in the Journal, specifying the specialization of his/her paper.
2. The researcher should submit a written pledge that the paper has not been published nor submitted for publishing in any other periodical, and that it is not a chapter or a part of a published book.
3. The researcher should submit a short Curriculum Vitae (CV) in which she/he includes full name, workplace, academic rank, specific specialization and contact information (phone and mobile number, and e-mail address).
4. Complete copy of the data collection tools (questionnaire or other) if not included in the paper itself or the Annexes.
5. No indication shall be given regarding the name or the identity of the researcher in the research paper, in order to ensure the confidentiality of the arbitration process.

Third- Publication Guidelines:

The editorial board of the journal stresses the importance of the full compliance with the publication guidelines, taking into note that research papers that do not meet the guidelines will not be considered, and they will be returned to the researchers for modification to comply with the publication guidelines.

1. Papers are accepted in Arabic and English only, and the language used should be well constructed and sound.
2. Application for publishing the research paper should be submitted through the website of the Journal, on the following link:

https://journals.qou.edu/index.php/nafsia in Microsoft Word format, taking into consideration the following

- For papers written in Arabic: Font type should be Simplified Arabic, and the researcher should use bold font size 16 for head titles, bold font size 14 for subtitles, font size 12 for the rest of the text, and font size 11 for tables and diagrams.
- For papers written in English: Font type should be Times New Roman, and the researcher should use bold font size 14 for head titles, bold font size 13 for subtitles, font size 12 for the rest of the text, and font size 11 for tables and diagrams.
- the text should be single-spaced.
- Margins:

For papers written in Arabic and English margins should be set to: 2 cm top, 2.5 cm bottom, 1.5 cm left and right.

Publication & Documentation Guidelines

First- Requirements of preparing the research:

The research must include the following:

1. A cover page which should include the title of the research stated in English and Arabic, including the name of researcher/researchers, his/her title, and email.
2. Two abstracts (English and Arabic) around (150-200 word). The abstract should include no more than 6 key words.
3. The research must include the following components:
   - ♦ An introduction that includes a theoretical context and mentioning of previous studies on the topic.
   - ♦ The research problem, objectives, research questions and/or hypothesis.
   - ♦ The importance of the study and its limitations and determinants.
   - ♦ Definition of key terms including theories and methodologies.
   - ♦ The study methodology should include: the sample, the tools, definitions of the related terminology and methodologies, the viability of the used tools and the method of data analysis.
   - ♦ Discussion and results: this section includes data analysis and discussion of results.
   - ♦ Recommendations.
   - ♦ footnotes.
   - ♦ Bibliography and References and their classification based on the used language.
   - ♦ Annexes and appendix, if there are any.
4. Graphs and diagrams should be placed within the text, serially numbered, and their titles, comments or remarks should be placed underneath.
5. Tables should be placed within the text, serially numbered and titles should be written above the tables, whereas comments or any remarks should be written underneath the tables.

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

Vision

Achieving leadership, excellence and innovation in the field of open learning, community service, and scientific research, in addition to reinforcing the University leading role in establishing a Palestinian society built on knowledge and science.

Mission

To prepare qualified graduates equipped with competencies that enable them to address the needs of their community, and compete in both local and regional labor markets. Furthermore, The University seeks to promote students' innovative contributions in scientific research and human and technical capacity-building, through providing them with educational and training programs in accordance with the best practices of open and blended learning approach, as well as through fostering an educational environment that promotes scientific research in accordance with the latest standards of quality and excellence. The University strives to implement its mission within a framework of knowledge exchange and cooperation with the community institutions and experts.

Core Values

To achieve the University's vision, mission and goals, the University strives to practice and promote the following core values:

- Leadership and excellence.
- Patriotism and nationalism.
- Democracy in education and equal opportunities.
- Academic and intellectual freedom.
- Commitment to regulations and bylaws.
- Partnership with the community.
- Participative management.
- Enforcing the pioneer role of women.
- Integrity and Transparency.
- Competitiveness.

The Journal

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research and Studies is a triannual scientific refereed journal issued every four months by the Deanship of Graduate Studies and Scientific Research. The first issue of the Journal was published in April 2013. The journal publishes original research papers and studies conducted by researchers and faculty staff at QOU and by their counterparts at local and overseas universities, in accordance with their academic specializations. The Journal also publishes reviews, scientific reports and translated research papers, provided that these papers have not been previously published in any conference book or in any other journal.

The Journal managed to obtain the Arab Impact Factor and the International Standard Serial Number (E- ISSN: 2307-4655), (P– ISSN: 2307-4647).

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

GENERAL SUPERVISOR

Prof. Younes Morshed Amr

President of the University

The Advisory Board

CHAIRMAN OF THE ADVISORY BOARD

Prof. Mohammed Ahmed Shaheen

MEMBERS OF THE ADVISORY BOARD

Prof. Sherif Ali Hammad
Prof. Saleh Mohammed Al-Rawadia
Prof. Ahmed "Abdel-Latif" Abu Asaad
Prof. Ahmed Sulaiman Al-Zaghalil
Prof. Ahmed Abdullah Al-Sharifin
Prof. Nawaf Mousa Shatnawi
Prof. Mohammed Ismail Abu Shaira
Prof. Mohammad Ibrahim Al-Safsafa
Prof. Ahmed "Abd Al-Haleem" Arabiyat
Prof. Adel Gorege Tannous

Dr. Basem "Mohammad Ali" Dahadha

Editorial Board

EDITOR IN CHIEF

Prof. Majdi Ali Zamel

SUPERVISING EDITOR

Prof. Husni Mohamad Awad

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Prof. Mazouz Jaber Alawneh
Prof. Mohammed "Abdel Fattah" Shaheen
Prof. Ahmed Issa Al-Tawisi
Prof. Mohammed Nazih Hamdi
Dr. Rida Salama Al-Mawadia
Dr. Kamal "Abdel Hafez" Salama
Dr. Omar Talib Al-Rimawi
Dr. Fayez Aziz Mahameed
Prof. Ziad Amin Ghanem
Prof. Ibrahim Abdullah Al-Zureikat
Prof. Ghassan Husein Al-Helou
Prof. Jamal Ali Al-Dahshan
Dr. Tamer Farah Suhail
Dr. Ahmed Ghoneim Abu Al-Khair
Dr. Kamel Hassan Katlo
Dr. Majdi Rashed Jayyousi

EDITOR FOR ARABIC LANGUAGE RESEARCHES

Dr. Ahmad Bsharat

EDITOR FOR ENGLISH LANGUAGE RESEARCHES

Adel Z'aiter Translation & Languages Center